

Η τηλεργασία στην πανδημική και μετα-πανδημική εποχή: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση



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

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

Επικοινωνία

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

Ιστοσελίδα: <http://i-teacher.net>

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αντωνίου Παναγιώτης

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

Βαγγελάτος Αριστείδης

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

Βερναδάκης Νίκος

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

Κέκκερης Γεράσιμος

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

Κομνηνού Ιωάννα

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

Κουγιουμτζής Γεώργιος

Δρ. Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos

Κουτρομάνος Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής στις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Κοψιδάς Οδυσσέας

Οικονομολόγος, Νομικός, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc, Διδάκτορας Τμήματος Βιομηχανικής Διοίκησης και Τεχνολογίας Πανεπιστημίου Πειραιώς στο γνωστικό αντικείμενο της Οικονομικής του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων

Μπράττισης Θαρρενός

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Νηπιαγωγών

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών

Σαρρής Δημήτριος

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

Σοφός Αλιβίζος

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, γνωστ. αντικ.: Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων

Τσιλίκα Κυριακή

Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσολακίδης Κώστας

Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα

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

Φελλά Αργυρώ

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαρτίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2022 ως και 30-4-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 33ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 32^{ου} Τεύχους:

- Ως 30-4-2022, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-5-2022, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόκλησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-5-2022, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-5-2022, ανάρτηση του 33ου 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. 8	01.Θ.Ε. Jean Piaget - Lev Vygotsky: Ομοιότητες και Διαφορές
Σελ. 15	01.Θ.Ε. Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσα από τις πρόσθετες γραπτές δραστηριότητες σε μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Δεδομένα και αποτελέσματα έρευνας.
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής σε γονείς παιδιών εφηβικής ηλικίας
Σελ. 38	01.Θ.Ε. Οι προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας που στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων
Σελ. 50	03.Θ.Ε. WEB 2.0 στην εκπαίδευση: Εργαλεία, εφαρμογές και ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Μια ερευνητική προσέγγιση ως προς τις εμπειρίες των χρηστών.
Σελ. 62	03.Θ.Ε. Διαδίκτυο και εκπαιδευτική αξιοποίησή του. Το Φωτόδεντρο: Πριν και κατά την πανδημία
Σελ. 71	03.Θ.Ε. Η επίδραση της χρήσης του διαδικτύου από φοιτητές κατά την περίοδο της κοινωνικής αποστασιοποίησης του covid-19
Σελ. 83	03.Θ.Ε. Η τηλεργασία στην πανδημική και μετα-πανδημική εποχή: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση.
Σελ. 92	03.Θ.Ε. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην εκπαίδευση
Σελ. 101	03.Θ.Ε. Οι Κοινότητες Διερεύνησης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στο πλαίσιο του Κονεκτιβισμού
Σελ. 108	03.Θ.Ε. Ψηφιακή αφήγηση: "Η αφήγηση αλλιώς!"
Σελ. 117	04.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας τα υποκοριστικά με το επίθημα – άκι στην προσχολική εκπαίδευση: Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας
Σελ. 131	06.Θ.Ε. Ψηφιακό παιχνίδι (DGBL) και δεξιότητες: Έρευνες σχετικά με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών μάθησης που βασίζονται σε παιχνίδια για την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά
Σελ. 141	07.Θ.Ε. Συμπερίληψη των προσφυγόπουλων στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος

Σελ. 151	08.Θ.Ε. Ενίσχυση στελεχών εκπαίδευσης. Βοηθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επιτέλεση του ρόλου τους;.
Σελ. 163	08.Θ.Ε. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/-ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους
Σελ. 175	08.Θ.Ε. Ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές/διευθύντριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επικοινωνία τους με τους εμπλεκόμενους στο σχολείο.
Σελ. 186	09.Θ.Ε. Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Στοιχεία ηλεκτρισμού»
Σελ. 193	09.Θ.Ε. Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας Covid-19
Σελ. 201	09.Θ.Ε. Προδιαγραφές σχεδιασμού ε περιεχομένου σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικής Εκπαίδευσης
Σελ. 218	10.Θ.Ε. Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2010-2011 (Α΄ Φάση)-Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Λαμίας: Δεδομένα και αποτελέσματα έρευνας με βάση τις απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων.
Σελ. 230	10.Θ.Ε. Η μέθοδος Project, στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 240	10.Θ.Ε. Η πανδημία Covid-19 και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση
Σελ. 250	10.Θ.Ε. Ο διοικητικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 261	10.Θ.Ε. Το σχολικό κλίμα και η σημασία του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου
Σελ. 271	11.Θ.Ε. Μαθηματικά και Φύλο στο Δημοτικό Σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Jean Piaget - Lev Vygotsky: Ομοιότητες και Διαφορές

Δερτούζου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Ο Jean Piaget και ο Lev Vygotsky αποτελούν δύο από τις πιο εμβληματικές προσωπικότητες της γνωστικής ψυχολογίας, οι απόψεις των οποίων επηρέασαν και επηρεάζουν βαθιά μέχρι σήμερα τη σχολική εκπαίδευση και τη διδακτική μεθοδολογία. Οι θέσεις του Piaget επέδρασαν καταλυτικά στη σχολική πρακτική ήδη από την πρώτη στιγμή της διατύπωσης τους. Αντίθετα, οι απόψεις του Vygotsky, πρόσφατα ήρθαν στην επιφάνεια, προκαλώντας μια αναπόφευκτη «σύγκρουση» και σύγκριση με εκείνες του Piaget, καθώς αρκετές από αυτές άρχισαν να βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εντοπίσει τις διαφορές, αλλά και τις ομοιότητες των δύο μεγάλων θεωρητικών, εστιάζοντας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, παρουσιάζονται επιγραμματικά οι βασικές τους θέσεις, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι διαστάσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Piaget, Vygotsky, θεωρίες μάθησης, νοημοσύνη

Abstract

Jean Piaget - Lev Vygotsky: Similarities and Differences

Dertouzou Fotini, Primary Teacher, M.Ed.

Jean Piaget and Lev Vygotsky are two of the most iconic figures in cognitive psychology, whose views have influenced and continue to have a profound effect on school education and teaching methodology. Piaget's positions had a catalytic effect on school practice from the very first moment of their formulation. Vygotsky's views, on the other hand, have recently surfaced, causing an inevitable "conflict" and comparison with those of Piaget, as several of them have begun to find application in education. The present work attempts to identify the differences, but also the similarities of the two great theorists, focusing on education. At the same time, their basic positions are briefly presented, in order to better understand their dimensions in the educational process.

Key-words: Piaget, Vygotsky, learning theories, intelligence

Η γνωστική εξελικτική θεωρία του J. Piaget

Κύριο έργο του Piaget υπήρξε η μελέτη της ψυχοπνευματικής εξέλιξης του παιδιού και του εφήβου, καθώς κεντρική ιδέα σε όλο του έργο του είναι η άποψη ότι το άτομο αναζητεί από τη γέννηση του ως το θάνατο του μια αμοιβαία προσαρμογή ανάμεσα στο εαυτό του, ως άτομο που μαθαίνει και αναπτύσσεται, και του περιβάλλοντός του (Μπασέτας, 2002 · Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001). Κατά την Bliss (2003), το έργο του Piaget μπορεί να διεκδικήσει τρεις σημαντικές συμβολές:

Η γέννηση της γενετικής επιστημολογίας

Ο Piaget, έχοντας σπουδάσει Βιολογία, ενδιαφερόταν για την ενοποίηση βιολογίας και λογικής εφαρμόζοντας την επιστημονική μέθοδο σε φιλοσοφικά προβλήματα τα οποία παρέμεναν άλυτα λόγω της χρήσης υποκειμενικών μεθόδων, δημιουργώντας ουσιαστικά έναν δικό του κλάδο, εκείνον της γενετικής επιστημολογίας (Salkind, 2005). Η γενετική επιστημολογία αποσκοπεί, κυρίως, στη μελέτη της καταγωγής των διαφόρων ειδών γνώσης και συνίσταται στη μελέτη των συνθηκών που έκαναν δυνατή την ανάπτυξη της (Bliss, 2003).

Ο Piaget ως δομιστής

Κατά τον Piaget, η γνώση αποκτάται (ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο «κατασκευάζεται») μέσω της δράσης (Cole & Cole, 2002). Ο ίδιος ήταν ένας από τους πρώτους υποστηρικτές του δομισμού, θεωρώντας ότι το παιδί οικοδομεί τη γνώση του μέσα από τη δική του δραστηριότητα, επιμένοντας στη θεμελιώδη σημασία του παιδιού ως παράγοντα της δικής του μάθησης σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξής του (Bliss, 2003· Satterly, 1999). Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, υποστηρίζει, η ατομική συμπεριφορά δεν είναι αντι-δραστική, αλλά ενεργητική, τονίζοντας την έμφυτη ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει ενεργά στην εξελικτική διαδικασία (Salkind, 2005). Ο Piaget δίνει έμφαση στο παιδί, ως ένα άτομο που κατασκευάζει ανεξάρτητα τη δική του εξέλιξη και με αυτή την έννοια, υποτιμά τη συμβολή των άλλων ανθρώπων στη γνωστική εξέλιξη, αποκλείοντας την επιρροή του πολιτισμού και τη διδασκαλία (Meadows, 1999).

Ο ίδιος είδε την ψυχολογική εξέλιξη σαν ένα «σπирάλ με αλληλεπιδραστικές αντιθέσεις» που δημιουργούν νέες γνώσεις και όχι ως μια εξέλιξη έμφυτων ιδιοτήτων ωρίμανσης που προκλήθηκαν ή πραγματοποιήθηκαν από εμπειρίες (Gregory, 1999). Όλοι οι οργανισμοί εκτελούν δυο βασικές λειτουργίες: την οργάνωση (organization) και την προσαρμογή (adaptation). Η οργάνωση είναι η τάση συνένωσης φυσικών ή / και ψυχολογικών διεργασιών σε ένα συνεκτικό σύνολο, ώστε οι οργανισμοί να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, εξασφαλίζοντας έτσι τη μετάβαση από το ένα στάδιο γνωστικής ανάπτυξης στο άλλο (Salkind, 2005 · Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001). Η προσαρμογή συμβαίνει ταυτόχρονα με την οργάνωση και αποτελεί την εξομάλυνση των τριβών που έχει το άτομο με το περιβάλλον του (Salkind, 2005). Η προσαρμογή επιτελείται με βάση δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους διαδικασίες: την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Κατά τον Piaget, στο υπόβαθρο όλων των δράσεων, βρίσκονται πάντα αυτές οι δύο διαδικασίες (Bliss, 2003).

Υπάρχει μια διαδικασία στην οποία είναι πάντα παρούσες αυτές οι δύο όψεις. Πρόκειται για την εξισορρόπηση, δηλαδή «τη γνωστική ισορροπία που επιτυγχάνεται μεταξύ της αφομοίωσης των νέων εμπειριών σε προϋπάρχοντα σχήματα και της συμμόρφωσης των σχημάτων σε νέες εμπειρίες» (Cole & Cole, 2002). Η αφομοίωση και η συμμόρφωση, λοιπόν, αποτελούν τις αμετάβλητες λειτουργίες που οικοδομούν τα νοητικά σχήματα με τα οποία το άτομο σκέπτεται, είναι αυτό που η Bliss ονομάζει «εργαλειοθήκη για τη σκέψη του» (Bliss, 2003).

Ο Piaget ως στρουκτουραλιστής

Τις συμπληρωματικές διαδικασίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής χρησιμοποίησε ο Piaget για να περιγράψει την πορεία της προσαρμογής και την εξέλιξη της κατανόησης σε μορφή σταδίων, κάνοντας, αξιωματικά, δεκτή μια σειρά ποιοτικά διαφορετικών σταδίων για να περιγράψει τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών (Satterly, 1999 · Bliss, 2003). Αυτά είναι:

- Η αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών)
- Η περίοδος της προλογικής σκέψης (2-7 ετών)
- Η περίοδος των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7-11 ετών)
- Η περίοδος των τυπικών λογικών πράξεων ή περίοδος αφαιρετικής σκέψης (11-15 ετών)

Καθεμία από τις περιόδους αυτές περιλαμβάνει άλλα επιμέρους στάδια που ακολουθούν σταθερή ιεραρχική διαδοχή, ενώ κάθε στάδιο οικοδομείται πάνω στο προηγούμενο (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001).

Η θεωρία του L. S. Vygotsky

Οι απόψεις του Ρώσου ψυχολόγου L. S. Vygotsky, μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να προσελκύουν το ενδιαφέρον στο δυτικό κόσμο. Ο Vygotsky προσπάθησε να διαμορφώσει μια κοινωνικοπολιτισμική θεωρία. Αντίθετα από τον Piaget, ο Vygotsky πίστευε ότι τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού δεν είναι βιολογικά καθορισμένα, αλλά καθορίζονται από την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο. Υποστήριξε ότι η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού στοιχείου είναι τόσο έντονη, ώστε μπορεί να αλλάξει ακόμα και αυτό το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς και συνακόλουθα τη διαδικασία εμφάνισης και το περιεχόμενο των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης. Ο ίδιος για να ερμηνεύσει την αλληλεπίδραση αυτή χρησιμοποιεί τον όρο «λειτουργικό σύστημα μάθησης». Σύμφωνα με αυτό, κατά την ανάπτυξη εμφανίζονται ψυχολογικά συστήματα που ενώνουν ψυχολογικές λειτουργίες σε νέους συνδυασμούς δημιουργώντας πιο σύνθετες ψυχολογικές δομές. Είναι σαφές ότι, επειδή οι εμπειρίες του κάθε ανθρώπου που καθορίζουν την πορεία εξέλιξής του είναι διαφορετικές, τα στάδια δεν μπορεί να είναι ίδια για όλους, καθορισμένα μόνο από τον ηλικιακό παράγοντα (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001).

Για την προώθηση της ανάπτυξης, λοιπόν, σημαντική λειτουργία επιτελούν οι πολιτιστικές εμπειρίες του ατόμου και η βοήθεια που δέχεται αυτό μέσω της μάθησης. Έτσι, ο Vygotsky φτάνει στην άποψη του για την ύπαρξη της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2001). Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι τόσο η ψυχολογική ανάπτυξη, όσο και η διδασκαλία εμπλέκονται άμεσα με το κοινωνικό στοιχείο. Το παιδί μπορεί να αντιγράψει μια ποικιλία δράσεων που ξεπερνά τις δικές του ικανότητες, αλλά μέσα σε ορισμένα όρια, διεκπεραιώνοντας ευκολότερα αυτές τις δράσεις όταν τις πραγματοποιεί μαζί με ενήλικες και καθοδηγείται από αυτούς, παρά μόνο του. Αυτή η διαφορά μεταξύ του επιπέδου επίλυσης

προβλημάτων με τη βοήθεια του ενήλικα και εκείνου που μπορεί μόνο του το παιδί να επιλύσει, αποτελεί τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) (Hedegaard, χ.χ.). Έτσι, υπάρχει ένα πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο που εξελίσσεται, ενεργώντας αυτόνομα, και ένα πιθανό επίπεδο στο οποίο το ίδιο άτομο μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια άλλων, που συνιστά τα όρια της προαναφερόμενης ζώνης. Η ζώνη αυτή διαφέρει από άτομο σε άτομο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Όπως ο ίδιος ο Vygotsky αναφέρει, η ZEA παρέχει σε ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο για την κατανόηση της εσωτερικής πορείας της εξέλιξης. Χρησιμοποιώντας αυτό το εργαλείο μπορεί κανείς να καταλάβει όχι μόνο τις ολοκληρωμένες διαδικασίες ωρίμανσης, αλλά και εκείνες που βρίσκονται υπό μορφοποίηση, δίνοντας έτσι, τη δυνατότητα σκιαγράφησης του άμεσου μέλλοντος του παιδιού και της δυναμικής, εξελικτικής του κατάστασης (Vygotsky, 1999).

Οι απόψεις του Vygotsky αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης, ως βασικό συντελεστή διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η ευθύνη των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Ο Vygotsky τόνισε το ρόλο της καθοδηγούμενης συστηματικής μάθησης, ως μέσο μετάδοσης της πολιτιστικής εμπειρίας από γενιά σε γενιά, χωρίς να παραβλέπει και άλλα μέσα μετάδοσης εμπειρίας, όπως τη μίμηση και τη συνεργατική μάθηση, ιδιαίτερα μέσω της συλλογικής δράσης στις ομάδες ομηλίκων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Από την άλλη, ο Vygotsky αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα και το ρόλο της στη γνωστική ανάπτυξη. Επειδή η κοινωνική αλληλεπίδραση και ιδιαίτερα η διδασκαλία, εμπλέκουν τη γλώσσα, το μοντέλο του Vygotsky θεωρεί τη γλωσσική εξέλιξη και τη γνωστική εξέλιξη ως αλληλοσχετιζόμενες (Meadows, 1999).

Οι διαφορές Piaget και Vygotsky

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία του Piaget έχει δεχτεί κριτική ως προς το γεγονός ότι δε δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη. Πολλοί στράφηκαν προς τις απόψεις του Vygotsky για να καλύψουν αυτό το «κενό», ιδιαίτερα αφότου ήρθε στο προσκήνιο η δουλειά του (Wadsworth, 2001). Ωστόσο, παρότι εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι οι δύο θεωρητικοί έχουν πολλές διαφορές μεταξύ τους, δεν είναι λίγες και οι ομοιότητες τους.

Όσον αφορά τις ομοιότητες που μπορεί κανείς να εντοπίσει ανάμεσα στον Piaget και τον Vygotsky, είναι σαφές το κοινό τους ενδιαφέρον για τη νοητική ανάπτυξη, αν και ο καθένας μελέτησε διαφορετικά θέματα, ενώ και οι δύο πίστεψαν στη μάθηση και την ανάπτυξη, θεωρώντας ότι είναι διαδικασίες αυτορρυθμιζόμενες. Τόσο ο Piaget, όσο και ο Vygotsky, ως θεωρητικοί, εντάσσουν τις απόψεις τους στα πλαίσια του κονστρουκτιβισμού, καθώς θεωρούν τη γνώση «προσαρμογή» και ατομική δόμηση. Αν και διαφώνησαν ως προς το πώς δομείται η γνώση, θεωρούν και οι δύο το παιδί ένα ον αναγκαστικά ενεργητικό και όχι παθητικό δέκτη των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος (Wadsworth, 2001).

Ωστόσο, παρά τις ομοιότητες τους είναι γεγονός ότι το έργο τους διαφέρει σε αρκετά σημεία. Ο Piaget ενδιαφέρθηκε κυρίως για την ανάπτυξη της γνώσης και άρα για το επιστημολογικό υποκείμενο, και όχι για το παιδί ως άτομο. Σε αυτό το πλαίσιο ενδιαφέρθηκε κυρίως για την αυθόρμητη ανάπτυξη της γνώσης, η οποία ανήκει αποκλειστικά στο παιδί. Αντίθετα, ο Vygotsky ενδιαφέρθηκε εξίσου και για το παιδί ως άτομο και ενδιαφέρθηκε για την επίδραση της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας στη γνωστική ανάπτυξη (Bliss, 2003).

Ως προς το είδος τη θεωρίας που διατυπώθηκε από τον καθένα, η θεωρία του Piaget είναι μια θεωρία ανακάλυψης ή δόμησης που συμβαίνει στο εσωτερικό του νου ενός ατόμου, καθώς μελέτησε κυρίως το πώς σχηματίζεται ή δομείται η γνώση. Απ' την άλλη, η θεωρία του Vygotsky είναι μια θεωρία μεταβίβασης της γνώσης από την κουλτούρα στο παιδί, καθώς μελέτησε το ρόλο των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Wadsworth, 2001).

Όσον αφορά τις δύο διαδικασίες, την ανάπτυξη και τη μάθηση και τη χρονική τους σειρά, Piaget και Vygotsky, έχουν εντελώς διαφορετική άποψη. Για τον Piaget το επίπεδο ανάπτυξης θέτει τα όρια στο τι μπορεί να μάθει το παιδί και στο πόσο μπορεί να το κατανοήσει και άρα θεωρεί ότι η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Αντίθετα, ο Vygotsky θεωρούσε ότι το άτομο οδηγείται στην ανάπτυξη μαθαίνοντας μέσα από πολιτισμικά τροποποιημένες έννοιες. Σε αυτό το πλαίσιο η μάθηση προηγείται από την ανάπτυξη και μάλιστα αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την επίτευξη της (Wadsworth, 2001).

Ωστόσο, οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των δύο εντοπίζονται στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση, αφενός, και του ρόλου της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη, αφετέρου. Όσον αφορά το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων, ο Vygotsky θεωρούσε ότι όλη η γνώση, ως ατομική δόμηση, ρυθμίζεται μέσω κοινωνικών παραγόντων. Τα παιδιά δεν εφευρίσκουν, αλλά αντιγράφουν αυτό που είναι κοινωνικά διαθέσιμο. Έτσι, ο ρόλος του ενήλικα (δάσκαλος) είναι κομβικός, καθώς πρόκειται για μια θεωρία μεταβίβασης της γνώσης από εκείνον στο παιδί. Για τις απόψεις του αυτές ο Vygotsky εντάσσεται, σύμφωνα με τη θεωρία του, στα πλαίσια του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Wadsworth, 2001). Από την άλλη ο Piaget, στα πλαίσια του ατομικού κονστρουκτιβισμού, θεώρησε ότι η δόμηση της γνώσης ανήκει καθαρά στο παιδί, και άρα πρόκειται για μια θεωρία ατομικής ανακάλυψης και όχι μεταβίβασης, περιορίζοντας, έτσι, το ρόλο του ενήλικα στην κατάκτηση της γνώσης (Wadsworth, 2001· Bliss, 2003).

Ο Piaget, επιπλέον, δεν απέδωσε κρίσιμο ρόλο στη γλώσσα, υποβαθμίζοντας έτσι και έμμεσα τη σημασία της κοινωνικής διάδρασης, θεωρώντας τον προφορικό λόγο εκδήλωση της συμβολικής λειτουργίας, η οποία μπορεί μεν να αντανακλά νοητική ανάπτυξη, αλλά δεν την παράγει. Αντίθετα, ο Vygotsky αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα και τονίζει τη μεγάλη σπουδαιότητα της ως εργαλείο για την υποβοήθηση της μάθησης. Θεωρεί ότι η κατάκτηση της γλώσσας από το κοινωνικό περιβάλλον

καταλήγει σε μια ποιοτική βελτίωση της σκέψης και της λογικής και υπό αυτή την έννοια η γλώσσα παράγει νοητική ανάπτυξη (Bliss, 2003 · Wadsworth, 2001).

Αντί επιλόγου: Τελικά ποιος είναι ο δάσκαλος του Piaget και ποιος είναι ο δάσκαλος του Vygotsky;

Είναι σαφές ότι οι απόψεις και των δύο ψυχολόγων επηρέασαν βαθιά τη σχολική τάξη. Ωστόσο είναι γεγονός ότι κάθε ένας από τους δύο «οραματίζεται» ένα διαφορετικό δάσκαλο. Ο δάσκαλος του Piaget περιορίζεται μέσα στα αυστηρά καθορισμένα «στάδια» της θεωρίας, όσον αφορά την γνωστική ανάπτυξη και αξιοποιώντας μόνο τις ατομικές ικανότητες του κάθε μαθητή, διαμορφώνει ανάλογα και τη διδασκαλία του. Αντίθετα, ο δάσκαλος του Vygotsky κινείται σε λιγότερο περιορισμένα πλαίσια, διαμορφώνοντας τη διδασκαλία του ανάλογα με το κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο της τάξης και όχι το ηλικιακό πλαίσιο. Έτσι, μπορεί να αξιοποιήσει το μαθητικό του δυναμικό μέσω της συνεργατικής μάθησης και στα πλαίσια της ΖΕΑ. Για τον Piaget, ο δάσκαλος απλά παραθέτει τη γνώση, έχοντας έναν ρόλο πιο διαδικαστικό, ενώ για τον Vygotsky ο δάσκαλος είναι διαμεσολαβητής της γνώσης, ενεργό μέρος της γνωστικής διαδικασίας συντονίζοντας τη μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Ο δάσκαλος του Vygotsky εξατομικεύει περισσότερο τη διδασκαλία του, αφού λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών του, γνωρίζει καλύτερα το μαθητή του, αφού έχει στοιχεία όχι μόνο για το πραγματικό του γνωστικό επίπεδο, αλλά και για το επίπεδο δυνητικής του ανάπτυξης. Από την άλλη, ο δάσκαλος του Piaget ανάγει τη διδασκαλία του στα ηλικιακά όρια των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης της θεωρίας, ενώ γνωρίζει και αξιολογεί μόνο αυτό που ο μαθητής μπορεί να επιτελέσει μόνος του. Στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας ο Piaget θέλει το δάσκαλο να διευκολύνει το μαθητή, ενώ ο Vygotsky θέλει ένα δάσκαλο που να τον καθοδηγεί. Τελικά, θα μπορούσαμε, ίσως, να πούμε ότι ο Vygotsky, διαπνέεται από περισσότερη αισιοδοξία ως προς τις ικανότητες του μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει, από ότι ο Piaget.

Βιβλιογραφία

- Basetas, K. (2002). *Psychologia tis Mathisis*. Athina: Atrapos.
- Bliss, J. (2003). Piaget kai Vygotsky: I simasia tous gia ti didaskalia kai tin ekmathisi ton thetikon epistimon. *Gefyres*, 8, 68-81.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *I anaptyxi ton paidion. Gnostiki kai psychokoinoniki anaptyxi kata ti nipiaki kai mesi paidiki ilikia*. V' Tomos. Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.
- Gregory, R.L. (1999). Eisagogi sti theoria tou Piaget. Sto: Faulkner, D. & Woodhead, M. (epim.), *Exelixa tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon. Syllogi Keimenon*

(Anatypa), (9-11). Elliniko Anoikto Panepistimio. Patra: Ekdosi Ellinikou Anoiktou Panepistimiou.

Hedegaard, M. (ch.ch.). *The zone of proximal development as basis for instruction*.

Kassotakis, M. & Flouris G. (2001). *Mathisi kai Didaskalia. Synchrones apopseis gia tis diadikasies mathisis kai ti methodology tis didaskalias*. Tomos A': Mathisi. Athina.

Meadows, S. (1999). Gnostiki Exelixi. Sto: Faulkner, D. & Woodhead, M. (epim.), *Exelixi tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon. Syllogi Keimenon (Anatypa)*, (9-11). Elliniko Anoikto Panepistimio. Patra: Ekdosi Ellinikou Anoiktou Panepistimiou.

Salkind, N. J. (2005). *Theories tis Anthropolis Anaptixis*. Athina: Patakis.

Satterly, D.J. (1999). O Piaget kai i ekpaidefsi. Sto: Faulkner, D. & Woodhead, M. (epim.), *Exelixi tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon. Syllogi Keimenon (Anatypa)*, (9-11). Elliniko Anoikto Panepistimio. Patra: Ekdosi Ellinikou Anoiktou Panepistimiou.

Vygotsky, L.S. (1999). I Theoria tou Vygotsky: I Zoni tis Epixeimenis Anaptixis – Mia nea prosengisi. Sto: Faulkner, D. & Woodhead, M. (epim.), *Exelixi tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon. Syllogi Keimenon (Anatypa)*, (9-11). Elliniko Anoikto Panepistimio. Patra: Ekdosi Ellinikou Anoiktou Panepistimiou.

Wadsworth, B.J. (2001). *I Theoria tou Jean Piaget gia ti gnostiki kai synaisthimatiki anaptixi. Ta themelia tou konstruktivismou*. Athina: Kastaniotis.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσα από τις πρόσθετες γραπτές δραστηριότητες σε μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Δεδομένα και αποτελέσματα έρευνας.

Δημητρακάκης Κων/νος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας, υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό ως συμπληρωματική μαθησιακή δραστηριότητα, σε όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, την ανάθεση πρόσθετων γραπτών δραστηριοτήτων (ΠΓΔ) τις οποίες και εκτελούν οι μαθητές στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά. Το ερώτημα είναι αν και σε ποιο βαθμό ενεργοποιείται στην καθημερινή πράξη η κριτική σκέψη, μέσα από την ανάθεση των πρόσθετων αυτών γραπτών δραστηριοτήτων (ΠΓΔ). Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και υιοθετούν σε όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου και σε μεγάλο βαθμό τις ΠΓΔ, ως συμπληρωματική μαθησιακή δραστηριότητα, εν τούτοις το περιεχόμενό τους δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά : κριτική σκέψη, γραπτές δραστηριότητες, αντίληψη, μνήμη, σκέψη.

Abstracts

Teachers, in the context of daily learning process, adopt to a great extend, as a supplementary learning activity in every primary school lesson, the assignment of additional written activities, (AWA) which are performed by the students at school or at home, individually or in groups. The question is whether and to what extend, critical thinking is applied in everyday practice, through the assignment of these additional written activities. Research showed that teachers, although they adopt these AWA in great extend and in every primary school lesson as a complementary learning activity, their content does not contribute to the development of critical thinking skills.

Key-words: critical thinking, written activities, perception, memory, thinking

Εισαγωγή

Οι πρόσθετες γραπτές δραστηριότητες (ΠΓΔ) - γνωστές ως κατ' οίκον γραπτές σχολικές εργασίες¹ από διδακτικής σκοπιάς, είναι σημαντικές μιας και είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορούν τόσο οι γονείς να παρακολουθούν την εργασία που

1Με τον όρο κατ' οίκον εργασία νοείται στην παρούσα μελέτη οποιασδήποτε μορφής και περιεχομένου γραπτή σχολική εργασία που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές του ως συμπληρωματική μαθησιακή δραστηριότητα της εργασίας που γίνεται στην τάξη και εκτελεί ο μαθητής, στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας, στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά,

γίνεται στην τάξη όσο και οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τον βαθμό κατανόησης από τους μαθητές των όσων διδάχθηκαν μέσα στην τάξη αλλά ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον των γονιών για τα παιδιά τους. Αν και οι ΠΓΔ που ανατίθενται στους μαθητές, θα πρέπει να διακρίνονται από χαρακτηριστικά γνωρίσματα, μεταξύ των οποίων, ο βαθμός δυσκολίας, το ενδιαφέρον των μαθητών, ο χρόνος ολοκλήρωσης, η ηλικία των μαθητών, ο ρόλος των γονιών, το ζήτημα της στοχοθεσίας της ανάθεσής τους, αποτελεί ως σήμερα ένα αναπάντητο επιστημονικά ζήτημα. Η προβληματική που κατά καιρούς αναπτύχθηκε και το αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον, επικεντρώθηκαν στην αναγκαιότητα των ΠΓΔ, στις μορφές και στις επιπτώσεις τους στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών. (Ευαγγελόπουλος, 1999), (Χατζηδήμου, 1995). Μια επιστημονική διερεύνηση με στόχο την ποιοτική ανάλυση των εργασιών αυτών σχετικά με τον διδακτικό σχεδιασμό του περιεχομένου και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης - γνωστικές λειτουργίες - που αυτές υπηρετούν και που προβάλλουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που με την σειρά τους διασφαλίζουν μια υψηλού επιπέδου μάθηση, αποτελεί ένα ζητούμενο στην σύγχρονη επιστημονική έρευνα.

Ιστορική εξέλιξη

Η σχετική βιβλιογραφία παρέχει διαφορετικές απόψεις, οι οποίες συνοψίζονται σε τρεις βασικές θέσεις ανάλογα με τις προτάσεις που προβάλλουν για την επίλυση του ζητήματος. (Χατζηδήμου, 1995). Οι συγκλίνουσες στην πρώτη θέση απόψεις θεωρούν τις ΠΓΔ αναγκαίες τονίζοντας την θετική τους επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών, όταν η ανάθεσή τους πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. (Ευαγγελόπουλος, 1999). Οι εκφραστές αυτής της θέσης υποστηρίζουν ότι οι ΠΓΔ επιδρούν θετικά στους μαθητές, για τους παρακάτω μεταξύ άλλων λόγους: Αξιοποιούν την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την εργατικότητα, την αυτενέργεια και την δημιουργικότητα των μαθητών. Υπηρετούν την δημιουργική απασχόληση των μαθητών, (Σαμαρά, 1988) ολοκληρώνουν την διδασκαλία (Γούπος, 1999) και παρωθούν την σχολική επίδοση των μαθητών και ιδίως αυτών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. (Ευαγγελόπουλος, 1999). Επιπλέον προκαλούν βιώματα επιτυχίας, εξασφαλίζουν την ατομική εξέλιξη των μαθητών και συμβάλλουν στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Ως βασικές για την εξασφάλιση θετικής επίδρασης των ΠΓΔ στους μαθητές προβάλλονται οι παρακάτω προϋποθέσεις: Εναρμόνιση των ΠΓΔ με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, ποικιλία περιεχομένου, εξατομίκευση (Γούπος, 1999, Ευαγγελόπουλος, 1999), και προσαρμογή τους στις δυνατότητες, τις αντικειμενικές συνθήκες, τις πραγματικές ανάγκες (Τσιμπούκης, 1971) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σύμφωνα με τις παιδαγωγικές επιταγές. Επιπλέον ο ανελλιπής έλεγχος και η αξιολόγηση των ανατεθέντων εργασιών (Σολομών, 1999) και η ένταξή τους στο διδακτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, (Γούπος, 1999) με στόχους την αποφυγή της μηχανικής απομνημόνευσης και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θέσης θεωρούν ότι οι ΠΓΔ επηρεάζουν αρνητικά τις διαδικασίες της μάθησης και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και προτείνουν την κατάργησή τους. (Χατζηδήμου, 1995). Την θέση αυτή υποστηρίζουν με τα παρακάτω επιχειρήματα: Οι ΠΓΔ προκαλούν

κόπωση, καταπιέζουν τους μαθητές και δημιουργούν σ' αυτούς αρνητική στάση στην μαθησιακή διαδικασία. Εμπειρικά δεν έχει αποδεχτεί η θετική τους συμβολή στη σχολική επίδοση γενικά και ιδιαίτερα των αδύνατων μαθητών με αποτέλεσμα να συντηρούν την κοινωνική ανισότητα. Δεν διασφαλίζουν την αυτενέργεια, την ελευθερία δράσης και την αυτονομία της σκέψης των μαθητών. Αντίθετα έχει αποδειχθεί ότι διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών – γονιών, μαθητών – δασκάλων και σχολείου – οικογένειας. Οι υποστηρικτές της τρίτης θέσης θεωρούν ωφέλιμες τις ΠΓΔ αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματά τους. Για την αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων, προτείνουν την ενσωμάτωσή τους στο πρόγραμμα του σχολείου. Η εκτέλεση των ΠΓΔ στην διάρκεια του σχολικού προγράμματος θεωρείται ως η μόνη ιδανική λύση και προτείνουν γι αυτό το λόγο ως μόνη λύση την καθιέρωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. (Χατζηδήμου, 1995, Σολομών, 1999).

Οριοθέτηση του προβλήματος.

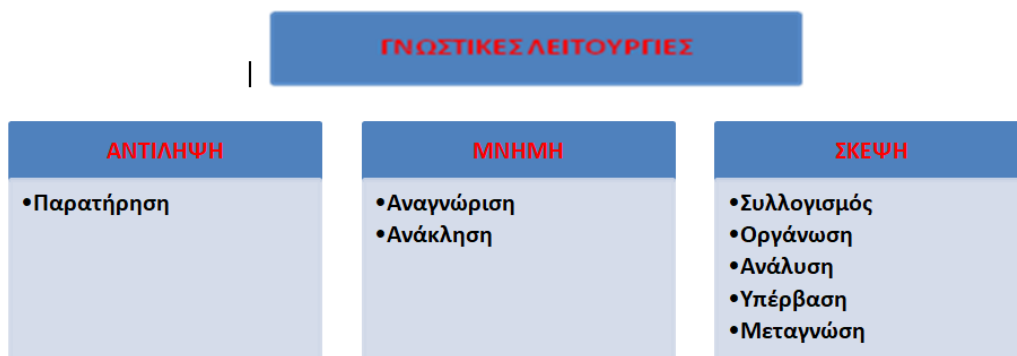
Βασική μας θέση αποτελεί η υπόθεση ότι αυτή καθ' αυτή η παραπάνω διάσταση των απόψεων συντέλεσε και συντελεί, μεταξύ άλλων, ακόμα περισσότερο στην παιδευτική αναποτελεσματικότητα των ΠΓΔ, προκαλώντας σύγχυση σε όλους τους εμπλεκόμενους, πολιτεία, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές. (Λολώνης, 1987). Με άλλα λόγια η προβληματική που αναπτύχθηκε σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της ανάθεσης των ΠΓΔ μονοπώλησε το ερευνητικό ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπισθεί ερευνητικά επαρκώς αυτό καθ' αυτό το ίδιο το περιεχόμενο των ΠΓΔ που ανατίθενται στους μαθητές για υλοποίηση. Είναι γεγονός ότι στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι για χρόνια καθιερωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές αδυνατούν να παρακολουθήσουν την σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες θεωρούν το συμπεριφορικό μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης σήμερα ως ανεπαρκές. Η ίδια η γνώση, για παράδειγμα, ακολουθεί σήμερα ιδιαίτερα με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τέτοιους ρυθμούς ανάπτυξης που απαιτεί την διαρκή ανανέωση και τον επαναπροσδιορισμό της. Η μπιχεβιοριστική αντίληψη, κυριαρχούσε και σε μεγάλο βαθμό κυριαρχεί ακόμα και σήμερα στις διδακτικές πρακτικές της πλειοψηφίας των σημερινών εκπαιδευτικών. Αν και το θεσμικό πλαίσιο νόμος της εκπαίδευσης με τους ν.1566/852 και 2525/97, ν. 4823/21, Προεδρικό Διάταγμα 583/82, όπως και τα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας (ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ, 2003, Π.Σ., 2011) συγκαταλέγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μεταξύ των βασικών σκοπών της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών αλλά και τις προσωπικές μας εμπειρίες αποδεικνύεται ότι στο σημερινό ελληνικό σχολείο η απομνημόνευση ως γνωστική δεξιότητα αποτελεί το δεδομένο και η κριτική σκέψη το ζητούμενο. Κυρίαρχη φαίνεται να είναι η αντίληψη ότι

² Στο Ν.1566/85 γίνεται αναφορά στους σκοπούς της Α/θμιας και της Δ/θμιας εκπ/σης. Στο άρθρο 1 παράγ. γ αναφέρεται: «Να αναπτύσσουν (οι μαθητές) δημιουργική και κριτική σκέψη»

διαπαιδαγώγηση επιτελείται με την απόκτηση γνώσεων μέσα από δραστηριότητες επανάληψης και συνεχούς εξάσκησης. (Ματσαγγούρας, 1999β, σ. 17).

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Η κατεύθυνση του ρεύματος της ψυχολογίας του συμπεριφορισμού προβάλλοντας την φιλοσοφική αντίληψη του Τζων Λοκ και άλλων συγχρόνων του ότι ο άνθρωπος γεννιέται άγραφο χαρτί, πρότεινε συγκεκριμένες μορφές μάθησης που εισήχθησαν στην εκπαίδευση, όπως προγραμματισμένες μορφές διδασκαλίας, διδακτικές μηχανές, κ.λ.π. (Αποστολίδης, 1998, σ. 19). Η κατεύθυνση αυτή θεωρεί τη γνώση αντικειμενική και το μαθητή παθητικό αποδέκτη, αντίληψη που έχει μακρά παράδοση στην δυτική σκέψη. Τα μπιχεβιοριστικά προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται επιπλέον από την βαρύτητα της πληροφοριακής γνώσης που θεωρείται, όντας αντικειμενική, ως δεδομένη και όχι ως ζητούμενη και υπερτονίζουν την διδακτική αξία της εμπέδωσης της διδασκτέας ύλης, της επανάληψης ως μεθόδου μάθησης και του ελέγχου της απομνημονευτικής δυνατότητας του μαθητή ως μορφή διαπιστωτικής αξιολόγησης. (Ματσαγγούρας, 1999β, σ. 647), (Ματσαγγούρας, 1999α, σ. 170). Τα πορίσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας των δυο τελευταίων δεκαετιών ειδικότερα αλλά και τα κινήματα της προοδευτικής αγωγής γενικότερα, προκάλεσαν στην παραπάνω φιλοσοφική αντίληψη σφοδρή κριτική. Βασικές θέσεις αποτέλεσαν οι διαπιστώσεις επιστημόνων (Vygotsky) ότι οι μαθητές είναι ενεργητικοί αποδέκτες μιας γνώσης που είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Οι μαθητές είναι συμμετοχοί στην διαδικασία παραγωγής και απόκτησης της γνώσης μέσα από την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. (Γούπος, 1999, σ.214). Οι βασικές αυτές θέσεις αμβλύνουν την έμφαση που δόθηκε στην μεταφορά και διατήρηση της γνώσης, προβάλλοντας την ενεργητική διερευνητική αναζήτηση της γνώσης με επίκεντρο το μαθητή και τη διαδικασία και όχι τον εκπαιδευτικό και τη διδασκτέα ύλη. (Ματσαγγούρας, 1999α, σ.313). Εξετάζοντας την ποιοτική διάσταση του μαθησιακού περιεχομένου των ΠΓΔ, το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι εργασίες πρέπει να αποσκοπούν περισσότερο στην μεταφορά και διατήρηση πληροφοριών ή στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και κριτικής σκέψης. (Χριστιάς, 1992, σ. 76). Για της ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε μια τροποποιημένη μορφή ενός μοντέλου κριτικής σκέψης, Σχ. 1. (Ματσαγγούρας, Η. 2007, Ματσαγγούρας, 1999β, σ. 64), σύμφωνα με το οποίο η αντίληψη, η μνήμη και η σκέψη είναι οι σπουδαιότερες γνωστικές λειτουργίες, αποδεκτές από την παραδοσιακή Ψυχολογία.



Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η γνωστική λειτουργία της αντίληψης καλλιεργείται από την δεξιότητα της παρατήρησης και η γνωστική λειτουργία της μνήμης μέσα από τις δεξιότητες της αναγνώρισης και της ανάκλησης. Οι προαναφερθείσες αυτές δεξιότητες τροφοδοτούν από κοινού την γνωστική λειτουργία της σκέψης με τις απαραίτητες πληροφορίες προς επεξεργασία. Αν και οι τρεις αυτές γνωστικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα και αμφίδρομα με την σκέψη, δεν είναι οι ίδιες συστατικά της σκέψης αλλά αποτελούν βασική προϋπόθεση της ανάπτυξής της για αυτό ερευνώνται και ξεχωριστά. (Ματσαγγούρας, 1999β, σ. 528).

Γνωστική λειτουργία της αντίληψης

Η παρατήρηση ως γνωστική δεξιότητα είναι η συνειδητή και συστηματική επικέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ένα αντικείμενο. Ως δεξιότητα είναι σημαντική παιδαγωγικά επειδή τροφοδοτεί το άτομο μέσα από τις αισθήσεις με άπειρες εμπειρίες, κοινωνικοποιεί και αποτελεί βασικό επιστημονικό εργαλείο των φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Οι δυνατότητες της παρατήρησης είναι περιορισμένες μιας και ένα μόνο μέρος από τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που αποκομίζει αξιοποιούνται. Από παιδαγωγική σκοπιά η σπουδαιότητα της παρατήρησης είναι αναμφίβολη γιατί παίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών. Ιδιαίτερα επιβάλλεται στην σύγχρονη κοινωνία της τεχνολογίας, όπου πολλές από τις αισθήσεις αδρανοποιούνται με την χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Η διαφοροποίηση των μαθητών σε ενεργητικούς και παθητικούς παρατηρητές, σύμφωνα με τα πορίσματα των επιστημόνων, δεν έχουν γενετική βάση. Συνεπώς η παρατήρηση ως γνωστική δεξιότητα, είναι αποτέλεσμα μάθησης και είναι διδάξιμη. Αν και η δεξιότητα της παρατήρησης εξελίσσεται αυτόματα, επιβάλλεται η συστηματική εξάσκηση των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 1999β, σ. 530).

Γνωστική λειτουργία της μνήμης

Η ανθρώπινη μνήμη είναι μια λειτουργία του εγκεφάλου που επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα να αποκτούν, να αποθηκεύουν και να ανακτούν πληροφορίες που είναι ζωτικής σημασίας για την διαχείριση της καθημερινής μας ζωής. Η αναγνώριση όπως και η ανάκληση είναι βασικές γνωστικές δεξιότητες της γνωστικής λειτουργίας της μνήμης. Η γνωστική δεξιότητα της αναγνώρισης επιτρέπει στο άτομο να εντοπίσει και να αναγνωρίσει οικεία γνώση μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή το γνωστό στοιχείο μέσα από στοιχεία άγνωστα ή άσχετα, η δε αναγνώριση συνδέεται με την δεξιότητα της απομνημόνευσης. Η γνωστική δεξιότητα της ανάκλησης – απομνημόνευσης- κυριάρχησε στο παραδοσιακό σχολείο και είναι όρος συχνά αρνητικά φορτισμένος. Η σύγχρονη βιβλιογραφία κάνει διάκριση της απομνημόνευσης σε παθητική και ενεργητική γνωστική δεξιότητα που αντιστοιχούν σε μηχανική απομνημόνευση και απομνημόνευση κατανοητών στοιχείων. Οι γνωστικές δεξιότητες της παρατήρησης, αναγνώρισης και ανάκλησης, είναι σημαντικές από μαθησιακής πλευράς γιατί συνεισφέρουν άμεσα στην συλλογή των πληροφοριακών δεδομένων. Δεν διασφαλίζουν όμως ανώτερο επίπεδο μάθησης.

Γνωστική λειτουργία της σκέψης

Μια μορφή της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης που μαζί με τις γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της μνήμης, όπως έχει λεχθεί, ορίζουν την νόηση ως γενικότερη έννοια, είναι η σκέψη. Δομικά στοιχεία της σκέψης σύμφωνα με το μοντέλο που υιοθετήσαμε, αποτελούν οι λογικοί συλλογισμοί, οι δεξιότητες συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων αλλά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες. (Ματσαγγούρας, 1999B, σσ. 527 - 561). Οι λογικοί συλλογισμοί περιλαμβάνουν τρία είδη συλλογισμών, τον επαγωγικό, απαγωγικό και αναλογικό συλλογισμό και αποτελούν λογικούς τρόπους επεξεργασίας δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί συστηματικά στους μαθητές του τις γνωστικές αυτές δεξιότητες. Η απουσία συστηματικής επεξεργασίας των πληροφοριακών δεδομένων στερεί από τους μαθητές την προώθηση μάθησης ανωτέρου επιπέδου. Η πληροφοριακή μάθηση είναι συνήθως μηχανική και συχνά μικρής παιδευτικής αξίας αν το πληροφοριακό αυτό υλικό δεν επεξεργασθεί περαιτέρω. Διαδικασίες σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης, ιεράρχησης των δεδομένων ανήκουν σε δραστηριότητες οργάνωσης και προσφέρουν μάθηση ανωτέρου επιπέδου. Η ανάλυση δεδομένων ως διεργασία εμπλέκει σε δραστηριότητες εντοπισμού αλλά και ανάδειξης σχέσεων, ανάλυσης στοιχείων, διάκρισης γεγονότων, κ.λ.π. και αποτελεί προϋπόθεση για πληρέστερη κατανόηση και απόκτηση ανωτέρου επιπέδου μάθησης. Οι δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων καλλιεργούνται όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες επεξήγησης – αιτιοκρατική -, πρόβλεψης για παράδειγμα της εξέλιξης ενός φυσικού φαινομένου, υπόθεσης, επαλήθευσης, συμπερασμού. Με τις δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παράγουν νέα γνώση συσχετίζοντας μεταξύ τους για παράδειγμα τα πληροφοριακά δεδομένα αλλά και με προϋπάρχουσα γνώση. Η παραγωγή νέας γνώσης αποτελεί μάθηση ανωτέρου επιπέδου. Συνεπώς δραστηριότητες που εμπεριέχουν ατελείς διαδικασίες οργάνωσης, ερμηνείας και γνωστικής αντιπαράθεσης πληροφοριών και ιδεών, είναι αυτές που οδηγούν τον μαθητή σε τροποποίηση μαθησιακής συμπεριφοράς και αντικατάστασης της συμπεριφοράς αυτής με αποτελεσματικότερα σχήματα. (Ματσαγγούρας, 1999γ, σ. 489). Η μεταγνωστική δεξιότητα επιτρέπει στο άτομο να συνειδητοποιεί τις διαδικασίες σκέψης του, του τρόπου λειτουργίας των καθώς επίσης και την δυνατότητα τροποποιητικής παρέμβασης της μαθησιακής του συμπεριφοράς. Ως διδακτική πράξη μετουσιώνονται σε δραστηριότητες που καλούνται οι μαθητές μεταξύ των άλλων να περιγράψουν, επεξηγήσουν και αιτιολογήσουν γνωστικές διαδικασίες. Στοχασμός σε διαδικασίες εκτέλεσης στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται με τις κατ' οίκον σχολικές εργασίες, αποτελεί αυτή καθ' αυτή μαθησιακή διαδικασία ανεκτίμητης παιδευτικής αξίας. Ο μαθητής καλείται να περιγράψει τον τρόπο σκέψης του, τις στρατηγικές που ακολούθησε, τα κριτήρια επιλογής, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε κ.λ.π. σε όλη του την πορεία της εκτέλεσης της εργασίας. Κάτω από αυτήν την οπτική γωνιά, η σπουδαιότητα και ο παιδευτικός χαρακτήρας της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύονται αν επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτυχθεί όχι μόνο γνωστικά αλλά και μεταγνωστικά. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες ως μαθησιακή πράξη χαρακτηρίζονται ως το υψηλότερο επίπεδο μάθησης και θεωρούνται μεγάλης παιδευτικής αξίας κυρίως για την αποφασιστική τους συμβολή στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και

αυτοπεποίθησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. (Ευαγγελόπουλος, 1999). Από μαθησιακής πλευράς περισσότερη σημασία έχει η οικειοποίηση από την πλευρά των μαθητών των τρόπων και των διαδικασιών μέσα από τους οποίους οικοδομείται η ουσιαστική γνώση. Με άλλα λόγια αντικείμενο μάθησης αποτελούν αυτές καθ'αυτές οι δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές κατά την μαθησιακή διαδικασία. (Χριστιάς, 1992, σ. 76). Συνεπώς στις ΠΓΔ, οι μαθησιακοί στόχοι δεν πρέπει να ταυτίζονται με την αποθησαύριση και κατακράτηση πληροφοριών. Κρίνεται αναγκαίο πέρα από την απόκτηση γνώσεων να δοθεί έμφαση και στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Όπως επισημαίνει και η γνωστική ψυχολογία οι μεταγνωστικής φύσεως δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, να κατευθύνουν και να οργανώσουν τον τρόπο σκέψης τους. Μια μεταγνωστική επεξεργασία αυτών των δραστηριοτήτων ενθαρρύνει επιπλέον τον μαθητή και σε μια αυτοαξιολόγηση αυτού του τρόπου σκέψης του. (Ματσαγγούρας, 1999B, σσ. 347, Κανάκης, 1987 σ. 297).

Ερευνητικές υποθέσεις - Ταυτότητα της έρευνας

Το ερώτημα είναι αν και σε ποιο βαθμό ενεργοποιείται στην καθημερινή πράξη η κριτική σκέψη, μέσα από την ανάθεση των ΠΓΔ σε όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου. Για την διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων της έρευνας συλλέχθηκαν 3137 ΠΓΔ³ εκπαιδευτικών Π.Ε. που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως κατ' οίκον εργασίες. Από αυτές, 2078 αντιπροσώπευαν το μάθημα της Γλώσσας, (66%), 755 το μάθημα των μαθηματικών, (24%), και 306, (10%), τα άλλα μαθήματα, δηλαδή Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Φυσικά και Κοινωνικές Επιστήμες. Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου διότι σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson το περιεχόμενο των ΠΓΔ, επιτρέπει την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή και ερμηνεία τους. (Λαμπίρη – Δημάκη, 1990, σ. 76). Για το σκοπό αυτό το υπό έρευνα υλικό κατηγοριοποιήθηκε σύμφωνα με το μοντέλο σχ. 1 ως προς τους μαθησιακούς στόχους του περιεχομένου τους, σε τρεις ομάδες. ΠΓΔ που το περιεχόμενό τους υπηρετεί την γνωστική δεξιότητα : της αντίληψης, της μνήμης και της σκέψης. Στη συνέχεια οι επιμέρους ομάδες κατανεμήθηκαν σε 8 συνολικά υποομάδες σύμφωνα πάντα με το παραπάνω σχήμα. Ως λειτουργικός ορισμός, (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 85), το εννοιολογικό περιεχόμενο αυτών των υποομάδων, αντιπροσωπεύθηκε από τις εξής ερωτήσεις:

³ Επιλέχθηκαν γραπτές εργασίες διότι σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, το 98% των εργασιών που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς είναι γραπτές. (Ευαγγελόπουλος, 1999).

ΕΙΔΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
A: ANTIΛΗΨΗ	Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική δεξιότητα της παρατήρησης.
B: ΜΝΗΜΗ	B1: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική δεξιότητα της αναγνώρισης. B2: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική δεξιότητα της ανακλήσης.
Γ: ΣΚΕΨΗ	Γ1: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική λειτουργία των λογικών συλλογισμών. Γ2: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική λειτουργία της οργάνωσης δεδομένων. Γ3: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική λειτουργία της ανάλυσης δεδομένων. Γ4: Η ΠΓΔ καλλιεργεί την γνωστική λειτουργία της υπέρβασης δεδομένων. Γ5: Η ΠΓΔ καλλιεργεί <u>μεταγνωστικές</u> δεξιότητες

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Γνωστική λειτουργία της αντίληψης

Πίν. 1: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της αντίληψης κατά μάθημα:

ΜΑΘΗΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Γλώσσα	3,50%
Μαθηματικά	9,74%
Άλλα μαθήματα	1,00%
M.O	4,74%

Από τις ΠΓΔ που δόθηκαν διαπιστώθηκε ότι κατά μέσο όρο, ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,74%) υπηρετεί την καλλιέργεια της γνωστικής δεξιότητας της παρατήρησης. Αναλυτικά φαίνεται επίσης ότι το ποσοστό αυτό είναι ελάχιστο σε ΠΓΔ που αφορούν τα άλλα μαθήματα. (1,0%) και μικρό σε όσες αφορούν το μάθημα της Γλώσσας (3,5%). Απόκλιση από τα παραπάνω παρατηρείται στις ΠΓΔ που αφορούν το μάθημα των Μαθηματικών όπου το ποσοστό αυτό αγγίζει το 10 %.

Γνωστική λειτουργία της μνήμης

Πίν. 2: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της μνήμης κατά μάθημα:

ΜΑΘΗΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Γλώσσα	70,60%
Μαθηματικά	51,74%
Άλλα μαθήματα	89,20%
M.O	70,26%

Το συνολικό ποσοστό των ΠΓΔ που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας της μνήμης βρέθηκε να είναι 70,26%. Από αυτό 47,7% καλύπτει το αντικείμενο των Μαθηματικών, 48,1% της γλώσσας και 89,2% τα άλλα μαθήματα.

Πίν. 3: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της μνήμης κατά γνωστική δεξιότητα:

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αναγνώριση	15,23%
Ανάκληση	55,03%
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	70,26%

Σε ότι αφορά την διάκριση της νοητικής λειτουργίας της μνήμης στις γνωστικές δεξιότητες αναγνώρισης και ανάκλησης, τα ποσοστά δηλώνουν φανερό υπεροχή στην ανάκληση (55,03%) έναντι (15,23%) της αναγνώρισης

Γνωστική λειτουργία της σκέψης

Πίν. 4: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της σκέψης κατά μάθημα:

ΜΑΘΗΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Γλώσσα	25,90%
Μαθηματικά	39,30%
Άλλα μαθήματα	9,80%
Μ.Ο	25,00%

Από το σύνολο των ΠΓΔ μόνο το 25 % προωθούν την καλλιέργεια της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης. Ειδικότερα, στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας το ποσοστό είναι 25,90% στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών διαμορφώνεται ένα ποσοστό 39,30%, και των άλλων μαθημάτων το ποσοστό είναι 9,80%.

Πίν. 5: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της σκέψης κατά γνωστική δεξιότητα στο σύνολο των μαθημάτων:

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λογικοί συλλογισμοί	14,93%
Οργάνωση δεδομένων	6,40%
Ανάλυση δεδομένων	1,99%
Υπέρβαση δεδομένων	1,67%
Μεταγνωστικές δεξιότητες	0,01%

Αναλύοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα όλων των μαθημάτων με κατανομή σε επιμέρους γνωστικές δεξιότητες προκύπτει ότι ένα ποσοστό 14,93% υπηρετεί τις γνωστικές δεξιότητες των λογικών συλλογισμών, ένα 6,40% οργάνωσης και ένα 3,66% ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων σε ίση περίπου αναλογία ενώ απουσιάζουν εργασίες που προωθούν μεταγνωστικές δεξιότητες. Από τον Πίν. 5 διαπιστώνεται επίσης ότι οι εργασίες που υπηρετούν την γνωστική λειτουργία της σκέψης στο σύνολό τους προάγουν κυρίως τους λογικούς συλλογισμούς, σε μικρό μέρος την οργάνωση δεδομένων, σε ακόμα μικρότερο την ανάλυση και υπέρβαση δεδομένων και αποκλείουν τελείως τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Πίν. 6: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της σκέψης κατά γνωστική δεξιότητα στο μάθημα της Γλώσσας.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λογικοί συλλογισμοί	15,60%
Οργάνωση δεδομένων	7,80%
Ανάλυση δεδομένων	0,00%
Υπέρβαση δεδομένων	2,10%
<u>Μεταγνωστικές δεξιότητες</u>	0,00%

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων συνηγορεί στο ότι η γνωστική δεξιότητα των λογικών συλλογισμών υπερτερεί αισθητά (15,60%) έναντι των άλλων γνωστικών δεξιοτήτων. Ακολουθεί η δεξιότητα της οργάνωσης (7,80%). Χαμηλό ποσοστό αντιστοιχεί στην υπέρβαση ενώ μηδενικά είναι τα ποσοστά στις υπόλοιπες δεξιότητες.

Πίν. 7: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της σκέψης κατά γνωστική δεξιότητα στο μάθημα των Μαθηματικών.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λογικοί συλλογισμοί	29,00%
Οργάνωση δεδομένων	7,50%
Ανάλυση δεδομένων	0,00%
Υπέρβαση δεδομένων	0,00%
<u>Μεταγνωστικές δεξιότητες</u>	0,00%

Τα αποτελέσματα της έρευνας δηλώνουν ότι στο μάθημα των Μαθηματικών οι λογικοί συλλογισμοί έχουν κυρίαρχη θέση (29%). Η γνωστική δεξιότητα της οργάνωσης κατέχει το 7,50%. Τα ποσοστά των άλλων δεξιοτήτων είναι μηδαμικά.

Πίν. 8: Καλλιέργεια γνωστικής λειτουργίας της σκέψης κατά γνωστική δεξιότητα στο στα άλλα μαθήματα.

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Λογικοί συλλογισμοί	0,00%
Οργάνωση δεδομένων	3,90%
Ανάλυση δεδομένων	3,90%
Υπέρβαση δεδομένων	1,60%
<u>Μεταγνωστικές</u> δεξιότητες	0,00%

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, αν και υιοθετούν τις ΠΓΔ σε μεγάλο βαθμό ως συμπληρωματική μαθησιακή δραστηριότητα, σε όλα τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, δεν υπηρετείται η γνωστική λειτουργία της αντίληψης αφού όπως διαπιστώθηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,74%) στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, υπηρετεί την καλλιέργεια της γνωστικής δεξιότητας της παρατήρησης. Το εύρημα είναι εντυπωσιακό, αν σκεφθεί κανείς ότι στην ομάδα αυτή ενυπάρχουν γνωστικά αντικείμενα κατ'εξοχήν « εμπειρικά» όπως είναι το μάθημα των Φυσικών επιστημών, της Μελ. Περιβάλλοντος, κ.λ.π. όπου η παρατήρηση αποτελεί βασικό επιστημονικό εργαλείο. Σε ότι αφορά την γνωστική λειτουργία της μνήμης, το συνολικό ποσοστό των εργασιών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη αυτής της νοητικής λειτουργίας, βρέθηκε να αγγίζει το 70,26%. Από αυτό το 89,2% αφορά τα άλλα μαθήματα, 48,1% την γλώσσα και το 47,7% καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, Ως προς τις επιμέρους δεξιότητες, οι ΠΓΔ που σχετίζονται με την αναγνώριση, καλύπτουν ένα 15,23% ενώ αυτή της ανάκλησης, 55,03%. Αν και δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το συνολικό στο ποσοστό των ΠΓΔ που σχετίζονται με την γνωστική λειτουργία της μνήμης στο μάθημα της Γλώσσας, η έρευνα έδειξε ότι προβάδισμα στην απομνημόνευση παρουσιάζουν οι ΠΓΔ που δίνονται στα άλλα μαθήματα, ενώ στα Μαθηματικά το ποσοστό αυτό μειώνεται σημαντικά. Η διαπίστωση αυτή δηλώνει ότι οι ΠΓΔ που κατά κανόνα ανατίθενται, υπηρετούν την μηχανική / παθητική απομνημόνευση εγκυκλοπαιδικής γνώσης και όχι την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές διαδικασίες προσέγγισης της γνώσης, γεγονός βεβαίως που είναι απογοητευτικό. Διαφαίνεται συνεπώς, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαλλαγεί από παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις όπου δεσπόζει το μοντέλο της αναζήτησης και αποτύπωσης της δηλωτικής γνώσης. Από τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι δεν δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα στην καλλιέργεια της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης συγκριτικά με ότι αφορά την γνωστική λειτουργία της μνήμης. Από το σύνολο των ΠΓΔ, μόνο το 25 % προωθούν την

καλλιέργεια της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης. Ειδικότερα, στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών διαμορφώνεται ένα ποσοστό 39,30%, στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας το ποσοστό είναι 25,90% και των άλλων μαθημάτων το ποσοστό είναι 9,80%. Ειδικότερα δε ως προς τις επιμέρους δεξιότητες της σκέψης, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη των λογικών συλλογισμών και εν μέρει στην ανάπτυξη της γνωστικής δεξιότητας της οργάνωσης. Αντίθετα παραμελούν δεξιότητες επεξεργασίας δεδομένων ανάλυσης, υπέρβασης και αγνοούν τις μεταγνωστικές. Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι το περιεχόμενο των ΠΓΔ εμπλουτίζεται κυρίως με δραστηριότητες μνήμης και εφαρμογής, δραστηριότητες που προωθούν την απομνημόνευση και αναπαραγωγή γνώσης. Απουσιάζουν δραστηριότητες που υποβοηθούν την μεταγνώση και την ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, όπως δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα. Τα ανωτέρω πορίσματα δεν φαίνεται να απέχουν πολύ από αντίστοιχα άλλων ερευνητών. (Κανάκης, 1987). Η δομή του περιεχομένου στις ΠΓΔ ενέχει τον κίνδυνο να καλλιεργηθεί στους μαθητές ένα μονομερές πλαίσιο μαθησιακής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από κομορμισμό που ευνοεί μόνο την μηχανική μάθηση. Συνεπώς, η εμμονή των εκπαιδευτικών να ασκούν τους μαθητές τους με ανάλογες από πλευράς περιεχομένου ΠΓΔ, συμβάλλει και υποστηρίζει ως ένα βαθμό, κατά την γνώμη μας, την διατήρηση και παγίωση του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Επιπλέον καλλιεργούν μαθησιακές συμπεριφορές που απέχουν πάρα πολύ από τις απαιτήσεις που το σύγχρονο ρευστό και συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον θέτει.

Βιβλιογραφία

- Apostolidi, Ch. (1988) Bicheviorismos & Ekpaidefsi Scholeio kai Zoi t. 1,
- Chatzidimou, D (1995) Oi kat' oikon ergasies ton mathiton. Thes/ki AfoiKyriakidi.
- Christias, I. (1992) Theoria kai Methodologia tis Didaskalias Athina Grigoris
- Evangelopoulos, S & Evangelopoulou, E. (1999) I proetoimasia ton mathiton sta mathimata tous kai i ypovoithisi apo goneis i alla prosopa. Kinitro t. 1, Kanakis, I (1987) Oi kat' oikon ergasies ton mathiton Scholeio kai Zoi t. 10,
- Goupos, Th.(1999) Oi kat' oikon ergasies ton mathiton kai mia nea prosengisi Ellino-christianiki Agogi t.463, ss. 213 – 215.
- Kanakis, I. (1993) Oi erotiseis tou daskalou kai oi antidraseis tou stis apanti-seis ton mathiton. (Epimeleia). Chiotakis, S. I amfisvitisi ton exetaseon kai vathmon sto scholeio. Athina Grigoris.
- Lampiri-Dimaki, I.(1990) I Koinoniologia & i Methodologia tis. Athina Sakkoula.
- Loloni, D. (1987) Oi kat' oikon ergasies ton mathiton Scholeio kai Zoi t. 2, Matsangouras, I. (2007). Stratigikes didaskalias: I kritiki skepsi sti Didaktiki Praxi. t. V' Athina: Gutenberg

- Matsagouras, I. (1999a) *Theoria kai Praxi tis Didaskalias t. V. Stratigikes Didaskalias*. Athina Gutenberg.
- Matsagouras, I. (1999v) *Theoria kai Praxi tis Didaskalias. I scholiki Taxi*. Athina Grigoris.
- Matsagouras, I. (1999g) *Theoria kai Praxi tis Didaskalias t. A. Theoria tis Didaskalias*. Athina Gutenberg.
- Michailidis Giannis, (2020). *Didaskontas tin kritiki skepsi*, Athina, Epikentro
- Papas, A. (1987) *Mathitokentriki Didaskalia 2* Athina Vivlia gia Olous.
- Paraskefopoulou, I. (1993). *Methodologia Epistimonikis Erevnas*. t. 1. Athina
- Samara, M. (1988) *Dimiourgikes ergasies*. Ta Ekpaideftika t.12, s. 76.
- Solomon, I. (1999) *Deiktis 6.1: Poiotita tis Didaskalias. (Epimeleia)*. Solomon, I. *Eso-teriki Axiologisi & Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Mon-ada* Athina P. I.
- Tsimpoukis, K (1971) *Oi kat' oikon ergasies ton mathiton Scholeio kai Zoi* t. 3

Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής σε γονείς παιδιών εφηβικής ηλικίας

Χριστόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ.

Κουρκούτα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη της αναγκαιότητας της συμβουλευτικής σε γονείς παιδιών εφηβικής ηλικίας. Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι σύντομες παρεμβάσεις που στοχεύουν στην υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το γονικό τους ρόλο. Μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την συμβουλευτική, τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας και το πώς αλληλεπιδρούν με την οικογένεια ενώ τέλος, θα γίνει αναφορά στις σχολές γονέων και την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στους εφήβους.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, γονείς, αναγκαιότητα, εφηβεία

The Necessity of Counseling for Parents of Adolescent Children

Christopoulos Konstantinos, Physical Education Teacher, M.Ed

Kourkouta Vasiliki, Primary School Teacher, M.Ed

Abstract

The present study aims to study the need for counseling for parents of adolescent children. Parent education programs are short-lived interventions that aim to support and educate parents to effectively play their parenting role. Through bibliographic references we will try to define counseling, the characteristics of adolescence and how they interact with the family while finally, reference will be made to parent schools and the need for counseling in adolescents.

Key-Words: Counseling, parents, necessity, adolescence

Εισαγωγή

Η οικογένεια είναι ένας από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, δεδομένου ότι αποτελεί την πρώτη μικρή ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο και εκεί δέχεται τα πρώτα του ερεθίσματα, που σχετίζονται με την επικοινωνία, τη διαμόρφωση του αξιακού του συστήματος, τις πρώτες νόρμες συμπεριφοράς που τίθενται, τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα.

Τόσο ο ρόλος της γυναίκας- συζύγου- μητέρας, όσο και ο ρόλος του άνδρα- συζύγου- πατέρα μεταβάλλονται και γίνονται όλο και πιο περίπλοκοι. Όλο αυτό έχει επίδραση στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του ζευγαριού, όπου μπαίνουν καινούργια χαρακτηριστικά και αιτήματα εκατέρωθεν. Επηρεάζεται επίσης το αξιακό σύστημα των

ατόμων, αλλά και το μοίρασμα των ευθυνών ως προς τα παιδιά και κατ' επέκταση ο γονικός ρόλος του πατέρα και της μητέρας.

Αποδέκτες όλων αυτών των αλλαγών, είναι βεβαίως τα παιδιά και στο παρελθόν έχουν γίνει σχετικές έρευνες για το πώς αυτά αξιολογούν την όλη κατάσταση. Σύμφωνα με έρευνα του Γεώργα (1991) οι έφηβοι και οι νέοι απορρίπτουν γενικά τις παραδοσιακές οικογενειακές αξίες, που σχετίζονται με τους ιεραρχικούς ρόλους του πατέρα και της μητέρας. Αντίθετα, δεν απορρίπτουν, αλλά συμφωνούν τόσο με αξίες που σχετίζονται με τις ευθύνες των γονέων προς τα παιδιά, όσο και αντίστροφα με υποχρεώσεις των παιδιών προς την οικογένεια.

Στα παραπάνω σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των παιδιών, διότι ανάλογα με την αναπτυξιακή τους φάση, εγείρονται διαφορετικές δυσκολίες. Ενώ στην αρχή της ζωής των παιδιών, κύριο μέλημα των γονέων είναι να σταθούν ως θετικά πρότυπα, στη συνέχεια, έρχονται αντιμέτωποι με πιο επαναστατικές κινήσεις των παιδιών, καθώς αυτά αποκτούν κριτική ικανότητα και δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, προκειμένου να οδηγηθούν στη διαμόρφωση της δικής τους προσωπικότητας (Παππά, 2006).

Στην παρούσα εργασία κομβικό ζήτημα τίθεται η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην εφηβική ηλικία και πως επιδρά σε αυτήν η συμβουλευτική γονέων.

Η έννοια της Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική, είναι κλάδος της Παιδαγωγικής επιστήμης και υλοποιείται στην πράξη ως ψυχολογική συμβουλευτική, εκπαιδευτική συμβουλευτική, επαγγελματική συμβουλευτική και θεραπευτική συμβουλευτική. Στην εκπαίδευση γίνεται χρήση των δύο πρώτων μορφών της συμβουλευτικής, στις οποίες δίνεται ο κοινός όρος: ψυχοπαιδαγωγική συμβουλευτική (Μάνος, 1992). Η πορεία της συμβουλευτικής είναι εξελικτική, στηρίζεται δηλαδή στα εξελικτικά στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικίας.

Ένας ορισμός, ο οποίος είναι προσιτός και κατανοητός είναι ότι η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία σχεδιασμένη για να βοηθήσει το άτομο να απαντήσει στην ερώτηση «Τι να κάνω;» (Tyler, 1961). Η απορία αυτή έχει την αφετηρία της στο ότι είμαστε ξεχωριστές προσωπικότητες, με διαφορετικά βιώματα και δεν αντιδρούμε με τον ίδιο τρόπο σε μία κατάσταση. Η ανάλυση του εξωτερικού κόσμου καθώς και του εσωτερικού εαυτού του καθενός είναι εξαιρετικά δύσκολη. Για αυτόν το λόγο, ο κάθε άνθρωπος, όταν πρέπει να λάβει μια σημαντική απόφαση, δυσκολεύεται και βρίσκεται σε σύγχυση.

Ο Carl Rogers, ο οποίος θεωρείται ο «πατέρας» της συμβουλευτικής, στον ορισμό που διατύπωσε δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ ψυχολόγου και πελάτη: *«Η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να αποκτήσει αυτογνωσία σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά*

βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υποδείξει ο νέος προσανατολισμός» (Rogers, 1942). Υποστηρικτές του ορισμού που πρότεινε ο Rogers για τη σπουδαιότητα της συμβουλευτικής σχέσης είναι οι Brammer και Shostrom (1982).

Ο Stefflre (1970) όρισε την συμβουλευτική ως μια διαδικασία μάθησης-διδασκαλίας και ο ενδιαφερόμενος πρέπει να γνωρίζει τα γεγονότα της παρούσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται καθώς και τις πιθανές επιπτώσεις των διάφορων επιλογών του.

Ο Patterson (1973) συνδυάζει στον ορισμό που δίνει για την συμβουλευτική σχέση, ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ ενός ανθρώπου που ζητάει βοήθεια, επειδή αντιμετωπίζει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα, και ενός αλλού ανθρώπου που έχει εκπαιδευτεί να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια.

Οι Στόχοι και οι Αρχές της Συμβουλευτικής

Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής θεωρείται η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα άτομα/συμβουλευόμενους, να φτάσουν σε ένα επίπεδο αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ώστε να πετύχουν μια εκούσια εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητάς τους. *«Η αλλαγή αυτή στο άτομο μπορεί να αφορά τη συμπεριφορά του, τον τρόπο σκέψης του ή μια συνολική αναδόμηση των εσωτερικών νοηματικών και συναισθηματικών σχημάτων του»* (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), με αποτέλεσμα τη μείωση της εσωτερικής σύγκρουσης και τη χρησιμοποίηση όλο και περισσότερης ενέργειας για τη συγκρότηση και καλυτέρευση της ζωής τους. Η Συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτεται πιο θετικά και για τους ίδιους και τις ικανότητές τους, αλλά και για τις αντίξοες συνθήκες των προβλημάτων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999 Μπρούζος & Ράπτη, 2001).

Τα προβλήματα του ατόμου μπορούν να έχουν σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους 'σημαντικούς άλλους', όπου 'σημαντικοί άλλοι' θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι δυνατόν να ασκήσουν άμεση επίδραση στο άτομο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Οικογένεια και Συμβουλευτική

Ο Σύμβουλος μπορεί να παρέχει ατομική ή ομαδική συμβουλευτική ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται π.χ. Συμβουλευτική γονέων, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Οι βασικοί ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο σύμβουλος είναι κυρίως τρεις: προληπτικός, Θεραπευτικός και εκπαιδευτικός – εξελικτικός. Σχετικά με τον πρώτο ρόλο ο σύμβουλος δρα προληπτικά βοηθώντας το άτομο να προλάβει δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον. Ο δεύτερος ρόλος που είναι ο θεραπευτικός βοηθάει το άτομο να χειριστεί άμεσα τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Πιο συγκεκριμένα, ο θεραπευτικός του ρόλος περιορίζεται στο επίπεδο άμεσης βοήθειας αντιμετώπισης τυχόν δυσκολιών που αφορούν: α/ στις οικογενειακές σχέσεις, β/

στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και γ/στην ανάπτυξη των παιδιών.

Ο τρίτος ρόλος που είναι εκπαιδευτικός – εξελικτικός βοηθάει το άτομο με τις γνώσεις που του δίνει να αξιοποιήσει με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που δεν είναι λειτουργικές στη ζωή του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999, Whiteley, 1980). Ο σύμβουλος στη Συμβουλευτική Γονέων μπορεί να αναλάβει προληπτικό ρόλο, μέσα από τη θεματολογία που επιλέγει και την ανταλλαγή απόψεων των γονέων, προκειμένου να αποκτήσουν οι γονείς γνώσεις για θέματα που πιθανόν θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Η δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται και ο διάλογος που καλλιεργείται μεταξύ των μελών εμπλουτίζει τους γονείς με εμπειρίες και γνώσεις που θα τους χρειαστούν στο μέλλον.

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και πιο σημαντικό πλαίσιο που επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς και τη συμπεριφορά του ατόμου. Μια από τις βασικές λειτουργίες της οικογένειας είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί, να μάθει δηλαδή να μοιράζεται με τους ανθρώπους γύρω του συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και γνώσεις (Γιώτσα, Ζεργιώτης, 2010). Το να είσαι γονιός σήμερα, με τις τόσες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της ζωής και με τους τόσους συνδυαζόμενους ρόλους δεν είναι εύκολο και χρειάζεται ενημέρωση και στήριξη (Χουρδάκη, 2000).

Ο Τσιάντης (1987) αναφέρει ότι ο ρόλος του γονέα είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία και δεν αρκεί μόνο το γεγονός ότι και ο ίδιος ήταν κάποτε παιδί, ειδικά μάλιστα όταν ο τρόπος με τον οποίο έζησε κάποια πράγματα, μπορεί να μην ήταν ικανοποιητικός ή να ήταν ακόμη και τραυματικός. Δεν αρκεί, λοιπόν, το γεγονός ότι οι ίδιοι οι γονείς υπήρξαν κάποτε παιδιά για να λειτουργούν σήμερα ικανοποιητικά στο γονεϊκό τους ρόλο. Ο γονεϊκός ρόλος θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους που το άτομο αναλαμβάνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού. Το πρόγραμμα συμβουλευτική γονέων στοχεύει να υποστηρίξει τους γονείς στο δύσκολο ρόλο που έχουν αναλάβει προσφέροντας γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα με την οικογένεια, τις σχέσεις γονέων παιδιών και σχολείου οικογένειας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι (Κόκκος, 2007): Σε επίπεδο γνώσεων:

- Η βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους.
- Η βελτίωση των γνώσεων των γονέων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Η απόκτηση και η βελτίωση των ικανοτήτων των γονέων, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Η βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια.
- Η ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο.

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας και αλληλεπίδρασή τους με την οικογένεια

Σύμφωνα με τον Feldman (2010), «εφηβεία είναι το αναπτυξιακό στάδιο μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής. Σε γενικές γραμμές, θεωρείται, ότι ξεκινά πριν από τα 13 και τερματίζεται περίπου στα 20 έτη. Είναι μια μεταβατική περίοδος. Οι έφηβοι δε θεωρούνται πλέον παιδιά, αλλά ούτε και ενήλικες. Η εφηβεία είναι μια περίοδος σωματικών και ψυχολογικών αλλαγών.»

Η εφηβεία αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό αναπτυξιακό στάδιο και η σύγχυση, που πολλοί γονείς βιώνουν, συχνά σχετίζεται με την έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με αυτό, σε συνδυασμό με τις ταχύτατες κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν ως επακόλουθο, επηρεάζοντας το βίωμα της εφηβείας από εποχή σε εποχή (Spring, Rosen, & Matheson, 2002). Μέσα στη συμβουλευτική περιγράφουν βιώματα άγχους, έντασης και μπερδέματος, τα οποία εγείρονται από την αλληλεπίδρασή με τους εφήβους (Preto, 1999). Ορισμένοι γονείς βιώνουν συναισθήματα φόβου, ο οποίος εγείρεται από συμπεριφορές που για πρώτη φορά υιοθετούν οι έφηβοι, ενώ άλλοι αναφέρουν αγωνία, παρατηρώντας συμπεριφορές, που και οι ίδιοι θυμούνται από την εφηβεία τους. Οι αλλαγές που συμβαίνουν και παράλληλα η ανάγκη για σταθερά όρια και κανόνες, αλλάζουν τη δυναμική της οικογένειας με έναν τρόπο, που οι γονείς συχνά αισθάνονται ανέτοιμοι να διαχειριστούν (Spring et al., 2002).

Οι αποτελεσματικοί ως τότε τρόποι διαχείρισης, όπως η ενθάρρυνση, η επίδειξη της αγάπης τους ή οι δοκιμασμένοι τρόποι πειθαρχίας, δε λειτουργούν πια. Η ισορροπία, προκειμένου να διατηρηθεί η επικοινωνία και η ξεστασιά παράλληλα με την πειθαρχία και τον έλεγχο, είναι γι' αυτούς η νέα πρόκληση της δεδομένης φάσης της οικογένειας (Amato & Fowler, 2002). Οι γονείς λοιπόν, που έχουν παιδιά στην εφηβεία έρχονται αντιμέτωποι με τη λεπτή γραμμή ισορροπίας, ανάμεσα στην ενθάρρυνση προς αυτονόμηση, εξερεύνηση και απόκτηση εμπειριών των παιδιών και στο να είναι εκεί λειτουργώντας υποστηρικτικά και κρατώντας ακόμα τα όρια.

Οι έφηβοι συχνά βρίσκονται μπλεγμένοι σε συνθήκες, τις οποίες οι προηγούμενες γενιές δεν είχαν βρεθεί στη δική τους εφηβεία. Έτσι πειραματίζονται με συμπεριφορές υψηλού κινδύνου, κάτι που σύμφωνα με τον Selekman (2005), φέρνει τους σύγχρονους γονείς σε δυσκολότερη θέση, σχετικά με τους γονείς σε παλαιότερες εποχές. Πρακτικές

των γονέων, όπως το να κρατούν ακόμα τον έλεγχο, να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες με τους εφήβους, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δείχνει να σχετίζεται με τη μείωση της παραβατικότητας και της χρήσης ουσιών (Walker-Barnes & Mason, 2004).

Ωστόσο ο έφηβος κρίνει αυστηρά την έντονη παρουσία του γονιού στη ζωή του, την επικοινωνία που πιθανόν ο γονιός αποζητά, καθώς και πολλά από τα δεδομένα της οικογένειας, που ως τώρα ήταν σταθερά. Διεκδικεί έντονα μια διαφορετική στάση απέναντι στα παραπάνω. Αμφισβητεί και αυτό τον οδηγεί στην αναδιαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας. Όλη αυτή η διαδικασία δυσκολεύει τους γονείς, διότι αποτελεί συχνά ένα έντονο καθρέφτισμα των δικών τους επιτευγμάτων ή αποτυχιών. Δεδομένου, ότι αισθάνονται βαθιά τη σύνδεση με τα παιδιά τους, συχνά δοκιμάζουν αισθήματα ντροπής ή απογοήτευσης για τον εαυτό τους (Saltzburg, 2004).

Οι φόβοι, που οι γονείς εφήβων εκφράζουν σήμερα, αφορούν κυρίως τη χρήση ουσιών, την επιρροή των συνομηλίκων, την έναρξη της σεξουαλικής ζωής, το ενδεχόμενο ανεπιθύμητης εγκυμοσύνης για τα κορίτσια, τη μη προφύλαξη από σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, την ομοφυλοφιλία (Παππά, 2006). Οι γονείς παρατηρούν, ότι τα σημαντικά πρόσωπα είναι πια οι συνομήλικοι και οι ίδιοι χάνουν το κύρος και τη θέση που κατείχαν ως τότε στη ζωή του παιδιού τους, πράγμα που βιώνουν ως πλήγμα μέγало. Οι έφηβοι προκειμένου να διαφοροποιηθούν, μειώνουν τη συναισθηματική δέσμευση με τους γονείς και τη μεταφέρουν στην ομάδα των συνομηλίκων (Παππά, 2006). Βέβαια οι σύγχρονες έρευνες ήρθαν να αντιστρέψουν την επικρατούσα για χρόνια άποψη της Freud (1958), η οποία πρόσβευε ότι οι έντονες αντιδράσεις και συγκρούσεις μεταξύ εφήβων - γονέων είναι ένα χαρακτηριστικό αναπόφευκτο και αναγκαίο για την αναπτυξιακή τους πορεία. Οι νεότεροι μελετητές αντιθέτως υποστηρίζουν, ότι δεν περνούν όλες οι οικογένειες με τον ίδιο τρόπο από αυτή τη φάση και ότι, όταν η σχέση γονέα-παιδιού προηγουμένως χαρακτηριζόταν από στοργή και η οικογένεια διέθετε δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, αυτά διατηρούνταν και κατά την περίοδο της εφηβείας. Αντίθετα οι έφηβοι που μεγάλωναν σε περιβάλλον με έντονες συγκρούσεις, ανέπτυσαν επιθετική συμπεριφορά (Ge, Best, Conger, Simons, 1996). Το ίδιο παρατήρησαν και οι Fulgini και Eccles (1993), οι οποίοι διαπίστωσαν, ότι ο βαθμός σύγκρουσης μεταξύ γονέων-εφήβων συνδέεται με τα μοτίβα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι γονείς στην άσκηση του γονικού ρόλου.

Συμβουλευτική Γονέων

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία μπορεί να βρει εφαρμογή στην ενίσχυση του γονικού ρόλου, μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής γονέων. Αυτή απευθύνεται σε όλους τους γονείς, που επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να είναι ευτυχισμένα και παραγωγικά. Η συμβουλευτική γονέων στοχεύει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων πάνω στα αναδυόμενα ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη των παιδιών αλλά από την άλλη ενισχύει και την ενεργή και λειτουργική συμμετοχή τους ως βασικά πρόσωπα αναφοράς στη ζωή των παιδιών τους.

Το δεύτερο κομμάτι περιλαμβάνει ιδιαιτέρως τη συζήτηση πάνω στα προσωπικά συναισθήματα και βιώματα, που φέρουν οι ίδιοι οι γονείς, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Ευρύτερος στόχος είναι η δημιουργία μιας καλής διαπροσωπικής σχέσης, που διέπεται από ανοιχτή επικοινωνία, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμό και εκτίμηση (Παππά, 2006). Η συμβουλευτική γονέων ενισχύει την αίσθηση επάρκειας του γονέα. Αυτό γίνεται τόσο με την πληροφόρηση που δίνει ο ειδικός σε θέματα σχέσεων γονέα - παιδιού, όσο και με την ψυχολογική στήριξη του γονέα. Οι γονείς μπαίνουν σε διαδικασία να έρθουν ξανά σε επαφή με το χαμένο τους εαυτό και να θέσουν σε ρεαλιστικά πλαίσια το έργο τους. Αυτή η οπτική ενδυναμώνει σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους. Ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, όσα προκύπτουν μέσα από τη διάδραση με τον ειδικό, να βρουν τις οπτικές και τις λύσεις, που ταιριάζουν στη δική τους οικογένεια. Επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανοχή στις ματαιώσεις, που προέρχονται από τα λάθη τους, μεγαλύτερη αποδοχή του εαυτού τους και κατ' επέκταση των συμπεριφορών των παιδιών τους (Παππά, 2006).

Επιπλέον, η διαπραγμάτευση σχετικά με το γονικό ρόλο και τη σχέση γονιού-παιδιού, βοηθά τον έφηβο να κατανοήσει και να ξεπεράσει εσωτερικές συγκρούσεις, προβλήματα που σχετίζονται με τις κοντινές σχέσεις, να δει αυτοματοποιημένα μοτίβα και άλυτα ζητήματα στη δική του αναπτυξιακή πορεία (Clemens, 2004).

Ολοκληρώνοντας έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους γονείς στο ρόλο τους, προσφέροντας τους, γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα που τους απασχολούν μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης. (Κόκκος, 2007).

Αναγκαιότητα Συμβουλευτικής

Η εφηβεία είναι μια περίοδος μετασχηματισμού και αναδιοργάνωσης των οικογενειακών σχέσεων. Ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν, ότι οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων κορυφώνονται κατά την προεφηβεία, ενώ στην ύστερη εφηβεία ανακουφίζονται (Laursen, Coy & Collins, 1998). Οι μητέρες εμφανίζονται ερευνητικά να έχουν μεγαλύτερη τριβή με τους εφήβους και ιδιαίτερα με τις έφηβες κόρες (Collins & Russell, 1991).

Δεδομένων των παραπάνω η συμβουλευτική γονέων στην εφηβεία, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, διότι ανακουφίζει τόσο τους γονείς, όσο και τους εφήβους από περίπλοκες καταστάσεις, που εγείρονται από την απαιτητική αυτή αναπτυξιακή φάση σε συνδυασμό με τις δυσκολίες των ίδιων των γονέων και της φύσης της σχέσης τους με τα παιδιά τους.

Σκοπός λοιπόν της συμβουλευτικής γονέων, σύμφωνα με την Παππά (2006), ιδιαίτερα όταν άπτεται ζητήματα εφηβείας, είναι η τοποθέτηση των ζητημάτων σε ρεαλιστική βάση, κατανοώντας δυσλειτουργικά μοτίβα επικοινωνίας, καθώς και η έκφραση και ανακούφιση συναισθημάτων ντροπής, ενοχής, θυμού, φόβου, που εγείρονται από την αλληλεπίδρασή με τους εφήβους. Οι γονείς επιδιώκουν να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση

και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, κάτι που τους ενδυναμώνει σημαντικά. Στόχος της συμβουλευτικής είναι να ενισχύσει τους γονείς να παίρνουν σταθερές αποφάσεις, θέτοντας σαφή όρια, απαραίτητα για να νιώθουν οι έφηβοι ασφάλεια. Ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν με σεβασμό και εμπιστοσύνη τους εφήβους, δημιουργώντας μαζί τους μια πιο ισότιμη σχέση. Αναζητούν τρόπους να επιλύουν λειτουργικά τις αναπόφευκτες διαφωνίες, χωρίς να κλιμακώνονται οι συγκρούσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, συνειδητοποιούν, ότι χρειάζεται να δώσουν χώρο στο δικό τους βίωμα και στο βίωμα των εφήβων, διότι η δυναμική της σχέσης διαμορφώνεται σταδιακά. Τα παραπάνω βοηθούν τους γονείς να συνειδητοποιήσουν, ότι οι έφηβοι γιοι/κόρες τους έχουν ξεχωριστή προσωπικότητα και είναι σημαντικό να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, προκειμένου να βάλουν τους δικούς τους στόχους και να δεσμευτούν σε αυτούς.

Συμπέρασμα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφεί η αναγκαιότητα συμβουλευτικής παρέμβασης σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρούμε ότι οι γονείς βιώνουν δυσκολίες που εγείρονται στο γονικό ρόλο και σχετίζονται με προβλήματα των εφήβων. Οι γονείς βρίσκονται ανέτοιμοι κάποιες φορές να ανταπεξέλθουν σε αυτά τα ζητήματα καθώς η ανατροφή ενός εφήβου αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, πόσο μάλλον όταν ο έφηβος αντιμετωπίζει προβλήματα στα οποία ο γονέας αδυνατεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά. Συνεπώς οι γονείς αναζητούν βοήθεια από τους ειδικούς αισθανόμενοι ανεπαρκείς ως προς την ικανότητα τους να ασκήσουν αποτελεσματικά το γονικό ρόλο και να αντιμετωπίσουν τη προβληματική συμπεριφορά των εφήβων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amato, P. & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703–716
- Brammer, L. & Shostrom, E. (1982). Therapeutic psychology - Fundamentals counseling and psychotherapy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brouzos, A. & Rapti, K. (2001). *O symvouleftikos rolos tou ekpaideftikou sto polypolitismiko scholeio*. Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou.
- Chourdaki, M. (2000). *Oikogeneiaki Psychologia*. Athina: Leader Books.
- Collins, W. & Russel, G. (1991). Mother- child and father- child relationships in middle adolescence: A developmental analysis, *Developmental review*, 11, 99-136.
- Clemens, N. (2004). Parents in Psychotherapy. *Journal of Psychiatric Practice*. 10(3), 182-184
- Feldman, R. (2010). *Exeliktiki psychologia, dia viou anaptyxi*, V tomos. Athina:

Gutenberg

- Freud A. (1958). Adolescence, *Psychoanalytic study of the child*, 13, 255-278
- Fulgini, A. & Eccles, J.(1993). Perceived parent child relationships and early adolescents' orientation towards peers, *Developmental Psychology*, 29, 622-632
- Georgas, J.(1991). Intrafamily acculturation of values in Greece, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 445-457.
- Ge. X., Best, K., Conger, R. & Simons, R. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co- occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems, *Developmental Psychology*, 32(4), 717-731
- Giotsa, A., Zergiotis, A. (2010). Den mathainoun mono ta paidia, mathainoun kai oi goneis. Anakoinosi sto 5o panellinio Synedrio E.L.L.I.E.P.E.K. «Mathaino pos na ma-thaino». Athina.
- Kokkos, A. (2007). Skopoi kai eidikoi ekpaideftikoi stochoi tou programmatos. Sto Odigos Spoudon gia tous ekpaideftes theoritikis katartisis kai vasiki vivliografia gia tin ekpaidefsi enilikon. Athina: Ethniko kentro Pistopoiisis Synechizomenis E-pangelmatikis katartisis (EkePis).
- Kosmidou-Hardy, Ch. & Galanoudaki-Rapti, A. (1996). Symvouleftiki, theoria kai praktiki. Athina: Asimakis.
- Laursen, B., Coy, K. & Collins, W. (1998). Reconsidering changes in parentchild conflict across adolescence: A meta-analysis, *Child Development*, 69(3), 817-832.
- Malikiosi-Loizou, M. (1999). *Symvouleftiki Psychologia*. Athina: Ellinika Grammata.
- Manos, K.(1992). *I Symvouleftiki stin Ekpaidefsi: Theoria, Erevna kai Praxi tis Psychologikis, Paidagogikis kai Epangelmatikis Symvouleftikis*, Athina: ekd. idiou
- Pappa, V.(2006). *Epangelma goneas, Psychologikoi typoi goneon kai symperifora paidion kai efivon*. Athina: Kastanioti
- Patterson, C. (1973). Theories of counselling and psychotherapy. Second Edition. New York: Harper and Row.
- Preto, N. (1999). Transformation of the family system in adolescence. Sto B. Carter and M. McGoldrick (Eds.), *The Changing Family Life Cycle: a Framework for Family Therapy*, 255-283. Boston: Allyn & Bacon.
- Rogers, C. (1942). Counselling and psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Co.

