

Από τη λογοτεχνία στα vlogs:
μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση
στο σταυροδρόμι φιλιαναγνωσίας,
θεατρικού παιχνιδιού και ΤΠΕ.



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 Ιουλίου 2022***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-7-2022 ως και 31-8-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 34ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 34^{ου} Τεύχους:

- Ως 31-8-2022, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-9-2022, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρώτησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-9-2022, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-9-2022, ανάρτηση του 34ου 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.htm>

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ.	8	00.Θ.Ε. Κάθε μέρα Άλλος ή Από τη λογοτεχνία στα vlogs: Μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση στο σταυροδρόμι φιλιαναγνωσίας θεατρικού παιχνιδιού και Τ.Π.Ε.
Σελ.	22	00.Θ.Ε. Σύγκριση αποτελεσματικότητας παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης στον αναδυόμενο γραμματισμό των νηπίων.
Σελ.	38	01.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης: Εξατομικευμένο πρόγραμμα μαθητή με ΔΕΠΥ
Σελ.	50	03.Θ.Ε. Ζητήματα τηλεεκπαίδευσης κατά την εποχή της πανδημίας
Σελ.	61	03.Θ.Ε Η «ανατομία» του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού
Σελ.	73	03.Θ.Ε. Ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι και εκμάθηση του λεξιλογίου στη Γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα
Σελ.	83	03.Θ.Ε. Μουσική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (σύντομη επισκόπηση)
Σελ.	93	03.Θ.Ε. Αξιολογώντας ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
Σελ.	101	08.Θ.Ε. Τα μηνύματα του Χόκινγκ για τους ανθρώπους με αναπηρίες και η σχολική πραγματικότητα της νέας εποχής
Σελ.	108	10.Θ.Ε. SWOT Ανάλυση - Μελέτη Περίπτωσης 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου
Σελ.	116	10.Θ.Ε. Εθελοντισμός - Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη και δράσεις πολιτιστικής-περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
Σελ.	125	10.Θ.Ε. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση
Σελ.	134	10.Θ.Ε. Κουπόνια εκπαίδευσης: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα
Σελ.	143	10.Θ.Ε. Νεωτερική και Μετανεωτερική διδασκαλία στην ξένη γλώσσα με χρήση Τ.Π.Ε.: Σύγκριση και πλεονεκτήματα
Σελ.	158	11.Θ.Ε. Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του covid-19

Σελ. 166	11.Θ.Ε. Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος για Μηχανολόγους εκπαιδευτικούς με γνωστικό αντικείμενο τη διδασκαλία λογισμικού προσομοίωσης μηχανοστασίου
----------	---

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 200	04.Θ.Ε. Ενότητα στην Πολυμορφία: Οι διαφορές μάς ενώνουν.
Σελ. 212	04.Θ.Ε. Κυκλοφορώ με ασφάλεια
Σελ. 222	04.Θ.Ε. Οδική Ασφάλεια. Διδακτικό Σενάριο
Σελ. 232	06.Θ.Ε. Η κατανομή των Ηπείρων και των Ωκεανών. Διδακτικό σενάριο για την Γεωγραφία της Στ' τάξης Δημοτικού
Σελ. 240	10.Θ.Ε. Γυναίκες του 1821 (e-Twinning 2021-22)
Σελ. 249	10.Θ.Ε. Διοργάνωση Έκθεσης Έργων Τέχνης Δημοτικού σχολείου με βιωματικά εργαστήρια

Κάθε μέρα Άλλος ή Από τη λογοτεχνία στα vlogs: Μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική δράση στο σταυροδρόμι φιλιαναγνωσίας, θεατρικού παιχνιδιού και Τ.Π.Ε.

Δρ. Μουλά Ευαγγελία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια εκπαιδευτική δράση στο σταυροδρόμι φιλιαναγνωσίας, θεατρικού παιχνιδιού και ΤΠΕ, στο πλαίσιο μαθητικού ομίλου καινοτομίας και δημιουργικότητας με θέμα: Από το λογοτεχνικό κείμενο στα vlogs. Η δράση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-22 στο 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Ρόδου. Αρχικά πα-
ραδίδονται ορισμένες πληροφορίες για τα vlogs, από τις απαρχές τους μέχρι σήμερα και τις ιδιαίτερες σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τη λογοτεχνία, ώστε να σκιαγραφηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της δράσης. Το κείμενο που απετέλεσε την πρώτη ύλη στον με-
τασχηματιστικό σχεδιασμό ήταν το νεανικό μυθιστόρημα: *Κάθε μέρα άλλος* του Ντέι-
βιντ Λέβιθαν. Επιλέχτηκε λόγω της ιδιαιτερότητάς του να είναι πολυπρόσωπο και πο-
λυφωνικό, αλλά και λόγω των θεματικών του πυρήνων, που εμπίπτουν στο πεδίο εν-
διαφερόντων και προβληματισμών των εφήβων. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδο-
λογία προσέγγισης και προσαρμογής του κειμένου σε vlog και τέλος ακολουθούν συ-
μπεράσματα από τη δράση, με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Τα συμπερά-
σματα αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της δράσης στην προσέλκυση του εν-
διαφέροντος του συνόλου της σχολικής κοινότητας, αλλά και στην τόνωση του ενδια-
φέροντος των συμμετεχόντων για τη λογοτεχνία και τα vlogs. Η εξοικείωση της νέας
γενιάς με την τεχνολογία και δη με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθώς και η δυνα-
τότητα δημοσίευσης σε αυτά λειτούργησε ενισχυτικά.

Λέξεις- κλειδιά: λογοτεχνία, φιλιαναγνωσία, vlogs, δημιουργικότητα, θεατρικό παι-
χνίδι.

1. Εισαγωγή

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη -εκπαιδευτική- προσέγγιση (Ξε-
στέρνου 2013) που συνδυάζει τη χρήση ψηφιακών μέσων με την κλασική αφήγηση.
Αποτελεί στην πραγματικότητα ένα ισχυρό μέσο προσωπικής έκφρασης και πρόκλη-
σης συναισθηματικής εμπλοκής του αποδέκτη. Με τις ψηφιακές αφηγήσεις έχουν οι
δημιουργοί την ευκαιρία να ασκηθούν ταυτόχρονα στην αφήγηση και στη χρήση της
τεχνολογίας, να παρουσιάζουν τις ιδέες τους και να επινοούν πρωτότυπους και ελκυ-
στικούς τρόπους έκφρασης (Μελιάδου et al., 2011). Μια μορφή ψηφιακής αφήγησης,
όχι ειδικά για τον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά με δυνατότητες εφαρμογής και σε αυτόν
(Fidan, & Debbağ, 2018) είναι και το vlogging. Η μείζων διαφορά είναι ότι το vlog
ξεκίνησε ως προσωπικό ημερολόγιο υπό μορφή βίντεο (video log), ενώ στην κλασική
ψηφιακή αφήγηση η εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών αποτελεί μία μόνο εκ των δυ-
νατών παραμέτρων της. Η αξιοποίηση των vlogs στην εκπαίδευση συνίσταται ως επί
το πλείστον με σκοπό τη βελτίωση της προφορικής εκφραστικής ικανότητας και του

γραπτού λόγου των μαθητών, αλλά και την ενίσχυση της εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία (Brilanti, & Fithriyani, 2020/ Huang, 2021//Mawardi, 2021/Zhang et al.2020/ Salsabila, 2021).

1.1. Περί Vlogging: Το Youtube ως ο φυσικός χώρος των Vloggers

Το vlogging (ο όρος έχει υιοθετηθεί και από το Αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης) είναι η πράξη της εγγραφής ειδήσεων και απόψεων για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσω βίντεο και η δημοσίευση αυτού στο διαδίκτυο. Τα Vlogs υπάρχουν από τις 2 Ιανουαρίου του 2000, όταν ο Adam Kontras δημοσίευσε το πρώτο του βίντεο από το ταξίδι του στο Λος Άντζελες στο προσωπικό του ιστολόγιο, για να το παρακολουθήσουν οι φίλοι και η οικογένειά του (<https://danchez.com/history-of-vlogging/>).

Το Vlogging ποικίλει σε βαθμό πολυπλοκότητας, από μία απλή συζήτηση μπροστά σε μια κάμερα για τα ενδιαφέροντά ή τις καθημερινές δραστηριότητες κάποιου, μέχρι τη δημιουργία προηγμένων γραφικών, μουσικών βίντεο, σεμιναρίων, σύντομων ταινιών, και πολλά άλλα είδη. Σήμερα έχει εξελιχθεί σε αυτοτελές ψυχαγωγικό μέσο και έχει δημιουργήσει μέσω του YouTube μια συνεχώς διογκούμενη κοινότητα ενθουσιωδών vloggers και θαυμαστών τους. Το YouTube ιδρύθηκε το 2005 από τρεις πρώην υπαλλήλους της PayPal, τους Steve Chen, Chad Hurley και Jawed Karim και έγινε ένας από τα πρώτους κοινωνικούς ιστότοπους, οι οποίοι επέτρεψαν στους χρήστες να ανεβάζουν βίντεο κλιπ στον ιστό.

Υπό νέα διεύθυνση και με ισχυρότερη υποστήριξη, ο ιστότοπος συνέχισε να αυξάνεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς. Η υπηρεσία βίντεο έγινε ο ιδανικός συνεργάτης σε ορισμένα από τα υπάρχοντα έργα της Google, κυρίως της AdSense, η οποία συνδυάζει βίντεο με στοχευμένες διαφημίσεις.

