

Time and Space of the Greek Revolution: Case Studies and Online Resources for History Educators



Αξιότιμοι αναγνώστες, αξιότιμες αναγνώστριες του περιοδικού:

Στο παρόν τεύχος του i-Teacher, προβαλλόμενο είναι το άρθρο της Εκπαιδευτικού Π.Ε.02, Άννας Μπατζέλη, Διδάκτορα του Α.Π.Θ., με τίτλο: *Time and Space of the Greek Revolution. Case Studies and Online Resources for History Educators*

Ξεφυλλίστε το 30ό 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

Μπράτσης 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 Σεπτεμβρίου 2021***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 3-9-2021 ως και 31-10-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 31ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 31^{ου} Τεύχους:

- Ως 31-10-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-11-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-11-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-11-2021, 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. Time and Space of the Greek Revolution: Case Studies and Online Resources for History Educators
Σελ.	18	01.Θ.Ε. Effects of control over computer-based tasks on cognitive fatigue
Σελ.	27	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του/της Διευθυντή /ντριας στην προώθηση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων
Σελ.	37	02.Θ.Ε. Δομή της λύσης μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων
Σελ.	47	07.Θ.Ε. Η σχολική αποτυχία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Σελ.	56	07.Θ.Ε. Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερογένειας - Η διαπολιτισμική προσέγγιση
Σελ.	67	09.Θ.Ε. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μια νέα μέθοδος διδασκαλίας, στα Δημοτικά σχολεία, σε καιρό πανδημίας
Σελ.	99	10.Θ.Ε. Διοίκηση απομακρυσμένων από τα αστικά κέντρα σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Σερρών.
Σελ.	113	10.Θ.Ε. Ο ελεύθερος χρόνος και η σημασία του για τα παιδιά. Ο αθλητισμός στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών
Σελ.	129	10.Θ.Ε. Οι οικονομικές επιπτώσεις της COVID-19 στην κοινωνία και τον αθλητισμό
Σελ.	141	10.Θ.Ε. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
Σελ.	151	10.Θ.Ε. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Μια ύπουλη κοινωνική μάστιγα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ.	167	03.Θ.Ε. Ανάπτυξη διαδικτυακής εφαρμογής: "Διαχείριση Διαγωνισμάτων" Σχολικών Μονάδων
------	-----	--

Σελ. 177	04.Θ.Ε. Ένα ταξίδι ζωής. Διδακτικό σενάριο στην Αγγλική γλώσσα
Σελ. 192	04.Θ.Ε. Γνωρίζοντας τα Γράμματα από την Αρχαϊκή έως τη Ρωμαϊκή Εποχή
Σελ. 217	04.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως διδασκαλίας με εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης και αξιοποίηση διαδραστικού βίντεο «Πολλαπλασιασμός των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες»
Σελ. 230	04.Θ.Ε. Πρότυπο σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Τεχνολογίας Α' Γυμνασίου
Σελ. 241	04.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας στην Α' Δημοτικού, στην υποενότητα: Πουπουλένια σύννεφα, με αξιοποίηση Τ.Π.Ε

Time and Space of the Greek Revolution: Case Studies and Online Resources for History Educators

Batzeli Anna, PhD

Abstract

On the occasion of the bicentennial anniversary of the Greek revolution the present paper aims to briefly present selected case studies and an indicative list of online resources History Educators can utilize in order to introduce the temporal and the geographical context of the Greek Revolution to their students. The selected case studies (the outbreak of the Greek revolution in the Danubian principalities, the ‘Lebanese campaign’ and Haiti’s support to the Greek revolutionaries) will enable students to gain a more profound understanding of the past events and their complexity.

Key-Words: Greek revolution, History Education.

Introduction to Time and Space of the Greek Revolution

The celebration of the bicentennial anniversary since the beginning of the Greek revolution has inter alia initiated scholarly discussions that promote historical dialogue. Time and Space of the Greek Revolution are part of these discussions. While the temporal dimension seems easier to identify, spatial dimensions are much broader. Starting with the Time of the Greek revolution it should be noted that it occurred during the Age of Revolutions, when a significant number of uprisings and rebellions took place in the European and American continents. Greek revolution was one of the main independence movements, which occurred in the Mediterranean region during 1820-1824 and the only one that was not suppressed (Hobsbawn 1996: 109). As it applied in the parallel revolutionary movements, Greek revolution was affected and influenced by the ideas generated by the Enlightenment and the French Revolution. As Kolokotronis Theodoros put it: *‘According to my judgement the French Revolution and the doings of Napoleon opened the eyes of the world. The nations knew nothing before, and the people thought that kings were gods upon the earth and that they were bound to say that whatever they did was well done. Through this present change it is more difficult to rule the people’* (quoted in Stavrianos 1957: 344).

Significant role in the dissemination of the ideas that dominated the Enlightenment thought and the French revolution, as well as, of the events that followed, had the Greek sailors and merchants; the latter also funded the studies of young Greeks at Western European Universities, allowing them to acquaint with the intellectual movement of the Enlightenment, and established Greek schools across the Ottoman Empire and abroad (Demos 1958: 523-541; Trudgill 2000: 240-263). Greek presence in the maritime trade was apparent, especially after the ratification of the Treaties of Karlowitz and Küçük Kaynarca in 1699 and 1774 respectively, which enabled them to resume their commercial exchanges with Venice and the Austrian Empire, and to obtain the right to sail

under the Russian flag (Stavrianos 2001: 286-289; Σφέτας 2009: 89-99). Ottoman Greeks' leadership in trade is also evident by the fact that the Greek language was the main language of commerce across the Ottoman Balkans (Stoianovich 1979: 318).

This context allowed Greek sailors and merchants to financially support part of the revolutionary activities, but also to contribute in the formation process of the Greek identity and historical consciousness, through transferring their knowledge and experiences on the developments in Western Europe and offering material and moral support to young scholars. Lastly, they were actively involved or even leading activities prior, during and after the Greek revolution. Indicative examples include their participation in the naval operations during the Greek War of Independence and their contribution in the efforts to create links with Philhellenes and policy makers across Europe, promoting thus the Greek cause (Irmsher 1964: 551-564).

Important role in promoting the Greek cause had the representatives of the Greek intelligentsia, including those living in diaspora. Greek intellectuals inter alia contributed to the establishment of relations with Philhellenes and in the development of diplomatic relations, like Adamantios Korais, who was member of a Committee that sought for moral and material support for the Greek revolution (Sideris, Konsta 2005: 167-171). At the same time, they pioneered in the development of the Greek national idea and of the Neo-Hellenic Enlightenment by the publication of books and other writings, including poems, such as Rigas Feraios' *'Thourios'*. The *'Better an hour of free life, Than forty years of slavery and prison'* inspired not only Greeks but also other Orthodox Christian populations across the Ottoman Empire.

Lastly, in the effort to briefly situate the temporal context of the Greek revolution, special refence should be made in the decline of the Ottoman Empire, also known as the "Eastern Question". While the term was introduced in 1822 (Λάσκαρις 2006: 11), it refers to a broaden period, starting from the second half of the 18th century till early 20th century. Greek revolution was affected by the parallel events caused by the political and economic decline of the Ottoman Empire and Great Powers' antagonisms (Marriott 1940: 193-225).

On the other hand, identification of the spatial context of the Greek revolution is much more complex, as there was not a common definition of 'the Greek world', but different perceptions had prevailed, partially resulted by the spread of the Greek populations across the Ottoman Empire. Rigas Feraios' Map (known as 'Rigas' Map' or 'Map of Greece'), for instance, includes a broad region starting from Crete in the South, reaching Danube in the North, and having Adriatic in the West and Black Sea in the East. Rigas had included places, where Greeks were present, even as minority populations, that could be potentially involved in future revolutionary activities (Λιβιεράτος 1998: 229-249; Παζαργλή 2014: 33-34). Moreover, the effort of determination of the spatial boundaries, the issue of *'Unredeemed Hellenism (Αλύτρωτος Ελληνισμός/ Alitrotos Ellinismos)'*, the inter-Balkan rivalries, the European Powers foreign policies and the

temporal context, affected the way Greek revolutionaries interpreted Space of the revolution and also the course of the newly formed Greek state in the post-revolution era (Σκοπετέα 1988: 20-45).

Apart from the spatial context, equally complex (and quite broader) was the political and diplomatic Space of the Greek revolution, mainly due to Philhellenism and the Greek diaspora. To this end, Greek revolutionaries were able to reach out wide audiences in Europe, America, the Middle East and Asia, where they advocated for the Greek cause and seek for moral and material support (Μαυρουδής 1998: 42-46).

In the following paragraphs we aim to briefly present different spatial contexts and temporal dimensions of the Greek revolution through three case studies, which History Educators may utilize to initiate class discussions.

Case Study: 1. The outbreak of the Greek revolution

The Greek revolution began in the Danubian principalities by ‘Filiki Eteria’ (‘Society of Friends’). ‘Filiki Eteria’ was a secret organization that was established in September 14, 1814 by Nikolaos Skoufas, Emmanuil Xanthos and Athanasios Tsakalov in Odessa. Aim of the organization was to raise Greek populations in rebellion in order to achieve independent statehood. Soon they initiated more members and started collecting funds for the design and the implementation of the revolution.

When on April 1820, Alexander Ipsilantis, who was a senior army officer in Russia, was elected as the leader of ‘Filiki Eteria’, it was decided that conditions were mature to enter in the final stage of preparations for the revolution. Apart from attempting to reach officials in Russia and other European countries, in order to secure support for the upcoming revolutionary operations, they had reached Balkan leaders and invited them to join forces for a common cause: to force the end of the Ottoman rule in the region. On the proclamation of revolt in the Danubian Principalities that was issued by Ipsilantis on February 24, 1821, both Greeks and Cristian Balkan populations were addressed: *‘Fight for Faith and Motherland! The time has come, O Hellenes. Long ago the people of Europe fighting for their own rights and liberties, invited us to imitation. These although partially free tried with all their strength to increase their freedom and through this all their prosperity. Our brethren and friends are everywhere ready. The Serbs, the Souliots and the whole of Epirus, bearing arms, await us. Let us then unite with enthusiasm. The Motherland is calling us! Europe, fixing its eyes upon us, wonders at our inertia. Let all the mountains of Greece resound, therefore, with the echo of our battle trumpet, and the valleys with the fearful clash of our arms. Europe will admire our valour. Our tyrants, trembling and pale, will flee before us’* (quoted in Clogg 1976: 201).

The above excerpt from the proclamation gives us glances of the temporal context of the outbreak of the Greek revolution in the Danubian principalities. Apart from the

reference to the French revolution ideals of liberty, equality and fraternity, Ipsilantis mentioned the tensions at Epirus, which preoccupied Ottoman troops, and the ongoing second Serbian rebellion. Ottoman Empire had to deal with parallel challenges and in other provinces (Stanford, Kural 1977: 1-54). These conditions were considered as advantageous for the finalization of the revolutionary preparations, which were further boosted by the leaking of the 'Filiki Eteria' intentions to the Ottoman Porte. The initial plan included simultaneous outbreaks in the Danubian principalities, Peloponnese and Istanbul (Douglas 1973: 57-65) with the aim to force the Ottomans to split their forces in multiple fronts.

From a spatial context point of view, the Danubian principalities were selected not only due to their proximity to Russia and their location in the Balkans, but also due to the special regime they enjoyed. Despite belonging to the Ottoman Empire, Ottomans were not allowed to have troops in the region, without Russia's consent (Dakin 1973: 57-65). 'Filiki Eteria' hoped that possible Ottoman intervention would cause Russia to intervene, as the initiators knew that without external support, their efforts would fail. Despite not having secured Russian support, in their discussions with Balkan leaders, they assured them that Russia would intervene.

Serbian, Montenegrin, Bulgarian and Moldavian volunteers were mobilized and with approximately 700 Greek students formed the so-called 'Sacred Band' or 'Sacred Battalion' (Dakin 1973: 57-64). Participation of Balkan volunteers is interconnected to the impact of the French Revolution in the region (Goldstein 1992: 20) and the simultaneous decline of the Ottoman Empire. Already, independence movements were developed, for example in Serbia, which had entered in its second uprising. Serbians did not enjoy the external support Greeks had from the Philhellenic movement. Hence, Prince Miloš Obrenović I in an effort to further promote the Serbian cause, during his meetings with members of 'Filiki Eteria', informed them that he was in principle positive to join the rebel operations. But, eventually he never joined, as Tsar Alexander declined to offer assistance to Ipsilantis (Σφέτας 2009: 160-161). Similar were the incentives of the Bulgarian volunteers (Todorov 1982: 67), who hoped to the internationalization of their national cause. Bulgarian Renaissance had contributed in the formation process of the national identity and historical consciousness, but the conditions were not mature yet at the beginning of the 19th century to rise Bulgarian nation in rebellion.

'Filiki Eteria' had also approached Tudor Vladimirescu, a Wallachian revolutionist, probably through Giorgakis Olympios. The latter made a convection with Vladimirescu to join forces, but Vladimirescu's main aim was to overthrow the Phanariots. Nevertheless, he agreed to collaborate, as he thought that 'Filiki Eteria' had the Russian support. But Ipsilantis' movement in the Danubian principalities, was destined to fail. The 'Sacred Battalion' counted a few thousand men, who were underequipped, and 'Filiki Eteria's' Balkan allies were willing to join the rebellion only if Russia intervened in favour of the revolutionaries. When Russia deplored the outbreak in the Danubian principalities, Vladimirescu abandoned the ally and Ottoman army intervened. Despite

these developments, the ‘Sacred Battalion’ continued the struggle, with Ottomans apace suppressing it (Prousis 2011: 171-222); Dakin 1973: 57-64).

Case study 2. The «Lebanese campaign»

The unfortunate ‘Lebanese campaign’ is part of Greek revolutionaries’ efforts to liberate Cyprus. Cyprus had participated in the 1821 uprising, but Ottomans easily suppressed the revolution on the island. The Ottoman administration dealt cruelty with the people who supported the revolutionary operations and imposed a series of harsh measures to make sure that the population will not participate in future anti-Ottoman activities (Σφυρόερας 1993: 189-207). In the following years, Cypriot refugees in Peloponnese with the support of chieftains and captains were putting pressure and submitted appeals to ‘Vouleutikon’ and ‘Ektelestikon’, the administrative institutions that were introduced by the National Assembly, to organise a campaign to liberate Cyprus (Πρωτοψάλτης 1954: 243-277; Κονόμος 1973: 237-268). Finally in 1825, the National Assembly decided to organise an exploratory mission in Lebanon and Cyprus to assess the situation and the possibility to use Lebanon as a base for a future campaign on Cyprus. During the preparation phase of the exploratory mission, they contacted the Archbishop and Bishops on Cyprus to inform them about their intentions. They arrived in Lebanon first, as it was easier to go undetected by the Ottoman Turkish authorities, and they hold meetings with the Lebanese Emir Bashir Shihad II. Soon they abandoned the plan, as they considered that the conditions were not mature for the implementation of the campaign (Λουκάτος 1971: 328-394).

At the beginning of 1826, while the first mission was ongoing, a second mission towards Lebanon was under preparation by chieftains who were planning to organize a campaign in Cyprus, Lebanon and Syria, possibly following the dissemination of the false information that the Lebanese Emir was willing to join his forces with the Greeks. The chieftains, despite not having obtained the National Assembly’s approval, they managed to mobilize 1,500-2,000 men. Shortly after their arrival, they realized that it was not possible to launch a campaign in the region and headed to Cyprus on March 1826 (Βακαλόπουλος 1975: 417-418; Λουκάτος 1971: 328-394). Without proper preparation, they organised an attack against the Ottoman soldiers and 15 people were killed. Following the attack, the Greek chieftains fled from the island, after having plundered local properties. Thanks to the efforts of an Egyptian official, retaliation against the local population was avoided (Πρωτοψάλτης 1954: 243-277; Σφυρόερας 1993: 189-207).

These developments occurred during a turning point in the Greek War of Independence, due to the civil war in Peloponnese and the Ottomans’ counterattacks. The organisation of two separate missions in Lebanon, tell us a lot about the prevailing situation. Greeks had not secured the successes of the previous years and their disputes jeopardised the smooth continuation of the revolutionary efforts. On the other hand and from a spatial point of view, the unfortunate “Lebanese campaign” gives us glances of the rebels’

perceptions of the Middle East and enable us to realise how they linked their efforts to expand the revolutionary activities with regions due to their proximity to potential battle fields. In the framework of the rebels' spatial imagination the thirst for freedom would make anyone to wish to fight alongside them. But it turned out that enthusiasm could not serve as prerequisite that would lead to success; in several cases, actions in the political Space brought a greater impact to the course of the Greek revolution, than the developments spatially.

Case study 3. Haiti's support to the Greek revolutionaries

Haiti was the first state that recognized the Greek War of Independence. Following a formal appeal for support sent to the President of Haiti Jean-Pierre Boyer by a Committee of Greek intellectuals in Paris, who sought for moral and material support for the Greek revolution, Jean-Pierre Boyer sent the following reply to them: *'Before I received your letter from Paris, dated last August 20, the news about the revolution of your co-citizens against the despotism which lasted for about three centuries had already arrived here. With great enthusiasm we learned that Hellas was finally forced to take up arms in order to gain her freedom and the position that she once held among the nations of the world. Such a beautiful and just case and, most importantly, the first successes which have accompanied it, cannot leave Haitians indifferent, for we, like the Hellenes, were for a long time subjected to a dishonourable slavery and finally, with our own chains, broke the head of tyranny. Wishing to Heavens to protect the descendants of Leonida, we thought to assist there brave warriors, if not with military forces and ammunition, at least with money, which will be useful for acquisition of guns, which you need. But events that have occurred and imposed financial restrictions onto our country absorbed the entire budget, including the part that could be disposed by our administration. Moreover, at present, the revolution which triumphs on the eastern portion of our island is creating a new obstacle in carrying out our aim; in fact this portion, which was incorporated into the Republic I preside over, is in extreme poverty and thus justifies immense expenditures of our budget. If the circumstances, as we wish, improve again, then we shall honourably assist you, the sons of Hellas, to the best of our abilities.*

Citizens! Convey to your co-patriots the warm wishes that the people of Haiti send on behalf of your liberation. The descendants of ancient Hellenes look forward, in the re-awakening of their history, to trophies worthy of Salamis. May they prove to be like their ancestors and guided by the commands of Miltiades, and be able, in the fields of the new Marathon, to achieve the triumph of the holy affair that they have undertaken on behalf of their rights, religion and motherland. May it be, at last, through their wise decisions, that they will be commemorated by history as the heirs of the endurance and virtues of their ancestors. In the 15th of January 1822 and the 19th year of Independence BOYER' (quoted in Sideris, Konsta 2005: 168-169).

Haiti's support to Greece is interconnected to the local context, as it was the first Latin American country to declare independence. Haitian revolution (1791-1804) occurred during the Age of Revolutions and was inspired by the Enlightenment and the French revolution. Haiti was the first former colony in the region that declared independent statehood and abolished slavery. Hence, Haitian revolution had an important impact in the Atlantic world and beyond.

It seems that Haitian revolution served as a source of inspiration for the members of the Greek Committee, who addressed the letter to the President of Haiti. Jean-Pierre Boyer in his reply shared the same views, linking Haitian war for independence to the Greek one. While he was not able to provide material support to the Greek revolutionaries, he expressed his moral and political support through references to the history of the ancient Greece. Regarding the claims that Haiti's President also offered to the Greek revolutionaries 25 tons of coffee beans to be sold for the procurement of weapons and that 100 Haitians set off to fight in the Greek Revolution as volunteers, but never reached their destination, it should be noted that not enough evidence exists to confirm them. Nevertheless, Haiti's moral and political support to Greece, enable us to understand the quite broad political and diplomatic Space of the Greek revolution, as well as, aspects of how Greek rebels interpreted Space. Despite Haiti is not the only country beyond Europe that Greek revolutionaries approached, seeking for support, it is the first country that recognized the Greek War of Independence. Finally, yet importantly, Jean-Pierre Boyer's letter was the first official document that made reference to Greek citizenship (Sideris, Konsta 2005: 167-169).

Online Resources

There are several online resources History Educators may utilize during the presentation of the above or other case studies. Below you may find an indicative list:

- 1821, digital archive: <https://1821.digitalarchive.gr/> (which consists digitalized documents from the General State Archives, the Benaki Museum, etc.);
- Dr. Şükrü Iııcak, “*Those Infidel Greeks*”: *The Greek War of Independence through Ottoman Archival Documents*: <https://brill.com/view/title/60933> a new edition of the Aikaterini Laskaridis Foundation that includes 700 documents, transcribed from the ottoman language, translated and fully annotated;
- *Meet the Heroes*: an online publication that aims to introduce the protagonists of the revolution to young students: <https://www.thestudyrooms.org/meet-the-heroes-the-study-rooms-special-edition-for-the-anniversary-of-200-years-since-the-greek-revolution-of-1821/?lang=en>
- Repositories of educational material, educational activities, online games, etc.: <https://kidsproject.gr/articles/1613/25h-martiou-12-protaseis-me-ekpaideutiko-yliko->

&-drasthriothtes; https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/283231_ekpaideytiko-yliko-gia-tin-25i-marti

Bibliography

Βακαλόπουλος Απόστολος, *Τυχοδιωκτική επιχείρηση Ελλήνων στο Λίβανο* (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, IB', Αθήνα: 1975), 417-418.

Clogg Richard, *The Movement for Greek Independence 1770-1821, A collection of documents, Edited and translated and with an introduction* (UK: 1976).

Clogg Richard, *A Concise History of Greece* (New York: 2002).

Dakin Douglas, *The Greek Struggle for Independence, 1821-1833* (Berkeley and Los Angeles, California: 1973).

Demos Raphael, *The Neo-Hellenic Enlightenment (1750-1821)* (Journal of the History of Ideas 19 (4), 1958), 523-541.

Goldstein Eril, *Wars and Peace Treaties, 1816-1991* (UK: 1992).

Hobsbawm Eric, *The Age of Revolution 1789-1848* (New York: 1996).

Irmsher Jo., *Περί τον Γερμανικόν Φιλελληνισμόν* (Παρνασσός ΣΤ, 1964), 551-564.

Λάσκαρις Θ. Μιχαήλ, *Το Ανατολικόν Ζήτημα 1800-1923, Τόμος Α (1800-1828)* (Θεσσαλονίκη: 2006).

Λιβιεράτος Ευάγγελος, *Χαρτογραφίας και Χαρτών Περιήγησις: 25 αιώνες από τους Ίωνες στον Πτολεμαίο και τον Ρήγα* (Θεσσαλονίκη: 1998).

Λουκάτος Σπύρος, *Προσπάθειαι Ελληνο-Συρολιβανικής συμμαχίας κατά των Τούρκων-κατά την Ελληνικήν Επανάστασιν (1822-1828)* (Μνημοσύνη, τόμ. 3, 1971), 328-394.

Marriott John Arthur Ransome, *The Eastern Question, An Historical Study in European Diplomacy* (fourth edition, Oxford: 1940).

Μαυρουδής Ευστάθιος, *Πολωνοί, Βέλγοι, Άραβες Φιλέλληνες το 1821* (Ιστορία Εικονογραφημένη 1998), 42-46.

Παζαρή Μαρία, *Ρήγα Βελεστινλή, "Χάρτα της Ελλάδος": μία χαρτογραφική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: 2014).

- Prousis Theophilus, *British Embassy Reports on the Greek Uprising in 1821-1822: War of Independence or War of Religion?* (History Faculty Publications, 21, 2011), 171-222.
- Πρωτοψάλτης Εμμανουήλ, *Αυθαίρετος επιδρομή Ελλήνων κατά του Λιβάνου (1826)* (Αθηνά, τόμ. 58, 1954), 243-277.
- Sideris E. G., Konsta, A. A., *A Letter from Jean-Pierre Boyer to Greek Revolutionaries* (Journal of Haitian Studies, Vol. 11, No. 1, 2005), 167-161.
- Σκοπετέα Έλλη, *Το “Πρότυπο Βασίλειο” και η Μεγάλη Ιδέα, Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)* (Αθήνα: 1988).
- Stavrianos Lefteris, *Antecedents to the Balkan revolutions of the nineteenth century* (Journal of Modern History 4, XXIX 1957), 335-348.
- Stavrianos Lefteris, *The Balkans since 1453* (London: 2001).
- Stoianovich Traian, *Ο κατακτητής Ορθόδοξος Βαλκάνιος έμπορος* (in: Ασδραχάς, Σπ. (ed.), *Η οικονομική δομή των Βαλκανικών χωρών (15ος-19ος αι.)*, Αθήνα: 1979).
- Σφέτας Σπυρίδων, *Εισαγωγή στη Βαλκανική Ιστορία, Τόμος Α, Από την Οθωμανική κατάκτηση των Βαλκανίων μέχρι τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο* (Θεσσαλονίκη: 2009).
- Σφυρόερας Βασίλειος, *Ωδίνες και οδύνη μιας επανάστασης. Το 1821 στην Κύπρο* (Λευκωσία: 1993).
- Todorov Nikolai, *Η Βαλκανική διάσταση της επανάστασης του 1821, Η περίπτωση των Βουλγάρων – Ένας κατάλογος αγωνιστών στη Μολδοβλαχία* (Αρχαία Οδησσού), (Αθήνα: 1982).

Effects of control over computer-based tasks on cognitive fatigue

Varkas Michalis, Psychologist, M.A., M.Sc.

Abstract

Persistent cognitive fatigue induced by sustained task performance and mental demands has been shown to lead to increased distractibility, poor information processing and impaired learning. Adapting a yoked - subject experimental design, the present study investigated the effects of control opportunities over a series of computer-based tasks on cognitive fatigue. It was assumed that provision of varying degrees of personal control (high/low) over the order (method control) and time allocation (timing control) on a series of computerised tasks would determine the degree of participants' cognitive fatigue. The overall pattern of results was consistent with our expectations: Enhanced opportunities for control over the timing and methods of action were associated with lower levels of cognitive fatigue, as indicated by subjective measures of affective state prior to and after the computerised task session. Implications for learning design were discussed.

Key-Words: Cognitive Fatigue, Personal Control, Learning Design, Computer-Based Tasks.

Introduction

Cognitive Fatigue

Many studies that have investigated the effects of personal control over a given activity in an educational context, have focused more directly on stress and less directly on states such as mental workload and cognitive fatigue. This may be partly due to the difficulties that arise when one attempts to define and measure cognitive fatigue, and partly due to the lack of a theoretical framework which would conceptually integrate personal control and cognitive fatigue. As early as 1911 Max Offner published his research monograph entitled "Mental Fatigue". There he described the nature of the impairment in the ability to absorb information and he emphasised such cognitive effects as lowered discrimination capacity, circumscribed range of attention, and increased distractibility, all reducing the efficacy of learning. More recent studies have shown that workload is an important factor in inducing cognitive fatigue (Healy et al., 2004). It seems that there is a limit to the amount of information a human operator can process.

Cognitive fatigue is inferred from detriments in performance on given tasks requiring alertness and the manipulation and retrieval of information stored in memory. It is often associated with lack of motivation, lack of interest, low reserve mental capacity and could be caused by factors such as monotony, boredom, and tiredness (Van der Linden et al., 2003). Cognitive fatigue has repeatedly been associated with decline in performance over a given task in controlled situations. Several markers derived from office

related tasks, i.e., typewriting, are susceptible to changes in behaviour related to cognitive fatigue (de Jong, 2020).

It is particularly important that the evaluation of cognitive fatigue should consider subjective feelings. A measurement of physical factors needs to be backed up by subjective feelings before it can be correctly assessed as indicating a state of cognitive fatigue. However, the findings of studies concerning reports of subjective fatigue have often been treated with suspicion on the grounds that fatigue both impairs the capacity for introspection and changes the tendency to report symptoms (Brown, 1994).

This possibility has been significantly reduced using systematic data collection techniques that constrain the frequency of reporting symptoms while simplifying the method of responding. Such techniques include the checklist approach, in which individuals simply identify their symptoms from a verbalised list (for example, "energetic", "irritated", "relaxed", etc.) or indicate them on a Likert-type scale. Responses can be categorised into factors reflecting feelings of anxiety, tiredness, affect, and so on. Such brief measures of positive and negative affect (PA and NA) may be applied with different focal time periods and settings and may be used to indicate the extent to which each item describes peoples' feelings and mood. PA measures the degree of energy or enthusiasm versus lethargy, depression, while NA refers to the degree of anxiety and tension versus calm, relaxed feelings (Hockey, 1996).

Personal Control

During recent years the concept of control has been increasingly recognised as a topic of major importance in the context of education and its impact on motivation, mental workload, and learning (Earle et al, 2015). Control is the individual's perception that he can execute some action that changes aversive stimuli. It is often hypothesised that individuals will react less negatively to mentally demanding, learning-related tasks, if they have control over them, adopt more difficult goals if given a choice and that they will be more satisfied and motivated in tasks that give them autonomy (Van Mierlo et.al., 2001).

Frese (1987) emphasised the goal-related nature of control, saying that without a goal there is no issue of control. In his research, he examined workers whose tasks changed because of the introduction of computer technology and found that those who had the highest control over the technological changes also reported the greatest motivation and improved information processing and suffered from the least anxiety and somatic complaints. Being given control facility is an important factor in ameliorating a boring or stressful effect (Jimmieson, 2000; Kurzban et al., 2013).

Personal control over a given activity can be enhanced by allowing more opportunities for participating in activity scheduling and decision making. Studies demonstrate that control opportunities have favourable effects on perceptions of control, on learning and

performance (Kubicek, et al., 2017). Those who are required to maintain precise schedules, while exposed to conditions which constrain their freedom to do so, experience both time pressure and lack of control (Schaubroeck et al., 2001). Having flexible activity schedules produced positive benefits, including reductions in psychological stress symptoms. Thus, a large body of research suggests that actors on externally paced activities suffer higher levels of subjective stress and associated mental and physiological symptoms than do actors on self-paced activities.

Frese (1987), referred to different aspects of control and among others included control over the sequencing and timeframe. Control regarding sequence may for example mean that people are able to determine which cognitive activity they do first and which one second, and in which sequence plans are being formed and executed. Timeframe refers to two sets of decision possibilities: First, the decision, when a certain activity is tackled or a certain plan is performed; second, deciding on how long it will take to stay on a task or on a plan. Timing control refers to the individual's opportunity to determine the scheduling of his or her task behaviour, and method control refers to individual choice in how to carry out given activities (Hockey and Earle, 2006).

Method

Present Research

Though the effects of personal control on stress and well-being have been extensively researched by past and present studies, the effects on mental workload and cognitive fatigue have not been the subject of a similar interest. Adopting an experimental approach, the present study hypothesized that enhanced opportunities for control over the scheduling of a series of computer-based tasks (timing control) and over the choice of how to carry out those tasks (method control) would result in lower levels of cognitive fatigue, as indicated by subjective measures of affective state prior to and after the computerised tasks.

Tasks and Materials

i) Computer-Based Tasks. Four different computer-based office tasks were used: (a) data entry, (b) formatting, (c) table completion, and (d) proof-reading.

- *Data entry.* This consisted of four tables of three-digit numbers printed on paper. Participants were required to transfer the data from the paper to the corresponding tables on the computer screen.
- *Formatting.* This consisted of many typed documents selected from a range of scientific and non-scientific documents. These contained bold, underlined, and different font sentences, in addition to documents with double spaces between the lines and different paragraph positions. The same documents were also shown on the computer screen, but without the variety of formations already mentioned.

Participants were required to format the documents on the computer screen, so that they were made the same as the ones on paper.

- *Table completion.* This comprised of several tables on the computer screen with spaces provided at the end of each row and each column. Participants had to add up the columns and rows respectively and type the results in the spaces provided (subjects were supplied with calculators for their convenience).
- *Proof-reading.* This consisted of a lengthy number of documents drawn from a variety of fields, which were shown on the computer screen, and which contained several spelling errors (i.e., misspelled words, capital letters in place of small letters, etc.) The mean number of errors per document was 9 with a range from 6 to 12. Participants were required to read the documents, find the spelling errors, and correct them. The use of spell-checker was not allowed.

For each computer task a large stack of materials was supplied so that it was obvious that no single task could be completed in the time allowed for each subject.

ii) Subjective Measures. Questionnaires were administered, designed to assess both, the general state of participants and their evaluation of the computer-based session.

- *Mood Scale:* A scale aimed at assessing participants' mood prior to and after the computerized tasks (Hockey and Earle, 2006). It contained 16 mood-relevant adjectives, eight items (1, 2, 3, 5, 9, 12, 13, 15) were associated with feelings of negative affect, four items (4, 6, 8, 11) with feelings of positive affect, and four items (7, 10, 14, 16) with energy (PAE). The NA dimension referred to the degree of anxiety and tension (versus calm, relaxed feelings), while PA measured the degree of enthusiasm (versus depression), and PAE measured the degree of energy (versus lethargy). The PAE dimension was reversed to reflect cognitive fatigue (versus alertness/energy). Each adjective was related to a 9-point scale, anchored with "not at all" (1) and "very much" (9).
- *Session Evaluation Questionnaire:* An instrument developed for the purposes of the current study based on a previously used questionnaire (Earle, 2004). It aimed at assessing participants' experiences of the computer-based session and contained 10 items (i.e., "I had a lot of discretion about what I should do next") each related to a 5-point scale, anchored with "strongly disagree" (1) and "strongly agree" (5).

Participants, Sampling, and Design

Subjects (postgraduate psychology students) were recruited for what was described as a study of the effects of different office environments. No mention of the relationship with fatigue was made at the time. The only prerequisite for participation was sufficient knowledge of Microsoft Word. The sample used in the study consisted of 20 subjects., including 12 male (mean age 26.8, age range 24-41) and 8 female participants (mean age 26.4, age range 22-48).

Procedure

The computer-based sessions took place at the Psychology Department of the University of Hull. Before the sessions participants were asked to rate their current subjective state on the Mood Scale. At the end subjects were asked to rate their current state on the Mood Scale and their experiences of the computer-based tasks on the Session Evaluation Questionnaire.

Two levels, or experimental variations, of timing and method control were designed: A high control condition and a low control condition. In the high-control condition subjects were given complete discretion in scheduling their activities. Specifically, they were told to begin with the task of their preference, to spend as much time as they wanted and to switch to another task whenever they wanted. Participants in the low control condition had no discretion in the order of carrying out the tasks and the time they spent on them. In fact, each subject in the low control condition was yoked to a participant in the high control condition in terms of the order of executing the tasks and the time he or she spent on each one (time allocation). Subjects were randomly assigned to either the high control or low control condition. The yoking factor was a random factor because each participant in the high control condition could select a unique order and time allocation pattern.

Results

Participants were treated as pairs (high and low control condition). Thus, using the SPSS 20 software, paired t-tests for dependent samples were implemented to statistically analyse the results of the study.

Affective State

To assess their affective state, participants were asked to complete the Mood Scale prior to and after the computerised session. This provided a measure of their negative affect (NA), positive affect (PA), and energy level (PAE), which were collectively considered to be a measure of subjective fatigue. Data were submitted to a two-tailed t-test analysis (Table 1). A significant difference was found between the two groups in the PA state (enthusiasm) prior to the work session ($t = -3.30$, $df = 19$, $p < 0.01$).

	HC	LC	Difference	t. value	2-tail p
	condition	condition	of Means		
NA 1	3.50	3.07	0.43	1.00	0.329
PA 1	5.91	6.94	-1.02	-3.30	0.004
PAE 1	5.34	5.52	-0.19	-0.39	0.701
NA 2	3.38	3.24	0.14	0.31	0.761

PA 2	6.31	6.41	-0.10	-0.21	0.833
PAE 2	5.01	4.46	0.55	1.11	0.282

* NA=anxiety, PA=enthusiasm/depression, PAE=energy.

* 1=prior to session, 2=after session

* Significant results are shown in bold.

Table 1. Affective state measures (Prior to and after computer-based session)

To further investigate the effects of control on subjective state, three new variables were created to provide a measure of the change over the session. This was done by subtracting the state prior to the computerised session from the state after the session. The change in affective state (NAC, PAc & PAEc) was submitted to a two-tailed t-test analysis (Table 2).

	HC	LC	Difference	t. value	2-tail p
	condition	condition	of Means		
NA change	-0.12	0.17	-0.29	-0.59	0.559
PA change	0.40	-0.52	0.92	2.54	0.020
PAE change	-0.32	-1.06	0.74	1.97	0.064

* NA=anxiety, PA=enthusiasm/depression, PAE=energy

* Change= state after the session- state prior to the session

* Significant results are shown in bold.

Table 2. Affective state measures

(Change between measures prior to and after the computer-based session)

The difference between the change in NA (anxiety) for the HC and LC groups was not found to be significant. However, the slight changes in NA are in the direction predicted, namely, an increase in NA in the LC condition. A significant difference was revealed between the change in PA (enthusiasm) in the LC group and the change in PA in the HC group ($t = 2.54$, $df = 19$, $p < 0.05$). There was a decrease in the PA in the LC group and an increase in PA for the HC group, indicating the former were less enthusiastic (or more depressed) at the end of the computer-based session. Although the analysis did not reveal a significant difference in change in PAE of the two groups, the

difference was almost significant ($t = 1.97$, $df = 19$, $p = 0.06$) and in the direction predicted. Participants in both conditions showed a decrease in energy, which was larger for the LC group (-1.06). The overall pattern of the results from the Mood Scale indicates that after the computer-based session, participants in the LC condition experienced more cognitive fatigue than those in the HC condition.

Session Evaluation

To get an indication of participants' subjective experiences of the computer-based session (i.e., in terms of effort exertion, task demands, etc.) a Session Evaluation Questionnaire was used. Data were submitted to a two-tailed t-test analysis (Table 3).

Table 3. Session Evaluation

	HC	LC	Difference	t. value	2-tail p
	condition	condition	of Means		
undivided attention	3.50	3.75	-0.25	-0.75	0.460
speed rather than accuracy	1.90	2.35	-0.45	-1.69	0.107
high level of discretion	3.65	1.60	2.05	7.18	0.001
stressful	2.25	2.15	0.10	0.29	0.772
mental effort required	2.20	2.95	-0.75	-2.21	0.040
constrained by schedule	2.40	3.20	-0.80	-2.56	0.019
time control	4.15	1.65	2.50	6.57	0.001
method control	3.55	1.75	1.80	6.09	0.001
physically demanding	1.95	2.35	-0.40	-1.09	0.288
cut corners when tired	2.45	2.85	-0.40	-1.25	0.226

*Significant results are shown in bold.

The analysis revealed a significant difference in responses, from the two control conditions to items 3, 7, 8 ($t = 7.18$, 6.57 and 6.09 respectively, $df = 19$, $p < 0.001$) and items 5 and 6 ($t = -2.21$, and -2.56 respectively, $df = 19$, $p < 0.05$). The overall pattern of responses indicates that participants in the HC reported higher levels of personal control and discretion, and experienced lesser levels of demands for effort and of fatigue than those in the LC. Thus, the findings provide considerable support for the validity of the experimental design and the manipulation of the two control conditions.

Discussion

The present study attempted to evaluate the effects of personal control, over the timing and method of carrying out several computer-based tasks, on cognitive fatigue. It was predicted that higher levels of control would be associated with low cognitive fatigue

as indicated by subjective measures. The results are in favour of the positive effects of control on cognitive fatigue, since measures of the affective state, taken prior to and after the computer-based session, show a significant reduction in energy and a significant increase in depression and fatigue for participants in the LC group. Cognitive fatigue may be considered primarily as the result of an extended period of high effort, resulting in an aversion to further effort which impairs learning. Persistent cognitive fatigue has been shown to lead to increased distractibility, and poor information processing. Operating at higher levels of effort for any length of time is known to be uncomfortable and avoided whenever possible. Such conditions are regarded as a major source of fatigue associated with cognitive work and mental workload. Thus, in terms of learning design, it is vital to reduce the time spent exerting high effort. One way of doing this is by the provision of opportunities for doing activities in different ways and with different pace (timing and method control). It is assumed that this will enhance personal control over a given activity and result in low levels of fatigue, since more effort can be applied in parts of the activity that are more interesting (activities can be carried out in a preferable order and pace), while more boring parts can be dealt with by the application of less effort. Having greater autonomy in choosing how to complete given activities is associated with lower levels of strain. A general conclusion can be drawn from the findings: Given activities that impose greater limitations on personal control are associated with less favourable responses.

References

- Brown, I.D. (1994). Driver fatigue. *Human Factors*, 36(2)1298-314.
- de Jong M, Bonvanie AM, Jolij J, Lorist MM. Dynamics in typewriting performance reflect mental fatigue during real-life office work. *PLoS One*. 2020 Oct 6;15(10):e0239984.
- Earle F. (2004). The construct of psychological fatigue: A psychometric and experimental analysis. University of Hull.
- Earle, F., Hockey, B., Earle, K. *et al*. Separating the effects of task load and task motivation on the effort–fatigue relationship. *Motiv Emot* **39**, 467–476 (2015).
- Frese, M. (1987). A theory of control and complexity: Implications of software design and integration of computer systems into the workplace. In Frese, M., Ullich, S., Dzida, W. (eds.). *Psychological issues of human-computer interaction in the workplace*. Amsterdam: North-Holland.
- Healy, A. F., Kole, J. A., Buck-Gengler, C. J., & Bourne, L. E. (2004). Effects of prolonged work on data entry speed and accuracy. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 10, 188 –199.

- Hockey GR, Earle F. Control over the scheduling of simulated office work reduces the impact of workload on mental fatigue and task performance. *J Exp Psychol Appl*. 2006 Mar;12(1):50-65.
- Hockey, G.R.J., Payne, R.L., and Rick, J.T. (1996). Intra-individual patterns of Hormonal and affective adaptation to work demands: a study of junior doctors. *Biological Psychology*, 42, 393-411.
- Jimmieson, N. L. (2000). Employee reactions to behavioural control under conditions of stress: The moderating role of self-efficacy. *Work and Stress*, 14, 262–280.
- Kubicek B., Paškvan M., Bunner J. (2017). The Bright and Dark Sides of Job Autonomy. In: Korunka C., Kubicek B. (eds) *Job Demands in a Changing World of Work*. Springer, Cham.
- Kurzban, R., Duckworth, A., Kable, J. W., & Myers, J. (2013). An opportunity cost model of subjective effort and task performance. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 661–726.
- Offner, M. (1911). *Mental Fatigue*. Baltimore: Warwick and York.
- Schaubroeck, J., Jones, J. R., & Xie, J. L. (2001). Individual differences in utilizing control to cope with job demands: Effects on susceptibility to infectious disease. *Journal of Applied Psychology*, 86, 265–278.
- van der Linden, D., Frese, M., & Meijman, T. F. (2003). Mental fatigue and the control of cognitive processes: Effects on perseveration and planning. *Acta Psychologica*, 113, 46 – 65.
- van Mierlo, H., Rutte, C. G., Seinen, B., & Kompier, M. (2001). Autonomous teamwork and psychological well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 291–301.

**Ο ρόλος του/της Διευθυντή /ντριας
στην προώθηση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων**

Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μέλος Σ.Ε.Π. του Ε.Α.Π.

Περίληψη

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τον ορισμό και την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Με αυτήν την έννοια και δίνοντας το στίγμα της καινοτομίας, η σχολική ηγεσία μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η διοίκηση του σχολείου είναι καθ' ύλην αρμόδια για πολλά διαδικαστικά θέματα, όπως η οργάνωση των δράσεων, η κατανομή των χώρων του σχολείου, χρονοπρογραμματισμός των καινοτόμων δράσεων, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία και τους φορείς. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, προϋποθέτει ότι από τη μια πλευρά πρέπει να είναι ο ίδιος γνώστης των προγραμμάτων, επαρκής δηλαδή, αλλά και υποστηρικτής τους, και από την άλλη θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι η επιθυμητή αλλαγή θα προέλθει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους οφείλει αφενός να εμπνεύσει και αφετέρου να υποστηρίξει.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτόμα προγράμματα, ηγεσία, διευθυντής

**The role of the Director
in promoting the implementation of innovative programs**

Georgia Karountzou, Primary teacher, H.O.U

Abstract

The role of school leadership is crucial for defining and achieving school goals. In this sense and by giving the stigma of innovation, school leadership can play a crucial role in the implementation and effectiveness of innovations in education. The role of the principal in introducing innovative actions in the school is particularly important. The school administration is responsible for many procedural issues, such as the organization of actions, the distribution of school spaces, scheduling of innovative actions, the development of relationships with the local community and stakeholders. The role of the principal, as a leader, presupposes that on the one hand he must be himself acquainted with the programs, ie sufficient, but also their supporter, and on the other hand he must have realized that the desired change will come from the teachers themselves, whom he must inspire and support on the one hand.

Key-Words: innovative programs, leadership, manager

Εισαγωγή

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει έναν ρόλο πολύπλευρο και πολυδιάστατο, του οποίου οι δυο βασικές εκφάνσεις είναι αυτή του διευθυντή/μάνατζερ και ο άλλος αναφέρεται στον διευθυντή/ ηγέτη. Η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας αφορά μια διαδικασία συντονισμού πολλαπλών ομάδων όπως μαθητών, εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού. Επιπροσθέτως ,περιλαμβάνει το συντονισμό των δραστηριοτήτων του σχολείου και τη διαχείριση των διαθέσιμων μέσων και πόρων (κτηριακών εγκαταστάσεων, τεχνολογία, χρηματοδότηση, κ.α.) με τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο με στόχο την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων που είναι η εκπαίδευση σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και το Σύνταγμα.

Σύμφωνα με την Πετρίδου (Petridou, 1998:31) «Διοίκηση είναι μια σειρά λειτουργιών (της λήψης αποφάσεων, του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου) με τις οποίες απασχολούνται τα διοικητικά στελέχη για να συντονίσουν την εργασία αυτών που την εκτελούν, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι των οργανισμών». Προς την κατεύθυνση αυτή και ο Κωτσίκης (2003), σύμφωνα με τον οποίο, η διοίκηση αποτελεί δραστηριοποίηση όλων των συντελεστών ενός συγκεκριμένου οργανισμού που στοχεύει στη επίτευξη των σκοπών του οργανισμού αυτού με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος (Kotsikis, 2003).

Ωστόσο, το σχολείο είναι ένας οργανισμός ο οποίος δεν έχει πλήρη διοικητική αυτονομία, και αυτό είναι ένα επιπλέον στοιχείο που τον καθιστά ιδιαίτερο ως οργανισμό (Katsaros, 2008). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η διοίκηση του Σχολείου είναι η εξειδικευμένη εκείνη ανθρώπινη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε κάθε είδους εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο, με στόχο την επίτευξη των στόχων του, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, μέσα από την αξιοποίηση όλων των μέσων και πόρων που διατίθενται, ανθρώπινων και υλικών και με διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, συντονισμού και ελέγχου (Katsaros, 2008: 16).

Εκτός από το διοικητικό ρόλο του διευθυντή, εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος του ως ηγέτης, συνοδοιπόρος και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία αναφέρεται, ωστόσο, σε μια διαδικασία επηρέας, μέσα από την οποία πραγματώνεται η επίτευξη των εκάστοτε στόχων (Bush & Glover, 2003).

Ένας ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο του, είναι στόχο προσηλωμένος βασιζόμενος τόσο σε επαγγελματικές όσο και προσωπικές αξίες. Το όραμα αυτό το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, και εν τέλει , καταφέρνει να τους επηρεάσει στο βαθμό που μοιράζονται και κάνουν δικό τους το όραμα αυτό. Η φιλοσοφία και οι δράσεις ενός σχολείου επικεντρώνονται σε αυτό το όραμα. Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας έχει τις ικανότητες να επηρεάζει τη σκέψη των γύρω του, και να διαμορφώνει τις στάσεις τους, με τρόπο ώστε να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Mpourantas, 2005).

Ένας ηγέτης/διευθυντής στην σχολική μονάδα δεν επιβάλλει τις προσδοκίες και τους στόχους, αλλά συν-εργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ώστε από κοινού να συν-διαμορφώσουν τον προσανατολισμό και τον σκοπό. Επιπλέον, ένας ηγέτης μπορεί να επηρεάσει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τα αποτελέσματα του σχολείου μέσα από τη στήριξη και τη βοήθεια που παρέχει στους εκπαιδευτικούς για να εδραιώσουν εκείνες τις συνθήκες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των ίδιων και της σχολικής μονάδας. Σημαντικό το ότι η ηγεσία είναι περισσότερο μια διαδικασία, παρά ένας ρόλος και περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αλληλεξάρτηση των μελών μιας σχολικής κοινότητας και η συνέργεια όλων ώστε το Σχολείο να αντιδρά ως ζωντανός οργανισμός με ταχείς ρυθμούς και ευελιξία σε όποιες προκλήσεις δέχεται από το περιβάλλον και να εξετάζει ή και να εφαρμόζει νέες πρακτικές και καινοτομίες.

Συνοψίζοντας, είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τον ορισμό και την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Με αυτήν την έννοια και δίνοντας το στίγμα της καινοτομίας, η σχολική ηγεσία μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Χρειάζεται να ευνοήσει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την αποδοχή και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που καλείται να λειτουργήσει μεσολαβητικά, όταν η υλοποίηση καινοτομιών ενδέχεται να επιφέρει αμφισβητήσεις ή και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η διοίκηση του σχολείου είναι καθ' ύλην αρμόδια για πολλά διαδικαστικά θέματα, όπως η οργάνωση των δράσεων, η κατανομή των χώρων του σχολείου, χρονοπρογραμματισμός των καινοτόμων δράσεων, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία και τους φορείς.

Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, προϋποθέτει ότι από τη μια πλευρά πρέπει να είναι ο ίδιος γνώστης των προγραμμάτων, επαρκής δηλ, αλλά και υποστηρικτής τους, και από την άλλη θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι η επιθυμητή αλλαγή θα προέλθει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους οφείλει αφενός να εμπνεύσει και αφετέρου να υποστηρίξει. Ο διευθυντής μπορεί να παρέχει την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής του σχολείου όμως, με το ρόλο του ηγέτη, οφείλει να μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Όσον αφορά τα καινοτόμα προγράμματα θα πρέπει να αναγνωρίσει αν υφίστανται δυνάμεις στο σχολείο του που αντιστέκονται στην αλλαγή και να διαχειριστεί το φαινόμενο έτσι ώστε να επιφέρει εξισορρόπηση και να έχει πλήρη αντίληψη του ρόλου του ως συντονιστής δράσεων και καθοδηγητής (Koutouzis, 1999).

Μεθοδολογία τα έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισίωσαν την ποιοτική μας έρευνα είναι τα εξής:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Τι γνωρίζουν οι διευθυντές/ντρίες για την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την αναγκαιότητα τους;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι ίδιοι/ες θα πραγματοποιούσαν μία καινοτομία στην σχολική τους μονάδα;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο υπάρχει προθυμία αποδοχής κάποιας καινοτομίας και ποιος μπορεί να είναι ο κύριος παράγοντας (προσωπικός ή μη) της μη αποδοχής μιας καινοτόμου ιδέας από τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα; Η αυτονομία της σχολικής μονάδας θα λειτουργούσε ενθαρρυντικά;

Η προτεινόμενη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας είναι ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένου συνεντεύξεων, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γύρω από τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αναλύθηκαν, ώστε να αναλυθούν κατάλληλα και να εξαχθούν συμπεράσματα. Ο οδηγός της συνέντευξης δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια, ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και είναι βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τα καινοτόμα προγράμματα που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια σε κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή με τη χρήση ηλεκτρονικών ψηφιακών μέσων (ηχογραφημένες συνομιλίες). Στην εισαγωγική ενημέρωση προ της ενάρξεως των συνεντεύξεων, τέθηκε υπόψιν των εκπαιδευτικών ο σκοπός της ερευνητικής μελέτης και διευκρινίσες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Καθ' όλη τη διάρκεια, στο μυαλό της ερευνήτριας κυριαρχούσε η σκέψη περί μη καθοδήγησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ούτως ώστε να προκύψουν αβίαστα οι εμπειρίες και οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων που άπτονταν με τα ζητούμενα της έρευνας. Ακολούθως, στα καταγεγραμμένα και συλλεγμένα δεδομένα εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου.

Ο α άξονας διερευνά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, κλάδο, επίπεδο σπουδών, θέση υπηρεσίας, προϋπηρεσία).

Ο β άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με στοιχεία επιμόρφωσης διοικητικού και καινοτόμου χαρακτήρα, το βαθμό που είναι εξοικειωμένοι με καινοτόμα προγράμματα.

Ο γ άξονας εξετάζει τις δυσκολίες εφαρμογής και τους λόγους μη εφαρμογής σε περίπτωση που υπήρχε ενδιαφέρον για κάποιο πρόγραμμα αλλά τελικά δεν εφαρμόστηκε.

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει 15 Διευθυντές/ντρίες σχολείων της Α/θμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αργολίδας.

Οι συνεντεύξεις έγιναν από την ίδια την ερευνήτρια το μήνα Ιούνιο 2021. Καταγράφηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν.

Κατάλληλη για τέτοια μικροέρευνας κρίθηκε η θεματική ανάλυση. Πρόκειται για μια μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης, που χρησιμοποιείται για την ανάλυση κειμένων κατά κύριο λόγο. Το χαρακτηριστικό της είναι ότι διακρίνει, αναγνωρίζει, κωδικοποιεί και περιγράφει άμεσες και έμμεσες ιδέες και έννοιες στα δεδομένα.

Τα αποσπάσματα που παρήχθησαν, ακολούθως, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, με στόχο να διαφανούν οι ενδεχόμενες ομοιότητες ή και διαφορές από τη διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων.

Σ' ένα επόμενο στάδιο αντιπροσωπευτικά χωρία επιλέχθηκαν και παρατέθηκαν με μια συνοπτική περιγραφή, τα οποία αντικατόπτριζαν την ενυπάρχουσα κεντρική ιδέα των κατηγοριών, προκειμένου να συντεθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν συμπεράσματα.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Κατά τη συστηματική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, στην επιφάνεια της έρευνας αναδείχθηκαν αξιόλογα στοιχεία ενδιαφέροντος. Οι άξονες και τα πεδία της έρευνας που προέκυψαν και συγκροτήθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών, αφορούσαν πτυχές όπως: α) τη σκιαγράφηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και προφίλ με βάση δημογραφικά στοιχεία, αλλά και την οργανωμένη επιμόρφωση και εμπειρία τους σε ζητήματα διοίκησης και καινοτομίας β) τη διερεύνηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την υλοποίηση των προγραμμάτων και το ρόλο του/της ως διευθυντής/ντριας στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων. Τέλος, ένας τρίτος άξονας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για την αυτονομία της σχολικής μονάδας και το ρόλο της στην ενίσχυση εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων.

Η πορεία της ανάλυσης εστιάζει στα αποτελέσματα ανά θεματικό άξονα.

Σκιαγράφηση επαγγελματικής ταυτότητας και προφίλ

Το αρχικό σκεπτικό της οργάνωσης των ερωτήσεων ήταν να σκιαγραφηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των διευθυντών /ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με άλλα προσωπικά στοιχεία των συνεντευξαζόμενων, απαρτίζουν το πρώτο μέρος της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα 3 από τους ερωτηθέντες/είσες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 2ετούς μετεκπαίδευσης, 2 από τους ερωτηθέντες/είσες κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και 2ετούς μετεκπαίδευσης ενώ όλοι/όλες είχαν συμπληρώσει 20 έτη προϋπηρεσίας.

Εμπειρία και οργανωμένη επιμόρφωση σε ζητήματα Καινοτομίας στην Εκπαίδευση και Καινοτόμων Προγραμμάτων

Αρχικά, εκείνο που ενδιέφερε να ανιχνευθεί και να αποτυπωθεί στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, ήταν η υπάρχουσα εμπειρία των υποκειμένων και οι επιμορφωτικές συμμετοχές τους σε προγράμματα σχετικά με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, 3 από τους ερωτηθέντες συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική καινοτομία μόνο το σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων που προτείνονται από το Πρόγραμμα Σπουδών. 4 συμπεριλαμβάνουν μόνο το σύνολο των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που διαφέρουν από τον κλασικό, καθημερινό τρόπο διδασκαλίας, ενώ το 1 το σύνολο των αλλαγών στην αισθητική της τάξης. 5 διευθυντές ορίζουν την εκπαιδευτική καινοτομία ως το σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων, των καινοτόμων μεθόδων αλλά και των αλλαγών στην αισθητική της τάξης. Υπάρχει εντούτοις και ένας Διευθυντής οι οποίοι αναφέρουν το σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων και των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, μέσω των και τρόπων αξιολόγησης συνιστά καινοτομία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές η αποτίμηση της προϋπάρχουσας σχετικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιητική. Ενδιαφέρουσα και άποψη της Διευθύντριας «η καινοτομία δεν αποτελεί πλέον κάτι νέο, αλλά έχει ενταχθεί και αντιμετωπίζεται ως ένα μέρος του συστήματος λειτουργίας του σχολείου και έχει υπεισέλθει στις καθημερινές πρακτικές όλων των εμπλεκόμενων».

Ενδεικτικά, αναφέρεται από μερίδα των ερωτηθέντων για τη δυσκολία εφαρμογής των προγραμμάτων: *«Βασικό χαρακτηριστικό όλων των Καινοτόμων Προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση αποτελεί η ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η διεπιστημονικότητα και διερευνητική διαδικασία μάθησης. Η διαφορετική αυτή προσέγγιση της γνώσης, μετάβαση από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς και απαιτείται συνεχής επιμόρφωση, ενημέρωση και ανατροφοδότηση».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων, είχε εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων, κυρίως, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ όλοι είχαν επιμόρφωση από κοινούς φορείς, τους Σχολικούς Συμβούλους και το ΚΠΕ. Κατά γενική ομολογία, και παρά το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση, αν εξαιρέσουμε ένα μικρό ποσοστό που εξέφρασε αίσθημα επαρκούς κατάρτισης-ιδιαίτερα σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, από τα λεγόμενά τους ήταν πρόδηλη η επιθυμία και ανάγκη για υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων. Οι Ε3 και Ε4 δεν εντοπίζουν στο ρόλο τους κάποια επιμορφωτική ανεπάρκεια, ούτε προέκυψαν για εκείνους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο πρόγραμμα, νέες επιμορφωτικές ανάγκες ενώ οι υπόλοιποι εξέφρασαν θετική άποψη για την επιμόρφωση του ΙΕΠ και τα Εργαστήρια Δεξιότητων αναφερόμενοι στα 4Cs.

Οργάνωση εκπαιδευτικού έργου και αντικειμενικές δυσκολίες

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δεδομένων, διερευνούμε τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου και το ρόλο του/της διευθυντή/τριας. Το ενδιαφέρον μας

εστιάζεται στο ρόλο του διευθυντή στην προώθηση καινοτομιών σε ένα σχολείο χωρίς αυτονομία. Οι απαντήσεις συμφωνούν με την γενικότερη αντίληψη, ότι σημαντικό είναι η δημιουργία ενός οράματος για την αλλαγή και ταυτόχρονος προσανατολισμός των εμπλεκομένων στους στόχους του οράματος και της καινοτομίας.

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Διευθυντές/ντρίες καλούνται να λάβουν υπ' όψιν ποικίλους επικοινωνιακούς σχεδιασμούς, ώστε να επιτραπεί σταδιακά η εισαγωγή καινοτομιών. Χαρακτηριστική η απάντηση Διευθυντή

«Στενά συνυφασμένος με τον οραματισμό και τη στοχοθεσία είναι ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος μέσα από την παρακίνηση και την εμπύχωση των εκπαιδευτικών και με παροχή ευκαιριών για επιμόρφωση μπορεί να δώσει ώθηση στην υιοθέτηση καινοτομιών στο σχολείο» ενώ Διευθύντρια τόνισε *«Οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων είναι ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα μιας καινοτομίας»*. Συμπληρωματικά τόνισε *«Η καλή επικοινωνία της διεύθυνσης του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, η μεταξύ τους συνεργασία, η επιβράβευση και η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της καινοτομίας και της επιτυχούς έκβασής της»*.

Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο και σε αυτό το σημείο. Μέσα από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μέσω της συνεργασίας καλλιεργείται μια θετική κουλτούρα που ενδυναμώνει την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των καινοτόμων δράσεων. Χαρακτηριστική η άποψη Διευθυντή *«Η σχολική κουλτούρα είναι ένας επιπλέον παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών και την επιτυχία της εφαρμογής τους»*. Σημαντικός και ο ρόλος της αξιολόγησης των προγραμμάτων *«η ορθή αξιολόγησή της, ξεκινώντας από τον σαφή προσδιορισμό του θεωρητικού της υπόβαθρου, που ορίζει τους στόχους, τους σκοπούς και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι σημαντική»*.

Όλες οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η στάση του διευθυντή απέναντι σε μία καινοτομία θα επηρέαζε τους συναδέλφους τους για να την υλοποιήσουν στις τάξεις τους και αναφερόμενοι στην αυτονομία της σχολικής μονάδας αναφέρεται *«πώς ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο και έχει τον πρώτο λόγο, οπότε με το να επιλέγουν αυτοί τα προγράμματα θα κυλούσε ομαλά η λειτουργία του σχολείου σε όλα τα επίπεδα και θα υπήρξε μία αρμονική συνεργασία και μάλιστα με το να επιλέξει ένα θέμα ο Σ.Δ. θα ήταν πρόθυμοι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς»*. Έμφαση δόθηκε στο βαθμό της αυτονομίας που έχει κάθε σχολική μονάδα, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι κρίσιμος, καθώς μπορεί να προτρέψει και να διευκολύνει την συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στην εισαγωγή και την υλοποίηση καινοτομιών προγραμμάτων

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, οι συμμετέχοντες κατά γενική ομολογία έκαναν ιδιαίτερη μνεία στην έλλειψη εποπτικού υλικού. Αποκαλύπτεται μια ανεπάρκεια τεχνολογικών μέσων, την οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν με τους προσωπικούς τους

υπολογιστές. Σημαντικός όμως ο ρόλος των ανθρωπίνων πόρων. Ενδεικτική η απάντηση «ένας ακόμα παράγοντας επιτυχίας της καινοτομίας σχετίζεται με την ύπαρξη ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη των στόχων της καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες».

Συμπεράσματα

Η επιτυχής εισαγωγή των καινοτομιών και η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτούς που αναφέρονται στο προσωπικό ενός οργανισμού, σε αυτούς που σχετίζονται με τη δομή του οργανισμού και σε αυτούς που αναφέρονται στις διαδικασίες εφαρμογής των καινοτομιών. Μεταξύ των παραγόντων αυτών μπορεί να υπάρξουν αλληλεπιδράσεις, όπως και επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον.

Ο πλέον σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι οι εκπαιδευτικοί και η στάση που διαμορφώνουν απέναντι σε τέτοιες δράσεις και φυσικά, και ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας. Δεδομένου ότι η εφαρμογή προγραμμάτων, πέραν του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε ένα σχολείο, απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και πολύ χρόνο από τους εκπαιδευτικούς, αυτά τα στοιχεία είναι οι κρίσιμοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη διάθεση και την απόφαση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν. Επιπροσθέτως, κάποιες φορές εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες των σχολείων αντιμετωπίζουν πολλές καινοτόμες δράσεις με καχυποψία, οπότε είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι σ' αυτές (Solomon, 2000).

Για να εφαρμοστούν καινοτόμα προγράμματα σε ένα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό δράση και να μην είναι παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων και υποχρεωτικότητας και να γίνουν οι ίδιοι εμπνευστές με δημιουργικότητα. Η συμμετοχή, λοιπόν, που ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι ένας βασικός παράγοντας.

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλλει η αποκέντρωση του συστήματος διοίκησης των σχολικών μονάδων καθώς, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, ένα αποκεντρωμένο σύστημα ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, και κατ' επέκταση τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στα συστήματα όπου η λήψη αποφάσεων εναπόκειται σε τοπικές δομές, δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία στη σχολική μονάδα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν καινοτόμα προγράμματα, να έχουν την προθυμία να επιμορφωθούν πάνω σε αυτά και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Papakonstantinou, 2015).

Ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία. Η αποκέντρωση και η αυτονομία των σχολικών μονάδων μπορεί να απελευθερώσει τις δυνάμεις που δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για καινοτομίες και να δώσει την απαραίτητη ώθηση στους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση

της επιμόρφωσης, της συμμετοχής στους σε καινοτόμες δράσεις, και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να ευνοήσει, και γενικότερα να επηρεάσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, είναι ο διευθυντής / ηγέτης της σχολικής μονάδας. Όπως καταδείχτηκε και στη δική μας μικροέρευνα, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας αναφορικά με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός.

Βασική προϋπόθεση ο σχολικός ηγέτης είναι να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και μεθόδους. Ανάλογα με το βαθμό της αυτονομίας που έχει κάθε σχολική μονάδα, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι κρίσιμος, καθώς μπορεί να προτρέψει και να διευκολύνει την συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στην εισαγωγή και την υλοποίηση καινοτομιών προγραμμάτων. Ο/Η διευθυντής/ντρια μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχετικά θέματα. Ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζει ο κάθε διευθυντής, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει όλη τη σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση των καινοτομιών (Papakonstantinou, 2008). Τυχόν διαφωνίες και αντιπαράθεσεις όσον αφορούν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, μπορούν να εξομαλυνθούν, και μπορεί να κατευθύνει τη σχολική μονάδα στην επίτευξη στόχων που συνάδουν με τους σκοπούς του σχολείου, την ιστορία και τις πρακτικές που υιοθετεί. Ιδιαίτερα σε συστήματα τα οποία αναγνωρίζουν αυτονομία στη σχολική μονάδα, ο ρόλος αυτός του/της διευθυντή/ντριας ως παράγοντα που ευνοεί την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, μια και του επιτρέπεται ελευθερία κινήσεων και μια σχετική αυτονομία να σχεδιάσει τις δράσεις, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Καθοριστικός παράγοντας για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο είναι η σχολική κουλτούρα. Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι ένα πρότυπο που περιλαμβάνει τις παραδοχές που αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα κατά τη διάρκεια λειτουργίας της, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο πρότυπο έχει αρκούντως δοκιμαστεί, προκειμένου να αποτελεί τον έγκυρο τρόπο λειτουργίας και να διδάσκεται στα μέλη της ομάδας ως ο σωστός τρόπος σκέψης και αντίληψης. Αποτελεί, λοιπόν, ένα σύστημα που καθορίζει έναν κοινό προσανατολισμό και μια ξεχωριστή ταυτότητα για τον οργανισμό και τα μέλη του (Hoy & Miskel, 2008). Σημαντικός ο ρόλος του /της διευθυντή /ντριας στη διαμόρφωση σχετικής σχολικής κουλτούρας που θα ευνοήσει την εφαρμογή καινοτομιών και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Με την κατάλληλη επιμόρφωση, εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο να εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα, επιτυγχάνοντας τα καλύτερα δυνατά οφέλη για τους μαθητές τους και για τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College For School Leadership.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Katsaros, I. (2008). *Educational management*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Koutouzis, M. (1999). *Management , tourism ad education*, (v. Α'). Patra: HOU
- Kotsikis, B. (2003). *Educational management nad politics*. Athens: Ellin
- Mpourantas, D. (2005). *Management, Theory and practise*. Athens: Mpenou
- Papakonstantinou, G. (2014). *Introducing innovations in schools*. Patra: HOU.
- Petridou, E. (1998). *Management*. Thessaloniki : Zugos.
- Solomon, I. (2000). The “closed” school has died in Mpaakis, G., (Επιμ.) *Educational Programs in Schools*, Athens: Metehmio.

Δομή της λύσης μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων

Δρ. Βασίλειος Σάλτας, Μαθηματικός Δ.Ε., Επ. Συνεργάτης ΔΙ.ΠΑ.Ε., Συγγραφέας

Περίληψη

Μία από τις βασικότερες και δυσκολότερες στιγμές στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι αυτή που σχετίζεται με τον καθορισμό των μεθόδων και τεχνικών για τη λύση μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων. Οι όροι «ερώτηση», «άσκηση» και «πρόβλημα», στα μαθηματικά, έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζονται. Η έννοια της μαθηματικής άσκησης είναι συνέπεια εκφράσεων με τη βοήθεια των οποίων δημιουργείται υποσύνολο του συνόλου των μαθηματικών αντικειμένων τα οποία επαληθεύουν συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι στα μαθηματικά άσκηση είναι κάθε έκφραση η οποία απαιτεί να βρεθούν αρκετά στοιχεία με τη βοήθεια κάποιων άλλων.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματική άσκηση, μαθηματικό πρόβλημα, λύση, συστηματοποίηση, ημιθεώρημα

Structure of the solution of mathematical exercises and problems

Dr.. Vassilios Saltas, Mathematician S.E., Scientific Associate of International Hellenic University, Author

Abstract

One of the most important and difficult moments in the teaching of mathematics is the one related to the definition of methods and techniques for solving mathematical exercises and problems. The terms “question”, “exercise” and “problem”, in mathematics, are directly related to each other and in many cases are identical. The concept of mathematical exercise is a consequence of expressions with the help of which a subset of the set of mathematical objects is created which verifies specific conditions. So in math exercise is any expression that requires finding several elements with the help of others.

KeyWords: mathematical exercise, mathematical problem, solution, systematization, semi-theorem

Εισαγωγή

Ως μαθηματική άσκηση θεωρείται η ακολουθία εκφράσεων με τις οποίες δημιουργείται ένα σύνολο $R \subset M$, όπου M είναι το σύνολο των μαθηματικών αντικειμένων και απαιτεί (Σάλτας, 2008): 1) Το R να αποδοθεί κατασκευαστικά, αν είναι πεπερασμένο, 2) Να δειχτεί ότι το R ταυτίζεται με σύνολο το οποίο θεωρείται γνωστό ή με σύνολο το οποίο είναι με διαφορετικό τρόπο δοσμένο. 3) Να δειχτεί ότι τα στοιχεία του R μπορούν να ληφθούν με πεπερασμένο αριθμό εφαρμογών ορισμένων κατασκευών με

χαρακτηριστικά κατασκευαστικά μέσα. Για να αποδοθεί το επιθυμητό σύνολο R συνήθως λαμβάνονται διάφορα άλλα σύνολα, τα οποία τελικά δίνουν τη δυνατότητα να βρεθεί το σύνολο αυτό. Η διαδοχικότητα εμφάνισης αυτών των διαφορετικών συνόλων, έως ότου αποδοθεί το επιθυμητό σύνολο R , λέγεται λύση της μαθηματικής άσκησης ενώ η ενέργεια ή οι ενέργειες, με τις οποίες ανακαλύπτεται η λύση της άσκησης λέγεται διαδικασία λύσης ή επίλυση της μαθηματικής άσκησης. Το μέρος του κειμένου της άσκησης, με το οποίο δίνεται άμεσα το σύνολο R και πιθανότατα το σύνολο M , λέγεται εκφώνηση της μαθηματικής άσκησης. Το μέρος του κειμένου της άσκησης, στο οποίο φανερώνεται το ζητούμενο σύνολο R , λέγεται συμπέρασμα της μαθηματικής άσκησης. Το σύνολο των μαθηματικών συλλογισμών, τα αξιώματα, οι ορισμοί ή τα θεωρήματα, που προσδιορίζουν το σύστημα λύσεων λέγεται *βάση* της λύσης μιας μαθηματικής άσκησης. Μία μαθηματική άσκηση μπορεί να μην έχει λύση ή να έχει πεπερασμένο αριθμό λύσεων. Αυτό εξαρτάται και από το σύνολο R (Brumbaugh & Rock, 2006).

Κατά πολλούς μαθηματικούς υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθηματικών ασκήσεων: για απόδειξη, για κατασκευή και για εύρεση άγνωστων στοιχείων (Εξαρχάκος, 1993; Καλομητσίνης, 1990; Gatew, 2001). Μία άλλη κατηγοριοποίηση των μαθηματικών ασκήσεων αναφέρεται σε ασκήσεις απόδειξης, προβλήματα κατασκευών και υπολογιστικές ασκήσεις. Οι προαναφερόμενες δύο κατηγοριοποιήσεις των μαθηματικών ασκήσεων δε διαφέρουν κατά πολύ. Ως αποτέλεσμα αυτών είναι η κατηγοριοποίηση των μαθηματικών ασκήσεων ως ακολούθως: κατασκευαστικά προβλήματα, υπολογιστικές ασκήσεις, ασκήσεις απόδειξης και ασκήσεις ύπαρξης. Επίσης μία άλλη κατηγοριοποίηση των μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων είναι η εξής: αφηγητικές και μη αφηγητικές μαθηματικές ασκήσεις.

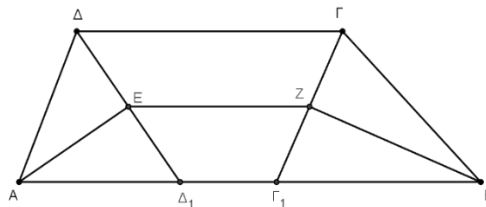
Δυσκολίες κατά τη λύση μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων

Υπάρχουν έξι βασικά στάδια κατά τη λύση γενικότερα μιας μαθηματικής άσκησης ή προβλήματος (Polya, 1998): (1) Έλεγχος της εκφώνησης της άσκησης ή του προβλήματος και διαχωρισμός των δεδομένων από τα ζητούμενα. (2) Κατανόηση της άσκησης ή του προβλήματος, αφού πρώτα κατανοηθούν τα δεδομένα και τα ζητούμενα. (3) Διατύπωση σχεδίου λύσης στο οποίο γίνεται μετάβαση από τα δεδομένα στα ζητούμενα στοιχεία. Το σχέδιο αυτό λύσης δεν είναι μοναδικό και μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το τι πρέπει να ληφθεί. (4) Εκτέλεση του σχεδίου λύσης που κρίνεται καταλληλότερο. (5) Μελέτη της λύσης και προσδιορισμός του αριθμού των διαφορετικών λύσεων. (6) Ανακάλυψη (αν είναι δυνατόν) και προσδιορισμός των δυνατοτήτων εφαρμογής της δεδομένης άσκησης ή του προβλήματος στη λύση άλλων μαθηματικών ή και όχι μαθηματικών ασκήσεων ή προβλημάτων.

Οι δυσκολίες κατά τη λύση μαθηματικών ασκήσεων ή προβλημάτων έχουν άμεση σχέση με τις ενδιάμεσες ασκήσεις οι οποίες λύνονται, τις λεγόμενες ασκήσεις-τμήματα ή προβλήματα-τμήματα. Αυτές/ά είναι ασκήσεις ή προβλήματα που πρέπει πρώτα να

λυθούν και αποτελούν μέρος της λύσης δεδομένης άσκησης ή του προβλήματος αντίστοιχα. Όσο περισσότερες ασκήσεις-τμήματα ή προβλήματα-τμήματα μιας άσκησης ή ενός προβλήματος λύνονται, τόσο η λύση της/τους είναι πιο εύκολη. Η πολυπλοκότητα της λύσης ορίζεται από τον αριθμό των ασκήσεων-τμημάτων ή των προβλημάτων-τμημάτων, τις οποίες η άσκηση ή το πρόβλημα περιλαμβάνει. Η δυσκολία για της λύσης ορίζεται από τον αριθμό των πριν λυμένων ασκήσεων-τμημάτων ή προβλημάτων-τμημάτων, καθώς επίσης και από τον χρόνο, περίοδο, που αυτές έχουν λυθεί. Αυτό σημαίνει ότι αν και η πολυπλοκότητα της λύσης δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί, δυνατόν είναι η δυσκολία της λύσης να αλλάξει. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ταξινόμηση των ασκήσεων και των προβλημάτων σε ομάδες με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μία/ένα, μετά την/το πρώτη/ο, να έχει προετοιμαστεί από πριν από αυτή/ό λυμένες ασκήσεις-τμήματα ή προβλήματα-τμήματα. Συνεπώς κάθε λύση μιας άσκησης ή ενός προβλήματος αποτελείται από πεπερασμένο αριθμό λύσεων άλλων ασκήσεων ή προβλημάτων, ώστε κάθε μία/ένα από αυτές/ά να περιέχει αξιώματα ή ορισμούς ή πριν λυμένες/α ασκήσεις-τμήματα ή προβλήματα-τμήματα. Συμβολίζεται με Z_n μια τυχαία άσκηση ή πρόβλημα και με A_n η λύση. Τότε κάθε Z_i όπου η λύση A_i περιέχεται στη λύση δοσμένης Z_n , αποτελεί άσκηση-τμήμα ή πρόβλημα-τμήμα για την Z_n . Έστω Z να είναι η ακόλουθη γεωμετρική άσκηση απόδειξης, με A η λύση αυτής: «Δίνεται τραπέζιο $AB\Gamma\Delta$ με $AB\parallel\Gamma\Delta$. Αν οι διχοτόμοι των γωνιών $\hat{A}$, $\hat{\Delta}$ τέμνονται στο σημείο E , ενώ οι διχοτόμοι των γωνιών $\hat{B}$, $\hat{\Gamma}$ στο σημείο Z , το οποίο είναι διαφορετικό από το E , ναδειχτεί ότι $EZ\parallel\Delta\Gamma$.»

Η λύση A της άσκησης Z εμπεριέχει τις λύσεις A_1, A_2, A_3, A_4, A_5 , και A_6 αντίστοιχα των ασκήσεων-τμημάτων Z_1, Z_2, Z_3, Z_4, Z_5 και Z_6 (Σχήμα 1).



Σχήμα 1

Z_1 : Στο τρίγωνο $A\Delta_1\Delta$ ναδειχτεί ότι το AE είναι ύψος του.

A_1 : $\Delta\hat{A}E + E\hat{\Delta}A = \frac{\hat{A}}{2} + \frac{\hat{\Delta}}{2} = \frac{\hat{A} + \hat{\Delta}}{2} = \frac{180^\circ}{2} = 90^\circ$, άρα $A\hat{E}\Delta = 90^\circ$ και κατά συνέπεια το AE είναι ύψος του τριγώνου $A\Delta_1\Delta$.

Z_2 : Στο τρίγωνο $B\Gamma_1\Gamma$, ναδειχτεί ότι το BZ είναι ύψος του.

A_2 : $\Gamma\hat{B}Z + Z\hat{\Gamma}B = \frac{\hat{B}}{2} + \frac{\hat{\Gamma}}{2} = \frac{\hat{B} + \hat{\Gamma}}{2} = \frac{180^\circ}{2} = 90^\circ$, άρα $\Gamma\hat{Z}B = 90^\circ$ και κατά συνέπεια το BZ είναι το ύψος του τριγώνου $B\Gamma_1\Gamma$.

Z_3 : Ναδειχτεί ότι το σημείο E είναι μέσο του $\Delta\Delta_1$.

A_3 : Στο τρίγωνο $A\Delta_1\Delta$ το AE είναι διχοτόμος και ύψος. Επομένως το τρίγωνο αυτό είναι ισοσκελές, από το οποίο λαμβάνεται ότι το AE είναι και διάμεσος. Άρα E μέσο του $\Delta\Delta_1$.

Z_4 : Ναδειχτεί ότι το σημείο Z είναι μέσο του $\Gamma\Gamma_1$.

A_4 : Στο τρίγωνο $B\Gamma_1\Gamma$ το BZ είναι διχοτόμος και ύψος. Επομένως το τρίγωνο αυτό είναι ισοσκελές, από το οποίο λαμβάνεται ότι το BZ είναι και διάμεσος. Άρα Z μέσο του $\Gamma\Gamma_1$.

Z_5 : Ναδειχτεί ότι το τετράπλευρο $\Gamma\Delta\Delta_1\Gamma_1$ είναι τραπέζιο.

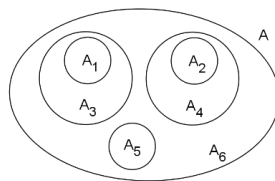
A_5 : Το τετράπλευρο $AB\Gamma\Delta$ είναι τραπέζιο και επομένως $AB\parallel\Delta\Gamma$. Τα Γ_1, Δ_1 είναι σημεία της βάσης AB από το οποίο λαμβάνεται ότι και $\Delta_1\Gamma_1\parallel\Delta\Gamma$ άρα το $\Gamma\Delta\Delta_1\Gamma_1$ είναι τραπέζιο.

Z_6 : Ναδειχτεί ότι το ευθύγραμμο τμήμα EZ είναι διάμεσος του τραπεζίου $\Gamma\Delta\Delta_1\Gamma_1$.

A_6 : Επειδή το $\Gamma\Delta\Delta_1\Gamma_1$ είναι τραπέζιο με $\Delta_1\Gamma_1\parallel\Delta\Gamma$ και E, Z τα μέσα των μη παράλληλων πλευρών του, τότε EZ είναι η διάμεσός του.

Με τη λύση A_6 της άσκησης Z_6 καταλήγουμε και στη λύση A της άσκησης Z με τρόπο ευρετικό, εφόσον οι διάφορες ασκήσεις-τμήματα δοθούν για λύση πριν την άσκηση Z , σαν υποερωτήματά της.

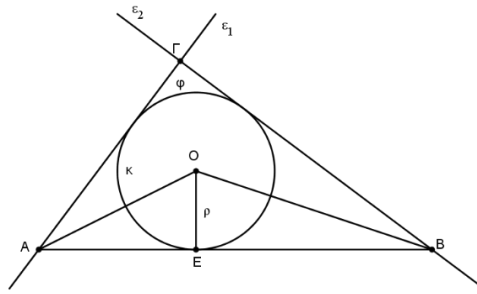
Με τη βοήθεια κλειστών γραμμών μπορεί να εκφραστεί η σχέση μεταξύ των $A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, A_6$, εφόσον για κάθε ένα από αυτά αντιστοιχίσουμε μια κλειστή γραμμή (Σχήμα 2).



Σχήμα 2

Έστω Z να είναι το ακόλουθο πρόβλημα γεωμετρικής κατασκευής, με A η λύση αυτού: «Να κατασκευαστεί τρίγωνο $AB\Gamma$ αν είναι γνωστά η πλευρά του AB , η γωνία φ απέναντι στην πλευρά AB και η ακτίνα ρ του εγγεγραμμένου, στο τρίγωνο αυτό, κύκλου.»

Η λύση του προβλήματος Z εμπεριέχει τις λύσεις A_1, A_2, A_3, A_4, A_5 και A_6 των αντίστοιχων προβλημάτων Z_1, Z_2, Z_3, Z_4, Z_5 και Z_6 (Σχήμα 3).