- Saltzburg, S. (2004). Learning That an Adolescent Child Is Gay or Lesbian: The Parent Experience. *Social Work*, 49(1), 109-118.
- Selekman, M. (2005). *Pathways to change: Brief therapy solutions with difficult adolescents* (2nd ed.). New York: Guilford Press
- Spring, B., Rosen, K., & Matheson, J. (2002). How parents experience a transition to adolescence: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 411–425.
- Steinberg, L., Dornbusch S., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective, *American Psychologist*, 47(6), 723-729.
- Stefflre, B. (1970). Councelling in the total society: A primer. In W. Van hoose and J Pietrofesa. (eds.), *Councelling and guidance in the twentieth century*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 251 – 265.
- Tsiantis, I. (1987). *Sygchrona Themata Paidopsychiatrikis*, A' meros. Athina: Kastaniotis
- Tyler, L. (1961). *The Work of the Counselor*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Walker-Barnes, C. & Mason, C. (2004). Delinquency and substance use among gang-involved youth: The moderating role of parenting practices. *American Journal of Community Psychology*, 34, 235–250.
- Whiteley, J. (1980). *The history of counseling psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Οι προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων

Καλτσεράς Διαμαντής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς παρατηρείται διεθνώς σημαντική αύξηση προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους, είτε σε επίπεδο ψυχοπαθολογίας, είτε σε επίπεδο ψυχοκοινωνικών αποκλίσεων και επιθετικότητας (Goti, 2016 · Πετρογιάννης, 2011 · Olweus, 1997). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή συναρτάται με ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης και οι οποίοι μπορεί να είναι εγγενείς ή περιβαλλοντικοί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση των παραγόντων εκείνων που μπορεί να προωθούν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή ή μπορεί να αποτελούν παράγοντα κινδύνου για τα παιδιά και τους εφήβους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, παράγοντες κινδύνου, προστατευτικοί παράγοντες

The protective factors and risk factors that affect the psychosocial adjustment of children and adolescents

Kaltseras Diamantis, Teacher of Physical Education, M.Ed.

Abstract

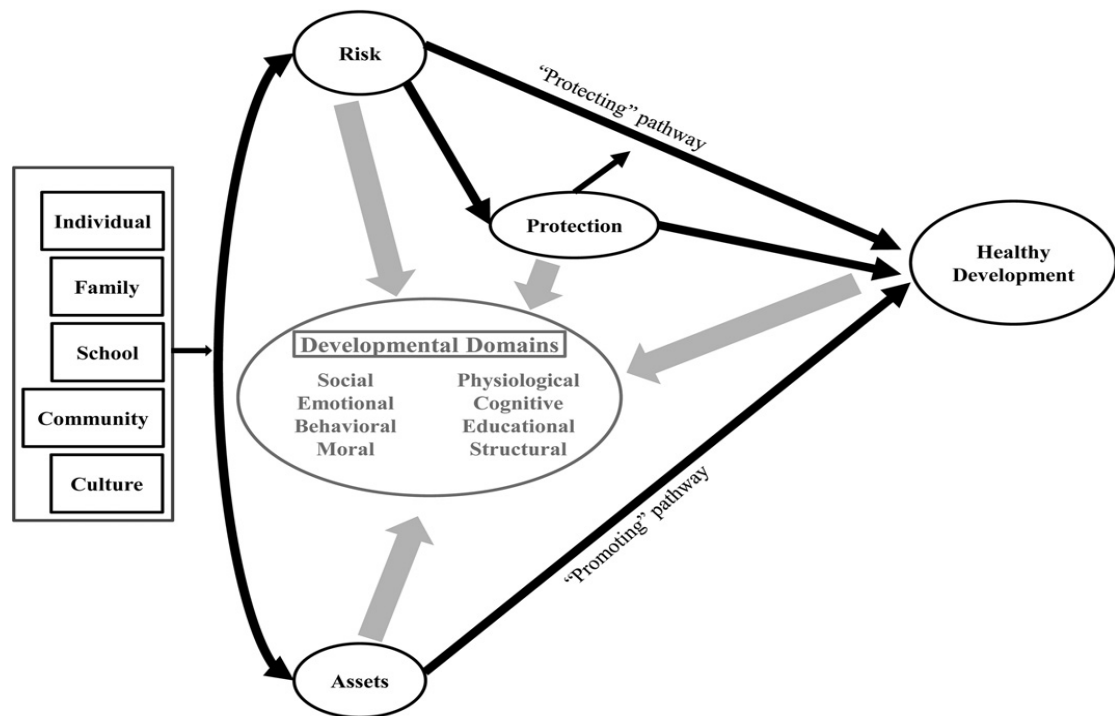
In recent decades, the promotion of students' psychosocial adjustment has been a particularly important issue, as there is a significant international increase in problems in children and adolescents, either at the level of psychopathology or at the level of psychosocial divergence and aggression (Goti, 2016 · Petrogiannis, 2011 · Olweus, 1997). Psychosocial adaptation depends on a variety of factors, which interact with each other at each stage of development and which may be intrinsic or environmental (Kakouros & Maniadaki, 2004). The purpose of this study is to present those factors that may promote psychosocial adjustment or may be a risk factor for children and adolescents.

Key-words: Psychosocial adjustment, risk factors, protective factors

Αποσαφήνιση όρων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν παράγοντες προστατευτικοί και παράγοντες κινδύνου, όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, οι οποίοι μπορεί να είναι ατομικοί ή/και περιβαλλοντικοί. Σε αυτό το θέμα έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρητικές προσεγγίσεις: η προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) και η προσέγγιση της

γενικής «θετικής» ανάπτυξης (positive youth development) αντίστοιχα. Αυτές βασίζονται στις ίδιες αρχές, αλλά διαφέρουν στην έμφαση που δίνεται στην κάθε μια: η προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας εξετάζει κινδύνους και παράγοντες προστασίας από αυτούς, ενώ η προσέγγιση της θετικής ανάπτυξης υπογράμμισε τη σημασία της ενίσχυσης των εσωτερικών και εξωτερικών αναπτυξιακών δυνατοτήτων (assets) (Kia-Keating et al., 2011). Η διαφοροποίηση αυτή είναι σαφής στη σχηματική αναπαράσταση που προτείνουν οι Kia-Keating et al. (2011: 222):



Σε κάθε περίπτωση οι παράγοντες αυτοί δεν αποτελούν «στατικές οντότητες» αλλά δυναμικές διαδικασίες οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο, υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης (Kia-Keating et al., 2011 · O'Connor et al. 2013 · Πετρογιάννης, 2010).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι βιβλιογραφικά, διαπιστώνεται ασάφεια ως προς τον όρο «προστατευτικοί παράγοντες». Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία εκτός από τον όρο «προστατευτικός παράγοντας» (protective factor), που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κινδύνου για να «λειτουργήσει» (risk factor) υπάρχει και ο όρος «προαγωγικός παράγοντας» (promotive factor), που δε θέτει αυτήν την προϋπόθεση (Kia-Keating et al., 2011 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εμφανίζεται σαφώς αυτή η διαφοροποίηση και συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος «προστατευτικός παράγοντας». Επίσης, η μελέτη της βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει επικάλυψη των δύο όρων ως προς τη φύση αυτών των παραγόντων. Στην

παρούσα εργασία οι παράγοντες οι οποίοι θα εξεταστούν αφορούν και τις δύο περιπτώσεις, είτε δηλαδή υπάρχει κάποιος «κίνδυνος» είτε όχι.

Προστατευτικοί παράγοντες

Το άτομο – ατομικοί παράγοντες

- Η ικανότητα αυτοελέγχου και η ρύθμιση των συναισθημάτων

Παιδιά που έχουν αναπτύξει ικανότητα αυτοελέγχου ή αυτορρύθμισης έχουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις, είναι ανεξάρτητα, και γενικότερα έχουν πιο επιτυχημένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Σε έρευνες παιδιά που μπορούσαν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους δημιούργησαν θετικές κοινωνικές σχέσεις και παρουσίαζαν γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες (Alvord & Grados, 2005 · Juby & Rycraft 2004).

- Αυτοεκτίμηση, Αυτοαποτελεσματικότητα και Ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη σφαιρική εκτίμηση της θετικής ή αρνητικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του, με βάση την αξιολόγηση που κάνει σε διαφορετικούς ρόλους και τομείς της ζωής του (Mann et al., 2004). Έχει πολλαπλώς επισημανθεί ότι υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση στην παιδική ηλικία συνδέεται με την ποιότητα της ενήλικης ζωής και το αν αυτή θα εξελιχθεί ομαλά ή όχι (Cole & Cole, 2002 · Διδασκάλου, 2010). Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην κρίση ενός ατόμου σχετικά με τη δική του ικανότητα να επιτύχει την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Η παιδική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη θετική προσαρμογή (Benzie & Mychasiuk, 2009), ενώ η χρήση ενεργητικών στρατηγικών επικεντρωμένων στο πρόβλημα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ανταποκριθεί στις αντιξοότητες, συμβάλλοντας σημαντικά στο μελλοντικό τρόπο ζωής και στη σωματική και ψυχική του ευημερία (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

- Η ιδιοσυγκρασία (temperament)

Η ιδιοσυγκρασία είναι η φυσική προδιάθεση ενός ατόμου να ανταποκρίνεται συναισθηματικά και συμπεριφορικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Θεωρείται ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό, το οποίο όμως μπορεί να τροποποιηθεί με την περιβαλλοντική επιρροή. Οι έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με «εύκολη ιδιοσυγκρασία» είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν και να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις (Rothbart et al., 2000 · Benzie & Mychasiuk, 2009).

- Γενετική – Ψυχοπαθολογία

Σε γενετικό επίπεδο, σε ορισμένες έρευνες επιστήμονες εντόπισαν συγκεκριμένα γονίδια και νευροβιολογικές διεργασίες που όταν ενεργοποιούνται φαίνονται να λειτουργούν προστατευτικά για το άτομο (Cicchetti & Blender, 2004), ιδιαίτερα σε συνδυασμό

με υποστηρικτικό κοινωνικό/οικογενειακό περιβάλλον (Kaufman et al., 2004 · Caspi et al., 2003).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

- Οικογένεια

Σε έρευνα του Amato (2005), παιδιά που μεγαλώνουν σε σταθερές, μη συγκρουσιακές οικογένειες με δύο βιολογικούς γονείς έχουν υψηλότερο βιοτικό επίπεδο, πιο αποτελεσματική γονική μέριμνα, καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς, έχουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, βιώνουν λιγότερο άγχος (Karela & Petrogiannis, 2018). Ένα επαρκές, σταθερό εισόδημα, σταθερή διαμονή, η ύπαρξη διευρυμένου υποστηρικτικού οικογενειακού δικτύου, αποτελούν παράγοντες οικογενειακής ευημερίας και συνδέονται με πληθώρα ευεργετικών επιδράσεων, κυρίως μέσω του αντικτύπου στην ψυχολογική λειτουργία των γονέων (Benzie & Mychasiuk, 2009).

Ειδικότερα οι θετικές σχέσεις γονέα-παιδιού και η επακόλουθη ασφαλής προσκόλληση τους συμβάλλουν σε θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα για τα παιδιά σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου. Εξάλλου σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby, ο ρόλος της θετικής πρώιμης εμπειρίας και γονικής μέριμνας έχει ζωτική σημασία για την ανάπτυξη των παιδιών, όπως έχει πολλαπλώς διαπιστωθεί ερευνητικά (Avagianou & Zafiropoulou, 2008 · Sroufe, 2005).

- Η σχέση με ομοτίμους - Φιλία

Έρευνες έχουν δείξει ότι θετικές σχέσεις ομοτίμων συνδέονται με την αύξηση της κοινωνικής ικανότητας, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της αποδοχής, της συναισθηματικής ευημερίας, της αυτοεκτίμησης (Berndt & Keefe, 1995 · Bukowski et al., 1993 · Oberle et al., 2009). Ωστόσο, σημαντική διάσταση αυτών των επιρροών είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της φιλίας, όπως αμοιβαιότητα, οικειότητα, εμπιστοσύνη κτλ. (Parker & Asher, 1993). Επιπρόσθετα οι αναπαραστάσεις και αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα παιδιά ή η έφηβοι για τις φιλικές τους σχέσεις αποτελούν παράγοντα που συμβάλλει στην προσαρμογή τους (Demir & Urberg, 2004).

- Σχολείο

Η συμβολή του σχολείου στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή είναι καθοριστική, σε πολλαπλά επίπεδα. Οι έρευνες δείχνουν ότι υψηλής ποιότητας σχέσεις δάσκαλου-παιδιού (υψηλό επίπεδο εγγύτητας και χαμηλά επίπεδα σύγκρουσης) μπορεί να συνεισφέρουν θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών προτύπων συμπεριφοράς (O'Connor et al., 2013 · Pavelka, 2016). Η συναισθηματική στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, υποστηρικτικό και θετικό κλίμα μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά για την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη

μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης αντικοινωνικής ή επιθετικής συμπεριφοράς (Ladd & Burgess, 2001).

Παράγοντες κινδύνου

- Οικογένεια

Οι λεγόμενες «οικογένειες υψηλού κινδύνου» (risky families) χαρακτηρίζονται από σύγκρουσεις, βία και σχέσεις παραμέλησης, ανευθυνότητας, ψυχρότητας και μη υποστήριξης. Αυτά τα οικογενειακά χαρακτηριστικά δημιουργούν ευπάθειες και / ή αλληλεπιδρούν με γενετικά χαρακτηριστικά των παιδιών προκαλώντας διαταραχές στην ψυχοκοινωνική λειτουργία και προσαρμογή, όπως την επεξεργασία συναισθημάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες, διαταραχές στα βιολογικά ρυθμιστικά συστήματα απόκρισης στο στρες, μη αποδοχή από τους συνομιλήκους, επιθετικότητα κτλ που συνδέονται με παραβατικές συμπεριφορές και εκδήλωση ψυχοπαθολογικών διαταραχών (Crick & Grotpeter 1995 · Repetti et al., 2002 · Tremblay et al., 2004). Επιπλέον, υπέρμετρος γονικός έλεγχος σχετίζεται με ανασφάλεια, στρες, εσωστρέφεια και έλλειψη ικανότητας προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (Cole & Cole, 2002 · Avagianou & Zafiropoulou, 2008).

Σημαντική παράμετρο αποτελεί επιπλέον η δομή της οικογένειας. Οι περισσότερες μελέτες υποστηρίζουν γενικά την παραδοχή ότι παιδιά που βιώνουν ένα διαζύγιο, ένα θάνατο γονέα και ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες ή σε οικογένειες με θετό γονέα, είναι επιρρεπή σε μια ποικιλία ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων, βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και αρνητικών συναισθημάτων (Amato, 2005 · Karela & Petrogiannis, 2018 · Meçe, 2015 · Ryan et al., 2014).

Ερευνητικά, φτώχεια και ανεργία συσχετίζεται με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, κατάχρηση ουσιών, εγκληματικότητα, αυξημένο οικογενειακό άγχος, συναισθήματα απόσυρσης, μοναξιάς, ανασφάλειας, κακοποίησης, κατάθλιψη, σχέση με παραβατικούς φίλους, αυταρχικότητα γονέων, καθώς και γνωστικά και συναισθηματικά ελλείμματα (Evans, 2004 · Leventhal & Brooks-Gunn, 2000 · Mpotou, Tsergas, & Kalouri, 2016).

- Παιδική κακοποίηση

Η παιδική κακοποίηση (σεξουαλική, ψυχολογική, συναισθηματική, σωματική, λεκτική) είναι ισχυρός παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση ψυχοπαθολογίας και γενικότερα την μη ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Έρευνες δείχνουν ότι ιστορικό κακοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές ψυχοπαθολογικές διαταραχές, διαταραχή στις γνωστικές και αντιληπτικές λειτουργίες, επιθετικότητα, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοέλεγχο, διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις, κατάχρηση ουσιών κ.α., ιδιαίτερα σε μικρή ηλικία (Collin-Vizina et al., 2013 · Krstic et al., 2015 · Paul & Eckenrode, 2015 · Stoltenborgh et al., 2012).

- Φιλία σχέσεις - με συνομιλήκους

Πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ανύπαρκτες ή μη ποιοτικές και ουσιαστικές σχέσεις με συνομιλήκους συνδέονται με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, μη ομαλή σχολική προσαρμογή, παραβατικότητα, κατάχρηση ουσιών και προβλήματα ψυχικής υγείας (Berndt et al., 1995 · Bukowski et al., 1993 · Oberle et al., 2009). Βέβαια, η σχέση με τους συνομιλήκους μπορεί να αποτελέσει και παράγοντα κινδύνου, καθώς συναναστροφές με φίλους με αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία ή κλιμάκωση παραβατικών συμπεριφορών, καθώς η σχέση λειτουργεί ενισχυτικά μέσα από δημιουργία συγκεκριμένων προτύπων (Dishion et al, 2004).

- Σχολείο

Σε μελέτες παγκοσμίως διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται με φτωχότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και για τα θύματα και για τους θύτες. Παιδιά και έφηβοι που ενεπλάκησαν σε τέτοια περιστατικά κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων υγείας, προβληματική κοινωνική, σχολική, συναισθηματική προσαρμογή, λιγότερες φιλικές σχέσεις, εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών και εκδήλωση ψυχοπαθολογικών διαταραχών, όπως κατάθλιψη. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι επιπτώσεις είναι δυσμενέστερες για θύματα, από ότι για θύτες (Glew et al., 2005 · Nansel et al., 2008).

- Ψυχοπαθολογία

Η ύπαρξη ψυχοπαθολογικών διαταραχών εκ των πραγμάτων θέτει το παιδί σε κίνδυνο για μη ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Πολλά από τα συμπτώματα των διαταραχών αυτών οδηγούν σε διαταραγμένες κοινωνικές σχέσεις, έλλειψη επικοινωνίας, αρνητικά συναισθήματα, επιθετικότητα κτλ (Caron & Rutter, 1991 · Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Το ίδιο αρνητικά ειδικά στην προσαρμογή στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσουν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Pinborough-Zimmerman et al., 2005 · Polychroni et al., 2013).

Συμπεράσματα

Οι έρευνες που εστιάζει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή έχουν αναδείξει την πολυπλοκότητα και τη δυναμική αλληλεπίδραση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Τα ευρήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη βάση που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους υπευθύνους στα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών και των εφήβων, δηλαδή οικογένεια, σχολείο και κοινωνία, ώστε να περιοριστούν οι παράγοντες κινδύνου που οδηγούν σε προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Εξάλλου, στην πλειοψηφία τους αφορούν περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να τροποποιηθούν με την κατάλληλη προσέγγιση και πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Alvord, M.K. & Grados, J.J. (2005) Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238–245. http://scholar.google.gr/scholar_url?url=http://artsintegratedresources.org/wp-content/uploads/2015/10/Enhancing-Resilience-in-Children.pdf&hl=el&sa=X&scisig=AAGBfm1EVJz_Nt32Cfzgzn-MFMvShxdjflg&nossl=1&oi=scholar
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The future of children*, 75-96. <https://www.jstor.org/stable/3556564>
- Avagianou, P. A., & Zafiropoulou, M. (2008). Parental bonding and depression: Personality as a mediating factor. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(3), 261-270. <https://www.degruyter.com/view/j/ijamh.2008.20.3/ijamh.2008.20.3.261/ijamh.2008.20.3.261.xml?format=INT&intcmp=trendmd>
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14(1), 103-114. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1329. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 1993(60), 23-37. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cd.23219936004>
- Caron, C., & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1063-1080. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00350.x>
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., ... & Poulton, R. (2003). Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386-389. <http://science.sciencemag.org/content/301/5631/386.short>
- Cicchetti, D., & Blender, J. A. (2004). A multiple-levels-of-analysis approach to the study of developmental processes in maltreated children. *Proceedings of the*

- National Academy of Sciences*, 101(50), 17325-17326. <http://www.pnas.org/content/101/50/17325.short>
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *I anaptyxi ton paidion*. V'tomos. Solman, M. (mtf). Z. Bamplekou (epim.). Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I., & Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: Prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(1), 22. <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-7-22>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 710-722. <https://www.jstor.org/stable/1131945>
- Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 68-82. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096504000311>
- Didaskalou, E. (2010). Katathliptiki Symptomatology kai Aftoektimisi ton Mathiton pou foitoun se Tmimata Entaxis. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, Tomos IE, tefchos 58, s.s. 259-284.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., Winter, C. E., & Bullock, B. M. (2004). Adolescent friendship as a dynamic system: Entropy and deviance in the etiology and course of male antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 651-663. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JACP.0000047213.31812.21>
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Psychology and Child Development*, 8. http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=psyed_fac
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77. <http://psycnet.apa.org/fulltext/2004-11287-001.html>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/486162>
- Goti, E. (2016). The resilience as a factor of children's psychosocial adaptation. *PRIME*, 9 (1). http://prime.teilar.gr/papers/vol9_issue1_2016/Goti.pdf
- Juby, C. & Rycraft, J.R. (2004) Family preservation strategies for families in poverty. *Families in Society*, 85, 581-587.

https://www.researchgate.net/publication/263125190_Family_Preservation_Strategies_for_Families_in_Poverty/download

- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2004). *Psychopathologia paidion kai efivon*. Athina: Typothito.
- Karela, C. & Petrogiannis, K. (2018). Risk and Resilience Factors of Divorce and Young Children's Emotional Well-Being in Greece: A Correlational Study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8 (68). https://www.researchgate.net/publication/326079828_Risk_and_Resilience_Factors_of_Divorce_and_Young_Children's_Emotional_Well-Being_in_Greece_A_Correlational_Study
- Kaufman, J., Yang, B. Z., Douglas-Palumberi, H., Houshyar, S., Lipschitz, D., Krystal, J. H., & Gelernter, J. (2004). Social supports and serotonin transporter gene moderate depression in maltreated children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(49), 17316-17321. <http://www.pnas.org/content/101/49/17316.short>
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M. L., & Noam, G. G. (2011). Protecting and promoting: An integrative conceptual model for healthy development of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 220-228. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X10003952>
- Krstic, S., Knight, R. A., & Robertson, C. A. (2016). Developmental antecedents of the facets of psychopathy: The role of multiple abuse experiences. *Journal of personality disorders*, 30(5), 677-693. http://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/pedi_2015_29_223
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. https://www.jstor.org/stable/3654405?readnow=1&refreqid=excelsior%3A5bb4091ae143e809e4d3ca5ac76c11cc&seq=1#page_scan_tab_contents
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309. <http://psycnet.apa.org/record/2000-03444-006>
- Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research*, 19(4), 357-372. <https://academic.oup.com/her/article-abstract/19/4/357/560320>

- Meçe, M. (2015). Impact of Family Structure Changes on Child Wellbeing. *Balkan Social Science Review*, 6, 109-137. <http://js.ugd.edu.mk/index.php/BSSR/article/view/1256>
- Mpotou, A., Tsergas, N. & Kalouri, O.(2016). Ftocheia kai psychiki ygeia: Dierevnisi ton psychokoinonikon eiptoseon tis ftocheias sto paidi kai tin oikogeneia. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2016, 812-828.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/485786>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831210365008>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1330-1342. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-009-9486-9>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XII, ItD 4, p.p.495-510. <https://www.jstor.org/stable/23420286>
- Papakonstantinopoulou, A. (2018). I psychiki anthektikotita paidion scholikis ilikias kai i diaforopoiisi tous os pros ton paragonta mathisiakes dyskolies (Doctoral dissertation). <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/11794>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611. <http://psycnet.apa.org/record/1993-44976-001>
- Paul, E., & Eckenrode, J. (2015). Childhood psychological maltreatment subtypes and adolescent depressive symptoms. *Child abuse & neglect*, 47, 38-47. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415002112>
- Pavelka, A. (2016). *The Impact of Early Childhood Teacher-Child Relationships on Social Adjustment and Behaviour*. <http://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/12848>
- Petrogiannis, K. (2010). I oikosystemiki prosengisi sti meleti tis anthropinis anaptyxis kai symperiforas – I symvoli tou Urie Bronfenbrenner. Sto: M Pourkos & M.

- Dafermos (epim.). *Poiotiki erevna stin psychologia kai tin ekpaidefsi*, (387-431). Athina: Topos. https://www.researchgate.net/publication/302230792_E_oiko-systemike_prosengise_ste_melete_tes_anthropines_anaptyxes_kai_symperiphoras_-_E_symbole_tou_Urie_Bronfenbrenner_in_Greek
- Petrogiannis, K. (2011). I psychiki anthektikotita ypo to prisma tis oikosystemikis prosengisis. Sto: E. Papanis, P. Giavrimis, A. Viki, (epim.), *Erevna kai ekpaideftiki praxi stin eidiki agogi*, (437-467). https://www.researchgate.net/publication/302233172_E_psychike_anthektikoteta_ypo_to_prisma_tes_oikosystemikes_prosengises_in_Greek
- Pinborough-Zimmerman, J., Satterfield, R., Miller, J., Bilder, D., Hossain, S. & McMahon, W. (2007). Communication disorders: Prevalence and comorbid intellectual disability, autism, and emotional/ behavioral disorders, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 359–367. <https://sig1perspectives.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1757589>
- Polychroni, F., Antoniou, A.S. & Kotroni, C, (2013). Social, Emotional and Motivational Aspects of Learning Disabilities: Challenges and Responses. In A.S.Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Ed.) *Education, Family and Child & Adolescent Health*, (93-119). Athens: Diadras. https://www.researchgate.net/publication/263808292_Social_emotional_and_motivational_aspects_of_learning_disabilities_Challenges_and_responses
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330. <http://psycnet.apa.org/record/2002-00947-007>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 122. <http://psycnet.apa.org/journals/psp/78/1/122.html?uid=1999-15749-010>
- Ryan, R., Claessens, A., & Markowitz, A. J. (2013). Family structure and children's behavior. *Focus*, 30(2), 11-14. <http://www.irp.wisc.edu/publications/focus/pdfs/foc302d.pdf>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616730500365928>
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & van IJzendoorn, M. H. (2012). The universality of childhood emotional abuse: a meta-analysis of worldwide prevalence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(8), 870-890. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10926771.2012.708014>

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50. <http://pediatrics.aappublications.org/content/114/1/e43.short>

WEB 2.0 στην εκπαίδευση: Εργαλεία, εφαρμογές και ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Μια ερευνητική προσέγγιση ως προς τις εμπειρίες των χρηστών.

Δημητρακάκης, Κων/νος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται εμφανές ότι τα εργαλεία του Web 2.0 μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως προσφέροντας νέες δυνατότητες συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης, γεγονός που δεν θα ήταν δυνατό στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης. Για το λόγο αυτό, με την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται αφενός να αποσαφηνιστεί ο εννοιολογικός ορισμός αλλά και να αναδειχθούν τα βασικά εργαλεία – υπηρεσίες και εφαρμογές του WEB 2.0 και αφετέρου να διερευνηθεί το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού - ψηφιακής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε τεχνολογίες του Web 2. 0 αλλά και ο βαθμός της εκπαιδευτικής αξιοποίησης για την αξιοποίησή τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι αντίστοιχες στάσεις και απόψεις στην αξιοποίηση των εργαλείων αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Web 2.0, ΤΠΕ, ψηφιακός γραμματισμός., ψηφιακά εργαλεία.

Abstracts

With the introduction of the Information and communications technology (ICT) in educational process, it is obvious that the Web 2.0 tools can be used in various ways, providing new cooperation opportunities between teachers and students and enable the students to develop Science and Technology skills, which would not be possible in the traditional class. This study aims to clarify the definition and present the basic tools, services and applications of WEB 2.0. It also attempts to summarize the teachers' knowledge on Digital Literacy of Web 2.0 technologies, along with their opinions and attitudes towards the application of these technologies. In addition, it is attempted to investigate the level of the digital readiness for utilisation of the Web 2.0 tools, and the level of their utilisation in education by the teachers.

Key-words: Web 2.0, digital literacy , ICT, digital tools

Εισαγωγή

Στο χώρο του διαδικτύου τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη μια τεχνολογική και κοινωνική επανάσταση που αφορά νέες διαδικτυακές υπηρεσίες και προϊόντα αλλά ταυτόχρονα επαναπροσδιορίζει υπάρχουσες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις. Από παράδειγμα αυτής της μεταστροφής αποτελεί η εμφάνιση των εργαλείων του Web 2.0 .Οι δυνατότητες που τα εργαλεία αυτά προσφέρουν στους χρήστες του διαδικτύου,

σηματοδοτούν την διαμόρφωση μιας νέας διαδικτυακής κουλτούρας και επαναπροσδιορίζουν θεμελιωμένες πρακτικές που αφορούν πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως είναι οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί, το εμπόριο, τα ΜΜΕ αλλά και η ίδια η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης και στα πλαίσια μιας αναδυόμενης διαδικτυακής κουλτούρας αποκαλύπτεται ένα είδος εκπαιδευτικής τεχνολογίας που ταυτίζεται με ένα σύνολο από ψηφιακές εφαρμογές που εξασφαλίζουν μεγάλη ελευθερία και ευελιξία τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον εκπαιδευόμενο.

Έννοια Web 2.0

Αν και ο όρος Web 2.0 δίνει την αίσθηση ότι παραπέμπει σε μια «επόμενη γενιά» του web στην πραγματικότητα δεν αφορά κάποιο καινούργιο πρωτόκολλο ή μια νέα τεχνολογία αλλά αφορά αλλαγές που συντελούνται στο περιβάλλον του διαδικτύου και αφορούν τον τρόπο που χρησιμοποιούνται ήδη οι υπάρχουσες τεχνολογίες Web 1.0. Ο όρος πρωτοεμφανίζεται το 2004, όταν πρώτος ο Reilly Media τον υιοθετεί για να περιγράψει τις προαναφερθείσες αλλαγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος ο O'Reilly: *«το διαδίκτυο μπορεί και πρέπει να μετεξελιχθεί σε μια πλατφόρμα δεδομένων, εφαρμογών, υπηρεσιών και λογισμικού η οποία καταργεί τα περιοριστικά όρια του ατομικού Η/Υ σε επίπεδο δεδομένων και εφαρμογών. Η νέα δύναμη του διαδικτύου είναι τα δεδομένα (data) τα οποία θα πρέπει να ξεφύγουν από το σημερινό ατομικό, «ιδιοκτησιακό» καθεστώς»* (O'Reilly, 2005). (Καλτσογιάννης, Α., 2007). Αν και η κοινωνία της τεχνολογίας και του διαδικτύου συνεχίζει να διχάζεται για το αν το Web 2.0 είναι κάτι νέο τεχνολογικά ή είναι απλά ένα άλλο slogan ή “κόλπο” του μάρκετινγκ, ο όρος Web 2.0 αντιπροσωπεύει μια σειρά αλλαγών που σχετίζονται με τη μορφή και τη γενικότερη φιλοσοφία του «παραδοσιακού» διαδικτύου, του διαδικτύου που ίσως οι πιο πολλοί από εμάς γνωρίζαμε μέχρι σήμερα αλλά και το ρόλο του ίδιου του χρήστη. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το Web 2.0 ο αρχικός παθητικός ρόλος παρουσίασης πληροφοριών μεταβάλλεται και εξελίσσεται και ο χρήστης αποκτά έλεγχο στο περιεχόμενο του ιστού και από καταναλωτής καθίσταται ο ίδιος παραγωγός. Έννοιες όπως διαδραστικότητα, δυναμικό περιεχόμενο, συνεργασία, συνεισφορά και κοινότητα, κοινωνικές σχέσεις μέσω Η/Υ, διαδραματίζουν πλέον έναν πρωταγωνιστικό ρόλο κάνοντας πολλούς να μιλούν για μια τεχνολογική και κοινωνική επανάσταση στο χώρο του διαδικτύου. (Καλτσογιάννης, Α., 2007). Συνεπώς από την άποψη αυτή το Web 2.0 αποτελεί “επανάσταση” του Web 1.0 αφού το Διαδίκτυο αποτελεί πλέον μια πλατφόρμα που ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι κυρίαρχη η συμμετοχή του χρήστη. (O'Reilly, 2005). Σε λειτουργικό επίπεδο ο όρος απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα από ψηφιακές διαδικτυακές εφαρμογές, υπηρεσίες, εργαλεία και λειτουργίες όπως τα blogs, wikis, podcasts, RSS Feeds κ.λ.π., τα οποία επιτρέπουν τη διάδραση, την κοινωνική δικτύωση, την συνεργατική διαμόρφωση περιεχομένου και το διαμοιρασμό αρχείων μεταξύ των χρηστών, διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο χρήστης μετατρέπεται σταδιακά από παθητικό καταναλωτή μιντιακών προϊόντων, σε ενεργητικό παραγωγό, χρήστη και αναζητητή περιεχομένου. (Καραμπάσης, Ζ. 2008).

Βασικά εργαλεία, υπηρεσίες και εφαρμογές Web 2.0

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε ένας σημαντικός αριθμός από ψηφιακές διαδικτυακές εφαρμογές. Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος αυτών με την πιο ραγδαία άνθηση στον παγκόσμιο ιστό είναι τα ιστολόγια (blogs). Ο όρος blog εισήχθη από τον John Barger το 1997 και αναφέρεται σε online δημοσιευμένα πολυτροπικά συγγραφικά περιβάλλοντα τα οποία ένας απλός χρήστης ή ομάδα χρηστών δημοσιεύει με χρονολογική σειρά και μοιράζεται με άλλους, η θεματολογία των οποίων ποικίλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των δημιουργών τους. (Nilsson & Nymark 2006 όπως αναφέρεται από τους Möller & Paulsson (Möller & Paulsson 2006), (Anderson, 2007). Η ευρεία διάδοσή τους οφείλεται κυρίως στην αίσθηση της κοινωνικοποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων και της επίδρασης που έχουν ακόμη και εκτός διαδικτύου, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται από πολλούς σαν ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο. (Καλτσογιάννης, Α., 2007). Εντούτοις, τα ιστολόγια επειδή συχνά παράγονται και συντηρούνται από μεμονωμένα άτομα διακρίνονται από σοβαρά μειονεκτήματα. Έτσι, τα ιστολόγια είναι σε μεγάλο βαθμό ευμετάβλητα, ασταθή, μπορούν να περιλαμβάνουν αδιάφορη ή ανακριβή πληροφόρηση μιας και είναι πιθανόν να συμπεριλαμβάνουν περιεχόμενο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί χωρίς να αναφερθούν οι πηγές του. Επιπρόσθετα, μιας και οι bloggers συντάσσουν ή και καταργούν αναρτήσεις (posts) πολύ συχνά, η εφήμερη αυτή φύση τους τα καταστεί δύσκολα προς αρχειοθέτηση ή προς αποδελτίωση. Μια εξίσου πολύ διαδομένη συνεργατική εφαρμογή αποτελούν τα wikis τα οποία αποτελούν ένα ασύγχρονο εργαλείο επικοινωνίας, δημιουργίας και διαμόρφωσης διαδικτυακών κειμένων αλλά και τόπο ελεύθερης δημοσίευσης και διαμοιρασμού της πληροφορίας. Η λέξη Wiki είναι η συντόμευση της λέξης WikiWikiWeb, που προέρχεται από τη χαβανέζικη λέξη Wikiwiki και σημαίνει γρήγορα (Wikipedia 2008). Η συγκεκριμένη τεχνολογία δημιουργήθηκε το 1994 και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο στις 25 Μαρτίου 1995 από τον Ward Cunningham με κύριο στόχο τη δημιουργία ιστοτόπων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως αρχεία γνώσης, (knowledge bases) και που έχουν αναπτυχθεί συλλογικά και ελεύθερα. Αναλυτικότερα τα Wiki είναι το ακρωνύμιο "*What I Know Is*", το οποίο παραπέμπει σε συνεργατική γνώση και αποτελούν έναν εξαιρετικά ευέλικτο και επεξεργάσιμο ιστότοπο το περιεχόμενο του οποίου επιτρέπεται στον οποιονδήποτε χρήστη που έχει εξουσιοδότηση, να επεξεργαστεί, να δημιουργήσει, να επιμεληθεί και να επεξεργαστεί τις σελίδες του σε αντίθεση με τις κοινές ιστοσελίδες τις οποίες μπορεί να τροποποιήσει μόνο ο ιδιοκτήτης – διαχειριστής. (OECD, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οποιοσδήποτε επισκέπτης στο wiki μπορεί να αλλάξει το περιεχόμενό του, αν αυτός το επιθυμεί. (Ebersbach et al. 2006). Ένας επίσης εναλλακτικός τρόπος ενημέρωσης για wikis, ιστολόγια, ειδησεογραφικά sites, κ.λ.π αποτελεί και το εργαλείο αυτόματης ενημέρωσης RSS. Τα RSS feeds, αποτελεί το ακρωνύμιο του Real Simple Syndication feeds, και πρόκειται για μία μορφή αρχείου το οποίο επιτρέπει στους χρήστες, αφού γίνουν συνδρομητές σε ιστοσελίδες που τους ενδιαφέρουν, να λαμβάνουν αυτόματα καινούργιες δημοσιεύσεις ή ενημερώσεις που έχουν γίνει στους διαδικτυακούς τόπους που έχουν επιλέξει τη στιγμή που δημοσιεύονται, χωρίς οι ίδιοι να χρειάζεται να τις επισκεφθούν. Για παράδειγμα σ' ένα περιβάλλον Web 1.0 οι χρήστες είθισται να "πηγαίνουν" στην πληροφορία, επισκεπτόμενοι κάθε ιστοσελίδα που

περιέχει την πληροφορία του ενδιαφέροντός τους. Αντίθετα, σ' ένα Web2.0 περιβάλλον η πληροφορία "έρχεται" αυτόματα απευθείας στον χρήστη. (Καλτσογιάννης, Α., 2007). Με άλλα λόγια, για πολλούς το RSS αποτελεί έναν αγωγό (pipe) μέσα από τον οποίο ρέει το περιεχόμενο από τους προμηθευτές προς τους καταναλωτές. Αυτό που κάνει το RSS ιδιαίτερα χρηστικό μηχανισμό, είναι ότι οι χρήστες αποφασίζουν επακριβώς ποιο είναι το επιθυμητό περιεχόμενο το οποίο και αυτόματα μέσα από αυτόν τον αγωγό γίνεται κτήμα τους μέσα από τον Η/Υ ή και άλλες συσκευές, όπως PDAs (Personal Digital Assistants) αλλά και κινητά τηλέφωνα που τώρα υποστηρίζουν RSS.. (RSS 2.0 at Harvard Law, 2003) Από την εισαγωγή της στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, η τεχνολογία RSS είναι σχεδόν πανταχού παρούσα. Τα RSS είναι ένα φυσικό συμπλήρωμα στα blogs, στα sites ειδήσεων, στις εφαρμογές photo-sharing και στα podcasts, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο σε μια αμεσότερη σχέση με το διαδίκτυο. Μια υπηρεσία που ενίσχυσε και έκανε φιλικότερη την παραπάνω σχέση με το διαδίκτυο είναι και η υπηρεσία κοινωνικής σελιδοσήμανσης (Social Bookmarking) η οποία απαντά στην ανάγκη για διαχείριση και ανάδειξη των πληροφοριών. Αφορά την αποθήκευση κοινωνικών σελιδοδεικτών (bookmarks) σε μια δημόσια ιστοσελίδα, υποκαθιστώντας ανάλογη διαδικασία να σώζει κάποιος τις ιστοσελίδες στα Αγαπημένα στον υπολογιστή του. Η αναζήτησή τους διευκολύνεται με σχετικές ετικέτες (tag) - όρος που υπονοεί τη δυνατότητα χαρακτηρισμού με σημασιολογικές λέξεις κλειδιά, φράσεις ή σχόλια που προστίθενται σε ένα ψηφιακό αντικείμενο π.χ. μια ιστοσελίδα, μια εικόνα ή video clip, ένα κείμενο και γενικά οποιουδήποτε διαδικτυακού περιεχομένου, - με σκοπό την περιγραφή του. (Franklin & van Harmelen, 2007). Το συγκριτικό πλεονέκτημα της παραπάνω υπηρεσίας αποτελεί το γεγονός της αποτελεσματικότερης οργάνωσης και διαμοιρασμού των δεδομένων. Η διαδικτυακή αυτή εφαρμογή, καθώς επιτρέπει στους εγγεγραμμένους χρήστες να δουν τι ετικέτες έχουν χρησιμοποιήσει άλλοι χρήστες για παρόμοιους συνδέσμους, - αφού οι προσωπικοί αυτοί χαρακτηρισμοί των χρηστών είναι διαθέσιμοι και στους υπόλοιπους χρήστες - διευρύνει έτσι το σώμα της προσφερόμενης γνώσης. Από την άλλη μεριά διευκολύνεται και η κοινωνικοποίηση των χρηστών, αφού λ.χ. μέσα από τους κοινούς χαρακτηρισμούς για θέματα ή φωτογραφίες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους άτομα με κοινά ενδιαφέροντα. Μια από τις πρώτες μεγάλης κλίμακας εφαρμογές, ως σπουδαία υπηρεσία κοινωνικής σελιδοσήμανσης – ετικετοποίησης υπήρξε η εισαγωγή του ιστότοπου del.icio.us του Joshua Schaster and and Peter Gadjokov in 2003.. (del.icio.u,2003) Τα podcasts αποτελούν αρχεία ήχου συνήθως σε μορφή MP3, ή ακόμα και video (vidcasts) και μπορούν να αναπαραχθούν είτε στον Η/Υ είτε σε μια συσκευή αναπαραγωγής MP3. Το Podcasting επιτρέπει στον ακροατή να λαμβάνει άμεσα και σε καθημερινή βάση στον φυλλομετρητή του ή ακόμα και σε κινητές συσκευές ενημέρωση για το πότε ένα Podcast γίνεται διαθέσιμο. (Franklin & van Harmelen, 2007). Κάτι τέτοιο είναι εφικτό, αφού τα podcasts συνδέονται στενά με τα εργαλεία RSS που αναφέραμε παραπάνω, μιας και όταν ένας χρήστης καταγράψει και ανεβάσει στο δίκτυο ένα podcast, πληροφορεί τους υπόλοιπους χρήστες για την ύπαρξή του μέσω RSS feeds. (All About RSS)

Εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0

Το Web 2.0 και τα προαναφερθέντα εργαλεία του έχουν δημιουργήσει μια νέα διάσταση για την εκπαίδευση που προσδιορίζεται με τον όρο «e-learning 2.0». Ο Bryan Alexander, με το άρθρο του "Web2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning", θεωρεί ότι τα διάφορα εργαλεία όπως Blogs, Wikis, Trackback, Podcasting και αρκετά άλλα κοινωνικά εργαλεία του Διαδικτύου όπως το Myspace και το Facebook, προσφέρουν ένα διαφορετικό σύνολο από ψηφιακές στρατηγικές με πολύ δυναμικές εφαρμογές κυρίως στην εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή, η νέα δύναμη του διαδικτύου είναι σύμφωνα με τον Reilly Media τα δεδομένα (data) τα οποία μπορούν να διαχυθούν προς όλες τις κατευθύνσεις κάνοντας πράξη έννοιες όπως, συνεργασία (collaboration), συμμετοχή (participation), συνεισφορά (contribution), αποτελεσματικότητα (effectiveness), καινοτομία (innovation). Σε ότι έχει σχέση με τα ιστολόγια και την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους, η χρήση τους μπορεί να προσδώσει μεγάλη αξία στο έργο του εκπαιδευτικού δημιουργώντας ένα περιβάλλον παραγωγής και οικοδόμησης γνώσης. (Baggetun & Wasson, 2006). Σχετική έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι τα ιστολόγια έχουν εδώ και χρόνια ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού το 50% των εκπαιδευτικών οργανισμών χρησιμοποιούν ήδη ιστολόγια στην εκπαιδευτική πράξη. (Boulos, M.N.K., et,c, 2006) Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες, όλο και περισσότεροι μαθητές και νέα άτομα δημιουργούν ιστολόγια (Redecker Christine, et.c., 2009). Στα μάτια κυρίως των απλών ανθρώπων τα ιστολόγια χαρακτηρίζονται ως ένα μέσο αυτοέκφρασης, κοινωνικοποίησης και αυτο-ενδυνάμωσης του λόγου των χρηστών. (Καραμπάτσης, 2008). Έτσι, ερμηνεύεται το γεγονός ότι αν και περίπου το 50% των μαθητών βρίσκουν το γράψιμο ανιαρό, όπως υποστηρίζει μια νέα έρευνα του Ινστιτούτου Εθνικής Παιδείας της Βρετανίας, η δημιουργία ιστολογίων από τους μαθητές αλλά και η κοινωνική τους δικτύωση αυξάνει σημαντικά τη διάθεση και αυτοεκτίμησή τους ως προς την ικανότητα γραφής. Αναλυτικότερα στην παραπάνω έρευνα, η οποία εξέτασε τη στάση 3.000 παιδιών στην Αγγλία και τη Σκωτία σε σχέση με τη παραγωγή γραπτού λόγου, αυτό που αποδείχτηκε είναι ότι το 61% από τους μαθητές που διέθετε ιστολόγιο και το 56% από αυτούς που συνδέονταν σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης πιστεύουν πως είναι καλοί ή πολύ καλοί στο γράψιμο, σε σύγκριση με το 47% όσων που δεν έχουν καμία σχέση με το γράψιμο στο διαδίκτυο. (Clark Chr. & Dugdale G. 2009). Τα Wikis αποτελούν επίσης από εκπαιδευτικής διάστασης ένα δυναμικό και ευέλικτο συνεργατικό εργαλείο επικοινωνίας και συγκεντρώνουν όλα τα αξιοποιήσιμα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των ιστολογίων που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Έτσι, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν μέσα από ασύγχρονη επικοινωνία και ομαδική συνεργασία να εισάγουν ακουστικό υλικό (sounds), μικρές ταινίες (movies) και οπτικό υλικό (pictures), να συντάσσουν κείμενα οποιουδήποτε θέματος και ενδιαφέροντος τα οποία στη συνέχεια μπορούν να επεξεργάζονται, να διορθώνουν, να εμπλουτίζουν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο μέσα από τις αντίστοιχες συνεργατικές δραστηριότητες στην συνεργατική μάθηση και στην παραγωγή, αλλά και στον διαμοιρασμό επικαιροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, όπως λ.χ. ELI: Teaching and Learning. Χαρακτηριστικό παράδειγμα wiki είναι η Wikipedia,

που αποτελεί μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια η οποία ξεκίνησε στις 15 Ιανουαρίου 2001 και τον Οκτώβρη του 2009 υπήρχαν 342.123,000 επισκέψεις. Ήδη περισσότεροι από 75.000 χρήστες συμμετέχουν δραστήρια στην σύνταξη 10.000.000 άρθρων σε 270 γλώσσες. Η αγγλική έκδοση της Wikipedia είναι η μεγαλύτερη και περιείχε στα αγγλικά τον Μάιο του 2010, 3.303.305 άρθρα και τον Φλεβάρη του 2022, 55,302,421 pages. (Wikipedia Statistics). Η Βικιπαίδεια έχει αυξηθεί σταθερά σε δημοτικότητα και διάφορα άλλα wikis προγράμματα έχουν γεννηθεί, όπως το Βικιλεξικό (Wiktionary), τα Βικιβιβλία (Wikibooks) και τα Βικινέα. (Wikinews) (Redecker, Chr., et al. 2009). Σε ότι αφορά υπηρεσίες κοινωνικής σελιδοσήμανσης - ετικετοποίησης η χρηστικότητα τους από πλευράς εκπαιδευτικής αξιοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού οι χρήστες – εκπαιδευτικοί και μαθητές – σε επίπεδο τάξης ή σχολείου μπορούν να εντοπίζουν, επιλέγουν και να οργανώνουν λ.χ ιστοσελίδες, φωτογραφίες και βίντεο ανάλογα με το θέμα που τους ενδιαφέρει, δημιουργώντας έτσι μια βιβλιοθήκη, ένα portfolio, μια πηγή γνώσης για κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος με ελεύθερη πρόσβαση για όλους τους μαθητές. (cf. Franklin & van Harmelen, 2007). Έτσι, από την οπτική αυτή, η πραγματική αξία για παράδειγμα του Delicious έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να ιδωθεί ως ένα δυναμικό εργαλείο, το οποίο βοηθά να δημιουργηθεί ένα εξίσου δυναμικό και ευρύ δίκτυο γνώσης¹. Σύμφωνα με το περιοδικό Pew Internet & American Life, σχεδόν το ένα τρίτο των αμερικανών χρηστών του διαδικτύου “ετικετοποίησαν” ή χαρακτηρίσαν online περιεχόμενο όπως για παράδειγμα φωτογραφίες ή ιστολόγια το 2006 και το 10% από αυτούς ετικετοποιούν σε μηνιαία βάση ιστοσελίδες ή άλλης μορφής περιεχόμενο. (Pascu, 2008). (Redecker, Chr., et al. 2009). Σε σχέση με τις υπηρεσίες RSS, η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε ότι αφορά την ενημερωτική τους διάσταση, καθώς είναι δυνατόν να διευκολύνει την επαφή εκπαιδευτικών και μαθητών με περιεχόμενα που μεταβάλλονται συνεχώς σε μια ενιαία πλατφόρμα, καθιστώντας ευκολότερη την πρόσβαση σε περιεχόμενα και πηγές, αλλά και εδραιώνοντας ένα διαφορετικό κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Hartsch, 2003). Επιπλέον, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για την καθοδήγηση και οργάνωση της πρόσβασης των μαθητών σε ψηφιακό περιεχόμενο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις απαιτήσεις μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας αλλά και εξατομικευμένα με τον διαμοιρασμό πληροφοριών, ανάλογα με τις δραστηριότητες που ανατίθενται σε κάθε μαθητή. (Richardson, 2006). Τα podcasts από τη πλευρά τους, εκτός του ότι συμπληρώνουν το διδακτικό υλικό, παρέχουν ποικίλες εκπαιδευτικές χρήσεις, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν, επιτρέποντας ευελιξία στο πότε, πού και πώς αυτοί θέλουν να μάθουν, κάνοντας έτσι στην εκπαίδευση να γίνει πιο φορητή από όσο ποτέ πριν. (Evans, 2008, Cramer et al. 2007). Ο εκτιμώμενος αριθμός των podcasts το 2007 ξεπερνούσε τα 100.000 όταν μόνο τρία χρόνια νωρίτερα ήταν λιγότερα από 10.000. (Pascu, 2008). Συγκρινόμενο, ωστόσο το podcast με άλλα εργαλεία και υπηρεσίες του Web 2.0 είναι ως εργαλείο λιγότερο

¹ The site was founded by Joshua Schachter in 2003 and acquired by Yahoo in 2005. It has over five million users and 150 million bookmarked

δημοφιλές αντιπροσωπεύοντας έτσι στην Ευρώπη το 2007, μόνο το 2% των χρηστών διαδικτύου. (Pascu, 2008). Η παραπάνω διαπίστωση είναι συμβατή με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας που αφορούσε την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0 και των εργαλείων του, σύμφωνα με την οποία τα Podcasts όπως οι υπηρεσίες κοινωνικής σελιδοσήμανσης είναι λιγότερο συχνά. (Redecker, Chr., et al. 2009). Στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των χρηστών αξιοποιεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς κυρίως ιστολόγια και υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης και ακολουθούν στη συνέχεια σχετικές πλατφόρμες συζητήσεων και wikis, όπως επίσης εργαλεία διαμοιρασμού φωτογραφιών και βίντεο.

Η έρευνα - Σκοπός - στόχοι

Σκοπός της μελέτης ήταν η αποτύπωση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τα εργαλεία και τις υπηρεσίες του Web 2. 000Η διερεύνηση της παραπάνω σχέσης επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της ανάδειξης συγκεκριμένων αξόνων. Ως στόχοι της έρευνας τέθηκαν :1) Η σκιαγράφηση της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος με τα εργαλεία του Web 2.0 2)Η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. 3) Η διερεύνηση της χρήσης εργαλείων του Web 2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και της ανάδειξης των σχετικών παραγόντων που συνδέονται άμεσα με την χρήση αυτών των εργαλείων.4)Το επίπεδο της ψηφιακής τους ετοιμότητας για την υιοθέτηση και χρήση των εργαλείων του Web 2.0.

Ερευνητικά Εργαλεία - Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της, σχεδιάστηκε ένα online ερωτηματολόγιο, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε τέσσερα διακριτά μεταξύ τους τμήματα, τα οποία επιχειρούν να διερευνήσουν διαφορετικές διαστάσεις του ζητήματος της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των εργαλείων του Web 2.0. Συγκεκριμένα η κατηγοριοποίηση αυτή διαμορφώθηκε ανάλογα με τη διάσταση που διερευνά κάθε τμήμα του ερωτηματολογίου και έχει ως εξής,:1)Ψηφιακός γραμματισμός των εκπαιδευτικών σε τεχνολογίες Web 2 2)Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2 3)Εκπαιδευτική αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των εργαλείων και υπηρεσιών Web 2.και 4) Ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Επίπεδα χρήσης και καινοτομίας του Web 2. 000Το ερωτηματολόγιο φιλοξενήθηκε online στην υπηρεσία google έγγραφα όπου παρέμεινε ενεργό για δυο βδομάδες περίπου, όπου και συγκεντρώθηκαν 97 ερωτηματολόγια. Κατόπιν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα και αναλύθηκαν με το πακέτο στατιστικής επεξεργασίας SPSS προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελέσματα

Με το τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, είναι

εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες του Web 2.0. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να απαντήσουν σε ορισμένα θέματα σχετικά με τις τεχνολογίες αυτές, δηλώνοντας εάν οι προτάσεις που αναφέρονται είναι σωστές ή λάθος ή εάν δεν γνωρίζουν για αυτές. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μεγάλο βαθμό εξοικείωσης με τις τεχνολογίες του Web 2.0, καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων απαντούν σε μεγάλο ποσοστό ορθά στις ερωτήσεις που τέθηκαν. Απόκλιση από την εικόνα αυτή παρουσιάζεται μόνο στην περίπτωση των podcasts, όπου οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες ανάμεσα στην ορθή απάντηση και στη λάθος ή την άγνοια για το εργαλείο αυτό.

Προκειμένου να διερευνηθεί πληρέστερα η εικόνα αυτή για την περίπτωση των Podcasts επιχειρήθηκε να διευκρινιστεί εάν οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετίζονται με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ των εκπαιδευτικών, την εκτιμώμενη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και με τα έτη χρήσης του διαδικτύου, ως δυνητικούς παράγοντες διαφοροποίησης των απαντήσεων. Επιπλέον, για λόγους εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, οι λάθος απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν με αυτές όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν κάτι για το εργαλείο αυτό, ενώ και στην περίπτωση των ετών χρήσης του διαδικτύου οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε δύο ομάδες, με την πρώτη να περιλαμβάνει τα άτομα που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο λιγότερο από πέντε έτη και η δεύτερη αυτά που το χρησιμοποιούν περισσότερο από πέντε έτη. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι σχετικές απαντήσεις δεν σχετίζονται με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ ($\chi^2(1)=1,29$, $p=0,256>0,05$), ούτε και με την εκτιμώμενη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ($\chi^2(2)=5,12$, $p=0,077>0,05$) αλλά ούτε και με τα έτη χρήσης του διαδικτύου ($\chi^2(1)=0,262$, $p=0,609>0,05$). Σε ότι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0 η διερεύνηση επιχειρήθηκε μέσω μιας σειράς ερωτήσεων σχετικές με την διάσταση της ένταξης και χρήσης των εργαλείων στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως σκοπό να εντοπίσουν θετικές και αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του Web 2.0. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου για λόγους εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, ομαδοποιήθηκαν στην ίδια κατηγορία οι θετικές απαντήσεις, (συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ) και σε άλλη οι αρνητικές (διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ). Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν θετική στάση απέναντι στην παιδαγωγική αξιοποίηση του Web 2.0 και των εργαλείων, καθώς στη μεγάλη τους πλειοψηφία τοποθετούνται θετικά ως προς την αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στη σχολική πρακτική, μη θεωρώντας παράλληλα ότι η αξιοποίησή τους είναι ανέφικτη στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Το ότι σχεδόν ο ένας στους 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνει ότι η αξιοποίηση του Web 2.0 και των εργαλείων του αποτελεί πολυτέλεια για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σχετίζεται ίσως με το γεγονός ότι ένα παρόμοιο ποσοστό εκπαιδευτικών όπως δείχνει η έρευνα, δεν αντιλαμβάνεται την αξιοποίηση αυτή ως θεσμική υποχρέωση. Επιπρόσθετα, ενισχυτικός παράγοντας της μη αξιοποίησης του Web 2.0 και των εργαλείων, αποτελεί το ζήτημα της ασφαλούς πλοήγησης που πιθανόν προκύπτει από την χρήση του Web 2.0, ζήτημα, που όπως φαίνεται και από τις σχετικές απαντήσεις, εκφράζονται αντίστοιχες επιφυλάξεις. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διευκρινίσουν, κατά

πόσο έχουν στην πράξη αξιοποιήσει τα εργαλεία αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ότι ποτέ ή ελάχιστα αξιοποιούν στην σχολική πράξη εργαλεία Web 2.0. Παρατηρώντας αναλυτικότερα τα επιμέρους εργαλεία, διακρίνει κανείς ως προς την μη αξιοποίησή τους μια διαφοροποίηση στη χρήση RSS, Tags, Social Bookmarking και Podcasts, εργαλεία που συγκεντρώνουν τον μικρότερο βαθμό αξιοποίησης.

Για να διαπιστωθεί εάν οι απαντήσεις αυτές επηρεάζονται από το φύλο, διενεργήθηκε χ^2 τεστ το οποίο έδειξε ότι το φύλο των ερωτώμενων δεν σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Blog ($\chi^2(4)=3,79$, $p=0,436>0,05$), ούτε και με τη χρήση των wikis, καθώς στο ακριβές τεστ του Fisher, που χρησιμοποιήθηκε λόγω της παραβίασης των προϋποθέσεων εφαρμογής του χ^2 ελέγχου, εξαιτίας της κατανομής των δεδομένων, έδειξε ότι $p=0,845>0,05$. Εξίσου δεν σχετίζεται με τη χρήση RSS καθώς το τεστ του Fisher δίνει $p=0,945>0,05$, τη χρήση tag και social bookmarking εργαλείων $p=0,315>0,05$ και τη χρήση podcasts $p=0,059>0,05$. Σε ότι αφορά στην επίδραση της ηλικίας των ερωτώμενων, το τεστ του Fisher έδειξε ότι αυτή καθαυτή η ηλικία των ερωτώμενων δεν σχετίζεται με τη χρήση των blog, ($p=0,430>0,05$), ούτε με τη χρήση των wikis ($p=0,466>0,05$), των RSS ($p=0,424>0,05$), των tags και social bookmarking εργαλείων ($p=0,073>0,05$) και των Podcast ($p=0,86>0,05$). Παρομοίως, με τη χρήση του τεστ του Fisher διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζεται να σχετίζεται η επιμόρφωση στις ΤΠΕ των εκπαιδευτικών με τη χρήση των blogs ($p=0,83>0,05$), wikis ($p=0,232>0,05$), RSS ($p=0,788>0,05$), tags και social bookmarking εργαλείων ($p=0,619>0,05$) και podcasts ($p=0,659>0,05$). Στην περίπτωση της εκτιμώμενης εμπειρίας της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, η διερεύνηση έδειξε ότι εμφανίζεται ότι υπάρχει συσχέτιση με τη χρήση blog ($p=0,013<0,05$) και με τη χρήση RSS ($p=0,018<0,05$) ενώ δεν εμφανίζεται συσχέτιση με τη χρήση Wikis ($p=0,077>0,05$) και podcasts ($p=0,062>0,05$). Αν και το τεστ του Fisher δεν μας πληροφορεί για το είδος της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των δύο μεταβλητών, ωστόσο, το γεγονός ότι εμφανίζεται συσχέτιση της εκτιμώμενης εμπειρίας στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και της χρήσης κάποιων εργαλείων του Web 2.0, καθιστά επιβεβλημένη την περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης του παράγοντα αυτού. Έτσι, για την εξέταση αυτή ομαδοποιήθηκαν - μετασχηματίστηκαν - τα αποτελέσματα σε έναν 2×2 πίνακα συνάφειας, όπου για την εκτιμώμενη εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή κατατάχτηκαν στην ίδια ομάδα οι συμμετέχοντες που δηλώνουν «πολύ καλή» και «άριστη» και σε άλλη οι υπόλοιποι. Αντίστοιχα, για τη χρήση των εργαλείων του Web 2.0 κατατάχτηκαν σε μία ομάδα οι απαντήσεις «καθόλου», «λίγο» και σε άλλη οι απαντήσεις «συχνά» και «πολύ συχνά», και επαναδιενεργήθηκαν οι έλεγχοι. Στην περίπτωση της χρήσης των blog στην εκπαιδευτική διαδικασία τα προηγούμενα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται καθώς το ακριβές τεστ του Fisher εμφανίζει $p=0,022>0,05$, δηλαδή ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των 2 μεταβλητών. Ο υπολογισμός του σχετικού κινδύνου (relative risk) δίνει $r.r.=1,67$, γεγονός που δείχνει ότι αυτοί που εκτιμούν ότι έχουν μικρή εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή δηλώνουν 1,67 περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι χρησιμοποιούν καθόλου ή ελάχιστα τα blogs στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρουσιάζεται έτσι ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο της εκτιμώμενης εμπειρίας από τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και την αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στην τάξη. Σε ότι αφορά την χρήση των RSS, οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε 2 ομάδες ανάλογα με την εκτιμώμενη εμπειρία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπου στην πρώτη ομάδα κατατάχτηκαν οι συμμετέχοντες με καλή και πολύ καλή εκτιμώμενη εμπειρία και στη δεύτερη αυτοί με άριστη. Για τη χρήση των RSS αντίστοιχα ομαδοποιήθηκαν σε 2 ομάδες, αυτούς που δηλώνουν ότι δεν τα χρησιμοποιούν ποτέ ή τα χρησιμοποιούν ελάχιστα και στην άλλη αυτοί που τα χρησιμοποιούν συχνά ή πολύ συχνά. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση με το επίπεδο εκτιμώμενης εμπειρίας, καθώς στο ακριβές τεστ του Fisher δίνει $p=0,038<0,05$. Η εξέταση του σχετικού κινδύνου δείχνει ότι $r.r.=1,29$, γεγονός που δείχνει ότι αυτοί που εκτιμούν ότι δεν έχουν άριστη εμπειρία από τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή δηλώνουν 1,29 φορές περισσότερο από τους άλλους ότι χρησιμοποιούν ποτέ ή ελάχιστα τα RSS. Τέλος, σε ότι αφορά την ψηφιακή ετοιμότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και χρήση των εργαλείων του Web 2.0, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις, παρουσιάζεται η εξής εικόνα, όπως ακολουθεί. Ιεραρχώντας το επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και παρουσιάζοντάς το σε απόλυτες συχνότητες, διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα για την ενσωμάτωση του Web 2.0 και των εργαλείων του στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αναζήτηση και απόκτηση πληροφοριών. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί στέκονται κριτικά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής χρήσης εργαλείων και υπηρεσιών του Web 2.0 αναζητώντας εναλλακτικές καινοτόμες λύσεις για αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους και διερευνώντας παράλληλα τις σχετικές εξελίξεις στο πεδίο. Ως τρίτη προτεραιότητα θέτουν την υιοθέτηση αντίστοιχων προσωπικών προσπαθειών αλλά και σχετικών δραστηριοτήτων άλλων συναδέλφων τους. Στην τέταρτη σειρά τοποθετούν την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων χρήσης του Web 2.0 και των εργαλείων με σκοπό την μέγιστη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Οι επόμενες επιλογές στην αυτοαξιολόγησης της ψηφιακής τους ετοιμότητας σχετίζονται με σχετική προετοιμασία για την πρώτη χρήση του Web 2.0 και των εργαλείων αφού διαθέτουν ελάχιστη γνώση σχετικά με την ενσωμάτωση του Web 2.0 και των εργαλείων του στην εκπαίδευση δηλώνοντας ότι δεν κάνουν τίποτα για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούν την ετοιμότητά τους ως "καθημερινή πρακτική" νοιώθοντας σχετική άνεση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται μια αναντιστοιχία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την ψηφιακή τους ετοιμότητα και τις απαντήσεις σε προηγούμενα ερωτήματα της έρευνας, καθώς ενώ φαίνεται ότι έχουν εισάγει τη χρήση των τεχνολογιών του Web 2.0 στην εκπαιδευτική τους πρακτική σε μεγάλο ποσοστό, εντούτοις παρουσιάζονται ακόμη να αναζητούν πληροφορίες για την ένταξη των τεχνολογιών αυτών. Η αναντιστοιχία αυτή δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με τις απαντήσεις αλλά και με την πραγματική κατάσταση που διαμορφώνεται στο πεδίο της αξιοποίησης των εργαλείων του Web 2.0.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Συνοψίζοντας, με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο εννοιολογικός ορισμός του Web 2.0, αλλά και να διερευνηθούν οι γνώσεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση των εργαλείων αυτών, το εάν και κατά πόσο τα αξιοποιούν ήδη στην πράξη αλλά και να διερευνηθεί το επίπεδο της ψηφιακής τους ετοιμότητας για την αξιοποίησή τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εμφανίζεται να έχουν στο σύνολό τους αρκετά μεγάλη εξοικείωση με τα εργαλεία του Web 2.0, ενώ παράλληλα εκφράζουν στην πλειοψηφία τους και μια θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν ένδειξη μιας θετικής στάσεις απέναντι στις τεχνολογίες αυτές στο σώμα των εκπαιδευτικών και καθιστούν επιβεβλημένη τη διενέργεια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις ενός αντιπροσωπευτικότερου δείγματος εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Από την άλλη πλευρά όμως, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας για την υιοθέτηση και χρήση των εργαλείων του Web 2.0 στην εκπαιδευτική πρακτική, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις τους σε ότι αφορά στην χρήση στην πράξη των εργαλείων αυτών στην διδασκαλία τους. Παρατηρείται λοιπόν μια αναντιστοιχία μεταξύ του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία του Web 2.0 και την στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική τους αξιοποίηση και στην πραγματική χρήση τους στην διδασκαλία, γεγονός που καθιστά επιβεβλημένη την περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση της αντιστοιχίας αυτής.

Βιβλιογραφία

- Anderson, Paul .(2007).What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education, JISC Technology and Standards Watch.
- Andreatos, A. (2008). Chrisi Wiki gia tin ypostirixi synthetikon ergasion, , Tomeas Pliroforikis kai Ypologiston, Scholi Ikaron 4o Panellinio Synedrio Didaktiki tis Pliroforikis, Patra.
- Baggetun, Rune and Barbara Wasson (2006) “Self-Regulated Learning and Open Writing” European Journal of Education 41 (3-4) (2006), pp 453–472.
- Cramer, Kenneth M., Kandice R. Collins, Don Snider and Graham Fawcett (2007). “The virtual lecturehall: utilisation, effectiveness and student perceptions”. British Journal of Educational Technology 38 (2007), 106–115
- Ebersbach, A., Glaser, M. & Heigl, R. (2006). Wiki: Web collaboration. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Harrsch, M. (2003), RSS: The next killer app for education. The Technology Source Archives
- Kaltsogiannis, Al. (2007). Web 2.0: Charaktiristika kai epidrasi tou se epicheiri-seis, kentriki dioikisi kai christes, Paratiritirio gia tin koinonia tis Plirofori-as,
- Karampasis Zafeiris, (2008): To blogging stin Ellada : profil, kinitra kai prakti-kes ton ellinofonon bloggers, Diplomatiki ergasia, Tmima Psychologias Panteio Panepistimio.
- Möller Joakim - Paulsson Daniel (2006) Användaracceptans för Web 2.0 Kandidatuppsats Lunds Universitet Informatik Sverige (Sweden).
- OECD (2007), «Participative Web and User-Created Content WEB 2.0, WIKIS AND SOCIAL NETWORKING»,
- Pascu, C., Osimo, D., Turlea, G., Ulbrich, M., Punie, Y. and Burgelman, J-C. (2008). “Social computing- Implications for the EU innovation landscape”. Foresight 10 (1) p. 37-52.
- Richardson, W. (2006). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vivitsou, Marianna Gkikas, Alexandros Lampropoulou, Niki «Apo to Web 1.0 sto Web 2.0 Ergaleia kai Technikes gia tin Ekpaidefsi tou 21ou ai.»,.

Διαδίκτυο και εκπαιδευτική αξιοποίησή του. Το Φωτόδεντρο: Πριν και κατά την πανδημία

Ψυχογιός Ιωάννης, M.Ed.

Περίληψη

Η τεχνολογία έχει κυριαρχήσει τις ζωές σχεδόν όλων των ανθρώπων παγκοσμίως. Είναι λοιπόν λογικό, ότι η τεχνολογία έχει εισχωρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ΤΠΕ έχουν πολλές εφαρμογές σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα μαθήματα πλέον είναι πιο εύκολα να κατανοηθούν από τους μαθητές, κυρίως λόγω της διαδραστικότητας που προσδίδουν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Το Φωτόδεντρο, αποθετήριο πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, υπήρξε το πρώτο βήμα για την ελληνική πραγματικότητα που άνοιξε τον δίαυλο διαδικτυακής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελώντας ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται σύγκριση στα στατιστικά χρήσης του αποθετηρίου από τους εκπαιδευτικούς πριν και κατά την περίοδο της πανδημίας στην εφαρμογή του στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: αποθετήριο, διαδραστικότητα, διαμοιρασμός, μαθησιακά αντικείμενα

«Photodentro»: Before and during pandemic

Ioannis Psychogyios, M.Ed.

Abstract

Technology has mastered the lives of almost all people worldwide. It is logical, therefore, that technology has penetrated education. ICT as has become apparent from this work have many applications throughout the educational process. Lessons are now more easily understood by students, mainly because of the interactivity they give to the classroom environment. Photodentro, a repository of rich educational resources for Primary and Secondary Education, was the first step in the Greek reality that opened the internet communication channel for teachers and students being a very important tool in the educational process. In this article there is an attempt to compare the statistics of usage of the repository by the teachers before and during the pandemic as applied in the Distance Learning situation.

Key-words: repository, interactivity, sharing, learning objects

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και οι σχολικές πρακτικές μπορούν να περιγραφούν και να απεικονιστούν ως μια πρακτική που περιλαμβάνει πολλαπλούς και ποικίλους παράγοντες, οντότητες, σχέσεις και απόψεις (Alvarez, 2013). Η πραγματικότητα για τους δασκάλους αλλά και τους καθηγητές στις σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας είναι πολύ πιο πολύπλοκη καθώς σήμερα υπάρχουν απαιτήσεις που προέρχονται από διάφορες κατευθύνσεις.

Αναδείχθηκε η απαίτηση-πρόκληση να συμπεριληφθούν και να χρησιμοποιηθούν ψηφιακές τεχνολογίες στα σχολεία. Αυτή η απαίτηση βέβαια είναι παγκόσμια, παράδειγμα αποτελεί η Σουηδία, καθώς μια χρονική περίοδο τεσσάρων ετών (2008-2012), ο αριθμός των διαδραστικών λευκών πινάκων στα υποχρεωτικά σχολεία στη τριπλάσιαστηκε (από 11% σε 33%). Επιπλέον, η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών στα σχολεία αυξήθηκε κατά 10% μεταξύ 2008 και 2012 και μέχρι το 2015 ο αριθμός τους παρουσίασε αύξηση της τάξεως του 40% .

Παρά τις προκλήσεις της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία, δεν πρέπει να υποτιμάται η σημασία της υιοθέτησης και χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη σχολική εκπαίδευση. Η σημασία αυτή έχει αναγνωριστεί και αντιμετωπιστεί, όχι μόνο από τους μελετητές και τους ερευνητές, αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Salavati, 2013).

Αναμφισβήτητα, οι διάφορες μορφές της ΤΠΕ έχουν επηρεάσει την ποιότητα και την ποσότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και της έρευνας σε παραδοσιακά και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, έχουν ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω του δυναμικού, διαδραστικού περιεχομένου τους και μπορεί να προσφέρουν πραγματικές ευκαιρίες για εξατομικευμένη διδασκαλία. Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να επιταχύνει, να εμπλουτίσει και να εμβαθύνει τις δεξιότητες, να κινητοποιήσει και να προσελκύσει τους μαθητές στη μάθηση, να ενισχύσει τη διδασκαλία και παρέχει ευκαιρίες για σύνδεση μεταξύ του σχολείου και του εξωσχολικού περιβάλλοντος αλλά και να καταστήσει το σχολείο πιο αποδοτικό και παραγωγικό, δημιουργώντας έτσι διάφορα εργαλεία για την ενίσχυση και διευκόλυνση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών (Kirschner, 2003).

Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να εξαλείψει τα εμπόδια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο. Το λογισμικό και το Διαδίκτυο αλλάζουν την προσέγγισή στη γνώση. Οι καινοτόμοι τρόποι διδασκαλίας και εκμάθησης με νέο τρόπο καθορίζουν την εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας. «Και σύμφωνα με τους μαθητές, όλα αυτά είναι σημάδια χαρακτηριστικά του 21ου αιώνα - και η προσπάθεια στα εργαλεία μάθησης που φέρνουν πιο κοντά αυτές τις δεξιότητες είναι αρκετά σημαντική.»

Ωστόσο, επισημαίνοντας τα πολλά πλεονεκτήματα της χρήσης της σύγχρονης τεχνολογίας της πληροφορίας στη διδασκαλία, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και να μην επιτρέψουμε στην τεχνολογία στην τάξη, να καταστεί αυτοσκοπός, αλλά πραγματικά να είναι σε θέση να διδάσκει και να συμβάλλει στην υλοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών στόχων .

Διαδραστική μάθηση

Η διαδραστική μάθηση είναι ένας τρόπος γνώσης, που εφαρμόζεται μέσω κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ των εκπαιδευομένων. Υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί ως μια πραγματικότητα στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να βρουν μια περιοχή νέας εμπειρίας . Σε αυτό το πλαίσιο ξεχωρίζουν διαδραστικές προσεγγίσεις όπως δημιουργικές εργασίες, παιχνίδια (παιχνίδια ρόλων, απομιμήσεις, παιχνίδια επιχειρήσεων και ανάπτυξης), χρήση νέου υλικού (διαδραστικές διαλέξεις, βίντεο-ακουστικό υλικό, ερωτήσεις).

Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η διαδραστική μάθηση βοηθά τον εκπαιδευόμενο όχι μόνο να αποκτήσει εύκολα νέο υλικό αλλά να το απομνημονεύσει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο Κώνος της Εμπειρίας του Dale δείχνει σαφώς ότι μέσω της παθητικής μάθησης ο εκπαιδευόμενος μπορεί να απομνημονεύσει μόνο το 30% του υλικού, ενώ η διαδραστική μάθηση μας επιτρέπει να απομνημονεύσουμε το 90% των ληφθέντων πληροφοριών (Giorgdze, 2017). Είναι ένα οπτικό μοντέλο που αποτελείται από έντεκα (11) στάδια ξεκινώντας από συγκεκριμένες εμπειρίες στο κάτω μέρος του κώνου και στη συνέχεια γίνεται όλο και πιο αφηρημένο καθώς φτάνει στην κορυφή του κώνου.



Εικόνα 1: Ο κώνος εμπειρίας του Dale

Προς αυτήν, λοιπόν, την κατεύθυνση και προκειμένου να κάνει πιο αποτελεσματική, διαδραστική και ελκυστική τη διδασκαλία του για τον μαθητή ο εκπαιδευτικός αναζητά εκπαιδευτικό υλικό που θα τον βοηθήσει να εμπλουτίσει το μάθημά του. Το ζητούμενο είναι η παρουσίαση της γνώσης μέσα από ποικίλα μονοπάτια και αξιοποιώντας τις αισθήσεις αλλά και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Αναζητά στους εκπαιδευτικούς ιστότοπους μαθησιακά αντικείμενα που θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αλλά και να τροποποιήσει προσαρμόζοντάς τα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

Το Φωτόδεντρο

Το Φωτόδεντρο ανήκει στο Ψηφιακό Σχολείο που δημιουργήθηκε το σχολικό έτος 2010-2011 με ενέργειες που χρηματοδοτούνταν από το Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ, 2010). Το «Σχολείο του 21ου αιώνα», βασίζεται στην παροχή Γενικής Παιδείας, την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη Κοινωνικών Στάσεων και Δεξιοτήτων. Θεμελιώδες συστατικό του Νέου Σχολείου είναι οι ΤΠΕ, αφού ο Πληροφοριακός Γραμματισμός είναι ένα από τα βασικά αντικείμενα Γενικής Παιδείας (Τζιμογιάννης, 2011).

Το Φωτόδεντρο-Μαθησιακά Αντικείμενα (Photodentro LOR) είναι το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Φωτόδεντρο είναι ανοικτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο. Είναι το πρώτο από τα ψηφιακά αποθετήρια Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων της οικογένειας «**Φωτόδεντρο**» και αποτελεί κεντρική e-υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ για την οργάνωση και τη διάθεση του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στη σχολική κοινότητα. Φιλοξενεί **μαθησιακά αντικείμενα** (δηλαδή αυτόνομες και επαναχρησιμοποιήσιμες μονάδες ψηφιακού υλικού που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία και τη μάθηση) όπως διαδραστικές προσομοιώσεις, οπτικοποιήσεις, πειράματα, διερευνήσεις, εικόνες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, 3D χάρτες, ασκήσεις και άλλα.

Περιλαμβάνει περισσότερα από 9.000 μαθησιακά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων 6.500 μαθησιακά αντικείμενα των εμπλουτισμένων διαδραστικών σχολικών βιβλίων σε μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων καθώς και συλλογές με επιλεγμένα αντικείμενα που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο διαφόρων δράσεων του Υπουργείου Παιδείας ή άλλων φορέων. Το Φωτόδεντρο LOR υλοποιεί την εθνική στρατηγική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και προωθεί τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (OER) για τα σχολεία. Όλα τα μαθησιακά αντικείμενα του Φωτόδεντρου LOR διατίθενται ελεύθερα με την άδεια Creative Commons CC BY-NC-SA.

Σε μια ομιλία του στο TEDxNYED το 2010, ο David Wiley αναφέρεται στην ανοιχτή στάση που είναι καλό να έχουμε στην εκπαίδευση (“openness in education”) ως τον μόνο τρόπο, με τον οποίο η εκπαίδευση είναι εφικτή και αποτελεσματική. Προσθέτει πως δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στον όρο «εκπαίδευση» χωρίς να

συμπεριλαμβάνουμε και την ανοιχτή στάση, το να μοιράζουμε (“sharing”) ελεύθερα όσα γνωρίζουμε· «η εκπαίδευση είναι μια σχέση γενναιοδωρίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα», αναφέρει χαρακτηριστικά . Η ανοιχτή στάση στην εκπαίδευση αποτελεί μια καινούρια ιδεολογική δομή κοινωνικής παραγωγής. Οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (Open Educational Resources – OERs) αποτελούν διδακτικό, μαθησιακό και ερευνητικό υλικό που είτε αποτελούν κοινό κτήμα ή κυκλοφορούν με ελεύθερη άδεια πνευματικών δικαιωμάτων. Σε κάθε περίπτωση, ο καθένας απολαμβάνει ελεύθερη πρόσβαση στους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους, καθώς και τη δυνατότητα αναθεώρησης, διασκευής, επαναχρησιμοποίησης και αναδιανομής (Megalou et al., 2016).

Διαθεσιμα αποθετηρια στην οικογενεια του φωτοδεντρου



Εικόνα 2: Φωτόδεντρο

ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<http://photodentro.edu.gr/video/> Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Βίντεο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

<https://photodentro.edu.gr/lor/> Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

<https://photodentro.edu.gr/edusoft/> Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
<http://photodentro.edu.gr/ugc/> Αποθετήριο Εκπαιδευτικού Υλικού Χρηστών

για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

<https://photodentro.edu.gr/ls/> Ψηφιακό αποθετήριο της οικογένειας «Φωτόδεντρο» που φιλοξενεί και διαμοιράζει δομημένα Εκπαιδευτικά Σενάρια με μαθησιακές δραστηριότητες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

<http://photodentro.edu.gr/oep/> Ψηφιακό αποθετήριο Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών

<http://photodentro.edu.gr/i-create/> Αποθετήριο Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/> Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία.

Σε όλα τα αποθετήρια οι πόροι διατίθενται ελεύθερα με την άδεια Creative Commons CC BY-NC-SA.

Η χρήση του φωτόδεντρου από τους εκπαιδευτικούς

Η αυξανόμενη αποδοχή του Φωτόδεντρου από αποθετήρια Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγήσει στην αυξανόμενη αξίωση εξωτερικών οργανισμών να δημοσιεύουν ελεύθερα σχετικούς πόρους μέσω του Φωτόδεντρου, οι οποίοι θα απευθύνονται στο ευρύ κοινό της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρά την αδιαμφισβήτητη αξία του Φωτόδεντρου οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτό ενώ κάποιοι αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξή του. Σε μια μικρής κλίμακας έρευνα που διενεργήθηκε από τον συγγραφέα του παρόντος άρθρου το 2018 σε 103 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων σε Περιφερειακή Ενότητα της Στερεάς Ελλάδας προέκυψαν τα εξής στοιχεία: Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς το 71 % συμφωνεί ότι το Φωτόδεντρο υπερτερεί έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας ενώ το 29% έχει αντίθετη άποψη. Το 44% είναι λίγο εξοικειωμένο με τη χρήση του αποθετηρίου ενώ μόνο το 19% είναι πολύ εξοικειωμένο. Ένα ποσοστό 65% συμφωνεί ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ύλης ενώ ένα ποσοστό 40% δεν χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του.

Τον Μάρτιο του 2020, τα σχολεία κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, οργανώνοντας την ταχεία μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και εκπαίδευσης. Ο έκτακτος χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας δεν άφησε περιθώρια εφαρμογής πρακτικών σχεδιασμού και ανάπτυξης διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως αυτά έχουν διαχρονικά θεμελιωθεί, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Σχολικής Εκπαίδευσης (εξΑΣΕ). Επιπρόσθετα, ο/η εκπαιδευτικός, χωρίς το απαιτούμενο υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων, κλήθηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να

μετασχηματίζει διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του, στο πλαίσιο της Επείγουσας Διαδικτυακής Διδασκαλίας (Emergency Remote Teaching - ERT). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ασύγχρονης εκπαίδευσης, στην οποία στηρίχτηκε κυρίως η ΕξΑΕ τη συγκεκριμένη περίοδο, το εκπαιδευτικό υλικό αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του εγχειρήματος. Ο/η εκπαιδευτικός είχε δύο βασικές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την οργάνωση του μαθήματος: είτε να αναπτύξει πρωτογενές ψηφιακό υλικό, είτε να χρησιμοποιήσει δευτερογενές ψηφιακό υλικό, κυρίως μέσα από ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικών πόρων. Στο πλαίσιο καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκαν πολλά διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς για τους διαθέσιμους πόρους με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους.

Τόσο στο διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και στις δια ζώσης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο τα διαθέσιμα αποθετήρια εκπαιδευτικών πόρων. Σύμφωνα με τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα στο Παρατηρητήριο του Ψηφιακού Σχολείου (https://observatory.dschoool.edu.gr/?page_id=7837) αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο κατά τον τελευταίο μήνα επισκόπησης σημειώθηκαν στο <https://photodentro.edu.gr/lor/> 175.565 επισκέψεις, στο <http://photodentro.edu.gr/ugc/> 5390 ενώ στο <http://photodentro.edu.gr/video> 38.889 επισκέψεις, γεγονός που καταδεικνύει την προτίμηση του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Φωτόδεντρο σαν μέσο εμπλουτισμού της διδασκαλίας.

Συμπεράσματα

Οι ΤΠΕ όπως έγινε φανερό από αυτή την εργασία έχουν πολλές εφαρμογές σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα μαθήματα πλέον είναι πιο εύκολα να κατανοηθούν από τους μαθητές, κυρίως λόγω της διαδραστικότητας που προσδίδουν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί βέβαια είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των μορφών ΤΠΕ στα σχολεία .

Παρόλο που οι ψηφιακές τεχνολογίες εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία, διάφορες εκθέσεις αναφέρουν ότι η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για την εκπαίδευση ήταν περιορισμένη και εξαιρετικά διάσπαρτη στις ελληνικές τάξεις μέχρι την προηγούμενη τριετία. Το Φωτόδεντρο, το αποθετήριο Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι το πρώτο βήμα για την ελληνική πραγματικότητα που ανοίγει το δίαυλο διαδικτυακής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία που προσδίδει έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στη διδακτική πράξη . Συννοώντας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι το ουσιαστικό όφελος όλης αυτής της μετάβασης είναι η διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού σε ένα ανοικτό

περιβάλλον διαμοιρασμού και διάχυσης παιδαγωγικά κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alvarez, C., Salavati, S., Nussbaum, M. & Milrad, M. (2013). Collboard: Fostering New Media Literacies in the Classroom through Collaborative Problem Solving Supported by Digital Pens and Interactive Whiteboards. *Computers in Education*, 63, pp. 368-379.
- Giorgdze, M., & Dgebuadze, M. Interactive Teaching Methods: Challenges and Perspectives. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(9), 544-548.
- Kirschner, P. and Woperies, I.G.J.H. (2003). Mind tools for teacher communities: A European perspective. *Technology, Pedagogy, and Education*, 12 (1), 127-149.
- Megalou, E., Gkamas, V., Papadimitriou, S., Paraskevas, M., & Kaklamanis, C. (2016). Open Educational Practices: Motivating Teachers to Use and Reuse Open Educational Resources. *END 2016 International Conference on Education and New Developments*. Ljubljana, Slovenia.
- Salavati, S. (2013). Novel Use of Mobile and Ubiquitous Technologies in Everyday Teaching and Learning Practices: A Complex PTΠEure. Licentiate. Linnaeus University, Sweden. Växjö: Linnaeus University Press
- Tzimogiánnis, A. (2011). Ta Néa Prográmmata Spoudón gia tis TPE stin Ypochreotikí Ekpaídefsi. Imerída «To Néο Scholikó Próγραμμα Spoudón kai i Pilotikí Efarmogí tou», 17 Septemvρίου 2011, Athína. Anaktíthike stis 5 Dekemvρίου 2013, από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Διαδικτυακές Πηγές

<https://www.youtube.com/watch?v=Rb0syrgsH6M>

https://observatory.dschoo1.edu.gr/?page_id=7837

<http://photodentro.edu.gr/ugc/>

<http://photodentro.edu.gr/video/>

<https://photodentro.edu.gr/lor/>

<https://photodentro.edu.gr/edusoft/>

<http://photodentro.edu.gr/ugc/>

<https://photodentro.edu.gr/ls/>

<http://photodentro.edu.gr/oep/>

<http://photodentro.edu.gr/i-create/>

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Η επίδραση της χρήσης του διαδικτύου από φοιτητές κατά την περίοδο της κοινωνικής αποστασιοποίησης του covid-19

Στεφανίδου Φανή

Προπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Νηπιαγωγών

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται μία συγκριτική αξιολόγηση της χρήσης του διαδικτύου από φοιτητές πριν και κατά την διάρκεια των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν λόγω του Covid-19. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας έγινε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, για το διάστημα 2020-2021, σε δείγμα 160 φοιτητών, ηλικίας 20-30 ετών, διαφόρων Πανεπιστημίων από την Ελλάδα. Πραγματοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου σύμφωνα με τους βιβλιογραφικούς άξονες, διαδικτυακή συλλογή δεδομένων τη μέθοδο του «βολικού» δείγματος, επαγωγική στατιστική μελέτη και ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές αύξησαν τη χρήση του διαδικτύου κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων, σε σχέση με την προ-κορονοϊού εποχή τόσο για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων όσο και για την επικοινωνία τους ή τη διασκέδαση. Αν και η παρούσα έρευνα χρήζει περιορισμών, απέδωσε χρήσιμα συμπεράσματα αποτελώντας έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, καθώς η αύξηση των διαδικτυακών ωρών φτάνει εγείρει ανησυχίες για μετέπειτα κινδύνους εθισμού

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδίκτυο, Πανδημία, Φοιτητές, Εθισμός

The impact of internet use by students during the period of social distancing of covid-19

Stefanidou Fani, Undergraduate student of Pedagogical Education, Department of Kindergarten Teachers

Abstracts

In this research paper a comparative evaluation of internet use by students before and during the restrictive measures imposed due to Covid-19 is made. The design and conduct of the research was done entirely online, for the period 2020-2021, on a sample of 160 students, aged 20-30 years, from various Universities in Greece. A structured closed-ended questionnaire according to the bibliographic axes, online data collection using the method of the "convenient" sample, inductive statistical study and quantitative analysis of the results were carried out. It was observed that most students increased their use of the internet during the restrictive measures, in relation to the pre-coronavirus era, both for completing their educational obligations and for their communication or entertainment. Although the present study needs to be limited, it has yielded useful conclusions, prompting further investigation, as the increase in Internet hours raises concerns about the later risks of addiction.

Key-Words: Internet, Pandemic, Students, Addiction.