Με αυτήν την προσθήκη οι άνθρωποι που δημιουργούν πρωτότυπα βίντεο δεν απευθύνονται μόνο σε ένα δυνάμει απεριόριστο κοινό, αλλά και κερδίζουν χρήματα από τις δημοφιλείς τους μεταφορτώσεις. Το Youtube αποτελεί καταφύγιο για vlogs κάθε δυνατής κατηγορίας, από τηλεοπτικά κλιπ και spoiler μέχρι κάθε λογής αυτοσχέδια βίντεο, ενώ είναι ένας από τους σημαντικότερους "παίκτες" στη διεθνή βιομηχανία μέσων μαζικής ενημέρωσης. Από τα πρώτα του βήματα, το Youtube είχε στο επίκεντρο του σχεδιασμού του την αξιοποίηση της κοινωνικότητας των χρηστών, ενθάρρυνε την αλληλεπίδραση και τον διαμοιρασμό και έτσι, πρωτοστατώντας στο πεδίο, πήρε σημαντικό προβάδισμα.

Είναι τόσο δημοφιλές πλέον, που οι επιτυχημένοι vloggers γίνονται γρήγορα δημόσια πρόσωπα με μεγάλη επιρροή στην πραγματική τους ζωή. Με 2,6 δισεκατομμύρια χρήστες (<https://www.globalmediainsight.com/blog/youtube-users-statistics/>) εξασφαλίζει εγγυημένη επιτυχία, σε όποιον καταφέρει να δημιουργήσει κοινό. Το vlogging βέβαια, δεν είναι τόσο απλό όσο ίσως φαντάζει και η εγγραφή ενός σύντομου βίντεο απαιτεί πολλές δεξιότητες, μη αμελητέες.

1.2. Είδη vlogs

Τα vlogs παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Συγκεκριμένα, διακρίνονται ανάλογα με το θέμα τους στις εξής κατηγορίες (χωρίς ο κατάλογος να είναι εξαντλητικός):

Προσωπικό (το πιο αντιπροσωπευτικό και αρχαιότερο είδος)

Πολλοί vloggers μιλούν για τη ζωή τους. Στο επίκεντρό τους, η έλξη σε αυτού του είδους τα βίντεο έγκειται στην δημιουργία οικειότητας και ταύτισης με τον δημιουργό. Η ζωή των vloggers μπορεί να αποκαλύπτει παραλληλισμούς με τη δική μας, να μας διδάσκει ή να μας προειδοποιεί, ή απλώς να μας χαροποιεί μετά από μια δύσκολη μέρα. Το επίπεδο πρόσβασης που παρέχουν οι vloggers στο κοινό τους ποικίλει. Κάποιοι επιδιώκουν μια εξαιρετική εγγύτητα, αποκαλύπτοντας μυστικά της οικογενειακής τους ζωής, προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες, ακόμη και σεξουαλικές τους συνήθειες. Ο Alfie Deyes (<https://www.youtube.com/channel/UCnEn0EUV13IR-TK7fIp3g>) στο PointlessBlogTv κάλυψε μέσω βίντεο μια ιατρική επέμβαση και η Emma Blackery (https://en.wikipedia.org/wiki/Emma_Blackery) παραδέχτηκε τους εθισμούς της σε πάνω από 700.000 άτομα ακόλουθούς της. Αυτό το είδος των vloggers διαχειρίζεται δημόσια θέματα που ανήκουν στη σφαίρα της ιδιωτικότητας, δημιουργώντας έτσι μια εξομολογητική σχέση με το κοινό τους.

Αντίθετα, ορισμένοι δεν μοιράζονται ούτε καν το πραγματικό τους όνομα. Κάθε δημιουργός βίντεο αποφασίζει κατά το δοκούν σχετικά με το επίπεδο της ανοικτότητας που επιλέγει να θεσπίσει με το κοινό του, εφόσον και αυτό αποτελεί μέρος της δικής του στρατηγικής ανάπτυξης σχέσεων με συγκεκριμένο κοινό-στόχο.

Χιουμοριστικό

Το YouTube αποτελεί ένα λαμπρό βήμα για κωμικούς ηθοποιούς ή ταλαντούχους ιδιώτες και αρκετοί αξιοποιούν το vlogging ως πλατφόρμα για stand-up comedy. Άλλοτε vloggers μιμούνται κάποιον χαρακτήρα, ή παρουσιάζουν υπερβολικές πτυχές του εαυτού τους ή ακόμα, γενικότερα πειραματίζονται με σκοπό να προκαλέσουν το γέλιο και να προσελκύσουν οπαδούς.

Άλλα δημοφιλή είδη αποτελούν τα ακόλουθα:

Μόδα & ομορφιά

Ταξίδι

Ειδήσεις & σχόλια

Πειραματικά- σε εξέλιξη, που δεν έχουν μια κατασταλαγμένη ταυτότητα, αλλά διαλέγονται με τη διαρκή πρόκληση του καινούριου και του διαφορετικού.

Παιχνίδια και τεχνολογία

Τραγούδι και μουσική

Επιστήμη & εκπαίδευση (π.χ. Scishow: <https://www.youtube.com/c/SciShow>)

YouTube Space Lab: (<https://www.youtube.com/user/spacelab>)

Ως προς την αξιοποίηση των vlogs για εκπαιδευτικούς σκοπούς παρατηρείται προσφάτως αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και καταγράφονται στη βιβλιογραφία σημαντικές καινοτόμες προτάσεις, κυρίως στην κατεύθυνση της βελτίωσης της παραγωγής λόγου, προφορικού ή γραπτού και της τόνωσης της ενεργής εμπλοκής στη μάθηση. (Salsabila, 2021/ Mawardi, 2021 / Zhang, et al. 2020).

2.To edit or not to edit?

Πόσο εντέλει αυθεντικό είναι ένα vlog; Αυτή η συζήτηση έχει απασχολήσει σημαντικά τους vloggers στο YouTube, με ορισμένους χρήστες να υποστηρίζουν τη ρεαλιστική προσέγγιση χωρίς καμία επεξεργασία ως τη βέλτιστη πρακτική και άλλους, να υπεραμύνονται της επιμελούς και λεπτομερούς επεξεργασίας των βίντεο πριν από τη δημοσίευσή τους, γιατί θεωρούν ότι είναι καθοριστικής σημασίας και συνδέεται με τη δημοτικότητα τους. Η τελευταία άποψη κερδίζει τη συζήτηση, καθώς τα επεξεργασμένα vlogs στην πράξη αποδεικνύονται πιο δημοφιλή και αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων και την αύξηση της θέαςής τους. Η επεξεργασία (editing) είναι φυσική και αναγκαία και οι θεατές αν και την αντιλαμβάνονται, δεν αντιδρούν σε αυτήν, αρκεί να προσδίδει οπτικά νόημα στη δομή της ταινίας (Hochberg and Brooks, 1996). Οι Bordwell και Carroll (1996) με αφετηρία τη θεωρία του κινηματογράφου, έχουν υποστηρίξει και αποδείξει επαρκώς ότι οι συμβάσεις επεξεργασίας όχι μόνο δεν είναι αυθαίρετες, αλλά αντιθέτως, συμβάλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των αφηγήσεων.

Η πιο διαδεδομένη στιλιστική σύμβαση στο YouTube είναι η κοντινή/άμεση διεύθυνση του βλέμματος, μια εδραιωμένη σύμβαση για τη δημιουργία ενσυναίσθησης (Rizzolatti and Sinigaglia, 2008) και πειθούς (Galan, 1986). Το head on/ close-up πλάνο είναι συντριπτικά η πιο δημοφιλής κοινή οπτική προοπτική κυρίως στα πρώτα vlogs. Σε αυτά ανήκουν τα πιο χαρακτηριστικά και πειστικά παραδείγματα του σλόγκαν του YouTube: "αυτοπαρουσιάσου" (broadcast yourself), το οποίο στις περισσότερες περιπτώσεις μεταφράζεται σε "εκφράσου" (και δη, με κριτική προσέγγιση στα τρέχοντα πολιτικά ή κοινωνικά γεγονότα και στις ισχύουσες συμβάσεις). Λόγω αυτής της εστίασης στον εαυτό, τα πρώτα vlogs αποτελούν το πιο αυθεντικό παράδειγμα vlogging.

Λιγότερο συνηθισμένα, αλλά δημοφιλή τεχνάσματα, είναι το κείμενο στην οθόνη που δημιουργεί ένα είδος κολάζ με την εικόνα, η χρήση εφέ (χειρισμός της εικόνας ή των ήχων με οποιονδήποτε τρόπο) και η χρήση μουσικής.