Σχήμα 3

Z₁: Έστω τρίγωνο ABΓ με γωνία στην κορυφή Γ ίση με φ και το σημείο O να είναι το κέντρο του εγγεγραμμένου στο τρίγωνο αυτό κύκλου. Να βρεθεί η γωνία $\hat{A}\hat{O}\hat{B}$.

$$A_1: \hat{A}\hat{O}\hat{B} = 180^\circ - \frac{1}{2}(\hat{A} + \hat{B}) = 180^\circ - \frac{1}{2}(180^\circ - \varphi) = 90^\circ + \frac{\varphi}{2}, \quad \hat{A}\hat{O}\hat{B} = 90^\circ + \frac{\varphi}{2}.$$

Z₂: Να κατασκευαστεί τρίγωνο ABO γνωστής πλευράς $AB=\gamma$, γωνίας $\hat{A}\hat{O}\hat{B} = 90^\circ + \frac{\varphi}{2}$ και ύψους $h_\gamma=OE=\rho$.

A₂: Υποθέτουμε ότι η λύση του προβλήματος A₂ είναι γνωστή, μιας και το πρόβλημα Z₂ σημαίνει: «Να κατασκευαστεί τρίγωνο γνωστής πλευράς γ , γωνίας απέναντι στην πλευρά αυτή ίση με $90^\circ + \frac{\varphi}{2}$ και ύψους, που αντιστοιχεί στην γ , ίσο με ρ ».

Z₃: Να κατασκευαστεί κύκλος $\kappa(O, \rho)$.

A₃: Υποθέτουμε ότι η λύση του προβλήματος A₃ είναι γνωστή, μιας και το πρόβλημα Z₃ σημαίνει: «Να κατασκευαστεί κύκλος γνωστού κέντρου O και ακτίνας ρ ».

Z₄: Να κατασκευαστεί η εφαπτόμενη ε_1 από το σημείο A προς κύκλο $\kappa(O, \rho)$.

A₄: Υποθέτουμε ότι η λύση του προβλήματος A₄ είναι γνωστή, μιας και το πρόβλημα Z₄ σημαίνει: «Να κατασκευαστεί εφαπτόμενη ε_1 κύκλο κ από γνωστό σημείο A».

Z₅: Να κατασκευαστεί η εφαπτόμενη ε_2 από το σημείο B προς κύκλο κ .

A₅: Υποθέτουμε ότι η λύση του προβλήματος A₅ είναι γνωστή, μιας και το πρόβλημα Z₅ σημαίνει: «Να κατασκευαστεί εφαπτόμενη ε_2 σε κύκλο κ από γνωστό σημείο B».

Z₆: Να κατασκευαστεί το κοινό σημείο Γ των ευθειών ε_1 και ε_2 .

A₆: Υποθέτουμε ότι η λύση προβλήματος A₆ είναι γνωστή, μιας και το πρόβλημα Z₆ σημαίνει: «Να κατασκευαστεί το κοινό σημείο Γ των δύο ευθειών ε_1 και ε_2 ».

Γεγονός επομένως είναι ότι κάθε άσκηση ή πρόβλημα για τη λύση της/του απαιτεί μαθηματικούς συλλογισμούς οι οποίοι πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους και να χρησιμοποιούνται σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της εκπαίδευσης. Η μη ύπαρξη αυτών συντελεί στην αύξηση των δυσκολιών κατά τη λύση μαθηματικών ασκήσεων ή προβλημάτων.

Διδακτικά συστήματα μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων

Για τη δημιουργία των απαραίτητων συνδέσμων μεταξύ των διδασκόμενων θεωρημάτων, των ασκήσεων και προβλημάτων, γεγονός που θα ευκολύνει την εφαρμογή της διδασκόμενης έννοιας από τους μαθητές, προτείνεται να γίνεται συγκέντρωση όλων των ορισμών και των θεωρημάτων τα οποία εξασφαλίζουν τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για μια έννοια. Η εκλογή και τοποθέτησή τους πρέπει να γίνεται βάσει την ιδέα του Ευκλείδη για συστηματοποίηση των μαθηματικών γνωστών της εποχής το στην βασίστηκε και έγραψε τα «Στοιχεία».

Ένα σύνολο, για παράδειγμα το σύνολο των ασκήσεων ή προβλημάτων που λύνονται σε κάποια ενότητα, «μετατρέπεται» σε σύστημα, όταν σε αυτό εισαχθεί κάποια σχέση, ή διαφορετικά, οριστεί κανόνας συστηματοποίησης. Διακρίνονται συνολικά τέσσερις κανόνες συστηματοποίησης, οι ρ_1 , ρ_2 , ρ_3 , ρ_4 και συγκεκριμένα:

α) ρ_1 : Η άσκηση ή το πρόβλημα X είναι σε σχέση ρ_1 με την άσκηση ή το πρόβλημα Ψ , αν κατά τη λύση των X και Ψ μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ίδιο θεώρημα ή ορισμός.

Άσκηση 1: Αν AB , $B\Gamma$ και $\Gamma\Delta$ είναι ίσες χορδές ενός κύκλου, να αποδειχτεί ότι $AG^2 - AB^2 = AB \cdot \Lambda\Delta$.

Άσκηση 2: Αν AB και $\Gamma\Delta$ είναι δυο κάθετα ευθύγραμμα τμήματα, να αποδειχτεί ότι $AG^2 - \Lambda\Delta^2 = B\Gamma^2 - B\Delta^2$.

Οι δυο αυτές ασκήσεις λύνονται με τη βοήθεια του θεωρήματος μετρικών σχέσεων τριγώνου.

β) ρ_2 : Η άσκηση ή το πρόβλημα X είναι σε σχέση ρ_2 με την άσκηση ή το πρόβλημα Ψ , αν η/το X είναι άσκηση-τμήμα ή πρόβλημα-τμήμα της/του Ψ .

Πρόβλημα 3: Να κατασκευαστεί τρίγωνο $AB\Gamma$ γνωστών AB , $\hat{\Gamma}$ και της ακτίνας r ακτίνα του εγγεγραμμένου στο τρίγωνο αυτό κύκλου.

Πρόβλημα 4: Να κατασκευαστεί τρίγωνο γνωστών AB , $\hat{\Gamma}$ και του ύψους του $υ$ προς την πλευρά AB .

γ) ρ_3 : Η άσκηση ή το πρόβλημα X είναι σε σχέση ρ_3 με την άσκηση ή το πρόβλημα Ψ , αν X , Ψ είναι ειδικές περιπτώσεις μιας γενικής άσκησης ή προβλήματος ή θεωρήματος ή η/το X είναι ειδική περίπτωση της/του Ψ .

Άσκηση 5: Σε τρίγωνο $AB\Gamma$ με ύψος $\Gamma\Delta$ δίνονται τα εξής: $AG = 9\text{cm}$, $B\Gamma = 6\text{cm}$ και γωνία $\hat{A} = 30^\circ$. Να υπολογιστούν τα μήκη των ευθύγραμμων τμημάτων $A\Delta$, $\Gamma\Delta$ και $B\Delta$.

Άσκηση 6: Σε τρίγωνο $AB\Gamma$ με ύψος $\Gamma\Delta$ δίνονται τα εξής: $AG = 9\text{cm}$, $B\Gamma = 6\text{cm}$ και γωνία $\hat{A} = 60^\circ$. Να υπολογιστούν τα μήκη των ευθύγραμμων τμημάτων $A\Delta$, $\Gamma\Delta$ και $B\Delta$.

Οι ασκήσεις 5 και 6 είναι μερικές περιπτώσεις του θεωρήματος συνημίτονων.

Ακολουθούν δυο ακόμη ασκήσεις εκ των οποίων η μία, η άσκηση 7, είναι μερική περίπτωση της άλλης, δηλαδή της άσκησης 8.

Άσκηση 7: Σε ορθογώνιο τρίγωνο $AB\Gamma$ (με $\hat{A} = 90^\circ$) δίνονται $AB = 3\text{cm}$ και $AG = 4\text{cm}$. Να υπολογιστεί το μήκος της πλευράς του $B\Gamma$.

Άσκηση 8: Σε ορθογώνιο τρίγωνο $AB\Gamma$ (με $\hat{A} = 90^\circ$) δίνονται $AB = \gamma$ και $AG = \beta$. Να υπολογιστεί το μήκος της πλευράς του $B\Gamma$.

δ) ρ_4 : Η άσκηση ή το πρόβλημα X είναι σε σχέση ρ_4 με την άσκηση ή το πρόβλημα Ψ , αν οι/τα X και Ψ είναι ισοδύναμες/α.

Οι γεωμετρικές ασκήσεις 9 και 10 που ακολουθούν είναι ισοδύναμες μεταξύ τους.

Άσκηση 9: Αν η ευθεία ε_1 είναι παράλληλη με τα επίπεδα α και β και η τομή των επιπέδων α , β είναι η ευθεία ε_2 , τότε οι ευθείες ε_1 και ε_2 είναι παράλληλες.

Άσκηση 10: Αν η ευθεία ε_1 είναι παράλληλη στο επίπεδο α και η τομή των επιπέδων α , β είναι η ευθεία ε_2 με αυτή να είναι παράλληλη με την ευθεία ε_1 , τότε η ευθεία ε_1 και το επίπεδο β είναι παράλληλα.

Ημιθεώρημα

Η ιδέα των αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών να χρησιμοποιούν έτοιμα τα θεωρήματα μπορεί να επεκταθεί και σε κάποιες βασικές μαθηματικές ασκήσεις ή προβλήματα, που αποτελούν ασκήσεις-τμήματα ή προβλήματα-τμήματα πολλών άλλων ασκήσεων ή προβλημάτων. Οι λύσεις αυτών μπορούν να χρησιμοποιούνται έτοιμες, χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές να τις λύνουν εκ νέου. Οι βασικές αυτές ασκήσεις ή προβλήματα να ονομαστούν ημιθεωρήματα. Σε διαφορά με τα θεωρήματα, οι λύσεις αυτών δεν συμπεριλαμβάνονται στη θεωρία και δεν πρέπει να εξετάζονται όπως οι αποδείξεις των θεωρημάτων. Αν η λύση μιας άσκησης ή ενός προβλήματος αποτελείται μόνο από ένα στάδιο, τότε δεν ενδείκνυται να αποτελέσει ημιθεώρημα. Οι λύσεις αυτών πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στις ενέργειες οι οποίες μπορούν να εκτελεστούν με τη συνεχή εφαρμογή των διδασκόμενων θεωρημάτων.

Με τα ημιθεωρήματα πλησιάζουμε περισσότερο στη λύση δεδομένης άσκησης ή προβλήματος, δηλαδή «συμπιέζουμε» τα στάδια λύσης και αυτό γιατί δεν απαιτείται η επανάληψη της λύσης τους. Βάσει αυτού η λύση άσκησης αποτελεί το ακόλουθο:

$$\frac{p \rightarrow p_1, p_1 \rightarrow p_2, p_2 \rightarrow p_3, \dots, p_{k-1} \rightarrow p_k, p_k \rightarrow q}{p \rightarrow q}$$

Η λύση της ίδιας άσκησης ή του ίδιου προβλήματος με τη βοήθεια των ημιθεωρημάτων θα επιτευχθεί γρηγορότερα, αφού τα ημιθεωρήματα αποτελούν στάδια όπως:

$$\frac{p \rightarrow p_1, p_1 \rightarrow p_2}{p \rightarrow p_2}.$$

Επομένως η πρώτη σχέση με βάση τη δεύτερη γράφεται ως εξής:

$$\frac{p \rightarrow p_2, p_2 \rightarrow p_3, \dots, p_{k-1} \rightarrow p_k, p_k \rightarrow q}{p \rightarrow q}.$$

Φανερό είναι ότι, βάσει της τελευταίας σχέσης, ο αριθμός των απαιτούμενων γνώσεων είναι μικρότερος από ότι στην πρώτη σχέση.

Τα ημιθεωρήματα πρέπει να τοποθετούνται μετά από τα αντίστοιχα θεωρήματα και εν συνεχεία να λύνονται ασκήσεις ή προβλήματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα ημιθεωρήματα είναι δύσκολες ασκήσεις ή προβλήματα, ακόμη και δυσκολότερα από τις ασκήσεις ή τα προβλήματα που λύνονται με άμεση εφαρμογή των διδασκόμενων θεωρημάτων. Για το λόγο αυτό προτείνονται δυο τρόποι οργάνωσης της διδασκόμενης θεωρίας: 1) Όταν το ημιθεώρημα είναι με εύκολη λύση, τότε να ακολουθείται η σειρά: θεώρημα – ημιθεώρημα – ασκήσεις, προβλήματα. 2) Όταν το ημιθεώρημα είναι με δύσκολη λύση, τότε να ακολουθείται η σειρά: θεώρημα ασκήσεις (εύκολες με άμεση εφαρμογή του θεωρήματος) ημιθεώρημα ασκήσεις, προβλήματα.

Τα ημιθεωρήματα πρέπει να αναφέρονται στα πλέον επαναλαμβανόμενα μαθηματικά στοιχεία. Επισημαίνεται ότι ευκολότερα ανακαλύπτονται επαναλαμβανόμενα στοιχεία στη γεωμετρία. Τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία είναι ουσιαστικά αυτά τα οποία συναντιούνται στα διάφορα σχήματα και για αυτά μεταξύ των άλλων διαμορφώνονται έννοιες με τους αντίστοιχους ορισμούς. Για παράδειγμα: ευθύγραμμο τμήμα (πλευρές πολυγώνων, ακμές πολύεδρων, διάμεσοι, διχοτόμοι και ύψη τριγώνων, ακτίνες, χορδές και διάμετροι κύκλων ή σφαιρών κ.τ.λ.), γωνίες (κατακορυφήν, διαδοχικές, εξωτερικές σε τρίγωνο, γωνίες μεταξύ ασύμβατων ευθειών ή τεμνόμενων ευθειών κ.τ.λ.), σημεία (σημεία τομής υψών, διαμέσων, διχοτόμων τριγώνου κ.τ.λ.), σχέσεις μεταξύ ευθυγράμμων τμημάτων, σχέσεις μεταξύ γωνιών, σχέσεις μεταξύ σημείων, σχέσεις μεταξύ επίπεδων σχημάτων (ισότητα, παραλληλία, συμμετρία, ομοιότητα κ.τ.λ.). Για να υλοποιηθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη απομνημόνευση, τόσο των θεωρημάτων, όσο και των ημιθεωρημάτων, καθώς επίσης και να συγκροτηθεί η επιθυμία των μαθητών για την εφαρμογή τους, πρέπει να διασφαλιστούν δυνατότητες για εφαρμογή τους κατά τη λύση διαφόρων ασκήσεων ή προβλημάτων, τουλάχιστον 3 – 4 φορές. Έρευνα έχει δείξει ότι η εργασία που εκτελείται με τη χρήση των ημιθεωρημάτων είναι αποτελεσματι-

κότερη (Σάλτας, 2003). Από μια πλευρά τα ημιθεωρήματα ελαττώνουν τα στάδια λύσης μιας άσκησης ή ενός θεωρήματος, αυξάνουν από την άλλη πλευρά τον αριθμό των γνώσεων τις οποίες οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και να θυμούνται κυρίως χωρίς λύσεις. Για το λόγο αυτό πρέπει να οριστεί ένα μέγεθος με βάση το οποίο θα καθορίζεται ο βαθμός σημαντικότητας της κάθε άσκησης ή προβλήματος, συγκριτικά με το σύνολο των ασκήσεων ή των προβλημάτων του δεδομένου θέματος. Να οριστεί έτσι ένα μέγεθος που θα προσδιορίζει αν μία άσκηση ή ένα πρόβλημα, εκ των προτεινόμενων ασκήσεων και προβλημάτων (λυμένων ή άλυτων), προσφέρει αρκετές γνώσεις και εμπεριέχεται σε πολλές άλλες ασκήσεις ή προβλήματα και πρέπει να γίνει ημιθεώρημα ή όχι.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα ημιθεωρήματος και τέσσερις ασκήσεις οι οποίες λύνονται με τη βοήθειά του (ασκήσεις 11, 12, 13 και 14):

Ημιθεώρημα: Αν $\mu_\alpha, \mu_\beta, \mu_\gamma$ είναι οι τρεις διάμεσοι τριγώνου $AB\Gamma$, να αποδειχτεί ότι:

$$\alpha) \mu_\alpha^2 = \frac{2\beta^2 + 2\gamma^2 - \alpha^2}{4}, \beta) \mu_\beta^2 = \frac{2\alpha^2 + 2\gamma^2 - \beta^2}{4}, \gamma) \mu_\gamma^2 = \frac{2\alpha^2 + 2\beta^2 - \gamma^2}{4}.$$

Άσκηση 11: Να αποδειχτεί ότι για κάθε τρίγωνο $AB\Gamma$ ισχύει η ισότητα.

Άσκηση 12: Να αποδειχτεί ότι για κάθε τρίγωνο $AB\Gamma$ ισχύει η ισότητα

$$\mu_\alpha^4 + \mu_\beta^4 + \mu_\gamma^4 = \frac{9}{16}(\alpha^4 + \beta^4 + \gamma^4).$$

Άσκηση 13: Αν σε τρίγωνο $AB\Gamma$ ισχύει $\mu_\beta \perp \mu_\gamma$, να αποδειχτεί ότι $\mu_\alpha^2 = \mu_\beta^2 + \mu_\gamma^2$.

Άσκηση 14: Αν H είναι το κέντρο βάρους του τριγώνου $AB\Gamma$, να αποδειχτεί ότι $HA^2 + HB^2 + HC^2 = \frac{3}{4}(\alpha^2 + \beta^2 + \gamma^2)$.

Συμπεράσματα

Οι μαθησιακοί σκοποί και στόχοι των μαθηματικών είναι γεγονός ότι προσανατολίζονται προς την απάντηση τριών βασικών διδακτικών ερωτημάτων και συγκεκριμένα «Τι να διδάσκεται;», «Γιατί να διδάσκεται;» και «Πώς να διδάσκεται;» μια μαθηματική έννοια. Οι σύγχρονες απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθηματικών οδηγούν στην ανάγκη εύρεσης απάντησης και στο ερώτημα «Πώς να σκεφτούνε» οι μαθητές να αρχίσουν τη λύση μιας άσκησης, με ένα συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιο άλλο.

Οι μαθηματικές ασκήσεις και τα προβλήματα συνδέονται άμεσα με την εκμάθηση συγκεκριμένων μαθηματικών θεμάτων. Στη σχολική διδασκαλία των μαθηματικών εκπαιδεύουν και διαπαιδαγωγούν τους μαθητές, αναπτύσσουν τη σκέψη και βοηθούν στην εξακρίβωση του γνωστικού επιπέδου τους. Για τον λόγο αυτό χρίζουν ιδιαίτερης

προσοχής και η ύπαρξή τους στα σύγχρονα διδακτικά προγράμματα μαθηματικών είναι απαραίτητη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brumbaugh, D., & Rock, D. (2006). *Teaching Secondary Mathematics*. London: Routledge.

Gatew, P. (2001). *Issues in Mathematics Teaching*. London: Routledge.

Polya, G. (1998). *Πώς να το λύσω*;. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Εξαρχάκος, Θ. (1993). *Διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καλομητσίνης, Σ. (1990). *Μάθετε πως να λύνετε προβλήματα*. Αθήνα.

Σάλτας, Β. (2014). *Σύγχρονη διδασκαλία βασικών μαθηματικών εννοιών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σάλτας, Β. (2008). *Σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Σάλτας, Β. (2003). Η θέση και ο ρόλος των ασκήσεων στη διδασκαλία των μαθηματικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. 20^ο Συνέδριο EME.

Η σχολική αποτυχία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Θεόδωρος Στάμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. & Μ.Σc.

Περίληψη

Η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι πολυσύνθετη, κάτι που καθιστά δύσκολη την προσέγγισή της. Το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει στη συσχέτιση της έννοιας αυτής με τους μαθητές με κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές. Αρχικά, επισημαίνεται ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, καθώς και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Κατόπιν, παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, αναφέρεται η πιθανή συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επισημαίνεται ότι όλες οι παραπάνω έννοιες αναπτύσσονται σύντομα, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που τίθενται σχετικά με την έκταση του άρθρου.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

The school failure of different ethnoculturally students and the role of intercultural education

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

Abstract

The meaning of school failure is complicated, which makes harder its approach. This article focuses on the relation between this meaning and students with socio-cultural differences. Firstly, the role of school in the conformation of national identity is pointed out as well as in the reproduction of social inequalities. Then, the role of teacher in management of students, who come from different linguistically and culturally environments is presented. In the end, the possible contribution of intercultural education in removal of educational inequalities is mentioned. It is pointed out that all the above meanings are developing shortly, bearing in mind the restrictions that are put in regard to the article extent.

Key-Words: multiculturalism, intercultural education

Εισαγωγή - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στο κοινωνικό πλαίσιο και στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίσταται σ' ένα κοινωνικό κενό, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής, από την οποία άλλωστε είναι διαμορφωμένο. Αυτή η κοινωνική δομή, προκειμένου να επιβιώσει στο πέρασμα του χρόνου, αναπτύσσει μια κοινή δημόσια κουλτούρα, ένα γενικώς αποδεκτό σύστημα

αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων σχετικά με τον άνθρωπο και την κοινωνία, που συνιστά την κυρίαρχη κουλτούρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα όχι απλώς τη μεταδίδει στους νέους αλλά και τη νομιμοποιεί εξασφαλίζοντας έτσι τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής δομής από γενιά σε γενιά. Η δομή του, η οργάνωση, οι παιδαγωγικές τεχνικές, η άποψη για το τι συνιστά γνώση και τι αξίζει να διδάσκεται, όλα είναι βαθιά διαμορφωμένα από την κυρίαρχη κουλτούρα (Parekh, 1997).

Βάσει των παραπάνω θα μπορούσε να τονιστεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι ούτε πολιτικά ουδέτερη ούτε απολιτική. Από τη μια ο προσανατολισμός της είναι διαποτισμένος από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κουλτούρας, ενώ από την άλλη, καλλιεργώντας συγκεκριμένες στάσεις και αξίες, συμβάλλει στη διατήρηση μιας συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής και πολιτικής τάξης. Όλα αυτά σημαίνουν ότι, παρόλο που ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναγνωρίζει τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης, της καθολικότητας της γνώσης, στην πρακτική εφαρμογή του δεν κάνει κάτι περισσότερο από το να μυεί τους μαθητές του στην κυρίαρχη κουλτούρα (Parekh, 1997).

Επιπλέον, η εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις ιστορικές διαδικασίες της συγκρότησης, εδραίωσης και αναπαραγωγής των εθνικών κρατών. Το σχολείο, ανάμεσα στις άλλες λειτουργίες που επιτελεί, αποτελεί το βασικό μηχανισμό εθνικής διαπαιδαγώγησης, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, διαμορφώνοντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην εθνική ομάδα, προσδιορίζει το περιεχόμενο αυτής της εθνικής υπαγωγής και συγκροτεί πεποιθήσεις για το έθνος και την ιστορία. Με τον τρόπο αυτό τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν ενοποιητικά απέναντι στις πολλαπλές διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν το μαθητικό και κατ' επέκταση το συνολικό πληθυσμό και συντελούν στην κατασκευή της εθνικής ομοιογένειας, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τους όρους για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας (Ασκούνη, 2001).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, της μύησης στην κυρίαρχη κουλτούρα και της διαμόρφωσης της εθνικής συνείδησης, εντάσσεται και η εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η κοινωνιολογική προσέγγιση αυτού του ζητήματος συνέδεσε τις σχολικές τους επιδόσεις με το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και με τη σχολική αποτυχία.

Η έννοια της σχολικής αποτυχίας

Η έννοια της σχολικής αποτυχίας μπορεί να λάβει διάφορες διαστάσεις. Θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι αποτελεί έναν συγκεκριμένο τρόπο απόδοσης με λέξεις της εμπειρίας, του βιώματος και της πρακτικής των μαθητών/τριών (Φλουρής, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός που θα είναι αποδεκτός από όλους τους ερευνητές, καθώς, σύμφωνα με το Νικολάου (2000), έχει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το πλαίσιο που ορίζεται. Ο ίδιος θεωρεί ότι τουλάχιστον για την Ελλάδα η σχολική αποτυχία είναι συνδεδεμένη με το Πρόγραμμα Σπουδών και την

επιτυχία ή όχι σε προγραμματισμένες εξετάσεις που γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Στη δυσκολία προσδιορισμού του όρου συμφωνούν και οι Ασκούνη και Ανδρούσου (2001). Ωστόσο, επισημαίνουν ότι, όπως και αν οριστεί η σχολική αποτυχία, φανερώνει, από τη μια, την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει μια αυθεντική ισότητα ευκαιριών, παρά τις προσπάθειες που επιχειρούνται προς αυτή την κατεύθυνση και, από την άλλη, την ανεπαρκή πολιτική βούληση εκ μέρους της εκάστοτε κυβέρνησης να αντιμετωπίσει με θάρρος τις ανισότητες που πλήττουν την εκπαίδευση και να ενδιαφερθεί πραγματικά για άτομα ή ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από άποψη ιδιαιτεροτήτων γλωσσικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών και ευρύτερα κοινωνικών.

Επιπρόσθετα, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2020) συμφωνεί ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα περίπλοκο ζήτημα. Στην έκθεσή του «Προλαμβάνοντας τη Σχολική Αποτυχία» επιχειρεί να δώσει τον ορισμό της έννοιας. Έτσι, θεωρεί ότι προκύπτει, όταν ένα σύστημα αποτυγχάνει να παρέχει δίκαιες υπηρεσίες και υπηρεσίες ενταξιακής εκπαίδευσης που οδηγούν σε επιτυχή μάθηση, εμπλοκή, ευρύτερη συμμετοχή στην κοινότητα και μετάβαση σε μια σταθερή ενηλικίωση.

Από τις παραπάνω ενδεικτικές διατυπώσεις του όρου «σχολική αποτυχία» προκύπτει η πολυσημία του. Εκείνο όμως που φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία είναι ο πληθυσμός που τον αφορά περισσότερο. Σύμφωνα με τους Γιαννιμίς και Παπανίς (2008), τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας εντοπίζονται στους μαθητές με προβλήματα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε αυτούς που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα. Η ερμηνεία αυτών των ποσοστών, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, αφορά την έλλειψη ικανοποιητικών οικονομικών πόρων που λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αξιοποίηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, οι μαθητές αυτοί δεν βελτιώνουν, αφενός, την επίδοσή τους στο σχολείο βραχυπρόθεσμα και, αφετέρου, την κοινωνική τους κατάσταση μακροπρόθεσμα. Απόπειρες ερμηνείας αυτού του φαινομένου συνέδεσαν τη σχολική αποτυχία με διάφορους παράγοντες, όπως την κοινωνική και πολιτισμική καταγωγή της οικογένειας, τη λειτουργία του σχολείου, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κ.ά. Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά σημεία των σημαντικότερων θεωριών για την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας.

Η ευθύνη του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα

Στις δεκαετίες 1960 και 1970 η σχολική αποτυχία συνδεόταν με το γενικό όρο «κοινωνικο-πολιτισμική υστέρηση» (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα παιδιά που προέρχονταν από περιβάλλοντα που θεωρούνταν υποβαθμισμένα δεν διέθεταν ούτε τις πολιτισμικές, ούτε τις ψυχο-διανοητικές βάσεις που είναι αναγκαίες για τη σχολική επιτυχία και γι' αυτό εγκατέλειπαν νωρίς τη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τους

υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, το «κοινωνικο-πολιτισμικό έλλειμμα» του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος επιφέρει καθυστέρηση της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού στο γλωσσικό και μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, θεωρείται ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν μπορεί να προσφέρει στο παιδί τις πολιτισμικές και γλωσσικές βάσεις, που αποτελούν απαραίτητα εφόδια για τη σχολική του επίδοση (Φραγκουδάκη, 2001). Για παράδειγμα, η ενασχόληση των γονιών με το διάβασμα βιβλίων και εφημερίδων, οι επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους κ.ά. επηρεάζουν θετικά τη σχολική επίδοση. Η έλλειψη αυτών στις λεγόμενες «υποβαθμισμένες» οικογένειες θεωρείται σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για τη σχολική αποτυχία.

Άλλες μελέτες, θέλοντας να δείξουν πόσο το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού οριοθετεί από πολύ νωρίς την προσαρμογή του στη γλώσσα του σχολείου, αναφέρονται στην έννοια του «επεξεργασμένου λόγου». Η Φραγκουδάκη (2001) αναφέρει ότι ο Bernstein κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και ο εκπαιδευτικός θεσμός χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας, τον οποίο ονόμασε «επεξεργασμένο». Αντίθετα, οι κατώτερες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν έναν κώδικα επικοινωνίας «περιορισμένο» και τελείως διαφορετικό απ' αυτόν του σχολείου που αντανακλά την κουλτούρα της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Έτσι, αν το παιδί που εισέρχεται στο σχολείο χρησιμοποιεί τον «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα, ο οποίος δεν είναι ο κώδικας του σχολείου, είναι γλωσσικά στερημένο και σταδιακά αποτυγχάνει.

Γενικά, η θεωρία του «κοινωνικο-πολιτισμικού ελλείμματος» υπογραμμίζει ότι το παιδί «υστερεί» στις σχολικές του επιδόσεις λόγω της έλλειψης των απαραίτητων πολιτισμικών αναφορών. Έτσι, επιρρίπτει την ευθύνη της αποτυχίας στον μαθητή και την οικογένειά του. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών. Τα παιδιά αυτά είναι φορείς δυο πολιτισμικών προτύπων, στοιχείο που αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής ζωής, σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας. Ωστόσο, νεότερες έρευνες απέδειξαν ότι το παιδί δεν αντιμετωπίζει δύο κουλτούρες που δρουν ανεξάρτητα, εξωτερικά και άσχετα μ' αυτό. Αντίθετα, μπορεί να τις βιώνει και τις δύο, μπορεί να ξέρει ή μαθαίνει να τις ξεχωρίζει, έχοντας βάλει δικά του κριτήρια και σημεία αναφοράς, και καταφέρνει να βλέπει τον κόσμο με τον δικό του τρόπο (Νικολάου, 2000).

Θεωρίες της αναπαραγωγής

Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής και επομένως της ταξικής δομής (Λάμνιανς, 2002). Στο πλαίσιο αυτών των θεωριών έχουν αναπτυχθεί διαφοροποιημένες απόψεις για τον ρόλο της εκπαίδευσης.

Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου (Bourdieu και Passeron)

Οι Bourdieu και Passeron (1996) θεωρούν ότι στο σχολείο συναντώνται δύο τύποι κουλτούρας: η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου, που είναι παραλλαγή της κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, και οι διαφοροποιημένες κουλτούρες που το κάθε παιδί έχει αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας. Τα παιδιά που προέρχονται από τα κυρίαρχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα του σχολείου και γι' αυτό είναι ευκολότερο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να επιτύχουν. Αντίθετα, τα παιδιά από υποβαθμισμένο περιβάλλον, βιώνοντας ένα διαφορετικό τύπο κουλτούρας στην οικογένεια, δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες με τα προηγούμενα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι αξίες, οι συμπεριφορές και το μαθησιακό στυλ που μεταδίδονται ευνοούν μόνο τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών ομάδων, ενώ αντίθετα τα παιδιά των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων αναπτύσσουν συμπεριφορές αποτυχίας απέναντι στο σχολικό σύστημα, το οποίο φαίνεται σ' αυτά εντελώς ξένο. Τελικά το σχολείο αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές και σχέσεις (Λάμνιαν, 2002).

Η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής (Bowles και Gintis)

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο βασικός σκοπός του σχολείου στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να παίξουν, χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις, τον ρόλο του αλλοτριωμένου εργαζόμενου. Έτσι, ο ελεγχόμενος από το κράτος θεσμός της εκπαίδευσης δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και την αναπαραγωγή της υπάρχουσας ταξικής δομής, καθώς προετοιμάζει τα παιδιά στους ρόλους που καλούνται να παίξουν ως ενήλικες. Για τον λόγο αυτό ο θεσμός του σχολείου θεωρείται το καταλληλότερο πεδίο για την εξάσκηση και τον εθισμό πάνω σε ιδέες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που εδραιώνουν την ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος (Λάμνιαν, 2002).

«Η σχετική αυτονομία» του εκπαιδευτικού θεσμού (Altusser)

Ο Altusser υποστήριξε ότι βασική προϋπόθεση της παραγωγής είναι η αναπαραγωγή των προϋποθέσεων της παραγωγής. Θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός διακρίνεται από «σχετική αυτονομία», καθώς, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διακριτών στοιχείων της κοινωνικής δομής, αποτελεί έναν αναπαραγωγικό μηχανισμό (Λάμνιαν, 2002).

Η οργάνωση του σχολείου σε δύο δίκτυα, το Δίκτυο «Λύκειο – Τριτοβάθμια» και το Δίκτυο «Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Τεχνική Εκπαίδευση», αντανάκλα την καπιταλιστική διάσταση ανάμεσα στη χειρωνακτική και τη διανοητική εργασία. Αυτά τα δίκτυα απευθύνονται σε αντίθετες κοινωνικές τάξεις και οδηγούν στον διαχωρισμό των ανθρώπων σε εκμεταλλευόμενους και εκμεταλλευτές (Νικολάου, 2000).

Βάσει των παραπάνω θεωριών φαίνεται ότι το ίδιο το κοινωνικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ η σχολική αποτυχία συνδέεται στενά με την κοινωνική τάξη. Έτσι, οι διαφορές που υπάρχουν στο σχολείο αποτελούν

αντανάκλαση των κοινωνικών διαφορών, ενώ η σχολική αποτυχία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η έκφραση των ανισοτήτων και των απορρίψεων που υπάρχουν στην κοινωνία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Υπάρχει μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μια σειρά από άτυπους μηχανισμούς, που, λειτουργώντας ανασταλτικά στη μόρφωση και την επίδοση των μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές, αναπαράγουν τον διαχωρισμό στο εσωτερικό του σχολείου (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι έρευνες αναφορικά με τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου και τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Πολλές έρευνες εστιάζουν στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Σύμφωνα μ' αυτές, αποδεικνύεται η άμεση συσχέτιση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του διαφέρει ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχει γι' αυτούς. Αυτή η διαφοροποιημένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταδίδει στους μαθητές μηνύματα, με έμμεσο αλλά σαφή τρόπο, σχετικά με το τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του (Μπίκος, 2004· Φραγκουδάκη, 1985). Αυτό επιδρά στην αυτοεκτίμησή τους, στα κίνητρα και στις φιλοδοξίες που διαμορφώνουν για το σχολείο και τους οδηγεί σε αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν τις χαμηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές τους δεν συσχετίζονται με τον παράγοντα της εθνικότητας. Χαρακτηριστικά στην έρευνα της Λυκίδη (2012) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή δεν επηρεάζονται από τη σύνθεση της τάξης τους, δηλαδή, τη συνύπαρξη γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την εθνικότητα των μαθητών τους.

Σίγουρα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός σε ένα σχολείο που απαρτίζεται από μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Οι προσδοκίες του, οι αντιλήψεις του, οι στάσεις του επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του (Γεωργογιάννης, 2008). Θα μπορούσε κανείς να τονίσει ότι ο ρόλος του είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων είτε για τη σχολική επιτυχία και την ενσωμάτωση των παιδιών είτε για τη σχολική αποτυχία και τον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση (Τουρτούρας, 2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές ανισότητες

Η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως χαρακτηριστικού των σημερινών κοινωνιών θέτει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ένα δίλημμα: Πώς μπορεί να συνδυαστεί

η αποδοχή της πολιτισμικής πολλαπλότητας με ένα ενοποιητικό αίτημα, οι κατευθυντήριες, δηλαδή, αρχές της εκπαίδευσης να αναγνωρίζονται ως θεμιτές και να δεσμεύουν όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Ασκούνη, 2001);

Στο δίλημμα αυτό ίσως μπορεί να δώσει απάντηση η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έννοια αυτή μπορεί να προσεγγιστεί και ως μια δυναμική διαδικασία που θέτει με σαφή τρόπο το ζήτημα της διευθέτησης και της διαχείρισης των κοινωνικών ανισοτήτων που παράγονται και συντηρούνται στον σχολικό θεσμό. Αυτή η δυναμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορεί να βασιστεί στις έννοιες της διαφοράς και του διαλόγου.

Η έννοια της διαφοράς αρνείται ότι τα όρια ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες είναι παγιωμένα. Αντίθετα, ξεκινά με την παραδοχή ότι οι ανθρώπινες ομάδες δεν συγκροτούνται αποκλειστικά στη βάση ενός χαρακτηριστικού, όπως το φύλο, η εθνότητα, η κοινωνική τάξη κ.ά. αλλά προσδιορίζονται ταυτόχρονα από τις παραπάνω ή από άλλες κατηγορίες. Έτσι, μπορεί να δημιουργούνται πολλές διαχωριστικές γραμμές –συχνά αντιφατικές– ωστόσο, βάσει αυτών των διαφοροποιήσεων, τα κοινωνικά υποκείμενα εντάσσονται πολλαπλά σ' ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας (Ασκούνη, 2001).

Από την άλλη, η έννοια του διαλόγου δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγκη επικοινωνίας με τους «άλλους», αλλά λαμβάνει υπόψη τις ασύμμετρες, από την άποψη της εξουσίας, κοινωνικές σχέσεις οι οποίες διέπουν την έννοια του διαλόγου. Το αιτούμενο είναι το σχολείο να αποτελέσει έναν χώρο «αναπαράστασης» και επεξεργασίας των διαφορών, διασφαλίζοντας όμως τους όρους ισότιμης έκφρασης των διαφορετικών λόγων, χωρίς καμιά ρητή ή άρρητη παραδοχή ότι εμείς έχουμε τη «σωστή» αντίληψη (Ασκούνη, 2001).

Βέβαια, μπορεί να τεθεί το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να επιτευχθούν τα παραπάνω. Πώς μπορεί να υπάρξει ισότιμη έκφραση διαφορετικών λόγων, όταν ο καθένας διαμορφώνει την προσωπικότητά του υπό την επίδραση ή ακόμη και την «καθοδήγηση» ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και όταν αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω αυτού του πλαισίου; Προφανώς για την επίτευξη των παραπάνω δεν αρκεί απλώς η καλοπροαίρετη διάθεση για ανταλλαγή απόψεων και θέσεων ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά απαιτείται η αμφισβήτηση –ή και η αναίρεση– ακόμη και της «δικής μας» αλήθειας, προκειμένου να γίνει κατανοητό ένα διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Borrelli (2007, σ. 27) η διαπολιτισμική εκπαίδευση «πρέπει, αν θέλει πράγματι να είναι διαπολιτισμική, να εννοηθεί ως αντικοινωνικοποίηση, ως απάντηση - αντίμετρο στην αμβλύνοια ενός πολιτισμού που ακυρώνει τον πολιτισμό, ως επανάκτηση της διαφοράς και της ποικιλομορφίας».

Επίλογος - Συμπεράσματα

Βάσει των παραπάνω μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι η έννοια της «σχολικής αποτυχίας» είναι πολυσύνθετη και δεν μπορεί να προσεγγιστεί εύκολα. Ειδικά για τη συσχέτιση της με τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές επισημάνθηκε η συμβολή που μπορεί να έχει η διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερογένειας. Ωστόσο, αυτή δεν μπορεί να εκληφθεί ως ένα σύνολο παγιωμένων αρχών και κανόνων, καθώς κάτι τέτοιο δεν συμβαδίζει με τον δυναμικό χαρακτήρα της λογικής της και το ανοιχτό παιδαγωγικό πλαίσιο που υποστηρίζει. Αντίθετα, απαιτεί, κυρίως από τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του οποίου είναι καίριας σημασίας για τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη ρύθμιση των σχολικών ανισοτήτων, να εισέλθει σε μια διαδικασία αναδρομικής εκ νέου ανακάλυψης του εαυτού, ενός αναστοχασμού, που θα τον οδηγήσει στην άσκηση αυτοκριτικής υπό την έννοια της εξέτασης των προσωπικών ιδεολογικών θέσεων και προκαταλήψεων. Ασφαλώς, πρόκειται για μια επίπονη, αποδομητική διαδικασία αφύπνισης, αντιμετώπισης/ αντιπαράθεσης με τον ίδιο τον Εαυτό, που θα πρέπει να συνοδεύεται από την αντιμετώπιση/ αντιπαράθεση με το Διαφορετικό (Borrelli, 2007). Με την καθοριστική συμβολή και του ίδιου του εκπαιδευτικού, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στη διευθέτηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κάτι που ασφαλώς θα είναι ένα διαρκές αιτούμενο.

Bibliography

- Askouni, N. (2001). Ethnokentrismos kai polypolitismikotita: i anazitisi enos neou pro-sanatolismou tis ekpaidefsis. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos, & S. Christidou- Lionaraki (Epim.), *Ekpaidefsi: Politismikes diafores kai koinonikes anisotites*. Tomos V (ss. 67-112). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Askouni, N. & Androusou, A. (2001). Oi «alloi» mathites sto scholeio: apo tin afomoi-osi ton diaforon sti «diapolitismiki» anazitisi. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos, & S. Christidou- Lionaraki (Epim.), *Ekpaidefsi: Politismikes diafores kai koinonikes anisotites*. Tomos V (ss. 13-46). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Borrelli, M. (2007). Diapolitismiki Paidagogiki metaxy oikonomias kai politikis. Sto Ch. Gkavaris, E. Theodoropoulou, & A. Kontakos (Epim.), *I paidagogiki proklisi tis polypolitismikotitas: Zitimata theorias kai praxis tis Diapolitismikis Paidagogikis* (ss. 19-30). Athina: Atrapos.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Oi klironomoi. Oi foitites kai i koultoura*. Athina: Kardamitsa.
- Evropaikos Foreas gia tin Eidiki Agogi kai tin Entaxiaki Ekpaidefsi (2020). *Pro-lamvanontas ti Scholiki Apotychia: Teliki synoptiki ekthesi*. (A. Kefallinou, epim.). Odense, Dania. Retrieved 28/06/2021, from <https://www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-synthesis-report>.

- Georgogiannis, P. (2008). *Diapolitismiki Ekpaidefsi. Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi*. Tomos 7os. Patra: Aftoekdosi.
- Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326-354.
- Lamnias, K. (2002). *Koinoniologiki theoria kai ekpaidefsi*. Athina: Metaichmio.
- Lykidi, S. F. (2012). *Antilipseis ton ekpaideftikon gia tous mathites kai oi prosdokies tous gia ti scholiki epidosi. Mia erevnitiki prosengisi se politismika diaforetikous mathites*. Diplomatiki Ergasia. Patra. Panepistimio Patron - Scholi Anthropistikou kai Koinonikon Epistimon - Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Bikos, K. (2004). *Allilepidrasi kai koinonikes scheseis sti scholiki taxi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Nikolaou, G. (2000). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio*. Athina: Ellinika Grammata.
- Parekh, B. (1997). I ennoia tis polypolitismikis ekpaidefsis. Sto S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Epim. A. Zoniou-Sideri & P. Charamis), *Polypolitismiki ekpaidefsi. Provlmatismoi-Prooptikes* (ss. 44-64). Athina: Ellinika Grammata.
- Tourtouras, Ch. (2010). *Scholiki apotychia kai apokleismos. I periptosi ton paidion apo tin proin Sovietiki Enosi*. Thessaloniki: Epikentro.
- Flouris, G. (2019). *Scholiki apotychia: Oi aporseis ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia ta aitia kai tous tropous antimetopisis tis*. Didaktoriki diatrivi. Ioannina: Panepistimio Ioanninon - Scholi Epistimon Agogis - Paidagogiko Tmima Nipiagogn.
- Fragkoudaki, A. (1985). *Koinoniologia tis ekpaidefsis: Theories gia tin koinoniki anisotita sto scholeio*. Athina: Papazisis.
- Fragkoudaki, A. (2001). Koinonikes anisotites, diglossia kai scholeio. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos, & S. Christidou- Lionaraki (Epim.), *Ekpaidefsi: Politismikes diafores kai koinonikes anisotites*. Tomos A (ss. 81-165). Patra: Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερογένειας Η διαπολιτισμική προσέγγιση

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

Περίληψη

Ο χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο καλείται η εκπαίδευση να διαχειριστεί το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας ανάλογα με τη στάση που υιοθετείται απέναντι στο «διαφορετικό», την απόρριψη ή την αποδοχή. Έτσι, έχουν προταθεί αντίστοιχα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Στο συγκεκριμένο άρθρο, αφού αναφερθούν αυτά τα μοντέλα, θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη ίσως προσέγγιση του παραπάνω ζητήματος. Ωστόσο, θα διατυπωθεί και κριτική στη δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Educational management models of heterogeneity – The intercultural approach

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

Abstract

The ethos of modern cultures is heavily characterized by the coexistence of people with different cultural and linguistic characteristics. Within this context, education have to manage the issue of multiculturalism in relation to the attitude that is adopted across 'different', rejection or acceptance. Thus, corresponding management models of multiculturalism have been suggested. In this particular article, after being mentioned these models, special importance in intercultural education will be given, since it is maybe considered as the most indicated approach of the issue above. However, a review in the potential implementation of this model will be expressed.

Key-Words: Multiculturalism, Intercultural Education

Εισαγωγή - Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών

Η συμβίωση ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο δεν παρουσιάζεται σήμερα ως καινοφανές γεγονός, καθώς οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ένα φαινόμενο γνωστό και σύνηθες στην ανθρωπότητα εδώ και αιώνες. Ανέκαθεν πληθυσμοί ή και μεμονωμένες ομάδες μετακινούνταν σε περιοχές που πίστευαν ότι θα τους εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Μετά τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από την Ευρώπη προς την Αμερική, οι όροι αντιστράφηκαν και η Ευρώπη αποτέλεσε χώρο υποδοχής μεταναστών.

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} οι μετακινήσεις πληθυσμών έχουν λάβει δραματικές διαστάσεις, καθώς το οικονομικό χάσμα μεταξύ Βορά και Νότου αλλά και μεταξύ Ανατολής και Δύσης συνεχώς διευρύνεται, με αποτέλεσμα να διαιρεθεί ο κόσμος σε φτωχές και πλούσιες χώρες (Κοιλιάρη, 1997· Φώτου, 2002). Αυτό οδήγησε στην αύξηση των μετακινήσεων πληθυσμών από τον Τρίτο Κόσμο και τις αναπτυσσόμενες χώρες προς στον οικονομικά αναπτυγμένο κόσμο, με αποτέλεσμα να μετατραπούν οι χώρες στις οποίες εισρέουν οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι άλλοι μετακινούμενοι πληθυσμοί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Παλιολόγου & Καλδή, 2007). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των μελετητών που προβλέπουν ότι στις επόμενες δεκαετίες, μεταξύ των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην αύξηση των πληθυσμιακών μετακινήσεων θα προστεθεί ένας ακόμη, ο περιβαλλοντικός (Τραγάκη, Μπάκαβος, & Ντούνας, 2015).

Η συμβίωση αυτή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό δηλώνει ότι μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Σύμφωνα με τον Taylor (1993) μια κοινωνία χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική, εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν. Βάσει αυτού του ορισμού είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν περιοχές του κόσμου που δεν είναι πολυπολιτισμικές. Έτσι, το φαινόμενο αυτό της εθνοπολιτισμικής ποικιλίας στο πλαίσιο μιας κοινωνίας τείνει σήμερα να γίνει ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο άνθρωπος βρίσκεται αντιμέτωπος με ζητήματα που ποτέ δεν τον είχαν απασχολήσει. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, που προκύπτουν απ' αυτές τις μετακινήσεις, γίνονται ολοένα και περισσότερο άμεσα αντιληπτά και βιώνονται οξύτερα από τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες, λόγω της ταχύτατης μετάδοσης της πληροφορίας από τα ΜΜΕ αλλά και των ευρύτερων ιδεολογικών ανακατατάξεων που λαμβάνουν χώρα στον κόσμο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Έτσι, παρατηρείται μια ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση πολιτών, ομάδων, κρατών και διεθνών οργανισμών αναφορικά με την ποιότητα και τους τρόπους συμβίωσης των διάφορων πολιτισμικοκοινωνικών ομάδων.

Η σύνθεση αυτή των σημερινών κοινωνιών, όπως είναι επόμενο, επιφέρει και αλλαγές στη γενικότερη πολιτική των κυβερνήσεων απέναντι σε διάφορα ζητήματα. Έτσι, για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα, ανάλογα με τη στάση που υιοθετούν απέναντι στην ετερογένεια, προχωρούν σε αντίστοιχες πολιτικές. Ένα πεδίο που αναπόφευκτα δείχνει τις προθέσεις των κυβερνώντων αναφορικά με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας είναι η εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με την τελευταία Έκθεση της UNESCO για τη μετανάστευση, τον εκτοπισμό και την εκπαίδευση (2019), οι νόμοι και οι πολιτικές στην παρούσα χρονική συγκυρία δεν υπηρετούν τα παιδιά, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, καθώς αρνούνται τα δικαιώματά τους και αδιαφορούν για τις ανάγκες τους. Έτσι, πολύ συχνά εμποδίζεται κατηγορηματικά η εισδοχή τους στα σχολεία, τα οποία μπορούν να προσφέρουν ένα ασφαλές καταφύγιο και την υπόσχεση ενός καλύτερου μέλλοντος για τις κατηγορίες αυτές του πληθυσμού.

Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα – Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έφερε στο προσκήνιο μια σειρά από προβληματισμούς και σκέψεις σχετικά με τη διαχείριση του ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ανάλογα με τη στάση που υιοθετείται απέναντι στο «διαφορετικό», την απόρριψη ή την αποδοχή. Έτσι, έχουν εφαρμοστεί λύσεις που οδηγούν στην αφομοίωση από τον κυρίαρχο πληθυσμό του «διαφορετικού», αλλά έχουν προταθεί και πρακτικές για την πλήρη αποδοχή και σεβασμό των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι πολιτικές αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Η αφομοιωτική προσέγγιση

Ο όρος «αφομοίωση» αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς όμως να προσδίδεται ρόλος στη διαφορετική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας (Μάρκου, 1998).

Το σχολείο, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, έχει ως στόχο να ενσωματώσει τους διαφορετικούς μαθητές, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση, ώστε να βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό (Γκόβαρης, 2007· Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2011). Γι' αυτό η παρουσία μαθητών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα», το οποίο θέτει προσκόμματα στην πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, που επιβάλλεται να αντιμετωπιστεί (Μάρκου, 1998). Η λύση που υιοθετήθηκε ήταν η γρήγορη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας για την ταχύτερη «αφομοίωση» αυτών των μαθητών (Γεωργογιάννης, 1999· Ζωγράφου, 2003).

Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δεν δέχεται μόνο τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, αλλά με τη δράση της συμβάλλει από την πλευρά της στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Σε αντίθεση με την αφομοίωση, που επιφέρει αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της μειονοτικής εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1997· Μάρκου, 1998· Νικολάου, 2011).

Στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται σωστό τα παιδιά των αλλοδαπών και των μεταναστών, πέρα από την εκμάθηση της εθνικής τους γλώσσας, να βοηθηθούν με κατάλληλα σχολικά προγράμματα, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Η βασική αρχή της ισότητας που χαρακτηρίζει το μοντέλο αυτό σημαίνει την προσαρμογή των παιδιών των μειονοτικών οικογενειών στις απαιτήσεις ενός σχολείου που έχει διαμορφωθεί, για να καλύψει τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών (Γκόβαρης, 2007· Ζωγράφου, 2003). Ακόμα και στην περίπτωση που εισάγονται στοιχεία του πολιτισμού των μεταναστών ή των αλλοεθνών, η αξιολόγηση συνεχίζει να γίνεται με τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Ο όρος «πολυπολιτισμικός» που υιοθετείται από το μοντέλο αυτό υποδηλώνει ότι, αφενός, η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και, αφετέρου, ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν οι διάφορες εθνικές ομάδες, ώστε να διατηρήσουν τις πολιτισμικές τους παραδόσεις και τα ιστορικά τους στοιχεία.

Στον χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ότι το παιδί μαθαίνοντας τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση, από τη μια, θα ενισχύσει την αυτοαντίληψή του και, από την άλλη, θα βελτιώσει τη σχολική του επίδοση. Για τον λόγο αυτό δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών των αλλοδαπών. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζονται και θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997· Νικολάου, 2011).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση

Ο όρος «αντιρατσιστικός» που υιοθετείται από το μοντέλο υποδηλώνει ότι ο ρατσισμός που έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω της αναθεώρησης των δομών και των θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σ' όλους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους καταγωγή (Μάρκου, 1998).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η αντιρατσιστική προσέγγιση της ετερογένειας θέτει ως βασική αρχή την ισότητα για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνοφυλετική τους προέλευση. Αυτό όμως δεν επιτυγχάνεται μέσω απλών αλλαγών των παλαιών μηχανισμών, αλλά με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει, κατά τον Brandt (όπως αναφέρεται στο Μάρκου, 1998), ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην παρούσα μορφή του δεν μπορεί να παρέχει ισότητα για όλους.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερογένειας θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μετεξέλιξη της πολυπολιτισμικής. Βέβαια, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο «κανονιστικός» (Πανταζής, 2005). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να μη δίνει έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων στα πλαίσια της κοινωνίας που συμβιώνουν, ενώ εστιάζει αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές, αναιρώντας έτσι τη δυναμική των σχέσεων και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο μιας κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999).

Διάκριση των όρων «διαπολιτισμική εκπαίδευση» - «διαπολιτισμική αγωγή» - «διαπολιτισμική παιδαγωγική»

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συχνά συγχέεται με τους όρους «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική». Ο Γκότοβος (2003) προβαίνει σε μια εννοιολογική διασαφήνιση των όρων διευκρινίζοντας ότι, όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία συλλογικές ταυτότητες (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική), τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο συμβαίνει στην εκπαίδευση τότε ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όταν οι δραστηριότητες εκείνων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην αγωγή ή στην εκπαίδευση, γίνεται αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική παιδαγωγική. Επιπλέον, διευκρινίζει ότι στην Ελλάδα ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται μερικές φορές με διπλό σημασιολογικό φορτίο, δηλαδή τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Πάντως, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους όρους. Η γενικευτική χρήση του οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται να έχουν υιοθετήσει αυτόν τον όρο στα σχετικά κείμενα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Ορισμοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ενώ η γενικευμένη χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δίνει την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή θεωρία, στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές απόψεις και αρχές για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, τους στόχους και τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν είναι πάντα αποδεκτά από τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής θεωρίας (Ευαγγέλου, 2007). Φαίνεται λοιπόν ότι το πεδίο της διαπολιτισμικής θεωρίας «είναι ετερογενές, πολύμορφο και ακόμη υπό διαμόρφωση» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 36).

Ειδικότερα, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» υιοθετήθηκε τη δεκαετία του 1980 από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης προώθησε ερευνητικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μετανα-

στών (Project No 7, 1980-1985). Στην Τελική Έκθεση του προγράμματος αυτού, η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίστηκε βάσει τεσσάρων βασικών στοιχείων (Μάρκου, 1998):

- στην πλειονότητά τους οι ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο,
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς -χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Κατά τον Μάρκου (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας που συμπεριλαμβάνει και την πολιτισμική ετερογένεια και τους θεσμούς του κράτους, ως πλαίσιο ερμηνείας της ανισότητας και των διακρίσεων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Οι Ασκούνη & Ανδρούσου (2001, σ. 15) επισημαίνοντας την πολύσημη χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», τονίζουν ότι ο όρος αυτός αναφέρεται «στην προσπάθεια να ληφθεί υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, με θετικό και εμπλουτιστικό τρόπο, η δεδομένη πλέον και ρητά αναγνωρισμένη από όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων».

Κατά τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται:

- στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις πολιτισμικές διαφορές,
- στην αλληλεγγύη,
- στον σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών, και
- στην αγωγή στην ειρήνη.

Φαίνεται, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί να ποικίλλουν.

Αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Essinger (όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2011) θεωρεί ότι τέσσερις είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τονίζει λοιπόν ότι για την ευόδωση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται η *ενσυναίσθηση (empathy)*, η ετοιμότητα δηλαδή να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου για να κατανοήσει καλύτερα τα προβλήματά του. Επιπλέον, απαιτείται η *αλληλεγγύη* μέσω της οποίας καλλιεργείται η συλλογική συνείδηση, ώστε να ξεπεραστούν τα όρια των ομάδων, των

κρατών και των φυλών και να παραμεριστεί η κοινωνική ανισότητα και αδικία. Χρειάζεται, ακόμη, *ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα* που θα επιτευχθεί με το άνοιγμα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιβάλλεται, τέλος, *η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης* με την απόρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ των λαών.

Ο Hohmann (όπως αναφέρεται στο Δαμανάκη, 1997), ο οποίος είναι ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη, θεωρεί ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: α) «συνάντηση» των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση, και γ) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Ο Δαμανάκης (1997) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική θεωρία βασίζεται στις παρακάτω θεωρητικές αρχές (αξιώματα): α) στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) στην αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου, και γ) στην αρχή των ίσων ευκαιριών.

Η μεταρρυθμιστική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική στην εποχή μας. Σ' αυτήν τη σκέψη μπορεί να καταλήξει κανείς αν λάβει υπόψη του όχι μόνο το γεγονός ότι στις κοινωνίες σήμερα συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν άτομα με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση αλλά και την αλλαγή που υφίσταται το εθνικό κράτος από τη δημιουργία υπερεθνικών σχηματισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση) και τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Σ' αυτό το πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη μεταρρύθμιση της κοινωνίας και στην προσαρμογή της στα νέα δεδομένα (Μάρκου, 2000).

Βασικά στοιχεία μιας τέτοιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι κατανοητή ως ευρύτερη μεταρρύθμιση του σχολείου, αποτελούν τα εξής (Μπερελής, 1999):

Ένταξη: η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά χωρίς να επικεντρώνεται στις εθνοπολιτισμικές ομάδες.

Συνοχή: η κοινωνική συνοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση και επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό τον λόγο στοχεύει στη διδασκαλία ενός κοινού προγράμματος για όλα τα παιδιά, χωρίς αυτό να περιορίζεται σε μια μονοπολιτισμική διάσταση.

Διαπερατότητα: η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της κοινότητας.

Αναγνώριση: αναγνωρίζεται η πολλαπλότητα των πολιτισμικών εκφράσεων στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των μαθητών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση του προγράμματος και τη διδασκαλία.

Διαδικασία: οι αναδομήσεις στο πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου εντάσσονται σε μια διαδικασία αλλαγής, στην οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς. Μια τέτοια διαδικασία είναι πολύπλοκη, παρουσιάζει συχνά προβλήματα και απαιτεί χρόνο.

Κριτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι σαφές, βάσει των παραπάνω, ότι η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, καθώς προϋποθέτει την αποδοχή της διαφορετικότητας σ' όλες τις εκφάνσεις της. Γι' αυτό ασκείται κριτική τόσο στις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου όσο και στη δυνατότητα εφαρμογής του.

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερες δυσκολίες προκαλεί η υιοθέτηση της αρχής της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαιδευτική πράξη, αν λάβει κανείς υπόψη του τις έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις, τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές διαφορές και τους μηχανισμούς αναπαραγωγής τους (Ευαγγέλου, 2007). Επομένως, δημιουργούνται αμφιβολίες και προβληματισμός κατά πόσο είναι εφικτό να εξασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις εθνοπολιτισμικές τους διαφορές, όταν αυτή καθορίζεται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως η μόρφωση των γονιών, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση κ.λπ.

Επιπρόσθετα, κριτική ασκείται στο διαπολιτισμικό μοντέλο διότι, καθώς περιστρέφεται γύρω από τους όρους «αλληλεγγύη», «ανοχή», «ισοτιμία πολιτισμών», «ενσυναίσθηση», «ισότιμος διάλογος», «ίση μεταχείριση», στηρίζεται σ' ένα μεγάλο ποσοστό ιδεαλισμού, που δεν μπορεί να συμβιβαστεί με την κατάσταση που επικρατεί σε ανταγωνιστικές κοινωνίες (Ζωγράφου, 2003). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Μάρκου (1998, σ. 31), «αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε θέλει να παραμείνει στο επίπεδο γενικόλογων αρχών και διακηρύξεων και των επιφανειακών σχολικών αλλαγών (...) είναι ανάγκη να διασαφηνίσει το αντικείμενό της και τις βασικές της έννοιες τόσο σε επίπεδο θεωρητικής ανάλυσης όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής πολιτικής παρέμβασης».

Ακόμη, κριτική ασκείται στη διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερογένειας, αναφορικά με μία από τις βασικές της θέσεις, τον σεβασμό της διαφοράς. Αιτήματα για θεσμική αναγνώριση και αντίστοιχο σεβασμό της διαφοράς σημαίνουν στην πράξη, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003), αιτήματα για διαφοροποίηση της θεσμικής μεταχείρισης των πολιτών με βάση την ένταξή τους σε μια εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική ομάδα. Έτσι, μπορούν να προκύψουν και αιτήματα για εξαίρεση μερίδας πολιτών από το γενικευμένο κανόνα του σεβασμού της βούλησης της πλειοψηφίας. Ταυτόχρονα, μπορούν να γεννηθούν και ερωτήματα του τύπου: πότε, ποιος και με ποια νομιμότητα έχει την ισχύ να περιορίσει το πεδίο εφαρμογής του εθνικού δικαίου, από τι είδους υποχρεώσεις μπορούν να απαλλαγούν οι πολίτες λόγω της συλλογικής τους-μειονοτικής ταυτότητας, ποιος και πώς αποφασίζει αν υφίσταται εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική μειονότητα στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους;

Επίλογος-Συμπεράσματα

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι καλό να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής θεωρίας στην εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, όπως έχει καταφανεί, καθώς απαιτούνται αλλαγές και παρεμβάσεις σε πολλά επίπεδα της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για διευρυμένη αλληλεπίδραση, υπέρβαση των συνόρων σε τοπικό, εθνικό και διεθνικό επίπεδο, και κατ' επέκταση δημιουργική συνεργατικότητα των μαθητών, αρχικά στο επίπεδο του σχολείου και αργότερα στο ευρύτερο κοινωνικό και διεθνές επίπεδο (Ευαγγέλου, 2007).

Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι, σε σχέση με τις άλλες προσεγγίσεις της ετερογένειας, η διαπολιτισμική προσδίδει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη δυναμική των σχέσεων και στις αλληλοεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο μιας κοινωνίας. Ωστόσο, μπορεί να αντιτάξει κανείς ότι στην πράξη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προβάλλει «εμπόδια» στη διάχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, αναιρώντας έτσι τη μεταρρυθμιστική δυναμική της. Για να γίνουν κατανοητά αυτά τα «εμπόδια», ίσως θα ήταν σημαντικό να φανεί πώς το σχολείο συντηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, τις οποίες και εκδηλώνει με τη σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών που προέρχονται από ομάδες με εθνοπολιτισμικές διαφορές.

Bibliography

- Askouni, N. & Androusou, A. (2001). Oi «alloi» mathites sto scholeio: apo tin afomoi-osi ton diaforon sti «diapolitismiki» anazitisi. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos, & S. Christidou- Lionaraki (Epim.), *Ekpaidefsi: Politismikes diafores kai koinonikes anisotites*. Tomos V (ss. 13-46). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Georgogiannis, P. (1999). *Themata diapolitismikis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Gkovaris, Ch. (2007). Diapolitismiki paidagogiki. Sto *Eterotita sti Scholiki Taxi kai Didaskalia tis Ellinikis Glossas kai ton Mathimatikon: i periptosi ton Tsinganopaidon. Epimorfotikos Odigos* (ss. 23-37). Volos: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Panepistimio Thessalias. Retrieved 26/06/2021, from <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf>.
- Gkotovos, A. (2003). *Eterotita kai Ekpaidefsi. Zitimata diapolitismikis paidagogikis*. Athina: Metaichmio.
- Damanakis, M. (1997). I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton apo tin optiki gonia ton daskalon tous: apotelesmata empeirikis erevnas. Sto M. Damanakis (Epim.), *I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathiton stin Ellada: diapolitismiki prosengisi* (ss. 177-209). Athina: Gutenberg.

- Evangelou, O. (2007). *Diapolitismika analytika programmata*. Athina: Typothito- G. Dardanos.
- Zografou, A. (2003). *Diapolitismiki agogi stin Evropi kai tin Ellada*. Athina: Typothito- G. Dardanos.
- Kanakidou, E. & Papagianni, V. (1998). *Diapolitismiki agogi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Koiliari, A. (1997). *Xenos stin Ellada. Metanastes, glossa kai koinoniki entaxi. - Staseis tis ellinikis koinonias apenanti stous metanastes omilites*. Thessaloniki: Paratiritis.
- Markou, G. (1998). *Prosengiseis tis polypolitismikotitas kai i diapolitismiki ekpaidefsi-Epimorfosi ton ekpaideftikon*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.
- Markou, G. (2000). Stratigikes entaxis ton allofonon mathiton sto scholeio kai i Symvoli tis Topikis Aftodioikisis. Sto M. Vasileiadou (Epim.), *O rolos tis Topikis Aftodioikisis stin ekpaidefsi ton tsinganon* (Athina 10 - 11.12.1999) (ss. 41-48). Athina: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.
- Bereris, P. (1999). *Morfes diapolitismikis ekpaidefsis kai koinonikis ensomatosis paidion metanaston stin Ellada*. Didaktoriki diatrivi. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Nikolaou, G. (2011). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio*. Athina: Pedio.
- Palaiologou, N., & Kaldi, S. (2007). Diathematiki prosengisi kai diapolitismiki ekpaidefsi: Protaseis gia efarmogi sto nipiagogeio kai to dimotiko scholeio. Sto Ch. Gkovaris, E. Theodoropoulou, & A. Kontakos (Epim.), *I paidagogiki proklisi tis polypolitismikotitas: Zitimata theorias kai praxis tis diapolitismikis paidagogikis* (ss. 239- 255). Athina: Atrapos.
- Pantazis, V. (2005). Anthropina dikaiomata, polypolitismiki koinonia kai ekpaidefsi. *Mentoras*, 8, 65-78.
- UNESCO, (2019). *Metanastefsi, ektopismos kai ekpaidefsi: Chtizontas gefyres kai ochi teichi*. Retrieved 26/06/2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>.
- Taylor, H. (1993). INSET for equal opportunities in the London Borough of Brend. In: J. Whyte (Ed.) *Girls friendly schooling*. London: Methuen.

Tragaki, A., Bakavos, Ch., & Ntounas, D. (2015). *Peri Dimografias & Plithysmiakon Exelixon*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Fotou, G. (2002). *Polypolitismiki ekpaideftiki pragmatikotita*. Athina: Ellin.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μια νέα μέθοδος διδασκαλίας, στα Δημοτικά σχολεία, σε καιρό πανδημίας

*Λαμπράκη Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. Επιστημών Αγωγής
Πιστιόλη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ Επιστημών Αγωγής*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει γενικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και ειδικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία στα σχολεία στις συνθήκες πανδημίας που επικράτησαν στη χώρα μας το τελευταίο διάστημα. Στη συγκεκριμένη εργασία μετά και από την εννοιολόγηση βασικών όρων γίνεται αναφορά στην εισαγωγή και ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί καινοτόμο πρακτική και ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά η εξΑΕ. Επιπρόσθετα μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή της εξΑΕ παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της και οι βασικές αρχές που τη διέπουν. Γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξΑΕ και στα δυο βασικά είδη της, την ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τέλος, αναφέρονται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της εξΑΕ στους Δημόσιους Οργανισμούς και τα Προγράμματα που προωθούν την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. και της εξΑΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες, ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία

Distance education, as a new method of teaching, in primary schools, in times of pandemic

*Lampraki Konstantina, Primary Teacher, M.sc of Educational Sciences
Pistioli Eleni, Primary Teacher, Dr. of Educational Sciences*

Abstract

The aim of this paper is to present distance education in general, but also distance education in particular, as it was used for teaching in schools in pandemic conditions, that have prevailed in our country, recently. In this work, after the conceptualization of basic terms, reference is made to the introduction and integration of technology in education, which is an innovative practice and then the distance education is presented in detail. In addition, after a brief historical review of the distance education, its basic characteristics and the basic principles that govern it are presented. Reference is made to the advantages and disadvantages of the distance education in both its main types, asynchronous and modern distance learning. Finally, the conditions for the successful implementation of this kind of education in Public Organizations and in Programs that promote the implementation of I.C.T. and distance education in the overall educational system are mentioned.

Key-Words: distance education, new technologies, asynchronous distance learning,

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως έννοια, δεν παρουσίαζε κανένα ενδιαφέρον για τους περισσότερους μέχρι πριν από λίγους μήνες, όπου η πανδημία άλλαξε τις μέχρι τώρα συνθήκες διδασκαλίας και εκπαίδευσης, και δημιούργησε μια διαφορετική κατάσταση. Ο Τσινάκος (2020 στο Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου & Παπαδημητρίου, 2020α:5) με πολύ γλαφυρό τρόπο σκιαγραφεί την κατάσταση αυτή, «Στην Ελλάδα αλλά και τον υπόλοιπο κόσμο, όπου με βάση τα στοιχεία της UNESCO (25/3/2020), πάνω από 1,5 δις του εκπαιδευτικού πληθυσμού είναι εκτός σχολείων».

Οι νέες συνθήκες που αντιμετώπιζαν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς ήταν ιδιαίτερα δύσκολες, αφού παρατηρήθηκε έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού όχι μόνο σε μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς και φυσικά φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις και κυρίως χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση απέναντι στην πρόκληση της εξΑΕ.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αν και αρκετά παλιά σαν έννοια (αρχές του 19ου αι.) εκτεταμένα εφαρμόζεται τα τελευταία 100 χρόνια (Holmbreg, 1986. Watkins, 1991 στο Γκιόσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008). Διάφορες όμως κοινωνικές και οικονομικές αιτίες αλλά και η τεχνολογική ανάπτυξη από τη δεκαετία του 1980 και μετά οδήγησαν σε μια διεύρυνση της εφαρμογής της (Gunawardena & McIsaac, 2004 στο Γκιόσος, κ.α., 2008).

Κατά τις αρχές του 20ου αι παρατηρείται μια ευρεία έκταση εισαγωγής διαφόρων μορφών τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Αρχικά, η επιστήμη των υπολογιστών εντάσσεται στην εκπαίδευση ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αργότερα η πληροφορική είναι μέσο και αντικείμενο εκπαίδευσης καταλήγοντας τα τελευταία χρόνια οι Τ.Π.Ε. να αποτελούν μέσο διδασκαλίας και μάθησης.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση αυξάνεται διαρκώς στον χώρο της εκπαίδευσης και έχει χαρακτηριστεί ως «η επόμενη γενιά των μεθόδων διδασκαλίας» (Κουτρουδήμου & Μπακέλλας, 2016:22). Μια τέτοια εκπαίδευση απευθύνεται είτε σε εκπαιδευόμενους ενήλικους στα πλαίσια κατάρτισης και εκπαίδευσής τους, είτε παρέχεται ως εκπαίδευση από Πανεπιστήμια, είτε παρέχεται ακόμη και σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κουτρουδήμου & Μπακέλλας, 2016:23). Τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό τους χωρίζει η φυσική απόσταση αφού βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους και η τάξη είναι «εικονική» μέσω υπολογιστή. Η διδασκαλία εξ αποστάσεως μπορεί να έχει τη μορφή ασύγχρονης ή σύγχρονης διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση το εκπαιδευτικό υλικό δίνεται είτε στην αρχή είτε σταδιακά στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι με το δικό τους ρυθμό μελετούν πάντα βέβαια στα πλαίσια που ορίζονται από τον εκπαιδευτή.

Παράλληλα στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε απόσταση (Rahman, Karim & Byramjee, 2015) αλλά μέσω των τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης υπάρχει αμεσότητα, επικοινωνία φωνητική και οπτική. Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των μέσων για την υλοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξΑΕ. Και οι δυο μορφές της εξΑΕ έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Κουτρουδήμου & Μπακέλλας, 2016:22-26, 29-30), και φυσικά απαιτούν εκτός από τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή υλοποίησή τους.

Πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προκειμένου να λάβουν τη βασική τους εκπαίδευση σ' όλο τον κόσμο μπορούν να εξαλειφθούν μέσα από την εξΑΕ εκπαίδευση σύμφωνα με την έκθεση της UNICEF, το 2009. Η εξΑΕ όπως τονίζει ο Bardour (2016) βρίσκεται στο επίκεντρο όχι μόνο στις ΗΠΑ αλλά σ' όλο τον κόσμο. Σε πολλά σχολεία δημόσια και ιδιωτικά παρέχεται σχολική εξΑΕ είτε εξ ολοκλήρου ή συμπληρωματικά στους μαθητές (Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης, 2017:69).

Σε περιόδους κρίσεων όπου η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να λάβει χώρα, η εξΑΕ αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Francisco & Barcelona, 2020:100). Στις μέρες μας, οι σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει σε κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο αλλά και σ' αυτό της εκπαίδευσης, λόγω της πληθώρας των πληροφοριών που παρέχονται από τα τεχνολογικά μέσα, έχουν δημιουργήσει νέες συνθήκες, όπου παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη για εκπαίδευση κυρίως μέσα από ευέλικτες και «μοντέρνες» μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης όπως η εξΑΕ.

Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Ο όρος νέες τεχνολογίες έχει ταυτιστεί πλέον με τις τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών που έχουν αναπτυχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες. Μπορούμε να πούμε ότι με τον παραπάνω όρο εννοούμε όλες τις τεχνολογίες, εφαρμογές, υπηρεσίες, εξοπλισμούς και λογισμικά όπως το τηλέφωνο και το διαδίκτυο, την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση και όλα τα δίκτυα και τα προγράμματα-λογισμικά που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία αυτών των τεχνολογιών.

Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» (Τ.Π.Ε) αναφέρεται σε όλες τις τεχνολογίες που αποκτούν, επεξεργάζονται, αποθηκεύουν και διανέμουν μια πληροφορία (Καράμηνas, 2004:14).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, ο όρος αναφέρεται γενικά στις εφαρμογές τεχνολογιών κάθε είδους από τα απλά υπερμέσα έως τη ρομποτική και τη τεχνητή νοημοσύνη και όλες τις ψηφιακές εφαρμογές που κατασκευάζονται με στόχο όχι απλά να εκτελούν απλές λειτουργίες αλλά να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης (Σαΐτης, 2008:145).

Παρά τις διαφορές στην αποσαφήνιση του όρου, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι γενικά οι Τ.Π.Ε στους οργανισμούς που ενσωματώνονται, εκλαμβάνονται ως παράγοντας εκσυγχρονισμού και εξέλιξης. Το ίδιο φυσικά συμβαίνει και στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς παρέχουν εξελιγμένες λειτουργικές διαδικασίες μάθησης και διοίκησης (Προκοπιάδου, 2006:5).

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, η εισαγωγή των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση, δεν έφερε αλλαγές μόνο σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και σε επίπεδο διοίκησης. Αξιοποιήθηκαν οι Τ.Π.Ε σε δύο βασικούς τομείς: στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην περάτωση της διοικητικής εργασίας. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι Τ.Π.Ε ενισχύουν την διαδραστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων αφού οργανώνεται σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων το προφίλ των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες-ιδιαιτερότητες, κλίση, επίδοση, πρόοδος και εξέλιξη). Αυτός ο ηλεκτρονικός φάκελος βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώσει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Από την άλλη στον τομέα της διοίκησης, όταν αναφερόμαστε σε περάτωση διοικητικής εργασίας δεν εννοούμε απλώς την έκδοση με ηλεκτρονική μορφή κάποιων εγγράφων. Φυσικά είναι πολύ σημαντική η βοήθεια των Τ.Π.Ε στη μηχανογράφηση της διοίκησης διότι με το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο για την παρακολούθηση των εγγράφων (εισερχόμενα-εξερχόμενα) μειώνεται η χειρόγραφη εργασία και εξοικονομείται χρόνος. Ταυτόχρονα παρακολουθείται καλύτερα η διακίνηση των εγγραφών και γενικά των διοικητικών εργασιών, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα στη διεύθυνση να έχει καλύτερη οργάνωση. Πιο σημαντική όμως είναι η συνεισφορά των Τ.Π.Ε, στη διοίκηση, στον τομέα της ανάκτησης πληροφοριών και στην καταγραφή στοιχείων μνήμης της σχολικής μονάδας με τα εργαλεία που παρέχουν και τα οποία δίνουν τη δυνατότητα έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε υπηρεσιακά θέματα (Σαϊτης, 2008:145).

Εδώ εισάγεται και ο ορισμός της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης των οργανισμών και των σχολικών μονάδων ως οργανισμών του κράτους. Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (e-government) σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι «η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στις δημόσιες διοικήσεις, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες, ώστε να βελτιωθούν η παροχή δημόσιων υπηρεσιών και οι δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και να ενισχυθεί η υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο». Στην Ελλάδα, η προώθηση αυτή, γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς και κυρίως σε επίπεδο ανάπτυξης των πληροφοριακών συστημάτων και μιας προσπάθειας ψηφιοποίησης των υπαρχουσών αρχείων των υπηρεσιών και τη διάθεσή τους μέσα από τη διαδικτυακή πύλη (portal) της υπηρεσίας (Κατσαρός, 2008:145-148). Παρομοίως και στο εκπαιδευτικό σύστημα με τις δημόσιες υπηρεσίες του, οι προσπάθειες προώθησης της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης εξαντλούνται στις δράσεις που προαναφέρθηκαν.

Στον τομέα της διδασκαλίας η αλματώδης ανάπτυξη που γνώρισαν οι Τ.Π.Ε εκσυγχρόνισε και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

(εξΑΕ, Ε.Α.Ε) ή «distance learning» είναι μία μορφή ανοικτής εκπαίδευσης και το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη γεωγραφικής απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο (στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το μαθητή) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:47).

Οι Τ.Π.Ε πλέον στηρίζουν τη διδασκαλία (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και λογισμικά προωθώντας τη συνεργατική μάθηση εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Με τα κατάλληλα διαδικτυακά εκπαιδευτικά εργαλεία μπορεί να πραγματοποιηθεί η ηλεκτρονική εκπαίδευση που οδηγεί συνακόλουθα στην ηλεκτρονική μάθηση (e-learning).

Η «ηλεκτρονική μάθηση» είναι η εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία και το υλικό των μαθημάτων δίνεται ηλεκτρονικά, μέσω διαδικτύου, στους μαθητές που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Κάποια παραδείγματα ηλεκτρονικής μάθησης είναι τα προγράμματα κατάρτισης μέσω υπολογιστών, τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και τα εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν παραπάνω (Σαϊτής, 2008:146). Όλα αυτά στις μέρες μας εξελίσσονται διαρκώς χάρη στη συνεχή ανάπτυξη των Τ.Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε με τη χρήση λογισμικών και προγραμμάτων εντός της σχολικής αίθουσας αλλά και με διαδικτυακές εφαρμογές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και προγραμμάτων από ηλεκτρονικές πηγές και εκπαιδευτικές πύλες επιτυγχάνεται η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και η καλύτερη αφομοίωση της νέας γνώσης (Σαϊτής, 2008:147).

Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση - Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 διαφαίνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Πολλές χώρες προσπαθούν να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στα συστήματα εκπαίδευσής τους, κυρίως μέσω της απόκτησης αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού ΗΥ αλλά και της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε επίπεδο διδασκαλίας, σε επίπεδο του ρόλου του εκπαιδευτικού και των αναλυτικών προγραμμάτων. Η σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας, το 2000, βάζει το 2010, ως χρονιά σταθμό για τη σύνδεση των σχολείων με το διαδίκτυο και την επίτευξη σημαντικών αλλαγών στις δομές εκπαίδευσης. Τέτοιες αλλαγές σχετίζονται με τον εξοπλισμό-υποδομή, την αξιοποίηση τεχνολογικών πόρων και την επάρκεια σε τεχνικό-επιστημονικό προσωπικό (Δεγδιλέλης, Παπαδόπουλος, Καψάλης & Φαχαντίδης, 2013:8).

Τα όσα αποφασίστηκαν στη Λισσαβόνα στηρίζονται από δράσεις όπως η Ηλεκτρονική Ευρώπη (eEurope) και τα σχέδια δράσης Ηλεκτρονικής Μάθησης, όπου στόχο έχουν την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δια βίου μάθηση. Στα πλαίσια αυτά το 2000, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο τόσο την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αλλά και

τη διασύνδεση όλων των σχολείων Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημιούργησε το ΠΣΔ (www.sch.gr) το οποίο παρέχει και σημαντική στήριξη σε θέματα διοίκησης τόσο του Υπουργείου αλλά και των Σχολικών Μονάδων. Επιπρόσθετα, το 2010 αναγγέλλεται από το ΥΠΔΒΜΘ η ίδρυση του «Νέου Ψηφιακού Σχολείου», και της «Ψηφιακής τάξης» (Δεγδιλέλης κ.α. 2013:8,9,15,20).

Σύμφωνα με τον Κόμη (2004:14) τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρώπη όσο και στη χώρα μας χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στην τυπική εκπαίδευση και μάλιστα, η Τεχνολογία της Πληροφορίας συνδέεται με έναν «εκμοντερνισμό» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ένταξη και εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Δημητροπούλου & Φεσάκης, 2012. Ισανόγλου & Παλαιοχωρίτη, 2018:17. Κόμης, 2004:20-28. Πασχάλη, 2018:29-30) χρονικά, εκτυλίσσεται σε τρεις σημαντικές φάσεις:

- Την περίοδο της τεχνοκεντρικής ή κάθετης προσέγγισης (1970-1980), όπου πιλοτικά, στα Λύκεια, εισάγεται το μάθημα της Πληροφορικής. Η αίθουσα υπολογιστών υπάρχει πλέον στα σχολεία, ενώ οι Τ.Π.Ε. αποτελούν ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο που εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών.
- Έπεται η περίοδος της ολοκληρωμένης ή οριζόντιας προσέγγισης (1980-1990). Οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται ως μέσο για την προσέγγιση της γνώσης αλλά και ως αντικείμενο εκπαίδευσης. Είναι η περίοδος όπου η πληροφορική εντάσσεται σε διάφορα άλλα αντικείμενα.
- Τέλος, από το 1990 έως και τις μέρες μας, είναι η περίοδος της πραγματολογικής ή μεικτής προσέγγισης όπου λαμβάνει χώρα μια γενικευμένη ένταξη των Τ.Π.Ε. στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαίδευση.

Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Δημητρακοπούλου & Φεσάκης, (2012), την περίοδο αυτή οι Τ.Π.Ε. αποτελούν στοιχείο «γενικής κουλτούρας» και «κοινωνικό φαινόμενο».

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη γρήγορη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αφορούν από τη μια την «πληροφοριοποίηση της κοινωνίας» και από την άλλη «την αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Δεγδιλέλης, κ.α. 2013:25) όπου και απαιτείται εκσυγχρονισμός του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα κυρίαρχα μοντέλα-πρότυπα ένταξης των Τ.Π.Ε. (Δημητροπούλου & Φεσάκης, 2012. Κόμης, 2004:35-38) είναι τα εξής:

- Το τεχνοκεντρικό πρότυπο, όπου στόχος της ένταξης των ΤΠΕ, αποτελεί το να μάθουν οι μαθητές τη λειτουργία των υπολογιστών και τον προγραμματισμό τους. Εδώ η Πληροφορική διδάσκεται ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο, ενώ το μοντέλο αυτό στη διεθνή βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση.
- Το ολοκληρωμένο πρότυπο (ολιστική-διαθεματική προσέγγιση) όπου οι υπολογιστές και οι Τ.Π.Ε. δεν αποτελούν ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά

ενσωματώνονται σε όλα τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, ενώ μια τέτοια διασπορά θα συμβάλλει στη συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίησης αυτού του μοντέλου αποτελούν τόσο η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Τέλος, στο πραγματολογικό πρότυπο (εφικτή ή μικτή προσέγγιση), όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από τον Κόμη (2004:36), οι Τ.Π.Ε. αντιμετωπίζονται συνδυαστικά ως αντικείμενο και ως μέσο. Στο πρότυπο αυτό συνδυάζεται η διδασκαλία της πληροφορικής ως απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως ένα μέσο για να στηριχθεί η διαδικασία μάθησης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Οι γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση φαίνεται να υπογραμμίζονται στο πραγματολογικό πρότυπο.

Επιπρόσθετα, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αξιολογηθεί μέσω ενός μοντέλου σταδίων ένταξης των ΤΠΕ, της UNESCO. Αναλυτικότερα, το μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής στάδια: Το Αναδύομενο το οποίο σχετίζεται με την ανακάλυψη των Τ.Π.Ε. στο σχολείο, της Εφαρμογής το οποίο αφορά τη χρήση των ΤΠΕ, της Διάχυσης το οποίο χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και του Μετασχηματισμού που σχετίζεται με την εξειδίκευση στη χρήση των εργαλείων (Δημητρακούλου & Φεσάκης, 2012).

Ο σκοπός της ένταξης της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι «να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες των υπολογιστών και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης» (ΥΠΕΠΘ, 2003:415).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές αυτενεργούν και ανακαλύπτουν τη μάθηση συμμετέχοντας ενεργά (Καπραβέλου, 2011:110).

Οι μαθητές μπορούν με τα διάφορα τεχνολογικά εργαλεία να πειραματιστούν, να προσεγγίσουν την πληροφορία μέσω διαφορετικών επιλογών και ερεθισμάτων (Σεραφεΐμ & Φεσάκης, 2010). Ένα μοντέρνο μαθησιακό περιβάλλον με ενσωμάτωση Τ.Π.Ε. αποτελεί ένα μέσο σύγχρονης εκπαίδευσης (Jonassen, 2000 στο Ισανόγλου & Παλαιοχωρίτη, 2018:13).

Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Όλο και πιο συχνά τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, προβάλλει από τη δεκαετία του '90 και μετά η έννοια της καινοτομίας στον εκπαιδευτικό χώρο (Θεοδωρόπουλος, 2019:2). Ως έννοια παρουσιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από την οικονομία κυρίως για να δηλώσει κάτι το νέο στην οικονομική δραστηριότητα.

Αργότερα, διάφοροι άλλοι κλάδοι χρησιμοποίησαν τον όρο για να προσδιορίσουν το λόγο που συνέβαιναν αλλαγές στην κοινωνία, την οικονομία και την οργάνωση (Παπακωνσταντίνου, 2008:231).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ρεκλείτης (2002 στον Παπακωνσταντίνου, 2008:232) η καινοτομία ορίζεται «ως μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού... και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες».

Η Craft (2005 στο Θεοδωρόπουλος, 2019:14-16) στα πλαίσια του ορισμού της καινοτομίας, τη συνδέει με τη δημιουργικότητα, με την έννοια του να μπορεί κάποιος να βλέπει ιδέες, πρακτικές που στόχο έχουν τη βελτίωση σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στον ορισμό όμως αυτό η δημιουργικότητα ορίζεται ως κάτι «τυχαίο». Η συστηματική έρευνα επιχειρεί να διακρίνει τη δημιουργικότητα στη «δημιουργικότητα της εμβέλειας» και σε αυτή που αφορά την ικανότητα των ανθρώπων να αναζητούν νέους τρόπους να αντιμετωπίζουν καταστάσεις στις οποίες οι παλιές πρακτικές είναι αναποτελεσματικές. Αυτή η δεύτερη διάσταση είναι αυτή που ταιριάζει στην εκπαίδευση. Η δημιουργικότητα προϋποθέτει το «Know how» της καινοτομίας και αφορά την πρακτική γνώση ώστε να μπορούμε να βλέπουμε διαφορετικά τα πράγματα και να κάνουμε συνδέσεις (Nikolakopoulos, Koustourakis, Komis & Ravanis, 2018 στο Θεοδωρόπουλος, 2019:16).

Οι Fullan (2001) και Hargreaves (2003) τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία τον χρησιμοποιούν για να περιγράψουν κάθε ενέργεια και δράση η οποία ενσωματώνει αλλαγή, βελτίωση σε επίπεδο εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθόδων-στρατηγικών, χρήση εκπαιδευτικών μέσων, ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης-συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και αλλαγή παιδαγωγικών αρχών-πεποιθήσεων. Επίσης, ο Ellison (2009) αναφέρεται στη διδακτική καινοτομία η οποία σχετίζεται με τον πειραματισμό και την αλλαγή σε προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικές πρακτικές και αξιολόγηση και τη διοικητική καινοτομία η οποία αφορά αλλαγές στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και των δομών που σχετίζονται με την ανάπτυξη και την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον ο Hargreaves (2003) διακρίνει την καινοτομία σε στοιχειώδη όπου παρατηρούνται μικρής κλίμακας αλλαγές με στόχο την εξέλιξη μιας πρακτικής και σε ριζοσπαστική όπου παρατηρείται μεγάλη και σημαντική αλλαγή, ενώ υιοθετείται μια εντελώς διαφορετική πρακτική σε σχέση με την παλιότερη. Οι έννοιες καινοτομία και εκπαίδευση είναι αλληλένδετες. Από τη μια η βελτίωση της εκπαίδευσης και η δια βίου μάθηση προϋποθέτει την καινοτομία και από την άλλη η ποιότητα στην εκπαίδευση συμβάλλει στην προώθηση της καινοτομίας. Μέσω καινοτόμων πρακτικών οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέα γνώση και βελτιώνουν τον τρόπο εργασίας τους. Οι Kirkland & Sutch (2009) επισημαίνουν πως μια καινοτομία για να έχει εφαρμογή και διάχυση, πρέπει να την χαρακτηρίζει η βιωσιμότητα, η διατήρησή της δηλαδή μακροπρόθεσμα στη σχολική μονάδα και η μεταφερσιμότητα, να μπορεί δηλαδή να

αξιοποιηθεί από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σε διαφορετικές καταστάσεις (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015:125-127).

Καθώς η σύγχρονη οικονομία απαιτεί τη δημιουργικότητα των ανθρώπων και την ενεργό συμμετοχή με σκοπό την παραγωγή μέσω της επιστημονικής γνώσης, η εκπαίδευση ως χώρος θα πρέπει να προωθεί την κουλτούρα της καινοτομίας και να εφαρμόζει πρακτικές καινοτομίας στη σχολική καθημερινότητα ώστε οι νέοι να παράγουν γνώση διαφόρων ειδών (Θεοδωρόπουλος, 2019:2-3). Η έννοια της καινοτομίας όπως ακριβώς και στις επιχειρήσεις αποκτά νόημα και στα εκπαιδευτικά δρώμενα όπου μια «ιδέα» μπορεί να αλλάξει «το προϊόν», «μια υπηρεσία», «μια διαδικασία». Έτσι οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να ενεργήσουν διαφορετικά για να πετύχουν κάτι καλύτερο, χρησιμοποιώντας μια καινοτόμα γνώση. Το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για κάθε καινοτομία που θα αναπτυχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και το βαθμό της επιτυχίας που θα έχει (Hargreaves, 2003 στο Θεοδωρόπουλος, 2019:4).

Η εφαρμογή πολιτικών αποκέντρωσης αλλά και το γεγονός πως οι σχολικές μονάδες τα τελευταία χρόνια λειτουργούν λίγο πολύ σχετικά αυτόνομα φαίνεται να οδήγησαν στην εφαρμογή καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια καινοτομία στην εκπαίδευση, κυρίως, στοχεύει να αλλάξει κάτι, να επιδράσει σε κάτι, να αντιμετωπίσει προβλήματα ή να ανανεώσει πρακτικές. Και φυσικά, τα κοινωνικά συστήματα, όπως ακριβώς και το εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με τα τεχνολογικά αντιστέκονται περισσότερο σε αλλαγές λαμβάνοντας υπόψη τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιοι από τους οποίους φαίνεται να είναι πιο δεκτικοί στην υιοθέτηση καινοτομιών ενώ άλλοι αντιστέκονται και απαξιώνουν την καινοτομία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας το πρότυπο των χωρών του Αγγλοσάξονα, και προκειμένου η καινοτομία να γίνει καλύτερα κατανοητή, προβάλλει τη λογική να λειτουργούν τα σχολεία όπως η αγορά, με κριτήρια ανταγωνισμού και αποτελεσματικότητας ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων (Παπακωνσταντίνου, 2008:232-233).

Ο Hargreaves (2001 στο Θεοδωρόπουλο, 2019:7-8) ως ερευνητής και υπερασπιστής της καινοτομίας, υποστηρίζει πως συγκεκριμένοι πόροι μπορούν να παίξουν ρόλο στο σχολείο, το οποίο μπορεί να μετασχηματιστεί μέσω καινοτόμων πρακτικών. Αρχικά, τονίζει την αξία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καινοτομία. Οι τελευταίοι θα λειτουργήσουν ως «πολλαπλασιαστές» και οι νέες γνώσεις που θα αποκτηθούν θα κάνουν πιο αποτελεσματική την εργασία τους. Ένας ακόμη πόρος σχετίζεται με την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε όλους όσους βρίσκονται γύρω από το σχολείο, γονείς-τοπική κοινωνία αλλά και σε σχέση με τα δίκτυα που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ εκπαιδευτικών με την ηγεσία ή τους μαθητές. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να βελτιωθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και να ενταχθεί η καινοτομία ως στοιχείο της κουλτούρας του κάθε σχολείου αποτελεί έναν ακόμη πόρο.

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν ένα εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση των νέων

τεχνολογιών στο σχολείο αποτελεί μια αξιόλογη εκπαιδευτική καινοτομία. Μια τέτοια καινοτομία προϋποθέτει αλλαγές:

- στη διδασκαλία-μάθηση όπου θα δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στη μεταγνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, στη συλλογική μάθηση, και την παραγωγή νέας γνώσης σε αντίθεση με την αναπαραγωγή της προϋπάρχουσας.
- στην αλλαγή των ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή, με τον πρώτο να έχει περισσότερο διαμεσολαβητικό ρόλο παρά αυτόν της αυθεντίας και τον μαθητή να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.
- στα σχολεία, με αυτά να λειτουργούν κυρίως ως «μανθάνοντες οργανισμοί» και να παρέχουν στα άτομα δια βίου μάθηση (International Institute for Educational Planning, 2003 στο Παντελοπούλου, 2006:78-79).

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στα σχολεία της χώρας μας πολλές φορές οδήγησε σε αδιέξοδα και δημιούργησε προβλήματα διότι η όλη προσπάθεια ένταξης αυτής της καινοτομίας αφορούσε το πώς θα γίνει πιο αποτελεσματικό το υπάρχον σχολικό σύστημα και όχι πώς θα αλλάξει το σχολείο. Το ζητούμενο, λοιπόν, φαίνεται να είναι πώς με μέσο την τεχνολογία θα αλλάξουμε το παραδοσιακό σύστημα και θα φτιάξουμε ένα νέο όπου θα είναι αποτελεσματικό για το άτομο και την κοινωνία. Η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών προϋποθέτει την ανάληψη ευθυνών απ' όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: υπευθυνότητα των μαθητών για τη μάθησή τους, των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους και των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής-ηγετών οι οποίοι πρέπει να διαμορφώσουν συνθήκες κατάλληλες για εφαρμογή καινοτομιών. Οι Τ.Π.Ε. ως καινοτομία είναι σημαντικό να ενταχθούν στην εκπαίδευση με «συστηματικό» τρόπο και να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που απαρτίζουν «τη σχολική μονάδα» (Παντελοπούλου, 2006:79-80).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια κατεξοχήν καινοτόμα διαδικασία αφού διαφοροποιείται συστηματικά από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, (Bokor, 2012. Keohane, 2013 στο Δροσάτος, 2019:24) η εξΑΕ επηρεάστηκε λίγο από την ψηφιακή επανάσταση. Με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Allen & Seaman, 2012 στο Δροσάτος, 2019:24) δεν ακολούθησε η υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, ο μετασχηματισμός και η συστηματική αλλαγή. Έτσι η τεχνολογία και μόνο δεν μπορεί όσο κι αν είναι μια καινοτόμα πρακτική (Laurillard, 2012 στο Δροσάτος, 2019:24) να οδηγήσει στα απαιτούμενα αποτελέσματα μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η Τ.Π.Ε. ως καινοτομία στην εκπαίδευση μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα μόνο όταν υπάρχει συνεργασία των ενδιαφερόντων αλλά και όταν υπάρχει στήριξη των εκπαιδευτικών (Salmon, 2014 στο Δροσάτος, 2019:25). Για την επιτυχία μιας καινοτομίας πρέπει βέβαια να ληφθούν υπόψη (Bates & Sangra, 2013 στο Δροσάτος, 2019:25) τόσο τα έξοδα που απαιτεί η ίδια η τεχνολογία αλλά και η επένδυση σε μη υλικούς πόρους που αφορά την ανάπτυξη (ακαδημαϊκή, τεχνική) του προσωπικού.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας αποδεικνύει ότι η μάθηση τον 21^ο αι. παρουσιάζει ενδιαφέρον αφού αξιοποιεί πόρους και

χρησιμοποιεί πολυμέσα και συγκριτική αξιολόγηση (Norman & Verganti, 2014. Ritala & Hurmelinna-Laukkanen, 2013. Whitworth, 2012 στο Δροσάτος, 2019:25-26). Στη μάθηση-διδασκαλία για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή καινοτομιών, απαιτείται να υπάρξει συνδυασμός πολλαπλών στρατηγικών όπως «συστηματικές καινοτομίες», «παιδαγωγικές καινοτομίες». Στόχος είναι η ενδυνάμωση των καλύτερων και πιο κατάλληλων καινοτομιών που να ταιριάζουν στην κουλτούρα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η αλλαγή θα ενισχύσει αυτό που λειτουργεί και θα αναστείλει αυτό που υπολειτουργεί (Δροσάτος, 2019:26-27).

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Ιστορική Αναδρομή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα καινούριο τρόπο εκπαίδευσης. Από το 1870 υπήρχαν σε κάποιες χώρες του εξωτερικού, πανεπιστημιακά ιδρύματα και σχολές που ήταν ιδιωτικά που παρείχαν Ε.Α.Ε, χρησιμοποιώντας τους όρους «σπουδές δι' αλληλογραφίας» ή «κατ' οίκον σπουδές» ή «εξωτερικές σπουδές». Αργότερα στράφηκε και η δημόσια εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση, διότι η Ε.Α.Ε έδινε τη δυνατότητα εξοικονόμησης χρημάτων από τις κυβερνήσεις για την ανέγερση και συντήρηση κτιρίων και την πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιών, κάποια μαθήματα προσφέρονταν και μέσω τηλεόρασης. Επιπλέον, σε πολλά ιδρύματα, κολέγια ακόμη και σχολεία του εξωτερικού παρέχονταν Ε.Α.Ε ως συμπλήρωμα στην δια ζώσης διδασκαλία.

Συμπερασματικά, η Ε.Α.Ε υπήρχε αλλά είχε διαφορετικές μορφές στο παρελθόν. Ξεκίνησε με μαθήματα αλληλογραφίας όπου χρησιμοποιούνταν έντυπο υλικό με το μάθημα και τις απαντήσεις και μεταφέρονταν με το ταχυδρομείο, εκσυγχρονίστηκε με την πρόοδο της τεχνολογίας με βιντεοκασέτες και ηχογραφημένες κασέτες και CD. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η τηλεόραση η οποία υπήρχε σε κάθε σπίτι με μαγνητοσκοπημένες ή και ζωντανές εκπομπές. Ακολούθησε η εκπαίδευση μέσω ΗΥ όπου ο υπολογιστής μέσω κάποιων προγραμμάτων με οδηγίες, καθοδηγεί τη μάθηση του μαθητή και αποτελεί πλέον ένα δημοφιλή τρόπο μάθησης (λόγου χάρη εκμάθηση ξένων γλωσσών). Τέλος, με την περαιτέρω εξέλιξη των τηλεπικοινωνιών, χρησιμοποιείται η εκπαίδευση από απόσταση με ΗΥ ή κινητό τηλέφωνο ή άλλη ηλεκτρονική συσκευή με τη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η τελευταία μορφή της Ε.Α.Ε είναι προτιμότερη καθώς δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μαθητή-εκπαιδευτικού.

Στις μέρες μας, πολλές χώρες και ανάμεσά τους και η δική μας, προσπαθούν να εντάξουν την Ε.Α.Ε στο εκπαιδευτικό τους σύστημα ως συμπλήρωμα στη δια ζώσης συμβατική εκπαίδευση. Θεωρείται ότι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλύψει και να κατακτήσει μόνος του με υπευθυνότητα τη γνώση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:47. Σπηλιοπούλου, 2004:10-12).

Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η πανδημία COVID-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων σ' όλο τον κόσμο. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στα πλαίσια της προσπάθειας για περιορισμό της εξάπλωσης COVID-19 πήρε αυστηρά μέτρα και επέβαλε περιορισμούς αναφορικά με την κοινωνική απόσταση, την τηλεργασία και την τηλεεκπαίδευση. Από τα στοιχεία που παραθέτει ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020), πάνω από το 67,7% των μαθητών παγκοσμίως υποχρεώθηκαν να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, εκπαίδευση αλληλογραφίας κ.α. ώστε να συνεχιστεί η εκπαίδευση των μαθητών την περίοδο της πανδημίας COVID-19 (Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan, 2020:90-91).

Στα πλαίσια των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (20-3-2020) για την εξ αποστάσεως διδασκαλία αναφέρονται τα εξής: «η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά διατηρεί στενή την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από τον Λιοναράκη (2001) στον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο ο διδάσκοντας όσο και ο διδασκόμενος βρίσκονται σε φυσική απόσταση ενώ ο μαθητής αυτενεργεί και μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Η εκπαίδευση με τον παραδοσιακό τρόπο δεν λειτουργεί ανταγωνιστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως αυτόνομη μορφή εκπαίδευσης και η οποία δεν έχει στόχο να την αντικαταστήσει αλλά να τη συμπληρώσει. (Αβραάμ, 2002:5).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Keegan (2001 στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015:38-39), Λιγνός, (2004:2) και Σπηλιοπούλου (2004:14-15) συνοψίζονται στα εξής:

- Η αίθουσα διδασκαλίας που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση απουσιάζει και τη θέση της δίνει στη φυσική απόσταση διδάσκοντα και εκπαιδευόμενου καθ' όλη τη διάρκειά της. Αυτή η φυσική απόσταση στην εξ αποστάσεως (Bohnstedt, Jerome, Lojkovic, Brigham & Behrmann, 2013 στο Ghamdi, Samarji & Watt, 2016:17. Kidd & Stamatakis, 2006) συχνά κάνει τους μαθητές να βιώνουν κατά κάποιο βαθμό αποξένωση και μια παραμέληση από το διδάσκοντα.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση οργανώνεται από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος εκτός από τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της αναλαμβάνει και τη στήριξη των συμμετεχόντων σ' αυτή. Διαφοροποιείται σ' αυτό το σημείο από κάθε περίπτωση προσωπικής μελέτης ή αυτοδιδασκαλίας.
- Χρησιμοποιείται το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο, οπτικοακουστικό-ηλεκτρονικό, τεχνικά μέσα) μέσω του οποίου μεταφέρεται το περιεχόμενο μάθησης.
- Παρέχεται δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας μέσω της τεχνολογίας.

- Απουσιάζει βέβαια η λειτουργία της μαθησιακής ομάδας, χωρίς όμως να αποκλείεται η δυνατότητα για συναντήσεις των μελών της ομάδας είτε μέσω της τεχνολογίας είτε εξατομικευμένα.
- Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη βιομηχανία (Λιγνός, 2004:2. Σπηλιοπούλου, 2004:14) και τη διαδικασία παραγωγής αγαθών. Η βιομηχανική επανάσταση επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων. Τα τεχνολογικά μέσα αρχίζοντας από τη δι' αλληλογραφίας εκπαίδευση που χρησιμοποιούνται στην εξΑΕ, αναπτύσσονται ταυτόχρονα με τη βιομηχανοποίηση της κοινωνίας. Η εκπαίδευση όπως και η παραγωγή αγαθών στη βιομηχανία απαιτούν κατάλληλο σχεδιασμό, οργάνωση, επίτευξη και προσδιορισμό στόχων (Σοφός, κ.α. 2015:43).

Παράλληλα με τα παραπάνω, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί και να βοηθήσει μαθητές με δυσκολίες, προβλήματα υγείας ή ακόμη και μαθητές απομακρυσμένων περιοχών, να παρακολουθούν καθημερινά το μάθημά τους (Cavanaugh, 2009 στο Burdina, Krapotkina & Nasyrova, 2019:2).

Βασικές Αρχές της εξΑΕ

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο παράλληλα με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως να αναφερθούμε και στις βασικές αρχές της (Μανούσου, κ.α. 2020α:6-7), όπως αυτές διαμορφώθηκαν τόσο σε επιστημονικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ειδικότερα:

- Η εξΑΕ απαιτεί έναν λεπτομερή και προσεκτικό σχεδιασμό σε κάθε της βήμα. Για να είναι αποτελεσματική υλοποιείται μέσω ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία στηρίζονται διοικητικά και εκπαιδευτικά. Αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης.
- Επιπλέον, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό. Το τελευταίο πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο προκειμένου να εξυπηρετεί τους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους («τι», «πώς», «γιατί»). Η προετοιμασία και δημιουργία ψηφιακού υλικού απαιτεί γνώσεις, εμπειρία και προετοιμασία, μιας και αυτό χρειάζεται να είναι σαφές, επεξηγηματικό, να κεντρίζει το ενδιαφέρον για μάθηση, να δίνει τη δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση.
- Την εξΑΕ στηρίζουν οι ΤΠΕ, οι οποίες ως μέσα και εργαλεία, μπορούν να συμβάλλουν στην ποιοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον βέβαια αξιοποιηθούν παιδαγωγικά. Στο χώρο του σχολείου κυρίως μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να συναξιοποιούνται και να λειτουργούν συμπληρωματικά. Μια διδασκαλία στη ψηφιακή τάξη δεν αφορά τη μεταφορά μιας διδασκαλίας συμβατικής τάξης αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη δυνατοτήτων για επικοινωνία και ενεργό συμμετοχή όλων.
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτείται να συνδυάσει κατά το σχεδιασμό της τη ασύγχρονη και σύγχρονη εκπαίδευση. Μέσω της πρώτης παρέχεται το

κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο συμπληρώνεται από την επικοινωνία στη σύγχρονη εκπαίδευση.

- Σημαντικό στοιχείο για μια επιτυχημένη εξΑΕ αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά τόσο με τη μεθοδολογία όσο και με τη χρήσης των ψηφιακών εργαλείων.
- Ο κατάλληλος εξοπλισμός καθώς και η πρόσβαση όλων σ' αυτόν αλλά και η ανάπτυξη βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων για τη χρήση του εξοπλισμού και των ψηφιακών συστημάτων επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία της εξΑΕ.
- Βασική αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί και η επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Ολοκληρώνοντας τις αρχές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να επισημανθεί πως μια τέτοια εκπαίδευση καλύπτει κενά σε περιόδους ανάγκης και δεν υποκαθιστά την δια ζώσης εκπαίδευση. Γι' αυτό και κατά την υλοποίησή της είναι αναγκαίο η διαθέσιμη τεχνολογία να αξιοποιείται κατάλληλα στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η εξέλιξη, η βελτίωση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και η αξιολόγηση έχει τη θέση της σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το σημαντικότερο ίσως πλεονέκτημα της Ε.Α.Ε εκπαίδευσης που την κάνει ιδιαίτερα δημοφιλή είναι η δυνατότητα που δίνει για εκπαίδευση, χωρίς τη φυσική παρουσία του μαθητή ή σπουδαστή στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό έχει πολλαπλά οφέλη και για τον εκπαιδευόμενο και για τον εκπαιδευτή. Από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, εξοικονομείται χρόνος από τον τελευταίο όσον αφορά τις μετακινήσεις από και προς το εκπαιδευτήριο. Κατά συνέπεια, μειώνεται το κόστος της μεταφοράς και το κόστος αγοράς εκπαιδευτικού υλικού αφού έχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές. Επιλέγει τον τρόπο, το χρόνο και το ρυθμό μάθησής του, ειδικά αν η διδασκαλία υποστηρίζεται και ασύγχρονα και με βιντεοσκοπήση των μαθημάτων, τού παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων σε άλλο χρόνο που θα τους εξυπηρετεί. Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα μάθησης παράλληλα με την εργασία του εκπαιδευόμενου (ιδιαίτερα σημαντικό είναι αυτό το προσόν της Ε.Α.Ε σε περιπτώσεις εργαζομένων που επιθυμούν ταυτόχρονα με την εργασία τους και τη συνεχή ενημέρωση και εκπαίδευσή τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης). Επιπρόσθετα δίνεται η δυνατότητα μάθησης χωρίς να χρειαστεί ο εκπαιδευόμενος να απομακρυνθεί από την οικογένειά του.

Από την πλευρά του εκπαιδευτή μειώνεται σημαντικά ο χρόνος και το κόστος των μετακινήσεων ώστε να επικεντρωθεί στον καθοδηγητικό του ρόλο.

Επιπρόσθετα, μέσω της Ε.Α.Ε εξοικονομούνται και αρκετά χρήματα για την εκάστοτε κυβέρνηση που θα δίνονταν για την ανέγερση κτιρίων ή τη συντήρηση των ήδη υπαρχόντων.

Όσον αφορά τα άλλα πλεονεκτήματα της Ε.Α.Ε είναι η δυνατότητα ενός εκπαιδευτή να δώσει τη δυνατότητα συμμετοχής περισσότερων εκπαιδευόμενων σε κάποιο

μάθημα που έχει μεγάλη ζήτηση χωρίς να χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτές και τέλος η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση ατόμων που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ενισχύοντας έτσι τις ίσες ευκαιρίες στην μάθηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:48. Σπηλιοπούλου, 2004:22-23).

Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα αφορούν περισσότερο ενήλικες. Στην περίπτωση μικρότερων σε ηλικία ατόμων υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολίες που προκύπτουν από το νεαρό της ηλικίας τους και που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στη χρήση της Ε.Α.Ε και απαιτούν αναμφίβολα μεγάλη προσοχή για την σωστή αξιοποίησή της.

Στα μειονεκτήματα της Ε.Α.Ε μπορούμε να αναφέρουμε την απρόσωπη επικοινωνία που δεν υπάρχει στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και έτσι χάνεται ο ενθουσιασμός που εμπνέει ο εκπαιδευτής στους εκπαιδευόμενους, τη δυσκολία στη δημιουργία μιας δεμένης και με συνοχή ομάδας των εκπαιδευόμενων, την τεchnοφοβία που υπάρχει από τους εκπαιδευτές στον χειρισμό των νέων τεχνολογιών και τη διδασκαλία που διαφέρει με αυτήν της συμβατικής τάξης. Αυτό οφείλεται στις περισσότερες περιπτώσεις στην απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτών σε αυτά τα νέα δεδομένα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:48. Σπηλιοπούλου, 2004:23).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Ε.Α.Ε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι γενικά παραδεκτό, πώς η Ε.Α.Ε βοηθά σημαντικά τους μαθητές όταν χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τη συμβατική διδασκαλία (Σπηλιοπούλου, 2004:12). Υπάρχουν όμως κάποιες περιπτώσεις που η διαζώσης διδασκαλία δεν είναι δυνατή. Πρόκειται για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης όπως οι διάφορες φυσικές καταστροφές που μπορεί να οδηγήσουν σε αποφάσεις αναστολής λειτουργίας των σχολείων για κάποιο χρονικό διάστημα ή η περίπτωση κάποιας πανδημίας που υπαγορεύει την μη προσέλευση μαθητών στα σχολεία.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η Ε.Α.Ε δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών στη γνώση, αφού η φυσική παρουσία μαθητών-εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατή. Μάλιστα η τεχνολογία έχει γνωρίσει τέτοια εξέλιξη που μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη διδασκαλία με τη χρήση ΗΥ.

Υπάρχουν όμως και πολλά μειονεκτήματα. Αρχικά, τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω για τους ενήλικες, ισχύουν και για τους μαθητές. Επιπλέον, στην Ε.Α.Ε η μάθηση συντελείται κατά κύριο λόγο με την κατ' ιδίαν μελέτη των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή τους πορεία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:47). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί για ενήλικες, για τους μικρούς όμως μαθητές είναι εξαιρετικά δύσκολο ειδικά όσο η ηλικία είναι μικρότερη.

Ένα άλλο θέμα το οποίο θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για όλους αλλά κυρίως για τους ανήλικους μαθητές είναι η προστασία των Προσωπικών Δεδομένων των χρηστών. Καθώς παρατηρήθηκε έντονη ανησυχία από το πρώτο διάστημα εφαρμογής της

σύγχρονης εκπαίδευσης. Εν τέλει, η αρχή προστασίας Προσωπικών Δεδομένων δημοσίευσε τη γνωμάτευσή της, σύμφωνα με την οποία κρίνεται νόμιμη η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά παράλληλα συστήνει στο Υπουργείο να λάβει κάποια επιπλέον μέτρα για να αντιμετωπιστούν κάποιοι κίνδυνοι. Από τη μελέτη της σύμβασης του Υπουργείου Παιδείας με την αρμόδια εταιρεία (Cisco) προκύπτει πως τηρούνται για επτά έτη μια σειρά από δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα τα οποία περιλαμβάνουν τα δεδομένα εγγραφής και τα ψευδώνυμα για σκοπούς “analytics” και μέτρησης απόδοσης. Τα ψευδώνυμα όμως αποτελούν προσωπικά δεδομένα και η άρση ψευδωνυμοποίησης αποτελεί κίνδυνο που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Επιπρόσθετα, πρέπει να αντιμετωπισθούν κίνδυνοι από τη χρήση των προσωπικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων των εκπαιδευτικών και τη διαβίβασή τους στη Cisco, ακόμα και στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εφαρμόσει την τηλεεκπαίδευση. Τα mail των εκπαιδευτικών υπάρχουν στο σύστημα «my school» χωρίς να είναι σαφές για ποιο λόγο έχουν συλλεχθεί (https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/331383_arhi-prostasias-dedomenon-synnomi-i-ex-apostaseos-ekpaideysi-einai-omos-ellipis-i).

Είδη εξΑΕ

Η Ε.Α.Ε που υποστηρίζεται από ΗΥ λέγεται αλλιώς και τηλεεκπαίδευση ή e-learning αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο σύμφωνα με την αγγλική ορολογία. Η τηλεεκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη. Η βασική ομοιότητα των δύο αυτών μορφών τηλεεκπαίδευσης είναι η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

Η σύγχρονη εκπαίδευση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την συμβατική τάξη. Εκπαιδευτικός και μαθητές με τη χρήση διαδικτύου βρίσκονται σε μία τηλετάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βλέπει και να ακούει τους μαθητές του. Οι μαθητές ομοίως ακούν και βλέπουν το διδάσκονται και τους συμμαθητές τους, πράγμα που κάνει τη διδασκαλία πιο «ζωντανή». Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και να καθορίσει και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος με τον τρόπο και τη μέθοδο που θεωρεί αποτελεσματικότερη. Υπάρχουν πολλά εργαλεία που τον βοηθούν στη διεξαγωγή του μαθήματος όπως η δυνατότητα να χρησιμοποιεί «πίνακα» στον οποίο να γράφει σημειώσεις σε πραγματικό χρόνο, να δείξει κάποιες διαφάνειες με το power point ή κάποιο βίντεο ή μουσικό κομμάτι. Ο μαθητής από την άλλη μπορεί να παρακολουθεί και με το εικονίδιο της ανάτασης χεριού να πάρει το λόγο, να σχολιάσει ή να κάνει ερωτήσεις και να πάρει άμεσα απάντηση. Με τον ίδιο τρόπο υπάρχει η δυνατότητα διαλόγου μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού ή μεταξύ μαθητών συμμετέχοντας έτσι σε ομαδικές συζητήσεις ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση, ενεργός συμμετοχή και συνεργασία.

Στην ασύγχρονη εκπαίδευση υπάρχει η ηλεκτρονική τάξη ή αλλιώς η e-class και το μάθημα και οι ασκήσεις δίνονται σε μη πραγματικό χρόνο. Ο διδάσκων ανεβάζει το υλικό που προορίζει για τους μαθητές σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να το διαβάσουν σε άλλο χρόνο και όποτε το επιθυμούν. Συνήθως προτιμάται αυτή η μορφή, όταν υπάρχουν δυσκολίες όσον αφορά το χρόνο

του εκπαιδευόμενου (π.χ εργαζόμενοι με δύσκολα ωράρια εργασίας). Στην περίπτωση των μαθητών συνήθως υπάρχει συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Στην ασύγχρονη εκπαίδευση η συνεργασία είναι πολύ περιορισμένη. Η μάθηση πραγματοποιείται με κείμενα, video, ακουστικό υλικό και άλλα που έχει ανεβάσει ο εκπαιδευτικός στην πλατφόρμα. Η ασύγχρονη εκπαίδευση χωρίζεται σε ημιαυτόνομη και συνεργαζόμενη. Στην ημιαυτόνομη εκπαίδευση ο μαθητής συλλέγει μόνος το υλικό και επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή του ενώ στην συνεργαζόμενη εκπαίδευση όλοι οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν και έχουν πρόσβαση σε κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υλικό που δίνεται από τον εκπαιδευτή (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:49. Σπηλιοπούλου, 2004:29-30). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθείται η συνεργαζόμενη ασύγχρονη εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες που δίνονται με τη χρήση πολυμέσων κάνουν το υλικό πολύ ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές. Φυσικά σε περιόδους που δεν αντιμετωπίζουμε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, προτείνεται ο συνδυασμός διαζώσης διδασκαλίας και σύγχρονης-ασύγχρονης διδασκαλίας.

Ο συνδυασμός αυτός άλλωστε (δια ζώσης συναντήσεις και συναντήσεις εξ αποστάσεως με χρήση των μέσων της τεχνολογίας και πληροφορικής) υποστηρίζεται και σε περιπτώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:49).

Μέσα υλοποίησης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζεται από μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν της αποτελεσματικότητά της. Καθοριστικής σπουδαιότητας αποδεικνύεται ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό υλικό, ο φορέας υλοποίησης, η επικοινωνία εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου και το πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που διαμορφώνεται (Μανούσου, 2008:30).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός παίζει έναν σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Έχει χρέος να στηρίζει τον εκπαιδευόμενο, να τον βοηθά στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί μαζί του, να προσπαθεί να τον εμπλέξει ενεργά στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, να τον εμπνέει, να τον αξιολογεί και να του παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Βασάλα, 2003. Κόκκος, 2001. Λιοναράκης, 2003 στο Μανούσου, 2008:32).

Παράλληλα με τον εκπαιδευτικό σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της εξΑΕ αποτελεί και η μορφή επικοινωνίας που επιλέγεται. Όπως επισημαίνεται από Keegan (2001 στο Μανούσου, 2008:32-33) η απουσία της καθημερινής επαφής εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου μπορεί να εξισορροπηθεί από το πλαίσιο της επικοινωνίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ξεχωριστός αφού λειτουργεί κυρίως ως υποστηρικτής, σύμβουλος και διαμεσολαβητής καταστάσεων με στόχο τη μάθηση του εκπαιδευόμενου. Η επικοινωνία στην εξΑΕ έχει δύο μορφές:

α) Μονόδρομη: μέσω αυτής στέλνεται από τον εκπαιδευτικό φορέα/ίδρυμα κατάλληλο υλικό διδασκαλίας προς μελέτη. Η μονόδρομη επικοινωνία (βίντεο, λογισμικό, ιστοσελίδες) αποτελεί μια «προσομοιούμενη επικοινωνία».

β) Αμφίδρομη επικοινωνία μέσα από αλληλογραφία, τηλέφωνο και ηλεκτρονικά forum.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα. Ως τέτοια μπορεί να οριστεί η επαφή του άτομου με το περιβάλλον του. Μια ποιοτική αλληλεπίδραση φαίνεται να καθορίζεται από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας, τη φιλοσοφία του διδάσκοντος, την ώριμη στάση του εκπαιδευόμενου καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αλληλεπίδραση.

Αναζητώντας στη διεθνή βιβλιογραφία τύπους αλληλεπίδρασης μπορεί κάποιος να βρει τις εξής μορφές: εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενου-εκπαιδευόμενου, εκπαιδευόμενου-διδασκτικού υλικού, εκπαιδευόμενου-τεχνολογικού περιβάλλοντος. Η τελευταία μορφή δεν συναντάται ιδιαίτερα στη συμβατική εκπαίδευση σε αντίθεση με τις τρεις πρώτες που είναι κοινές στους δυο τύπους εκπαίδευσης με διαφορές βέβαια σε κάθε είδος (Μανούσου, 2008:33-35).

Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της εξΑΕ και αποτελεί σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001 στο Μανούσου, 2008:31) τον «κύριο μοχλό της μαθησιακής διαδικασίας». Στην περίπτωση αυτή εκπαίδευσης η απουσία του εκπαιδευτή πρέπει να συμπληρώνεται από το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο οφείλει να παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν μόνοι τους. Ένα τέτοιο υλικό (Κωσταλίας & Καρακίτσα, 2009:12-13) πρέπει να έχει σαφώς καθορισμένους στόχους, απλή διατύπωση, και συμβουλές στο πώς θα μελετηθεί. Δεν είναι απαραίτητο μόνο το βιβλίο ή οι σημειώσεις αλλά το υλικό κρίνεται απαραίτητο να συμπληρώνεται από οπτικοακουστικό και υλικό λογισμικού.

Όμοια οι Σοφός & Kron (2010 Σοφός, κ.α. 2015:42) θεωρώντας τα μέσα-τεχνολογίες ως καίριο σημείο για την διδασκαλία της εξΑΕ αναφέρουν μια εξέλιξη αυτών από τα τέλη της δεκαετίας του '80 όταν το ταχυδρομείο-έντυπο υλικό (δευτερογενή μέσα) έδωσαν η θέση τους αργότερα στο ραδιόφωνο-τηλεόραση (τριτογενή μέσα) και τις τελευταίες δυο δεκαετίες φτάσαμε στη διαδικτυακή εκπαίδευση (τεταρτογενή μέσα). Τα νέα μέσα (βίντεο, λογισμικά εκμάθησης) εμπλούτισαν τα παραδοσιακά και σε συνδυασμό με την αξιοποίηση του διαδικτύου των διαδικτυακών τεχνολογιών, των τηλεδιασκέψεων ακόμη και της συμμετοχής σε εικονικά περιβάλλοντα έδωσαν τη δυνατότητα για νέες μορφές αλληλεπίδρασης και διδασκαλίας-μάθησης.

Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ (Αβραάμ, 2002:24-26) πρέπει να είναι κατανοητό, να παρέχει την ευκαιρία στον καθένα να το «διαχειριστεί» ανάλογα. Χρειάζεται να είναι εμπλουτισμένο με παραδείγματα για να γίνει κατανοητό, να παρέχει επιπλέον βιβλιογραφία, πηγές στο διαδίκτυο, τα οποία θα λειτουργούν επικουρικά στο δοθέν

εκπαιδευτικό υλικό. Τέλος το υλικό πρέπει να είναι έτσι δομημένο ώστε οι εκπαιδευόμενοι αυτόνομα διαλέγουν τον τόπο, τον χρόνο που μελετούν αλλά και με το δικό τους ρυθμό. Ως μέσα εξ αποστάσεως μπορούν να είναι τα ακόλουθα:

- «Έντυπο υλικό»
- «Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές»
- «Internet»
- «Web-based μαθήματα»
- «Εκπαιδευτικό λογισμικό»
- «Οπτικοακουστικό υλικό»
- «Ηχητικό υλικό»
- «Οπτικό υλικό»
- «Multimedia»
- «Τηλεκπαίδευση»

Στη συμβατική ή την εξΑΕ η ύπαρξη διαφορετικών στοιχείων του μαθησιακού περιβάλλοντος έχει να κάνει με το ότι το καθένα αναλαμβάνει συγκεκριμένη λειτουργία για να δημιουργηθούν συνθήκες ενεργούς μάθησης (Σοφός, κ.α. 2015:46). «Η διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού εργασίας και μάθησης» προϋποθέτει το συνδυασμό περισσότερων μέσων αλλά και μορφών για να παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό, και εδώ η ικανότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτή φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο (Σοφός & Kron, 2010 στο Σοφός, κ.α. 2015:47).

Τηλεκπαίδευση

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στη σύγχρονη μορφή εξΑΕ, την τηλεκπαίδευση ως μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε καιρό πανδημίας που αντιμετωπίζει η χώρα μας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως έννοια είναι γενικότερη και περιλαμβάνει μερικότερες έννοιες όπως την τηλεκπαίδευση. Οι δυο μορφές τηλεκπαίδευσης είναι η σύγχρονη και η ασύγχρονη. Κατά τη σύγκριση μια συμβατικής τάξης με τη σύγχρονη εκπαίδευση διαπιστώνονται κοινά σημεία. Ειδικότερα εκπαιδευτής/εκπαιδευόμενος συμμετέχουν στην τηλετάξη μέσω ενός δικτύου. Αν και βρίσκονται σε απόσταση, μπορούν να αλληλεπιδράσουν στον ίδιο χρόνο ενώ το μάθημα τροποποιείται και προσαρμόζεται στην περίπτωση. Μια πληθώρα εργαλείων δίνουν τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να γράψει σε πραγματικό χρόνο, να διαμοιράσει ένα αρχείο και να παρουσιάσει, ενώ ο διδασκόμενος με το εικονίδιο «ανάταση χεριού» υποβάλλει ερωτήσεις και συμμετέχει (Μελισσά, 2004. Αποστολάκης, 2004 στο Σπηλιοπούλου, 2004:24-25). Επίσης, η εικόνα, ο ήχος και τα δεδομένα μεταφέρονται μέσα από σύγχρονα συστήματα τηλεδιάσκεψης. Τα συστήματα αυτά είναι τριών κατηγοριών: «συμβατά με το πρότυπο H.323 της ITU-T για επικοινωνία πάνω από συνδέσεις ISDN, συμβατά με το πρότυπο H.323 της ITU-T για επικοινωνία πάνω από δίκτυα TCP/IP, συμβατά και με τα δυο παραπάνω πρότυπα» (Αβραάμ, 2002:37). Η εξΑΕ διαφοροποιείται ως εκπαιδευτική μέθοδος από

άλλες κυρίως λόγω της απόστασης που χωρίζει τα εμπλεκόμενα μέρη της διδασκαλίας (Ματραλής, 1998 στο Σοφός, κ.α. 2015:41) αλλά συμβάλλει στην ενεργητική και αυτόνομη μάθηση (Λιοναράκης, 2001). Η παραδοσιακή τάξη χαρακτηρίζεται από τη σχέση μαθητή, δασκάλου και περιεχομένου διδασκαλίας, αντίθετα στην εξΑΕ, στη διδασκαλία, σημαντικό ρόλο παίζει και το μέσο, εργαλεία μάθησης και επικοινωνία (Σοφός & Kron, 2010 στο Σοφός, κ.α. 2015:41).

Όπως σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία έτσι και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή μια ενότητας αποτελεί βασικό στοιχείο της εξΑΕ. Πιο συγκεκριμένα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος καλείται να σχεδιάσει κάθε δραστηριότητα των μαθητών, να τους οργανώσει, να συνδυάσει τη ασύγχρονη-σύγχρονη εκπαίδευση ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Ένα τέτοιο σχέδιο διδασκαλίας έχει να κάνει με την οργάνωση, τη διαχείριση και το συντονισμό τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού υλικού και των τεχνολογικών εργαλείων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να παρομοιαστεί σαν ένα «αρχιτεκτονικό σχέδιο» ή «σκηνοθεσία». Όπως τονίζουν οι Branch & Stefaniak (2019 στο Μανούσου, Χαρτοφύλα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Καραγιάννη 2020β:7) ο σχεδιασμός του μαθήματος της εξΑΕ είναι ένα ευρύτερο πεδίο το οποίο συνδυάζει όλες τις θεωρίες μάθησης τις οποίες πρέπει να τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υποστηρίξουν την πορεία των μαθητών τους.

Ένα online εργαλείο, όπως διαμορφώθηκε από τη Laurillard και τους συνεργάτες της (Bower, Craft, Laurillard, Masterman, 2011. Laurillard, 2002. Laurillard, Charlton, Craft, Dimakopoulos, Ljubojevic, Magoulas, et al. 2013) και το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ώστε να τους βοηθήσει να σχεδιάσουν εξ αποστάσεως μαθήματα περιλαμβάνει 6 μαθησιακούς τύπους διαλογικού πλαισίου:

- ανάγνωση/γραφή/ακρόαση
- αναζήτηση/έρευνα
- πρακτική
- παραγωγή
- συζήτηση
- συνεργασία

Η οργανωμένη και αποτελεσματική εξΑΕ οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα εξής: οργάνωση σύγχρονης-ασύγχρονης επικοινωνίας, εκπαιδευτικό υλικό, αρχές μάθησης, χρονοδιάγραμμα, διαχείριση, καθοδήγηση, αυθεντικότητα. Για παράδειγμα, προκειμένου να προετοιμάσουμε τη διδασκαλία ενός μαθήματος Φυσικής σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης, ο εκπαιδευτικός αφού λάβει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, οφείλει να αναζητήσει τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους για το μάθημά του, να προετοιμάσει και να οργανώσει το υλικό και την επικοινωνία, να δώσει σαφείς οδηγίες και να θέσει το χρονικό διάστημα για κάθε δράση-ενέργεια των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του συγκεκριμένου μαθήματος δεν περιλαμβάνει μόνο το να στείλει ο εκπαιδευτικός ένα βίντεο ή φύλλα εργασίας. Χρειάζεται να δώσει σαφείς

οδηγίες στους μαθητές σχετικά με το πότε θα δουν το βίντεο, τι θα κάνουν μετά, ποιες δραστηριότητες θα κάνουν με ποια σειρά, πώς θα συνεργαστούν, πώς θα αξιολογηθούν.

Επίσης, η διαχείριση του χρόνου παίζει ουσιαστικό ρόλο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν κάθε πότε θα γίνεται η ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού ώστε να οργανώνονται και να συντονίζονται, σε πόσο χρόνο θα μελετήσουν το εκπαιδευτικό υλικό ή θα συμπληρώσουν τα φύλλα εργασιών, καθώς και πότε θα πραγματοποιηθούν οι τηλεδιασκέψεις. Σύμφωνα με τους Madigan, McArthur, & Anhorn, (2020) οι μαθητές του Δημοτικού καλό θα ήταν να βρίσκονται μπροστά στην οθόνη για το χρονικό διάστημα των δυο ωρών.

Η τηλεδιάσκεψη παρέχει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο. Αποτελεί μια «προσομοίωση της πρόσωπο-με πρόσωπο διδασκαλίας» αλλά με τη δική της δυναμική. Εκτός από την προφορική επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο υπάρχει κι η δυνατότητα για τους συνδεδεμένους για σύγχρονη γραπτή επικοινωνία (live chat) μέσω της αποστολής άμεσων μηνυμάτων εφόσον βέβαια πομπός και δέκτης είναι διαδικτυακά παρόντες (Μανούσου, κ.α. 2020β:8-11).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως η τηλετάξη (Σπηλιούλου, 2004:30) έχει συγκεκριμένη δομή και την χαρακτηρίζουν τα ακόλουθα:

α) Για τη διδασκαλία μέσω αυτής, απαιτείται, η ύπαρξη ΗΥ ή άλλης ηλεκτρονικής συσκευής που να συνδέεται στο διαδίκτυο, και εγκατεστημένα αντίστοιχα λογισμικά που θα διευκολύνουν την ηλεκτρονική, εξ αποστάσεως διδασκαλία.

β) Υπάρχει γεωγραφική απόσταση εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μέσω ενός συστήματος πληροφορικής τηλετάξης.

γ) Λαμβάνει χώρα η διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

δ) Η επικοινωνία των συμμετεχόντων πραγματοποιείται με τη χρήση του συστήματος πληροφορικής τηλετάξης και τεχνολογίας δικτύου υπολογιστών (internet).

ε) Ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη κατάρτιση του γνωστικού αντικειμένου και της χρήσης των λογισμικών του ΗΥ.

στ) Τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα για προετοιμασία του υλικού διδασκαλίας, των μεθόδων ελέγχου της γνώσης και για αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητή-μαθητή.

Αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης από την Ε.Α.Ε

Οι αλλαγές που προκύπτουν από την εισαγωγή της Ε.Α.Ε (Αναστασιάδης, 2003:48-49) αφορούν:

α) το χώρο και το χρόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική και διδακτική πράξη λάμβανε χώρα στις σχολικές αίθουσες, των σχολικών μονάδων, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Αυτό αλλάζει εξ ολοκλήρου με την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ε.Α.Ε.

β) τον ρόλο του εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός παύει πλέον να είναι ο κάτοχος της γνώσης αφού υπάρχουν πολλαπλές πηγές πληροφόρησης οι οποίες είναι και ηλεκτρονικές όχι μόνο συμβατικές-γραφτές. Ο μαθητής πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει, να ανακαλύπτει μόνος τη γνώση και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος συμβούλου μάθησης που με τις παιδαγωγικές δεξιότητες, τις μεθόδους διδασκαλίας που γνωρίζει και τις πηγές πληροφόρησης και τα προγράμματα που επιλέγει, υποστηρίζει το μαθητή προς την κατεύθυνση της ανακάλυψης της γνώσης.

γ) το ρόλο του μαθητή: λόγω των νέων αναγκών και της προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη σχετικά με το ρυθμό, το χρόνο, τον τόπο που θα κατακτήσουν τη γνώση κάτι που για να γίνει εφικτό, απαιτεί και τις κατάλληλες δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν.

δ) το εκπαιδευτικό υλικό: το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό αλλάζει και σταδιακά αντικαθίσταται από εμπλουτισμένο, ελκυστικό, ενδιαφέρον ηλεκτρονικό υλικό που προσφέρεται για περισσότερες προσεγγίσεις της γνώσης και μάθησης.

ε) τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Το σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης διατηρεί κάποια χαρακτηριστικά του παραδοσιακού προσθέτοντας επιπλέον εφαρμογές Τ.Π.Ε. και λογισμικά που διαμορφώνουν ένα πιο ομαδικό συνεργατικό ανακαλυπτικό και ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης.

Παράλληλα με αυτές τις αλλαγές, παρατηρούνται και κάποια στοιχεία θετικά και αρνητικά (Μλεκάνης, 2005:30-48) ως απόρροια των παραπάνω αλλαγών. Ως θετικά αναφέρονται τα εξής:

α) εγκαταλείπονται σταδιακά οι γενικά αποδεκτές πρακτικές που εφαρμόζονταν και αντικαθίστανται από νέες εναλλακτικές,

β) γίνεται σαφές πως ο σημαντικότερος παράγοντας ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η κάθε σχολική μονάδα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της,

γ) αναδεικνύονται κοινωνικά θέματα (περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή του καταναλωτή, σεβασμός της διαφορετικότητας, διαφύλαξη της ειρήνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στάσης σε κινδύνους που απειλούν την κοινωνία) σε πρωταρχικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το αρνητικό στοιχείο είναι η αβεβαιότητα και ανασφάλεια των εκπαιδευτικών η οποία αυξάνεται καθώς οι προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων είναι διαφορετικές

και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ασαφής, μιας και καλούνται να υπηρετήσουν αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους. Εξωτερικοί παράγοντες όπως τα ΜΜΕ επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση και κοινωνικοποίηση των νέων υποτιμώντας το ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συνεχώς να προσαρμόζονται χωρίς την απαιτούμενη βοήθεια σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Οι κοινωνικές ομάδες ασκούν διαρκή και σκληρό κοινωνικό έλεγχο και πολλές φορές οδηγούνται σε παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Απαξιώνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την κοινή γνώμη ενώ ταυτόχρονα η διεύρυνση των ευθυνών τους δεν συνεπάγεται και μισθολογική αναβάθμιση και ποιότητα των εργασιακών σχέσεων. Αποτέλεσμα αυτών είναι και η επιδείνωση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών και γενικότερα του περιβάλλοντος εργασίας τους.

Ταυτόχρονα η ύπαρξη των ΤΠΕ, κάνει αναγκαία την κατανόηση των δυνατοτήτων που μας προσφέρουν αλλά και τα προβλήματα που προκαλεί η αυξημένη χρήση τους. Αυτό οδηγεί στη χρήση μέτρων, ορίων και περιορισμών ώστε να λειτουργούν προς όφελος του ατόμου χωρίς να υποβιβαστεί η σημασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών στη διδασκαλία (Κατσαρός, 2008:153).

Προϋποθέσεις εφαρμογής της Ε.Α.Ε

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται από τη χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην εκπαίδευση και η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν αποτελούν ταυτόχρονα και τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της.

Η πρώτη και απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού. Κρίνεται αναγκαία η παροχή της τεχνολογικής υποστήριξης (κατάλληλες ηλεκτρονικές συσκευές), όπου υπάρχουν στις σχολικές μονάδες, για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και η δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων με ταυτόχρονη χρήση των εργαλείων της Ε.Α.Ε από πολλούς εκπαιδευτικούς την ίδια στιγμή.

Επίσης, αναγκαία κρίνεται και η συνεχής αναβάθμιση του εξοπλισμού και των λογισμικών προγραμμάτων σύμφωνα και με τις νέες προδιαγραφές που ζητούνται (Σαΐτης, 2008:150).

Παράλληλα είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και μαθητές να έχουν πρόσβαση σε υλικό από διάφορες πηγές μάθησης, όχι μόνο από παραδοσιακές όπως τα διδακτικά εγχειρίδια αλλά και από ηλεκτρονικό υλικό, το οποίο να είναι σχεδιασμένο με δραστηριότητες που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενθαρρύνουν την ενεργητική προσέγγιση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:47) και σε μερικές περιπτώσεις την ανατροφοδότηση ή την επανάληψη για την καλύτερη κατανόηση της ύλης.

Τέλος, το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας είναι αυτό που θα παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της Ε.Α.Ε και στην αποτελεσματικότητά της.

Απαραίτητο λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικά διακείμενοι όσον αφορά γενικά την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αλλά και ως προς τη χρήση τους ως σημαντικό βοήθημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, τη χρήση τους στο διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας (όπου εδώ πρέπει να έχει θετική στάση πρώτα από όλους η διεύθυνση του σχολείου) και τέλος στη χρήση της Ε.Α.Ε σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης ώστε να διατηρήσουν οι μαθητές το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001:121) είναι θετικά διακείμενο απέναντι στις ΤΠΕ. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Θα πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε στις διδασκαλίες. Και φυσικά να υπάρχει μία διαρκής επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο αφού και η τεχνολογία και οι δυνατότητές της αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς τους οποίους οφείλουν να ακολουθούν και οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των οποίων έχουν ληφθεί κάποια μέτρα από το αρμόδιο Υπουργείο.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς που τώρα φοιτούν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχουν ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών μαθήματα εξοικείωσης σε θέματα πληροφορικής και μαθήματα ένταξης των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (Σαΐτης, 2008:150).

Στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα επαγγελματικής κατάρτισης σε όσους το επιθυμούν μέσω του προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (Σαΐτης, 2008:149-150). Όσον αφορά την επιμόρφωση αυτή, αξίζει να σημειωθεί πως η δράση χρηματοδοτήθηκε από το Γ΄ κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης και χωρίζεται σε τρία διαφορετικά επιμορφωτικά επίπεδα (επιμόρφωση Α επιπέδου, Β1 και Β2 επιπέδου).

Το Α επίπεδο επιμόρφωσης στοχεύει στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε. (εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής, χρήση επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης και σύνδεσης και επικοινωνίας μέσω του Διαδικτύου) και κάποιων βασικών δεξιοτήτων για τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη (<http://www.pischools.gr/programs/ktpepeack/ergo.html>).

Το Β1 επίπεδο επιμόρφωσης περιλαμβάνει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα παρουσίασης, διαμοίρασης υλικού, διαχείρισης μάθησης και εκπόνησης δραστηριοτήτων (π.χ Moodle), ιστολόγια και wikis, σύγχρονα λογισμικά, αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού (Φωτόδεντρο, ΑΙΣΩΠΟΣ κ.α), θέματα ασφάλειας διαδικτύου, σενάρια με αξιοποίηση διαδραστικών πινάκων και αξιοποίηση όλων των παραπάνω στη εκπαιδευτική διαδικασία (<https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1>).

Τέλος το B2 επίπεδο επιμόρφωσης στοχεύει στην κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της σημασίας αξιοποίησης των ψηφιακών πόρων και περιβαλλόντων (κυρίως αυτών που έχουν παραχθεί από το Υπουργείο Παιδείας) και της ένταξής τους στη διδασκαλία. Παράλληλα στοχεύει στο σχεδιασμό από τους ίδιους, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων λογισμικών και περιβαλλόντων (π.χ λογισμικά προσομοίωσης, διαδραστικοί χάρτες, animations) ώστε να ακολουθούν τις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις (<https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b2>).

Δημόσιοι Οργανισμοί και Προγράμματα Προώθησης Εφαρμογής των Τ.Π.Ε. και της Ε.Α.Ε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι δυνατότητες που δίνουν οι Τ.Π.Ε. αναγνωρίστηκαν από τις κυβερνήσεις και έγιναν προσπάθειες εισαγωγής τους στη δημόσια διοίκηση ώστε η τελευταία να λειτουργεί βάσει των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, το οποίο ονομάστηκε ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (e-government).

Η σημασία εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός σχεδίου δράσης με τίτλο «Η μάθηση στην κοινωνία των Πληροφοριών» με κύριους στόχους να εισάγει τα σχολεία στην κοινωνία της πληροφορίας, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στις παιδαγωγικές πρακτικές και να επιτύχει την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2006:450).

Αργότερα με το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» παίρνονται κάποια μέτρα για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες απαιτήσεις. Το πρώτο μέτρο «Εξοπλισμός και δικτύωση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης», έχει ως στόχο τη βελτίωση των υποδομών για τη χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη διοίκηση. Το δεύτερο μέτρο «Εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση» στοχεύει σε ενέργειες για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην τηλεεκπαίδευση και αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Το τρίτο μέτρο «Τεκμηρίωση, αξιοποίηση και ανάδειξη του ελληνικού πολιτισμού» στοχεύει σε δράσεις για γενική χρήση των δυνατοτήτων της Κοινωνίας της Πληροφορίας για οικονομικούς, επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς, ψυχαγωγικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είχαν:

- Το Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας (ΕΔΕΤ) που συνδέει όλα τα ΑΕΙ-ΤΕΙ-ερευνητικά κέντρα,
- Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ ή sch.gr) στο οποίο είναι συνδεδεμένα όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- Η εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΕΠΘ (e-ylko.gr) με προτάσεις διδασκαλίας, άρθρα και ηλεκτρονικές διευθύνσεις για τη αξιοποίησή τους στη διδασκαλία,

- Η ύπαρξη εργαστηρίων πληροφορικής σε σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας,
- Η ύπαρξη τεχνικής υποστήριξης των σχολείων από τα Κέντρα Πληροφορικής και νέων Τεχνολογικών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) που υπάρχουν σε κάθε νομό,
- Η δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών συμβατών με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- Η δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση»,
- Τα έργα ανάπτυξης και υποδομών e-school και e-university που σχεδιάστηκαν για να προσφέρουν υπηρεσίες πληροφόρησης για την εκπαίδευση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς (Κατσαρός, 2008:145-150).
- Η ηλεκτρονική πύλη που δημιουργήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ) και που προσφέρει υποστήριξη και δυνατότητα ατομικής επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής θεωρίας και πράξης. Αρχικά στόχος τους ήταν η προσφορά βοήθειας στην Ε.Α.Ε σε φιλόλογους αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και από μαθητές (komvos.edu.gr).
- Το κέντρο Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο παρέχει υπηρεσίες ενδοσχολικής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το κέντρο προσφέρει υπηρεσίες που βασίζονται σε τρεις άξονες: α) την αυτοεκπαίδευση που προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης σε επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό για γενικά και ειδικά γνωστικά αντικείμενα που ενδιαφέρουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, β) την συνεργατική μάθηση που στόχο έχει την επικοινωνία και συμμετοχή σε συζητήσεις και εκπόνηση εργασιών βασισμένη σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και γ) την εικονική τάξη που προσφέρει τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:87).

Σύνοψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπήκε στη ζωή εκπαιδευτικών και μαθητών με έναν απρόσμενο τρόπο και για αυτό το λόγο όχι και τόσο καλά σχεδιασμένο. Αν και οι νέες τεχνολογίες έχουν μπει στη ζωή μας, το εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε ανέτοιμο. Γι' αυτό και ο σωστός ίσως χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης που παρέχεται αυτή τη στιγμή (ασύγχρονα και σύγχρονα) θα ήταν «επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία». Παρόλα αυτά, αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία ενσωμάτωσης αυτού του τρόπου διδασκαλίας, ως συμπλήρωμα στην δια ζώσης, η οποία και θα βελτιώσει πολύ το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Φυσικά απαιτούνται ακόμα πολλές προσπάθειες από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να εκμεταλλευτούμε σωστά αυτά τα νέα εργαλεία μάθησης και τις τεχνολογίες που προσφέρονται και που μάθαμε να χρησιμοποιούμε στην περίοδο της πανδημίας. Πρέπει να υπάρξει πρόνοια αρχικά από όσους εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε η

ανασφάλεια και ο φόβος να δώσουν τη θέση τους στην εμπιστοσύνη για την αξία του ρόλου και του έργου τους. Οφείλουν να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπροσώπους τους στις διαδικασίες διαλόγου και λήψης αποφάσεων σχετικά με το θέμα. Η ύπαρξη διαλόγου με την σαφήνεια στόχων είναι αποτελεσματικότερη του εξαναγκασμού και της επιβολής μέτρων.

Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους οφείλουν να κατανοήσουν τα προτερήματα ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών και της χρήσης της Ε.Α.Ε στη διδασκαλία και να είναι δεκτικοί και πρόθυμοι σε καινοτόμες δράσεις και στις πρωτοβουλίες της πολιτείας για επιμόρφωσή τους για την καλύτερη χρήση των τεχνολογιών που θα βοηθήσει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Από την άλλη γονείς και μαθητές με σεβασμό στο έργο που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δημιουργούν τις καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης για τους μαθητές.

Με το πέρας της πανδημίας λοιπόν, καλό θα ήταν να αξιολογήσουμε τα μέτρα που πήραμε ώστε να μετατρέψουμε τις δυσκολίες και τα προβλήματα σε λύσεις και να προχωρήσουμε σε ένα σωστό σχεδιασμό για το μέλλον γενικά, και όχι μόνο, για την προετοιμασία σε περιόδους έκτακτης ανάγκης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avraam, E. (2002). *Ex' Apostaseos Ekpaidefsi, Diadrasa Anthropol Technologias* (Diplomatiki Ergasia). Panepistimio Makedonias, Diatmimatiko Programma Metaptychiakon Spoudon sta Pliroforiaka Systimata, Thessaloniki.
- Anastasiadis, P.(2003). Diamorfosi plaisiou gia tin eisagogi ton neon ekpaideftikon technologion. *Epistimoniko Vima*, 2, 44-54.
- Burdina, G., M., Krapotkina, I., E & Nasyrova, L., G. (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1211a>
- Degdilelis, V., Papadopoulos, I., Kapsalis, A. & Fachantidis, N. (2013). *Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis*. Epimorfosi ton Ekpaideftikon gia tin Axiopoiisi kai Efarmogi ton TPE sti Didaktiki Praxi. Ekpaidefsi kai Dia viou Mathisi. ESPA 2007-2013. Tefchos, 1 (Geniko Meros). G' Ekdosi. Patra ITY, Tomeas Epimorfosis kai Katartisis
- Dimitropoulou, A., & Fesakis, G. (2012). *Montela Entaxis ton TPE stin Ekpaidefsi. Panepistimiakes Simeioseis*. BS MSAEM. Rodos
- Drosatos, D. (2019). I kainotomia stin ex apostaseos ekpaidefsi meso tis chrisis ton T.P.E. Sto: *Diamorfonontas apo Koinou to Mellon tis Ekpaidefsis: Praktika 10ou*

- Synedriou gia tin Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi, tomos 10*, Meros V, (22-28). Athina: Elliniko Anoikto Panepistimio, Elliniko Diktyo Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi.
- Francisco, C., DC. & Barcelona, M., C. (2020). Effectiveness of an Online Classroom for Flexible Learning. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 4(8), 100-107.
- Ghamdi, Al., A., Samarji, A., & Watt, A. (2016). Essential Considerations in Distance Education in KSA: Teacher Immediacy in Virtual Teaching and Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 17-22. doi:107763/IJiet.2016.V6.651
- Gkiosos, I., Mavroeidis, I., & Koutsoumpa, M. (2008). I erevna stin apo apostasi ekpaidefsi: anaskopisi kai prooptikes. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 4(1), 49-60. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9724
- Isanoglou, E., & Palaiochoriti, E. (2018). *I Technologia os Meso, Ergaleio kai Antikeimeno Ekpaidefsis* (Diplomatiki Ergasia). Technologiko Ekpaideftiko Idryma Dytikis Elladas, Scholi Dioikisis kai Oikonomias, Tmima Pliroforikis kai Meson Mazikis Enimerosis, Parartima Pyrgou, Pyrgos.
- Kapravelou, A. (2011). I simasia ton theorion mathisis sto plaisio ton TPE stin ekpaidefsi. *Periodiko gia tin Anoikti kai tin ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*. 7(1), 98-117.
- Karaminas, I. (2004). *Paidagogiki kai didaktiki axiopoiisi tou diadiktyou stin ekpaideftiki diadikasia: I periptosi tou mathimatos tis Istorias tis ST' taxis tou Dimotikou Scholeiou* (Didaktoriki Diatrivi). PTDE Panepistimiou Athinon, Athina.
- Kasimati, K. & Gialamas, V. (2001). Apopseis ekpaideftikon gia ti symvoli ton Neon Technologion stin ekpaideftiki diadikasia. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 5, Athina.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Katsarou, E & Dedouli, M. (2008). *Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Kelenidou, P., Antoniou, P. & Papadakis, S. (2017). I ex apostaseos scholiki ekpaidefsi. Systimatiki anaskopisi tis ellinikis kai diethnous vivliografias. Sto: Lionarakis, Ioakeimidou, Niari, Manousou, Chartofylaka, Papadimitriou & Apostolidou (epimeleia). *O Schediasmos tis Mathisis: Praktika 9o Diethnes Synedriou gia tin*

- Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi, Tomos 9*, (168-184). Athina: Elliniko Anoikto Panepistimio, Elliniko Diktyo Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi.
- Kidd, R., S. & Stamatakis, M., K. (2006). Comparison of students' performance in and satisfaction with a clinical pharmacokinetics course delivered live and by interactive videocohferencing. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(1), 10. doi:105688/aj700110
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton technologion tis pliforias kai ton epikoinonion*. Athina: Nees Technologies
- Kostalias, K. & Karakiza, T. (2009). *Apo apostasi ekpaidefsi*. Anaktithike 20 Ioulou, 2021 apo http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/sem_tpe/01-elearning-details.pdf
- Koutroudimou, E., & Bakellas, G. (2016). *Syγκριτική Αξιολόγηση Συστημάτων Εκπαίδευσης από apostasi (E-LEARNING)* (Ptychiaki Ergasia). TEI Dytikis Elladas, Scholi Di-oikisis kai Oikonomias, Tmima Dioikisis Epicheiriseon, Mesolongi.
- Kyriakodi, D. & Tzimogiannis, A. (2015). Oi ekpaideftikes kainotomies stin protovathmia ekpaidefsi: Meleti ton vravevmenon ergon tis drasis «Thesmos Aristeias kai Anadeixi Kalon Praktikon», *Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi* 8(3), 123-151.
- Lignos, K. (2004). *Anoikti kai ex' apostaseos ekpaidefsi: Schediasmos kai ylopoiisi mathimatos gia tin tritovathmia ekpaidefsi: AExAE*, (Ptychiaki Ergasia). Panepistimio Aigaiou, Tmima Politismikis Technologias kai Epikoinonias, Mytilini.
- Lionarakis, A. (2001). *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi: Provlmatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou*. Sto: A. Lionarakis (epimeleia), *Apopseis kai provlmatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi* (sel.33-52). Athina: Propompos
- Manousou, E. (2008). *Prodiagrafes paidagogikou plaisiou gia tin efarmogi polymorfikis, sympliromatikis ex apostaseos perivallontikis ekpaidefsis, se mathites protovathmias, oligothesion kai apomakrysmenon scholeion tis Elladas* (Didaktoriki Diatrivi). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra. Anaktithike 20 Ioulou, 2021 apo <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15961#page/1/mode/2up>
- Manousou, E., Chartofyla, T., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S. & Karagianni, E. (2020a). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi, vasikes arches kai efarmoges. Sto Maziko Anoikto Diadiktyako Mathima (MOOC): «Epimorfosi ekpaideftikon Protovathmias & Defterovathmias Ekpaidefsis se themata ekpaidefsis apo apostasi». IEP, Elliniko Anoikto Panepistimio, Ergastirio Ekpaideftikou Ylikou kai Ekpaideftikis Methodologias.

- Manousou, E., Chartofyla, T., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S. & Karagianni, E. (2020v). Ekpaideftikos Schediasmos mathimatōn stin ex apostaseos scholiki ekpaidefsi. *Sto Maziko Anoikto Diadiktyako Mathima (MOOC): «Epimorfosi ekpaideftikon Protovathmias & Defterovathmias Ekpaidefsis se themata ekpaidefsis apo apostasi»*. IEP, Elliniko Anoikto Panepistimio, Ergastirio Ekpaideftikou Ylikou kai Ekpaideftikis Methodologias.
- Mlekanis, M. (2005). *Oi synthikes ergasias ton ekpaideftikon*. Athina: Typothito-G. Dardanos.
- Monsurur, R., Reza, K., & Framarz, B., (2015). Prospect of Distance Learning. *Journal of International Education Research – Third Quarter, Volume 11 (3)*, 173-178.
- Pantelopoulou, S. (2006). *Analysi tis Eisagogis ton Technologion Pliroforias kai epikoinonias (TPE) sti Scholiki Monada me ergaleia apo ti Theoria Systimaton (Diplomatiki Ergasia)*. Panepistimio Thessalias, Scholi epistimon tou Anthropou, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Programma Metaptychiakon spoudon, Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Volos.
- Papakonstantinou, G. (2008). Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: o rolos tou diefthynti. *Sto Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi*. Mavroskoufis (epimeleia). YP.E.P.Th, Entaxi paidion palinnostounton kai al-lodapon sto scholeio (gymnasio), Thessaloniki, 231-240.
- Pasias, G. (2006). *Evropaiki Enosi kai Ekpaidefsi: Thesmikos logos kai ekpaideftiki politiki (1950-99)*. Athina: Gutenberg.
- Paschali, S. (2018). *Apopseis ekpaideftikon gia ti chrisi ton TPE kata tin ylopoiisi programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis (Diplomatiki Ergasia)*. Panepistimio Aigaiou, Scholi Anthropistikou Epistimon, Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou. Programma Metaptychiakon Spoudon Perivallontiki Ekpaidefsi, Rodos.
- Prokopiadou, G. (2006). *I Leitourgia ton Scholikon Monadon tis Protovathmias Ekpaidefsis mesa apo tis Nees Technologies (Diplomatiki Ergasia)*. Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou tou Panepistimiou Aigaiou, Rodos.
- Rasmitadila, Aliyyah, R., R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A., R., S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Saitis, Ch. (2008). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*. Athina: Paidagogiko Institutouto.

Serafeim, K., & Fesakis, G. (2010). Psifiaki afigisi: Episkopisi Logismikon. *2o Panelinio Ekpaideftiko Synedrio Imathias*. 23-25 Apriliou. Naousa.

Sofos, A., Kostas, A., & Paraschou, V. (2015). *Online Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Apo ti Theoria stin Praxi*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo <https://repository.Kallipos.gr>

Spiliopoulou, E. (2004). *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi stis Monades Ygeias* (Ptychiaki ergasia). Ethniki Scholi Dimosias Dioikisi, Tmima Koinonikis Dioikisis, Katefthynsi Dioikisi Ypiresion Ygeias IE' Ekpaideftiki Seira. Athina. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/15/12/675.pdf

Theodoropoulos, N. (2019). *Kainotomia sto dimosio scholeio: Proslipseis kai praktikes ton ekpaideftikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi* (Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Patron, Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis kai tis Agogis stin Proscholiki Ilikia, Patra.

Ypourgeo Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton (YPDVMTh) & Paidagogiko Institutou, (2003). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (DEPPS) kai Analytika Programmata Spoudon (APS) Ypochreotikis Ekpaidefsis*. FEK 303V/13-03-2003 kai FEK 304V/13-03-2003.

Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton, (2020). *Ex Apostaseos Ekpaidefsi, Odigies kai schetiki enimerosi*. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/1650-covid19/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>

Istoselides

Archi Prostasias Dedomenon: *Synnomi i ex apostaseos ekpaidefsi - Einai omos ellipsis i meleti antiktypou*. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/331383_arhi-prostasias-dedomenon-synnomi-i-ex-apostaseos-ekpaideysi-einai-omos-ellipsis-i

Epimorfosi ekpaideftikon A' vathmias kai V' vathmias Ekpaidefsis se Vasikes Dexiotites ton T.P.E stin Ekpaidefsi. Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institutou, Athina. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo <http://www.pischools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html>

Epimorfosi V1 epipedou T.P.E. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1>

Epimorfosi V2 epipedou T.P.E. Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo <https://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b2>

Διοίκηση απομακρυσμένων από τα αστικά κέντρα σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Σερρών

Ράσση Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Το ζήτημα της διοίκησης σχολικών μονάδων, καθώς και το θέμα της ηγεσίας, μελετάται εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες. Παρατηρείται, όμως, έλλειψη ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τον ρόλο που πιθανόν κατέχει η απόσταση από τα αστικά κέντρα στη διοίκηση των απομακρυσμένων σχολείων. Οι ιδιαιτερότητες αυτών των σχολείων, όχι μόνο στα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη στελέχωσή τους από εκπαιδευτικούς, αλλά και σε αρκετά άλλα που συνδέονται με τους μαθητές και τις δραστηριότητές τους στο σχολείο, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο. Για τη μελέτη του ζητήματος της διοίκησης απομακρυσμένων σχολικών μονάδων επιλέχθηκαν ορισμένα σχολεία με τέτοια χαρακτηριστικά από τον νομό Σερρών. Έξι (6) εκπαιδευτικοί και πέντε (5) διευθυντές που υπηρετούν σε απομακρυσμένα σχολεία εκθέτουν τις σκέψεις τους σε συνέντευξη που παραχώρησαν για τη διερεύνηση του θέματος αυτού. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι η απόσταση από τα αστικά κέντρα επηρεάζει εμφανώς τον τρόπο διοίκησης αυτών των σχολείων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση σχολικών μονάδων, διευθυντής, απόσταση

Management of secondary education schools remote from urban centers: the case of Serres prefecture

Maria Rassi, M.Sc.

Abstract

The management of school units, as well as their leadership, are topics that have been studied meticulously over the past decades. There is, however, a lack of research data in regards to the part the distance from urban centers most likely plays when it comes to the management of schools in remote locations. The distinctiveness of those schools, not only in the problems which come up during their staffing by teachers, but in many more that are connected to the students and their activities at school as well, has not been studied enough, at least in Greece. Certain schools in Serres prefecture with those characteristics were chosen for research on the topic of their management. Six teachers and five principals who teach in remotely located schools share their thoughts in an interview they participated in for the needs of this study. Its results showed that the distance from urban centers affects the management of those schools on a great scale.

Key-Words: School management, principal, distance

Χαρακτηριστικά της Διοίκησης και της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια διεξάγεται μια συζήτηση για το έργο του διευθυντή-ηγέτη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν θα ήταν άστοχο εάν κανείς σημείωνε ότι οι θεωρίες της Διοικητικής Επιστήμης βρίσκουν πεδίο εφαρμογής και στον χώρο της εκπαίδευσης. Έννοιες, όπως «επίτευξη στόχων», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα» απασχολούν τα στελέχη της εκπαίδευσης, μολονότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στη διοίκηση μιας επιχείρησης και ενός σχολείου. Το γεγονός ότι έχει διευρυνθεί αρκετά ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν κάποιες βασικές ικανότητες που απαιτείται να έχουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Ως τέτοιες θεωρούνται, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι εξής:

1. Όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών.
2. Στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης.
3. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας.
4. Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
5. Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων.
6. Επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος.
7. Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας.
8. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (European Commission, 2010).

Οι μελετητές, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους περισσότερο στην ηγεσία, έκαναν λόγο για στυλ ηγεσίας. Θα μπορούσε κανείς να ορίσει το πεδίο αυτό ως την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που παρουσιάζει η προσωπικότητα ενός ηγέτη αναφορικά με τις στάσεις που υιοθετεί, στην προσπάθειά του να καθοδηγήσει το προσωπικό που έχει στη διάθεσή του, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Νικολαΐδου, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας ως κριτήριο τον βαθμό της συμμετοχής του προσωπικού στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, ορίζονται τρία βασικά στυλ ηγεσίας:

1. Το αυταρχικό (The autocrat). Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δίνει διαταγές, δεν δικαιολογεί τις πράξεις του και περιορίζει τις πρωτοβουλίες των υφισταμένων του.
2. Το δημοκρατικό (The democrat). Οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από συζήτηση στο πλαίσιο της συνεργασίας, ενώ ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες.
3. Το φιλελεύθερο ή χαλαρό (laissez-faire). Το προσωπικό λαμβάνει ελεύθερα τις αποφάσεις που αφορούν τον οργανισμό που εργάζονται, καθώς ο ηγέτης έχει μεταβιβάσει όλη του την εξουσία στο προσωπικό (Δαράκη, 2007· Κατσαρός, 2008· Νικολαΐδου, 2012· Σαΐτης, 2008).

Στη βιβλιογραφία απαντώνται πολλά στυλ ηγεσίας. Ο κάθε μελετητής, ανάλογα με τα κριτήρια που θέτει, προσπαθεί να περιγράψει τη συμπεριφορά του ηγέτη και να ορίσει την αποτελεσματική ηγεσία. Δεν είναι, όμως, πάντα εύκολη η απόλυτη κατάταξη σε κάποιο μοντέλο ηγεσίας, δεδομένου ότι υπάρχουν παραλλαγές μεταξύ αυτών. Επιπρόσθετα, διάφορα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ηγέτη προσλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο από τα διάφορα μοντέλα. Τα παραπάνω καθιστούν, κάποιες φορές, δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ των στυλ ηγεσίας (Χρονοπούλου, 2012). Χωρίς να μειώνεται η αξία τέτοιων ερευνητικών προσπαθειών, θα γίνει στη συνέχεια σύντομη αναφορά στις κυριότερες θεωρίες που αφορούν την ηγεσία, στις οποίες στηρίζονται διάφορα στυλ ηγεσίας, που βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης.

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Διοικητική – Διαχειριστική Ηγεσία

Ο τύπος αυτός της ηγεσίας αναφέρεται κυρίως στη διαχείριση διαδικασιών και συστημάτων και λιγότερο στη διαχείριση ανθρώπων. Στις προτεραιότητές της περιλαμβάνει τους στόχους, τις δομές και τον έλεγχο του περιβάλλοντος, περισσότερο υπό τη σκοπιά της κλασικής διοίκησης (management) (Χρονοπούλου, 2012). Γι' αυτό συχνά γίνεται λόγος για τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, δηλαδή τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη στελέχωση και τον έλεγχο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι αποτελεσματικοί διευθυντές ενδιαφέρονται για τη γραφειοκρατική ρουτίνα, για την εξασφάλιση πόρων, για την επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να εξασφαλιστεί η τήρηση του σχολικού προγράμματος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Θα μπορούσε να σημειώσει κανείς ότι ο διευθυντής διαχειρίζεται απλώς την τρέχουσα κατάσταση, χωρίς να στοχεύει στην αλλαγή, στην καινοτομία, στο όραμα.

Ωστόσο, θα μπορούσε να τονιστεί ότι η μορφή αυτή ηγεσίας αποτελεί ίσως το προαπαιτούμενο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και ότι, χωρίς την εξασφάλιση όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, μάλλον είναι αδύνατη η υιοθέτηση οποιασδήποτε άλλης μορφής ηγεσίας που θα αναφερθεί στη συνέχεια.