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο, ως ένα από τα μεγαλύτερα τεχνολογικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας, αποτελεί ένα από τα πιο σύγχρονα και ταχύτατα μέσα της εποχής, το οποίο εσωκλείει πολλές δυνατότητες και πλαίσια εφαρμογής τομέων όπως η επικοινωνία, η ενημέρωση, η μάθηση, η εκπαίδευση, ψυχαγωγία ακόμη και ιατρικές υπηρεσίες (Upreti & Musalay, 2017; Παγγέ, 2012; Ράικος, 2019). Έρευνες δείχνουν την χρήση των social media, ως τον τρίτο πιο σημαντικό παράγοντα χρήσης του διαδικτύου από φοιτητές καθώς θεωρούν ότι τους προσφέρει απόλαυση ακολουθώντας τις συνήθειες των συνομηλίκων τους (Lin & Lu, 2011; Hughes, et al., 2012; Μπαράλη, 2014). Αν και η Ελλάδα, δεν αποτελεί χώρα με παράδοση στην εξολοκλήρου εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, με εξαίρεση τη χρήση μεικτής μάθησης από αρκετά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα σχετικές έρευνες κατέγραψαν πως οι περισσότεροι φοιτητές διαθέτουν στον προσωπικό τους χώρο την υλικοτεχνική υποδοχή για πρόσβαση στο διαδίκτυο, έχουν θετική στάση για την εξ Αποστάσεως εκπαίδευση αναγνωρίζουν τα οφέλη της διαδικτυακής εκπαίδευσης καθώς δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει το χρόνο και το ρυθμό της μάθησης (Ιντζίδου, 2015; Τόκη & Παγγέ, 2011; Τόκη, Σύψας, Παγγέ, & Παγγέ, 2013). Η κοινωνική αποστασιοποίηση που επιβλήθηκε κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας του covid-19 αποτελεί ένα απρόσμενο και ξαφνικό γεγονός για το οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος κλήθηκε να αντιμετωπίσει άμεσα. Έτσι, βιβλιογραφικά δεν ανευρέθηκαν αρκετές σε βάθος χρόνου σχετικές έρευνες καθώς το πανδημικό φαινόμενο, αν και σε ύφεση εν έτη 2022, βρίσκεται ακόμη υπό εξέλιξη. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει εάν η χρήση του διαδικτύου από φοιτητές αυξήθηκε σε συγκεκριμένους τομείς κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων, εξετάζοντας παράλληλα εάν χρησιμοποίησαν την εξ Αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο ήταν έτοιμοι γνωστικά ή υλικοτεχνικά γι' αυτή τη χρήση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής ήταν:

Αυξήθηκε η χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων και σε ποιους τομείς;

Φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα δια ζώσης, έκαναν χρήση της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων;

Πόσο έτοιμοι ήταν οι φοιτητές υλικοτεχνικά ή γνωστικά για τις ανάγκες της χρήσης του διαδικτύου, που εξαιτίας της κοινωνικής αποστασιοποίησης κλήθηκαν να κάνουν χρήση;

Μεθοδολογία

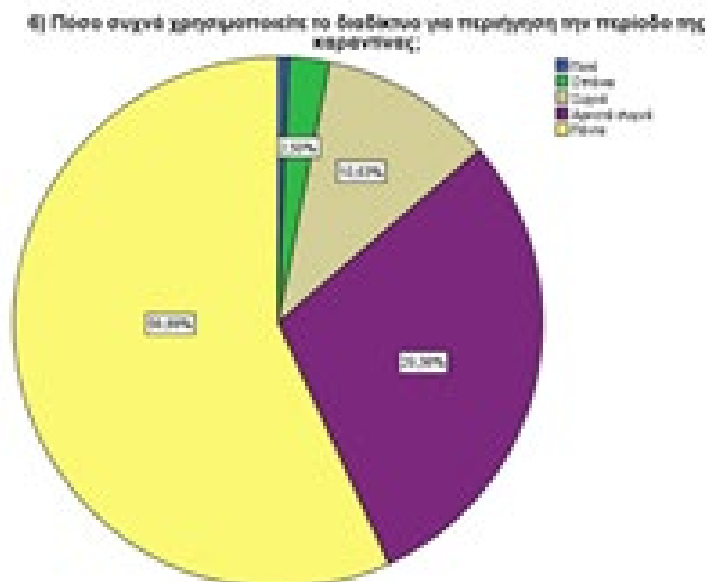
Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων μετακίνησης 2020-2021. Αφορά, ποσοτική-διαγνωστική έρευνα, με χρήση

on-line ερωτηματολογίου. Μέσω συνδυασμό «βολικού» δείγματος και χιονοστιβάδας, το δείγμα αποτέλεσαν 160 φοιτητές (78,6 % γυναίκες, 21,4% άντρες) διαφόρων Πανεπιστημίων και Τμημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ελλάδας, ηλικίας από 20 και άνω ετών. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, βάσει των αξόνων που επιλέχθηκαν έπειτα από την βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών με το υπό εξέταση θέμα. Οι δομημένες βιβλιογραφικά ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν μέσω του προγράμματος «φόρμες» της Google Drive, αναφέρονταν σε 4 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων και 16 ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα (Λαγουμιτζής, 2015; Παππάς, 2002; Ταμπάκης & Χαψά, 2013). Η διεξαγωγή της έρευνας, περιελάμβανε την συμπλήρωση του on-line ερωτηματολογίου, που στάλθηκε, ως σύνδεσμος, μέσω email και social media, με παρότρυνση των συμμετεχόντων-φοιτητών να το αναπαράγουν και σε άλλους. Η συμπλήρωσή του ήταν χωρίς περιορισμό χρόνου και παρέμεινε ανοιχτός για έξι μήνες. Στη συνέχεια, έπειτα από λεπτομερή έλεγχο των απαντήσεων, όπου δεν διαπιστώθηκαν λευκά ή άκυρα, έγινε η κωδικοποίηση και η μηχανογραφική στατιστική επεξεργασία. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 20.

Αποτελέσματα

Οι ερωτηθέντες κατά κύριο λόγο γυναίκες [78.13%] και ο αντρικός πληθυσμός στο 17.50%. Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξεως του 4.375% προτίμησε να μην προσδιορίσει το φύλο του. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα 20 έως 30+. Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι συμμετέχοντες είχαν ηλικία 20 έως 22 έτη. Πιο συγκεκριμένα στο ηλικιακό φάσμα [20-22] ανήκε το 71.25% των ερωτηθέντων, [23-25] ανήκε 14.38% των ερωτηθέντων, στο ηλικιακό φάσμα [26-28] ανήκε το 4.38% των συμμετεχόντων, στο ηλικιακό φάσμα [29-30] ανήκε το 3.13% των συμμετεχόντων και τέλος σε ηλικίες άνω των 30 ανήκε το 6.25% του δείγματος. Να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξεως 0.63% προτίμησε να μην δημοσιοποιήσει την ηλικία του. Όσον αφορά το μέρος και το είδος των σπουδών, βάσει των απαντήσεων, το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 62.8% του δείγματος σπουδάζει στην πόλη στην οποία κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα δια ζώσης, το 34.9% του δείγματος σπουδάζει στην πόλη στην οποία κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα τα μαθήματα εξ αποστάσεως, ενώ το υπόλοιπο 2.3% του δείγματος σπουδάζει στην πόλη στην οποία κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα και με τους δύο προαναφερθέντες τρόπους. Παράλληλα και συγκεκριμένα το 62.2% του δείγματος σπουδάζει σε άλλη πόλη από αυτήν που κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα δια ζώσης, το 29.6% του δείγματος σπουδάζει σε άλλη πόλη από αυτήν που κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα τα μαθήματα εξ αποστάσεως, ενώ το υπόλοιπο 8.2% του δείγματος σπουδάζει σε άλλη πόλη από αυτήν που κατοικεί και παρακολουθεί τα μαθήματα και με τους δύο προαναφερθέντες τρόπους. Σε επόμενη ερώτηση για το επίπεδο σπουδών, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως στο πρώτο έτος σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο και για την λήψη του πρώτου τίτλου σπουδών ανήκει το 13.2% του δείγματος, το 45% του δείγματος βρίσκεται στο δεύτερο έτος, το 21.7% βρίσκεται στο τρίτο έτος, το 13.2% βρίσκεται στο τέταρτο έτος, ενώ το υπόλοιπο 7% (9/129) του δείγματος βρίσκεται στο πέμπτο ή

ανώτερο έτος σπουδών. Επίσης, στο πρώτο έτος σπουδών αλλά σε μεταπτυχιακό επίπεδο ανήκει το 28.6% του δείγματος, το 42.9% του δείγματος βρίσκεται στο δεύτερο έτος, το 21.43% βρίσκεται στο τρίτο έτος, ενώ το υπόλοιπο 7.14% του δείγματος βρίσκεται στο τέταρτο έτος σπουδών. Παράλληλα, στο πρώτο έτος σπουδών σε διδακτορικό επίπεδο ανήκει το 30% του δείγματος, ακόμα ένα 30% του δείγματος βρίσκεται στο δεύτερο έτος, ενώ το υπόλοιπο 40% του δείγματος βρίσκεται στο τρίτο έτος σπουδών. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το 91.88%, κατέχει διαδίκτυο στο σπίτι, το 5.625% του δείγματος δεν έχει διαδίκτυο στο σπίτι, ενώ το 2.5% προτίμησε να μην απαντήσει την συγκεκριμένη ερώτηση. Από το παρακάτω γράφημα (Διάγραμμα 1) είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, το 56.88%, χρησιμοποιούσε κατά κόρον το διαδίκτυο στην περίοδο της καραντίνας, το 29.38% αρκετά συχνά, το 10.63% συχνά, το 2.5% σπάνια, ενώ το υπόλοιπο 0.61% δεν χρησιμοποίησε καθόλου το διαδίκτυο στην διάρκεια της καραντίνας.



Διάγραμμα 1: Πόσα χρήσης διαδικτύου στην περίοδο της καραντίνας

Ωστόσο, έπειτα από εξειδικευμένη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, τάξεως 44.38% χρησιμοποιούσε συνέχεια τα social media κατά την περίοδο της καραντίνας, ακολουθούν αυτοί που τα χρησιμοποίησαν αρκετά συχνά σε ποσοστό 38.75%, έπειτα αυτοί που τα χρησιμοποιούσαν συχνά σε ποσοστό 13.13%, το 3.125% του δείγματος σπάνια χρησιμοποιούσε τα social media κατά την περίοδο της καραντίνας, ενώ τέλος το 0.625% του δείγματος δεν έκανε καθόλου χρήση των social media στην καραντίνα. Συγχρόνως, το 45.63% του δείγματος χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο προκειμένου να πληροφορηθεί αρκετά συχνά και πριν την περίοδο της καραντίνας, το 29.38% χρησιμοποιούσε πάντα το διαδίκτυο ως μέσο πληροφόρησης, το 18.13% χρησιμοποιούσε συχνά το διαδίκτυο για να ενημερώνεται και πριν την καραντίνα, το 4.38% σπάνια το χρησιμοποιούσε για πληροφόρηση πριν την κατάσταση της καραντίνας, ενώ μόλις το 2.48% δεν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για πληροφόρηση. Στο παρακάτω γράφημα (Διάγραμμα 2) παρουσιάζεται η χρήση του διαδικτύου από τους ερωτηθέντες σε

καθημερινή βάση. Στις απαντήσεις που δόθηκαν, όσον αφορά την καθημερινή χρήση, το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 95.63%, χρησιμοποιεί το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση, ακολούθως σε ποσοστό 2.5% είναι αυτοί που δεν το χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση, ενώ τέλος το 1.875% προτίμησε να μην απαντήσει την συγκεκριμένη ερώτηση.



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα χρήσης διαδικτύου σε καθημερινή βάση

Για τη χρήση διαδικτυακών τάξεων ή πλατφορμών λόγω της καραντίνας, παρατηρήθηκε πως το 38.13% των ερωτηθέντων κάνει αρκετά συχνά χρήση τέτοιου είδους πλατφορμών, το 23.75% κάνει συχνή χρήση, το 23.13% κάνει καθημερινή χρήση, το 10% σπανίως χρειάστηκε να επισκεφθεί διαδικτυακές τάξεις ή πλατφόρμες, ενώ το 5% δεν έκανε καθόλου χρήση των προαναφερθέντων στην περίοδο της καραντίνας. Ακολούθως εξετάστηκε η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου πριν την περίοδο της καραντίνας από τους ερωτηθέντες. Το 46.88% του δείγματος χρησιμοποιούσε αρκετά συχνά το διαδίκτυο και πριν την κατάσταση της καραντίνας, σε ποσοστό 39.38% είναι αυτοί που το χρησιμοποιούν αρκετά συχνά, το 27.5% χρησιμοποιούσε συχνά το διαδίκτυο και πριν την περίοδο της καραντίνας, το 18.75% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί πάντα το διαδίκτυο, το 6.25% σπανίως χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο πριν την καραντίνα, ενώ τέλος το 0.625% δεν χρησιμοποιούσε ποτέ το διαδίκτυο πριν την κατάσταση της καραντίνας (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα διαδικτύου πριν την καραντίνα

Οι φοιτητές παραδέχθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματος πως από σχετικά μικρή ηλικία είχαν επαφή με το διαδίκτυο. Σε ποσοστό μεγαλύτερο του 52.5% των ερωτηθέντων χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο από το Γυμνάσιο, ακολούθως σε ποσοστό 31.25% είναι αυτοί που το χρησιμοποίησαν αρκετά πιο νωρίς στην ηλικία του Δημοτικού, το 11.25% χρησιμοποίησε για πρώτη φορά το διαδίκτυο στην ηλικία του Λυκείου, το 3.75% των ερωτηθέντων το χρησιμοποίησε στην ώριμη ηλικία του Πανεπιστημίου, ενώ τέλος το 1.25% του δείγματος προτίμησε να μην δώσει κάποια απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στην ερώτηση που αφορούσε την γνώση του κανονισμού προσωπικών δεδομένων μέσω του διαδικτύου, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος και πιο συγκεκριμένα το 80% είχε γνώση του εν λόγω κανονισμού, ενώ το υπόλοιπο 20% δεν είχε ενημερωθεί για τον συγκεκριμένο νόμο. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μία αντιστοιχία στα ποσοστά της ηλικίας που οι ερωτηθέντες είχαν μία επαφή με το διαδίκτυο και με την ηλικία κατά την οποία ενημερώθηκαν και για τους κινδύνους αυτού (GDPR). Σε ποσοστό 41.25% των ερωτηθέντων ενημερώθηκαν για τους κινδύνους του διαδικτύου από το Γυμνάσιο, ακολούθως σε ποσοστό 40% είναι αυτοί που ενημερώθηκαν στην ηλικία του Δημοτικού, το 8.75% ενημερώθηκε για τους κινδύνους του διαδικτύου στην ηλικία του Λυκείου, το 5% των ερωτηθέντων ενημερώθηκε για τους εν λόγω κινδύνους στην ηλικία του Πανεπιστημίου, ενώ τέλος το υπόλοιπο 5% του δείγματος προτίμησε να μην δώσει κάποια απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Ωστόσο, το 38.13% του δείγματος υποστήριξε ότι έχει πολύ καλή γνώση της χρήσης του διαδικτύου, ακολούθως το 28.13% έχει επαρκή γνώση, το 12.5% θεωρεί πως έχει άριστη γνώση της χρήσης του διαδικτύου, το 11.25% έχει καλή γνώση, το 5.625% έχει μέτρια γνώση, ενώ τέλος, το 4.375% του δείγματος θεωρεί πως έχει ελλιπή γνώση της χρήσης του διαδικτύου. Σε σχετική ερώτηση κατέστη σαφές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό και πιο συγκεκριμένα το 21.1% του δείγματος κατά τη διάρκεια της καραντίνας

επισκέφθηκε σελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου, ακολούθως σε ποσοστό 17.9% το δείγμα επισκέφθηκε σελίδες με ταινίες, το 16% σελίδες μουσικής, ενώ τέλος το 9% επισκέφθηκε σελίδες με παιχνίδια. Στην ερώτηση για μελλοντική χρήση του διαδικτύου και μετά την καραντίνα, το 35.63% του δείγματος δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο να συνεχίσει να κάνει ίδια χρήση του διαδικτύου και μετά την πάροδο της καραντίνας, το 31.25% το θεωρεί απίθανο να κάνει την ίδια χρήση, ενώ το 28.13% θεωρεί πως θα συνεχίσει να κάνει την ίδια χρήση. Τέλος, το 5% του δείγματος προτίμησε να μην δώσει μία συγκεκριμένη απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Τέλος, βάσει των αποτελεσμάτων που απέδωσε το t-test (Διάγραμμα 4), επιβεβαιώθηκε η εξάρτηση της χρήσης του διαδικτύου πριν και κατά την περίοδο των μέτρων της κοινωνικής αποστασιοποίησης (καραντίνα).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,389 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	35,362	16	,004
Linear-by-Linear Association	18,341	1	,000
N of Valid Cases	160		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Διάγραμμα 4: Σχέση εξάρτησης της χρήσης του διαδικτύου στις περιόδους πριν και κατά τη διάρκεια της καραντίνας.

Κατά τον Bowling (1997), τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου εγκυμονεί τους κινδύνους της πλήρους κατανόησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου γι' αυτό και εντάσσεται στους περιορισμούς και της παρούσας έρευνας. Το γεγονός ότι τα ερωτήματα συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά αν και αποτρέπει την πιθανότητα εκδήλωσης προδιάθεσης και προκατάληψης και εξασφαλίζει την ανωνυμία, αποτελεί μειονέκτημα στην περίπτωση όπου τα υπό εξέταση θέματα του ερωτηματολογίου απαιτούν διευκρινιστικές επισημάνσεις. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να περιοριστούν καθώς ήταν δυνατή η επικοινωνία των παραληπτών για την παροχή επεξηγήσεων. Επίσης, καθώς η έρευνα εστίασε στις ημέρες της καραντίνας, παρόλο που το δείγμα της έρευνας προήλθε από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας ο σχετικά μικρός αριθμός των συμμετεχόντων σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό των φοιτητών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καθιστά συγκρατημένη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία μέσω της επαγωγικής στατιστικής κλήθηκε να διερευνήσει εάν υπήρχε αυξητική χρήση του διαδικτύου από φοιτητές κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίζεται κυρίως από γυναίκες και από νεαρές ηλικίες (20-22), το οποίο συνάδει με το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι στο δεύτερο έτος σπουδών τους για την λήψη του πρώτου τίτλου σπουδών. Σε συντριπτικό ποσοστό διαθέτουν διαδίκτυο στο σπίτι και σε μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιούσαν κατά κόρον το διαδίκτυο και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην περίοδο της καραντίνας. Σε μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιούσαν αρκετά συχνά το διαδίκτυο ως μέσο πληροφόρησης και πριν την καραντίνα, ενώ σε πολύ υψηλό ποσοστό χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση. Λόγω της κατάστασης που επικρατεί γίνεται αρκετά συχνή χρήση διαδικτυακών τάξεων ή πλατφορμών. Το μισό δείγμα χρησιμοποιεί ημερησίως το διαδίκτυο για περίπου 6 ώρες ημερησίως και συχνά ο λόγος που επισκέπτεται κάποιος το διαδίκτυο είναι για συγκεκριμένο σκοπό. Μεγάλο ποσοστό του δείγματος χρησιμοποιούσε αρκετά συχνά το διαδίκτυο και πριν την περίοδο της καραντίνας, με το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού να έχει έρθει για πρώτη φορά σε επαφή με το διαδίκτυο στην ηλικία του Γυμνασίου, καθώς στην ίδια ηλικία ενημερώθηκε και για τους κινδύνους αυτού με μεγάλο ποσοστό εξ αυτών να γνωρίζουν το GDPR. Σχετικά με το επίπεδο γνώσεων της χρήσης του διαδικτύου οι περισσότεροι θεωρούν ότι έχουν επαρκή ή πολύ καλή γνώση αυτού. Σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του δείγματος θεωρούν ότι η χρήση του διαδικτύου βοήθησε πολύ στην καραντίνα. Οι σελίδες που επισκέφθηκαν ως επί το πλείστον οι ερωτηθέντες ήταν κυρίως εκπαιδευτικού περιεχομένου, ακολουθούμενες από σελίδες ταινιών, μουσικής και παιχνιδιών. Τέλος, σχετικά με την συνέχιση ίδιας χρήσεως του διαδικτύου μετά το πέρας της καραντίνας το μεγαλύτερο ποσοστό δεν το θεωρεί απίθανο. Αναλύοντας τα αποτελέσματα παρατηρούμε πως επιβεβαιώνονται τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα καθώς: Αυξήθηκε η χρήση του διαδικτύου από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων σε αρκετούς τομείς όπως η επικοινωνία, η ενημέρωση, η μάθηση, η εκπαίδευση ακόμη και ψυχαγωγία. Φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα δια ζώσης, έκαναν χρήση της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων. Οι φοιτητές ήταν έτοιμοι υλικοτεχνικά ή γνωστικά για τις ανάγκες της χρήσης του διαδικτύου, λόγω των περιοριστικών μέτρων.

Συζήτηση

Μελετώντας τα κοινωνικά φαινόμενα υπό προσωπικής ματιάς κάθε ανθρώπου είναι δυνατόν ο ερευνητής να μπορεί να εξηγήσει και το πώς οι συμμετέχοντες θα συμπεριφερθούν σε αυτά καθώς μέσω της διερεύνησης, αναλύοντας την αντίληψη φαινομένων της κοινωνίας δίνεται η εξήγηση της έννοιας των στάσεων που έχει ο άνθρωπος για κάθε φαινόμενο (Petty, 2018; Δημητρόπουλος, 2001). Καθώς έρευνες για την χρήση του διαδικτύου από φοιτητές, κατέληξαν σε συμπεράσματα πως εάν αυτή ξεπερνά διαδίκτυο κατά μέσο όρο τις 24 ώρες την εβδομάδα, δίνετε να προκαλέσει εθισμό με αντίστοιχες έρευνες να διαπιστώνουν τις επιπτώσεις που επηρεάζουν αρνητικά την

ομαλή ζωή του χρήστη όπως παθολογικές καταστάσεις, κοινωνική απομόνωση, ψυχολογική δυσφορία κα (Alt, 2015; Belk, 2013; Bernard, 2020; Ching at. al., 2017; Hogan, 2018; Markham, 2018; Βιτσαράς, 2020; Μυλωνάς, 2009; Σφακιανάκης κα, 2012; Τσουβέλας, Γ., & Γιωτάκος, 2011) και καθώς οι άνθρωποι εγκατέλειψαν για αρκετό διάστημα την κοινωνική κουλτούρα και έρευνες σχετικά με την ψυχολογική ανθεκτικότητα, τις επιπτώσεις της απομόνωσης, της κοινωνικής απομάκρυνσης και του ψυχολογικού αντικτύπου της καραντίνας κατέληξαν σε αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα, όπως συμπτώματα, σύγχυσης, θυμού (Brooks, at al., 2020; Fiorillo & Gorwood, 2020) αϋπνίας, άρνησης, φόβου, άγχους, στρες και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (π.χ. μυαλγία, ζάλη) (Kang at al., 2020; Wang at al., 2020), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ως προς τις ψυχοκοινωνικές συνέπειες της αυξημένης χρήσης του διαδικτύου κατά την περίοδο των περιοριστικών μέτρων, τη λειτουργικότητα ακόμη και τον πιθανό εθισμό. Επίσης, καθώς τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων αποτελούν κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και αντίστοιχες έρευνες ανέδειξαν το άγχος των συμμετεχόντων για τα διαδικτυακά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Kalogiannakis & Tounlatzis, 2015), για την ελλιπή εκπαίδευση στην μεθοδολογία της, για πρακτικά ζητήματα (επικοινωνία και προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού), ακόμη και για την εσωτερική επιθυμία για φυσική αλληλεπίδραση (Κουρέτα & Γασπαρινάτου, 2017; Τόκη, Σύψας, Παγγέ, & Παγγέ, 2013), δεν γνωρίζουμε εάν η μαθησιακή απόδοση των φοιτητών που από τη διαζώσης διδασκαλία ακολούθησαν την εξ Αποστάσεως εκπαίδευση ήταν θετική ή αρνητική. Έτσι, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες σε βάθος χρόνου και έπειτα από την άρση των περιοριστικών μέτρων μετακίνησης

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 111-119.
- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world: Table 1. *Journal of Consumer Research*. <https://doi.org/10.1086/671052>
- Bernard, C. E. (2020). Lonely Zs: Examining the Relationships among Time Spent on Social Networking Sites, the Fear of Missing Out (FOMO), and Loneliness among Undergraduate College Students.
- Brooks, S.K. Webster, R.K. Smith, L.E. Woodland, L. Wessely, S. Greenberg, N. Rubin, G. J., (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3532534>
- Ching S. M. , Hamidin A, Vasudevan R, Sazlyna MS, Wan Aliaa WS, Foo YL ve ark. (2017). Prevalence and factors associated with internet addiction among medical

- students-A cross-sectional study in Malaysia. *Medical Journal of Malaysia*, 72(1), 7-11.
- Fiorillo, A., Gorwood, P., (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *Eur. Psychiatr.*, 63(1), e32, 1-2. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>
- Hogan, B. (2018). Social media giveth, social media taketh away: Facebook, friendships, and APIs. *International Journal of Communication*, 12, 592-611.
- Hughes, D., Rowe, M., Batey, M., & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28, 561-569.
- Kalogiannakis, M., & Touvlatzis, S. (2015). Emotions experienced by learners and their development through communication with the tutor-counsellor. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18 (2), 37- 49.
- Kang, L. Li, Y. Hu, S. Chen, M. Yang, C. Yan, B. X. Wang, Y. Hu, J. Lai, J. Ma, X. Chen, J. Guan, L. Wang, G. Ma, H., Liu, Z., (2020). The mental health of medical workers in Wuhan, China dealing with the 2019 novel coronavirus. *The Lancet Psychiatry*, 7 (3), e14. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30047-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30047-X).
- Lin, K., & Lu, H. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, 27, 1152-1161
- Markham, H. (2018, October). The Epidemic of Loneliness. Time Inc., *Special Edition*, 18-21.
- Olaseni, A. O., Agberotimi, S. F., Oguntayo, R., & Akinsola, O. S. (2020). PSYCHOLOGICAL DISTRESS EXPERIENCES OF NIGERIANS AMID COVID-19 PANDEMIC. Retrieved from osf.io/preprints/africarxiv/cu2h3.
- Petty, R. E. (2018). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Routledge.
- Upreti, A. & Musalay, P. (2017). *Fear of Missing Out, Mobile Phone Dependency and Entrapment in Undergraduate Students*, Applied Psychology Readings, (pp. 39-56), Gateway East, Singapore: Springer. ISBN 978-981-10-8033-3
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., Ho, R.C., (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (covid-19) epidemic among the general population in China. *Int. J. Environ. Res. Publ. Health*, 17(5). pii: E1729.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729> .

Βιτσαράς, Π. (2020). Η επιρροή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου.

Ιντζίδου, Χ. (2015). Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο ΤΕΙ Καβάλας. *Πτυχιακή Εργασία*. Τεχνολογικό Ίδρυμα Αν. Μακεδονίας και Θράκης Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διαχείρισης Πληροφοριών. Διαθέσιμο στο: <http://digilib.teiimt.gr/jspui/bitstream/123456789/457/1/022014025.pdf>. Ανακτήθηκε 3/5/2020.

Κουρέτα, Μ., Γασπαρινάτου, Α., (2017). Παράγοντες που ενεργοποιούν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους κατά την εκπόνηση των ΓΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 78-87. DOI: [10.12681/icodl.1083](https://doi.org/10.12681/icodl.1083)

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Λαγουμιντζής, Β. Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις Επιστήμες υγείας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Μπαράλη, Ν., (2014). Η Επικοινωνία Ελλήνων Φοιτητών εντός και εκτός Διαδικτύου: Συναισθηματική Αλληλεπίδραση και Αυτοαποκάλυψη. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ. Τμήμα Ψυχολογίας. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/1566497-Metaptyhiaki-diplomatiki-ergasia-i-epikoinonia-ellinon-foititon-entos-kai-ektos-diadiktyoy-synaisthimatiki-allilepidrasi-kai-aytoapokalypsi.html> . Ανακτήθηκε 5/5/2020.

Μυλωνάς, Π., (2009). Διαδίκτυο και Εξάρτηση. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Διαθέσιμο στο: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13839/1/Milonas_Msc2010.pdf. Ανακτήθηκε 3/5/2020.

Παγγέ, Α. (2012). Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου. *Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Ράικος, Β. (2019). *Big data και ενέργεια* (Doctoral dissertation).

Σφακιανάκης Ε., Σιώμος Κ., Φλώρος Γ. . (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α.

Λιβάνη.

Ταμπάκης, Ν., Χαψά, Ξ. (2013). Εφαρμοσμένη Στατιστική. Εργαστηριακές Ασκήσεις.
Αθήνα: Ζυγός.

Τσουβέλας, Γ., & Γιωτάκος, (2011). Χρήση διαδικτύου και παθολογική εμπλοκή με το διαδίκτυο σε δείγμα φοιτητών. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ*, 22 (3), 221-230,.

Τόκη, Σύψας, Παγγέ, & Παγγέ (2013). Απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση και τα Webinars. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7, 27-35.

Τόκη Ε. Ι., Παγγέ, Τ. (2011). Αξιολόγηση της Ηλεκτρονικής Παρουσίας Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, μέσα από Ιστοσελίδες Των Τμημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, στο Β.Δ. Οικονομίδης (επιμ.) Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. 462-471. Αθήνα: Πεδίο

Η τηλεργασία στην πανδημική και μετα-πανδημική εποχή: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Θεοδώρα Τσαχουρίδου, Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση βιβλιογραφικής έρευνας που εστιάζει στο θέμα της τηλεργασίας στην πανδημική και μετα-πανδημική εποχή. Ειδικά, στην περίπτωση της Ελλάδας, η τηλεργασία δεν αποτελούσε μια διαδεδομένη πρακτική και κυρίως εφαρμόζοταν από ελεύθερους επαγγελματίες ή σε κάποιες περιπτώσεις του ιδιωτικού τομέα. Αντίθετα, με την έλευση της πανδημίας του κορονοϊού και τα επαναλαμβανόμενα lockdown, η ανάγκη συνέχισης της λειτουργίας της οικονομίας με όσο το δυνατόν μικρότερες συνέπειες, ανέδειξε τις δυνατότητες της τηλεργασίας, αλλά και τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει σε εργαζόμενους και επιχειρήσεις. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως στόχο να αναδείξει τη σημασία και την αναγκαιότητα της εφαρμογής της τηλεργασίας, όχι μόνο στην περίπτωση της πανδημίας, αλλά και ως πρακτική που οδηγεί στον ψηφιακό μετασχηματισμό των χωρών με την υιοθέτηση ενός υβριδικού μοντέλου με συνδυασμό τηλεργασίας- φυσικής παρουσίας των εργαζομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: Τηλεργασία, Πανδημία, Ελλάδα, Διεθνή δεδομένα, Ψηφιακός Μετασχηματισμός.

Teleworking in the pandemic and post-pandemic era: A literature review.

Tsachouridou Theodora, Teacher

Abstracts

The aim of this article is to present a bibliographic research that focuses on the issue of telework in the pandemic and post-pandemic era. Especially in the case of Greece, teleworking was not a widespread practice and was mainly applied by freelancers or in some cases the private sector. On the contrary, with the advent of the coronavirus pandemic and the repeated lockdowns, the need to continue the operation of the economy with as few consequences as possible, highlighted the possibilities of teleworking, but also the benefits it can bring to employees and companies. The present bibliographic review aims to highlight the importance and necessity of the implementation of teleworking, not only in the case of the pandemic, but also as a practice that leads to the digital transformation of countries by adopting a hybrid model with a combination of teleworking. - physical presence of employees.

KeyWords: Telework, Pandemic, Greece, International Data, Digital Transformation.

Εισαγωγή

Στις 11 Μαρτίου 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) όρισε τη νόσο

COVID-19 ως διεθνής πανδημία, που συνιστά δημόσια καταστροφή (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών ανά τον κόσμο προχώρησε σε επανειλημμένα lockdown ως μέτρα για να περιορίσουν την εξάπλωση της πανδημίας. Η πανδημία του COVID-19 επέφερε ένα εύρος σημαντικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι επηρεάστηκαν και οι τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας με την εφαρμογή της έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της τηλεργασίας ευρύτερα. Εκτός από τη συνθήκη της τηλεργασίας που εφαρμόστηκε στην πλειοψηφία των επαγγελματιών, οι οικογένειες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ακόμα μια πρόκληση αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς έπρεπε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν το μάθημα του σχολείου και ταυτόχρονα να εργάζονται (Belostecinic, et al. 2022· Karácsony, 2021· Katalin, 2021). Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση βιβλιογραφικής έρευνας που εστιάζει στο θέμα της τηλεργασίας στην πανδημική και μετα-πανδημική εποχή. Αρχικά, θα γίνει αναφορά από τον γράφοντα στην έννοια της τηλεργασίας, στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής, καθώς και στην υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα και τις χώρες της Ευρώπης.

Η έννοια της τηλεργασίας

Το 2020, η τηλεργασία έχει γίνει ένας νέος τρόπος ζωής που μέχρι τώρα ήταν εντελώς άγνωστος σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας (Mouratidis & Papagiannakis, 2021). Στην αρχή μπορεί να θεωρηθεί ότι τηλεργασία έχει όλα τα πλεονεκτήματα, αλλά δεν έχουν όλοι οι κλάδοι, οι εταιρείες ή οι εργαζόμενοι την ικανότητα να προσαρμοστούν εύκολα σε αυτό το μοντέλο: είτε λόγω του τρόπου ζωής τους, επειδή ο τομέας της εργασίας δεν επιτρέπει την εξ αποστάσεως εργασία είτε λόγω των προσωπικών συνθηκών των εργαζομένων τους (Belostecinic, et al. 2022· Karácsony, 2021· Katalin, 2021).

Η τηλεργασία δεν είναι κάτι καινούργιο, καθώς πολλοί εργαζόμενοι εργάζονταν ήδη πολύ πριν από την έναρξη της υγειονομικής κρίσης. Σταδιακά, η εμφάνιση του COVID-19 οδήγησε πολλές εταιρείες και επαγγελματίες στην εφαρμογή αυτού του τρόπου εργασίας, για να μπορέσουν να συνεχίσουν να εργάζονται. Η τηλεργασία είναι μια μορφή εργασίας που εκτελείται εξ αποστάσεως, δηλαδή σε τοποθεσία μακριά από ένα κεντρικό γραφείο ή μια μονάδα παραγωγής, με τη βοήθεια Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που, ταυτόχρονα, διευκολύνουν τον φυσικό χωρισμό και την επικοινωνία (Athanasiadou & Theriou, 2021· Belostecinic, et al., 2022). Η τηλεργασία είναι μια διαδικασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί με πλήρη ή μερική απασχόληση. Δεν υπάρχει καθορισμένο μέρος για τηλεργασία, επομένως οι εργαζόμενοι μπορούν να επικοινωνούν από απόσταση από ένα σημείο συνεργασίας, τα δικά τους σπίτια, εστιατόρια, σπίτια φίλων ή συγγενών, βιβλιοθήκες κ.λπ. Η μόνη απαίτηση για τηλεργασία είναι να υπάρχει σύνδεση στο Διαδίκτυο (Athanasiadou & Theriou, 2021· Belostecinic, et al., 2022).

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Τηλεργασίας

Η τηλεργασία επιτρέπει σε πολλούς επαγγελματίες να συνεννοούνται και να οργανώνουν τον χρόνο τους όπως προτιμούν, συνδυάζοντας τις δουλειές του σπιτιού, τον ελεύθερο χρόνο ή τη φροντίδα των οικογενειών τους με την εργασία τους από απόσταση, παρόλο που αυτό μπορεί να σημαίνει ότι είναι συνδεδεμένοι 24 ώρες την ημέρα και στην κινητή συσκευή τους (Tavares, 2017· Tavares et al., 2020). Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η τηλεργασία επηρεάζει την υγεία και τον τρόπο ζωής των εργαζομένων φαίνεται να εξαρτάται από το πόσο και το είδος της τηλεργασίας που κάνουν. Το δεύτερο πλεονέκτημα της τηλεργασίας είναι η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος επιτρέποντας στους εργαζόμενους να έχουν περισσότερο χρόνο για την οικογένεια, τους φίλους ή τα χόμπι τους (Araújo et al. 2019· Ferreira & Oliveira, 2018· Filardí, et al., 2020· Ipsen, et al., 2021· Lupu, 2017· Tavares, 2017· Tavares et al., 2020). Ακόμα, μέσω της τηλεργασίας μειώνεται η ρύπανση. Αυτό είναι ένα πλεονέκτημα τόσο για τις εταιρείες και τους επαγγελματίες τους, όσο και για την υπόλοιπη κοινωνία.

Επίσης, ενώ μειώνει τις αλληλεπιδράσεις των εργαζομένων, γεγονός που είναι αρνητικό εντούτοις το γεγονός είναι ότι μειώνονται οι συγκρούσεις με συναδέλφους και αφεντικά. Ακόμα, χάρη στην τηλεργασία τα άτομα βελτιώνουν την ικανότητά τους να συγκεντρώνονται καθώς εργάζονται σε περιβάλλοντα πολύ πιο προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, γεγονός που επηρεάζει άμεσα την ευημερία τους (Araújo et al. 2019· Ferreira & Oliveira, 2018· Filardí, et al., 2020· Ipsen, et al., 2021· Lupu, 2017· Tavares, 2017· Tavares et al., 2020). Η τηλεργασία ακόμα επιτρέπει στα άτομα να εργάζονται από οπουδήποτε, καθώς δεν συνεπάγεται μόνο εργασία από το σπίτι αλλά από οπουδήποτε στον πλανήτη από όπου μπορούν τα άτομα να έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Araújo et al. 2019· Ferreira & Oliveira, 2018· Filardí, et al., 2020· Ipsen, et al., 2021· Lupu, 2017· Tavares, 2017· Tavares et al., 2020).

Από την άλλη, η τηλεργασία έχει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως για παράδειγμα την εξάλειψη ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος. Μία ακόμη από τις συνέπειες για τους υπαλλήλους της μη προσέλευσης στο γραφείο, που μπορεί να προκληθεί από την τηλεργασία είναι η απώλεια σύνδεσης, δεσμού, κινήτρων και ενθουσιασμού για την εταιρεία. Εξάλλου, οι άνθρωποι είναι κοινωνικά και συναισθηματικά όντα και το γεγονός ότι η μόνη τους αλληλεπίδραση με την εργασία είναι μέσω τεχνολογικών συσκευών μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην αίσθηση του ανήκειν (Ipsen, et al., 2021· Lupu, 2017).

Συν τοις άλλοις, δεν μπορεί να ελεγχθεί ο χρόνος και η ποιότητα της εργασίας των εργαζομένων. Επιπροσθέτως μειώνεται το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των ατόμων, κατά τη διάρκεια της τηλεργασίας. Γενικά, η τηλεργασία μπορεί να μειώσει τις συζητήσεις, τον καταιγισμό ιδεών κλπ. και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών (Filardí, et al., 2020· Ipsen, et al., 2021· Lupu, 2017). Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται το όφελος της μάθησης, καθώς με την απομακρυσμένη εργασία, οι εργαζόμενοι μπορεί να καταλήξουν να εκτελούν πιο συνηθισμένες λειτουργίες. Χωρίς συνεργατική ή ομαδική

μάθηση, ο επαγγελματίας μπορεί να μείνει στάσιμος στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης της εργασίας του (Fílardí, et al., 2020· Lupu, 2017).

Ωστόσο, δεν μπόρεσαν όλοι οι χώροι εργασίας να κάνουν τη μετάβαση στην τηλεργασία. Πράγματι, εκτιμάται ότι μόνο μια μειοψηφία εργασιών μπορούσε να γίνει από το σπίτι (Dingel & Neiman, 2020). Στο έργο τους, οι Rocha και Amador (2018) καταλαβαίνουν ότι αν υπάρχουν οφέλη για τις εταιρείες, τους εργαζόμενους και την κοινωνία με την εφαρμογή της τηλεργασίας και της τηλεεκπαίδευσης. Στην άλλη άκρη της διελκυστίνδας υπάρχουν και κίνδυνοι για τους εργαζόμενους ή τους μαθητές, όπως είναι η απομόνωση και η μείωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι Araújo et al. (2019) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η τηλεργασία μπορεί να έχει θετικά στοιχεία όπως είναι η βελτιστοποίηση της εργασίας και η μείωση του άγχους.

Ο Tavares (2017) και Tavares et al., (2020), επίσης, αναφέρουν ότι ο εργαζόμενος μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην υγεία επειδή μειώνει το άγχος και βρίσκει ισορροπίες ανάμεσα στο πλαίσιο της εργασίας και της οικογένειας. Όπως αναφέρει και ο ίδιος αυτή η ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή είναι βαρύνουσας σημασίας καθώς επιφέρει καλύτερη ποιότητα ζωής και υψηλό βαθμό κοινωνικής βιωσιμότητας. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και οι Thulin et al., (2019) όπως και οι Ferreira και Oliveira (2018) μελέτησαν την τηλεργασία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδεικνύοντας ότι μέσω αυτής δεν υπάρχουν φραγμοί στην απόσταση, ενώ υφίσταται εκδημοκρατισμός της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο απαιτούνται διαθέσιμοι και ευέλικτοι επαγγελματίες.

Υπάρχουν περιορισμοί που σχετίζονται με τη φύση της εργασίας. Για παράδειγμα, δουλειές που απαιτούν συχνή και σωματική αλληλεπίδραση με συναδέλφους και αγνώστους όπως η υγειονομική περίθαλψη, ο τουρισμός και επαγγέλματα περιποίησης ομορφιάς που απαιτούν φυσική παρουσία των εργαζομένων. Αν και η τεχνολογία χρησιμοποιείται συμπληρωματικά σε ορισμένες πτυχές αυτών των θέσεων εργασίας, πλήρης η αντικατάσταση ακούγεται αδύνατη ((Ipsen, et al., 2021·Lupu, 2017·Tavares, 2017· Tavares et al., 2020). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, έγινε το ηλεκτρονικό εμπόριο και η τηλεργασία οι κυρίαρχες πρακτικές και οι εργαζόμενοι και οι πελάτες αναγκάστηκαν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που δεν θα είχε υιοθετήσει διαφορετικά. Το ερώτημα είναι τι θα συμβεί μετά την πανδημία και ποια από αυτές τις συμπεριφορές θα αντικαταστήσει μόνιμα τις παραδοσιακές (Tavares, 2017· Tavares et al., 2020),

Τηλεργασία στην Ελλάδα πριν και μετά τον Covid 19: Διαφοροποιήσεις μεταξύ Ελλάδας και χωρών της Ε.Ε.

Οι εργαζόμενοι που έχουν αναπτύξει ένα φάσμα υψηλών ψηφιακών δεξιοτήτων είναι αυτονόητο ότι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση συγκριτικά με άλλους για να διασφαλίσουν την απασχόλησή τους μετά το ξέσπασμα της πανδημίας και όταν αυξήθηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής της τηλεργασίας. Ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα αυτό του ζητήματος των ψηφιακών δεξιοτήτων των εργαζομένων (αλλά και των πολιτών ευρύτερα) έχει τεθεί διαρκώς υπό συζήτηση τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό

επίπεδο και στο οποίο έχουν επικεντρωθεί πολλές ευρωπαϊκές πολιτικές και προγράμματα που υλοποιούνται με τη χρήση κοινοτικών πόρων (Paidousi, 2020).

Μια σημαντική συνιστώσα του προβλήματος είναι οι μεγάλες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις επιμέρους χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς αυτές είναι εξαιρετικά κρίσιμες σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό και για αυτόν τον λόγο παρατηρείται «ψηφιακή σύγκλιση» των χωρών της Ευρώπης (Kyriakoulis, 2020). Γενικά, πρέπει να τονιστεί ότι οι ψηφιακές δεξιότητες στη σημερινή εποχή αποκτούν μια νέα σημασία και είναι ιδιαίτερα κρίσιμες, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας, όσο και κατά τη διάρκεια αυτής, καθώς η οικονομία και η εργασία στον διεθνή κόσμο αναγκάστηκε να προχωρήσει στην εισαγωγή και τη γενίκευση των τηλεργατικών μορφών απασχόλησης με πιο ταχείς ρυθμούς. Αυτή η συνθήκη επέφερε το λεγόμενο «ψηφιακό χάσμα» ανάμεσα σε χώρες, εταιρείες και εργαζόμενους αλλά διαφοροποιείται ανάλογα το πλαίσιο και τις υποδομές που παρέχει κάθε κράτος (Paidousi, 2020).

Ωστόσο, το γεγονός που προκαλεί προβληματισμό είναι ότι ενώ το ποσοστό των ψηφιακών δεξιοτήτων είναι μειωμένο σε χειρωνακτικά επαγγέλματα (γεγονός που είναι λογικό) εμφανίζει επίσης ιδιαίτερη μείωση σε επαγγέλματα γραφείου. Ουσιαστικά, πολλοί εργαζόμενοι που απασχολούνται σε τέτοιους τομείς δεν έχουν καθόλου ή έχουν πάρα πολύ χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες και στους οποίους δεν προσφέρεται η σχετική επαγγελματική κατάρτιση, δυσκολεύονται να «ακολουθήσουν» την ψηφιακή κατεύθυνση και «μένουν πίσω» στην αγορά εργασίας (Kyriakoulis, 2020). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση εμφανίζονταν αρκετά υψηλό ποσοστό τηλεργασίας πριν τη πανδημία και στο χώρο της εκπαίδευσης (32%), γεγονός που ήταν απόρροια του χρόνου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στο σπίτι για το μάθημα της επόμενης μέρας. Στην άλλη άκρη της διελκυστίνδας, χαμηλά ποσοστά τηλεργασίας υπάρχουν στους κλάδους της παραγωγής και ειδικά σε αυτούς με χαμηλή τεχνολογική εξειδίκευση και υψηλή ένταση εργασίας, δηλαδή στη βιομηχανική παραγωγή και στις υπηρεσίες όπου η εξυπηρέτηση των πελατών γίνεται δια ζώσης (Kyriakoulis, 2020).

Γενικά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αυξηθεί σημαντικά η χρήση της τηλεργασίας αλλά όχι με γεωμετρική πρόοδο από το 2009. Η αύξηση είναι της τάξεως του 4% περίπου, δηλαδή από 12,4% πήγε στο 16,1%. Γενικά πριν και μετά την πανδημία η Ελλάδα διατηρεί σημαντικά χαμηλά ποσοστά στο σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τον τομέα της τηλεργασίας. Ωστόσο, μέσα σε μια δεκαετία από το 2009-2019 υπήρξε μια υποτυπώδης ανάπτυξη περίπου στο 1%, από το 4,3% έως το 5,3% (Kyriakoulis, 2020).

Συμπεράσματα

Οι συνθήκες για τηλεργασία στο σπίτι αλλάζουν δραστικά σε πολλές βιομηχανίες, γραφεία και σπίτια. Ο απόλυτος αριθμός των απομακρυσμένων εργαζομένων αυξάνεται, οι πρακτικές τηλεργασίας εξαπλώνονται, νέες κατηγορίες εργαζομένων και οι εργοδότες είναι ολοένα και πιο πρόθυμοι να επιτρέψουν την εργασία εκτός γραφείων (Bergum, 2009· Vilhelmson & Thulin, 2016). Νέες διαδικτυακές τεχνολογίες για κινητές συσκευές, εικονικά γραφεία και έξυπνες συσκευές δίνουν τη δυνατότητα στους εργαζόμενους στον τομέα των υπηρεσιών να είναι προσβάσιμοι και να εκτελούν εργασία οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Messenger & Gschwind, 2016). Αυτές οι αλληλένδετες αλλαγές εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το εάν πολλά από τα συχνά αναμενόμενα αποτελέσματα της τηλεργασίας μεταμορφώνονται προς θετικά για τα άτομα.

Η τρέχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει προφίλ τηλεργασίας σε μεταβατικό στάδιο, επεκτείνοντας από πολλές σημαντικές απόψεις. Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε σαφής επέκταση στον αριθμό των τηλεεργαζομένων. Η τηλεργασία μετακινείται από τη φάση της «πρώιμης υιοθεσίας» σε αυτή της «πρώιμης πλειοψηφίας» (Messenger & Gschwind, 2016) πριν αναμφισβήτητα επεκταθεί περαιτέρω σε μια φάση μαζικής χρήσης και δέσμευσης (Allvin, et al., 2011). Σε αρκετές χώρες, η τηλεργασία έχει γίνει ρουτίνα για ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού. Μετά από δεκαετίες αργής ανάπτυξης, οι τακτικοί τηλεεργαζόμενοι αποτελούν πλέον το ένα τέταρτο του συνόλου των επικερδών απασχολούμενων (Bergum, 2009· Boell, et al., 2016· Lapierre, et al., 2016· Messenger & Gschwind, 2016· Thulin, et al., 2019· Vilhelmson & Thulin, 2016· Vilhelmson & Thulin, 2001) και παρόμοιες τάσεις παρατηρούνται και σε άλλες δυτικές χώρες (Felstead & Henseke, 2017· Ojala & Pyöriä, 2018· Tavares, 2017). Η έρευνα δείχνει ότι αυτή η πρόσφατη «απογείωση» της τηλεργασίας ήρθε για να μείνει και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό οι χώρες να εκπαιδεύσουν τους πολίτες και τους εργαζόμενους στα νέα δεδομένα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., Johansson, G., & Lundberg, U. (2011). *Work without boundaries: Psychological perspectives on the new working life*. UK: John Wiley & Sons.
- Araújo, S. A., França, F. D. S., Cavalcante, G. F. F., Lima, I. F. D., & Medeiros, J. W. D. M. (2019). Teletrabalho (telework): uma prospecção Para a editora universitária da UFPB. *Revista Informação em Pauta, Fortaleza*, 4 (2), 132-151. Retrieved from <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/48332>
- Athanasiadou, C., & Theriou, G. (2021). Telework: systematic literature review and future research agenda. *Heliyon*, 7(10), e08165. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08165>
- Belostecinic, G., Mogoș, R. I., Popescu, M. L., Burlacu, S., Rădulescu, C. V., Bodislaw,

- D. A., ... & Oancea-Negescu, M. D. (2022). Teleworking—An Economic and Social Impact during COVID-19 Pandemic: A Data Mining Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 298-334. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010298>
- Bergum, S. (2009). Management of Teleworkers: Managerial Communication at a Distance. Ph.D. Thesis.
- Boell, S. K., Cecez-Kecmanovic, D., & Campbell, J. (2016). Telework paradoxes and practices: The importance of the nature of work. *New Technology, Work and Employment*, 31(2), 114-131. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12063>
- Dingel, J. I., & Neiman, B. (2020). How many jobs can be done at home?. *Journal of Public Economics*, 189, 104235. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104235>
- Felstead, A., & Henseke, G. (2017). Assessing the growth of remote working and its consequences for effort, well-being and work-life balance. *New Technology, Work and Employment*, 32(3), 195-212. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12097>
- Ferreira, J. P., & Oliveira, R. M. D. S. R. (2018). O teletrabalho no contexto da educação a distância. *Multifaces: Revista de Ciência, Tecnologia e Educação*, 1(1). Retrieved from <http://multifaces.ifnmg.edu.br/index.php/multifaces/article/download/84/17>
- Fílardí, F., Castro, R. M. P., & Zaníní, M. T. F. (2020). Advantages and disadvantages of teleworking in Brazilian public administration: analysis of SERPRO and Federal Revenue experiences. *Cadernos EBAPE. BR*, 18, 28-46. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/cebape/a/pJSWmhnCPvz6fGwdkcFyvLc/?lang=en&format=html>
- Ipsen, C., van Veldhoven, M., Kirchner, K., & Hansen, J. P. (2021). Six key advantages and disadvantages of working from home in Europe during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1826-1843. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041826>
- Karácsony, P. (2021). Impact of teleworking on job satisfaction among Slovakian employees in the era of COVID-19. *Problems and Perspectives in Management*, 19(3), 1-9. [10.21511/ppm.19\(3\).2021.01](https://doi.org/10.21511/ppm.19(3).2021.01)
- Katalin, L. (2021). Stay home, work from home!—The impact of the coronavirus pandemic on teleworking in Northern Hungary, April 2020. *Területi Statisztika*, 153-169. Retrieved from <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1229495>
- Kyriakoulis, P., (2020). Teleworking in the EU before and after the COVID-19

- pandemic. National Institute of Labor and Human Resources. Retrieved from https://www.eiead.gr/publications/docs/EIEAD_THEMATIC_ISSUE_TELEWORK_FINAL.pdf [In Greek]
- Lapierre, L. M., Van Steenberghe, E. F., Peeters, M. C., & Kluwer, E. S. (2016). Juggling work and family responsibilities when involuntarily working more from home: A multiwave study of financial sales professionals. *Journal of Organizational Behavior*, 37(6), 804-822. <https://doi.org/10.1002/job.2075>
- Lupu, V. L. (2017). Teleworking and Its Benefits on Work-Life Balance. In *4th INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES AND ARTS SGEM 2017* (pp. 693-700).
- Messenger, J. C., & Gschwind, L. (2016). Three generations of Telework: New ICT s and the (R) evolution from Home Office to Virtual Office. *New Technology, Work and Employment*, 31(3), 195-208. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12073>
- Mouratidis, K., & Papagiannakis, A. (2021). COVID-19, internet, and mobility: The rise of telework, telehealth, e-learning, and e-shopping. *Sustainable Cities and Society*, 74, 103182. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103182>
- Ojala, S., & Pyöriä, P. (2018). Mobile knowledge workers and traditional mobile workers: Assessing the prevalence of multi-locational work in Europe. *Acta Sociologica*, 61(4), 402-418. <https://doi.org/10.1177%2F0001699317722593>
- Paidousi, Chr. (2020). Digital Transformation: Beware of the Digital Gap. Retrieved from [EIEAD_Digital_gap_paIdoussi.pdf](#) [In Greek]
- Rocha, C. T. M. D., & Amador, F. S. (2018). O teletrabalho: conceituação e questões para análise. *Cadernos Ebape. Br*, 16, 152-162. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/cebape/a/xdbDYsyFztnLT5CVwpXGm3g/abstract/?lang=pt>
- Tavares, A. I. (2017). Telework and health effects review. *International Journal of Healthcare*, 3(2), 30-36. <https://doi.org/10.5430/ijh.v3n2p30>
- Tavares, F., Santos, E., Diogo, A. & Ratten, V. (2020). Teleworking in Portuguese communities during the COVID-19 pandemic, *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 15(3), 334-349. <https://doi.org/10.1108/JEC-06-2020-0113>
- Thulin, E., Vilhelmson, B., & Johansson, M. (2019). New telework, time pressure, and time use control in everyday life. *Sustainability*, 11(11), 3067-3084. <https://doi.org/10.3390/su11113067>
- Vilhelmson, B., & Thulin, E. (2001). Is regular work at fixed places fading away? The

development of ICT-based and travel-based modes of work in Sweden. *Environment and planning A*, 33(6), 1015-1029. <https://doi.org/10.1068%2Fa33207>

Vilhelmson, B., & Thulin, E. (2016). Who and where are the flexible workers? Exploring the current diffusion of telework in Sweden. *New technology, work and employment*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12060>

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση

Σπυρόπουλος Γεώργιος

Σύμβουλος Β', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Περίληψη

Στον 21^ο αιώνα, η τεχνολογία έχει εδραιωθεί και έχει εξελιχθεί σε όλους τους τομείς της ζωής. Ένας από αυτούς τους τομείς συνιστά και η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία, έχει την δυνατότητα να προσφέρει στο εκπαιδευτικό κοινό μαθησιακά κίνητρα καθώς επίσης και κίνητρα ενεργής συμμετοχής. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η ψηφιακή αφήγηση (*digital story-telling*) που προτείνεται ως ένα επιτυχημένο και αξιόπιστο εργαλείο μάθησης. Ως ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας. Είναι μια διαδικασία που συνδυάζει τα ψηφιακά μέσα, για να εμπλουτίσει και να ενισχύσει το γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Σημαντική προσφορά αυτής αποτελούν οι δημιουργικές και οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές. Θεωρείται πολύτιμο εργαλείο αυτογνωσίας εξαιτίας της εστίασης στην προσωπική εμπειρία, την μνήμη και την θέληση. Ιδιαίτερη είναι και η συμβολή της στο κομμάτι της ανατροφοδότησης και στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, *storybird*

The Digital storytelling in education

George Spyropoulos

Consultant B at Institute of Educational Policy (I.E.P.)

Abstract

In the 21st century, the technology has been established and has been evolved in all areas of life. One of these areas is the educational process. The teacher, using digital tools, has the ability to offer to the educational public learning tools as well as incentives for active participation. The digital story-telling that is proposed as a successful and reliable learning tool is moving in this direction. Digital narration is defined as the combination of traditional oral narration with 21st century multimedia and telecommunication tools. It is a process that combines digital media to enrich and enhance written or spoken language. An important contribution of digital storytelling are the creative and social skills that students acquire. It is considered a valuable tool of self-knowledge because of the focus on personal experience, memory and will. Her contribution to the part of the feedback and to "I learn how to learn" is special.

Keywords: Digital storytelling, education

Εισαγωγή

Η αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μια σειρά πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων. Επομένως, κάθε αφήγηση ως πράξη επικοινωνίας προϋποθέτει τουλάχιστον δύο πρόσωπα έναν πομπό-αφηγητή και τον αποδέκτη της αφήγησης. Χωρίς αμφιβολία, η αφήγηση ανέκαθεν συμπορευόταν με τον άνθρωπο και την πορεία αυτού μέσα στον χρόνο. Είναι ένας τρόπος να μοιραζόμαστε εμπειρίες, γνώσεις, πληροφορίες, να καλλιεργούμε τη φαντασία μας, να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, να πείθουμε και να ψυχαγωγούμαστε. Όλοι μας, κατά τη διάρκεια της ζωής μας σίγουρα θα έχουμε μια εμπειρία αφήγησης κάποιας ιστορίας, κάποιου περιστατικού, ενός μύθου ή παραμυθιού από ένα άλλο ή προς ένα άλλο άτομο. Τα πρώτα στάδια της αφήγησης είχαν τη μορφή προφορικού λόγου σε συνδυασμό με κινήσεις του σώματος και μορφασμούς του προσώπου. Παρά ταύτα, παραδείγματα αφήγησης θα μπορούσαν να θεωρηθούν και προγενέστερα τα σχέδια πάνω σε τοιχώματα σπηλαίων. Αργότερα, με την εμφάνιση του λόγου, η αφήγηση αλλάζει μορφή και η μετάδοσή της αρχίζει να γίνεται προφορικά από γενιά σε γενιά. Έπειτα, η γραφή έδωσε τη δυνατότητα στον άνθρωπο να καταγράφει τις ιστορίες του και με αυτόν τον τρόπο κάθε αφήγηση αντέχει στον χρόνο. Τα τελευταία χρόνια βέβαια με την ευρεία διάδοση και χρήση των Νέων Τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων, η τεχνική της αφήγησης έχει περάσει σε άλλο επίπεδο καθώς η καταγραφή της γίνεται και με τη μορφή ταινιών και κόμικς.

Εννοιολογική προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης

Η αφήγηση με τη μορφή ταινιών και κόμικς λοιπόν έχει οδηγήσει σταδιακά στην ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Οι Joe Lambert και Dana Atchley θεωρούνται πρωτεργάτες της ψηφιακής αφήγησης, παρείχαν βοήθεια και γνώσεις σε άτομα που ενδιαφέρονταν να μοιραστούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις από το Κέντρο για Ψηφιακές Αφηγήσεις (Centre for Digital Storytelling (Barrett, 2006; Lambert, 2007). Τι ακριβώς όμως θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως ψηφιακή αφήγηση; Για τον όρο αυτό έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς από αυτούς. Σύμφωνα με τον Lathem (2005) ως ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας. Είναι μια σχετικά νέα μορφή τέχνης, η οποία χρησιμοποιεί την μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση για τη δημιουργία ιστοριών σχετικά με τη ζωή των ανθρώπων, τις ασχολίες τους και τις εμπειρίες τους, τις οποίες μοιράζονται μέσω του διαδικτύου. Ο Sheneman ορίζει την ψηφιακή αφήγηση σαν μια πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο ώστε να δημιουργηθεί μια μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό. Ο Lowenthal (2008) ερμηνεύει την ψηφιακή αφήγηση ως τη σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης στο περιβάλλον της ψηφιακής τεχνολογίας και αντλεί τη δύναμή της από την αρμονία μεταξύ εικόνας, μουσικής αφήγησης και φωνής δίνοντας ζωηρά χρώματα σε χαρακτήρες, καταστάσεις, εμπειρίες και ιδέες. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Digital Storytelling Association, (2002)

είναι: «Η Ψηφιακή Αφήγηση είναι μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών. Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη γραπτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα η καταγραφή και η δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς». Από τους παραπάνω ορισμούς καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως όταν γίνεται λόγος για ψηφιακή αφήγηση, ουσιαστικά εννοείται ο συνδυασμός της παραδοσιακής, προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας.

Αντιλαμβανόμαστε πως οι ιστορίες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητα όλων μας, οπότε είναι ένα μέσο ενδιαφέροντος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί στρατηγικές που θα κάνουν το μάθημα του πιο αποτελεσματικό. Οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν τις δικές του ιστορίες, να βρουν οι ίδιοι το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν καθώς επίσης και τον τρόπο που θα το επεξεργαστούν και θα το δομήσουν. Όλη αυτή η διαδικασία τους βοηθά να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, βελτιώνουν τον γραπτό και τον προφορικό τους λόγο σε ένα καθόλα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα υιοθετούν ευκολότερα στάσεις, αξίες, συμπεριφορές μιμούμενοι τους ήρωες των ιστοριών τους.

Διαστάσεις της ψηφιακής αφήγησης

Η χρησιμότητα και η αξία της αφήγησης στη μάθηση διαφαίνεται στις εξής διαστάσεις: την κοινωνική, την συναισθηματική και την γνωστική.

Κοινωνική Διάσταση

Η αφήγηση είναι μία διαδικασία, η οποία συντελείται ως επί το πλείστον ενώπιον ακροατηρίου. Φυσικό επόμενο είναι λοιπόν ο αφηγητής να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους ακροατές του. Η λεκτική επικοινωνία σε συνδυασμό με τη μη λεκτική (κινήσεις χεριών, μορφασμοί προσώπου) καταλήγουν σε μια βιωματική επικοινωνιακή πράξη. Αποτέλεσμα αυτής είναι η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων και η απαλλαγή σκέψεων και απόψεων.

Συναισθηματική Διάσταση

Ένα άλλο σημείο που κάνει την αφήγηση ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική (είτε αυτή είναι παραδοσιακή, είτε είναι ψηφιακή) είναι η έγερση συναισθημάτων. Ειδικότερα, το άτομο μέσα από τις ιστορίες εκφράζει συναισθήματα και αυτά καταφέρνει σε μεγάλο βαθμό να τα επικοινωνεί στους άλλους. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ ουσιαστική, για

το ίδιο το άτομο καθώς μαθαίνει και διαχειρίζεται τα συναισθήματα του και η αφήγησή του γίνεται πιο ρεαλιστική.

Γνωστική Διάσταση

Η διαδικασία της αφήγησης δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να βελτιώνουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Τίθενται στη διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας υλικού και δόμησης αυτού, οξύνοντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Επομένως, φανερά είναι τα αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης, όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο, αφού απαιτείται η χρήση κατάλληλων και εύστοχων λέξεων, φράσεων, ύφους. Όμως και η μαθηματική κρίση βελτιώνεται καθώς ο αφηγητής σε ένα πρώτο στάδιο βρίσκεται μπροστά σε μια κατάσταση προβληματισμού καθώς πρέπει να βρει το θέμα της ιστορίας, τους ήρωες, το περιεχόμενο και εν τέλει την ορθή δόμηση όλων αυτών και σε ένα επόμενο στάδιο καλείται να επιλύσει και να ολοκληρώσει την κατάσταση αυτή.

Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση συνιστά ένα αξιολόγο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό καθώς ο μαθητής έχει την δυνατότητα να αποκτήσει ποικίλες τεχνικές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που προσφέρονται στους μαθητές είναι απαραίτητες και χρήσιμες για την μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η ψηφιακή αφήγηση δίνει την δυνατότητα για ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δίνεται η ευκαιρία στον αφηγητή και το κοινό να αναπτύξουν το προσωπικό και τον αφηγηματικό τους λόγο, να παρουσιάσουν γνώσεις αλλά και την ιστορία τους και να λάβουν σχόλια για ανατροφοδότηση και περαιτέρω διερεύνηση. Έρευνα έχει αποδείξει ότι οι γνώσεις που προβάλλονται μέσω αυτού του είδους αφήγησης απομνημονεύονται πιο εύκολα και παραμένουν στην μνήμη των μαθητευόμενων για περισσότερο διάστημα. Επίσης, οι ψηφιακές ιστορίες, παρέχουν στον ακροατή μια πιο εύκαμπτη και όχι τόσο γραμμική εξέλιξη, καθώς επιτρέπουν την διαφορετική κάθε φορά περιήγηση στα επεισόδια, προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις προσδοκίες του κοινού.

Η κατασκευή μίας ψηφιακής ιστορίας συμβάλλει τόσο στην απόκτηση και ανάπτυξη παραδοσιακών δεξιοτήτων όσο και σύγχρονων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα όπως είναι ο ψηφιακός, ο τεχνολογικός, ο οπτικός, ο πληροφοριακός και ο παγκόσμιος γραμματισμός. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μία πιο ενδεδειγμένη και αποτελεσματική ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευόμενος καλείται να διερευνήσει βαθύτερα το θέμα που πρόκειται να παρουσιάσει, να αξιολογήσει και να κρίνει τις πληροφορίες που θα εντοπίσει, με στόχο να παρουσιάσει την ιστορία του με έναν ενδιαφέρον και δημιουργικό τρόπο. Μέσα από αυτήν την διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στην επιλογή δόμησης και αλληλουχίας των πληροφοριών, ώστε να παρουσιάσουν μία ιστορία με λογική πλοκή και πειστική επιχειρηματολογία. Με την ομαδική ανάθεση

ψηφιακών αφηγήσεων προωθείται η συνεργατικότητα καθώς οι μαθητευόμενοι καλούνται μέσω αυτής της διαδικασίας να αποφασίσουν από κοινού το υλικό, το ύφος, τον τόνο και τον ήχο που θα διαλέξουν για την δημιουργία και την σύνθεση της αφήγησης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η ψηφιακή αφήγηση αναπτύσσει και καλλιεργεί την κριτική σκέψη καθώς ο μαθητής προβληματίζεται κατά την επιλογή του υλικού και την σύνθεση του τελικού αποτελέσματος. Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων αναδεικνύονται και προωθούνται μέσω της κριτικής ικανότητας. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της πρωτοτυπίας. Οι εκπαιδευόμενοι, με την συνεχή ανάθεση τέτοιων εργασιών, αναζητούν νέες ιδέες οργάνωσης και παρουσίασης των πληροφοριών που έχουν στην διάθεσή τους. Επιπροσθέτως, ο μαθητής εισάγει την ιδέα του διαμοιρασμού της γνώσης μέσα από την δημοσίευση και των σχολιασμό τόσο των δικό του αφηγήσεων όσο και των άλλων, καλλιεργώντας την επικοινωνία, τον διάλογο και την κριτική ικανότητα.

Ο μαθητευόμενος, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πρακτικές, προσπαθεί συνεχώς να διορθώσει, να βελτιώσει και αναδιαμορφώσει την αφήγηση του, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Έτσι, καλλιεργεί την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ασυνείδητα και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, σημαντικό σύγχρονο εφόδιο της ψηφιακής αφήγησης θεωρείται η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, όπου έχει αναγνωριστεί από τον Regan, ως μία βασική δεξιότητα του 21^{ου} αιώνα. Η ψηφιακή αφήγηση, όταν χρησιμοποιείται στα πλαίσια της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών από τους μαθητευόμενους, ενισχύει σημαντικά την δεξιότητα τους στην οπτικοποίηση του λόγου τους, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση του οπτικού εγγραμματος τους. Τέλος, η κατασκευή ψηφιακών ιστοριών, σύμφωνα με τον Ohler, προσφέρει στον εκπαιδευόμενο την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή και εξοικειώνεται με την χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων, καλλιεργώντας χρήσιμες και αναγκαίες δεξιότητες της σύγχρονης κοινωνίας που συνεχώς εξελίσσεται και προοδεύει. Έτσι, προσφέρεται στο μαθητή η ευκαιρία να αποκτήσει δεξιότητες δημοσίευσης ψηφιακού περιεχομένου και χρήσης πολυμέσων ως μέσα επικοινωνίας, που θεωρούνται απαραίτητες για τον ψηφιακό γραμματισμό του ανθρώπου του 21^{ου} αιώνα.

Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι, η ψηφιακή αφήγηση φέρνει στην επιφάνεια ταλέντα και δεξιότητες των μαθητών που σε διαφορετικές περιπτώσεις θα παρέμεναν σε λανθάνουσα κατάσταση (Γκουτσιουκώστα, 2015). Η B. Porter (2004) έχει υποστηρίξει ότι με την ψηφιακή αφήγηση ενεργοποιούνται και οι δύο πλευρές του εγκεφάλου, καθώς απαιτείται ο συνδυασμός λογικής και φαντασίας, με συνέπεια να αυξάνεται η νοητική επίδοση του ατόμου.

Μειονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών είναι πιθανόν να επηρεαστεί από τους κινδύνους που εγκυμονεί η χρήση της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Όμως, η βοήθεια αυτών κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη για την δημιουργία των ψηφιακών αφηγήσεων.

Σύμφωνα με τους Hung, Hwang & Huang (2012), η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους μαθητευόμενους περισσότερο ως ψυχαγωγία και λιγότερο ως εκπαίδευση. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, από την αρχή, να έχει καταστήσει σαφές την σημασία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης και οι μαθητές, από την πλευρά τους, να σέβονται τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να δημιουργούν ενδιαφέρουσες ιστορίες, οι οποίες να σχετίζονται με τις ζωές και τα ενδιαφέροντα τους ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος μη προσοχής από τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Sadik (2008), η έλλειψη μέσων-εξοπλισμών (όπως υπολογιστές, σαρωτές, εκτυπωτές κ.τ.λ.) και η περιορισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο που παρατηρούνται στους χώρους διδασκαλίας λειτουργούν κατασταλτικά καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν κάποιο κίνητρο για να μυήσουν τους μαθητές στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ένα επιπλέον μειονέκτημα, σύμφωνα με τον Woodhouse (2008), είναι ότι η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών απαιτεί πολύ χρόνο για να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι τα νέα ψηφιακά εργαλεία που χρειάζονται για την δημιουργία τους.

Τέλος, σύμφωνα με τον Dreon, Kerper & Landis (2011), είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο του κάθε μαθητή ώστε να μην το φέρει σε δύσκολη θέση. Πιο αναλυτικά, είναι πιθανόν κάποιος μαθητής να μην έχει την οικονομική δυνατότητα να έχει έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με συνέπεια να νιώθει μειονεκτικά και άσχημα απέναντι στους συμμαθητές του. Επίσης, υπάρχει περίπτωση ο μαθητής, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, να μην μπορεί να κατανοήσει την χρήση τεχνολογικών μέσων και να δημιουργούνται ακόμα περισσότερα προβλήματα στην εκπαίδευσή του.

Προϋποθέσεις επιτυχημένης χρήσης της ψηφιακής αφήγησης ως στρατηγική μάθησης

Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, είναι δυνατόν, σύμφωνα με τους Robin και Pierson, να εφαρμοστεί η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών ως στρατηγική μάθησης. Σύμφωνα με την Τσιλιμένη (2007), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί και να συνδυαστεί αποτελεσματικά και με άλλες στρατηγικές μάθησης όπως το παιχνίδι ρόλων. Όμως για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται μία κατάλληλα διδακτική προσέγγιση. Οι παρακάτω προϋποθέσεις που παρουσιάζονται είναι απαραίτητες και αναγκαίες για να μπορέσει η ψηφιακή αφήγηση να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η οπτική γωνία. Είναι αναγκαίο στην ψηφιακή αφήγηση να συνοψίζεται ξεκάθαρα το κύριο σημείο της ιστορίας και η οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται. Επιπλέον, η ερώτηση κλειδί περιλαμβάνεται στις προϋποθέσεις αυτές. Ερωτήσεις κλειδιά θα πρέπει να περιλαμβάνονται μέσα στην ψηφιακή αφήγηση ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον του ακροατηρίου. Οι ερωτήσεις αυτές θα πρέπει στο τέλος της αφήγησης να απαντώνται. Επιπροσθέτως, θα πρέπει οι ψηφιακές αφηγήσεις να προκαλούν συναισθήματα στον ακροατή. Το ακροατήριο έχει αποδειχτεί ότι παρακολουθεί πιο ενεργά

όταν η ιστορία του διεγείρει συναισθήματα. Μία άλλη προϋπόθεση είναι ο ήχος. Τα λόγια που θα συμπεριληφθούν στην ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να επιλεχτούν προσεκτικά από τον δημιουργό, με στόχο να βοηθήσουν το ακροατήριο να κατανοήσει καλύτερα και ευκολότερα την ιστορία. Εκτός από τα λόγια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η μουσική. Ο δημιουργός οφείλει να επιλέξει την πιο κατάλληλη μουσική για να συνοδεύσει τα επεισόδια της ψηφιακής αφήγησης με σκοπό να ενισχύσουν την συναισθηματική φόρτιση του κοινού προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμα, μία ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από οικονομία περιεχομένου. Οι ψηφιακές ιστορίες θα πρέπει να δομούνται προσεκτικά ώστε να διατηρούν μία ισορροπημένη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων για την μετάδοση των εκάστοτε μηνυμάτων. Τέλος, ο ρυθμός εξέλιξης της ιστορίας παίζει καθοριστικό ρόλο για την διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου. Μία ιστορία που εξελίσσεται γρήγορα μπορεί να κουράσει τον ακροατή και η ροή αυτή μπορεί να μην τον βοηθάει να παρακολουθήσει και να κατανοήσει την πλοκή και να συνδέσει τα στοιχεία που συνεχώς λαμβάνει από την ιστορία. Από την άλλη, μία ιστορία που εξελίσσεται αργά κουράζει τους ακροατές και αποδυναμώνει το ενδιαφέρον τους για να την παρακολουθήσουν. Ο ρυθμός εξέλιξης των ψηφιακών αφηγήσεων θα πρέπει να διαμορφώνεται και να συσχετίζεται ανάλογα με τα μηνύματα που ο δημιουργός θέλει να μεταδώσει κάθε φορά. Η στρατηγική αυτή μάθησης, εκτός των παραπάνω προϋποθέσεων, για να εφαρμοστεί και να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά θα πρέπει να αρχίσει με την αντίδραση των μαθητευόμενων σε μία προτρεπτική εμπειρία και να ολοκληρώνεται με το διαμοιρασμό των ψηφιακών αφηγήσεων μεταξύ εκπαιδευόμενων και των σχολιαστών.

Προτάσεις αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Ένα πρωταρχικό ερώτημα, το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη, σε σημαντικό βαθμό, όταν αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι το αν ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει ο ίδιος να δημιουργήσει ψηφιακές ιστορίες ή θα παροτρύνει τους μαθητές να επινοήσουν τις δικές τους προσωπικές δημιουργίες. Οι πιθανές χρήσεις της ψηφιακής αφήγησης είναι στην πραγματικότητα πολλαπλές. Δύναται να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές.

Με αυτόν τον τρόπο, κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να συνθέσουν μια δική τους ιστορία ως έναν τρόπο πλαισίωσης της νέας γνώσης (Robin, 2005), προκειμένου να επιχειρηθεί η σύνδεση της με τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών. Η χρήση αυτού του μέσου κατά την έναρξη του μαθήματος είναι σε θέση, όχι μόνο να διαμορφώσει ένα κατάλληλο κλίμα και υπόβαθρο προς την κατάκτηση της νέας γνώσης, αλλά και να εγείρει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, είναι δυνατό να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο ή και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να το κάνουν, εκφράζοντας την κατανόησή τους για το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο. Ευρήματα από συνεντεύξεις και σχετικές παρατηρήσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος και ότι είναι

πρόθυμοι να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη πρακτική (Sadik 2008). Σε αυτή την περίπτωση, όμως, το μεγαλύτερο μαθησιακό όφελος στη σχολική τάξη θα μπορούσε να εξασφαλιστεί όταν ζητείται από τους ίδιους τους μαθητές να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες ατομικά ή και σε μικρές ομάδες (Alismail, 2015). Σύμφωνα με τις απόψεις των Labbo, Eakle και Montero (2002) διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία πρέπει να αρχίσει με την αντίδραση των μαθητών σε μια προτρεπτική εμπειρία και με κίνητρο, η οποία οργανώνεται από το δάσκαλο και ολοκληρώνεται με δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές μοιράζονται τις ιστορίες τους προφορικά, έντυπα, ή ηλεκτρονικά (Σεραφεΐμ, Φεσάκης, 2010).

Η ψηφιακή αφήγηση, επίσης, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες μαθησιακές περιοχές, ως δραστηριότητα αποτίμησης μιας μελέτης ενός πεδίου, αλλά και έκφρασης προβληματισμού για προτροπή ανάληψης πρωτοβουλίας προς την κοινότητα, ως ένα αυτόνομο project, ως άσκηση δημιουργικής γραφής για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ως εργαλείο αξιολόγησης επίτευξης των στόχων ενός προγράμματος, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός ελκυστικού αλλά και εποικοδομητικού μαθήματος για όλους τους μαθητές. Η σημαντικότερη, ίσως, όμως, ενέργεια του εκπαιδευτικού όταν αποφασίζει να ενσωματώσει την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία του, είναι η επιλογή κατάλληλων για χρήση στην εκπαιδευτική διεργασία εργαλείων ψηφιακής αφήγησης. Στο διαδίκτυο είναι χαρακτηριστική η πληθώρα εφαρμογών για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων.

Συμπεράσματα

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι δυνατό να προσφέρει πλούσια μαθησιακά οφέλη και νέες προοπτικές στο μαθησιακό πεδίο, με βασική προϋπόθεση, όμως, για την επιτυχία αυτού του μέσου, την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων αξιοποίησης της. Σε αυτό το εγχείρημα συνεισφέρουν σημαντικά και τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης, στα οποία συγκαταλέγεται και το Storybird, αναπτυσσόμενα κατά καιρούς και σχεδιασμένα για τη βελτιστοποίηση των συνθηκών μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alismail. H. A. (2015). “Integrate Digital Storytelling in Education”, Department Curriculum and Instruction, School of Education, University of Colorado Colorado Springs, 1420 Austin Bluffs Pkwy, Colorado Springs, Journal of Education and Practice, Vol.6, No.9, 2015, σ. 127
- Sadik, A. (2008). “Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning”, Education Tech Research Dev (2008), (anak-tithike apo: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11423-008-9091-8>, 12/2/2022)

- Gkoutsioukosta Z. (2015), «Psifiaki Afigisi: Ena Polla Yposchomena Didaktiko Ergaleio gia ti Gonimi Ensomatosi ton T.P.E. sti Didaktiki tis Logotechnias», Praktika ergasion apo 4o Panellinio Synedrio «Entaxi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia» tis Ellinikis Epistimonikis Enosis TPE stin Ekpaidefsi (ETPE), Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis & Panepistimio Makedonias, Thessaloniki, 30 Oktovriou – 1 Noemvriou 2015, s. 5
- Meliadou E., Nakou A., Gkouskos D., & Meimaris M., « Psifiaki Afigisi. Mathisi kai Ekpaidefsi», 6th International Conference in Open and Distance Learning – November 2011 Loutraki, Greece-PROCEEDINGS
- Nakou A. (2015). «I dynami tis afigisis», (enimerothike: 5 Maiou 2015, 09:45), <http://mathisi20.gr/resources/articles/i1140/>
- Robin, B. R. (2005). “The Educational Uses of Digital Storytelling” Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program. University of Houston, (anaktitheke 12/2/2022 apo: <http://digitalliteracyinthe-classroom.pbworks.com/f/Educ-UsesDS.pdf>)
- Sadik, A. (2008). “Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning”, Education Tech Research Dev (2008), (anaktitheke 12/2/2022 apo: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11423-008-9091-8>)
- Serafeim K. & Fesakis G. (2010). «Ekpaideftikes efarmoges psifiakis afigisis: Didaktiki prosengisi gia to Nipiagogeio», TEPAES, Panepistimio Aigaiou, 7o Panellinio Synedrio me Diethni Symmetochi TPE stin Ekpaidefsi , s. 523
- Serafeim K. & Fesakis G. (2010). «Psifiaki afigisi: Episkopisi logismikon», Psifiakes kai Diadiktyakes efarmoges stin ekpaidefsi, 2o Panellinio Ekpaideftiko Synedrio Imathias, s. 1558,1560

Οι Κοινότητες Διερεύνησης και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στο πλαίσιο του Κονεκτιβισμού

Κοπάδη Θάλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το πλαίσιο της *Κοινότητας Διερεύνησης (Model of Community of Inquiry–CoI)* που παρουσίασαν οι Garrison, Anderson και Archer το 2000, είναι πολύ δημοφιλές στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης και αποτελεί ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της οργάνωσης της εκπαίδευσης από απόσταση. Σύμφωνα με αυτό, η γνώση προκύπτει από την ομαδική εργασία των μελών της κοινότητας, σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο διαδικτυακό περιβάλλον όπου αξιοποιείται η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Από την άλλη, τα *Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης* συμβάλλουν όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους για δημιουργία online κοινοτήτων εκπαιδευόμενων ανθρώπων. Τα στοιχεία αυτά που έχουν εισαχθεί στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο υποστηρίζονται από τη θεωρία του *Κονεκτιβισμού*, που διατύπωσε ο Siemens το 2004, σύμφωνα με την οποία, η μάθηση δημιουργείται κατά τη διασύνδεση ομάδων πληροφοριών μεταξύ τους.

Λέξεις - Κλειδιά: Κοινότητες Διερεύνησης, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Κονεκτιβισμός

Communities of Inquiry and Social Media in the context of Connectivism

Kopadi Thaleia, Teacher of Information Technology, M.Sc, M.Ed.

Abstracts

The Model of Community of Inquiry (CoI) presented by Garrison, Anderson and Archer in 2000, is very popular in the field of e-learning and it is an important theoretical framework in the effort to improve the effectiveness and organization of distance learning. According to this, knowledge arises from the teamwork of community members, in a properly designed online environment where communication and collaboration between them is utilized. On the other hand, Social Media is increasingly contributing to the educational process by utilizing their potential to create online communities of trainees. These elements that have been introduced into the new educational landscape are supported by the theory of Connectivism, formulated by Siemens in 2004, according to which, learning is created when information groups are interconnected.

Keywords: Communities of Inquiry, Social Media, Connectivism

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η αίσθηση της ένταξης σε μια κοινότητα είναι αυτό, που προσελκύει τους ανθρώπους να σχηματίζουν ομάδες και να παραμένουν σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα. Επομένως είναι πιθανό, όταν ενσωματωθεί η δημιουργία μιας κοινότητας σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να μπορεί αυτό να βελτιώσει τη διάθεση παραμονής των μαθητών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και την εμπλοκή τους στη μάθηση. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών και εκπαιδευτικών κοινοτήτων, καθώς οι δεύτερες εστιάζουν κυρίως στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικοποίησης και όχι τόσο στην κοινωνικοποίηση (Lambert & Fisher, 2013).

Κοινότητες Διερεύνησης: Ως Κοινότητα Διερεύνησης ορίζεται μία ομάδα (π.χ. μία τάξη μαθητών, φοιτητών κ.ά.) μέσα στην οποία αναπτύσσεται η γνώση με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, σύνδεσης, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των μελών της (Νιάρη & Μανούσου, 2015).

Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ): Πρόκειται για διαδικτυακές υπηρεσίες, οι οποίες σε γενικές γραμμές επιτρέπουν σε απλούς χρήστες τα παρακάτω:

- Προφίλ
- Λίστα φίλων
- Πρόσβαση στη λίστες φίλων

Τα περισσότερα δίκτυα αρχικά στοχεύουν να υποστηρίξουν τη δημιουργία και επέκταση προϋπαρχόντων δικτύων προσωπικών γνωστών και φίλων (Δημητριάδης, 2015).

Κονεκτιβισμός: Θεωρία που διατυπώθηκε από τον G. Siemens και υποστηρίζει ότι, η γνώση οργανώνεται με τη μορφή δικτύου συνδεδεμένων κόμβων και ότι η μάθηση είναι η ικανότητα οικοδόμησης και διάσχισης αυτού του δικτύου. Οι μαθητές είναι περισσότερο κόμβοι και δυναμικοί μεταφορείς σε δίκτυα γνώσης, παρά στατικές «αποθήκες» γνώσης (Δημητριάδης, 2015).

Συνεισφορά και περιορισμοί των Κοινοτήτων Διερεύνησης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο

Το θεωρητικό πλαίσιο μιας Κοινότητας Διερεύνησης αναγνωρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει μέσα στα όρια μιας κοινότητας μάθησης, με την αλληλεπίδραση τριών θεμελιωδών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της κοινωνικής παρουσίας (social presence) και της διδακτικής παρουσίας (teaching presence). Αυτού του είδους κοινότητες στοχεύουν στην αναδόμηση εμπειρίας και γνώσης μέσα από την αμφισβήτηση των υποθέσεων, στην κριτική ανάλυση του θέματος και στην περεταίρω διερεύνησή του. Αποδεικνύουν έτσι, ότι μια μαθησιακή εμπειρία στα πλαίσια της

κοινότητας είναι ταυτόχρονα συνεργατική και αναστοχαστική (Garrison, Anderson & Archer, 2001).

Το μοντέλο των Κοινοτήτων Διερεύνησης είναι συνεπές με το έργο του John Dewey σχετικά με τις κοινότητες και την έρευνα, καθώς υποστηρίζει τη χρήση έρευνας από τους μαθητές αντί της άμεσης διδασκαλίας του αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς και την ανάγκη της ενεργούς συμμετοχής μέσα σε κοινότητες εκπαιδευομένων (αντί της ατομικής μάθησης), όπου ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο καθοδηγητή και διευκολυντή της μάθησης. Έτσι, το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης είναι ένα διαδικαστικό μοντέλο που επιδιώκει να περιγράψει, εκτός από τα τρία θεμελιώδη στοιχεία, της γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας, και τις αλληλεπιδρώμενες σχέσεις μεταξύ των παρουσιών αλλά και δυναμικές που αναπτύσσονται σε μια διαδικτυακή εκπαιδευτική εμπειρία (Θεοδοσιάδου, 2017). Το εν λόγω μοντέλο δέχτηκε επιρροές και από τον Lirpman, ο οποίος επιχειρεί να συνδέσει την έννοια της κοινότητας μάθησης με την κοινωνική δραστηριότητα, την οποία θεωρεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής εμπειρίας λόγω των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης (Τζαγκαράκη, 2019). Ακόμη, το μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής παρουσίας δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη γνωστική διάσταση, οδηγώντας έτσι τους ερευνητές στη μελέτη της διαδικτυακής μάθησης (Garrison & Arbaugh, 2007). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, η γνώση προκύπτει από την ομαδική εργασία των μελών που είναι ενεργά, σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο και οργανωμένο διαδικτυακό περιβάλλον όπου αξιοποιείται η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία (Πέλλας & Περουτσέας, 2013), ενώ δίνεται ταυτόχρονα μεγάλη σημασία στη «διάδραση» του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015).

Αρκετά χρόνια μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου μιας Κοινότητας Διερεύνησης και μιας σειράς δημοσιεύσεων μεθόδων μέτρησης των επί μέρους στοιχείων, το πλαίσιο έχει υιοθετηθεί και προσαρμόστεί από εκατοντάδες μελετητές από όλο τον κόσμο. Κοινή παραδοχή παραμένει, σύμφωνα και με τους δημιουργούς του μοντέλου, ότι τα τρία στοιχεία μιας Κοινότητας Διερεύνησης, η γνωστική, η κοινωνική και η διδακτική παρουσία, μπορούν να ενισχύσουν άλλα και να εμποδίσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της κοινότητας (Θεοδοσιάδου, 2017). Παρακάτω αναφέρουμε κάποιους περιορισμούς του μοντέλου που είναι πιθανόν να συντελέσουν στη μη πετυχημένη εφαρμογή του.

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των μαθημάτων μέσω συστημάτων μάθησης LMS διαφέρει από εκείνον των μαθημάτων μέσω κατανεμημένων περιβαλλόντων, χρησιμοποιώντας μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακά εργαλεία. Τα τελευταία παρέχουν στους μαθητές άφθονες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μέσω διαδικασιών αναζήτησης, δημιουργίας και κοινής χρήσης περιεχομένου σε διαδικτυακές πλατφόρμες (Dabbagh, 2005·Skrypnyk et al., 2015). Αυτό όμως, απαιτεί οι διαμεσολαβητές-διδάσκοντες να συμμετέχουν συνεχώς σε διάφορες δραστηριότητες στο μάθημα για να ενισχύσουν, να επιμεληθούν, να σχολιάσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές (Skrypnyk et al., 2015). Απαιτείται επομένως και καλή οργάνωση από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε

να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές (Νιάρη & Μανούσου, 2015),

Σύμφωνα με τους Lambert και Fisher (2013), δεν αποδέχονται όλοι οι εκπαιδευόμενοι με την ίδια ευκολία την κοινωνικοποίηση στα πλαίσια ενός μαθήματος σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον τάξης, καθώς αυτή εξαρτάται συχνά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (εσωστρεφής ή εξωστρεφής), αλλά και από τα κίνητρα. Επιπλέον περιοριστικοί παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν η γλώσσα και η εθνικότητα των ατόμων, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι δεν βρίσκονται στην κοινότητα μόνο για κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, η κοινωνική παρουσία μπορεί να έχει μικρότερη σπουδαιότητα εάν οι μαθησιακές δραστηριότητες σχετίζονται μόνο με απόκτηση γνώσεων και δεν υπάρχουν συνεργατικές δραστηριότητες όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ωφεληθούν από τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων της κοινότητας (Θεοδοσιάδου, 2017). Όπως τονίζει και ο Bannon (1989) η παροχή μιας ηλεκτρονικής σύνδεσης μεταξύ ατόμων δεν εγγυάται αυτόματα την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης χωρίς τη δημιουργία μιας κοινωνικής δραστηριότητας μέσα από την οποία προκαλείται μάθηση.

Επιστημολογική σύνδεση των Κοινοτήτων Διερεύνησης με τον Κονεκτιβισμό

Επιστημολογικά, οι Κοινότητες Διερεύνησης συνδέονται με τη θεωρία του κονεκτιβισμού, αφού σύμφωνα με αυτή, η μάθηση προάγεται μέσα από μία διαδικασία σύνδεσης του μαθητή σε διάφορες διαδικτυακές πηγές πληροφόρησης. Ο μαθητής διαμορφώνει ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον με το οποίο έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει και μέσα από την αξιολόγηση των προσφερόμενων πληροφοριών, να οικοδομήσει τη νέα γνώση (Drexler, 2010). Λόγω των προσφερόμενων με γρήγορο ρυθμό πληροφοριών, οι οποίες είναι δυνατό να μεταβάλλουν τις γνώσεις και τις αποφάσεις του ατόμου, αποκτά κρίσιμο ρόλο στο πλαίσιο του κονεκτιβισμού η ικανότητα να διακρίνει ο μαθητής τι είναι σημαντικό και τι όχι (Δημητριάδης, 2015). Η μάθηση εξελίσσεται σε ικανότητα αξιοποίησης σημαντικών ροών πληροφοριών και παρακολούθησης εκείνων που είναι σημαντικές (Bates, 2019). Κατά τον Siemens (2005), η μάθηση και η γνώση στηρίζονται στη διαφορετικότητα των απόψεων, ενώ κατά τον Downs (2007), η γνώση κατανέμεται στις συνδέσεις ενός δικτύου.

Η ευρεία χρήση συνεργατικών εργαλείων και η δυνατότητα δικτύωσης, σε συνδυασμό με το ότι τα εργαλεία αυτά μπορούν να ενσωματωθούν με ορθολογικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη της θεωρίας του κονεκτιβισμού (Siemens, 2005). Αν και έχει αναπτυχθεί κριτική για το αν θα πρέπει να θεωρείται ο κονεκτιβισμός μια νέα παιδαγωγική θεωρία (Bates, 2019), ωστόσο δεν παραγνωρίζεται η συνεισφορά του ως διδακτική μεθοδολογία (Kor & Hill, 2008 · Bell, 2010). Προτείνεται εναλλακτικά ως συνέχιση του εποικοδομητισμού (Tinmaz, 2012), στο νέο τοπίο της εκπαίδευσης που διαμορφώνεται με την ανάπτυξη των συνεργατικών διαδικτυακών εφαρμογών, οι οποίες προσφέρουν νέα περιβάλλοντα κοινωνικής μάθησης, όπως οι Κοινότητες Διερεύνησης. Το εκπαιδευτικό όραμα του Ιστού 2.0 φαίνεται πως

υλοποιείται σήμερα με την Παιδαγωγική 2.0, την παιδαγωγική φιλοσοφία δηλαδή, που σύμφωνα με τον Δημητριάδη (2015), αναδύεται από την οπτική του κονεκτιβισμού και της δικτύωσης και προτείνει καινοτόμα χαρακτηριστικά εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) ως μετάβαση στον Κονεκτιβισμό

Τα υποστηριζόμενα από υπολογιστές περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης συχνά δεν πετυχαίνουν τους στόχους τους, γιατί λείπει η απαραίτητη κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, τα ΜΚΔ αναδεικνύουν τα βασικά κοινωνικά χαρακτηριστικά του Διαδικτύου ως μέσον επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Επιπλέον, η ευκολία χρήσης και η άμεση διάδραση υποστηρίζουν την μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης, την κριτική σκέψη, την επιχειρηματολογία και την τεκμηρίωση των απόψεων. (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2020). Η συχνή επικοινωνία μέσω ΜΚΔ βοηθάει στη μείωση της απομόνωσης και της έλλειψης υποστήριξης κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία (Veletsianos & Navarrete, 2012).