Το χάσμα μεταξύ των vlogs αυτοέκφρασης (των πρώτων χρονολογικά εκφάνσεων του είδους) και των vlogs που έχουν σκοπό να τραβήξουν την προσοχή, μια αγορά ή ένα κοινό, δίνοντας έμφαση στην επεξεργασία τους, είναι μεγάλο. Οι πιο έμπειροι vloggers που παράγουν σε σχεδόν βιομηχανικούς ρυθμούς βίντεο και μετρούν περισσότερους ακόλουθους, έρχονται σε άμεση αντίθεση με αυτό που πρέσβευαν τα πρώτα vlogs ή φερόμενα, ως "πραγματικά" vlogs. Ασχολούνται κυρίως με το να κάνουν τα vlogs τους θελκτικά, εφαρμόζοντας προηγμένους τρόπους επεξεργασίας με σύνθετα εργαλεία και λογισμικά, στοχεύοντας στη δημοτικότητα, ενώ η αυτοέκφραση δεν αποτελεί τον αυτοσκοπό τους. Εφαρμόζοντας αυτό το κριτήριο, προβαίνουν στη διάκριση μεταξύ πραγματικών vlogs και καλών vlogs, θεωρώντας ότι ένα καλό vlog δεν είναι καθόλου πραγματικό, αλλά εξ ολοκλήρου κατασκευασμένο. Όπως δήλωσε ο sxephil (<http://www.youtube.com/sxephil>), ένας από τους πιο δημοφιλείς χρήστες όλων των εποχών του YouTube: «Δεν υπάρχει κάτι σαν πραγματικότητα στο διαδίκτυο. Υπάρχει μόνο η αντίληψη των ανθρώπων για το τι είναι αληθινό». Εξάλλου, πίσω από την κάμερα, τα κίνητρα εκτείνονται πάντα πέρα από το πεδίο της αγνής αυτο-έκφρασης.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση, που τάραξε τα νερά και προκάλεσε έντονες συζητήσεις, αποτελεί το vlog: lonelygirl15 (<https://www.youtube.com/watch?v=-goXKtd6cPo>). Κυκλοφόρησε στο YouTube από τις 16 Ιουνίου του 2006 έως την 1η Αυγούστου του 2008. Αρχικά παρουσιάστηκε ως αυθεντικό ημερολόγιο-βίντεο ενός ατομικού χρήστη, μέχρι που τον Σεπτέμβριο του 2006 αποκαλύφθηκε ότι ήταν στημένο και βρέθηκε στο επίκεντρο της προσοχής των ΜΜΕ. Η πλοκή του ξεκινούσε με την κοσμική ζωή μιας έφηβης. Η αφήγηση γινόταν όλο και πιο περίεργη, απεικονίζοντας τις σχέσεις της με μυστικές, αποκρυφιστικές πρακτικές μέσα στην οικογένειά της, συμπεριλαμβανομένης της μυστηριώδους εξαφάνισης των γονέων της. Η σειρά- όπως αποκαλύφθηκε- είχε δημιουργηθεί από τον Mesh Flinders, σεναριογράφο και σκηνοθέτη από την Καλιφόρνια, τον Μάιλς Μπέκετ, πρώην χειρουργό και νυν κινηματογραφιστή και τον Greg Goodfried, πρώην δικηγόρο. Το vlog lonelygirl15 κέρδισε το Biggest Web Hit Award στο VH1's Big in '06 Awards, στην κατηγορία "Καλύτερη Σειρά" των εναρκτήριων βραβείων βίντεο YouTube. Τον Μάρτιο του 2007 όμως, η σειρά lonelygirl15 τερμάτισε τέταρτη. Οι New York Times (https://web.archive.org/web/20181120063150/https://www.nytimes.com/2007/03/27/arts/27tube.html?_r=1&oref=login) απέδωσαν αυτήν του την πτώση στην αρνητική αντίδραση της κοινότητας του YouTube, που είχε νιώσει εξαπατημένη από μια εμπορική δημιουργία που συστήθηκε ως vlog, με σκοπό να εκμεταλλευθεί την ανερχόμενη δημοτικότητα του μέσου, αλλά και στην επιρροή άλλων ανταγωνιστών vloggers που σατίρισαν ακολούθως την σειρά.

2.1. Vlogs και λογοτεχνία

Στο επίμαχο ερώτημα της σχέσης των vlogs με τη λογοτεχνία, η απάντηση δεν είναι απλή ή μονοδιάστατη. Οι νέοι και οι vloggers γενικότερα, δεν μιλούν μόνο για τη ζωή ή τα ενδιαφέροντά τους στο social, αλλά ντύνονται ως φανταστικοί χαρακτήρες και υποδύονται ρόλους σε σύντομα βίντεο που κάποτε εξαπλώνονται εκθετικά (viral). Από

τέτοιες ερασιτεχνικές απόπειρες κάποτε έγινε και η μετάβαση σε σύγχρονες διασκευές γνωστών λογοτεχνικών ιστοριών, κλασικών μυθιστορημάτων, που άρχισαν να εμφανίζονται στο YouTube. Οι ομάδες που βρίσκονται πίσω από αυτού του είδους τα vlogs άλλοτε είναι επαγγελματίες ηθοποιοί και κινηματογραφιστές και άλλοτε απλοί θαυμαστές ή φίλοι των βιβλίων ή των συγγραφέων, με αποτέλεσμα η ποιότητα, τόσο των σεναρίων, όσο και της παραγωγής παρόμοιων vlogs να ποικίλει θεαματικά.

Το πιο επιτυχημένο του είδους είναι το *The Lizzie Bennet Diaries* (<https://www.youtube.com/user/LizzieBennet>) από τον Hank Green και την Bernie Sue. Πρόκειται για την πρώτη web σειρά που κέρδισε βραβείο Emmy το 2013, ως εξαιρετικά καινοτόμα επίτευξη σε διαδραστικό μέσο. (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021: 28).

Η βραβευμένη σειρά μετατρέπει την ηρωίδα της Jane Austen από το *Pride and Prejudice* σε φοιτήτρια και τον αγαπημένο της Darcy, σε hipster επιχειρηματία.

Ενώ οι εκσυγχρονισμένες διασκευές έχουν την ελευθερία να εξερευνούν τα θέματα του πρωτότυπου μυθιστορήματος με τρόπους που οι αρχικοί συγγραφείς δεν θα μπορούσαν καν να φανταστούν, παραμένουν εκπληκτικά πιστές στα κείμενα που συνιστούν τις πηγές τους. Οι αυθεντικοί αναγνώστες της Austen εκτιμούν πάνω από όλα το ταλέντο της να καταγράφει τα ελαττώματα και τις αδυναμίες των απλών ανθρώπων, πράγμα που εξακολουθεί να διατηρείται στη σειρά, χωρίς όμως τις ιδιαιτερότητες της εποχής, των φορεμάτων της αριστοκρατίας, και των Εγγλέζικων αρχοντικών που αποσπούν την προσοχή από τη ουσία στη λεπτομέρεια που υπηρετεί την πιστότητα της αναπαράστασης.

Άλλες, παρόμοιες σύλληψης, διασκευές βιβλίων σε vlogs είναι και οι ακόλουθες:

Carmilla (*Carmilla* του Joseph Sheridan Le Fanu)

Η *Carmilla* είναι μια γοτθική νουβέλα του Joseph Sheridan Le Fanu. Δημοσιεύτηκε το 1871 και αναφέρεται σε μια γυναίκα βαμπίρ. Σε αυτή την ιστορία, η *Carmilla* ερωτεύεται τον κύριο χαρακτήρα, τη Laura. Στο vlog, η ιστορία μεταφέρει το σκηνικό σε ένα κολέγιο όπου εξαφανίζεται η συγκάτοικος της Laura και η *Carmilla* γίνεται η νέα της συγκάτοικος. Η ιστορία της πρώτης σεζόν παραμένει αρκετά συνεπής προς το βιβλίο και διακρίνεται για την πιστότητα στην απόδοση του ψυχολογικού κλίματος της αυθεντικής νουβέλας (Duvezin-Caubet, 2020). Ωστόσο, στο vlog της δεύτερης σεζόν, η ιστορία αποτελεί μια καθαρή επινόηση.

Green Gables Fables (*Anne of Green Gables* της Lucy Maud Montgomery)

Η πρώτη σεζόν της σειράς *Green Gables Fables* ξεκίνησε στις 8 Ιανουαρίου 2014. Συνεχίστηκε μέχρι τις 27 Απριλίου 2016 με τη δεύτερη σεζόν. Το vlog ακολουθεί την Anne Shirley καθώς την υιοθετούν ο Matthew και η Marilla Cuthbert. Η ιστορία μεταφέρεται με τη μορφή vlog, tweets, αναρτήσεις στο Tumblr και σε άλλα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης από τους χαρακτήρες. Είναι ένας πολύ ενδιαφέρον τρόπος αφήγησης της ιστορίας και ένα από τα πρώτα vlog που αφηγούνται την ιστορία με αυτόν τον διαδραστικό και διαμεσικό τρόπο. Η ιστορία παραμένει πιστή στο πνεύμα του βιβλίου, κάνοντας τους χαρακτήρες και το σκηνικό πιο μοντέρνα. Παρόμοια εγχειρήματα έχουν επιχειρηθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαμεσικών αφηγήσεων ως προς μια ποικιλία στόχων. (Moula, 2019, 2021).

Emma Approves (Emma by Jane Austen)

Το Emma Approves είναι παραγωγή από το ίδιο κανάλι στο YouTube που δημιούργησε το: The Lizzie Bennet Diaries, πράγμα που συνεπάγεται ποιότητα στην επιλογή ηθοποιών και στην εκτέλεσή του. Η ιστορία παραμένει πιστή στο αρχικό υλικό της Austen. Το vlog έληξε στις 23 Αυγούστου 2014. Δεν επικεντρώθηκε μόνο στην Emma Woodhouse, αλλά έδωσε φωνή και στους άλλους χαρακτήρες του μυθιστορήματος: Alex Knightley, Harriet Smith και Jane Fairfax, παρουσιάζοντάς τους πιο σφαιρικά. Έτσι βοήθησε τους θεατές να συνδεθούν και με τους υπόλοιπους χαρακτήρες, πράγμα που δεν αποτελούσε στόχο του πρωτότυπου βιβλίου.

Οι νέες περιπέτειες του Peter και της Wendy (Peter Pan από τον J.M. Barrie)

Οι Νέες Περιπέτειες του Peter και της Wendy εμπνέεται από τον «Πίτερ Παν». Σε αυτό το vlog, οι κύριοι χαρακτήρες ζουν στα τέλη της δεκαετίας των 20 και παλεύουν να ωριμάσουν και να γίνουν οι άνθρωποι που ονειρεύονται να γίνουν. Αποτελείται από τρεις σεζόν, με την τρίτη να ολοκληρώνεται στις 15 Δεκεμβρίου 2016. Οι δύο πρώτες σεζόν φιλοξενούνται στο YouTube, αλλά η τρίτη βρίσκεται σε έναν ιστότοπο που ονομάζεται Fullscreen. Η σειρά είναι γεμάτη ρομαντισμό, περιπέτεια, αγωνία και γέλιο. Δεν ακολουθεί πιστά το βιβλίο, αλλά είναι καλοδοσολεμένη και πολύ ενδιαφέρουσα. Ελάχιστον χαρακτήρες, όπως η Tiger Lily και ο Smee, παρουσιάζονται πιο λεπτομερώς και αποκτούν ειδικό βάρος στην ιστορία.