Παιδαγωγική Ηγεσία

Πρόκειται για τη μορφή ηγεσίας που εστιάζει κυρίως στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, διότι αυτοί με τη δράση τους ασκούν πολύ μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020). Προτεραιότητα αποτελεί η μάθηση, γι' αυτό υπάρχει μέριμνα, αφενός, για τη δημιουργία περιβάλλοντος συνεχούς μάθησης και, αφετέρου, για την αδιάλειπτη αξιολόγηση του μαθήματος. Επιπρόσθετα, δημιουργούνται πρότυπα για τους μαθητές, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, ενώ προωθείται και η συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται ενδιαφέρον τόσο για την προώθηση της μεταξύ τους συνεργασίας όσο και για την ατομική και ομαδική ανάπτυξή τους, παρέχοντάς τους ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Ως κριτική στο μοντέλο αυτό διατυπώνεται η άποψη ότι δεν είναι ξεκάθαρο πώς ο ηγέτης ασκεί την επιρροή του στη διδασκαλία. Επικρίσεις, ακόμη, δέχεται και η απόλυτη εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία που προωθεί το μοντέλο αυτό, καθώς η οργάνωση και η λειτουργία ενός σχολείου περιλαμβάνει πολύ περισσότερες δραστηριότητες από την παιδαγωγική διαδικασία (Χρονοπούλου, 2012).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας ίσως συγκεντρώνει τις περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις. Μετασχηματιστική, σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), όπως αναφέρεται στο Χρονοπούλου (2012), θεωρείται η ηγεσία που επικεντρώνεται στην αλλαγή και των ηγετών και των οργανισμών που ηγούνται. Προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή, ο «μετασχηματιστικός» ηγέτης ενισχύει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τα κίνητρα, την εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων του οργανισμού, μεταλαμπαδεύοντάς τους τις αξίες και τα οράματά του (Βασιλειάδου & Διερωνίτου 2014· Μαμάκου & Αποστόλου, 2018). Ο ίδιος δημιουργεί το περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθούν οι κλίσεις και οι ικανότητες κάθε εργαζομένου, εκδηλώνει το ενδιαφέρον του γι' αυτούς, ανταποκρινόμενος στους προβληματισμούς και στις ανησυχίες τους. Παράλληλα, με τη συμπεριφορά του παρακινεί τους εργαζόμενους να συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στον μετασχηματισμό των δομών και της κουλτούρας του οργανισμού. Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τέσσερις βασικές συμπεριφορές που απαιτείται να χαρακτηρίζουν έναν τέτοιο ηγέτη:

1. Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή),
2. Εμπνευσμένη υποκίνηση,
3. Πνευματική διέγερση,
4. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον και υποστήριξη (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020).

Η κριτική που αφορά το μοντέλο αυτό στρέφεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, όπου υπάρχει αυστηρή ιεραρχική δομή, με προκαθορισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών στους διευθυντές - ηγέτες, δεν μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής. Αντίθετα, για να λάβει χώρα απαιτείται μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, δεδομένου ότι μόνο έτσι θα καθοριστεί το όραμα και η κατεύθυνση της αλλαγής ενός σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Διανεμητική – Κατανεμημένη Ηγεσία

Στη μορφή αυτή ηγεσίας τονίζεται περισσότερο η συμμετοχή του διευθυντή στις δραστηριότητες του σχολείου μαζί με έναν ή περισσότερους άτυπους ηγέτες. Έτσι, συναποτελούν μια ηγετική ομάδα στην οποία διανέμεται η ηγεσία. Θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι με τον τρόπο αυτό ηγεσίας υπάρχει μια μορφή συλλογικής εργασίας με διανομή ευθυνών και ρόλων (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020). Σημαντικές αρχές σε

αυτό το μοντέλο είναι η έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχής. Αυτές δεν αφορούν μόνο τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος του σχολείου, συμμετέχοντας στα μαθητικά συμβούλια, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη διοργάνωση εκδηλώσεων και συμμετέχοντας ουσιαστικά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και οι ίδιοι οι γονείς.

Ωστόσο, η επίτευξη όλων των προαναφερόμενων απαιτεί σαφείς στόχους, αποδεκτούς από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διεργασία, κοινές αξίες και όραμα που εμπνέει, στοιχεία που δεν είναι εύκολο να εξασφαλιστούν.

Ηθική Ηγεσία

Η ανάπτυξη της ηθικής ηγεσίας οφείλεται στην παραδοχή ότι το σχολείο δεν μπορεί να διέπεται από τη λογική μιας επιχείρησης. Στόχος της τελευταίας είναι το κέρδος, ενώ το σχολείο έχει ηθική κατεύθυνση και επιδιώκει τη διαμόρφωση όχι μόνο δεξιοτήτων αλλά και αρχών (Χρονοπούλου, 2012). Γι' αυτόν τον λόγο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις αξίες και στις ηθικές αρχές του ηγέτη (Κατσαρός, 2008). Η καθημερινή του συμπεριφορά τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται από έναν ηθικό κώδικα. Έννοιες, όπως δικαιοσύνη, ισότητα, συνεργασία, ομαδικότητα επιβάλλεται να χαρακτηρίζουν την ηγεσία του (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020). Ακόμη, η μέριμνα για τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της γνώσης αλλά και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αποτελούν καθήκοντα της ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση (Σταμάτης, 2019).

Το ερώτημα που ίσως προκύπτει είναι κατά πόσο μπορεί να υπάρξει απόλυτη εμπιστοσύνη από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διεργασία στο πρόσωπο του ηγέτη. Είναι αρκετά δύσκολο να έχει την πλήρη αποδοχή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να διαμορφωθεί το πλαίσιο για την ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων.

Διαπροσωπική Ηγεσία

Κεντρικό σημείο αυτής της μορφής ηγεσίας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διάθεση συνεργασίας που χαρακτηρίζει τον ηγέτη. Με άλλα λόγια το πιο σημαντικό στοιχείο αυτής της ηγεσίας είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και με οποιονδήποτε άλλον έχει σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Βέβαια, οποιοσδήποτε τύπος ηγεσίας είναι ανάγκη να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε όλες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Αυτό αποτελεί αναγκαιότητα, ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή, καθώς οι ηγέτες προσανατολίζονται περισσότερο στην κινητοποίηση του προσωπικού μέσω των αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων και όχι μέσω του ελέγχου και της εποπτείας, όπως συνέβαινε παλαιότερα (Χρονοπούλου, 2012).

Ασφαλώς, ο ηγέτης στη διαπροσωπική ηγεσία χρειάζεται να αποτελεί παράδειγμα των αξιών που εκπροσωπεί το σχολείο. Ωστόσο, η ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι μία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020), που αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική ηγεσία, δεν είναι όμως και επαρκής, καθώς απαιτούνται και πολλές άλλες ικανότητες.

Ενδεχομενική Ηγεσία

Βάσει της θεωρίας αυτής η ηγεσία καθορίζεται από το εκάστοτε συγκείμενο (Στάμος, 2020). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, όλες οι μορφές ηγεσίας που αναφέρθηκαν προσεγγίζουν το φαινόμενο αυτό με μονοδιάστατο τρόπο, καθώς συνδέουν τον ηγέτη με μια μόνο κάθε φορά διάσταση της ηγεσίας. Ωστόσο, το σχολείο χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη πολυπλοκότητα, στην οποία καλείται να ανταποκριθεί ο ηγέτης, αντιμετωπίζοντας πολλά και ποικίλα προβλήματα με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο. Επομένως, για να ανταποκριθεί στον ρόλο του δεν χρειάζεται μια τυποποιημένη «συνταγή» αλλά απαιτείται να είναι σε θέση να εναλλάσσει διαφορετικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Με τον τρόπο αυτό θα μπορεί να βασίζεται σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας, επιλέγοντας για κάθε περίπτωση την καταλληλότερη (Κούλα, 2011· Χρονοπούλου, 2012).

Ο τύπος αυτός της ηγεσίας, με την ευελιξία που τον διακρίνει, φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες που μπορεί να έχει κάθε σχολείο. Η κριτική που ίσως θα μπορούσε να ασκηθεί στο μοντέλο αυτό είναι ότι επιβάλλεται να γίνεται πολύ προσεχτική επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, ώστε να έχουν τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να είναι σε θέση να υιοθετούν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας κάθε φορά.

Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Βασικό στοιχείο αυτής της μορφής ηγεσίας είναι ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα παρά μόνο διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα. Στο πλαίσιο αυτό οι ηγέτες απαιτείται να σέβονται και να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών κ.ά.), να αποφεύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, διότι αυτή δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία απέναντι στη ρευστότητα που χαρακτηρίζει την καθημερινότητα. Μπορεί να υπάρχει το όραμα του ηγέτη για το σχολείο που ηγείται, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να υπάρχουν κι άλλα οράματα τα οποία χαρακτηρίζουν είτε άτομα είτε ομάδες (Παπαχρήστος & Κόσυβας, 2020). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη μεταμοντέρνα ηγεσία, όλοι έχουν το δικαίωμα έκφρασης για ό,τι τους ενδιαφέρει. Εκείνο που οφείλουν να κάνουν οι ηγέτες είναι να παρέχουν το πλαίσιο για τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Περνετζή, 2018).

Η κριτική που ίσως θα μπορούσε να ασκηθεί στον τύπο αυτόν της ηγεσίας είναι κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, όπου πολλές φορές οι πρωτοβουλίες του διευθυντή του σχολείου είναι

τόσο πολύ περιορισμένες, ώστε είναι σχεδόν αδύνατο να τύχουν εφαρμογής τα παραπάνω.

Ηγεσία που υπηρετεί

Το χαρακτηριστικό αυτής της μορφής ηγεσίας είναι ότι αφορά ανθρώπους που ως πρώτη τους επιλογή είναι να υπηρετούν και κατόπιν να ηγούνται. Έννοιες, όπως αλtruισμός, ενσυναίσθηση, ταπεινότητα, εμπιστοσύνη έχουν κεντρική θέση στο μοντέλο αυτό. Θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι η συνισταμένη των αρχών που διαπνέουν το μοντέλο αυτό είναι ο μεγάλος σεβασμός στην ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς αυτή δεν έχει χρηστική αξία αλλά αποτελεί το κέντρο όλων των λειτουργιών και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό. Εκείνο που χρειάζεται να τονιστεί είναι ότι δεν έχει τόσο σημασία ποιες είναι οι επίσημες αξίες του οργανισμού, όσο αν οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτόν μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους αξίες (Περνετζή, 2018).

Ασφαλώς, είναι πολύ σημαντικό να κυριαρχεί ο σεβασμός στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς διαμορφώνει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει πολύ το σχολικό κλίμα. Θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι το μοντέλο αυτό προσθέτει στα προηγούμενα το στοιχείο της επιρροής του ηγέτη που τοποθετεί τους άλλους πάνω από τον εαυτό του, ωστόσο περισσότερο μοιάζει με φιλοσοφία και λιγότερο με ηγεσία (Χρονοπούλου, 2012).

Από τη συνολική θεώρηση των παραπάνω προσεγγίσεων αναφορικά με την ηγεσία στο σχολείο φαίνεται ότι δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη θεωρία που περιγράφει την αποτελεσματική μορφή ηγεσίας. Κάθε μοντέλο εστιάζει συνήθως σε μία πτυχή της ηγεσίας και προσπαθεί να προσεγγίσει το φαινόμενο αυτό μέσω αυτής της οπτικής. Διαφαίνεται, ωστόσο, ότι η ηγεσία είναι μια πολυδιάστατη έννοια και ότι καμία ίσως μορφή της δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική και κατάλληλη για όλες τις συνθήκες και για όλα τα σχολεία (Σαϊτής, 2008). Κατά πόσο θα θεωρηθεί η μορφή που υιοθετείται αποτελεσματική φαίνεται ότι εξαρτάται από την προσωπικότητα του ηγέτη, από τη γνώση των αρχών διοίκησης, της παιδαγωγικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, από το σύστημα των αξιών του αλλά και από την επαγγελματική και ψυχολογική ωριμότητα του προσωπικού του οργανισμού, καθώς και από τα συγκείμενα της δεδομένης περίπτωσης (Δαράκη, 2007· Κούλα, 2011). Μάλλον η μορφή που χρειάζεται να υιοθετείται είναι ανάγκη να συνδυάζει στοιχεία από τα μοντέλα ηγεσίας που περιγράφηκαν αδρομερώς παραπάνω, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου. Το βέβαιο είναι ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας σήμερα απαιτείται να συνδυάζει πολλές ικανότητες, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στον ρόλο του.

Ρόλος διευθυντή

Μέχρι πριν την πολύ πρόσφατη ψήφιση του Ν. 4823/2021 (136 Α΄) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ο ρόλος του διευθυντή

στο ελληνικό σχολείο ρυθμιζόταν από τον Ν. 1566/1985 (167 Α΄) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», καθώς και από την αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340 Β΄) Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο ορίζει στον διευθυντή σχολικής μονάδας κυρίως διοικητικά, διαχειριστικά, διεκπεραιωτικά καθήκοντα. Ο ρόλος του αφορά, κατά κύριο λόγο, τα λειτουργικά ζητήματα σε σχέση με όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας που αποτελεί προϋπόθεση μάλλον δεν υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρωτοβουλίες που χρειάζεται να αναλαμβάνει ο διευθυντής, προκειμένου να θέσει και να εκπληρώσει ένα όραμα για το σχολείο που ηγείται, δεν φαίνεται να προβλέπονται. Ελάχιστες είναι οι αναφορές σε παιδαγωγικά θέματα στα παραπάνω νομοθετικά κείμενα.

Επομένως, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η νομοθεσία δημιουργεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και προδιαγράφει κυρίως την ηγεσία της διοικητικής – διαχειριστικής μορφής, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Οι ελάχιστες αναφορές σε μια διαφορετικής μορφής ηγεσία μπορεί να παραπέμπουν απλώς στα μοντέλα της παιδαγωγικής και ίσως της μετασχηματιστικής και ηθικής ηγεσίας αλλά ουσιαστικά δεν έχουν σημαντική θέση στον ρόλο του διευθυντή, όπως τον καθορίζει το νομοθετικό πλαίσιο.

Ερευνητικό εργαλείο – Δείγμα έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η προσωπική συνέντευξη και ειδικότερα η ημιδομημένη μορφή της. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν εκ των προτέρων τις προκαθορισμένες ερωτήσεις στις οποίες θα υποβάλλονταν. Έτσι, είχαν τη δυνατότητα να σκεφτούν και να προετοιμάσουν τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τύπος της συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία, καθώς επιτρέπει στον συνεντευκτή να προσαρμοστεί στον ερωτώμενο, τροποποιώντας τις ερωτήσεις ή αλλάζοντας τη σειρά με την οποία υποβάλλονται, όταν το κρίνει αναγκαίο, και προσθέτοντας ή αφαιρώντας ερωτήσεις ανάλογα με τη ροή της συζήτησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παράλληλα, με την ημιδομημένη συνέντευξη έχει τη δυνατότητα ο συνεντευκτής να εμβαθύνει περισσότερο σε ένα θέμα, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να επιμένει με τις ερωτήσεις που θέτει. Έτσι, μπορεί να καλύψει καλύτερα το ζήτημα που τον ενδιαφέρει.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από 24/4/2021 μέχρι 9/5/2021 και αφορούσαν 6 εκπαιδευτικούς και 5 διευθυντές. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρέτησαν ή υπηρετούν σε σχολεία που έχουν τις περισσότερες μονάδες δυσμενών συνθηκών και εδρεύουν στις πιο απομακρυσμένες περιοχές του Ν. Σερρών.

Τα ερωτήματα που τους τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης ενός απομακρυσμένου από αστικό κέντρο σχολείου;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ένας διευθυντής, για να ανταποκριθεί στο διοικητικό έργο ενός σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα απομακρυσμένο από αστικό κέντρο σχολείο;
3. Πιστεύετε πως η απόσταση ενός σχολείου από ένα αστικό κέντρο επηρεάζει τη στελέχωση και τη λειτουργία του σχολείου;
4. Οι διαπροσωπικές – κοινωνικές σχέσεις σε ένα απομακρυσμένο από αστικό κέντρο σχολείο είναι στενότερες μεταξύ συναδέλφων; Αυτό επηρεάζει το στυλ διοίκησης (τον τρόπο που διοικείται ένα σχολείο);
5. Πιστεύετε ότι αυτό το στυλ διοίκησης θα μπορούσε να λειτουργήσει σε ένα σχολείο αστικού κέντρου;

Αποτελέσματα της έρευνας - Συμπεράσματα

Το στυλ διοίκησης των απομακρυσμένων σχολικών μονάδων προκύπτει ότι είναι δημοκρατικό. Οι λέξεις «συνεργασία», «επικοινωνία», «διαπροσωπικές σχέσεις» αναφέρθηκαν σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αρκετοί αναφέρθηκαν και στον όρο «δημοκρατικό» ή «συνεργατικό», στοιχείο που αποδεικνύει πόσο αποκρυσταλλωμένες είναι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διευθυντών θεωρούν ότι η απόσταση από τα αστικά κέντρα και οι ιδιαιτερότητες που αυτή επιφέρει διαμορφώνει το στυλ διοίκησης του σχολείου. Στις παραπάνω περιλαμβάνονται ο μικρός αριθμός των μαθητών, οι πολλαπλοί ρόλοι των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, η καθυστερημένη χρονικά στελέχωση του σχολείου, καθώς και ο τρόπος μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς και από το σχολείο. Με εξαίρεση δύο (2) διευθυντές που θεωρούν ότι το στυλ διοίκησης είναι θέμα προσωπικότητας, όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το στυλ διοίκησης των απομακρυσμένων σχολείων δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε σχολεία του αστικού κέντρου, στα οποία κυριαρχεί το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας, με έμφαση στη γραφειοκρατική ρουτίνα και τη διαχείριση της τρέχουσας κατάστασης.

Ειδικότερα, μια πιο προσεχτική μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει σε κάποιες ενδιαφέρουσες σκέψεις. Φαίνεται ότι ο διανεμητικός και ο διαπροσωπικός τύπος ηγεσίας χαρακτηρίζει την ηγεσία στα απομακρυσμένα σχολεία. Βέβαια, με εξαίρεση έναν (1) διευθυντή ο οποίος ανέφερε τον όρο «διανεμητική ηγεσία», κανείς συμμετέχων δεν έκανε άμεση αναφορά στα παραπάνω μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, από την ανάλυση των αναφορών τους είναι δυνατόν κανείς να καταλήξει σε αυτό το συμπέρασμα. Από τη μελέτη των απόψεών τους φαίνεται ότι ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Ο συλλογικός τρόπος εργασίας και η κατανομή ευθυνών και ρόλων χαρακτηρίζει την ηγεσία στα απομακρυσμένα σχολεία. Άλλωστε,

οι έννοιες της συνεργασίας και της συμμετοχής φαίνεται να κυριαρχούν σε αυτά τα σχολεία, κάτι που μάλλον το επιδιώκουν και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά στοιχεία της διανεμητικής μορφής ηγεσίας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αναφέρθηκε η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών και των γονιών τους, στοιχεία αυτής της μορφής. Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι στενές και ότι οι ιδιαιτερότητες αυτών των σχολείων διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για αυτού του είδους τις σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή αλλά και με τους μαθητές. Τα στοιχεία αποτελούν βασικά στοιχεία του διαπροσωπικού μοντέλου της ηγεσίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στα απομακρυσμένα σχολεία διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις, ώστε ο Σύλλογος Διδασκόντων να ασκεί τον ρόλο του βάσει του θεσμικού πλαισίου.

Οι παραπάνω μορφές ηγεσίας που χαρακτηρίζουν τον διευθυντή των απομακρυσμένων περιοχών θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι «ξεπερνούν» το διαχειριστικό πλαίσιο που διαμορφώνει η νομοθεσία για τον ρόλο του. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες αυτών των περιοχών οδηγούν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να «αναγκαστεί» να προσεγγίσει διαφορετικά τον ρόλο του, προκειμένου να ανταποκριθεί στα δεδομένα και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Βέβαια, θα ήταν ενδιαφέρον εάν η έρευνα μελετούσε τη συμπεριφορά και τον τρόπο ηγεσίας του ίδιου προσώπου ως διευθυντή σε απομακρυσμένες και σε αστικές περιοχές. Ίσως σε αυτήν την περίπτωση να επιβεβαιωνόταν το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας, βάσει του οποίου η ηγεσία διαμορφώνεται βάσει του εκάστοτε συγκείμενου, όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα προκύπτει ότι ο διευθυντής του σχολείου κατά την άσκηση του έργου του σε μια απομακρυσμένη σχολική μονάδα έχει να αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται το μειωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, κυρίως κατά την έναρξη του σχολικού έτους, η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών και η κόπωση από τη μετακίνησή τους, η κατάρτιση του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου στην αρχή του σχολικού έτους, η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες, όπως την έρευνα της Μπαλάφα (2020), η οποία κάνει λόγο για πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής κατά τη στελέχωση και τη διοίκηση ενός σχολείου σε απομακρυσμένες νησιωτικές περιοχές. Ακόμη, συμφωνούν με την έρευνα των Parson, Hunter, & Kallio (2016), οι οποίοι αναφέρονται στις πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής απομακρυσμένης σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, συμφωνούν και με την έρευνα του Du Plessis (2017), ο οποίος κάνει λόγο για τον δύσκολο και απαιτητικό ρόλο του διευθυντή σε ένα απομακρυσμένο και αγροτικό περιβάλλον. Ακόμη, τα συμπεράσματα για τις δυσκολίες στη στελέχωση των απομακρυσμένων σχολείων επιβεβαιώνουν την έρευνα των Wieczorek & Manard (2018), οι οποίοι, επίσης, αναφέρονται στις μεγάλες ελλείψεις σε προσωπικό που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές αυτών των σχολείων.

Στις ιδιαιτερότητες του σχολείου που διαμορφώνουν και το στυλ ηγεσίας γίνονται αναφορές στους μισούς εκπαιδευτικούς (3) και σε έναν (1) διευθυντή στην επίδραση της

τοπικής κοινωνίας στη λειτουργία του σχολείου. Βέβαια, η στόχευση της έρευνας δεν αφορούσε το παραπάνω πεδίο αλλά προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Φαίνεται, σε κάποιο βαθμό, ότι υπάρχει ένας προβληματισμός για την αλληλεπίδραση σχολείου και τοπικής κοινωνίας, κάτι που ίσως δεν θα αναφερόταν για ένα σχολείο του αστικού κέντρου. Ο προβληματισμός αυτός συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μπαλάφα (2020), στην οποία αναγνωρίζεται η επίδραση που ασκεί η τοπική κοινωνία, και κυρίως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, στη λειτουργία του σχολείου, καθώς συμβάλλει σημαντικά σε αυτήν. Επιπλέον, και σε έρευνες του εξωτερικού επισημαίνεται η αλληλεπίδραση τοπικής κοινωνίας και σχολείου σε απομακρυσμένες περιοχές (Roberts & Downes, 2019· Wieczorek & Manard, 2018· Zuckerman, 2020).

Επίλογος - Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν σε όλα τα σχολεία της χώρας. Ωστόσο, επιχειρήθηκε να καλυφθεί ένα κενό στην ερευνητική δραστηριότητα που φαίνεται να υφίσταται, καθώς δεν έχει μελετηθεί η επίδραση της απόστασης σε μια σειρά από μεταβλητές που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχει η ελπίδα ότι το συγκεκριμένο άρθρο θα συμβάλλει σε έναν προβληματισμό προς την κατεύθυνση αυτή.

Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον εάν εκπονούνταν μια ανάλογη με τη συγκεκριμένη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο. Σε αυτή την περίπτωση το δείγμα θα ήταν αντιπροσωπευτικό, ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Σημαντικό θα ήταν να διερευνηθούν και οι απόψεις των αρμόδιων φορέων του Υπουργείου Παιδείας. Λαμβάνουν υπόψη στις πολιτικές τους τον παράγοντα της απόστασης; Θεωρούν ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά σε παραμέτρους που αφορούν τη διοίκηση των απομακρυσμένων σχολείων και αυτών των αστικών κέντρων; Θα ήταν ενδιαφέρουσες οι θέσεις τους για τα θέματα αυτά.

Ακόμη, μία κατεύθυνση της έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι επιπτώσεις της υποστελέχωσης ή της καθυστερημένης στελέχωσης των απομακρυσμένων σχολείων. Ποιους τομείς αφορούν; Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αυτών των σχολείων και των γονέων τους; Ίσως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι εξέφραζαν απόψεις που δεν είναι εύκολο να φανταστεί κανείς.

Τέλος, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον εάν η έρευνα μελετούσε τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε απομακρυσμένα και σε σχολεία του αστικού κέντρου. Επιδρά η απόσταση στο έργο τους; Πρόκειται για ερωτήματα που θα μπορούσαν να συμβάλλουν με τις απαντήσεις που θα δίνονταν σε πολλούς τομείς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Vasileiadou, D. & Dieronitou, E. (2014). I Efarmogi tis Metaschimatistikis Igesias stin Ekpaidefsi. *Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematon*, 3, 92-108. Retrieved 14/08/2021, from <https://www.researchgate.net/publication/269690826>.
- Daraki E. (2007). *Ekpaideftiki igesia & fylo*. Thessaloniki: Epikentro.
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki methodology erevnas*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Retrieved 14/08/2021, from <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: YPEPTH & PI.
- Koula, V. (2011). *Diaprosopikes scheseis diefthynti kai ekpaideftikon kai theories dioikisis*. Thessaloniki: Kyriakidi Afoi.
- Mamakou, P., & Apostolou, M. (2018). Efarmoges/praktikes metaschimastikis igesias sto scholeio. Se S. Gkiosi, E. Valkanos, & A. Oikonomou (Epim.), *Praktika Iou Diethnous Epistimonikou Synedriou «Ekpaideftiki Igesia, Apotelesmatiki Dioikisi kai Ithikes Axes»*, Tomos V', *Scholiki Igesia kai Ekpaideftikoi Organismoi* (24-26 Noemvriou 2017, Panepistimio Makedonias, Thessaloniki) (s. 221-232). Retrieved 14/08/2021, from <http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/pdf>.
- Balafa, F. (2020). *I dioikisi scholeion Protovathmias Ekpaidefsis se apomakrysmenania tis Elladas kai o rolos tis topikis koinonias se aftin*. Diplomatiki Ergasia. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Nikolaidou, M. (2012). *Ekpaideftiki igesia*. Athina: Ion.
- Papachristos, K., & Kosyvas, G. (2020). *Ekpaidefsi ekpaideftikon kai stelechon stin organosi, dioikisi kai igesia stin ekpaidefsi: O rolos tis igesias stin ekpaidefsi*. Athina: Ethniko & Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Pernetzi, A. (2018). *O Diefthyntis Igetis sti Scholiki Monada: I poreia pros tin poiotita*. Diplomatiki ergasia. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Tmima Epistimon Proscholikis Agogis kai Ekpaidefsis & Tmima Oikonomikon Epistimon.
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai praxi* (5th ekd.). Athina: Idiou.

- Stamatis, G. (2019). *I epidrasi tis ithikis igesias stous ekpaideftikous*. Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Tmima Epistimon Proscholikis Agogis kai Ekpaidefsis & Tmima Oikonomikon Epistimon.
- Stamos, Th. (2020). *I epidrasi tou styl igesias enos ekpaideftikou organismou stin em-ploki ton mathiton se zitimata politismou: meleti periptosis tou Genikou Lykeiou Vyroneias Serron*. Diplomatiki Ergasia. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Chronopoulou, S. (2012). *Morfes ekpaideftikis igesias stin Protovathmia Ekpaidefsi. Empeiriki meleti*. Diplomatiki Ergasia. Athina: Charokopeio Panepistimio, Tmima Oikiakis Oikonomias kai Oikologias.

Νομοθετικά κείμενα

- N. 1566/1985 (167 Α΄) «*Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ek-paidefsis kai alles diataxeis*».
- Ypourgiki Apofasi F.353.1./324/105657/D1/2002 (1340 V΄) «*Kathorismos ton eidikot-eron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon ton perifereiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, ton diefthynton kai ypo-diefthynton ton scholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton*».

Ξενόγλωσση

- Du Plessis, P. (2017). Challenges for rural school leaders in a developing context: a case study on leadership practices of effective rural principals. *Koers*, 82(3), 1-10. Retrieved 12/08/2021, from <http://dx.doi.org/10.19108/koers.82.3.2337>.
- European Commission (2010). *School Leadership for learning*. Education and Training 2020 programme Thematic Working Group “Teacher Professional Development”. Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17-21/10/2010. Retrieved 11/08/2021, from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/learning-leader_en.pdf.
- Parson, L., Hunter, C., & Kallio, B. (2016). Exploring educational leadership in rural schools. *Planning and Changing: Normal*, 47(1/2), 63-81. Retrieved 11/08/2021, from <https://search.proquest.com/docview/1917343585?pqorigsite=gscholar&fromopenvie>.
- Roberts, Ph., & Downes, N. (2019). The Rural Difference Trope: Leader Perceptions on Rural, Regional and Remote Schooling Difference. *Leading & Managing*, 25(2), 51-65 Retrieved 11/08/2021, from <https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/30844462/Roberts.pdf>.

Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional Leadership Challenges and Practices of Novice Principals in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21. Retrieved 10/08/2021, from https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-06/34-2_0.pdf.

Zuckerman, S. J. (2020). The Role of Rural School Leaders in a School-Community Partnership. *Theory & Practice in Rural Education (TPRE)*, 10(1), 73-91. Retrieved 13/08/2021, from <https://tpre.ecu.edu/index.php/tpre/article/view/41/50>.

Ο ελεύθερος χρόνος και η σημασία του για τα παιδιά. Ο αθλητισμός στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

Ρηγογιάννης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.ΙΙ

Περίληψη

Ελεύθερος είναι ο χρόνος που έχει το άτομο, αφού εκπληρώσει υποχρεώσεις έναντι τρίτων. Είναι ο χρόνος που αφιερώνει για τον εαυτό του. Η σημασία του για τα παιδιά είναι τεράστια, επειδή δομείται περαιτέρω η προσωπικότητά τους, διευρύνονται οι ορίζοντές τους και αποκτάται η δυνατότητα συμμετοχής σε ζητήματα που αφορούν την τοπική ή ευρύτερη κοινότητα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και το φύλο. Ο αθλητισμός θεωρείται από τους καταλληλότερους τρόπους απασχόλησης των παιδιών και ωφελιμότητά του, πέρα από τη σωματική, έγκειται στην παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική προσφορά του. Ωστόσο, παρόλη τη χρησιμότητα του αθλητισμού, παρουσιάζεται σταδιακή μείωση των επιπέδων αθλητικής δραστηριότητας, με την αύξηση της ηλικίας. Κύριοι επιβαρυντικοί παράγοντες είναι οι γονείς και το σχολείο που επιδρά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Οι στάσεις των παιδιών προς την άσκηση, διαμορφώνονται κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο και αλλάζουν λίγο τα επόμενα χρόνια. Η παρακίνηση συμμετοχής στο σχολείο, με την επιστημονική και επαγγελματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, είναι κομβικής σημασίας για την ενασχόληση του μαθητή με τον αθλητισμό κατά τον ελεύθερο χρόνο του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελεύθερος χρόνος, εκπαίδευση, αθλητισμός, μαθητής

Leisure time and its importance for children. Sports in the leisure time of the students

Rigogiannis Dimitrios, Physical Education School Teacher

Abstract

The time that the person has after fulfilling obligations towards third parties, is free. It is the time he devotes to himself. Its importance for children is huge because their personality is further structured, their horizons are broadened and they have the opportunity to participate in issues that concern the local or wider community. Factors that affect children's free time are family, school, wider social environment and gender. Sports is considered one of the most suitable ways of employment of children and its usefulness, apart from the physical one, lies in its pedagogical, psychological and social contribution. Despite the usefulness of sports, there is a gradual decrease in the levels of sport activity, with increasing age. The main aggravating factors are the parents and the school affecting the free time of the students. The attitudes of the children towards the exercise are formed mainly in the Primary School and change a little in the following years. Motivating participation in the school, with the scientific and professional

approach of the Physical Education teacher, is crucial for student's involvement in sports at his free time. They founded schools and turned to the ancients ancestors, where the body and the basic values of balanced and symmetrical development with the spirit were central pillars. These schools and the peer – to – peer method applied, tried to invest the body skills with social virtues. The individual is now becoming useful to society and homeland.

Key-Words: Leisure time, education, sports, student

Εισαγωγή

Ο Ελεύθερος χρόνος είναι μια έννοια που διαμορφώθηκε με τη μετάβαση από το φεουδαρχικό στον αστικό τρόπο ζωής. Είναι ο χρόνος που το άτομο επιλέγει να ασχοληθεί με δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν. Στη συγκεκριμένη εργασία, προσδιορίζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του ελεύθερου χρόνου, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά του αλλά και οι θέσεις διαφόρων εκφραστών κοινωνιολογικών σκέψεων. Θα τονιστεί η σημασία του ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά και οι παράγοντες που τον διαμορφώνουν. Θα αναλυθεί η επιρροή της οικογένειας, του σχολείου αλλά και άλλων παραγόντων.

Επιπλέον, η εργασία θα εστιάσει στον αθλητισμό, ως επιλογή των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους και θα παρουσιάσει έρευνες που θα γνωστοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες. Θα επισημανθεί ο συσχετισμός φυσικής δραστηριότητας και υγείας, αλλά και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή. Τέλος, θα φωτιστούν οι ευκαιρίες άθλησης στο σχολείο, αλλά και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του ελεύθερου χρόνου

Ο ελεύθερος χρόνος είναι μια έννοια η οποία είναι δύσκολο να οριστεί με αντικειμενικό τρόπο, διότι η υπόσταση της έννοιας του χρόνου εξαρτάται από υποκειμενικές επιλογές δραστηριοποίησης του ατόμου, για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (Κυρίδης, 2001). Η έννοια του ελεύθερου χρόνου είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επιλογής. Εξαρτάται αποκλειστικά από το ίδιο το άτομο, τις προτιμήσεις του και το σύστημα αξιών του. Γίνεται έτσι συσχετισμός μεταξύ «αναγκαίου», δηλαδή του χρόνου εργασίας και «ελεύθερου» χρόνου. Η διάρκεια αλλά και η ποιότητα του πρώτου επηρεάζει τον δεύτερο (Κυρίδης, 2001).

Ελεύθερος θεωρείται ο χρόνος, όταν το άτομο έχει εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του, ιδιαίτερα έναντι τρίτων. Είναι ο χρόνος κατά τον οποίο το άτομο εκπληρώνει κάποιες υποχρεώσεις απέναντι στον εαυτό του. Είναι ο χρόνος που το άτομο επιλέγει να ασχοληθεί με δραστηριότητες που δεν παράγουν αποτέλεσμα ή δεν έχουν επιπτώσεις για τους γύρω του και που δεν διέπονται από κοινωνικές επιταγές και ταξινομήσεις υποχρεωτικού χαρακτήρα (Κυρίδης, 2001).

Ως ελεύθερος χρόνος του μαθητή, χαρακτηρίζεται ο χρόνος που προκύπτει από την διαφορά του χρόνου που απαιτείται για την καθημερινή φοίτηση στο σχολείο, το διάβασμα για την επόμενη ημέρα και ίσως την παρακολούθηση των φροντιστηριακών υποχρεώσεων, καθώς και το χρόνο που χρειάζεται ο μαθητής για ξεκούραση και ύπνο (Τερζοπούλου, 2005). Στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών περιλαμβάνονται όλες οι ώρες που είναι ελεύθερες, τόσο τις καθημερινές, όσο και τις αργίες και τα Σαββατοκύριακα. Είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που επιδίδεται ο μαθητής με την θέλησή του, είτε για να ξεκουράζεται, να διασκεδάζει, να συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις είτε να ενημερώνεται, να μορφώνεται και να δημιουργεί, ύστερα από την απαλλαγή των σχολικών του υποχρεώσεων (Τερζοπούλου, 2005).

Βασικά χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου

Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1984), ο ελεύθερος χρόνος έχει τέσσερα βασικά γνωρίσματα. Αυτά είναι ο *«απελευθερωτικός, ο αφιλοκερδής, ο ηδονιστικός και ο προσωπικός χαρακτήρας»* του φαινομένου που εξετάζεται. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν μορφές εκδηλώσεως των αναγκών και ενδιαφερόντων του ατόμου (Κρασανάκης, 1984).

Η έννοια του *«απελευθερωτικού»* χαρακτήρα του ελεύθερου χρόνου, αναφέρεται στο ότι η χρήση του δεν έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το άτομο αποφορτίζεται από κάποιες κοινωνικές υποχρεώσεις και ουσιαστικά διαλέγει πώς θα αναπτύξει τις δραστηριότητες που αποτελούν προϊόν δικής του επιλογής. Ο ελεύθερος χρόνος δεν είναι μόνο χρόνος αργίας αλλά και χρόνος εκτέλεσης κάποιων εργασιών, οι οποίες δεν εντάσσονται στις επαγγελματικές και κοινωνικές του υποχρεώσεις.

Η έννοια του *«αφιλοκερδούς»* χαρακτήρα αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ελεύθερος χρόνος δεν εξαρτάται από υλικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, είναι εφικτή η διάκριση μεταξύ ελεύθερου χρόνου και επαγγελματικής εργασίας (Κρασανάκης, 1984).

Ο *«ηδονιστικός»* χαρακτήρας του χρόνου συνιστά ένα θετικό γνώρισμα. Σε αυτή την περίπτωση, τα άτομα μέσω της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου επιθυμούν να αντλήσουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Ο σύγχρονος άνθρωπος αναπτύσσει δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο του χρόνο όχι για λόγους ηθικούς και νομικούς αλλά και για την άντληση ηδονής. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι και η εργασία μπορεί να προσφέρει σε ορισμένες περιπτώσεις την ευχαρίστηση και χαρά που αναζητά ο άνθρωπος κατά τον ελεύθερο του χρόνο (Κρασανάκης, 1984).

Σύμφωνα με το *«προσωπικό»* χαρακτηριστικό, ο ελεύθερος χρόνος σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ζωή του ανθρώπου. Το άτομο στον ελεύθερο χρόνο του επιδίδεται σε ελεύθερες προσωπικές απασχολήσεις. Ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται πλήρης, όταν μετατρέπεται σε πηγή αυτονομίας και ελεύθερης έκφρασης (Κρασανάκης, 1984).

Οι θέσεις εκφραστών διαφόρων κοινωνιολογικών σκέψεων

Το έργο του Veblen (Κορωναίου, 1996) συνιστά την πρώτη επιστημονική συμβολή όσον αφορά στην κοινωνιολογία της διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ερευνητή, υπάρχουν δύο βασικές κοινωνικές τάξεις που καθορίζουν την εξέλιξη των κοινωνιών: α) η αργόσχολη τάξη, δηλαδή οι πλούσιοι γαιοκτήμονες και β) η τάξη στην οποία εντάσσονται οι γυναίκες, οι άνικανοι άντρες και οι σκλάβοι. Ο ελεύθερος χρόνος ορίζεται ως ο χρόνος, όπου η ανώτερη κοινωνική τάξη επιδίδεται στην επιδεικτική κατανάλωση αγαθών, προκειμένου να προβάλλει την ανωτερότητά της απέναντι στις κατώτερες κοινωνικά τάξεις (Κορωναίου, 1996).

Οι απόψεις του Marx (Κορωναίου, 1996), σχετικά με την συγκρότηση του ελεύθερου χρόνου, επηρεάστηκαν από το εργασιακό περιβάλλον του βιομηχανικού κλάδου. Στην μελέτη του αναφέρει ότι η εξοικονόμηση εργατικού χρόνου μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας, συμβάλλει στην αύξηση του ελεύθερου χρόνου κατά τον οποίο το άτομο θα έχει την δυνατότητα για την πλήρη ανάπτυξή του (Κορωναίου, 1996). Κοινωνικός πλούτος, σε μια χειραφετημένη κοινωνία, δεν είναι ο χρόνος που οι άνθρωποι εργάζονται, όσο ο χρόνος που διαθέτουν για να εκφραστούν δημιουργικά. Αυτό όμως θα απαιτούσε την αναδιάταξη της σχέσης παραγωγής – τεχνολογίας προς την κατεύθυνση της καθολικής συμμετοχής των πολιτών (Ευστράτογλου, 2006). Με βάση την Μαρξιστική θεωρία, ο πραγματικά ελεύθερος χρόνος συνδέεται με την ανάπτυξη παραγωγικών δυνάμεων και ταυτίζεται με την δυνατότητα του εργαζομένου να προχωρήσει πέρα από το αναγκαίο και να γνωρίσει την ελευθερία (Κορωναίου, 1996).

Βασικό χωρικό πεδίο αναφοράς στις εργασίες του Simmel, σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο, είναι η σύγχρονη μητροπολιτική πόλη. Η τελευταία είναι ο εκθεσιακός χώρος της νεωτερικότητας, όπου κυριαρχεί η λειτουργική διαφοροποίηση, η ισοπεδωτική οικονομία του χρήματος, ο εξελιγμένος καταμερισμός εργασίας και ένας καταπιεστικός συνωστισμός ενός ανώνυμου πλήθους (Frisby 1989, στο Ζαϊμάκης, 2008). Σε ένα καταναλωτικό περιβάλλον, όπου οι άνθρωποι βομβαρδίζονται από φώτα, ήχους, τεχνολογία και σύντομες συναντήσεις με πολυάριθμους ανθρώπους, σε συνδυασμό με την ποικιλομορφία οικονομικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, τα άτομα βιώνονται ως φτηνά σκουπίδια, που δεν μπορούν να συναρπάσουν και να συγκινήσουν (Frisby 1989, στο Ζαϊμάκης, 2008). Τα άτομα κυκλοφορούν ως εμπορεύματα, σε ένα κόσμο που δημιουργεί συναισθήματα έντασης και δεν προσφέρει ικανοποίηση. Οι βαθύτερες ανάγκες του ατόμου δεν ικανοποιούνται και η αναζήτηση στιγμιαίων ικανοποιήσεων και εντυπώσεων είναι πρωταρχικός σκοπός. Η τάση για ταξίδια και η ανάδειξη της ατομικής υπεροχής αποτελούν δείγματα αυτής της κατάστασης (Simmel 1978 στο Ζαϊμάκης, 2008). Τα άτομα στον ελεύθερο χρόνο τους επιδιώκουν να διαπραγματευθούν την ταυτότητά τους και να ταυτιστούν με έναν τρόπο ζωής που προκρίνουν συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες (Wearing 1998 στο Ζαϊμάκης, 2008). Η ικανοποίησή τους προέρχεται κυρίως από την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών ελεύθερου χρόνου, που δεν είναι αυθεντική, αλλά εξυπηρετεί την δημιουργία μαζικής αγοράς στο πλαίσιο της οικονομίας του χρήματος (Simmel 1978, στο Ζαϊμάκης, 2008). Στο ερώτημα αν

υπάρχουν μορφές δραστηριότητας που υπερβαίνουν τον αλλοτριωμένο χαρακτήρα του ελεύθερου χρόνου, ο Simmel υποδεικνύει την κοινωνικότητα και την περιπέτεια. Η κοινωνικότητα εμφανίζεται στους τρόπους που τα άτομα φτιάχνουν συλλογικότητες και ικανοποιούν βαθύτερες ανάγκες (Wearing, 1998, στο Ζαϊμάκης, 2008). Στην περιπέτεια ο άνθρωπος αναζητά την ένταση, το νέο, το άθικτο, σε μια υπέρβαση από την πραγματοποιημένη καθημερινότητα (Simmel 1965, στο Ζαϊμάκης, 2008).

Σύμφωνα με τον Weber (Κορωναίου, 1996), στις παραδοσιακές κοινωνίες οι άνθρωποι ανάγκες αποσκοπούσαν στην άμεση ικανοποίηση, καθώς υπήρχε μια στενή σχέση ανάμεσα στις ανάγκες και την οικονομία. Με την ανάδυση της μοντέρνας κοινωνίας το ανθρώπινο σώμα αποσυνδέεται από τις τελετουργίες και τα νοήματα θρησκευτικών πεποιθήσεων, για να γίνει σύμβολο αξίας και κύρους που προσδίδει αίγλη στους φορείς ορισμένων τύπων σώματος και ενισχύει την ατομική ολοκλήρωση και τον ναρκισσισμό (Turner, 1992, στο Ζαϊμάκης, 2008). Ο Weber υποστήριζε πως οι ανάγκες του ατόμου έπρεπε να ικανοποιηθούν άμεσα μέσω των δυνάμεων της αγοράς (Κορωναίου, 1996).

Η σημασία του ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά και ο ρόλος της οικογένειας

Ο ελεύθερος χρόνος παίζει σπουδαίο ρόλο στην ατομική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την κουλτούρα. Για παράδειγμα τα παιδιά κάτω των δώδεκα ετών θα έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από εκείνα άνω των 12 ετών. Στον ελεύθερο χρόνο δομείται περαιτέρω η προσωπικότητά τους, διευρύνονται οι ορίζοντές τους πέρα από τα όρια του σχολείου, ενώ αποκτάται η δυνατότητα συμμετοχής σε ζητήματα που αφορούν στην τοπική κοινότητα ή ευρύτερα και την κοινωνία (Boyden, 1997). Σε κοινωνίες, όπου ο ελεύθερος χρόνος είναι κάτω από ένα κρίσιμο επίπεδο, τα παιδιά εμφανίζουν συμπτώματα άγχους ή ακόμα και κατάθλιψης (Boyden, 1997).

Τα παιδιά κατά τον ελεύθερο χρόνο τους παίζουν διάφορα παιχνίδια που τα βοηθούν να αναπτυχθούν και να ωριμάσουν. Κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού δοκιμάζουν τις γνώσεις τους, εντοπίζουν τα δυνατά τους σημεία και ξεδιπλώνουν τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους (Boyden, 1997). Το έργο του σχολείου και της οικογένειας, θα πρέπει να είναι τέτοιο που θα βοηθά τα παιδιά να οργανώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους και να τους οδηγεί στην υιοθέτηση συνηθειών που συνδέονται με αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες.

Η οικογένεια είναι ο θεσμός μέσα στον οποίο δημιουργούνται οι αξίες και τα ιδανικά. Δημιουργούνται, επίσης, πολιτιστικά αγαθά, τα οποία μεταβιβάζονται στα παιδιά. Οι επιρροές αυτές αποκωδικοποιούνται και προσαρμόζονται ανάλογα με την προσωπικότητα των παιδιών τα οποία αναπτύσσουν τους δικούς τους μηχανισμούς σκέψης και δράσης και αποκτούν πολιτιστική ταυτότητα που εμπνέεται από την οικογένεια (Πυργιωτάκης, 1984). Το πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά στα πρότυπα συμπεριφοράς που τους παρέχει η οικογένεια, θα καθορίσει αποφασιστικά τις μετέπειτα αποφάσεις της ζωής τους (Πυργιωτάκης, 1984).

Οι επιλογές της οικογένειας έχουν δύο βασικές κατευθύνσεις. Πρώτον, στην παροχή συμπληρωματικών εφοδίων, που αποβλέπουν στην ενίσχυση του παιδιού, ώστε να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Δεύτερον, στην παροχή παραπληρωματικών εφοδίων, που αποβλέπουν στην ανάκτηση προσόντων τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας (Κυρίδης, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, αφού με βάση τις επιλογές των γονιών αυξάνονται οι υποχρεώσεις των μαθητών.

Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, είναι ένας άλλος παράγοντας καθορισμού του ελεύθερου χρόνου. Πολλές υποχρεωτικές δραστηριότητες τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά, όπως π.χ. εκμάθηση ξένων γλωσσών, κατανάλωση φροντιστηριακών υπηρεσιών ή ακόμα και οργανωμένων αθλητικών δραστηριοτήτων, απαιτούν κάποιο χρηματικό κόστος. Η παρακολούθησή τους είναι σε συνάρτηση με την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας (Κυρίδης, 2001).

Ο ρόλος του σχολείου – λοιποί παράγοντες

Ο ρόλος του σχολείου και η σύνδεσή του με την εκπαίδευση αποτέλεσε πεδίο έντονου προβληματισμού σχετικά με το μέλλον της παραγωγής εργασίας, της σύνδεσης παροχής γνώσεων με την αγορά εργασίας και την διείσδυση των εκπαιδευτικών μηχανισμών σε κάθε έκφανση του κοινωνικού βίου (Κυρίδης, 2001). Είναι σίγουρο ότι τα παιδιά καταναλώνουν πολλές φορές τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες που μπορούν να χαρακτηρισθούν μη εποικοδομητικές. Ποιος όμως μπορεί να τους αρνηθεί αυτό το δικαίωμα; Αρκεί, βεβαίως, να μην υπερβαίνουν κάποια όρια που θέτει η οικογένεια ή ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος. Αυτό δεν είναι και το νόημα του ελεύθερου χρόνου; Να επιλέγουμε, δηλαδή, ελεύθερα τις δραστηριότητές μας (Κυρίδης, 2001).

Από την άλλη πλευρά, όμως, αν το σχολείο θεωρείται ο ισχυρότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, τότε «ο καλύτερος τρόπος να σκοτώσεις το ενδιαφέρον των νέων για μια δραστηριότητα, είναι να την συμπεριλάβεις στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα» (Κυρίδης, 2001). Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί, δημιουργεί στους μαθητές την εικόνα ενός χώρου εργασίας που αναλώνονται σε υποχρεωτικές δραστηριότητες, που στην συνείδησή τους είναι ίδιες με την εργασία και την εργασιακή ηθική (Paterson, 1975). Το σχολείο εστιάζει κυρίως στην απόκτηση γνώσεων, έτσι όμως ο μαθητής δεν ικανοποιεί μια σειρά από ανάγκες του τις οποίες προσπαθεί να καλύψει τον ελεύθερο χρόνο του (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002). Συνεπώς, εντός του σχολικού περιβάλλοντος ευνοείται η ανάπτυξη περισσότερο πνευματικών παρά καλλιτεχνικών και φυσικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα το παιδί να θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό τον ελεύθερο χρόνο και να προσπαθεί συνεχώς να τον αυξήσει (Γκονέλα, 2006). Επομένως, ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το πρόγραμμα του σχολείου. Όταν το σχολικό ωράριο είναι βεβαρυμένο, τότε ο ελεύθερος χρόνος είναι περιορισμένος. Ο σχολικός χρόνος, δηλαδή, λειτουργεί ανταγωνιστικά προς τον ελεύθερο (Γκονέλα, 2006).

Έρευνες έχουν δείξει (Γκονέλα, 2006) ότι, από χώρα σε χώρα, εμφανίζονται αποκλίσεις οι οποίες αναφέρονται τόσο στον αριθμό των διδακτικών ωρών, όσο και στην ροή του διδακτικού χρόνου. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι Έλληνες μαθητές περνούν σημαντικό μέρος του χρόνου τους στο σχολείο και έχουν ένα σαφώς πιο βεβαρημένο σχολικό ωράριο σε σχέση με τους μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Γκονέλα, 2006). Ο σχολικός χρόνος έχει αποκτήσει μία διπλή διάσταση, αφού συμπεριλαμβάνει τόσο τις ώρες που καταναλώνει το παιδί στο σχολείο όσο και τις ώρες που δαπανά σε μη σχολικούς χώρους, όπως φροντιστήρια, ωδεία κ.α. Τα παιδιά που ανήκουν σε εύρωστες οικονομικά οικογένειες καταναλώνουν κατά μέσο όρο 8- 12 ώρες για δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους (Γκονέλα, 2006).

Έρευνες επίσης, έχουν αποδείξει (Γκονέλα, 2006) ότι όταν υπάρχει ένα ευρύ πεδίο ανάπτυξης δραστηριοτήτων, τότε η σημασία εύρεσης ελεύθερου χρόνου είναι μεγάλη. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει έφεση στον αθλητισμό θα αναζητά ελεύθερο χρόνο προκειμένου να αναπτύξει τις σχετικές δεξιότητες. Βέβαια, από κάποιο σημείο και έπειτα αν το παιδί εστιάζει υπερβολικά στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων του, τότε θα αναλώνει υπερβολικό χρόνο γι' αυτές, οι οποίες πλέον δεν θα ενέχουν το στοιχείο της διασκέδασης, αλλά θα αποκτούν σταδιακά υποχρεωτικό χαρακτήρα. Συνεπώς, μπορεί μια αρχικά μη υποχρεωτική δραστηριότητα που αναπτύσσεται κατά τον ελεύθερο χρόνο, να μετατραπεί σε υποχρεωτική, γεγονός που θα συρρικνώσει τελικά τον ελεύθερο χρόνο (Γκονέλα, 2006).

Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει την διαθεσιμότητα ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά είναι το φύλο. Στον βαθμό που σε αρκετούς τομείς υφίστανται ανισότητες μεταξύ των φύλων είναι αναμενόμενο να υπάρχουν διαφορές και στην ποσότητα του ελεύθερου χρόνου, αλλά και στο πώς ξοδεύεται ο χρόνος αυτός. Γενικότερα, πάντως, τις τελευταίες δεκαετίες τα κορίτσια εμπλέκονται σε περισσότερες δραστηριότητες μη υποχρεωτικού χαρακτήρα και μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι ο ελεύθερος χρόνος μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δε διαφέρει σημαντικά (Γκονέλα, 2006).

Δραστηριότητες των παιδιών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους

Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών παρουσιάζει φθίνουσα πορεία λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της σύγχρονης ζωής. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η εξειδίκευση της εργασίας έχουν εντείνει τον ανταγωνισμό των μαθητών, με αποτέλεσμα ο εναπομείναντας ελεύθερος χρόνος να είναι περιορισμένος. Οι Untaru, Albu & Luca (2014) αναφέρουν ότι, με βάση έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών έχει σημειώσει πτώση περισσότερο από 7 ώρες την εβδομάδα από το 1981 μέχρι το 1997 και άλλες 2 ώρες την εβδομάδα από το 1997 μέχρι το 2002. Επίσης, το 2002, τα παιδιά είχαν 12 λιγότερες ώρες εβδομαδιαίως, για να τις αφιερώσουν στο παιχνίδι, σε σχέση με 20 χρόνια πριν.

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τα παιδιά, κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στη

δραστηριότητα της ξεκούρασης του παιδιού, λόγω των καθημερινών του υποχρεώσεων, και εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του τελευταίου. Η δεύτερη κατηγορία αφορά δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο τη διασκέδαση του παιδιού και τη χαλάρωσή του. Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και είναι μορφωτικές, πολιτιστικές, και κοινωνικές (Roberts & Treasure, 1999). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι μαθητές του Γυμνασίου (Roberts & Treasure, 1999) ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο τους στον αθλητισμό και στην τηλεόραση, ενώ οι μαθητές του Λυκείου τον ξοδεύουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά και σε δραστηριότητες που τους χαλαρώνουν. Αναφέρεται, επίσης, ότι τα παιδιά ηλικίας 8 έως 13 ετών, αναλώνουν 6 ώρες την ημέρα σε δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης και η ενασχόληση με υπολογιστές.

Οι ελεύθερες δραστηριότητες, στερούνται κάποιας δομής είναι μη παραγωγικές και αφορούν κατά βάση την ψυχαγωγία των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές δε λαμβάνουν χώρα υπό την εποπτεία των ενηλίκων και δεν αποσκοπούν στην ανάπτυξη κάποιας δεξιότητας (Roberts & Treasure, 1999). Επίσης, οι ελεύθερες δραστηριότητες, δεν έχουν καθορισμένη συχνότητα. Πρόκειται για δραστηριότητες όπως η τηλεθέαση, τα παιχνίδια στους υπολογιστές, τα παιχνίδια με φίλους κ.α.

Ο αθλητισμός στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

Ο αθλητισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Θεωρείται από τα καταλληλότερα μέσα απασχόλησης των παιδιών και η ωφελιμότητά του έγκειται κυρίως στην παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσφορά του και στην ψυχαγωγία που τους προσφέρει. Τα παιδιά αποκτούν ψυχοσωματική ισορροπία και ευεξία, διατηρούν την καλή τους υγεία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται οι φυσικές τους δυνάμεις. Μειώνονται επίσης, οι πιθανότητες να γίνουν παχύσαρκα (από www.children.data.bank.org). Οι μαθητές μέσω του αθλητισμού συνειδητοποιούν τις έννοιες της προσπάθειας και του καθορισμού στόχων, βελτιώνουν την θέληση και την αγωνιστικότητά τους και, με αυτόν τον τρόπο, καθίστανται ενεργητικά άτομα (Κυρίδης, 2001).

Προηγούμενες μελέτες (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004) ανέδειξαν τον αθλητισμό ως μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Ο αθλητισμός, πέρα από ότι βελτιώνει την σωματική υγεία των παιδιών, βελτιώνει και την ψυχική. Η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται με την μείωση του άγχους, του στρες, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, και της αυτοπεποίθησης. Παιδιά που είναι περισσότερο δραστήρια φάνηκε ότι μπορούν να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική επιτυχία και θετικότερες σχέσεις με τους συνομήλικους τους (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004).

Στα μαθητικά χρόνια οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές μαζί με τους φίλους, θεωρούνται από τα παιδιά τα πιο σημαντικά πρόσωπα (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004). Έτσι, είναι απολύτως φυσιολογικό όλοι αυτοί να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα καταναλώσουν οι μαθητές τον ελεύθερο χρόνο τους. Έρευνες, όμως,

έχουν διαπιστώσει την δραματική μείωση της φυσικής δραστηριότητας με την αύξηση της ηλικίας, παρά τα οφέλη του αθλητισμού (Γογγάκη, 2003). Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει έλλειψη ελεύθερου χρόνου των μαθητών, έλλειψη κατάλληλων χώρων άθλησης και διότι με την πάροδο του χρόνου μεταβάλλονται τα ενδιαφέροντά τους (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι στο περιβάλλον του σχολείου επιτυγχάνεται μικρό ποσοστό της φυσικής δραστηριότητας. Οι ώρες του μαθήματος που δεν επαρκούν, η ανεπαρκής υποδομή και η αναποτελεσματική οργάνωση διδασκαλίας είναι μερικοί από τους λόγους που επιχειρούν να εξηγήσουν το συγκεκριμένο εύρημα (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004).

Συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες

Σύμφωνα με την έρευνα των Γογγάκη, Χριστοδούλου και Κάτσικα (2004), το μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου των μαθητών της Αττικής (86%), εξαντλείται στην σχολική και εξωσχολική προετοιμασία, ενώ μόνο το 6,7% αφιερώνεται σε αθλητικές δραστηριότητες. Στην ίδια έρευνα παρουσιάζεται το 83,7% των μαθητών να δηλώνει ότι αθλούνται, έστω και λίγο, χωρίς να παρουσιάζονται στατιστικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Λύκειο 84%, Γυμνάσιο 81%, Δημοτικό 86%). Οι μεγάλες διαφοροποιήσεις στους μαθητές διαφορετικών βαθμίδων παρουσιάζονται στην ερώτηση «πόσο συχνά αθλείστε;», με τους μαθητές του Δημοτικού να δηλώνουν «συχνά» το 72%, τους μαθητές Γυμνασίου 49% και τους μαθητές Λυκείου 33%. Στην αντίστοιχη απάντηση «περιστασιακά» δηλώνουν 9% στο Δημοτικό, 24% στο Γυμνάσιο και 40% στο Λύκειο, ενώ «σπάνια» δηλώνουν το 13% στο Δημοτικό, 23% στο Γυμνάσιο και 18% στο Λύκειο. Κι ενώ το 64,7% του ερωτώμενου δείγματος έχει επιλέξει ομαδικές μορφές άθλησης, με το ποδόσφαιρο να είναι στο 25,5%, το μπάσκετ στο 18,9% και το βόλεϊ στο 11,8%, μόνο το 1/3 των μαθητών, δηλαδή το 36,3% συμμετέχουν σε οργανωμένο σύλλογο (Γογγάκη, Χριστοδούλου & Κάτσικας, 2004).

Στην Ισπανία αντίστοιχη έρευνα σε παιδιά ηλικίας 10-15 ετών, εμφανίζει περίπου τα ίδια ποσοστά, ενώ σε έρευνα σε παιδιά ηλικίας 6-15 ετών (Lasheras et al., 2001), ανέδειξε ότι μόνο το 30% των παιδιών έχουν εντάξει τις αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Στις ίδιες έρευνες αναδεικνύεται ότι το ποσοστό του χρόνου που αφιερώνεται στην άθληση είναι μικρό σε σχέση με άλλες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Οι σχετικές έρευνες ανιχνεύουν ως βασικό παράγοντα αυτού του ευρήματος, την έλλειψη, εκ μέρους των μαθητών, ελεύθερου χρόνου. Αυτή, η έλλειψη χρόνου, δηλαδή, επιβεβαιώνεται και σε εγχώριες έρευνες (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002).

Σε έρευνα που έχουν διεξαγάγει οι Χανιωτάκης και Θωίδης (2002), επιβεβαιώνεται η σταδιακή μείωση των επιπέδων αθλητικής δραστηριότητας και διαπιστώνεται ότι το σχολείο, επιδρά στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, μειώνοντάς τον. Επίσης, δρα ως ένας κατασταλτικός μηχανισμός στην προσωπικότητα και την αυτενέργεια του νέου.

Φυσική δραστηριότητα και υγεία

Μια σημαντική πτυχή της φυσικής δραστηριότητας είναι η μελέτη της σύνδεσης του αθλητισμού ή της φυσικής δραστηριότητας γενικότερα, σε σχέση με την υγεία. Σε έρευνά της, η Αργυροπούλου (2016) παρουσίασε ότι αυξήθηκε η εξάπλωση της παχυσαρκίας στη χώρα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συγκεκριμένες παρεμβάσεις στον σχολικό πληθυσμό. Τα δεδομένα της μελέτης συνέδεσαν το επίπεδο παχυσαρκίας με τις διάφορες αιμοδυναμικές παραμέτρους, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, τους επιλεγμένους δείκτες υγείας και την φυσική κατάσταση των παιδιών, καταλήγοντας ότι οι όποιες στρατηγικές θα χρειαστούν μεγάλη εμπλοκή παιδιών και γονέων. (Αργυροπούλου, 2016).

Οι Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (1996) ανέφεραν σε δημοσίευσή τους, σχετικές έρευνες, που αποδείκνυν ότι οι έφηβοι που ασκούνται συστηματικά, έχουν καλή υγεία, τόσο σωματική όσο και ψυχολογική. Ωφελούνται πολλαπλά αυξάνοντας τη δύναμη και την καρδιοαναπνευστική αντοχή. Βελτιώνεται, επίσης, η εικόνα του σώματος και προκαλούνται υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 1998).

Αρκετοί ερευνητές στον τομέα της δημόσιας υγείας, προβάλλουν τη σημαντικότητα της άσκησης στην προαγωγή της υγείας (Min-hau & Allen, 2002). Υποστηρίζεται ότι η άσκηση αυξάνει τη φυσική κατάσταση, μειώνει την πίεση του αίματος, και το ποσοστό σωματικού λίπους στα παιδιά, ειδικά σε αυτά που πάσχουν από διαβήτη ή καρδιοπάθειες. Επίσης, έρευνες έχουν αποδείξει το συσχετισμό ανάμεσα στην υποκινητικότητα και την παχυσαρκία, καθώς η φυσική δραστηριότητα ρυθμίζει το βάρος, για πολλά χρόνια (Min-hau & Allen, 2002).

Έρευνα των Τσουλφά, Αυγερινού και Καμπά (2011) απέδειξε ότι το ποσοστό που κάλυπτε τις προτεινόμενες ευρωπαϊκές οδηγίες φυσικής δραστηριότητας για καλή υγεία είναι 78,6% για αγόρια Δημοτικού, 65,8% για κορίτσια Δημοτικού, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για αγόρια και κορίτσια Γυμνασίου είναι 74,5% και 54,1%. Τα ποσοστά στο Λύκειο είναι 46,8% και 19% αντίστοιχα. Διαπιστώνεται, λοιπόν, η δραματική μείωση της Φυσικής Δραστηριότητας με την αύξηση της ηλικίας και το σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων αυτών βρίσκονται σε κίνδυνο για νοσήματα. (Τσουλφάς, Αυγερινός & Καμπάς, 2011).

Παρακίνηση συμμετοχής στον αθλητισμό - ευκαιρίες άθλησης στο σχολείο και στάσεις απέναντι στο μάθημα

Το ερώτημα που τίθεται είναι γιατί κάποιοι μαθητές προσπαθούν και συμμετέχουν με διάθεση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και κάποιοι άλλοι όχι. Το πρόβλημα αναφέρεται ως αναφορά στα κίνητρα συμμετοχής. Σύμφωνα με έρευνες, από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνεχώς μειώνεται η συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει (Καλογιάννης, 2006) ότι οι στάσεις των παιδιών προς την άσκηση διαμορφώνονται κυρίως στο Δημοτικό (10-12 χρονών) και αλλάζουν λίγο στα επόμενα χρόνια. Η σωματική αυτοαντίληψη, ανά φύλο, αποκρυσταλλώνεται τότε και δεν παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές στη συνέχεια. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής, ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο (Καλογιάννης, 2006).

Ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, συναντούμε δύο τύπους κινήτρων: α) τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία χωρίζονται σε κίνητρα για μάθηση, κίνητρα για επίτευξη και κίνητρα για διέγερση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003) και β) τα εξωτερικά κίνητρα, που παρακινούν, όχι από την ίδια την δραστηριότητα, αλλά από εξωτερικές πηγές, δηλαδή από άλλους ανθρώπους (Διγγελίδης κ. ά., 2006). Έρευνες των Παραϊοαννου et al. (2006), έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ο προσανατολισμός στο έργο και τα εσωτερικά κίνητρα στη Φυσική Αγωγή, είναι κομβικοί παράγοντες της συμμετοχής στον αθλητισμό και την άσκηση, κατά την διάρκεια της εφηβείας και ενισχύουν την συμμετοχή των νέων στην άσκηση. Οι προσπάθειες να καλλιεργηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να αποτυπώνονται στα σχολικά προγράμματα και το κλίμα της τάξης (Παραϊοαννου et al., 2006).

Τα κίνητρα των ατόμων για την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι και η πρόθεση για άσκηση, ενεργοποιείται μέσα από την ικανοποίηση τριών ψυχολογικών αναγκών, α) της αυτονομίας, β) της ικανότητας και γ) των ομαλών σχέσεων με άλλα άτομα (Μουστάκα, 2012). Η σημασία τους για τη Φυσική Αγωγή είναι μεγάλη. Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρώντας το μάθημα ως ένα διάλλειμα για αποφόρτιση από τα υπόλοιπα μαθήματα, πολλοί αφήνουν τα παιδιά να κάνουν ότι θέλουν, δίνοντας έτσι λάθος μήνυμα. Εκπέμπουν την αίσθηση ότι το μάθημα δεν εστιάζει στη δουλειά και ότι ο κύριος σκοπός είναι η αναψυχή. Όμως, αφού οι μαθητές δεν αποκομίζουν τίποτε, χάνουν το ενδιαφέρον τους και η άσκηση δεν έχει ιδιαίτερη αξία γι' αυτούς (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003). Στη Φυσική Αγωγή μορφές παρακίνησης με υψηλό βαθμό αυτοκαθορισμού, δηλαδή μορφές παρακίνησης που κάνουν το άτομο να νοιώθει ότι καθορίζει τις ενέργειές του, σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα, όπως το αυξημένο ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η ευχαρίστηση και η μελλοντική φυσική δραστηριότητα. Οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετίζονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως μικρότερο ενδιαφέρον, έλλειψη κινήτρων, ανία και χαμηλή πρόθεση για μελλοντική άσκηση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Στην έρευνα των Τσουλφά, Αυγερινού και Καμπά (2011), όπου διαφάνηκε η δραματική μείωση της φυσικής άσκησης με την αύξηση της ηλικίας, τα ευρήματα έδειξαν ότι στο σχολείο πραγματοποιείται μόνο ένα μικρό μέρος της συνολικής φυσικής δραστηριότητας των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται το 36% της δραστηριότητας για τα αγόρια Δημοτικού, 37% για κορίτσια Δημοτικού, 31% για αγόρια Γυμνασίου, 30% για κορίτσια Γυμνασίου, 21% για αγόρια Λυκείου και 17% για κορίτσια Λυκείου (Τσουλφάς, Αυγερινός & Καμπάς, 2011). Επίσηςδείχθηκε ότι αν οι μαθητές

αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή επιστημονική και επαγγελματική επάρκεια, θα είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η επίδραση στους μαθητές του, αναδεικνύεται σε πολύ σημαντικό παράγοντα.

Σε έρευνα της Γογγάκη (2003) επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα ανάλογων ερευνών, για την συμμετοχή μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 67,7% δηλαδή, επιλέγει ομαδική άθληση. Η επιλογή των αθλημάτων είναι άμεσα συνδεδεμένη α) με την προβολή που έχουν, β) με το ότι τα ομαδικά αθλήματα κοινωνικοποιούν τους μαθητές και γ) με την ευκολία εξυπηρέτησης αθλητικών χώρων που απαιτούν, μιας και αυτά τα αθλήματα δεν χρειάζονται ιδιαίτερες συνθήκες για να πραγματοποιηθούν (Γογγάκη, 2003).

Ποιες είναι όμως οι ευκαιρίες άθλησης στο σχολείο; Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι το 65% δηλώνει «καθόλου» ή «λίγο ικανοποιημένο». Η απάντηση αυτή αντικατοπτρίζει το πρόβλημα στα ελληνικά σχολεία, όπου ελάχιστα έχουν κλειστά γυμναστήρια. Επίσης, στους αύλειους χώρους υπάρχει στοιχειώδης υλικοτεχνική υποδομή (Γογγάκη, 2003). Η στάση όμως των μαθητών, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες, για τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό είναι συντριπτικά θετική, με το 86,2% να το χαρακτηρίζει «ευχάριστο» και «ωφέλιμο» και το 12,4% να το αντιμετωπίζει ως «αδιάφορο» και «βαρετό» (Γογγάκη, 2003).

Το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών και μαθητριών που αθλούνται είναι στο Δημοτικό, ενώ το μικρότερο στο Λύκειο (Γογγάκη, 2003). Πέρα από οποιονδήποτε άλλο λόγο, σημαντικός παράγοντας είναι και η στάση που κρατούν οι μαθητές για την Φυσική Αγωγή στο σχολείο. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου έχουν την θετικότερη στάση, ενώ οι μαθητές του Λυκείου την αρνητικότερη, θεωρώντας τον χρόνο της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο ως χρόνο που μπορεί να αξιοποιηθεί για την προετοιμασία τους στο φροντιστήριο (Γογγάκη, 2003). Φθάνουμε τελικά στο φαινόμενο ο μαθητής του Δημοτικού να ξεκινά με ενθουσιασμό στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και να καταλήγει στο Λύκειο να το θεωρεί χαμένο χρόνο. Και ενώ είναι θετικές οι εικόνες των μαθητών για τον αθλητισμό (Γογγάκη, 2003), προβάλλοντας το ωραίο σώμα, την υγεία, την ευχαρίστηση και το παιχνίδι, αυτό δεν μετουσιώνεται σε υπαρκτό κίνητρο από το σχολείο. Ο βαθμοθηρικός και κατασταλτικός χαρακτήρας του σχολείου εμποδίζει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που θα προσέδιναν γοητεία και ουσία στο σχολικό περιβάλλον (Γογγάκη, 2003). Το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα έντονο στο Λύκειο, όπου ενώ ο νέος ζητά έκφραση και διέξοδο, είναι αναγκασμένος να ζει έναν εξοντωτικό τρόπο ζωής, προσδοκώντας την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002).

Από όλα αυτά προκύπτει μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων (Γογγάκη, 2003), όσο και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον τρόπο διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής και αν αυτός λειτουργεί παρακινητικά

και για την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό και τον ελεύθερο χρόνο τους, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή

Σύμφωνα με τους Crawford & Godbey (1987) οι λόγοι που αναστέλλουν την συμμετοχή χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) σε ενδοπροσωπικούς λόγους που περιλαμβάνουν ψυχολογικές καταστάσεις και χαρακτηριστικά που αφορούν στον καθένα προσωπικά (άγχος, φόβος, ντροπή, κατάθλιψη κ.λπ.). β) Σε διαπροσωπικούς λόγους που επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων όπως φίλοι, οικογένεια κ.λπ. γ) Σε δομικούς ανασταλτικούς λόγους, που είναι οι λόγοι που παρεμβάλλονται ανάμεσα στις προτιμήσεις του ατόμου για την κατανάλωση του ελεύθερου χρόνου και της συμμετοχής, όπως οικονομικοί πόροι, εγκαταστάσεις και σχεδιασμός (Crawford & Godbey, 1987).

Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι στην απόφαση των παιδιών να μην συμμετέχουν ή να διακόψουν μια αθλητική δραστηριότητα, καταλυτικό στοιχείο ήταν η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων (γονείς, άλλοι σημαντικοί ενήλικοι, παρέα). Συγκεκριμένα, το 76,1% των παιδιών επηρεάστηκαν από τους γονείς, το 27,3% από συνομήλικους και το 21,1% από άλλους ενήλικες. Η γονική επίδραση, λοιπόν, αναδεικνύεται σε κορυφαίο παράγοντα επιρροής, με τα κορίτσια να επηρεάζονται περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια και τους μαθητές των κατώτερων οικονομικά στρωμάτων σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι εκείνοι των ανώτερων (Δαμιανίδης, 2006).

Σε άλλη έρευνα (Δαμιανίδης, 2006) διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι για την συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής, που οφείλονται σε δομικούς ανασταλτικούς παράγοντες, είναι πιο ισχυροί από τους διαπροσωπικούς και τους ενδοπροσωπικούς (Δαμιανίδης, 2006). Το εύρημα αυτό καθιστά σημαντική την έρευνα της Γογγάκη (2003), που παρουσιάζει ότι παρόλο που, ειδικά στην Αθήνα, οι αθλητικοί χώροι αποτελούν αναγκαίοτητα, παρουσιάζουν εικόνα εγκατάλειψης, ακόμα και σε παιδικές χαρές που έπρεπε να είναι ύψιστης προτεραιότητας για την τοπική αυτοδιοίκηση.

Στον ελλαδικό χώρο συναντάμε την έρευνα των Γογγάκη, Χριστοδούλου και Κάτσικα (2004), όπου στους λόγους που δυσχεραίνουν την ενασχόληση με τον αθλητισμό η «έλλειψη ελεύθερου χρόνου» καταλαμβάνει το 68% χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ η «έλλειψη κατάλληλων χώρων» το 13% (Λύκειο 11%, Γυμνάσιο 18%, Δημοτικό 10%). Η «αλλαγή προτεραιοτήτων» καταλαμβάνει το 18,3% των απαντήσεων όπου το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται στο Δημοτικό 28%, στο Λύκειο 18% και στο Γυμνάσιο 15% (Γογγάκη, Χριστόδουλος & Κάτσικας, 2004).

Ο Κυρίδης (2001), μελετώντας το άρθρο της Διεθνούς Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του παιδιού, διαπιστώνει ότι το δικαίωμα του παιδιού για παιχνίδι και δημιουργικές δραστηριότητες, αποτελεί προτεραιότητα ως χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας που

πρέπει να προστατεύεται. Το δικαίωμα αυτό διέπεται από τις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές με αυτές της επίσημης εκπαίδευσης. Συνεπώς, είναι ισοδύναμο με αυτό της εκπαίδευσης. Η ευθύνη για την προστασία των παραπάνω δικαιωμάτων ανήκει στην οικογένεια και τους κρατικούς φορείς (Κυρίδης, 2001). Έτσι η αντιμετώπιση της έλλειψης ελεύθερου χρόνου και η παρότρυνση συμμετοχής στον αθλητισμό είναι χρέος τόσο της οικογένειας όσο και της πολιτείας.

Συμπέρασμα

Είναι γεγονός ότι ο ελεύθερος χρόνος όλων των πολιτών και ιδιαίτερα των μαθητών παρουσιάζει φθίνουσα πορεία. Οι απαιτήσεις του σχολείου, οι προσδοκίες των γονέων και η προσπάθειά τους να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα, έχουν ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε φροντιστηριακά μαθήματα.

Υπάρχει, έτσι, σταδιακή μείωση των επιπέδων αθλητικής δραστηριότητας και επιβιβαιώνεται η αρνητική επίδραση του σχολείου σε αυτή τη μείωση. Η περιορισμένη αθλητική δραστηριότητα δρα, επίσης, ως κατασταλτικός μηχανισμός στην προσωπικότητα και την αυτενέργεια του παιδιού. Σύμφωνα με τον οργανισμό Physical Activity Guidelines Advisory Committee (2008), τα παιδιά της σχολικής ηλικίας πρέπει να ασκούνται τουλάχιστο 60 λεπτά καθημερινά. Τότε μόνο μπορεί να γίνει πραγματική πρόληψη των προβλημάτων υγείας, που ενδεχομένως να ανακύψουν, αλλά να και να διατηρηθεί σε κανονικά επίπεδα το σωματικό βάρος. Επίσης, μόνο τότε οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα και στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Άλλωστε, και ο Αμερικανός Πρόεδρος John F. Kennedy το είχε δηλώσει ξεκάθαρα (Cone, 2011): «Η φυσική άσκηση δεν είναι μόνο ένα από τα πιο σημαντικά κλειδιά για ένα υγιές σώμα, είναι και η βάση οποιασδήποτε δυναμικής και δημιουργικής πνευματικής δραστηριότητας».

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Ε. (2016). *Σχέση δεικτών υγείας και φυσικής κατάστασης με την καθηστική συμπεριφορά και την φυσική δραστηριότητα, μαθητών /τριών Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Κομοτηνή 2016.
- Boyden, J. (1997). *Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood*. James and Prout Editions.
- Γκονέλα, Ε. (2006). Οι κατ' οίκον εργασίες στο Δημοτικό σχολείο και στην προετοιμασία – μελέτη του σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σσ. 181-190.
- Γογγάκη, Κ. (2003). Εκπαιδευτική έρευνα: Ευκαιρίες άθλησης και αναπαραστάσεις του μαθητικού πληθυσμού του Λεκανοπεδίου Αττικής για την Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό», εκπαιδευτικός όμιλος. *Αντιτετράδια*, 67.

- Γογγάκη, Κ., Χριστόδουλος, Α. & Κάτσικας, Χ. (2004). Ελεύθερος Χρόνος και Ενασχόληση του Μαθητικού Πληθυσμού της Αττικής με Αθλητικές Δραστηριότητες. *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 16-17, σσ. 63-73.
- Cone, R. W. (2011). Enduring Attributes of the Profession: Trust, Discipline, Fitness. *Military Review* (September 2011), pp. 5-9.
- Crawford. D.W. & Godbey, G. (1987). Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure Sciences*, 9, pp. 119-127.
- Δαμιανίδης, Χ. (2006). *Παράγοντες που αναστέλλουν την συμμετοχή μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες αθλητισμού αναψυχής. Η περίπτωση των Γυμνασίων / Λυκείων της Λειβαδιάς*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Σχέση της συχνότητας άθλησης με το κλίμα παρακίνησης, στόχους επίτευξης και αντίληψη εαυτού. Στο Ι. Θεοδωράκη & Α. Παπαϊωάννου (Εκδ.), *Sport Psychology: New trends and applications (proceedings)* (σελ. 64-69). Komotini, 1-3 November, 1996.
- Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, σσ. 57-67.
- Ευστράτογλου, Α. (2006). Κοινωνία της γνώσης: Ιδεολόγημα ή πραγματικότητα. *Αντίλογος*, 19.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2008). *Σημειώσεις μαθήματος Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο ρόλος της άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 292 – 310.
- Κορωναίου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Κρασνάκης, Γ. (1984). *Κοινωνικό-παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Euro press.
- Κυρίδης, Α. (2001). Μαθητές και ελεύθερος χρόνος: Θεωρητικές προσεγγίσεις σε μια ασύμβατη σχέση. *Μακεδόνων*, 9, σσ. 161-182.

- Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B. & Lopez, E. G. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive medicine*, 32 (6), pp. 455- 464.
- Min-hau, C. & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), pp. 126-139.
- Μουστάκα, Φ. (2012). Πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής σε άσκηση με βάση τη θεωρία του αυτοκαθορισμού. *Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T. & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), pp. 367-382.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Roberts, G. C. & Treasure, D. C. (1999). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64
- Τερζοπούλου, Δ. (2005). Ελεύθερος χρόνος και δημιουργική εφηβεία. Εισήγηση στο 10ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για την επανένταξη και την Πολιτική για τα Ναρκωτικά. Κρήτη, 10-14 Μαΐου 2005.
- Τσουλφάς, Χ., Αυγερινός, Α. & Καμπάς, Α. (2011). Φυσική δραστηριότητα μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Πέλλας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 9 (2), σσ. 80-90.
- Untaru, E., Albu, R. & Luca, M. (2014). Parents and their involvement in children's leisure activities. *Bulletin of the Transylvania University of Brasov. Social Sciences and Law*, 7.
- Χανιωτάκης, Ν. Ι. & Θωίδης, Ι. Δ. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σσ. 239-270

Οι οικονομικές επιπτώσεις της COVID-19 στην κοινωνία και τον αθλητισμό

Παπαθανασίου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Ως πανδημία χαρακτηρίζεται μια επιδημική μολυσματική ασθένεια, η οποία εξαπλώνεται γρήγορα, σε μια μεγάλη περιοχή, και προσβάλλει, το ίδιο χρονικό διάστημα, το σύνολο ή το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της. Από την πρώτη καταγεγραμμένη πανδημία του Λοιμού της Αθήνας, μέχρι τον Μαύρο Θάνατο του Μεσαίωνα και έως και την τρέχουσα πανδημία του COVID-19, οι επιπτώσεις των πανδημιών άφησαν πολλές πληγές, αγιάτρευτα τραύματα και προξένησαν εκατομμύρια θανάτους. Πέραν των υγειονομικών επιπτώσεων (στη σωματική και ψυχική υγεία), οι πανδημίες προκαλούν σοβαρές αναταράξεις και κλυδωνισμούς στην ανθρώπινη οικονομική και κοινωνική ζωή των περιοχών που πλήττουν. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις πολυεπίπεδες επιπτώσεις της λοίμωξης COVID-19 στην κοινωνία και την εκπαίδευση και ειδικότερα στην οικονομία του αθλητισμού, καθώς πολλές βιομηχανίες, εταιρείες και σύλλογοι περιόρισαν τις λειτουργίες τους και αναγκάστηκαν να απολύσουν υπαλλήλους τους. Τέλος, η εργασία προτείνει τρόπους, ώστε οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 αλλά και κάθε πανδημίας να αμβλυνθούν σε μελλοντικές υκές απειλές.