Μέσα από το πρίσμα του κονεκτιβισμού, πλήθος καινοφανών και εξαιρετικά δημοφιλών εργαλείων (όπως social networks, Facebook, Twitter, blogs, wikis κ.λπ.) υλοποιούν τις ιδέες της δικτύωσης και αποτελούν αντικείμενο έρευνας για την αξιολόγηση των νέων ευκαιριών που προσφέρουν με την ένταξή τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέτοιες ευκαιρίες σχετίζονται με τη δημιουργία online κοινότητας της τάξης ή του σχολείου όπου μπορούν να υλοποιηθούν δραστηριότητες όπως, δημιουργία της σελίδας του σχολείου, κατάθεση ερωτήσεων, παρουσίαση εργασιών, συζήτηση προβλημάτων, πραγματοποίηση ψηφοφοριών, δημιουργία ομάδων συνεργασίας, δημιουργία σελίδων για τα έργα των μαθητών (Δημητριάδης, 2015).

Συμπεράσματα

Στα περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης, η δημιουργία μιας Κοινότητας Διερεύνησης, καθώς και η ένταξη των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να αποτελούν μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτές και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο σύγχρονο διδακτικό τοπίο, καθώς τεκμηριώνεται ότι έτσι, παρέχεται ένα αξιόπιστο πλαίσιο για την επίτευξη ανώτερου επιπέδου μάθησης. Βέβαια χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, όπως απαιτείται για κάθε νέο επιστημονικό πεδίο. Από τις υπάρχουσες έρευνες όμως προκύπτει ότι, τα δύο παραπάνω μέσα υποστηρίζουν μορφές συνεργατικής μάθησης και παρά τους περιορισμούς που μπορεί να δημιουργούν, σηματοδοτούν τη μετάβαση της εκπαίδευσης στον κονεκτιβισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bannon L.J. (1995). *Issues in Computer Supported Collaborative Learning*. In: O'Malley C. (eds) *Computer Supported Collaborative Learning*. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences), vol 128. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98-118. Athabasca University Press.
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical Models for E-Learning_ : A Theory-Based Design Framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25–44.
- Dimitriadis, S. (2015). *Learning theories and educational software*. [electronic book] Athens: Association of Greek Academic Libraries.
- Downes, S. (2007). *What connectivism is*. (<https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=38653>)
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 369-385.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10, 157–172.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3).
- Lambert, J. L., & Fisher, J. L. (2013). Community of inquiry framework: Establishing community in an online course. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(1), 1–16.

- Niari, M. & Manousou, E. (2015). Study of the application of an exploratory community at the Hellenic Open University. *International Conference on Open & Distance Education*, 8, 98-105
- Niari, M. & Mavroeidis, I. (2015). The development of the three dimensions of the model of the research community at the Hellenic Open University: Examples and suggestions. *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece - PROCEEDINGS*, 16-28.
- Pellas, N. & Peroutseas, E. (2013). Search for correlations of trainee user presence indicators in virtual exploration communities to learn basic algorithmic structures through the interconnection of Open Simulator and Scratch4OS environments: A pilot case study. *Announcement at the 7th Panhellenic Conference of ICT Teachers "Utilization of Information and Communication Technologies in Teaching Practice"*, Syros.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning Theory for the digital age. *International Journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Skrypnyk, O., Joksimović, S., & Kovanović, V. (2015). Roles of course facilitators, learners, and technology in the flow of information of a cMOOC. *International Review of Research in Online and Distance Learning*, 16(3).
- Theodosiadou, D. (2017). Digital Storytelling: design and implementation of a seminar for primary education teachers through the development of an online research community (Postgraduate Thesis). University of Macedonia, Thessaloniki.
- Tinmaz, H. (2012). Social networking websites as an innovative framework for connectivism. *Contemporary Educational Technology*. 3(3), 234-245.
- Tzagkaraki, E. (2019). How to define an Exploration Community. Systematic review of the literature (Diploma Thesis). EAP, Patras.
- Veletsianos, G., & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 13(1), 144-166.
- Vlachopanou, P. & Papadakis, S. (2020). The role of social media in collaborative learning and the performance of distance learning students. *Open Education: the magazine for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15 (2), 124-143.

Ψηφιακή αφήγηση: "Η αφήγηση αλλιώς!"

Ψυχोगυιός Ιωάννης, M.Ed.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο η αφήγηση αποκτά την μορφή εκείνη που συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με την χρήση της τεχνολογίας. Η αφήγηση λειτουργεί στην ιστορία της ανθρωπότητας ως πλαίσιο ερμηνείας του κόσμου και μορφή επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η ψηφιακή αφήγηση που αποτελεί το αντικείμενο του παρόντος άρθρου έρχεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής που απαιτούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων για τον /την μαθητή/-ήτρια του 21^{ου} αιώνα και ταυτόχρονα τον ψηφιακό γραμματισμό ώστε να δημιουργήσει πολυτροπικά κείμενα και να τα διαμοιραστεί στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα από τη βιβλιογραφία δίνονται ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης και παρουσιάζονται τα παιδαγωγικά οφέλη ενώ στη συνέχεια ο συγγραφέας παρουσιάζει τα δομικά μέρη και τις φάσεις δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης. Τέλος, προτείνονται κάποια ενδεικτικά εργαλεία για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, οφέλη, δημιουργία, εργαλεία

A different storytelling

Psychogyios Ioannis, M.Ed.

Abstract

In this article storytelling gains the form that combines the traditional oral story telling with the use of technology. Storytelling or narrative has functioned throughout the history of humanity as a context of interpretation of the world and a form of communication among people. The digital storytelling which is the subject of this article comes to meet the needs of modern times that demand the development of the 21st century skills for the student and his/her digital literacy so that he/she create multimedia texts and share them in the social context. By means of literature review there is an attempt to define digital storytelling and present the pedagogical benefits while further down there is a presentation of the parts of a digital story and the phases of creation. Last, there are some tools suggested for the creation of a digital story.

Εισαγωγή

Η αφήγηση στην ιστορία της ανθρωπότητας λειτουργεί διαχρονικά σαν ένα ζωτικό κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού αλλά και σαν πλαίσιο ερμηνείας του κόσμου. Μέσα από την αφήγηση ιστοριών οι άνθρωποι επικοινωνούσαν μεταξύ τους, διέδιδαν τις ιδέες τους αλλά δίδασκαν και τις νεότερες γενιές. Οι ιστορίες είχαν ανέκαθεν τη

δύναμη να συγκινούν το κοινό και να αποτελούν το κέντρο αναφοράς των συζητήσεων ανεξάρτητα από το μέσο μέσω του οποίου προβάλλονταν.

Η τέχνη της αφήγησης παρουσιάστηκε σύμφωνα με τον Campbell (Ohler, 2013) από την πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας του ανθρώπου και προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας. Χρονολογείται από την περίοδο που οι άνθρωποι προσπάθησαν να εκφράσουν τα γεγονότα της εποχής τους. Από τα αρχαία χρόνια είχε δύο σκοπούς: να διασκεδάσει και να διδάξει πώς να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Όπως αναφέρουν οι πρόγονοί μας, η αφήγηση έχει ολιστική μέθοδο που εμπλέκει την καρδιά, το σώμα και το πνεύμα με το μυαλό. Καθώς αφηγούμαστε τις ιστορίες μας κάνουμε αντιληπτές τις εμπειρίες μας. Ακούγοντας τις ιστορίες των άλλων κατανοούμε τον εαυτό μας καθώς ταυτιζόμαστε μέσω των κοινών εμπειριών μας. Επιπλέον ακούγοντας ιστορίες για τη διαφορετικότητα κατανοούμε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών διευρύνοντας τη γνώση μας (Lawrence, & Paige, 2016). Όπως αναφέρει ο Barthes (1981), «Στις σχεδόν άπειρες μορφές της, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει υπάρξει ποτέ κοινωνία χωρίς αφήγηση».

Η αφήγηση στην μαθησιακή διαδικασία

Ο Σπαντιδάκης (2011) ορίζει την αφήγηση ή αλλιώς storytelling ως την τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων. Ο ίδιος θεωρεί την ανάγνωση και την παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου δύσκολες, πολυσύνθετες, πολύπλοκες αλλά και διδάξιμες δραστηριότητες. Όπως αναφέρεται στον Green (2002), σύμφωνα με τη Θεωρία της Μεταφοράς μέσα από την αφήγηση ο μαθητής μεταφέρεται σε έναν εναλλακτικό κόσμο. Επιπρόσθετα εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες, αναπτύσσονται συναισθήματα και νοητικές εικόνες. Δύναται να επηρεάζονται στάσεις, απόψεις αλλά και γνώμες. Ο Gerrig (1993) θεωρεί πως η αφήγηση αποτελεί γνωστικό εργαλείο. Παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να τοποθετήσει το νόημα σε ένα πλαίσιο. Ταυτόχρονα η οργάνωση των εμπειριών μας σε αφηγηματική μορφή για σκοπούς ψυχαγωγίας και ενεργητικής μάθησης αποτελεί γνωστική διεργασία. Η αξία της αφήγησης επισημαίνεται από τον Egan (1989), ο οποίος υποστήριξε πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη φαντασία τους. Συγκρίνοντας την παραδοσιακή με τη βασισμένη σε ιστορία διδασκαλία επισημαίνει την απομνημόνευση, τη συναισθηματική δέσμευση και τη συγκεκριμενοποίηση σε ενιαίο εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τη συνοχή, τη συνάφεια και την απόδοση νοήματος. Οι μαθητές συγκρατούν καλύτερα τις πληροφορίες όταν είναι ενσωματωμένες σε μια ιστορία.

Τα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλες τις χώρες εξακολουθούν να στοχεύουν στη μετάδοση μηνυμάτων. Η αφήγηση διαχρονικά αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική στρατηγική, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους, αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες

έλαβαν μέσα από μια ιστορία, ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και με το βλέμμα στραμμένο στην στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων για τον/την μαθητή/-ήτρια του 21^{ου} αιώνα ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκσυγχρονίσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετεί στη διδακτική πράξη, ανάμεσα στις οποίες και την αφήγηση.

Ψηφιακή Αφήγηση

Θεωρητικό πλαίσιο

Η καλλιέργεια πολλαπλών γραμματισμών αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών όπως αυτές έχουν διατυπωθεί μέσα από τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σύγχρονη κοινωνία, λοιπόν, απαιτεί πολίτες ικανούς όχι μόνο να λαμβάνουν κάθε είδους μηνύματα αλλά να τα αποκωδικοποιούν έχοντας αντίληψη του νοήματος που εκείνα θέλουν να μεταδώσουν. Ο σύγχρονος πολίτης χειρίζεται άρτια την εικόνα και θεωρείται καταρτισμένος ως προς τον οπτικό γραμματισμό. Οι άνθρωποι κάθε ηλικίας για μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους εκτίθενται σε ποικιλία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (τηλεόραση, διαδίκτυο, έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, πινακίδες, φυλλάδια). Όμως, «στη σημερινή πραγματικότητα, ενώ το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, είναι όμως ανεκπαίδευτο» (Γρόσδος, 2008). Σύμφωνα με τον Kress (1998) οικονομικές αλλαγές, η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας και οι αλλαγές στην επικοινωνία επιβάλλουν την εικόνα ως δυνατό επικοινωνιακό μέσο (Γρόσδος, 2008). Ο Regan (2008) τόνισε τη σημασία του οπτικού εγγραμματισμού (literacy). Διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν τρόπους να εμπλέξουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που τους εμπλέκουν στην οπτικοποίηση (visualization) όπως στην παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων. Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen (2002) ως οπτικοακουστικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης αλλά δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Οι νεότερες γενιές μαθητών είναι απόλυτα ικανές να μάθουν κάνοντας χρήση της τεχνολογίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Prensky, 2001). Οι μαθητές του 21ου αι. πρέπει να υιοθετήσουν τις δυνατότητες της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία, να στέλνουν και να λαμβάνουν e-mails, να εκτιμούν μια πληροφορία, να ετοιμάζουν παρουσιάσεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να επικοινωνούν μέσω του διαδικτύου. (Brown, Bryan, & Brown, 2005).

Στον σύγχρονο δυτικό κόσμο οι άνθρωποι είτε σε μεγάλη είτε σε μικρότερη ηλικία γίνονται αποδέκτες εικόνων τις οποίες χρησιμοποιούν ξανά μετέπειτα. Οι νέοι ιδιαίτερα ψυχαγωγούνται μέσω των εικόνων σε όλες τις μορφές. Η στροφή στον κινηματογράφο, σε παιχνίδια στον υπολογιστή ή στην κινητή συσκευή τους είναι έκδηλη απαιτώντας και από εκείνα την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού σε κάθε περίπτωση.

Στον 21ο αι. η εφαρμογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών σε συνάρτηση με την τεχνολογία χρειάζεται να προωθούν την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού. Η ψηφιακή αφήγηση θεωρείται εργαλείο είτε ξεχωριστό είτε ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η τεχνολογία επαναπροσδιορίζει τον γραμματισμό, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι είναι ένα όχημα για επαναφορά ήδη υπαρχόντων εννοιών αυτού. (Brown, Bryan & Brown, 2005). Ο Ohler (2013) προτείνει ως ένα ψηφιακό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και την αξιοποίηση της γλώσσας την ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιώντας τους υπολογιστές στην αίθουσα διδασκαλίας σε πραγματικό σχολικό χρόνο.

Τι είναι η ψηφιακή αφήγηση;

Η ψηφιακή αφήγηση γεννήθηκε στην Αμερική, στην Καλιφόρνια, στο επίκεντρο της ψηφιακής τεχνολογίας, τη Silicon Valley, τη δεκαετία του 1990, την εποχή δηλαδή που ο τεχνολογικός εκδημοκρατισμός στον τομέα της επικοινωνίας παίρνει σάρκα και οστά με τη μαζική παραγωγή των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών, τη δημιουργία των πρώτων ψηφιακών προγραμμάτων επεξεργασίας εικόνας και βίντεο και την εμφάνιση των πολυμέσων (multimedia) (Μεταξιώτης 2018: 16-17). Η ψηφιακή επανάσταση, επομένως, δεν μπορούσε παρά να επηρεάσει και την τέχνη της αφήγησης (storytelling). Όπως, άλλωστε, υποστηρίζουν οι εμπνευστές της ψηφιακής αφήγησης, αυτή είναι η σύγχρονη ψηφιακή εκδοχή της πανάρχαιας τέχνης της αφήγησης ιστοριών (Salpeter 2005). Η ψηφιακή αφήγηση, λοιπόν, διεκδικεί την προοπτική, την εμβέλεια και τη δύναμη της παραδοσιακής αφήγησης, αντλώντας τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις πολυτροπικές επικοινωνιακές και πολιτισμικές πρακτικές.

Σε μια προσπάθεια ορισμού η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια σύντομη μορφή παραγωγής ψηφιακών πολυμέσων που επιτρέπει στους καθημερινούς ανθρώπους να μοιραστούν κάποιες πτυχές της ζωής τους. Μπορεί να περιλαμβάνει κίνηση βίντεο με ήχο, κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, ή οποιαδήποτε μορφή ψηφιακών μέσων και μπορεί να παρουσιαστεί για να ειπωθεί μια ιστορία ή να παρουσιάσει μια ιδέα. Μπορεί επίσης να καλύπτει μια σειρά ψηφιακών αφηγήσεων, όπως web-based ιστορίες, διαδραστικές ιστορίες, υπερκείμενα, καθώς και ηλεκτρονικά αφηγηματικά παιχνίδια. Αποτελεί συνδυασμό παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας.

Ο Joe Lambert (2002) του DigitalStorytellingCenter (1990), υποστήριζε πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα επαγγελματικό εργαλείο, μια εκπαιδευτική στρατηγική χρήσιμη σε κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή, ανοίγοντας ταυτόχρονα την πόρτα του σχολείου στην κοινωνία.

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκφραστικό μέσο μέσα στην τάξη, όπου θα ενσωματώνουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις υπάρχουσες αναπαραστάσεις, τις απόψεις, τις ιδέες, τις μικρές ή μεγάλες ιστορίες τους.

Παιδαγωγικά οφέλη της ψηφιακής αφήγησης

Ο Vygotsky (1978) σημείωσε την αναγκαιότητα μιας εκπαίδευσης χτισμένης σε διαμοιρασμένες εμπειρίες προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινή γλώσσα. Η Βασιλικούλου (2011) υποστηρίζει πως η εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της κοινής αυτής γλώσσας.

Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή συλλογικά για να παράγουν τις δικές τους ιστορίες και μόλις αυτές ολοκληρωθούν, μπορούν πολύ εύκολα να τις ανεβάσουν στο διαδίκτυο και να διατεθούν στο κοινό του ενδιαφέροντός τους. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί πρόσφορο μέσο ώστε οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, να εξοικειωθούν στο πλαίσιο λειτουργίας διαχείρισης έργων, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον τους σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, να κατακτήσουν ψηφιακές δεξιότητες, να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικής παρουσίασης ιδιαίτερα στη μαθητική κοινότητα και να συμμετάσχουν σε αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις, δραστηριότητες με ένα νόημα.

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της ψηφιακής αφήγησης αξίζει να αναφερθούν σύμφωνα με τον Sadik (2008) τα εξής:

- Ποικιλία: Με την ψηφιακή αφήγηση ιστοριών η κάθε ιστορία ή σενάριο μπορούν να είναι διαφορετικά.
- Εξατομίκευση: Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο εξατομικευμένη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Ενθουσιασμός : Η χρήση των ψηφιακών ιστοριών μπορεί να είναι ένας τρόπος για να προσεγγιστεί ένα θέμα θέτοντας συναρπαστικό πλαίσιο και κάνοντας την ιστορία πιο ενδιαφέρουσα.
- Ενεργή μάθηση: Σε όλες τις προτεινόμενες εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης, η αλληλεπίδραση είναι σημαντική και κάνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να αποκτούν γνωστικές δεξιότητες σε πρακτικό επίπεδο.

Ο Coventry (2009) υποστηρίζει την ψηφιακή αφήγηση για την εμπλοκή των παιδιών, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν σε αυθεντικό πλαίσιο, να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μία κοινότητα μαθητών και να πάρουν επανατροφοδότηση. Ο Regan (2008), επίσης, τόνισε τη σημασία του οπτικού εγγραμμτισμού (literacy) διαπιστώνοντας ότι οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν τρόπους να εμπλέξουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που τους εμπλέκουν στην οπτικοποίηση (visualization).

Μέσα από την ψηφιακή αφήγηση στη διδακτική πράξη οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν το γραπτό τους λόγο, να αναζητήσουν πληροφορίες και να ερευνήσουν, να αναλύσουν ένα θέμα και να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης του διαβάσματός τους, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές

τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, ενώ παράλληλα αποκτούν δεξιότητες αναστοχασμού και μεταγνώσης (Kieler, 2010).

Τύποι της ψηφιακής αφήγησης

Οι τύποι ψηφιακής αφήγησης μπορούν όμως να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: 1) προσωπική αφήγηση – ιστορίες που αναφέρονται σε σημαντικά προσωπικά γεγονότα, 2) ιστορικά ντοκουμέντα – ιστορίες που εξετάζουν γεγονότα σε μια προσπάθεια εξήγησης του παρελθόντος, 3) ιστορίες που έχουν σχεδιαστεί για να πληροφορήσουν ή να εκπαιδεύσουν τον ακροατή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρακτική (Robin, 2006). Κάθε ψηφιακή ιστορία είναι μοναδική. Όπως αναφέρει η Βασιλικούλου (2011) «ακόμα κι αν ένα θέμα έχει αναδημιουργηθεί πολλές φορές πριν, οι αποφάσεις του δημιουργού είναι μοναδικές και εκφράζουν ένα βαθύτερο αίσθημα δέσμευσης με την ιστορία που διηγείται».

Τα δομικά μέρη της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή ιστορία δομείται σε επτά στοιχεία σύμφωνα με τον ειδικό της ψηφιακής αφήγησης Joe Lambert αναφέρει τα επτά στοιχεία τα οποία συνιστούν τη δημιουργία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης. (CenterforDigitalStorytelling, 2002). Αυτά είναι:

1. Οπτική του θέματος: το κύριο σημείο από μια συγκεκριμένη πραγματικότητα την οποία ο μαθητής προσπαθεί να επικοινωνήσει στους άλλους.
2. Δραματική ερώτηση: η ερώτηση κλειδί η οποία πρέπει να απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας και κρατά την προσοχή του κοινού.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο: γραφή που θα κρατήσει την προσοχή του κοινού και θα τους δεσμεύσει συναισθηματικά.
4. Το δώρο της φωνής: αφήγηση του κειμένου, περιλαμβάνονται συναισθήματα και ο τόνος της φωνής που δίνει μεγαλύτερο νόημα στην ιστορία και συνδράμει στην κατανόηση του κοινού.
5. Μουσική επένδυση: προσεκτική επιλογή μουσικής και ήχου θα διανθίσει συναισθηματικά την αφήγηση.
6. Οικονομία: πολλές ιστορίες μπορεί να εικονογραφηθούν αποτελεσματικά με ένα πλήθος εικόνων ή βίντεο και μικρά κείμενα.
7. Ρυθμός: ο βηματισμός της ιστορίας και πόσο αργά ή γρήγορα αυτή προχωρά. (Miller, 2009).

Φάσεις δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης

Η παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης διαχωρίζεται σε τρία επίπεδα (Frazel, 2010) τα οποία είναι: η προετοιμασία, η παραγωγή και η παρουσίαση. Το πρώτο στάδιο της παραγωγής απαιτεί τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη και έπειτα ενός σεναρίου γραπτού κειμένου ή αφήγησης. Η στρατηγική του καταγιγισμού ιδεών προτείνεται από

τον Frazel καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν την οπτική στην οποία θα εργαστούν και τις συναισθηματικές συνδέσεις που υπάρχουν. Στο στάδιο της παραγωγής οι μαθητές καλούνται να κάνουν χρήση των πληροφοριών και να τις συνδέσουν με βάση το σενάριο που έχουν προτείνει. Το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της παρουσίασης, το οποίο δεν παραβλέπεται ποτέ σε μια ψηφιακή αφήγηση. Η χρήση ψηφιακών μέσων υποστηρίζει τις ιδέες ώστε να μετατραπούν σε ιστορία νοηματοδοτημένη και συναισθηματικά συνυφασμένη με τον δημιουργό της. (Abdel-Hack and Helwa, 2014).

Εργαλεία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί η κάθε ψηφιακή αφήγηση είναι μοναδική τόσο ως προς τη στοχοθεσία της αλλά και ως προς το σενάριο, τα πολυμέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί ή πρόκειται να χρησιμοποιηθούν από τους δημιουργούς. Το γνωστικό αντικείμενο αλλά και η ηλικία των μαθητών κάθε φορά διαφοροποιεί και τα διαθέσιμα εργαλεία προς χρήση. Τα εργαλεία αφορούν στην οπτικοποίηση, στην εικονογράφηση, στη μουσική επένδυση αλλά και στην παρουσίαση στο κοινό. Παρακάτω αναφέρουμε κάποια ενδεικτικά εργαλεία. Στη βιβλιογραφία, όμως, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διαλέξει μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων και να βρει αυτό που ικανοποιεί περισσότερο τις ανάγκες του/της.

<http://www.storybird.com/> Διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών

<https://padlet.com/> Λογισμικό διαδραστικής παρουσίασης

<http://www.prezi.com/> Λογισμικό παρουσίασης

<https://littlebirdtales.com/> Λογισμικό διαδραστικού βιβλίου

<https://www.storyboardthat.com/> Λογισμικό δημιουργίας κόμικ

<https://www.powtoon.com/> Λογισμικό δημιουργίας κινουμένων σχεδίων

<https://www.pixton.com/> Εργαλείο δημιουργίας κόμικ

Συμπέρασμα

Η σύγχρονη εποχή κατακλύζεται από τη χρήση της τεχνολογίας από όλες τις ηλικίες στην καθημερινότητά τους σε όλα τα συγκείμενα. Δεν θα μπορούσε, επομένως, να μείνει ανεπηρέαστη η πιο παλιά και αξιόλογη πρακτική νοηματοδότησης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο η επιτακτική ανάγκη της ανάπτυξης των πολλαπλών γραμματισμών για τον/την μαθητή/τρια του 20^{ου} αιώνα έφερε στο προσκήνιο την εξέλιξη της αφήγησης με χρήση ψηφιακών μέσων, την ψηφιακή αφήγηση. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του πολλά ψηφιακά εργαλεία για να εκπαιδεύσει τους μαθητές του ώστε να αξιοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση στην σχολική τάξη και να επωφεληθούν από αυτή. Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα

ενημερωμένοι για την αξία της ψηφιακής αφήγησης και τον τρόπο; Γνωρίζουν το «γιατί» και το «πώς». Ας γίνει αυτό το άρθρο το έναυσμα για τον αναγνώστη ώστε να δοκιμάσει αυτήν την πρακτική στην τάξη του.

Βιβλιογραφία

- Abdel-Hack, E.M., Ahmed Helwa, A.H., (2014). Using digital storytelling and web-logs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *International Research Journals*, 5(1), 8-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Barthes, R. (1981). *Introduction à l'analyse structural du recit*, Seuil
- Brown, J., Bryan, J., Brown, T., (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1, (3).
- Campbell, J. (1988). *The power of myth*. New York: Anchor book/Doubleday.
- Center for Digital Storytelling Website (2002) <http://www.storycenter.org/history.html>
- Coventry, M. (2009) *From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study*. Διαθέσιμο στο: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrativedatabase>
- Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling Guide for educators*, ISTE, USA
- Grosdos, S., (2008). *Optikos grammatismos kai polytropikotita. O rollos ton eikonon sti glossiki didaskalia sto Vivlio Glossas tis V' Dimotikou*. *Diplomatiki ergasia*
- Kieler, L. (2010). Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.
- Kress, G., Leeuwen, van T. (2002). *Sto Prosengizontas to Noima se Exofylla Paramythion: Mia erevna me paidia 4-7 eton*. *Ptychiaki ergasia*.
- Metaxiotis, G. (2018). *Oi psifiakes Istories stin Ekpaidefsi: I Dimiourgiki Prosengisi stin Agogi Epikoinonias*. *Didaktoriki Diatrivi*, Thessaloniki, A.P.Th., Tmima Dimosiografias & Meson Mazikis Epikoinonias.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA, Digital Diner Press

- Lawrence, R.L., Paige, D.S. (2016). What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling. *New directions for adults and continuing education*, 149, 63-72. DOI: 10.1002/ace.20177
- Ohler, J., (2013). Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning and creativity. Corwin press.
- Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9 (5).
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills - and how to do it *Multi-media & Internet@Schools*, 15(4), 10-13. Retrieved November 2, 2008, from <http://www.liu.edu/>
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sadik, A., (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Tech Research Dev*, 56, 487-506.
- Salpeter, J. (2005). "Telling Tales with Technology: Digital Storytelling is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative", *Technology and Learning*, 25 (7), 18-24.
- Spantidakis, I., (2011). *Provlimata paragogis graptou logou paidion scholikiis ilikias*. Pedio: Athina.
- Vasilikopoulou M. (2011). *Schediasi ekpaideftikou ylikou ypermesikon komiks apo mathites me vasi tis mathisiakes tous protimiseis*. Didaktoriki diatrivi. Panepistimio Peiraios. Tmima psifiakon systimaton.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Προσεγγίζοντας τα υποκοριστικά με το επίθημα – άκι στην προσχολική εκπαίδευση: Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Γκαντιά Ελένη, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση παρουσιάζει τη δυναμική αξιοποίησης της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας με τη συμβολή Web 2.0 εργαλείων στην ανάπτυξη της μορφολογικής ευαισθητοποίησης των νηπίων αναφορικά με την παραγωγή υποκοριστικών με το επίθημα – άκι. Με την παιγνιώδη εμπλοκή ποιημάτων, αινιγμάτων, online παιχνιδιών και διαδραστικών δραστηριοτήτων δίνονται ευκαιρίες δημιουργικής και αναστοχαστικής σκέψης στη διαδικασία παραγωγής και διάκρισης λέξεων και στη μορφολογική αναγνώριση της κατάληξης – άκι ως μορφολογικό επίθημα των υποκοριστικών. Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή διδακτικού σεναρίου, το οποίο έχει δοκιμαστεί σε 15 μαθητές προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μορφολογική επίγνωση, υποκοριστικά, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία

Approaching diminutives with the suffix –aki in pre-school education: Instructional scenario in the context of distance learning

Gkantia Eleni, Postdoctoral researcher, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia

Dinas Kostas, Professor of Linguistics-Greek Language, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia

Abstract

This instructional intervention presents the dynamic of the use of synchronous and asynchronous teaching with the contribution of Web 2.0 tools in the development of morphological awareness of preschoolers regarding the production of diminutives with the suffix -aki. The playful involvement of poems, riddles, online games and interactive activities provides opportunities for creative and reflective thinking in the process of producing and distinguishing words and in the morphological recognition of the ending –aki as a morphological suffix for diminutives. The design, organization and implementation of a teaching scenario is presented, it has been tested on 15 preschool students in the context of distance learning.

Key-words: morphological awareness, diminutives, e-learning, synchronous and asynchronous teaching

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Το γλωσσικό σύστημα διακρίνεται σε επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης που εκτείνονται από τα απλούστερα (φωνολογικό) προς τα πιο σύνθετα (μορφολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό). Μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που κάθε παιδί κατακτά είναι και η μορφολογική επίγνωση ή μορφολογική συνείδηση (Καρατζάς, 2005) ή μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992), που αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle, 1995). Είναι η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ενήλικος να κατατάσσει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να τα χειρίζεται συνειδητά και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Kuo & Anderson, 2006). Ως μεταγλωσσική η μορφολογική επίγνωση *«παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά»* (Καρατζάς, 2005:135).

Μορφήματα ονομάζονται τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν μορφή και σημασία. Διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος (π.χ. χωρίς, σήμερα), και β) στα δεσμευμένα, τα οποία δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και, για να χρησιμοποιηθούν, συνδυάζονται υποχρεωτικά με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε θέματα ή λεξικά μορφήματα (π.χ. ομορφ-, τρεχ-) και προσφύματα (π.χ. -ακι, -ος, -ο, -ικ). Τα θέματα αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και είναι (κυρίως) υπεύθυνα για τη σημασία. Τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα χωρίζονται σε προθήματα (π.χ. δύσ-τυχος, ά-γνωστος) και επιθήματα (π.χ. αγορ-άκι, παίζ-ω). Ο κύριος ρόλος των επιθημάτων είναι σημασιολογικός (Ράλλη, 2005).

Τα μορφήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, γιατί αποτελούν τις βάσεις για τον σχηματισμό νέων λέξεων και για την εναρμόνισή τους στο συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης (Stolz & Feldman, 1995). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα, τα μορφήματα είναι λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί τον βασικό τροφοδότη σχηματισμού λέξεων. Ο βασικός πυρήνας του συγκεκριμένου λεξικού διαμορφώνεται κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, εμπλουτίζεται, όμως, συνεχώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Ράλλη, 2005).

Η συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Τα μορφηματικά συστατικά των λέξεων (θέματα και προσφύματα) χρησιμοποιούνται και επαναχρησιμοποιούνται σε διαφορετικές λέξεις. Σημειώνεται πως, παρόλο που η μορφολογική επίγνωση ακολουθεί

μια αναπτυξιακή πορεία, οι πρώτες μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται νωρίς, όπως συμβαίνει με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2006). Βέβαια, ενδείξεις κατανόησης του ρόλου των μορφημάτων και των συνδυασμών τους είναι εμφανείς στη γλωσσική χρήση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Berko, 1958; Clark, 1995), όπως για παράδειγμα η διαδικασία της παραγωγής λέξεων με υποκοριστικά επιθήματα, ο υποκορισμός. Μέσω των υποκοριστικών – επιθημάτων – παράγονται νέες λέξεις, οι οποίες δηλώνουν το ‘μικρό’ σε σχέση με το *-θέμα*. Αυτή η δήλωση του ‘μικρού’ μπορεί να πάρει διάφορες σημασίες κατά τη χρήση της γλώσσας, σημασίες που προκύπτουν από τα συμφραζόμενα και έχουν καθιερωθεί στη νέα ελληνική (Πύλη για την ελληνική γλώσσα).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), η μαθησιακή περιοχή της *Γλώσσας* μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες βοηθά το παιδί προσχολικής ηλικίας «να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας» (σελ. 203), ενώ στην ενότητα *‘Κατανόηση προφορικών κειμένων’* προτείνεται ως στόχος τα νήπια «να προσεγγίσουν τη διαδικασία παραγωγής λέξεων» μέσα από γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. *‘Πώς λέγεται η μικρή καρέκλα ή η μικρή κουζίνα;’*) εστιάζοντας στην επίγνωση της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική επίγνωση, που συνιστά μία από τις τρεις μορφολογικές διαδικασίες, μαζί με την επίγνωση της κλίσης ή κλιτική μορφολογική επίγνωση και την επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης, πάνω στις οποίες *«οικοδομείται»* η μορφολογική επίγνωση (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 2004β).

Τις δύο τελευταίες χρονιές και μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω του COVID-19, διαπιστώθηκε η δημιουργία νέων δεδομένων και δυσκολιών οι οποίες έπρεπε να υπερκεραστούν με σκοπό τη συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και της εν γένει παιδαγωγικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της πανδημίας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κλήθηκε να προσφέρει στηρίγματα προκειμένου να επαναφέρει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ανάγοντας την κρίση σε ευκαιρία δημιουργίας ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποιώντας εργαλεία της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας επιδιώκει να συμβάλει στην ανάπτυξη της μορφολογικής ευαισθητοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την παραγωγή υποκοριστικών με το επίθημα – άκι.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι στρατηγικές μάθησης που υιοθετεί το παρόν σενάριο είναι: α) γνωστικές, όπως η πρακτική εφαρμογή, η επανάληψη, η αναγωγή συμπερασμάτων, β) μεταγνωστικές, όπως ο σχεδιασμός και η πρόβλεψη, η προσοχή, η αυτοαξιολόγηση και γ) κοινωνικο-συναισθηματικές, όπως η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών για την ολοκλήρωση ενός μαθησιακού έργου.

Οργάνωση διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή

Το σενάριο υλοποιείται με σύγχρονη μορφή διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονες εργασίες οι οποίες ανατίθενται στα παιδιά και εκπονούνται στο σπίτι με την υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων μέσω της πλατφόρμας και των εργαλείων της « e me ».

Λειτουργίες Webex

- Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων: μαθησιακά αντικείμενα ή αρχεία σχετικά με τη θεματική ενότητα
- Ενεργοποίηση κάμερας: επιλέγεται η συνεχής ενεργοποίηση ή όταν το κάθε παιδί παρουσιάζει υλικό και κάποια εργασία που έχει εκπονήσει
- Ενεργοποίηση μικροφώνου: το κάθε παιδί παίρνει ατομικά τον λόγο
- Σήκωμα χεριού: Το παιδί ζητά τον λόγο για να διατυπώσει μία ερώτηση ή μια άποψη
- Σχεδιαστικά εργαλεία (annotate): χρήση εργαλείων που επιτρέπουν στα παιδιά να κυκλώνουν στοιχεία που προβάλλονται στην οθόνη

Εργαλεία e me

- Τοίχος Κυψέλης: Το βασικό κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της Κυψέλης
- Εργασίες (e-me assignments): Ανάθεση εργασιών σε παιδιά
- Hotspots σε Εικόνα (Image Hotspots): Εικόνα με διαδραστικά hotspots
- Παρουσίαση μαθήματος (Course Presentation): Διαφάνειες με διαδραστικά στοιχεία
- Αντιπαραβολή Εικόνων (Image Juxtaposition): Σύγκριση δύο εικόνων
- Πολλαπλά Hotspots (Find Multiple Hotspots): Εντοπισμός των ορθών εικόνων με ενσωματωμένα διαδραστικά hotspots
- Κολάζ (Collage): Δημιουργία κολάζ ως σύνθεση ποικίλων εικόνων
- Κρυπτόλεξο (Find the Words): Εύρεση των κρυμμένων λέξεων

Εξωτερικά εργαλεία

- WordWall: Διαδικτυακή πλατφόρμα δημιουργίας διαδραστικών δραστηριοτήτων
- Liveworksheets: Εφαρμογή δημιουργίας διαδραστικών δραστηριοτήτων

Διδακτικοί στόχοι:

Γνώσεις

- Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο
- Να προσεγγίσουν τη διαδικασία παραγωγής λέξεων
- Να μπορούν να αναγνωρίζουν μορφολογικά την κατάληξη – άκι ως μορφολογικό επίθημα των υποκοριστικών
- Να διακρίνουν λέξεις που τελειώνουν σε – άκι και να τις ξεχωρίζουν από άλλες

- Να εντοπίζουν την κατάληξη – άκι μέσα σε λέξεις
- Να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού – γραπτού λόγου

Δεξιότητες

- Να αναπτύσσουν στρατηγικές εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών για τον εντοπισμό της συγκεκριμένης κατάληξης υποκοριστικών
- Να εξοικειωθούν με τα εργαλεία της πλατφόρμας Webex και κατ' επέκταση των ΤΠΕ

Στάσεις

- Να κατανοούν την ανάγκη μορφολογικής διάκρισης για την καθημερινή τους επικοινωνία

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

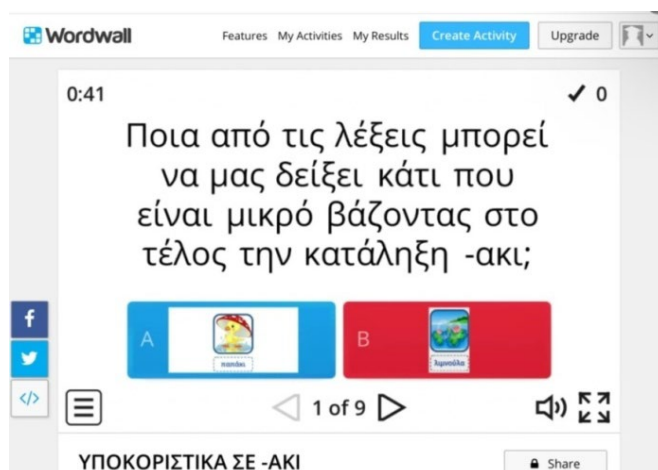
Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου τα παιδιά θα πρέπει να:

1. είναι εξοικειωμένα με την κατάληξη - άκι (για παράδειγμα να την γνωρίζουν από την αναφορά σε υποκοριστικά που αποδίδονται σε ζώακια π.χ. 'Τι όμορφο σκυλάκι')
2. είναι εξοικειωμένα με την επίλυση αινιγμάτων ή συναφών γλωσσικών παιχνιδιών και την παραγωγή λέξεων
3. μπορούν να διακρίνουν την κατάληξη – άκι και να την ξεχωρίζουν μορφολογικά μέσα σε μία λέξη
4. έχουν γνωρίσει τις προτεινόμενες ψηφιακές πλατφόρμες, τα εργαλεία και τις λειτουργίες τους

Ροή Σεναρίου

Φάση 1: Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία για την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και την ανίχνευση γνωστικών δυσκολιών

Ασύγχρονη διδασκαλία: Ο/η εκπαιδευτικός αναρτά στον «Τοίχο» της Κυψέλης του μαθήματος στην « e me » μία on-line δραστηριότητα που έχει δημιουργηθεί μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας WordWall και βρίσκεται στον σύνδεσμο <http://bit.do/fs3F5>. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία από τις δύο εικόνες που δείχνει τη λέξη στην οποία μπορεί να προστεθεί η κατάληξη – άκι και να παραχθεί το υποκοριστικό της, π.χ. παπάκι- λιμνούλα.



Εικόνα 1: Κουίζ επιλογής της ορθής λέξης που συνδυάζεται με το επίθημα –ακι για την παραγωγή υποκοριστικού

Σύγχρονη διδασκαλία: Ο/η εκπαιδευτικός μέσω του εργαλείου Share της πλατφόρμας WebEx κάνει διαμοιρασμό οθόνης και προβάλλει στα νήπια τραγούδια και τα καλεί να εντοπίσουν λέξεις που υποδηλώνουν κάτι μικρό, δηλαδή υποκοριστικά σε – άκι. Ενδεικτικά προτείνονται τα τραγούδια:

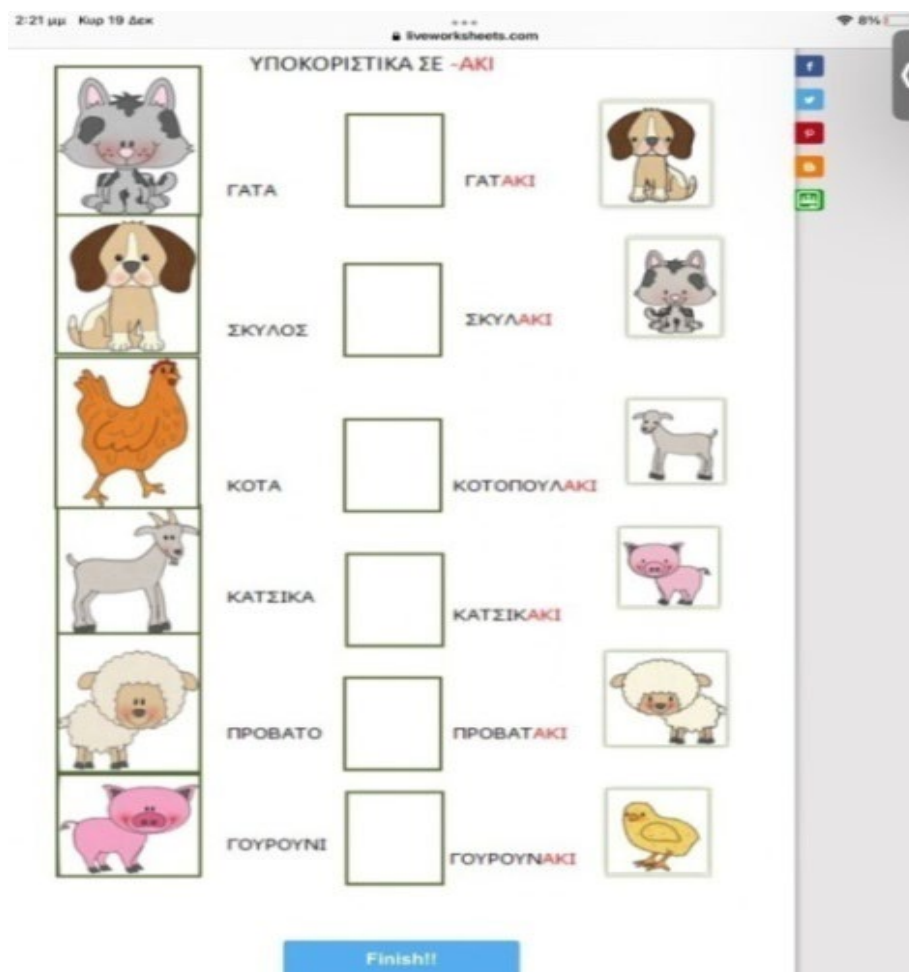
Το ελεφαντάκι <https://www.youtube.com/watch?v=V8bUPNE1mhg>

Δέκα καβουράκια https://www.youtube.com/watch?v=Vl-_TF8T6eU

Το κροκοδειλάκι <https://www.youtube.com/watch?v=YDGZnT1e20E>

Το αλογάκι <https://www.youtube.com/watch?v=1fnBVSu6Sdg>

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο/η νηπιαγωγός, συνεχίζοντας τη σύγχρονη διδασκαλία, διαμοιράζει τη διαδραστική άσκηση όπου καλούνται να αναγνωρίσουν τα ζώακια, να σύρουν και να τοποθετήσουν το ζωάκι δίπλα στη μαμά τους και να εντοπίσουν την κατάληξη – άκι. Το εν λόγω φύλλο εργασίας έχει δημιουργηθεί στην πλατφόρμα Liveworksheets και βρίσκεται στον σύνδεσμο <https://rb.gy/dcryn5>.



Εικόνα 2: Διαδραστική άσκηση 'σύρε και άφησε' (drag and drop)

Φάση 2: Δραστηριότητα Διδασκαλίας

Ασύγχρονη διδασκαλία: Ο/η νηπιαγωγός αναρτά στον τοίχο της κυψέλης μία διαδραστική εικόνα (εικονόλεξο) «Hotspots σε εικόνα» (e-me content, ImageHotspots), στην οποία έχει ενσωματώσει ερωτήσεις σχετικά με την παραγωγή υποκοριστικών με το επίθημα – άκι. Πρόκειται για ένα εικονόλεξο που αντλήθηκε από την ιστοσελίδα http://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2012/08/blog-post_3695.html. Ανοίγοντας την εικόνα, με τη βοήθεια των γονέων, τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν πάνω σε ερωτήματα όπως:

1. Τι βλέπεις σ' αυτό το εικονόλεξο;
2. Σε τι αναφέρεται/ τι θέλει να μας δείξει;
3. Πώς σχηματίζονται τα υποκοριστικά (λέξεις που δείχνουν ότι κάτι είναι μικρό);

Συμπλήρωσε το εικονόλεξο με τα υποκοριστικά Δραστηριότητα

Εικονόλεξο για τα μέρη του προσώπου

Κάθε μέρα σαν κοιτάζω στο μικρό μου  βλέπω εκεί μπροστά μου ένα στρογγυλό
 προσωπάκι. **2** έχω εγώ  και  τόσο δα μικρή,  σαν
 καρδούλα, μαγουλάκια ροδαλά και **2**  πεταχτά. Τα  μου είναι
 μακριά και μαύρα, και μου αρέσει να τα φτιάχνω πάντα σε μια όμορφη 
 Μα τι βλέπω πάνω από τα **2** μου τα  ; Παραλίγο να το ξεχάσω!!!
2 έχω εγώ  σαν γραμμούλες μαύρες μοιάζουν, κι όταν είμαι 
 θυμωμένη μοιάζουν σαν πελώριο . Και στο  φυλαγμένα τα
 άσπρα μου  έχω, κατάλευκα στρατιωτάκια στη σειρά, και πιο μέσα ξαπλωμένη
 η ροζ μου η  που είναι λαίμαργη πολύ και δεν σταματάει το φαΐ....

Σοφία Νάνου

Εικόνα 3: Hotspots σε εικόνα για την παραγωγή υποκοριστικών με το επίθημα - άκι

Κάνει ανάθεση εργασίας, ζητώντας από τα παιδιά να επισημάνουν απορίες ή σημεία προς συζήτηση που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της σύγχρονης συνεδρίας. Οι απορίες κι όποιο άλλο θέμα προκύψει μπορούν να αποσταλούν στον/στη νηπιαγωγό ως απάντηση στην εργασία τους.

Σύγχρονη διδασκαλία: Ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει μία συζήτηση στην ολομέλεια, ώστε να αναδειχθούν απόψεις σχετικές με τις νέες έννοιες που έχουν προκύψει από την επεξεργασία της εικόνας. Στη συνέχεια, προβάλλει μία διαδραστική παρουσίαση (e-me content, Course Presentation) στην οποία εισάγονται νέες γνώσεις σχετικά με την παραγωγή των υποκοριστικών με το επίθημα – άκι, τις οικογένειες των ζώων και τα γένη. Πρόκειται για την παρουσίαση «*Τα γενέθλια του Σταμάτη*» που βρίσκεται στην ιστοσελίδα https://elisabethgermanou.blogspot.com/2021/04/httpsdocs_22.html και στην οποία ενσωματώθηκε το στοιχείο της διαδραστικότητας. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, τα παιδιά συμμετέχουν στον διάλογο μέσα από διαφορετικού τύπου ερωτήσεις που θέτει ο/η νηπιαγωγός. Τα ερωτήματα ενθαρρύνουν τα παιδιά να συγκρίνουν τις νέες πληροφορίες που έχουν αποκομίσει από την προσεκτική παρατήρηση εικόνων που περιλαμβάνονται στη διαδραστική παρουσίαση, προκειμένου να συνθέσουν κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες σχετικές με τους διδακτικούς στόχους, όπως για παράδειγμα:

- Σκέψου λέξεις που τελειώνουν σε – άκι
- Τι μας δείχνει η κατάληξη – άκι;

- Η κατάληξη – άκι μπορεί να μπει και στο τέλος άλλων λέξεων εκτός από ζωάκια, για να δείξει κάτι που είναι μικρό;
- Η λέξη βαμβάκι έχει μέσα της την κατάληξη – άκι. Δείχνει όμως κάτι που είναι μικρό;

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες μέσω της λειτουργίας break out sessions και κάθε μία καλείται να βρει υποκοριστικά διαφορετικής κατηγορίας λέξεων που σχηματίζονται με το επίθημα – άκι, π.χ. η μία να προχωρήσει σε παραγωγή υποκοριστικών από αντικείμενα (καρέκλα-καρεκλάκι) και η άλλη από μέσα μεταφοράς (αεροπλάνο-αεροπλανάκι).

Φάση 3: Δραστηριότητα Εμπέδωσης

Ασύγχρονη διδασκαλία: Ανατίθεται στα παιδιά να σκεφτούν 3 δικές τους λέξεις με την κατάληξη – άκι, να τις ζωγραφίσουν, να τις γράψουν ως λεζάντες και με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων να τις ανεβάσουν είτε στον Τοίχο, κάτω από την ανάρτηση ή στην υποβολή απάντησης στο e-me assignment. Στόχος της αποστολής είναι να βρουν ποικίλες παράγωγες λέξεις (υποκοριστικά) με το επίθημα – άκι.

Σύγχρονη διδασκαλία: Ο/η εκπαιδευτικός κάνει διαμοιρασμό οθόνης και παρουσιάζει στην ολομέλεια ζευγάρια εικόνων, που έχει δημιουργήσει με τη χρήση του αντικειμένου «Αντιπαραβολή Εικόνων» (e-me content, Image Juxtaposition). Οι εικόνες που παρουσιάζονται αντιπαραβάλλουν κάθε φορά δύο διαφορετικούς τρόπους παραγωγής των υποκοριστικών. Αξιοποιούνται συνολικά 6 εικόνες, που περιλαμβάνουν τις εξής καταλήξεις υποκοριστικών:

- A) –ούλα (λιμνούλα) και – άκι (σκυλάκι)
- B) – ίτσα (φωλίτσα) και – άκι (μωράκι)
- Γ) – ούλης (πατερούλης) και – άκι (παπάκι)
- Δ) –άκος (ραφτάκος) και – άκι (αεράκι)

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στον σχολιασμό των εικόνων και του σχηματισμού των υποκοριστικών, προκειμένου να εντοπίσουν κοινά σημεία ανάμεσα στις οπτικές πληροφορίες αναφορικά με τη γραφή των λέξεων (και κυρίως την κατάληξη) που συγκεντρώνουν μέσα από τη διαδικασία της προσεκτικής παρατήρησης.

Ενδεικτικά ερωτήματα που θέτει ο/η νηπιαγωγός είναι:

- Τι κοινό δείχνουν όλες οι εικόνες;
- Όλα τα υποκοριστικά σχηματίζονται με τον ίδιο τρόπο;
- Ποιες διαφορετικές καταλήξεις βλέπεις; Ανάφερε τα τελευταία γράμματα των λέξεων.



Εικόνα 4: (Image Juxtaposition) Αντιπαραβολή εικόνων /λέξεων για την παρουσίαση διαφορετικού τρόπου παραγωγής υποκοριστικών

Φάση 4: Δραστηριότητα Αξιολόγησης

Ασύγχρονη διδασκαλία: Ανατίθεται στα παιδιά να φωτογραφίσουν εικόνες από εξώφυλλα βιβλίων ή ταμπέλες που θα περιέχουν κάποιο υποκοριστικό με την κατάληξη – άκι και στη συνέχεια, με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων, να τα ανεβάσουν είτε στον Τοίχο, κάτω από την ανάρτηση, ή στην υποβολή απάντησης στο e-me assignment. Στόχος της αποστολής είναι να εντοπίσουν λέξεις που περιέχουν το μορφολογικό επίθημα – άκι και συνιστούν υποκοριστικά.

Σύγχρονη διδασκαλία: Ο/η νηπιαγωγός αξιοποιεί τα αντικείμενα «Κολάζ» (e-me content, Collage), «Κρυπτόλεξο» (e-mecontent, Findthewords) και «Τροχός» του εξωτερικού εργαλείου WordWall, για να σχεδιάσει ασκήσεις αξιολόγησης που σχετίζονται με κάθε έναν από τους στόχους του σεναρίου. Αρχικά, τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν με τη χρήση του εργαλείου «annotate» τα υποκοριστικά με την κατάληξη – άκι σε εικόνες από εξώφυλλα βιβλίων, καθώς γίνεται διαμοιρασμός του αντικειμένου Collage στην πλατφόρμα Webex.



Εικόνα 5: Collage με εξώφυλλα που περιέχουν τίτλους με υποκοριστικά σε - άκι

Σε δεύτερο επίπεδο, ο/η νηπιαγωγός ζητά από τους μαθητές/τριες να βρουν τα κρυμμένα υποκοριστικά στο κρυπτόλεξο αξιοποιώντας το εργαλείο «annotate» στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας.

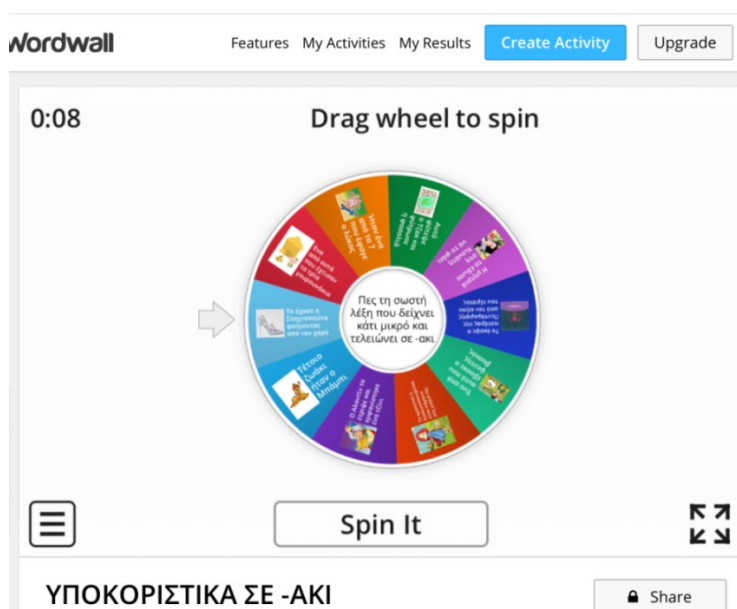


Εικόνα 6: Κρυπτόλεξο με υποκοριστικά

Ο/η νηπιαγωγός ζητά από τα νήπια να αιτιολογούν τις επιλογές τους θέτοντας ερωτήματα όπως:

- Γιατί επέλεξες να κυκλώσεις αυτή τη λέξη; Τι σε κάνει να το λες αυτό;
- Μπορείς να μου πεις γιατί εντόπισες αυτήν την κατάληξη;
- Θα μπορούσες να μου εξηγήσεις πώς σχημάτισες αυτή τη λέξη;

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός, μέσω σύγχρονης συνεδρίας στην πλατφόρμα Webex, προβαίνει σε διαμοιρασμό τροχού που έχει δημιουργηθεί μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας WordWall και βρίσκεται στο σύνδεσμο <https://wordwall.net/resource/27075386> καλώντας τα νήπια να λύσουν τα αινίγματα από κλασικά παραμύθια, όπου η απάντηση που θα δοθεί θα έχει την κατάληξη – άκι (π.χ. το έχασε η Σταχτοπούτα φεύγοντας από τον χορό- Γοβάκι).



Εικόνα 7: Random wheel με αινίγματα εμπνευσμένα από κλασικά παραμύθια

Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,, στόχευε στην ανάπτυξη της μορφολογικής ευαισθητοποίησης των νηπίων αναφορικά με την κατάληξη – άκι που συνιστά επίθημα το οποίο δημιουργεί υποκοριστικά. Αξιοποιώντας τόσο τη σύγχρονη (webex) όσο και την ασύγχρονη διδασκαλία μέσω της χρήσης της πλατφόρμας e-me το εν λόγω διδακτικό σενάριο συνέβαλε στη διευκόλυνση της μαθησιακής δραστηριότητας γύρω από προγραμματισμένες και δομημένες μαθησιακές εμπειρίες μέσω διαφόρων καναλιών πολυμέσων, που επιτρέπουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών, καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Saykılı, 2018). Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε έδωσε πολύπλευρα ερεθίσματα, ανέδειξε διαφορετικές οπτικές του θέματος, αξιοποίησε την πολυμορφικότητα και παρείχε ουσιαστική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Από τη μία

πλευρά, η χρήση μεγάλης ποικιλίας εργαλείων διαχείρισης μαθημάτων της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης παράλληλα με την αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0 επιβεβαίωσε τις έρευνες που υποστηρίζουν πως τέτοιου είδους τεχνολογίες μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς (Fessakis, et al., 2013), ενώ προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στα μικρά παιδιά (Shah & Godiyal, 2004) κάνοντας το μάθημα πιο ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς ενσωματώνει στοιχεία παιχνιδοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας (Ζεϊμπέκης & Θεοφανέλλης, 2015). Από την άλλη, η σύγχρονη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας Webex ως διαδραστική τηλεδιάσκεψη ήταν αυτή με την οποία οι συμμετέχοντες οικοδόμησαν τη γνώση με την αλληλοδιαπλοκή και την ενεργή συμμετοχή τους σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον (Αναστασιάδης κ.α., 2011), αλλά και ενίσχυσε την κοινωνικοσυναισθηματική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις λόγω των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (Mayer, Lingle & Usselman, 2017). Τέλος, αξιοσημείωτος ήταν και ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι μαζί με τη νηπιαγωγό σχημάτισαν μια κοινή εκπαιδευτική δύναμη (Lu & Liu, 2019) και συμμετείχαν σε μια συντονισμένη κοινή προσπάθεια (Wang & Dong, 2018) για την προώθηση των στόχων της διδακτικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiadis, P., Manousou, E., Siakas, S., Filippousis, G., Koukoulis, N., Tomazianakis, A. & Karvounis, L. (2011). I Tilediaskepsi stin ypiresia tis synerгатikis oikodomisis tis gnosis kai tis diathematikis prosengisis. Apo ti Theoria stin Praxi. Sto A. Lionarakis (Epim.), 6o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. Enallaktikes Technikes Ekpaidefsis, Loutraki 4-6 Noemvriou 2011 (ss. 669-684).
- Anastasiadi-Symeonidi, A. (2004v). “I morfologiki domi tis neas ellinikis kai i didaktiki tis”, *Glossologia*, 15, 25–34.
- Berko, J. (1958). The child’s learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 393-412). Oxford: Basil Blackwell Inc.
- Fessakis, G., Goulia, E. & Mavroudi, E., (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study”, *Computers & Education*. s.l.:s.n

- Gkotovos, A. (1992). *Orthografiki mathisi sto Dimotiko. Mia emperiiki erevna*. Athina: Gutenberg.
- Karatzas, A. (2005). *Mathisi tis orthografikis dexiotitas*. Athina: Grigoris.
- Kuo, L. & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and Learning to Read: a CrossLanguage Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Lu, B. & Liu, J. (2019) Home-school interaction and cohesion to create a harmonious and highquality education. *Basic Edu Reference*, 18, 31-32.
- Manolitsis, G. (2006). I schesi tis morfologikis epignosis me tin anagnostiki ikanotita kata ta prota stadia anaptyxis tis. Sto *Meletes gia tin Elliniki Glossa*. Praktika tis 26is etisias synantisis tou Tomea Glossologias tou Tmimatos Filologias tis Filosofikis Scholis tou Aristoteleiou Panepistimiou Thessalonikis (sel. 282-293) Thessaloniki.
- Mayer, G., Lingle, J., & Usselman, M. (2017). Experiences of Advanced High School Students in Synchronous Online Recitations. *Educational Technology & Society*, 20(2), 15-26.
- Ralli, A. (2005). *Morfologia*. Athina: Patakis
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Shah, A. & Godiyal, S., 2004. "ICT in early years : balancing the risks and benefits", *British Journal of Educational Technology*.
- Stolz, J.A. & Feldman L.B. (1995). The Role of Orthographic and Semantic Transparency of the Base Morpheme in Morphological Processing. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 109-130). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wang, S. & Dong, Y. (2018) Information technology promotes the implementation of school-family Co-education-Taking the Primary School Affiliated to Feicheng City Normal School as an example. *Modern Edu*, 4, 58-59.

Ψηφιακό παιχνίδι (DGBL) και δεξιότητες: Έρευνες σχετικά με τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών μάθησης που βασίζονται σε παιχνίδια για την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά

Λιάπη Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, ΤΕΠ.ΑΕΣ, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το ψηφιακό παιχνίδι (DGBL) αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο μάθησης. Ως εκ τούτου, η ορθή αξιοποίηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα νέο μέσο στη ψηφιακή μάθηση. Ο κύριος σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί εάν το DGBL μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν δεξιότητες και κριτική σκέψη, μεταφορά γνώσεων, απόκτηση δεξιοτήτων στην ψηφιακή εμπειρία και θετική στάση απέναντι στη μάθηση, επικοινωνία και ομαδοσυνεργατικότητα, σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με περισσότερο ενθουσιασμό και διάθεση, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης. Επομένως, είναι σημαντική η εισαγωγή των ψηφιακών παιχνιδιών στις εκπαιδευτικές βαθμίδες για τη διδασκαλία και την προσέγγιση πολλαπλών μαθησιακών ενοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακό παιχνίδι, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεξιότητες.

Digital game (DGBL) and skills: research into the use of digital learning-based learning applications to develop skills in young children

Liapi Alexandra, PhD Candidate, University of Ioannina

Abstracts

In recent years, digital game (DGBL) has become a modern learning tool. Therefore, its proper use in the educational process could be a new tool in digital learning. The main purpose of this work is to investigate whether DGBL can affect students' ability to develop skills and critical thinking, knowledge transfer, acquisition of digital experience skills and a positive attitude towards learning, communication and teamwork in primary school children. The use of digital games in education seems to have positive effects, as it motivates students to engage in the learning process with more enthusiasm and mood, compared to the traditional way of learning. Therefore, it is important to introduce digital games in the educational levels for teaching and approaching multiple learning modules.

Keywords: Digital game, primary education, skills.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε μια αύξηση στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών που χρησιμοποιούν τεχνολογίες όπως tablet ή smartphone για παιδιά, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Παρόλο που η έρευνα για τα ψηφιακά παιχνίδια βασισμένα στην εκπαίδευση είναι ακόμη σε εξέλιξη, φαίνεται να έχουν εισχωρήσει για τα καλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και η έκταση των αποδεικτικών στοιχείων για το ψηφιακό παιχνίδι δεν είναι επαρκής, ωστόσο πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι το DGBL δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκεφτούν δημιουργικά, να βρουν λύσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας στην πραγματική ζωή, να βελτιώσουν τη συνεργασία και την κριτική σκέψη και να αυξήσουν τα επίπεδα μάθησης σύμφωνα με τους Hooshyar, Lim, Pedaste, Yang, Fathi, & Yang, (όπως αναφέρεται στο Behnamnia, Kamsin, Ismail, & Hayati, 2020). Οπότε, η μαθησιακή διαδικασία που βασίζεται σε ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια έχει την ικανότητα να διεγείρει την περιέργεια των παιδιών, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό περιβάλλον. Η σχέση μεταξύ της μάθησης και της δημιουργικότητας είναι στενά συνδεδεμένες. Σύμφωνα με τον Betz, τα ψηφιακά παιχνίδια βελτιώνουν τη μάθηση μέσω της ενσωμάτωσης της εμπειρίας και της δημιουργικότητας (όπως αναφέρεται στο Behnamnia et al., 2020). Τα παιχνίδια προωθούν πνευματικές δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η κριτική σκέψη, διεγείρονται από την παρουσία στοιχείων παιχνιδιού, όπως η φαντασία, η περιέργεια και η πρόκληση (σύμφωνα με τους Γιανγκ· Hwang et al., όπως αναφέρεται στο Behnamnia et al., 2020). Ως εκ τούτου, τα ψηφιακά μαθήματα με βάση το παιχνίδι είναι κατάλληλα για το συνδυασμό της δημιουργικότητας και θεμάτων όπως η επιστήμη, η τεχνολογία, η μηχανική και τα μαθηματικά (STEM), καθώς επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική σκέψη (Behnamnia et al., 2020).

Η ψηφιακή μάθηση με βάση το παιχνίδι δημιουργεί ένα πιο χαλαρό μαθησιακό περιβάλλον προάγοντας την εμπλοκή των μαθητών, το ενδιαφέρον, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης καλλιεργούνται δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία (Deng, Wu, Chen, & Peng, 2020). Οι μαθητές βρίσκουν το DGBL διασκεδαστικό και ελκυστικό, αισθάνονται ένα είδος πρόκληση και νιώθουν ότι είναι σε θέση να μάθουν, βελτιώνοντας την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επιμονή που δείχνουν στις εργασίες τους (O'Rourke, Main, & Ellis, όπως αναφέρεται στο Deng et al., 2020). Από την άλλη όμως πλευρά, οι δάσκαλοι και οι γονείς προτιμούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας από τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς πιστεύουν ότι με τις νέες τεχνολογίες δεν επιτυγχάνεται η επιθυμητή μάθηση (Yong, Gates, & Harrison, όπως αναφέρεται στο Deng et al., 2020). Σύμφωνα με τους Deng et al. η μάθηση με βάση το παιχνίδι επιτρέπει στο δάσκαλο να απελευθερωθεί από την παραδοσιακή δομή της τάξης που βασίζεται στη διάλεξη, δημιουργώντας περισσότερο χρόνο για ανεξάρτητη εξερεύνηση και σκέψη, ενώ οι μαθητές αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και συνεργάζονται τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, σε ένα πιο χαλαρό μαθησιακό περιβάλλον, αποβάλλοντας το μαθησιακό άγχος (Deng et al., 2020).

Η ψηφιακή μάθηση με βάση το παιχνίδι έχει την ικανότητα να παρακινεί και να ενισχύει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Οι Li et al. (όπως αναφέρεται στο Ongoro, & Mwangoka, 2019) επιμένουν ότι η συνδυασμένη μάθηση (δηλαδή μάθηση που περιλαμβάνει έξυπνες τεχνολογίες σε συνδυασμό με παραδοσιακές προσεγγίσεις) πρέπει να εισαχθούν σταδιακά στους μαθητές και αυτό γιατί θετικά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν μόνο όταν οι μαθητές συμμετέχουν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τους Ongoro και Mwangoka (2019) το ψηφιακό παιχνίδι είναι αποτελεσματικό, αν και μπορεί να είναι πιο λειτουργικό αν τα κινούμενα σχέδια ενσωματώνονται στον πρωτότυπο τρόπο εκμάθησης με βάση το ψηφιακό παιχνίδι στο περιβάλλον εκπαίδευσης.

Σε αυτή την εργασία εξετάστηκε η βιβλιογραφία κατά την τελευταία τριετία και βρέθηκαν 355 άρθρα, εκ των οποίων 5 θεωρήθηκαν πιο συναφή με το θέμα. Με βάση τα ευρήματα χρησιμοποιήθηκε οι αρχές ανάλυσης μελετών PRISMA σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τα λογισμικά του DGBL και ποιες δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν. Επομένως, οι κύριοι στόχοι αυτής της εργασίας είναι να γίνει μια ενδεικτική επισκόπηση της χρήσης του DGBL και της τεχνολογίας, να παρουσιαστεί η συνολική επίδραση στη μάθηση και στις δεξιότητες που συνδυάζονται όταν το ψηφιακό παιχνίδι ενσωματώνεται στην εκπαίδευση, να αναφερθεί ο τρόπος και τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν για τον καλύτερο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με DGBL.

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που συντάσσονται από αυτή την εργασία είναι οι ακόλουθες:

- 1) Ποιες είναι οι δεξιότητες που προάγονται στα παιδιά κατά τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- 2) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της χρήσης tablet και smartphone από τα παιδιά και των ψηφιακών δεξιοτήτων.
- 3) Ποιες δεξιότητες συνδυάζονται κατά τη χρήση των DGBL;

Προσδιορισμός Πεδίου Ανάλυσης και Διαστάσεις Ανάλυσης

Πραγματοποιήθηκε μια συστηματική ανάλυση της βιβλιογραφίας των άρθρων σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής μάθησης με βάση το παιχνίδι (DGBL), ώστε να τονιστούν ποιες δεξιότητες συνδυάζονται κατά τη ψηφιακή μάθηση σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 4- 11) με βάση τις οδηγίες για τις Συστηματικές Κριτικές και τις Μετα-Αναλύσεις PRISMA (Moher et al., 2009). Ακολουθεί η διαδικασία αναζήτησης και ελέγχου που χρησιμοποιήθηκε για την εργασία αυτή, συμπεριλαμβανομένων αυτών των βημάτων:

- 1) Διαδικασία δημιουργίας σχεδίου. Συλλογή από διαδικτυακά περιοδικά βάσεων δεδομένων, κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού των δημοσιεύσεων και περιγραφή των σταδίων ανάλυσης.
- 2) Οργάνωση και πραγματοποίηση της αναθεώρησης. Επιλογή μελέτης, ανάλυση δεδομένων, συνδυασμός δεδομένων και κωδικοποίηση δεδομένων.

- 3) Αναφορά της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και συζήτηση των ευρημάτων για να κατανοήσουμε το συνδυασμό των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών.

Κριτήρια ένταξης

- 1 Ημερομηνία δημοσίευσης 2019- 2021
- 2 Περιοδικά με κριτές και δημοσιεύσεις σε συνέδρια στα αγγλικά
- 3 Ερευνητικά άρθρα με ποιοτική & ποσοτική αναφορά στη ψηφιακή μάθηση με βάση το παιχνίδι
- 4 Τα άρθρα αναφέρουν τουλάχιστον μία ή περισσότερες πειραματικές μελέτες σχετικά με το DGBL
- 5 Τα άρθρα έχουν ερευνητικά αποτελέσματα

Κριτήρια εξαίρεσης

- 1 Εξαιρέθηκαν οι μη αγγλικές εκδόσεις
- 2 Εξαιρέθηκαν έρευνες που δεν χρησιμοποιούσαν ψηφιακή μάθηση με βάση το παιχνίδι (DGBL)
- 3 Εξαιρέθηκαν κριτικές και μετα-αναλύσεις
- 4 Εξαιρέθηκαν δημοσιεύσεις που αναφερόταν σε μαθητές β/θμιας ή φοιτητές
- 5 Εξαιρέθηκαν και μελέτες που δεν παρουσίαζαν έρευνα χρησιμοποιώντας σχέδιο
- 6 Εξαιρέθηκαν δημοσιεύσεις που δεν αναφερόταν στην α/θμια εκπαίδευση

Πίνακας 1: Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού δημοσιευμένων άρθρων

Βάση δεδομένων και λέξεις-κλειδιά

Η αναζήτηση δεδομένων για εφαρμογές DGBL και των δραστηριοτήτων συλλέχθηκαν από τις διαδικτυακές βάσεις δεδομένων Scopus, Eric και Google Scholar. Αυτές οι πηγές είναι γνωστές ως η μεγαλύτερη βάση δεδομένων, έρευνας και τεκμηρίωσης. Σε αυτή την εργασία η αναζήτηση περιορίστηκε σε άρθρα περιοδικών και σε συνέδρια, και κυρίως αυτά που ήταν στην αγγλική γλώσσα, ενώ αφαιρέθηκαν άρθρα από άλλες γλώσσες. Η αρχική αναζήτηση οδήγησε σε 355 άρθρα: 46 από το ERIC, 141 από το SCOPUS, 168 από το GOOGLE SCHOLAR για το διάστημα από το 2019-2021. Προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα από τις μελέτες που επιλέχθηκαν για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η αναζήτηση περιορίστηκε σε άρθρα περιοδικών. Εξετάστηκε ο αριθμός των άρθρων που συλλέχθηκαν στην πρώτη φάση που σχετίζονται άμεσα με το θέμα της ψηφιακής μάθησης με βάση το παιχνίδι. Οι λέξεις-κλειδιά που εφαρμόστηκαν για τη συλλογή των άρθρων, φαίνονται στο Πίνακα 2.

- | |
|---------------------------------------|
| 1. Educational game |
| 2. Game-based learning (GBL) |
| 3. Digital game-based learning (DGBL) |
| 4. Learning application |
| AND |
| 5. Tablet apps |
| 6. Smartphones |
| AND |
| 7. Preschool age |

Πίνακας 2: Όροι αναζήτησης

Επιλογή και ανάλυση δεδομένων

Μετά από μια ματιά στους τίτλους, τις περιλήψεις και την ανάγνωση πλήρους κειμένου, εξετάστηκαν 5 άρθρα σχετικά με το θέμα της μάθησης με βάση το παιχνίδι και των δεξιοτήτων που προάγονται σε παιδιά α/θμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι εργασίες διαβάστηκαν διεξοδικά με κύριο σκοπό την εύρεση ενός γενικού χάρτη για τη εργασία σχετικά με το θέμα. Τα επιλεγμένα άρθρα σε αυτή την εργασία θέλαμε να έχουν ψηφιακή τεχνολογία για μάθηση με ένα παιχνίδι για παιδιά α/θμιας, ποιοτική και ποσοτική αναφορά του παιχνιδιού, ενώ εστιάζουμε σε συγκεκριμένες πτυχές των εφαρμογών για να δούμε ποιες δεξιότητες συνδυάζουν και ποιο είναι το σενάριο που εμπλέκει τη δραστηριότητα στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρουσίαση δεδομένων

Στο πρώτο στάδιο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, συνολικά 5 άρθρα εξετάστηκαν με βάση τα κριτήρια εισόδου και εξόδου για την επιλογή μελετών.

Σχεδιασμός μελέτης

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, απαριθμούνται τα σχέδια που χρησιμοποιήθηκαν στα άρθρα της μελέτης. Σύμφωνα με αυτό, από τα 5 άρθρα που μελετήθηκαν τα 4 άρθρα ανέφεραν ποιοτικά δεδομένα και 1 άρθρο ποσοτικά δεδομένα. Όλα τα άρθρα που μελετήθηκαν αναφέρονται σε μελέτες περίπτωσης που πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σχεδιασμός μελέτης	Αριθμός άρθρων
Ποιοτικός	4
Ποσοτικός	1
Πειραματική	1
Μελέτη περίπτωσης	5

Πίνακας 3

Στην πλειονότητα τα άρθρα με βάση το ψηφιακό παιχνίδι χρησιμοποιούν εφαρμογές DGBL τα οποία κυκλοφορούν στο app stores. Συγκεκριμένα από τα 5 άρθρα της εργασίας αυτής τα 4 άρθρα χρησιμοποιούν εφαρμογές για smartphone ή tablet που βρίσκεται στην αγορά και σε 1 άρθρο σχεδιάστηκε η εφαρμογή εξ αρχής σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Βέβαια, ο κύριος στόχος αυτών των άρθρων που μελετήθηκαν ήταν η διερεύνηση των μαθησιακών και ψηφιακών δεξιοτήτων που προάγονται στο μαθητή μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι.

Ψηφιακά παιχνίδια & συσκευές

Κατά την μελέτη των άρθρων διαπιστώθηκε ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν μια πλατφόρμα για τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ενσωματώνονται σε συσκευές υλικού που προωθούν το παιχνίδι που διέπεται από κανόνες. Επίσης, οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για ευφάνταστο παιχνίδι καθώς βασίζονται σε χαρακτήρες, ζωντανές εικόνες, εικονικό ή πραγματικό κόσμο, αφήγηση και ήχο. Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι οι συσκευές που χρησιμοποιήθηκαν, στα άρθρα που μελετήθηκαν, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε εφαρμογές DGBL είναι κυρίως tablet, smartphone και laptop. Η ευκολία στη χρήση φαίνεται να αποτελεί το βασικό σημείο, καθώς το 70% των μελετών έχουν χρησιμοποιήσει tablet, 1 άρθρο χρησιμοποίησε laptop και 1 άρθρο κινητό. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες αναφέρονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και μικρών τάξεων δημοτικού. Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες μπορούν πιο εύκολα να χειριστούν συσκευές με οθόνες αφής.

Συσκευές που χρησιμοποιούνται στο DGBL	Αριθμός άρθρων	Ποσοστό (%)
Tablet	3	60%
smartphone	1	20%
laptop	1	20%

Πίνακας 4: Συσκευές που χρησιμοποιήθηκαν στα ψηφιακά παιχνίδια στα άρθρα που μελετήθηκαν

Θεωρίες που εφαρμόστηκαν στις μελέτες για το DGBL

Η σχέση μεταξύ του ψηφιακού παιχνιδιού και των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται δείχνει ότι είναι πολύ σημαντικά για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στην εργασία αυτή, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της χρήσης του ψηφιακού παιχνιδιού από τα παιδιά και των δεξιοτήτων που συνδυάζονται κατά τη χρήση τους. Οι θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν ποικίλουν ανάλογα με το είδος και το σκοπό του παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε έρευνα. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιήθηκε η Θεωρία του Piaget, όπου και αναφέρεται ότι οι πνευματικές ικανότητες διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στην οικοδόμηση των εννοιών. Αυτό συμβαδίζει με τον Κονστρουκτιβισμό όπου οι ιδέες κατανοούνται καλύτερα όταν εφαρμόζονται σε πραγματικό περιβάλλον, και όχι όταν διδάσκονται θεωρητικά (Deng, et al., 2020· Ongoro, et al., 2019). Ένα άρθρο

χρησιμοποίησε τη Θεωρία του Vygotsky, όπου και τονίζει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και έχει ως αποτέλεσμα ένα αυξημένο επίπεδο μάθησης μεταξύ των παιδιών (Behnamnia, et al., 2020). Σε ένα άρθρο χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της Ρεαλιστικής Μαθηματικής εκπαίδευσης, η οποία αναφέρεται σε τρία επίπεδα μάθησης (Ζαράνης & Αλεξανδράκη, 2019).

Θεωρίες σε μελέτες DGBL	Άρθρα
Θεωρία Vygotsky	1
Θεωρία Piaget	2
Αρχές Ρεαλιστικής μαθηματικής Εκπαίδευσης	1

Πίνακας 5: Οι θεωρίες που βασίστηκαν τα ψηφιακά παιχνίδια τα άρθρα που μελετήθηκαν

Παιδαγωγική σε εφαρμογές DGBL

Στα άρθρα που μελετήθηκαν λίγα ήταν αυτά που επικεντρώθηκαν στο μοντέλο της παιδαγωγικής και περιέγραψαν μια συστηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, η οποίες περιλάμβαναν χρήση παραμυθιών, εργασίες με γράμματα ή αριθμούς. Τα άρθρα αυτά περιλάμβαναν ένα μοντέλο διδασκαλίας που παρείχε συνολική ανάπτυξη γνωστικών, δημιουργικών και μαθησιακών πτυχών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Οι μαθητές μπορούσαν να ενσωματώσουν το πραγματικό και τον εικονικό κόσμο, δηλαδή δραστηριότητες της καθημερινότητας μέσα σε ψηφιακά παιχνίδια. Αυτή η παιδαγωγική απευθύνεται στη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με τις ιδέες που εφαρμόζονται σε πραγματικά περιβάλλοντα και συνδέονται με τη ζωή, ενθαρρύνοντας τις δεξιότητες για ανεξάρτητη αναζήτηση και κριτική σκέψη (Ongoro & Mwangoka, 2019).

Σκοπός εφαρμογών	Άρθρα
Μαθηματικός γραμματισμός	2
Γλωσσικός γραμματισμός	2
Δεν είχε συγκεκριμένο αντικείμενο	1

Πίνακας 6: Αριθμός περιλαμβανομένων άρθρων ανά σκοπό ή λειτουργία της κάλυψης εφαρμογών

Μέτρηση των δεξιοτήτων σε μελέτες DGBL

Στα άρθρα που μελετήθηκαν χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος, μελέτη περίπτωσης (Behnamnia, et al., 2020· Deng, et al., 2020· Dore, R. A., Shirilla, et al., 2019· Ongoro, et al., 2019· Ζαράνης & Αλεξανδράκη, 2019). Η μέθοδος αυτή περιελάμβανε: ανάγνωση σημειώσεων πεδίου, συνεντεύξεις, παρακολούθηση βίντεο, παρατήρηση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, επαναλαμβανόμενες ιδέες που

συνέβαλλαν στις ερευνητικές ερωτήσεις. Αρχικά, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και έπειτα χρησιμοποιήθηκε θεωρητική ανάλυση. Στα περισσότερα άρθρα, η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και ενσωματώθηκε στο καθημερινό πρόγραμμα της διδασκαλίας, ενώ μόνο σε ένα άρθρο οι ερευνητές επέλεξαν να πραγματοποιηθεί η έρευνα εκτός σχολείου (σπίτι) (Dore et al., 2019). Η επιλογή των ψηφιακών παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες γινόταν κυρίως από τους παιδαγωγούς ή τους ερευνητές, ενώ σε μία μόνο μελέτη τα παιδιά είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν μόνο τους το DGBL. Ο μέγιστος χρόνος της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία διήρκεσε 4 εβδομάδες, από μια φορά την εβδομάδα.

Επιλογή παιχνιδιών από:	Άρθρα
Ερευνητής/παιδαγωγός	5
Μαθητές	1

Πίνακας 7: Από ποιον έγινε η επιλογή των DGBL για τη μελέτη περίπτωσης

Αποτελεσματικότητα χρήσης DGBL στη διδασκαλία & δεξιότητες που προάγονται.

Στον πίνακα 6 εμφανίζονται τα αποτελέσματα της εργασίας σε σχέση με την κατηγορία «αποτελεσματικότητα της χρήσης του DGBL σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και προαγωγή δεξιοτήτων στους μαθητές». Κατά τη διαδικασία αποδόμησης των άρθρων εντοπίσαμε ότι μια μελέτη μπορεί να αναφέρει περισσότερες από μια υποκατηγορίες δεξιοτήτων. Από την πλειοψηφία των μελετών εξάγεται ότι η χρήση των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών από τους μαθητές σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούν σε δημιουργική σκέψη, καλύτερη μαθησιακή απόδοση και ενθουσιασμό για μάθηση, κίνητρο για εμπλοκή των μαθητών στην ψηφιακή τεχνολογία, αλληλεπίδραση, αλληλοβοήθεια και συνεργασία, ομαδικότητα και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, ανέπτυξαν την κριτική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων, συνδυάζοντας επίσης τη φαντασία, την περιέργεια και την εξερεύνηση.

Αποτελεσματικότητα DGBL σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα & δεξιότητες που συνδυάζονται	Άρθρα
Καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις	4
Αλληλεπίδραση/αλληλοβοήθεια/Ομαδικότητα/συνεργασία	3
Κριτική σκέψη	2
Δημιουργική σκέψη	1

Επικοινωνία	1
Ψηφιακές δεξιότητες	5
Επίλυση προβλημάτων	3
Φαντασία	1
Περιέργεια	1
Εξερεύνηση	1

Πίνακας 8: Αποτελεσματικότητα της χρήση του DGBL σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και δεξιότητες που συνδυάζονται

Συμπεράσματα

Η ένταξη του ψηφιακού παιχνιδιού στη διδασκαλία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών λόγω των πλεονεκτημάτων που έχει για τους νέους μαθητές, καθώς αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Σκοπός της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ήταν να παράσχει αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών που υποστηρίζουν τη μάθηση και τις δεξιότητες που προάγονται κατά τη χρήση αυτών. Σε αυτό το άρθρο, τονίζονται ειδικά εκπαιδευτικά πεδία σε επίπεδο α/θμιας εκπαίδευσης και η εφαρμογή μεθόδων μάθησης και δεξιοτήτων με βάση το DGBL. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να πληροφορήσει σχετικά με την κατάσταση της προόδου της εκπαίδευσης και τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται από παιδιά α/θμιας εκπαίδευσης μπορούν να προωθήσουν τη μάθηση, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και άλλες δεξιότητες για τη βελτίωση της αποδοχής και της χρήσης DGBL.

Το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να συνδυάσει STEM μαζί με άλλες δεξιότητες, επειδή έχει τη δυνατότητα να διδάξει στα παιδιά αφηρημένες και περίπλοκες έννοιες που βασίζονται στην πραγματική ζωή. Επίσης, αν το ψηφιακό παιχνίδι συνδυαζόταν με θέματα όπως η γεωγραφία, η ιστορία, οι τέχνες, οι φυσικές επιστήμες, θα γινόταν πιο ελκυστικό για τα μικρά παιδιά. Φαίνεται ότι τα παιχνίδια που βασίζονται στη διδασκαλία μπορούν να οδηγήσουν σε απόκτηση γνώσεων, αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, διασκέδαση, ενώ από την άλλη πλευρά ενισχύει τις δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και βελτιώνει τη μάθηση. Επομένως, τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να επιλύσουν προβλήματα μάθησης και αλληλεπίδρασης, και καθιστούν ευκολότερη και πιο αποτελεσματική τη μάθηση.

Τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας κατά την ενασχόληση τους με τις ψηφιακές δραστηριότητες βρίσκουν ποικίλους τρόπους να αλληλεπιδράσουν και να αλληλοβοηθηθούν ώστε να καταλήξουν σε την επιθυμητή λύση. Δημιουργούν ομάδες και μέσα από τον κοινό κώδικα επικοινωνίας της ηλικίας αυτής επιλέγουν τη σειρά που θα παίξει ο καθένας τους, μέσα από τη συζήτηση αποφασίζουν ποιος είναι ο σκοπός του παιχνιδιού και πως θα φτάσουν σε αυτόν και τέλος νιώθουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση που μέσα από τη συνεργασία έφτασαν στο στόχο τους. Οι δραστηριότητες με DGBL προωθούν την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλά επίπεδα, όπως την μαθηματική, την κοινωνική, και την γνωστική, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει την κριτική σκέψη και αυξάνει τη δημιουργικότητα δίνοντας ώθηση στην απόκτηση καινούργιας γνώσης. Το σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία της συνεργασίας και της ομαδικότητας, στην ανάπτυξη της ικανότητας της επίλυση προβλημάτων και στην επικοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227.
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 709-717.
- Dore, R. A., Shirilla, M., Hopkins, E., Collins, M., Scott, M., Schatz, J., ... & Hirsh-Pasek, K. (2019). Education in the app store: using a mobile game to support US preschoolers' vocabulary learning. *Journal of Children and Media*, 13(4), 452-471. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1650788>
- Zaranis, N., & Alexandraki, F. (2019). Axiopoiisi ton Tablets sto Nipiagogeio gia ti Didaskalia tou Pollaplasiasmou me ti Chrisi Montelon Vasismenon sta Realistika Mathimatika. Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, *Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia*, 2, 87-95.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Ongoro, C. A., & Mwangoka, J. W. (2019). Effects of digital games on enhancing language learning in Tanzanian preschools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 11(3), 325-344.

Συμπερίληψη των προσφυγόπουλων στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος

Καλλέργης Στέργιος, M.Sc. Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας της ένταξης των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία μετά το ξέσπασμα της προσφυγικής κρίσης του 2016. Στην εν λόγω μελέτη θα γίνει αναφορά για τις υφιστάμενες πρακτικές, τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, τις απόψεις των μαθητών για τα προσφυγόπουλα αλλά και προτάσεις ενίσχυσης της συμπερίληψης. Επίσης θα γίνει λόγος και για διάφορες πολιτικές που ισχύουν στην χώρα πριν και μετά το 2000 σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, προσφυγόπουλα, ηγεσία, μαθητές

Inclusion of refugee children in the schools of the dominant current

Stergios Kallergis, M.Sc. Special Education

Summary

This literature review aims to check the progress of the integration of refugee children in Greek schools after the outbreak of the refugee crisis in 2016. This study will refer to existing practices, the role of school leadership, students' views on refugee children and proposals to enhance inclusion. We will also discuss various policies in force in the country before and after 2000 on intercultural education. and for the education of migrant children

Key-Words: Inclusion, refugee children, leadership, students

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν γίνει τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο τέλη του 20^{ου} αρχές του 21^{ου} αιώνα, έχουν διαμορφώσει πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016). Μία τέτοια χώρα έγινε και η Ελλάδα. Η χώρα μας στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα από χώρα που έστελνε μετανάστες έγινε χώρα που υποδέχεται πλέον. Η μαζική προέλευση προσφύγων και μεταναστών καθόρισε την νέα ελληνική πραγματικότητα (Καλοφορίδης, 2014). Οι αλλαγές αυτές καθορίζουν τόσο την θέση, τον ρόλο και την λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού όσο και το πλαίσιο δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών (Γκόβαρης, 2013).

Μέσα στις μετακινήσεις των πληθυσμών που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο ποσοστό είναι παιδιά. Παιδιά τα οποία έφυγαν από την χώρα τους μαζί με τους

γονείς ώστε να βρουν ένα καλύτερο μέλλον στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Εδώ και 6.5 περίπου χρόνια από την μεγάλη μεταναστευτική κρίση του 2015, έχουν έρθει στην Ελλάδα πάρα πολλά παιδιά τα οποία έπρεπε να ενταχθούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Κολυμπάρη, 2017). Αυτό βέβαια, είχε αρκετές δυσκολίες διότι λόγω της μη εκμάθησης των ελληνικών ήταν δύσκολο να ενταχθούν μέσα στις γενικές τάξεις. Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων μαζί με άλλους φορείς της Πολιτείας, όπως θα δούμε και στην συνέχεια της εργασίας, ίδρυσε τα λεγόμενα ΔΥΕΠ και ενίσχυσε τις τάξεις υποδοχής αλλά προχώρησε και σε μια σειρά νόμων και διαταγμάτων, ώστε τα προσφυγόπουλα να αρχίσουν να έχουν επαφή με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να ασχοληθεί με την διαδικασία της συμπερίληψης των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία, αλλά και να αναφερθεί στις πρακτικές και στους νόμους που ψηφίστηκαν και ισχύουν για τον σκοπό αυτό, στο ρόλο που παίζει τόσο η ηγεσία του σχολείου όσο και οι κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το ζήτημα αυτό και τέλος στις προτάσεις ώστε να ενισχυθεί η συμπερίληψη των παιδιών αυτών.

Νόμοι και διατάγματα του Ελληνικού Κράτους σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την φοίτηση των προσφυγόπουλων

Αναδρομή σε νομοθεσίες του Κράτους πριν το 2000

Σύμφωνα και με το διεθνές δίκαιο, κάθε παιδί προσφύγων το οποίο έχει διακόψει την φοίτησή του για οποιοδήποτε λόγο, έχει το δικαίωμα να συνεχίσει να φοιτά στην χώρα υποδοχής. Τα τελευταία χρόνια και πόσο μάλιστα από το καλοκαίρι του Αυγούστου του 2015 όπου η αυξητική τάση εισόδου στην χώρα ανήλικων προσφυγόπουλων είναι ραγδαία, ανάγκασε το ελληνικό κράτος να ασχοληθεί με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Κοκκίδου, 2017). Προτού να αναφερθεί το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων, θα γίνει μία σύντομη ανασκόπηση στο θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την έναρξή της στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα ως το 1960 ήταν σε γενικές γραμμές χώρα εξαγωγής μεταναστών, καθότι την δεκαετία αυτή πολλοί ήταν αυτοί που έψαξαν καλύτερο τρόπο ζωής και επιβίωσης στην Ευρώπη (Χατζηιωσήφ, 2009). Το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο ήρθε το 1974, με το νομοθετικό διάταγμα 339/74 ΦΕΚ 61/11-3-1974 «Περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας», με το οποίο ιδρύθηκε στην Αθήνα ημερήσιο 6/τάξιο γυμνάσιο Αρρένων με αιτία ίδρυσης την αδυναμία ενσωμάτωσης των παιδιών στο γενικό σχολείο (Παρθένης, 2011).