I didn't write this: απόδοση σκηνών από γνωστά βιβλία (https://www.youtube.com/results?search_query=I+didn%27t+write+this+adaptation)

Αυτό το vlog διαφέρει από τα άλλα. Πρόκειται για ένα σύνολο από έντεκα βίντεο που σκηνοθέτησε η νεαρή, ανερχόμενη σκηνοθέτης, Yulin Kuang. Κάθε ένα από αυτά παρουσιάζει μια σκηνή από ένα βιβλίο, είτε νέας κυκλοφορίας, όπως το Fangirl, ή μιας κλασικής ιστορίας, όπως το Σονέτο 116 του William Shakespeare. Τα βίντεο δεν ξεπερνούν τα 10 λεπτά και αποδίδουν εντυπωσιακά τις σκηνές από τα βιβλία.

Άλλου τύπου παραγωγές όπου η λογοτεχνία διασταυρώνεται με τα vlogs είναι και τα Web series με πρωταγωνιστές διάσημους συγγραφείς, όπως το:

Δείπνο μυστηρίου του Edgar Allan Poe (Poe's Murder Mystery)

Αυτή η διαδικτυακή σειρά έχει ως πρωταγωνιστές της διάσημους συγγραφείς, όπως τους: Edgar Allan Poe, Charlotte Bronte, Oscar Wilde, Ernest Hemingway, HG Wells, Emily Dickinson, George Eliot, Fyodor Dostoevsky, Mary Shelly και Louisa May Alcott και τους συνδυάζει σε ένα μυστήριο δολοφονίας, τελείως αναπάντεχο. Διαθέτει γέλιο, ελαφρύ ρομαντισμό και περιπέτεια.

Από την παραπάνω σύντομη περιδιάβαση σε vlogs που διαλέγονται με τη λογοτεχνία ποικιλοτρόπως, γίνεται αντιληπτό το αυξανόμενο ενδιαφέρον για παρόμοια έργα, καθώς το vlogging κερδίζει συνεχώς οπαδούς.

3. Περιγραφή της δράσης

Ο εν λόγω όμιλος καινοτομίας και δημιουργικότητας λειτούργησε από τον Οκτώβριο του 2021 ως τον Απρίλιο του 2022. Ξεκίνησε με θεατρικό παιχνίδι για συντονισμό, δημιουργία ομάδας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, αλλά και προσωπική ενδυνάμωση και απελευθέρωση της ατομικής έκφρασης. Στη β' φάση προχωρήσαμε στην παρακολούθηση της ταινίας- διασκευής από το ομώνυμο βιβλίο και σε σχετική κριτική συζήτηση. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός επέλεξε κάποια κεφάλαια από το βιβλίο, που ήταν πιο συμβατά με το νεαρό της ηλικίας των μαθητών-τριών, από τα οποία ανέγνωσε στην ομάδα αποσπάσματα. Κάθε φορά ακολουθούσε συζήτηση με ανταλλαγή γνώμων ή αναφορά σε παρόμοια βιώματα των μαθητών. Είχε προαποφασιστεί να γίνουν παρεμβάσεις στο κείμενο και να αφαιρεθεί τελείως παράλληλο σενάριο της υπόθεσης που αφορούσε σε θέματα θρησκείας και προλήψεων. Στο τέλος αυτής της φάσης ακολούθησε ο διαμοιρασμός ρόλων.

Η δυνατότητα ανάθεσης σχεδόν ισοδύναμης διάρκειας ρόλου στο μεγαλύτερο μέρος των συντελεστών ήταν θετικό. Μόνο για τους δύο πρωταγωνιστικούς ρόλους η συμμετοχή θα ήταν μεγαλύτερη. Επίσης συμφωνήθηκε να καταργηθούν τα ονόματα του κειμένου και να αντικατασταθούν με τα ονόματα των μαθητών-τριών για περισσότερη ταύτιση των υποδυνάμενων με τον ρόλο τους αλλά και του κοινού με τους χαρακτήρες της υπόθεσης.

Ένας μαθητής ανέλαβε τον ρόλο του σκηνοθέτη και δύο άλλοι την επεξεργασία των βίντεο πριν από κάθε ανάρτηση. Στους "ηθοποιούς" ανατέθηκε από ένα κεφάλαιο προς συμπύκνωση και μετατροπή του σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση ή όπου χρειαζόταν σε διάλογο ανάλογα με τις ανάγκες του κειμένου, ακολουθώντας σε γενικές γραμμές, τις αρχές συγγραφής ενός σεναρίου βασισμένου σε διασκευή πρωτότυπου έργου (Field, 1994: 273-291). Αυτού του είδους η διασκευή, δηλαδή η μετατροπή του εκφραστικού μέσου της μυθοπλασίας του υπο-κειμένου, χωρίς βασικές αλλοιώσεις ή αλλαγές στο θέμα και το περιεχόμενό του, ονομάζεται διατροπική διασκευή (transmodalization)(Genette, 1982: 322) και στην περίπτωση μας, συμπεριελάμβανε εξίσου, αφαίρεση λεπτομερειών σε μεγάλο βαθμό (amputation), η οποία όμως δεν ήταν υποχρεωτικά επιβλαβής για το αρχικό αφήγημα (Genette, 1982: 263). Τα κείμενα των μαθητών διορθώνονταν από την εκπαιδευτικό σε συνεργασία μαζί τους και

προσαρμόζονταν στο υφολογικό επίπεδο που απαιτούνταν. Εξάλλου, δεν αποτελούσαν παρά την κεντρική ιδέα του περιεχομένου κάθε γυρίσματος, καθώς τις περισσότερες φορές οι μαθητές-τριες καλούνταν να αυτοσχεδιάσουν στο πλαίσιο του ρόλου τους στην υπόθεση, κατά τη διάρκεια του γυρίσματος. Η αρχική σκέψη ήταν να αξιοποιηθεί το κοινωνικό δίκτυο tik tok, όπως και έγινε. Στη συνέχεια όμως το μέσο αποδείχθηκε ανεπαρκές για την υλοποίηση των σχεδίων μας και η δράση μεταφέρθηκε στο youtube και από εκεί κοινοποιούνταν σε άλλα κοινωνικά δίκτυα καθώς και σε ιστολόγιο σχολικής χρήσης. Ο περιορισμένος διάκοσμος του σχολείου, όπου λάμβανε χώρα η δράση, δεν αποτελέσε εμπόδιο στην δημιουργικότητα των μαθητών, ούτε επηρέασε τη διάθεση συμμετοχής τους. Τα 21 -τελικά- μίνι επεισόδια που δημιουργήθηκαν ήταν μια επιβεβλημένη επιλογή, λόγω περιορισμού του σχολικού χρόνου (στο παράρτημα παραδίδονται ενδεικτικά αποκόμματα οθόνης από τα γυρίσματα). Η δημοφιλία της δράσης ώθησε πολλούς ακόμα μαθητές, που δεν ανήκαν στον όμιλο, να εκφράζουν επιθυμία συμμετοχής σε άλλους ρόλους, που δεν είχαν αξιοποιηθεί ακόμα.

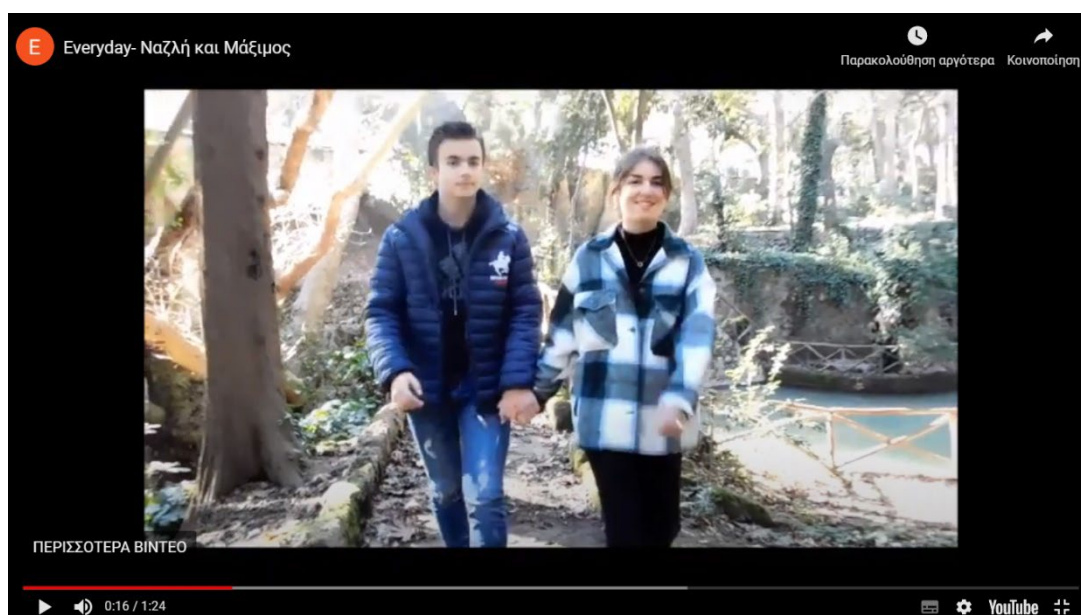
Από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού που συντόνιζε τη δράση διαφάνηκε μια ανοδική τάση αποδοχής της δράσης από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, που εντάθηκε από τα Χριστούγεννα και μετά. Οι συμμετέχοντες έδειχναν πάντα ενθουσιασμό. Ένα πρόβλημα προκλήθηκε με την αποχώρηση της πρωταγωνίστριας, η οποία υπέκυψε στα περιπαικτικά, κακόβουλα σχόλια μερίδας μαθητών στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, βέβαια, αυτά εξαλείφθηκαν και αντιστράφηκαν, καθώς η δράση είχε θετική απήχηση όχι μόνο στη σχολική κοινότητά μας, αλλά και σε όμορα σχολεία.