Λέξεις-Κλειδιά: Κορονοϊός, COVID-19, πανδημία, αθλητισμός, κοινωνία, επιπτώσεις

The economic impact of COVID-19 on society and sports

Papathanassiou Vaseilios, Physical Education Teacher

Abstract

A pandemic is an epidemic infectious disease that spreads rapidly over a large area and affects all or most of the population over a period of time. From the first recorded pandemic of the Plague of Athens to the Black Death of the Middle Ages and to the current pandemic of COVID-19, the effects of the pandemics left many, incurable wounds causing millions of deaths. In addition to the health effects (on physical and mental health), pandemics cause serious disturbances and shocks to the human economic and social life of the affected areas. The present work, initially, presents the multilevel effects of COVID-19 infection on society and education and, in particular, in the sports economy, as many industries, companies and clubs reduced their operations and were forced to dismiss their employees. Finally, this paper suggests ways to be mitigate the effects of the COVID-19 pandemic and any pandemic in case of future viral threats.

Keywords: Coronavirus, COVID-19, pandemic, sports, society, impact

Εισαγωγή

Οι πανδημίες μπορούν να επιφέρουν πολλές δυσμενείς αλλαγές στις ανθρώπινες

κοινωνίες και είναι δυνατό να προκαλέσουν οικονομική ζημιά, μέσω πολλών τρόπων, όπως βραχυπρόθεσμων δημοσιονομικών κρίσεων και μακροπρόθεσμων αρνητικών αναστατώσεων στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Για παράδειγμα (Ceylan, Ozkan & Mulazimogullari, 2020), ο Μαύρος Θάνατος (μαύρη πανώλη) των Μεσαιωνικών χρόνων (14ος αιώνας μ.Χ.) έχει αλλάξει τον ρου της ιστορίας, καθώς μετασχημάτισε τον ρόλο της εργατικής τάξης, μετατόπισε τις δομές παραγωγής στο κεφάλαιο, μετέτρεψε τα παραγωγικά κέντρα από αγροτικά σε αστικά και άλλαξε τις δομές πρόνοιας. Οι αποδομημένοι πόροι εργασίας και γης οδήγησαν στην ανακάλυψη της Αμερικής, ενώ η αλλαγή των επιχορηγήσεων εργασίας ή η μείωση της προσφοράς εργασίας οδήγησε, ακόμη, και στη μετάβαση από τη φεουδαρχία στον συγκεντρωτισμό των κυβερνήσεων.

Αδιαμφισβήτητα, οι οικονομικές δραστηριότητες βρίσκονται σε επισφαλή κατάσταση, εξαιτίας των πανδημιών (Hossain, 2021). Χιλιάδες άνθρωποι χάνουν τη δουλειά τους και πολλοί εργοδότες απολύουν, αναγκαστικά, υπαλλήλους και εργαζομένους. Άγχος, ακύρωση κρατήσεων (booking), μείωση εισοδήματος, κρίσιμες δαπάνες για υγιεινή και ασφάλεια (από τα κράτη αλλά και από τους πολίτες), απομόνωση, κοινωνική και χωρική απόσταση μεταξύ των ανθρώπων αλλά και καραντίνα, όπως και αλλαγή, ίσως και υπέρβαση πολιτικών και στρατηγικών από τα κράτη, είναι κάποιες από τις πολλές παράπλευρες επιπτώσεις στην κοινωνική πολιτική και οικονομική ζωή των (σύγχρονων) χωρών, οι οποίες υποφέρουν από πανδημίες. Καθώς οργανισμοί και κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο ζητούν από τους πολίτες να κρατούν κοινωνικές αποστάσεις για να μειώνουν το ποσοστό μόλυνσης, ο ψηφιακός κόσμος (LePan, 2020) επιτρέπει στους ανθρώπους να παραμένουν «συνδεδεμένοι», γεγονός που επιβαρύνει τις οικονομίες των οικογενειών, καθώς ως καταφυγή αποκτούν γρηγορότερο Ιντερνέτ, αλλά και εγγράφονται, επί πληρωμή, σε διάφορες πλατφόρμες που προσφέρουν διασκέδαση (π.χ. συνδρομητικά κανάλια κ.ά.).

Επίσης, μπορούν να συμβούν ατομικές αλλαγές συμπεριφοράς, προκαλούμενες από φόβο, οι οποίες, κατά βάση, έχουν αρνητική επίπτωση στην οικονομική ανάπτυξη, όπως αποφυγή των χώρων εργασίας αλλά και άλλων δημόσιων συγκεντρώσεων και καταστημάτων (Madhav et al., 2018). Ωστόσο, δεν υπάρχει ευρέως αποδεκτή, συνεπής μεθοδολογία για την εκτίμηση των οικονομικών επιπτώσεων των πανδημιών (Madhav et al., 2018). Η παρούσα εργασία, στη συνέχεια, θα αναφέρει, αρχικά, τις γενικές επιπτώσεις της αναπνευστικής λοίμωξης COVID-19 στην οικονομική και κοινωνική ζωή και την εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, ενώ, ακολούθως, θα ασχοληθεί με τις επιπτώσεις της τρέχουσας πανδημίας του κορονοϊού σε ένα κομβικό και κρίσιμο πεδίο του αθλητισμού και συγκεκριμένα στην παγκόσμια οικονομία του αθλητισμού.

Επιπτώσεις της COVID-19 στην κοινωνία και στην εκπαίδευση

Η πανδημία COVID-19 είχε έναν άνευ προηγουμένου αντίκτυπο στην κοινωνία, οδηγώντας άμεσα σε κλείσιμο επιχειρήσεων, χώρων εργασίας, χώρων λατρείας, χώρων αθλητισμού, καταστημάτων, σχολείων και πανεπιστημίων (Grix et al., 2021). Πράγματι, ο φόβος του COVID-19 έχει θέσει τον κόσμο υπό εγκλεισμό, έχει ερημώσει τους

δρόμους σε πολλές χώρες, ενώ έχουν απαγορευτεί τα ταξίδια μεταξύ πόλεων αλλά και μεταξύ χωρών. Όσον αφορά στα σχολεία, πάνω από 1,5 δισεκατομμύρια μαθητές στον κόσμο στερούνται τη φυσική, πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, εξαιτίας του κλεισίματος των σχολείων (Bae & Chang, 2021). Η UNESCO (2020) είχε αναφέρει ότι στις 8 Απριλίου 2020, σε 188 χώρες του πλανήτη, τα σχολεία δε λειτουργούσαν με φυσικό τρόπο, που σημαίνει ότι πάνω από το 90% των μαθητών (1,5 δισεκατομμύριο), σε όλο τον κόσμο, δε μετέρχονταν, πλέον, (παραδοσιακής-φυσικής) εκπαίδευσης (Lee, 2020). Οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς φυσική παρουσία, αλλά με την καθοδήγηση και εμπύχωση των δασκάλων, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας. Πολλά κράτη, όπως και η Ελλάδα, κατέφυγαν εσπευσμένα στην επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης, ώστε να καλυφθούν, κατά το δυνατό, τα διδακτικά και μαθησιακά κενά, αν και σε συνθήκες πρωτόγνωρου εγκλεισμού για την ανθρωπότητα, προέχει η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών. Η Κίνα ήταν η πρώτη που έκλεισε σχολεία (από τον Φεβρουάριο του 2020), με πολλές άλλες χώρες, αμέσως να ακολουθούν (Schleicher, 2020).

Με το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρατηρήθηκαν, όμως, πολλά προβλήματα, καθώς η πρόσβαση στο Διαδίκτυο δεν είναι παντού η ίδια και κάθε μαθητής δεν έχει τον δικό του υπολογιστή. Επιπροσθέτως, η συνεχής τηλεεκπαίδευση των μαθητών είναι κουραστική και οι ίδιοι μετά την παρέλευση κάποιου χρόνου δείχνουν αδιαφορία για τα διαδικτυακά μαθήματα. Ακόμη, και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν την παιδαγωγική ετοιμότητα να διαχειριστούν την απαιτητική εξ αποστάσεως διδασκαλία ούτε να εκπονήσουν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα εξυπηρετεί τους σκοπούς της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Όμως, όπως φαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μόνο οι μισοί περίπου μαθητές σχολείων ήταν σε θέση να έχουν πρόσβαση στο μεγαλύτερο μέρος ή σε ολόκληρο το Πρόγραμμα Σπουδών, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των χωρών να παρέχουν διαδικτυακές εναλλακτικές λύσεις, μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (European Parliament, 2021; Schleicher, 2020).

Μάλιστα, το κλείσιμο των σχολείων, επιπλέον, επιφέρει και πρόσθετο φόρτο στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθότι πρέπει να καλυφτούν τα μαθησιακά κενά των μαθητών, τα οποία δημιουργήθηκαν από το συνεχές, παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων (Kuhfeld et al., 2020). Ας σημειωθεί ότι, σε ανάλογη περίπτωση, οι μαθητές χρειάστηκαν σχεδόν δυο ολόκληρα χρόνια (Harris & Larsen, 2021; 2016) για να καλύψουν το χαμένο έδαφος και να γεφυρώσουν τις απώλειες, που προκλήθηκαν από τον καταστροφικό τυφώνα Κατρίνα, ο οποίος συντάρaxε την Αμερική το 2005.

Πάντως, το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλο τον κόσμο, εξαιτίας της COVID-19 επηρέασε, επίσης, και τον τομέα της αθλητικής εκπαίδευσης η οποία είναι ένα ισχυρό μέσο για την ενίσχυση της φυσικής κατάστασης, της ψυχικής ευεξίας,

καθώς και της κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ οι πληθυσμοί βρίσκονται υπό υποχρεωτικό εγκλεισμό. Η αθλητική εκπαίδευση αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένων των υπουργείων και των τοπικών αρχών, των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των αθλητικών οργανώσεων και των αθλητών, της επιχειρηματικής κοινότητας, των καθηγητών, των προπονητών των γονέων και, πρωτίστως, των μαθητών (Bas et al., 2020).

Ακόμη, η πανδημία έχει επηρεάσει ολόκληρο το σύστημα τροφίμων (WHO, 2020), αφού έκλεισαν τα σύνορα, τέθηκαν εμπορικοί περιορισμοί και τα μέτρα περιορισμού εμποδίζουν τους αγρότες να έχουν πρόσβαση στις αγορές. Η πανδημία έχει μειώσει τις θέσεις εργασίας και καθώς οι εργάτες χάνουν δουλειές, αρρωσταίνουν και πεθαίνουν, η επισιτιστική ασφάλεια και η διατροφή εκατομμυρίων γυναικών και ανδρών απειλούνται. Εκατομμύρια εργαζόμενοι στη γεωργία - μισθωτοί και αυτοαπασχολούμενοι - ενώ τροφοδοτούν τον κόσμο, αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα εργατικής φτώχειας, υποσιτισμού και κακής υγείας, και υποφέρουν από έλλειψη ασφάλειας και προστασίας της εργασίας καθώς και άλλων τύπων κακοποίησης (WHO, 2020).

Οι εντολές για παραμονή στο σπίτι και οι περιορισμοί σε καταστήματα συνδέονταν στενότερα με τη μειωμένη κινητικότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Πολλά οφέλη, βέβαια, ενδέχεται να αποκομίζονται από την εθελοντική κοινωνική αποστασιοποίηση, μολονότι οι εθελοντικές κοινωνικές αποστάσεις εξαφανίζονται κατά τα μεταγενέστερα στάδια μιας πανδημίας (Abouk & Heydari, 2021). Οι κοινωνίες, κατά βάση, δείχνουν έχουν υψηλά επίπεδα ευαισθησίας απέναντι στην πανδημία, προσέχουν ώστε να προστατεύονται, αλλά και η κοινωνική εμπιστοσύνη τους φαίνεται να είναι πάνω από το μέσο όρο (Bostan et al., 2020), αν και υπάρχουν και αντίθετα ευρήματα (Ammar et al., 2020).

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), στην κρίση της COVID-19 (WHO, 2020) η ασφάλεια των τροφίμων, η δημόσια υγεία και η απασχόληση και τα εργατικά ζητήματα, ιδίως η υγεία και η ασφάλεια των εργαζομένων, πρέπει να βρίσκονται πολύ ψηλά στην ατζέντα των θεμάτων, που απαιτούν άμεση λύση. Μάλιστα, τα κράτη που αντιμετωπίζουν ανθρωπιστικές κρίσεις ή καταστάσεις έκτακτης ανάγκης εκτίθενται περισσότερο και αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις στρεβλώσεις που προκαλεί η νόσος COVID-19.

Γενικά, η καταπολέμηση των αρνητικών συνεπειών μιας μεταδοτικής πανδημικής ασθένειας, όπως η COVID-19, απαιτεί επείγοντα κοινωνικοοικονομικά μέτρα, τα οποία σχετίζονται με την ανεργία, τη μείωση των εισοδημάτων και την ασφάλεια και την προστασία σε όλους τους τομείς. Ας ληφθεί υπόψη ότι ορισμένοι τομείς της παγκόσμιας οικονομίας επηρεάστηκαν περισσότερο από τους περιορισμούς, ιδίως η τουριστική και ξενοδοχειακή βιομηχανία αλλά και κάποια από τα καταστήματα εστίασης.

Επιπλέον, η ανάγκη αναδιοργάνωσης της χρηματοδότησης και της διαχειριστικής βιωσιμότητας των υπηρεσιών υγειονομικής περίθαλψης είναι παραπάνω από επιτακτική. Η εργασία, η διακίνηση τροφίμων, οι διάφορες υπηρεσίες, το λιανικό εμπόριο, ακόμη

και οι βιομηχανικοί τομείς πρέπει να υποστηριχθούν, ώστε να προετοιμαστούν για το μέλλον (Ceylan, Ozkan & Mulazimogullari, 2020).

Η COVID-19, πέραν των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω (δηλαδή τις αρνητικές οικονομικές, κοινωνικές συνέπειες) προκάλεσε σοβαρές, κρίσιμες και πρωτοφανείς (οικονομικές και κοινωνικές) αναταράξεις και στους χώρους του αθλητισμού. Η πανδημία είχε ως αποτέλεσμα το κλείσιμο γυμναστηρίων, γηπέδων, κολυμβητηρίων, γυμναστηρίων, πάρκων και παιδικών χαρών. Ο επαγγελματικός και ερασιτεχνικός αθλητισμός υπόστηκε ισχυρό πλήγμα με τεράστιες κοινωνικές, φυσικές και οικονομικές συνέπειες. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν λεπτομερώς όλες αυτές οι σωρηδόν οικονομικές «αρρυθμίες», τις οποίες επέφερε η πανδημία του κορονοϊού σε όλα τα «γηπεδικά» μήκη και πλάτη της γης.

Οι οικονομικές επιπτώσεις της COVID-19 στον αθλητισμό

Ο οικονομικός αντίκτυπος προηγούμενων πανδημιών έδειξε ότι χώρες, βιομηχανίες και εταιρείες υποφέρουν σημαντικά από τις συνέπειες μιας παγκόσμιας πανδημίας. Αυτό οφείλεται σε ένα ταυτόχρονο σοκ ζήτησης και προσφοράς. Η ζήτηση μειώνεται επειδή οι καταναλωτές μειώνουν τις αγορές μη απαραίτητων αγαθών και υπηρεσιών, όπως ψυχαγωγία, διασκέδαση και ταξίδια. Επίσης, γίνονται και απολύσεις με σκοπό τη μείωση κοινωνικών και άλλων δαπανών (Kraus et al., 2020).

Σήμερα, όλοι οι τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, του λιανικού εμπορίου, των τραπεζών και του αθλητισμού έχουν επηρεαστεί, με τον οικονομικό αντίκτυπο να είναι εμφανής στις οικονομίες, ανά τον κόσμο (Webb, 2021). Πράγματι, η πανδημία της COVID-19 έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική κατάσταση του αθλητισμού γενικά, αλλά και σε κάθε είδους άθλημα, ειδικότερα. Οι πολλαπλοί περιορισμοί στην καθημερινή ζωή, που επιβάλλει η ανάγκη αντιμετώπισης της πανδημίας έχουν δημιουργήσει πολλαπλές και κρίσιμες οικονομικές και δημοσιονομικές αγκυλώσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ένα από τα μεγαλύτερα εξωγενή σοκ που υπόστηκαν οι οικονομίες τα τελευταία χρόνια (Drewes, Daumann & Follert, 2021).

Το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (International Monetary Fund, 2020) προέβλεψε ότι η παγκόσμια ανάπτυξη, το 2020, θα συρρικνωθεί κατά 3%. Πρόκειται για υποβάθμιση 6,3 εκατοστιαίων μονάδων από τον Ιανουάριο του 2020, μια σημαντική μεταβολή, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό κάνει τον υποχρεωτικό εγκλεισμό, που επέβαλλε η COVID-2019, να είναι χειρότερη ύφεση από τη Παγκόσμια Οικονομική Ύφεση, το 1929, αλλά και πολύ χειρότερη από την Παγκόσμια Οικονομική Κρίση του 2009/2010. Η σωρευτική απώλεια του παγκόσμιου ΑΕΠ, κατά το 2020 και το 2021, από την πανδημική κρίση, θα μπορούσε να είναι περίπου 9 τρισεκατομμύρια δολάρια, δηλαδή μεγαλύτερη από τις οικονομίες της Ιαπωνίας και της Γερμανίας.

Η πανδημία έχει επηρεάσει όλες, σχεδόν, τις πτυχές της δημόσιας και ιδιωτικής οικονομικής ζωής. Ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής ζωής, ο αθλητισμός δεν αποτελεί εξαίρεση. Πράγματι, η πανδημία COVID-19 έχει καταστροφικές επιπτώσεις στον

αθλητισμό καθώς και σε συναφείς τομείς και βιομηχανίες (Elliott et al., 2021; European Parliament, 2021). Το σύνολο των αθλητικών τομέων έχει επηρεαστεί σε όλα τα επίπεδα, ειδικά οι αθλητικοί οργανισμοί και οι σύλλογοι, τα πρωταθλήματα, τα γυμναστήρια, οι αθλητές, οι προπονητές, το προσωπικό αλλά και γενικά όλες οι αθλητικές δραστηριότητες.

Οι οικονομικές επιπτώσεις στον επαγγελματικό αθλητισμό υπήρξαν τεράστιες, καθώς τα έσοδα κατρακύλησαν (χάθηκαν δισεκατομμύρια δολάρια και ευρώ), εξαιτίας των πολλών αθλητικών γεγονότων που ακυρώθηκαν, αναβλήθηκαν ή πραγματοποιήθηκαν χωρίς θεατές. Τα ποσά στον αθλητικό κλάδο είναι ιλιγγιώδη, αφού, για παράδειγμα, η αξία του αθλητικού κλάδου, παγκοσμίως, εκτιμάται σε 756 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως (Bas et al., 2020).

Πολλές αθλητικές οργανώσεις, σύλλογοι και λέσχες έχασαν έσοδα και απειλήθηκαν με πτώχευση (Nauright, Zipp & Kim, 2020). Μάλιστα, ως αποτέλεσμα των παιχνιδιών χωρίς θεατές («παιχνιδιών-φαντασμάτων»), το χάσμα μεταξύ των μεγάλων αθλημάτων και των μικρών αθλημάτων φαίνεται να μεγαλώνει, αν και η πανδημία COVID-19 και οι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί που την ακολουθούν έχουν επηρεάσει σημαντικά τόσο τον ελίτ όσο και τον λαϊκό αθλητισμό. Οι αθλητικές ομάδες και οι οργανώσεις των μεγάλων πρωταθλημάτων, πολλών δημοφιλών αθλημάτων υπόστησαν άμεσο οικονομικό αντίκτυπο με σοβαρές οικονομικές απώλειες εξαιτίας της έλλειψης ζωντανών θεατών (Horky, 2021).

Κλασικά αθλητικά γεγονότα, όπως το Open Golf Championship στο Ηνωμένο Βασίλειο ακυρώθηκαν, ενώ άλλα όπως το US Masters golf τουρνουά μεταφέρθηκαν. Οι λέσχες και οι οργανώσεις έχασαν δισεκατομμύρια ως αποτέλεσμα αυτών των ακυρώσεων (Nauright, Zipp & Kim, 2020). Οι αθλητές παγκόσμιας κλάσης ενδέχεται να μην αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, αλλά η ακύρωση των πρωταθλημάτων, των αγώνων και των εκδηλώσεων που αποτελούν πλούσια πηγή εισοδήματος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό πολλές ομάδες σε όλο τον κόσμο (Mehrsafar et al., 2020).

Επιπλέον, ο αντίκτυπος της πανδημίας στον ημι-επαγγελματικό, τον αθλητισμό της βάσης και τις δράσεις αναψυχής είναι και εκεί καταστροφικός, με αποτέλεσμα πολλοί αθλητικοί σύλλογοι να αντιμετωπίζουν πρόβλημα ύπαρξης και συνέχισης της λειτουργίας τους, καθώς αυτοί είναι μη κερδοσκοπικοί και εργάζονται, ως επί το πλείστον, σε εθελοντική βάση, και, επομένως, λειτουργούν χωρίς αποθεματικά κεφάλαια (European Parliament, 2021). Ακόμη, ορισμένα αθλήματα, μικρότερα σωματεία, πρωταθλήματα χαμηλότερης κατηγορίας και δραστηριότητες βάσης ταλανίζονται πολύ, ιδίως εξαιτίας της οικονομικής τους εξάρτησης από μικρούς χορηγούς ή από τις ποσοστώσεις των αθλητών. Αυτή η εξέλιξη είναι πολύ ανησυχητική, επειδή τα ερασιτεχνικά αθλήματα αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες στη διατήρηση των δραστηριοτήτων τους. Ο ερασιτεχνικός αθλητισμός είναι το εφελτήριο και η γέφυρα για τον αθλητισμό σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς οι μικρές αθλητικές λέσχες της βάσης συμβάλλουν σημαντικά στην εξέλιξη των νέων αθλητών, εργαζόμενοι, κυρίως σε εθελοντική βάση (European Parliament, 2021).

Εξαιτίας της πανδημίας, πολλά εκατομμύρια θέσεις εργασίας κινδυνεύουν, παγκοσμίως, όχι μόνο θέσεις για επαγγελματίες του αθλητισμού, αλλά και για όσους συνδέονται με σχετικές υπηρεσίες, όπως εργαζόμενοι σε εργοστάσια και αθλητικές βιομηχανίες, εργοδότες και πωλητές λιανικής αθλητικών ειδών, υπάλληλοι σε ομοσπονδίες αθλημάτων και σε διάφορες αθλητικές υπηρεσίες, εργαζόμενοι σε αθλητικές εκδηλώσεις, που περιλαμβάνουν ταξίδια, τουρισμό, υποδομές, μεταφορές, τροφοδοσία και μεταδόσεις (περιγραφές) αθλημάτων (Bas et al., 2020).

Όσον αφορά στις τηλεοπτικές μεταδόσεις αγώνων είναι εύκολα κατανοητό ότι το ενδιαφέρον για τη μετάδοση αγώνων, που παίζονται άνευ φιλάθλων μειώθηκε, με παρεπόμενο αποτέλεσμα να μειωθεί και η ζήτηση πακέτων συνδρομητικής τηλεόρασης, από τους τηλεθεατές, και να επηρεαστεί, έτσι, και η αξία των τηλεοπτικών δικαιωμάτων (Drewes, Daumann & Follert, 2021). Παρόλα αυτά, όμως, οι σύλλογοι στα μεγάλα πρωταθλήματα καταφέρνουν να επιβιώνουν, λόγω των προσοδοφόρων τηλεοπτικών συμβολαίων, τα οποία μειώνουν τις απώλειες των εσόδων που προέρχονται από τα εισιτήρια των θεατών (Nauright, Zipp & Kim, 2020). Στην Ελλάδα, η απώλεια εσόδων στο ποδόσφαιρο εξαιτίας των άδειων εξεδρών και της μείωσης των χορηγιών, εξισορροπήθηκε, μέχρι έναν βαθμό, από το ποσοστό οικονομικής καταβολής, που συμφωνήθηκε, με τις στοιχηματικές εταιρείες.

Για παράδειγμα, η υψηλή ευαισθητοποίηση και τη σημασία του ποδοσφαίρου για την κοινωνία στην Ευρώπη γενικά και ειδικότερα στη Γερμανία ήταν αντισταθμιστική όσον αφορά στο περιορισμό των οικονομικών απωλειών. Η γερμανική ποδοσφαιρική Bundesliga ήταν από τα πρώτα επαγγελματικά πρωταθλήματα που ξεκίνησαν ξανά μετά το πρώτο κύμα της πανδημίας. Αυτή η επανεκκίνηση είχε ως αποτέλεσμα η Bundesliga να επωφεληθεί από την προσοχή σε όλα τα μέσα ενημέρωσης, παγκοσμίως, και έτσι να καταφέρει να κερδίσει νέους υποστηρικτές και, επίσης, περισσότερα και επικερδέστερα τηλεοπτικά συμβόλαια (Horky, 2021).

Η αθλητική βιομηχανία

Η αθλητική βιομηχανία, επίσης, επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την απαγόρευση αθλητικών εκδηλώσεων, πέραν, βέβαια, και των παιχνιδιών-αγώνων, που σταμάτησαν, τουλάχιστον στην αρχή της πανδημίας. Αυτό, βέβαια, είχε μεγάλη οικονομική επίπτωση και για όσους εργάζονται στον κλάδο. Ποτέ πριν, ένα υγειονομικό θέμα, όπως αυτό της τρέχουσας πανδημίας, δεν είχε τέτοια επίδραση στον αθλητισμό, όσον αφορά στον τρόπο διεξαγωγής, κανόνων και παρακολούθησης αθλημάτων (Ratten, 2020). Ταυτόχρονα, πολλές βιομηχανίες αντιμετωπίζουν προβλήματα από την πλευρά της προσφοράς, καθώς οι κυβερνήσεις περιορίζουν τις δραστηριότητες των μη απαραίτητων βιομηχανιών (όπως οι αθλητικές) και οι εργαζόμενοι περιορίζονται στα σπίτια τους. Επίσης, οι επιχειρήσεις πρέπει να αντιμετωπίσουν και μια σειρά από προκλήσεις, όπως η εφαρμογή των απαιτούμενων μέτρων προστασίας της υγείας, η μειωμένη παραγωγή και ζήτηση, οι διακοπές στην εφοδιαστική αλυσίδα. Ακόμη, οι βιομηχανίες αντιμετωπίζουν προκλήσεις λόγω του αριθμού των εργαζομένων που περιορίζονται στα σπίτια τους (Kraus et al., 2020).

Ωστόσο, ορισμένα αθλήματα φαίνεται να επωφελούνται από την κρίση της COVID-19, ιδιαίτερα όλα τα είδη των ηλεκτρονικών αθλημάτων, τα οποία αυξάνουν τη δημοτικότητά τους, σχεδόν παντού (Horky, 2021). Επιπλέον, η μετατροπή του ζωντανού αθλητισμού σε ψηφιακές εκδόσεις αποκτά σημαντική προσοχή. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα μπορεί να σχετισθεί με την ιστιοπλοΐα, ένα άθλημα που αντέδρασε πολύ γρήγορα στην COVID-19 και μετέτρεψε το ιστιοπλοϊκό πρωτάθλημα σε ψηφιακό διαγωνισμό με τεράστιο αριθμό χρηστών (Horky, 2021). Σε κάθε περίπτωση, ολόκληρο το αθλητικό σύστημα θα χρειαστεί νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει τις απειλές προς τη χρηματοοικονομική και επιχειρηματική συνέχεια, οι οποίες προκύπτουν π.χ. από τις μειωμένες ταμειακές ροές, και τις νομικές και ασφαλιστικές προκλήσεις.

Τέλος κάποιες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αθλητικές επιχειρήσεις, εξαιτίας της πανδημίας είναι οι παρακάτω (Jones et al., 2020):

- Άσκηση πίεσης και άγχος στους αθλητικούς οργανισμούς:
- Διαχείριση ταμειακών ροών.
- Προσέλκυση οπαδών, ώστε να επιστρέψουν σε γήπεδα και αθλητικούς χώρους.
- Πρόσκληση στους αθλητές εκείνους, που προτιμούν να είναι με την οικογένεια ή τους φίλους τους, να επιστρέψουν στην προπόνηση και τους αγώνες.
- Διασφάλιση της προστασίας των σχέσεων μεταξύ αθλητών και οπαδών.
- Επανάληψη δραστηριοτήτων, μετά και την απώλεια σημαντικών κεφαλαίων και με αβέβαιη μια μελλοντική οικονομική κατάσταση.
- Επανάληψη των παγκόσμιων επιχειρήσεων, πιθανώς σε χώρες που εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές εστίες.
- Πρόσκληση στους υπαλλήλους να επιστρέψουν στη δουλειά τους, όταν θα πρέπει αυτοί να εργάζονται μαζί με πολλούς άλλους, στον ίδιο χώρο.
- Συνέχιση πολλών λειτουργιών με εξ αποστάσεως ηλεκτρονικές πλατφόρμες, μολονότι δεν υπήρχε κατάλληλη προετοιμασία για τέτοια χρήση και εξέλιξη.

Πάντως, σε πολύ πρόσφατη έρευνα (Elliott et al., 2021) ανιχνεύτηκε το αθλητικό σύγκειμενο, ως αποτέλεσμα της παγκόσμιας πανδημίας, και προτάθηκε οι οικογένειες, οι αθλητικοί σύλλογοι και οι αθλητικοί οργανισμοί να επιχορηγηθούν με πρόσθετους πόρους και εργαλεία, ώστε για διασφαλιστεί η επιβίωση και η ευημερία του αθλητισμού των νέων (αλλά και των ηλικιωμένων) στο μέλλον.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Αναμφισβήτητα, ο οικονομικός αντίκτυπος στον χώρο του αθλητισμού ήταν δριμύς, καθώς προκάλεσε πολλά αδιέξοδα. Βιομηχανίες αθλητικών ειδών, αθλητικοί χώροι, αθλητικές εκδηλώσεις αθλητικοί οργανισμοί, σύλλογοι, πρωταθλήματα, προσωπικό, εργαζόμενοι, υπάλληλοι στην έντυπη και ηλεκτρονική δημοσιογραφία και αθλητές (επαγγελματίες και μη) εισέπραξαν τα παράπλευρα απόνερα των αναχαιτιστικών μέτρων κατά της πανδημίας.

Παρήγορο, πάντως, είναι ότι η πανδημία COVID-19 αρχίζει να εξασθενίζει, αν και

αυτή η ενθαρρυντική, θετική εξέλιξη δεν επιτρέπει, ασφαλώς, εφησυχασμό. Σύμφωνα με την Γενική Γραμματεία Αθλητισμού (2021) άρχισε με πολύ μικρά, σταδιακά βήματα η επάνοδος στην κανονικότητα. Σε σχετική ΚΥΑ που εκδόθηκε στις 29/05/2021, επιτρέπεται, για παράδειγμα, η λειτουργία ανοικτών αθλητικών εγκαταστάσεων, χωρίς χρήση αποδυτηρίων, αποκλειστικά και μόνο σε ομάδες έως έξι (6) ατόμων για κάποια ατομικά αθλήματα, όπως είναι το πινγκ πονγκ, η σκοποβολή, η τοξοβολία, η ιστιοπλοΐα, η κωπηλασία κ.ά. Στις γενικές οδηγίες της ίδιας ΚΥΑ αναφέρεται, βέβαια, ότι η χρήση μάσκας είναι υποχρεωτική, πλην των αθλούμενων, κατά τη άσκησή τους. Στο σκάκι και μπριτζ, όμως η μάσκα κρίνεται απαραίτητη και κατά τη διάρκεια προπονήσεων.

Η εμπειρία από τις προηγούμενες οικονομικές κρίσεις που προκλήθηκαν από πανδημίες, ο προγραμματισμός για την τρέχουσα κατάσταση και οι ενδεχόμενες μελλοντικές στρατηγικές πρόληψης φαίνεται να απαιτούν τη δημιουργία μιας ειδικής ομάδας εργασίας από όλες τις χώρες του κόσμου. Σε κρίσιμες καταστάσεις, οι υγειονομικές αρχές και οι αθλητικές κοινότητες πρέπει να προσδιορίσουν τις προτεραιότητές τους και να εξασφαλίζουν τη διατήρηση της υγείας και των αθλητικών δραστηριοτήτων των αθλητών και αθλουμένων.

Τελικά, με το τείχος ανοσίας που θα χτιστεί, μέσω και των εμβολιασμών, η ζωή θα αρχίσει και πάλι να κινείται σε αθλητικούς ρυθμούς, δίνοντας στους ανθρώπους το δικαίωμα να την ξαναπάρουν στα χέρια τους. Επίσης, οι άνθρωποι καλό είναι να διεκδικήσουν και εκείνη την αθλητική σκυτάλη, η οποία θα κατευθύνει τη ζωή και τα όνειρά τους, στα οποία η προμετωπίδα τους, πέραν των άλλων, θα γράφει «νους υγιής εν σώματι υγιεί» και «ευ αγωνίζεσθαι».

Οι πληγές του κορονοϊού στον αθλητισμό (στα σπορ στη σωματική δραστηριότητα και στην οικονομία), αλλά και γενικά στη ζωή είναι πολλές, αλλά όπως μας διδάσκει ο ίδιος ο αθλητισμός, οι κανόνες, η θέληση και οι στόχοι είναι υψηλά προαπαιτούμενα για κάθε λύτρωση...

Βιβλιογραφία

- Abouk, R. & Heydari, B. (2021). The immediate effect of COVID-19 policies on social-distancing behavior in the United States. *Public Health Reports*, 136(2), pp. 45-252.
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., ... & Hoekelmann, A. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients*, 12(6), 1583.
- Bae, S. Y. & Chang, P. J. (2021). The effect of coronavirus disease-19 (COVID-19) risk perception on behavioural intention towards 'untact'tourism in South Korea during the first wave of the pandemic. *Current Issues in Tourism*, 24(7), pp. 1017-1035.

- Bostan, S., Erdem, R., Öztürk, Y. E., Kılıç, T., & Yılmaz, A. (2020). The Effect of COVID-19 Pandemic on the Turkish Society. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(6).
- Bas, D., Martin, M., Pollack, C. & Venne, R. (2020). *The impact of COVID-19 on sport, physical activity and well-being and its effects on social development*. United Nations. Department of Economic and Social Affairs.
- Γενική Γραμματεία Αθλητισμού (2021). *Υγειονομικό πρωτόκολλο ιδιωτικών γυμναστηρίων όπως εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ειδικών του Υπουργείου Υγείας (28/05/2021)*. Διαθέσιμο on line από: gga.gov.gr/images/Gym_Protocol_v2.pdf.
- Ceylan, R. F., Ozkan, B. & Mulazimogullari, E. (2020). Historical evidence for economic effects of COVID-19. *The European Journal of Health Economics*, 21, pp. 817-823.
- Drewes, M., Daumann, F. & Follert, F. (2021). Exploring the sports economic impact of COVID-19 on professional soccer. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 125-137.
- Elliott, S., Drummond, M. J., Prichard, I., Eime, R., Drummond, C. & Mason, R. (2021). Understanding the impact of COVID-19 on youth sport in Australia and consequences for future participation and retention. *BMC public health*, 21(448), pp. 1-16.
- European Parliament (2021). *Texts Adopted. P9_TA(2021)0045. The impact of Covid-19 on youth and on sport. European Parliament resolution of 10 February 2021 on the impact of COVID-19 on youth and on sport (2020/2864(RSP))*. European Parliament. Διαθέσιμο on line από: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0045_EN.pdf.
- Grix, J., Brannagan, P. M., Grimes, H. & Neville, R. (2020). The impact of Covid-19 on sport. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 13(1), pp. 1-12.
- Harris, D. N. & Larsen, M. F. (2021). *The effects of the New Orleans post-Katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes*. Education Research Alliance for New Orleans. Διαθέσιμο on line από: <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/Harris-Larsen-Reform-Effects-2021-05-17.pdf>.
- Harris, D. N. & Larsen, M. F. (2016). *The Effects of the New Orleans Post-Katrina School Reforms on Student Academic Outcomes*. Education Research Alliance for New Orleans. Διαθέσιμο on line από: <https://educationresearchalliance-nola.org/files/publications/The-Effects-of-the-New-Orleans-Post-Katrina-School-Reforms-on-Student-Academic-Outcomes.pdf>.
- Horky, T. (2021). No sports, no spectators—no media, no money? The importance of

- spectators and broadcasting for professional sports during COVID-19. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 96-102.
- Hossain, M. (2021). The effect of the Covid-19 on sharing economy activities. *Journal of Cleaner Production*, 280, 124782.
- International Monetary Fund (2020). *The Great Lockdown*. Διαθέσιμο on line από: <https://blogs.imf.org/2020/04/14/the-great-lockdown-worst-economic-down-turn-since-the-great-depression/>
- Jones, D., Switzer, A., Rawnsley, P. & Bridge, T. (2020). *Understanding the impact of COVID-19 on the sports industry*. Deloitte. Διαθέσιμο on line από: <https://www2.deloitte.com/uk/en/pages/sports-business-group/articles/understanding-the-impact-of-covid-19-on-the-sports-industry.htm>.
- Kraus, S., Clauss, T., Breier, M., Gast, J., Zardini, A. & Tiberius, V. (2020). The Economics of COVID-19: Initial Empirical Evidence on How Family Firms in Five European Countries Cope with the Corona Crisis. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), pp. 1067-1092.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), pp. 549-565.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), p. 421.
- LePan, N. (2020). Visualizing the history of pandemics. *Visual Capitalist*, 14.
- Madhav, N., Oppenheim, B., Gallivan, M., Mulembakani, P., Rubin, E. & Wolfe, N. (2018). Pandemics: risks, impacts, and mitigation. In D. T. Jamison, H. Gelband, S. Horton, P. Jha, R. Laxminarayan, C. N. Mock & R. Nugent (Eds), *Disease Control Priorities. Third Edition (Volume 9): Improving Health and Reducing Poverty* (pp. 315-345). International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Mehrsafar, A. H., Gazerani, P., Zadeh, A. M., & Sánchez, J. C. J. (2020). Addressing potential impact of COVID-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. *Brain, behavior, and immunity*, 87, pp. 147-148.
- Nauright, J., Zipp, S. & Kim, Y. H. (2020). The sports world in the era of COVID-19. *Sport in Society*, 23(11), pp. 1703-1706.
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (covid-19) and entrepreneurship: changing life and work landscape. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 32(5), pp. 503-516.

Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. Organization for Economic Co-operation and Development – OECD.

UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. Διαθέσιμο on line από: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Webb, T. (2021). The future of officiating: analysing the impact of COVID-19 on referees in world football. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 12-18.

World Health Organization (WHO) (2020). *Impact of COVID-19 on people's livelihoods, their health and our food systems*. Διαθέσιμο on line από: <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Κωσταρής Χριστόφορος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc, M.Ed,

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να νιώθουν μια μορφή ικανοποίησης μέσω των συνθηκών που διαμορφώνονται στον χώρο εργασίας τους, προκειμένου να επιτελούν με αποτελεσματικό τρόπο το λειτουργήμα που τους έχει ανατεθεί. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αρκετοί, ενώ ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας κρίνεται καθοριστικός. Εδώ, αρχικά, επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ παράλληλα καταγράφονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στη συνέχεια, γίνεται ανάλυση των διαφόρων θεωριών που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ παράλληλα διερευνώνται οι συντελεστές που ενεργοποιούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Εν κατακλείδι, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή

The factors that shape teachers' professional satisfaction

Kostaris Christoforos, I.C.T. Teacher, M.Sc, M.Ed.

Abstract

Teachers need to feel a form of satisfaction through the conditions that are shaped in their workplace, in order to effectively perform the pedagogical job that has been assigned to them. There are many factors that affect teachers' professional satisfaction, while the school principal's role is crucial. Here, initially, the definition of the concept of professional satisfaction is attempted, while the factors that affect it are recorded. Subsequently, the various theories that have been developed regarding to professional satisfaction are analyzed, while the factors that activate the professional satisfaction of teachers are investigated, as well as the degree to which they affect the learning process. In conclusion, the school principal's role in shaping the level of teachers' professional satisfaction is examined.

Key-Words: teachers' professional satisfaction, the school principal's role

Εισαγωγή

Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη, αλλά ταυτόχρονα ευαίσθητη και δεκτική στις διάφορες αλλαγές και πολιτικές (Day, 2002). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δέκτες των διάφορων αρνητικών

αντιλήψεων και στάσεων, κυρίως, λόγω της αμφίδρομης σχέσης που αποκτούν με το συγκείμενο που δραστηριοποιούνται. Το γεγονός αυτό μπορεί να τους οδηγήσει σε μειωμένη παρώθηση και επαγγελματική ικανοποίηση, όπως επίσης και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους (Day, 2002). Επίσης, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του λειτουργήματος των εκπαιδευτικών αποτελεί η έντονη συναισθηματική εμπλοκή, τα υψηλά ποσοστά άγχους και η συναισθηματική εξουθένωση, κυρίως, λόγω των απαιτητικών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς επίσης και λόγω των καθημερινών αντικειμενικών δυσκολιών στο χώρο εργασίας τους (Παπά, 2006). Συμπερασματικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος, αφού καλούνται να λειτουργήσουν, πέρα από μεταδότες της γνώσης, ως οργανωτές, καθοδηγητές και εμψυχωτές. Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται μια από τις πλέον υπολογίσιμες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού από αυτήν εξαρτώνται τόσο η αποδοτικότητά τους, όσο και ο βαθμός της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής τους ευημερίας (Αντωνιάδη, 2013).

Στο παρόν άρθρο, αρχικά, επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ αναλύονται οι βασικές θεωρίες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, οι οποίες διακρίνονται στις οντολογικές προσεγγίσεις και τις μηχανιστικές θεωρίες. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα, τονίζεται η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης

Σύμφωνα με τον Locke (1976) η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου έναντι ενός συγκεκριμένου έργου που εκτελεί, στον βαθμό που εκπληρώνονται παράλληλα οι επαγγελματικές αξίες του. Η Holland (1996) θεωρεί ότι η επαγγελματική εξέλιξη και η ικανοποίηση αποτελούν συνάρτηση του βαθμού σύμπτωσης της προσωπικότητας ενός ατόμου και του εργασιακού περιβάλλοντός του, ενώ ο Spector (1997) καταγράφει πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα ενός ατόμου για την εργασία του.

Οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση απεικονίζει τη θετική στάση και τον προσανατολισμό ενός εργαζομένου απέναντι στην εργασία του. Παράλληλα, αναδεικνύουν το γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως έννοια, αποτελεί τη σύνθεση αρκετών επιμέρους στοιχείων, που στο σύνολό τους δημιουργούν ένα πολύπλοκο σύνολο στάσεων απέναντι σε διαφορετικές εκφάνσεις της εργασίας. Οι πιο σημαντικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες, στις οντολογικές προσεγγίσεις, που βασίζονται στο περιεχόμενο και το είδος των ανθρώπινων κινήτρων και στις μηχανιστικές θεωρίες, που δίνουν έμφαση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενισχύεται η εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση.

Οι οντολογικές θεωρίες

Σε ότι αφορά τις οντολογικές θεωρίες, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την εκπλήρωση των σημαντικών εργασιακών αξιών του ατόμου, στον βαθμό που οι αξίες αυτές είναι ανάλογες με τις ανάγκες του (Locke, 1976). Στη συνέχεια, αναλύονται οι βασικότερες από αυτές τις θεωρίες.

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow

Με βάση τις αρχές της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Abraham Maslow, οι ανάγκες είναι δομημένες ιεραρχικά. Στην πυραμίδα των αναγκών προηγούνται οι φυσιολογικές και έπονται οι ανάγκες ασφάλειας, οι κοινωνικές, οι ανάγκες αυτοεκτίμησης και τέλος, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθεια κάλυψής τους ακολουθεί τη συγκεκριμένη σειρά, ενώ κάθε κατηγορία λειτουργεί ως κίνητρο στον βαθμό που δεν έχει καλυφθεί. Στο εργασιακό πεδίο, οι φυσιολογικές ανάγκες περιλαμβάνουν τις βασικές ανάγκες όπως είναι η αμοιβή, τα επιδόματα ή άλλες παροχές. Οι ανάγκες ασφάλειας περιλαμβάνουν τη θέληση σταθερής εργασίας και εξασφάλισης, ενώ οι κοινωνικές ανάγκες αφορούν, κυρίως, θέματα κοινωνικής φύσης και αλληλεπίδρασης. Οι ανάγκες αυτοεκτίμησης σχετίζονται με την επαγγελματική καταξίωση και τα επιτεύγματα και αναφέρονται στην επιθυμία του ατόμου για προβολή των ικανοτήτων, που οδηγούν στην καλλιέργεια ενός κλίματος υπόληψης από τους άλλους. Σε αυτό το επίπεδο αναγκών, ως παραδείγματα κινήτρων, θα μπορούσε να αναφέρει κανείς την ανάθεση αρμοδιοτήτων, τις προαγωγές κ.α. Καταλήγοντας, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης σχετίζονται με την επιθυμία για ανάπτυξη και επαγγελματική πρόοδο στο υψηλότερο επίπεδο (Κουτούζης, 1999). Ο Maslow δεν θεωρούσε ότι οποιαδήποτε ανάγκη μπορεί να ικανοποιηθεί πλήρως, αλλά πως μια ανάγκη χρειάζεται να έχει ικανοποιηθεί σε έναν ελάχιστο βαθμό προτού το άτομο ασχοληθεί με το ανώτερο επίπεδο αναγκών.

Η θεωρία ERG του Alderfer

Η ονομασία της θεωρίας (ERG) προήλθε από τα αρχικά γράμματα των τριών κατηγοριών αναγκών (Existence – Relatedness - Growth) (Alderfer, 1969). Ο Alderfer, βασιζόμενος στο σκεπτικό του Maslow, περιόρισε τις κατηγορίες αναγκών από πέντε σε τρεις. Αυτές είναι οι ανάγκες ύπαρξης (existence), όπου εντάσσονται οι φυσιολογικές και οι ανάγκες ασφάλειας, οι ανάγκες σχέσης (relatedness) οι οποίες ταυτίζονται με τις κοινωνικές και οι ανάγκες ανάπτυξης (growth), που εμπεριέχουν τα δυο ανώτερα επίπεδα αναγκών στην πυραμίδα του Maslow. Βέβαια, η προσέγγιση του Alderfer διαφοροποιείται από αυτή του Maslow σε δυο σημεία. Το πρώτο, έγκειται στο γεγονός ότι ο μικρός αριθμός κατηγοριών προσδίδει μεγαλύτερη εννοιολογική ευρύτητα σε κάθε κατηγορία. Το δεύτερο σχετίζεται με το γεγονός ότι ο Alderfer δεν δέχεται τη μονόδρομη πορεία κάλυψης των αναγκών, αλλά αντιθέτως, αναγνωρίζει το ενδεχόμενο επιστροφής από την κάλυψη ανώτερων αναγκών στην προσπάθεια κάλυψης κατώτερων, εφόσον υπάρξει μια έντονη ματαίωση, ως συνέπεια μιας επαναλαμβανόμενης αδυναμίας ικανοποίησής τους (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg

Ο Herzberg (1968) διέκρινε δυο κατηγορίες παραγόντων οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα κίνητρα, που αποτελούν δυνάμεις οι οποίες σχετίζονται με την ίδια την φύση ή το αντικείμενο της εργασίας (motivation factors) και η δεύτερη στα αντικίνητρα, που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (maintenance factors). Εδώ έχουμε διαχωρισμό των παραγόντων σε αυτούς που υποκινούν θετικά και σε αυτούς που συντηρούν χωρίς να οδηγούν σε δυσαρέσκεια. Τα κίνητρα ταυτίζονται με πέντε παράγοντες που είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η φύση της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προαγωγής (εξέλιξης). Τα αντικίνητρα συνίστανται σε οκτώ παράγοντες, που είναι η διοίκηση και η πολιτική του οργανισμού, η επίβλεψη, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις στον οργανισμό, η αμοιβή, το κύρος, η προσωπική ζωή και η ασφάλεια εργασίας (Tsounis., Sarafis &, Bamidis, 2014). Βέβαια, σύμφωνα με τον Herzberg (1968), η εξάλειψη των παραγόντων δυσαρέσκειας (αντικίνητρα) δεν οδηγεί αυτόματα στην ικανοποίηση από την εργασία.

Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης του McClelland

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όλοι έχουν τρία βασικά επίκτητα κίνητρα, για επίτευξη στόχων, δημιουργία δεσμών και εξουσία. Σε όλους παρατηρείται η επιθυμία κάλυψής τους, ενώ η διαφοροποίηση παρατηρείται στον βαθμό που η καθεμιά χαρακτηρίζει τον καθένα ξεχωριστά (Κουτούζης, 1999). Με βάση τη θεωρία των κινήτρων επίτευξης, η ικανοποίηση στην εργασία αποτελεί το αποτέλεσμα κάλυψης σε εξατομικευμένο επίπεδο της σημαντικότερης για κάθε εργαζόμενο ανάγκης. Επομένως, σε άτομα που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης συνίσταται να τους αναθέτουμε σύνθετες και απαιτητικές εργασίες οι οποίες να αποτελούν γι αυτούς πρόκληση. Επίσης, σε όσους έχουν υψηλότερα στην ιεράρχηση τη δημιουργία δεσμών συνίσταται να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε διαδικασίες που να απαιτούν συνεργασία. Ενώ, σε όσους η ανάγκη για εξουσία είναι η περισσότερο σημαντική, η εργασιακή θέση χρειάζεται να περιλαμβάνει αρμοδιότητες οι οποίες να καλύπτουν την επιθυμία για έλεγχο και επιρροή στους άλλους (Κουτούζης, 1999).

Θεωρίες της διεργασίας ή μηχανιστικές θεωρίες

Πέρα από τις οντολογικές θεωρίες, υπάρχουν και οι θεωρίες της διεργασίας (μηχανιστικές), που δίνουν έμφαση στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενισχύεται η εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση. Παρακάτω αναλύονται ορισμένες από αυτές.

Η θεωρία της ισοτιμίας του Adams

Σύμφωνα με τη θεωρία της ισοτιμίας του Adams (1963), η ικανοποίηση του εργαζόμενου επηρεάζεται απ' την αίσθηση δικαιοσύνης που προσλαμβάνει στον χώρο εργασίας του. Η αίσθηση αυτή προκύπτει, αρχικά, από την εξέταση της αναλογίας αυτού που του προσφέρεται προς αυτό που προσφέρει. Στη συνέχεια, προχωρά στη σύγκριση της

ανταμοιβής του ως προς την προσπάθεια που κατέβαλε, συγκρίνοντας παράλληλα την ανταμοιβή του με τις ανταμοιβές των άλλων. Στην περίπτωση που αντιλαμβάνεται ότι αδικείται θα ελαττώσει την απόδοσή του, ενώ όταν υπάρχει η αίσθηση δικαιοσύνης θα προσπαθήσει να αυξήσει την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας του. Το άτομο αναπτύσσει εναλλακτικές μεθόδους προκειμένου να πετύχει την μείωση της αδικίας και να οδηγηθεί σε μια κατάσταση γνωστικής ισορροπίας, όπως για παράδειγμα προσφέρει λιγότερα, προκειμένου να επιτύχει ισότητα με το πρόσωπο σύγκρισης ή επιχειρεί να αποκομίσει περισσότερα προκειμένου να επιτύχει ισότητα με το μέτρο σύγκρισης (Κουτούζης, 1999). Συμπερασματικά, με βάση τη θεωρία της ισοτιμίας του Adams, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δίκαιη κατανομή των αμοιβών και στον ρόλο που παίζει για την παραγωγικότητα το αίσθημα της ίσης μεταχείρισης.

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Με βάση τη θεωρία της προσδοκίας (expectancy theory) του Vroom (1995), η ικανοποίηση καθορίζεται από τη φύση, από το περιεχόμενο της εργασίας, καθώς και από τις αξίες και τις προσδοκίες που έχει το κάθε άτομο σε σχέση με το επαγγελματικό του έργο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, επιχειρείται η συσχέτιση των κινήτρων στην εργασία με την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και με τους τρόπους υποκίνησης των εργαζομένων. Το μοντέλο βασίζεται σε τρεις κυρίως μεταβλητές. Η πρώτη είναι το σθένος (valence), που αναφέρεται στο αναμενόμενο επίπεδο ικανοποίησης και όχι στην πραγματική ικανοποίηση που θα νιώσει το άτομο, όταν επιτύχει το αποτέλεσμα. Η δεύτερη είναι η συντελεστικότητα (instrumentality) η οποία σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται από το άτομο ότι οδηγεί στην επίτευξη άλλων αποτελεσμάτων. Τέλος, η τρίτη μεταβλητή είναι η προσδοκία (expectancy), που σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι μια ενέργεια θα οδηγήσει τελικά σε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η προσδοκία επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η προηγούμενη επιτυχία σε ανάλογο έργο κα. (Vroom, 1995).

Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke

Η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (1976) συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με τους εργασιακούς στόχους του ατόμου, με βάση την τελική τους επίτευξη και του βαθμού δυσκολίας τους, της υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο από τον οργανισμό, των ικανοτήτων που έχει και των αμοιβών που λαμβάνει από την εργασία του. Οι βασικές αρχές αυτής της θεωρίας είναι: (α) ο στόχος πρέπει να είναι σαφής και όχι γενικός, (β) μπορεί να παρουσιαστεί μια αντίσταση ως προς την αποδοχή του στόχου, όταν οι εργαζόμενοι θεωρήσουν πως δεν μπορούν να τον προσεγγίσουν, (γ) προκειμένου να επιτευχθούν υψηλοί στόχοι απαιτείται η εφαρμογή μεθόδων όπως είναι η εκπαίδευση των εργαζομένων για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, η συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των στόχων κα., (δ) η συγκεκριμένη στοχοθέτηση επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όπως είναι η υψηλή απόδοση, η σαφήνεια των ρόλων, το αίσθημα της υπερηφάνειας που ακολουθεί την επίτευξη των στόχων και κατ' επέκταση το αίσθημα της ικανοποίησης. Σύμφωνα με την κεντρική παραδοχή της συγκεκριμένης θεωρίας,

προκειμένου να οδηγηθούν τα άτομα σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά καλούνται να αλλάξουν τα χαρακτηριστικά των στόχων προκειμένου να τους καταστήσουν ελκυστικότερους.

Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας (Hackman & Oldam)

Σύμφωνα με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman & Oldam (1976), όταν ενυπάρχουν τρεις συγκεκριμένες ψυχολογικές καταστάσεις προκύπτουν θετικά εργασιακά αποτελέσματα και συναισθήματα ικανοποίησης. Οι καταστάσεις αυτές είναι (α) η βιωμένη σημασία της εργασίας, που αφορά τον βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την εργασία του ως κάτι που έχει νόημα και αξία, (β) η βιωμένη υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα της εργασίας, που έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο το άτομο αισθάνεται προσωπικά υπεύθυνο για τα αποτελέσματα της εργασιακής του δραστηριότητας και (γ) η γνώση των αποτελεσμάτων της εργασίας, που αναφέρεται στο βαθμό που ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται σε σταθερή βάση το πόσο αποτελεσματικά εκτελεί μια εργασία.

Οι παραπάνω τρεις καταστάσεις αποτελούν το αποτέλεσμα της παρουσίας πέντε βασικών εργασιακών χαρακτηριστικών: (i) την ποικιλία δεξιοτήτων, που ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες για την επιτέλεση του έργου, (ii) την ταυτότητα του έργου, που ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο η δουλειά απαιτεί τη δημιουργία ενός ξεχωριστού και ολοκληρωμένου έργου, (iii) τη σπουδαιότητα του έργου, που έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο η εργασία έχει σημαντική επίπτωση στη ζωή και την εργασία των άλλων, (iv) την αυτονομία, που ορίζεται ως τον βαθμό στον οποίο η εργασία παρέχει ανεξαρτησία και δυνατότητα να καθορίζεται από το ίδιο το άτομο, (v) την ανάδραση, που αναφέρεται στο βαθμό όπου η επιτέλεση μιας εργασίας έχει ως αποτέλεσμα την άμεση και σαφή γνώση της αποτελεσματικότητας της επίδοσης του ατόμου. Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγεί σε μια διαφορετική από τις τρεις βασικές ψυχολογικές καταστάσεις. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι εργασίες που προσφέρουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ο Herzberger (1959, οπ. αναφ. στο Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016) περιγράφει τους παράγοντες που παρακινούν στους εργαζόμενους σε δράση, διαχωρίζοντάς τους σε εξωτερικούς και εσωτερικούς. Ως εξωτερικούς παράγοντες θεωρεί το μισθό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις συνθήκες εργασίας, κα, οι οποίοι παρόλο που δεν αποτελούν δυνάμεις παρώθησης, μειώνουν σημαντικά τον κίνδυνο της δυσαρέσκειας από την εργασία. Αντίθετα, οι εσωτερικοί παράγοντες (παρώθησης) όπως η αναγνώριση, η εξέλιξη κα, είναι αυτοί που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση. Συμπερασματικά, όσο περισσότερο ενδιαφέρουσα είναι μια εργασία, επειδή προσφέρει εμπειρίες και προοπτικές για επιτυχία, τόσο μεγαλύτερη αναμένεται να είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που προσφέρει. Σύμφωνα με τον Κάντα (1998), οι περισσότεροι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου είναι η

ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το ασφαλές περιβάλλον εργασίας, οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις, η δικαιοσύνη ως προς τις αμοιβές, η συμμετοχή στη λήψη απόφασης, η αυτονομία, η ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η αποτελεσματική ηγεσία κ.α.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται συχνά η ενόχλησή τους για το γεγονός ότι συχνά υποχρεώνονται να διδάξουν μαθήματα μη συναφή με την ειδικότητά τους. Παράλληλα, οι πολυπληθείς τάξεις μπορεί να προκαλέσουν μια μορφή «ασυνέχειας» στο έργο τους, καθώς «η εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας παραμένει ανέφικτη» (Παπά, 2006), ενώ παράλληλα, δε δίνονται τα χρονικά περιθώρια για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός που δημιουργεί μια αίσθηση ανικανότητας.

Παράλληλα, αρκετές έρευνες (Γραμματικού, 2010, Αντωνιάδη, 2013), έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολείων όπου υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες αυτές διαφαίνεται ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση, κυρίως, ενδογενών παραγόντων, όπως είναι η αγάπη τους και το ενδιαφέρον τους για το επάγγελμα / λειτούργημα που επιτελούν και τους μαθητές.

Από την άλλη πλευρά φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη μείωση των απολαβών τους, καθώς και από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, ο μισθός αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην ψυχολογία του εργαζομένου. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερος είναι ο μισθός, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθει ο εργαζόμενος. Έτσι, τα αποτελέσματα στην έρευνα του Lee (2006), έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά επηρεασμένη από τον μισθό.

Οι Zembylas & Papanastasiou (2004), αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με παράγοντες που καθορίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου όπως ο βαθμός συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας κ.α.. Παράλληλα, η αναγνώριση και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους προϊσταμένους είναι ακόμα ένας παράγοντας που συμβάλλει στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Ως λόγους δυσαρέσκειας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, την αδιαφορία και την απειθαρχία των μαθητών, τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από την κοινωνία, τις μειωμένες προοπτικές εξέλιξης, κ.α.

Επίσης, οι Rhodes, Nevill & Allan (2004, οπ. αναφ. στο Γραμματικού, 2010), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι βασικές πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελούσαν οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων καθώς και το καλό σχολικό κλίμα, διότι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, οι κοινές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι κοινές υποσχέσεις σε συνδυασμό

με την αλληλοβοήθεια, την ομαδική εργασία, την εμπιστοσύνη συμβάλλουν στην δημιουργία του ιδανικού κλίματος (Treputtharat & Tayiam, 2013). Επίσης, η διαμόρφωση του χώρου της σχολικής μονάδας επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι μεγάλες φωτεινές αίθουσες, οι μεγάλοι διάδρομοι, τα χρώματα της τάξης, τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, οι άνετοι χώροι άθλησης δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Τσέλιου, 2008). Συμπερασματικά, οι μεταβλητές που επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πολλές και σχετίζονται τόσο με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον του.

Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ένας σημαντικός εξωγενής παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το στιλ ηγεσίας του διευθυντή και ειδικότερα οι συνολικές στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που διέπουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις. Μεταξύ του στιλ ηγεσίας και της ικανοποίησης για την εργασία, υφίσταται σημαντική σχέση που αφορά στη διαδικασία επικοινωνίας, παρώθησης, λήψης απόφασης και ελέγχου (Amzat & Idris, 2012). Μέσω της επικοινωνίας, ο διευθυντής κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς για οποιαδήποτε δραστηριότητα που τις περισσότερες φορές την εγκρίνουν, την αποδέχονται και την επιζητούν και οι ίδιοι. Ωστόσο, ο μεγάλος βαθμός οδηγιών και το έντονο γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα και να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δυσαρέσκεια αφού υπονομεύεται η αρχή της αυτοτέλειας στο διδακτικό έργο τους (De Nobile & McCormick, 2008). Παράλληλα, όταν η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών διέπεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης, της ενδυνάμωσης, της αυτοπεποίθησης της δημιουργικής κριτικής, της θετικής και ωφέλιμης ανατροφοδότησης, τότε μπορεί να αξιοποιηθεί υποστηρικτικά.

Επίσης, εποικοδομητικό κλίμα εμπιστοσύνης και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται από τον διευθυντή που ασκεί διοίκηση δείχνοντας αληθινό και γενναιόδωρο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 2014). Συνάμα, τα ευρήματα πολλών ερευνών (Everett, 1987, Riordan, 1987, Woodard, 1994, Wetherell, 2002, Scancar, 2009, οπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2014), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους όταν ο διευθυντής ασκεί συνεργατική μορφή ηγεσίας και δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους παρά για τις ανάγκες του οργανισμού. Συμπερασματικά, οι διευθυντές των σχολείων χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ατομικές διαφορές και ανάγκες μεταξύ των εκπαιδευτικών για να βελτιώσουν την ικανοποίηση από την εργασία τους και την οργανωτική τους δέσμευση (Yucel & Bektas, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, S.J. (1963). Toward an Understanding of Inequality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5):422-436.

- Alderfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2): 142-175.
- Amzat, I. & Idris, D. (2012). Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian research university. *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Issue: 7, pp.616-645.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- De Nobile, J. & McCormick, J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences, *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review*, Boston. pp: 5-16.
- Holland, J.L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4): 397-406.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Educational Journal*, 7(5), 642-650.
- Locke, E.A. (1976). *The nature and consequences of job satisfaction*. Published in M.D. Dunnette (ed) Handbook of industrial and organizational psychology. Rand McNally Inc: Chicago. pp.1297-1349.
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and consequences*. Sage: Thousand Oaks, CA. pp: 23-70.
- Tsounis, A., Sarafis P., Bamidis P. (2014). Motivation among Physicians in Greek Public Health Sector. *British Journal of Medicine and Medical Research*, 4(5):1094-1105.
- Treputtharat, S., Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000.
- Vroom, V.H. (1995). *Work and Motivation*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco. pp: 115-245.

- Yucel, I., Betkas, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3):357-374.
- Antoniadi, K. (2013). *I epangelmatiki ikanopoiisi kai to ergasiako agchos ton ekpaideftikon tis defterovathmias ekpaidefsis*. Diatrivi. Anoiktó Panepistimio Kyprou. Lefkosia.
- Grammatikou, K. (2010). *Epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis os pros tis synthikes ergasias*. Metaptychiaki ergasia. Charokopeito Panepistimio. Athina.
- Kantas, A. (1998). *Organotiki–Viomichaniki Psychologia*. Ellinika Grammata, Athina.
- Koutouzis, M. (1999). *I Ypokinisi*. Sto Dikaio, K., Koutouzis, M., Polyzos, N., Sigalas, I., Chletsos, M., Vasikes Arches Dioikisis - Diacheirisis (Management) Ypiresion Ygeias, tomos A', EAP, Patra. sel: 309-338.
- Neofytou, L. & Valianti, S. (2016). *Kinitra: Katanoontas tis praktikes axiologisis sti vasi tis ermineias tou axiologiti gia to ti parothei tous ergazomenous*. Simeioseis mathimatos. Paratirisi kai axiologisi didaskalias. Lefkosia: Panepistimio Lefkosias.
- Papa, V. (2006). To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes pou symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 11, 135-142.
- Papadopoulos, I. & Stamopoulos, K. (2014). Ergasiaki ikanopoiisi kai i askoumeni morfi igesias stis scholikes monades. *Ta ekpaideftika*, tefch. 109-110, sel. 179-208.
- Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia*. Athina: Metaichmio.
- Tséliou, P. (2008). *Sygkrisi psychologikon paragonton (stres, epangelmatiki ikanopoiisi, epangelmatiki exouthenosi) se ekpaideftikous kanonikon kai eidikon scholeion*. Metaptychiaki ergasia. Panepistimio Thessalias, Vólos.

Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Μια ύπουλη κοινωνική μάστιγα

Κατσιώπη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,

Περίληψη

Σοβαρό πρόβλημα σε εθνική και παγκόσμια κλίμακα αποτελεί η μαθητική διαρροή ή αλλιώς πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Πρόκειται για ανοιχτή πληγή με δυσμενείς επιπτώσεις σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις του δημοσίου βίου αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Αναπόφευκτα το φαινόμενο αυτό αποτελεί αντικείμενο ευρείας μελέτης και εκτεταμένης έρευνας κάτι άλλωστε που αποτελεί μονόδρομο ώστε να εντοπιστούν οι γενεσιουργές αιτίες, να προσδιοριστούν οι συνέπειες και να αναζητηθούν τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης. Είναι αλήθεια πως καταγράφεται πληθώρα προσεγγίσεων αναφορικά με τα αίτια και τα χαρακτηριστικά της σχολικής διαρροής και αυτό είναι αναμενόμενο καθώς το ζήτημα αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων. Ελάχιστοι ωστόσο θα διαφωνήσουν πως η παθογένεια αυτή αγγίζει πρωτίστως μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ευάλωτες πολιτισμικά-φυλετικά ομάδες (χαρακτηριστικό παράδειγμα οι Ρομά). Το βασικό ζητούμενο, ωστόσο, είναι να εκπονηθούν οι στρατηγικές εκείνες που θα δράσουν καταλυτικά στη μείωση του φαινομένου κάτι που θα επιφέρει και μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια προσέγγιση των αιτίων και των συνεπειών του φαινομένου αλλά και αποπειράται να καταθέσει και κάποιες προτάσεις αντιμετώπισής του.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόωρη εγκατάλειψη, σχολείο, αιτίες, συνέπειες, μέτρα πρόληψης

Early school leaving. An insidious social scourge

Katsiopi Paraskevi, Primary School Teacher

Abstract

It's true that a serious, on a national and global scale, problem constitutes the student leak, namely early school leaving. Specifically, it is about an "open wound" with adverse consequences not only on almost all aspects of public life but also on a personal level. Inevitably, this phenomenon has been the subject of extensive studies and researches, something that leads to a dead end in order to identify its generative causes, its consequences and to find ways of prevention and treatment. Additionally, a plethora of scientific approaches can be recorded, regarding the causes and the characteristics of school abandonment, something expected as a result of many factors. Few, however, would disagree that this pathogenesis mainly affects students from low socio-economic strata of society and vulnerable cultural or racial groups (the Roma as a typical example). The main desideratum, though, is to detect the necessary strategies which could act catalytically in the reduction of the phenomenon, something that would bring upon an elimination of social inequalities as well. The present project attempts not only to approach the causes and the consequences of this problem but also to submit some ways of facing it.

Keywords: Early school leaving, causes, consequences, prevention measures

Εισαγωγή

Βασικό πυλώνα της κοινωνικής συνοχής και της ανθρώπινης υπόστασης αποτελεί η εκπαίδευση. Η έλλειψή της έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση αφενός στο άτομο που την υφίσταται και αφετέρου στο κοινωνικό σύνολο. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που τα τελευταία χρόνια, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, γίνεται πολύς λόγος για το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με αποτέλεσμα πλήθος ερευνών να μελετά το ζήτημα αυτό. Η αντιμετώπιση της παθογένειας της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχει γίνει προτεραιότητα σε όλες, σχεδόν, τις χώρες. Η κοινωνία ενδιαφέρεται για τη μείωση αυτού του αρνητικού φαινομένου, όχι μόνο για οικονομικούς λόγους, αλλά και λόγους ασφάλειας. Οι συνεχείς απουσίες από το σχολικό περιβάλλον και η παραβατικότητα, άλλωστε, είναι δύο έννοιες αλληλένδετες (Ciolcă, 2020).

Στις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης και πληροφόρησης, όπου η σχολική εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση είναι κρίσιμης σημασίας, η εγκατάλειψη του σχολείου συνιστά σοβαρό πρόβλημα (Wilson et al., 2011). Αποτελεί κοινή διαπίστωση πως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα φαινόμενο που οδηγεί άμεσα στον κοινωνικό αποκλεισμό και έχει αντίκτυπο τόσο στα άτομα όσο και σε ολόκληρη την κοινότητα. Πρόκειται για έναν αποκλεισμό που προκαλεί κοινωνικό πόνο, μοναξιά, άγχος και θλίψη (Hawkley, Williams & Cacioppo, 2011), που πλήττει ιδιαίτερα τη δημόσια εκπαίδευση και δη τους μαθητές Ρομά (Maczó & Rajcsányi-Molnár, 2020).

Πέραν του κοινωνικού αποκλεισμού, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζεται και με την ανεργία, τη φτώχεια και την κακή υγεία. Η υλική στέρηση και η φτώχεια κυριαρχούν στις περισσότερες κοινότητες, ειδικά σε αγροτικές περιοχές με πληθυσμό Ρομά (Badea, Ciolcă & Gheorghe, 2020). Επιπλέον, η προσφορά εργασίας είναι συνήθως πολύ περιορισμένη και για αυτό τον λόγο στη συντριπτική πλειονότητα αυτών των οικογενειών, τουλάχιστον ένας ή και οι δυο γονείς, πολλές φορές, είναι άνεργοι. Το μόνο εισόδημα που εισπράττουν είναι από κοινωνική βοήθεια, επιδόματα και κάποιες εποχικές, άτυπες δραστηριότητες (Ilisei, 2016).

Όσον αφορά στην εννοιολογική της οριοθέτηση, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, γενικά, ορίζεται ως η διακοπή της φοίτησης στο σχολείο χωρίς την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Csereklye, 2008; Lambetal., 2010). Πολλοί συγγραφείς σημειώνουν πως οι ορισμοί της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στην ερευνητική βιβλιογραφία είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικοί (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Αναφέρεται, ως εγκατάλειψη, πρόωρη απόσυρση, φθορά και αποβολή από το σχολείο δίχως να ολοκληρώσει ο μαθητής τη φοίτησή του σε αυτό ή να αποκτήσει κάποιο προσόν (De Witte & Cabus, 2013; Lavrijsen & Nicaise, 2015). Τέλος, οι Cederberg & Hartsmar (2013) προσδιορίζουν την πρόωρη εγκατάλειψη ως ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειριστεί τα διάφορα προβλήματα και τις προκλήσεις της ζωής.

Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά διαπιστώνεται πως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εκλαμβάνεται ως έκφραση ιδιαίτερα σοβαρής κοινωνικής δυσλειτουργίας, η οποία αντανακλά μια σειρά αρνητικών διαδικασιών που συμβαίνουν τόσο σε επίπεδο ατομικής προσωπικότητας, όσο και σε σχέση με την παραβίαση της ένταξης του ατόμου στην κοινωνία (Lavrentsova & Slavchev, 2018). Αναμφίβολα, όμως όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στη θέση πως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνεπάγεται την εγκατάλειψη κάθε μορφής εκπαίδευσης και αναφέρεται σε νέους που (Ungureanu, 2017):

- *παράτησαν το σχολείο πριν τελειώσουν την υποχρεωτική φοίτηση σε αυτό.*
- *τελείωσαν τις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά δεν απέκτησαν κανένα πτυχίο μετά το ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
- *παρακολούθησαν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης χωρίς να πετύχουν το αντίστοιχο πτυχίο στο ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τις κύριες αιτίες του φαινομένου της σχολικής διαρροής, θα εντοπίσει τις δυσμενείς κοινωνικές επιπτώσεις του, θα προσεγγίσει τα χαρακτηριστικά του και θα καταθέσει ενδεικτικές προτάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Αιτίες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Οι αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου είναι πολλές (Prevatt & Kelly, 2003; Jimerson et al., 2000. Παρά αυτή τη δυσκολία της πολλαπλότητας, ο εντοπισμός αυτών των αιτιών κρίνεται απαραίτητος, για να εκπονηθούν ολοκληρωμένες στρατηγικές παρέμβασης και πρόληψης. Πράγματι, πολλές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι αλληλεπίδραση πολλών πολύπλοκων μεταβλητών και πως είναι συχνά δύσκολο να προσδιοριστεί ποια είναι η πιο σημαντική σε μια δεδομένη στιγμή (Makovec & Radovan, 2018). Πάντως για την πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου ενοχοποιούνται οι ακόλουθοι παράγοντες: στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο, χαμηλή κουλτούρα, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, χαμηλή γνωστική ικανότητα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κακή κατάσταση υγείας. Αντίθετα, γονείς που παρέχουν υγιείς συνθήκες διαβίωσης, έχουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του παιδιού τους, συμβάλλουν στη μείωση της πιθανότητας της πρόωρης εγκατάλειψης και συχνά ενισχύουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Keppens & Spruyt, 2018).

Έχουν καταβληθεί πολλές προσπάθειες για τον προσδιορισμό των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών που συγκεντρώνουν προϋποθέσεις εγκατάλειψης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι λιγότερο έξυπνοι και αποδίδουν χειρότερα στις σχολικές υποχρεώσεις (π.χ. τεστ ή διαγωνίσματα) σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εγκαταλείπουν το σχολείο (Audas & Willms, 2002). Ακόμη, αυτοί οι μαθητές έχουν την τάση να μην έχουν κίνητρα για το σχολείο και δεν αισθάνονται καλά σε αυτό (Hoffman & Lowitzki, 2005). Σε κάθε περίπτωση, οι ίδιοι οι μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόωρη

εγκατάλειψη του σχολείου (Chirtes, 2010; Luna & Revilla, 2013).

Έρευνες που διεξήχθησαν σε δείγμα νέων που εγκατέλειψαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έδειξαν μια σειρά χαρακτηριστικών που εντοπίζονται σε μαθητές με ροπή στην εγκατάλειψη. Συγκεκριμένα η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται, οι κακές σχέσεις με τους γονείς και η αντίληψη ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι χειρότερη απέναντί τους παρά προς τους πιο πετυχημένους μαθητές (Ule, Kuhar & Kožar Čermelič 2003).

Η αδιαφορία των μαθητών για σπουδές, η κακή επίδοση στο σχολείο, οι μακροχρόνιες απουσίες (Erktin, Okcaboι, & Ural, 2010; Korhonen, Linnanmaki, & Aunio, 2014), η κακή σωματική και ψυχική κατάσταση (Kishore & Shaji, 2012), η πρόωρη συμμετοχή στην παιδική εργασία (Kishore & Shaji, 2012; Nava, 2009), η εφηβική εγκυμοσύνη και οι ασθένειες (Luna & Revilla, 2013) αλλά και η υπέρβαση της σχολικής ηλικίας (Sabates, Hossain, & Lewin, 2012) είναι κάποιες από τις αιτίες εγκατάλειψης του σχολείου.

Αναμφίβολα, οι άνδρες και οι φυλετικές μειονότητες (π.χ. το παράδειγμα των μαθητών Ρομά) διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση νωρίς (Dekkers & Claassen, 2001). Ένας καθοριστικός παράγοντας της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι επίσης το οικογενειακό υπόβαθρο. Είναι πιο πιθανό, δηλαδή, οι φτωχοί μαθητές, των οποίων οι γονείς είναι λιγότερο μορφωμένοι, να μην ολοκληρώσουν με επιτυχία τη σχολική τους εκπαίδευση (Makonvec & Radovan, 2018).

Επιπρόσθετα η διαφορετική κουλτούρα οικογένειας και σχολείου, οι παρεμβάσεις από μέρους των γονέων, καθώς και η ύπαρξη ενός άλλου μέλους της οικογένειας που έχει εγκαταλείψει το σχολείο επηρεάζουν το άτομο, ώστε να επιλέξει αυτό τη διακοπής μάθησης (Nevala et al., 2011). Οι Gatt & Gatt (2006) προσδιορίζουν ως κύρια αιτία της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε μαθήτριες την απόφαση να εργαστούν και να κερδίσουν χρήματα με σκοπό την προοπτική γάμου, ενώ αιτία αποτελεί και η εγκυμοσύνη (Bitsakos, 2021). Επίσης, τα πολιτιστικά έθιμα και οι παραδόσεις, καθώς και οι άγραφοι κανόνες θέτουν εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών, ιδιαίτερα για τα κορίτσια της φυλής των Ρομά, αλλά και της μουσουλμανικής μειονότητας στη Βόρεια Ελλάδα (Androussou et al., 2011).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα κορίτσια Ρομά, τα οποία εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίτερα σε σύγκριση με τα αγόρια Ρομά, εργάζονται ή παντρεύονται σε μικρή ηλικία γεγονός που τα ωθεί, μάλλον, στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η επιλογή αυτή χαμηλώνει το μορφωτικό τους επίπεδο, τα ωθεί στην ανεργία, προκαλεί μελλοντικά συζυγικά προβλήματα, αλλά μπορεί να τα οδηγήσει και στην πορνεία σε κάποια στιγμή της ζωής τους (Alipieva, 2020).

Πέραν όλων αυτών, ο κίνδυνος κοινωνικού αποκλεισμού, εκμετάλλευσης, εμπορίας και βίας είναι πιο έντονος για τις μαθήτριες Ρομά καθώς μεγαλώνουν σε μια κοινωνία κλειστή, όπου επικρατούν απόψεις που υποβιβάζουν τον ρόλο της γυναίκας. Οι

επικρατούσες αντιλήψεις της φυλής τους δεν επιτρέπουν στις γυναίκες περιθώρια να παρακολουθήσουν σεμινάρια ειδικών και επιμορφωτικές ημερίδες, ώστε να κατανοήσουν τα δικαιώματά τους και να προσπαθήσουν να απεγκλωβιστούν από τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν (Alipieva, 2020).

Οι οικονομικοί παράγοντες, επίσης, θεωρούνται αιτίες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Κατά τους Lantjens & Nicaise (2013), ο κίνδυνος είναι υψηλότερος στους μαθητές εκείνους, των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Η οικονομική δυσπραγία των γονέων δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στο κόστος της εκπαίδευσης των παιδιών τους και τα αναγκάζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να μπουν στην αγορά εργασίας.

Ως αποτέλεσμα των οικονομικών δυσκολιών της οικογένειας, πολλοί μαθητές προτιμούν να εργάζονται, προκειμένου να συνεισφέρουν στο οικογενειακό τους εισόδημα, επιλογή που κάνουν είτε λόγω της εργασιακής ανασφάλειας των γονιών τους είτε λόγω των υψηλών ποσοστών ανεργίας (Dale, 2010). Έτσι, πολλοί νέοι, προκειμένου να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένειά τους, διακόπτουν το σχολείο και αναζητούν εργασία. Βέβαια, αν και σε αυτή την περίπτωση η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει ως στόχο το οικονομικό όφελος, συχνά φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα. Οι νέοι με ελλιπή ή χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την αναζήτηση εργασίας καθώς ανταγωνίζονται υποψηφίους με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης (Bitsakos, 2021). Το γεγονός αυτό λειτουργεί εις βάρος τους, μειώνοντας τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας (Mascherini et al., 2012).

Είναι βεβαιωμένη και η σημαντική αύξηση των δεικτών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε αγροτικές περιοχές, σε περιοχές απομακρυσμένες και σε μικρούς οικισμούς σε σύγκριση με αστικές, μεσαίες και μεγάλες πόλεις (De Witte & Van Klaveren, 2012). Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την πρόωρη εγκατάλειψη σε τέτοιου είδους περιοχές είναι το υψηλό ποσοστό μεταναστών και μειονοτήτων, η συσσώρευση οικογενειών με χαμηλή μόρφωση, το χαμηλό εισόδημα, καθώς και οι φοιτητές με χαμηλές επιδόσεις. Δημιουργούνται επομένως διάφορες μορφές «γκετοποίησης» περιοχών συμπεριλαμβανόμενων και των σχολείων (Baye et al., 2005; Mascherini et al., 2012; Patterson, 2008).

Διαπιστώνονται, επίσης, και πολλοί άλλοι οικογενειακοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Zidărescu, 2009; Marcu, 2010; Costache, 2012). Ενδεικτικές περιπτώσεις είναι η κακή οικογενειακή δομή, οι διαλυμένες οικογένειες, οι πολυμελείς οικογένειες ή και μονογονεϊκές οικογένειες, παιδιά που μεγάλωσαν με παππούδες, συγγενείς ή και σε ανάδοχες οικογένειες. Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η αναχώρηση των παιδιών σε κάποια χώρα του εξωτερικού είτε προσωρινά είτε μόνιμα, χωρίς ωστόσο να έχει προηγηθεί η εγγραφή και η συνέχιση της φοίτησής τους σε κάποιο σχολείο στη χώρα όπου μετακινήθηκαν (Ungureanu, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η σχέση δασκάλου-μαθητή, αλλά και η χρηματοδότηση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

είναι-κατά την άποψη πολλών- λόγοι που οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Lee & Burkam, 2003). Όπως υποστηρίζουν οι Raptou, Stamatis, & Raptis (2017), οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διδακτικού προσωπικού συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών σχέσεων εργασίας εντός της σχολικής μονάδας. Μάλιστα η ύπαρξη φιλικής ατμόσφαιρας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών χρησιμεύει ως κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών (Lee & Burkam, 2003).

Αντιθέτως, οι συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς και ο σχολικός εκφοβισμός μεταξύ συμμαθητών αποθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, αποτελώντας, κατά συνέπεια, μια σημαντική αιτία διακοπής της φοίτησης (Thibert, 2013). Δίχως αμφιβολία, η αρνητική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα την αποθάρρυνση και την απομόνωση από το σχολικό περιβάλλον, μια απόφαση που συνήθως είναι αποτέλεσμα μιας εκτεταμένης περιόδου συναισθημάτων αποτυχίας που βιώνεται μέσα στο σχολείο (Lyché, 2010).