Στην αρχή της δεκαετίας του 1980 με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν Φ.818-2/4139 (ΦΕΚ 1105/4.11.1980), ιδρύονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής ενώ στις 7 Σεπτεμβρίου 1982 με τη υπ' αριθμό Φ. 818/2/Ζ/21/3175/7-9-1982 ιδρύθηκαν τα πρώτα φροντιστηριακά τμήματα (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016). Στα μέσα της

δεκαετίας του 1990 και πιο συγκεκριμένα το 1996 με τον νόμο 2413/1996 ΦΕΚ 124^Α ορίστηκε νέο πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» όπως αναφέρει το άρθρο 34 του συγκεκριμένου νόμου.

Σταδιακά η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέκτησε ιδιαίτερη θέση στην νεοελληνική εκπαίδευση καθώς δημιουργήθηκαν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, αλλά και έρευνες, μελέτες πάνω σ' αυτό το ξεχωριστό κλάδο της εκπαίδευσης (Παρθένης, 2011).

Θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία

Τα πρώτα βήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν ήταν αρκετά για να αντιμετωπίσουν αυτά που θα έρχονταν. Από το 2015 και εξής όλη η Ευρώπη αλλά κυρίως η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει ένα τεράστιο μεταναστευτικό κύμα, και μέσα σ' αυτό να φροντίσει όλα τα ώστε όλα τα προσφυγόπουλα που ήρθαν στην χώρα να μπορούν να έχουν την δυνατότητα να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρώτη ρύθμιση στην οποία προχώρησε η Πολιτεία ήταν σχετικά με το γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νόμος 4415/2016. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»). Σήμερα, στην Ελλάδα υπάρχουν 25 διαπολιτισμικά σχολεία (Κολυμπάρη, 2017). Τον Μάρτιο του 2016 δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Επιστημονική επιτροπή με σκοπό την στήριξη των προσφυγόπουλων (ΓΓ147079/ 18 - 03 – 2016 «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβολή του έργου της ΕΣΠΠ.»). Μετά την εκπόνηση μελέτης από την επιτροπή, τον Ιούνιο του 2016 προτάθηκε η δημιουργία των ΔΥΕΠ μέσα στις σχολικές μονάδες Α/Βάθμιας και Β/βάθμιας (ΥΠΠΕΘ, 2016 & «Υπουργική Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/16. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016).

Το σχολικό έτος 2016-2017 με ΚΥΑ των υπουργείων Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Μεταναστευτικής Πολιτικής και Οικονομικών δόθηκε η δυνατότητα ίδρυσης ΖΕΠ μόνο για τα δημοτικά σχολεία (Υπουργική Απόφαση αρ.. 131024/Δ1/16. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. ΦΕΚ 2687 Β/29-08-2016»). Σχετικά με την ίδρυση των ΔΥΕΠ και των ΖΕΠ αλλά και τον τρόπο λειτουργίας τους, το ΙΕΠ ανέβαλε τόσο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και την συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων («Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των

Παιδιών των Προσφύγων, 2017, σελ. 61. Βλ. επίσης Δελτίο Τύπου»-ΥΠΠΕΘ (2016). Το ΙΕΠ για την εκπαίδευση των προσφύγων. ΥΠΠΕΘ-04- 10-16). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίθηκε αναγκαία ώστε να αρχίζουν να λειτουργούν τα ΔΥΕΠ. Στο μεταξύ πολλοί αναπληρωτές, προκειμένου να διεκδικήσουν τέτοιες θέσεις επιμορφώθηκαν και αυτοί είτε στα προγράμματα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είτε ασχολήθηκαν με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ελληνική ως 2^η Ξένη γλώσσα είτε ακόμα σε ετήσια σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με το σκοπό την στελέχωση των ΔΥΕΠ, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων έδωσε το δικαίωμα απόσπασης σε μόνιμους εκπαιδευτικούς ώστε να υπηρετήσουν εκεί, καθώς επίσης προχώρησε και στην πρόσληψη αναπληρωτών με εξειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΥΠΠΕΘ, (2016). «Αποσπάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων για το διδακτικό έτος 2016-2017. ΥΠΠΕΘ- 7-10-2016 & Υπουργική Απόφαση αρ. 112158/Ε2/2016. Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδων Γενικής Εκπαίδευσης (πλην Μουσικών) για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2016-2017. ΦΕΚ 2133/Β/11-7-2016»).

Σε καταγραφή του αριθμού φοίτησης προσφυγόπουλων η Κολυμπάρη (2017), αναφέρει ότι τον Δεκέμβρη του σχολικού έτους 2016-2017 στα ΔΥΕΠ υπήρχαν 1000 παιδιά ενώ αναμένονταν να φοιτήσουν σε τάξεις που θα ιδρύονταν τους πρώτους μήνες του 2017 άλλα 1700. Στα ΖΕΠ φοιτούσαν 3.600 προσφυγόπουλα. Σε απογραφή του Μαρτίου του ίδιου έτους φοιτούσαν συνολικά 2.643 προσφυγόπουλα σε ΔΥΕΠ (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Ολοκληρώνοντας το πρώτο αυτό κεφάλαιο, φαίνεται η εγρήγορση του ελληνικού κράτους για την προσπάθεια ενσωμάτωσης των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολιτεία και εκπαιδευτικοί στάθηκαν δίπλα στα προσφυγόπουλα δίνοντας όλη τους την αγάπη και αρωγή τους με σκοπό να έχουν ένα καλύτερο μέλλον.

Η συμβολή της ηγεσίας των σχολείων στην συμπερίληψη των προσφυγόπουλων και οι απόψεις των μαθητών

Σχολική ηγεσία

Ένας από τους βασικούς στόχους όλων ανεξαιρέτων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να δώσει σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στην μάθηση (Αγγελίδης, 2019). Οι ίσες αυτές ευκαιρίες είναι προϋπόθεση ώστε κανένα παιδί να μην μένει εκτός εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως προβλήματος, φύλου, καταγωγής και θρησκείας. Ο Groon (2003), αναφέρει ότι ο διευθυντής δεν είναι πλέον ο μοναδικός ηγέτης αλλά μέσα στο σχολείο η ηγεσία εξαπλώνεται και περιλαμβάνει ακόμα και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Από την άλλη ο Harris (2007), ήρθε να προσθέσει στα προαναφερθέντα

λεγόμενα ότι όταν η ηγεσία διαμοιράζεται τότε τα σχολεία οδηγούνται πιο εύκολα στην βελτίωση.

Η ένταξη των προσφυγόπουλων στα σχολεία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω με μια σειρά από νομοθετικές παρεμβάσεις δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, όταν οι ηγέτες του σχολείου και η εκπαιδευτική κοινότητα θέλουν και επιθυμούν την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο, προωθούν ταυτόχρονα και την κοινωνική ανασυγκρότηση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Προκειμένου ένα σχολείο να φτάσει στην διαπολιτισμικότητα, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είσαι σε θέση να προάγουν τον διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων όπως των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά ακόμα και τω γονέων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Αρκετές θα είναι οι φορείς όπου οι ηγέτες θα αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα στο εγχείρημα της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προώθησης της συμπερίληψης των προσφυγόπουλων μέσα στο σχολείο, ωστόσο μένοντας πιστή στο όραμα για ένα εξελιγμένο σχολείο που να ανταποκρίνεται σε όλους θα πετύχουν όλα όσα επιθυμούν (Γκόβαρης, 2013).

Σύμφωνα με την Χατζησωτηρίου και τον Αγγελίδη (2018:175), «οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αποστασιοποιούνται συναισθηματικά από τις υπάρχουσες δομές του σχολείου και να προβαίνουν σε συναισθηματικό αναστοχασμό για τις αλλαγές που είναι απαραίτητες στις σχολικές πρακτικές». Η ανάπτυξη της συνεργατικότητας είναι από τις πιο σημαντικές μεθόδους που πρέπει να προωθήσει η σχολική ηγεσία. Η συνεργατικότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την δημιουργία θετικού κλίματος σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας, ωστόσο θα αναλυθεί περαιτέρω στην συνέχεια στα πλαίσια των προτάσεων για την ενίσχυση της συμπερίληψης των προσφυγόπουλων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο λόγος που χρειάζεται να αναφερθεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, είναι διότι όπως είπαμε και παραπάνω η ηγεσία μπορεί να μοιραστεί και σ' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πηγή έμπνευσης για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη και η διδασκαλία του μπορεί να βοηθήσει σε μέγιστο βαθμό το κάθε παιδί εάν είναι αποτελεσματική (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Ωστόσο, λόγω των νέων δεδομένων που έχουν δημιουργεί στην εκπαίδευση, της εισόδου δηλαδή προσφυγόπουλων στις σχολικές τάξεις, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ακολουθήσει την αρχή της συμπερίληψης πρέπει να προχωρήσει σε διορθωτικές κινήσεις στην διδασκαλία του με σκοπό να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν ενεργούς πολίτες και να ετοιμάσουν τα παιδιά αυτά για την είσοδό τους στην κοινωνία. Οφείλουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες διαφορετικές ανάγκες των μαθητών αυτών, ενώ ακόμα πρέπει να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές διαχείρισης της τάξης τους (Paris & Alim, 2018). Η Hajisoteriou (2012), αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία ορισμένα εκ των οποίων

είναι η παρακίνηση συζητήσεων στις τάξεις. Επίσης, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και επικροτούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης (Hajisoteriou, 2012). Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας και ειδικότητας θα πρέπει ανά πάσα στιγμή έτοιμοι ώστε να αντιμετωπίσουν τέτοιες περιπτώσεις μέσα στις τάξεις τους. Αυτό θα γίνει μέσα από επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως θα αναφερθεί και στην συνέχεια, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν όλες αυτές τις αλλαγές που χρειάζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα με σκοπό να ανταποκρίνεται και στα προσφυγόπουλα.

Απόψεις μαθητών για την ένταξη των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία

Στις 20 Δεκεμβρίου 2019 η εφημερίδα καθημερινή δημοσίευσε μία εντυπωσιακή έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας έχουν μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2018 σε πανελλαδικό επίπεδο από δείγμα 3.863 ατόμων ηλικίας 11, 13 και 15 ετών (Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Πανελλήνια Έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων, 2018).

Από την έρευνα έχουμε τα ακόλουθα στοιχεία. Από τα 3.863 παιδιά, το 57,7% έχει θετικά συναισθήματα έναντι των προσφύγων, το 25,3% ουδέτερα και το 16,9% αρνητικά. Το εντυπωσιακό της έρευνας είναι ότι το 90,6% των εφήβων συμφωνεί με την θέση ότι τα προσφυγόπουλα πρέπει να έχουν ίδιες και ίσες ευκαιρίες μέσα στην εκπαίδευση (Καθημερινή εφημερίδα, 2019).

Στις 10 Οκτωβρίου 2016 στο News.gr δημοσιεύτηκε άρθρο με τίτλο «*Πώς υποδέχθηκαν μαθητές και γονείς τα προσφυγόπουλα στα σχολεία*» Το άρθρο συνεχίζει λέγοντας «*Το πρώτο κουδούνι χτύπησε σήμερα το μεσημέρι σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για 1.500 παιδιά προσφύγων που φιλοξενούνται στην Ελλάδα. Τα παιδιά μετέβησαν στα σχολεία με λεωφορεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, ξεναγήθηκαν στις τάξεις και τα σχολικά κτίρια και γνώρισαν τους εκπαιδευτικούς, ενώ έλαβαν σχολικές τσάντες και βιβλία*». Σε δημοτικό σχολείο της Λέσβου μαθητές είχαν βάλει λουκέτο στο σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς τους, το οποίο ευτυχώς ακυρώθηκε παραμονές της εισόδου των παιδιών στο σχολείο. Η πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προχώρησε στην παρακάτω δήλωση «*Διαφωνώ με όλα όσα έγιναν. Οι αρχές μου και ο τρόπος που μεγαλώνω τα παιδιά μου απέχουν από το κλείσιμο του σχολείου. Ως γονιός πιστεύω ότι η θέση του κάθε παιδιού είναι στο σχολείο*». Στο 67^ο δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης η κατάσταση ήταν εντελώς διαφορετική και το κλίμα ήταν ζεστό. Στο εν λόγω σχολείο θα φοιτούσαν για πρώτη φορά 39 προσφυγόπουλα. Στο σχολείο αυτό τα προσφυγόπουλα έγιναν δεχτά με χειροκροτήματα και τα ελληνοπούλα του φώναζαν «Καλώς ορίσατε». Ζεστή ήταν και η υποδοχή για 40 περίπου προσφυγόπουλα της δομής που υπάρχει στον Ελαιώνα όταν έφτασαν στις 15:00 μ.μ στο 72ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών με την χαρά να φαίνεται και το χαμόγελο να είναι ολοζώντανο στα χείλη τους.

Προτάσεις ενίσχυσης της συμπερίληψης των προσφυγόπουλων

Αφού λοιπόν πραγματοποιήθηκε η ένταξη των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία, αυτό που έχει σημασία τώρα είναι να βρούμε τους τρόπους εκείνους που θα ενισχύσουν την συμπερίληψή τους. Το «ΕΝΑ» σχολείο για «ΟΛΟΥΣ» τους μαθητές, δηλαδή την παροχή ίσων ευκαιριών στην μάθηση όπως αναφέρει τόσο ο Στασινός (2020) όσο και ο Αγγελίδης (2019), πρέπει να γίνει πράξη ώστε να μην παρουσιάζονται φαινόμενα περιθωριοποίησης.

Ξεκινώντας από το στυλοβάτη του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει η Πολιτεία να μεριμνήσει στην περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτισή του σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει προσφυγόπουλα που υπάρχουν στα σχολεία (Τριανταφυλλίδου, 2013). Οι επιμορφώσεις αυτές μπορούν να γίνουν είτε μέσω του ΙΕΠ με πόρους του ΕΣΠΑ, είτε μέσα από μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρονται σε Ελλάδα και Κύπρο. Όπως αναφέρει η Τριανταφυλλίδου (2013), οι επιμορφώσεις σεμιναρίων πρέπει να είναι υποχρεωτικές μία φορά ανά τρία χρόνια.

Επίσης, σημαντικό είναι η επέκταση του ολοήμερου σχολείου, σε όλα τα σχολεία της χώρας αλλά και η επέκτασή του στα Γυμνάσια. Μέσω του τύπου του ολοήμερου μπορούν να λειτουργήσουν εξειδικευμένα προγράμματα στήριξης των προσφυγόπουλων με σκοπό να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Η πρόσληψη με διαδικασίες ΑΣΕΠ δίγλωσσων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών με πιστοποίηση στη διδασκαλία παιδιών αναλόγως τη χώρα προέλευσης (Τριανταφυλλίδου, 2013).

Το ΙΕΠ επίσης, μπορεί να κάνει μία αναθεώρηση στη διδακτική ύλη της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, δίνοντας έμφαση στην μετανάστευση (Ρεντζή, 2017).

Τέλος, προκειμένου τα προσφυγόπουλα να ενταχθούν ομαλά μέσα στη σχολική πραγματικότητα, χρειάζεται να ενισχυθεί η συνεργατικότητα. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με την συμβολή όλων των φορέων εκπαίδευσης σε συνεργασία φυσικά με τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο γονέων, τις τοπικές διευθύνσεις εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας (Ρεντζή, 2017).

Επίλογος - Συμπεράσματα

Δεν είναι ποτέ εύκολο για έναν άνθρωπο να φεύγει από την χώρα του και να χρειάζεται να ξεκινάει την ζωή του από την αρχή. Το κακό είναι πως πολλά παιδιά επίσης, αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τους φίλους τους και να πρέπει να πάνε σ' ένα νέο περιβάλλον που πολλές φορές μπορεί να μην έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ευτυχώς, στην περίπτωση της Ελλάδας όπως είδαμε είχαμε πολύ λίγα περιστατικά ακραίων φαινομένων. Το πολύ αισιόδοξο όπως είδαμε και παραπάνω είναι η θερμή υποδοχή των

ανθρώπων και δη των παιδιών στα μικρά προσφυγόπουλα κατά την πρώτη τους μέρα στο ελληνικό σχολείο. Για να πάνε όμως τα παιδιά αυτά στο σχολείο, η πολιτεία ευτυχώς κινήθηκε με γοργούς ρυθμούς μέσω υπουργικών αποφάσεων, διαταγμάτων και νόμων ώστε να γίνει πιο έγκαιρα η είσοδος των προσφυγόπουλων στα σχολεία. Καταλυτικό ρόλο σε όλο αυτό το εγχείρημα έπαιξε και η εκπαιδευτική κοινότητα η οποία στάθηκε αρωγός στην προσπάθεια αυτή και έδωσε την ευκαιρία για ίσες ευκαιρίες στην μάθηση, ακόμα και αν ορισμένες φορές αυτό ήταν δύσκολο.

Μέσα από την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας μπορούν να αντληθούν πολλά συμπεράσματα. Αρχικά, η αλληλεγγύη είναι το πρώτο στοιχείο που μπορεί να αντληθεί. Αλληλεγγύη, διότι μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα έγιναν ενέργειες που χρειάζονταν χρόνια. Αλληλεγγύη ακόμα διότι τα ελληνόπουλα αγκάλιασαν τα προσφυγόπουλα στο σχολείο και δεν τα ξεχώρισαν, τα έκαναν να μην νιώθουν μειονεκτικά και τα ένταξαν μέσα στο χώρο τους. Επίσης, ο αλληλοσεβασμός για τον συνάνθρωπο είναι ακόμα ένα στοιχείο που μπορεί να αντληθεί.

Ολοκληρώνοντας επομένως, μπορούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα εάν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, φύλλου έχουν δικαίωμα στην μάθηση και να πούμε ότι όλα παιδιά μηδενός εξαιρουμένου έχουν δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες μέσα στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Angelidis, P. (2019). *Paidagogikes tis Symperilipsis*. Anatheorimeni ekdosi. Athi-na: Ekdoseis Diadrasi.
- Gkovaris, Ch. (2013). *Didaskalia kai Mathisi sto Diapolitismiko Scholeio*. Athina: Gutenberg
- Groon, P. (2003). *Distributing and intensifying school leadership*. London: Sage Publications
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership*. London: Routledge.
- Kapsalis, A. & Chaniotakis, N. (2015). *Ekpaideftiki Axiologisi*. Thessaloniki: Ekdoseis Afoi Kyriakidi
- Kokkidou, D. (2017). *Ekpaidefsi paidion prosfygon: Thesmikos ratsismos kai praktikes apokleismou*. Metaptychiaki ergasia. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias
- Kolympari, T. (2018). *I ekpaideftiki politiki gia tin entaxi tou prosfygikou pli-thysmou sti dimosia ypochreotiki ekpaidefsi*. Athina: Evropaiko kentro Aristeias

- Panellinia erevna gia tis symperifores pou syndeontai me tin ygeia ton efivon-mathiton, (2018). *Prosfyges/Metanastes mesa apo ta matia ton efivon-mathiton stin Ellada*.
- Paris, D. & Alim, H.S (2014). *What are we seeking to sustain throught culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward*. Harvard Educational Review, 84(1), 85-100
- Parthenis, Ch. (2011). *I anagkaiotita diapolitismikon paremvaseon stin ekpaidefsi*. Sto: Markou, G. & Parthenis, Ch. (epim). *Diapolitismiki Ekpaidefsi. Theoria kai Praxi*, Athina: EKPA.
- Pasias, G., Flouris, G. & Foteinos, D. (2016). *Paidagogiki kai Ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Rentzi, A. (2017). *Anaptyxi stratigikon schedion drasis gia ti symperilipsi ton paidion prosfygon stis scholikes monades tis Elladas Development of strategic action plans, by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools*. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 9, 48-55
- Stasinou, D. (2020). *I eidiki symperiliptiki ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdiplosi tis sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. G' ekdosi anatherorimeni. Athina: Ekdoseis Papazisi
- Triantafyllidou, A. (2006). *Metanastes kai Diapolitismiki Ekpaidefsi stin Ellada*. Athina.
- Chatzisotiriou, Ch. & Angelidis, P. (2018). *Evropaismos kai Diapolitismiki Ekpai-defsi. Apo to Yperethniko sto Scholiko Epipedo*. Ekdoseis Diadras

Νομοθεσία

339/74 ΦΕΚ 61/11-3-1974 «Περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας»

(ΦΕΚ 1105/4.11.1980)

2413/1996 ΦΕΚ 124^A

Νόμος 4415/2016. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»).

ΓΓ147079/ 18 - 03 – 2016

Υπουργική Απόφαση αριθ.180647/ΓΔ4/16. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

(Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». ΦΕΚ 3502 Β/31-10-2016

Υπουργική Απόφαση αρ.. 131024/Δ1/16. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. ΦΕΚ 2687 Β/29-08-2016»

ΥΠΠΕΘ, (2016). «Αποσπάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων για το διδακτικό έτος 2016-2017. ΥΠΠΕΘ- 7-10-2016 & Υπουργική Απόφαση αρ. 112158/Ε2/2016. Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κλάδων Γενικής Εκπαίδευσης (πλην Μουσικών) για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και πρόσληψη ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2016-2017. ΦΕΚ 2133/Β/11-7-2016

Ιστοσελίδες

<https://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article-wide/283919/pos-ypodehthhkan-mathhtes-kai-goneis-ta-prosfygopoyl.html>

<http://www.iep.edu.gr/el/search?searchword=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&searchphrase=all>

<https://www.kathimerini.gr/society/1056892/thetiki-i-stasi-ton-efivon-gia-prosfyges-metanastes/>

Ενίσχυση στελεχών εκπαίδευσης. Βοηθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επιτέλεση του ρόλου τους;

Κατσαούνος Απόστολος, M.Sc

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να διερευνήσει αν η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βοηθούν στην επιτέλεση του ρόλου τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020 και συμμετείχαν σε αυτή διευθυντές/-ντριες σχολείων του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν ότι οι διευθυντές – ντριες θεωρούν αναγκαία και απαραίτητη τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια αφού: α) βοηθούν στην εξάλειψη ελλειπών διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης, β) είναι αξιοποιήσιμες οι εμπειρίες που αποκτώνται κατά τη φοίτησή τους σε αυτά για την άσκηση του διοικητικού τους έργου και γ) η επιμόρφωση τους βοηθά στο διευθυντικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντές σχολικών μονάδων, επιμορφωτικά προγράμματα.

Do training programmes assist Primary Education school unit Principals in performing their role?

Katsaounos Apostolos, M.Sc.

Abstract

The present study aims at investigating if the attendance of training programs by the Primary Education school unit principals supports them in performing their role. The research took place in 2020 and principals of the Western Attica province participated in it. The research findings illustrate that the principals consider their participation in training programs or seminars essential and necessary since: a) they lead to the elimination of deficient administrative, pedagogical, teaching and scientific knowledge, b) the experiences gained during attending these programs can be utilized in terms of performing their administrative duties, and c) training assists them in their managerial work.

Key-Words: school unit principals, training programs.

Εισαγωγή

Ο όρος της επιμόρφωσης, συνδέεται με τον εμπλουτισμό της αρχικής εκπαίδευσης και εμπεριέχει τη βελτίωση, την αναδόμηση ή την αναθεώρηση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και την εμβάθυνση σε επαγγελματικές πρακτικές - μέσω της σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την καθημερινή πράξη - η οποία

λογίζεται ως μιας συνεχούς διαδικασίας, από την είσοδο στο επάγγελμα ως την αφυπηρέτηση. Έτσι τονίζεται: α) ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της, αφού αποτελεί συμπλήρωση της ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών β) ο εκσυγχρονισμός του γνωστικού τους υπόβαθρου και γ) ο συσχετισμός με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους (Anthoroulou, 1999).

Στόχος της επιμόρφωσης είναι να αλλάξει τους συμμετέχοντες με το να τους προσανατολίσει προς κάποιους στόχους που έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί και παράλληλα με αυτό να τους καταστήσει ανεξάρτητους, με απώτερο σκοπό τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Kokkos, 2005).

Ο διευθυντής - ντρία της σχολικής μονάδας, για να είναι ικανός και αποτελεσματικός στην αποστολή του, επιβάλλεται να είναι «προικισμένος» με δεξιότητες, εμπειρία, ικανότητες και επιστημονικές γνώσεις.

Κάθε επιστήμονας, πρέπει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να πληροφορείται τα νέα δεδομένα. Η επιμόρφωση των διευθυντών - ντριών σχολικών μονάδων, συμβάλλει στην επίλυση πολλών προβλημάτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για τις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες, η συστηματική κατάρτιση, η συνεχής ανανέωση των γνώσεων αλλά και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελούν συνισταμένες εκσυγχρονισμού (Daraki, 2007). Η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων συμβάλλει στην αναβάθμιση των διοικητικών λειτουργιών καθώς και στην συνεχή προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και στις διεργασίες εκείνες που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα που αδιάλειπτα εμπλουτίζεται τεχνολογικά και επιστημονικά. Αποτελεί μια αδιάκοπη και εξελικτική διαδικασία επαγγελματικής και προσωπικής ανέλιξης αλλά και ένα από τα βασικότερα προσόντα του διευθυντή - ντριάς σχολικών μονάδων (Athanasoula- Reppa, 2001).

Η επιμόρφωση ως όρος, δεν εμπεριέχει την έννοια της στατικότητας αλλά αντιθέτως υποδηλώνει μια συνεχή και αδιάλειπτη διεργασία. Θέτει σε εγρήγορση τον επιμορφούμενο και τον ενεργοποιεί για εμπλουτισμό της γνώσης του, των δεξιοτήτων του και των εμπειριών του, ώστε να καταστεί αποτελεσματικός στο έργο του. Η δε οργάνωσή της θα πρέπει να στοχεύει στην παροχή δυνατότητας στον ενδιαφερόμενο, ώστε να αναστοχαστεί και να θέσει τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του στον πυρήνα της μελέτης του (Kostika, 2004). Έτσι, ο διευθυντής - ντρία σχολικών μονάδων αποτιμά και αποκτά πλήρη επίγνωση των γνώσεών του αναφορικά με τις λειτουργίες της διοίκησης, το ρόλο του ως εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου, ως διαμορφωτής κατάλληλης κουλτούρας, ως καινοτόμος και διευκολυντής της διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της κριτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών αλλαγών, ως μεσολαβητής ανάμεσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την τοπική κοινωνία. Υπό το πρίσμα αυτό, κρίνεται αναγκαία η συνάρτηση της επιμόρφωσης με την πρακτική άσκηση προκειμένου να προκύψουν οφέλη για τους διευθυντές - ντρίες σχολικών μονάδων. Δεν μπορεί να σταθεί επιμόρφωση χωρίς άμεση και ουσιαστική σύνδεσή της με

την πράξη. Οι όποιες γνώσεις, θεωρίες, μέθοδοι, προγραμματισμοί, παιδαγωγικές στάσεις και συμπεριφορές, μόνο στην πράξη θα αξιολογηθούν και θα υλοποιηθούν (Andreou, 1997).

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των διευθυντών, θα πρέπει να έχει ως βασικό άξονα την επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και την αναβάθμιση της ίδιας της «καθημερινότητάς τους» στη σχολική μονάδα, εξασφαλίζοντας εμπειρίες μάθησης, επικοινωνίας, αγωγής, συνεργασίας, σεβασμού και αποδοχής του άλλου. Ειδικότερα δε, αν δεχτούμε ότι τόσο οι διοικητικές, όσο και οι παιδαγωγικές – διδακτικές πρακτικές μετασχηματίζονται με γρήγορους ρυθμούς, τότε είναι φανερό πως η επιμόρφωση προσφέρεται για τη συμπίεση και την ανταπόκριση στις αλλαγές αυτές, αφού μπορεί να προσφέρει «ενημερωμένη» και «εμπειριστατωμένη» πράξη, έτοιμη για «χρήση» από τους εκπαιδευτικούς (Athanasoula - Reppa, 2001).

Μεθοδολογία – Έρευνα

Μέθοδος

Για τη συλλογή δεδομένων, η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού στόχος της μελέτης μας είναι να προσδιοριστεί αν βοηθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επιτέλεση του ρόλου τους. Τα δεδομένα παρουσιάζονται αριθμοποιημένα ως ξεχωριστές μονάδες, οι οποίες συσχετίζονται με άλλες μονάδες (στατιστική ανάλυση) μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, στοχεύοντας στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μελέτης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007 • Creswell, 2012).

Πληθυσμός και δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές και διευθύντριες του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής. Πρόκειται για άτομα και των δύο φύλων, με διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές/-ντριες σχολικών μονάδων. Από αυτούς ποσοστό 51,2%, ήταν άνδρες και ποσοστό αντίστοιχο 48,8%, ήταν γυναίκες.

Όσον αφορά στα συνολικά έτη κατά τα οποία οι συμμετέχοντες κατείχαν θέση ευθύνης (Διευθυντές – ντριες σχολείων ή και Προϊστάμενοι γραφείων ή και Διευθυντές – ντριες Διευθύνσεων), διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των υποκειμένων ότι ένα ποσοστό της τάξης του 73,6% υπηρετεί ως διευθυντής/ντρια σχολείων ή και Προϊστάμενοι γραφείων μέχρι 10 έτη και αντίστοιχο ποσοστό 26,4% δήλωσε χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής – ντρια σχολείων ή και Προϊστάμενοι γραφείων άνω των 11 ετών.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το «ερωτηματολόγιο», αφού είναι εύχρηστο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, παρέχει δομημένες και αριθμητικές τιμές, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση με περιορισμένη ευελιξία ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Επιπλέον, συλλέγεται αρκετός όγκος πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της μελέτης, οδηγεί στην ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες προκύπτουν από τις μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων με απώτερο σκοπό την πλήρη κάλυψή τους (Vamvoukas, 2010• Creswell, 2012).

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Οι διευθυντές – ντρίες των σχολικών μονάδων της ως άνω εκπαιδευτικής περιφέρειας προσεγγίστηκαν προσωπικά από τον ερευνητή στους χώρους εργασίας τους και αφού έδωσαν συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους, υπογράφοντας το σχετικό έντυπο, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο (google form).

Ο χρόνος απασχόλησης των ερωτώμενων ήταν περίπου 15 λεπτά.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διασφαλιστεί στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, έγινε προσπάθεια ώστε το εργαλείο μέτρησης να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, μη επικαλυπτόμενες, σαφείς, με χρήση ξεκάθαρης γλώσσας, με αποφυγή αόριστων ή και διφορούμενων λέξεων και με την απαραίτητη διασφάλιση της μη επικάλυψης και στις επιλογές των απαντήσεων. Υπήρξε μέριμνα για αποφυγή πολλαπλών ερωτήσεων (διπλή ή τριπλή ερώτηση) αλλά και να μην περιλαμβάνουν αρνήσεις, οι οποίες οδηγούν σε ασαφές νόημα. Τέλος, το ερευνητικό όργανο δεν περιείχε ερωτήσεις με εξειδικευμένη γλώσσα, υπήρχε ισορροπία στις επιλογές των απαντήσεων και οι ερωτήσεις αφορούσαν όλους τους συμμετέχοντες (Vamvoukas, 2010• Creswell, 2012).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας αξιοπιστίας και εγκυρότητας, αποτέλεσε το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο, πριν οριστικοποιηθεί, δόθηκε σε δύο διευθυντές – ντρίες της εκπαιδευτικής περιφέρειας στην οποία διενεργήθηκε η έρευνα, καθώς και σε δύο Σχολικούς Συμβούλους της ως άνω περιφέρειας. Στόχος της ενέργειας αυτής ήταν να υπάρξει πιλοτικός έλεγχος, να αξιολογηθεί το εργαλείο, να αποτυπωθεί αν ο πληθυσμός είναι ικανός να ολοκληρώσει την έρευνα και αν μπορούν οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις ερωτήσεις, να υπάρξουν προβληματισμοί που θα συμβάλουν στην αλλαγή ή τροποποίηση ερωτημάτων. Ευνόητο είναι πως οι δύο προαναφερόμενοι διευθυντές-ντρίες αποκλείστηκαν από τη συνέχεια της μελέτης, αφού πρόσφεραν ανατροφοδοτικά σχόλια που αφορούσαν στο εργαλείο μέτρησης.

Αποτελέσματα

Η ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες ήταν η εξής: «Πόσο πιστεύετε ότι βοηθά η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση στην εξάλειψη της ελλιπούς διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης;». Ακολουθούσαν οι παρακάτω αξιολογικές κατηγορίες που αφορούσαν στο συγκεκριμένο ερώτημα: «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου». Τα υποκείμενα είχαν να επιλέξουν μία από τις παραπάνω αξιολογικές κατηγορίες.

Από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1), προκύπτει ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες πιστεύουν ότι βοηθά η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση στην εξάλειψη της ελλιπούς διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης από «Αρκετά» ως «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 97,7%. Ειδικότερα ποσοστό 25,6% πιστεύει ότι βοηθά «Αρκετά», ποσοστό 39,5% πιστεύει ότι βοηθά «Πολύ» και αντίστοιχο ποσοστό 32,6% πιστεύει ότι βοηθά «Πάρα πολύ», ενώ μόλις το 2,3% των ερωτηθέντων πιστεύει από «Λίγο» ως «Καθόλου».

Εξετάζοντας την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα 1, φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = 7,0$ - DF = 4 - $P < 0,05$). Έτσι λοιπόν στην αξιολογική κατηγορία «Αρκετά» οι άνδρες υπερσχύουν των γυναικών με διπλάσιο σχεδόν ποσοστό (63,6% προς 36,4%), στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ», οι γυναίκες υπερτερούν με 17 σχεδόν ποσοστιαίες μονάδες (58,8% προς 41,2%) ενώ στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ» οι άνδρες υπερσχύουν των γυναικών κατά 5 περίπου ποσοστιαίες μονάδες (52,4% προς 47,6%).

Πίνακας 1. Πόσο πιστεύετε ότι βοηθά η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση στην εξάλειψη της ελλιπούς διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης;

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	22	52,4	33,3	20	47,6	31,7	42	100	32,6
Πολύ	21	41,2	31,8	30	58,8	47,6	51	100	39,5
Αρκετά	21	63,6	31,8	12	36,4	19	33	100	25,6
Λίγο	2	100	3	-	-	-	2	100	1,6
Καθόλου	-	-	-	1	100	1,6	1	100	0,8
Σύνολο	66	51,2	100	63	48,8	100	129		100

$$\chi^2 = 7,0 - DF = 4 - P < 0,05$$

Η αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντης - ντρια ή Προϊστάμενος-η» των συμμετεχόντων (Πίνακας 2), έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = 12,1$ - DF = 4 - $P < 0,05$). Σε ότι αφορά την αξιολογική κατηγορία «Αρκετά», οι έχοντες ως

10 χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η, υπερисχύουν εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια αντίστοιχη υπηρεσία, με δεκαπλάσιο σχεδόν ποσοστό (90,9% προς 9,1%), στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ» υπερτερούν με υπερδιπλάσιο ποσοστό (68,6% προς 31,4%) και στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ» υπερισχύουν με διπλάσιο σχεδόν ποσοστό εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η (69% έναντι 38,2%).

Πίνακας 2. Πόσο πιστεύετε ότι βοηθά η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης στην εξάλειψη της ελλιπούς διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισης;

	Έως 10			11 και άνω			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	29	69	30,5	13	31	38,2	42	100	32,6
Πολύ	35	68,6	36,8	16	31,4	47,1	51	100	39,5
Αρκετά	30	90,9	31,6	3	9,1	8,8	33	100	25,6
Λίγο	-	-	-	2	100	5,9	2	100	1,6
Καθόλου	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Σύνολο	95	73,6	100	34	26,4	100	129		100

$$\chi^2 = 12,1 - DF = 4 - P < 0,05$$

Η δεύτερη ερώτηση που τέθηκε στους διευθυντές και διευθύντριες, αφορούσε στο βαθμό αξιοποίησης των εμπειριών τους από τα επιμορφωτικά προγράμματα στο διοικητικό τους έργο. Ειδικότερα ρωτήθηκαν: «Πόσο αξιοποιήσιμες θεωρείτε τις εμπειρίες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την άσκηση του διοικητικού σας έργου;». Ακολουθούσαν οι παρακάτω αξιολογικές κατηγορίες που αφορούσαν στο συγκεκριμένο ερώτημα: «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου». Τα υποκείμενα είχαν να επιλέξουν μία από τις παραπάνω αξιολογικές κατηγορίες.

Από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3), προκύπτει ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες θεωρούν από «Αρκετά» ως «Πάρα πολύ» αξιοποιήσιμες τις εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την άσκηση του διοικητικού τους έργου. Ειδικότερα ποσοστό 30,2 % θεωρεί «Αρκετά» αξιοποιήσιμες τις εμπειρίες που απέκτησε κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την άσκηση του διοικητικού έργου, ποσοστό 35,7% τις θεωρεί «Πολύ» αξιοποιήσιμες και αντίστοιχο ποσοστό 22,5% τις θεωρεί «Πάρα πολύ» αξιοποιήσιμες. Αντιθέτως, μόλις το 11,6% τις θεωρεί από «Λίγο» ως «Καθόλου» αξιοποιήσιμες.

Στην αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» των υποκειμένων, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = ,8 - DF = 4 - P > 0,05$). Έτσι λοιπόν στην αξιολογική κατηγορία «Αρκετά» οι άνδρες υπερισχύουν των γυναικών κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες περίπου (53,8% προς 46,2%), στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ», οι ίδιοι υπερτερούν με 4 σχεδόν

ποσοστιαίες μονάδες (52,2% προς 47,8%) ενώ στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ» οι άνδρες υπερಿಸχύνουν των γυναικών 3 περίπου ποσοστιαίες μονάδες (51,7% προς 48,3%). Αντίθετα στις αξιολογικές κατηγορίες «Λίγο» και «Καθόλου» οι γυναίκες υπερισχύουν των ανδρών με 20 ποσοστιαίες μονάδες (60% έναντι 40%).

Πίνακας 3. Πόσο αξιοποιήσιμες θεωρείτε τις εμπειρίες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την άσκηση του διοικητικού σας έργου;

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	15	51,7	22,7	14	48,3	22,2	29	100	22,5
Πολύ	24	52,2	36,4	22	47,8	34,9	46	100	35,7
Αρκετά	21	53,8	31,8	18	46,2	28,6	39	100	30,2
Λίγο	4	40	6,1	6	60	9,5	10	100	7,8
Καθόλου	2	40	3	3	60	4,8	5	100	3,9
Σύνολο	66	51,2	100	63	48,8	100	129		100

$$\chi^2 = ,8 - DF = 4 - P > 0,05$$

Η αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η» των συμμετεχόντων (πίνακας 4), έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = 4,3 - DF = 4 - P < 0,05$). Σε ότι αφορά την αξιολογική κατηγορία «Αρκετά», οι έχοντες ως 10 χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η, υπερισχύουν εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια αντίστοιχη υπηρεσία, με τετραπλάσιο σχεδόν ποσοστό (79,5% προς 20,5%), στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ» υπερτερούν με διπλάσιο σχεδόν ποσοστό (65,2% προς 34,8%) και στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ» υπερισχύουν με τριπλάσιο σχεδόν ποσοστό εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής/- ντρια ή Προϊστάμενος-η (75,9% έναντι 24,1%).

Πίνακας 4. Πόσο αξιοποιήσιμες θεωρείτε τις εμπειρίες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησης σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την άσκηση του διοικητικού σας έργου;

	Έως 10			11 και άνω			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	22	75,9	23,2	7	24,1	20,6	29	100	22,5
Πολύ	30	65,2	31,6	16	34,8	47,1	46	100	35,7
Αρκετά	31	79,5	32,6	8	20,5	23,5	39	100	30,2
Λίγο	7	70	7,4	3	30	8,8	10	100	7,8
Καθόλου	5	100	5,3	-	-	-	5	100	3,9
Σύνολο	95	73,6	100	34	26,4	100	129		100

$$\chi^2 = 4,3 - DF = 4 - P < 0,05$$

Η τρίτη ερώτηση που τέθηκε στους διευθυντές και διευθύντριες, αφορούσε στο βαθμό που τους βοήθησε η επιμόρφωση στο διευθυντικό τους έργο. Ειδικότερα ρωτήθηκαν: «Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σάς βοήθησε στο διευθυντικό σας έργο;». Ακολουθούσαν οι παρακάτω αξιολογικές κατηγορίες που αφορούσαν στο συγκεκριμένο ερώτημα: «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου». Τα υποκείμενα είχαν να επιλέξουν μία από τις παραπάνω αξιολογικές κατηγορίες.

Από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 5), προκύπτει ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες θεωρούν από «Πολύ» ως «Πάρα πολύ» ότι η επιμόρφωση που λάβανε τους βοήθησε στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου. Ειδικότερα ποσοστό 46,5 % θεωρεί ότι η επιμόρφωση τους βοήθησε «Πολύ» ενώ ποσοστό 24,8% θεωρεί ότι τους βοήθησε «Πάρα πολύ». Αντίθετα ποσοστό 28,7% θεωρεί ότι δεν έλαβε βοήθεια από την επιμόρφωση στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου.

Στην αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» των υποκειμένων, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = 1,5 - DF = 3 - P > 0,05$). Έτσι λοιπόν στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ» οι άνδρες υπερσχύουν των γυναικών κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες (55% προς 45%) και στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ», ισοψηφούν με τις γυναίκες με αντίστοιχο ποσοστό 50%. Αντίθετα στις αξιολογικές κατηγορίες «Λίγο» οι γυναίκες υπερσχύουν των ανδρών με 3 ποσοστιαίες μονάδες (51,5% έναντι 48,5%) και στην αξιολογική κατηγορία «Καθόλου» οι γυναίκες εμφανίζουν τριπλάσια ποσοστά έναντι των ανδρών (75% προς 25%).

Πίνακας 5. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σάς βοήθησε στο διευθυντικό σας έργο;

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	16	50	24,2	16	50	25,4	32	100	24,8
Πολύ	33	55	50	27	45	42,9	60	100	46,5
Λίγο	16	48,5	24,2	17	51,5	27	33	100	25,6
Καθόλου	1	25	1,5	3	75	4,8	4	100	3,1
Σύνολο	66	51,2	100	63	48,8	100	129		100

$$\chi^2 = 1,5 - DF = 3 - P > 0,05$$

Στην αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η» των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα 6, φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($\chi^2 = 4,1 - DF = 3 - P < 0,05$). Έτσι λοιπόν στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ» οι έχοντες ως 10 χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρια ή Προϊστάμενος-η, υπερσχύουν εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια αντίστοιχη υπηρεσία με διπλάσιο ποσοστό (66,7% έναντι 33,3%) Επίσης στην αξιολογική κατηγορία «Πάρα πολύ» οι ως άνω υπερτερούν με τριπλάσιο ποσοστό (75% προς 25%). Στην αξιολογική

κατηγορία «Λίγο», οι έχοντες ως 10 χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρία ή Προϊστάμενος-η, υπερисχύουν εκείνων που έχουν 11 και άνω χρόνια αντίστοιχη υπηρεσία με τετραπλάσιο ποσοστό σχεδόν (81,8% προς 18,2%) και τέλος στην αξιολογική κατηγορία «Καθόλου» παρουσιάζονται 4 συμμετέχοντες που έχουν ως 10 χρόνια υπηρεσίας ως Δ/ντής - ντρία ή Προϊστάμενος-η (ποσοστό 100%).

Πίνακας 6. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας βοήθησε στο διευθυντικό σας έργο;

	Έως 10			11 και άνω			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Πάρα πολύ	24	75	25,3	8	25	23,5	32	100	24,8
Πολύ	40	66,7	42,1	20	33,3	58,8	60	100	46,5
Λίγο	27	81,8	28,4	6	18,2	17,6	33	100	25,6
Καθόλου	4	100	4,2	-	-	-	4	100	3,1
Σύνολο	95	73,6	100	34	26,4	100	129		100

$$\chi^2 = 4,1 - DF = 3 - P < 0,05$$

Συζήτηση

Η δήλωση των υποκειμένων της έρευνας, ότι «η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια» είναι αναγκαία και απαραίτητη ενισχύεται από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς θεωρεί ότι «η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση» καθώς και «οι εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα», βοήθησαν «στην εξάλειψη της ελλιπούς διοικητικής, παιδαγωγικής, διδακτικής και επιστημονικής κατάρτισής τους». Τούτο δικαιολογείται αφού οι οικονομικές, πολιτιστικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι ικανό να ανταπεξέλθει στις εν λόγω προκλήσεις. Υπό το πρίσμα των σύγχρονων συνθηκών λοιπόν, κρίνεται αναγκαίο ένα νέο προφίλ διευθυντών-ντριάων και συνακόλουθα συνειδητοποιείται από μέρους τους, η σημαντική συνεισφορά της επιμόρφωσης (Charamis & Kotsifakis, 2005• Chatzipanagiotou, 2001 •Chronopoulou & Giannopoulos, 2001). Μιας επιμόρφωσης που θα ικανοποιεί σημαντικές παραμέτρους ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης και η οποία θα συμπεριλαμβάνει προσεγγίσεις που θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση διοικητικών αδυναμιών, στην αναγνώριση και επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την επιτέλεση του έργου τους, στην αυτοανάπτυξη των αποδεκτών της επιμόρφωσης, στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά την επιλογή περιεχομένων, θεματικών ενοτήτων και σχεδιασμού του προγράμματος αλλά και στην επιλογή μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Τέλος σημαντική παράμετρο αποτελεί και η πρόβλεψη κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης ώστε μέσω της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού, σε ό,τι αφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα, να επιτυγχάνεται η επαναπροσαρμογή τους στις ατομικές και επαγγελματικές ανάγκες των επιμορφούμενων (Mavrogiorgos, 1999 •Papanas, 2005• Chatzipanagiotou, 2001).

Η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, η παροχή υποστήριξης στο νέο εκπαιδευτικό, ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, η ανάγκη

συμπλήρωσης και ανανέωσης της αρχικής εκπαίδευσης των διδακτικών και επιστημονικών γνώσεων, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό, η ενημέρωση σε σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα, η ικανότητα διαχείρισης των ανθρωπινων σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων, η αναγκαιότητα κατάρτισης στη διοίκηση σχολικών μονάδων είναι μερικές από τις βασικές παραμέτρους που αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευση. Η επιμόρφωση είναι εκείνη που εμπλουτίζει, βελτιώνει και ανανεώνει την αρχική εκπαίδευση και τις βασικές επιστημονικές γνώσεις ενώ αποτελεί μέσο σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την επιστημονική πράξη, βοηθώντας έτσι τα στελέχη εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερα αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις κάτω από τις συνθήκες μετεξέλιξης του ρόλου τους (Bagakis, 2005•Papakonstantinou & Anastasiou, 2013• Chatzipanagiotou, 2001). Εξάλλου, η επαγγελματική - διοικητική εξέλιξή τους, αποτελεί μια διαδικασία που αφορά στη δυνατότητα, να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της εργασίας τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, στοχεύοντας στην αυτοσυνειδησία και στην αυτογνωσία. Δεν σχετίζεται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία «λαμβάνει χώρα» στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού μοντέλου και επιβάλλεται από την κορυφή προς τη βάση. Για να γίνει κατανοητή η επαγγελματική εξέλιξή τους, πρέπει να ειπωθεί αφενός μεν από τη πλευρά των γνώσεων και δεξιοτήτων και αφετέρου από την πλευρά της προσωπικότητας και του ευρύτερου πλαισίου εργασίας τους. Το περιβάλλον εργασίας τους, συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, βάσει των οποίων, οι πρωτοβουλίες για εξέλιξη μπορεί να στεφθούν με επιτυχία ή αποτυχία (Fullan & Hargreaves, 1993). Συνακόλουθα οι υψηλές προσδοκίες που απορρέουν από το ρόλο των διευθυντών-ντρίων στο σχολείο, δείχνουν να ενισχύουν ακόμη περισσότερο τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τομείς όπως η κοινωνική, πολιτισμική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι προσδοκίες των θεσμών της κοινωνίας αλλά και των γονέων από το σχολείο (Guskey, 2002) καθώς και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Huber & Pashardis, 2008), αυξάνουν τις απαιτήσεις σχετικά με τις ικανότητες των διευθυντών - ντρίων. Τούτο ευθυγραμμίζεται με το στοχαστικό – κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού, το οποίο επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις και επιρροές που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό, τονίζοντας την ευθύνη αλλά και τις δυνατότητες που έχει το δεύτερο να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και κατ' επέκταση στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Matsangouras, 2005).

Η επιμόρφωση λοιπόν λειτουργεί, ως εμπλουτισμός, ενίσχυση, ανανέωση, τροποποίηση της αρχικής εκπαίδευσης, ως «ειδίκευση» σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή όπως σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων αλλά και ως σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Chatzipanagiotou, 2001).

Βιβλιογραφία – πηγές

- Athanasoula-Reppa, A. (2001). Katartisi kai epimorfosi ton stelechon tis ekpaidefsis sto elliniko ekpaideftiko systima. Sto A. Andreou (Epim.), *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Athina: Institutouto Ergasias OIELE, Kladiko Ekpaideftiko Institutouto GSEE-ADEDY.
- Andreou, A. (1997). I epimorfosi ton stelechon tis ekpaidefsis. *Dioikitiki Enimerosi*, 8, 96-104
- Anthopoulou, S. (1999). Symvouleftiki ypostirixi kai parakinisi ekpaideftikou prosopikou. Sto A. Athanasoula-Reppa, S. Anthopoulou, S. Katsoulakis & G. Mavrogiorgos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Dioikisi anthropinou dynamikou* (tomos V', sel. 187-198). Patra: Ekdoseis E.A.P.
- Bagakis, G. (2005). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Charamis, P., & Kotsifakis, Th. (2005). Politikes epimorfosis ekpaideftikon 1992- 2004: Axes, skopoi, programmata. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*, (sel. 355-361). Athina: Metaichmio.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). *I epimorfosi ton ekpaideftikon: Zitimata organosis, schediasmou kai axiologisis programmaton*. Athina: Typothito – G. Dardanos.
- Chronopoulou, A., & Giannopoulos, K. (2001). Grafeiokratikos michanismos prosarmogis gia tin axiologisi kai tin epimorfosi ton ekpaideftikon: stochos o skeptomenos ekpaideftikos. *Sygchroni Ekpaidefsi*, (119), 20-29.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Lincoln: Pearson.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8 (3-4), 381-391.
- Daraki, E. (2007). *Ekpaideftiki igesia kai fylo*. Thessaloniki: Epikentro.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). *I exeliksi ton ekpaideftikon*, mtf. Chatzipanteli, P. Athina: Patakis.
- Huber, S., & Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In G. Crow, J. Lumby & P. Pashiardis (Eds.). *International handbook on the preparation and development of school leaders* (176-202). New York: Routledge.
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi enilikon: Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.

- Kostika, I. (2004). *I epimorfosi ton ekpaideftikon: dierevnisi apopseon kai staseon ton stelechon tis ekpaidefsis*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi A.E.
- Matsangouras, I. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*, (sel. 63-82). Athina: Metaichmio.
- Mavrogiorgos, G. (1999). Epimorfosi ekpaideftikon kai epimorfotiki politiki stin Ellada. Sto A. Athanasoula-Reppa, S. Anthopoulou, S. Katsoulaki & G. Mavrogiorgou (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon-Dioikisi anthropinou dynamikou*, (Tomos B', sel. 93-135). Patra: E.A.P.
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Arches diacheirisis anthropinou dynamikou: I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epangelmatiki tous anaptyxi: giati, pote, pos. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou* (sel. 82-91). Athina: Metaichmio.
- Vamvoukas, M. (2010). *Eisagogi stin psychopaidagogiki erevna kai methodology*. Athina: Grigori.

Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους

Τσιμπίδα Αγγελική, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Η έρευνα διεξήχθη τον Δεκέμβριο του 2018 και συμμετείχαν 129 (από τους 175 συνολικά) διευθυντές/-ντριες εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν ότι οι διευθυντές/-ντριες επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα που σχετίζονται με το επικοινωνιακό στοιχείο της σχολικής διοίκησης και συγκεκριμένα στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση κρίσεων, στην παρακίνηση – παρόθηση ατόμων, στη διαμεσολάβηση – τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Τέλος, ως μεθοδολογία προτιμούν τη διάζωση με συμμετοχικές – βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντές σχολικών μονάδων, επιμορφωτικές ανάγκες, επικοινωνιακές δεξιότητες.

Training needs of Primary Education school unit Principals regarding the improvement of their communication skills.

Tsibida Aggeliki, M.Sc.

Abstract

The present study aims at investigating the Primary Education school unit principals' needs for training regarding the improvement of their communication skills. The research was conducted in December 2019 and 125 (out of 175 in total) Primary Education school unit principals of the Western Attica province took part. The research findings point out that the principals are willing to be trained on topics relevant to communication involved in school administration and specifically in decision making, conflict management- individual motivation, mediation- conflict resolution techniques and in promoting positive school atmosphere. Finally, the preferred method is face- to- face with participatory-interactive adult education methods.

Key-Words: school unit principals, training needs, communication skills.

Εισαγωγή

Η συλλογική δράση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι αναγκαιότητα και ο διευθυντής-ντρια του σχολείου οφείλει να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε, αξιοποιώντας τις

επικοινωνιακές του γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, να εργαστεί μεθοδικά για τη δημιουργία κατάλληλων δομών που θα διευκολύνουν τη συνέργεια και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στοχεύοντας στην αναβάθμιση του παραγόμενου έργου, στη δημιουργικότητα και εντέλει στην αποτελεσματικότητά του (Theofilidis, 2012•Pasiardis, 2004).

Οι Saitis (2007), Papakonstantinou & Anastasiou (2013), Chytiris (2017) και Bourantas (2002) αναφέρουν πως οι καλές αμφίδρομες επικοινωνίες είναι απαραίτητες, γιατί μόνο έτσι τα στελέχη διοίκησης μπορούν να έχουν συνεργάτες που να είναι ενημερωμένοι για τις πολιτικές και την κουλτούρα του οργανισμού. Χάρη στην επικοινωνία, οι συμβαλλόμενοι στον οργανισμό, μπορούν να μεταβιβάζουν τις απόψεις τους αλλά και η διοίκηση τις προτάσεις της. Για παράδειγμα, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος, δύο από τις λειτουργίες της διοίκησης, βασίζονται στη διαδικασία και στα συστήματα πληροφόρησης. Η καθοδήγηση, η ηγεσία, οι καλές σχέσεις και γενικά το θετικό κλίμα στους οργανισμούς, δεν είναι ποτέ δυνατόν να επιτευχθούν χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία. Η ανάθεση καθηκόντων, οι οδηγίες για την εκτέλεσή τους, η γνώση και η κατανόηση των στόχων από τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό, η «ενοποίηση» των αντιλήψεων δεν μπορούν να υπάρξουν χωρίς την επικοινωνία. Επιπλέον, ο εντοπισμός των ευκαιριών για αξιοποίηση και των απειλών για αντιμετώπιση, απαιτούν τη διαρκή και αποτελεσματική επικοινωνία του οργανισμού με το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τους Papakonstantinou & Anastasiou (2013), Bakirtzi (2002) και Saiti (2014), ο διευθυντής-ντρία, οφείλει να «οικοδομήσει» μια αξιόπιστη επικοινωνιακή στρατηγική, που να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο να έχει πρόσβαση στις πληροφορίες που αφορούν στην κατάσταση του εκπαιδευτικού οργανισμού για τις δυνατότητές και τις αδυναμίες του, καθώς και για την απόδοση και αποτελεσματικότητα όλων των εμπλεκόμενων σε αυτόν και κυρίως των βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Athanasoula – Reppa (2008), Koutouzi (1999), Pasiardi (2004), Katsaro (2008) και Saiti (2014), πολλές φορές η διαδικασία «πάσχει» εξαιτίας κάποιων εμποδίων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να διακριθούν σε: α) φυσικά εμπόδια, όπως κούραση, ασθενής φωνή, β) ψυχοσυναισθησιακά εμπόδια, όπως κακή διάθεση, προκατάληψη, φόβος και γ) περιβαλλοντικά εμπόδια, όπως κακές δομές, διαδικασίες, τεχνικές, μέσα.

Οι Theofilidis (1997v), Zergiotis (2007), Kazazi (2002), Bakirtzis (2002) και Saitis (2014), αποτιμούν ότι, αν και η επικοινωνία είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, δίνεται λίγη προσοχή σε αυτήν, ως προς την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών καθώς και σε επίπεδο καθημερινής διοικητικής πρακτικής. Η επιμόρφωση που σχετίζεται με τεχνικές οικοδόμησης της γόνιμης και δημιουργικής συνεργασίας, αποτυπώνεται σε διάφορες έρευνες ως ανάγκη για υποβοήθηση της επικοινωνίας από τους διευθυντές-ντρίες. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα τη μη ουσιαστική ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων

επικοινωνίας από τους προαναφερόμενους, αποφέροντας έτσι δυσλειτουργίες και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, καθώς η λειτουργία της επικοινωνίας αποτελεί το υπόβαθρο, όπου πραγματοποιείται η διδακτική πράξη και στηρίζεται γενικά όλη η σχολική ζωή.

Μεθοδολογία – Έρευνα

Μέθοδος

Για τη συλλογή δεδομένων, η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού στόχος της μελέτης μας είναι να προσδιοριστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους.

Τα δεδομένα παρουσιάζονται αριθμοποιημένα ως ξεχωριστές μονάδες, οι οποίες συσχετίζονται με άλλες μονάδες (στατιστική ανάλυση) μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, στοχεύοντας στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μελέτης (Creswell, 2012).

Πληθυσμός και δείγμα

Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης είναι ποσοτικός, συσχετιστικός με συμμετοχή μεγάλου μέρους του πληθυσμού στόχου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντές–ντριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος Δυτικής Αττικής. Από τους 175 συνολικά διευθυντές–ντριες που υπηρετούν στο ως άνω γεωγραφικό διαμέρισμα, συμμετείχαν στην έρευνα οι 129 διευθυντές–ντριες, δηλαδή το 74% περίπου του συνολικού πληθυσμού στόχου, γεγονός που μας επιτρέπει να κάνουμε γενικεύσεις που αφορούν τον εν λόγω πληθυσμό. Το δείγμα αποτελείται από άτομα και των δύο φύλων (58,1 % ήταν άνδρες και αντίστοιχα 41,9% ήταν γυναίκες), έχοντας διαφορές στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές–ντριες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (έως 8 έτη το 50,4% και από 9 έτη και πάνω το 49,6%), στο επίπεδο μόρφωσης και στη συνολική τους επαγγελματική εμπειρία (93,8% έχει πάνω από είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό, δηλαδή μόλις το 6,2% έχει κάτω από είκοσι χρόνια).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, αφού, όπως αιτιολογούν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο είναι «εύκολο» στη χρήση του, δύναται να επιδοθεί χωρίς τη φυσική παρουσία του ερευνητή, περιέχει τιμές αριθμητικές και δομημένες και τέλος τα δεδομένα, αναλύονται με μεγαλύτερη ευχέρεια αφού δεν παρέχεται απεριόριστη ευελιξία σε ό,τι αφορά στις απαντήσεις των

υποκειμένων. Επίσης σύμφωνα με τους Vamvouka (2010) και Creswell (2012), είναι δυνατή η συγκέντρωση μεγάλης ποσότητας πληροφοριών σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η δέσμευση της εχεμύθειας των συμμετεχόντων της έρευνας, διασφαλίζει την ευθύτητα και ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες απορρέουν από τις μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων, στοχεύοντας στην πλήρη κάλυψή τους.

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Αρχικά ολοκληρώθηκε η φάση της αποστολής και λήψης 15 πιλοτικών εργαλείων σε διευθυντές του ως άνω γεωγραφικού διαμερίσματος. Κατόπιν οι ερευνήτριες λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ανατροφοδότησης, προσάρμοσαν την τελική μορφή του ερωτηματολογίου συλλογής δεδομένων και στη συνέχεια αποστάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google form) στα παραπάνω σχολεία των δύο Εκπαιδευτικών Περιφερειών. Πριν την αποστολή ωστόσο των εργαλείων, η ερευνήτρια προσέγγισε τηλεφωνικά τους Διευθυντές των προαναφερόμενων σχολικών μονάδων, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους προφορικά, αλλά και να τους διαβεβαιώσουν πως θα είναι παρούσα κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού εργαλείου, ώστε να εξηγήσει απορίες ή να διευκρινίσει ο,τιδήποτε αφορά στο ερωτηματολόγιο. Πριν τη συμπλήρωση του εργαλείου, η ερευνήτρια πληροφόρησε τους ερωτώμενους για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, το σκοπό της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα επεσήμαιναν την αξία της ανταπόκρισής τους και της συμβολής τους στις τελικές προτάσεις της μελέτης, καθώς και τα αναμενόμενα κέρδη της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα προκύψουν.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των υποκειμένων του πληθυσμού της έρευνας, (74% περίπου), συνεισφέρει στον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας της παρούσας μελέτης. Επιπλέον υπήρξε μέριμνα να επιτευχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα με συγκεκριμένες ενέργειες. Ειδικότερα:

Ακολουθώντας τις υποδείξεις των Vamvouka (2010) και Creswell (2012), πριν «ανοίξει» η ηλεκτρονική φόρμα του εργαλείου από τους διευθυντές-ντριες των σχολείων των προαναφερόμενων Εκπαιδευτικών Περιφερειών, υπήρχε εισαγωγική συνοδευτική επιστολή, η οποία τους ενημέρωνε για το σκοπό και τους στόχους της μελέτης καθώς και για τα πλαίσια διενέργειας αυτής, ενώ ταυτόχρονα έδινε εγγυήσεις για την ανωνυμία και τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας, αποσκοπώντας στην παρώθησή τους προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από διαύγεια διατύπωσης, απλότητα, χωρίς επικαλύψεις, με σαφήνεια και συντομία, αλλά και με επάρκεια σε ό,τι αφορά στο εύρος των πιθανών απαντήσεων, ενώ δεν περιείχαν στοιχεία καθοδήγησης ή «απειλητικά» στοιχεία (ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα). Επιπροσθέτως δεν υπήρχαν περίπλοκες ερωτήσεις ή με αμφίσημες λέξεις ή ερωτήσεις με διατύπωση «υψηλού επιπέδου» που

συνήθως δυσκολεύουν τους συμμετέχοντες, ούτε ερωτήσεις με χρήση αρνήσεων, οι οποίες οδηγούν σε ασαφές νόημα. Η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της μη ανιχνευσιμότητας από την ερευνήτρια, παρείχε εχέγγυα προς τους συμμετέχοντες, ώστε να αποτυπώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, αποφεύγοντας να κατακριθούν για τις απόψεις τους. Η ερευνήτρια, αξιοποιώντας την πρόταση του Vamvouka (2010), απέφυγε τις κατευθυντήριες διευκρινήσεις, στοιχείο επιπρόσθετης αξίας για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα, αφού με τον τρόπο αυτό εξαλείφθηκε ο κίνδυνος επιβεβαίωσης πιθανών προσδοκιών τους.

Για τον καθορισμό της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο αξιοπιστίας της κάθε παραγοντικής δομής υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha, τιμές του οποίου μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ως ικανοποιητικές (Creswell, 2012). Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι διαστάσεις θεωρούμε ότι εμφάνισαν πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας, είναι ορθά οριζόμενες από τα στοιχεία και με υψηλή συνέπεια σε εσωτερικό επίπεδο (Cronbach Alpha 0,909).

Αποτελέσματα

Στα υποκείμενα ανατέθηκε να απαντήσουν σε ποιο από τα παρακάτω θέματα που σχετίζονται με το επικοινωνιακό στοιχείο της σχολικής διοίκησης θα ήθελαν να επιμορφωθούν. Είχαν να επιλέξουν ανάμεσα στα: προγραμματισμός και οργάνωση δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, λήψη αποφάσεων, διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, διαμεσολάβηση - τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, παρακίνηση - παρώθηση ατόμων, ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων, αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, διαχείριση κρίσεων.

Οι επιλογές των συμμετεχόντων όπως φαίνεται από τον πίνακα (1) ήταν ιεραρχικά οι ακόλουθες: 20,9% θα ήθελε να επιμορφωθεί στη «Λήψη αποφάσεων», 18,6% στη «Διαχείριση κρίσεων», 17,1% στην «Παρακίνηση - παρώθηση ατόμων», 14,7% στην «Παρακίνηση - παρώθηση ατόμων», 9,3% στην «Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος» κ.ο.κ.

Πίνακας 1. Σε ποιο από τα παρακάτω θέματα που σχετίζονται με τον επικοινωνιακό στοιχείο της σχολικής διοίκησης, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
α. Προγραμματισμός και οργάνωση δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας	3	2,3	2,3	2,3
β. Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών	5	3,9	3,9	6,2
γ. Λήψη αποφάσεων	27	20,9	20,9	27,1
δ. Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	12	9,3	9,3	36,4
ε. Διαμεσολάβηση - τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	19	14,7	14,7	51,2
στ. Παρακίνηση - παρότρυνση ατόμων	22	17,1	17,1	68,2
ζ. Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων	7	5,4	5,4	73,6
η. Αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	10	7,8	7,8	81,4
θ. Διαχείριση κρίσεων	24	18,6	18,6	100,0
Σύνολο	129	100,0	100,0	

Στο επόμενο ερώτημα, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αποφανθούν αν οι διευθυντές χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση για τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Ο ακόλουθος πίνακας (2) καταδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (84,5%) συμφωνεί με την αναγκαιότητα αυτή, ενώ μικρό μέρος των ερωτηθέντων (15,5%) απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 2. Νομίζετε ότι χρειάζεται περισσότερη κατάρτιση των διευθυντών για τις επικοινωνιακές δεξιότητες;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	109	84,5	84,5	84,5
ΟΧΙ	20	15,5	15,5	100,0
Σύνολο	129	100,0	100,0	

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε στο πόσο σημαντικές είναι για την επιμόρφωση των διευθυντών οι παρακάτω μεθοδολογίες: παραδοσιακή δια ζώσης επιμόρφωση, δια ζώσης με συμμετοχικές - βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων, Εξ αποστάσεως, Μικτό σύστημα (παρακολούθηση και εξ αποστάσεως).

Από τον παρακάτω πίνακα (3) φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (83%) θεωρεί την «Δια ζώσης με συμμετοχικές - βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων» από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική μέθοδος. Ποσοστό (72,9%)

θεωρεί την «παραδοσιακή δια ζώσης επιμόρφωση». Το «μικτό σύστημα παρακολούθησης και εξ αποστάσεως» θεωρεί το 31,1% και την «εξ αποστάσεως επιμόρφωση», το 24%.

Πίνακας 3. Πόσο σημαντικές είναι για την επιμόρφωση των διευθυντών οι παρακάτω μεθοδολογίες;

	Καθώς		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πέρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Παραδοσιακή δια ζώσης επιμόρφωση	1	,8	6	4,7	28	21,7	72	55,8	22	17,1
β. Δια ζώσης με συμμετοχικές - βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων			4	3,1	18	14,0	18	14,0	89	69,0
γ. Εξ αποστάσεως	49	38,0	22	17,1	26	20,2	17	13,2	15	11,6
δ. Μικτό σύστημα (παρακολούθηση και εξ αποστάσεως)	9	7,0	49	38,0	18	14,0	22	17,1	31	24,0

Συζήτηση

Από τις απαντήσεις των ως άνω ερωτημάτων, προκύπτει ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής, εκφράζουν την επιθυμία τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία σχετίζονται με τον επικοινωνιακό στοιχείο της σχολικής διοίκησης, να έχουν ως περιεχόμενο: α) τη λήψη αποφάσεων, β) τη διαχείριση κρίσεων, γ) την παρακίνηση – παρότρυνση ατόμων, δ) τη διαμεσολάβηση – τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων και ε) τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Η επιθυμία των συμμετεχόντων να προικιστούν με επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν στη λήψη απόφασης δικαιολογείται αφού σύμφωνα με τους Bouranta, (2002), Papakonstantinou και Anastasiou, (2013), ένα διοικητικό στέλεχος δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό όταν δεν είναι ικανό να πάρει τις σωστές αποφάσεις στο σωστό χρόνο, μέσω ορθών ενεργειών, τρόπων και διαδικασιών. Η λήψη σωστών αποφάσεων δεν είναι μια απλή και εύκολη διοικητική λειτουργία δεδομένου ότι απαιτεί αφενός μεν το συνδυασμό ενός μεγάλου αριθμού πληροφοριών, γνώσεων, ικανοτήτων και τεχνικών, αφετέρου δε πολλές φορές διαταράσσει ισορροπίες προκαλώντας μικρές ή μεγάλες συγκρούσεις και επιπλέον συνεπάγεται αποτελέσματα τα οποία δεν μπορούν να προσδιορισθούν εκ των προτέρων παρά με μικρή συνήθως πιθανότητα. Το σημείο εκκίνησης για τη λήψη απόφασης είναι ο εντοπισμός του προβλήματος ή της ευκαιρίας για την οποία απαιτείται απόφαση. Ο εντοπισμός επιφέρει την πλήρη και λεπτομερή περιγραφή και κυρίως τη διάγνωση των αιτιών ή των μεταβλητών που προσδιορίζουν το πρόβλημα, τους περιορισμούς και τους στόχους ως προς αυτό και την αντιμετώπισή

του. Κατά το δεύτερο στάδιο της λήψης απόφασης γίνεται συγκέντρωση – ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων όπου ερευνώνται όλες οι μεταβλητές που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το πρόβλημα, εντοπίζονται και αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ αυτών με σκοπό να εντοπιστούν δυνατές εναλλακτικές μέσα από τις οποίες θα προκύψει η απόφαση. Ακολουθεί η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων με τον προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της κάθε εναλλακτικής λύσης σε σύγκριση με τις άλλες, έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς τους στόχους του οργανισμού. Τέλος, ακολουθεί η επιλογή και εφαρμογή της πιο κατάλληλης μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων.

Η διαχείριση κρίσεων, ως επιλογή των υποκειμένων της έρευνας, δικαιολογείται αφού σύμφωνα με τους Saiti, (2014) και Pasiardi, (2004) στην εποχή μας οι κρίσεις αποτελούν στοιχείο της καθημερινής μας ζωής, κυρίως στο εργασιακό περιβάλλον. Στον εκπαιδευτικό οργανισμό ως κρίση μπορεί να ληφθεί η προβληματική συμπεριφορά μαθητών, η διαχείριση πένθους, ασθένειας, δυστυχισμάτων αλλά και οι συνθήκες εκείνες ή εμπειρίες που είναι απειλητικές για την οικογένεια, τα προσφιλή πρόσωπα κ.ά. Κρίνεται απαραίτητο λοιπόν τα σχολεία να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν όλες τις μορφές κρίσεων που παρουσιάζονται σε αυτά.

Σύμφωνα με τους Zaviano (1999) και Voudouri (1998), οι τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολείο, απαιτούν επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες πρέπει να έχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στον σχολικό οργανισμό, προεξέχοντος των στελεχών αυτών. Επιπροσθέτως απαιτείται η λεπτομερής εξέταση του σχολικού περιβάλλοντος, ο υπολογισμός του κινδύνου, ο σχεδιασμός των απρόβλεπτων καταστάσεων, η διάθεση των πόρων αντιμετώπισης και τέλος η αξιοποίηση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων σε στιγμές κρίσιμων καταστάσεων.

Η παρακίνηση – παρώθηση ατόμων, απαιτεί αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες από τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών και δικαιολογείται ως επιλογή από σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων της παρούσας έρευνας, αφού η ανθρώπινη συμπεριφορά, σύμφωνα με τους Chytiri, 2017, Katsaro, 2008 και Iordanoglou, 2008, αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα το οποίο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως οι φιλοδοξίες, η παιδεία, τα προσωπικά βιώματα, το κοινωνικό περιβάλλον, οι ατομικές ανάγκες κ.ά. Μπορεί να περιγραφεί ως συνολική αντίδραση – ανταπόκριση του ατόμου σε διάφορες παρακινητικές ανάγκες ή δυνάμεις. Συνεπώς, όλοι οι άνθρωποι, συνειδητά ή ασυνειδητά, συμπεριφέρονται έτσι ώστε να ικανοποιήσουν ανάγκες τους ή να ανταποκριθούν σε παρακινητικές δυνάμεις. Βασικές παρακινητικές δυνάμεις θεωρούνται: α) οι βιολογικές ανάγκες τις οποίες το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει μέσα και έξω από το εργασιακό του χώρο, β) οι κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες προκύπτουν από την επαφή – σχέση του ανθρώπου με άλλους. Οι ανάγκες αυτές δεν είναι πρωτογενείς, όπως οι βιολογικές, αλλά δημιουργούνται με την καθημερινή επαφή, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και γ) ψυχολογικές οι οποίες διαφέρουν από τις κοινωνικές, επειδή αναφέρονται μόνο στην ατομική θεώρηση του συγκεκριμένου ατόμου, για τις σχέσεις του με τους άλλους. Οι ανάγκες των ανθρώπων, φαίνεται να παρουσιάζουν μια

ιεραρχική δομή. Μόνον αν έχουν ικανοποιηθεί σε υψηλό βαθμό οι ανάγκες της πρώτης κατηγορίας το άτομο αισθάνεται τη πίεση να ικανοποιήσει ανάγκες των επόμενων δύο κατηγοριών.

Οι τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων - διαμεσολάβηση, είναι ένα πολύ βασικό θέμα που δικαιολογημένα αναδείχτηκε από μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων της μελέτης, καθώς απασχολεί τα στελέχη όλων των οργανισμών, δεδομένου ότι αποτελεί σημαντική παράμετρο που καθορίζει την εργασιακή αποδοτικότητα και συνεπώς την αποτελεσματικότητα των εν λόγω οργανισμών. Οι Saitis, 2014 και Athanasoula – Reppa, 2012, αναφέρουν ότι το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων, το οποίο αποβλέπει στην επίτευξη κοινών στόχων ενώ προϋποθέτει τη χρήση κοινών πόρων και την επίδειξη συγκεκριμένης συμπεριφοράς, η οποία δομεί μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Μέσα από αυτή τη σχέση ο καθένας επιδιώκει και προσδοκά την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών του. Όσο πιο ισχυρή είναι αυτή η σχέση, όσο δηλαδή πιο πολύ εξαρτάται ο ένας από τον άλλον για την ικανοποίηση των αναγκών του, τόσο πιο πολύ δημιουργούνται τριβές, αντιθέσεις, ανταγωνισμοί, διαφωνίες και τόσο πιο συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη αφενός μεν ότι κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα που διαφέρει από εκείνη των υπολοίπων σε ό,τι αφορά στις ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, γνώσεις κ. ά κι αφετέρου ότι οφείλει να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, μπορούμε να κατανοήσουμε ότι όσες συγκρούσεις συμβαίνουν στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο στο πλαίσιο της συλλογικής προσπάθειας των ανθρώπων (Athanasoula – Reppa, 2008• Kazazi, 2002•Saitis, 2014) .

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος μπορεί – ως επιλογή – να δικαιολογηθεί αφού σύμφωνα με τους Πασιαρδή, 2004 και Καλογήρου, 2000, αποτελεί το στοιχείο εκείνο που κάνει τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα να την αγαπούν και να θέλουν να αποτελούν μέρος της. Κάθε σχολική μονάδα δημιουργεί το δικό της κλίμα, αφού αυτό καθορίζεται κατά ένα μέρος από στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή. Δηλαδή το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεαστεί από την κοινωνική μοναδικότητα του πλαισίου στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός καθώς και από τη δομή του , τα προγράμματά του, τους σκοπούς και τους στόχους του. Έτσι λοιπόν, επηρεάζει έντονα την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και γενικότερα την όλη απόδοση των εμπλεκόμενων σε αυτόν.

Η ανάδειξη των συμμετεχόντων της έρευνας – με συντριπτική πλειοψηφία – ότι οι διευθυντές/–ντρίες των εκπαιδευτικών μονάδων χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση σε ό,τι αφορά στις επικοινωνιακές δεξιότητες, μαρτυρά τον σπουδαίο ρόλο που αποδίδουν σε αυτές, προκειμένου το έργο τους να είναι παραγωγικό, δημιουργικό και αποτελεσματικό, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται.

Σύμφωνα με τους Athanasoula – Reppa, (2008) και Pasiardi, 2004 οι μετέχοντες με οποιαδήποτε σχέση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και κυρίως αυτοί που ασκούν διοίκηση, είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Βασικός κρίνεται ο ρόλος των διοικητικών στελεχών ο οποίος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ διοίκησης και των εμπλεκόμενων σε έναν οργανισμό. Βασική λειτουργία των στελεχών των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η διατήρηση της ισορροπίας συνεργασίας και επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε σχολική μονάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα που έχουν οι μετέχοντες να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι θεσμοθετημένοι φορείς, τα διοικητικά όργανα της πολιτείας κ.ά. Η φύση των εργασιών του σχολείου, απαιτεί οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να έχουν πληροφόρηση από τη σχολική οργάνωση. Συγκεκριμένα, με την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, καθίσταται πιο αποτελεσματική η διοίκηση.

Η εκπαιδευτική μέθοδος που φαίνεται να προτιμούν τα υποκείμενα της έρευνας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι η «δια ζώσης με συμμετοχικές - βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων». Η παραπάνω μέθοδος, μπορεί να δικαιολογηθεί αφού προσφέρει λειτουργικότητα και ενισχύει την αμφίδρομη πληροφόρηση καθώς και την αυτενέργεια αλλά και τον αναστοχασμό των επιμορφούμενων, βασιζόμενη στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως ισχυρίζεται ο Kokkos, (2005β) έχοντας συγκεκριμένους στόχους σε ό,τι αφορά στην μάθηση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενδιαφέρονται για τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους όταν αυτές είναι άμεσα συνυφασμένες με τις προσωπικές τους εμπειρίες και πρόκειται να αναβαθμίσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η διαδικασία της μάθησης γι' αυτούς γίνεται πιο αποδοτική όταν ως εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτές τους στην ανακάλυψη των γνώσεων και στην επίλυση των προβλημάτων (Karalis, 2005).

Βιβλιογραφία

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora. I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis. Athina: Ellin.
- Athanasoula - Reppa, A. (2012). Sygkrouseis Igesia kai apotelesmatikotita. Sto D. Karkatsani, G. Papadiamantaki & D. Asimakopoulou (Epim.), Sygchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio (sel. 183-201). Athina: Epikentron
- Vamvoukas, M. (2010). Eisagogi stin psychopaidagogiki erevna kai methodology. Athina: Grigoris
- Voudouri, A. (1998). Dioikisi kindynou stin ekpaidefsi. Athina : Aftoekdosi

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Metaichmio.
- Creswell, J. W. (2012). *I erevna stin ekpaidefsi*. Athina: Ellin.
- Zavlanos, M. (1999). *Organotiki symperifora*. Athina: Ellin.
- Zergiotis, A. (2007). *I epikoinonia stin paidagogiki schesi os paragon diamorfosis tou psychosynaisthmatikou klimatos tis scholikis taxis*. Sto E. Makri-Botsari (epim.) *Themata diacheirisis Scholikis Taxis* (tomos A', sel. 222-241). Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Theofilidis, Ch. (1997b). *Dexiotites didaskalias: Epikoinonia*. Athina: Grigoris.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimastiki igesia*. Athina: Grigoris.
- Iordanoglou, D. (2008). *Dioikisi anthropinou dynamikou stis sygchrones organoseis*. Athina: Kritiki.
- Kazazi, M. (2002). *Anthropines scheseis kai epikoinonia*. Athina: Ellin.
- Kalogirou, K. (2000). *Anthropines scheseis sto choro tis ergasias*. Athina: Stamoulis.
- Karalis, Th. (2005). *Schediasmos, dioikisi, axiologisi programmaton ekpaidefsis enilikon*. Tomos V'. Patra: E.A.P.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Kokkos, A. (2005b). *Charaktiristika ton enilikon ekpaidevomenon kai proypotheseis apotelesmatikis mathisis*. Sto *Methodologia ekpaidefsis enilikon: Theoritiko plaisio kai proypotheseis mathisis*, (Tomos A', sel. 97 – 128). Patra: E.A.P.
- Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon*. *Genikes arches manatzment*, (Tomos A'). Patra: E.A.P.
- Bakirtzis, K. (2002). *Epikoinonia kai Agogi*. Athina: Gutenberg.
- Bourantas, D. (2002). *Manatzment. Theoritiko ypovathro. Sygchrones praktikes*. Athina: Benou.
- Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). Arches diacheirisis anthropinou dynamikou. I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis. Athina. Gutenberg
- Saitis, Ch. (2007). O diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina: Aftoekdosi
- Saitis, Ch. (2014). Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias. Athina: Aftoekdosi.
- Chytiris, L. (2017). Organosiaki symperifora. Ennoies, theoria kai neoi tropoi symperiforas gia apotelesmatiki dioikisi. Athina: Benou.

Ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επικοινωνία τους με τους εμπλεκόμενους στο σχολείο.

Κατσαούνος Απόστολος, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να διερευνήσει πόσο χρόνο αφιερώνουν οι Διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην επικοινωνία τους με τους παράγοντες που συνθέτουν σε οριζόντιο και κάθετο άξονα, το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη τον Δεκέμβριο του 2019 και συμμετείχαν 129 (από τους 175 συνολικά) διευθυντές/-ντρίες εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους έγινε με τη μέθοδο της ποσοτικής προσέγγισης, τόσο περιγραφικά, όσο και επαγωγικά με το λογισμικό SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν ότι οι διευθυντές – ντρίες επικοινωνούν συχνά κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου του σχολείου με τους παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου και ειδικότερα με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς καθώς και με φορείς με τους οποίους συνεργάζεται η σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντές σχολικών μονάδων, επικοινωνία, σχολικό περιβάλλον

Time that Primary Education school unit Principals devote to their communication with all the parties involved in school.

Katsaounos Apostolos, M.Sc.

Abstract

The present study aims at investigating how much time Primary Education school unit principals devote to the communication with factors composing the closer and wider school environment as a whole. The research was conducted in December 2019 and 125(out of 175 in total) Primary Education school unit principals in Western Attica province took part in it. The questionnaire was used as a tool for data collection and the analysis was done via the method of quantitative approach , both descriptively and inferentially with the use of SPSS software. The research findings illustrate that the principals frequently communicate during their teaching hours with the stakeholders of the wider school environment and specifically with the teaching staff, students, and parents along with the associations with whom the school unit cooperates.

Key-Words: school unit Principals, communication, school environment

Εισαγωγή

Ως επικοινωνία ορίζεται η μετάδοση πληροφοριών, η ανταλλαγή ιδεών, η διαδικασία δημιουργίας συνοχής ή απόλυτης ταύτισης των σκέψεων μεταξύ ενός αποστολέα και

ενός αποδέκτη. Αυτός ο ορισμός υποθέτει ότι για να συμβεί επικοινωνία, πρέπει να υπάρχει κοινή αντίληψη μεταξύ δύο πλευρών και μετάδοση πληροφορίας από ένα πρόσωπο στο άλλο ή από μια ομάδα σε μια άλλη (Belch & Belch, 2018)

Η επικοινωνία ορίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και σε επίπεδο οργανισμών, και αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσα από ένα σύστημα συμβόλων, με σκοπό την επιρροή του δέκτη και την πρόκληση συγκεκριμένης αντίδρασής του, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι: Athanasoula – Reppa (2008), Kazazi (2002), Kalogirou, 2000 και Chytiris, (2017).

Σύμφωνα με τους Athanasoula – Reppa (2008), Daft (2004), Dubrin (1998), στην εκπαιδευτική μονάδα η μεταβίβαση μηνυμάτων και απόψεων μεταξύ στελεχών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων αλλά και όσων εμπλέκονται σε αυτή είτε από το εσωτερικό, είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, είναι συνεχής και καθημερινή. Ο διευθυντής-ντρία, ως ο πλέον αρμόδιος για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο σε ό,τι αφορά στην επικοινωνία. Είναι εκείνος που οφείλει να διασφαλίσει την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των παραγόντων που δρουν στη σχολική μονάδα. Μεριμνά για την ενημέρωση των αρμοδίων αρχών αλλά και όλων των συμβαλλόμενων στη σχολική μονάδα για κάθε θέμα που ανακύπτει και σχετίζεται με το σχολείο. Μεριμνά ακόμα για την γνωστοποίηση στους ενδιαφερόμενους των δραστηριοτήτων που πρόκειται να υλοποιηθούν από το σχολείο, για την προώθηση ενημερωτικών εντύπων που τυχόν εκδίδει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, για την κοινοποίηση των αποφάσεων του σχολικού συμβουλίου και του συλλόγου διδασκόντων. Όπως υποστηρίζεται από τους Gkotonou (2002) και Pasiardi (2004), τα προαναφερόμενα, προσδίδουν ευθύνη στον διευθυντή-ντρία να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η διαδικασία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα να είναι επιτυχημένη και να υλοποιείται με κάθε της μορφή, γνωρίζοντας ταυτόχρονα και τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν.

Οι Saitis (2007), Papakonstantinou & Anastasiou (2013), Chytiris (2017) και Bourantas (2002) συμφωνούν πως η επικοινωνία, αποτελεί βασικό μοχλό ανάπτυξης της παρακίνησης των εμπλεκόμενων σε έναν οργανισμό (επιχειρήσεις, δημόσιοι φορείς, οργανισμοί της τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπαιδευτικοί οργανισμοί). Ο βαθμός στον οποίο παρακινούνται εξαρτάται από το μέγεθος της ευθύνης που τους προσδίδεται και τα περιθώρια των επιτεύξεων που τους αφήνει η θέση εργασίας τους, αλλά και από την προσδοκία ότι η «αμοιβή» τους θα είναι εκείνη που επιθυμούν, προερχόμενη από τις προσπάθειες που θα καταβάλλουν. Τα ως άνω επιτυγχάνονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της επικοινωνίας τους με τα στελέχη του οργανισμού αλλά και μέσω της οριζόντιας επικοινωνίας.

Πάνω από όλα, η αμφίδρομη επικοινωνία είναι απαραίτητη, γιατί μόνο έτσι τα στελέχη διοίκησης μπορούν να έχουν συνεργάτες που να είναι ενημερωμένοι για τις πολιτικές και την κουλτούρα του οργανισμού. Χάρη στην επικοινωνία, οι συμβαλλόμενοι στον οργανισμό, μπορούν να μεταβιβάζουν τις απόψεις τους αλλά και η διοίκηση τις

προτάσεις της. Για παράδειγμα, ο προγραμματισμός και ο έλεγχος, δύο από τις λειτουργίες της διοίκησης, βασίζονται στη διαδικασία και στα συστήματα πληροφόρησης. Η καθοδήγηση, η ηγεσία, οι καλές σχέσεις και γενικά το θετικό κλίμα στους οργανισμούς, δεν είναι ποτέ δυνατόν να επιτευχθούν χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία. Η ανάθεση καθηκόντων, οι οδηγίες για την εκτέλεσή τους, η γνώση και η κατανόηση των στόχων από τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό, η «ενοποίηση» των αντιλήψεων δεν μπορούν να υπάρξουν χωρίς την επικοινωνία. Επιπλέον, ο εντοπισμός των ευκαιριών για αξιοποίηση και των απειλών για αντιμετώπιση, απαιτούν τη διαρκή και αποτελεσματική επικοινωνία του οργανισμού με το περιβάλλον του (Athanasoula- Reppa, 2008).

Η επικοινωνία για τη διοίκηση, κατά τη γνώμη των Bouranta (2002), Platsidou & Gonida (2005) και Printza (2005), είναι απαραίτητη προκειμένου:

- Να ανατεθούν καθήκοντα και να δοθούν οδηγίες για την εκτέλεσή τους.
- Να περάσουν οράματα, να γίνουν γνωστοί και να κατανοηθούν από τους υφιστάμενους οι στόχοι, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές του οργανισμού.
- Να αναγνωρίζουν οι υφιστάμενοι την απόδοσή τους και να γίνει η επιβράβευσή τους.
- Να επιτευχθεί η εκπαίδευση και η συνολική ανάπτυξη του ατόμου.
- Να αναγνωρίζει και να κατανοεί το στέλεχος του οργανισμού, τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφισταμένων.
- Να λυθούν διαφορές για να υπάρξει συναίνεση, συνεργασία, ομαδικό κλίμα και πνεύμα.

Οι Saiti & Saitis (2011) αναφέρουν πως πολλές φορές, τα πραγματικά αίτια των δυσλειτουργιών σε έναν οργανισμό, όπως η έλλειψη συντονισμού, οι άστοχες αποφάσεις, η έλλειψη παρακίνησης, η δημιουργία συγκρούσεων, η δημιουργία φτωχών ανθρώπων σχέσεων, έχουν τις ρίζες τους στην επικοινωνία.

Οι Bourantas (2002), Saitis (2005) και Chatzichristou (2004) ισχυρίζονται ότι η σπουδαιότητα της επικοινωνίας καθώς και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την έλλειψη αυτής, κάνουν φανερή την ανάγκη για καταβολή σοβαρών προσπαθειών από μέρους των στελεχών διοίκησης των οργανισμών για βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων τους, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, βελτιώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την συνολική τους αποτελεσματικότητα. Η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας των διευθυντών – ντρίων, απαιτεί την κατανόηση της διαδικασίας μέσω της οποίας αυτή πραγματοποιείται, τους παράγοντες και τα εμπόδια που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά της και φυσικά τις βασικές αρχές ή προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία.

Μεθοδολογία – Έρευνα

Μέθοδος:

Για τη συλλογή δεδομένων, η ποσοτική μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού στόχος της μελέτης μας είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επικοινωνία τους με τους παράγοντες που συνθέτουν σε οριζόντιο και κάθετο άξονα, το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Τα δεδομένα παρουσιάζονται αριθμοποιημένα ως ξεχωριστές μονάδες, οι οποίες συσχετίζονται με άλλες μονάδες (στατιστική ανάλυση) μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, στοχεύοντας στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μελέτης (Creswell, 2012).

Πληθυσμός και δείγμα

Ο σχεδιασμός της παρούσας μελέτης είναι ποσοτικός, συσχετιστικός με συμμετοχή μεγάλου μέρους του πληθυσμού στόχου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν διευθυντές-ντρίες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του γεωγραφικού διαμερίσματος Δυτικής Αττικής. Από τους 175 συνολικά διευθυντές-ντρίες που υπηρετούν στο ως άνω γεωγραφικό διαμέρισμα, συμμετείχαν στην έρευνα οι 129 διευθυντές -ντρίες δηλαδή το 74% περίπου του συνολικού πληθυσμού στόχου, γεγονός που μας επιτρέπει να κάνουμε γενικεύσεις που αφορούν τον εν λόγω πληθυσμό. Το δείγμα αποτελείται από άτομα και των δύο φύλων (58,1 % ήταν άνδρες και αντίστοιχα 41,9% ήταν γυναίκες), έχοντας διαφορές στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές-ντρίες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (έως 8 έτη το 50,4% και από 9 έτη και πάνω το 49,6%), στο επίπεδο μόρφωσης και στη συνολική τους επαγγελματική εμπειρία (93,8% έχει πάνω από είκοσι ένα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό, δηλαδή μόλις το 6,2% έχει κάτω από είκοσι χρόνια).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, αφού, όπως αιτιολογούν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο είναι «εύκολο» στη χρήση του, δύναται να επιδοθεί χωρίς τη φυσική παρουσία του ερευνητή, περιέχει τιμές αριθμητικές και δομημένες και τέλος τα δεδομένα, αναλύονται με μεγαλύτερη ευχέρεια αφού δεν παρέχεται απεριόριστη ευελιξία σε ό,τι αφορά στις απαντήσεις των υποκειμένων. Επίσης σύμφωνα με τους Vamvouka (2010) και Creswell (2012), είναι δυνατή η συγκέντρωση μεγάλης ποσότητας πληροφοριών σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η δέσμευση της εχεμύθειας των συμμετεχόντων της έρευνας, διασφαλίζει την ευθύτητα και ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες απορρέουν από τις μεταβλητές των ερευνητικών ερωτημάτων, στοχεύοντας στην πλήρη κάλυψή τους.