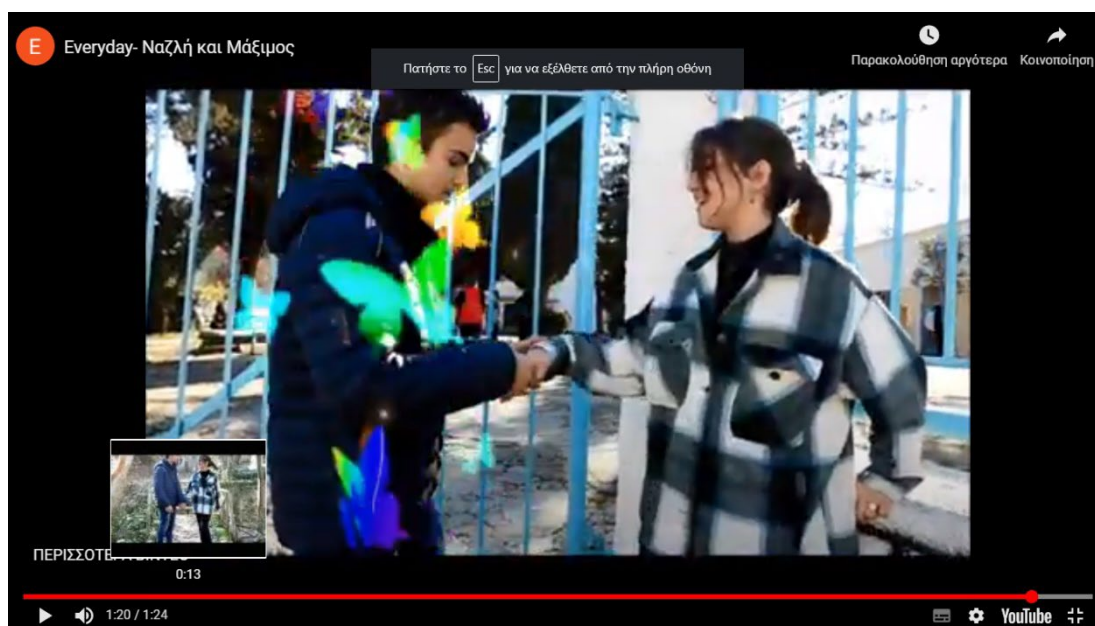
Στο σύντομο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους/στις συμμετέχοντες-ουσες, η δράση χαρακτηρίστηκε από το 93% απόλυτα επιτυχημένη, ενώ καταγράφηκαν σε συντριπτική πλειοψηφία μόνο θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός: 73%, χαρά: 27%) και συνολική επιθυμία συμμετοχής σε παρόμοια μελλοντική δράση (100%). Ως σημαντικότερο παράγοντα της ικανοποίησης από τη δράση οι μαθητές-τριες ανέδειξαν τη συνεργασία με τους-τις συμμαθητές-τριές τους (50%) και τα απρόοπτα των γυρισμάτων (33%). Η δημοσίευσή των vlogs στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου και όχι μόνο, θεωρήθηκε από το 66,7% συντελεστή της επιτυχίας της δράσης λόγω της διάδοσης και της απήχησης που της εξασφάλισαν.

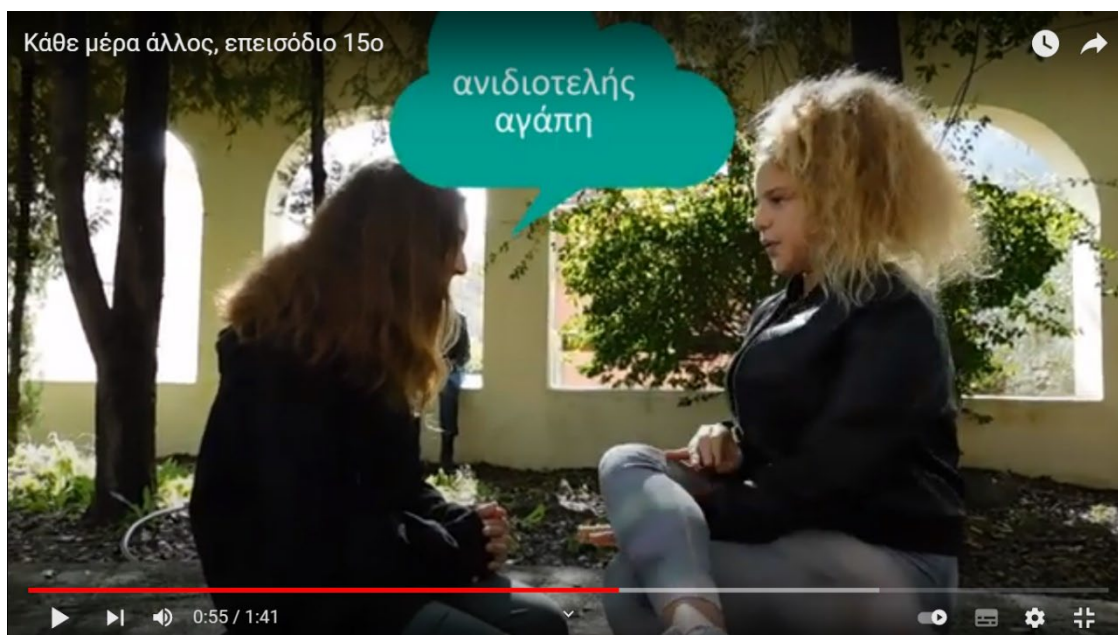
Συνοψίζοντας

Τα vlogs αποτελούν μέσα ατομικής έκφρασης αλλά και στοχευμένες δημιουργίες με σκοπό την απόκτηση κοινού, με το youtube να αποτελεί τον φυσικό χώρο ανάπτυξης και διάδοσής τους. Πριν από την παραγωγή ενός vlog απαιτείται προετοιμασία και συγγραφή σεναρίου, ενώ η έννοια της αυθεντικότητας αφορά μόνο στις απαρχές του είδους και δεν απηχεί τις εξελίξεις στο vlogging, που τείνει να μετατραπεί σε επαγγελματική διέξοδο και μέσο προσπορισμού. Επιπλέον, τα vlogs διασταυρώνονται με ιδιαίτερη επιτυχία με τη λογοτεχνία με ποικίλους τρόπους και απαντώνται ολοένα και πιο συχνά διασκευές κλασικών λογοτεχνικών κειμένων σε vlogs. Η απόπειρα διασκευής και μετασχηματισμού ενός λογοτεχνικού κειμένου σε vlog από μαθητές-τριες ενός γυμνασίου

στο πλαίσιο ενός ομίλου καινοτομίας και δημιουργικότητας, στέφθηκε με επιτυχία και οι μαθητές αγκάλιασαν τη δράση με ενθουσιασμό. Το αποτέλεσμα της δράσης μπορεί κανείς να παρακολουθήσει εδώ:
<https://literarytrips.blogspot.com/search/label/%CE%9A%CE%AC%CE%B8%CE%B5%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%B1%20%CE%86%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CF%82>







Βιβλιογραφία

Brilianti, D., & Fithriyani, H. (2020). The Implementation of Video Blog (Vlog) as a Teaching Media in Speaking Skill. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(2), 340-345.

Burgess Jean & Joshua Green (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*. Cambridge, Mass.: Polity.

- Duvezin-Caubet, C. (2020). Revamping Carmilla: The Neo-Victorian Transmedia Vlog Adaptation. *Polysèmes. Revue d'études intertextuelles et intermédiaires*, (23).
- Fidan, M., & Debbağ, M. (2018). The usage of video blog (vlog) in the “school experience” course: The opinions of the pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, (13), 161-177.
- Field, S. (1994). *Screenplay: The Foundations of Screenwriting; A step-by-step guide from*. New York: Dell publication Co.
- Galan Leslie S. (1986). “The use of subjective point of view in persuasive communication,” M.A. thesis, Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Éditions du Seuil, 1982.
- Hochberg J. & V. Brooks (1996). “Movies in the mind’s eye,” In: David Bordwell and Noel Carroll (editors), 1996. *Post-theory: Reconstructing film studies*. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 368–387.
- Huang, H. W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners’ speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18-40.
- Mawardi, U. H. (2021). *The Use of Vlog for Self-Improvement of Students' Speaking Ability (A Case Study of PBI Students at UIN Ar-Raniry)* (Doctoral dissertation, UIN Ar-Raniry).
- Moula, E. & Malafantis, K. (2019) From Literature to Alternate Reality Games: Prerequisites, Criteria and Limitations of the Transformational Design in Leros’ Code by K. Stoforos, *International Journal of Advances in Literary Study* [Vol.7 No.4, October 2019](#)
- Rizzolatti Giacomo & Corrado Sinigaglia (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Translated by Frances Anderson. New York: Oxford University Press.
- Salsabila, A. (2021). Augmenting Students’ Speaking Skill Through Vlog as an Innovation in Learning. *Syntax Idea*, 3(8), 1782-1788.
- Schmittauer, A. (2017). *Vlog Like a Boss: How to Kill it Online with Video Blogging*. Author Academy Elite.

- Zhang, N., Zhang, Q., Liu, X., & Jiang, X. (2020, August). Improving College Students' English Writing Performance via Vlog. In *2020 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 104-108). IEEE.
- Μελιάδου Ελένη, Αλεξάνδρα Νάκου, Δημήτρης Γκούσκος, Μιχάλης Μεϊμάρης (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση, τόμος 6, αρ.1Α. 6ο Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.681>
- Μουλά, Ε. & Μαλαφάντης Κ. (2021). *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθοπλασία*. Αθήνα: Μένανδρος.
- Μουλά, Ε. (2021). Λογοτεχνία στο ίνσταγκραμ, εναλλακτική πραγματικότητα, και υπολογιστική σκέψη: μια έρευνα δράσης πάνω στο Ελάφι της Ρόδου του Κ. Στοφόρου, *I-teacher*, Μάρτιος 2021, τ. 27, σσ.79-102. http://i-teacher.net/files/27o_teyxos_i_teacher_03_2021.pdf
- Ξεστέρνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1: 39-59. https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf

Σύγκριση αποτελεσματικότητας παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης στον αναδυόμενο γραμματισμό των νηπίων.