Παρατηρείται, επίσης, και η ύπαρξη ψυχολογικών παραγόντων που ωθούν μαθητές στην επιθυμία εγκατάλειψης της φοίτησης (Zidărescu, 2009; Marcu, 2010; Costache, 2012). Συνήθως, αυτοί οι μαθητές διακατέχονται από χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, χαμηλό επίπεδο γνωστικής νοημοσύνης, έχουν υψηλό επίπεδο επιθετικότητας αλλά και σωματική ανωριμότητα. Χαρακτηρίζονται, ακόμη, από έλλειψη φιλοδοξίας, συναισθηματική αστάθεια, χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, ανθυγιεινό τρόπο ζωής, αλλά και νεανική παραβατικότητα (Ungureanu, 2017).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν και οι ψυχοπαιδαγωγικοί παράγοντες που συντελούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Voicu, 2010; Andrei et al. 2011; Mihalache, 2011; Costache, 2012). Σε αυτούς τους παράγοντες ανήκει η αποτυχία αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας και σχολείου αλλά και η απόσταση μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων με τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, η έλλειψη προγραμμάτων υποστήριξης για μαθητές που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, καθώς και ο ακατάλληλος εξοπλισμός και εγκαταστάσεις που προσφέρονται από τα σχολεία, ειδικά στις αγροτικές περιοχές είναι κάποιοι, ακόμη, επιβαρυντικοί παράγοντες σχολικής διαρροής (Ungureanu, 2017).

Συνέπειες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας προσδιορίζει την παιδική εργασία ως το κύριο επακόλουθο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Romana & Gaerlan, 2021). Αυτό συμβαίνει, όταν ένα παιδί προσλαμβάνεται για εργασία παραβιάζοντας τα δικαιώματά του, καθώς η αποζημίωση για την εργασία είναι χαμηλή, ενώ παρεμποδίζεται και η προσωπική του ανάπτυξη (Yildirim, Beydili & Gorgulu, 2015, αρ11). Ο Kumar (2015) υποστηρίζει ότι τα πρωτότοκα παιδιά των οποίων οι σπουδές έχουν διακοπεί στις πρώτες τάξεις του σχολείου είναι πιθανότερο να μην τελειώσουν ποτέ τη φοίτησή τους και είναι πιο πιθανό να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό.

Ενώ, λοιπόν, η παιδική εργασία έχει αναφερθεί σε πολλές μελέτες ως το κύριο

παρεπόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Yildirim et al., 2015), θεωρείται, επιπλέον, δεδομένο ότι προκύπτει και σημαντική συναισθηματική επίπτωση (λύπη) για τους μαθητές που αποφασίζουν να διακόψουν τη φοίτηση στο σχολείο (Tukundane et al., 2014). Εξάλλου, πολλοί μαθητές αναγκάζονται να διακόψουν, χωρίς αυτό να είναι στις προθέσεις του, με αποτέλεσμα η θλίψη, η στενοχώρια και γενικότερα οι αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα να είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους.

Υπάρχει, βέβαια, και η πιθανότητα οι νέοι που θα εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο να μην έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε θέσεις εργασίας, με αποτέλεσμα να έρθουν αντιμέτωποι με το φάσμα της ανεργίας, και να ενταχθούν στα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα, ενώ θα έχουν και περιορισμένες ευκαιρίες και πιθανότητες ανόδου στο κοινωνικοοικονομικό «στερέωμα». Η απώλεια των ευκαιριών όμως ήταν το κόστος που πλήρωσαν όταν εγκατέλειψαν το σχολείο, τυφλωμένοι από την ψευδαίσθηση της ελευθερίας (Ungureanu, 2017). Επιπλέον, θα δημιουργήσουν οικογένειες των οποίων τα παιδιά θα στερηθούν καλύτερες ευκαιρίες στη ζωή τους, εξαιτίας της αντίληψης πως η κοινωνία είναι υπεύθυνη δεδομένου ότι δεν τους πρόσφερε καμία ευκαιρία.

Δε χωρά αμφιβολία πως οι αρνητικές συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι ακραίες, επηρεάζοντας όχι μόνο τα άτομα που διέκοψαν τη φοίτησή τους, αλλά και τις οικογένειές τους καθώς και ολόκληρη την κοινωνία. Τα άτομα που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο έχουν κακή σωματική και ψυχική υγεία, τείνουν να γίνονται καταθλιπτικά και συγκεντρώνουν μεγάλη πιθανότητα να διαπράξουν εγκλήματα (Ungureanu, 2017). Επίσης, αυτά τα άτομα εμφανίζουν πολλές πιθανότητες εμπλοκής σε συμμορίες, να γίνουν χρήστες ναρκωτικών ουσιών αλλά και αλκοολικοί (Blakemore & Low, 1984). Ο Batan (2010) τόνισε πως μαθητές που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, κατά τη διάρκεια των ημερών που δεν ήταν απασχολημένοι με την εργασία τους, έκαναν τη ζωή τους μη παραγωγική, συμμετέχοντας σε ανθυγιεινές και «φτηνές» δραστηριότητες, όπως η κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα αλλά και τα τυχερά παιχνίδια.

Γενικά, μπορεί να τονιστεί με ισχυρή βεβαιότητα πως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, που είναι ένα μάλλον δύσκολο φαινόμενο στην πρόληψη και τον έλεγχο, έχει αρνητικό βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στην κοινωνία, στην οικονομική ανάπτυξη αλλά και στο ίδιο το άτομο (Ioana et al., 2015; Petrick, 2014; Birău & Birău, 2014).

Τρόποι εξομάλυνσης της πρόωρης σχολικής διαρροής

Η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα για πολλούς λόγους, εθνικούς και ατομικούς. Είναι προφανές ότι θεωρείται σημαντικό για μια χώρα να έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά και για το ίδιο το σπουδαγμένο άτομο είναι σημαντικές τόσο οι δυνατότητες εύρεσης εργασίας όσο και το υψηλότερο εισόδημα που μπορεί να αποκτήσει χάρις στα αποκτηθέντα προσόντα. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως, το 2011, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε συγκεκριμένη σύσταση στα μέλη κράτη του, ώστε να μειώσουν τα πολύ υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και να λάβουν αποτελεσματικά μέτρα για την πρόληψη

αυτού του ανησυχητικού φαινομένου (Maczó& Rajesányi-Molnár, 2020).

Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κρίνεται απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή των τοπικών αρχών. Οι αυτοδιοικητικές αρχές για να προσελκύσουν τα παιδιά στους σχολικούς χώρους θα πρέπει να ενεργοποιηθούν και να παρέχουν κίνητρα, υποδομές και κοινωνική βοήθεια. Ανακαινίζοντας για παράδειγμα τα σχολικά κτίρια ή επισκευάζοντας δρόμους πρόσβασης, δίνουν κίνητρα στους μαθητές να μη διακόψουν πρόωρα το σχολείο.

Φυσικά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να διαδραματίσουν σημαίνοντα και καταλυτικό ρόλο, ενεργώντας ως εκπαιδευτικά αναχώματα στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοσημείωτα είναι τα μέτρα στον τομέα της πρόληψης, που εφαρμόστηκαν στη Βουλγαρία, και έφεραν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Ciolecă, 2020). Συγκεκριμένα, για να μειώσει τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, η βαλκανική αυτή χώρα εφάρμοσε εκπαιδευτικές πολιτικές με σκοπό:

- τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης.
- την ανάπτυξη και εφαρμογή σχολικών και κοινωνικών προγραμμάτων.
- την ενίσχυση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- την κατάρτιση εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών που κινδυνεύουν με πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου.
- την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών από ευάλωτες ομάδες.
- τη φροντίδα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον τομέα της παρέμβασης τα μέτρα που πάρθηκαν, στη γείτονα χώρα, είναι τα εξής:

- αύξηση της συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα.
- επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική μαθητών.
- ατομική και ομαδική καθοδήγηση μαθητών.
- συνεργασία μαθητών με κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο και σύμβουλο καθοδήγησης.

Ένα εξίσου σημαντικό μέτρο πρόληψης της σχολικής διαρροής είναι η συμβουλευτική εκπαίδευση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, μέσω των οποίων δίνεται έμφαση στην κατανόηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, καθώς και στις προοπτικές επιλογής σπουδών (Bitsakos, 2021). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Polidano, Tabasso & Tseng (2013) παρατηρήθηκε πως μέσω της συμβουλευτικής το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην επιλογή των κατάλληλων σπουδών.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται διευθυντές σχολείων στην Κρήτη, οι οποίοι δήλωσαν πως βασική στρατηγική πρόληψης αποτελεί η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον, με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Bitsakos, 2021). Τελικά, φράίνεται πως η αποτελεσματική επικοινωνία δασκάλου - μαθητή και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χειρίζονται τις δυσκολίες και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές μαθητών (Lee & Burkam, 2003; Raptou, Stamatis & Raptis, 2017), αποτελεί το κλειδί για την αντιμετώπιση του

φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Συζήτηση- συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, αναντίρρητα, αποτελεί μέγιστη προτεραιότητα και μείζον στοίχημα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Η πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και αρχές καλούνται να συγκροτήσουν ένα εθνικό σχέδιο - σε συνδιαμόρφωση προφανώς με την Ευρωπαϊκή Ένωση - με στόχο την εξάλειψη του φαινομένου, μέσω πρωτίστως της πρόληψης. Το σχέδιο αυτό πρέπει να είναι μακρόπνοο και πριν την κατάρτισή του επιβάλλεται να έχει προηγηθεί η πλήρης χαρτογράφηση του φαινομένου, ποιοτικά και ποσοτικά.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι ζήτημα που αφορά άμεσα ή έμμεσα κάθε άτομο, κάθε οικογένεια, σύσσωμη την κοινωνία, καθώς οι επιπτώσεις του επηρεάζουν όλες τις δομές του κοινωνικού ιστού. Τα μέτρα αντιμετώπισης, άλλωστε, ξεκινούν από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Σε αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν η δημιουργία ενός ελκυστικού και φιλικού μαθησιακού περιβάλλοντος, οι αρμονικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, η πρόσληψη συμβούλων κατάρτισης αλλά και η εισαγωγή εξειδικευμένων προγραμμάτων.

Η πολιτεία έχει, ασφαλώς, χρέος να καταρτίσει στοχευμένα προγράμματα για τις ευάλωτες κοινωνικές-φυλετικές ομάδες, για τα αγροτικά στρώματα και τους μετανάστες. Βασική προϋπόθεση, αναμφίβολα, είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να προσφέρει δυνατότητες εξατομικευμένης προσέγγισης για κάθε μαθητή, αλλά και να τον ενθαρρύνει, προσφέροντάς του ποικίλες και ίσες ευκαιρίες, καθώς και συνεχή ενίσχυση.

Για την ουσιαστική πρόληψη, όμως, απαραίτητος είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθητών που συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου, ώστε να οργανώνονται συναντήσεις με τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Για τον λόγο αυτό είναι καίριος ο ρόλος των εκπαιδευτικών και απαραίτητη η σχετική επιμόρφωσή τους. Τη μεγάλη και κρίσιμη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ευημερία και ισότητα την είχε ήδη επισημάνει ο Τζον Άνταμς (1735-1826), ο 2ος Πρόεδρος των ΗΠΑ, πριν 200 περίπου χρόνια, δηλώνοντας σχετικά (Lint et al., 2016): «Πριν επιτευχθούν σπουδαία πράγματα, πρέπει να γίνει μια αξιομνημόνευτη αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης ... για να ανέβει η κατώτερη τάξη της κοινωνίας πιο κοντά στην ανώτερη».

Βιβλιογραφία

- Alipieva, D. (2020). Roma girls and women—issues and opportunities for support of their education. In *Proceedings of 59th Annual Scientific Conference* (pp. 111- 115). University of Ruse and Union of Scientists, Bulgaria.
- Andrei, T., Profiroiu, A., Andreealluzia, J. & Ileanu, Bogdan V. (2011). Estimations of the extension of the school dropout and of the influence factors. *The Romanian*

Statistics Magazine, 11.

- Androussou, A., Askouni, N., Dragonas, T., Frangoudaki, A., & Plexousaki, E. (2011). Educational and Political Challenges in Reforming the Education of the Muslim Minority in Thrace, Greece. *International Journal of Learning*, 17(11).
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Human Resources Development Canada.
- Badea, D., Ciolcă, S. & Gheorghe, G. (2020). Analysis on the vulnerability of the middle-school population in Vaslui county. *Discobolul – Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*, 59(4), 347-360.
- Batan, C. (2010). *Istambay: A sociological analysis of youth inactivity in the Philippines*. Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Dalhousie University Halifax, Nova Scotia.
- Baye, A., Demeuse, M., Nicaise, J., Matoul, A., Straeten, M. H., Meurent, D., ... & Vandenberghe, V. (2005). Equity in European Educational System. A set of indicators. *European educational research journal*, 4(2), 1-151.
- Birău, R. & Birău, G. (2014). Premature school abandonment and its long-term economic consequences in developing countries: A case study for Romania. *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research (IJBEMR)*, 1(2), 1-10.
- Bitsakos, N. (2021). Causes of early school leaving and prevention measures: school directors' insights. *European Journal of Education Studies*, 8(5).
- Blakemore, A. E., & Low, S. A. (1984). The high-school dropout decision and its wage consequences. *Economics of Education Review*, 3(2), 111-119.
- Boudesseul, G., Grelet, Y., & Vivent, C. (2012). Les risques sociaux du décrochage: vers une politique territorialisée de prévention? *Bref du CEREQ*, 304.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some Aspects of Early School Leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of education*, 48(3), 378-389.

- Chirtes, G. (2010). A Case Study into the Causes of School Dropout. *Acta Didactica Napocensia*, 3(4), 25-34.
- Ciolcă, S. M. (2020). School dropout in Vaslui county—causes, risk situations. In Stănescu, M., Popescu, M. & Marius Stoicescu M. (Eds.), *Book of Proceedings of the 10th International Congress of Physical Education, Sport and Kinetotherapy* (pp.12-23). International Congress of Physical Education, Sport and Kinetotherapy - ICPEK 2020. National University of Physical Education and Sport from Bucharest (UNEFS), Romania, 11-13 June 2020. Discobolul Publishing House.
- Costache, L. (2012). *Handbook for preventing and controlling school dropout*. Bucharest: Vanemonde.
- Csereklye, E. (2008). Reasons for school failure among ethnic minority students. *Practice And Theory In Systems Of Education*, 3(3-4), 87-92.
- Dale, R. (2010). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*. NESSE Report. Brussels: European Commission.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts: Disadvantaged by Definition? A Study of the Perspective of Very Early School Leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-54.
- De Witte, K., & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, 65(2), 155-176.
- De Witte, K., & Van Klaveren, C. (2012). Comparing students by a matching analysis—on early school leaving in Dutch cities. *Applied Economics*, 44(28), 3679-3690.
- Erktin, E., Okcabol, R., & Ural, O. (2010). Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: Development of a scale for attitudes towards elementary school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 109-118.
- Gatt, S. & Gatt, K. (2006). *The school to work transition of young people in Malta: results of a study among young people looking for work*. Malta: Employment and Training

Corporation.

- Hawkley, L. C., Williams, K. D., & Cacioppo, J. T. (2011). Responses to ostracism across adulthood. *Social cognitive and affective neuroscience*, 6(2), 234-243.
- Hoffman, J. L., & Lowitzki, K. E. (2005). Predicting college success with high school grades and test scores: Limitations for minority students. *The review of higher education*, 28(4), 455-474.
- Ilisei, I. (2016). *Cum se decide în școli egalitatea de șanse? Studiu asupra implicării părinților în procesul educațional al copiilor din categorii sociale defavorizate*. Centrul Cultural al Romilor O Del Amenca.
- Ioana, M. I., Anda, M. I., Cornelia, P., & Mariana, C. R. (2015). School dropout—a social problem in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 623-628.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, 53(3), 414-426.
- Kishore, A. N., & Shaji, K. S. (2012). School dropouts: examining the space of reasons. *Indian journal of psychological medicine*, 34(4), 318-323.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10.
- Kumar, A. (2015). One more year of schooling or work: Grade-transition and child labor in rural Bangladesh. *The Journal of Developing Areas*, 27-48.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2010). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer Science & Business Media.

- Lavrentsova, E. V., & Slavchev, A. D. (2018). *Early School Leaving in Bulgaria: Trends and Determinants. Part 1. Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 24, 73-93.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving. The impact of the educational and socioeconomic context*. Steunpunt Studie en Schoolloopbanen, Leuven.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American educational research journal*, 40(2), 353-393.
- Lint G. L., Martin S., Taylor. C. J., Georgini, S., Woodward, H., Sikes. S. B. & Norton, A. M. (Eds.) (2016). *Papers of John Adams: December 1785 January 1787, Volume 18*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Luna, N. & Revilla, A. T. (2013). Understanding Latina/o school pushout: Experiences of students who left school before graduating. *Journal of Latinos and Education*, 12(1), 22-37.
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, No. 53. OECD Publishing, Paris.
- Maczó, E. C., & Rajcsányi-Molnár, M. (2020). The Situation and Chances of Roma students in Secondary and Tertiary Education in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 26–35.
- Makovec, D., & Radovan, M. (2018). Never Let Me Down: A Case-study of Slovenian Policy Measures to Prevent Early School Leaving. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(4), 167-167.
- Marcu, G. (2010). *School success and failure*. Craiova: Legis.

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(3), 225-253.
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A., & Jungblut, J. M. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mihalache, Flavius (2011). School dropout in eight schools in the urban area. *Quality of life*, 3, 281-294.
- Nava, F. J. G. (2009). Factors in School Leaving: Variations Across Gender Groups, School Levels and Locations¹. *Education Quarterly*, 67(1).
- Nevala, A. M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto-Otero, M., Santos, R., ... & Manoudi, A. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. European Parliament.
- Patterson, R. (2008). *Neighborhood Effects on High-School Drop-Out Rates and Teenage Childbearing: Tests for Non-Linearities, Race-Specific Effects, Interactions with Family Characteristics, and Endogenous Causation using*. Working Papers 08-12, Center for Economic Studies, U.S. Census Bureau.
- Petrack Jr, D. L. (2014). School Drop Outs: Poverty and Consequences for Society. *Insights to a Changing World Journal*, 2014(4)
- Polidano, C., Tabasso, D., & Tseng, Y. P. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Education Economics*, 23(3), 358-375.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology*, 41(5), 377-395.
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an educational skill in school units of the 21st century: a survey research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1.
- Romana, A. V., & Gaerlan, A. A. (2021). Emerging reasons and consequences of early school leaving in Quezon province. *The Normal Lights*, 15(1).

- Sabates, R., Hossain, A., & Lewin, K. M. (2013). School drop out in Bangladesh: Insights using panel data. *International Journal of Educational Development*, 33(3), 225-232.
- Thibert, R. (2013). Early School Leaving: Different ways to deal with it. *Current Literature Review in Education*, 84.
- Tukundane, C., Zeelen, J., Minnaert, A., & Kanyandago, P. (2014). 'I felt very bad, I had self-rejection': narratives of exclusion and marginalisation among early school leavers in Uganda. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 475-491.
- Ule, M., Kuhar, M., & Kožar Černelič, S. (2003). *Quality of life of children and adolescents in Slovenia: Project: Study the problem of early school leaving in Slovenia: Final report*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede
- Ungureanu, R. (2017). School Dropouts—A Theoretical Framework. *International Journal of research in engineering and social sciences*, 7(1), 21-27.
- Voicu, B. (2010). *Early education leaving: possible prevention ways*. Bucharest: Vanemonde,
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among schoolaged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61.
- Yıldırım, B., Beydili, E., & Görgülü, M. (2015). The effects of education system on to the child labour: an evaluation from the social work perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 518-522.
- Zidărescu, M. (2009). *The role of the family, of the community and of the school mediator in controlling school absences, school dropout and early delinquency for Roma children*. Iași: Lumen Publishing House

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ανάπτυξη Διαδικτυακής Εφαρμογής «Διαχείριση Διαγωνισμάτων» Σχολικών Μονάδων

*Χασιώτης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ηλεκτρονικών Π.Ε.84
του 3ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας*

Περίληψη

Στην σύγχρονη ψηφιακή εποχή παρατηρείται η προσπάθεια ένταξης των πληροφοριακών συστημάτων στην καθημερινή ζωή με σκοπό τη διευκόλυνση του ατόμου. Αντικείμενο αυτού του άρθρου αποτελεί η ανάλυση και σχεδίαση ενός Πληροφοριακού Συστήματος στην εκπαίδευση και ειδικότερα για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα Πληροφοριακό Σύστημα μοναδικό και πρωτότυπο που σχεδιάστηκε για να καλύψει εν μέρει τα κενά που υπάρχουν στην εύρυθμη και ομαλή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού φορέα. Καθώς έχουμε περάσει στην εποχή της Πληροφορίας με την ενσωμάτωση νέων Τεχνολογιών, τα χαρακτηριστικά της Ψηφιακής Τεχνολογίας δημιουργούν καινούριες ευκαιρίες και στην εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και της Τεχνολογίας μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος προς όφελος της υπηρεσίας που το χρησιμοποιεί. Πιο συγκεκριμένα, στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται μια συστηματική προσέγγιση ενός Πληροφοριακού Συστήματος, που θα αναπτυχθεί χρησιμοποιώντας τη γλώσσα μοντελοποίησης UML.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Πληροφοριακό Σύστημα Διοίκησης, Σχεδίαση web Εφαρμογής, Διαχείριση Διαγωνισμάτων.

Abstract

In the modern digital age there is an attempt to integrate information systems into everyday life in order to facilitate the individual. School education, an integral part of the citizens of today, is an area whose management of several functions has begun to be done digitally. The object of this article is the analysis and design of an Information System in education and in particular for Secondary Education. It is an Information System designed to partially fill the gaps that exist in the smooth and smooth operation of an educational institution. As we move into the Information Age with the integration of new Technologies, the features of Digital Technology create new opportunities in education as well. The interaction between people and Technology can help create an environment for the benefit of the service that uses it. More specifically, this article presents a systematic approach to an Information System, which will be developed using the UML modeling language.

Key-Words: I.C.T, Management Information System, Web Application Design, Competition Management.

Εισαγωγή

Θέμα του παρόντος άρθρου είναι η μελέτη ενός Πληροφοριακού Συστήματος διαχείρισης και καταγραφής των τετραμηνιαίων διαγωνισμάτων ενός σχολικού οργανισμού. Για να αναπτύξουμε αποδοτικά ένα Πληροφοριακό Σύστημα θα πρέπει να ακολουθήσουμε το σύνολο των γενικών φάσεων που δείχνουν τα σημαντικότερα βήματα κατά τη διάρκεια του χρόνου ενός έργου ανάπτυξης Πληροφοριακού Συστήματος. Είναι βασικό να αναπτύξουμε με πρακτικό τρόπο τις δεξιότητες που χρειάζονται για να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε ένα νέο πληροφοριακό σύστημα. Οι φάσεις Ανάπτυξης ενός Πληροφοριακού Συστήματος είναι τέσσερις:

1. Σχέδιο ή Πλάνο (Εναρξη)
2. Ανάλυση
3. Σχεδίαση
4. Υλοποίηση

Το έργο ανάπτυξης ενός Πληροφοριακού Συστήματος μετακινείται συστηματικά μεταξύ των φάσεων, όπου κάθε φάση έχει ένα σύνολο εξόδων, παράγει παραδοτέα έργου, χρησιμοποιεί παραδοτέα στην υλοποίηση, καταλήγει με το πραγματικό πληροφοριακό σύστημα και χρησιμοποιεί σταδιακή εκτέλεση (Gradual Refinement) Για την επιτυχή πραγματοποίηση του έργου, απαιτείται καλά ορισμένος διαχωρισμός του έργου σε φάσεις συσχετισμένες με το χρόνο. Στο άρθρο αυτό θα δοθεί μεγαλύτερο βάρος στις φάσεις της Ανάλυσης και της Σχεδίασης. Αρχικά, έγινε μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην χώρα μας όπου διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός συστήματος διαχείρισης διαγωνισμάτων τετραμήνων. Η ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης οδήγησε στην προσπάθεια για υλοποίηση ενός κεντρικού διαδικτυακού συστήματος που θα μπορούσε να καλύψει τις βασικές ανάγκες διαχείρισης των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διερευνήθηκαν υπάρχοντα πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται έλλειμμα μιας τέτοιας υπηρεσίας, που να εμπλέκει με έμμεσο ηλεκτρονικό τρόπο τη Διοίκηση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση της μονάδας. Η πραγματοποίηση και ολοκλήρωση μιας τέτοιας υπηρεσίας αποτελεί πρωτογενή έρευνα στο υφιστάμενο πληροφοριακό γίγνεσθαι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την επικοινωνία της διεύθυνσης με το σύλλογο διδασκόντων, γεννάει την αναγκαιότητα και χαρακτηρίζει την πρωτοτυπία του θέματος.

Προτεινόμενη σχεδίαση

Η Διαχείριση Διαγωνισμάτων είναι μια διαδικτυακή υπηρεσία (Web Service) που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών μονάδων την δυνατότητα να επισημαίνουν τις διαθέσιμες ημερομηνίες για την διεξαγωγή διαγωνίσματος σε ένα τμήμα και στη συνέχεια να καταχωρούν με απλούστατη διαδικασία την ημερομηνία διεξαγωγής και τα σχετικά στοιχεία που αφορούν το διαγώνισμα. Η Διαχείριση Διαγωνισμάτων

θα λειτουργεί μέσω διαδικτύου από το www.diaxirisidiagonismaton.gr. Έτσι αποφεύγεται η ανάγκη ύπαρξης ενός υπολογιστή ειδικά για την υπηρεσία. Το σχολείο μπορεί αμέσως να αρχίσει να χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη υπηρεσία. Είναι συμβατή και λειτουργεί με οποιοδήποτε λειτουργικό σύστημα (MS Windows, MacOS, Apple IOS, Android, Windows Phone, Linux) και όλους τους γνωστούς Web Browsers (MS Internet Explorer, MS Edge, Mozilla Firefox, Chrome, Safari, Opera).

Ο κάθε διδάσκων μπορεί να εργαστεί με τη Διαχείριση Διαγωνισμάτων και να δηλώσει διαγώνισμα από όπου και αν αυτός βρίσκεται. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο για το διδακτικό προσωπικό, τον διευθυντή του σχολείου, τον διαχειριστή της υπηρεσίας και ειδικά για τους μετακινούμενους καθηγητές και ιδιαίτερα για αυτούς που διδάσκουν πολύ λίγες ώρες στο σχολείο. Ο διαχειριστής της Διαχείρισης Διαγωνισμάτων του σχολείου και ο διευθυντής μπορούν ανά πάσα στιγμή να γνωρίζουν την κατάσταση δηλώσεων διαγωνισμάτων ή να παραμετροποιήσουν ότι αυτοί επιθυμούν χωρίς να χρειάζεται να είναι μπροστά από συγκεκριμένο υπολογιστή. Μπορούν ταυτόχρονα πολλοί διδάσκοντες να χρησιμοποιούν τη Διαχείριση Διαγωνισμάτων από όλα τα σχολεία της Ελλάδας.

Δεν χρειάζεται ο υπεύθυνος διαχειριστής της υπηρεσίας του σχολείου να πραγματοποιεί backup της βάσης δεδομένων. Τα δεδομένα είναι πάντα ασφαλή. Δεν επηρεάζεται από τις ρυθμίσεις που έχει η συσκευή με την οποία εργάζεται ο διαχειριστής της ή ο κάθε διδάσκων (πχ ορθή ημερομηνία, μορφή της ημερομηνίας, resolution της οθόνης, κλπ).

Ο διαχειριστής της Διαχείρισης Διαγωνισμάτων αλλά και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου μπορούν να χρησιμοποιούν τη Διαχείριση Διαγωνισμάτων και κατά τις σχολικές αργίες. Η Διαχείριση Διαγωνισμάτων είναι διαθέσιμη όλο το 24ώρο για όλες τις ημέρες της σχολικής χρονιάς. Μπορούν να τη χρησιμοποιούν από το σπίτι τους και από όπου αλλού έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Πλεονεκτήματα της υπηρεσίας “Διαχείριση Διαγωνισμάτων”

Η Διαχείριση Διαγωνισμάτων υπερτερεί έναντι της χειρόγραφης δήλωσης στο βιβλίο διαγωνισμάτων. Μερικοί από τους λόγους είναι ότι ο ενδιαφερόμενος επισημαίνει αμέσως και χωρίς ενδιάμεσες διαδικασίες σε ημερολογιακό πίνακα τις διαθέσιμες ημερομηνίες για την δήλωση διεξαγωγής γραπτού διαγωνίσματος σε ένα τμήμα. Κάθε εκπαιδευτικός έχει τον δικό του κωδικό για να έχει πρόσβαση στην υπηρεσία. Τους κωδικούς αυτούς τους εκδίδει αυτόματα η Διαχείριση Διαγωνισμάτων και τους γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό ο υπεύθυνος υποδιευθυντής για την υπηρεσία. Έτσι, δεν μπορεί να τροποποιηθεί καμιά ημερομηνία παρά μόνο με τη συγκατάθεση των ενδιαφερομένων. Η Διαχείριση Διαγωνισμάτων απλουστεύει εργασίες που με τον παραδοσιακό τρόπο δήλωσης διαγωνισμάτων απαιτείται πολύς χρόνος και κόπος για να πραγματοποιηθούν. Έτσι ο διαχειριστής της Διαχείρισης Διαγωνισμάτων μπορεί:

- Να δει αμέσως και να εκτυπώσει όλες τις ως σήμερα δηλώσεις των διαγωνισμάτων όλων των τμημάτων του σχολείου για την ενεργή σχολική χρονιά, με το όνομα του διδάσκοντος, τετράμηνο, μάθημα, τμήμα, ημερ. δήλωσης, ημερ. διεξαγωγής, ημερ. επιστροφής, διδακτική ώρα, διάρκεια, προειδοποιημένο / απροειδοποίητο, παρατηρήσεις.
- Να δει και να εκτυπώσει τις ημερομηνίες των διαγωνισμάτων που δηλώθηκαν κατά τμήμα με όλα τα προηγούμενα στοιχεία.
- Να δει και να εκτυπώσει τις δηλώσεις των διαγωνισμάτων κάθε διδάσκοντος με τα σχετικά στοιχεία.
- Να δει και να εκτυπώσει τα προγραμματισμένα διαγωνίσματα μιας συγκεκριμένης ημερομηνίας.
- Να δει και να εκτυπώσει τον κατάλογο με τα προειδοποιημένα ή απροειδοποίητα διαγωνίσματα.
- Να δει και να εκτυπώσει τον κατάλογο των διορθωμένων διαγωνισμάτων που έχουν επιστραφεί ή όχι.
- Να δει και να εκτυπώσει σε κατάλογο τον αριθμό των διαγωνισμάτων που έγιναν σε κάθε τμήμα.
- Να καθορίσει τον μέγιστο αριθμό διαγωνισμάτων που μπορούν να γίνουν σε μια μέρα και σε μια εβδομάδα.
- Να αποτρέψει δήλωση διαγωνισμάτων σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα για ειδικούς λόγους για όλο το σχολείο.
- Να αποτρέψει δήλωση διαγωνισμάτων σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα για ειδικούς λόγους για συγκεκριμένο τμήμα.

Γενική Περιγραφή Λογισμικού

Θεώρηση του προϊόντος

Το ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού εργαλείου με το οποίο εκπαιδευτικοί και διευθύνοντες της σχολικής μονάδας θα έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίζουν τα διαγωνίσματα τετράμηνου εύκολα και αποτελεσματικά κατανέμοντας τα διαγωνίσματα με τον βέλτιστο τρόπο με στόχο το όφελος των μαθητών σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Το σύστημα αυτό προορίζεται να δοκιμαστεί σε σχολικές μονάδες προκειμένου στη συνέχεια να εξεταστεί η συλλειτουργία ή ενσωμάτωσή του στο σύστημα διαχείρισης myschool.

Λειτουργίες του προϊόντος

Το σύστημα θα αποτελείται από δύο υποσυστήματα, το Front Office και το Back Office. Το πρώτο θα είναι η διεπαφή των χρηστών-εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο θα αποτελεί τη διεπαφή των χρηστών με αυξημένα δικαιώματα.

Front Office

Το Front Office είναι το υποσύστημα όπου ο κάθε χρήστης-εκπαιδευτικός μέσω μίας web-εφαρμογής ή μιας mobile-εφαρμογής (Android, iOS) θα έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει τις ημερομηνίες των διαγωνισμάτων του. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας μια φόρμα εισόδου (login) θα εισέρχεται στο σύστημα, προκειμένου να καταχωρήσει ή να τροποποιήσει τις ημερομηνίες διαγωνισμάτων του. Ο εκπαιδευτικός, για την είσοδο του στο σύστημα, θα χρησιμοποιεί το προσωπικό του όνομα χρήστη και κωδικό που θα του έχουν δοθεί από τη δ/ση του σχολείου. Κατά την είσοδο του στο σύστημα, ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα μέσω ενός συνόλου φορμών να προγραμματίζει τα διαγωνίσματα των μαθημάτων του. Οι φόρμες του Front Office εκτός από περιβάλλον σταθερού υπολογιστή θα μπορούν να υποστηρίζονται και σε περιβάλλον φορητών- mobile συσκευών Android & Ios ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει τα διαγωνίσματα από οπουδήποτε τοπικά και χρονικά.

Back Office

Το Back Office είναι το υποσύστημα το οποίο περιλαμβάνει:

- Μία βάση δεδομένων
- Ένα σύστημα με web-φόρμες καταχώρισης και παρακολούθησης δεδομένων.
- Ρυθμίσεις παραμέτρων του συστήματος.

Στο συγκεκριμένο σύστημα πρόσβαση θα έχει η Δ/ση της σχολικής μονάδας και ένα σύνολο εξειδικευμένων χειριστών με αυξημένα δικαιώματα, οι διαχειριστές του συστήματος (administrators). Έτσι θα αποτελείται από ένα σύνολο φορμών διαχείρισης.

Διεπαφές – Στιγμιότυπα οθόνης FRONT-OFFICE

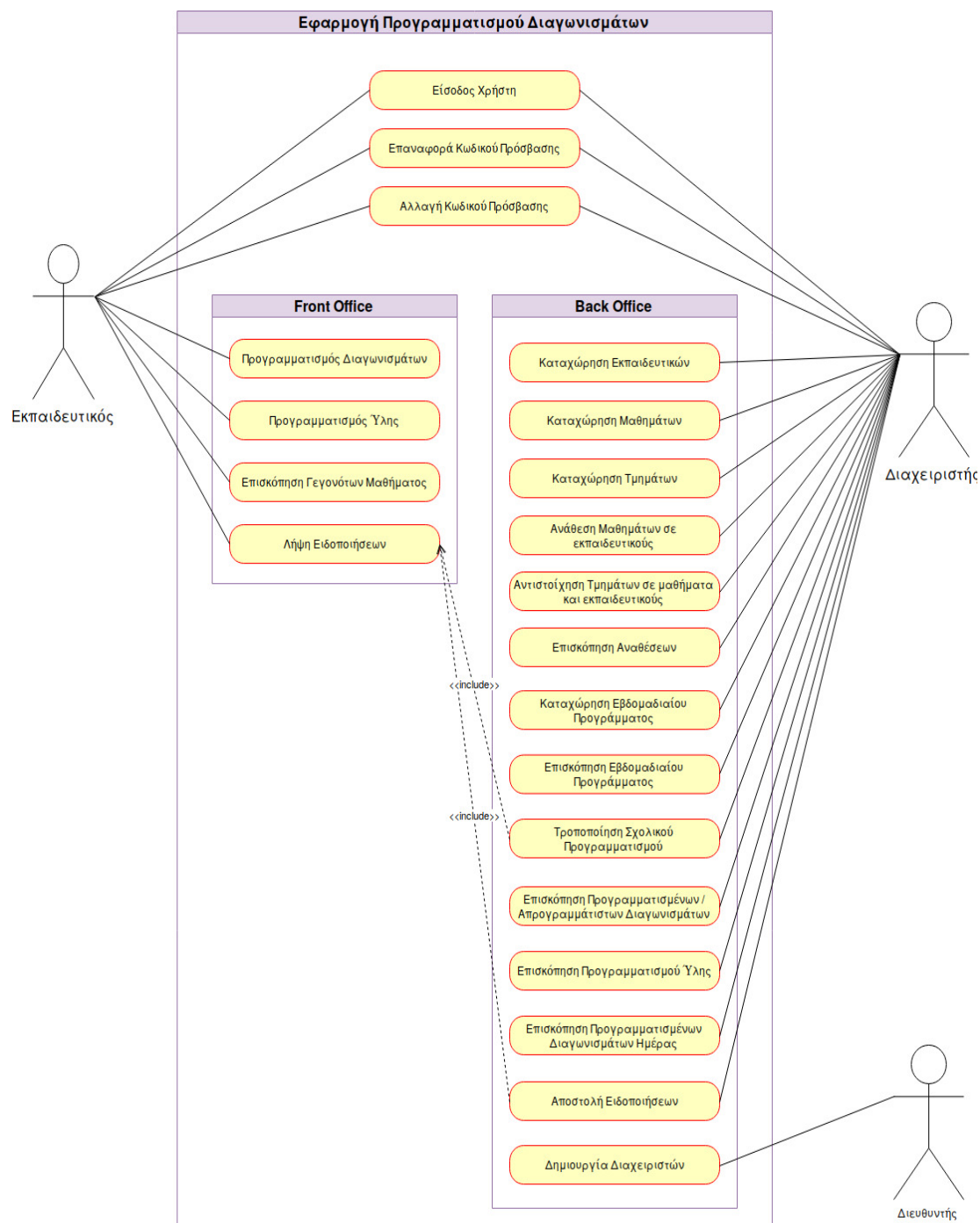
Φόρμα 1. Είσοδος χρηστών στην εφαρμογή (login), με καταχώρηση προσωπικών κωδικών

Φόρμα 2. Οθόνη ημερολογίου - τετραμήνων με τα βασικά κουμπιά πλοήγησης της εφαρμογής

Φόρμα 3. Κεντρική οθόνη εισαγωγής στοιχείων διαχειριστή της εφαρμογής, με κουμπιά πλοήγησης.

Φόρμα 4. Καταχώρηση στοιχείων εκπαιδευτικού & μαθημάτων ανάθεσης

Περιπτώσεις χρήσης

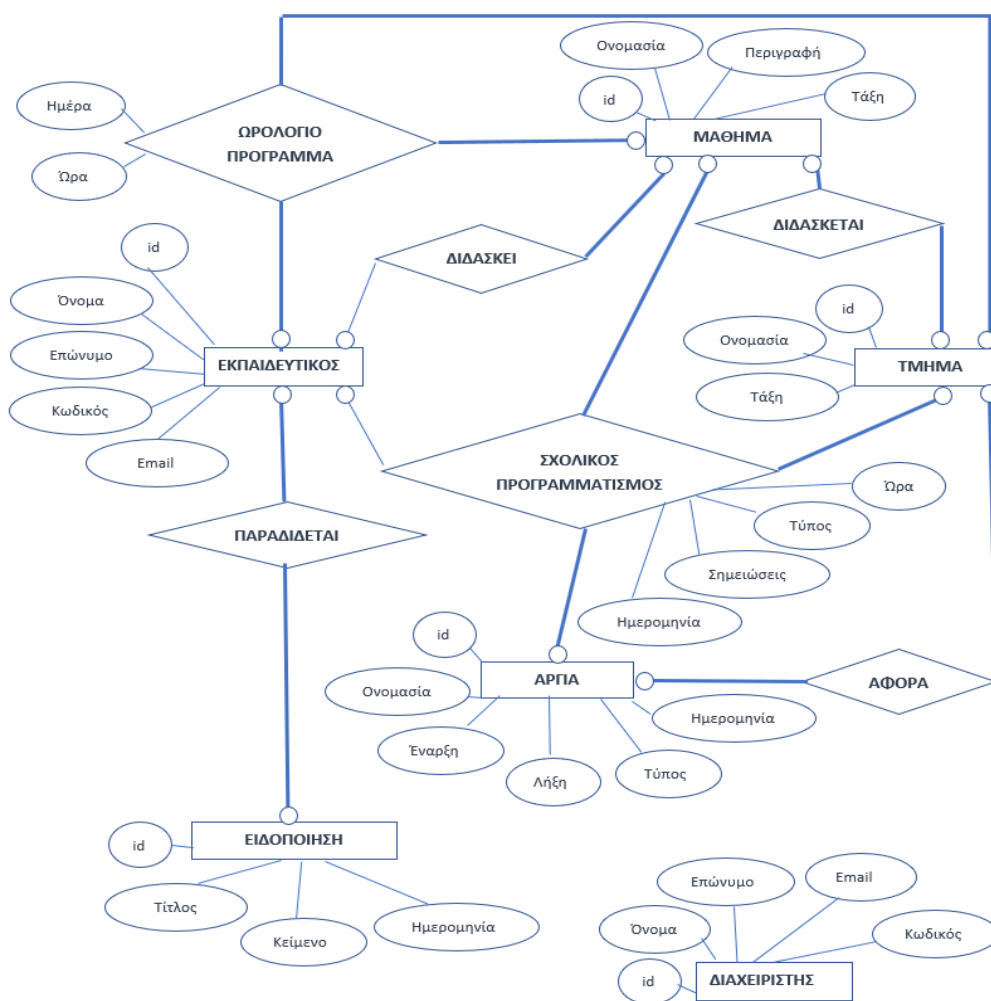


Εικόνα 1 Περιπτώσεις Χρήσης

Στο παραπάνω διάγραμμα των περιπτώσεων χρήσης παρουσιάζονται οι δυνατότητες που έχουν οι εμπλεκόμενοι χρήστες με την εφαρμογή. Έτσι ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην εφαρμογή καταχωρώντας τον προσωπικό του κωδικό, έχοντας τη δυνατότητα σε περίπτωση απώλειας να κάνει την ανάκτηση του, όπως επίσης και την περιοδική

αλλαγή του όταν αυτός το επιθυμεί. Κατόπιν ο χρήστης εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με το Front Office της υπηρεσίας από όπου μπορεί να προγραμματίσει τα διαγωνίσματα του για κάθε τετράμηνο σύμφωνα με τις οθόνες που του εμφανίζονται, καθώς και να προβεί στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων του ανά τετράμηνο ή και για ολόκληρη τη χρονιά.

Σχεδιασμός Βάσης Δεδομένων



Εικόνα 2 Σχεδιασμός Βάσης Δεδομένων

Στο διάγραμμα οντοτήτων-συσχετίσεων που παρουσιάζεται παραπάνω, εμφανίζονται οι οντότητες μαζί με τις ιδιότητες τους καθώς και οι συσχετίσεις μεταξύ των οντοτήτων. Οι οντότητες που εμφανίζονται είναι οι **Διαχειριστές**, οι **Εκπαιδευτικοί**, τα **Μαθήματα**, τα **Τμήματα**, οι **Αργίες** και οι **Ειδοποιήσεις**.

Αξιολόγηση

Για την κατανόηση λειτουργίας του πληροφοριακού συστήματος αλλά και για να επιβεβαιωθεί ότι οι πόροι χρησιμοποιούνται με αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της εφαρμογής. Η αξιολόγηση έγινε με ερωτηματολόγιο με τη μέθοδο της συνέντευξης.

Τα στοιχεία που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη αξιολόγηση αφορούσαν την Απόδοση της εφαρμογής δηλαδή εάν κατά την εκτέλεση των λειτουργιών της γίνεται χρήση των λιγότερων δυνατών πόρων, η Αποτελεσματικότητα της δηλαδή πόσο καλά εκτελούνται οι λειτουργίες σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί αλλά και στοιχεία που αφορούν την Ικανοποίηση το Όφελος, τη σχέση Κόστους- Οφέλους και την Χρηστικότητα.

- Η αξιολόγηση της εφαρμογής στηρίχτηκε πάνω σε τρεις κεντρικούς δείκτες:
- της Λειτουργικότητας
- της Χρηστικότητας
- της Ορθότητας

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δύο εκπαιδευτικοί - αξιολογητές στη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε, καταλήξαμε στα συμπεράσματα που παρουσιάζονται παρακάτω:

- Η προσαρμογή του χρήστη είναι σύντομη καθότι το λογισμικό είναι πολύ εύχρηστο.
- Η οργάνωση του περιεχομένου των πινάκων, των εικόνων και η δομή της πληροφορίας δίνεται με σαφή και κατανοητό τρόπο στο χρήστη.
- Η πλοήγηση της είναι εύκολη και δε δυσκολεύει το χρήστη.
- Η διαδικασία εξόδου από την εφαρμογή παρουσιάζει απλότητα.
- Η εφαρμογή συνολικά είναι πολύ ενδιαφέρουσα και ευχάριστη στη χρήση της.

Η εφαρμογή παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας αυτοματοποιημένων επισκοπήσεων και αναφορών, με τρόπο πλήρους αλληλεπίδρασης και προσαρμογής στις όποιες προκύπτουσες ανάγκες, προσδίδοντας την πιο αποδοτικό χαρακτήρα. Έτσι αποτελεί σημαντική επένδυση για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, με τη δέσμευση να αξιολογείται και να ελέγχεται περιοδικά η απόδοση της. Μια αξιολόγηση που πρέπει να εξετάζει τη συνεχή ανάγκη εξέλιξης της, της τροποποίησης και προσαρμοστικότητας ή της επέκτασής της.

Βιβλιογραφία

DeLone, W. H. and M. E. R. (2003). "The DeLone and McLean model of information systems success: a ten-year update," *Management Information Systems*, vol. 19, pp. 9-30.

EIF, "Article 2 of Decision No 922/2009/EC of the European Parliament and of the Council of 16 September 2009 on interoperability solutions for European public administrations", (*ISA*) *OJ L* 260, p. 20, 3 Oct., 2009.

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 & Laudon (2009). *Management Information Systems* - Pearson Education Limited

Laudon, Kenneth, C. & Jane, P. Laudon (2009). *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης*. Μπρ. Γιάννης Κατσαντώνης & Δημήτρης Κωστάκης. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

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.

Rainer, R. K. & Cegielski, C. G. (2012). *Introduction to information systems: Enabling and transforming business 5th edition*. John Wiley & Sons.

Wallace, P. (2014), *Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης*.

Δικτυακοί Τόποι

<http://www.portfoliosforless.com> Ανακτήθηκε την 08/08/2021

<https://www.openeclass.org> Ανακτήθηκε την 10/08/2021

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Διαδίκτυο: (<http://epublishing.ekt.gr> | e-Publisher: EKT & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece - PROCEEDINGS SECTION A: theoretical papers, original research and scientific.

Σταχτιάς, X. (2014). <http://slideplayer.gr/slide/5589455/>

Γνωρίζοντας τα Γράμματα από την Αρχαϊκή έως τη Ρωμαϊκή Εποχή

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

Περίληψη

Τα Γράμματα καλύπτουν αρκετά κεφάλαια στα σχολικά βιβλία Ιστορίας και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η μελέτη τους συμβάλλει στη γνώση του αρχαίου κόσμου, καθώς μέσω των Γραμμάτων ο μαθητής γνωρίζει τις αξίες, τις ιδέες, τον πολιτισμό αλλά και τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής της πνευματικής δημιουργίας. Το προτεινόμενο σενάριο επικεντρώνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Γραμμάτων της αρχαίας εποχής. Η πρωτοτυπία του έγκειται στο γεγονός ότι μελετά την εξέλιξη συγκεκριμένων μορφών της πνευματικής δημιουργίας στο πέρασμα των αιώνων, έχοντας ως αφετηρία την Αρχαϊκή εποχή και καταλήγοντας στη Ρωμαϊκή. Μέσω αυτού ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει τις αλλαγές στον πνευματικό τομέα στο πέρασμα των αιώνων, να προβληματιστεί για τον ρόλο των Γραμμάτων και να εκφράσει τις δικές του σκέψεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Ποίηση, Φιλοσοφία, Ιστοριογραφία, Επιστήμες

Knowing about literature from Archaic until Roman era

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

Abstract

Literature covers a lot of chapters in History school books in both educational grades. Its study contributes to the knowledge about the ancient world, since by means of literature, the student learns about the values, ideas, civilization as well as the political, social and economic circumstances of each era's intellectual creation. The suggested script is focusing on the special characteristics of ancient literature. Its originality lies on the fact that it studies the development of particular forms of mental creation with the passage of centuries, beginning from the Archaic and ending with the Roman era. Through this, the student is able to watch the changes in the intellectual field as time goes by, be concerned about the role of literature and express his/her thoughts.

Key-Words: Poetry, Philosophy, Historiography, Sciences

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρουσίαση της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας μέσα σε ένα σχολικό βιβλίο ιστορίας συνήθως καταλαμβάνει μικρή έκταση. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι συχνά δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε συγκρούσεις, σε τοπωνύμια, σε χρονολογίες, με αποτέλεσμα στη συνείδηση του μαθητή οι τέχνες και τα γράμματα να αφορούν ένα «διάλειμμα» από όλα τα παραπάνω. Αναπόφευκτα οι ενότητες αυτές, ακόμα κι αν ελκύσουν

το ενδιαφέρον του μαθητή, δεν καταλαμβάνουν αρκετές διδακτικές ώρες στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της ιστορίας. Στις τελευταίες μάλιστα οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας στο γυμνάσιο προτείνεται στον διδάσκοντα να αναφέρει απλώς τα είδη του λόγου της κάθε εποχής και τους κυριότερους εκπροσώπους τους (ΙΕΠ, 2020α). Έτσι, ολοκληρώνοντας ένας μαθητής μία τάξη του γυμνασίου ή του λυκείου, συνήθως έχει κάποιες αποσπασματικές γνώσεις για την εξέλιξη της γραμματολογίας.

Το παραπάνω ενισχύεται και από το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές δυσκολίες να παρακολουθήσει κανείς αυτήν την εξέλιξη. Οπωσδήποτε είναι δύσκολος ο διαχωρισμός της ιστορίας σε εποχές, διότι κομματιάζονται ζωντανές αλληλουχίες (Lesky, 2003). Η δομή, όμως, των σχολικών βιβλίων είναι τέτοια που παρουσιάζει τα σημαντικότερα γεγονότα κάθε ιστορικής περιόδου, χωρίς να χαρακτηρίζεται από κάποια συνέχεια στην παρουσίαση των επιτευγμάτων των ανθρώπων στον πνευματικό τομέα. Κατά συνέπεια, ένας μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την εξέλιξη π.χ. της ποίησης ή της φιλοσοφίας στο πέρασμα των αιώνων. Έτσι, αδυνατεί να συσχετίσει τις εξελίξεις στον πνευματικό χώρο με τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων. Άλλωστε, την ιστορική πραγματικότητα διαμορφώνουν ποικίλοι παράγοντες, που εγγράφονται στον ευρύ χώρο και ακολουθούν τη ροή του χρόνου (Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2006), κάτι που οι μαθητές έχουν αντικειμενικές δυσκολίες να το κατανοήσουν.

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, γίνεται μια προσπάθεια να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες μέσω του προτεινόμενου σεναρίου. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δώσουν μεγαλύτερο βάρος σε έναν τομέα που αξίζει να προσεχθεί, καθώς έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για την επίδραση που ασκεί ο τρόπος ζωής στην πνευματική έκφραση και να υιοθετήσουν θετική στάση για τα γράμματα ως έκφραση συναισθημάτων. Μέσω των φύλλων εργασίας μπορεί ο μαθητής να προσεγγίσει ενεργητικά τις αντίστοιχες ενότητες του σχολικού βιβλίου που αφορούν τα γράμματα. Επιπρόσθετα, του προσφέρεται η δυνατότητα να εκφράσει τις προσωπικές του σκέψεις μέσω της σύγκρισης που επιχειρείται ανάμεσα στην αρχαία και στη σύγχρονη εποχή αναφορικά με το εξεταζόμενο αντικείμενο.

Για την επίτευξη των παραπάνω υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, ώστε η μάθηση να συντελείται σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο με μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης (Αλιβίζος, Νταραντούμης & Κώστας 2020· Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α· Vygotsky, 1988). Θα είχε ενδιαφέρον εάν δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε προσωπική επαφή και με τα τεκμήρια του γνωστικού αντικείμενου που μελετούν, προκειμένου να επικυρωθεί στη σκέψη τους η λειτουργία της Ιστορίας ως επιστήμης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2020b). Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα απαιτούσε πολύ περισσότερες διδακτικές ώρες, κάτι που ξεφεύγει από τη στόχευση του συγκεκριμένου σεναρίου.

Στόχοι

Γνώσεις για τον κόσμο

Επιδιώκεται οι μαθητές να:

1. Κατανοήσουν τους νόμους που διέπουν τις δημιουργίες κάθε εποχής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β).
2. Εντοπίζουν στοιχεία των σύγχρονων επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων, τα οποία έχουν τις ρίζες τους στην πνευματική δημιουργία των κλασικών χρόνων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003b).
3. Κατανοήσουν τον ρόλο της ιστορίας στη διαμόρφωση ιστορικής, εθνικής και πανανθρώπινης συνείδησης (Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2006).
4. Συνειδητοποιήσουν ότι το ιστορικό παρελθόν αποτελεί ολότητα που διαμορφώνεται από τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό κ.ά. και τις αλληλεπιδράσεις τους (Μαστραπάς, 2012).
5. Συνειδητοποιήσουν τη σημασία των προσπαθειών του ανθρώπου για πρόοδο και καλύτερη ποιότητα ζωής (Ψηφιακό Σχολείο, χ.χ.α.).

Ικανότητες – Δεξιότητες

Επιδιώκεται οι μαθητές να:

1. Είναι ικανοί να κάνουν «ανάγνωση» πνευματικών δημιουργιών της Αρχαϊκής, Κλασικής, Ελληνιστικής και Ρωμαϊκής εποχής.
2. Συντάσσουν κείμενα σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένων, λαμβάνοντας υπόψη ότι με τη χρήση του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου είναι αναγκαίο να κάνουν αντίστοιχες γλωσσικές επιλογές, προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους.
3. Χρησιμοποιούν τον τεκμηριωμένο προφορικό και γραπτό λόγο.

Αξίες – Στάσεις

Επιδιώκεται οι μαθητές να:

1. Οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα (Ψηφιακό Σχολείο, χ.χ.β.).
2. Βιώσουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων των περιόδων που μελετώνται.
3. Υιοθετήσουν θετική στάση για τα γράμματα ως έκφραση συναισθημάτων.

Πορεία διδασκαλίας

Το σενάριο αφορά το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου. Καλό είναι να λάβει χώρα κατά την επανάληψη, αφού ολοκληρωθεί η ύλη του μαθήματος. Σημαντικό είναι να έχει προηγηθεί η διδασκαλία των ενοτήτων που αναφέρονται στα

γράμματα σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε εποχής. Ειδικότερα, οι ενότητες που είναι αναγκαίο να έχουν διδαχθεί οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είναι:

Κεφάλαιο Δ΄: Αρχαϊκή εποχή (800-479)

9. Τα γράμματα

Κεφάλαιο Η΄: Οι τέχνες και τα γράμματα την Κλασική εποχή

1. Τα γράμματα

Κεφάλαιο Θ΄: Ελληνιστικοί και Ρωμαϊκοί χρόνοι

5. Τα γράμματα και οι τέχνες των ελληνιστικών χρόνων

6. Ελληνορωμαϊκός πολιτισμός

Αντίστοιχα, οι ενότητες που χρειάζεται να έχουν διδαχθεί οι μαθητές της Α΄ Λυκείου είναι:

II. Οι αρχαίοι Έλληνες

2.2 Αρχαϊκή εποχή – Ο πολιτισμός

2.3 Κλασική εποχή – Ο πολιτισμός

III. Ελληνιστικοί χρόνοι

2.4 Ο ελληνιστικός πολιτισμός – Τα γράμματα

2.5 Ο ελληνιστικός πολιτισμός – Οι επιστήμες

VI. Η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία

1.3 Ο Ελληνισμός και η Ρώμη

Το σενάριο υλοποιείται σε δύο φάσεις. Κατά την Α΄ Φάση οι μαθητές εργάζονται στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών ή στη σχολική τάξη, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο. Είναι σημαντικό αρχικά οι μαθητές να τοποθετήσουν την ιστορική περίοδο που μελετούν στον χρόνο. Έτσι, θα μπορέσουν να διαπιστώσουν τη χρονική απόσταση που μεσολαβεί σε σχέση με τη δική μας εποχή. Κατόπιν, καλούνται να καταγράψουν τα κύρια χαρακτηριστικά των γραμμάτων της κάθε εποχής. Δεν είναι εύκολο ούτε και απαιτείται μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, ή ακόμη και Α΄ Λυκείου, να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις για την εξέλιξη της γραμματολογίας. Ωστόσο, η καταγραφή των κύριων χαρακτηριστικών αυτής θα τους επιτρέψει να διακρίνουν την εξέλιξή της στο πέρασμα των αιώνων. Επιπλέον, ίσως έτσι

μπορέσουν να συσχετίσουν τα γράμματα με τις αξίες, τις ιδέες και το πολίτευμα της κάθε εποχής που μελετούν, διαπιστώνοντας τη διαλεκτική σχέση που υπάρχει μεταξύ τους. Φυσικά, εφόσον κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι αυτή η δραστηριότητα δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί, μπορεί να παραλειφθεί.

Για την *ποίηση* της Αρχαϊκής εποχής, οι μαθητές αναμένεται να ασχοληθούν με το ηρωικό έπος (ομηρικά έπη), με το διδακτικό έπος, με κύριο εκφραστή τον Ησίοδο, και με τη λυρική ποίηση, που θεωρείται απόρροια κοινωνικών αγώνων, οι οποίοι ανέδειξαν το άτομο σε προσωπικότητα (Ασημομύτης κ. συν., 1999). Σχετικά με την ποίηση της Κλασικής εποχής ιδιαίτερη βαρύτητα θα δοθεί στη δραματική ποίηση (τραγωδία, κωμωδία, σατυρικό δράμα), καθώς στα έργα των μεγάλων τραγικών και κωμικών ποιητών αυτής της περιόδου, τα οποία είναι πάντα επίκαιρα και εξακολουθούν να παίζονται σε όλο τον κόσμο (Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020). Αναφορικά με την Ελληνιστική εποχή οι μαθητές θα χρειαστεί να αναφερθούν στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν οι οποίες οδήγησαν την ποίηση στον απλό άνθρωπο. Αναφορά αξίζει να γίνει στις ελεγείες του Καλλίμαχου, στη βουκολική ποίηση του Θεόκριτου και στη νέα κωμωδία, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Μένανδρο (Μαστραπάς, 2020). Τέλος, για τη Ρωμαϊκή εποχή αξίζει να επισημανθεί η ποίηση του Γουβενάλη, καθώς και η επίδραση που άσκησε ο Όμηρος στον Βιργίλιο, και οι Αλεξανδρινοί ποιητές στον Οβίδιο και στον Οράτιο (Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020· Μαστραπάς, 2020).

Για τη *φιλοσοφία* της Αρχαϊκής εποχής είναι σημαντικό να επισημάνουν οι μαθητές ότι την περίοδο αυτή πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από τη μυθική αντίληψη για τον κόσμο στην προσπάθεια για λογική ερμηνεία του κόσμου με σημαντικούς εκπροσώπους τον Θαλή, τον Αναξίμανδρο, τον Αναξίμενη, τον Ηράκλειτο (Ασημομύτης κ. συν., 1999· Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020). Σχετικά με την Κλασική εποχή αξίζει να επισημάνουν οι μαθητές ότι ο άνθρωπος τίθεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της φιλοσοφικής σκέψης. Αναφορές απαιτείται να γίνουν στους πιο σημαντικούς φιλοσόφους της εποχής, στον Σωκράτη, στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη (Μαστραπάς, 2020). Κατά την Ελληνιστική εποχή εξακολουθούν να λειτουργούν η «Ακαδημία» του Πλάτωνα και το «Λύκειο» του Αριστοτέλη. Σε αυτές προστίθενται δύο νέες φιλοσοφικές σχολές, οι Επικούρειοι, το όνομα των οποίων προέρχεται από τον Επίκουρο, και οι στωικοί, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Ζήνωνα. Με τους τελευταίους η φιλοσοφία απέκτησε πρακτικό και ηθικό περιεχόμενο (Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020· Μαστραπάς, 2020). Τέλος, η Ρωμαϊκή εποχή χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη επίδραση που άσκησε η στωική φιλοσοφία, με πιο σημαντικό εκπρόσωπο τον Επίκτητο. Αναφορές θα μπορούσαν να γίνουν και στον Μάρκο Αυρήλιο, τον Λουκιανό, τον Πλούταρχο και τον Πλωτίνο (Ασημομύτης κ. συν., 1999· Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020· Μαστραπάς, 2020).

Αναφορικά με την *ιστοριογραφία* της Αρχαϊκής εποχής οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν μικρές μόνο αναφορές στους λογογράφους, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την κα-

ταγραφή του ανθρώπινου παρελθόντος, χωρίς όμως να κάνουν διαχωρισμό πραγματικότητας και μύθου. Ένας από τους πιο γνωστούς λογογράφους ήταν ο Εκαταίος ο Μιλήσιος (Ασημομύτης κ. συν., 1999). Κατά την Κλασική εποχή η ιστοριογραφία εκπροσωπήθηκε από τον Ηρόδοτο, τον Θουκυδίδη και τον Ξενοφώντα, με τους οποίους η αφήγηση για το παρελθόν των ανθρώπων έλαβε επιστημονική μορφή (Ασημομύτης κ. συν., 1999· Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάκος, 2020· Μαστραπάς, 2020). Κατά την Ελληνιστική εποχή βαρύτητα απαιτείται να δοθεί στον Πολύβιο τον Μεγαλοπολίτη, ιστορικό εφάμιλλο εκείνων των κλασικών χρόνων (Μαστραπάς, 2020). Αναφορά, επίσης, θα μπορούσε να γίνει και στον Διόδωρο τον Σικελιώτη. Τέλος, η Ρωμαϊκή εποχή εκπροσωπείται από τον Τάκιτο, έναν από τους μεγαλύτερους Λατίνους ιστορικούς της αρχαιότητας, και από τους Έλληνες, Διονύσιο, Δίωνα, Αρριανό, Παυσανία κ.ά. (Μαστραπάς, 2020).

Με τον όρο *επιστήμες* αξίζει να αναφερθεί ότι εννοείται ένα σύνολο γνώσεων ομοειδών, μεθοδικά ταξινομημένων (Ασημομύτης κ. συν., 1999). Χρειάζεται να επισημανθεί στους μαθητές ότι κατά την Αρχαϊκή εποχή δεν γνώρισαν ανάπτυξη οι επιστήμες με την παραπάνω έννοια. Ωστόσο, και άλλοι λαοί πριν τους Αρχαίους Έλληνες έκαναν τα δικά τους «επιστημονικά βήματα», κάτι που είναι χρήσιμο να το γνωρίζουν οι μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την πρόοδο των επιστημών (γεωμετρίας, αστρολογίας, αστρονομίας) των λαών της Μεσοποταμίας, καθώς και με την εξέλιξη των επιστημών (αστρονομίας, γεωμετρίας ανατομίας και ιατρικής) των αρχαίων Αιγυπτίων (Μαστραπάς, 2020). Στην Κλασική εποχή αξιόλογη ανάπτυξη γνώρισαν η ιατρική με τον Ιπποκράτη, η αστρονομία και τα μαθηματικά με τον Μέτωνα, η χωροταξική οργάνωση των πόλεων με τον Ιππόδαμο (Μαστραπάς, 2020). Κατά τη Ελληνιστική εποχή πλήθος επιστημών γνώρισαν μεγάλη ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Γεωγραφία με τον Ερατοσθένη, η αστρονομία με τον Αρίσταρχο, τα Μαθηματικά με τον Ευκλείδη, οι Φυσικές Επιστήμες με τον Αρχιμήδη, η Βιολογία με τον Ηρόφιλο κ.ά. (Μαστραπάς, 2020). Τέλος, κατά τη Ρωμαϊκή εποχή αξίζει να αναφερθεί η πρόοδος της ιατρικής με τον Γαληνό, της Γεωγραφίας με τον Στράβωνα και της φυσικής ιστορίας με τον Πλίνιο τον Πρεσβύτερο (Μαστραπάς, 2020).

Μετά την παρουσίαση των εργασιών τους και την τυχόν συζήτηση που θα επακολουθήσει ακολουθεί η Β΄ Φάση. Είναι ατομική δραστηριότητα και στόχος είναι να προβληματιστούν για τον ρόλο της πνευματικής δημιουργίας στη ζωή. Έτσι, καλούνται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (ιστολόγιο) να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Σε περίπτωση που το σενάριο υλοποιηθεί σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου το επικοινωνιακό πλαίσιο μπορεί να αφορά τη συγγραφή ημερολογίου.

Οι διδακτικές ώρες που απαιτούνται για την υλοποίηση ολόκληρου του σεναρίου είναι 5-7. Είναι αναγκαίο να αφιερωθούν 4-5 ώρες κατά την Α΄ φάση για την εκπόνηση των εργασιών των μαθητών και την παρουσίασή τους, και 1-2 κατά τη Β΄ φάση, προκειμένου να εκφράσουν οι μαθητές τις σκέψεις τους για τον ρόλο των γραμμάτων. Εάν δεν

υπάρχει η δυνατότητα να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός αυτόν τον αριθμό των ωρών, προτείνεται να ασχοληθεί μόνο με την Α΄ Φάση, καθώς σε αυτή δίνεται έμφαση στην εξέλιξη των πιο χαρακτηριστικών πνευματικών δημιουργημάτων στο πέρασμα των αιώνων.

Φύλλα Εργασίας

Α΄ Φάση

Α΄ Ομάδα, Ποίηση

Καταγράψτε τις απαντήσεις σας στα ερωτήματα που ακολουθούν σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου.

Αρχαϊκή εποχή

1. Ποιους αιώνες καλύπτει η Αρχαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
2. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ποίησης* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ποιητές, μορφές ποίησης που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Κλασική εποχή

3. Ποιους αιώνες καλύπτει η Κλασική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
4. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ποίησης* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ποιητές, μορφές ποίησης που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ελληνιστική εποχή

5. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ελληνιστική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
6. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ποίησης* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ποιητές, μορφές ποίησης που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ρωμαϊκή εποχή

7. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ρωμαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
8. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ποίησης* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ποιητές, μορφές *ποίησης* που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.
9. Τώρα που ολοκληρώσατε την καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της *ποίησης* της κάθε εποχής, μπορείτε να καταγράψετε σύντομα την εξέλιξη της *ποίησης* στο πέρασμα των αιώνων; Πώς πιστεύετε ότι επηρέασαν οι αξίες, οι ιδέες, το πολίτευμα τα χαρακτηριστικά της *ποίησης* της κάθε εποχής;

Σύνδεσμοι

Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Αρχαία Ιστορία Α΄ Λυκείου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού – Ελληνική Ιστορία

Β΄ Ομάδα, Φιλοσοφία

Καταγράψτε τις απαντήσεις σας στα ερωτήματα που ακολουθούν σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας.

Αρχαϊκή εποχή

1. Ποιους αιώνες καλύπτει η Αρχαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
2. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *φιλοσοφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε φιλοσόφους, μορφές *φιλοσοφίας* που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Κλασική εποχή

3. Ποιους αιώνες καλύπτει η Κλασική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
4. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *φιλοσοφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε φιλοσόφους, μορφές *φιλοσοφίας* που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ελληνιστική εποχή

5. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ελληνιστική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
6. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *φιλοσοφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε φιλοσόφους, μορφές φιλοσοφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ρωμαϊκή εποχή

7. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ρωμαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
8. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *φιλοσοφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε φιλοσόφους, μορφές φιλοσοφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.
9. Τώρα που ολοκληρώσατε την καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της *φιλοσοφίας* της κάθε εποχής, μπορείτε να καταγράψετε σύντομα την εξέλιξη της φιλοσοφίας στο πέρασμα των αιώνων; Πώς πιστεύετε ότι επηρέασαν οι αξίες, οι ιδέες, το πολίτευμα τα χαρακτηριστικά της ποίησης της κάθε εποχής;

Σύνδεσμοι

Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Αρχαία Ιστορία Α΄ Λυκείου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού – Ελληνική Ιστορία

Mathesis: Αρχαία ελληνική Φιλοσοφία: Από τον Θαλή στον Αριστοτέλη (Πρόκειται για ένα μάθημα που αναφέρεται στην εξέλιξη της φιλοσοφίας από την Αρχαϊκή έως την Κλασική εποχή. Προσφέρεται με οπτικοποιημένες διαλέξεις).

Γ΄ Ομάδα, Ιστοριογραφία

Καταγράψτε τις απαντήσεις σας στα ερωτήματα που ακολουθούν σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας.

Αρχαϊκή εποχή

1. Ποιους αιώνες καλύπτει η Αρχαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;

2. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ιστοριογραφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ιστοριογράφους, μορφές ιστοριογραφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Κλασική εποχή

3. Ποιους αιώνες καλύπτει η Κλασική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
4. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ιστοριογραφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ιστοριογράφους, μορφές ιστοριογραφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ελληνιστική εποχή

5. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ελληνιστική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
6. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ιστοριογραφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ιστοριογράφους, μορφές ιστοριογραφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ρωμαϊκή εποχή

7. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ρωμαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
8. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *ιστοριογραφίας* αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ιστοριογράφους, μορφές ιστοριογραφίας που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.
9. Τώρα που ολοκληρώσατε την καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της *ιστοριογραφίας* της κάθε εποχής, μπορείτε να καταγράψετε σύντομα την εξέλιξη της ιστοριογραφίας στο πέρασμα των αιώνων; Πώς πιστεύετε ότι επηρέασαν οι αξίες, οι ιδέες, το πολίτευμα τα χαρακτηριστικά της ποίησης της κάθε εποχής;

Σύνδεσμοι

Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Αρχαία Ιστορία Α΄ Λυκείου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού – Ελληνική Ιστορία**Δ΄ Ομάδα, Επιστήμες**

Καταγράψτε τις απαντήσεις σας στα ερωτήματα που ακολουθούν σε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας.

Αρχαϊκή εποχή

1. Ποιους αιώνες καλύπτει η Αρχαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
2. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιστημών αυτής της εποχής; Γνωρίζετε ότι άλλοι λαοί πριν τους αρχαίους Έλληνες είχαν αξιόλογο έργο σε επιστημονικούς τομείς; Προσπαθήστε να καταγράψετε αυτούς τους λαούς, καθώς και τους επιστημονικούς κλάδους στους οποίους επιδόθηκαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Κλασική εποχή

3. Ποιους αιώνες καλύπτει η Κλασική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
4. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιστημών αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ονόματα επιστημόνων, επιστήμες που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ελληνιστική εποχή

5. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ελληνιστική εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
6. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιστημών αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ονόματα επιστημόνων, επιστήμες που αναπτύχθηκαν και να τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

Ρωμαϊκή εποχή

7. Ποιους αιώνες καλύπτει η Ρωμαϊκή εποχή; Πόσοι περίπου αιώνες έχουν περάσει από το τέλος αυτής της εποχής μέχρι τις μέρες μας;
8. Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιστημών αυτής της εποχής; Προσπαθήστε να αναφέρετε ονόματα επιστημόνων, επιστήμες που αναπτύχθηκαν και να

τις συνδέσετε με τα χαρακτηριστικά της ζωής των ανθρώπων που τις καλλιέργησαν. Μπορείτε να αντλήσετε πληροφορίες από τους συνδέσμους που υπάρχουν στο τέλος του φύλλου εργασίας.

9. Τώρα που ολοκληρώσατε την καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επισημών της κάθε εποχής, μπορείτε να καταγράψετε σύντομα την εξέλιξη των κλάδων της επιστήμης στο πέρασμα των αιώνων; Πώς πιστεύετε ότι επηρέασαν οι αξίες, οι ιδέες, το πολίτευμα τα χαρακτηριστικά της ποίησης της κάθε εποχής;

Σύνδεσμοι

Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Αρχαία Ιστορία Α΄ Λυκείου – Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού – Ελληνική Ιστορία

Β΄ Φάση (ατομική δραστηριότητα)

Έχοντας μελετήσει διάφορες όψεις των γραμμάτων στην αρχαία εποχή, ποιος πιστεύετε ότι ήταν ο ρόλος τους; Ποια μορφή των γραμμάτων που μελετήσατε σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και γιατί; Προχωρώντας σε μια σύγκριση με τη σύγχρονη εποχή ποιες παρατηρήσεις θα μπορούσατε να κάνετε;

Να καταθέσετε τις προσωπικές σας απόψεις στο ιστολόγιο του σχολείου σας. Μπορείτε, επίσης, να τις αναρτήσετε στις «Εργασίες» στην ηλεκτρονική σας τάξη. (Προτεινόμενη έκταση της εργασίας είναι 200-250 λέξεις).

Επίλογος –Συμπεράσματα

Η ενασχόληση των μαθητών με το προτεινόμενο σενάριο θα τους δώσει τη δυνατότητα να εμπεδώσουν τις αλλαγές στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία στο πέρασμα 10 περίπου αιώνων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς θα είναι σε θέση να καταγράφουν, αφενός, τις εξελίξεις στον χώρο των γραμμάτων και, αφετέρου, την επίδραση της κάθε εποχής στις μορφές των γραμμάτων που μελετώνται. Ίσως με αυτόν τον τρόπο κατανοήσουν καλύτερα το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, το οποίο συχνά, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί αντικείμενο αποσπασματικής γνώσης από τους μαθητές.

Μέσω αυτής της ενασχόλησης με τα γράμματα διαμορφώνεται το πλαίσιο, ώστε να προβληματιστεί ο μαθητής σχετικά με τον ρόλο τους στην έκφραση συναισθημάτων. Θα έχει, δηλαδή, τη δυνατότητα να συνδυάσει τις αντιλήψεις για τη ζωή, το θείο, τη μυθολογία κ.ά. των ανθρώπων περασμένων εποχών με την έκφρασή τους στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία. Έτσι, πιθανόν να μπορέσει και ο ίδιος να διαμορφώσει άποψη για τη θέση των γραμμάτων γενικότερα στη ζωή και να εκφράσει τις δικές του απόψεις. Επομένως, του δίνεται η ευκαιρία να προσεγγίσει το θέμα δημιουργικά, να αναπτύξει

την κριτική του ικανότητα, να καλλιεργήσει νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η αναλυτική και η συνθετική σκέψη. Πρόκειται για στόχους τους οποίους θα έπρεπε να επιδιώκει το σύγχρονο σχολείο.

Τέλος, σημειώνεται ότι το προτεινόμενο σενάριο αποτελεί μια συνέχεια ενός ανάλογου σεναρίου για τις τέχνες στην αρχαιότητα (Στάμος, 2021).

Bibliography

- Alivizos, S., Ntarantoumis, A. & Kostas, A. (2020). *Tachyrrythmo Epimorfotiko programma gia Ekpaideftikous stin Ex Apostaseos Scholiki Ekpaidefsi, Enotita 1: Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi: Theoritiki plaisiosi kai vasikes paradoches*. Rodos: Panepistimio Aigaiou.
- Asimomytis, V., Gryntakis, G., Katsoulakos, Th., Kondis, S., Boulotis, Ch. & Skoulakos, V. (1999). *I Politismiki Prosfora tou Ellinismou apo tin Archaioτητα os tin Anagennisi. A' Eniaiou Lykeiou*. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton – Paidagogiko Institutou. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Institutou Ekpaideftikis Politikis (IEP) (2020a). *Odigies didaskalias mathimaton Gymnasiou kata to scholiko etos 2020-2021*. Retrieved 30/07/2021, from <http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/gymnasio>.
- Institutou Ekpaideftikis Politikis (2020b). *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 30/07/2021, from <http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/geniko-lykeio>.
- Katsoulakos, Th., Kokkorou-Alevra, G. & Skoulakos, V. (2006). *Archaia Istoría, A' Gymnasiou. Vivlio Ekpaideftikou*. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.
- Katsoulakos, Th., Kokkorou-Alevra, G. & Skoulakos, V. (2020). *Archaia Istoría, A' Gymnasiou*. Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton – Institutou Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institutou Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».
- Lesky, A. (2003). *Istoría tis Archaias Ellinikis Logotechnias*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Mastrapas, A. (2012). *Istoría tou Archaiou Kosmou. A' Taxi Eniaiou Lykeiou (Genikis Paideias). Vivlio tou Kathigiti*. Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton – Institutou Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institutou Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Mastrapas, A. (2020). *Istoria tou Archaïou Kosmou. A' Genikou Lykeiou*. Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton – Institutouto Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Stamos, Th. (2021). Gnorizontas tis technes apo tin Archaiki eos ti Romaiki Epochi. i-Teacher, 28, 290-304. Retrieved 30/07/2021, from http://i-teacher.net/files/28o_teyxos_i_teacher_05_2021.pdf.

Ypourgeo Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton-Paidagogiko Institutouto (2003a). Geniko Meros. Sto *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (D.E.P.P.S.) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) Ypochreotikis Ekpaideftsis* (ss. 3733-3744). FEK 303V/13-3-2003. Retrieved 31/07/2021, from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Ypourgeo Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton-Paidagogiko Institutouto (2003b). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon Istorias. Sto *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (D.E.P.P.S.) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) Ypochreotikis Ekpaideftsis* (ss. 3915-3961). FEK 303V/13-3-2003. Retrieved 31/07/2021, from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Vygotsky, L. (1988). *Skepsi kai Glossa*. Athina: Gnosi.

Psifiako Scholeio (ch.ch.a). *Istoria A' Gymnasiou – Perigrafi kai stochoi mathimatos*. Retrieved 30/07/2021, from <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/123>.

Psifiako Scholeio (ch.ch.b). *Istoria A' Lykeiou – Perigrafi kai stochoi mathimatos*. Retrieved 30/07/2021, from <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/2024>.

Websites

Idryma Meizonos Ellinismou (ch.ch.) *Elliniki Istoria*. Retrieved 30/07/2021, from <http://www.ime.gr/chronos/>.

Katsoulakos, Th., Kokkorou-Alevra, G. & Skoulakos, V. (ch.ch.). *Archaia Istoria A' Gymnasiou – Vivlio Mathiti (Emploutismeno)*. Ypourgeo Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton – Institutouto Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». Retrieved 22/03/2021, from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2290/Istoria_A-Gymnasiou_html.

Mastrapas, A. (ch.ch.). *Archaia Istoria A' Lykeiou – Vivlio Mathiti (Emploutismeno)*. Ypourgeo Paideias kai Thriskevmaton – Institutouto Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos». Retrieved 30/07/2021, from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2696/Istoria_A-Lykeiou_html.

Mathesis (2017). *Archaia elliniki Filosofia: Apo ton Thali ston Aristoteli*. Retrieved 30/07/2021, from <https://mathesis.cup.gr/courses/course-v1:Philosophy+PHL1>.

**Διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως διδασκαλίας με εφαρμογή του μοντέλου
της Ανεστραμμένης Τάξης και αξιοποίηση διαδραστικού βίντεο
«Πολλαπλασιασμός των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες»**

Ταγκαλάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.01, Μ.Σc.

Στοφόρου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.01, Μ.Σc.

Λακμέτα Βασιλική Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02, Μ.Εd.

Περίληψη

Στις μέρες μας, οι εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της εξάπλωσης της πανδημίας του SARS-CoV-2, ανέδειξαν πιεστικά την ανάγκη για μοντέλα μάθησης που θα συνδυάζουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και την υποστήριξή τους από τους εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης μπορεί να εξυπηρετήσει αυτές τις συνθήκες, καθώς συνδυάζει την ανεξάρτητη μελέτη του μαθητή στο σπίτι, πριν από το μάθημα, με δραστηριότητες βασισμένες σε ενεργητικές προσεγγίσεις, που μπορούν να πραγματοποιηθούν στη συνέχεια στην τάξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα εργασία προτείνουμε την εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης, αξιοποιώντας παράλληλα την τεχνολογία του διαδραστικού βίντεο της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me, σε ένα διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως διδασκαλίας με θέμα «Πολλαπλασιασμός των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες». Το σενάριο αυτό σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Εργαστηριακού μέρους του Μαθήματος «Φυτική Παραγωγή» της Β΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, έχοντας ως σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία παραγωγής φυτών από καταβολάδες και παραφυάδες και την απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής νέων φυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματικό Λύκειο, Γεωπονία, Ανεστραμμένη Τάξη, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me

Educational scenario for distance learning with application of the flipped classroom and utilisation of interactive video "Propagation of plants by payers and offshoots"

Tagkalaki Aikaterini, Teacher, M.Sc.

Stoforou Vasiliki, Teacher, M.Sc.

Lakmeta Vasiliki, Teacher, M.ed.

Abstracts

Nowadays, developments in the field of education due to the spread of the SARS-CoV-2 pandemic, have highlighted the need for learning models that will combine distance learning with the active involvement of students and their support from teachers. The Flipped Classroom model can serve these conditions, as it combines the student's independent study at home, before the lesson, with activities based on active

approaches, which can then take place in the classroom under the guidance of the teacher. In the present work we propose the application of the Flipped Classroom model, utilizing at the same time the technology of the interactive video of the Digital Educational Platform e-me, in a distance learning scenario titled "Propagation of plants with cuttings and twigs". This scenario was designed in the context of the Laboratory part of the Course "Plant Production" of the 2nd Class of EPAL of Agriculture, Food and Environment sector, aiming to familiarize students with the process of producing plants from cuttings and offshoots and to acquire skills of producing new plants.

Key-Words: Vocational High School, Agriculture, Flipped Classroom, Distance Education, e-me Digital Education Platform

Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε, με τις θεμελιώδεις αλλαγές που προκλήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του SARS-CoV-2, αλλά και με τις νέες προκλήσεις των ψηφιακών τεχνολογιών, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν ένα πιο ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτονομίας και συνεργασίας.

Επιπλέον τις τελευταίες δεκαετίες, εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται διδακτικές προσεγγίσεις προηγούμενων περιόδων και παρατηρείται στροφή προς τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης, όπου η διάδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό του παρέχει ευκαιρίες για συν-δημιουργία γνώσης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της ομάδας και της κοινότητας (Σοφός, Κώστας, & Παράσχου, 2015).

Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom) αποτελεί μια αναδυόμενη μορφή Μικτής Μάθησης (Blended Learning) που φαίνεται να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και να εξυπηρετεί τις παραπάνω συνθήκες, καθώς το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης αναστρέφεται και συνδυάζει την ανεξάρτητη, κατ' οίκον μελέτη, με τις δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στην τάξη. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία της Ανεστραμμένης Τάξης περιλαμβάνει την χρήση βιντεο-διάλεξης σε διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία ουσιαστικά μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, με τον διδακτικό χρόνο στην τάξη να αφιερώνεται σε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά με το διδακτικό περιεχόμενο (Flipped Learning Network, 2016). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δεν έχει το ρόλο του φορέα γνώσης αλλά καθοδηγεί και υποστηρίζει τους μαθητές του στην υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να βρει εφαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές μελετούν το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ασύγχρονα και στη συνέχεια βρίσκονται σύγχρονα με τον εκπαιδευτικό και την ολομέλεια της τάξης προκειμένου να λύσουν απορίες και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση.

Στο πλαίσιο αυτό, προβήκαμε στην εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης στον σχεδιασμό μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αξιοποιώντας παράλληλα την τεχνολογία του διαδραστικού βίντεο της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me, με θέμα «Πολλαπλασιασμός των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες». Η δραστηριότητα αναφέρεται σε ενότητα του Εργαστηριακού μέρους του Μαθήματος «Φυτική Παραγωγή» της Β΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος και περιλαμβάνει τρεις περιόδους: α) μία ασύγχρονη (για αυτόνομη μελέτη - πρόσβαση στη νέα γνώση και ατομικές δραστηριότητες - διάρκειας 1 ώρας), β) μία σύγχρονη (με δραστηριότητες επικοινωνίας, άμεσης αλληλεπίδρασης, εμπέδωσης της νέας γνώσης και ανατροφοδότησης - διάρκειας 1 ώρας) και γ) μία ασύγχρονη (με δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικές, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης - διάρκειας 1 ώρας).

Τα διαδραστικά βίντεο που χρησιμοποιούνται στο σενάριο, αποτελούν βασικό εργαλείο για την εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης και είναι διαθέσιμα στους μαθητές στην ηλεκτρονική τάξη του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.

Στην παρούσα εργασία περιέχονται η ταυτότητα, το περιεχόμενο, οι διδακτικές τεχνικές και τα εργαλεία του διδακτικού σεναρίου, καθώς και οι μέθοδοι της αξιολόγησης-ανατροφοδότησης.

Σκοπός της εφαρμογής αυτής είναι η ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης και της συνεργατικής μάθησης, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία παραγωγής φυτών από καταβολάδες και παραφυάδες, καθώς στους σκοπούς του Επαγγελματικού Λυκείου περιλαμβάνεται και η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Ν.4186/13, ΦΕΚ 193Α).

Η Ανεστραμμένη Τάξη

Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom) αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αντιστρέφοντας τη μέχρι σήμερα ακολουθούμενη δομή της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση της Ανεστραμμένης Τάξης, το υλικό το οποίο παραδοσιακά παρουσιάζεται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, παρέχεται στο σπίτι πριν από την προγραμματισμένη μέρα διδασκαλίας και το υλικό το οποίο παραδοσιακά δίνεται ως εργασία για το σπίτι πραγματοποιείται στην τάξη με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Bergmann & Sams, 2012).

Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης περιλαμβάνει τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής: «πριν την τάξη» (pre-class), «μέσα στην τάξη» (in-class) και «μετά την τάξη» (post-class) (Estes, Ingram & Liu, 2014).

Κατά το στάδιο «**πριν την τάξη**» οι μαθητές λαμβάνουν το κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μελέτη στο σπίτι, συνήθως με τη μορφή βίντεο και καλούνται

να το παρακολουθήσουν σε χρονικό διάστημα που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό (Strayer, 2007). Το υλικό μελέτης παρέχεται στους μαθητές ασύγχρονα μέσω κάποιας πλατφόρμας, όπου μπορούν επίσης να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές συμμετέχουν, αλληλεπιδρώντας με τα ψηφιακά εργαλεία, στη διαδικασία της μάθησης (Hertz, 2012), ενώ έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τον δικό τους ρυθμό, μελετώντας το υλικό όσες φορές κρίνουν απαραίτητο και εστιάζοντας στα σημεία που επιθυμούν.

Στο δεύτερο στάδιο **«μέσα στην τάξη»** χρησιμοποιούνται ενεργητικές και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων εμπάθυνσης, εξάσκησης και εμπέδωσης που στοχεύουν στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται η αποσαφήνιση των αποριών που έχουν προκύψει από την προηγούμενη μελέτη του υλικού από τους μαθητές και η εφαρμογή των βασικών εννοιών του. Συνεπώς ο πολύτιμος χρόνος μέσα στην τάξη αφιερώνεται στην ενεργητική, συνεργατική, ανακαλυπτική μάθηση. Το μεγάλο κέρδος της ανεστραμμένης τάξης είναι ο διαθέσιμος χρόνος μέσα στην τάξη (Tucker, 2012).

Τέλος, στο τρίτο στάδιο, **«μετά την τάξη»**, αξιολογείται ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης με την οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές κατά τα προηγούμενα στάδια. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει από το ένα μαθησιακό πλαίσιο στο άλλο και εφαρμόζουν όσα έχουν μάθει σε αυθεντικές περιστάσεις (Estes et al., 2014). Επίσης, θα πρέπει πλέον να είναι σε θέση να αντιληφθούν τα σημεία του διδακτικού υλικού τα οποία κατανόησαν πλήρως, καθώς και τα σημεία τα οποία δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς και να επισημάνουν την πρόοδό τους (Bergmann et Sams, 2014).

Το μοντέλο «Ανεστραμμένη Τάξη», αναφέρεται στην πιο ορθολογική διάθεση του χρόνου διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες κριτικής σκέψης, που προσφέρονται κυρίως μέσα στην κοινωνική δομή της «τάξης» (Papadimitriou, Ioakeimidou & Manousou, 2017). Οι μαθητές πρέπει να επεξεργαστούν συνδυαστικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα τα οποία προσλαμβάνουν εκτός τάξης και να αλληλεπιδράσουν τόσο με αυτές, όσο και με τους συμμαθητές τους κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να αποδεικνύεται ότι έχουν αφομοιώσει επαρκώς το διδαγμένο υλικό, βάσει των προσωπικών τους εμπειριών και τη διάδραση μέσα από ομαδικές δραστηριότητες (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011).

Οι εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει σύγχρονα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, προσφέροντας κίνητρα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Θα πρέπει επιπλέον να διαμορφώσει μια ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες προετοιμασίας στο σπίτι και στις συνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του προσανατολιστούν σε διερευνητικές, δημιουργικές και συνεργατικές διαδικασίες οικοδόμησης γνώσης (Ναυπλιώτη & Τζιμογιάννης, 2017). Ο Baker (2000), ο οποίος

θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ο θεμελιωτής του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης, περιγράφει τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή εκ των έσω.

Επομένως βασικό στοιχείο για την εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης, προκειμένου να επιτευχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι ο στοχευμένος και αποτελεσματικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού (εντός και εκτός τάξης) του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτυγχάνεται η εξοικονόμηση ωφέλιμου χρόνου, ο οποίος στη συνέχεια θα μπορεί να αξιοποιηθεί σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μέσα στην τάξη. Η χρήση του βίντεο ή άλλου ψηφιακού υλικού εκτός της τάξης από μόνο του δεν αρκεί για να συμβεί κάτι διαφορετικό μέσα στην τάξη. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στο ότι οι μαθητές γίνονται ενεργό μέρος της ίδιας της μάθησής τους, παρά αντικείμενα διδασκαλίας (Γαρίου, Μανούσου, Αρλαπάνος & Σπανακά, 2015).

Το βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το βίντεο όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού υλικού, μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ευχάριστο, εύχρηστο και ελκυστικό (Λιοναράκης, 1998). Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός εικόνας και ήχου ζωντανεύει τον λόγο, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθάει σε διάφορες δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων, επιτρέπει την ανάκληση και την ανατροφοδότηση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων και δίνει τη δυνατότητα να δραματοποιεί ιστορίες μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένους διαλόγους (Λιοναράκης, 1998).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες αναφέρεται ότι το γραμμικό βίντεο μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακή μάθηση και μη ικανοποιητική βιωσιμότητα του μαθησιακού αποτελέσματος, ένα φαινόμενο που ονομάζεται "couch-potato-sikap" (Ertelt, Renkl & Spada, 2006). Ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα του βίντεο είναι ότι οι μαθητές δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν πλήρως με το μέσο (Laurillard, 2012) και θεωρείται ότι το βίντεο θα φτάσει στο πλήρες δυναμικό του μόνο σε καλά σχεδιασμένα περιβάλλοντα μάθησης. Στο διαδραστικό βίντεο οι αλληλεπιδραστικές λειτουργίες προάγουν την ενεργητική μάθηση, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάφορους λόγους, όπως ο έλεγχος των γνώσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία του βίντεο, η πιο αποτελεσματική πλοήγηση των μαθητών με εσωτερικούς συνδέσμους και ο εμπλουτισμός της εμπειρίας της προβολής βίντεο, με περιεχόμενο είτε από το διαδίκτυο είτε από τον εκπαιδευτικό μέσα στο βίντεο (Kleftodimos & Evangelidis, 2016). Γενικότερα, η αξιοποίηση ψηφιακών οπτικοακουστικών μέσων σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν εξατομικευμένη μάθηση ακολουθώντας ο καθένας τον προσωπικό του ρυθμό μελέτης, καθώς επίσης και συνεργατική μάθηση μέσα από εργασία σε ομάδες (Παπαδημητρίου, 2018).

Η Ανεστραμμένη Τάξη είναι μια μέθοδος που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση του βίντεο και του βιντεομαθήματος στην εκπαίδευση, η οποία δίνει μια προοπτική καινοτομίας στο παραδοσιακό μάθημα (Roehl, Reddy & Shannon, 2013, όπως αναφέρεται στο Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017).

Οδηγός Οργάνωσης Διδασκαλίας του Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου

“Πολλαπλασιασμός των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες”

Τάξη στην οποία απευθύνεται

Β' Τάξη Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.), Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος «Φυτική Παραγωγή» τους τρόπους πολλαπλασιασμού των φυτών, δηλαδή τον εγγενή (με σπόρο) και τον αγενή (με μοσχεύματα, παραφυάδες, καταβολάδες, εμβολιασμό και ιστοκαλλιέργεια) (Καραμάνος, Αυγουλάς & Βυθοπούλου, 2016).

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Μάθημα «Φυτική Παραγωγή», Β' Τάξης Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.), Τομέας Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος.

Επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- 1.** να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα τμήματα των φυτών που αντιστοιχούν στις καταβολάδες και παραφυάδες,
- 2.** να περιγράφουν τη διαδικασία παραγωγής νέων φυτών από καταβολάδες και παραφυάδες,
- 3.** να συγκρίνουν τις δύο τεχνικές αγενούς πολλαπλασιασμού και να επιλέγουν είδη φυτών στα οποία εφαρμόζονται.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές/τριες:

- 4.** να αναπτύσσουν δεξιότητες που διευκολύνουν την αυτοκατευθυνόμενη ανακαλυπτική μάθηση,

5. αναπτύσσουν δεξιότητες αυτενέργειας, ώστε «να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν»,
6. να αναπτύσσουν δεξιότητες έκφρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας ώστε να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται στο πλαίσιο της ομάδας, για την παραγωγή κοινού αποτελέσματος.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές/τριες:

7. να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους,
8. να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του Η/Υ ως μαθησιακού εργαλείου.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- Η/Υ
- Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me
- Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (e-class)
- Webex Meetings
- Εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης της πλατφόρμας <https://coggle.it/>

Εκτιμώμενη διάρκεια υλοποίησης

3 διδακτικές ώρες

1η διδακτική ώρα (πριν την τάξη) Ασύγχρονη εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας e-class (αυτόνομη μελέτη και ατομικές δραστηριότητες).

2η διδακτική ώρα (μέσα στην τάξη) Σύγχρονη εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας webex meetings (δραστηριότητες επικοινωνίας, άμεσης αλληλεπίδρασης, εμπέδωσης της νέας γνώσης και ανατροφοδότησης).

3η διδακτική ώρα (μετά την τάξη) Ασύγχρονη εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας e-class (δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικές, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης).

Ανάλυση του περιεχομένου

Καταβολάδες είναι οι βλαστοί που αποκτούν ρίζες πριν την αποκοπή τους από το μητρικό φυτό. Ο βλαστός δηλαδή παραμένει «συνδεδεμένος» με το μητρικό φυτό, κατά τη διάρκεια της ριζοβολίας, μέχρι να γίνει ικανός για επιβίωση ως νέο φυτό, οπότε και αποκόπτεται από το μητρικό. Το σημείο όπου παράγονται οι ρίζες είτε είναι

«βυθισμένο» στο έδαφος, είτε καλύπτεται με υπόστρωμα ώστε να επιτυγχάνονται οι κατάλληλες συνθήκες για ριζοβολία. Η επιτυχία αυτής της μεθόδου αγενούς πολλαπλασιασμού ποικίλει από είδος σε είδος. Στη φύση είναι συνηθισμένος τρόπος πολλαπλασιασμού για τα βατόμουρα και τις φράουλες, καθώς οι ετήσιοι βλαστοί των βατόμουρων σχηματίζουν ρίζες στα σημεία που εφάπτονται με το έδαφος και οι στόλωνες της φράουλας σχηματίζουν ρίζες στα γόνατα που έρχονται σε επαφή με το έδαφος. Ο πολλαπλασιασμός με καταβολάδες έχει υψηλό ποσοστό επιτυχίας και δεν απαιτεί ειδικά δαπανηρά συστήματα. Οι καταβολάδες εφαρμόζονται σε ορισμένα μόνο είδη και δίνουν περιορισμένο αριθμό φυτών με ρίζες (Καραμάνος, Αυγουλάς, & Βυθοπούλου, 2016). Μια άλλη μέθοδος αγενούς πολλαπλασιασμού είναι οι παραφυάδες. Εφόσον ένα φυτό δημιουργεί στη βάση του κλαδιά ή βλαστούς, τότε μπορούμε να το πολλαπλασιάσουμε με παραφυάδες οι οποίες είναι φυσικές καταβολάδες. Οι ετήσιοι βλαστοί που βγαίνουν από το λαιμό ή τις ρίζες των δέντρων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον πολλαπλασιασμό οπωροφόρων και καλλωπιστικών. Αν αυτοί οι βλαστοί αποχωρισθούν από το μητρικό φυτό το φθινόπωρο ή στο τέλος του χειμώνα και φυτευτούν είτε σε φυτώριο είτε σε γλάστρες δίνουν φυτά κατάλληλα για ανάπτυξη. Οι παραφυάδες πλεονεκτούν των μοσχευμάτων γιατί έχουν εξαρχής ρίζες και συνεπώς είναι περισσότερο εξασφαλισμένη η επιτυχία τους (Καραμάνος κ.ά., 2016).

Συμβατότητα - αντιστοιχία με το Πρόγραμμα Σπουδών

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι συμβατή με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Φυτική Παραγωγή» Β΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ., ΦΕΚ 1257/1-07-2008. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα εναρμονίζεται με την διδακτική υποενότητα 4.6.2 «Καταβολάδες» και 4.6.3 «Παραφυάδες», του 4ου κεφαλαίου του Σχολικού Εγχειριδίου «Φυτική Παραγωγή» και ειδικότερα με την 3η Άσκηση του Εργαστηριακού Μέρους του 4ου κεφαλαίου με τίτλο «Καταβολάδες».

Οργάνωση της τάξης

Οι δραστηριότητες του σεναρίου πραγματοποιούνται ασύγχρονα με τη χρήση της πλατφόρμας e-class του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και σύγχρονα με τη χρήση της πλατφόρμας webex meetings, Στην πλατφόρμα e-class έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό το μάθημα «**Φυτική Παραγωγή**», το οποίο είναι οργανωμένο σε ενότητες και σε κάθε ενότητα υπάρχουν πληροφορίες και οδηγίες για τους μαθητές. Για τη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του σεναρίου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα ορίζει έναν συντονιστή, ο οποίος αναλαμβάνει την ανάρτηση των εργασιών και την εκπροσώπηση της ομάδας. Η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό γίνεται με τα εργαλεία της πλατφόρμας όπως μηνύματα, ανακοινώσεις και συζητήσεις.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Η ανεστραμμένη τάξη αποτελεί ένα μοναδικό συνδυασμό θεωριών μάθησης που κάποτε θεωρούνταν ασύμβατες. Εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, όπως η ενεργός μάθηση και οι μαθησιακές δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, συνδυάζονται με τις διαλέξεις, που αποτελούν μεθόδους διδασκαλίας που βασίζονται στις αρχές του συμπεριφορισμού (Bishop & Verleger, 2013 όπως αναφέρεται στο Κανάκη, 2016).

Στο παρόν διδακτικό σενάριο, η χρήση του διαδραστικού βίντεο στην Ανεστραμμένη Τάξη (πριν την τάξη) βασίζεται στις αρχές του **συμπεριφορισμού**, καθώς δίνεται έμφαση στην **εξατομίκευση της διδασκαλίας** και στους **προσωπικούς ρυθμούς** του μαθητή/τριας, ακολουθείται μια προδιαγεγραμμένη πορεία και παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση. Καθώς όμως προτείνεται ο συνδυασμός του με την αξιοποίηση του εννοιολογικού χάρτη (μέσα στην τάξη) η μαθησιακή διαδικασία εστιάζει σε **εποικοδομιστικές προσεγγίσεις**, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση συνιστά μια ενεργή ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω εμπειριών και όχι απομνημόνευση εννοιών, γεγονότων και καθολικών αληθειών (Κόμης, 2004). Επίσης, δίνεται έμφαση στη **συνεργατική μάθηση**, με την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008), καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζει με ρόλο θεμελιακό την ανάπτυξη της γνώσης (Vygotsky, 1978), σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού που ερμηνεύει τη μάθηση ως μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα.

Προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ

Η έρευνα έχει δείξει ότι **η χρήση του βίντεο** μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για νέα γνώση, να προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να “ταξιδέψει” σε άλλους τόπους/χρόνους, να ανακαλύψει “κρυμμένους κόσμους”, να αποσαφηνίσει και συσχετίσει αφηρημένες έννοιες, να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος (Παπαδημητρίου, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου & Καραγιάννη, 2020). Ιδιαίτερα το διαδραστικό βίντεο είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές/τριες, καθώς η γνώση μπορεί να αποκτηθεί με παιγνιώδη τρόπο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα άμεσου ελέγχου της απάντησης και τη δυνατότητα επανάληψης της προσπάθειας, στην περίπτωση λανθασμένης απάντησης.

Ο εννοιολογικός χάρτης έχει αναγνωριστεί ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, καθώς εμπλέκει ενεργά τους μαθητές/τριες σε ανώτερες νοητικές διεργασίες ανάλυσης, κατανόησης και κριτικής αντιμετώπισης του υπό μελέτη αντικειμένου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αναδόμηση, στη σύνδεση, στη συσχέτιση και στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Αποτελεί, επίσης, μια εναλλακτική και αποτελεσματική τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων, καθώς προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμα δεδομένα για την μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων όπως το βαθμό κατανόησης των υπό διερεύνηση εννοιών, ή των πιθανών εσφαλμένων εννοιολογικών αντιλήψεων τους (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015). Εξάλλου, η δυνατότητα

εμπλουτισμού με φωτογραφίες, βίντεο και πρόσθετες πληροφορίες με υπερσυνδέσμους, καθώς και η ευκολία στις αλλαγές των στοιχείων του εννοιολογικού χάρτη από τους μαθητές, αποτελεί ένα από τα δυνατότερα σημεία του εργαλείου ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη λειτουργικότητά του.

Το **διαδίκτυο** και οι υπηρεσίες του έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν την παραδοσιακή διδασκαλία σε μια ενεργητική μαθησιακή διδασκαλία όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά, ερευνούν, αναλύουν, συνθέτουν και συνεργάζονται με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Περιγραφή του Διδακτικού Σεναρίου

1^η ώρα ασύγχρονης διδασκαλίας (πριν την τάξη)

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το μάθημα και τους στόχους του, καθώς και για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Η ενημέρωση γίνεται με την αποστολή μηνυμάτων στους εγγεγραμμένους χρήστες του μαθήματος. Έχει δημιουργηθεί ενότητα μαθήματος με τίτλο: **Αγενής πολλαπλασιασμός των Φυτών - Πολλαπλασιασμός με καταβολάδες και παραφυάδες.**



Εικόνα 1: Ενότητα του μαθήματος στην e-class

Ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στην ενότητα του μαθήματος παρουσίαση (ppt) και τρία διαδραστικά βίντεο, όπου παρουσιάζονται οι τεχνικές του πολλαπλασιασμού των φυτών με καταβολάδες και με παραφυάδες.

Απλή καταβολάδα

Εναέρια καταβολάδα

Παραφυάδες



Εικόνα 2: Διαδραστικό βίντεο αναρτημένο στην e-class

Κατά τη διάρκεια προβολής των βίντεο οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις, τις οποίες μπορούν να επαναλάβουν εάν δεν απαντηθούν σωστά. Επίσης μπορούν να παρακολουθήσουν τα βίντεο όσες φορές θέλουν. Τα βίντεο αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και χρησιμοποιήθηκαν μετά την εξασφάλιση προφορικής άδειας από τους δημιουργούς τους. Στην συνέχεια προστέθηκαν διαδραστικά στοιχεία (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα επανάληψης) σε συγκεκριμένα σημεία. Η επεξεργασία των βίντεο έγινε εξ ολοκλήρου μέσα στην εφαρμογή e-me content της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me, χωρίς να απαιτείται η εγκατάσταση κάποιας εξειδικευμένης εφαρμογής.

Μετά την παρακολούθηση των βίντεο οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε κουίζ για αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση Κουίζ Καταβολάδες - Παραφυάδες. Το κουίζ δημιουργήθηκε επίσης μέσα στην εφαρμογή e-me content της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Πλατφόρμας e-me.

Επιπλέον στην ενότητα έχει δημιουργηθεί χώρος συζήτησης με το εργαλείο «Συζητήσεις» της e-class, για επίλυση τυχόν αποριών σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο και τις δραστηριότητες του μαθήματος.

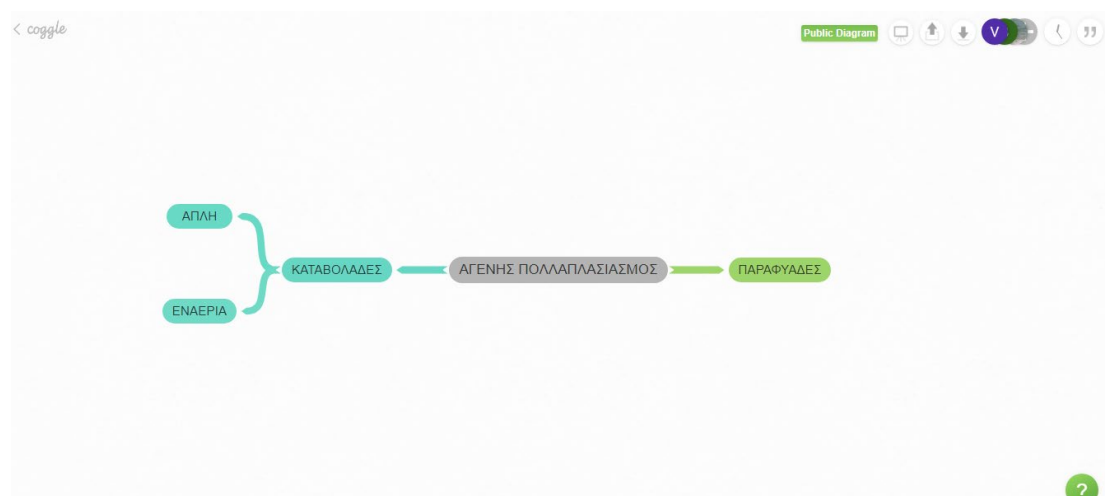
2^η ώρα σύγχρονης διδασκαλίας (μέσα στην τάξη)

Οι μαθητές ειδοποιούνται με mail για την ακριβή ώρα και μέρα πραγματοποίησης του μαθήματος. Για να εισέλθουν στην τάξη ακολουθούν τον σύνδεσμο της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Webex του εκπαιδευτικού.

Αρχικά πραγματοποιείται συζήτηση με τους μαθητές για τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο ασύγχρονο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ακολουθεί μια σύντομη διερεύνηση της υφιστάμενης γνώσης των μαθητών, με το εργαλείο της ψηφοφορίας/δημοσκόπησης (polling) με ερωτήσεις για τον πολλαπλασιασμό των φυτών με καταβολάδες και παραφυάδες.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός κατανέμει τους μαθητές σε μικρότερες ομάδες με το εργαλείο Breakout Sessions και τους αναθέτει την δημιουργία εννοιολογικού χάρτη. Η εργασία έχει αναρτηθεί στην η-Τάξη και ανατεθεί σε συγκεκριμένες ομάδες χρηστών (ίδιες με τις ομάδες του Breakout Sessions).

Έχει αποσταλεί πρόσκληση στους μαθητές για τη συμμετοχή τους στην δημιουργία συνεργατικών εννοιολογικών χαρτών με τη χρήση του εργαλείου <https://coggle.it/>. Οι ομάδες πρέπει να δημιουργήσουν χάρτες με τα βήματα παραγωγής νέων φυτών με την τεχνική των καταβολάδων και των παραφυάδων. Η αξιολόγηση των εννοιολογικών χαρτών θα γίνει με τη χρήση ρουμπρίκας, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας ορατά στους μαθητές. Τα κριτήρια της ρουμπρίκας αφορούν στην αξιοποίηση και οργάνωση των πηγών, στην πληρότητα της εργασίας, στη συμμετοχή των μαθητών και στη συνεργασία της ομάδας (Πίνακας 2). Ο χάρτης της κάθε ομάδας θα αναρτηθεί και στον τοίχο της η- Τάξης του μαθήματος, για σχολιασμό μεταξύ των ομάδων.



Εικόνα 3: Ένας αρχικός εννοιολογικός χάρτης

Στην συνέχεια στην ολομέλεια, ένας μαθητής από κάθε ομάδα παίρνει τον λόγο (μικρόφωνο) για να παρουσιάσει την εργασία (εννοιολογικός χάρτης) τους. Ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει συνοψίζοντας τα στοιχεία που καταγράφηκαν.

3^η ώρα ασύγχρονης διδασκαλίας (μετά την τάξη)

Ο εκπαιδευτικός (σε ασύγχρονο περιβάλλον) κατανέμει τους μαθητές σε ομάδες με το εργαλείο eClass/Ομάδες Χρηστών και αναθέτει εργασίες στο eClass/Εργασίες. Οι

μαθητές καλούνται να αναρτήσουν τις εργασίες τους στο eClass/Τοίχο, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων.

Οι εργασίες των ομάδων:

Ομάδα 1

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής των καταβολάδων;

Ομάδα 2

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής των παραφυάδων;

Ομάδα 3

Να αναφέρετε 3 φυτά που πολλαπλασιάζονται με την τεχνική των καταβολάδων και να εξηγήσετε τους λόγους που επιλέγεται αυτή η τεχνική.

Ομάδα 4

Να αναφέρετε 3 φυτά που πολλαπλασιάζονται με την τεχνική των παραφυάδων και να εξηγήσετε τους λόγους που επιλέγεται αυτή η τεχνική.

Ενδεικτικές πηγές διερεύνησης οι οποίες αναρτώνται στις Συζητήσεις της ενότητας:

<https://www.aua.gr/roussos/Roussos/pdf/Lab%20Excs/Lab%20Propag%20Lectures%20vF02.pdf>

<https://www.tsougrana.eu/mystika/pollaplasiasmos-me-katavolades>

<http://www.giantsakiplants.gr/pollaplasiasmos-fyton/>

<https://share24.gr/mathete-pos-na-pollaplasiasete-tin-triantafyllia-ti-methodo-tis-enaerias-katavoladas/>

<http://spitikiposkaimpalkoni.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>

<https://myoliveplant.gr/elaivnas/polaplasiasmos-elias/>

<https://www.mistikakipou.gr/giasemi-pollaplasiasmos/>



Για περισσότερες πληροφορίες:
Καταβολάδες- Παραφυλάδες
Άσκηση αυτοξιολόγησης και ανατροφοδότησης

Επίλυση αποριών - Πολλαπλασιασμός με καταβολάδες και παραφυλάδες
Εδώ συζητάμε τις απορίες μας για πολλαπλασιασμό με καταβολάδες και παραφυλάδες και ότι σας προβληματίζει σχετικά με τις δραστηριότητες του μαθήματος.

Εργασία 1η: Καταβολάδες Παραφυλάδες- Εννοιολογικός χάρτης
Να δημιουργηθεί εννοιολογικός χάρτης με το συνεργατικό εργαλείο <https://coggle.it/>, όπου θα καταγράφονται τα βήματα παραγωγής νέων φυτών με την τεχνική των καταβολάδων και των παραφυλάδων. Ο χάρτης της κάθε ομάδας αφού αναρτηθεί στις εργασίες, να αναρτηθεί και στον τοίχο της η- Τάξης του μαθήματος.

Ομάδα 1
ΟΜΑΔΑ 2
Ομάδα 3
Ομάδα 4

Εργασία 2η Καταβολάδες - Παραφυλάδες
Η κάθε ομάδα να διερευνήσει το θέμα που της έχει ανατεθεί:

Ομάδα 1
Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής των καταβολάδων;
Ομάδα 2

Εικόνα 4: Δραστηριότητες στην e-class

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί ασύγχρονα με τους μαθητές, τους παρακινεί και απαντά σε ερωτήσεις και απορίες μέσα από το eClass/ Συζητήσεις. Στο τέλος αξιολογεί τις εργασίες και δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές. Η αξιολόγηση θα γίνει με τη χρήση ρουμπρίκας όπως παραπάνω (Πίνακας 3).

Πίνακας 1: Συνοπτική Περιγραφή δραστηριοτήτων Διδακτικού Σεναρίου

α/α	Δραστηριότητες	Χρόνος	Διδακτική Τεχνική	Συνοπτική περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
1	Ασύγχρονη πλατφόρμα Ενημέρωση των μαθητών	10 '	Ενημέρωση - Συζήτηση	Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το μάθημα και τους στόχους του, καθώς και για τις δραστηριότητες που θα	eClass/ Ενότητες: οργάνωση του μαθήματος

2	Παροχή νέας γνώσης Παρακολούθηση διαδραστικού βίντεο και μελέτη παρουσίασης	25	Βίντεο: <u>Πολλαπλασιασμός με απλή καταβολάδα</u> <u>Εναέρια καταβολάδα</u> <u>Πολλαπλασιασμός με Παραφυσάδες</u> <u>Κουίζ Καταβολάδες - Παραφυσάδες</u>	ακολουθήσουν. Ο εκπαιδευτικός αναρτά βίντεο με διαδραστικά στοιχεία και παρουσίαση (ppt) για περισσότερες πληροφορίες. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια προβολής των βίντεο απαντούν (ατομικά) σε σχετικές ερωτήσεις, τις οποίες μπορούν να επαναλάβουν, εάν δεν τις απαντήσουν σωστά. Ο εκπαιδευτικός αναρτά κουίζ για αυτοαξιόλογηση και ανατροφοδότηση. Οι μαθητές απαντούν σε ένα σετ ερωτήσεων	eClass/ Μηνύματα: αποστολή μηνυμάτων στους χρήστες eClass/Συζητήσεις: δημιουργία και διαχείριση συζητήσεων eClass/ Έγγραφα: για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού eme /content : δημιουργία διαδραστικών αντικειμένων
---	---	----	---	---	---

3	και ανατροφοδότηση ς	10		<u>Επιδίωξη μαθησιακών αποτελεσμάτων:</u> 1,2,4,5,7,8	
4	Σύγχρονη πλατ- φόρμα Συζήτηση- & Άσκηση αξιολό- γησης και ανα- τροφοδότησης	10	Συζήτηση & Δημοσκόπησ η	<u>Ο εκπαιδευτικός</u> δημιουργεί με το εργαλείο της ψη- φοφορίας/δημο- σκόπησης (polling) ερωτη- ματολόγιο- ά- σκηση. <u>Οι μαθητές/τριες</u> απαντούν στις ε- ρωτήσεις και ο εκπαιδευτικός τους παρέχει ανα- τροφοδότηση.	Webex/ On line: για τις ζωντανές συνομιλίες Webex/ chat Webex/ Polling για έλεγχο της μαθησιακής δια- δικασίας Διαμοι- ρασμός αποτελε- σμάτων poll
5	Κατανομή σε ο- μάδες &	20	Εργασία σε	<u>Ο εκπαιδευτικός</u> χωρίζει τους μα- θητές σε ομάδες των 3-5 ατόμων και τους αναθέτει εργασία.	Webex/ Breakout Ses- sions για χωρι- σμό ομάδων

6	Ανάθεση Εργασίας (Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη) Παρουσίαση εργασιών. Συζήτηση-ανάλυση-συμπεράσματα	15	ομάδες	Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους <u>Επιδίωξη μαθησιακών αποτελεσμάτων:</u> 1,2,5,6,7,8	Webex/ On line Webex/share screen eClass/Τοίχος για την ανάρτηση των εργασιών και τον σχολιασμό coggle.it/ για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών
7	Ασύγχρονη πλατφόρμα Κατανομή σε ομάδες & ανάθεση εργασίας	45	Εργασία σε ομάδες	<u>Ο εκπαιδευτικός</u> χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των 3-5 ατόμων. <u>Ο εκπαιδευτικός</u> δημιουργεί εργασίες και τις αναθέτει στις ομάδες που δημιούργησε.	eClass/Ομάδες Χρηστών για τη δημιουργία ομάδων eClass/Εργασίες για την ανάθεση εργασίας eClass/Τοίχος για την ανάρτηση των

	Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση		<u>Οι ομάδες αναρτούν τις εργασίες τους</u> <u>Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας.</u> <u>Επιδίωξη μαθησιακών αποτελεσμάτων: 3,5,6,7,8</u>	εργασιών και τον σχολιασμό eClass/Συζητήσεις: δημιουργία και διαχείριση συζητήσεων
--	-----------------------------	--	--	---

Δυνατότητες τροποποίησης ή επέκτασης του διδακτικού σεναρίου

Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης με τη χρήση διαδραστικών βίντεο μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικτή μάθηση, διατηρώντας τις ασύγχρονες δραστηριότητες και αντικαθιστώντας τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία με την παραδοσιακή τάξη.

Η συνέχεια του σεναρίου μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστήριο με πρακτική εξάσκηση των μαθητών.

Η διδακτική πρόταση μπορεί να επεκταθεί σε ανάλογες εφαρμογές – διδακτικά σενάρια για όλα τα είδη πολλαπλασιασμού των φυτών, ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη πρόταση με την εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην συγκεκριμένη ενότητα.

Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας και είναι πιο αποτελεσματική όταν σχετίζεται με ξεκάθαρους στόχους και απλές δραστηριότητες (Hattie & Timperley, 2007). Η αξιολόγηση - ανατροφοδότηση της εξ αποστάσεως εργαστηριακής άσκησης περιλαμβάνει συνδυασμό των παρακάτω τύπων αξιολόγησης:

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριων με τις ερωτήσεις των βίντεο και του κουίζ που παρέχουν αυτόματα ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο και έλεγχο της

μαθησιακής τους πορείας. Η αυτοαξιολόγηση στην εξ αποστάσεως κατέχει κεντρική θέση μαζί με την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο ακόμα και την αυτοδέσμευση στο πλαίσιο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων απαραίτητων για ποιοτική μάθηση (Ιωακειμίδου, 2018).

Παρατήρηση και καταγραφή στοιχείων για τον τρόπο με τον οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν οι μαθητές/τριες, ατομικά και στο πλαίσιο ομάδας, σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία, βαθμός ανταπόκρισης στις δραστηριότητες, επικοινωνία και συνεργασία που αναπτύσσεται κλπ.). Η καταγραφή της όλης διαδικασίας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο αξιολόγησης που παρέχει ευκαιρίες για προβληματισμό, ερμηνεία, κριτικό στοχασμό, ανατροφοδότηση και βελτίωση της όλης διαδικασίας (Αυγητίδου, 2011).

Αξιολόγηση του τελικού προϊόντος των δυο ομαδικών εργασιών των μαθητών, με τη χρήση **ρουμπρίκας αξιολόγησης (κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων)**. Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια της ανατεθείσας εργασίας (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Πίνακας 2: Ρουμπρίκα αξιολόγησης εννοιολογικού χάρτη

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΧΑΡΤΗ	Χαμηλή επίδοση	Μέτρια επίδοση	Υψηλή επίδοση
Πληρότητα	Περιγράφονται λιγότερα από τα μισά βήματα παραγωγής νέων φυτών και τα υπόλοιπα ζητούμενα στους κόμβους	Περιγράφονται περισσότερα από τα μισά βήματα παραγωγής νέων φυτών και τα υπόλοιπα ζητούμενα στους κόμβους	Περιγράφονται όλα τα βήματα παραγωγής νέων φυτών και τα υπόλοιπα ζητούμενα στους κόμβους
Ακρίβεια	Τόσο η καταγραφή όσο και η περιγραφή των βημάτων δημιουργίας νέων φυτών από τους μαθητές δεν διακρίνεται από σαφήνεια και ορθότητα	Τόσο η καταγραφή όσο και η περιγραφή των βημάτων δημιουργίας νέων φυτών από τους μαθητές διακρίνεται εν μέρει από σαφήνεια και ορθότητα	Τόσο η καταγραφή όσο και η περιγραφή των βημάτων νέων φυτών από τους μαθητές διακρίνεται από σαφήνεια και ορθότητα

Κόμβοι-Συνδέσεις	Περισσότεροι από τους μισούς κόμβους δεν έχουν συνδέσεις ή είναι λανθασμένες	Λιγότεροι από τους μισούς κόμβους δεν έχουν συνδέσεις ή είναι λανθασμένες	Οι περισσότεροι κόμβοι έχουν σωστές συνδέσεις
Γενική εικόνα	Ποσοστό κάτω του 50% του εννοιολογικού χάρτη, είναι ευανάγνωστος	Ποσοστό 50-80% του εννοιολογικού χάρτη, είναι ευανάγνωστος	Σχεδόν όλος (ποσοστό άνω του 80%) ο εννοιολογικός χάρτης είναι ευανάγνωστος

Πίνακας 3: Ρουμπρίκα αξιολόγησης ομαδικής εργασίας

Κριτήριο	Χαμηλή επίδοση 1	Μέτρια επίδοση 2	Καλή επίδοση 3	Άριστη επίδοση 4	Βαθμολογία
Αξιοποίηση-οργάνωση πηγών	Αξιοποιήθηκαν οι πηγές και οργανώθηκαν οι πληροφορίες σε ποσοστό κάτω του 25%	Αξιοποιήθηκαν οι πηγές και οργανώθηκαν οι πληροφορίες σε ποσοστό μεταξύ 25-50%	Αξιοποιήθηκαν οι πηγές και οργανώθηκαν οι πληροφορίες σε ποσοστό μεταξύ 50-75%	Αξιοποιήθηκαν οι πηγές και οργανώθηκαν οι πληροφορίες σε ποσοστό πάνω από 75%	25%
Πληρότητα εργασίας	Το περιεχόμενο της εργασίας καλύπτει το θέμα σε ποσοστό κάτω του 25%	Το περιεχόμενο της εργασίας καλύπτει το θέμα σε ποσοστό μεταξύ 25-50%	Το περιεχόμενο της εργασίας καλύπτει το θέμα σε ποσοστό μεταξύ 50-75%	Το περιεχόμενο της εργασίας καλύπτει το θέμα σε ποσοστό πάνω από 75%	25%
Συμμετοχή	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και στη μελέτη του θέματος σε ποσοστό κάτω	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και στη μελέτη του θέματος σε ποσοστό	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και στη μελέτη του θέματος σε ποσοστό μεταξύ	Κάθε μέλος της ομάδας συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και στη μελέτη του θέματος σε ποσοστό	25%

	του 25%	μεταξύ 25-50%	50-75%	πάνω από 75%	
Συνεργασία ομάδας	Η ομάδα συνεργάστηκε, έγινε καταμερισμός εργασιών και συνέβαλαν όλοι στο τελικό αποτέλεσμα σε ποσοστό κάτω του 25%	Η ομάδα συνεργάστηκε, έγινε καταμερισμός εργασιών και συνέβαλαν όλοι στο τελικό αποτέλεσμα σε ποσοστό μεταξύ 25-50%	Η ομάδα συνεργάστηκε, έγινε καταμερισμός εργασιών και συνέβαλαν όλοι στο τελικό αποτέλεσμα σε ποσοστό μεταξύ 50-75%	Η ομάδα συνεργάστηκε, έγινε καταμερισμός εργασιών και συνέβαλαν όλοι στο τελικό αποτέλεσμα σε ποσοστό πάνω από 75%	25%
Σύνολο					100,00%

Συζήτηση

Θεωρούμε ότι η εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης στο διδακτικό σενάριο της παρούσας εργασίας, συνδυαζόμενη με τα διαδραστικά βίντεο, προάγει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την αυτονομία στη μελέτη και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ειδικότερα, η ελκυστικότητα των βίντεο, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη με τη χρήση συνεργατικού εργαλείου, είναι τα στοιχεία που δημιουργούν θετική προδιάθεση και αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Προβληματισμοί κατά την εφαρμογή του σεναρίου προκύπτουν, αφενός για τους μαθητές λόγω της ύπαρξης ανισότητας πρόσβασης στην τεχνολογία και της αύξησης του χρόνου μελέτης στο σπίτι και αφετέρου η δυσκολία της δημιουργίας του ψηφιακού υλικού για τους εκπαιδευτικούς.

Κεντρικά ενδιαφέρον σημείο της διδακτικής πρότασης είναι η πρώιμη κατάκτηση των κατώτερων επιπέδων (γνώση, κατανόηση) της ταξινομίας των διδακτικών στόχων στο γνωστικό τομέα του Bloom, που επιτυγχάνεται από τους μαθητές πριν καν επισκεφτούν την σύγχρονη τάξη. Μέσα στην τάξη επιτυγχάνονται μαθησιακά αποτελέσματα ανωτέρου επιπέδου (ανάλυση, σύνθεση). Επιπλέον, οι τελικές δραστηριότητες (μετά

την σύγχρονη τάξη), όπως η παραγωγή γραπτού λόγου και η συγγραφή επιχειρημάτων προάγουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Κρίνουμε ότι είναι απαραίτητο, να ακολουθήσει η εφαρμογή στην πράξη παραγωγής φυτών από παραφυάδες και καταβολάδες από τους μαθητές, για την ανάδειξη σημαντικών στοιχείων ως προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εξ αποστάσεως εργαστηριακής άσκησης.

Τέλος, θεωρούμε ότι το διδακτικό σενάριο με τις κατάλληλες προσαρμογές, μπορεί να εφαρμοστεί και στην παραδοσιακή διδασκαλία ακολουθώντας τα στάδια της Ανεστραμμένης Τάξης, με συνδυασμό ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας e-class και δια ζώσης διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baker, J. W. (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, pp. 9–17.

Bergmann, J., Overmyer, J. & ilie, B.(2011). *The Flipped Class: Myths Vs. Reality*.

Bergmann, J., Overmyer, J. & Wilie, B.(2011). *The Flipped Class: Myths Vs. Reality*. Retrieved 10-8-2021 from <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>

Bergmann, J. & Sams, A., (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE (International Society for Technology in Education).

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flip Your Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day. *Get Abstract Compressed Knowledge*, 1–5. <http://doi.org/10.1111/teth.12165>

Ertelt, A., Renkl, A. & Spada, H. (2006). *Making a difference: exploiting the full potential of instructionally designed on-screen videos*. In Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences (pp. 154-160). International Society of the Learning Sciences.

Estes. M. D., Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). *A review of flipped classroom research, practice, and technologies*. International HETL Review, Volume 4, Article 7. Retrieved 10-8-2021 from [The Higher Education Teaching and Learning Portal | A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies \(hetl.org\)](http://www.hetl.org/A_Review_of_Flipped_Classroom_Research_Practice_and_Technologies)

Flipped Learning Network, (2016). Flipped Learning Community. Retrieved from

<http://flippedclassroom.org/>

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Retrieved 10-8-2021 from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Hertz, M. (2012). *The Flipped Classroom: Pro and Con*. Edutopia.
- Kleftodimos, A., & Evangelidis, G. (2016). *An interactive video-based learning environment supporting learning analytics: Insights obtained from analyzing learner activity data*. In *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 471-481). Springer Singapore.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
- Roehl, A., Reddy, S.L., & Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Ph.D. dissertation, Ohio State University.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Avgitidou, S. (2011). *I axiopoisi ton imerologion stin ekpaideftiki erevna-drasi: proypotheseis kai diadikasies*. Anaktithike stis 10-08-2021 apo http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Gariou, A., Manousou, E., Arlapanos, G., & Spanaka, A. (2015). Dierevnisi tis efarmogis tou montelou tis «antestrammenis taxis» os sympliromatiki methodo ex apostaseos ekpaidefsis sti defterovathmia ekpaidefsi – Erevna drasis. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 8(2A). Anaktithike stis 10-8-2021 apo <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/35/27>
- Ioakeimidou, V. (2018). *I diasfalisi tis poiотitas sti didaskalia kai mathisi: efarmoges stin polymorfiki ex apostaseos ekpaidefsi* (adimosiefti didaktoriki diatrivi). Elliniko Anoikto Panepistimio. Anaktithike stis 10 Avgoustou 2021 apo <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/44003#page/1/mode/2up>.

- Kanaki, K.(2016) I anestrammeni taxi kai i efarmogi tis sti didaskalia tis Epistimis ton Ypologiston. *Praktika 8ou Panelliniou Synedriou «Didaktiki tis Pliroforikis»*. ISSN 2529-0908, ISBN 978-960-88359-9-3. Anaktithike stis 10 Avgoustou 2021 apo <https://www.etpe.gr/conf/?cid=28>
- Karamanos, A., Avgoulas, Ch. & Vythopoulou, E. (2016). *Fytiki Paragogi*. TEE, Taxi V' Iou Kyklou, Tomeas Geoponias, Trofimon kai Perivallontos. ITYE DIOFANTOS. Athina.
- Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion*. Athina : Ekdoseis Neon Technologion.
- Lionarakis, A. (1998). To Vinteo stin ekpaidefsi. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. To ekpaideftiko yliko kai oi nees technologies* (Tomos G, ss. 171-185). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Makrodimos, N., Papadakis, S., & Koutsoumpa, M. (2017). Scholiki ex Apostaseos Ekpaidefsi: mia meleti periptosis me ti methodo tis Anestrammenis Taxis gia ta Mathimatika tis E' Dimotikou. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 13(1).
- Matsangouras, I. G. (2008). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Athina. Ekd. Grigori.
- Nafplioti, K. & Tzimogiannis, A. (2017). To montelo tis anestrammenis didaskalias sto Dimotiko Scholeio: Mia Meleti Periptosis sto mathima Geografias tis St' taxis. *Praktika Ergasion 5ou Panelliniou Synedriou «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia»*, s. 381-392. ISSN 2529-0924, ISBN 978-618-83186-0-1. Anaktithike stis 10-08-2021 apo <https://www.etpe.gr/conf/?cid=30>
- Papadimitriou, S. (2018). Diadrastiko Psifiako Didaktiko Senario Axiopoiisis kai Dimiourgias Vinteo sti Didaskalia ton Thetikon Epistimon. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. Tom. 14, Ar. 2.
- Papadimitriou, S., Manousou E., Chartofylaka, A., Ioakeimidou, V. & Karagianni E.(2020). Ekpaideftiki Tileorasi: Protaseis gia tin Proscholiki Agogi. Maziko Anoikto Diadiktyako Mathima (MOOC): *Epimorfosi ekpaideftikon Protovathmias & Defterovathmias Ekpaidefsis se themata ekpaidefsis apo apostasi*. IEP- EAP.
- Papadimitriou, S. T., Ioakeimidou, S., & Manousou, G. (2017). To Montelo tis Antestrammenis Taxis stin Ypostirixi tis Methodologias tou Ekpaideftikou Dramatos. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 9 (3A),

199-213.

Petropoulou, O., Kasimati, K. & Retalis, S. (2015). *Sygchrones Morfes Ekpaideftikis Axiologisis Me Axiopoiisi Ekpaideftikon Technologion*. Ellinika Akadimaika Ilektronika Synggrammata kai Voithimata. Anaktithike stis 10 Avgoustou 2021 apo <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232>

Sofos, A., Kostas, A., Paraschou, V. 2015. Ex Apostaseos Ekpaidefsi & Technologia. [Kefalaio Synggrammatos]. Sto Sofos, A., Kostas, A., Paraschou, V. 2015. *Online ex apostaseos ekpaidefsi*. [ilektr. vivl.] Athina:Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Kef 4. Anaktithike stis 10 Avgoustou 2021 apo <http://hdl.handle.net/11419/185>

Tzimogiannis, A. & Siorenta, A.(2007). To Diadiktyo os ergaleio anaptyxis tis kritikis kai dimiourgikis skepsis. Sto V. Koulaidis (epim.). *Sygchrones didaktikes prosengiseis gia tin anaptyxi kritikis-dimiourgikis skepsis* (sel.355-374). Athina: O.EP.E.K.

FEK193/t.A'/17-09-2013: N.4186. *Anadiarthrosi tis Defterovathmias Ekpaidefsis kai loipes diataxeis*.

«Ένα ταξίδι ζωής». Διδακτικό σενάριο στην Αγγλική γλώσσα

Μοσχάκη Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ., Μ.Α.

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο, διάρκειας πέντε (5) διδακτικών ωρών απευθύνεται σε τάξεις μαθητές ηλικίας 13-14, επιπέδου B1+ στην Αγγλική Γλώσσα (εξάβαθμη κλίμακα ΚΕΠΑ). Οι τέσσερις (4) πρώτες διδακτικές ώρες αποτελούν παρεμβάσεις ασύγχρονης διδασκαλίας ενώ η πέμπτη (5η) λαμβάνει χώρα στη συμβατική τάξη. Οι δύο πρώτες διδακτικές ώρες έχουν ως στόχο τελικό τη δημιουργία διαφημιστικού φυλλαδίου του Μουσείου της Ακρόπολης, το οποίο θα προσφερθεί από τους μαθητές ως δώρο προς τους «Εράσμιους» φίλους τους κατά την επίσκεψή τους στο Λονδίνο, ενώ οι τρεις τελευταίες διδακτικές ώρες αποσκοπούν στην πρόταση προγράμματος επισκέψεων σε αξιοθέατα για το πενήνήμερο ταξίδι τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αγγλική γλώσσα, μουσείο, οργανώνοντας ένα ταξίδι

A trip of a lifetime

Athena Moschaki, M.A., M.Ed., athinamoschaki@yahoo.gr

Abstract

The present scenario lasting five (5) teaching hours is addressed to students aged 13-14, level B1 + in English (six-grade CERF scale). The first four (4) teaching hours are asynchronous teaching interventions while the fifth (5th) one takes place in the conventional classroom. The final goal of the first two teaching hours is the creation of a brochure of the Acropolis Museum, which will be offered by the students as a gift to their "Erasmian" friends during their visit to London, while the product of the last three teaching hours is aimed to be their favourite five-day-trip plan around the British capital.

KeyWords: English language, museum, organizing a trip

Εισαγωγή

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές: α) να διευρύνουν τις γνώσεις τους ερχόμενοι σε επαφή με τα σημαντικά εκθέματα του Μουσείου της Ακρόπολης αλλά και τα αξιοθέατα του Λονδίνου β) να αναπτύξουν γραμματισμούς, όπως ψηφιακό, οπτικό (ικανότητα κατανόησης εικόνας), πληροφοριακό (ικανότητα εύρεσης και αξιολόγησης πληροφορίας) γ) να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους δ) να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετέχουν ενεργά και αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με: α) με την ασύγχρονη

εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω της e-class β) την διαδικασία της αυτόνομης μάθησης που συντελείται μέσω αυτής γ) τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης, πρέπει να έχουν κατακτήσει το επίπεδο γλωσσομάθειας B1 στην Αγγλική γλώσσα. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διδασκαλία η εγγραφή των μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, η δυνατότητα χρήσης Η/Υ και η σύνδεση στο διαδίκτυο.

Επιλέχθηκε αυτή η διδακτική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά: α) στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διδασκαλία στην ψηφιακή και στη συμβατική τάξη β) στην εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Οι δραστηριότητες του σεναρίου βασίζονται στην εποικοδομιστική προσέγγιση, διερευνητική μάθηση, μαθητοκεντρική διδασκαλία, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, αποκλίνουσας παραγωγικότητας στυλ.

Περιγραφή διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο αυτό αποτελεί μια πρόταση που αξιοποιεί ψηφιακό υλικό και ενισχύει την ψηφιακή αλλά και την αυτόνομη μάθηση. Έχει ως θέμα: «Ένα ταξίδι ζωής» («A trip of a lifetime»). Η πρώτη και η δεύτερη διδακτική ώρα πραγματεύονται «The Acropolis Museum». Οι μαθητές αποκωδικοποιώντας πολυτροπικό κείμενο (βίντεο) απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου μέσω Quiz. Εν συνεχεία κάνουν περιήγηση στο Μουσείο της Ακρόπολης και επιλέγουν υλικό για την παρουσίαση επιλεγθέντος εκθέματος. Επιπλέον, οι μαθητές μετά από περιήγηση σε ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης (κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση) καταγράφουν στο συνεργατικό ψηφιακό εργαλείο, padlet, πληροφορίες που αφορούν στην ιστορία, τη λειτουργία του Μουσείου, στοιχεία που θα αποτελέσουν υλικό για το διαφημιστικό φυλλάδιο που θα προσφέρουν στους «Εράσμους» φίλους τους κατά το ταξίδι τους στην Αγγλία.

Κατά την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές μετά από περιήγηση σε ιστοσελίδες (κατευθυνόμενη ιστοεξερεύνηση), μελέτη πληροφοριών και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν στα σημαντικά αξιοθέατα του Λονδίνου στοχεύουν τελικά στην υποβολή ενός προγράμματος για το πενήνήμερο ταξίδι τους στο Λονδίνο με το πρόγραμμα Erasmus. Το τελικό πρόγραμμα, που θα καταρτιστεί στη συμβατική τάξη, θα προκύψει από τις επικρατούσες προτιμήσεις των μαθητών και θα γνωστοποιηθεί στους φίλους τους, ώστε εκείνοι γνωρίζοντας τις προτιμήσεις τους να μπορέσουν να σχεδιάσουν και να οργανώσουν ένα αξέχαστο για τους επισκέπτες τους ταξίδι. Το σενάριο εφαρμόστηκε μέσω της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας (e-class) με ατομικές εργασίες για τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις, ενώ για την πέμπτη διδακτική παρέμβαση στη συμβατική τάξη, η τάξη οργανώθηκε σε ομάδες τεσσάρων ατόμων στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Η διάρκεια της διδακτικής ώρας ορίζεται σε 40 λεπτά, παρότι ο χρόνος τηρείται κατά προσέγγιση στην ασύγχρονη διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του παρόντος σεναρίου κατέδειξε τα εξής: Το συγκεκριμένο σενάριο δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί με παραδοσιακό τρόπο. Η χρήση του πολυμεσικού υλικού μέσω της οπτικοποίησης του μαθησιακού αντικειμένου ήταν απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες.

Αν και η συμμετοχή των μαθητών δεν ήταν μεγάλη διαφάνηκε ότι όλη η διαδικασία έτυχε της αποδοχής των μαθητών παρά το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς και φάνηκε ότι ενθουσιάστηκαν. Η χρήση πολυμεσικού υλικού μέσω της οπτικοποίησης του μαθησιακού αντικειμένου έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν με τον καλύτερο τρόπο το περιεχόμενο και τα βασικά στοιχεία του. Πραγματοποιήθηκε μια σειρά ψηφιακών εφαρμογών με αποτέλεσμα να διευρυνθούν οι γνώσεις τους και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού επιτυγχάνοντας επιπλέον τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την εξάσκηση γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και την εξοικείωση με την αυτόνομη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5–8.
- Mitsikopoulou V. (2018). *Nea keimeniki pragmatikotita kai i anaptyxi glossi-kou kai psifiakou grammatismou - Epimorfotiko Yliko gia tis Xenes Glosses*

Παράρτημα

Τίτλος Σεναρίου: Ένα ταξίδι ζωής (A trip of a lifetime)

Ταυτότητα Παρέμβασης

Γνωστικό αντικείμενο: Αγγλική Γλώσσα

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Καμία

Προφίλ μαθητών: Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 14-15 ετών

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου B1+

Χρονική διάρκεια: 4 ασύγχρονες διδακτικές παρεμβάσεις + 1 διδακτική παρέμβαση στη συμβατική τάξη

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με: α) με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω της e-class β) την διαδικασία της αυτόνομης μάθησης που συντελείται μέσω αυτής γ) τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης, πρέπει να έχουν κατακτήσει το επίπεδο γλωσσομάθειας B1 στην Αγγλική γλώσσα. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διδασκαλία η εγγραφή των μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, η δυνατότητα χρήσης Η/Υ και η σύνδεση στο διαδίκτυο.

Διδακτική Μέθοδος

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται βασίζονται στην διαθεματική, εποικοδομητική προσέγγιση και την διερευνητική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόζεται η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, σε συνδυασμό με την μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Εργαλεία η – τάξης

- Ανακοινώσεις: ανάρτηση ανακοίνωσης για την εργασία
- Ενότητες: εκφώνηση της εργασίας, προσθήκη υλικού δραστηριοτήτων (π.χ. παράθεση κουίζ, συνδέσμου ιστοσελίδας του Μουσείου της Ακρόπολης)
- Μηνύματα: επικοινωνία για επεξηγήσεις και απορίες σε προσωπικό/ιδιωτικό επίπεδο με τον εκπαιδευτικό
- Συζητήσεις: Υποστήριξη ασύγχρονου διαλόγου με δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων, αποριών από τους μαθητές. Παροχή ασύγχρονης ανατροφοδότησης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού

- Πολυμέσα: ανάρτηση βίντεο

Εξωτερικά εργαλεία

- Google forms για σύνταξη του κουίζ
- Word για σύνταξη φύλλων εργασίας
- Linoit
- Padlet
- Blog σχολείου
- On-line λεξικό

Συνοπτική περιγραφή

Το σενάριο αυτό έχει ως θέμα «A trip of a lifetime». Αποτελεί μια πρόταση που αξιοποιεί ψηφιακό υλικό και ενισχύει την ψηφιακή αλλά και την αυτόνομη μάθηση. Επιλέχτηκε αυτή η διδακτική προσέγγιση ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά: α) στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διδασκαλία στην ψηφιακή τάξη και β) στην εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η πρώτη και η δεύτερη διδακτική ώρα έχουν ως θέμα «The Acropolis Museum». Οι μαθητές αποκωδικοποιώντας πολυτροπικό κείμενο (βίντεο) απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου μέσω Quiz. Εν συνεχεία κάνουν περιήγηση στο Μουσείο της Ακρόπολης και επιλέγουν υλικό για την παρουσίαση επιλεγθέντος εκθέματος. Επιπλέον, οι μαθητές μετά από περιήγηση σε ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης καταγράφουν στο συνεργατικό ψηφιακό εργαλείο padlet πληροφορίες που αφορούν στην ιστορία, τη λειτουργία του Μουσείου, στοιχεία που θα αποτελέσουν υλικό για το διαφημιστικό φυλλάδιο που θα προσφέρουν στους «Εράσμιους» φίλους τους κατά το ταξίδι τους στην Αγγλία.

Κατά την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές μετά από περιήγηση σε ιστοσελίδες, μελέτη πληροφοριών και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν στα σημαντικά αξιοθέατα του Λονδίνου στοχεύουν τελικά στην υποβολή ενός προγράμματος για το τετραήμερο ταξίδι τους στο Λονδίνο με το πρόγραμμα Erasmus. Το τελικό πρόγραμμα, που θα καταρτιστεί στη συμβατική τάξη, θα προκύψει από τις επικρατούσες προτιμήσεις των μαθητών και θα γνωστοποιηθεί στους Εράσμιους φίλους τους, ώστε εκείνοι γνωρίζοντας τις προτιμήσεις τους να μπορέσουν να σχεδιάσουν και να οργανώσουν ένα αξέχαστο για τους επισκέπτες τους ταξίδι.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους αναλυτικούς δείκτες του ΕΠΣ-ΞΓ για τους μαθητές επιδιώκεται:

(α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

B1.01. Να κατανοούν ένα απλά δομημένο κείμενο (άρθρο εφημερίδας, κείμενο τουριστικού οδηγού, πληροφοριακού φυλλαδίου και να αντιλαμβάνονται τη γενική ιδέα, το θέμα που πραγματεύεται και τη βασική οργάνωση των νοημάτων του.

B1.02. Να εντοπίζουν πληροφορίες που περιέχονται σε πίνακες που συνοδεύουν κείμενα, και σε άλλα πολυμεσικά κείμενα (π.χ. χάρτες με υπερσυνδέσμους σε ενδιαφέρουσες τοποθεσίες).

B1.06. Να συμπληρώνουν λέξεις ή φράσεις που λείπουν από ένα κείμενο με βάση τα άμεσα συμφοραζόμενα.

B1.10. Να πλοηγηθούν και να κατανοούν το περιεχόμενο ενός ιστότοπου.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Γραπτή Διάδραση

B1.14. Να προσθέτουν απλά σχόλια σε κείμενα ιστολογίου.

B1.15. Να αξιοποιούν ηλεκτρονικά λεξικά.

B1.17. Να παράγουν συνεκτικά κείμενα με λογικές συνδέσεις και νοηματική συνάφεια των επιμέρους προτάσεων.

B1.18. Να συνθέτουν ή να συνοψίζουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές συνθέτοντας ένα νέο ορθά δομημένο και συνεκτικό κείμενο.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

B.1.23. Να κατανοούν ένα σύντομο διάλογο μεταξύ δύο φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου σχετικά με ζητήματα της καθημερινής ζωής, όταν ο λόγος είναι απλός και χωρίς ιδιαιτερότητες προφοράς.

B1.24. Να κατανοούν το βασικό θέμα αλλά και ειδικές πληροφορίες σε σύντομα αποσπάσματα από τηλεοπτικά ή ραδιοφωνικά προγράμματα.

(β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας

- να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία.
- να εξασκηθούν στη συλλογή, κατανόηση, στον μετασχηματισμό και την παρουσίαση πληροφοριών.
- να εξοικειωθούν στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο.
- να αναπτύξουν οπτικό και ψηφιακό γραμματισμό μέσα από την επαφή τους με αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο.
- να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου.

γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο

- να διευρύνουν τις γνώσεις τους ερχόμενοι σε επαφή με τα σημαντικά αξιοθέατα του Λονδίνου.
- να εξοικειωθούν με την εικονική περιήγηση στο Λονδίνο και τα αξιοθέατά του.
- να ενισχύσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους στη γλώσσα-στόχο μέσα από την έκθεσή τους σε διάφορα κειμενικά είδη.
- να αναπτύξουν γραμματισμούς, όπως ψηφιακό, οπτικό (ικανότητα κατανόησης εικόνων), πληροφοριακό (ικανότητα εύρεσης και αξιολόγησης πληροφορίας).
- να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους.
- να αναπτύξουν την αυτονομία τους.
- να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Αξιολόγηση του μαθήματος

Η εκτίμηση της επίτευξης των στόχων του σεναρίου θα υλοποιηθεί μέσω παρατήρησης σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και της αξιολόγησης των Φύλλων Εργασίας τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Προστιθέμενη Αξία Τ.Π.Ε.

Διευρύνοντας τις γνώσεις τους παράλληλα οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσα από την επαφή τους με αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο.

Η χρήση του πολυμεσικού υλικού μέσω της οπτικοποίησης του μαθησιακού αντικειμένου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν, να ακούσουν και να συνδυάσουν εικόνες και ακούσματα.

Το συνεργατικό εργαλείο, padlet, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους γραπτά, να διαβάσουν τις σκέψεις των υπολοίπων της ομάδας αλλά και να παράξουν ένα ομαδικό μοναδικό έργο ως επιστέγασμα της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας.

Αναλυτική περιγραφή

1^η Διδακτική Ώρα

1^η Δραστηριότητα (10'): Αρχικά ο εκπαιδευτικός κάνει ανάρτηση ανακοίνωσης στο μάθημα της ψηφιακής τάξης και, αφού εισάγει το θέμα της ενότητας, παραπέμπει τους μαθητές στην κατηγορία «Ενότητες» στην αρχική σελίδα της τάξης. Εξηγεί ότι εκεί θα βρουν το υλικό που έχει ετοιμάσει και αφορά στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Ενημερώνει ότι για περαιτέρω επεξηγήσεις ή απορίες μπορούν να επικοινωνούν μαζί

του μέσω του πεδίου «Μηνύματα» ή «Συζητήσεις». Επιπλέον εξηγεί ότι ο προτεινόμενος χρόνος μπορεί να τηρηθεί κατά προσέγγιση.

Αφού οι μαθητές διαβάσουν την ανακοίνωση που ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στην ψηφιακή τάξη εισέρχονται στην ενότητα της παρέμβασης. Μελετούν την εισαγωγή και κατόπιν ανοίγουν τον σύνδεσμο του βίντεο «[The Acropolis Museum](#)» και το παρακολουθούν προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες για χρήση σε επόμενη δραστηριότητα σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

2^η Δραστηριότητα (5'): Στη συνέχεια οι μαθητές οδηγούνται στον σύνδεσμο «[The Acropolis Museum Quiz](#)» (κουίζ μέσω Google Forms που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός) και απαντούν τις ερωτήσεις τις σχετικές με το βίντεο που παρακολούθησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα.

3^η Δραστηριότητα (15'): Οι μαθητές καλούνται τώρα να περιηγηθούν στον σύνδεσμο «[The Acropolis Museum-Exhibit Highlights](#)», να επιλέξουν και να μελετήσουν ένα έκθεμα που τους ελκύει, να αποθηκεύσουν την εικόνα του εκθέματος στον υπολογιστή για να το παρουσιάσουν στην επόμενη δραστηριότητα. Για λεξιλόγιο άγνωστο, όπως σε κάθε περίπτωση, τους παραπέμπει στο [online λεξικό](#).

4^η Δραστηριότητα (15'): Τέλος συντάσσουν ένα κείμενο 80-100 λέξεων περιλαμβάνοντας τη φωτογραφία του εκθέματος, σημαντικές πληροφορίες σχετικές με το έκθεμα που τους άρεσε και τα συναισθήματα που τους προκαλεί, το οποίο και υποβάλουν μέσω του εργαλείου «Μηνύματα», από όπου και θα πάρουν ανατροφοδότηση οι μαθητές σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

2^η Διδακτική Ώρα

1^η Δραστηριότητα (20'): Ο εκπαιδευτικός παραπέμπει εκ νέου τους μαθητές στην κατηγορία «Ενότητες» στην αρχική σελίδα της τάξης όπου έχει παραθέσει τον σύνδεσμο που οδηγεί στην ιστοσελίδα του [Μουσείου της Ακρόπολης](#). Τους καλεί να περιηγηθούν και να μελετήσουν προσεκτικά τις πληροφορίες που διατίθενται, αφού θα κληθούν σε επόμενη δραστηριότητα να τις χρησιμοποιήσουν.

2^η Δραστηριότητα (20'): Ο μαθητής ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού μεταβαίνει στη διεύθυνση του ψηφιακού εργαλείου, padlet, με τίτλο «[The Acropolis Museum Padlet](#)», το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει για τον σκοπό αυτόν, και καταγράφει τις πληροφορίες τις σχετικές με το Μουσείο της Ακρόπολης (π.χ. ιστορία, εκθέματα, δραστηριότητες, ώρες λειτουργίας, επικοινωνία), που κατά την προηγούμενη δραστηριότητα επέλεξε ως σημαντικές. Επιθυμητή είναι επιπλέον η επισύναψη φωτογραφικού υλικού.

3^η Διδακτική Ώρα

1^η Δραστηριότητα (15'): Με ανακοίνωσή του ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι στην ενότητα «Highlights in London», έχει αναρτηθεί το υλικό που αφορά στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Τους καλεί να περιηγηθούν μέσω των συνδέσμων των δύο πολυμεσικών κειμένων (βίντεο) «Highlights in London» και «Highlights in London 2» και να μελετήσουν προσεκτικά τις πληροφορίες που διατίθενται, αφού θα κληθούν σε επόμενη δραστηριότητα να τις χρησιμοποιήσουν.

2^η Δραστηριότητα (25'): Σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού οι μαθητές καταγράφουν σε ένα επεξεργαστή κειμένου τις πληροφορίες που επέλεξαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα αναφορικά με ένα αξιοθέατο του Λονδίνου, αναρτούν φωτογραφικό υλικό και υποβάλουν την εργασία μέσω του πεδίου «Μηνύματα».

4^η Διδακτική Ώρα

1^η Δραστηριότητα (5'): Αφού διαβάσουν την ανακοίνωση στο μάθημα της ψηφιακής τάξης οι μαθητές εισέρχονται στην ενότητα της παρέμβασης. Ανοίγουν τον σύνδεσμο της πλατφόρμας Αίσωπος «Where are these attractions?» και στη συνέχεια κάνουν την τέταρτη δραστηριότητα (drag-and-drop). Κατόπιν ελέγχουν τις απαντήσεις, καθώς η άσκηση είναι αυτοδιορθούμενη.

2^η Δραστηριότητα (10'): Ο μαθητής μεταβαίνει στη διεύθυνση της πλατφόρμας «Αίσωπος» «Around London», ακούει τη συνομιλία και συμπληρώνει τα κενά. Εν συνεχεία ελέγχει τις απαντήσεις. Η άσκηση είναι επίσης αυτοδιορθούμενη.

3^η Δραστηριότητα (25'): Κάθε μαθητής ατομικά έχοντας γνωρίσει τα χαρακτηριστικά σημεία του Λονδίνου σχεδιάζει ένα πενήνήμερο ταξίδι με τα σημεία που τον ενδιαφέρουν να επισκεφθεί και το υποβάλει στο πεδίο «Μηνύματα». (Οι προτάσεις αυτές στη συμβατική τάξη θα συνεκτιμηθούν και ανάλογα με τις επικρατούσες προτιμήσεις των μαθητών θα καταρτιστεί το τελικό πρόγραμμα)

5^η Διδακτική Ώρα (Συμβατική Τάξη)

1^η Δραστηριότητα (30'): Σε συνέχεια των δραστηριοτήτων από την ασύγχρονη διδασκαλία μέσω e-class στη συμβατική τάξη και πριν την έναρξη της πέμπτης διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός έχοντας συλλέξει τις προτιμήσεις των μαθητών σε ενδιαφέροντα σημεία/αξιοθέατα για την κατάρτιση του τελικού προγράμματος χωρίζει τους μαθητές βάσει αυτών σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε υπολογιστή έχει παραθέσει τον σύνδεσμο (Φύλλο εργασίας 1) που οδηγεί στον συνεργατικό πίνακα που έχει δημιουργήσει για τον σκοπό αυτόν. Καθεμιά από τις πέντε ομάδες αναλαμβάνει μία μέρα από τις πέντε του ταξιδιού (η πρώτη ομάδα - την πρώτη μέρα, η δεύτερη ομάδα -

τη δεύτερη ημέρα κ.λ.π.). Τους έχει καθορίσει ποια αξιοθέατα θα επισκεφτούν την κάθε ημέρα παραμονής τους στο Λονδίνο, όπως και ποιες αναγκαίες πληροφορίες (π.χ. ημέρες, ώρες επίσκεψης, διευθύνσεις, αποστάσεις μέσα μετακίνησης/πρόσβασης) πρέπει να αναζητήσουν για να οργανώσουν ένα επιτυχημένο ταξίδι. Η κάθε ομάδα αποσπά ένα sticker (με το επιθυμητό χρώμα) του πίνακα, πάνω στο οποίο θα καταγράψει το πρόγραμμα της ημέρας, για την οποία έχει αναλάβει να σχεδιάσει. Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη διαδικασία και παρεμβαίνει μόνο όταν προκύψει πρόβλημα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας-υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός-το τελικό πρόγραμμα θα αναρτηθεί στο blog του σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό θα γνωστοποιηθεί στους φίλους τους, ώστε εκείνοι να μπορέσουν γνωρίζοντας τις προτιμήσεις τους να σχεδιάσουν και να οργανώσουν ένα αξέχαστο ταξίδι για αυτούς.

2^η Δραστηριότητα (10'): Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός δίνοντας οδηγίες αναθέτει στους μαθητές εργασία αυτοαξιολόγησης /αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας (Φύλλο εργασίας 2) προκειμένου να πάρει ανατροφοδότηση και να προβεί σε βελτιώσεις.

Φύλλα εργασίας

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Εργασίες

Ερωτηματολόγια

Ηλεκτρονικό βιβλίο

Μηνύματα

Πολυμέσα

Συνδέσεις Διαδικτύου

Ανεργά εργασία

Διαχείριση μαθήματος

Tell me a story

HIGHLIGHTS IN LONDON- A TRIP T...

THE ACROPOLIS MUSEUM



Watch the video on the [Acropolis Museum](#) and collect as much information as possible for the next activity./Παρακολουθήστε το βίντεο που αφορά στο Μουσείο της Ακρόπολης και συλλέξτε όσες περισσότερες πληροφορίες μπορείτε για την επόμενη δραστηριότητα. (10')

Click on the link «[The Acropolis Museum Quiz](#)» and answer the questions on the video you watched in the previous activity./Πατήστε στον σύνδεσμο «[The Acropolis Museum Quiz](#)» και απαντήστε τις ερωτήσεις σχετικές με το βίντεο που παρακολουθήσατε στην προηγούμενη δραστηριότητα. (5')

Browse [The Acropolis Museum-glypta](#) and choose an exhibit- that attracts you-for the next activity./ Περιηγηθείτε στο Μουσείο της Ακρόπολης-γλυπτά και επιλέξτε ένα έκθεμα-που σας ελκύει- για να το παρουσιάσετε στην επόμενη δραστηριότητα.

Submit a text of 80-100 words including a picture, important information about the exhibit that attracted you and the feelings it offers you. For unknown words there is the online [wordreference dictionary](#) for you. / Υποβάλλετε ένα κείμενο, 80-100 λέξεων, περιλαμβάνοντας μια φωτογραφία, σημαντικές πληροφορίες σχετικές με τον έκθεμα που σας άρεσε και τα συναισθήματα που σας προκαλεί. Για λεξιλόγιο άγνωστο υπάρχει το online λεξικό για εσάς. (25')

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ



Browse [The Acropolis Museum](#) and study carefully the available information, which you will need for the next activity. For unknown words there is the online [wordreference dictionary](#) for you. /Περιηγηθείτε στο Μουσείο της Ακρόπολης και μελετήστε προσεκτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες, τις οποίες θα χρειαστείτε για την επόμενη δραστηριότητα. Για λεξιλόγιο άγνωστο υπάρχει το online λεξικό για εσάς. (20')

Click on the link [The Acropolis Museum Padlet](#) and write down the information about the Acropolis Museum (e.g. history, exhibits, activities visiting hours, communication), which you collected as important. You can attach a photograph, too./Πατήστε στον σύνδεσμο [The Acropolis Museum Padlet](#) και καταγράψτε τις πληροφορίες τις σχετικές με το Μουσείο της Ακρόπολης (π.χ. ιστορία, εκθέματα, δραστηριότητες, ώρες λειτουργίας, επικοινωνία), που κατά την προηγούμενη δραστηριότητα επιλέξατε ως σημαντικές. Μπορείτε να επισυνάψετε επιπλέον και φωτογραφικό υλικό. (20')

Ενότητες

THE ACROPOLIS MUSEUM



3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

HIGHLIGHTS IN LONDON- A TRIP TO LONDON



a) Watch the videos, [Highlights in London](#), [Highlights in London 2](#) and collect information, which you will need for the next activity. For unknown words you can use the online [wordreference dictionary](#). /Παρακολουθήστε τα δύο βίντεο και συλλέξτε πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσετε για την επόμενη δραστηριότητα. Για άγνωστες λέξεις μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το διαδικτυακό λεξικό [wordreference](#). (15')

Submit a text of 80-100 words with important information about a highlight in London that has impressed you from the previous activity. You can include a picture of it./ Υποβάλλετε ένα κείμενο, 80-100 λέξεων, με σημαντικές πληροφορίες για ένα αξιοθέατο στο Λονδίνο που σας εντυπωσίασε από την προηγούμενη δραστηριότητα. Μπορείτε να συμπεριλάβετε και εικόνα αυτού. (25')

4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ



b) Click on the link "Where are these attractions?" and do the drag-and-drop (4th) activity. You can check your answers./ Πατήστε τον σύνδεσμο "Where are these attractions?" και κάνετε την (4η) δραστηριότητα drag-and-drop. Μετά ελέξτε τις απαντήσεις.(5')

Click on the link "Around London" and do the 5th activity. You will listen to the conversation and fill in the gaps. Then check your answers./ Πατήστε τον σύνδεσμο και κάνετε την 5η δραστηριότητα. Θα ακούσετε την συνομιλία και θα συμπληρώσετε τα κενά. Κατόπιν ελέξτε τις απαντήσεις σας.(10')

Now that you have explored London submit a text after having decided on the places you want to visit and construct a schedule for your 5-day trip to London. Your choices will help your Erasmus friends in London to organise a trip of a lifetime for you. / Τώρα που έχετε εξερευνήσει το Λονδίνο υποβάλλετε ένα κείμενο αφού έχετε αποφασίσει ποια μέρη θέλετε να επισκεφτείτε και φτιάξτε ένα πρόγραμμα για το πενήνήμερο ταξίδι σας στο Λονδίνο. Οι επιλογές σας θα βοηθήσουν τους Εράσμειους φίλους σας να οργανώσουν για εσάς ένα ταξίδι ζωής.(25')

Wishing you a nice summer, enjoy the song "What a wonderful world". Despite difficulties be optimistic! Believe in yourselves, love people and....you can make your own world really wonderful! / Ευχόμενη εγώ σε εσάς να περάσετε ένα όμορφο καλοκαίρι, απολαύστε το τραγούδι "What a wonderful world". Παρά τις δυσκολίες, ας είστε αισιόδοξοι! Πιστέψτε στον εαυτό σας, αγαπήστε τους ανθρώπους και.....έτσι τον δικό σας κόσμο θα τον κάνετε πραγματικά υπέροχο!!

Ενότητες
HIGHLIGHTS IN LONDON- A TRIP TO LO

5^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ (Συμβατική Τάξη)

1^η Δραστηριότητα

WORKSHEET 1/ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



Click on the link:

<http://linoit.com/users/athinamoschaki/canvases/A%20trip%20of%20a%20lifetime>,
choose a sticker of a desirable colour to write on and write about the day you
‘ve been assigned to. (Don’t forget to include visiting hours and days, addresses,
distances, ways of access etc.)

Πατήστε τον σύνδεσμο:

<http://linoit.com/users/athinamoschaki/canvases/A%20trip%20of%20a%20lifetime>,
διαλέξτε ένα sticker και γράψετε για την ημέρα που σας έχει ανατεθεί. (Μην ξεχάσετε
να συμπεριλάβετε ώρες και ημέρες επίσκεψης, διευθύνσεις, αποστά-

σεις, τρόπους πρόσβασης κλπ).



2^η Δραστηριότητα

WORKSHEET 2/ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Self-assessment Quiz / Κουίζ Αυτοαξιολόγησης



pixabay

To finish, do the self-assessment quiz. Click on the link.

Προκειμένου να ολοκληρώσουμε, κάνετε το κουίζ αυτοαξιολόγησης.

Πατήστε το σύνδεσμο self-assessment quiz



Πρότυπο σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Τεχνολογίας Α΄ Γυμνασίου

Γιωτόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.84 Ηλεκτρονικών, M.Ed., M.Sc., PhD(c)
Ζήκου Μαρία, M.Sc., Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 Ηλεκτρολόγων

Περίληψη

Μέσα από αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα πρότυπο διδακτικό σενάριο που αφορά στο μάθημα της Τεχνολογίας Α΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην ενότητα Διδασκαλία της Τεχνολογίας. Το σενάριο έχει δομηθεί για 2 ώρες εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, μία ώρα σύγχρονης και μία ώρα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Το σενάριο διδασκαλίας είναι αποτέλεσμα της μετατόπισης της διδασκαλίας από το φυσικό της χώρο σε ψηφιακό περιβάλλον λόγω των διεθνών συνθηκών που διαμορφώθηκαν από τον covid-19 (Emergency Remote Teaching). Πέρα από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, έμφαση έχει δοθεί στη χρήση συνεργατικών εργαλείων και εφαρμογών τα οποία θα εμπλέξουν το σύνολο των μαθητών μέσα από Διερευνητικές, και Ενεργητικές ή Συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Η μετέπειτα εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη θα δώσει χρήσιμα συμπεράσματα για την επιτυχία των στόχων που τίθενται καθώς και προτάσεις για την ενδεχόμενη βελτίωσή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, ασύγχρονη, σύγχρονη, eclass, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, Τ.Π.Ε.

Model teaching scenario for the A΄ Gymnasium Technology Course

Giopotoulos Georgios, Teacher, M.Ed., M.Sc., PhD(c)
Zikou Maria, M.Sc., Teacher, Electrologist

Abstract

Through this paper, a model teaching scenario for the A΄ Gymnasium Technology Course is presented. More specifically, it concerns the Teaching of Technology unit. The scenario is structured for two hours of remote teaching, one hour of synchronous teaching and one hour of asynchronous teaching. The teaching scenario is a result of the teaching being relocated from its natural space onto a digital environment due to the international circumstances shaped due to the Covid-19 virus (Emergency Remote Teaching). Apart from achieving the learning goals, emphasis has been given to the use of collaborative tools and applications which will connect all the students via Inquiry-based, and Student-centered or Inclusive teaching methods. The subsequent implementation of the scenario in the classroom will offer useful conclusions regarding the success of the set goals as well as suggestions for its potential improvement.

KeyWords: model teaching scenario, asynchronous, synchronous, distance learning, I.C.T.