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας:

Αρχικά ολοκληρώθηκε η φάση της αποστολής και λήψης 15 πιλοτικών εργαλείων σε διευθυντές του ως άνω γεωγραφικού διαμερίσματος. Κατόπιν ο ερευνητής λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες ανατροφοδότησης, προσάρμοσε την τελική μορφή του

ερωτηματολογίου συλλογής δεδομένων και στη συνέχεια αποστάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google form) στα σχολεία του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Αττικής. Πριν την αποστολή ωστόσο των εργαλείων, ο ερευνητής προσέγγισε τηλεφωνικά τους Διευθυντές των προαναφερόμενων σχολικών μονάδων, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους προφορικά, αλλά και να τους διαβεβαιώσουν πως θα είναι παρόν κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού εργαλείου, ώστε να εξηγήσει απορίες ή να διευκρινίσει οτιδήποτε αφορά στο ερωτηματολόγιο. Πριν τη συμπλήρωση του εργαλείου, ο ερευνητής πληροφόρησε τους ερωτώμενους για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, το σκοπό της έρευνας, τη αναδοχή αυτής, ενώ ταυτόχρονα επεσήμαιναν την αξία της ανταπόκρισής τους και της συμβολής τους στις τελικές προτάσεις της μελέτης, καθώς και τα αναμενόμενα κέρδη της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα προκύψουν.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των υποκειμένων του πληθυσμού της έρευνας, (74% περίπου), συνεισφέρει στον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας της παρούσας μελέτης. Επιπλέον υπήρξε μέριμνα να επιτευχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα με συγκεκριμένες ενέργειες. Ειδικότερα:

Ακολουθώντας τις υποδείξεις των Vamvouka (2010) και Creswell (2012), πριν «ανοίξει» η ηλεκτρονική φόρμα του εργαλείου από τους διευθυντές-ντρίες των σχολείων των προαναφερόμενων Εκπαιδευτικών Περιφερειών, υπήρχε εισαγωγική συνοδευτική επιστολή, η οποία τους ενημέρωνε για το σκοπό και τους στόχους της μελέτης καθώς και για τα πλαίσια διενέργειας αυτής, ενώ ταυτόχρονα έδινε εγγυήσεις για την ανωνυμία και τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας, αποσκοπώντας στην παρώθησή τους προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από διαύγεια διατύπωσης, απλότητα, χωρίς επικαλύψεις, με σαφήνεια και συντομία, αλλά και με επάρκεια σε ό,τι αφορά στο εύρος των πιθανών απαντήσεων, ενώ δεν περιείχαν στοιχεία καθοδήγησης ή «απειλητικά» στοιχεία (ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα). Επιπροσθέτως δεν υπήρχαν περίπλοκες ερωτήσεις ή με αμφίσημες λέξεις ή ερωτήσεις με διατύπωση «υψηλού επιπέδου» που συνήθως δυσκολεύουν τους συμμετέχοντες, ούτε ερωτήσεις με χρήση αρνήσεων, οι οποίες οδηγούν σε ασαφές νόημα. Η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της μη ανιχνευσιμότητας από τον ερευνητή, παρείχε εχέγγυα προς τους συμμετέχοντες, ώστε να αποτυπώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, αποφεύγοντας να κατακριθούν για τις απόψεις τους. Ο ερευνητής, αξιοποιώντας την πρόταση του Vamvouka (2010), απέφυγε τις κατευθυντήριες διευκρινήσεις, στοιχείο επιπρόσθετης αξίας για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα, αφού με τον τρόπο αυτό εξαλείφθηκε ο κίνδυνος επιβεβαίωσης πιθανών προσδοκιών τους.

Περιγραφική στατιστική

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποσοτικής προσέγγισης, τόσο περιγραφικά, όσο και επαγωγικά με το λογισμικό SPSS. Αρχικά έγινε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών, όπου αυτό είναι απαραίτητο, έγινε επιλογή της χρήσης παραμετρικών ή μη παραμετρικών δοκιμών για τις συγκρίσεις και συσχετίσεις που απαιτούνται για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, με βάση την εκτίμηση των διευθυντών – ντριών.

Για τον καθορισμό της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο αξιοπιστίας της κάθε παραγοντικής δομής υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha, τιμές του οποίου μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ως ικανοποιητικές (Creswell, 2012). Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι διαστάσεις θεωρούμε ότι εμφάνισαν πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας, είναι ορθά οριζόμενες από τα στοιχεία και με υψηλή συνέπεια σε εσωτερικό επίπεδο (Cronbach Alpha 0,909).

Αποτελέσματα

Η ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες ήταν η εξής: «Πόσο επικοινωνείτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου του σχολείου;». Ακολουθούσαν οι παρακάτω αξιολογικές κατηγορίες που αφορούσαν στο συγκεκριμένο ερώτημα: «Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ».

Από τα στοιχεία του αντίστοιχου πίνακα (1) που ακολουθεί, αυτό που προκύπτει είναι ότι οι ερωτώμενοι επικοινωνούν σε ποσοστό 60,5% «πάρα πολύ», σε ποσοστό 25,6% «πολύ» και σε ποσοστό 14,0% «αρκετά».

Πίνακας 1.

Πόσο επικοινωνείτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου του σχολείου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου				
Λίγο				
Αρκετά	18	14,0	14,0	14,0
Πολύ	33	25,6	25,6	39,5
Πάρα Πολύ	78	60,5	60,5	100,0
Σύνολο	129	100,0	100,0	

Στη συνέχεια οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ο χρόνος επικοινωνίας των διευθυντών με τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο παρακάτω πίνακας 2, δείχνει ότι ποσοστό (95,3%) θεωρεί ότι συντελεί από πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το (4,7%) θεωρεί αρκετά.

Πίνακας 2.

Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας, ο χρόνος επικοινωνίας των διευθυντών με τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου				
Λίγο				
Αρκετά	6	4,7	4,7	4,7
Πολύ	10	7,8	7,7	12,4
Πάρα Πολύ	113	87,6	87,6	100,0
Σύνολο	129	100,0	100,0	

Τέλος τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο διαρκεί η επικοινωνία-συνεργασία τους με: α) μαθητές, εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό, β) τους γονείς, γ) το ΠΕΚΕΣ, τη Διοίκηση και τους φορείς της και δ) άλλα σχολεία, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (Δήμο, ΚΕΣΥ, ιδρύματα, ινστιτούτα κλπ) στη διάρκεια του διδακτικού τους ωραρίου. Όπως διαπιστώσαμε από τον πίνακα (3) που ακολουθεί τα υποκείμενα επικοινωνούν-συνεργάζονται πάρα πολύ (52,7% πάνω από 11 ώρες) με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό. Ακολουθεί η επικοινωνία-συνεργασία τους με τους γονείς (59,7% έως 10 ώρες), με το ΠΕΚΕΣ, τη Διοίκηση και τους φορείς της (38% έως 10 ώρες) και με σχολεία, δημόσιους & ιδιωτικούς φορείς (Δήμο, ΚΕΣΥ, ιδρύματα, ινστιτούτα, κλπ) σε ακόμα μικρότερο βαθμό (42,6% έως 5 ώρες).

Πίνακας 3.

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου του σχολείου η επικοινωνία – συνεργασία γίνεται:

	Ελάχιστα έως 2 ώρες		Αρκετά έως 5 ώρες		Πολύ έως 10 ώρες		Πάρα πολύ >11 ώρες	
	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό	2	1,6	29	22,5	30	23,3	68	52,7
β. Με τους γονείς	15	11,6	31	24,0	77	59,7	6	4,7
γ. Με το ΠΕΚΕΣ, τη Διοίκηση και τους φορείς της	36	27,9	38	29,5	49	38,0	6	4,7
δ. Με σχολεία, δημόσιους & ιδιωτικούς φορείς (Δήμο, ΚΕΣΥ, ιδρύματα, ινστιτούτα, κλπ)	25	19,4	55	42,6	43	33,3	6	4,7

Συζήτηση

Η μεγάλη συχνότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό που αναδείχτηκε, δικαιολογείται δεδομένου ότι τα

στελέχη και οι εργαζόμενοι, χρειάζονται πληροφορίες για τους στόχους, για τα χρονοδιαγράμματα, για μελλοντικά γεγονότα, για τα πιθανά αποτελέσματα των αποφάσεών τους, ώστε να πάρουν τις πιο σωστές αποφάσεις. Η επικοινωνία αυτή ενέχει επιχειρήματα και συλλογισμούς που βοηθούν τον οργανισμό να καταλήξει στις σωστές λύσεις. Επιπλέον η επικοινωνία αποτελεί βασικό μέσο ελέγχου ενός ηγέτη, αφού οι δομικές λειτουργίες της ηγεσίας, όπως οι εντολές, η καθοδήγηση, η κατεύθυνση, η αξιολόγηση και η ανταμοιβή που αφορούν στην αποτελεσματικότητα, στηρίζονται στην επικοινωνία (Click, 2005 · Iordanoglou, 2008).

Χωρίς επικοινωνία/αλληλεπίδραση, κανένα άτομο, καμιά ομάδα, οργάνωση, μικρή ή μεγάλη, καμιά κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει, να δημιουργήσει ή να επιτύχει τους στόχους της, αφού αυτή δημιουργεί, ενεργοποιεί και διατηρεί τη σχέση (Bourantas, 2002• Yfanti & Vozaiti 2005).

Η επικοινωνία/αλληλεπίδραση είναι κοινωνική δραστηριότητα, είναι η ζωτική μας δύναμη στον κοινωνικό και επαγγελματικό μας χώρο. Η αποτελεσματική λειτουργία και η αποτελεσματικότητα των ομάδων που αποτελούν το κύτταρο κάθε κοινωνίας, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, δεδομένου ότι οι άνθρωποι καταφέρνουν να δημιουργήσουν σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης και επίδρασης, μέσω της επικοινωνίας (Giannakopoulou, 2014•Bourantas, 2005).

Τέλος, επικοινωνία/αλληλεπίδραση, επιτρέπει την εκδήλωση των συναισθημάτων και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Μπορεί επίσης να βοηθήσει στην αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων ή και στην άμβλυνση αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, επιβραβεύονται οι μαθητές για την προσπάθειά τους και δημιουργείται καλό κλίμα εργασίας και σχέσεων των εργαζομένων με τον οργανισμό στο σύνολό του (Papakonstantinou & Anastasiou 2013• Chytiris, 2013).

Η επικοινωνία/αλληλεπίδραση των διευθυντών - ντριών με τους γονείς, η οποία αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, εξυπηρετεί την κατανόηση -από την πλευρά των γονέων - των σκοπών του σχολείου, του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών, θέτοντας τις βάσεις για σύμπλευση και ουσιαστική συνεργασία. Για να φτάσουμε ωστόσο στο στάδιο της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, σύμφωνα με τους Martin, Ranson και Tall (1997), προηγείται αρχικά το στάδιο της «εξάρτησης» όπου οι γονείς αποδέχονται καθολικά την επαγγελματική επιστημοσύνη των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο στάδιο της «συνεισφοράς», το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους, ζητά και προσμετρά τις απόψεις των γονέων και πολλές φορές τις ενσωματώνουν στις αποφάσεις τους. Στο τρίτο στάδιο, οι γονείς παρωθούνται από το σχολείο για ενεργή ανάμειξη ως συν – εκπαιδευτές, ενώ στο τελευταίο στάδιο, αυτό της «δημιουργικής συνεργασίας», οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε «διαρκή» επικοινωνία και σε «σύμφωνη αμοιβαιότητα» με τους γονείς. Έτσι, οι τελευταίοι, καλούνται από τον διευθυντή-ντρία προκειμένου να τους εξηγηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αλλά και οι διδακτικές προσεγγίσεις, επιτυγχάνοντας έτσι την ελαχιστοποίηση ή και εξάλειψη κινδύνων πρόκλησης παρεξηγήσεων και ανάπτυξης συγκρουσιακών σχέσεων. Επιπλέον γίνονται πηγή γνώσης για το σχολείο, αφού

δύναται μέσω της επικοινωνίας, να αξιοποιηθούν οι επαγγελματικές τους εμπειρίες στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος ή να υποστηρίξουν θεματικές ενότητες στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (θέματα υγείας, αντιμετώπιση κρίσεων κ.τ.λ.) (Georgiou, 2000).

Η επικοινωνία/αλληλεπίδραση του διευθυντή-ντριάς τόσο με τη Διοίκηση, όσο και με διάφορους υποστηρικτικούς φορείς (παιδαγωγικούς και μη), καταδεικνύει τις εξωτερικές μεταβλητές-παράγοντες, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, διαμορφώνοντας το «εξωτερικό περιβάλλον» τους. Τέτοιοι παράγοντες είναι οικονομικοί, πολιτικοί, παιδαγωγικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί κ.ά., οι οποίοι ελάχιστες φορές αντανακλώνται ενώ τις περισσότερες φορές διαμορφώνουν ή επηρεάζουν τη δυναμική που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Therianos, 2012). Επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και λειτουργίας των σχολείων και αφορούν στα όργανα διοίκησης σε θεσμικό, τοπικό και περιφερειακό επίπεδο καθώς και στη μεταξύ τους ιεραρχική διάρθρωση. Πρόκειται στην ουσία για τη διοικητική αρχιτεκτονική του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αρχίζει από τη σχολική μονάδα και επεκτείνεται σε όργανα και θεσμούς όπως τα τμήματα και οι διευθύνσεις εκπαίδευσης η σχολική επιτροπή, τα σχολικά συμβούλια και σε άλλους φορείς σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Ανάμεσα στον διευθυντή/-ντριά του εκπαιδευτικού οργανισμού και της κορυφής της διοικητικής πυραμίδας, ενυπάρχει ένας διοικητικός λαβύρινθος εντός του οποίου διαμεσολαβούν με έντονα δραστικό τρόπο, θεσμικές κυρίως, τυπικές και άτυπες συνιστώσες, οι οποίες κατά κανόνα λειτουργούν σωρευτικά για το επίπεδο του σχολείου. Έτσι οι δομές του διοικητικού πλέγματος είναι αυτές που διαμορφώνουν τον προσανατολισμό πάνω στον οποίο δρα η σχολική κοινότητα, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται η σχετική αυτονομία που ο διευθυντής - ντριά αλλά και οι σύλλογοι διδασκόντων απολαμβάνουν. Συνακόλουθα η συστημική αυτή ολότητα προσδιορίζει την ευρύτερη διοικητική κουλτούρα στις εκπαιδευτικές μονάδες, με αποτέλεσμα αυτή να διαχέεται παντού με συγκεκριμένο επικοινωνιακό μοτίβο (αφού οι διαδικασίες είναι προκαθορισμένες από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα) και να προωθείται σε επίπεδο καθημερινότητας (Fotopoulos, 2012).

Βιβλιογραφία

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora. I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaideftisis. Athina: Ellin.
- Belch & Belch, (2018). Diafimisi kai proothisi. Olokliromeni epikoinonia marketingk. Thessaloniki: Tziola
- Bourantas, D. (2002). Manatzment. Theoritiko ypovathro. Sygchrones praktikes. Athina: Benou.
- Bourantas, D. (2005). Igesia. Athina: Kritiki.

- Brinia, V. (2012). I efarmogi tis symmetochikis dioikisis sti scholiki monada: Kleidi epitychias gia to elliniko ekpaideftiko systima. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (Epim.), Sygchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio (sel.89-110). Athina: Epikentro.
- Click, P. (2005). Dioikisi monadon proscholikis kai scholikis agogis. Athina: Ellin.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Methodologia ekpaideftikis erevnas. Athina: Metaichmio.
- Creswell, J. W. (2012). I erevna stin ekpaidefsi. Athina: Ellin.
- Chatzipanagiotou, P. (2012). Diamorfosi kai diatirisi thetikou scholikou klimatos meso tis epangelmatikis anaptyxis ton ekpaideftikon: O rolos tis scholikis igesias. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (Epim.), Sygchrona themata ekpaideftikis politikis: Anazitontas to neo scholeio (sel. 201-210). Athina: Epikentro.
- Chytiris, L. (2013). Manatzment. Arches dioikisis epicheiriseon. Athina: Faidimos.
- Chytiris, L. (2017). Organosiaki symperifora. Ennoies, theoria kai neoi tropoi symperiforas gia apotelesmatiki dioikisi. Athina: Benou.
- Daft, R. (2004). Organosiaki theoria kai schediasmos. Athina: Keidarithmos
- Dubrin, A.J. (1998). Vasikes arches manatzment. Athina : Ellin
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi. Patra: E.A.P.
- Fotopoulos, N. (2012). Politiki exousia ekpaidefsi kai dioikitiki koulтура. Thesmikes kai exo thesmikes parametroi sto plaisio tis ekpaideftikis politikis. Sto D. Karakatsani, G. Papadiamantaki & D. Asimakopoulou (Epim.), Sygchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio (sel. 69-87). Athina: Epikentron
- Georgiou, S. (2000). Schesi scholeiou-oikogeneias kai anaptyxi paidiou. Athina: Ellinika grammata
- Giannakopoulou, E. (2014). Odigos meletis gia ti pistopoiisi tis ekpaideftikis eparkeias ekpaidefton enilion tis mi typikis ekpaidefsis. Me vasi tin trapeza thematon E.O.P.P.E.P kai ta vivlia tis seiras EKPAIDEFSI ENILIKON ton ekdoseon METAICHMIO. Athina: Metaichmio.
- Gkotovos, E. (2002). Paidagogiki Allilepidrasi. Epikoinonia kai koinoniki mathisi sto scholeio. Athina: Gutenberg

- Iordanoglou, D. (2008). Dioikisi anthropinou dynamikou stis sygchrones organoseis. Athina: Kritiki.
- Karkatsani, G. Papadiamantaki & D. Asimakopoulou (Epim.), Sygchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio (sel. 53-67). Athina: Epikentron
- Kazazi, M. (2002). Anthropines scheseis kai epikoinonia. Athina: Ellin.
- Kalogirou, K. (2000). Anthropines scheseis sto choro tis ergasias. Athina: Stamoulis.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29 (1), 39-55
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). Arches diacheirisis anthropinou dynamikou. I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis. Athina. Gutenberg
- Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.
- Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia. Athina: Grigoris.
- Therianos, K. (2012). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis kai kapitalistiki anadiarthrosi~apo ton enagkalismo tou kratous sti mengeni tis agoras. Sto D.
- Vamvoukas, M. (2010). Eisagogi stin psychopaidagogiki erevna kai methodology. Athina: Grigoris
- Yfanti, A., & Vozaiti, G. (2005). Apopeires apokentrosis tou ekpaideftikou elegchou kai endynamosis tou scholeiou stin Ellada. *Dioikitiki enimerosi*, (34), 28-44.

Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Στοιχεία ηλεκτρισμού»

Βάσιος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc., Ph.D.,

Περίληψη

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτές. Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες που παρέχονται από τις Τ.Π.Ε., βοηθούν στην περαιτέρω αξιοποίηση εργαλείων της ηλεκτρονικής μάθησης, τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Στοιχεία ηλεκτρισμού - μηχανήματα κομμωτηρίου» της ειδικότητας «Τεχνικός κομμωτικής τέχνης» των ΙΕΚ, καθώς και η αξιολόγηση αυτών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σπουδαστών.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., e-learning, ηλεκτρισμός, ερωτηματολόγιο

ICT utilization in the lectures of the course "Elements of electricity"

Vassios Dimitrios, Secondary Education ICT Teacher, M.Sc., Phd

Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICT) in education can contribute positively to the educational process and be an important tool for educators. The e-services provided by ICT, help in the further utilization of e-learning tools, both by the trainers and the trainees. The aim of the paper is the utilization of ICT in the lectures of the course "Electricity elements - hairdressing machines" for hairdressing technicians, as well as their evaluation through the views of the trainees.

Keywords: ICT, e-learning, electricity, questionnaire

Εισαγωγή

Οι λεγόμενες «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (Τ.Π.Ε.), βοηθούν στη διάδοση πληθώρας πληροφοριών με ένα σύνολο υπηρεσιών που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές στη διδακτική διαδικασία (Βάσιος & Λεφάκης, 2015α). Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες που παρέχονται από τις Τ.Π.Ε., είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια να επεκταθεί η χρήση του e-learning στη μοντέρνα εκπαίδευση (Kirkenidis & Andreopoulou, 2015). Ο όρος e-learning είναι αρκετά γενικός και περιλαμβάνει την έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης, δηλαδή την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, αλλά και κάθε μορφή εκπαίδευσης από απόσταση όπου

ως πλατφόρμα χρησιμοποιούνται πόροι του διαδικτύου και γενικά οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Χαλαζωνίτης, Κουμαριανός, & Αποστολάκης, 2008). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δύναται να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, εκτός των άλλων, για προσομοιώσεις δηλαδή για παρουσίαση στην οθόνη ενός περιβάλλοντος μέσα από το οποίο εκτελείται ένα πείραμα που δύσκολα μπορεί να μεταφερθεί στην τάξη (Παναγιωτακόπουλος, 1998, 1999).

Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στις παραδόσεις του μαθήματος «Στοιχεία ηλεκτρισμού - μηχανήματα κομμωτηρίου» της ειδικότητας «Τεχνικός κομμωτικής τέχνης» των ΙΕΚ, καθώς και η αξιολόγηση αυτών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σπουδαστών. Ο ηλεκτρισμός αποτελεί ένα σχετικά άγνωστο αντικείμενο για τους σπουδαστές κομμωτικής τέχνης, αν και είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για αυτούς καθώς χρησιμοποιούν αρκετά ηλεκτρικά μηχανήματα, και ως εκ τούτου πρέπει να μάθουν να τα χειρίζονται με σύνεση και ασφάλεια. Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., προτείνεται μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που έχει στόχο τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης. Αξιοποιήθηκαν εύχρηστα προγράμματα και λογισμικά, με τα οποία οι χρήστες εξοικειώνονται σχετικά γρήγορα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το PowerPoint του Microsoft Office για την παρουσίαση της ενότητας, καθώς και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) για την αποστολή των παρουσιάσεων και των φύλλων ελέγχου στους σπουδαστές, αλλά και για να επιστρέψουν αυτοί συμπληρωμένα τα φύλλα στον εκπαιδευτή. Τα φύλλα ελέγχου βοηθούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας (Πλαγιανάκος, 2000). Λόγω των μέτρων προφύλαξης από τον COVID-19, τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ZOOM. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης του ΙΕΚ όπου «ανέβαινε» κάθε εβδομάδα το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τα αντίστοιχα φύλλα ελέγχου. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, δηλαδή γίνεται σε πραγματικό χρόνο με εικόνα και ήχο, σε αντίθεση με την ασύγχρονη όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με το δικό τους πρόγραμμα (Χαλαζωνίτης κ.ά., 2008).

Ως εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν η εισήγηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και φυσικά η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την εισήγηση παρουσιάζονται γρήγορα πολλές πληροφορίες αλλά πρέπει να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές και οπτικοακουστικά μέσα, για να μην κουραστούν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ με τις ερωτήσεις-απαντήσεις ενθαρρύνεται η συμμετοχή και το θέμα της ενότητας προσεγγίζεται σταδιακά (Οικονόμου, 2011). Στην εκπαίδευση μέσω υπολογιστή αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα λογισμικά αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό (Noyé & Piveteau, 1998).

Από τους βασικούς στόχους μάθησης του μαθήματος, ως προς το γνωστικό αντικείμενο, είναι (α) να γνωρίσουν, οι εκπαιδευόμενοι, βασικές έννοιες του ηλεκτρισμού, (β) να γνωρίσουν τι προβλήματα μπορούμε να λύσουμε με τη βοήθεια

του νόμου του Ωμ, (γ) να αναγνωρίζουν τα βασικά μέρη και εξαρτήματα από τα οποία απαρτίζεται η ηλεκτρική εγκατάσταση και ο ηλεκτρικός πίνακας ενός κομμοτηρίου, (δ) να γνωρίσουν βασικά μηχανήματα κομμοτηρίου, (ε) να γνωρίσουν τις βασικές ενέργειες συντήρησης των μηχανημάτων κομμοτηρίου και (στ) να κατανοήσουν την ανάγκη συντήρησης του εξοπλισμού καθώς και της λήψης προληπτικών μέτρων προστασίας. Ειδικότερος στόχος ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη χρήση του Η/Υ, αξιοποιώντας αυτόν και τα διάφορα λογισμικά και προγράμματα ως εργαλεία εκπαίδευσης και μάθησης.

Διεξαγωγή και αξιολόγηση εισηγήσεων

Διεξαγωγή εισηγήσεων

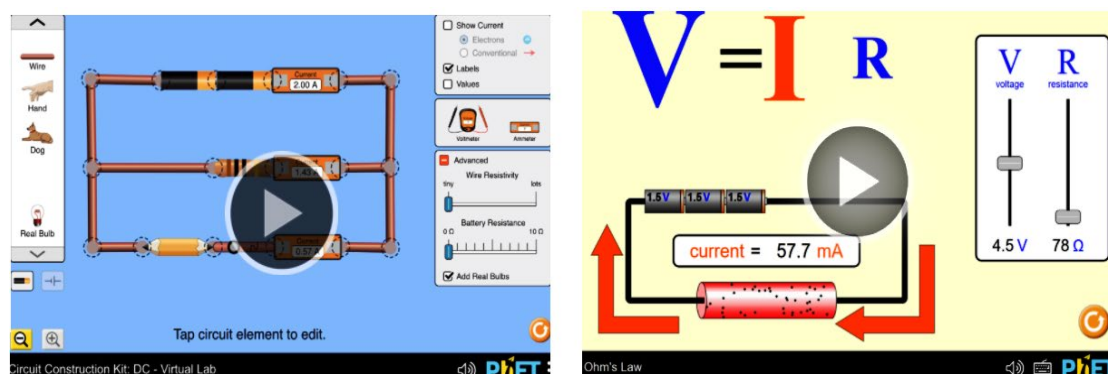
Οι εισηγήσεις του μαθήματος, έλαβαν χώρα κατά το εαρινό εξάμηνο του εκπαιδευτικού έτους 2020-2021. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 15 εισηγήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ισάριθμα τεστ (φύλλα ελέγχου) με ερωτήσεις σωστού-λάθους αλλά και συμπλήρωσης κενών. Επιπλέον, σε κάθε εισήγηση υπήρχε η σχετική παρουσίαση σε PowerPoint. Στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης του ΙΕΚ, «ανέβαινε» κάθε εβδομάδα το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τα αντίστοιχα φύλλα ελέγχου. Επιπλέον, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, τα φύλλα και οι παρουσιάσεις στέλνονταν στους σπουδαστές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι σπουδαστές τα επέστρεφαν συμπληρωμένα εντός 6 ημερών το αργότερο. Επιπρόσθετα, χορηγήθηκε ψηφιακό υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Ελληνικού Ινστιτούτου Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.) (<https://www.elinyae.gr/arhiki>), αλλά και βίντεο ΝΑΡΟ (<https://www.napofilm.net/el>) (Εικόνα 1) τα οποία σχετίζονται με την υγεία και την ασφάλεια στην εργασία καθώς, σύμφωνα με τον Σιάρδο (2018), επιδιώκεται να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλα αλλά και άτυπα μέσα και τεχνικές προσέγγισης και πληροφόρησης όπως δελτία, φυλλάδια κ.λπ., ειδικότερα στην προκειμένη περίπτωση όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν ελάχιστες προαπαιτούμενες γνώσεις για το αντικείμενο του ηλεκτρισμού.



Εικόνα 1: Βίντεο ΝΑΡΟ για κίνδυνο ηλεκτροπληξίας

Επίσης, αξιοποιήθηκαν τα λογισμικά προσομοίωσης «Κατασκευή Κυκλωμάτων DC»

και «Νόμος του Ωμ» (Εικόνα 2) του Phet Interactive Simulations (<http://phet.colorado.edu/el/simulations/category/physics/electricity-magnets-and-circuits>).



Εικόνα 2: Λογισμικά προσομοίωσης

Τα εν λόγω λογισμικά, μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση του ηλεκτρισμού, ιδίως στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί κάποιο σχετικό εργαστήριο (Βάσιος & Λεφάκης, 2015β).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των εισηγήσεων και του εκπαιδευτικού υλικού έγινε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο προέκυψε από την τροποποίηση ερωτηματολογίου που είχε χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος του Α.Π.Θ. (http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1120/17/1120_06_Ερωτηματολόγιο_%203Γ.pdf). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό εργαλείο μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010). Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία του να λαμβάνει κάποιος αποφάσεις για τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την αξία που έχει αυτό που κάνει. Βασίζεται (α) σε δείκτες ικανοποίησης όπως π.χ. τα γραπτά ή προφορικά σχόλια των εκπαιδευόμενων, (β) στο περιβάλλον (χώρος, διδακτικά βοηθήματα), (γ) σε κριτήρια εκπαιδευτικής διεργασίας (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές κ.λπ.), (δ) στην αποτίμηση της απόδοσης (π.χ. τεστ, εργασίες) και (ε) στην ποιότητα του τελικού προϊόντος (ικανότητα εκτέλεσης ασκήσεων, παιχνίδι ρόλων που ολοκληρώθηκε με ικανοποιητικό τρόπο κ.ά.) (Rogers, 1998).

Τον πληθυσμό δηλαδή το σύνολο για το οποίο ο ερευνητής ενδιαφέρεται να βγάλει συμπεράσματα και να κατανοήσει (Healey, 2015), αποτελούσαν οι 23 σπουδαστές που παρακολούθησαν το μάθημα και που συμπλήρωσαν στο τέλος του εξαμήνου το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις/προτάσεις σχετικές κυρίως με την αξιολόγηση γενικά των εισηγήσεων και του βασικού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και του πρόσθετου υλικού που δόθηκε. Οι πιθανές απαντήσεις που μπορούσαν να δώσουν οι εκπαιδευόμενοι είναι «Δεν ξέρω, Απαράδεκτο, Κακό, Μέτριο, Καλό,

Άριστο». Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τα προγράμματα IBM SPSS 21 και Excel. Επιλέχτηκε να γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα μέσω συγκεντρωτικού πίνακα. Με την περιγραφική στατιστική οργανώνονται, ταξινομούνται, συνοψίζονται και παρουσιάζονται τα διάφορα δεδομένα (Δημόπουλος, 2004). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των σπουδαστών ως προς τα προς αξιολόγηση θέματα.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιολόγησης

A/A	Θέματα - ερωτήματα προς αξιολόγηση	Δεν ξέρω	Απαράδεκτο	Κακός	Μέτριο	Καλός	Άριστο
		Ποσοστό (%)					
1	Η γενικότερη παρουσίαση της ενότητας και το βασικό εκπαιδευτικό υλικό	0	0	0	0	60,9	39,1
2	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε (υλικό από ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., βίντεο ΝΑΡΟ, λογισμικά προσομοίωσης)	0	0	0	13,0	39,1	47,8
3	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο πληρότητας περιεχομένου	0	0	0	13,0	47,8	39,1
4	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο χρησιμότητας	0	0	0	8,7	69,6	21,7
5	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, όσον αφορά την ευκολία στη χρήση του	0	0	0	8,7	52,2	39,1
6	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο κατανόησης	0	0	0	4,3	56,5	39,1
7	Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που σας δόθηκε, σε επίπεδο καλαισθησίας	0	0	0	8,7	56,5	34,8
8	Ανταπόκριση πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων	0	0	0	0	60,9	39,1

Συζήτηση

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης. Επιπρόσθετα, οι Τ.Π.Ε. βοηθούν σημαντικά στον σχεδιασμό και στην παρουσίαση των διαφόρων διδακτικών ενοτήτων, αλλά και στην υλοποίηση προσομοιώσεων με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών. Οι εισηγήσεις θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν και με περαιτέρω Τ.Π.Ε., όπως π.χ. το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία ψηφιακών τεστ, αλλά και τη χρήση ιστολογίου για την παροχή έξτρα υλικού στους εκπαιδευόμενους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σπουδαστών επικροτεί την αξιοποίηση του πρόσθετου ψηφιακού υλικού που δόθηκε, καθώς ουσιαστικά δείχνουν να συμφωνούν ότι αυτό συμβάλλει στην εμπέδωση των νέων γνώσεων και ότι έτσι το μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ο μικρός πληθυσμός των σπουδαστών. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων. Αναμφίβολα αν ο πληθυσμός ήταν μεγαλύτερος, τα αποτελέσματα θα ήταν εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα, αλλά και θα υπήρχε δυνατότητα στάθμισης, εμπλουτισμού και βελτίωσης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα είναι άκρως ενθαρρυντικά και αποτελούν μια σαφέστατη ένδειξη ότι η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών όπως π.χ. λογισμικά προσομοίωσης και βίντεο, κάνει πιο ενδιαφέρουσες τις παραδόσεις του μαθήματος, ιδίως όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί κάποια εργαστηριακή συνδεσμολογία είτε λόγω ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής, είτε λόγω εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τη γνώση βασικών εννοιών του ηλεκτρισμού, αυτή θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία αλλά και στην καθημερινότητά τους γενικότερα, κυρίως ως προς την ασφαλή χρήση ηλεκτρικών εργαλείων, συσκευών και μηχανημάτων, καθώς και των διαφόρων εξαρτημάτων της ηλεκτρικής εγκατάστασης και του πίνακα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreopoulou, Z. (2009). *Diktya ypologiston, aeiforia kai perivallon (panepistimiakes paradoseis)*. Thessaloniki: Tmima Ekdoseon A.P.Th.
- Chalazonitis, A., Koumarianos, D., & Apostolakis, I. (2008). *Ilektroniki mathisi (e-learning). Geniki theorisi kai efarmosmeno paradeigma apo tin eidikotita tis Aktinodiagnostikis*. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2008, 25(6), 811-822.
- Chasanagas, N. (2010). *Koinoniologia topiou*. Athina: Ekdoseis Papasotiriou.
- Dimopoulos, P. (2004). *Viometria-Viostatistiki*. Athina: Ekdoseis Ath. Stamouli.
- Healey, J. (2015). *Statistics: A tool for social research (10th ed.)*. USA: Cengage Learning.
- Kirkenidis, I., & Andreopoulou, Z. (2015). *e-Learning and the aspect of students in*

forestry and environmental studies. *Journal of Agricultural Informatics*, 6(1), 80-87.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Praktikos odigos tou ekpaidefti* (E. Zei, Mtfr.). Athina: Metaichmio.

Oikonomou, A. (2011). *Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis. Ekpaideftiko yliko. Tefchos V', Praktiko meros*. Thessaloniki: E.K.D.D.A.

Panagiotakopoulos, Ch. (1998, 1999). *O i/y kai to ekpaideftiko logismiko*. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis, & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. To ekpaideftiko yliko kai oi nees technologies* (Tomos G', sel. 187-326). Patra: E.A.P.

Plagianakos, S. (2000). *Didaktiki epangelmatikon mathimatou. I organosi tou mathimatos*. Tomos V'. Athina: Ellin.

Rogers, A. (1998). *I ekpaidefsi enilikon* (M. Papadopoulou, M. Tomprou, Mtfr.). Athina: Metaichmio.

Siardos, G. (2018). *Georgikes efarmoges. To symvouleftiko ergo ton foreon georgikis anaptyxis*. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Vassios, D., & Lefakis, P. (2015a). *Efarmoges T.P.E. sti didaktiki enotita «Nomos tou Om»*. *Sto Ta Praktika tou 2ou Synedriou Neos Paidagogos*, 23 & 24 Maiou 2015 (sel. 3128-3133). Athina.

Vassios, D., & Lefakis, P. (2015b). *Xrissi T.P.E. stin enotita «Syndesmologia antistaseon se seira»*. *Sto Ta Praktika tou Synedriou I Ekpaidefsi stin Epochi ton T.P.E.*, 7 & 8 Noemvriou 2015 (sel. 2835-2840). Athina.

Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας Covid-19

Μαυρογένη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ

Περίληψη

Στην εποχή της πανδημίας του Covid-19 προκειμένου να συνεχιστεί η παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως διδασκαλία με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών πλατφορμών μάθησης. Στην ουσία εφαρμόστηκε μία επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία που όμως δεν τηρήσε της προϋποθέσεις της ανοιχτής εκπαίδευσης που δίνει τη δυνατότητα της ελεύθερης και ανοιχτής συμμετοχής χωρίς περιορισμούς και δυσκολίες. Παράλληλα απουσίαζαν και οι βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αφορούν μία οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, με θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Κάποια στοιχεία της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας μπορούν μελλοντικά να στηρίξουν τη συμβατική διδασκαλία παρέχοντας υποστηρικτικό ρόλο και δίνοντας την ευκαιρία για μία δημιουργική και αυτόνομη μάθηση. Επιπλέον σε πολλές περιπτώσεις αδυναμίας των μαθητών να παρευρίσκονται στην τάξη μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ώστε να μη διακοπεί η συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία

Open and Distance Education in Primary Education at the time of the Covid-19 pandemic

Mavrogeni Evangelia, Primary school teacher, MA

Abstracts

During the Covid-19 pandemic, primary school students participated in distance teaching using electronic learning platforms in order the good of education to be delivered. In essence, emergency remote teaching was conducted but failed to meet the requirements of open education which enables free and open participation without restrictions and difficulties. At the same time, the fundamental principles of distance learning relating to an organized educational process, such as positive interaction among participants and appropriate educational material tailored to the needs of pupils, were absent. In the future, some aspects of emergency remote teaching may be able to complement conventional teaching by providing a supportive role and allowing an opportunity for creative and autonomous learning. Moreover, in cases when students are unable to attend class, educational platforms can be employed to ensure their participation in the educational process without the latter being disrupted.

Key-Words: Distance learning, emergency remote teaching

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση σε παγκόσμιο επίπεδο της πανδημίας COVID-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στις καθημερινές συνήθειες των πολιτών καθώς και στον τρόπο εργασίας, ώστε να διαφυλαχτεί η δημόσια υγεία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνέχισαν τη διδασκαλία τους αποκλειστικά με τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό επέφερε σημαντικές δυσκολίες σε διδάσκοντες και εκπαιδευόμενους, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να ακολουθηθεί μία άλλη προετοιμασία και ένας διαφορετικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020).

Στο αρχικό μέρος της εργασίας επιχειρείται μία σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών «ανοικτή εκπαίδευση», «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία». Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται το ποιες προδιαγραφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν τηρήθηκαν κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προτείνονται κάποια στοιχεία και των δύο που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη δια ζώσης συμβατική εκπαίδευση.

Στο τέλος αναπτύσσονται τα σχετικά συμπεράσματα.

Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εννοιολογικοί ορισμοί

Ανοικτή εκπαίδευση

Η ανοικτή εκπαίδευση στηρίζεται στο ιδεώδες του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να μπορεί να συμμετέχει χωρίς περιορισμούς σε εκπαιδευτικές διαδικασίες σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999). Όπως επισημαίνουν οι Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου και Ιωακειμίδου (2020) η ανοικτή εκπαίδευση προάγει τις δημοκρατικές αξίες, τη διαφάνεια και τον σεβασμό καθώς παρέχει τη δυνατότητα στο κάθε άτομο της ελεύθερης πρόσβασης στη γνώση, αποκτώντας ενεργό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία μέσα από την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αντιλήψεων.

Οι Σοφός, Κώστας και Παράσχου (2015) τη συσχετίζουν με την «ευέλικτη εκπαίδευση» θέλοντας να τονίσουν τη δυνατότητα επιλογής, που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο προκειμένου να διαμορφώσει το περιεχόμενο των σπουδών του μέσα από ένα πακέτο προσφερόμενων διδακτικών περιεχομένων και ακολουθώντας τον προσωπικό του ρυθμό μελέτης. Τα ανοιχτά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν δεσμεύουν τους φοιτητές χρονικά και τοπικά, καθώς η εκπαίδευση παρέχεται εξ αποστάσεως, δε θέτουν περιορισμούς ή απαιτούμενα εγγραφής, απευθύνονται σε ένα ευρύ κοινό προσπαθώντας να ικανοποιήσουν το σύνολο των αναγκών των συμμετεχόντων, παρέχουν ένα ευρύ φάσμα τίτλων σπουδών και πιστοποιητικών επιμόρφωσης από προπτυχιακό

έως διδακτορικό επίπεδο και κυρίως δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν το δικό τους εκπαιδευτικό προφίλ (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία καινοτόμο μέθοδο εκπαίδευσης, η οποία ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη ανάγκη των ανθρώπων της εποχής μας για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που αδυνατεί να καλύψει στο σύνολό της η συμβατική μορφή εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούμε τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να χαρακτηρίσουμε μία διαδικασία εκπαίδευσης που είναι οργανωμένη και στην οποία εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής βρίσκονται σε διαφορετικό μέρος. Η χρήση της τεχνολογίας τους παρέχει τη δυνατότητα της αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να έρχεται σε επαφή με το μαθησιακό υλικό (Schlosser & Simonson, 2006).

Πολλές φορές η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρεται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς που παρέχουν και συμβατική εκπαίδευση με όλους τους περιορισμούς που αυτή θέτει (ηλικιακά όρια, αυστηρές προϋποθέσεις εισαγωγής) με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999).

Επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία

Η εξάπλωση της πανδημίας του Covid-19 παγκοσμίως επέφερε πλήθος αλλαγών στον τρόπο διδασκαλίας και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότερες χώρες εφάρμοσαν ως έκτακτη, επιβεβλημένη και αναγκαία λύση τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση με ψηφιακά μέσα. Η μορφή εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε κατά την πανδημία ονομάζεται «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία» και η διαφορά της από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγκειται στον επείγοντα χαρακτήρα της, καθώς με το ξέσπασμα της κρίσης έγινε υποχρεωτική η ψηφιακή εκπαίδευση μέσω διαδικτύου χωρίς όμως τον απαραίτητο χρόνο για σχεδιασμό του όλου εγχειρήματος και την κατάλληλη οργάνωση των μαθημάτων και του εκπαιδευτικού υλικού (Barbour et al., 2020).

επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία δεν ακολούθησε τις προδιαγραφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006), πρέπει να είναι πολυμορφική και να μπορεί να υποστηρίξει μία ανοικτή εκπαίδευση ακολουθώντας παιδαγωγικές αρχές κατά τη διδασκαλία και μάθηση, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και αξιοποιώντας κατάλληλα τα ψηφιακά μέσα.

Αντίθετα η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αποτέλεσε μία προσωρινή, έκτακτη και χωρίς σχεδιασμό λύση (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020) κατά την οποία απουσίαζε το ειδικά δημιουργημένο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να

εφαρμόσουν μία μεθοδολογία χωρίς να γνωρίζουν τις παιδαγωγικές αρχές της, μην έχοντας τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες και κυρίως με αρκετές ελλείψεις σε επάρκεια και ποιότητα τεχνολογικού εξοπλισμού που αφορούσε τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου, & Ιωακειμίδου 2021).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ υπήρχε έντονη ψυχολογική πίεση δεν επιδιώχθηκε η απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη, αλληλεπίδραση, ενθάρρυνση που, σύμφωνα με τον Ματραλή (1998, 1999), χρειάζονται να υπάρχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επιπλέον, στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απουσίαζε η ευελιξία και η δημιουργική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, καθώς η συμμετοχή ήταν υποχρεωτική και επικράτησε μία συνεχής παροχή εκπαιδευτικού υλικού, που δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν τον περιορισμό του χρόνου, καθώς έπρεπε να βρίσκονται την ίδια χρονική στιγμή στην ηλεκτρονική τάξη χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό υλικό, που θα τους έδινε ενεργητικό ρόλο και θα τους οδηγούσε στην αυτορρύθμιση και αυτομάθηση μέσα από μία ευρετική πορεία αλληλεπίδρασης με ένα εκπαιδευτικό υλικό που προσβλέπει στη διδασκαλία και τη μάθηση (Λιοναράκης, 2006). Ακόμα, απουσίαζε η τέλεια οργανωμένη εκπαιδευτική διοικητική και υποστηρικτική δομή, η οποία θα σχεδίαζε το όλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και θα προσδιόριζε αυστηρές ποιοτικές προδιαγραφές, στοιχείο απαραίτητο σύμφωνα με τους Λιοναράκη κ.α. (2020).

Εφαρμογή επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας

Τήρηση προδιαγραφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία δεν ακολούθησε τις προδιαγραφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006), πρέπει να είναι πολυμορφική και να μπορεί να υποστηρίξει μία ανοικτή εκπαίδευση ακολουθώντας παιδαγωγικές αρχές κατά τη διδασκαλία και μάθηση, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και αξιοποιώντας κατάλληλα τα ψηφιακά μέσα.

Αντίθετα η επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία αποτέλεσε μία προσωρινή, έκτακτη και χωρίς σχεδιασμό λύση (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020) κατά την οποία απουσίαζε το ειδικά δημιουργημένο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν μία μεθοδολογία χωρίς να γνωρίζουν τις παιδαγωγικές αρχές της, μην έχοντας τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες και κυρίως με αρκετές ελλείψεις σε επάρκεια και ποιότητα τεχνολογικού εξοπλισμού που αφορούσε τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους (Λιοναράκης, Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Παπαδημητρίου, & Ιωακειμίδου 2021).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ υπήρχε έντονη ψυχολογική πίεση δεν επιδιώχθηκε η απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη, αλληλεπίδραση, ενθάρρυνση που, σύμφωνα με τον Ματραλή (1998, 1999), χρειάζονται να υπάρχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επιπλέον, στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απουσίαζε η ευελιξία και η δημιουργική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, καθώς η συμμετοχή ήταν υποχρεωτική και επικράτησε μία συνεχής παροχή εκπαιδευτικού υλικού, που δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν τον περιορισμό του χρόνου, καθώς έπρεπε να βρίσκονται την ίδια χρονική στιγμή στην ηλεκτρονική τάξη χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το μαθησιακό υλικό, που θα τους έδινε ενεργητικό ρόλο και θα τους οδηγούσε στην αυτορρύθμιση και αυτομάθηση μέσα από μία ευρετική πορεία αλληλεπίδρασης με ένα εκπαιδευτικό υλικό που προσβλέπει στη διδασκαλία και τη μάθηση (Λιοναράκης, 2006). Ακόμα, απουσίαζε η τέλεια οργανωμένη εκπαιδευτική διοικητική και υποστηρικτική δομή, η οποία θα σχεδίαζε το όλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και θα προσδιόριζε αυστηρές ποιοτικές προδιαγραφές, στοιχείο απαραίτητο σύμφωνα με τους Λιοναράκη κ.α. (2020).

Αξιοποίηση στοιχείων επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σε μία εποχή, όπου οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται όλο και περισσότερο και έχοντας την πρόσφατη εμπειρία της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, όπως υποστηρίζει και η Βασάλα (2005), συμπληρωματικά με τη συμβατική σχολική εκπαίδευση σε προγράμματα που υλοποιούνται σε συνεργασία με άλλα σχολεία (σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο), στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε κάποιους μαθητές που απουσιάζουν μακροχρόνια για λόγους υγείας, με την αξιοποίηση κατάλληλου ψηφιακού διδακτικού υλικού προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους, ή ακόμα και για κάποια μαθήματα που θα γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου ή την καλοκαιρινή περίοδο και θα αφορούν αντικείμενα που δε διδάσκονται στο σχολικό πρόγραμμα αλλά ανταποκρίνονται στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντά τους και στα ταλέντα τους.

Η αξιοποίηση της σύγχρονης πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Cisco Webex Meetings μπορεί να αποτελέσει μία πλατφόρμα διδασκαλίας σε έκτακτα καιρικά φαινόμενα (χιονοπτώσεις, πλημμύρες) όπου διακόπτεται η λειτουργία των σχολείων. Από την άλλη οι ασύγχρονες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης (e-me και eclass) μπορεί να αποτελέσουν έναν δημιουργικό χώρο ενημέρωσης, καθοδήγησης, εμψύωσης και ανταλλαγής απόψεων.

Η χρησιμοποίηση των ασύγχρονων πλατφορμών μάθησης, όπου θα υπάρχει κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό με κατάλληλες προσομοιώσεις, διαδραστικές εφαρμογές και ασκήσεις, link, video, και συνεργατικά εργαλεία Web 2.0 θα στηρίζουν τη

συμβατική διδασκαλία και θα οδηγήσουν τους μαθητές σε μία βιωματική, συνεργατική, δημιουργική και αυτόνομη μάθηση (Al-Azawei, Parslow, & Lundqvist, 2016). Επιπλέον, μέσα από τις ασύγχρονες πλατφόρμες μπορεί να στηριχθεί η «Αντεστραμμένη τάξη» όπου οι μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού θα μαθαίνουν ενεργά μέσα από τη διάδραση με το κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τις πηγές που θα αναρτώνται, ενώ ο εκπαιδευτικός θα ασκεί έναν συμβουλευτικό και ενθαρρυντικό ρόλο (Talbert, 2014).

Μία καινοτομία θα ήταν σε δυσπρόσιτα μέρη, όπου εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να τοποθετηθούν, οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα εξ αποστάσεως εξασφαλίζοντας την ισότιμη συμμετοχή τους στη μάθηση. Παράλληλα η αξιοποίηση ανοιχτών Εκπαιδευτικών πόρων, όπως είναι το ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» μπορούν να δώσουν στη συμβατική εκπαίδευση μία μεγαλύτερη ανοιχτότητα και προσβασιμότητα, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες μάθησης.

Συμπεράσματα

Η εξάπλωση της πανδημίας στη χώρα μας επέφερε το κλείσιμο των εκπαιδευτικών οργανισμών και το πέραςμα από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της εμφανίστηκαν πολλά προβλήματα που σχετίζονταν με την ποιότητα και την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής, την κατάλληλη εκπαίδευση στον χειρισμό των ψηφιακών αιθουσών εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, καθώς και ως προς την καταλληλότητα του ψηφιακού υλικού που χρησιμοποιήθηκε. Έτσι λοιπόν, η έκτακτη, απομακρυσμένη διδασκαλία δεν μπόρεσε να στηρίξει τη φιλοσοφία της Ανοικτής εκπαίδευσης για μία ισότιμη και χωρίς περιορισμούς συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων. Η εμπειρία της περιόδου μας έδειξε ότι οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι ανοιχτοί ψηφιακοί πόροι αν αξιοποιηθούν με σωστό τρόπο σε μία μελετημένη και σχεδιασμένη διαδικασία που θα υποστηρίζεται με ποιοτικό υλικό μπορεί να υποστηρίξει συμπληρωματικά τη συμβατική διδασκαλία καθώς και την εκπαίδευση μαθητών που αδυνατούν να παρευρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας στηρίζοντας την παροχή ίσων ευκαιριών καθώς και την δημιουργική και ενεργητική μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Al-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. (2016). Barriers and opportunities of e-learning implementation in Iraq: A case of public universities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 126–146.
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Bond, A., Lokee, B., & Hill, P. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. A special report of the state of the Nation: K-12 elearning in Canada project*. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/347535715_Understanding_Pandemic_Pedagogy_Differences_Between_Emergency_Remote_Online_Teaching.

- Vasala, P. (2005). Ex Apostaseos scholiki ekpaidefsi Sto A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. Paidagogikes kai technologikes efarmoges* (sel. 53-79). Patra: EAP.
- Lionarakis, A., & Lykourgiotis. A. (1998, 1999). Anoichta systimata tritovathmias ekpaidefsis. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi: Thesmoi kai leitourgies* (Tomos A, sel. 29-35). Patra: EAP.
- Lionarakis, A. (2006). I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis. Sto A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos Ekpaidefsi. Stoicheia Theorias kai Praxis* (sel. 11-41). Athina: Propompos.
- Lionarakis, A., Manousou, G., Chartofylaka, T., Papadimitriou, S., & Ioakeimidou, S. (2020). Diakiryxi gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(1), 4-8.
- Lionarakis, A., Manousou, G., Chartofylaka, T., Papadimitriou, S., & Ioakeimidou, S. (2021). Editorial 2021. *Anoikti Ekpaidefsi: To periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 17(1), 4-5.
- Matralis, Ch. (1998, 1999). Ekpaidefsi apo apostasi. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi: Thesmoi kai leitourgies* (Tomos A, sel. 41-46). Patra: EAP.
- Schlosser, L., & Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms* (2nd ed.). Bloomington: AECT.
- Sofos, A., Kostas, A., & Paraschou, V. (2015). *Online ex apostaseos ekpaidefsi. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike 9 Noemvriou, 2021, apo <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182>.
- Talbert, R. (2014). Inverted the linear algebra classroom. *Primus: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 24(5), 361-374.
- Zaimakis, G., & Papadaki, M. (2020). *Tilekpaidefsi ektaktou anagkis se synthikes pandimias tou Covid 19: I empeiria foititon/trion tis Scholis Koinonikon Epistimon tou Panepistimiou Kritis*. Anaktithike 9 Noemvriou, 2021, apo

https://www.uoc.gr/files/items/8/8363/za%CF%8Amakis-papadaki_tilek-paideysi_analytiko.pdf.

Προδιαγραφές σχεδιασμού e περιεχομένου σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικής Εκπαίδευσης

Μαρία Αργυρίου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα επιστημονικό πεδίο που εξελίσσεται συνεχώς με ταχύτατους ρυθμούς, οπότε η διερεύνηση της λειτουργίας των υπάρχουσών δομών και των δυνατοτήτων εξέλιξής τους είναι αναγκαία, αφού τα δεδομένα μεταβάλλονται. Σε κάποιες περιπτώσεις, ενδέχεται να μεταβάλλεται και η εθνική εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά τους τρόπους παροχής των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, των διδασκαλιών αλλά και των επιμορφώσεων. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εξαιτίας του γεωγραφικού διαμελισμού που παρουσιάζει, αλλά και των ιδιαίτερων πρόσφατων υγειονομικών συνθηκών, διαμορφώνονται νέες δυνατότητες κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών διδασκόντων και διδασκόμενων ανά περιοχή. Τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη για να οριοθετηθεί εκ νέου η φιλοσοφία και η μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθήσει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το σχεδιασμό διαδικτυακών συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σκοπός του άρθρου είναι να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με την λογική και την πρακτική της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης και συνεργασίας, προκειμένου να διαμορφωθεί μια κοινή συνισταμένη σκεπτικού εντός της σχολικής μονάδας εκ μέρους των εκπαιδευτικών της. Ζητούμενο είναι πάντα ο καθοριστικός ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης για την ποιοτική ανατροφοδότηση της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης όπως επιτάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να ενδυναμώνουν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές/τριες και τις οικογένειες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινότητες μάθησης, παιδαγωγικές αρχές εξΑΕ, εκπαιδευτικό υλικό, πολυμορφική εκπαίδευση.

Design and content specifications in in-school service training utilizing the methodology of Distance Polymorphic Education

Maria Argyriou, Laboratory Teaching Staff

Abstract

Distance education is a scientific field that is constantly evolving at a very fast pace, so the investigation of the operation of existing structures and their possibilities of evolution is necessary, since the data are constantly changing. In some cases, the national education policy may change in terms of the ways in which the offered curricula, teaching and training programs are provided. Especially in Greece, due to the geographical division that it presents, but also to the special recent health conditions, new possibilities are formed to cover the educational needs of teachers and students per region. The

above demonstrates the need to redefine the philosophy and methodology to be followed by formal education policy on the design of online distance learning systems. The purpose of the article is to acquaint teachers with the logic and practice of distance school education and cooperation, in order to form a common rationale within the school unit by its teachers. The crucial role of education executives is always in demand for the quality feedback of distance school education as required by the timetable in order to empower and support their teachers to communicate effectively with students and their families.

Key-Words: learning communities, distance learning, pedagogical principles, educational material, polymorphic Education.

Προσδιορισμός της έννοιας της εξ Αποστάσεως (εξΑΕ) Πολυμορφικής Εκπαίδευσης

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιείται πλέον ευρέως από τους φορείς της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Αναστοχαζόμενοι πάνω στην πορεία της εξΑΕ από το 1970 όπου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ως όρος (Λιοναράκης, 2006) διαπιστώνουμε ότι ο προβληματισμός έχει μετατεθεί σημαντικά από το τι συνιστά ένα σύστημα ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο κατά πόσο ευέλικτη εκπαιδευτικά μπορεί να είναι η εφαρμογή του έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες διδασκόντων και διδασκομένων. Το ερώτημα λοιπόν που θα μπορούσε να θέσει κάποιος είναι αν η εξΑΕ ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές της. Οι απαντήσεις που δίνονται σε προβληματισμούς Συνεδρίων του Διεθνούς Συμβουλίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και του Ευρωπαϊκού Δικτύου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από το 1997 έως 2001 είναι μάλλον αρνητικές. Εάν, επιπλέον, ορίσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001β: 185-195) και ο οποίος αποτελεί ορισμό με ξεκάθαρη ποιοτική προσέγγισή με παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια, τότε η έννοια της «εξ αποστάσεως» φαντάζει ελλιπής.

Η προσθήκη της πολυμορφικής διάστασης στην εξΑΕ ορίζει την πολυλειτουργικότητα που, εκτός των μέσων που χρησιμοποιεί, της προσδίδει μία ποιότητα με τις ανάλογες και απαραίτητες προϋποθέσεις. Ο Λιοναράκης (2006) προσδιορίζει με σαφήνεια τον όρο «εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση» ως:

...μια ευέλικτη εκπαιδευτική εφαρμογή η οποία συνδέεται με την απόλυτη ελευθερία επιλογών στα μέσα μεταφοράς της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στα σημεία που εμπλέκονται διαδικασίες μάθησης ακολουθεί έναν ανεξάρτητο μετρήσιμο δρόμο επιλογών, οι οποίες την καθιστούν αυτόνομο επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο στον ευρύτερο τόπο των επιστημών της αγωγής και το οποίο ολοκληρώνεται με στοιχεία οικονομικών δεδομένων, ψυχοκοινωνικών δεδομένων και εκπαιδευτικής στρατηγικής και πολιτικής (σ.13).

Ο συγκεκριμένος ορισμός φαίνεται να στηρίζεται στη βασική παραδοχή ότι η εφαρμογή και η αναζήτηση της επιστημονικής σκέψης δεν μπορεί να περιοριστεί στην τεχνική διάσταση της καθώς δεν μπορεί να αποκοπεί τόσο από κοινωνικούς κανόνες και αξίες όσο και από την κριτική σκέψη. Ως εκ τούτου, κάθε ευέλικτο περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να συνδυάζει παιδαγωγικές, τεχνολογικές και οργανωτικές παραμέτρους αλλά και προσεγγίσεις με στόχο τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης. Ασφαλώς η έννοια της πολυμορφικότητας δεν αναφέρεται για πρώτη φορά καθώς από το 1998 έχει προταθεί από τον Λιοναράκη ότι :

...η πολυμορφική εκπαίδευση οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όμως δεν χρησιμοποιεί πάντα μέσα τα οποία βασίζονται σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται “πολυμορφική εκπαίδευση”. Έτσι, ο όρος “πολυμορφική εκπαίδευση” λαμβάνει ιδιαίτερη αξία υποδηλώνοντας την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (σς.499-505).

Όσα υποστηρίζει ο Λιοναράκης ασφαλώς εγείρουν προβληματισμούς καθώς πολλές φορές η έμφαση που δίνεται στα τεχνολογικά μέσα επισκιάζει τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης. Σύμφωνα με τη Φραγκάκη (2008:109), η έννοια της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης ορίζει τις πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών που διαθέτει για να αποτελέσει μια διαδικασία εκπαίδευσης με περιεχόμενο όμοιο με αυτό της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Γι αυτό «η πολυμορφικότητα της εξΑΕ αντιπροσωπεύει μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μία μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, είναι πολυδιάστατη, πολύ-λειτουργική, ευέλικτη, μαζική, εξατομικευμένη, δημοκρατική, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, εξ αποστάσεως, πρόσωπο με πρόσωπο, συμβατική, διαθεματική, όλων των βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών» (Λιοναράκης, 2006:14).

Οι χαρακτηρισμοί που προαναφέρθηκαν προσδιορίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της πολυμορφικής εκπαίδευσης η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως ο παιδαγωγικός ορισμός της εξΑΕ. Έτσι, η προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «ορίζεται όχι με βάση μια και μοναδική μεθοδολογία και αντίληψη για το πώς υλοποιείται, αλλά με βάση μια πολυμορφικότητα που της επιτρέπει να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επί μέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της» (Λιοναράκης, 2006:11-12). Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Λιοναράκη, η ευέλικτη αυτή μορφή εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Πολυμορφικής Εκπαίδευσης

Η Επικοινωνία και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ προσδιορίζουν την έννοια της πολυμορφικής εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικής εφαρμογής, καθώς και τη διαχείριση των μέσων μεταφοράς της πληροφορίας. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006:17), τα πιο σημαντικά κριτήρια τα οποία κάθε ερευνητής θα πρέπει να πάρει υπόψη του στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας ενός μοντέλου εφαρμογής εξΑΕ, είναι:

– ο/η εκπαιδευόμενος/η

Προσδιορίζεται από διαφορετικές ομάδες σπουδαστών που μένουν σε μια γεωγραφική απόσταση από τα ιδρύματα που προσφέρουν προγράμματα εξΑΕ αλλά και που λόγω πλήρους εργασιακής απασχόλησης μπορούν να παρακολουθήσουν μόνο σε μερική βάση (Bates, 1989· Courtney, 1992· Hardy & Olcott, 1995· Holmberg, 1987· 1995· Moore & Kearsley, 2005). Το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων προσδιορίζει αυτόματα ποιοτικό προσδιορισμό της εξΑΕ καθώς οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από με το ότι η σκέψη θα πρέπει να συνδέεται με τη δράση, το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι διδασκόμενοι, ως μαθησιακή στρατηγική να ακολουθείται η ευρετική πορεία προς τη γνώση που πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση των διδασκομένων με την προς μάθηση «ύλη», να καλλιεργείται ο κριτικός τρόπος σκέψης και η μάθηση να αποτελεί συνάρτηση αμφίδρομων σχέσεων ανάμεσα στο διδάσκοντα και στους διδασκόμενους (Κόκκος, 1998: 27-49). Στοιχεία γνωστικής και ψυχολογικής ετοιμότητας απέναντι στις δραστηριότητες που οδηγούν στη μάθηση, ικανότητα αυτό-οργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών, αναζήτηση μαθησιακών πηγών και συγγραφή εργασιών, σωστή διαχείριση του χρόνου, αποτελούν ορισμένες μόνο από τις ικανότητες που ο μαθητής στην εξΑΕ θα πρέπει αποκτήσει.

– Ο/η εκπαιδευτής/τρια – σύμβουλος

Οφείλει να υποστηρίζει ποικιλότητα το έργο του διδασκόμενου διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον μάθησης επικεντρωμένο στο διδασκόμενο. Διαμεσολαβεί ανάμεσα στους μαθησιακούς πόρους και τους διδασκόμενους, ο ίδιος αποτελεί έναν από αυτούς τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι διδασκόμενοι, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την μεταξύ τους επικοινωνία. Δίνει δηλαδή μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση, όπου ο παραδοσιακός ρόλος του διδάσκοντος κατά ένα μεγάλο μέρος περιορίζεται στην επιλογή και στη διανομή του περιεχομένου προς μάθηση. Η μετάβαση του καθηγητή-συμβούλου στο πλαίσιο της εξΑΕ σε νέους ρόλους και παιδαγωγικές αντιλήψεις δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς διαθέτουν μια πολύχρονη μαθητεία σε παραδοσιακές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες έχουν οι ίδιοι εκτεθεί ως διδασκόμενοι (Beaudoin, 1990: 24).

– *Η μάθηση και η διδασκαλία*

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρώνονται πλέον περισσότερο στη μάθηση από ό,τι στη διδασκαλία. Η ανάπτυξη των μαθησιακών θεωριών έχει αλλάξει την αντίληψη για τη φύση της μάθησης και για τους διδασκόμενους. Η εξΑΕ υποστηρίζει, εφαρμόζει και προωθεί αυτήν την αντίληψη για τη μάθηση μέσα από το εκπαιδευτικό αξίωμα ότι η μάθηση είναι προϊόν που ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους (Λιοναράκης & Βαβουράκη, 2005:262).

– *Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία*

Οι Moore και Kearsley (2005) διακρίνουν την αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε τρία είδη: α) αλληλεπίδραση σπουδαστή – μαθησιακού περιεχομένου, β) αλληλεπίδραση σπουδαστή – διδάσκοντος και γ) αλληλεπίδραση σπουδαστή – σπουδαστή. Οι Hillman, Willis και Gunawardena (1994, όπ. αναφ. στο Γκιόσος, Κουτσούμπα, & Μαυροειδής, 2009), ωστόσο, προσέθεσαν και ένα τέταρτο είδος αλληλεπίδρασης, αυτής μεταξύ μαθητευόμενου και διεπαφής, η οποία έχει σχέση με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από απόσταση. Αν και ο ρόλος του διδάσκοντος είναι καθοριστικός και στα τέσσερα είδη αλληλεπίδρασης, η αλληλεπίδραση μεταξύ σπουδαστή – διδάσκοντος προβάλλει ως σημαντική από πολλούς σπουδαστές και ως ιδιαίτερα επιθυμητή από πολλούς διδάσκοντες. Με τον τρόπο αυτό ο διδάσκων εξοικονομεί την υποστήριξη που προσφέρει στους σπουδαστές, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός για κάθε έναν ξεχωριστά (Γιαγλή, 2009).

– *Το εκπαιδευτικό υλικό*

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολυμορφικότητας σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παίζει το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς στόχος του είναι να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία με πλούσια ερεθίσματα και επιλογές που θα ενδυναμώνει το ενδιαφέρον και θα ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που έχουν στόχο την καλλιέργεια πολύπλευρων δεξιοτήτων. Το υλικό θα πρέπει να παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία στις μορφές αναπαράστασης της πληροφορίας, όπως εικονική αναπαράσταση, οπτικοποίηση της πληροφορίας, ευρηματικούς τρόπους καλλιέργειας δεξιοτήτων όπως η παρατήρηση, η σύνθεση και η ανάλυση πληροφοριών, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αισθητική καλλιέργεια, κ.ά., στοιχεία τα οποία οδηγούν στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων (Λιοναράκης, 2005).

Οι πολλαπλές μορφές που μπορεί να πάρει το εκπαιδευτικό υλικό, θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα στη συνέχεια και θεωρούνται ότι αποτελούν σημαντικές μεταβλητές σχετικά με τον προσδιορισμό της πολυμορφικότητας στην εξΑΕ, αφού πρέπει το υλικό να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά από αυτό με όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια από το διδάσκοντα. Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην εξ αποστάσεως

εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Rowntree (1992, όπ. αναφ. στο Γκιόσος και συν., 2009), είναι δύο ειδών: α) ο *Οδηγός Δράσης* (reflective action guide), διαμορφωμένος έτσι ώστε να παρέχει ερεθίσματα στον τρόπο μελέτης του εκπαιδευόμενου, και β) ο *Δάσκαλος σε Έντυπη Μορφή* (tutorial-in-print), και ο οποίος είναι ο πλέον συνηθισμένος σε αυτού του είδους την εκπαίδευση (Γκιόσος κ.α., 2009) και αναλύει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα γνωστικό αντικείμενο παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο έτοιμες όλες τις απαραίτητες για το θέμα πληροφορίες. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2004):

Η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό / διδακτικό υλικό, είναι ότι αυτό αποτελεί το κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Αν στο συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης αυτός που διδάσκει είναι ο διδάσκοντας και το εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει το έργο του, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτός που διδάσκει είναι το διδακτικό υλικό. Ο διδάσκοντας υποστηρίζει το διδακτικό υλικό μέσα από μία διαδικασία αλληλοσυμπλήρωσης του έργου και ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης των σπουδαστών (σ.53).

– Τα τεχνικά μέσα

Η ποικιλία των μορφών της επικοινωνίας στα προγράμματα εξΑΕ, οι δυνατότητες που προσφέρουν στην εκπαίδευση προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες, η επιλογή μέσων μεταφοράς των πληροφοριών προσδιορίζουν στη σύγχρονη πραγματικότητα την πολυμορφία των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η εκπαιδευτική τεχνολογία, η οποία θέτει στο επίκεντρο τις ανάγκες του διδάσκοντα και τη διεργασία της διδασκαλίας (Αναστασιάδης, 2006), καθώς και οι μαθησιακές τεχνολογίες όπου στο σύνολό τους εφαρμόζονται για την εξυπηρέτηση της διαδικασίας της μάθησης, συνθέτουν τα νέα περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο, στοχεύοντας στην ενίσχυση της διαδραστικότητας μεταξύ διδασκομένων – διδασκόντων – μαθησιακού υλικού και μαθησιακών εργαλείων ενισχύοντας την πολυμορφική διάσταση της εξΑΕ. Η σύγκλιση του υπολογιστή, των επικοινωνιών και των οπτικοακουστικών μέσων, οι πολυμεσικές εφαρμογές, οι εικονικές τάξεις ασκούν σημαντική επιρροή σε όλες τις πτυχές της εξΑΕ, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς περιορισμούς.

Σε αυτό το σημείο θα κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στα *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης* (Learning Management Systems, LMS), τα οποία με βάση τα κριτήρια σημαντικότητας διαμορφώνονται κάθε φορά εκ νέου, ενώ συμβάλλουν στην αυτοματοποίηση οργανωτικών διαδικασιών κάνοντας πράξη το όραμα της εξΑΕ με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου. Οι ποικίλες δυνατότητες που προσφέρουν όπως κειμενοποιήσεις, δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων, δημιουργία εκπαιδευτικού πολυμεσικού υλικού, διαχείριση μαθησιακών πόρων, οργάνωση δραστηριοτήτων, παρακολούθηση της πορείας των διδασκομένων κ.ά υπογραμμίζουν με τον πιο σαφή τρόπο την πολυμορφικότητα σε μαθησιακές διαδικασίες, μεθόδους και εργαλεία. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, τα *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης* προσφέρουν στον διδάσκοντα μια ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών μεθόδων (module guides, lecture notes,

overheads, sound / video clips, online discussion forums, virtual classrooms) που είναι προσβάσιμες διαδικτυακά. Ένα από τα πιο διαδεδομένα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης είναι το Moodle.

- *Ο εκπαιδευτικός φορέας*

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα οργάνωσης ιδρυμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου οι ρόλοι, οι λειτουργίες, τα καθήκοντα των διδασκόντων και των διδασκόμενων καθώς και η υποστήριξη που αυτοί λαμβάνουν διαφέρουν ανάλογα με το είδος του ιδρύματος στο οποίο ανήκουν και το μοντέλο οργάνωσης που αυτό ακολουθεί (Γιαγλή, 2009: 42).

- *Ο τόπος και ο χρόνος*

Το βασικότερο γνώρισμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι «αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο σε σχεδόν μόνιμη βάση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας» και είναι αυτό που την διακρίνει από τη συμβατική εκπαίδευση (Keegan, 2001:69). Το σύνολο των ορισμών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδεικνύουν ως βασικό χαρακτηριστικό της την τοπική απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τους διδασκόμενους και τους διδασκόμενους μεταξύ τους. Ωστόσο, υπάρχει και η χρονική απόσταση στον τομέα της επικοινωνίας που είναι ένα εμπόδιο, το οποίο όμως χάρη στα ποικίλα μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας (synchronous e-learning) έχει ξεπεραστεί και δεν προσδιορίζει τη διαδικασία και την ποιότητά της (Λιοναράκης, 2001α). Απλώς χαρακτηρίζει μόνον όσους φορείς επιλέγουν να έχουν μία ασύγχρονη επικοινωνία.

- *Η αξιολόγηση*

Η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στα περισσότερα ιδρύματα εξΑΕ λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα:

α) ο εκπαιδευόμενος με δική του πρωτοβουλία και ευθύνη έχει τη δυνατότητα να αποτιμήσει την πορεία της μελέτης του με ασκήσεις αυτοαξιολόγησης οι οποίες είτε διαμορφώνονται από τον ίδιο είτε προτείνονται από το εκπαιδευτικό υλικό είτε από τον καθηγητή-σύμβουλο. Η αυτοαξιολόγηση αφενός έχει χαρακτήρα διαμορφωτικό, καθώς τα αποτελέσματά της μπορούν να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση και βελτίωση του τρόπου μελέτης του εκπαιδευόμενου και αφετέρου, διαθέτει στοιχεία αυτονομίας καθώς την ευθύνη για την πραγματοποίησή της και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων της φέρει αποκλειστικά ο εκπαιδευόμενος,

β) κατά τη διάρκεια των σπουδών του ο εκπαιδευόμενος αξιολογείται από τον υπεύθυνο καθηγητή-σύμβουλο μέσω γραπτών ή άλλου είδους εργασιών τις οποίες καλείται να διεκπεραιώσει υποχρεωτικά και σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Συνεπώς η αξιολόγηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και,

γ) ο εκπαιδευόμενος υποβάλλεται σε εξετάσεις, προκειμένου να αποτιμηθεί το αποτέλεσμα της μελέτης του. Η διεξαγωγή αυτού του είδους των εξετάσεων αποσκοπεί ουσιαστικά στην καταγραφή ενός αποτελέσματος που παρουσιάζει ο κάθε εξεταζόμενος σε συγκεκριμένες δεξιότητες μία δεδομένη χρονική στιγμή της γνωστικής του ανάπτυξης, είναι δηλαδή υπό μία ακριβέστερη έννοια μία τεχνική αξιολόγησης αποτελέσματος (Κασσωτάκης, 1998).

Τα χαρακτηριστικά της πολυμορφικής εξΑΕ όπως ορίστηκαν, ολοκληρώνουν το αυτόνομο επιστημονικό της πεδίο οριοθετώντας μια σειρά από μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες που αποτελούν και τον κύριο κορμό των εργαλείων εφαρμογής της. Θεωρούμε απαραίτητο να αναλυθούν στη συνέχεια οι μορφές που διέπουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού καθώς η ποιοτική διάσταση του και οι προϋποθέσεις που ακολουθεί, ως προς τις ανάγκες των σπουδαστών, ορίζουν την αποτελεσματικότητά του (Λιοναράκης, 2004, όπ.αναφ στο Αργυρίου, 2011).

Μορφές πολυμορφικότητας στην εξΑΕ και αρχές που διέπουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού

Όπως προαναφέρθηκε, η πολυμορφική εκπαίδευση προτάθηκε ως όρος από τον Λιοναράκη (1988), οριοθετώντας τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων: (α) ποιότητας και (β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Ως εκ τούτου, η εξΑΕ από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη Μάθηση και τη Διδασκαλία. Καθώς η διδακτική αλλάζει προσανατολισμό και από την ευθύνη του διδάσκοντα περνά στη σφαίρα ευθύνης ενός διαμορφωμένου διδακτικού υλικού ως διδακτικού εγχειρίδιου ανεξάρτητα από τον τύπο και τη μορφή που ακολουθεί, η ευθύνη του διδάσκοντα ως προς τη διδακτική περιορίζεται τυπικά, αλλά, συγχρόνως, αναβαθμίζεται η εμπλοκή του σε ρόλο συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό προς τον διδασκόμενο. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο διδάσκων διατηρεί ένα διαφορετικά ανανεωμένο διδακτικό ρόλο και δραστηριοποιείται παράλληλα στο να υποστηρίξει ένα δομημένο διδακτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001).

Οι μορφές που μπορεί να αξιοποιήσει το διδακτικό υλικό μπορούν να έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ειδικά γνωρίσματα, διαμορφώνοντας εκ νέου τον τρόπο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων ιδιαίτερα σε μια Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η δύναμη της μαθησιακής εμπειρίας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από αυτό που εμπειρικά βιώνουν οι διδασκόμενοι, για αυτό και η μορφή του μέσου καθορίζει τον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας, αλλά και τον τρόπο πρόσληψης της μάθησης.

Είναι φανερό λοιπόν ότι τα διδακτικά μέσα και οι ποικίλες μορφές τους παίζουν κρίσιμο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία συνολικά. Επιπλέον, η συνθετική δημιουργία διδακτικού υλικού μέσω των τεχνολογιών δεν είναι μία απλή διαδικασία σύνθεσης γραπτού λόγου, εικόνων και ήχων: είναι μία σύνθετη εναλλασσόμενη διαδικασία σύνθεσης αυτών, με έντονο αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001α):

Η επιλογή της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα και σύνθεση γραπτού λόγου με εικόνες, κινούμενες εικόνες και ήχο, αναζητά μία παιδαγωγική ταυτότητα διόλου εύκολη στο είδος της». Παρόλα ταύτα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραπάνω είναι το ζητούμενο της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδακτικού υλικού και σπουδαστή – χρήστη, που θα πρέπει να ενσωματώνεται λειτουργικά σε διαδικασίες μάθησης (σσ. 33-52).

Σύμφωνα με τους Γκιόσο και Κουτσούμπα (2005) «η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επικεντρώνεται στον διδασκόμενο και τον προσωπικό του χώρο, προσδιορίζοντας μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης» (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005:41), Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το ότι το εκπαιδευτικό πακέτο το οποίο θα πρέπει να συνοδεύει τη διδασκαλία εξ αποστάσεως, αποτελεί από μόνο του μια προκατασκευασμένη και αποθηκευμένη διδασκαλία, απευθύνεται σε ειδικές κατηγορίες σπουδαστών και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Παρόλο δε που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι έντυπο, οι μορφές που μπορεί να αποκτήσει είναι ποικίλες.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του υλικού για την εξΑΕ προσδιορίζεται από αρχές οι οποίες και θα πρέπει να το συνοδεύουν. Ο Holberg (1983) αναφέρεται ξεκάθαρα στην ποικιλία που θα πρέπει να διέπει τα εκπαιδευτικά μέσα (cd ήχου, κασέτες ήχου), αλλά και στον τρόπο παρουσίασης (αλλαγή εκφωνητών/ομιλητών, προσεκτική διαχείριση του γραπτού λόγου και των οδηγιών που δίνονται στους σπουδαστές). Η Μena, σαφώς επηρεασμένη από τη θεωρία μάθησης του δομισμού, επιμένει στην ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων με στόχο την ανατροφοδότησή τους, την ενσωμάτωση των απόψεών τους στο εκπαιδευτικό υλικό, την αυτόνομη κριτική τους, αλλά και τη δημιουργία δραστηριοτήτων. Η εναλλασσόμενη χρήση που προτείνει οδηγεί στην ανάπτυξη ενός αμφίδρομου, αλληλεπιδραστικού και διαλεκτικού υλικού το οποίο εμπεριέχει διαδικασίες όπως την πληροφόρηση, τον αναστοχασμό, την ανταλλαγή, τη συζήτηση, αλλά και τη σχετικοποίηση των δεδομένων -κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εφαρμόσουν τη νέα γνώση στη δική τους πραγματικότητα, την επεξεργασία και την αξιολόγηση μέσα από μια ποικιλία μεθόδων ώστε να γίνεται αποτίμηση της προόδου αλλά και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά τον κύριο μοχλό στη διαδικασία της εξΑΕ. Οι μορφές του κατηγοριοποιούνται σε τρεις δέσμες θεμελίων και μπορούν να ενσωματωθούν σε κάθε είδος εξ αποστάσεως διδακτικό υλικό, ανεξάρτητα από γνωστικές κατευθύνσεις. Οι μορφές του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τους West και Λιοναράκη, περιλαμβάνουν μια ευρεία ποικιλία από κείμενα όπου το καθένα από αυτά αντιστοιχεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες διδακτικών στόχων, δίνοντας πολλαπλές επιλογές στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Οι πολλαπλές αυτές επιλογές ενισχύονται από την τυπολογία των West και Λιοναράκη για τις μορφές του εκπαιδευτικού υλικού σε συνδυασμό με την ταξινόμια των διδακτικών στόχων των Bloom και Krathwohl (2000), υπογραμμίζοντας τα ποιοτικά

ζητούμενα των αρχών που θα πρέπει να διέπουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού όπως η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (όπ.αναφ στο Αργυρίου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργείται ένα γραμμικό μοντέλο ταξινόμιας με βάση το κριτήριο της συνθετότητας καθώς αναδεικνύονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που εξυπηρετούν οι διάφορες μορφές του εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2004) «χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων αυτών είναι το ζητούμενο της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδακτικού υλικού και σπουδαστή – χρήστη και η δυνατότητα αυτονομίας και ελεύθερης χάραξης της πορείας ανάπτυξης του επιστημονικού λόγου που θα πρέπει να ενσωματώνονται λειτουργικά στο ρέοντα ακαδημαϊκό λόγο» (σς.8-12). Χαρακτηριστικό του πολυμορφικού εξ αποστάσεως υλικού αποτελούν οι δέσμες όπου:

- διατηρούν την επιστημονική συνοχή και αρτιότητα,
- εντάσσουν τον διδασκόμενο σε μία διαδικασία αυτονομίας και οργάνωσης της μελέτης του με σκοπό να τον καταστήσουν ικανό να μαθαίνει μόνος του,
- ανάγουν την αλληλεπίδραση σε βασικό χαρακτηριστικό του διδακτικού υλικού με τη διαδραστική τους λειτουργία,
- αποτελούν μηχανισμό ελέγχου του σπουδαστή απέναντι σε όλα τα νέα δεδομένα,
- απεικονίζουν την πορεία της μάθησής του,
- εναρμονίζουν την προϋπάρχουσα γνώση του διδασκόμενου με αυτή που αποκτά στη πορεία της μάθησής του,
- οδηγούν ευρετικά τον σπουδαστή-χρήστη στην απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων,
- αναδεικνύουν και αξιοποιούν γνώσεις και εμπειρίες,
- επαληθεύουν και να αυτό-αξιολογούν γνώσεις και δεξιότητες,
- κινητοποιούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

Οι ιδιότητες και τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν έχουν ως στόχο την ανάδειξη της πολυμορφικότητας σε μία κατεξοχήν ποιοτική παράμετρο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και των διαδικασιών μάθησης. Τόσο η αποτελεσματικότητα όσο και η χρηστικότητα αποτελούν ζητούμενα κατά την εφαρμογή της στην πορεία της μάθησης. Όπως φαίνεται να υποστηρίζει ο Λιοναράκης (2004), οι δέσμες ολοκληρώνουν ποιοτικά το εξ αποστάσεως πολυμορφικό υλικό, συνιστώντας μηχανισμό επιμόρφωσης, επικοινωνίας και πληροφόρησης της μάθησης περιλαμβάνοντας στοιχεία που δίνουν κατευθύνσεις αναφορικά με τις έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης διδασκόντων και διδασκομένων:

...όλα αυτά τα στοιχεία που δίνουν κατευθύνσεις ως προς την εκπόνηση εργασιών και αναλυτικών δραστηριοτήτων, τις δεξιότητες που απαιτούνται, τα αναλυτικά σχόλια και την αξιολόγηση που θα λάβει ο σπουδαστής από τον διδάσκοντα, και γενικότερα τις έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης των δύο πλευρών, αποτελούν τα πολυκείμενα στο εξ αποστάσεως πολυμορφικό διδακτικό υλικό. Τα δεδομένα αυτά δεν αποτελούν ένα στατικό υλικό που συνοδεύουν ή αναπαραγάγουν μέρος του διδακτικού, αλλά

έναν ολόκληρο μηχανισμό επιμόρφωσης, επικοινωνίας και πληροφόρησης, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τους στόχους των μαθημάτων και συμπληρώνει πολλές σημαντικές πτυχές του διδακτικού υλικού (σ.12).

Ο Λιοναράκης (2004) υπερθεματίζει στο ότι σε πολλές περιπτώσεις, και αν υπάρχει επιλογή των ηλεκτρονικών και όχι των έντυπων μέσων, όλο το διδακτικό υλικό βρίσκεται διαμορφωμένο σε μορφές πολυαντικειμένων. Κάτι τέτοιο ασφαλώς ενισχύει τις πολλαπλές επιλογές που έχει κάθε διδάσκων και διδασκόμενος σχετικά με τη χρήση του πολυμορφικού εξ αποστάσεως υλικού καθώς:

Η χρήση των οπτικοακουστικών (βίντεο και ήχου), η χρήση του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η μεταφορά κειμένου, εικόνων και ήχου σε ψηφιακές μονάδες (cd-rom, dvd) και γενικότερα η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για μεταφορά και υποστήριξη της διδακτικής πράξης, συνθέτει έναν μικρόκοσμο με πολλές δυναμικές, ο οποίος δύναται να αποτελέσει ένα ευέλικτο και λειτουργικό εξ αποστάσεως διδακτικό υλικό. Συγχρόνως, μπορεί να αποτελέσει υποδιαίρεση της κατηγοριοποίησης που έγινε στο κεφάλαιο αυτό (κείμενα, προκείμενα, μετακείμενα κ.α.) και να δημιουργήσει ένα πολυμορφικό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό (σ.13).

Τέλος, και άλλοι ερευνητές (Μελίστα & Χίλλ, 2001) φαίνεται να συμφωνούν στο ότι οι προϋποθέσεις για μία ποιοτική προσέγγιση στο ηλεκτρονικό πολυμορφικό υλικό δεν είναι διαφορετικές από ότι στο έντυπο, αν και μεθοδολογικά μόνο, οι δημιουργοί του θα πρέπει να ακολουθήσουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στα ηλεκτρονικά μέσα, και οι ιδιαιτερότητες αυτές θα πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν επίσης ο λόγος, η εικόνα και ο ήχος, καθώς αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την επιστημονική αρτιότητα του υλικού.

Από τα παραπάνω προκύπτουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ των χαρακτηριστικών αλλά και των παιδαγωγικών εφαρμογών που θα πρέπει να διέπουν ένα εξ αποστάσεως πολυμορφικό υλικό με εκείνων ενός Ανοικτού Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης καθώς ο διδασκόμενος:

- αλληλεπιδρά στο χώρο και στον χρόνο που επιθυμεί,
- αξιολογεί κατά πόσο οι μαθησιακοί στόχοι που έχει θέσει έχουν επιτευχθεί,
- αναπτύσσει εκ νέου δεξιότητες και πρακτικές,
- αξιοποιεί πολυμεσικές εφαρμογές που του δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής και συνεργασίας σε μια ανοικτή κοινότητα πρακτικής όπως είναι το Moodle,
- ανταλλάσσει σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες, αλλά και,
- συνδιαμορφώνει το εκπαιδευτικό υλικό μέσα από κείμενα και δραστηριότητες.

Αξιοποιώντας, παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα του Rumble (2001) για τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, τα οποία υποστηρίζουν τέσσερα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης (Μεταφορά, Κοινωνικό Δομισμό, Κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο, Μεταγνώση), το Moodle φαίνεται πως αξιοποιεί συγκεκριμένη φιλοσοφία για τη μάθηση με

παιδαγωγικές προεκτάσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη αξιοποίησής του στη διαδικτυακή πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αργυρίου, 2011).

Το υλικό της πολυμορφικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αρχές ενώ μπορεί πολύ εύκολα να προσαρμοστεί σε περιβάλλον υπερ-μέσων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το πολυμορφικό εξ αποστάσεως υλικό μπορεί να αναπτυχθεί με διάφορες μορφές είτε είναι έντυπες είτε ηλεκτρονικές. Όταν όμως η επιλογή του μέσου επικεντρώνεται στα ηλεκτρονικά μέσα, η ανάπτυξή του θα πρέπει να προσδιορίζεται από μαθησιακές και διδακτικές προϋποθέσεις, ακριβώς όπως και στις έντυπες μορφές.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η κατηγοριοποίηση των West και Λιοναράκη ακολουθεί μία λογική, η οποία ορίζει, τόσο τις ποιοτικές διαστάσεις που θα πρέπει να διέπουν κάθε μορφής εκπαιδευτικό υλικό όσο και τα ουσιαστικά στοιχεία τα οποία εμπεριέχονται στις δέσμες που αναλύσαμε. Η τυπολογία και η κατηγοριοποίηση έχουν ένα βασικό σκοπό: να ορίσουν τη συστηματική και αναλυτική προσέγγιση των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν το εξ αποστάσεως πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό, αναδεικνύοντας τους απαραίτητους συντελεστές του για το τελικό ποιοτικό προϊόν (Λιοναράκης, 2001). Ασφαλώς, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αρχές που διέπουν τις διάφορες μορφές εκπαιδευτικού υλικού για την εξΑΕ επηρεάζονται σημαντικά και από το προσωπικό στίλ μάθησης του διδασκόμενου με βάση τις εμπειρίες του. Γι αυτό και οι αρχές ανάπτυξης και σχεδιασμού του υλικού προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση, η οποία όμως βρίσκει εφαρμογή σχεδόν αποκλειστικά στο διαδίκτυο. Αναμφισβήτητα, η εξΑΕ στην πορεία της απέκτησε έναν ισχυρό σύμμαχο που δεν έχει χρησιμοποιήσει ακόμα όλες του τις δυνατότητες: τις νέες τεχνολογίες. Παρόλα ταύτα, ο συνδυασμός της εξΑΕ και των ΤΠΕ δεν έχουν αναδείξει ακόμα τους όρους συνεργασίας. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η εξΑΕ θα πρέπει να καθορίσει το πλαίσιο της συνεργασίας και των πρακτικών εφαρμογών των νέων τεχνολογιών, όπως επίσης και οι νέες τεχνολογίες να ορίσουν τις δυνατότητες εταιροχρησίας τους από την εξΑΕ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bates, A. W. (1989). Diversity or chaos in Canadian distance? A view from overseas. In P. Sweet (ed.), *Post-secondary education in Canada: Policies, practices and priorities* (p.p. 133-144). Athabasca, AB: Athabasca University and Canadian Society for Studies in Education.
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's Changing Role in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 4(2), 21-29.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. London: Routledge.
- Dohmen, G. (1967). Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs-und

Arbeitsfeld. Tübingen: DIFF.

Hardy, D., & Olcott, D. (1995). Audio teleconferencing and the adult learner: Strategies for effective practice. *American Journal of Distance Education*, 9(1), 44-60.

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm.

Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A survey and Bibliography*. London: Kogan Page.

Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education. A systems View* (2nd ed). Canada: Thomson Wadsworth.

Peters, O. (1973). *Die didaktische Structur des Fernunterrichts*. Weinheim: Beltz.

Rumble, G. (2001). Re-inventing distance education, 1971-2001. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 31-43.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ.108-150). Αθήνα: Προπομπός.

Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και εκπαιδευτική πρακτική. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 29.

Αργυρίου, Μ. (2011). *Η πολυμορφική διάσταση της διαδικτυακής κοινότητας μάθησης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η περίπτωση του MOODLE*. ΠΜΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1-2), 92-105.

Γιαγλή, Σ. (2009). *Αυτονομία στη Μάθηση στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. ΕΑΠ: Αθήνα.

Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Ι. Μ. & Μαυροειδής, Η. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού

- εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση από απόσταση: γενική θεώρηση. Στο Αργυρίου, Μ., & Καμπύλης, Π. (Επιμ.), *Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική πράξη. Θεωρία και εφαρμογή στη μουσική εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, Μάιος 2009 (σσ. 187-192). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Ι. Μ., & Μαυροειδής, Η. (2007). Το ηλεκτρονικό στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Open Education*, 3(2), 30-42.
- Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Ι. Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Βασάλα κ.ά (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 39-52). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας* (Τομ.Α). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κόκκος, Α. (2005). Σχέσεις ανάμεσα στη δια Βίου Μάθηση, την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 368-379). Αθήνα: Προπομπός.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 20-31). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων* (Τομ.Β) (σσ. 19-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1998β). Η προετοιμασία των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων.