*Μουλά Ευαγγελία, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Κατσώνη Αθηνά, Μ.Εδ. Δημιουργικής Γραφής*

Περίληψη

Η έρευνα αυτή εξετάζει την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως διδακτικής στρατηγικής για την ανάδυση γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και την φωνολογική ενημερότητα των μικρών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης σε σύγκριση με την παραδοσιακή αφήγηση:

- στη φωνολογική επίγνωση,
- στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργικότητας μεταξύ των νηπίων

Η εργασία έρχεται να καταθέσει τα ερευνητικά δεδομένα της στον γενικότερο προβληματισμό που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στην εκπαίδευση και πιο εξειδικευμένα της ψηφιακής αφήγησης. Για να διερευνηθούν σε βάθος αυτά τα ερωτήματα πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση-έρευνα σε δύο μεικτές τάξεις νηπίων και προνηπίων προσχολικής ηλικίας ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου. Η ψηφιακή αφήγηση γύρω από την οποία περιελήχθηκε η παρέμβαση αφορούσε ένα μείζονος σημασία ιστορικό γεγονός για την τοπική κοινότητα, τη ναυμαχία της Ναυπάκτου και τη συμμετοχή του διάσημου συγγραφέα, Μιγέλ Ντε Θερβάντες σε αυτήν.

Το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η διαπίστωση θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην ψηφιακή αφήγηση, στην ανάδυση γραμματισμού των νηπίων και στην φωνολογική τους ενημερότητα, καθώς και μεγαλύτερης συγκριτικά αποτελεσματικότητάς της, σε σχέση με την παραδοσιακή αφήγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: παραδοσιακή αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, αναδυόμενος γραμματισμός, φωνολογική ενημερότητα.

Comparison of the effectiveness of traditional and of digital storytelling in emerging infant literacy.

Abstract

This research examines the use of digital storytelling as a teaching strategy for the emergence of literacy in kindergarten and for the phonological awareness of young students.

More specifically, the differentiation of the effectiveness of digital storytelling compared to traditional storytelling is explored:

- in phonological awareness,
- in the development of language skills, comprehension and production of oral speech, collaboration, communication and creativity among infants.

The work presents its research data in the general reflection observed in recent years around the use of ICT (Information and Communication Technologies) in education and more specifically of digital storytelling. In order to investigate these questions in depth, an educational intervention-research was carried out in two mixed classes of infants and preschoolers of a private school. The digital storytelling around which the intervention was developed was about a major historical event for the local community, the naval battle of Nafpaktos and the participation of the famous author, Miguel de Cervantes in it.

The most important finding of the research is the positive correlation between digital storytelling, the emergence of infants' literacy and phonological awareness, as well as its comparatively greater effectiveness, compared to traditional narration.

Keywords: traditional storytelling, digital storytelling, emerging literacy, phonological awareness.

Εισαγωγή: Ανάδυση γραμματισμού και φωνολογική ενημερότητα

Η ανάδυση γραμματισμού ως ορισμός παρουσιάστηκε πρώτη φορά σε επιστημονική έρευνα της Clay το 1966, όπου διαπιστώθηκε ότι μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης είχαν αποκτήσει πολλές από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως τη φορά της ανάγνωσης, την ταύτιση του φωνήματος με το σύμβολο, την ταύτιση της λέξης με τη γραπτή της απεικόνιση (Morrow, Strickland & Woo, 1998), την αναγνώριση των γραμμάτων, τα όρια των λέξεων καθώς και την αναπαράσταση της γραφής με διάφορα τυχαία γράμματα αλλά και σκαριφήματα. Η έρευνα της Clay υπήρξε το εφαλτήριο, ώστε η επιστημονική κοινότητα να στρέψει το ενδιαφέρον της στη διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες έρευνες (Sénéchal et al., 2001/ Kaunda, 2019) συγκλίνουν στο γεγονός ότι το παιδί δεν αποτελεί έναν παθητικό δέκτη της παραδοσιακής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, που ολοκληρώνεται κατά τη πρώτη τάξη του δημοτικού, ούτε ότι υπάρχει προ- αναγνωστική φάση, στάδιο μηδέν (Chall, 1983). Πλέον, είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο αναδύμενος γραμματισμός ξεκινά από τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, πολύ πριν από τη σχολική εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλα ερεθίσματα γραπτού λόγου, αν και δεν είναι σε θέση να τα αποκωδικοποιήσουν και υιοθετούν συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής χωρίς να διαθέτουν

το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο. Υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί που αναφέρονται στον όρο φωνολογική ενημερότητα στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ επίσης συναντώνται διάφοροι εναλλακτικοί όροι όπως η φωνολογική επίγνωση, η γλωσσική επίγνωση, η μεταγλωσσική επίγνωση, η φωνολογική επάρκεια και η φωνημική επίγνωση.

Ως ανάπτυξη γραμματισμού ορίζονται "όλες οι στάσεις γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματος του καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, κατά την προσχολική ηλικία", προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Ferreiro and Teberosky, 1982).

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η πρώιμη ανάπτυξη του γραμματισμού, η προσπάθεια δηλαδή του παιδιού να δημιουργήσει ή να ανακαλύψει ένα δικό του σύστημα γραφής, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα σκέψης του (Olson et al. 1994).

Ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία προσανατολιζόταν αποκλειστικά στην ανάγνωση και στην γραφή ως ένδειξη σχολικής ετοιμότητας, στις μέρες μας επικρατεί η θεωρία ότι η ανάγνωση και η γραφή βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους στην προσχολική εκπαίδευση (Duncan, 2018/ León et al., 2019).

Καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού αποτελεί η αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας τους με ενηλίκους σε δράσεις γραμματισμού για την κατάρτιση του γραπτού λόγου και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, 2016). Η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών, η γραφή μαζί με το παιδί διαφόρων καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως η λίστα με τα ψώνια, προσκλήσεις, ευχετήριες κάρτες, λογότυπα από διάφορες συσκευασίες, ταμπέλες, πινακίδες, σήματα και άλλα παρεμφερή καθώς και η συγγραφή μιας φαντασιακής ιστορίας ενθαρρύνει τον γραμματισμό και παράλληλα παγιώνει συνήθειες ανάγνωσης και γραφής για τα μικρά παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, το μικρό παιδί μπορεί να αξιοποιεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, για να κατανοήσει ότι η γραπτή λέξη μεταφέρει ένα μήνυμα (Goodman, 1986).

Οι Perfetti et al. (1987) με τον όρο φωνολογική ενημερότητα ορίζουν την αναδυόμενη αναγνώριση και χειρισμό των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με την Tunmer (1988, σε Παπαδημητρίου, 2014) ως φωνολογική ενημερότητα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις φωνημικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σε αυτές και μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες που φανερώνει μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.

Για την Treiman (1991) η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται «στην κατανόηση και στην άμεση και έμμεση ευαισθησία εκ μέρους του παιδιού της φωνολογικής δομής της προφορικής γλώσσας» ενώ η Ehri (1995) θεωρεί ότι ο εν λόγω όρος αντανακλά τη συγκεκριμένη γνώση του ατόμου για τη δομή των ήχων της γλώσσας και περιλαμβάνει

μια συνειδητή επίγνωση ότι οι προφορικές λέξεις αποτελούνται από μονάδες ήχων που μπορούν να γίνουν αντικείμενα χειρισμού και/ή να αντικατασταθούν.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Πόρποδας (2002) ορίζει ως φωνολογική ενημερότητα την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία και να μπορεί να τα αναλύει και να τα συνθέτει. Η Παντελιάδου (2001) προσδίδει στη φωνολογική ενημερότητα την έννοια της μεταγλωσσικής δεξιότητας, η οποία αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα, ενώ οι Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα (2008) συμφωνούν με την Παντελιάδου, στη συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, πέρα όμως από το νόημα και την επικοινωνιακή τους φύση.

Σύμφωνα με τον Hempenstall (2002), τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας αναλύονται ως εξής: Αρχικά, ο μικρός μαθητής πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές. Παράλληλα με αυτό, είναι απαραίτητο να μπορεί να διακρίνει τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους καθώς και τις λέξεις που αρχίζουν, τελειώνουν ή έχουν ίδιο κάποιο ενδιάμεσο ήχο. Ακόμα, οφείλει να μπορεί να αναγνωρίζει ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συγκεκριμένα φωνήματα και αλλάζοντας τα μπορούν να δημιουργηθούν καινούργιες λέξεις. Το αμέσως επόμενο στάδιο είναι να μπορεί να συνθέσει φωνήματα ώστε να δημιουργήσει καινούργιες λέξεις καθώς και να μπορεί να διαιρέσει μια λέξη στου ήχους που συνθέτεται δηλαδή να μπορεί να κάνει φωνημική ανάλυση. Έχοντας κατακτήσει όλα τα παραπάνω ένας μαθητής είναι προετοιμασμένος και έτοιμος να κατακτήσει τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης.

Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών ανάδυσης γραμματισμού στην προσχολική ηλικία

Τα τελευταία χρόνια η χρήση διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών γίνεται όλο και πιο έντονη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, καθώς αποτελούν ένα πρωτότυπο και αγαπητό μέσο για την εκπόνηση διαφόρων δραστηριοτήτων και την επίτευξη πολλαπλών διδακτικών στόχων σε όλα τα μαθησιακά πεδία.

Οι δραστηριότητες σε αυτά τα εκπαιδευτικά λογισμικά είναι πολύ θελκτικές για τους μικρούς μαθητές, εφόσον η χρήση κινούμενων σχεδίων, οι εναλλαγές χρωμάτων και ήχων και τα άλλα δομικά στοιχεία τους εξάπτουν τη φαντασία των παιδιών, οξύνουν την παρατηρητικότητα και την εμπλοκή τους με αποτέλεσμα να υλοποιούνται πιο αποτελεσματικά οι εκάστοτε στόχοι.