Εισαγωγή

Από την άνοιξη του 2020, κατά τη διάρκεια του πρώτου lockdown, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση μέσω της δια ζώσης επικοινωνίας περιορίστηκε δραστικά, γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των χωρών έπρεπε να οδηγηθεί σε απομόνωση εξαιτίας του covid-19, γεγονός που επηρέασε το δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο (Girón-Pérez M.I. et al., 2020; Barnouin, 2020). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα μέσα από την Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία (Emergency Remote Teaching) (CRLT, 2020; Hodges et al., 2020; McMurtrie, 2020; Unesco, 2020), έννοιες όπως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η ασύγχρονη και η σύγχρονη εκπαίδευση έγιναν ευρέως γνωστές, ενώ έχουν ξεκινήσει σε μεγάλη κλίμακα υλοποιήσεις και στις δύο πλατφόρμες (Γιωτόπουλος, 2020).

Όσον αφορά τα παιδιά και τους έφηβους (ηλικίας από 8 έως 18 ετών) έδειξαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβολές κατά τη διάρκεια του κατ' οίκον περιορισμού τους (lockdown) (Pizarro-Ruiz, & Ordóñez-Cambor, 2021). Από την άλλη πλευρά, ο διαφοροποιημένος ρόλος των εκπαιδευτικών και η αναγκαία αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα ηλεκτρονικά μοντέλα μάθησης οδήγησε στην επιβεβλημένη λύση της μικτής μάθησης (σύγχρονης και ασύγχρονης) και τη σύνθετη διδασκαλία σε μεγάλο μέρος του κόσμου, με σκοπό τη διασφάλιση, όσο αυτό δύναται, της απαιτούμενης ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Ως φυσικό επακόλουθο πολλές προκλήσεις που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους αποδοχής και εφαρμογής αυτών των μαθησιακών μοντέλων (Adel & Dayan, 2021) έπρεπε να ερευνηθούν κάτω από τα νέα και διαρκώς αυξανόμενα δεδομένα σε παγκόσμια κλίμακα.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα διαδικτυακά προγράμματα και οι εφαρμογές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους (Perevalova, et al., 2020). Σε σχετική έρευνα των Sebastián-López & González (2020) η κινητή μάθηση (mobile learning) στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει θετική επίδραση και αποτελεί ένα πρώτο στοιχείο αναφοράς για την επικείμενη επέκταση της χρήσης της και σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Σε αυτή την εμπειρική έρευνα διερευνάται η εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη διαδικασία, τονίζεται η δυναμική των κινητών συσκευών (smart phones) και των εφαρμογών τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τέλος, παρατίθεται μια συζήτηση για την κινητή μάθηση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Sebastián-López & González, 2020).

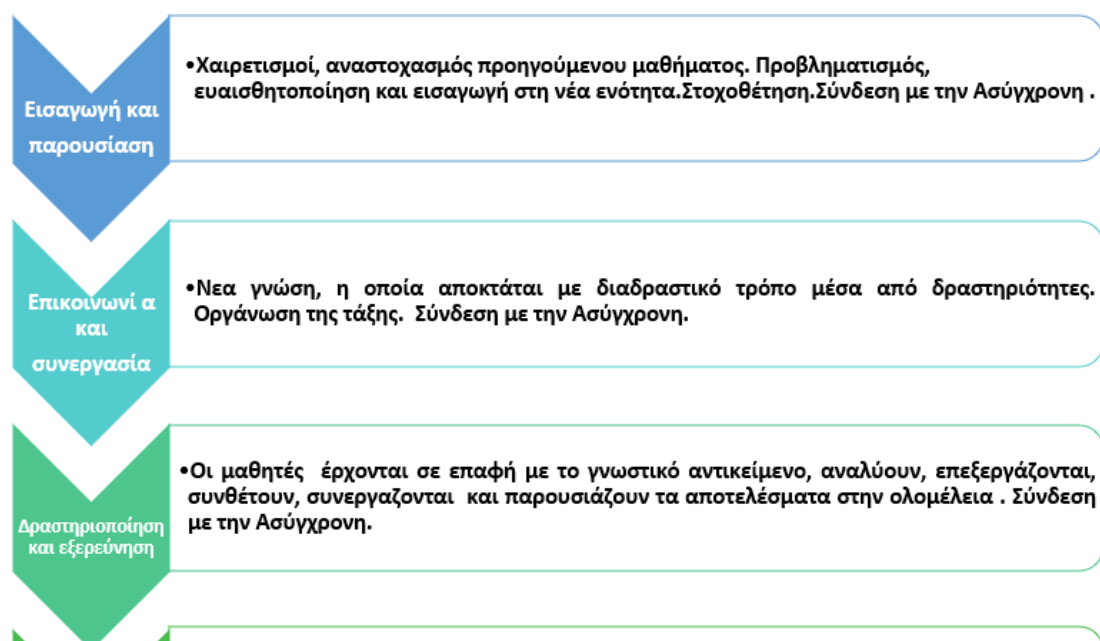
Το γνωστικό αντικείμενο αφορά στο μάθημα «Τεχνολογία Α΄ Γυμνασίου» και συγκεκριμένα το 2^ο Κεφάλαιο «Η μέθοδος της ατομικής εργασίας» του σχολικού βιβλίου, από τη διδακτική ενότητα «Διδασκαλία τεχνολογίας», παράγραφος 2.1. Υπάρχει άμεσος συσχετισμός με το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς στο βιβλίο της Τεχνολογίας Α΄ Γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία της ενότητας «Διδασκαλία τεχνολογίας». Ο γενικός στόχος αφορά στον προσδιορισμό της μεθόδου της Ατομικής Εργασίας, η οποία θα ακολουθηθεί σε αυτό το μάθημα και τα πλεονεκτήματα αυτής στη διδασκαλία των τεχνολογικών θεμάτων.

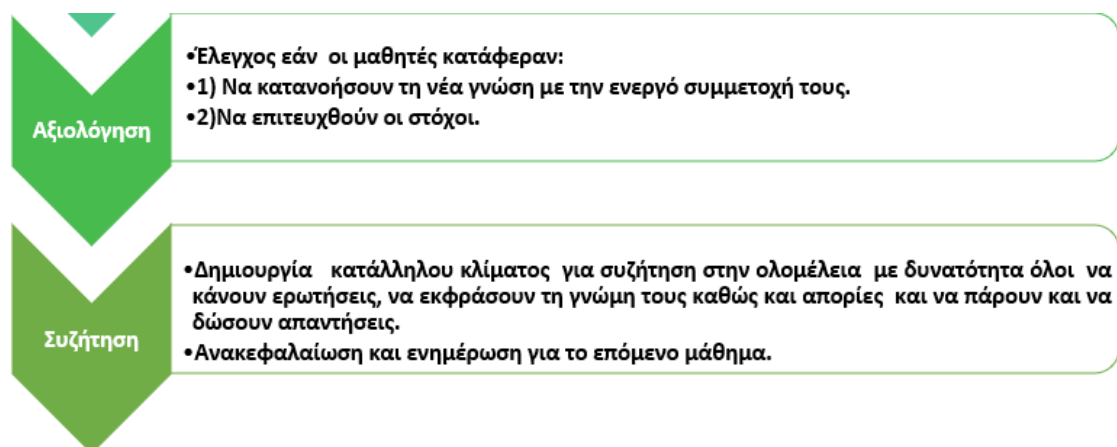
Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου για τους μαθητές σε επίπεδο γνώσεων είναι να μπορούν: (A1.1) να εξηγούν τη διαφορά μεταξύ πρώτης και της δεύτερης μεθόδου διδασκαλίας τεχνολογικών θεμάτων (A1.2) να αναγνωρίζουν τη διαδικασία (βήματα) της 2^{ης} μεθόδου που έχει επιλεγεί από το Υπουργείο για την επίλυση τεχνολογικών θεμάτων (A1.3) να διακρίνουν στη δραστηριότητα Ecobug την εφαρμογή των βημάτων της επιλεγμένης μεθόδου και την φερόμενη αλλαγή της στις οικολογικές συνέπειες. Σε επίπεδο δεξιοτήτων: (A2.1) να ανακαλύψουν οι μαθητές τη γνώση μέσω της δραστηριότητας «» (καθοδηγούμενη ανακάλυψη), (A2.2) να παρουσιάζουν οι μαθητές προτάσεις για εξοικονόμησης ενέργειας του σχολείου τους. Σε επίπεδο στάσεων: (A3.1) να συνεργαστούν (σε ομάδες) για την υλοποίηση των εργασιών.

Συμπληρωματικοί στόχοι ως προς την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχολικά περιβάλλοντα, σε επίπεδο γνώσεων: (B1.1) να συνδέσουν τη χρήση μαθησιακών αντικειμένων, ιστότοπων, εκπαιδευτών παιχνιδιών και εργαλείων με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Σε επίπεδο δεξιοτήτων: (B2.1) να διαχειριστούν τα εργαλεία και το υλικό της σύγχρονης και της ασύγχρονης επικοινωνίας (Webex & eclass) και σε επίπεδο στάσεων: (B3.1) να συζητήσουν τις απόψεις τους για θέματα του μαθήματος σε ομάδες (online) στη Webex, και στην eclass.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Ο εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης αφορά σε σύγχρονη εκπαίδευση διάρκειας 60 λεπτών και σε ασύγχρονη εκπαίδευση διάρκειας επίσης 60 λεπτών, ενώ η βασική ροή του σεναρίου θα υλοποιηθεί σύμφωνα με την εικόνα 1.





Εικόνα 1: Βασική ροή του σεναρίου

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί τότε δημιουργήθηκαν τα πρώτα τεχνολογικά επιτεύγματα, γνωρίζουν τι είναι τεχνολογία και ποια είναι η σχέση της με την επιστήμη καθώς και τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας με τους οποίους εμπλέκεται η τεχνολογία, τις επιπτώσεις της τεχνολογίας και την ανάγκη για τεχνολογική εκπαίδευση.

Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, έχουν έρθει σε επαφή με τις Διερευνητικές, και Ενεργητικές ή Συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Δεν γνωρίζουν όμως πως η κατευθυντήρια διάσταση της διδασκαλίας του μαθήματος της τεχνολογίας είναι η δημιουργία ευκαιριών ώστε ο κάθε μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα να μαθαίνει πώς να μαθαίνει με το δικό του τρόπο. Ο κατευθυνόμενος προβληματισμός τους όσο αφορά αυτόν τον τρόπο θα τους βοηθήσει να προσεγγίσουν ένα οποιοδήποτε τεχνολογικό πρόβλημα, να το κατανοήσουν και να το επιλύσουν. Μέσα από ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι ενεργά, θα κατανοήσουν, πως σήμερα, υπάρχει επιτακτική ανάγκη ο άνθρωπος να παρακολουθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνολογιών του ευρύτερου κόσμου και να αξιολογεί τις επιπτώσεις των τεχνολογιών στον κόσμο, στο περιβάλλον και στην ίδια την κοινωνία.

Στο σενάριο έχουν επιλεγθεί να αξιοποιηθούν εργαλεία από την eclass και τη Webex καθώς και ένα μαθησιακό αντικείμενο από το φωτόδεντρο. Συγκεκριμένα, ο τύπος μαθησιακού αντικείμενου είναι ένα βίντεο με αρχική διάρκεια 10,01΄ (Ecobug), (<http://photodentro.edu.gr/video/handle/8522/709?locale=el>).

Υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας του, ως προς τη διάρκεια και τις παρεχόμενες πληροφορίες του (μέσω του movie maker), αν ληφθεί απευθείας από το την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=oQP5cPFyowA>.

Μέσα από την περιγραφή του τρόπου λειτουργίας μιας εφαρμογής για smart phones, της Ecobug που μπορεί να μας βοηθήσει να ζήσουμε με βιώσιμο ενεργειακό τρόπο, θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τρόπους για την εξοικονόμηση ενέργειας. Θα μάθουν για το οικολογικό αποτύπωμα του ανθρώπου, της τεχνολογίας και των

εφαρμογών της στο περιβάλλον. Η μέθοδος διδασκαλίας που έχει επιλεγεί για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι η συνεργατική μέθοδος, της οποίας οι επιδράσεις είναι ιδιαίτερα ευεργετικές στην ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων (Παπαβασιλείου, 2011). Η διδακτική τεχνική του σεναρίου βασίζεται στις αρχές της θεωρίας του εποικοδομητισμού (κονστρουκτιβισμού) και την ανακαλυπτική μάθηση. «Ο Εποικοδομητισμός (Constructivism) είναι μια θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία μαθαίνουμε, δηλαδή, οικοδομούμε νέα γνώση για μας. Μάθηση είναι η οικοδόμηση νοήματος. Οικοδομούμε νέα γνώση καθώς αλληλεπιδρούμε με τα δεδομένα στο υπόβαθρο των εμπειριών μας» (Παρθένης, 2009, σ.77).

Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) του Bruner χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Ο Bruner θεωρεί τον άνθρωπο ως ένα «επεξεργαστή πληροφοριών» και τη μάθηση ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται επεξεργασία, μετασχηματισμό και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Υλοποίηση σεναρίου σύγχρονης εκπαίδευσης

Δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας για τη δραστηριότητα (<https://eclass11.sch.gr/modules/units/?course=1914015349&id=4151355>).

Η κάθε ομάδα αφού παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό βίντεο (παρατήρηση), μετά από ανταλλαγή απόψεων θα προσπαθήσει να ανακαλύψει και να διακρίνει τη διαδικασία (βήματα) που ακολούθησαν οι εκκολαπτόμενοι "πράσινοι προγραμματιστές μαθητές" μιας άλλης χώρας στην δημιουργία της εφαρμογής για την αειφορία, και την αλλαγή στις οικολογικές συνέπειες που επιφέρει η εφαρμογή Ecobug στον άνθρωπο και στο περιβάλλον. Η κάθε ομάδα θα καταγράψει σε ένα φύλλο εργασιών ό,τι ανακάλυψε (καταγραφή- ταξινόμηση). Θα ακολουθήσει συζήτηση (επικοινωνία) και θα γίνει σύγκριση ανάμεσα στα στοιχεία που έχει καταγράψει η κάθε ομάδα. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού θα συμπληρώσουν όλες οι ομάδες σωστά το φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια ασύγχρονα οι μαθητές μελετώντας τα στοιχεία του φύλλου εργασίας αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας και την εξοικονόμηση ενέργειας από τη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος διοξειδίου του άνθρακα CO₂ και το υλικό στην eclass (<https://eclass11.sch.gr/modules/units/?course=1914015349&id=4151351>), θα κάνουν προτάσεις την εξοικονόμηση ενέργειας στο σχολείο τους, με σκοπό την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (εμβάθυνση και αντιμετώπιση).

Υλοποίηση σεναρίου ασύγχρονης εκπαίδευσης

Ασύγχρονη εισήγηση. Οι μαθητές θα μελετήσουν πριν από τη διεξαγωγή του μαθήματος στη Webex το υλικό με τις πληροφορίες (<https://eclass11.sch.gr/modules/units/?course=1914015349&id=4151351>) σχετικά με το οικολογικό, περιβαλλοντικό αποτύπωμα, το αποτύπωμα εκπομπών CO₂, τις προτάσεις μείωσης του, τη βιωσιμότητα, και το φύλλο εργασίας για τη δραστηριότητα. Θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν το βίντεο από το εργαλείο πολυμέσα μέσω του

αντίστοιχου σύνδεσμου (παρατίθεται πιο πάνω) για την εφαρμογή Ecobug. Κατά την έναρξη του μαθήματος στη Webex, θα ενεργοποιηθεί το φύλλο εργασίας του μαθήματος (παρατίθεται ο σχετικός σύνδεσμος πιο πάνω) όπου οι μαθητές θα μπορέσουν να το διαχειριστούν και στη συνέχεια θα το συμπληρώσουν σαν ομάδα. Μετά το μάθημα στη webex θα αναρτηθούν, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα σε μορφή pdf (<https://eclass11.sch.gr/modules/units/?course=1914015349&id=4151351>) και οι σωστές απαντήσεις των ασκήσεων αναστοχασμού και αξιολόγησης (polling), (<https://bit.ly/mrzk1>) ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να τα μελετήσουν, να επικοινωνήσουν και να συζητήσουν μεταξύ τους σαν ομάδα για την εργασία τους. Θα ενεργοποιηθεί μια αυτοματοποιημένη άσκηση <https://eclass11.sch.gr/modules/exercise/?course=1914015349> και θα ελέγξουν τη γνώση τους (μέσω της ανατροφοδότησης) και θα αξιολογηθούν. Επίσης, θα υλοποιήσουν συνεργατικά σε ομάδες μία εργασία (σε συγκεκριμένο χρόνο, καθορισμένο από τον εκπαιδευτικό) <https://eclass11.sch.gr/modules/document/index.php?course=1914015349&openDir=/60eec3b10635> για τη δυνατότητα διεξαγωγής της, που ορίζεται σε μία ημέρα πριν από το επόμενο μάθημα. Διάρκεια υλοποίησης της εργασίας: 6 ημέρες.

Οι μαθητές θα ερευνήσουν (τους παράγοντες που συντελούν στην δημιουργία του αποτυπώματος στο περιβάλλον μέσω ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού) και θα αντιμετωπίσουν τις συνέπειες βρίσκοντας λύσεις για την εξοικονόμηση ενέργειας στο σχολείο τους, τις οποίες θα εισηγηθούν (εμβάθυνση στη νέα γνώση).

Υλοποίηση σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης διάρκειας μίας διδακτικής ώρας

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η σύγχρονη εξ' αποστάσεως διδασκαλία χωρίζεται σε 5 φάσεις συνολικής διάρκειας 60 λεπτών.

Σύγχρονη - Φάσεις	Χρονική Διάρκεια (σε λεπτά)
1η	15
2η	13
3η	15
4η	7
5η	10
Σύνολο	60

Πίνακας 1. Υλοποίηση 5 φάσεων σύγχρονης εκπαίδευσης

Η 1^η φάση εξελίσσεται κατά τη διάρκεια των πρώτων 15 λεπτών. Σε αυτό το διάστημα της ενότητας 1.1. γίνονται το καλωσόρισμα και ο αναστοχασμός του προηγούμενου μαθήματος. Κατόπιν ο εκπαιδευτικός κάνει μία σύντομη αναφορά στις συνέπειες της τεχνολογίας (2'), ενώ οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα ερωτηματολόγιο (Polling) της

webex (<https://bit.ly/mrzkl1>) με τρεις επαναληπτικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή εναλλακτικά μέσω ερωτηματολογίου στο google forms (2'). (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWnlk3l1zXhEQnFf9Ys9jCu6L4A2hBi4v9eBSzJnpV3jOmjQ/viewform?usp=sf_link)

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αφορούν σε εμπλουτισμένη εισήγηση με χρήση διαφανειών (<https://bit.ly/mrzkl2>) σε ερωταποκρίσεις ενώ τα εκπαιδευτικά μέσα είναι η πλατφόρμα webex (chat, επικοινωνία με φωνή και βίντεο).

Στην ενότητα 1.2. παρουσιάζεται ο προβληματισμός, ενώ γίνεται προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών για την εισαγωγή στη νέα ενότητα. Πραγματοποιείται ανταλλαγή απόψεων με στόχο την προώθηση και τη διερεύνηση του προβληματισμού γύρω από τις τεχνολογικές συνέπειες. Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει φωτογραφίες στις οποίες αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών με χρήση της τεχνικής της χιονοστιβάδας. Μέσα από το διαμοιρασμό οθόνης για την παρουσίαση των φωτογραφιών, θέτει στην ολομέλεια τον προβληματισμό «Ποια εικόνα πιστεύουμε ότι θα μας ταίριαζε να μάθουμε καλύτερα» και ζητά από τους μαθητές να εκφραστούν (4'). Οι μαθητές απαντούν σε ένα δημοψήφισμα (Mentimeter) <https://www.menti.com/zt9xg6iume> (οι εικόνες βρίσκονται στο σύνδεσμο πιο κάτω, από τις διαφάνειες 3 έως και 7) (<https://bit.ly/mrzkl2>) και όλοι μαζί στο τέλος βλέπουν ποια άποψη επικράτησε (3'). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των απόψεων των μαθητών θα γίνει μέσα από την εφαρμογή Mentimeter.

Στην ενότητα 1.3. που αφορά στη στοχοθέτηση, ο εκπαιδευτικός αρχικά αναφέρεται στο προς μελέτη ασύγχρονο υλικό στην eclass και υπενθυμίζει που βρίσκονται τα αναρτημένα αρχεία, τα εργαλεία πολυμέσων, οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις, τα φύλλα εργασίας και το υλικό αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αναφέρει τους στόχους του μαθήματος (2') και δείχνει που θα βρουν οι μαθητές όλο το υλικό (2'). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν είναι η *εμπλουτισμένη εισήγηση και η επίδειξη*. Μέσα από τα *έγγραφα του eclass* θα γίνει η ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ η οργάνωση του μαθήματος θα γίνει από τις Ενότητες της eclass.

Κατά τη διάρκεια της 2^{ης} φάσης (σύγχρονη - 13 λεπτά), η νέα γνώση αποκτάται με διαδραστικό τρόπο μέσα από δραστηριότητες (αλληλεπίδραση μεταξύ όλων στη webex, προβολή video, φύλλα εργασιών και οδηγιών, ενεργοποίηση των εργαλείων) καθώς και από την υποστήριξη τους από τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Η διαδικασία θα πραγματοποιηθεί μέσω του χωρισμού τους σε ομάδες (Breakout session assignments). Ο εκπαιδευτικός δείχνει που βρίσκεται το φύλλο εργασίας (<https://bit.ly/mrzkl8>) και επεξηγεί πως θα το υλοποιήσουν. Οι μαθητές κατεβάζουν το φύλλο εργασίας, το διαβάζουν και συζητούν με τον εκπαιδευτικό τις απορίες τους (4'). Οι μέθοδοι διδασκαλίας αφορούν σε *Επίδειξη, συζήτηση και εμπλουτισμένη εισήγηση*. Μέσα από τις κατηγορίες ενότητες και έγγραφα του eclass θα γίνει η εύρεση και το κατέβασμα του φύλλου εργασίας της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει το εκπαιδευτικό video που παρουσιάζει

την εφαρμογή ecobug, ενώ οι μαθητές το παρακολουθούν κρατώντας παράλληλα σημειώσεις (8'). Κατόπιν θα γίνει σύνδεση με την Ασύγχρονη. Στο τέλος της προβολής ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές πως μπορούν να ανατρέξουν σε όλο το αναρτημένο υλικό στην eclass κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του μαθήματος. Η τεχνική διδασκαλίας είναι η μελέτη περίπτωσης, ενώ ως μέσα ορίζονται η πλατφόρμα webex για τον διαμοιρασμό οθόνης που αφορά στην προβολή βίντεο και η συνομιλία (chat). Όσον αφορά στην οργάνωση της τάξης ο εκπαιδευτικός χωρίζει αυτόματα τους μαθητές σε ομάδες μέσα από τις ομάδες εργασίας (Breakout sessions), ενώ οι τελευταίοι εισέρχονται στις ομάδες τους (1').

Κατά τη διάρκεια της 3^{ης} φάσης (σύγχρονη - 15 λεπτά), Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, αναλύουν, επεξεργάζονται, συνθέτουν και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στις ομάδες για να βοηθήσει τους μαθητές οι οποίοι συμπληρώνουν ομαδικά το φύλλο εργασίας κρατώντας παράλληλα και ατομικές σημειώσεις (15'). Σχετικά με τη σύνδεση με την Ασύγχρονη υπενθυμίζει στους μαθητές πως έχουν τη δυνατότητα να ξαναδούν το video, από το εργαλείο πολυμέσα στην eclass. Τεχνικές διδασκαλίας είναι η τεχνική της χιονοστιβάδας και η εργασία σε ομάδες. Εκπαιδευτικό μέσο εδώ είναι τα αναρτημένα πολυμέσα στην eclass, η ανταλλαγή μηνυμάτων και η εκπαιδευτική εφαρμογή που έχει αναρτηθεί στις «Συνδέσεις Διαδικτύου» του μαθήματος στην eclass.

Κατά τη διάρκεια της 4^{ης} φάσης (σύγχρονη - 7 λεπτά), γίνεται έλεγχος για να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές κατάφεραν α) να κατανοήσουν τη νέα γνώση με την ενεργό συμμετοχή τους β) να εντοπίσουν, να κατηγοριοποιήσουν και να καταγράψουν σε ποιους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας εμπλέκονται και μελέτησαν και γ) εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Η σύνδεση με την Ασύγχρονη πραγματοποιείται από την ενημέρωση για την ανάρτηση της αυτοματοποιημένης άσκησης στην ενότητα "Ασκήσεις" και από την εργασία στην ενότητα "Εργασίες». Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται δια μέσου της επανάληψης η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί την αξιολόγηση, ενώ οι μαθητές υλοποιούν μία εξέταση Polling με πέντε επαναληπτικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (4') (<https://bit.ly/mrzk1>). Στην παρούσα φάση δίνονται εργασίες για το σπίτι. Δίνεται μια εργασία με τίτλο "Προτάσεις εξοικονόμησης της ενέργειας του σχολείου μας" (3') και μια αυτοματοποιημένη άσκηση μέσα από τη δραστηριότητα με τίτλο: παιχνίδι «βρείτε το οικολογικό σας αποτύπωμα» <https://www.footprintcalculator.org/>, Η συγκεκριμένη εφαρμογή κρίνεται ως κατάλληλη για την αλληλεπίδραση και τη διάδραση μεταξύ των μαθητών και ενός ψηφιακά σχεδιασμένου τεχνολογικού διαδικτυακού προϊόντος, το οποίο απευθύνεται σε όλους. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν με γονείς, εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγή της στάσης των ανθρώπων σε ένα θέμα.

Η τεχνική διδασκαλίας είναι η συζήτηση προκειμένου να υπάρχουν άμεσες απαντήσεις και σχολιασμός από τους μαθητές σχετικά με την αξιολόγηση τους στο polling.

Για επικοινωνία και συζήτηση

Κατά τη διάρκεια της 5^{ης} φάσης (σύγχρονη - 10 λεπτά) έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες για συζήτηση στην ολομέλεια με δυνατότητα όλοι να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράσουν τη γνώμη τους καθώς και τις απορίες τους και να δώσουν απαντήσεις. Κατόπιν γίνεται ανακεφαλαίωση και ενημέρωση για το επόμενο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις, να πουν τη γνώμη τους για τη δραστηριότητα και τι θεωρούν ότι έμαθαν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, να εκφράσουν απορίες και να πουν εάν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του μαθήματος επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές συζητούν και υποστηρίζουν τη γνώμη τους (7'), ενώ ο εκπαιδευτικός τονίζει τα κύρια σημεία του μαθήματος και ενημερώνει ότι η ενότητα θα ολοκληρωθεί στο επόμενο μάθημα με την παρουσίαση των προτάσεων για εξοικονόμηση ενέργειας από κάθε ομάδα και την συνολική καταγραφή τους, ώστε να παραδοθούν στο Διευθυντή/ντρια του σχολείου για να γίνει σχετική έρευνα. Έπειτα, θα υπενθυμίσει τα καθήκοντα και τις εργασίες των μαθητών για το σπίτι (3'). Οι τεχνικές διδασκαλίας είναι η συζήτηση και η εμπλουτισμένη εισήγηση.

Υλοποίηση ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης διάρκειας μίας διδακτικής ώρας

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η ασύγχρονη εξ' αποστάσεως διδασκαλία χωρίζεται σε 4 φάσεις συνολικής διάρκειας έως 60 λεπτών.

Ασύγχρονη - Φάσεις	Χρονική Διάρκεια (σε λεπτά)
1η	10 έως 15
2η	10 έως 15
3η	15 έως 20
4η	10
Σύνολο	60

Πίνακας 2. Υλοποίηση 5 φάσεων ασύγχρονης εκπαίδευσης

Κατά τη διάρκεια της 1^{ης} φάσης, στα πρώτα 10-15 λεπτά, βλέπουν το αναρτημένο περιεχόμενο και μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό όπως έχει υποδείξει ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές/τριες μελετούν και διαχειρίζονται το ασύγχρονο υλικό που βρίσκεται στα έγγραφα της eclass (<https://eclass11.sch.gr/modules/document/>) παρατηρούν το παράδειγμα μέτρησης ενεργειακού αποτυπώματος σχολείου, τα φύλλα οδηγιών, και την εργασία για το μάθημα στην Webex και τα links.

Κατά τη διάρκεια της 2^{ης} φάσης (ασύγχρονη, 10-15 λεπτά), οι μαθητές βλέπουν το εκπαιδευτικό υλικό μελέτης για να επιτευχθεί η δραστηριοποίηση και η εξερεύνηση <https://eclass11.sch.gr/modules/units/?course=1914015349&id=4151351>

Κατεβάζουν και συμπληρώνουν το φύλλο εργασιών, το συμπληρωματικό υλικό και το

link του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «βρείτε το οικολογικό σας αποτύπωμα».

Κατά τη διάρκεια της 3^{ης} φάσης (ασύγχρονη, 15-20 λεπτά), πραγματοποιείται η εφαρμογή της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τους προβληματισμούς των μαθητών και βρίσκεται σε επικοινωνία στην περιοχή της ασύγχρονης συζήτησης (φόρουμ) ή και μέσω μηνυμάτων ανάμεσα στους μαθητές.

Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη νέα γνώση υλοποιώντας μια εργασία σε ομάδες (Εικόνα 2), όπου συνεργάζονται ασύγχρονα και συζητούν μέσω του φόρουμ (συζητήσεις, μηνύματα, χρήση των συνδέσμων που αφορούν στα πολυμέσα)

ΠΡΟΤΥΠΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Συζητήσεις

Προσθήκη κατηγορίας

Κατηγορία : ΕΡΓΑΣΙΑ

Συζητήσεις	Θέματα	Αποστολές	Τελευταία ανάρτηση
ΕΡΓΑΣΙΑ, ΠΩΣ ΘΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΟΥΜΕ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ; ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ Σε αυτό το χώρο συζητήσεων μπορείτε να κουβεντιάσετε για διάφορα θέματα σε σχέση με την ΕΡΓΑΣΙΑ της ενότητας 2.1 του 2ου κεφαλαίου. Επίσης, μπορείτε να υποβάλετε ερωτήματα και απορίες σχετικά με την ενότητα.	0	0	Δεν υπάρχουν αποστολές στις περιοχές συζητήσεων

Κατηγορία : Συζητήσεις Ομάδων χρηστών

Συζητήσεις	Θέματα	Αποστολές	Τελευταία ανάρτηση
------------	--------	-----------	--------------------

Εικόνα 2: Υλοποίηση εργασίας

Κατά τη διάρκεια της 4^{ης} φάσης (ασύγχρονη, 10 λεπτά) λαμβάνει χώρα η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, ενεργοποιεί μια αυτοματοποιημένη άσκηση για επανάληψη και Αυτοαξιολόγηση των μαθητών (<https://eclass11.sch.gr/modules/exercise/?course=1914015349>). Διορθώνει την εργασία και στέλνει σχόλια ανατροφοδότησης στους μαθητές. Οι μαθητές/τριες υποβάλουν την εργασία και υλοποιούν την αυτοματοποιημένη άσκηση. Τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν αφορούν στις κατηγορίες των ασκήσεων και των εργασιών της eclass.

Συμπεράσματα

Η μετατόπιση της διδασκαλίας από το φυσικό χώρο του σχολείου σε ψηφιακό περιβάλλον, ώθησε τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία νέων, ευέλικτων σεναρίων προσαρμοσμένων στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης από απόσταση συνετέλεσε στο να δημιουργηθεί αυτό το πρότυπο σενάριο. Μέσα από αυτό το σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Τεχνολογίας, γίνεται μια πλήρης περιγραφή για εξ' αποστάσεως διδασκαλία διάρκειας 2 διδακτικών ωρών. Μία ώρα αφορά σε ασύγχρονη και μία ώρα αφορά σε σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ο σκοπός του σεναρίου εκτός από την κατάκτηση των γνωστικών στόχων

που έχουν τεθεί, έχει να κάνει με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στις εξ' αποστάσεως δραστηριότητες, καθώς και στη μεταξύ τους συνεργασία. Η εφαρμογή του σεναρίου αυτού μέσα από τις ψηφιακές τάξεις θα δώσει πέρα από τα ερευνητικά αποτελέσματα την απαραίτητη ανατροφοδότηση προκειμένου να βελτιωθεί και να αποτελέσει ένα ακόμη εκπαιδευτικό σενάριο στην εκπαιδευτική κοινότητα των Τεχνολόγων.

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών

- Adel, A., & Dayan, J. (2021). Towards an intelligent blended system of learning activities model for New Zealand institutions: An investigative approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 72. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00696-4>
- Barnouin, J. (2020). Essai de décryptage des premiers temps de l'épidémie de COVID-19 en France: faits et leçons à tirer de l'émergence virale. DOI: [10.13140/RG.2.2.18809.62561](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18809.62561)
- CRLT. (2020). Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency, *CRLT and the Center for Academic Innovation*. Retrieved on 7 April 2020, by <http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency>
- Girón-Pérez M.I, Barrón-Arreola K.S, Rojas-Mayorquín A.E. (2020). La Pandemia de COVID-19, repercusiones en la Salud y en la Economía. *Revista Bio Ciencias* (7): e963. <https://doi.org/10.15741/revbio.07.e963>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*, Retrieved on 7 April 2020 by <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0xvkRTj98K-15uOnt1n1Jr5IJfW-IJIoF7dQh4pIZlqqVitYH4m12rUEc>
- McMurtrie, B. (2020). Preparing for Emergency Online Teaching. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved on 7 April 2020, by <https://www.chronicle.com/article/Preparing-for-Emergency-Online/248230>
- Perevalova, A., Resenchuk, A., & Tunyova, N. (2020). Teaching professional vocabulary to the students in coal region universities through digital educational tools. Paper presented at the *E3S Web of Conferences*, 174 doi:10.1051/e3sconf/202017404051 Retrieved from www.scopus.com
- Pizarro-Ruiz, J. P., & Ordóñez-Cambor, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific Reports*, 11(1), 11713. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9>

- Sebastián-López, M., & González, R. M. (2020). Mobile learning for sustainable development and environmental teacher education. *Sustainability (Switzerland)*, 12(22), 1-13. doi:10.3390/su12229757
- Unesco. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Retrieved on 7 April 2020. Available [here](#)
- Giotopoulos, G. (2020). Ex apostaseos ekpaidefsi sto DIEK Patras. Staseis kai apopseis katartizomenon, *Educationext*, 4, 135-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3936059>
- Koliadis E., (2005), Theories Mathisis kai Ekpaideftiki Praxi, t. A: Symperifori-stikes Theories, Aftoekdosi, Athina, anaktitihike apo <https://www.slideshare.net/smapapad/m-sc-bruner>
- Papavasileiou, V. (2011). I Perivallontiki ekpaidefsi stis epistimes tis agogis. Athina: Pedio.
- Parthenis, Ch., (2009), To Konstrouktivistiko Paradeigma sti Mathisiaki Diadika-sia: I Periptosi ton Scholeion Paremvasis sto Programma «Ekpaidefsi Palin-nostounton kai Allodapon mathiton», Paidagogika revmata sto Aigaio, anakti-thike apo <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-4.html>
- Rapti, A. (2006). Taxinomisi Stochon, Mathisiakon Apotelesmaton kai Epipedon Mathisis, EPICT, (anaktitihike apo http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html)
- Tsakiri, D. Kapetanidou, M. (2007). Theories mathisis kai kritiki dimiourgiki skepsi. Sto V. Koulaidis, Sygchrones didaktikes prosengiseis gia tin anaptyxi kri-tikis-dimiourgikis skepsis. Athina: OEPEK.

**«Διδακτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού, στην υπο-
ενότητα: Πουπουλένια σύννεφα, με αξιοποίηση Τ.Π.Ε.»**

Φελούκα Βασιλική, Δρ., Σ.Ε.Ε. – Π.Ε.70

Περίληψη

Ένα σενάριο διδασκαλίας με χρήση Τ.Π.Ε. αποτελεί μία δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας με διαδοχικά βήματα που συνολικά στοχεύουν στην οικοδόμηση της γνώσης αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία σε δραστηριότητες που προάγουν μεταξύ άλλων την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα και υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση. Το σενάριο που παρατίθεται στην παρούσα μελέτη αφορά την υποενότητα: «Πουπουλένια σύννεφα» στο μάθημα της Γλώσσας Α΄ δημοτικού σχολείου και αξιοποιεί το λογισμικό έκφρασης και δημιουργικότητας *Tux Paint* για την επανάληψη του ελληνικού αλφαβήτου. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο σενάριο είναι ο τίτλος του, οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές, οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών, οι στόχοι, η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, η διάρκεια, η ανάλυση του περιεχομένου, οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών, ο συσχετισμός με το αναλυτικό πρόγραμμα, η οργάνωση της τάξης, οι διδακτικές προσεγγίσεις-στρατηγικές, η περιγραφή του σεναρίου, η προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία του, τα φύλλα εργασίας, η αξιολόγηση των μαθητών και οι πρόσθετες πληροφορίες.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική πρόταση, εκπαιδευτικό σενάριο, γλώσσα, Τ.Π.Ε.

**Teaching proposal for Reading course in the Primary School, in the subsection:
Poupoulenia synnefa, using I.C.T.**

Felouka Vasiliki, Dr., Educational Project Coordinator-Teachers

Abstract

A teaching scenario using I.C.T. is a structured teaching plan with a series of steps that aim at the construction of knowledge utilizing the I.C.T. as cognitive and exploratory tools in activities that promote, among others, self-efficacy and creativity and support collaborative learning. In the present study the scenario concerns the subsection: "Poupoulenia synnefa" in the Reading course in the Primary School and utilizes the expression and creativity software *Tux Paint* for the repetition of the Greek alphabet. The scenario elements are its title, the knowledge areas involved, the student's prerequisite knowledge, the goals, the required material and technical infrastructure, the duration, the content analysis, the student's alternative perceptions, the correlation with the curriculum, the class organization, the teaching approaches-strategies, the scenario's description, its added pedagogical value, the worksheets, the student's evaluation and the additional information.

Key-Words: teaching proposal, educational scenario, reading, I.C.T.

Εισαγωγικά

Η διδασκαλία με την χρήση των ΤΠΕ ευνοεί μία παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή, διευκολύνει τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες διά βίου μάθησης.

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται στη βάση των γνωστικών και κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία κατασκευής της γνώσης που πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Σύμφωνα με τις αρχές αυτών των θεωριών, η μάθηση συντελείται με την οικοδόμηση και αναδόμηση των γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από τη γνωστική σύγκρουση και τον αναστοχασμό. Η διδασκαλία είναι μία πράξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, που έχει ρόλο διευκολυντικό και εμπνευστικό και των μαθητών του, που δρουν αυτόνομα σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Φραγκάκη, 2011). Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό (Vygotsky, 1993) και τον προσωπικό εποικοδομισμό (Piaget, 1969) κάθε μαθητής οικοδομεί το δικό του νοητικό κόσμο με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η θεωρία της δραστηριότητας θέτει ως βασικό στοιχείο της τη δραστηριότητα των μαθητών, ως μια μορφή ενεργητικής μάθησης. Περαιτέρω, η θεωρία της εμπλαισωμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1971) ορίζει τη μάθηση ως μία διαδικασία σχετική με τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της κατανεμημένης γνώσης, οι γνωστικοί πόροι μπορούν να διαμοιραστούν μεταξύ των μαθητών που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

Η διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. αναπτύσσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Mahdizadeh et al., 2008), την κριτική τους σκέψη (Lim et al., 2003) και την αυτονομία τους (Claudia et al., 2004) και ευνοεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως κατάρτιση, ανάπτυξη γνώσης, αξιοποίηση φαντασίας και διερεύνηση θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσω των Τ.Π.Ε. οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε επιστημονικές πληροφορίες και μοντέλα γνώσης τη στιγμή που τα χρειάζονται, παίρνοντας έτσι το μήνυμα ότι τους εμπιστευόμαστε να εργαστούν ως επιστήμονες στο επίπεδο που ταιριάζει στην ηλικία τους, να προσεγγίζουν ένα θέμα με τρόπο που έχει για αυτούς νόημα και τελικά να μαθαίνουν (Βοσνιάδου, 2002).

Ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι Τ.Π.Ε. κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων, βοηθούν στην ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων, επιδρούν θετικά στην κατανόηση βασικών εννοιών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες και αναπτύσσουν ανώτερες

γνωστικές δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crock et al., 2010).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επιτυγχάνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια ή σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία (Σολομωνίδου, 2001/2007, 2006). Ένα σενάριο διδασκαλίας (ή διδακτικό σενάριο ή εκπαιδευτικό σενάριο), αποτελεί μία δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας με διαδοχικά βήματα που συνολικά στοχεύουν στην οικοδόμηση της γνώσης (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Στο πλαίσιο αυτό οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία (Μικρόπουλος, 2006) σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Μουζάκης, 2011) υποστηρίζοντας τη συνεργατική μάθηση, καλλιεργώντας τον αναστοχασμό και τελικά την οικοδόμηση της γνώσης (Μπέλλου, 2011).

Ο όρος σενάριο διδασκαλίας (ή διδακτικό σενάριο ή εκπαιδευτικό σενάριο) χρησιμοποιείται για προτάσεις διδασκαλίας μαθημάτων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Ως σενάριο θα μπορούσε να οριστεί μία δομημένη, πλήρης και εφαρμόσιμη διδακτική πρόταση, η οποία υλοποιείται με μία σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων. Ο όρος «δομημένη» αναφέρεται στη μορφή του σεναρίου, η οποία είναι σαφής, διακρίνεται σε θεματικές ενότητες και στηρίζεται σε ένα μοντέλο συγγραφής σεναρίων. Ο όρος «πλήρης» αναφέρεται στο σύνολο των παιδαγωγικών και γνωστικών πτυχών της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνει το σενάριο, ενώ ο όρος «εφαρμόσιμο» προσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Τα σενάρια και οι συνοδευτικές δραστηριότητες (φύλλα εργασίας) προϋποθέτουν οργανωμένο σχεδιασμό, σαφή και ευδιάκριτη δομή και ισορροπημένη αξιοποίηση των μέσων και εργαλείων μάθησης. Πρέπει να προωθούν τις συνεργατικές δραστηριότητες, να ενισχύουν την κατευθυνόμενη ανακάλυψη και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίζουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες τους. Επίσης, πρέπει να διατυπώνουν με σαφήνεια τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να επιμένουν στο διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης και να συνάδουν με τις διδακτικές προσεγγίσεις που πηγάζουν από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να προσφέρονται για αξιολόγηση.

Βασικός σκοπός ενός σεναρίου διδασκαλίας που αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. είναι να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και στη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων. Επειδή οι δραστηριότητες των σεναρίων

υλοποιούνται ομαδικά, ένας δεύτερος, επίσης σημαντικός, σκοπός είναι η κοινωνικοποίηση και η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος στους μαθητές. Περαιτέρω, η οργάνωση εκπαιδευτικών σεναρίων με Τ.Π.Ε. αποσκοπεί στην εμπλοκή διαφόρων γνωστικών περιοχών και διαφορετικής φύσης παραγόντων στην εκμάθηση και διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας και συμβάλλει στην αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής, της εξομάλυνσης δυσκολιών κατανόησης και της μαθησιακής επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008).

Εν κατακλείδι, στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος της χρήσης των Τ.Π.Ε. πρέπει να είναι διττός: αφενός να αποτελέσουν αφορμή για να επανεξετάσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική πρακτική τους και αφετέρου να συντελέσει στην υλοποίηση ποιοτικότερης μάθησης. Απώτερος σκοπός της διδακτικής χρήσης των ΤΠΕ είναι η αναμόρφωση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πρακτικής και η μετάβαση σε μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα επιφέρουν ποιοτικότερη μάθηση.

Ακολουθεί το σενάριο διδασκαλίας:

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

«Το αλφαβητάρι της φύσης»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Γλώσσα (προφορική και γραπτή έκφραση), ΤΠΕ.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το σενάριο αυτό υλοποιείται μετά την ολοκλήρωση της εκμάθησης και των 24 γραμμάτων της αλφαβήτα από τους μαθητές και μπορεί να λειτουργήσει ως επαναληπτική διαδικασία. Συνεπώς, απαιτείται οι μαθητές να γνωρίζουν όλα τα γράμματα του αλφαβήτου και επιπλέον να μπορούν να τα εκφέρουν στη σωστή τους θέση σε αυτό. Επίσης, οι μαθητές έχουν μάθει να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Ως προς τις ΤΠΕ, βασική προϋπόθεση είναι να εξοικειωθούν με τη χρήση του προγράμματος ζωγραφικής (*Tux Paint*), γιατί είναι κάτι που τους προσελκύει, λόγω των πολλών δυνατοτήτων που παρέχει (πολλά χρώματα, πινέλα διάφορα είδη σχεδιασμού, εκπλήξεις στο φόντο, κ.ά.).

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικός στόχος: Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να διαβάζουν και να γράφουν όλα τα γράμματα της αλφαβήτα με τη σωστή αλφαβητική σειρά και να απαγγέλλουν το αλφάβητο σε ρέοντα λόγο.

Ειδικότεροι στόχοι:

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (ΟΕΔΒ, Γλώσσα Α΄ τάξης, βιβλίο δασκάλου):

- Να αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα της αλφαβήτα.

- Να διαβάζουν και να γράφουν όλα τα γράμματα και στις δύο μορφές τους (κεφαλαία, μικρά).
- Να απαγγέλλουν τα γράμματα του αλφαβήτου με το όνομά τους και τη σωστή αλφαβητική σειρά.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να απομυθοποιήσουν τον υπολογιστή και να μάθουν να τον χειρίζονται ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, αλλά και ως βοηθητικό εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης δημιουργώντας συνεργατικά ένα εικονογραφημένο αλφάβητο της φύσης με εικόνες ζώων και φυτών.
- Να παρουσιάσουν την εργασία τους στους συμμαθητές τους με διαφάνειες (δυνατότητα παρουσίασης από το ίδιο το λογισμικό).

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αναπτύξουν τις ικανότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, τη δημιουργική τους σκέψη και τη φαντασία τους.
- Να εκφραστούν δημιουργικά και συναισθηματικά μέσα από τις δυνατότητες που τους παρέχει η χρήση του προγράμματος γραφικών (Tux Paint).

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται: α) το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου με τουλάχιστον (8) υπολογιστές, β) να είναι εγκατεστημένο το λογισμικό *Tux Paint*, γ) εκτυπωτής και δ) βιντεοπροβολέας.

Σε περίπτωση έλλειψης σχολικού εργαστηρίου ή αδυναμία χρήσης του υπάρχοντος, το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση διαδραστικού πίνακα, αν υπάρχει, ή ενός υπολογιστή με βιντεοπροβολέα και η τάξη να εργαστεί ομαδικά ως σύνολο.

Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου σεναρίου κρίνεται κατάλληλο το πρόγραμμα ζωγραφικής *Tux Paint*, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα με φιλικό και ελκυστικό περιβάλλον για τα παιδιά της Α΄ τάξης και εύκολο στη χρήση του με κατάλληλα προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών διεπιφάνεια χρήσης. Προσφέρει εργαλεία, ηχογράφησης και βοηθού. Το *Tux Paint* είναι ένα εποικοδομικό εργαλείο γραφικών γενικής χρήσης με πολλαπλές σχεδιαστικές δυνατότητες, που ανταποκρίνεται απόλυτα στη συγκεκριμένη ηλικία (απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3-12 ετών), προωθεί τη δημιουργική έκφραση και τη φαντασία, καθώς και την καλλιέργεια της οπτικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτής της ενότητας αφορούν στην εκμάθηση του ελληνικού αλφαβήτου και της αλφαβητικής σειράς των γραμμάτων. Οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν όλα τα γράμματα της αλφαβήτας και να μπορούν να τα διαβάζουν και να τα γράφουν ως κεφαλαία και μικρά. Πρέπει επίσης να μπορούν να απαγγέλλουν τα γράμματα του αλφαβήτου με το όνομά τους και τη σωστή αλφαβητική σειρά και τέλος να απαγγέλλουν το αλφάβητο σε ρέοντα λόγο.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι περισσότεροι μαθητές εισέρχονται στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου έχοντας την πρώτη τους σχολική εμπειρία από το νηπιαγωγείο. Είναι χρήσιμο, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός να έχει πληροφορηθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά, τόσο από το Νηπιαγωγείο, όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ώστε να οικοδομήσει πάνω στην υπάρχουσα γνώση (ΟΕΔΒ, Γλώσσα Α΄ τάξης, βιβλίο δασκάλου).

Η εμπειρία έχει δείξει ότι πολλά παιδιά κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο γνωρίζουν και απαγγέλλουν μερικώς, ή και ολικώς, αρκετές φορές, το ελληνικό αλφάβητο, αλλά αυτό συμβαίνει συνήθως με μηχανιστικό τρόπο και είναι το αποτέλεσμα μιας αποστήθισης και όχι πραγματικής γνώσης-κατανόησης.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το προτεινόμενο σενάριο εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας της Α΄ τάξης Δημοτικού (ΟΕΔΒ, Αθήνα. Γλώσσα Α΄ τάξης, βιβλίο μαθητή, τεύχος α΄, 4^η ενότητα, υποενότητα: *Πουπουλένια σύννεφα*, σελ. 74 και Τετράδιο Εργασιών α΄ τεύχος, σελ. 68-69).

Είναι συμβατό με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α΄, τόμος Β΄), καθώς αναφέρεται στη γνωστική περιοχή της Γλώσσας και συγκεκριμένα στην εκμάθηση του αλφαβήτου και της αλφαβητικής σειράς, καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (οικοδόμηση γνώσεων μέσω του πολυμεσικού περιβάλλοντος που προσφέρουν, προώθηση της δημιουργικής έκφρασης και φαντασίας των μαθητών).

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Η οργάνωση της τάξης θα πάρει τρεις μορφές βασικές μορφές: α) εργασία με το σύνολο της τάξης, β) εργασία κατά ομάδες και γ) ατομική εργασία.

Το σενάριο θα υλοποιηθεί το 1^ο δίωρο στη σχολική τάξη και το 2^ο δίωρο (βλ. αναλυτικά παρακάτω στην Περιγραφή σεναρίου) στο χώρο του σχολικού εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών με τουλάχιστον (8) υπολογιστές, ώστε οι μαθητές να δουλέψουν σε 8 ομάδες των 3 ατόμων με έναν υπολογιστή για κάθε ομάδα. Στους υπολογιστές πρέπει να είναι εγκατεστημένο το λογισμικό *Tux Paint*.

Σε περίπτωση έλλειψης σχολικού εργαστηρίου ή αδυναμία χρήσης του υπάρχοντος, το σενάριο θα υλοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση διαδραστικού πίνακα, αν υπάρχει, ή ενός υπολογιστή με βιντεοπροβολέα. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θα εργαστούν ως μία ομάδα και θα υλοποιούν εναλλάξ τμήματα της δραστηριότητας στο λογισμικό με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

Οι μαθητές εμπλέκονται στη χρήση του λογισμικού με τη βοήθεια, την καθοδήγηση και την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού ακολουθώντας τις οδηγίες στο φύλλο εργασίας, οι οποίες εκφωνούνται και από τον/την εκπαιδευτικό. Επειδή η εξοικείωση των παιδιών με τον υπολογιστή είναι πολύ μικρή έως και καθόλου, ιδίως με το συγκεκριμένο λογισμικό, είναι καλό να προηγηθεί μια γνωριμία με τον υπολογιστή και τα μέρη του, κυρίως το ποντίκι και τον τρόπο χρήσης του, καθώς και μια πρώτη γνωριμία με το λογισμικό *Tux Paint*.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Το σενάριο στηρίζεται μεθοδολογικά στις αρχές της εποικοδομιστικής προσέγγισης και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις του Vygotsky και των απογόνων του, όπου δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα (βλ. σχετικά Κολιάδης, 2007).

Ακολουθείται ένα μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης-ανακάλυψης με έμφαση στην «κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, στη δημιουργική έκφραση...» (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται επιτυγχάνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αναπτύσσονται οι συνεργατικές δεξιότητες και καλλιεργείται η φαντασία, η κριτική ικανότητα και η δημιουργική σκέψη τους (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Βασική προϋπόθεση είναι η εξοικείωση των μαθητών στην εργασία κατά ομάδες. Για το σκοπό αυτό, για την εργασία εντός της τάξης η τοποθέτηση των θρανίων είναι με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ευνοείται η επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά. Ο αριθμός των μαθητών ανά ομάδα στην τάξη εξαρτάται από τις δραστηριότητες και τους εκάστοτε στόχους που θέτει το σύνολο της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000). Βασικός στόχος είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών με εναλλασσόμενους ρόλους στη διαδικασία (βλ. αναλυτικά παρακάτω στην Περιγραφή σεναρίου) και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας προκειμένου να υποστηρίξει δραστηριότητες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο (Γλώσσα), αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο παρέχει στους μαθητές την εμπειρία της εργασίας σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορούν να οικοδομήσουν γνώση με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο καλλιεργώντας συγχρόνως τη δημιουργική τους έκφραση και φαντασία και έτσι να επιτύχουν τη μάθηση.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1^ο Διδακτικό δίωρο: στην αίθουσα διδασκαλίας

Οι μαθητές ακούνε το μελοποιημένο ποίημα «Πουπουλένια σύννεφα» από τον ψηφιακό δίσκο με τίτλο «Τα μυστικά του κήπου» του Ν. Κυπουργού που υπάρχει στο σχολείο. Μετά διαβάζουν όλοι μαζί από το βιβλίο το μελοποιημένο ποίημα. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις: *τι είναι από πούπουλο στο ποίημα που διαβάσαμε; Τι άλλο φαντάζεστε εσείς ότι μπορεί να είναι από πούπουλο; Ποιες εικόνες έχει το ποίημα;* Στη συνέχεια καλούμε τους μαθητές να επιλέξουν μια εικόνα του ποιήματος που τους αρέσει περισσότερο, να τη ζωγραφίσουν σε μισό χαρτί Α4 και να της δώσουν ένα όνομα.

Προχωράμε στο τετράδιο Εργασιών (σ. 68-69) και συμπληρώνουμε την άσκηση: γράφουμε το κεφαλαίο γράμμα δίπλα στο μικρό, καθώς και τη λέξη που αρχίζει από αυτό. Έπειτα μαθαίνουμε το όνομα κάθε γράμματος με τη σειρά. Λέμε όλοι μαζί το αλφάβητο. Παίζουμε με το αλφάβητο:

α) Χωρίζομαστε σε ομάδες και με τυχαία σειρά (π.χ. 1^η ομάδα, 3^η, 5^η, 2^η, 6^η, 4^η) λέμε το αλφάβητο τμηματικά (4 γράμματα σε αλφαβητική σειρά). Κερδίζει η ομάδα που δεν κάνει κανένα λάθος.

β) Κολλάζ ποιητικών εικόνων: τοποθετούμε σε αλφαβητική σειρά με βάση το γράμμα του ονόματός τους τις ζωγραφισμένες εικόνες του ποιήματος σε χαρτί αφίσας και το αναρτούμε στον τοίχο.

γ) Δημιουργούμε τον αλφαβητικό κατάλογο της τάξης: σε ένα χαρτόνι οι μαθητές γράφουν το αλφάβητο κάθετα. Κάθε παιδί γράφει το όνομά του στο αντίστοιχο γράμμα και δίπλα το τηλέφωνό του. Αναρτούμε τον κατάλογο στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης και τον διαβάζουμε.

δ) Κυνηγητό στο αλφάβητο της φύσης: σε λευκά τετράγωνα χαρτονάκια έχουμε γράψει τα γράμματα της αλφαβήτα. Οι μαθητές χωρίζονται σε (6) ομάδες. Διαλέγουν τυχαία (4) γράμματα του αλφαβήτου. Προσπαθούν να βρουν όσες περισσότερες λέξεις αρχίζουν με τα γράμματα αυτά. Τις γράφουν σε χωριστές λωρίδες χαρτιού Α4. Ανακοινώνουν με βάση την αλφαβητική σειρά στην ολομέλεια της τάξης τις λέξεις που βρήκαν.

Δημιουργούν το αλφαβητάρι της φύσης κολλώντας σε χαρτί του μέτρου τα χάρτινα γράμματα με τη σειρά και δίπλα σε κάθε γράμμα τη λωρίδα χαρτιού με τις λέξεις του (επίτευξη των γνωστικών στόχων, καθώς και των δύο πρώτων στόχων ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτοί περιγράφονται στη ενότητα: *Στόχοι*)

Στο επόμενο δίωρο, στο εργαστήριο υπολογιστών θα εικονογραφήσουμε το αλφαβητάρι της φύσης και θα το παρουσιάσουμε στους συμμαθητές μας (διπλανό τμήμα, άλλες τάξεις).

2° Διδακτικό δίωρο: στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών

Αρχικά συζητάμε με τα παιδιά να εικονογραφήσουμε το αλφαβητάρι της φύσης με ένα διαφορετικό εργαλείο από τα συνηθισμένα, ένα πρόγραμμα ζωγραφικής στον υπολογιστή. Ξεκινάμε πρώτα με την αναλυτική παρουσίαση του λογισμικού *Tux Paint*. Παρουσιάζονται τα εργαλεία που διαθέτει, καθώς και αναλυτικά οι δυνατότητες που προσφέρει όσον αφορά τη χρήση έτοιμων εικόνων και την παρουσίαση-προβολή των έργων των παιδιών, ώστε να εξοικειωθούν λίγο οι μαθητές με το λογισμικό.

Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά ότι θα δουλέψουμε σε (8) ομάδες των (3) ατόμων προστά σε έναν υπολογιστή. Κάθε ομάδα επιλέγει με τυχαίο τρόπο να εικονογραφήσει τρία συνεχόμενα γράμματα του αλφαβήτου, έτσι ώστε να εικονογραφηθεί όλο το αλφάβητο. Οι εικόνες θα απεικονίζουν φυτά ή ζώα που υπάρχουν στη φύση. Για να βοηθηθούν θα έχουν μπροστά τους κι ένα φύλλο με οδηγίες και εικόνες, οι οποίες θα εκφωνούνται από τον/την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά ακολουθώντας τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού βήμα προς βήμα δημιουργούν τρεις διαφάνειες (από μία κάθε μέλος της ομάδας), μία για κάθε γράμμα. Η διαφάνεια περιέχει το γράμμα (κεφαλαίο-μικρό), μια εικόνα ζώου ή φυτού που αρχίζει με αυτό το γράμμα και το όνομά του.

Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με το βιντεοπροβολέα τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν οι μαθητές, τους καθοδηγεί στη χρήση του λογισμικού, βοηθά όπου χρειάζεται ατομικά ένα μαθητή ή την ομάδα και περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες παρακολουθώντας την πορεία τους και ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις προσπάθειές τους.

Όταν τελειώσουν οι ομάδες το έργο τους, αποθηκεύουν την εργασία τους με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και την προβάλλουν στους συμμαθητές τους με τη δυνατότητα της αυτόματης προβολής που παρέχει το πρόγραμμα. Στη συνέχεια εκτυπώνουν τις διαφάνειές τους, τις βάζουν σε αλφαβητική σειρά, τις συρράπτουν και ... έτοιμο το «αλφαβητάρι της φύσης». Το αλφαβητάρι της φύσης μπορεί να αναπαραχθεί σε αντίτυπα και κάθε μαθητής να έχει το δικό του (επίτευξη των στόχων ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτοί περιγράφονται στη ενότητα: *Στόχοι*)

Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές: *τι τους άρεσε περισσότερο, τι όχι, τι τους δυσκόλεψε, πόσο ικανοποιήθηκαν από την εργασία τους στον υπολογιστή* (αναστοχασμός).

Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

Οι μικροί μαθητές γνωρίζουν τον υπολογιστή και τον χειρίζονται ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, αλλά και ως νοητικό εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης. Η επαφή με το πρόγραμμα ζωγραφικής *Tux Paint* δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να δουλέψουν με ενθουσιασμό σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον, να εκφραστούν συναισθηματικά και να δημιουργήσουν παίζοντας και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους αλλά και την κριτική τους ικανότητα (Σολομωνίδου, 2007).

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δίνεται ένα φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα – Φύλλο εργασίας) με οδηγίες και τις αντίστοιχες εικόνες από τα παράθυρα του λογισμικού για να διευκολύνονται οι μαθητές στη χρήση του λογισμικού. Εννοείται ότι ο/η εκπαιδευτικός εκφωνεί τις οδηγίες και καθοδηγεί τα παιδιά βήμα βήμα στη δραστηριότητά τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών έχει τριπλή μορφή: αρχική, διαμορφωτική και τελική.

Α. Αρχική: αξιολογείται η γνώση των μαθητών για το αλφάβητο και την αλφαβητική σειρά με τις αντίστοιχες δραστηριότητες που περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω στην ενότητα: *Περιγραφή σεναρίου*.

Β. Διαμορφωτική: γίνεται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μέσω της παρακολούθησής τους από τον/την εκπαιδευτικό, την παροχή οδηγιών και βοήθειας, όπου χρειάζεται για ανατροφοδότηση και αναδιατύπωση στόχων, αν κρίνεται αναγκαίο.

Γ. Τελική: ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Γίνεται από τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό μέσα από το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία όπως αυτή πραγματοποιείται, την ενεργή συμμετοχή τους, τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων, την παραγωγή του τελικού προϊόντος (*αλφαβητάρι φύσης*) και τη συζήτηση για το τι τους άρεσε και τι όχι, και πόσο ικανοποιήθηκαν (βαθμός ικανοποίησης) από την υλοποίηση της δραστηριότητας μέσω του λογισμικού *Tux Paint* (αναστοχασμός εκπαιδευτικού-μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία).

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

Δεν προβλέπεται εργασία στο σπίτι.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: Επεκτάσεις της δραστηριότητας:

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να επεκταθεί και με άλλες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να παρουσιαστεί από τους μαθητές σε θεατρικό δρώμενο το αλφαβητάρι της φύσης: κάθε μέλος της τριάδας γράφει ένα ποίημα για το ζώο ή το φυτό του γράμματος που εικονογράφησε, και ως ολομέλεια παρουσιάζουν το κείμενο για το κάθε

γράμμα-φυτό/ζώο του αλφαβήτου της φύσης με ταυτόχρονη προβολή των διαφανειών του εικονογραφημένου αλφαβήτου.

Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδραστικό βιβλίο Γλώσσας Α΄ τάξης: *Ενότητα 4: Το σύννεφο έφερε βροχή*, στο σύνδεσμο:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/indexe_00.html

Πατώντας στο σύνδεσμο, ανοίγει η αρχική σελίδα της ενότητας. Προχωρήστε με τη ροδέλα του ποντικιού μέχρι να βρείτε το κείμενο: «Πουπουλένια σύννεφα». Στο τέλος του κειμένου επιλέγετε τα (4) εικονίδια με τις διαδραστικές ασκήσεις «Σύρε και γράψε»: 1^ο & 3^ο εικονίδιο: «ταίριαξε κεφαλαία-πεζά» / 2^ο & 4^ο εικονίδιο: «ένωσε λέξεις με εικόνες».

Τέλος, μπορούν να αξιοποιηθούν διαδραστικές ασκήσεις για το αλφάβητο από τον ιστότοπο Wordwall (<https://wordwall.net/el>). Κάνοντας εγγραφή επιλέγετε: «Κοινότητα» και μπορείτε να κάνετε αναζήτηση για το θέμα που σας ενδιαφέρει, στη συγκεκριμένη περίπτωση για διαδραστικές δραστηριότητες με αλφαβήτα (σύνδεσμος: <https://bit.ly/2Vp52N8>), απ' όπου επιλέγετε όποια δραστηριότητα σας ενδιαφέρει.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ενδεικτικά διάφοροι τύποι διαδραστικών δραστηριοτήτων με την αλφαβήτα (τελευταία προσπέλαση: Αύγουστος, 2021):

Παίζω με την αλφαβήτα: Αντιστοίχιση: https://wordwall.net/el/resource/1394696
Αλφαβήτα (αντιστοίχιση εικόνας και γράμματος): https://bit.ly/3rTK0IW
Ελληνική αλφαβήτα: μικρά-κεφαλαία: https://bit.ly/3C8YfrL
Τα γράμματα της αλφαβήτα: ταιριάζω κεφαλαία-πεζά: https://bit.ly/3jjJdXn
Αλφαβήτα: Σωστό ή λάθος; https://bit.ly/3CgunJK
Η Αλφαβήτα της θάλασσας: κουίζ: https://bit.ly/3im5Yeb
Μαθαίνω την αλφαβήτα και γυμνάζομαι: https://bit.ly/37ieCE1
Παίζω και γυμνάζομαι με την αλφαβήτα: https://bit.ly/3Cgta5a
Η Αλφαβήτα: γύρνα τα πλακίδια (εμφανίζεται εικόνα με το γράμμα της αλφαβήτα): https://bit.ly/3A7e93P
Αλφαβήτα: βρες το ταίρι: https://bit.ly/3A6btn9
Η αλφαβήτα των Χριστουγέννων α-μ: https://bit.ly/3yzVbSY
Γιορτινή αλφαβήτα: άνοιξε το κουτί: https://bit.ly/2VnGCU1
Λέξεις με την αλφαβήτα – μπαλόνια: περιλαμβάνει 10 επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας ως προς την ταχύτητα των μπαλονιών και του χρόνου ανταπόκρισης: https://bit.ly/3yoP4RE

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ

- Claudia, M., Steil, A., & Todesco, J. (2004). Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers & Education*, 42(4), 353-374.
- Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C. & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta. Ανάκτηση από: <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>
- Fragkaki, M. (2011). Theories mathisis kai TPE. *Sto Pliroforiki kai Ekpaideysi: Noimatodotimeni mathisi kai gnostika ergaleia: texnologiki proseggi*. Panepistimio Ioanninon. Anaktisi apo: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf
- Koliadis, E. (2007). *Theories mathisis kai ekpaideytiki praksi. Gnostikes theories*, Tomos G. Athina.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lim, C. P., Teo, Y. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C. S. & Divaharan, S. (2003). Creating a conducive learning environment for the effective integration of ICT: Classroom management issues. *Journal of Interactive learning Research*, 14(4), 405-423.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51(4), 142-154.
- Matsaggouras, H. (2000). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Ekdoseis: Grigoris, Athina.
- Mikropoylos, T.A. & Mpellou, I. (2010). *Senaria didaskalias me ypologisti*. Athina: Kleidarithmos.
- Mikropoylos, T.A. (2006). *O ypologistis os gnostiko ergaleio*. Athina: Ellinika Grammata.
- Moyzakis, X. (2011). Entaksi ton TPE stin ekpaideytiki diadikasia: diethnis kai elliniki empeiria. *Sto Pliroforiki kai Ekpaideysi: Noimatodotimeni mathisi kai gnostika ergaleia: texnologiki proseggi*. Panepistimio Ioanninon. Anaktisi apo: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf

- Mpellou, I. (2011). Paidagogiki aksiopoiisi ton TPE. Sto Pαιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Pliroforiki kai Ekpaideysi: Noimatodotimeni mathisi kai gnostika ergaleia: texnologiki proseggisi*. Panepistimio Ioanninon. Anaktisi apo: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON ICTinEducation.pdf
- OEDB, Athina. *Glossa A' Dimotikoy. Grammata lekseis Istories*. Biblio daskaloy – Methodologikes odhgies.
- OEDB, Athina. *Glossa A' Dimotikoy. Grammata lekseis Istories*. Biblio mathiti.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Raptis, A. – Rapti, A., (2001). *Mathisi kai didaskalia stin epoxi tis pliroforias*. Athina.
- Raptis, A. – Rapti, A., (2006). *Mathisi kai didaskalia stin epoxi tis pliroforias. Tomos A' Oliki proseggisi*. Athina: Atrapos.
- Raptis, A. – Rapti, A., (2007). *Mathisi kai didaskalia stin epoxi tis pliroforias: Oliki proseggisi*. Athina.
- Solomonidou, X. (2001 / 2007: 5th ekd.). *Sygxroni Ekpaideytiki texnologia: Ypologistes kai mathisi stin koinonia tis gnosis*. Thessaloniki: Kodikas.
- Solomonidou, X. (2006). *Nees taseis stin ekpaideytiki texnologia, Epoikodomismos kai sygxrona perivallonta mathisis*. Metexmio, Athina.
- Solomonidou, X. (2007). *Theories mathisis me polymesas*. Athina.
- Vosniadou, Stella (2002). *Pos mathainoun oi mathites*. Athina: Dardanos.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Skepsi kai Glossa*. Athina: Gnosi.
- YPDBMTH, *Diathematiko Eniaio Plaisio Spoydon Programmaton Spoydon kai Analytika Programmata Spoydon*, tomos A', tomos B'.
- YPEPTH/ PAIDAGOGIKO INSTITOYTO (2008). *Programma epimorfosis se ekpaideytiko logismiko*. Klados: Daskaloi PE70. “Oi T.P.E. stin Protovathmia Ekpaideysi”. Athina.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

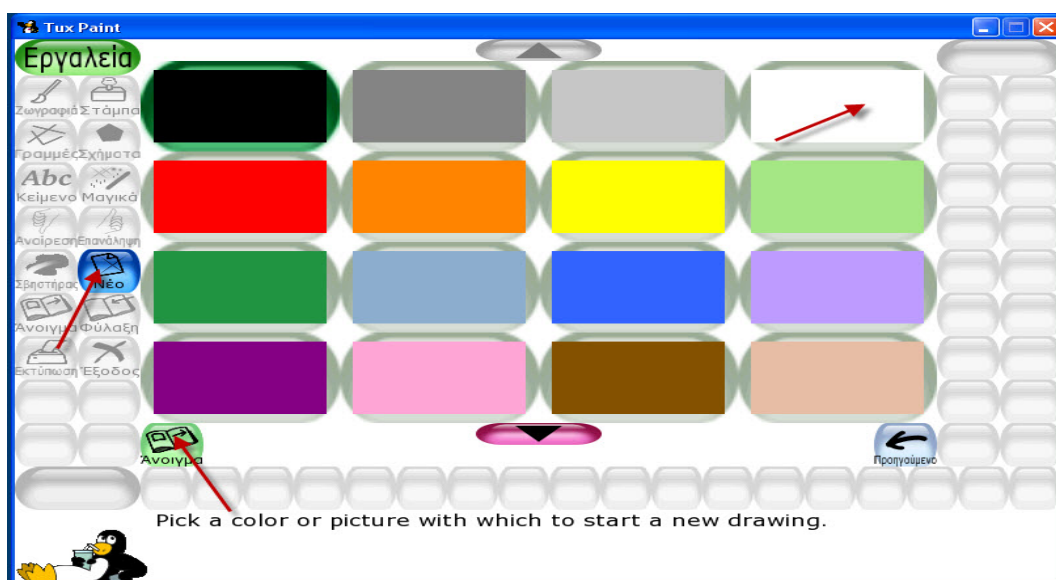
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην επιφάνεια εργασίας κάνε κλικ στο εικονίδιο της μασκότ που βλέπεις παρακάτω. Θα δεις μια οθόνη, όπως η εικόνα 1.



Εικόνα 1

Κάνε κλικ στην οθόνη και θα δεις την παρακάτω εικόνα. (εικόνα 2)
Διάλεξε ένα χρώμα πλαισίου (π.χ. άσπρο) για να ζωγραφίσεις.



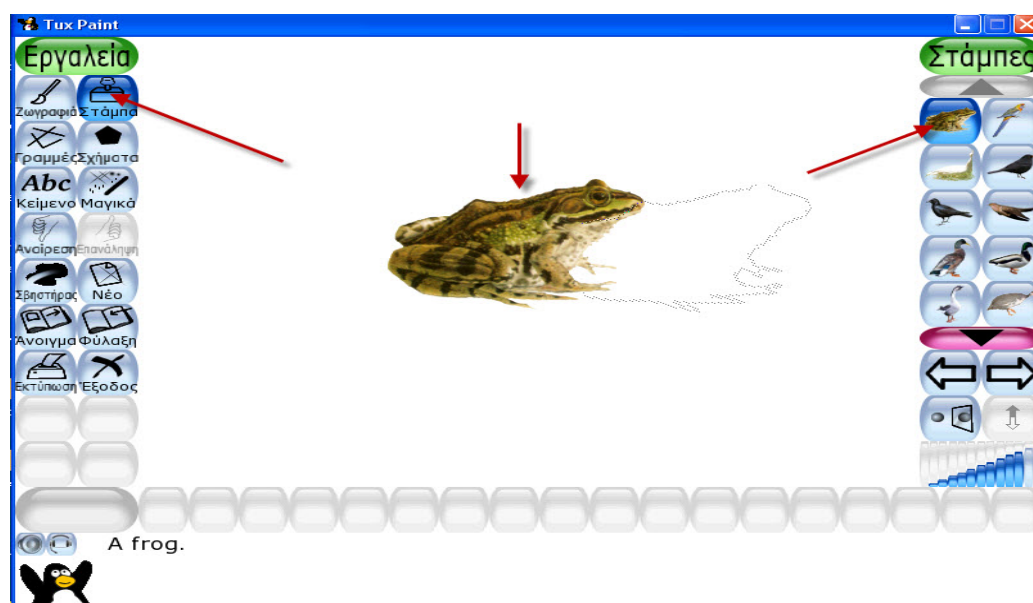
Εικόνα 2

Διάλεξε ένα **χρώμα** από την παλέτα κάτω και ένα **πινέλο** για να ζωγραφίσεις (δες τα βέλη στην εικόνα 3).



Εικόνα 3

Στην αριστερή στήλη κάνε κλικ στις **Στάμπες** και θα δεις στη δεξιά στήλη διάφορες εικόνες. Με τα βελάκια αριστερά δεξιά διάλεξε το ζώο ή φυτό που ταιριάζει με το γράμμα του αλφαβήτου που έχεις. Σύρε την εικόνα μέσα στο άσπρο πλαίσιο και κάνε κλικ για να την αφήσεις (δες εικόνα 4).

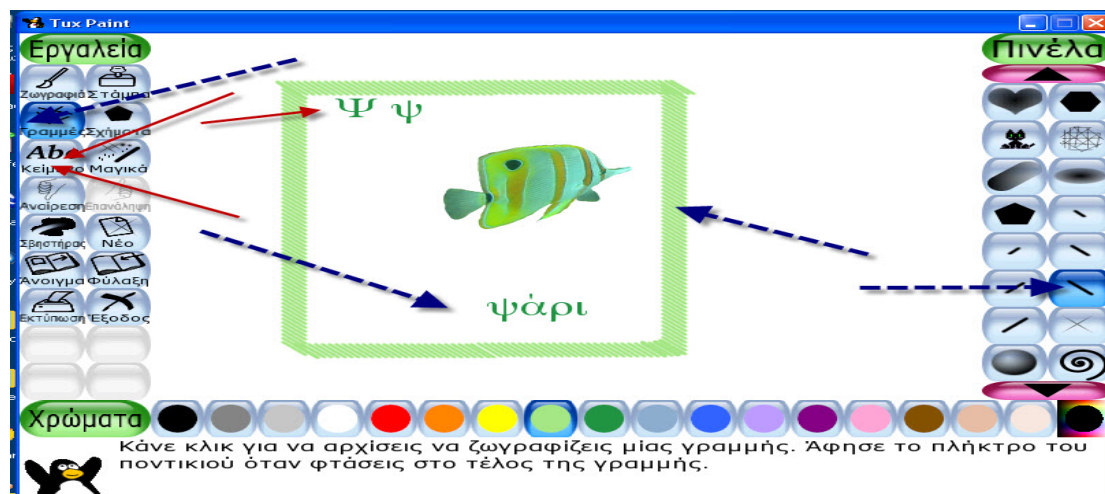


Εικόνα 4

Επέλεξε **Νέο**, διάλεξε πλαίσιο και χρώμα και κάνε κλικ **Άνοιγμα**. Πες **ΝΑΙ** στην **Αποθήκευση**.

Τώρα κάνε το ίδιο για το δεύτερο γράμμα του αλφαβήτου που έχεις. Δες τι έκανα εγώ για το ψάρι (εικόνα 7).

Θυμήσου: βάλε την εικόνα / γράψε το γράμμα / γράψε το όνομα / βάλε πλαίσιο
Ζήτησε βοήθεια, αν θέλεις!

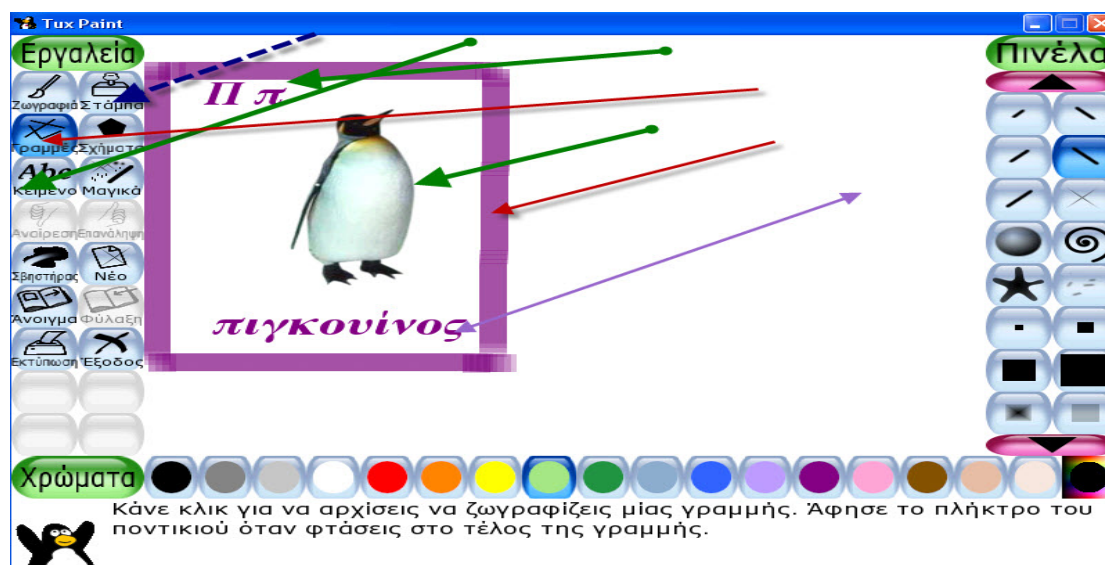


Εικόνα 7

Επέλεξε **Νέο**, διάλεξε πλαίσιο και χρώμα και κάνε κλικ **Άνοιγμα**. Πες **ΝΑΙ** στην **Αποθήκευση**.

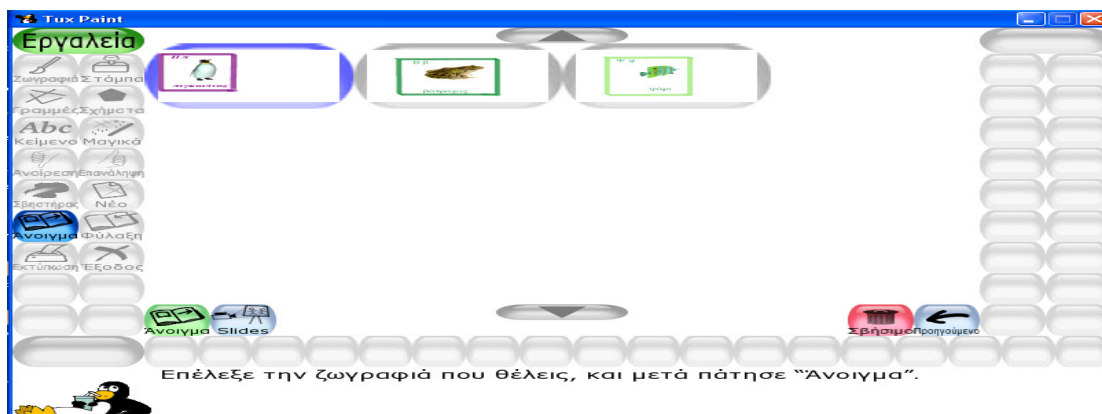
Κάνε το ίδιο και για το τρίτο γράμμα του αλφαβήτου που έχεις. Δες τι έκανα εγώ για το: *Π π πιγκουίνος* (εικόνα 8). Τα βέλη θα σου θυμίσουν τι πρέπει να κάνεις.

Μπορείς να ζητήσεις και βοήθεια!

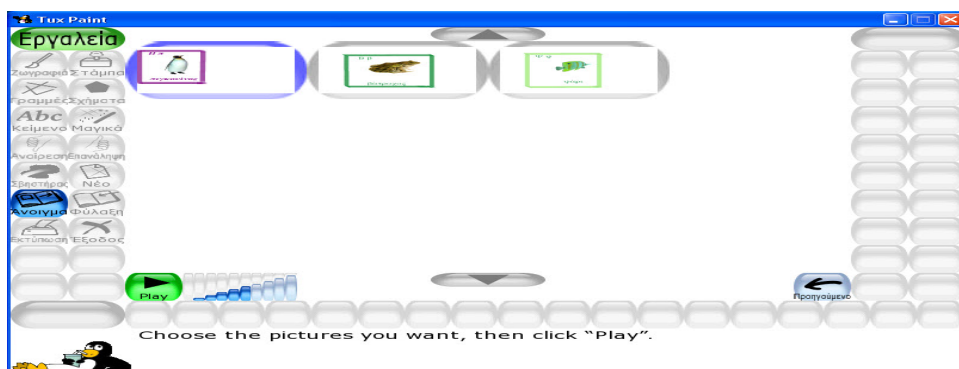


Εικόνα 8

Τώρα που τέλειωσες και τα τρία γράμματα του αλφαβήτου σου κάνε κλικ **Φύλαξη**. Μετά κάνε κλικ **Άνοιγμα**. Εμφανίζονται οι (3) διαφάνειες που έφτιαξες. Κλικ **Προβολή διαφανειών Άνοιγμα**: προβάλλονται οι διαφάνειες που έφτιαξες. Κλικ **Επόμενο** ή **Προηγούμενο**, αν θέλεις να δεις την προηγούμενη ή επόμενη διαφάνεια που έφτιαξες. Κλικ στο παράθυρο στο κόκκινο **X** (δες εικόνες 9, 10, 11).



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11

Τώρα στην οθόνη που βλέπεις κλικ **Εκτύπωση ΝΑΙ ΤΥΠΩΣΕ ΤΟ** (εκτυπώνονται οι διαφάνειες που έφτιαξες). Κλικ **Έξοδος**. Ναι είμαι έτοιμος.