- Στο Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (Τομ.Β) (σσ.125-128). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτσούμπα, Μ. (2009). Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Στο Αργυρίου, Μ. (Επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (σσ 76-84). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Kegan, D. (2000). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (μτφ. Α. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λιοναράκης, Α. (2007). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα παγκόσμια δίκτυα πληροφορίας και επικοινωνίας ως πολιτισμικά αγαθά και παράγοντες αντιστάθμισης στον εθνοκεντρισμό και στην παγκοσμιοποίηση. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα*, 3(1), 22-30.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ.7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού-η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α) (σσ. 259-274). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005α). Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5.
- Λιοναράκης, Α. (2005β). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2005γ). Διαδικασίες μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.), *Δια βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*. Πρακτικά 1ης Πανελλήνιας Διημερίδας με διεθνή συμμετοχή, Ρέθυμνο, 23-24 Οκτωβρίου 2004 (σσ. 335-345). Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου.
- Λιοναράκης, Α. (2004). *Προς μια θεωρία ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς της*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp65/docs/AR1>.

Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) (2003). *Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν* (Τόμοι Α & Β). Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ.33-52). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001β). Για ποια 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' μιλάμε;. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 25 - 27 Μαΐου (σσ.185-194). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2001γ). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Μακράκης, Β. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, 8-10 Ιουνίου 2001 (σσ.47-54). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός.

Λιοναράκης, Α. (2001δ). Η Ευρωπαϊκή Πανεπιστημιακή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο Λιοναράκης, Α., (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., (2001ε). Τέσσερις γάμοι και μία κηδεία ή τέσσερις προϋποθέσεις για τη χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση και μία αιτία για την αποποίησή της. Στο Τσολακίδης, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου – Η πληροφορική στην εκπαίδευση – Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών* (σσ.284-288). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Λιοναράκης, Α. (1999α). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 8-27). Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.).

Λιοναράκης, Α. (1999β). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Τσολακίδης, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου – Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: εκπαίδευση από απόσταση και δια βίου εκπαίδευση* (σσ. 45 – 51). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Λιοναράκης, Α. (1998α). Η κασέτα στην εκπαίδευση. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 151 – 169). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Λιοναράκης, Α. (1998β). Η πρώτη επαφή διδάσκοντα – διδασκομένων. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (σσ. 103-123). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (1998γ). Η συνεχής επικοινωνία και η αξιολόγηση του φοιτητή. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (σσ. 241-261). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (1998δ). Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και λειτουργίες* (σσ.143-242). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (1998ε). Το βίντεο στην εκπαίδευση. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 171-185). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μελίστα, Α. & Χίλλ, Μ. (2001). Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων, το κείμενο: από το έντυπο υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οθόνη του υπολογιστή. *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρέθυμνο, 8-10 Ιουνίου 2001. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Φραγκάκη, Μ., Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007b). Πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον: μια δημοκρατική μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23-25 Νοεμβρίου 2007 (Τόμος Β, σσ.720- 731). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο:
- http://www.artemis.eap.gr/icodl2007/files/ICODL2007_program.pdf
- Φραγκάκη, Μ., & Μακράκης, Β. (2006). Εξ Αποστάσεως Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην Διδακτική πράξη. 2ο Θερινό Πανεπιστήμιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Πρακτικά. Ρέθυμνο, 16-23 Ιουλίου. Διαθέσιμο στο:
- <http://www.edc.uoc.gr/Therino%202006/Keimena%20pdf/FRAGAKI.pdf>

Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης 2010- 2011 (Α΄ Φάση) - Η περίπτωση του Π.Ε.Κ. Λαμίας: Δεδομένα και αποτελέσματα έρευνας με βάση τις απόψεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων .

Δημητρακάκης Κων/νος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Στόχος της μελέτης αυτής είναι να αναδεχθεί η ιστορική εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αφενός και αφετέρου να τεθούν ζητήματα σχετικά με τον προσδιορισμό του εννοιολογικού και λειτουργικού πλαισίου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια, ακολουθεί παρουσίαση έρευνας που αφορά δεδομένα και αποτελέσματα αξιολόγησης υλοποιηθέντος από το ΠΕΚ Λαμίας προγράμματος της πρώτης φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, για αναπληρωτές και νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης από την πλευρά των επιμορφωτών και επιμορφωμένων. Η προστιθέμενη αξία της παρούσας εργασίας έγκειται στο να αναδείξει πρόδρομες προσπάθειες ζητούμενων καλών πρακτικών που αποδεικνύεται ότι και σήμερα και μετά από τόσα χρόνια εξακολουθούν να είναι ακόμα επίκαιρες..

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση, Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ), έρευνα, αξιολόγηση.

Abstract

The aim of this study is not only to highlight the historical development of teachers' education in Greece but to raise issues related to the definition of conceptual and functional framework of teacher training as well. Afterwards is listed the presentation of research concerning data and evaluation results of implemented programs by the Regional Education Centre of Lamia, of the first phase of Introductory Training, for substitute and newly appointed teachers of Primary and Secondary Education on the part of the trainers and the trainees. The added value of this work is to highlight pioneering efforts of sought-after good practices which prove that, even nowadays after all these years, they are still relevant.

Key-Words: Educational training, Regional Education Centre, research, evaluation

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, φαίνεται να απασχολεί σοβαρά τόσο την πολιτεία όσο και τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο λόγος είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται πρωταρχικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και γενικότερα μοχλός της οποιας επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής. Ιδιαίτερα, η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών - νεοδιοριστών και αναπληρωτών – αποτελεί στις μέρες μας κρίσιμο στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας

συστήματος στις ταχύτατες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές. Επιπρόσθετα, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας, επιβάλλουν στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαίες προσαρμογές τόσο ως περιεχόμενο όσο και ως μεθοδολογία. (Χατζηπαναγιώτου, Π., 2001). Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται διαχρονικά το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με ιδιαίτερη αναφορά, στην Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 118355/Δ3 /30 - 09 – 2010, που είχε ως θέμα την πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολικού Έτους 2010-2011 και αφορούσε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί η παρουσίαση έρευνας όπου αποτυπώνονται δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα αξιολόγησης - από την πλευρά των επιμορφωτών και επιμορφωμένων - αντίστοιχου υλοποιηθέντος προγράμματος από το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Λαμίας και που αφορά την πρώτη φάση του εν λόγω προγράμματος.

Ιστορική εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1910 με την ίδρυση στην Αθήνα του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (Ν. ΓΨΙΗ (3718)/1910) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα το 1922 με τον Ν. 2857/1922 για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, με ένα ευρύ πρόγραμμα μαθημάτων παιδαγωγικής και γενικής παιδείας που καθιερώθηκε για τη μετεκπαίδευσή τους. (Ξωχέλλης, Π. 2006). Το 1964, η επιμόρφωση περιήλθε στην εποπτεία του τότε νεοϊδρυθέντος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ν.4379/1964). Με τη δικτατορία (1967 -1974), θεσμοθετήθηκε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν.129/1967), με στόχο τη διετή μετεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών, Το 1972, το Διδασκαλείο μετονομάστηκε σε Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. αυτονομήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και υπήχθη στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτοί επιμορφώνονταν μέχρι και το 1981 στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο καταργήθηκε με το Νόμο 1566/1985. Μετά τα Διδασκαλεία, ιδρύθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης, η Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Π.Δ.127/1977) και η Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Π.Δ.255/1979 και Π.Δ. 725/1980), για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. με το Νόμο Πλαίσιο 1566/1985 (άρθρα 28, 29), σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αντικαταστάθηκαν τελικά από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) Αναλυτικότερα, η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, ως πρώτη αποκεντρωμένη προσπάθεια, προβλέπεται από τις διατάξεις των άρθρων 28 και 29 του ν. 1566/85 (Α' 167) σύμφωνα με τις οποίες φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Ν. 1622/1986, Υ.Α. Γ3 /281/24.4.89. ΦΕΚ 304 Β'), τα οποία όμως δεν λειτούργησαν πριν το 1992, όταν και τελικά ενεργοποιήθηκαν με την υπ' αριθμόν 2047171/3557/1992 κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Παιδείας και

Οικονομικών. (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), αποτέλεσαν έναν από τους σταθμούς της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας. Ειδικότερα, με το Νόμο 1824/1988, καταργείται η ετήσια επιμόρφωση και θεσπίζεται η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ορίζονται οι φορείς επιμόρφωσης, στους οποίους περιλαμβάνονται οι σχολικές μονάδες, τα Π.Ε.Κ., τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.). Στους σκοπούς της επιμόρφωσης περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη της ικανότητας ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, η εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. κ.λπ. σκοποί όπως είχαν αρχικά διατυπωθεί με τον προηγούμενο Νόμο 1566/1985. Το Π.Δ. 348/1989, που ακολούθησε, ρύθμιζε αρκετά θέματα, αποκλειστικής αρμοδιότητας του Δ.Σ. του Π.Ε.Κ. όπως η διάρκεια της επιμόρφωσης, οι διαδικασίες πρόσκλησης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, οι διαδικασίες αξιολόγησής τους, κ.λπ. Στην συνέχεια, με το Π.Δ. 250/1992 (Α' 138).250/1992, ορίστηκε ως υποχρεωτική η εισαγωγική επιμόρφωση για το διορισμό όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς επίσης και η περιοδική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, συμπλήρωναν συνολικό χρόνο εκπαιδευτικής υπηρεσίας από 5 έως 25 έτη. Με το παραπάνω Π.Δ., ρυθμίστηκαν, επιπλέον ζητήματα όπως μεταξύ άλλων τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών, το ύψος της ωριαίας αποζημίωσής τους και τα έξοδα μετακίνησής τους για την εκτέλεση του εκτός έδρας επιμορφωτικού έργου όπως επίσης και η διαδικασία πρόσκλησης και επιλογής των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, τα προγράμματα διδασκαλίας και πρακτικών ασκήσεων των εκπαιδευτικών καθώς και ο συνολικός αριθμός ωρών διδασκαλίας για το κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε κατηγορία επιμόρφωσης (άρθρο 5). Την ίδια περίοδο υπογράφηκε η Υπουργική Απόφαση Γ2/2468/4-5-1992(Φ.Ε.Κ. 329B/18-5-1992), με την οποία καθορίστηκαν οι περιφέρειες κάθε Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου. Επιπρόσθετα, η ίδρυση Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου (Ν. 2986/2002) με την επωνυμία «Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), σηματοδοτεί το σχεδιασμό ευρύτερης επιμορφωτικής πολιτικής, καθώς και το συντονισμό όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα οποία προβλέπονταν στο άρθρο 29 του ν. 1566/1985 και στην παρ. 4 του άρθρου 49 του π.δ. 18/2018, καταργήθηκαν με τον Ν.4547/2018 άρθρο 17 παρ.2, α, με τίτλο: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Με τον Νόμο 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ανέλαβε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ. 3,γγ, η εναρμόνιση της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τους σκοπούς του και τις αρμοδιότητές του.

Οριοθέτηση του προβλήματος.

Αξιολογώντας τις μέχρι τώρα επιμορφωτικές παρεμβάσεις που υιοθετήθηκαν, αν και οι σχετικές μελέτες ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών, εντούτοις διαπιστώνει κανείς ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Η αμφισβήτηση της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εστιάζει μεταξύ των άλλων, στο σχολειοκεντρικό της χαρακτήρα, στην συγκεντρωτική της λειτουργία αλλά και στη διάσταση ανάμεσα τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα. Δευτερεύουσες αναφορές αφορούν προβλήματα σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό, τους επιμορφωτές, κ. λ. π. (Δούκας, Χ. 2007). Το Π.Ε.Κ. Λαμίας λειτουργώντας - όπως όλα τα υπόλοιπα Π.Ε.Κ. - στο πλαίσιο αυτού του απο-συγκεντρωτικού συστήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, πολυτυπία και κάθετη διάρθρωση, με τις σημαντικότερες αποφάσεις να λαμβάνονται κεντρικά, διέθετε εκ των πραγμάτων περιορισμένη αυτονομία (Μπαγάκης, 1997). Στην πραγματικότητα, αυτό που αντανάκλασε ως λειτουργία ήταν ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αναγωγή του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος, δεν συμμετείχαν ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές του περιεχομένου του προγράμματος επιμόρφωσης, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Συνεπώς, το επιμορφωτικό έργο που το κάθε Π.Ε.Κ. ασκούσε αναφορικά με το σκοπό, τους στόχους και το περιεχόμενο, ετεροκαθοριζονταν κεντρικά, επιτρέποντας μικρούς βαθμούς ελευθερίας και αυτονομίας, που αποτυπώνονται στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και εν μέρει την αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ απαγορευτικά αντιμετωπίζονταν η συμμετοχική διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωμένων.

Ύστερα από τα παραπάνω και επιχειρώντας τον προσδιορισμό του εννοιολογικού πλαισίου της επιμόρφωσης, τα ερωτήματα που απασχόλησαν και απασχολούν εν πολλοίς ακόμα και σήμερα την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελούν την βάση για μια περαιτέρω επιστημονική συζήτηση σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με την μορφή της επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα:

- Αποτελεί η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – και όχι μόνο - μορφή βελτίωσης, ανανέωσης και αντικατάστασης του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης, ή προσπάθεια διεύρυνσης και συμπλήρωμα αυτής;
- Λειτουργεί η εισαγωγική επιμόρφωση στην πράξη και σε ποιο βαθμό ως μέσο σύνδεσης της επιστημονικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης;
- Επαρκεί μια εφάπαξ εισαγωγική επιμόρφωση για το διορισμό του εκπαιδευτικού ή θα πρέπει να νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαβίου διαδικασία, εκδιπλώνόμενη στη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού;
- Υιοθετούνται διαδικασίες επιμόρφωσης κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν την πρακτική τους μέσα από την συμμετοχή τους σε θεσμοθετημένες και μη δράσεις, τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης;

- Αποτελεί, στη μετασχηματιστική της διάσταση, υποστηρικτική διαδικασία της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

Το πλαίσιο της επιμόρφωσης της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 95892/Δ3/6-8-2009, η εισαγωγική επιμόρφωση, αναπτύσσεται σε **τρεις** φάσεις. Η **πρώτη φάση**, θεωρητικού περιεχομένου είχε διάρκεια 60 ωρών, προβλέπονταν επιμόρφωση δύο εβδομάδων, πριν από την έναρξη των μαθημάτων στα σχολεία, στην έδρα του οικείου Π.Ε.Κ., ή και σε άλλες πόλεις της περιοχής του Π.Ε.Κ (εξακτινωμένα τμήματα). Με την μετέπειτα εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (Δ2/118355/30-9-2010), καθορίζονταν επακριβώς τα θεματικά πεδία της εισαγωγικής επιμόρφωσης για του **νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς** με γνωστικά αντικείμενα όπως μεταξύ άλλων, βασικές αρχές διαχείρισης της σχολικής τάξης, σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού, εργαστήρια διδακτικής των επιμέρους μαθημάτων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα ίδια περίπου θεματικά πεδία συμπεριλαμβάνονταν και στο πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των **αναπληρωτών εκπαιδευτικών** αλλά με το 1/2 των ωρών διδασκαλίας. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρακολουθούν υποχρεωτικά μόνον την Α' φάση. Στη **δεύτερη και τρίτη φάση**, συμμετέχουν υποχρεωτικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι - κατά το διορισμό τους - είχαν διδακτική προϋπηρεσία σε σχολεία κάτω των οκτώ μηνών και είχαν παρακολουθήσει την πρώτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Η δεύτερη και η τρίτη φάση υλοποιούνται εντός της ίδιας χρονικής περιόδου και η λειτουργία τους διαρκεί συνολικά 40 ώρες (35 ώρες και 5 ώρες επιμόρφωσης αντίστοιχα). Η **τρίτη φάση** υλοποιείται στα τέλη του εν λόγω διδακτικού έτους και διαρκεί 10 ώρες έχοντας ως περιεχόμενο την ανάδειξη προβλημάτων, εμπειριών αλλά και καλών πρακτικών.

Όπως έχει προαναφερθεί, στόχος της μελέτης αυτής, είναι αφενός η παρουσίαση των δεδομένων του υλοποιηθέντος προγράμματος. της πρώτης φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης του ΠΕΚ Λαμίας, για αναπληρωτές και νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης και αφετέρου η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της τελικής – αθροιστικής - αξιολόγησης από την πλευρά των επιμορφωτών και επιμορφωνόμενων

Δεδομένα της **πρώτης φάσης** του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Λαμίας (ΠΕΚ) , 2010- 2011

Σχεδιασμός και συντονισμός του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στο ΠΕΚ Λαμίας - καλές πρακτικές.

Ύστερα από τη σχετική υπουργική απόφαση (Υ.Α. 118355/Δ3 /30 -09 – 2010) που αφορούσε την πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, για το Σχολικού Έτους 2010-2011, κλήθηκε το Π.Ε.Κ. Λαμίας να οργανώσει τη σχετική επιμόρφωση. Έχοντας επίγνωση του προβλήματος της ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας, και προκειμένου η διοίκηση του ΠΕΚ Λαμίας, να ανταποκριθεί στις

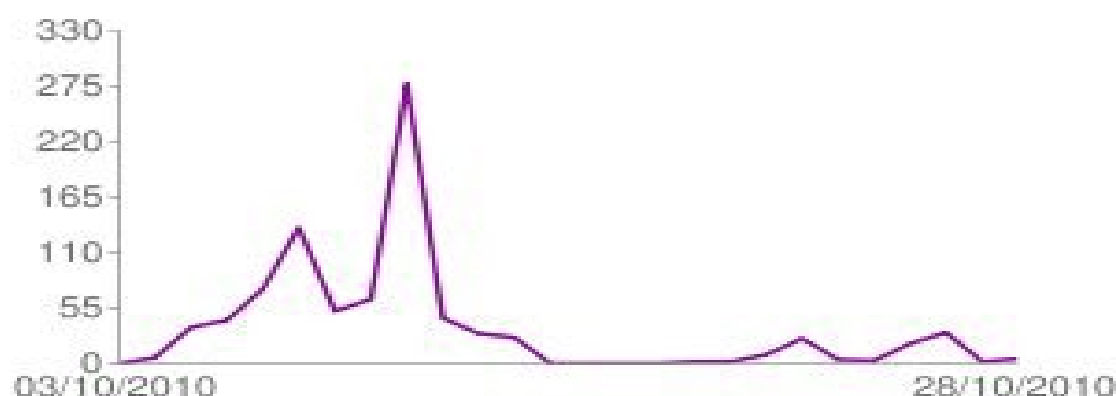
πιστικές υποχρεώσεις της, είχε φροντίσει έγκαιρα να αναπτύξει τις εργαλεία και δυνατότητες της τότε υπάρχουσας τεχνολογίας. Για παράδειγμα, η δημιουργία σχετικής ιστοσελίδας στο διαδίκτυο (<http://peklamias.sch.gr/index.php>), και ανάρτηση υποστηρικτικού υλικού, αντανακλά, πέρα από την αμφίδρομη χρηστική της αξία, μια πολιτική ανοικτής πρόσβασης όλων των ενδιαφερόμενων, συμβάλλοντας στη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Μέσω αυτής, επιμορφωτές και επιμορφωνόμενοι, έχουν τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στα υπάρχοντα επικαιροποιημένα κάθε φορά δεδομένα, στο διδακτικό - εκπαιδευτικό υλικό, στην αξιολόγηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στα παραδοτέα από το πρόγραμμα έντυπα και γενικότερα στην όποια σχετική ενημέρωση που αφορά την υλοποίηση του προγράμματος. (Ιστοσελίδα ΠΕΚ Λαμίας Προγράμματα).

Η τελεσφόρηση της εκ μέρους μας προσπάθειας για απρόσκοπτη και αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης, προσανατολίστηκε στη διασφάλιση ζητημάτων χωροχρονικής διάρθρωσης, παραγωγής υλικού και επιλογής επιμορφωτών με κριτήρια τη θεωρητική τους κατάρτιση, τη διδακτική τους εμπειρία στο αντίστοιχο αντικείμενο, την ενημέρωσή τους σε γενικότερα θέματα και ιδιαίτερα την εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ιδιαιτερότητα των μεθόδων της. Συνακόλουθα, οι ενέργειες έκδοσης Οδηγού του Επιμορφωτή και των συναρτώμενων με αυτόν πρακτικών οδηγιών εκπορεύτηκαν από το σεβασμό στα χαρακτηριστικά αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων συμμετεχόντων και πραγμάτωσης συμβατών εκπαιδευτικών αναγκών με τις εργασιακές τους απαιτήσεις. Στο ίδιο σκεπτικό εντάσσονται και η παραγωγή και ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας όλων των απαραίτητων σχετικών εντύπων και η εκ παραλλήλου διοργάνωση αντίστοιχης ενημερωτικής συνάντησης με τους επιμορφωτές.

Διεξαγωγή της επιμόρφωσης

Για την έγκαιρη και έγκυρη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων δημιουργήθηκε αυτοσχέδια διαδικτυακή φόρμα αίτησης – δήλωσης συμμετοχής (έγγραφο google) που αφορούσε τόσο τους επιμορφωτές όσο και τους επιμορφωνόμενους. Η αίτηση – δήλωση συμμετοχής αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας αρχές του Οκτώβρη του 2010, όπου και παρέμενε ενεργή μέχρι και την έναρξη του προγράμματος. Ταυτόχρονα κοινοποιήθηκε στις αντίστοιχες διευθύνσεις και γραφεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η σχετική εγκύκλιος. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις σχετικές αιτήσεις - δηλώσεις και που αυτόματα αποθηκεύτηκαν, καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά σε υπολογιστικό φύλλο Excel, από όπου και μεταφέρθηκαν στη βάση δεδομένων Access. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει η συγκεκριμένη βάση, δημιουργήθηκαν τα σχετικά ερωτήματα στη βάση και τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν, συσχετίστηκαν ή συνενώθηκαν ανά κατηγορία, απ' όπου προέκυψαν και οι σχετικές κατηγοριοποιήσεις – ομαδοποιήσεις με τους αντίστοιχους πίνακες συμμετεχόντων ανά επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι συγκεκριμένοι πίνακες συνέβαλαν αποτελεσματικά στη διαχείριση των δεδομένων αναφορικά με την σύνθεση και στελέχωση των τμημάτων, τον τρόπο υλοποίησης, την επιλογή των επιμορφωτών, κ.λ.π. Τέλος τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν και στη συγκρότηση του Μητρώου των Επιμορφωτών και των

Επιμορφωνόμενων, με περιεχόμενο τα πλήρη ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εμπλεκόμενων. Στην υλοποίηση του προγράμματος αντιμετωπίστηκαν προβλήματα εντοπισμού κυρίως των επιμορφωνόμενων. Ένας μεγάλος αριθμός από τους υποψήφιους επιμορφωνόμενους επίσης, δεν ενημερώθηκε έγκαιρα ως προς την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, παρά το γεγονός της από πλευράς μας εξάντλησης όλων των περιθωρίων της διαθέσιμης ενημέρωσης (κοινοποίηση εγκυκλίου στις διευθύνσεις και γραφεία, ανάρτηση στη ιστοσελίδα του Π.Ε.Κ. Λαμίας, Δελτία Τύπου, κ.λ.π), με αποτέλεσμα πολλές αιτήσεις - δηλώσεις να υποβληθούν εκπρόθεσμα (05/10/2010 έως και 11/10/2010), όπως φαίνεται και από το σχετικό διάγραμμα ροής υποβολής των αιτήσεων.



Μικρότερης έντασης πρόβλημα αναδείχτηκε στην σύνταξη προγραμμάτων σε κάποια εξακτινωμένα τμήματα (π.χ. μικρές πόλεις στην περιφέρεια), καθώς και δράσεις που απευθύνονταν σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς. (π.χ.οικονομολόγοι ΠΕ09,κοινωνιολόγοι, ΠΕ10.)

Δεδομένα της εισαγωγικής επιμόρφωσης

Στην Α΄ Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2010-2011 που υλοποιήθηκε από το Π.Ε.Κ. Λαμίας συμμετείχαν 102 επιμορφωτές, 55% Πρωτ. Εκπ. 43% Δευτ. Εκπ. και 2% Παν. Εκπ. (65% άνδρες και 35% γυναίκες). Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 911 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 611 Πρωτ. Εκπ (67%) και 300 Δευτ. Εκπ (33%) (282 διορισμένοι (31%) και 629 αναπληρωτές (69%).

Ο επιμορφωνόμενοι εντάχθηκαν σε 38 τμήματα που για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν στην περιοχή ευθύνης του Π.Ε.Κ. Λαμίας, περιλαμβάνοντας από 11 έως 37 επιμορφωνόμενους. Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός επιμορφωνόμενων ανά τμήμα σε κάποιες περιπτώσεις, οφείλεται στην εκπρόθεσμη αίτησή τους και κατ' ανάγκη ένταξή τους σε διαμορφωμένα ήδη επιμορφωτικά τμήματα.

Αξιολόγηση του Προγράμματος επιμόρφωσης: Ανάλυση ποσοτικών & ποιοτικών δεδομένων.

Στο κείμενο που ακολουθεί, αναλύονται κατά κατηγορία τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής αποδελτίωσης των ερωτηματολογίων που συντάχθηκαν από τον

ΟΕΠΕΚ, μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν προαιρετικά από τους επιμορφωνόμενους και επιμορφωτές.

Οι απόψεις των επιμορφωνόμενων.

Το ερωτηματολόγιο επιμορφύμενου συμπληρώθηκε από 416 εκπαιδευτικούς (Νεοδιόριστοι 98, Αναπληρωτές 318) και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα οι 99 από τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν ήταν άνδρες και οι 317 γυναίκες, η κατανομή των οποίων έχει ως εξής: στην Πρωτ/θμια Εκπαίδευση απάντησαν συνολικά 220 άτομα, εκ των οποίων: κλάδος ΠΕ 60: 69 εκπαιδευτικοί, κλάδος ΠΕ 70: 52 εκπαιδευτικοί και από τις διάφορες ειδικότητες που εργάζονται στην Π. Ε.: 99 άτομα. Από τη Δ.Ε: συμμετείχαν 196 άτομα. Για τη συνοπτικότερη και αποτελεσματικότερη ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων και αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής. Ως προς τα ζητήματα της οργάνωσης του προγράμματος της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, του συντονισμού και της διοικητικής υποστήριξης, εμφανίζεται υψηλό ποσοστό ικανοποίησης (80%), με το βαθμό θετικής ανταπόκρισης να αποτυπώνεται στο 68% για την έγκαιρη ενημέρωση και στο 88% για την τήρηση του προγράμματος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι εμφανές ότι συνηγορούν σε μεγάλο ποσοστό (78%), η Α΄ Φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης να πραγματοποιείται στο διάστημα της 1ης έως 15ης Σεπτεμβρίου καθώς και ότι θεωρούν την χρονική διάρκεια της Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης ικανοποιητική σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του ΠΕΚ (καταλληλότητα χώρου, εποπτικά μέσα κ.τ.λ.) θετικά μπορούν να ερμηνευτούν και τα ποσοστά - οι έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς την κρίνουν ως ικανοποιητική (Αρκετά 52%, Πολύ 9%). Εξίσου ευνοϊκά διακρίνονται, με ανοδική ποσοστιαία τάση να αποτυπώνεται και στις εκτιμήσεις τους ως προς τον τόπο υλοποίησης του προγράμματος (θετικά το 70%). Ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος συνάγεται η συνάφειά του με τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους ως επιμορφωνόμενων, σε ποσοστό που υπερβαίνει το μέσο (Αρκετά έως Πολύ 60%). Κατά προέκταση, οι απαντήσεις των ερωτώμενων για τον προσανατολισμό του προγράμματος σε πραγματικά προβλήματα και εφαρμογές και στην αντιμετώπιση ζητημάτων που τους απασχολούν ως εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους, κυμαίνονται στα ίδια θετικά με τα προαναφερόμενα ποσοστά.

Η επεξεργασία των απαντήσεων δείχνει ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν σε ένα μεγάλο βαθμό (63%) πως αξιοποιήθηκαν από τους επιμορφωτές οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους, ενώ οι αντιρρήσεις φαίνεται να αφορούν ένα μικρότερο ποσοστό (33%). Υπάρχει μεγάλου βαθμού αποδοχή (Αρκετά 51%, Πολύ 19%) και για το θέμα παρακίνησης της ενεργητικής συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς δηλώνεται ότι ακολουθήθηκε συνεργατική διερεύνηση των υπό μελέτη θεμάτων σχετικά ικανοποιητικά (60% περίπου) και πως η επιμορφωτική διαδικασία είχε στοχαστικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα με ενισχυτική τάση ανάπτυξης. (Αρκετά 54%, Πολύ 9%). Οι εκπαιδευτικοί ακολούθως, θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε επανάληψη και παρουσίαση θεωρητικών γνώσεων χωρίς

άμεση σύνδεση με τη σχολική πράξη και τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές σε ένα μικρό ποσοστό και όχι ανησυχητικά ανασταλτικό της διαδικασίας, σε σχέση με την προετοιμασία των εισηγήσεων. Επίσης, ενδεικτική είναι η απουσία μονοδιάστατων εισηγήσεων σε ανακολουθία με την ιδεολογική αφετηρία του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνει τις αυξημένες δυνατότητες βελτίωσης του παρεχόμενου έργου.

Οι επιμορφωτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν κυρίως (αρκετά έως πολύ), αναδεικνύουν την εισήγηση, ως πρώτη στις προτιμήσεις των επιμορφωτών σε ποσοστό 35%, με επόμενες: τη συζήτηση (22%), τη μελέτη περίπτωσης (9%), τις ομάδες εργασίας (8%), τον καταγισμό ιδεών και το παιχνίδι ρόλων (7%), αποτελέσματα που παρουσιάζουν ποικιλία μορφωτικών διεργασιών στο μέτρο του δυνατού από πλευράς εκπαιδευτών. Για το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων, εμφανίζεται αρκετά υψηλός βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (πολύ και αρκετά) σε ποσοστό άνω του ημίσεως και για τα 3 θεματικά πεδία με διακριτή εστίαση στις ενότητες: 3α, 1α, 2α, 1β, 1γ και 2β κατά σειρά προτίμησης¹. Ως προς τη χρησιμότητα του Οδηγού Επιμορφωόμενου, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν στη συνδρομή του στα θέματα ενημέρωσης και παρακολούθησης των ενοτήτων ως έναν αναγκαίο παράγοντα υποστήριξης (ποσοστό 51%). Τέλος, διαπιστώνεται ιδιαίτερη μετατόπιση από τη χρήση παραδοσιακών μέσων μορφωτικής ανταλλαγής (πίνακας, έντυπο υλικό), στην αξιοποίηση πολυμεσικών μέσων από τους επιμορφωτές, όπως ο Η/Υ και ο Προβολέας (overhead ή data projector). Οι θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προστεθούν ή να αναπτυχθούν εκτενέστερα στο πλαίσιο της Α΄ Φάσης είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η διαχείριση κρίσεων μέσα στην τάξη, η υπερκινητικότητα και η συμβουλευτική γονέων. Επιπλέον η διαχείριση του διδακτικού χρόνου και οι αντίστοιχες πρακτικές διδασκαλίας σε ολιγοθέσια και ολόημερα σχολεία. Ως τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι η Μέθοδος project καθώς επίσης η αξιοποίηση της προσομοίωσης και τα παιχνίδια ρόλων για μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή των εκπ/κών. Ως μέσα προτείνουν τον Η/Υ, τη χρήση εποπτικών μέσων και πρόσθετου υλικού (φύλλα εργασίας) στην τάξη. Τα θετικά στοιχεία της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενο) είναι μεταξύ άλλων, κατά τη γνώμη τους, η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους, η ανταλλαγή απόψεων, οι ικανοποιητικές απαντήσεις σε αρκετά ζητήματα, το γεγονός ότι οι επιμορφωτές ήταν έμπειροι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επαρκώς οργανωμένες εισηγήσεις και τα ενδιαφέροντα θέματα. Διαχειριστικά κάνουν λόγο για το ότι όλα τα έντυπα που χρειάστηκαν ήταν συγκεντρωμένα στην ιστοσελίδα του ΠΕΚ και ότι έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από τα προσφερόμενα υποστηρικτικά μέσα διδασκαλίας, (Η/Υ, προβολέας, διαδραστικός πίνακας, κλπ). Οι προτάσεις για τη βελτίωση της Α΄ Φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (ως προς την οργάνωση, το περιεχόμενο των θεματικών πεδίων, το σχεδιασμό) άπτονται πρακτικών

¹Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη σε σχέση με: το.μαθητή
Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας
Διδακτική των επιμέρους μαθημάτων
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο
Ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση πολυμορφίας ιδιοτεροτήτων του μαθητικού
Δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο εικονικής τάξης ή/και εργαστηρίων πληθυσμού

ζητημάτων, λ.χ. να μη γίνονται Σαββατοκύριακα, με δυνατότητα αιτιολογημένων απουσιών, τη μείωση ωρών ανά μέρα, κ.λ.π. Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν και ουσιαστικές προτάσεις, όπως οι θεματικές ενότητες να είναι πιο κοντά στα καθημερινά προβλήματα/ ανάγκες που συναντούν στο σχολείο, και τον προσανατολισμό σε ένα σχεδιασμό που να αφορά μόνο την διδακτική πράξη π.χ. συμπεριφορά εκπ/κού, πειθαρχία, σχολικές γιορτές ή την προβολή ταινιών με εφαρμοσμένες τεχνικές σε σχολικές αίθουσες.

Οι απόψεις των επιμορφωτών.

Συνολικά συμπληρώθηκαν από τους επιμορφωτές 49 ερωτηματολόγια. Από την ανάλυσή τους προέκυψε ότι οι δημοφιλέστερες θεματικές ενότητες που οι επιμορφωτές επιθυμούν να διδάξουν στο πρόγραμμα είναι η αξιολόγηση και ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης (85%), ενώ οι αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης να αποτελούν την χαμηλότερη προτίμηση (47%). Σύμφωνα με την ανάλυση των ερωτηματολογίων των επιμορφωτών διαπιστώνει κανείς θετικές αναφορές (24 σε αριθμό) για την καλή οργάνωση και το επαρκές περιεχόμενο του σεμιναρίου (8 σε αριθμό). Επίσης, εκφράζονται θετικά για το αυξημένο ενδιαφέρον και τις προσδοκίες των επιμορφούμενων και για την ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή. Βρίσκουν κανονικό τον αριθμό επιμορφούμενων σε κάθε τμήμα και το διαχωρισμό για τις ξενόγλωσσες ειδικότητες σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως προβλήματα και δυσκολίες οι επιμορφωτές αναδεικνύουν το μικρό χρόνο διάρκειας υλοποίησης του προγράμματος και την ανομοιογένεια των τμημάτων σε κάποιες περιπτώσεις. Επισημαίνουν επίσης τη μη ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής, την υλοποίηση του προγράμματος τα Σαββατοκύριακα και τον μεγάλο αριθμό ωρών σε λίγες μέρες και δευτερευόντως την έλλειψη συνοχής και συνέχειας του προγράμματος καθώς επίσης και την έλλειψη δυνατότητας συνεργασίας μεταξύ επιμορφωτών. Στην κατάθεση συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της Α' φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, οι επιμορφωτές προβάλλουν την καλύτερη κατανομή των εννοιών τόσο θεματικά όσο και χρονικά και τις αντίστοιχες συναντήσεις των σχολικών συμβούλων με τους υπευθύνους για την οργάνωση της επιμόρφωσης. Οι επιμορφωτές υποστηρίζουν τη θέση ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τονίζουν την αναγκαιότητα της σύνδεσης θεωρίας – πράξης. Ενδιαφέρουσα φαίνεται και η πρόταση για την οργάνωση της επιμόρφωσης στη βάση κοινοτήτων μάθησης με συγκεκριμένη θεματολογία και αρμοδιότητες εκ μέρους επιμορφούμενων.

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος της Α' φάσης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Π.Ε.Κ. από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι μια από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας αποτελεί ο συστηματικός σχεδιασμός αυτής. Η υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος ανέδειξε επίσης τη συλλογικότητα του όλου εγχειρήματος, που στην πράξη σημαίνει απαίτηση περισσότερων πρωταγωνιστών για τη διοργάνωσή του. Η ένταξη του Οδηγού Επιμορφωτή – Επιμορφωνόμενου αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρηστική, αφού

κατάφερε να «υποψιάσει» τους εμπλεκόμενους στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, θεμελιώδης παράγοντας επιτυχίας κάθε προγράμματος επιμόρφωσης και κατάρτισης. Επιπλέον, αναδείχτηκε η αδυναμία, συχνά, συνάφειας των παρεχόμενων γνώσεων με τη σχολική πραγματικότητα και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μια τελική πρόταση της διοίκησης του Π.Ε.Κ. αποτέλεσε η ιδέα της δημιουργίας επιμορφωτικών δικτύων (κοινοτήτων μάθησης) με την εμπλοκή επιμορφωνόμενων και επιμορφωτών, που θα παρέχουν διαφοροποιημένη επιμόρφωση - ανατροφοδότηση στηριζόμενη πάντα από επιμορφωτικό φορέα, όπως μπορεί να είναι μεταξύ άλλων, το ΠΕΚ, με αυτοτέλεια και ερευνητική δραστηριότητα, υιοθετώντας ποικίλες μορφές επιμόρφωσης με βάση και επίκεντρο τη σχολική μονάδα. Στα πλαίσια αυτής της πρότασης, η αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων ως μόνιμες δομές επιμόρφωσης δημιουργούν αναμφίβολα προοπτικές ανάπτυξης, στηρίζουν και προωθούν αντίστοιχες εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. Η πρόσβαση στη βάση δεδομένων του Υπουργείου αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση στην υλοποίηση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης με την δημιουργία ψηφιακού Μητρώου Επιμορφωτών - Επιμορφωνόμενων. Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η μεγίστη δυνατή αξιοποίηση μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η χρήση νέων τεχνολογιών. Τέλος η αξιολόγηση των επιμορφωτών μέσα από ταυτοποιημένη ηλεκτρονική φόρμα θα προσθέσει ποιοτικά χαρακτηριστικά στην ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Με πλαίσιο αναφοράς την εν λόγω επιστημονική συζήτηση και τις προαναφερθείσες αφετηριακές διευκρινίσεις, - καλές πρακτικές - διαφαίνεται η προτεραιότητα της υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης για τη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, με την προοπτική της συμβολής στην αύξηση της ποιότητας στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Βιβλιογραφία

- Bagakis, G. (1997). Enallaktikes morfes epimorfosis stin elliniki ekpaideftiki pragmatikotita. Ekpaideftiki Koinotita, t.43, ss.46-54.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). I epimorfosi ton ekpaideftikon: Zitimata Orga-nosis, Schediasμου kai Axiologisis. Athina: Dardanos
- Exoteriki axiologisi tou programmatos «Eisagogiki epimorfosi gia neodiori-stous kai proslamvanomenous os anaplirotes ekpaideftikous scholikou etous 2009-2010» Patra, 2010.
- Mavroeidis & Typas, (2001). Epimorfosi ton ekpaideftikon: Techniki kai methodology epimorfotikon seminarion (se schesi me to Nomo 1566/85). Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 5, ss. 147- 154
- O.EP.EK (2008v), Meleti, Organosi thesmou statheris morfis periodikis epimorfosis, Athina, OEPEK

Ο.Ε.Π.Ε.Κ (2010) Eisagogiki epimorfosi gia neodioristous kai proslamvanomenous os anaplirotes ekpaideftikous scholikou etous 2009-2010

Papaprokopiou, N. (2002). Allilepidraseis metaxy akadimaikis koinotitas kai ekpaideftikon thesmon. O rolos tou epopti kathigiti sto: Bagakis, G. (epim.) O ekpaideftikos os erevnitis, Athina: Metaichmio

Xochellis, P. (2006). O ekpaideftikos ston sygchrono kosmo. Athina: Typothito Giorgos Dardanos

ΥΠΕΠTh, (2003) Meleti Efarmogis tis Eisagogikis Epimorfosis, Athina:

Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Π.Δ. 250/1992 (ΦΕΚ 18/14-2-1992) «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Π.Ε.Κ.

Υ.Α.95892/Δ3/ 06 - 08 – 2009 Υ.Α. του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2009-10

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Δούκας, Χ. (επιμέλεια) (2007). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο: Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων τ. 13 (σ.357 390). Αθήνα, Π.Ι.

Ιστοσελίδα Π.Ε. Κ. Λαμίας

Ιστοσελίδα ΠΕΚ Λαμίας Προγράμματα

Ν. 4547/2018 - Υπουργείο Παιδείας

Νόμος 3966 (ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011)

Η μέθοδος Project, στην εκπαιδευτική διαδικασία

Γριτσοπούλου Φωτεινή

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά και να περιγραφεί η μέθοδος Project. Μετά από μια ιστορική αναδρομή της, μελετώνται τα πλεονεκτήματα που έχει καθώς και οι δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ρόλο του καθηγητή και των μαθητών. Οι ρόλοι αυτοί είναι διακριτοί αλλά συμπληρωματικοί αφού γίνονται στην ουσία από κοινού μελετητές σε μια έρευνα. Τέλος αναλύονται οι φάσεις εφαρμογής ενός Project που είναι ο σχεδιασμός, η εκτέλεση, η παρουσίαση και η αξιολόγηση του.

Λέξεις-Κλειδιά: μέθοδος Project, αποτελεσματική διδασκαλία, στάδια μεθόδου Project

Project Method in Education

Gritsopoulou Fotini,

Physical Education Teacher / Theatrical Studies, M.Sc., PhD Candidate

Abstract

The present study is an attempt to describe and clarify conceptually the Project Method. After a historical review, the advantages of the method as well as the difficulties that may arise from its implementation, are studied. Then the role of the teacher and the students' is mentioned. These roles are distinct but complementary as both of them become researchers in a research. Finally, the implementation phases of the Project are analyzed.

Key-Words: Project Method, effective teaching, Project Method stages

Η μέθοδος Project- Μια ιστορική αναδρομή

Ως «μέθοδο Project» μπορούμε να θεωρήσουμε μια μορφή «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1998: σ. 9). Οι απαρχές της μεθόδου εντοπίζονται στο φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού που αναπτύχθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα, στο κίνημα της μεταρρυθμιστικής κίνησης των αρχών του 20ου αιώνα και ιδιαίτερα στη μέθοδο διδασκαλίας με βάση την επίλυση προβλημάτων που πρότεινε ο J. Dewey (Χρυσafiίδης, 2007: σ.15). Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό πραγματισμό, η διαδικασία της σχολικής μάθησης πρέπει να εκκινείται από τα προσωπικά βιώματα, να αναφέρεται σε πραγματικά προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα και να

συντελείται μέσα από συλλογικές μορφές δράσης (Θεοφιλίδης, 1997: σ. 29). Ο Dewey ήταν υποστηρικτής του Σχολείου Εργασίας και υποστήριξε ότι η κοινωνία μπορούσε να αλλάξει με τη διαπαιδαγώγηση που ξεκινά από το σχολείο. Στο παιδαγωγικό του σύστημα αντικατέστησε το κλασσικό πρόγραμμα του σχολείου με μαθήματα που αντλούσαν στοιχεία της επιστήμης μέσα από την κουλτούρα και απέβλεπε στο να λυθούν επιστημονικά και παιδαγωγικά προβλήματα μέσω της συλλογικής εργασίας των μαθητών. Ο Dewey διαμόρφωσε τη θεωρία του παρατηρώντας τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών που λειτουργούσαν σε ομάδες μέσα στις οποίες ήταν ελεύθεροι να δράσουν όπως επιθυμούσαν, ικανοποιούσαν τις ανάγκες τους και κατέστρωναν σχέδια που υλοποιούσαν σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002: σσ. 22-23).

Πρώτος ο παιδαγωγός Richards χρησιμοποίησε τον όρο Project, εννοώντας τη διδασκαλία της χειρωνακτικής εργασίας σύμφωνα με ορισμένο τρόπο. Τη μέθοδο όμως εισηγήθηκε πρώτος το 1918 ο παιδαγωγός William H. Kilpatrick ο οποίος υπήρξε μαθητής και συνεργάτης του J. Dewey (Γεωργόπουλος, 2003 σ. 84).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα- πλεονεκτήματα της μεθόδου project

Η μέθοδος project επιβάλλει μια έστω προσωρινή κατάργηση της παραδοσιακής ιεραρχίας και αλλαγή ρόλων. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον η αυθεντία που ηγείται, αλλά ο σύμβουλος που συντονίζει και καθοδηγεί τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών του για να φέρουν σε πέρας ένα σχέδιο εργασίας. Ο μαθητής παύει να είναι ο παθητικός δέκτης της παραδοσιακής διδασκαλίας και γίνεται ενεργό μέλος μιας ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο αισθάνεται πιο ώριμος και πιο υπεύθυνος, αποκτά αυτοπεποίθηση και κερδίζει την εκτίμηση του δασκάλου. Έτσι, δημιουργούνται κοινότητες δράσης με ισχυρούς δεσμούς που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη στο κοινωνικό γίνεσθαι μαθητών κάθε προέλευσης (Ματσαγγούρας, 2002: σ. 226).

Επιπλέον, εγκαθιδρύονται στενές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, καθώς ανταλλάσσουν απόψεις, τρόπους δράσης και εμπειρίες. Αναπτύσσονται έτσι κοινωνικές σχέσεις που υπό συνθήκες κοινής δράσης είναι πιο δυνατές. Ο μαθητής καλείται να βρει λύσεις σε πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν και αυτή η διαδικασία βοηθά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην ανάδειξη των ικανοτήτων του. Η συλλογική αυτή διαδικασία μάθησης δεν προσκολλάται σε κάποια τυπολατρική δυσκαμψία αλλά, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις που προκύπτουν από το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων (Frey, 2002: 8). Ο ίδιος ο μαθητής κατακτά τη γνώση με τη δική του προσωπική συμμετοχή και προσπάθεια αξιοποιώντας τις δικές του πνευματικές δυνάμεις στο μέγιστο βαθμό, επειδή το θέμα είναι σχετικό με τη ζωή του και τα ενδιαφέροντά του.

Άλλο χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι η ενιαιοποίηση της ενδοσχολικής με την εξωσχολική ζωή και της επιστημονικής με τη βιωματική γνώση, κινητοποιώντας

έτσι το μαθητικό ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας, 2002: σ. 227). Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινότητας της οποίας αποτελεί ζωντανό οργανισμό και οφείλει να χτίζει γέφυρες με την πραγματικότητα (Μωραΐτου, Δορίζα, 2006: σ. 25). Έτσι, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με καινούργια γνωστικά αντικείμενα γενικότερου ενδιαφέροντος, όπως για παράδειγμα την τοπική ιστορία, την τοπική πολιτισμική ταυτότητα, τη λαογραφία κ.ά (Βιτσιλάκη 2001: σ. 46). Με την υλοποίηση ενός project διευρύνονται οι παραστάσεις των μαθητών. Η επίσκεψή των μαθητών για παράδειγμα σε βιβλιοθήκες τους τροφοδοτεί με γνώσεις και εμπειρίες στις οποίες παρουσίαζαν ανεπάρκεια και είναι απαραίτητες για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση των μαθητικών δραστηριοτήτων (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 74).

Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου Project είναι σημαντικά και μακροπρόθεσμα, ωστόσο υπάρχουν και δυσκολίες. Το κυριότερο πρόβλημα αφορά στις αυξημένες επικοινωνιακές, συνεργατικές και ερευνητικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές, ώστε να είναι επιτυχή τα συλλογικά σχέδια εργασίας. Γι' αυτό είναι αναγκαία η συστηματική εκπαίδευση των μαθητών στις φάσεις και στις διαδικασίες που ακολουθούνται σε ένα σχέδιο project (Ματσαγγούρας, 2002:227).

Για να υλοποιηθεί επιτυχώς ένα σχέδιο εργασίας θα πρέπει οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή να είναι συγκεκριμένοι και να διέπονται από κανόνες που έχουν τεθεί και έχουν γίνει κατανοητοί εκ των προτέρων.

Ρόλος δασκάλου- ρόλος μαθητή κατά τη μέθοδο project

Σύμφωνα με τον Kilpatrick, ο δάσκαλος καθοδηγεί μεν, αλλά επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να κάνουν κατά το δυνατόν όλα τα βήματα μόνοι τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εργάζεται με τέτοιο τρόπο και να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα καθιστούν εφικτό να μη βρίσκεται στο προσκήνιο των διαδικασιών (Frey, 2002: σ. 57). Σύμφωνα με τον Maxim, το ενδιαφέρον των μαθητών κάποιες φορές δημιουργείται αβίαστα και άλλοτε χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού θεωρείται αποδεκτή, καθώς το σχολείο δεν πρέπει να αυτο-περιορίζεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, αλλά να τα διευρύνει. Αυτό που δεν επιτρέπεται όμως είναι η επιβολή θεμάτων στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002: σ. 230). Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης, βοηθός, διαμεσολαβητής και καθοδηγητής σε θέματα τεχνικής και διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης χωρίς να εξουσιάζει. Υποστηρίζει τις προσπάθειες των μαθητών με μετρημένες παρεμβάσεις που δεν αποθαρρύνουν τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει θέτοντας για παράδειγμα ερωτήσεις στα παιδιά για το τί θα ήθελαν να μάθουν, τί θα ήταν χρήσιμο να φέρουν στην τάξη ή πού θα βρουν αυτά που θέλουν (Κουλούρη, 2002: σ. 44). Ο μαθητής έτσι παύει να είναι παθητικός δέκτης των μηνυμάτων που εκπέμπει ο δάσκαλος, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και αποκτά ελευθερία σκέψης και έκφρασης, καθώς δεν απευθύνεται στον εκπαιδευτικό- εξεταστή αλλά στους συμμαθητές του και στο δάσκαλο-φίλο που δεν γίνεται πλέον αντιληπτός ως φορέας εξουσίας (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σσ. 75-76).

Τα παιδιά συμμετέχουν με τις ιδέες τους σύμφωνα με το δικό τους τρόπο και ρυθμό, δίνοντας διαρκώς εναύσματα για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων (Κουλούρη, 2002: σ. 43). Αντιλαμβάνονται συγχρόνως ότι η επιτυχία δεν είναι πάντοτε εφικτή και η επίτευξη των στόχων είναι μια δύσκολη διαδρομή που απαιτεί προσπάθεια και κόπο. Η ευχαρίστηση και η ηθική ανταμοιβή είναι στο τέλος της διαδρομής (Μωραΐτου, Δορίζα, 2006: σ. 28). Μελετώντας το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή στο σχέδιο εργασίας διαπιστώνουμε ότι τελικά το project είναι μια εκτεταμένη σε βάθος έρευνα ενός θέματος, που εμπλέκει τα παιδιά σε μια κατευθυνόμενη έρευνα σε γεγονότα ή φαινόμενα του άμεσου περιβάλλοντος (Γκλιαου, 2002: σ. 15).

Φάσεις εφαρμογής της μεθόδου project

Ο Kilpatrick (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 25), προκειμένου να δείξει την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένα project, χρησιμοποιεί παραδείγματα μέσα από τις ανάγκες της ζωής, διαδικασία που αποτελεί δομικό στοιχείο του Παιδαγωγικού Πραγματισμού. Ένα από τα παραδείγματά του αναφέρεται «στο κορίτσι που επιθυμεί να ράψει ένα φόρεμα» και στο οποίο είναι διακριτά όλα τα στοιχεία του προγραμματισμού, όπως:

- Η μεγάλη της χαρά και διάθεση για να προβεί στην ενέργεια αυτή (1^ο στοιχείο)
- Η ανάγκη να συμπληρώσει την έλλειψή της σε φορέματα, ο καθορισμός τους σκοπού της ενέργειας (2^ο στοιχείο)
- Ο προγραμματισμός του χρόνου και η δική της δράση (3^ο στοιχείο) και
- Η εξασφάλιση του φορέματος, η ολοκλήρωσή του (4^ο στοιχείο)

Τα βασικά στάδια ενός προγράμματος project είναι τα εξής (Θεοδώρου, 2007):

1. Στάδιο προβληματισμού και σχεδιασμού του project,
2. Στάδιο εκτέλεσης.
3. Στάδιο παρουσίασης
4. Στάδιο αξιολόγησης

Παρακάτω θα αναλυθούν ξεχωριστά:

Στάδιο προβληματισμού και σχεδιασμού του Project

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον προβληματισμό, την επιλογή και το σχεδιασμό του θέματος.

Επιλογή του θέματος

Για να υλοποιηθεί ένα σχέδιο εργασίας πρέπει να υπάρχουν ιδέες που προκύπτουν αυθόρμητα στην πορεία συζήτησης μεταξύ των μαθητών. Σύμφωνα με τον Frey (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002: σ. 31), «τα project αυτά είναι προϊόντα αυθορμητισμού, α-

πορρέουν απο σκέψεις ή εμπνεύσεις της στιγμής και μπορούν να οδηγήσουν σε προτάσεις υλοποίησης χωρίς να υπάρχει προηγουμένως καμιά διαμορφωμένη άποψή για το τι θέλω».

Μια άλλη διαδικασία ανεύρεσης θέματος γίνεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην προκειμένη περίπτωση η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή του θέματος είναι ανύπαρκτη, θεωρείται όμως δεδομένη στη διαμόρφωση των θεματικών ενοτήτων καθώς και στην πορεία που θα χαράξουν για την υλοποίησή του (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 32). Ο μαθητής δεν προτείνει, αλλά συνεργάζεται με τους υπόλοιπους για την τελική επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, έχοντας βέβαια ουσιαστικό ρόλο στην οργάνωση, προγραμματισμό και υλοποίηση του τελικού στόχου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να προτείνει χωρίς να επιβάλλει, για να βάλει τους μαθητές σε διαδικασίες σκέψης και δράσης που θα είναι εύστοχες και αποτελεσματικές (Μωραΐτου-Δορίζα 2006: σ. 37).

Προσδιορισμός του στόχου

Είναι απαραίτητο οι μαθητές να κατανοήσουν ότι κάθε σχέδιο εργασίας πρέπει να έχει συγκεκριμένο στόχο. Σύμφωνα με τον Bloom (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 37), για να είναι πετυχημένος ο στόχος πρέπει να πληροί δομικά στοιχεία, γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση. Ο στόχος λοιπόν πρέπει να είναι «προσιτός, να έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ποικίλες αλλά συνάμα συνδεδεμένες γραμμές σκέψης και δραστηριότητας, να είναι παραγωγικός σε πληροφορίες οι οποίες να μπορούν να εξασφαλιστούν σε μικρό χρονικό διάστημα και να προάγει τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές σχέσεις» (Γκόβαρης, Κοντάκος, 2006: σ. 43). Επίσης είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι ο στόχος του project είναι σύμμετρος με τις ικανότητες και δεξιότητές του, έτσι ώστε ο μαθητής, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και αναγνώριση, να βιώσει αισθήματα επιτυχίας (Γκόβαρης, Κοντάκος, 2006: σ. 43). Δομικό επίσηο στοιχείο του στόχου είναι η αξιολόγηση που σημαίνει ότι πρέπει να οριστούν σαφή κριτήρια αξιολόγησης ώστε στο τελικό στάδιο ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των στόχων έχοντας ως βάση τα κριτήρια που καθορίστηκαν από την αρχή (Γκόβαρης, Κοντάκος, 2006: σ. 44).

Η ύπαρξη στόχου είναι απαραίτητη, γιατί ο κάθε μαθητής ασχολούμενος ενεργά με το αντικείμενο που έχει αναλάβει αποκτά τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση του.

Συγκρότηση ομάδων- καταμερισμός καθηκόντων

Το πρώτο βασικό θέμα κατά τη συγκρότηση των ομάδων είναι το μέγεθός τους. Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας, οι διαδικασίες γίνονται πιο χρονοβόρες, το σύστημα επικοινωνίας πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμόρφωση μεγαλύτερη και η ενεργός συμμετοχή των μελών μικρότερη (Ματσαγγούρας,

2002: σ. 242). Η ομάδα των τεσσάρων μαθητών αποτελεί κατά τη γνώμη πολλών παιδαγωγών την ιδανική λύση γιατί την προτιμούν οι μαθητές και γιατί εξασφαλίζει την ποικιλία και την ποιότητα των προτάσεων (Meyer, 1987: σ. 90).

Το δεύτερο θέμα που συνδέεται άμεσα με το μέγεθος της ομάδας είναι η σύνθεση της. Σχεδόν από όλους τους ερευνητές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος συνίσταται η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων που αποτελούνται από «καλούς», «μέτριους» και «αδύναμους» μαθητές, καθώς «η ύπαρξη καλού και μέτριων μαθητών εξασφαλίζει τη δυνατότητα φροντιστηριακής βοήθειας (tutoring) προς τον αδύνατο μαθητή και γενικά στην έκθεση των αδύνατων και των μέτριων μαθητών σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης σύμφωνα με τον Piaget, γεγονός που συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών» (Ματσαγγούρας, 1982: σ. 34). Οι ανομοιογενείς ομάδες δεν προσφέρονται μόνο για την «αλληλοδιδασκαλία» των μαθητών και για τη βοήθεια προς τους αδύναμους μαθητές, αλλά έχουν εξίσου ευεργετικά αποτελέσματα και για τους «καλούς» μαθητές (Haigh, 2008: σ. 170).

Κατά τη σύνθεση των ανομοιογενών ομάδων ο δάσκαλος μπορεί να λάβει υπόψη του και τις προτιμήσεις των μαθητών, όπως αυτές διατυπώνονται στο κοινωνιογράφημα της τάξης. Για τη σύνταξη του κοινωνιογραφήματος, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί το ονοματεπώνυμό τους και στη συνέχεια τα ονόματα τριών συμμαθητών τους που θα καλούσαν στο πάρτυ των γενεθλίων τους, καθώς και το όνομα ή τα ονόματα των μαθητών που δεν θα καλούσαν σε καμία περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2000: σ. 90). Από τη συγκρότηση ομάδων με τον τρόπο αυτόν, δηλαδή με βάση τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, μπορεί να προκύψουν δυσκολίες. Σύμφωνα με τον Roeder (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 39), όταν μια ομάδα μαθητών συγκροτείται από άτομα χαμηλής επίδοσης ή κοινωνικής προέλευσης, δεν αποκλείεται τα αποτελέσματα της εργασίας τους να είναι φτωχά λόγω των λεκτικών προτύπων στο περιβάλλον που ζουν.

Άλλος τρόπος συγκρότησης των ομάδων και ίσως ο προτιμότερος, είναι με βάση τα ενδιαφέροντά τους (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 38-39). Βέβαια κι εδώ υπάρχει ο κίνδυνος πολλά παιδιά να επιλέξουν την ίδια ενότητα και κάποια άλλη ενότητα να επιλεγεί από ελάχιστους μαθητές (Χατζηδήμου, 1987), καθιστώντας έτσι αναγκαία και την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση, βασικό κριτήριο στον καταμερισμό εργασιών και στην ανάθεση καθηκόντων πρέπει να αποτελούν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών, καθώς «κανείς δεν αναλαμβάνει κάτι που δεν του αρέσει» (Ταρατόρη- Χατζηδήμου, 2007: σ. 47).

Χρονική διάρκεια Project

Σε αυτό το σημείο ορίζονται τα χρονικά πλαίσια εντός των οποίων αναμένονται τα αποτελέσματα της εργασίας. Το σχέδιο εργασίας μπορεί να είναι και μικρής διάρκειας, δύο ωρών, και να μπορεί να εφαρμοστεί στα μαθήματα της ημέρας. Στα σχέδια αυτά το θέμα είναι δοσμένο, αφού ακολουθείται η ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος και

σύμφωνα με τον Dewey (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 56) εξελίσσεται με βάση τα παρακάτω βήματα:

1^ο βήμα Συνειδητοποίηση και καθορισμός του προβλήματος (15')

2^ο βήμα Σχεδιασμός για το πώς θα εργαστούν στην επίλυσή του (30' ομάδες- γραμματέας)

3^ο βήμα Πραγμάτωση των ενεργειών (30')

4^ο βήμα Συμπεράσματα (15').

Εκτός από τα σχέδια μικρής διάρκειας, υπάρχουν τα projects μεγαλύτερης διάρκειας που διαρκούν από μία εβδομάδα έως και ένα μήνα.

Συνοψίζοντας, σε αυτό το στάδιο του project διαμορφώνεται ένα λεπτομερές πρόγραμμα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ποιός θα συμμετέχει στην εξέλιξη του, τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα, το ρυθμό της εργασίας, το συνολικό χρονικό διάστημα που απαιτείται και τα αποτελέσματα που αναμένονται (Frey, 2002: σ. 25).

Στάδιο εκτέλεσης

Συγκέντρωση υλικού

Οι πηγές γνώσεων και πληροφοριών μπορεί να είναι δυο ειδών (Μωραΐτου- Δορίζα 2006: σ. 45):

A) πηγές εντός σχολείου, όπως σχολικά βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, δημιουργικές εργασίες και επιστημονικά έντυπα που υπάρχουν στη σχολική βιβλιοθήκη ή στην προσωπική βιβλιοθήκη του δασκάλου και το Διαδίκτυο (internet) μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό πληροφοριών.

B) πηγές εκτός σχολείου. Για να διεξαχθεί σωστή έρευνα και να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι που έχουν οριστεί στο στάδιο υλοποίησης του project, συνίσταται ενδελεχής μελέτη και επιτόπια έρευνα. Εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε διάφορους χώρους και η παρατήρηση.

Επεξεργασία και ταξινόμηση υλικού

Απαραίτητο στάδιο για την επιτυχή υλοποίηση του σχεδίου είναι η συγκέντρωση, η επεξεργασία και η ταξινόμηση του υλικού. Η κάθε ομάδα που ασχολείται με μια ενότητα του project σχεδιάζει τον προγραμματισμό της, το πώς θα κινηθεί δηλαδή για τη συγκέντρωση του υλικού και για τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει. Η συζήτηση αυτή

για να είναι δημιουργική πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σσ. 46-47):

- A) τη συνεργασία της ομάδας.
- B) την τήρηση του χρόνου απο τα μέλη της ομάδας.
- Γ) την ενεργό συμμετοχή όλων στη συζήτηση.

Συνεργασία για σύνθεση των επιμέρους δράσεων και παραγωγή του τελικού προϊόντος

Οι μαθητές της κάθε ομάδας πρέπει να είναι προσεκτικοί στην επιλογή του υλικού και βοηθούμενοι από τον εκπαιδευτικό να επιλέξουν τις πληροφορίες εκείνες που εμπεριέχονται σε αξιόπιστο έντυπο ή ηλεκτρονικό μέσο, είναι τεκμηριωμένες, σαφείς και απαντούν στα ερωτήματα της κάθε θεματικής ενότητας (Μωραΐτου- Δορίζα 2006: σ. 46).

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης είναι πολύ σημαντικά τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002: σ. 49). Ο αριθμός τους καθορίζεται ανάλογα με τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Στα project διάρκειας δύο ωρών για παράδειγμα πρέπει να αποφεύγονται λόγω έλλειψης χρόνου ενώ σε ένα project που έχει διάρκεια πλέον της μίας εβδομάδας, τα ενημερωτικά διαλείμματα μπορούν να είναι πάνω από δύο. Κατά τα διαλείμματα αυτά συγκεντρώνονται όλες οι ομάδες και αναφέρουν την πρόοδο των εργασιών τους. Παρουσιάζουν το υλικό τους, εκφράζουν τη γνώμη τους για το αν το θεωρούν επαρκές ή όχι, αναφέρουν άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων και παρουσιάζουν την πορεία επίτευξης των στόχων.

Το τελευταίο βήμα της διαδικασίας αυτής είναι η καταγραφή του πληροφοριακού υλικού με τρόπο απλό και κατανοητό και η συσχέτιση του με άλλα θέματα, ώστε τα παιδιά να κατανοούν ότι ένα σχέδιο δράσης δεν είναι ανεξάρτητο αλλά στηρίζεται και ενίοτε διακτινίζεται και σε άλλα σχέδια εργασίας (Μωραΐτου- Δορίζα 2006: σ. 46). Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο της παρουσίασης, όπου η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της έρευνας που έχει διεξάγει.

Στάδιο παρουσίασης του Project

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό στάδιο και πρέπει να γίνεται σε συγκεκριμένο τρόπο και με επισημότητα, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πλήρως τη σπουδαιότητα του εγχειρήματός τους. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει (Μωραΐτου- Δορίζα 2006: σσ. 47-48):

- A) μέσα στην τάξη (για σχέδια εργασίας μικρής διάρκειας). Η κάθε ομάδα ανακοινώνει
- Haigh, A., (2008). I techni tis didaskalias. Megales idees, aploi kanones. Athina: Pataki.

τα αποτελέσματα και το υλικό παρουσιάζεται σε ταμπλό.

Β) σε όλο το σχολείο (διάρκειας 5 μηνών). Μπορεί να παρουσιαστεί στα πλαίσια τελικών εκδηλώσεων και να συνοδεύεται από θέατρο ή μουσικές εκδηλώσεις.

Γ) στην ευρύτερη κοινότητα. Οι μαθητές μοιράζουν ενημερωτικά έντυπα, δημιουργούν μια αφίσα, εκθέτουν υλικό σε δημόσιο χώρο (κεντρική πλατεία, προαύλιο σχολείου, δημότικη αίθουσα ή θέατρο).

Δ) στα Μ.Μ.Ε. (εφόσον παρουσιάζει μεγάλο εκπαιδευτικό, κοινωνιολογικό, πολιτιστικό ή επιστημονικό ενδιαφέρον).

Το τελικό στάδιο κάθε σχεδίου εργασίας είναι η αξιολόγησή του.

Στάδιο αξιολόγησης του Project

Ο εκπαιδευτικός συνήθως κατά τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας έχει ειδικά φύλλα αξιολόγησης, στα οποία καταγράφει τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του. Με αυτά αξιολογεί το υλικό, την ποιότητα και την ποσότητα του, την ανάλυσή του και μέσα από αυτά μπορεί να εξάγει συμπεράσματα για την ανταπόκριση του κάθε μαθητή και το βαθμό συμμετοχής του. Αν επιθυμεί να διαπιστώσει τη συμβολή του σχεδίου στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του ή την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή σε αυτό, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα το διάλογο, το ερωτηματολόγιο κλπ. Είναι σαφές ότι η μέθοδος Project απαιτεί άρτιο σχεδιασμό καθώς και ευελιξία από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Λόγω της δυναμικής φύσης του δεν μπορούν να προβλεφθούν όλα τα προβλήματα και οι πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Ενδεχομένως να υπάρξουν αλλαγές στην αρχικά προκαθορισμένη πορεία ενός project. Η εργασία με τη μέθοδο αυτή διακρίνεται για τη ζωτικότητα και τη μοναδικότητά της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chrysafidis, K. (2007) *I methodos project os apantisi sta provlimata tou ellinikou scholeiou. Sto: Brinia, V. (Epim.), I eisagogi tis Methodou Project (Viomatiki – Epikoinoniaki Didaskalia) sti didaskalia ton oikonomikon epistimon*: Enas odigos efarmogis. Athina: Guteberg.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Exeliki tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon*, Egcheiridio Methodologias. Patra: Ekdoseis Ellinikou Anoich-tou Panepistimiou.

Frey, K., (1998), *I «Methodos Project»*. *Mia morfi syllogikis ergasias sto scholeio os theoria kai praxi*, Thessaloniki: Kyriakidi

Frey, K., (2002). *I methodos Project*. Thessaloniki: Kyriakidi.

- Georgopoulos A., Tsaliki E., (2003). *Perivallontiki Ekpaidefsi*, Athina: Gutenberg.
- Gkliaou (2002). «I Methodos Project». Sto: *Sygchrono Nipiagogeio*, tch. 25, s. 14-19.
- Koulouri, P. (2002). «Ta schedia ergasias kai to Anadyomeno programma sta nipiageia: Vasikes Arches kai Charaktiristika». Sto: *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, tch. 6, s. 40-56.
- Matsangouras, I. (1982). *Psychopaidagogika Themata*. Athina: Felekis.
- Matsangouras, I. (2000). *Omosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina: Grigoris.
- Matsangouras, I. (2002). *I diathematikotita sti scholiki gnosi. Ennoiokentriki anaplaiosis kai schedia ergasias*. Athina: Grigoris.
- Meyer, E. (1987). *Omadiki Didaskalia*. Thessaloniki: Kyriakidis.
- Moraitou, P., Doriza, G. (2006). *Schedio Ergasias. Diathematiki Prosengisi sti Gnosi*. Athina: Agkyra.
- Taratori-Tsalkatidou (2002). *I Methodos Project sti theoria kai stin praxi*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Theofilidis, Ch (1997). *Diathematiki Prosengisi tis Didaskalias*. Athina: Grigori.
- Vitsilaki, Chr. (2001). «Vasikoi Axones Diamorfosis tou programmatos tou Oloimerou Scholeiou». Sto: Pyrgiotaki, I. (epim.) *Oloimero Scholeio, Leitourgia kai Prooptikes*. Athina: OEDV.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Theodorou, Th. (2007). Project: I ennoia tou, i filosofia tou kai o tropos efarmogis tou stin ekpaidefsi. www.alfavita.gr.

Η πανδημία Covid-19 και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση

Θεοδωροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Σκανδάλου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70., M.Sc.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται καθημερινά να υλοποιήσει τους στόχους της και να διαχειριστεί την καθημερινότητα της σχολικής ζωής που αλλάζει ραγδαία και μεταλλάσσεται ριζικά, όπως και η κοινωνία στην οποία ζούμε. Η πανδημία του Covid-19, η φονικότερη και ταχύτερα εξελισσόμενη πανδημία, άλλαξε την καθημερινότητα και τις συνήθειες ολόκληρου του πλανήτη επηρεάζοντας το σχολείο, ένα πολύπλοκο αλλά «ανοικτό σύστημα» πολλών μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης κλήθηκαν να ξεπεράσουν τα όποια προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα και να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων στηρίζοντας τους μαθητές τους αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα βασικά προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της πανδημίας του Covid-19, τις συγκρούσεις που αναπόφευκτα δημιουργήθηκαν και την ανταπόκριση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην πρόκληση αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό περιβάλλον, εκπαίδευση, συγκρούσεις, κορονοϊός

The Covid-19 pandemic and its effects on education

Theodoropoulou Eleni, Secondary Teacher, M.Sc.

Skandalou Aikaterini, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

The educational community is daily called to achieve its goals and to manage the daily school life that is rapidly and radically changing, as the society in which we live. The Covid-19 pandemic, the deadliest and most rapidly evolving pandemic, has changed the daily routine and habits of the entire planet, affecting the school, a complex but "open system" of many interacting parts, as well as the relationships created within it. Teachers and educators were called upon to overcome any personal and family problems and to rise to the occasion by supporting their students and the education system as a whole. This paper presents the main problems that the education system was called upon to face due to the Covid-19 pandemic, the conflicts that inevitably arose and the response of the educational community to this challenge.

Key-Words: school environment, education, conflicts, covid-19

Εισαγωγή

Στην πορεία των αιώνων, η ανθρωπότητα ήρθε αρκετές φορές αντιμέτωπη με αρρώστιες που χαρακτηρίστηκαν ως επιδημίες ή πανδημίες εξαιτίας των επιπτώσεων τους στον ανθρώπινο πληθυσμό. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό – ετυμολογικό λεξικό του Τεγόπουλος – Φυτράκης, επιδημία είναι «νόσος διαδεδομένη στο λαό, η εξάπλωση αρρώστιας σε μια περιοχή σε σύντομο χρόνο» ενώ πανδημία είναι «επιδημία σε ολόκληρη τη χώρα ή σε μεγάλη περιοχή» (16^η έκδ: 264,562). Επίσης, καταστροφικοί ιοί όπως ο Ebola και ο κορωνοϊός SARS (2003-2004), και αρκετές επιδημίες γρίπης όπως των χοίρων ή H1N1 (2009), η Ασιατική (1957-58) και η πανδημία της Ισπανικής Γρίπης (1918-19) ταλαιπώρησαν τα συστήματα υγείας και τους πληθυσμούς των κρατών αφήνοντας στην πορεία τους χιλιάδες νεκρούς (Καββαδάς, κ.ά., 2021).

Στο τέλος του έτους 2019, η ανθρωπότητα ήρθε αντιμέτωπη με την πιο φονική και ταχύτερα εξελισσόμενη πανδημία που είχε ξεσπάσει έως τότε, την πανδημία του Covid-19. Ο ιός του Covid-19, ξεκινώντας από μια πυκνοκατοικημένη βιομηχανική επαρχία της Κίνας, εξαπλώθηκε εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αλλά και της παγκοσμιοποίησης, με εκθετικούς ρυθμούς σε ολόκληρο τον πλανήτη, πιέζοντας ασφυκτικά το παγκόσμιο σύστημα υγείας και οδηγώντας τις κυβερνήσεις των κρατών σε κλείσιμο των συνόρων και αυστηρά μέτρα κοινωνικής απομόνωσης, με ότι αυτά συνεπάγονται για την οικονομική κατάσταση και την ψυχολογική υγεία των πολιτών.

Οι επιπτώσεις αυτές δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σχολείο, ένα καθαρά «ανοιχτό σύστημα». Έτσι, η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό να διερευνήσει τις επιπτώσεις της πανδημίας στο σχολικό περιβάλλον δίνοντας αρχικά πληροφορίες για τον ιό και τα μέτρα προστασίας που κατά καιρούς πάρθηκαν. Ακολουθεί η παρουσίαση των συνεπειών της πανδημίας τόσο στο γενικό πληθυσμό όσο και ειδικά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στη συνέχεια, γίνεται διερεύνηση των αιτιών των συγκρούσεων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας και του πολύπλοκου ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί την σχολική πραγματικότητα και τις συγκρούσεις που έγιναν πιο δύσκολες μετά την εμφάνιση της πανδημίας.

Γενικές πληροφορίες για τον ιό

Η εμφάνιση των πρώτων κρουσμάτων της καινοφανής για τη ζωή του ανθρώπου απειλής, της νόσου του κορωνοϊού Covid-19, έγινε λίγο πριν τη δύση του έτους 2019 και συγκεκριμένα τον Δεκέμβριο του 2019, γι' αυτό άλλωστε και ονομάστηκε ο συγκεκριμένος κορωνοϊός covid-19. Η νόσος αυτή προκαλείται από τον κορωνοϊό SARS-CoV-2 και έμελε να αλλάξει ριζικά την καθημερινότητα όλης της ανθρωπότητας. Καθώς αυξανόταν ο αριθμός των επιβεβαιωμένων περιστατικών νόσησης και των θανάτων λόγω του ιού παγκοσμίως, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας – World Health

Organization (ΠΟΥ - WHO) κήρυξε την έξαρση της COVID-19 ως «έκτακτη κατάσταση διεθνούς ενδιαφέροντος για τη δημόσια υγεία» στις 30 Ιανουαρίου 2020. Από την 31η Δεκεμβρίου 2019 έως και σήμερα ο αριθμός των επιβεβαιωμένων περιστατικών με θανάτους εξαιτίας της Covid-19 αυξάνει συνεχώς ωθώντας τον ΠΟΥ να παρέχει εβδομαδιαία ενημέρωση σχετικά με την εξάπλωση της νόσου (WHO, 2020.α).

Αρχικά, στο ξέσπασμα της επιδημίας στην Κίνα ο ιός φάνταζε σαν μια μακρινή απειλή και τα μέτρα που επιβλήθηκαν εκεί έμοιαζαν εξωπραγματικά για τα δυτικά δεδομένα. Εξαιτίας όμως της μεγάλης μεταδοτικότητας του ιού και της παγκοσμιοποίησης, δεν άργησαν να φανούν τα πρώτα κρούσματα σε Ευρώπη και Αμερική. Τα μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας σε συγκεκριμένες υποομάδες του πληθυσμού, όπως ηλικιωμένοι, διαβητικοί, άτομα που πάσχουν από χρόνια νοσήματα κ.α. και η έλλειψη οποιασδήποτε θεραπείας αντιμετώπισης κατά την πρώτη φάση της πανδημίας, οδήγησαν στην υιοθέτηση μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης και πρακτικών απομόνωσης από τις κυβερνήσεις των περισσότερων κρατών, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα μετάδοσης της νόσου από συμπτωματικά ή ασυμπτωματικά άτομα στον υγιή πληθυσμό. Το παγκόσμιο σύστημα υγείας, οι υποδομές αλλά και το προσωπικό όλων των βαθμίδων, βοηθητικό, νοσηλευτικό, ιατροί όλων των ειδικοτήτων, δέχτηκαν και συνεχίζουν να δέχονται, απίστευτη πίεση όλο αυτό το διάστημα. Τα ωράρια είναι εξαντλητικά, τα υγειονομικά πρωτόκολλα αυστηρά και το άγχος αυξάνεται ραγδαία τόσο στους υγειονομικό προσωπικό όσο και στον γενικότερο πληθυσμό.

Μέτρα αντιμετώπισης του Covid-19 στην Ελλάδα

Η ελληνική κυβέρνηση ήταν από τις πρώτες χώρες που έλαβαν δραστικά μέτρα κατά της διασποράς του Covid-19 με την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου της 25-2-2020 (ΦΕΚ 42/Α/25-2-2020) και τίτλο «Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού». Τα πιο σημαντικά ήταν η υποχρεωτική κλινική και εργαστηριακή εκτίμηση των ατόμων που παρουσιάζουν συμβατά συμπτώματα με την νόσο και ο περιορισμός τους σε περίπτωση επαλήθευσης, η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των εμπορικών καταστημάτων και των καταστημάτων εστίασης, των χώρων τέχνης και άθλησης σε ολόκληρη την χώρα. Ακολούθησε Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 986/Β/22-3-2020) με τίτλο «Επιβολή του μέτρου του προσωρινού περιορισμού της κυκλοφορίας των πολιτών προς αντιμετώπιση του κινδύνου διασποράς του κορωνοϊού COVID-19» που προέβλεπε τον περιορισμό της κυκλοφορίας των πολιτών με συγκεκριμένες εξαιρέσεις, για την αντιμετώπιση επειγουσών αναγκών και μόνο. Οι περιορισμοί αυτοί υπήρξαν ασφυκτικοί για την οικονομία της χώρας μας, μιας οικονομίας που βασίζεται κατά κύριο λόγο στον τουρισμό αλλά και για την ψυχική υγεία των ανθρώπων.

Σταδιακή άρση των μέτρων αποφασίστηκε από την ελληνική κυβέρνηση στις αρχές Μαΐου του 2020 σε μια προσπάθεια επανόδου στην κοινωνική και οικονομική κανονικότητα των πολιτών. Δυστυχώς όμως, έξι μήνες μετά, η ελληνική κυβέρνηση αναγκάζεται να επαναφέρει τα μέτρα αποκλεισμού, κοινωνικής απομόνωσης, εργασίας από το

σπίτι και εξ αποστάσεως διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σταδιακά, από την άνοιξη του 2021, με τον εμβολιασμό των ευπαθών ομάδων και την συνέχισή του στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες του γενικού πληθυσμού, τη διενέργεια περισσότερων ελέγχων και τη δυνατότητα παροχής αυτοδιαγνωστικών τεστ (self-test για κορωνοϊό) τα μέτρα κοινωνικής απομόνωσης περιορίζονται και πάλι.

Συνέπειες - Επιδράσεις του Covid-19

Η ξαφνική εμφάνιση του ιού, η υψηλή μεταδοτικότητα της νόσου του Covid-19, η πληθώρα και η σοβαρότητα των συμπτωμάτων που περιγράψαμε παραπάνω είναι αναπόφευκτο να επηρεάζει και την ψυχική υγεία των ατόμων. Υπάρχει φόβος για το πώς θα εξελιχθεί η ασθένεια, αν θα απαιτηθεί νοσηλεία σε ένα ήδη πιεσμένο Σύστημα Υγείας, ανησυχία για αν η υγεία των ατόμων που νοσούν θα επανέλθει αλλά και τον κίνδυνο μετάδοσής του σε άτομα του κοντινού περιβάλλοντος. Άλλα αρνητικά συναισθήματα τα οποία εμφανίζονται είναι το αίσθημα ανικανότητας και αδυναμίας, ο φόβος του κοινωνικού στιγματισμού σε περίπτωση απομόνωσης (καραντίνα), άγχος, ευερεθιστικότητα, αϋπνία, κακή συγκέντρωση, αίσθημα παραίτησης αλλά και φυσικά ο φόβος του θανάτου (Καββαδάς κ. ά., 2021).

Επιπρόσθετα, τα μέτρα κοινωνικής απομόνωσης ανέδειξαν τη σημασία των βασικών αναγκών κατά Maslow (βιολογικές και ασφάλειας) και την δυσκολία κάλυψής τους σε καιρό καραντίνας. Μιας κατάστασης ιδιαίτερα δυσάρεστης αφού σημαίνει αβεβαιότητα σχετικά με το εάν είμαστε φορείς του ιού ή όχι, απώλεια της ελευθερίας μας και φυσικά αποχωρισμός από τα αγαπημένα μας πρόσωπα. Η δυσχέρεια κάλυψης αυτών των αναγκών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο την επιβίωση αλλά και την ψυχική διάθεση των ατόμων και εξαρτάται άμεσα από την οικονομική αντοχή των νοικοκυριών, τις εργασιακές σχέσεις αλλά και την ποιότητα ζωής και υγείας που προϋπήρχε (Χαϊδοπούλου-Βρυχέα, 2020).

Εξαιτίας της έλλειψης των φυσικών κοινωνικών επαφών, κλεισίματος των χώρων τέχνης και άθλησης που έβρισκαν διέξοδο πολλοί συμπολίτες μας, αρνητικά συναισθήματα όπως ανία, άγχος και κατάθλιψη ήρθαν να προστεθούν. Η απουσία των παραδοσιακών τελετών, γάμος, βάπτισμα, κηδεία, όπως τις βιώναμε στο παρελθόν δημιουργεί επιπλέον εντάσεις και προβληματισμούς στο οικογενειακό περιβάλλον, εξαιτίας τόσο του περιορισμού των ατόμων που μπορούν να παρευρίσκονται στην τελετή, όσο και των αποστάσεων που θα πρέπει να τηρούνται (Τριανταφυλλίδου, 2020:281).

Δεν έλειψαν όμως και οι «θετικές αποχρώσεις» της πανδημίας κυρίως ως προς τη σημασία που δόθηκε στις δημόσιες υπηρεσίες φροντίδας, στην εξ αποστάσεως δωρεάν πρόσβαση σε μουσεία, θεατρικές παραστάσεις, μουσικές σκηνές και στην αναβάθμιση των διαδικτυακών υποδομών. Υπήρξαν ελπιδοφόρες παγκόσμιες τάσεις για αλληλεγγύη, ανοιχτή πρόσβαση σε έρευνες σχετικές με τον Covid-19 και γενικά τον διαμοιρασμό τεχνογνωσίας, γνώσης και πολιτισμού σε παγκόσμιο επίπεδο (Χαϊδοπούλου-Βρυχέα, 2020).

Συνέπειες - Επιδράσεις του Covid-19 στην εκπαιδευτική κοινότητα

Όλη αυτή η αναταραχή που συντελείται σε παγκόσμιο επίπεδο εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19, δεν ήταν δυνατό να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα, ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά συστηματικά τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον και τα μέλη που το απαρτίζουν όσο και με το εξωτερικό. Οι επιδράσεις που δέχτηκε και συνεχίζει να δέχεται η εκπαίδευση θα μείνουν ανεξίτηλες στην δομή, οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας της στο μέλλον. Η αλήθεια είναι ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα δεν ήταν προετοιμασμένη για αυτού του είδους τις ριζικές και βίαιες αλλαγές που συντελέστηκαν σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.

Χρόνια προβλήματα που ταλανίζουν την δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως ελλείψεις και απαρχαιωμένος τεχνολογικός εξοπλισμός, απουσία ενδιαφέροντος αλλά και συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και γενικά δυσκολίες συντονισμού και οργάνωσης ήταν ιδιαίτερα εμφανείς κατά την διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας. Η αναγκασία και βίαιη στροφή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τις δια ζώσης διδασκαλίες στις εξ αποστάσεως, στάθηκε και η αφορμή για εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολικές μονάδες αλλά και μεμονωμένους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τους στόχους και τις προτεραιότητες τους και να κινηθούν ταχύτατα προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία και υποστήριξη των άμεσα ενδιαφερομένων. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας ξεκίνησαν άμεσα την εξ αποστάσεως διδασκαλία, παρέχοντας ταυτόχρονα τεχνογνωσία και υποστήριξη στην υπόλοιπη κοινότητα.

Αιτίες συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του Covid-19

Μια ακόμη δύσκολη και απρόβλεπτη σχολική χρονιά λόγω της πανδημίας του Covid-19 ξεκίνησε για την Ελλάδα κατά τη διάρκεια του «δεύτερου κύματος» της πανδημίας και οι εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης κλήθηκαν να εργαστούν μέσα σε συνθήκες ολιστικής ανασφάλειας και ρευστότητας. Σε σχέση με το «πρώτο κύμα» και τα μέτρα προστασίας που αυτό είχε φέρει, τώρα οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο προετοιμασμένοι και εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες και τα εργαλεία που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξαν προβλήματα, εντάσεις, κρίσεις και συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Η άσχημη ψυχολογική κατάσταση, που όπως είδαμε παραπάνω μπορεί να οφείλεται σε χρόνια προβλήματα τα οποία όμως οξύνθηκαν στις δύσκολες συνθήκες τις οποίες βιώνουμε, επιτείνουν και ενισχύουν αυτές τις εντάσεις που δύναται αν δεν τις διαχειριστούμε κατάλληλα να μετασχηματιστούν σε σοβαρές κρίσεις και συγκρούσεις. Τα τελευταία χρόνια πολύ συχνά στελέχη της εκπαίδευσης καλούνταν να διαχειριστούν κρίσεις, εκπαιδευτικά προβλήματα δηλαδή που δημιουργούνταν τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και

εκπαιδευτικών με μαθητές ή τους κηδεμόνες των μαθητών τους και βρίσκονταν σε φάση όξυνσης (Κατσαρός, 2008:171).

Οι οδηγίες που στέλνονται στα σχολεία δεν είναι πάντα σαφής, πολλές φορές δε η μια αντικρούει την άλλη, και η ταχύτητα με την οποία φτάνουν στα σχολεία, ιδιαίτερα αυτή την περίοδο, καθιστούν δύσκολη την πληροφόρηση, κατανόηση και εφαρμογή τους από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ανακύπτουν λοιπόν σημαντικά προβλήματα στην ενημέρωση αλλά και στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, αφού εξαιτίας των μέτρων για τον περιορισμό της νόσου, δεν υπάρχει φυσική παρουσία εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και η όλη διαδικασία της ενημέρωσης γίνεται ηλεκτρονικά, μέσω μηνυμάτων κατά κύριο λόγο και τηλεφωνικά σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Οι αλλαγές στις διαδικασίες και στον τρόπο λειτουργίας είναι συνεχείς, χωρίς να υπάρχει ικανή προηγούμενη εμπειρία και κάνοντας την έλλειψη εξοικείωσης ιδιαίτερα εμφανή κυρίως σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης που διανύουν τα τελευταία χρόνια του εργασιακού τους βίου. Η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κατά το «πρώτο κύμα» της πανδημίας του Covid-19 ήταν προαιρετική και υπήρξε σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που δε συμμετείχε στη διαδικασία. Η άγνοια και η έλλειψη εξοικείωσης δημιουργεί ανασφάλεια, εντείνοντας το άγχος και το αίσθημα της παραίτησης. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αρχικά δεν υπήρξε συστηματική προσπάθεια εκπαίδευσης στα νέα διδακτικά εργαλεία και η όποια προσπάθεια στηριζόταν στο φιλότιμο και την υπευθυνότητα μεμονωμένων στελεχών και εκπαιδευτικών, χωρίς να υπάρχει οποιοδήποτε κίνητρο ή επιβράβευση από την πλευρά του υπουργείου.

Θέματα τεχνολογικού εξοπλισμού, ελλείψεις σε μηχανήματα και υποδομές υπήρξαν σημαντικά και από την πλευρά των μαθητών που χωρίς αυτά δεν μπορούν να συμμετέχουν στη διδασκαλία. Ο εξοπλισμός ο οποίος δόθηκε στα σχολεία με σκοπό να μοιραστεί στους μαθητές που αδυνατούσαν να τον αγοράσουν, ήταν ελάχιστος σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες. Μεγάλη μερίδα των μαθητών συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου, που καθιστά δύσκολη την παρακολούθηση και ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, αυξάνοντας την κούραση και τις εντάσεις. Εκτός από τους κηδεμόνες των μαθητών, παράπονα, πιέσεις και εντάσεις είχαν να διαχειριστούν τα στελέχη της εκπαίδευσης και από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό, δρομολογώντας τις απαραίτητες ενέργειες για την ασφαλή μετακίνηση των εκπαιδευτικών αυτών στις σχολικές μονάδες και την παροχή εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση με τον εξοπλισμό του σχολείου χωρίς κι αυτό να είναι πάντα εφικτό.

Παρά τα όποια όμως τεχνικά προβλήματα προέκυψαν οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υλοποίησαν σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια κλεισίματος των σχολικών μονάδων και συμμετείχαν μαζικά στις σχετικές επιμορφώσεις όταν αυτές υλοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας (Ταχύρρυθμη

επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας δημιουργήθηκε και διαμοιράστηκε πλήθος εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Σύμφωνα με έρευνα της Βαλσάμη (2021) η συμβολή της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αντιμετώπιση αυτής της πρωτοφανούς κατάστασης, αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο τόσο για την εκμάθηση και εξάσκηση στα νέα εργαλεία διδασκαλίας και επικοινωνίας όσο και για την παραγωγή του σχετικού διδακτικού υλικού ήταν υποδειγματική, αναφέροντας σαν κυριότερα προβλήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περιορισμένη εμπλοκή των μαθητών, τη δυσκολία διατήρησης της ενεργής συμμετοχής τους και την έλλειψη άμεσης κοινωνικής επαφής.