Κάποια αξιολογικά δωρεάν διαδικτυακά εκπαιδευτικά λογισμικά και περιβάλλοντα για παιδιά μικρής ηλικίας είναι και τα εξής:

Το «Αερόστατο», μια εκπαιδευτική πύλη για παιδιά ηλικίας **3 έως 7 ετών** στην οποία τα παιδιά αποκτούν στοιχειώδεις γνώσεις σε μια σειρά πεδίων. Το λογισμικό είναι οργανωμένο σε δέκα θεματικές ενότητες: Μαθηματικά, Σχήματα, Μουσική, Ο εαυτός μου και οι άλλοι, Βασικές έννοιες, Οι φωνούλες της γλώσσας, Ξένες γλώσσες, Ανακαλύπτω τον κόσμο, Διαβάζω και Γράφω. Στόχος του λογισμικού είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και κυρίως στη γλώσσα και η καλλιέργεια συναισθηματικών, επικοινωνιακών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τους. Ένα σημαντικό στοιχείο αυτού του λογισμικού είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ανίχνευση και αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μικρών παιδιών, αφού περιέχει σταθμισμένα τεστ ανίχνευσης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών για παιδιά 5-6 ετών. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς ενημερώνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους σε θέματα Φωνολογικής Επίγνωσης, Γραμματικών δομών, Μνήμης και Συλλογισμών. Εκτός από αυτό, η πύλη περιέχει αντισταθμιστικές ασκήσεις, ώστε να βελτιώσουν την επίδοσή των μικρών μαθητών σε συγκεκριμένες δεξιότητες.

Ένα ακόμα πολύ διαδεδομένο δωρεάν λογισμικό είναι και «Το παράξενο ταξίδι του Φουντούλη» για παιδιά ηλικίας **3 έως 8 ετών**. Οι μικροί μαθητές της προσχολικής ηλικίας, Α' και Β' Δημοτικού ακολουθώντας τις περιπέτειες του μικρού σκίουρου που έπεσε από το κλαδί του δέντρου στο δάσος, μέσα από διάφορα κείμενα που εμφανίζονται στην οθόνη και ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως πολλαπλής επιλογής, σωστό ή λάθος, επιλογή από λίστα, αντιστοίχιση εικόνων με λέξεων, συμπλήρωση κενών, παραγωγή κειμένων, επίλυση σταυρόλεξων, εικονόλεξων, κρυπτολέξεων κ.ά., κατανοούν τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο.

Εκτός από τα παραπάνω, το «Το inschool... μαθαίνω παίζοντας» είναι ένας διαδραστικός ιστότοπος με εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Αποτελείται από ψηφιακά παιχνίδια και ασκήσεις για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, που εμπλουτίζονται σταδιακά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τα παιδιά του νηπιαγωγείου για ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

Παράλληλα με αυτό, το «jele» είναι ένα διαδραστικό σύστημα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά **Α', Β' και Γ' δημοτικού**, κατάλληλο και για παιδιά νηπιαγωγείου. Περιέχει πολλές γλωσσικές δραστηριότητες εμπλουτισμένες με κίνηση, ήχους, χρώματα και διαλόγους. Τα παιδιά του νηπίου έχουν τη δυνατότητα να κάνουν αντιστοιχήσεις εικόνων και λέξεων, να βρουν το αρχικό φώνημα ή τη συλλαβή μιας λέξης, να πατήσουν με τη σειρά τις συλλαβές που χρειάζονται για να φτιάξουν λέξεις και άλλες πολλές ασκήσεις ανάδυσης γραμματισμού και φωνολογικής ενημερότητας.

Εξίσου ενδιαφέρον λογισμικό έχει παραγάγει και το Π.Ι. για τις τάξεις «Α' και Β' Δημοτικού» με παιχνίδια για μαθητές μικρής ηλικίας, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από μαθητές του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά μέσα από το λογισμικό έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν σχήματα, γράμματα, λέξεις και αντικείμενα.

Ένα πολύ αγαπητό παιχνίδι των παιδιών που διατίθεται εξίσου δωρεάν στο διαδίκτυο είναι η «Κρεμάλα». Διαθέτει πολλά επίπεδα δυσκολίας και κατηγορίες λέξεων αγαπητές στα μικρά παιδιά όπως ζώα, χρώματα, φαγητά, παιδικοί ήρωες αθλήματα κτλ. Επίσης, «Το σταυρόλεξο των συναισθημάτων» είναι ένα απλό λογισμικό που τα παιδιά έχοντας ως οδηγό εικόνες και το πρώτο γράμμα της λέξης καταφέρνουν να μαντέψουν το σωστό συναίσθημα και να λύσουν το σταυρόλεξο.

Φυσικά απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να έχει προηγουμένως κάνει έρευνα και να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη δομή του εκάστοτε λογισμικού, όπως και να έχει θέσει από την αρχή και με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους που αναμένει να υλοποιηθούν από τους μαθητές.

Προηγούμενες έρευνες: Σύντομη ανασκόπηση

Κάθε μορφή αφήγησης, είτε ψηφιακή είτε παραδοσιακή, αποτελεί ένα χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βοηθά να εδραιώσουν γνώσεις (Coventry, 2008). Ειδικά η ψηφιακή αφήγηση γνωρίζει διεθνώς σημαντικές εφαρμογές στην εκπαίδευση σε ποικίλους τομείς, μεταξύ των οποίων και η ανάδυση γραμματισμού. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ενισχύει και τους πέντε βασικούς πυλώνες της αναγνωστικής δεξιότητας, οι οποίοι είναι η φωνημική επίγνωση, η φωνολογία, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση (Royer & Richards, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση συνηγορούν και άλλες έρευνες, που αποδεικνύουν την πρακτική ωφελιμότητα της ΨΑ στην καλλιέργεια βασικού αλλά και ψηφιακού γραμματισμού σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας (Maureen et al., 2021, O'Byrne et al. 2018) αλλά και μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού (Papadopoulou & Vlachos, 2014). Γενικότερα καταγράφεται η ευεργετική επίδραση των ψηφιακών μέσων στην ανάδυση γραμματισμού των νηπίων (Chen & Adams, 2021)

Τα αποτελέσματα στο σύνολο των ερευνών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενισχύθηκαν οι αναδυόμενες πρακτικές γραμματισμού στη σχολική τάξη και παράλληλα οι μικροί μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, έμαθαν να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις, να κατασκευάζουν αφηγήσεις και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες.

Οι εφαρμογές της Ψ.Α. σαφώς, δεν περιορίζονται στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά και σε μια σειρά άλλα πεδία, όπως η ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης (Mikelic et al., 2016), η απόκτηση λεξιλογίου σε ξένη γλώσσα (Tridinanti, 2018), η κατανόηση βασικών εννοιών των φυσικών επιστημών (Μπράτιτσης & Μαργαρίτη, 2015), η κατάκτηση ιστορικής γνώσης (Μουλά & Σταυρουλάκης), ή λειτουργιών του ανθρώπινου οργανισμού (Μουλά και Θεοφανοπούλου, 2021) κ.π.ά.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα, που είχε ως θεματική της την ιστορική Ναυμαχία της Ναυπάκτου και τη συμμετοχή του μεγάλου ισπανού μυθιστοριογράφου, Μιγκέλ Ντε Θερβάντες σε αυτήν, ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης σε σύγκριση με την παραδοσιακή αφήγηση:

- για την επίτευξη φωνολογικής επίγνωσης και
- για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και δημιουργικότητας μεταξύ των νηπίων.

Διενεργήθηκε σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο της Ναυπάκτου και συγκεκριμένα στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου με πληθυσμιακό δείγμα 34 παιδιών του προνηπίου και του νηπιαγωγείου. Οι μικροί μαθητές ηλικιών τεσσάρων και πέντε ετών, ήταν χωρισμένοι σε 3 τάξεις στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, δύο τάξεις των 12 παιδιών του νηπίου και μια τάξη των 10 παιδιών του προνηπίου. Για την έρευνα δημιουργήθηκαν δύο μεικτές τάξεις των 17 παιδιών συνδιδασκαλίας νηπίων και προνηπίων.

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης του θέματος και της μεθόδου project ακολουθήθηκε η θεωρία του εποικοδομισμού για την ανακαλυπτική μάθηση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ακολουθώντας το μοντέλο του Bruner (1966) για την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) σχεδίασε δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τους μικρούς μαθητές να αναλύουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες και ερεθίσματα, να ερευνούν, να ανακαλύπτουν, να ελέγχουν και να αυτενεργούν. Στόχος δεν ήταν η παροχή έτοιμων γνώσεων στα παιδιά αλλά η έξαψη της περιέργειάς τους και η καλλιέργεια διερευνητικών δεξιοτήτων σε αυτά. Αρχικά, έγινε προεργασία και στις δύο τάξεις και αξιολογήθηκε τι είναι γνωστό στα παιδιά και των δύο τμημάτων και τι τα ενδιέφερε πραγματικά να μάθουν και να αποκομίσουν από το συγκεκριμένο θέμα -που τύγγανε επίκαιρο τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αφορούσε ύψιστο ιστορικό και πολιτιστικό γεγονός της πόλης που εδρεύει το σχολείο-. Γι' αυτό προηγήθηκε καταιγισμός ιδεών (brainstorming) με σκοπό τη διερεύνηση εμπειριών, γνώσεων, ενδιαφερόντων και βιωμάτων των παιδιών σχετικά με το θέμα, από τον οποίο προέκυψε ένας σχετικός εννοιολογικός χάρτης.