Σήμερα, έχοντας διανύσει και το «τρίτο κύμα» της πανδημίας η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα έχει επιστρέψει στη δια ζώσης εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της με τον εμβολιασμό του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού και την υποχρεωτική, τακτική χρήση του αυτοδιαγνωστικού τεστ για τον κορωνοϊό, ενός «πολύτιμου εργαλείου» όπως χαρακτηρίστηκε και από την υπουργό παιδείας Νίκη Κεραμέως. Οι απουσίες των μαθητών πολλές αλλά όλα δείχνουν ότι βρισκόμαστε στο κοντά στο λήξη του φαινομένου αφού οι συνεχείς μεταλλάξεις του ιού των έχουν κάνει λιγότερο επικίνδυνο για τη δημόσια υγεία.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η πανδημία του Covid-19, η φονικότερη και ταχύτερα εξελισσόμενη πανδημία, άλλαξε την καθημερινότητα και τις συνήθειες ολόκληρου του πλανήτη επηρεάζοντας το σχολικό περιβάλλον και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτό. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι νέες συνθήκες επικοινωνίας, εργασίας και διδασκαλίας που έχουν επιβληθεί εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 απαιτούν σύγχρονο και προηγμένο τεχνολογικό εξοπλισμό και υποδομές δικτύων που παρέχουν γρήγορη και σταθερή σύνδεση. Η εκμάθηση του χειρισμού τόσο του σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού, όσο και των νέων εφαρμογών (λογισμικά για επικοινωνία και διδασκαλία, σύγχρονη και ασύγχρονη) απαιτούν εκπαίδευση και εμπειρία. Επίσης, τα υγειονομικά πρωτόκολλα επιβάλλουν αυξημένες ανάγκες για καθαριότητα και απολύμανση των χώρων του σχολείου αναδεικνύοντας τα παραπάνω σαν πιθανές αιτίες συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται για άλλη μια φορά καίριος και ουσιαστικός. Οι αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας που έχει λαμβάνει χώρα σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής έχει επηρεάσει ριζικά πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής ζωής αναδεικνύοντας την επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργατικό κλίμα και κουλτούρα επικοινωνίας, χωρίς προσπάθεια αποφυγής των όποιων διενέξεων εμφανίζονται αλλά με όσο το δυνατό πληρέστερη οργάνωση ώστε να είναι δυνατή η πρόβλεψη και η αποφυγή τους. Η οργάνωση και η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία θα περιορίσει τις ασάφειες και θα εκμηδενίσει τις όποιες παρερμηνείες δημιουργούνται εξαιτίας της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και τον

περιορισμό των συναθροίσεων λόγω του Covid-19. Σύγχρονα εργαλεία, περιβάλλοντα επικοινωνίας και τηλεδιασκέψεων όπως skype, messenger, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο zoom, webex κ.α., είναι διαθέσιμα και προσφέρεται δωρεάν η χρήση τους την εποχή της πανδημίας του Covid-19 σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Είναι λοιπόν ευτύχημα για την εκπαιδευτική κοινότητα η πληθώρα των εφαρμογών που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει ώστε να ελαχιστοποιήσει την απόσταση μεταξύ πομπού και δέκτη, μαθητή και εκπαιδευτικού και να κάνει πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα την επικοινωνία.

Η διαδικασία που θα ακολουθήσει ο/η διευθυντής/τρια στον τρόπο χειρισμού των νέων σχέσεων και απαιτήσεων που δημιουργούνται είναι ένα από τα κρίσιμα σημεία που θα μετασχηματίσουν την όλη διαδικασία σε μια θετική και εποικοδομητική εμπειρία. Θα την αναδείξουν σε μια ευκαιρία για μάθηση για όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, στα πλαίσια ενός σχολείου που δε διστάζει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της αλλαγής που επέρχεται, ακόμη και μέσα από τη διάσταση απόψεων. Καθημερινά επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα του οράματος και η κινητοποίηση όλων των μελών για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού ακολουθώντας συνεργατική κουλτούρα μέσα από τις διαδικασίες και τους περιορισμούς που θέτουν τα υγειονομικά πρωτόκολλα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) η προώθηση κάθε καινοτομίας, η καλλιέργεια της ομαδικότητας, η συνεργασία, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν προϋποθέσεις για την προώθηση του οράματος. Οι προσπάθειες του διευθυντή θα πρέπει να είναι εμφανείς στη διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος που να ενθαρρύνει την βελτίωση των ατόμων, προσφέροντας εξατομικευμένη στήριξη (Θεοφιλίδης, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Valsami, E. (2021). *O rolos Technologion Pliroforion kai Epikoinonias (TPE) stin parochi dioikitikou kai ekpaideftikou ergou stin meta pandimia epochi*. Metaptychiaki Ergasia. Peiraias: Panepistimio Peiraios.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Athina: Grigoris.
- Kavvadas, D., Stoila, N., Tsopanoglou, E., Papamitsou, Th., Kavvada, A., & Siogka, A. (2021). Apo tin athinaiki panoukla eos tin Covid-19 Mia istoriki anadromi ton epidimion kai o antiktupos tous stin psychiki ygeia. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 38(4).
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Tegopoulos – Fytrakis, (16i ekd). *Elliniko lexiko*, Orthografiko, ermineftiko, etymologiko, synonymon, antitheton, kyrion onomaton. Syntaxi: Mandala. Athina: ARMONIA A.E.

Triantafyllidou, M.(2020). Oi eiptoseis tis pandimias tou covid-19 stin psychiki ygeia. TO VIMA TOU ASKLIPIOU, Tomos 19, Tefchos 4 (Oktovrios – Dekemvrios 2020). Anaktithike tin 05/02/2021:

<http://ejournals.uniwa.gr/index.php/tovima/article/view/4440/4084>

Chaidopoulou-Vrychea, M. (2020). Chronochoroi tis kathimerinotitas stin epochi tou koronoiou: Didagmata meta tin karantina. Institouto Nikos Poulantzas. Anaktithike tin 01/03/2021:

<https://poulantzas.gr/yliko/maria-chaidopoulou-vrychea-chronochori-tis-kathimerinotitas-stin-epochi-tou-koronoiou-didagmata-meta-tin-karantina/>

World Health Organization (WHO).Coronavirus disease (COVID-19) Weekly Epidemiological Update and Weekly Operational Update. Available from:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports/>

World Health Organization (WHO). Coronavirus disease (COVID-19), 12 October 2020. Available from:

<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses#:~:text=protect>

Νομοθεσία

N. 1566, F.E.K. 167, A'/1985. *Domi kai Leitourgia tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis kai alles diataxeis.*

Praxi Nomothetikou Periechomenou (FEK 42/A/25-2-2020). «*Katepeigonta metra apofygis kai periorismou tis diadosis koronoiou*». Anaktithike tin 06/03/2021:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/praxe-nomothetikou-periekhomenou-tes-25-2-2020.html>

Koini Ypourgiki Apofasi Arithm. D1 a/G.P oik 20036/2020 (FEK 986/V/22-3-2020) «*Epivoli tou metrou tou prosorinou periorismou tis kykloforias ton politon pros antimetopisi tou kindynou diasporas tou koronoiou COVID-19*».Anaktithike tin 06/03/2021:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koini-upourgike-apophase-agp-oik-20036-2020.html>

Ο διοικητικός ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τσιμπίδα Αγγελική -M.Sc.

Περίληψη

Για να μπορέσουν οι εμπλεκόμενοι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να επιτύχουν τους στόχους τους και να υλοποιήσουν την αποστολή τους, η διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να βασίζεται σε μεθόδους, κανόνες, πρακτικές και τεχνικές, που την υπηρετούν. Αυτό σημαίνει πως η σχολική μονάδα πρέπει να διοικείται με γνώμονα τις αρχές της διοίκησης, η οποία εμφανίζεται με την μορφή των λειτουργιών του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου και της λήψης αποφάσεων. Οι λειτουργίες της διοίκησης είναι προσαρμοσμένες στην ιδιαίτερη μορφή των εκπαιδευτικών οργανισμών μιας και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν από κάθε άλλον οργανισμό τόσο προς τον σκοπό όσο και ως προς τους μετόχους του, ενώ αποτελούν την προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων (συντελεστών παραγωγής) που διαθέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός

Λέξεις-Κλειδιά: Λειτουργίες διοίκησης, προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος, λήψη αποφάσεων

The administrative role of Primary Education school unit Principals.

Tsibida Aggeliki, M.Sc.

Abstract

In order for the people involved in the educational organizations to achieve their goals and realize their mission, the school unit administration should be based on methods, rules, practices and techniques that serve it. That means that the school unit should be run according to the principles of administration, which is present in the planning, organizational, managerial, control and decision making functions. The administration functions are adapted to the specific form of the educational organizations since they differ from any other organization regarding both their goal and their stakeholders and they constitute the requirement for the effective source (production factors) utilization disposed by the educational organization.

Key-Words: administration functions, planning, organization, management, control, decision making

Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό οργανισμό, που επιδιώκει κατάλληλους σκοπούς, οι οποίοι στοχεύουν στην επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας, είναι απαραίτητη η συμβολή διαφόρων συντελεστών οι οποίοι έχουν προβλεφθεί να λειτουργούν μέσα σε αυτή, όπως για

παράδειγμα των ανθρώπων (εκπαιδευτικοί) μέσω της εργασίας τους, των χώρων (αίθουσες διδασκαλίας) στον οποίο εκτελείται το παραγόμενο έργο, των μέσων (βιβλία, εποπτικό υλικό) και τέλος, του χρόνου (διδασκτική ώρα, διδακτικό έτος) μέσα στο πλαίσιο του οποίου επιδιώκεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι εν λόγω συντελεστές σχετίζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους, ενώ κινητήρια δύναμη για την ενεργοποίησή τους αποτελεί η διαδικασία της διοίκησης (Saitis, 2014).

Η διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων ανήκει στις βοηθητικές λειτουργίες, αφού μέσω αυτής υποβοηθείται η εκπαίδευση και εξασφαλίζεται η ύπαρξη των παραγωγικών λειτουργιών (μορφωτικές, παιδαγωγικές), οι οποίες είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση των στόχων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην ουσία, μέσω αυτής, συντονίζονται οι προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού, αξιοποιούνται κατάλληλα οι συντελεστές εκπαίδευσης, ωθούνται για τη χρήση των κατάλληλων μέσων, αναπτύσσονται κριτήρια αποδοτικότητας καθώς και συστήματα ελέγχου που προσβλέπουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων (Blanchard & Miller, 2007· Everard, Morris & Wison, 2004 · Saiti & Saitis, 2012^a)

Σύμφωνα με την Petridou, (2006), για να υπάρξει αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο στην σχολική μονάδα και για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, είναι απαραίτητο, να διοικηθεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός βάσει των αρχών της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα θα πρέπει να αναπτυχθούν και να τεθούν σε εφαρμογή οι λειτουργίες της και συγκεκριμένα ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος καθώς και η λήψη αποφάσεων που αφορά σε κάθε δραστηριότητα και εκπαιδευτική πράξη.

Η λειτουργία του προγραμματισμού

Σύμφωνα με την Brinia (2012), κάθε εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός στοχεύει στην εκπλήρωση των διοικητικών λειτουργιών της. Μια από αυτές λοιπόν, είναι ο προγραμματισμός.

Ο προγραμματισμός ορίζεται ως λειτουργία καθορισμού των αντικειμενικών στόχων, μεθόδων, μέσων δράσης και διαδικασιών, καθώς και του τόπου και χρόνου εκτέλεσης κάθε είδους εργασίας με τις οποίες θα εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Αποτελεί βασικό στοιχείο της άσκησης διοίκησης, αφού μέσω αυτού ελέγχονται οι τυχόν απρόβλεπτοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας ενώ παράλληλα παρέχει βασικούς δείκτες αλλά και κριτήρια για τον έλεγχο της πορείας του εκπαιδευτικού οργανισμού προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική του λειτουργία (Koutouzis, 1999· Lainas, 2004· Petridou 2006).

Ως διαδικασία της διοίκησης ο προγραμματισμός, θέτει τις βάσεις για την ορθή λειτουργία και οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιχειρείται μέσω αυτού, η πρόβλεψη μελλοντικών κινήσεων που αφορούν είτε σε χρηματοδοτικούς πόρους (λειτουργικά έξοδα, αγορά εξοπλισμού), είτε στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού), είτε στη «διαμόρφωση» των αναλυτικών προγραμμάτων (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, προγράμματα για την ένταξη παιδιών μεταναστών ή μειονοτήτων κ.ά) (Lainas, 2004).

Υπό το πρίσμα αυτό, ο προγραμματισμός εκφράζει την αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού, μειώνει το ρίσκο στη λειτουργία του, θέτει τις προϋποθέσεις συντονισμού, ενώ ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα αναζήτησης και εκμετάλλευσης τυχόν ευκαιριών που θα βοηθήσουν τη σχολική μονάδα να πετύχει τους στόχους της (Koutouzis, 1999• Saitis, 2008^b).

Όπως αναφέρει ο Koutouzis, (1999), ο προγραμματισμός σε κάθε οργανισμό μπορεί να πάρει δύο μορφές: του λειτουργικού και του στρατηγικού προγραμματισμού. Ο στρατηγικός προγραμματισμός αποτελεί μια διαδικασία που δεν αφορά στις επιμέρους λειτουργίες του οργανισμού αλλά στη συνολική του κατεύθυνση. Η επιτυχία του εξαρτάται από το κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους οι ιθύνοντες στη φάση του σχεδιασμού του: α) τον προσδιορισμό των αξιών, της πολιτικής, του οράματος, του σκοπού και των μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού β) την ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντός του, με σκοπό τον εντοπισμό των σημαντικότερων ευκαιριών αλλά και των απειλών που υπάρχουν σε αυτό γ) την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος για τον εντοπισμό των σημαντικότερων δυνατών σημείων και αδυναμιών του οργανισμού δ) την επιλογή μακροπρόθεσμων στρατηγικών που οδηγούν στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων ε) τον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων και στρατηγικών που οδηγούν στην εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων και στρατηγικών και στ) την περιοδική μέτρηση κι αξιολόγηση της απόδοσης του οργανισμού (Paroulis, 2002).

Ο λειτουργικός προγραμματισμός επιτελείται από στελέχη μεσαίων και κατώτερων επιπέδων διοίκησης και παρέχουν λεπτομέρειες για τον τρόπο επίτευξης των στρατηγικών προγραμμάτων. Είναι προγράμματα που αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του οργανισμού και τείνουν να θέτουν βραχυπρόθεσμους και συγκεκριμένους στόχους. Εν κατακλείδι, βάσει του λειτουργικού προγραμματισμού, οι διευθυντές - ντρίες των σχολικών μονάδων, καθορίζουν πώς πρέπει να κινηθούν και τι πρέπει να πετύχουν τα διάφορα μέρη του οργανισμού στο άμεσο μέλλον, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του (Koutouzis, 1999).

Η λειτουργία της οργάνωσης

Η οργάνωση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία καθορίζονται, ομαδοποιούνται και ανατίθενται σε κάθε εργαζόμενο οι εργασίες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και οι κανόνες/όροι με τους οποίους θα πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες αυτές (Katsaros, 2008). Η οργάνωση ορίζει δηλαδή το πώς θα γίνει πράξη αυτό που προσδιορίζει ο προγραμματισμός.

Τα βήματα που πλαισιώνουν τη λειτουργία της οργάνωσης, σύμφωνα με τον Ζαβαλανό (1998, όπ. αναφ. στο Katsaros, 2008) είναι: 1) Η κατανόηση των στόχων αλλά και των σχεδίων του οργανισμού. 2) Ο καταμερισμός του συνολικού έργου σε άτομα ή και σε επιμέρους τμήματα του οργανισμού καθώς και τα όρια εξουσίας/ευθύνης τους κατά την υλοποίηση του έργου. 3) Ο προσδιορισμός των αναγκαίων πόρων (ανθρώπινων και υλικών). 4) Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της νέας δομής.

Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη διοικητική λειτουργία της οργάνωσης (Katsaros, 2008) είναι: α) ο καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος σχετίζεται με την εξειδίκευση των

εργαζομένων συμβάλλοντας έτσι στην αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Μέσω αυτής της αρχής, επιτυγχάνεται αποτελεσματικός έλεγχος και ουσιαστική εποπτεία των εργαζομένων β) η τμηματοποίηση, δηλαδή η εξεύρεση του κατάλληλου τρόπου ομαδοποίησης των αρμοδιοτήτων αλλά και τμηματοποίησης του οργανισμού. Με τη διαδικασία αυτή, δημιουργούνται ομάδες ατόμων που εκτελούν εργασίες σχετικές μεταξύ τους, επιτυγχάνοντας έτσι πιο εύκολα τον συντονισμό τους μέσα στον οργανισμό γ) ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης εξουσιών αλλά και αρμοδιοτήτων, ο οποίος είναι άμεσα συνυφασμένος με το είδος των εργασιών που πρέπει να εκτελεστούν καθώς και με τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών. Τα εν λόγω στελέχη είναι αναγκαίο να έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται ποιες αρμοδιότητες επιβάλλεται να εκχωρούν σε υφιστάμενούς τους καθώς και ποιοι από αυτούς είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε αυτές και δ) η έκταση της εποπτείας, η οποία θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να επιτυγχάνεται η άμεση επίβλεψη και ο συντονισμός των εργαζομένων και των τμημάτων από τον προϊστάμενο.

Ως προς την αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού, ο διευθυντής - ντρία σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, δύναται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών (πρωτίστως) αλλά και των εκπαιδευτικών κατά την κατανομή τάξεων, ώστε να επιτυγχάνονται τα μέγιστα αποτελέσματα. Σημαντικό είναι επίσης να γνωρίζει ο διευθυντής-ντρία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διδασκόντων, όπως για παράδειγμα τις εξειδικεύσεις τους, τις κλίσεις τους, τις επιθυμίες τους, ώστε να αναθέσει στα κατάλληλα άτομα την εργασία που τους «ταιριάζει».

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ορθολογική χρήση των πόρων, ο περιορισμός αυτών οδηγεί μοιραία στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων που πρέπει να εξυπηρετηθούν από την εκπαιδευτική μονάδα. Ως προς το χρόνο, ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων, είναι αναγκαίο να καταγράφουν το σύνολο των εργασιών που πρέπει να γίνουν και να οργανώνουν τις διοικητικές εργασίες αλλά και τις συνεδριάσεις τους έτσι ώστε να μη γίνεται σπατάλη (Papakonstantinou & Anastasiou, 2013• Raptis & Vitsilaki, 2007• Saitis, 2002)

Η λειτουργία της διεύθυνσης

Η λειτουργία της διεύθυνσης, έχει άμεση συνάφεια με την έννοια της ηγεσίας και προσδιορίζει την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών της εκπαίδευσης για την ενεργοποίηση και το συντονισμό δραστηριοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας στην υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Ως λειτουργία συναντάται σε όλη την ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης, με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας καθώς και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων λειτουργίας (Katsaros, 2008• Brinia, 2012• Chatzipanagiotou, 2012).

Η αποτελεσματική διεύθυνση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιτυγχάνεται όταν τα αναμενόμενα αποτελέσματα από πλευράς διευθυντή και προσωπικού συγκλίνουν. Οι αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διεύθυνση είναι οι εξής (Dupont, 1989, οπ. αναφ. στο Andreou & Papakonstantinou, 1994): 1) Τεχνική, η οποία αφορά στη διοίκηση αλλά και στη διαχείριση. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οφείλει να γνωρίζει και να κατανοεί τη θεωρία της διοίκησης, να την εφαρμόζει στην πράξη ως επαγγελματίας, με απώτερο

σκοπό τη διασφάλιση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. 2) Παιδαγωγική. Ο διευθυντής πρέπει να ωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας άνεση κινήσεων σε αυτόν τον τομέα. 3) Ανθρώπινη. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι «ειδικός» στις ανθρώπινες σχέσεις. Επιβάλλεται να ευνοεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την εργασία σε ομάδες, καθώς και να γνωρίζει άριστα τις τεχνικές εκείνες που είναι αναγκαίες προκειμένου να πετύχει την υποκίνηση του εκπαιδευτικού οργανισμού για ποιοτική εργασία. 4) Συμβολική. Η διεύθυνση οφείλει να αποτελεί «παράδειγμα προς μίμηση» στους υφισταμένους, τηρώντας και εφαρμόζοντας τα προγράμματα και τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί. 5) Μορφωτική. Δόμηση μιας εικόνας για το σχολείο ως πνευματικού και μορφωτικού κυττάρου στην κοινωνία.

Η λειτουργία του ελέγχου

Ο έλεγχος, αποτελεί σπουδαία διοικητική λειτουργία και συνδέεται με την ανατροφοδότηση σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Πραγματοποιείται εφόσον ολοκληρωθούν οι υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες (του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της διεύθυνσης). Είναι η φάση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των ενεργειών των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, προκειμένου να εξασφαλισθεί η τήρηση των όσων έχουν σχεδιαστεί. Ουσιαστικά ο έλεγχος συνδέεται με τον προγραμματισμό, αφού κατά φάση του σχεδιασμού αναπτύσσονται οι στόχοι και οι μέθοδοι επίτευξής τους, ενώ ο έλεγχος διερευνά το κατά πόσο αυτοί πραγματοποιήθηκαν. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο, τροποποιείται όλη η διεργασία ή κάποιο μέρος της, στοχεύοντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Βάσει των παραπάνω λοιπόν, ο έλεγχος είναι η λειτουργία της διοίκησης, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η απαραίτητη πληροφόρηση σχετικά με τη δραστηριοποίηση του οργανισμού, στοχεύοντας στη ρύθμισή του, ώστε να διασφαλιστεί η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τη φάση του προγραμματισμού (Koutouzis, 1999).

Η αναγκαιότητα του ελέγχου σύμφωνα με το Dubrin, (1998), προκύπτει από τα απρόσμενα προβλήματα τα οποία προβάλλουν στον οργανισμό και προκαλούν δυσλειτουργία, οδηγώντας το τελικό αποτέλεσμα σε σημαντική απόκλιση σε σχέση με το προσδοκώμενο. Επιπλέον ο έλεγχος, συνεισφέρει στην παρώθηση των εργαζομένων, αφού αποτελεί το βασικό «εργαλείο» μέσω του οποίου μπορεί να αναγνωριστεί το έργο τους. Για το ίδιο θέμα, ο Bourantas, (2002) αναφέρει ότι η αναγκαιότητα του ελέγχου πηγάζει: 1) Από το γεγονός ότι ο καθορισμός των στόχων και οι μέθοδοι επίτευξής τους, αναφέρονται στο μέλλον και στηρίζονται σε προβλέψεις που σπάνια συμπίπτουν με την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό χρειάζεται η συνεχής παρακολούθηση των δεδομένων που σχετίζονται με τον σχεδιασμό του οργανισμού, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές που χρειάζονται. 2) Εξαιτίας του γεγονότος ότι τα μέλη του οργανισμού, έχουν αντιλήψεις, αξίες και ανάγκες, οι οποίες τους οδηγούν σε ανάπτυξη συμπεριφορών που μπορεί να μην είναι συμβατές με τους στόχους της οργάνωσης. 3) Από την «εμφάνιση» αδυναμιών και λαθών που μπορεί να οδηγήσουν σε δυσάρεστα αποτελέσματα τον οργανισμό. 4) Από την πολυπλοκότητα του οργανισμού αναφορικά με τον αριθμό των εργαζομένων, των υλικών, των ενεργειών, γεγονός που απαιτεί τον συντονισμό αυτών. 5) Από την

δημιουργία αισθήματος επιτυχίας, η οποία αποτελεί ανάγκη για πολλά άτομα στον οργανισμό και επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου και της μέτρησης των αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με την Petridou, (2006) η διαδικασία του ελέγχου περιλαμβάνει πέντε φάσεις. Ειδικότερα: 1)Καθορισμός προτύπων μέτρησης. Τα πρότυπα προκύπτουν μετά τον καθορισμό των στόχων κατά το στάδιο του προγραμματισμού. Είναι τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για οτιδήποτε πρόκειται να μετρηθεί. Τα εν λόγω κριτήρια θα πρέπει να είναι μετρήσιμα και συνεπή με τους επιδιωκόμενους στόχους. 2)Μέτρηση απόδοσης. Μετριέται η απόδοση με ποσοτικούς ή ποιοτικούς δείκτες, ανάλογα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί. Επισημαίνεται πως στην εκπαίδευση, η τελική μέτρηση του εκπαιδευτικού έργου με ποσοτικούς δείκτες εμπεριέχει υποκειμενισμό και παρουσιάζει δυσκολίες. 3) Σύγκριση αποτελεσμάτων με τα πρότυπα. Συγκρίνονται οι στόχοι και τα πρότυπα, με τα στοιχεία που έχουν προκύψει κατά τη διαδικασία της μέτρησης. Αυτό το στάδιο, μα επιτρέπει να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι στόχοι επιτυγχάνονται και όλα γίνονται όπως έχουν προγραμματισθεί ή αν υπάρχουν αποκλίσεις, καθώς και το μέγεθος αυτών. 4) Ανάλυση πιθανών αποκλίσεων και εντοπισμός αιτιών. Οι τυχόν αποκλίσεις, αναλύονται στοχεύοντας στην εξήγησή τους, μέσω του προσδιορισμού των αιτιών που τις ελκύουν. 5) Διόρθωση πιθανών αποκλίσεων. Στη φάση αυτή αποφασίζονται και εφαρμόζονται μέτρα που αφορούν στην εξάλειψη των αιτιών που προκαλούν τις τυχόν αποκλίσεις, Εδώ ουσιαστικά γίνεται επανασύνδεση της λειτουργίας του ελέγχου με εκείνη του προγραμματισμού.

Προϊόν της λειτουργίας του ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση, αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο εξέλιξης του εκπαιδευτικού καθώς και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Mavrogiorgos, 2003• Papakonstantinou & Anastasiou, 2013• Saitis, 2014), αφού μέσω αυτής: α) αποτυπώνονται τα δεδομένα που αποτιμώνται από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος, στοχεύοντας στη βελτίωσή του β) διαπιστώνεται η ποιότητα των δομών και λειτουργιών της σχολικής μονάδας γ) διαχέονται οι καλές πρακτικές στα σχολεία, ως βασικό εργαλείο υποστήριξης των εκπαιδευτικών και δ) παρέχονται κίνητρα για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών εκπαίδευσης, μέσω επιμορφώσεων στο πλαίσιο της «δια βίου μάθησης».

Σε ό,τι έχει σχέση με τα «πεδία αξιολόγησης» του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο Σολομών (1998, όπ. αναφ. στο Athanasoula-Reppa, 2008) αναφέρει ότι αυτές αφορούν: α) στα διαθέσιμα μέσα και πόρους β) στα προγράμματα σπουδών και στα βιβλία γ) στο προσωπικό της μονάδας δ) στη διοίκηση ε) στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία και στ) στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

Η λειτουργία της λήψης αποφάσεων

Με τον όρο εκπαιδευτική απόφαση εννοούμε τη διοικητική εκείνη πράξη, η οποία ορίζεται από το όργανο που έχει δύναμη εξουσίας και απευθύνεται σε ιεραρχικά εξαρτώμενα μέλη, απαιτώντας την ακριβή εκτέλεσή της και αναφέρεται είτε στη συμπεριφορά

των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εν λόγω σύστημα είτε τέλος στις σχέσεις του με παράγοντες εκτός αυτού (Athanasoula-Reppa, 2008).

Η λήψη και εκτέλεση της εκπαιδευτικής απόφασης έχει να κάνει με την επίτευξη κάθε στόχου της σχολικής μονάδας και συνδέεται με περισσότερους ή λιγότερους εναλλακτικούς τρόπους δράσης, οι οποίοι με τη σειρά τους επιφέρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα (Michopoulos, 1998• Saitis, 2005). Ως διαδικασία, εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης και για το λόγο αυτό θεωρείται σύμφυτη με την άσκηση του διοικητικού έργου (Athanasoula-Reppa, 2008). Καθορίζει αποφασιστικά το μέλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών, αφού η ύπαρξή τους και η επιβίωσή τους στηρίζονται στη λήψη ορθών αποφάσεων ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη, στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητά τους (Andreou & Papakonstantinou, 1994• Katsaros, 2008).

Η διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, περιλαμβάνει τα εξής βήματα (Koutouzis, 1999• Chatzipanagiotou, 2012): 1) Αναγνώριση και περιγραφή του προβλήματος, όπου αποτυπώνεται η απόκλιση της υπάρχουσας κατάστασης από αυτή που επιδιώκεται. Γίνεται κατάταξη (ταξινόμηση) του προβλήματος και επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήματα όπως, πότε εμφανίστηκε η «δυσλειτουργία», ποια η αιτία εμφάνισής της, ποιον ή ποιους επηρεάζει. 2) Καθορισμός των κριτηρίων και των απαιτήσεων απόδοσης, όπου προσδιορίζεται με τη μορφή στόχων το τί θα πρέπει να περιλαμβάνει και τί θα προσφέρει η ιδανική λύση του προβλήματος. 3) Εντοπισμός και καταγραφή εναλλακτικών λύσεων. Αναπτύσσονται όλες οι πιθανές λύσεις, σταθμίζοντας την κάθε μια με βασικές πληροφορίες, στοιχεία και δεδομένα. 4) Αξιολόγηση των εναλλακτικών τρόπων δράσης. Αναγνωρίζεται η πιθανή έκβαση κάθε λύσης και εκτιμούνται οι θετικές και αρνητικές συνέπειες κάτω από συνθήκες βεβαιότητας, κινδύνου (ρίσκου) ή αβεβαιότητας. 5) Επιλογή της κατάλληλης λύσης. Επιλέγεται ο προσφορότερος τρόπος δράσης, ο οποίος πρέπει να πληρεί τα ουσιώδη κριτήρια, να έχει όσο το δυνατόν λιγότερα μειονεκτήματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες και να επιλύει το πρόβλημα της εκπαιδευτικής μονάδας με τις λιγότερες παρενέργειες. 6) Εφαρμογή της εναλλακτικής λύσης (απόφασης). Γίνεται κατάρτιση ενός σχεδίου εφαρμογής στην πράξη, με κύρια χαρακτηριστικά το χρονοδιάγραμμα και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων (ποιος, τι και ως πότε θα κάνει κάτι κάθε μέλος του οργανισμού) αλλά και την εκ των προτέρων, οργάνωση όλων των απαραίτητων εργασιών για την εκτέλεση της απόφασης. 7) Αξιολόγηση του αποτελέσματος. Με την αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης απόφασης ενημερώνονται για το αποτέλεσμα της επιλογής τους και σε περίπτωση που δεν επιλύθηκε το πρόβλημα, οδηγούνται σε επανεξέταση της κατάστασης και επιλογή νέας λύσης.

Σύμφωνα με την Athanasoula-Reppa, (2008) αλλά και τους Everard και Morris, (1999), ο τρόπος που λαμβάνεται η απόφαση στον εκπαιδευτικό οργανισμό, έχει άμεση συνάφεια με το αν ο διευθυντής αξιοποιεί ή όχι τους συνεργάτες του. Συγκεκριμένα οι τρόποι λήψης απόφασης είναι: 1) Ο αυταρχικός. Η απόφαση λαμβάνεται προτού γίνει σύσκεψη και ο διευθυντής/-ντρια λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, αποκλείοντας από τη διαδικασία το υπόλοιπο προσωπικό. 2) Ο πειστικός. Η απόφαση παίρνεται από τον διευθυντή-

ντρια, είναι αδιαπραγμάτευτη και εκ των υστέρων γίνεται προσπάθεια από το διευθυντικό στέλεχος να πείσει τους υφιστάμενούς του για ένα τετελεσμένο γεγονός. 3) Συμβουλευτικός. Ζητούνται και λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα, πριν ληφθεί από το διευθυντή η τελική απόφαση. 4) Δημοκρατικός. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ή με πλειοψηφία, αναπτύσσοντας τη συλλογική ευθύνη σε βάρος της ατομικής.

Συζήτηση

Προκειμένου να υπάρξει παροχή εκπαίδευσης από το κράτος μέσω των σχολικών μονάδων αλλά και για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ακολουθούνται κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν το πλαίσιο δόμησης και διάρθρωσης κατάλληλων μέσων για την ενίσχυση του έργου των διδασκόντων αλλά και για την υποστήριξη της σχολικής ζωής. Ο διευθυντής - ντρια της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατέχει νευραλγική θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, έχοντας συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες τόσο για τον σχεδιασμό όσο και για την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο των παραγόντων που μετέχουν στην διαδικασία της εκπαίδευσης (Kriemadis & Thomopoulou, 2012• Kotsikis, 2003• Saitis, 2005).

Σύμφωνα με τους Saiti και Saiti (2011) και Iordanoglou (2008), ο διευθυντής - ντρια της σχολικής μονάδας, στην καθημερινή διοικητική δραστηριότητά του, οφείλει: Να λειτουργεί με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο να γνωρίζει, στοχεύοντας στην εναρμόνισή του με την αρχή της νομιμότητας. Να φροντίζει για τη σωστή οργάνωση στο χώρο εργασίας του σε ό,τι αφορά τα αρχεία, τους φακέλους, τα έντυπα εγκυκλίων, τα βιβλία του σχολείου, τον σχολικό εξοπλισμό, τα εποπτικά υλικά, τη σχολική βιβλιοθήκη, τη συντήρηση εγκαταστάσεων καθώς και τον καθημερινό αλλά και εβδομαδιαίο προγραμματισμό δραστηριοτήτων. Να ασκεί «έντεχνα» την εποπτεία, να προβαίνει σε συστάσεις όταν κρίνεται απαραίτητο, να ασκεί εποικοδομητική κριτική, να παρακολουθεί την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος καθώς και το βαθμό που εκτελούνται οι εντολές του. Να μεριμνά ώστε το σχολείο να γίνει κέντρο επιμόρφωσης για τους μετέχοντες στην εκπαίδευση σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά, φροντίζοντας έτσι για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Να μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες τονώνοντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, να τους ενθαρρύνει και να τους καθοδηγεί ενισχύοντας έτσι τη θέση τους. Να επικοινωνεί αμφίδρομα με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να αναπτύσσει την υπευθυνότητά τους μεταβιβάζοντας εξουσίες και αρμοδιότητες σε αυτά. Να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του αλλά και τους πόρους του σχολείου, είτε αυτοί είναι ανθρώπινοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), είτε υλικοί (κτίρια, εξοπλισμός) είτε οικονομικοί (χρήματα) είτε άυλοι (συμπεριφορές, αξίες, ηθικοί κανόνες, σχέσεις), στοχεύοντας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής κοινότητας (Everard & Morris, 1999). Να είναι συνεργάσιμος με όλους τους μετέχοντες στη σχολική κοινότητα και με φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Όπως σημειώνει ο Xochelis (2006) ο διευθυντής-ντρια στο σύγχρονο σχολείο, καλείται να ανταποκριθεί, στις διοικητικές λειτουργίες, στοχεύοντας στη συνένωση των στοιχείων εκείνων που φαντάζουν ασυμβίβαστα: την «συνέχεια» με την «αλλαγή».

Ο Day (2003) επισημαίνει εύστοχα, πως ο διευθυντής - ντρία των σχολικών μονάδων, είναι πλέον αδύνατον να παρωθεί και να ωθεί μόνος του τα μέλη της σχολικής μονάδας, στηριζόμενος στη δύναμη της προσωπικότητας του ίδιου και των εκπαιδευτικών του οργανισμού καθώς και στα μπαλώματα της γραφειοκρατίας, όσο αποτελεσματικός και δημιουργικός κι αν είναι. Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, πρέπει η σχολική μονάδα να διαθέτει ικανή διοίκηση, ικανό διευθυντή - ντρία που θα προγραμματίζει, θα οργανώνει, θα συντονίζει και θα ελέγχει όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπινου δυναμικού (Salavou, 2013).

Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται φανερό ότι απαιτείται επαγγελματική επάρκεια από την πλευρά του διευθυντή - ντριάς σχολικής μονάδας, η οποία προϋποθέτει διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των λειτουργιών της διοίκησης αλλά και συνεχή εγρήγορση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τούτο προϋποθέτει προσανατολισμό των λειτουργιών της διοίκησης στην ανθρώπινη πλευρά, στις ανθρώπινες σχέσεις όπως αυτές διαπλέκονται και εξελίσσονται, στην κουλτούρα που θα εμψύσει, εν ολίγοις, ο διευθυντής στην σχολική μονάδα (Chatzipanagiotou, 2012). Η στήριξη και η ισχυροποίηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, η διερεύνηση των αναγκών και των προσδοκιών τους, η διασφάλιση αποτελεσματικής επικοινωνίας, η αίσθηση της «κοινότητας», ο χειρισμός των διαφωνιών/συγκρούσεων, ο έλεγχος, είναι συστατικά στοιχεία της αποτελεσματικής διοικητικής λειτουργίας και συνεπώς του αποτελεσματικού σχολείου (Kapsalis, 2005• Chatzipanagiotou, 2012).

Βιβλιογραφία

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora. I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina: Ellin.
- Andreou, A., & Papakonstantinou, G. (1994). *Exousia kai organosi- dioikisi tou ekpaideftikou systimatos*. Athina: Nea Synora-Livanis.
- Blanchard, K., & Miller, M. (2007). *To Mystiko: Ti gnorizoun kai ti kanoun oi megaloi igetes*. Athina: Kleidarithmos.
- Bourantas, D. (2002). *Manatzment. Theoritiko ypovathro. Sygchrones praktikes*. Athina: Benou
- Brinia, V. (2012). I efarmogi tis symmetochikis dioikisis sti scholiki monada: Kleidi epitychias gia to elliniko ekpaideftiko systima. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (Epim.), *Sygchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio* (sel.89-110). Athina: Epikentro.
- Chatzipanagiotou, P. (2012). Diamorfosi kai diatirisi thetikou scholikou klimatos meso tis epangelmatikis anaptyxis ton ekpaideftikon: O rolos tis scholikis igesias. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (Epim.), *Sygchrona themata ekpaideftikis politikis: Anazitontas to neo scholeio* (sel. 201-210). Athina: Epikentro.

- Day, C. (2003). *I exelixa ton ekpaideftikon*. Athina: Typothito-G. Dardanos
- Dubrin, A.J. (2004). *Genikes arches Management*. Athina: Ellin.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi*. Patra: E.A.P.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Fourth Edition, Paul Chapman Publishing Q London.
- Gkovaris, Ch., & Roussakis, I. (2008). *Evropaiki enosi-Politikes stin ekpaidefsi*. Athina: YPEPTh-Paidagogiko Institutouto.
- Iordanoglou, D. (2008). *Dioikisi anthropinou dynamikou stis sygchrones organoseis*. Athina: Kritiki.
- Kapsalis, A. (2005). *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Kotsikis, V. (2003). *Ekpaideftiki dioikisi & politiki: Organosi kai dioikisi ekpaideftikon systimaton & systimaton epangelmatikis ekpaidefsis kai katartisis*. Athina: Ellin.
- Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon. Genikes arches manatzment, (Tomos A')*. Patra: E.A.P.
- Kriemadis, Th., & Thomopoulou, I. (2012). *Dioikisi scholikon monadon me emphasi stin poiotita*. Athina: Nomiki Vivliothiki.
- Lainas, A. (2004). To ergo tou diefthynti tis scholikas monadas kai i symvoli tou stin apotelesmatikotita tou scholeiou. *Epistimoniki epetirida tou Paidagogikou Tmimatou Ioanninon*, (17), 151-179.
- Mavrogiorgos, G. (2003). Giati tosi «syztisi» gia tin axiologisi tou ekpaideftikou. *I Leschi ton ekpaideftikon*, 30, 26-27.
- Michopoulos, A. (1998). *Ekpaideftiki dioikisi-Diadikasies epirois kai energopoiisis tis ergasiakis symperiforas*. Athina: Aftoekdosi.
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Arches diacheirisis anthropinou dynamikou: I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Papoulas, D. (2002). *I stratigiki dioikisi epicheiriseon kai allagon*. Athina: Kastaniotis.

- Petridou, E. (2006). *Dioikisi-Manatzment*. Thessaloniki: Zygos.
- Raptis, N., & Vitsilaki, Ch. (2007). *Igesia kai dioikisi ekpaideftikon monadon: I taftotita tou diefthynti tis protovathmias ekpaidefsis*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi
- Saiti, A., & Saitis, Ch. (2011). *Eisagogi sti dioikisi tis ekpaidefsis: theoria kai meleti periptoseon*, Tomos A'. Athina: Aftoekdosi.
- Saiti, A., & Saitis, Ch. (2012a). *Organosi kai dioikisi ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, X. (2002). *O diefthyntis sto sygchronoscholeio*. Athina: Aftoekdosi
- Saitis, Ch. (2005). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2008^b). *O diefthyntis sto dimosioscholeio*. Athina: Paidagogiko Institutouto
- Saitis, Ch. (2014). *Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias*. Athina: Aftoekdosi.
- Salavou, E. (2013). *Kainotomia kai allagi sto Epicheirein*. Athina: Rosili
- Xochelis, P. (2006). *O ekpaideftikos sto sygchronoskosmos. O rolos kai to epangelmatiko profil simera, i ekpaidefsi kai i apotimisi tou ergou tou*. Athina: Typothito.

Το σχολικό κλίμα και η σημασία του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Γριτσοπούλου Φωτεινή

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα είναι ένα εργαλείο το οποίο τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν «ως πλαίσιο που υποστηρίζει υγιή άτομα και σχέσεις, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τη μάθηση στις σχολικές κοινότητες» (Coyne A. Y., 2012: σ. 6). Είναι ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν τόσο τη ψυχολογία όσο και την απόδοση όλων των συμμετεχόντων σε ο, τι αφορά τους στόχους του σχολείου. Όταν υπάρχει κλίμα θετικό κάθε μέλος του σχολείου μπορεί να αντιληφθεί την αξία του και να συνεισφέρει στη συλλογική δημιουργία, δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας, συντελώντας ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η παρούσα μελέτη, καταγράφει την έννοια και τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος, τη σχέση του με τη σχολική κουλτούρα, τους παράγοντες διαμόρφωσής του αλλά και τον ουσιαστικό ρόλο του στην επίτευξη της μέγιστης αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, σε ο, τι αφορά την επίδοση των μαθητών και την αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, αποτελεσματική σχολική μονάδα.

The school climate and its importance in the effectiveness of the school

Gritsopoulou Fotini, Teacher Physical Education/ Theatrical Studies, MSc, PhD Candidate

Abstract

The school climate is a tool that schools can use “as a framework to support healthy individuals and relationships, teacher- parent relationships and learning in school communities” (Coyne A. Y., 2012: p. 6). It is a set of interactions that affect both the psychology and the performance of all participants in terms of school goals. When there is a positive climate, each member of the school can realize its value and contribute to the collective creation, as it creates feelings of satisfaction and responsibility, thus contributing substantially to the effectiveness of the school unit. The present study records the meaning and dimensions of the school climate, its relationship with school culture, its shaping factors and its essential role in achieving maximum efficiency of the school unit.

Key-Words: school climate, school culture, effective school unit.

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι ένας από τους θεμελιώδεις οργανισμούς για κάθε κοινωνία και αποτελείται από άτομα τα οποία το χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν το κλίμα του, ως αποτέλεσμα της σύνθεσης των εμπειριών τους, των γνώσεων τους, των στόχων τους αλλά και των οργανωτικών δομών που υπάρχουν σε αυτό. Όλα τα εσωτερικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν, συνθέτουν την καθημερινότητα του σχολείου, το οργανωτικό κλίμα που υπάρχει και το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα σχολεία. Είναι αυτό που ο Halpin (Καβούρη, Π., 1998: σ. 182) περιέγραψε παρατηρώντας ότι «καθώς κανείς κινείται από σχολείο σε σχολείο βρίσκει ότι το καθένα έχει μια δική του προσωπικότητα. Η προσωπικότητα αυτή είναι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου». Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το σχολικό κλίμα είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών.

Η έννοια και οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που καλείται να μορφώσει, να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές μέσα στα πλαίσια της εκάστοτε σύγχρονης πραγματικότητας. Βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής ομάδας είναι και το σχολικό κλίμα, όπως οι Lunenburg και Ornstein (2004) (MacNeil, Prater&Busch, 2009: σ. 75) υποστηρίζουν. Η μελέτη για τη συστηματική διερεύνηση του σχολικού κλίματος, έχει ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του '50 χωρίς ωστόσο να υπάρξει ομόφωνα ένας ορισμός (Κατσαρού Ε., 2016: σ. 171). Εκεί όμως που συγκλίνουν οι περισσότεροι είναι σύμφωνα με τον Cohen, 2006 (Κατσαρού Ε., 2016: σ. 171) στην άποψη ότι «το σχολικό κλίμα αντανακλά κυρίως, τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και δράση της σχολικής μονάδας». Για τους Freiberg and Stein (1999) (MacNeil, Prater&Busch, 2009: σ. 75) το σχολικό κλίμα είναι η καρδιά και η ψυχή του σχολείου και εκείνη η αίσθηση που κάνει τους δασκάλους και τους μαθητές να αγαπούν το σχολείο και να επιθυμούν να είναι μέρος του. Θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα είναι όλα τα εσωτερικά χαρακτηριστικά που κάνουν το ένα σχολείο να ξεχωρίζει από το άλλο (Πασιαρδή, 2001:25). Το σχολικό κλίμα «βρίσκεται στο πλέγμα της ατομικής και ομαδικής εμπειρίας» (Coyne A. Y., 2012: σ. 6) αφού περικλείει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, την κοινότητα και καλείται να παίζει ρόλο στο όραμα και την κατεύθυνση του σχολείου.

Οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει το σχολικό κλίμα έχουν ερευνηθεί πολύ αφού το σχολικό κλίμα έχει τεράστια σημασία στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Έτσι σε μια έρευνα που έκαναν οι Τζάνη, Παμουκτσόγλου και Στρατικόπουλος (Ματσαγγούρας, 2000: σ. 185-186) διαπιστώθηκε ότι τα χαρακτηριστικά του θετικού κλίματος που επικρατεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι α) οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και προς το πρόσωπο του διευθυντή, β) ικανοποίηση για τις ικανότητες του διευθυντή, γ) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφά-

σεων για σοβαρά προβλήματα σχολείου, δ) οι ζεστές διανθρώπινες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Σύμφωνα με τον Collie, 2010 (Σωτηρίου, Απ., 2015: σ. 82-83) το σχολικό κλίμα είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, και οι κυριότεροι παράγοντες της αναφέρονται στα χαρακτηριστικά: α) του φυσικού περιβάλλοντος και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, β) του κοινωνικού περιβάλλοντος, γ) των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου και δ) της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο.

Σχέση Σχολικού Κλίματος και Σχολικής Κουλτούρας

Οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας είναι δυο όροι που χρησιμοποιούνται σαν ταυτόσημοι στην έρευνα (Coyne A. Y., 2012: σ. 2) αν και στην ουσία διαφέρουν. Η έννοια της κουλτούρας είναι ευρύτερη γιατί περιλαμβάνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις τις παραδοχές των ανθρώπων που απαρτίζουν τον οργανισμό και όχι μόνο το πώς νιώθουν μέσα στον συγκεκριμένο οργανισμό. Η σχολική κουλτούρα είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται οι λειτουργίες του σχολείου και συντίθεται από τα ερεθίσματα που γεννώνται στα μέλη της σχολικής μονάδας, από το φυσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, από το θεσμικό πλαίσιο, τους κανονισμούς αλλά και από κάθε κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο, το οποίο την περιβάλλει.

Η κουλτούρα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή, 2014 (Καρατάσιος, Γ.: σ. 52) είναι η προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται «είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας». Αν λοιπόν η κουλτούρα είναι η προσωπικότητα του οργανισμού, τότε το κλίμα είναι η συμπεριφορά του. Είναι πιο εύκολο να αλλάξει κάποιος την συμπεριφορά (κλίμα) απ' ότι να αλλάξει την προσωπικότητα (κουλτούρα) (Gruenert, St, 2008: σ.58). Άρα η κουλτούρα είναι δύσκολο να αλλάξει σε αντίθεση με το κλίμα που είναι πιο ευέλικτο στη διαμόρφωσή του. Την κουλτούρα που έχουν τα μέλη της ομάδας δεν μπορούν να τη νιώσουν, είναι κάτι βαθύτερο, σε αντίθεση με το κλίμα που κάποιος το νιώθει όταν εισέλθει σε ένα σχολείο. Άρα η κουλτούρα/πολιτισμός είναι μέσα μας ενώ το κλίμα είναι γύρω μας. Η κουλτούρα καθορίζει αν το κλίμα μπορεί να αλλάξει, ενώ το σχολικό κλίμα είναι το πρώτο βήμα για την αλλαγή. Η κουλτούρα καθορίζει τον τρόπο που αντιδράει κάποιος σε συγκεκριμένες καταστάσεις σχολικές, πώς επιβραβεύουμε τους μαθητές στην επιτυχία ή στην αποτυχία (Gruenert, St, 2008: σ.58). Για τον Van Houtte (2004) (Χατζηπαναγιώτου, 2008: σ. 214) το κλίμα είναι μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας και αυτό δικαιολογεί το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα.

Οι παράγοντες διαμόρφωσης του Σχολικού Κλίματος

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο που λειτουργούν και συνδέονται παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Οι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι οι εξής (Σαϊτης, 2002: σσ. 135-138):

Η δομή: όταν η δομή ενός οργανισμού δεν είναι ασφυκτική και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη τότε το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο. Η παροχή αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εκπαιδευτικό δημιουργεί θετικό κλίμα.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει το κλίμα αυτές. Στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία

Η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον

Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων που συνυπάρχουν στη σχολική μονάδα, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι διαφορές έχουν να κάνουν με το γένος, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Ακόμα και οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών επιδρούν και διαμορφώνουν το κλίμα.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Ο Daar (2010) (Κατσαρού, Ε, 2016: σ. 175) τους παρουσιάζει αναλυτικά και κατατάσσει, ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους έντεκα παράγοντες: οι σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η αποτελεσματική διοίκηση, οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, η συμπεριφορά των μαθητών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, η σχέση σχολείου-οικογένειας, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των μαθητών πέραν του σχολικού προγράμματος και τέλος το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι προσεγμένο και να επηρεάζει θετικά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Κατά την Πασιαρδή (2001) τέσσερις είναι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και στην ανάπτυξη του «θετικού» σχολικού κλίματος. Αυτοί είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου και οι ίδιοι οι μαθητές.

Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποδίδεται στα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή. Η έρευνα, MacNeil, Prater & Busch, (2009) αναφέρει ότι η πιο σημαντική ενέργεια του διευθυντή της σχολικής ομάδας είναι η προσοχή που δίνει στο σχολικό κλίμα του οργανισμού και στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος σε αυτήν (Coyne A. Y., 2012: σ. 4). Ο διευθυντής είναι εκείνος που με το παράδειγμά του θα εμπνέει και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και θα αφήνει μεγάλα περιθώρια κίνησης και ευελιξίας

στους εκπαιδευτικούς. Οι στόχοι που θέτει είναι εφικτοί και σαφείς, και οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για την παροχή ίσων μορφωτικών ευκαιριών στους μαθητές. οι διευθυντές εκείνοι που δημιουργούν το θετικό σχολικό κλίμα είναι εκείνοι που επιδεικνύουν σεβασμό και είναι υποστηρικτικοί στο συνολικό μαθησιακό περιβάλλον. Το σχολικό κλίμα, η ακαδημαϊκή επίδοση, η σχολική ικανότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους Glickman, Gordon & Rosso- Gordon (2007), συνδέονται μεταξύ τους (Coyne A. Y., 2012: σ. 6).

Ένας ακόμα βασικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος είναι η επικοινωνία, με την οποία εξασφαλίζεται τόσο η τακτική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό σύνολο όσο και η σταθερή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας (Πασιαρδή, Γ., 2001: σ. 44). Η επικοινωνία προς τα πάνω έχει να κάνει με την επικοινωνία με το ΥΠΕΠΘ, και τους φορείς του για θέματα όπως η στοχοθέτηση, η αξιολόγηση, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Πασιαρδή, 2001:45). Στην επικοινωνία που αφορά τα μέλη της σχολικής μονάδας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής που κύριο μέλημά του είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος ειλικρίνειας και διαφάνειας που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου (Πασιαρδή, Γ, 2001: σ. 49). Η αποτελεσματική επικοινωνία, ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος προϋποθέτει από την πλευρά του διευθυντή να σέβεται την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, να δείχνει κατανόηση στα ατομικά προβλήματά τους, να είναι ευαίσθητος στις προσωπικές σχέσεις (Σαϊτης, 2002:141). Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να μεταφέρει με ξεκάθαρο τρόπο τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες που αναμένει από το προσωπικό της σχολικής μονάδας προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική δέσμευση και επιτυχής εφαρμογή. Όταν η επικοινωνία είναι σαφής, τα ενδιαφερόμενα μέρη συνεργάζονται και δεσμεύονται, με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Koyzes και Posner, (2007) να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να κερδίσουν και να επιτύχουν πολλά περισσότερα απ' ότι χωρίς τη συνεργασία (Coyne A. Y., 2012: σ. 6).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Η καθιέρωση ωρών επικοινωνίας για τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, η τηλεφωνική επικοινωνία, η συζήτηση για τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά τους, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για οποιαδήποτε ανάγκη επηρεάζει την επίδοση και την ψυχική υγεία του κάθε μαθητή. Είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνονται και για τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Τέλος είναι πολύ χρήσιμες για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος οι συναντήσεις με θέματα επιμορφωτικού χαρακτήρα. Σημαντική και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για τη δημιουργία θετικού κλίματος, με συνεχή ανατροφοδότηση η οποία κινείται αμφίδρομα με εναλλαγή των ρόλων πομπού και δέκτη μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή (Πασιαρδή, 2001:45)

Σχολικό Κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Ο απώτερος στόχος κάθε σχολικής μονάδας είναι η μεγιστοποίηση της μάθησης και ανάπτυξης είτε αυτή αφορά στους μαθητές είτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό, στη συνέχεια οδηγεί στην συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι Freiberg 1999 και Sergiovanni 2001 (MacNeil, Prater&Busch, 2009: σ. 76), τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνεται όταν εκείνος προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση. Εκτός όμως από την μάθηση, το σχολείο, σύμφωνα τον Ανδρέου (2001) (Καρατάσιος, Γ.: σ. 49) παρέχοντας ένα θετικό, υγιές κλίμα, που είναι ελκυστικό σε όλους εφοδιάζει τους συμμετέχοντες «με μηχανισμούς αντιμετώπισης ειδικότερων προβλημάτων, όπως η υποεπίδοση, η σχολική εγκατάλειψη ή η νεανική παραβατικότητα». Οι επιδόσεις των μαθητών, η ποιότητα των σχέσεων και γενικά οι συνολικές εμπειρίες των μελών της σχολικής μονάδας θα βελτιωθούν εφόσον υπάρχει εστίαση στη δημιουργία θετικού κλίματος. Το θετικό κλίμα θα βοηθήσει, σύμφωνα με τους Hoffman, Hutchinson & Reiss, 2009 (Coyne A. Y., 2012: σ. 7), στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία. Στο σχολείο επικρατεί ένα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν αξία και ικανότητα να προοδεύσουν ενώ παράλληλα τους δίνονται και τα κίνητρα και οι ευκαιρίες να το προσπαθήσουν και να το επιτύχουν. Το σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Καρατάσιος, Γ.: σ. 51): «Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, αφήνοντας ένα βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται να συμμετέχουν σε συστηματικές προσπάθειες να αυτοαξιολογηθούν, να αξιολογηθούν και να επιμορφωθούν, και τέλος η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα, με τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις και συνεργασία με άλλους φορείς».

Η συνύπαρξη όλων των παραπάνω στοιχείων βοηθάει στην οργάνωση και στην αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας και στη δημιουργία ενός ευχάριστου και άνετου σχολικού κλίματος αφού οι παράγοντες της επικοινωνίας, της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μιας σχολικής μονάδας και της οργάνωσης τους σχολείου θεωρούνται σημαντικοί για τη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Gruenert, 2005, όσο πιο συνεργατικό είναι το προσωπικό του σχολείου, τόσο πιο θετικό το κλίμα του σχολείου και συνεπώς μεγαλύτερη η μαθητική επίδοση (Spicer, F.V, 2016: σ.16).

Η σημασία του Σχολικού Κλίματος στην επίδοση των μαθητών

Ο ρόλος του θετικού σχολικού κλίματος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Οι Hallinger και Heck (1998) (MacNeil, Prater&Busch, 2009: σ. 77) αναφέρουν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται έμμεσα από τον διευθυντή, όταν εκείνος δημιουργεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα (MacNeil, Prater&Busch, 2009: σ. 76). Σύμφωνα με τους

Blasé, J & Blasé J (2000) (Βαρδιάμπαση, 2017: σ. 225) όσο πιο καλές είναι οι ανθρώπινες σχέσεις που καλλιεργεί η ηγεσία με όλους τους μετόχους τόσο βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διατήρηση υγιών, ζεστών ανθρώπινων σχέσεων, τις οποίες καλλιεργεί η ηγεσία με όλους, βελτιώνει τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Όλο αυτό το κλίμα αισιοδοξίας και συνεργασίας συντελεί στην πρόοδο των μαθητών διαρκώς «έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται» (Κατσαρού, Ε., 2016: σ. 178). Σύμφωνα με τον Manthey (2006), όταν οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών τότε τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν αυτό που μέχρι τότε θεωρούνταν αδύνατο

Παράλληλα, οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και στήριξης με τους συναδέλφους τους εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους και διδάσκουν παρέχοντας στους μαθητές τους πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Σωκράτους και Αγγελίδη (2009) (Γιακουμή Σ., 2012: σ. 476) ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας «τολμά να προβαίνει σε καινοτομίες οδηγώντας τους μαθητές του σε καινούργιες και πιο δημιουργικές ανακαλύψεις γνώσεων και εμπειριών». Επιπρόσθετα η συνεργασία των μελών και η αποτελεσματική επικοινωνία σύμφωνα με τον Mortimore, 1992 (Κατσαρού, Ε., 2016: σ. 178) είναι εποικοδομητική και «για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και ψυχικής υγείας των μαθητών»

Η σημασία του Σχολικού Κλίματος στην αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών

Η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης είναι καλά τεκμηριωμένη καθώς πολλές έρευνες (Collie et al., 2012· Schyns et al., 2009) έχουν δείξει ότι «το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» (Σωτηρίου, Απ., 2015: 84). Το κλίμα αισιοδοξίας και ευφορίας είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και τους μαθητές στην αποδοχή της διαδικασίας της μάθησης. Αποτέλεσμα είναι η δημιουργία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές της αίσθησης της αποδοτικότητας και η επίτευξη των στόχων (Πασιαρδή, Γ., 2001: σ. 37). Η καλλιέργεια επίσης υψηλών προσδοκιών για όλους, η δέσμευση σε ένα όραμα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η εναρμόνιση των επιμέρους ατομικών στόχων στους ευρύτερους με συγκεκριμένα κριτήρια επιτυχίας δραστηριοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό έργο τους (Βαρδιάμπαση, Ζ., 2017: σ. 225).

Το κλίμα συνεργασίας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι μια προσωπική υπόθεση αλλά είναι αποτέλεσμα συνεργασίας. Το συνεργατικό κλίμα σύμφωνα με τον Day (2003) (Γιακουμή, Σ., 2012: σ. 476) «συμβάλλει στην υλοποίηση της επαγγελματικής

τους υποχρέωσης για συνεχή ανάπτυξη των θεωρητικών και πρακτικών τους γνώσεων, η οποία θα τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς τόσο στη διδασκαλία τους, όσο και στη συμβολή τους στη βελτίωση της σχολικής μονάδας». Η εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών και μέσων για την καλλιέργεια ενός δημιουργικού, ποιοτικού παιδαγωγικού κλίματος με έμφαση στις μαθησιακές ανάγκες, και τα επιτεύγματα αποτελεί χαρακτηριστικό του θετικού κλίματος που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού (Βαρδιάμπαση, Ζ., 2017: σ. 225). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία από διδακτικό υλικό, διδακτικές μεθόδους και χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έτσι ώστε κάθε μαθητής να συμπεριληφθεί ενεργά στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν όλους τους μαθητές με επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση και τις μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως υπάρχουν γιατί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν. Η συλλογικότητα δημιουργείται στο σχολείο όταν οι διευθυντές ενθαρρύνουν τη μάθηση και τη διδακτική βελτίωση των καθηγητών (Hill & And, 2011) και σύμφωνα με τον Sahin, 2011, «το κλίμα ενός σχολείου είναι θετικό όταν ο διευθυντής είναι ένας ισχυρός ηγέτης και εκφράζει την πίστη στην ικανότητα των δασκάλων να πετύχουν» (Spicer, F.V, 2016: σ.25). Είναι επιβεβλημένη η δημιουργία κλίματος φιλίας και συνεργασίας καθηγητών και μαθητών και δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης η οποία συνεισφέρει πολύ στη σχολική επιτυχία του κάθε μαθητή (Πασιαρδή, Γ., 2001: σ. 39).

Επίσης η καλλιέργεια ηγετικών προσόντων στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, είναι ένα χαρακτηριστικό του υγιούς σχολικού κλίματος που συντελεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου αφού συντελεί στο «χτίσιμο και την ανάδειξη επίλεκτων ηγετών που θα ηγούνται των υποομάδων εργασίας» (Βαρδιάμπαση, Ζ., 2017: σ. 225). Ο κάθε εκπαιδευτικός λοιπόν, έχει το δικό του ταλέντο το οποίο αναδεικνύεται και χρησιμοποιείται προς όφελος όλων.

Επίλογος

Η πορεία προς τη βελτίωση του κάθε σχολείου και την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν είναι ίδια. Κάθε σχολείο έχει τη δική του δομή, αριθμό μαθητών, διαφορετικό ανθρώπινο δυναμικό, και εντάσσεται σε διαφορετικές κουλτούρες. Ωστόσο σήμερα όσο ποτέ είναι επιτακτική η ανάγκη, «για ένα ευπροσάρμοστο σχολείο στις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανοιχτό στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής με μακροχρόνιο όραμα και αυτονομία στον προγραμματισμό, τον προϋπολογισμό και στην ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης» (Κουτούζης, Μ, 2012). Ουσιαστικός παράγοντας σε αυτή την κατεύθυνση η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Βασικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με το όραμα και το σύστημα εργασίας που διαθέτει, για τη δημιουργία ενός κλίματος που βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, προωθώντας και αναβαθμίζοντας το εκπαιδευτικό έργο και ακολούθως την σχολική επίδοση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angus J. MacNeil , Doris L. Prater & Steve Busch, (2009) *The effects of school culture and climate on student achievement*, *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241 To link to this article:

<https://doi.org/10.1080/13603120701576241> (τελευταία πρόσβαση 3/1/2020)

Chatzipanagiotou, P., (2008) *O rolos tis koulouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou*, sto YP.E.P.Th., Entaxi paidion palinnostounton kai allo-dapon sto scholeio (gymnasio), D. K. Mavroskoufis (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi. Thessaloniki, 2008, ss. 213-230

Coyne, Amy Yarborough, (2012). "*The Relationship Between Perceptions of School Climate and Student Achievement in Schools That Use Jostens' Renaissance Programs*". Dissertations. 387.

https://aquila.usm.edu/dissertations/387/?utm_source=aquila.usm.edu%2Fdissertations%2F387&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Giakoumi S, (2012) *I Synergatiki Kouloura os ypostiriktiko ergaleio sto ergo ton ekpaideftikon*, sto 12o Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou ss.475-483

Gruernert Steve, (2008) *School Culture They are not the same Thing*, pp.56-58, March, April , στο [Gruenert-Culture and Climate.pdf](#) (τελευταία πρόσβαση 3/1/2021)

Kavouri, P., (1998) *To scholiko klima stin Protovathmia Ekpaidefsi*, *Paidagogiki epi-theorisi*, 27/98 s. 181-201

Karatasios, G., *I Diamorfosi Thetikou Klimatos os paragontas poiotitas tis Ek-paideftikis Monadas*, sto <https://docplayer.gr/9636645-I-diamorfosi-thetikoy-klimatos-os-paragontas-poiotitas-tis-ekpaideytikis-monadas.html> (teleftaia prosva-si 15/1/2021)

Katsarou Eir. (2016) *I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas apotelesmati-kotitas tis ekpaideftikis monadas kai o katalytikos rolos tou diefthynti*, sto Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko, Ekpaideftikos kyklos, Tomos 4, Tefchos 3,2016 sss.169-207

Koutouzis, M. (2012), *Dioikisi - Igesia - Apotelesmatikotita: Anazitontas pedio efarmogis sto elliniko ekpaideftiko systima*. Sto: P. Papadimantaki & D. Karakatsani (epim.), *Sygchrona zitimata ekpaideftikis politikis*. Anazitontas to neo scholeio. Athina: Epikentro, s.s.211-226.

Pasiardi, G., (2001) *To Scholiko Klima. Theoritiki Analysi kai Empeiriki Dieref-nisi ton vasikon parametron tou*, TYPOTHITO/DARDANOS

Saitis, Ch. (2002) *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio* (V' Ekdosi), Athina

Sotiriou Ap, (2015) *Scheseis metaxy tou scholikou klimatos kai tis epangelmatikis ikanopoiisis ton daskalon*, sto Proscholiki kai Scholiki Ekpaidefsi, Tomos 3, Tefchos 1, Ergastirio Paidagogikon Erevnon kai Efarmogon, P.T.P.E Panepisti-mio Kritis, sto [Sotiriou-Scholiko klima kai epangelmatiki ikanopoiisi.pdf](#)

Spicer, V., Felecia, (2016) *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*. Georgia State University. Spring 5-13-2016. https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/140/ (τελευταία πρόσβαση 15/12/2021)

Vardiampasi, Z. (2017) *Igesia, scholiki kouloura, axiologisi kai scholiki veltio-si: Mia grammiki schesi*, sto 22o Diethnes Synedrio, Typoi, Morfes, Efarmoges kai Apotelesmatikotita tis Ekpaidefsis, Veroia 21-23 Oktovriou 2016, ss.213-231 (PDF) *Igesia, scholiki kouloura, axiologisi kai scholiki veltiosi: Mia grammi-ki schesi - Leadership, school culture, evaluation and school improvement: A linear relation* ([researchgate.net](https://www.researchgate.net)) (teleftaia prosvasi 15/9/2021)

Μαθηματικά και Φύλο στο Δημοτικό Σχολείο **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών**

Φραγκόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τις έμφυλες διαφορές των μαθητών στο πλαίσιο της διάστασης «*Μαθηματικά και Φύλο στο Σχολείο*», η οποία εντάσσεται στο θέμα «*Εκπαίδευση και Φύλο*». Στη διάσταση αυτή, επιχειρούμε βιβλιογραφική ανασκόπηση και στη συνέχεια πραγματοποιούμε εμπειρική έρευνα, για να διερευνήσουμε όχι μόνο τη σχέση του φύλου των μαθητών με τα μαθηματικά, αλλά και τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη σχέση αυτή. Συγκεκριμένα η έρευνά μας επιχειρεί να μελετήσει κατά πόσο η εμπειρία, το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τη σχέση των μαθητών τους με τα μαθηματικά και τις σπουδές θετικών επιστημών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 134 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία, το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου με τα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Φύλο, Μαθηματικά, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Απόψεις Δασκάλων, Θετικές Επιστήμες

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Gounias και Alexopoulos (2018), παρά το ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει διασφαλίσει την ισότητα των ευκαιριών και έχει περιορίσει τον αναλφαριθμητισμό, ωστόσο, αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς που αναπαράγουν τα φυλετικά στερεότυπα.

Η σχέση που θα αναπτύξουν οι μαθητές στο σχολείο με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, είναι πολλές φορές καθοριστική για την μελλοντική τους επαγγελματική πορεία. Η σχέση αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την επίδοσή τους στα μαθήματα. Η εξαιρετικά μεγάλη σημασία που δίνεται σήμερα στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία στηρίζεται κυρίως στις θετικές επιστήμες και ιδιαίτερα στα μαθηματικά, επηρεάζει άμεσα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι καλές επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά τους δίνει το δικαίωμα σε σπουδές οι οποίες μπορούν να τους εξασφαλίσουν επαγγελματικές και όχι μόνο ευκαιρίες (Gardinier, 2017).

Η υποαντιπροσώπηση, όμως, των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια σε σπουδές θετικών επιστημών, παρά τις υψηλές επιδόσεις τους σε πολλά μαθήματα (Warrington & Younger, 2000), έχει γίνει η αιτία πραγματοποίησης αρκετών ερευνών.

Οι Καραγεώργος, Κασιμάτη και Γιαλαμάς, (1996) υποστηρίζουν πως ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της Μαθηματικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη στους

μαθητές θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά και η παροχή σ' αυτούς ενθάρρυνσης για την ενασχόλησή τους με αυτά. Τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία των στάσεων οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο των μαθητών. Υποστηρίζουν πως οι στάσεις αυτές είναι πολύ ισχυρές και έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι επηρεάζουν άμεσα τα αγόρια και τα κορίτσια, τόσο στα μαθήματα όσο και στις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές. Τον ίδιο προβληματισμό διατυπώνουν οι Arslan, Çanlı και Sabo (2012) αλλά και οι Μουσταΐρας και Σκαρτσίλας (2002), οι οποίοι αναφέρονται σε έρευνες που δείχνουν ότι οι στάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στην μάθηση όσο και στην διατήρηση του ενδιαφέροντος για τα Μαθηματικά.

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών από τις έρευνες των Τρέσσου και Σαμουρκάσογλου (1996), Καραγεώργου και συν. (1996) προκύπτει πως ανεξάρτητα από την ηλικία, στο Γυμνάσιο και Λύκειο, τα αγόρια έχουν θετικότερη στάση απέναντι στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια. Στην έρευνα των Leder και Forgasz (2011) μάλιστα φαίνεται πως οι στάσεις αυτές είναι τόσο ισχυρές που και ως ενήλικες πλέον, οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τους Μουσταΐρα και Σκαρτσίλα (2002), και τα δύο φύλα στο Δημοτικό έχουν πολύ θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το μάθημα αυτό. Οι Arslan κ.συν. (2012), αντίθετα, αποτυπώνουν στην έρευνά τους μια πιο θετική στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι οποίες συμπίπτουν ηλικιακά με τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου σε χώρες της Ευρώπης.

Ό,τι αφορά στις επιδόσεις στα μαθηματικά, σύμφωνα με τους Fitriana και Supahar (2019), αυτές σχετίζονται με τη μαθηματική ικανότητα η οποία είναι ικανότητα χρήσης ή χειρισμού αριθμών αποτελεσματικά σε διάφορους τομείς. Η μαθηματική ικανότητα θεωρείται ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα, συμπεριλαμβανομένης της ποσοτικής, της αιτιολογικής, της χωρικής και της επαγωγικής/απαγωγικής ικανότητας (Netti, Khairul, & Amelia, 2019). Σύμφωνα με την έρευνα των Τρέσσου και Σαμουρκάσογλου (1996), ακόμα και εάν ανάμεσα στους μαθητές που έχουν αποκτήσει τη μαθηματική ικανότητα βρίσκονται πολλά κορίτσια, φαίνεται πως τελικά, είναι πολύ λιγότερα τα κορίτσια που επιλέγουν σπουδές και κατ' επέκταση επαγγελματικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τα μαθηματικά. Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τους Μουσταΐρα και Σκαρτσίλα (2002), τα κορίτσια υπερέχουν βαθμολογικά των αγοριών στα πρώτα χρόνια του σχολείου, τόσο σε επιμέρους μαθήματα (μαθηματικά, γλώσσα) όσο και στη γενική επίδοση.

Στο Γυμνάσιο η έρευνα των Καραγεώργου κ.συν. (1996) έδειξε μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών ως προς την επίδοση, σε σχέση με τα αγόρια σε βασικές μαθηματικές έννοιες. Τα ίδια ευρήματα συναντάμε και στην έρευνα των Arslan et al. (2012), οι οποίοι μάλιστα, σε επίπεδο Γυμνασίου, είδαν μια σημαντική διαφορά στις επιδόσεις υπέρ των κοριτσιών.

Την επίδραση του σχολικού αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχέση των αγοριών και των κοριτσιών με τα μαθηματικά, τονίζουν ιδιαίτερα στην έρευνά τους οι Τρέσσου και Σαμουρκάσογλου (1996). Επισημαίνουν την αξία της διερεύνησης, όχι

μόνο των απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για τα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο σε σχέση με τα δύο φύλα, αλλά και των εντυπώσεων τους σχετικά με το βαθμό ενθάρρυνσής τους, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους. Φαίνεται πως, όπως τονίζουν και οι Leder και Forgasz (2011), οι έμφυλες διαφορές στα μαθηματικά έχουν άμεση σχέση με τις προσδοκίες και πεποιθήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δύο από τα πρώιμα ευρήματα του Φρόιντ που άσκησαν καταλυτική επίδραση και είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ψυχολογία του φύλου είναι η έννοια της εσωτερικής σύγκρουσης και η άποψη ότι όλοι έχουμε ένα ασυνείδητο κομμάτι του εαυτού μας που μας δίνει κίνητρα. Αυτά τα δύο ευρήματα σχετίζονται μεταξύ τους και έχουν σημαντική επίδραση στις εμπειρίες μας για το φύλο ως έννοια αντιφατική που δεν μπορούν οι συνειδητές μας επιθυμίες και τα συναισθήματα να εξηγήσουν (Bell, 2018). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως καθοριστικός παράγοντας στη σχέση του φύλου με τα μαθηματικά στο σχολείο είναι οι αντιλήψεις και η στάση των δασκάλων στο θέμα αυτό.

Οι Θεοδωράκη και Δεληγιάνη-Κουιμτζή (2007), τονίζουν πως οι αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τις μαθηματικές τους ικανότητες. Οι διαφορετικές αυτές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τους οδηγούν στην διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους απέναντι στα δύο φύλα. Ευρήματα της έρευνας αυτής δείχνουν πως οι δάσκαλοι και οι δασκάλες στην Ελλάδα θεωρούν ότι τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών στα μαθηματικά.

Σύμφωνα με τους Wigfield et al. (1997), οι αντιλήψεις των παιδιών για τις μαθηματικές τους ικανότητες επηρεάζονται από αυτές των δασκάλων τους και εδραιώνονται στα μέσα περίπου του Δημοτικού Σχολείου. Πολλοί δάσκαλοι, αναπαράγοντας στερεοτυπικές απόψεις, πιστεύουν ότι τα κορίτσια δεν είναι τόσο καλά στα μαθηματικά, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους. Η επιτυχία των κοριτσιών στο μάθημα αυτό, ερμηνεύεται από τους δασκάλους τους ως αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς και προσπάθειας, ενώ η επιτυχία των αγοριών ως αποτέλεσμα του ταλέντου τους στα μαθηματικά (Tiedemann, 2002).

Η υποβάθμιση των ικανοτήτων των κοριτσιών από τους εκπαιδευτικούς τους φαίνεται, σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, πως τα οδηγεί σε θεωρητικές σπουδές. Μέσα από τις σπουδές αυτές κατευθύνονται σε «γυναικεία επαγγέλματα», αφήνοντας τις επαγγελματικές δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με τις θετικές επιστήμες στα αγόρια.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που επιχειρήσαμε είδαμε ότι οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα με αντικείμενό τους τις απόψεις που έχουν οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου για τη σχέση του φύλου με τα μαθηματικά είναι ελάχιστες. Με το πέρασμα του χρόνου, πιστεύουμε ότι έχει δημιουργεί η ανάγκη επαναδιερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία αποτυπώνονται στις έρευνες που μελετήσαμε, εστιάζοντας κυρίως στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση του φύλου με τα Μαθηματικά.

Έτσι για όλους αυτούς τους λόγους πραγματοποιήσαμε μια νέα έρευνα η οποία είχε ως στόχο να μελετήσει τη σχέση του φύλου με τα Μαθηματικά στο Δημοτικό Σχολείο σε σχέση με τις αντιλήψεις των δασκάλων για το θέμα αυτό.

Ερευνητική Προσέγγιση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει κατά πόσο το φύλο, η εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιδρούν στις αντιλήψεις τους σε σχέση ανάμεσα στο φύλο και τα Μαθηματικά στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, στόχος της έρευνάς μας είναι να δούμε πόσο το φύλο, η εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων επιδρούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου με τις σπουδές θετικής κατεύθυνσης.

Καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχέσης των μαθητών με τα μαθηματικά είναι η επίδοσή τους στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τη σχέση αυτή μέσα από τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα μαθηματικά.

Σύμφωνα με τη Θεοδοσιάδου (2013), η έννοια της σχολικής επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συνδεθεί άμεσα με το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους σκοπούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η κατάκτηση αυτή μεταφράζεται, ποσοτικά, μέσω του βαθμού (10βαθμη ή 20βαθμη κλίμακα) που πετυχαίνουν στα μαθήματα του σχολείου και μπορεί να γίνει μέσα από διάφορες μεθόδους και τεχνικές (Αβδάλη, 1989). Η επίδοση αυτή έχει γίνει το βασικότερο κριτήριο με βάση το οποίο οι μαθητές χαρακτηρίζονται από το σχολικό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ως *άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί* (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Μέσα από την μελέτη παλαιότερων εμπειρικών ερευνών προκύπτει η διαφοροποίηση των αντιλήψεων αλλά και των στάσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας. Επίσης οι δάσκαλοι, στις έρευνες αυτές, αναπαρήγαγαν στερεοτυπικές απόψεις για την σχέση φύλου και σπουδών θετικής κατεύθυνσης.

Σημαντικά όμως είναι και τα ευρήματα ερευνών που αναφέρονται στα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων ως παράμετρο διαφοροποίησης των αντιλήψεων αυτών (Fetler, 2001). Στη χώρα μας, κυρίως τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των δασκάλων με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, παράμετρος η οποία ίσως έχει επηρεάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Στην προσπάθειά μας να επαναδιερευνήσουμε το θέμα της σχέσης των αντιλήψεων των δασκάλων με τις έμφυλες διαφορές στα Μαθηματικά θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο επιδρά το φύλο των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά;

- Επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά;
- Πόσο επιδρά η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά;
- Πόσο επιδρά το φύλο των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με την επιλογή σπουδών θετικής κατεύθυνσης;
- Επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με την επιλογή σπουδών θετικής κατεύθυνσης;
- Πόσο επιδρά η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με την επιλογή σπουδών θετικής κατεύθυνσης;

Ερευνητική μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική. Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας προκύπτει η ανάγκη ποσοτικοποίησης ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών όπως είναι το φύλο, η εμπειρία, τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών αλλά και των αντιλήψεών τους σε σχέση με την επίδοση αγοριών και κοριτσιών στα μαθηματικά. Η μελέτη συγκεκριμένων σχέσεων των μεταβλητών, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στο σκοπό της έρευνάς μας, αλλά και η συσχέτιση ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών των μεταβλητών αυτών, όπως έχουν αποτυπωθεί στα ερευνητικά ερωτήματα, αποδεικνύουν την αναγκαιότητα επιλογής της ποσοτικής έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, μιας και εξαιτίας του μικρού δείγματος, λόγω πιλοτικής έρευνας, δεν απαιτείται διασφάλιση της γενίκευσης στον πληθυσμό. Έτσι επιλέξαμε ένα αρκετά βολικό δείγμα, για εμάς, από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία κοντά στην περιοχή μας.

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος εργαλείου μιας και είναι εύχρηστο, τα δεδομένα μπορούν να ταξινομηθούν, να αξιοποιηθούν και να επεξεργαστούν εύκολα. Είναι ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων (Αθανασίου, 2000). Για τις ανάγκες της έρευνάς μας, δανειστήκαμε το ερωτηματολόγιο έρευνας των Θεοδωράκη και Δεληγιάννη - Κουιμτζή (2007) και το ερωτηματολόγιο των Leder και Forgasz (2002). Το ερωτηματολόγιό μας αποτελείται συνολικά από είκοσι δύο ερωτήσεις και είναι χωρισμένο σε τρία θεματικά μέρη.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα πήραν μέρος 134 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελείται από 67 γυναίκες και 67 άνδρες.

Σε ότι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, από το συνολικό δείγμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις κατηγορίες 3, 4 και 6, με 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 29,4%), 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 29,4%) και πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 20,6%) αντίστοιχα.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δύο φύλων

Για τη διερεύνηση του πρώτου στόχου της έρευνάς μας, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 , γνωστό ως κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας. Η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθηματικά. Στις ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 7 και 8 σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο των εκπαιδευτικών, η στατιστική ανάλυση έδειξε $p > 0.05$. Το 61,8% των εκπαιδευτικών (76,5% των ανδρών, 47,1% των γυναικών) πιστεύουν ότι τα αγόρια υπερέχουν στην επίλυση προβλημάτων σε σχέση με τα κορίτσια. Το 52,9% των εκπαιδευτικών διαφωνούν στο ότι τα κορίτσια υπερέχουν στις πράξεις ενώ το 26,5% απάντησαν ότι δεν είναι σίγουροι. Με το ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια συμφωνεί το 61,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών (70,6% των ανδρών, 52,9% των γυναικών), ενώ με το ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια διαφωνεί το 64,7% των εκπαιδευτικών (70,6% των ανδρών, 58,8% των γυναικών). Με το ότι κορίτσια και αγόρια έχουν τις ίδιες πιθανότητες να έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά συμφωνεί το 20,6% και 38,2% του συνόλου (απόλυτα, αρκετά αντίστοιχα), το 29,4% απάντησε ότι δεν είναι σίγουροι, ενώ μόνο το 11,8% των εκπαιδευτικών διαφωνούν.

Οι αντιλήψεις των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνονται σημαντικά διαφοροποιημένες ($p=0,031$) ως προς το εάν τα αγόρια τα καταφέρνουν στα μαθηματικά χωρίς βοήθεια. Το 64,7% των γυναικών διαφωνεί, ενώ το 51,2% των ανδρών συμφωνεί. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις 3, 9, 10, 11, 12 και 13 που αποτυπώνουν της αντιλήψεις των δασκάλων για τη σχέση των μαθητών με τα μαθηματικά, με βάση τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια τις μαθηματικές τους γνώσεις, η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$).

Το 76,5% των γυναικών αλλά και το 47,1% των ανδρών διαφωνούν στο ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν στα μαθηματικά χωρίς βοήθεια. Το 58,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια στο να παρακολουθήσουν τη λύση μιας δύσκολης άσκησης, ενώ οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο εάν είναι το ίδιο δύσκολο σε αγόρια και κορίτσια να εντοπίσουν μόνοι τους λάθη, μοιράζονται σχεδόν ισόποσα. Στο εάν τα κορίτσια παραιτούνται εύκολα σε δύσκολα προβλήματα οι απαντήσεις είναι επίσης μοιρασμένες σχεδόν ισόποσα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, όμως, των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με το ότι τα αγόρια

παραιτούνται πιο εύκολα από τα κορίτσια σε δύσκολα προβλήματα (50% διαφωνώ αρκετά, 20,6% διαφωνώ απόλυτα).

Σχετικά με το εάν τα αγόρια κατανοούν τα μαθηματικά καλύτερα από τα κορίτσια, οι αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτές των ανδρών ($p=0,031$). Το 23,5% και το 35,3% των ανδρών συμφωνούν (απόλυτα - αρκετά αντίστοιχα), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 23,5% και 35,3% (απόλυτα - αρκετά αντίστοιχα).

Στο δεύτερο και τρίτο ερώτημα της έρευνάς μας, στο συνολικό δείγμα, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δείχνουν ότι τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά ($p>0,05$).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 85,7% των εκπαιδευτικών που έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν με την υπεροχή των αγοριών στα προβλήματα αλλά και με τις καλύτερες επιδόσεις των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια (συμφωνώ απόλυτα 14,3%, συμφωνώ αρκετά 71,4%).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση του φύλου με τις σπουδές θετικής κατεύθυνσης

Για τη διερεύνηση του δεύτερου στόχου της έρευνάς μας, χρησιμοποιήθηκε επίσης το κριτήριο χ^2 . Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (ποσοστό 80%) συμφωνούν στο ότι κορίτσια και αγόρια έχουν τις ίδιες πιθανότητες να γίνουν καλοί καθηγητές μαθηματικών, ενώ στο ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά για την επαγγελματική σταδιοδρομία των αγοριών συμφωνεί το 30% και διαφωνεί το 47%. Το 50% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η ενασχόληση των γυναικών με την οικογένεια είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επαγγελματική καριέρα τους, συμφωνεί το 29,4% ενώ το 17,6 δηλώνει ότι δεν γνωρίζει. Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 73%) πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα θεωρούν τα μαθηματικά σημαντικά για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών, για τις σπουδές θετικής κατεύθυνσης των μαθητών, σε σχέση με το φύλο ($p>0,05$).

Επίσης από την στατιστική επεξεργασία δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μεταβλητές ακαδημαϊκά προσόντα και χρόνια υπηρεσίας.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας συμπεραίνουμε ότι ακόμα και σήμερα είναι ευδιάκριτες οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχέση του φύλου των μαθητών τους με τα μαθηματικά. Τα ευρήματα αυτά,

συγκλίνοντας με τα ευρήματα ερευνών που μελετήσαμε (Fennema, 1985. Tiedemann, 2002. Fetler, 2001), μας δείχνουν ότι οι αντιλήψεις αυτές είναι κυρίως υπέρ των αγοριών.

Σε σχέση με το πρώτο στόχο της έρευνάς μας, δηλαδή εάν επιδρά το φύλο, η εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων στις αντιλήψεις τους για τις επιδόσεις κοριτσιών και αγοριών στα μαθηματικά, παρατηρούμε ότι ουσιαστικά δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικά στοιχεία που να μας δείχνουν μια τέτοια επίδραση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα αγόρια υπερέχουν, έναντι των κοριτσιών, στην επίλυση προβλημάτων, καθώς επίσης ότι έχουν γενικότερα καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα κορίτσια στα μαθηματικά, παρά το ότι στο σύνολό τους σχεδόν οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες πιθανότητες για καλές επιδόσεις. Όλοι σχεδόν πιστεύουν ότι τα κορίτσια χρειάζονται βοήθεια στα μαθηματικά.

Γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στο αν τα αγόρια κατανοούν τα μαθηματικά καλύτερα από τα κορίτσια και εάν τα καταφέρνουν στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο χωρίς βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας πιστεύουν ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τα κορίτσια. Επίσης βλέπουμε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθηματικά, δίνοντάς τους το προβάδισμα στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων σε σχέση με τα κορίτσια.

Σε σχέση με το δεύτερο στόχο της έρευνάς μας, εάν δηλαδή επιδρά το φύλο, η εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα των δασκάλων στις αντιλήψεις τους για τη σχέση του φύλου με τις σπουδές θετικής κατεύθυνσης, βλέπουμε ότι κι εδώ δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν μια τέτοια επίδραση.

Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν βλέπουν καμία διαφορά στη σχέση αγοριών και κοριτσιών με τις θετικές επιστήμες. Πιστεύουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα αντιμετωπίσουν τις ίδιες δυσκολίες στο να καταλάβουν μελλοντικά μια θέση εργασίας που σχετίζεται με σπουδές θετικών επιστημών και ότι τα μαθηματικά είναι εξίσου σημαντικά τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.

Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν πολύ θετικά την επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών σε θέσεις που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες χωρίς να είναι για αυτές ανασταλτικός παράγοντας η ενασχόλησή τους με την οικογένεια.

Βιβλιογραφία

- Avdali, A. (1989). *Oi vathmoi einai anagkaioi: paidagogikes - koinonikes apopseis kai prosengiseis gia tin axiologisi kai ti vathmologia sto scholeio*. Athina: Syg-chroni Epochi.
- Athanasiou, L. (2000). *Methodoi kai technikes erevnas stis epistimes tis agogis*. Ioannina: Idiou.

- Arslan, H., Çanlı, M., & Sabo, H. M. (2012). A research of the effect of attitude, achievement and gender on mathematic education. *Acta Didactica Napocensia*, 5, 45-52.
- Bell, L. (2018). Psychoanalytic Theories of Gender. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (Eds). *gender, sex, and sexualities: psychological perspective*. New York : Oxford University Press.
- Brandon, P. R., Newton, B. J. & Hammond, O. W. (1987). Children's Mathematics Achievement in Hawaii: Sex differences favoring girls. *American Educational Re-search Journal*. 24 (3), 437-461.
- Creswell, J. W. (2011). *I erevna stin ekpaidefsi* (mtf. N. Kouvarakou). Athina: Ekdoseis Ellin.
- Deligianni-Kouimtzi, V. (1998). *Gynaikes kai Idiotita tou Politi, diastaseis -Dimokratias kai Isotitas ton Fylon stin Ekpaidefsi ton Ekpaideftikon*. Thessaloniki: Vanias.
- Deligianni, V. & Ziogou, S. (1997). *Fylo kai Scholiki Praxi: Syllogi eisigiseon*. Thessaloniki: Vanias.
- Fennema, E. (1985). Explaining sex-related differences in Mathematics: Theoretical models. *Educational Studies in Mathematics*. 16, 303-320.
- Fetler, M. (2001). Student mathematics achievement tests scores, dropout rates and teacher characteristics. *Teacher Education Quarterly*. 28, 151-168.
- Fitriana, D. A., & Supahar, S. (2019). Developing an Assessment Instrument of Mathematical Problem-Solving Skills in Senior High School. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 2(3), 138-141.
- Fragkoudaki, A. (1985). *Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Theories gia tin koinoniki anisotita sto scholeio*. Athina: Papazisi.
- Gardinier, M. (2017). Looking Back toward the Future: Reflecting on the OECD's Global Educational Influence, The Impact of the OECD on Educational World-wide International Perspectives on Education and Society.
- Gouvias, D. & Alexopoulos, C., (2018) Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach, *Gender and Education*, 30:5, 642-662.
- Hilton, T. L., Miller, J. D., & Brown, K. G. (1991). Tomorrow's Scientists. Mathematicians, and Engineers. Paper presented at the annual meeting of the American As-sociation for the Advancement of Science, Washington, DC.
- Kantartzi, E. (1996). Agoria kai koritsia sto scholeio: Oi staseis kai oi antili-pseis ton ekpaideftikon gia to rolo ton dyo fylon. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 88, 39-48.

- Karageorgos, D., Kasimati, A., & Gialamas, V. (1996). *I epidosi ton mathiton A' Gymnasiou sta Mathimatika kai i stasi tous apenanti s' afta: Mia prospatheia dierevnisis tis metaxy tous schesis*. 13o Panellinio Synedrio Mathimatikis Pai-deias, Alexandroupoli.
- Karakonstanti, G., & Kekkou, M. (1994). *Analysi Epidosis sta Mathimatika. Ta Ekpaideftika*, 205-214.
- Leder, G. C., & Forgasz, H. J. (2010). *I liked it till Pythagoras: The public's view of mathematics*. 33rd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Fremantle.
- Moustairas, P., & Skartsilas, P. (2002). *Oi Staseis, oi Antilipseis kai i Epidosi ton mathiton tou Dimotikou scholeiou sta Mathimatika kai sti Meleti Peri-vallontos kai i diaforopoiisi tous se schesi me to fylo, ton topo katoikias kai analoga me tin prospatheia. Antitetradia tis Ekpaidefsis*, 60. Anaktithike apo <http://www.antitetradia.gr>
- Mylonas, Th. (1982). *H anaparagogi ton koinonikon taxeon mesa apo tous scholikous michanismous*. Athina: Grigoris.
- Netti, S., Khairul, K., & Amelia, P. (2019). Student's Mathematical Communication Skill Based on The Assimilation and Accommodation Framework. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 2(3), 133-137.
- Patronis, T., Spanos, D. (1996). *Sygchrones Theoriseis kai Antilipseis sti Mathimatiki Paideia*. Pnevmatikos.
- Theodoraki, Aik., & Deligianni-Kouimtzi, V. (2007). *Koritsia kai thetikas epistimes: oi antilipseis ton daskalon tou Dimotikou Scholeiou gia ta mathimata kai ta epangelmata ton thetikon epistimon me tin optiki tou fylou*. 5o Diepistimoniko Diapanepistimiako Synedrio tou E.M.P. kai tou ME.K.D.E. tou E.M.P., Metsovo.
- Theodosiadou, K. (2013). *O rolos tou scholeiou sti diamorfosi scholikis epidosis. Ta Ekpaideftika*, 105, 74-86.
- Tiedemann, j. (2002). Teachers gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 50, 49-62.
- Tressou, E., & Samourkasoglou, E. (1996). *Oi staseis ton mathiton/trion apenanti sta Mathimatika: Apotelesmata mias mikris klimakas erevnas se epilegmata Gymnasia kai Lykeia tis Thes/kis*. Anaktithike apo <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1490>
- Wigfield, A., Eccles, S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A.JA., Freedman-Doam, C., Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational Psychology*. 89, 451-469.

Xochellis P. (1986). *Paidagogiki tou Scholeiou*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Ziougou-Karastergiou, S. (2006). *Dierevnontas to Fylo: Istoriki diastasi kai syg-chronos provlimatismos sti Geniki, Epangelmatiki kai Synechizomeni Ekpaidefsi*. Thessaloniki: Vantias.