Κατόπιν, δημιουργήθηκε και στις δύο τάξεις η αντίστοιχη γωνιά της Ναυμαχίας της Ναυπάκτου και εμπλουτίστηκε με πλούσιο εποπτικό υλικό, όπως χάρτες, βιβλία, εικόνες, ειδώλια του Θερβάντες, παραμύθια, σχετικά ποιήματα, παλαιότερες αφίσες και προγράμματα εκδηλώσεων αναπαράστασης της ναυμαχίας της πόλης και διάφορα σχετικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου αλλά και τη Δημοτική Παπαχαράλαμπειο βιβλιοθήκη της πόλης. Παράλληλα, ανατέθηκε στους/στις μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου να ανατρέξουν μαζί με τους γονείς τους και να συλλέξουν σχετικό υλικό με τη

Ναυμαχία και τη συμμετοχή του Μιγκέλ ντε Θερβάντες σε αυτήν όπως εικόνες, λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, ποιήματα κτλ.

Για το κύριο μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων:

- Ανάγνωση του βιβλίου-παραμυθιού «Οι απίθανες περιπέτειες του κυρίου Θερβάντες» των Ελένη Κατσάμπα και Βασίλη Σελίμα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Ολιγόλεπτο Βίντεο ψηφιακής αφήγησης (εικ.1), με ήρωα τον Μιγκέλ ντε Θερβάντες και τη συμμετοχή του στη Ναυμαχία της Ναυπάκτου, που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας το λογισμικό *monie maker*, με σενάριο, αφήγηση και επιλογή εικόνων, γκραβουρών και φωτογραφιών από την αναπαράσταση της Ναυμαχίας της Ναυπάκτου.
- Συζήτηση και ανοικτού τύπου ερωτήσεις σε κύκλο μετά την παραδοσιακή και την ψηφιακή αφήγηση, καθώς και αναδίγχηση των ιστοριών, ώστε να βοηθηθεί η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των μαθητών.
- Συμπλήρωση φύλλων εργασίας φωνολογικής ενημερότητας και ανάδυσης γραμματισμού από τους μαθητές και των δύο ηλικιών του νηπιαγωγείου όπως: αντιστοίχιση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και λέξεων, συμπλήρωση γραμμάτων που λείπουν από σχετικές με το θέμα λέξεων με κεφαλαία και πεζά γράμματα, αντιστοίχιση εικόνων και λέξεων, αντιγραφή λέξεων, γραφή διαφόρων λέξεων, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες κ.α από τους μαθητές του νηπιαγωγείου (εικ. 2, 3).
- Θεατρικό παιχνίδι με σκηνές από τη ναυμαχία της Ναυπάκτου και τη συμμετοχή του Μιγκέλ ντε Θερβάντες, με υποτυπώδη σκηνικά που φιλοτέχνησαν σε προγενέστερο χρονικό στάδιο οι ίδιοι οι μαθητές με τη βοήθεια της εικαστικού και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.
- Παρατήρηση των μαθητών του νηπιαγωγείου από την εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και καταγραφή σημειώσεων.

Συμπεράσματα από την παρατήρηση της συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

Τα ερευνητικά στοιχεία που προέκυψαν, ήταν τα εξής:

Στην μεικτή τάξη που προβλήθηκε μόνο η ψηφιακή αφήγηση και δεν έγινε αφήγηση του βιβλίου –παραμυθιού υπήρξε μεγάλη προσήλωση των μαθητών και απόλυτη ησυχία κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του σύντομου βίντεο. Βέβαια, σε αυτό συνετέλεσε η συχνή εναλλαγή φωτογραφιών, η ηχητική επένδυση και τα μουσικά εφέ που έλκυσαν το ενδιαφέρον τους, αλλά κυρίως η πυκνότητα και συντομία της αφήγησης, που δεν κούρασε τους/τις μαθητές/τριες.

Στην τάξη που έγινε η ανάγνωση του βιβλίου, το ενδιαφέρον των παιδιών στην ακρόαση της αφήγησης ήταν επίσης σημαντικό. Η αφήγηση δημιούργησε συγκινήσεις και

έντονα συναισθήματα στους μαθητές του νηπίου και ελάχιστα μόνο προνήπια έδειξαν να αισθάνονται κουρασμένα.

Σχετικά με τις ερωτήσεις κατανόησης των ιστοριών και του αφηγηματικού περιεχομένου της ψηφιακής και της παραδοσιακής αφήγησης, παρατηρήθηκε ότι η γλωσσική συμμετοχή των νηπίων κατά την προφορική συζήτηση που εξελίχτηκε με την ολοκλήρωση των δύο αφηγήσεων ήταν γενικά πολύ ικανοποιητική στα παιδιά του νηπίου και καλή στα παιδιά του προνηπίου. Ωστόσο, οι μαθητές που παρακολούθησαν την ψηφιακή αφήγηση αναδιηγήθηκαν την ιστορία καλύτερα και έκαναν πιο σύνθετες σκέψεις αιτίας-αποτελέσματος, ενώ ο λόγος τους ήταν πιο πλούσιος.

Παρατηρήσεις επί των ασκήσεων φωνολογικής ενημερότητας (φύλλα εργασίας)

Στην επόμενη φάση οι μικροί μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ορισμένα φύλλα εργασίας φωνολογικής ενημερότητας που είχαν σχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια για τον συγκεκριμένο σκοπό. Εδώ πρέπει να επισημανθεί, ότι η επίλυση τέτοιων εργασιών αποτελούν μέρος της διδακτικής ρουτίνας του συγκεκριμένου σχολείου. Οι ασκήσεις αντιστοίχισης που δόθηκαν στα παιδιά ήταν προσαρμοσμένες στο επίπεδο των δύο τάξεων. Οι μικροί μαθητές έπρεπε να αναλύσουν την κάθε εικόνα που αποτελούσε μέρος της ιστορίας των αφηγήσεων ώστε να γίνει σύνδεση με το σωστό φώνημα και τη σωστή λέξη, ενώ παράλληλα γινόταν και σύνδεση με το περιεχόμενο της αφήγησης και την κατανόηση του κειμένου. Επίσης τους ζητήθηκε να σειροθετήσουν εικόνες για να ανασυστήσουν την ιστορία.

Παρατηρήθηκε ότι και οι δύο μεικτές τάξεις προσπάθησαν και κατάφεραν να επιλύσουν σωστά το μεγαλύτερο μέρος των ασκήσεων, χωρίς σημαντικές διαφορές.

Σημειώσεις πάνω στο θεατρικό παιχνίδι

Τα θεατρικά παιχνίδια που πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των αφηγήσεων ενθουσίασαν τα παιδιά και ιδιαίτερα τα μικρότερης ηλικίας προνήπια, όντας πιο διασκεδαστικές και αυθόρμητες δραστηριότητες. Αφού χωρίστηκαν σε μικρότερες υποομάδες αναπαράστηκαν με πολύ μεγάλη χαρά τις περιπέτειες του Θερβάντες και τη ναυμαχία της Ναυπάκτου. Εδώ θα πρέπει να προσθέσουμε, ότι τα παιδιά είχαν συγκρατήσει στη μνήμη τους τις εικόνες που περιείχε η ψηφιακή αφήγηση καλύτερα, με αποτέλεσμα να αποδώσουν τις εικόνες της ναυμαχίας με λεπτομέρειες, χρησιμοποιώντας παράλληλα και την φαντασία τους και αυτοσχεδιάζοντας. Αυτό αποτελεί ισχυρή απόδειξη ότι οι εικόνες της ψηφιακής αφήγησης είχαν τεραστία δύναμη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σε σχέση πάντα με την παραδοσιακή αφήγηση και την εικονογράφηση του βιβλίου –παραμυθιού, κατά τη διάρκεια της οποίας το βάρος πέφτει στην αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό και λιγότερο στις εικόνες. Παράλληλα με αυτό, η επικοινωνία μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε ποικιλότροπα και όχι μόνο με την προφορικότητα, όπως συνηθίζεται κατά τις διάφορες γλωσσικές

δραστηριότητες στην τάξη, αλλά χρησιμοποιήθηκαν νοηματικά η κίνηση, οι σιωπές και οι παύσεις των δράσεων.

Συμπεράσματα

Η ψηφιακή αφήγηση, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Αρχικά, κινητοποιεί την πολυαισθητηριακή μάθηση περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα προφορικό λόγο, εικόνα και ήχο. Ζωντανεύει την ιστορία και βοηθά στην ταύτιση του θεατή με τον βασικό πρωταγωνιστή, δημιουργώντας διάφορα συναισθήματα και καλλιεργώντας ενσυναίσθηση. Επιπρόσθετα, προσδίδει στην όλη ιστορία ζωντάνια και ενδιαφέρον, βοηθά στην καλύτερη εμπέδωση του θέματος και στην αμείωτη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μικρών θεατών. Παράλληλα με αυτό, εμπλέκει τους μαθητές πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, τους ενθαρρύνει να λάβουν μέρος σε διάφορα είδη δραστηριοτήτων, αναπτύσσει τη λογική τους ικανότητα, κινητοποιεί τη φαντασία τους και ενισχύει τη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Από την άλλη πλευρά, η παραδοσιακή αφήγηση καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία λίγο πιο προβλέψιμη και πιο συνηθισμένη χωρίς να προκαλεί ιδιαίτερο ενθουσιασμό στους μαθητές. Παρόλα αυτά όμως, καλλιεργεί επίσης τον αυθορμητισμό, την πρωτοβουλία, τη φαντασία και τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής των μικρών μαθητών μέσω της μετέπειτα συζήτησης, των ερωτήσεων και την αναδιήγηση της ιστορίας.

Οι μαθητές που παρακολούθησαν την ψηφιακή αφήγηση έδειξαν να κατανοούν το περιεχόμενο και αναδιηγήθηκαν την ιστορία πιο ικανοποιητικά απ' ό,τι οι μαθητές που συμμετείχαν στην αφήγηση του βιβλίου. Με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων οδηγήθηκαμε στο συμπέρασμα ότι είναι πιο εύκολο και διασκεδαστικό να μεταδοθεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Επίσης, η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε σαφώς θερμότερη στην ψηφιακή αφήγηση, που βέβαια, αποτελούσε καινούρια μεθοδολογία στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Παρατηρήθηκε ακόμα ότι οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και στις δύο μορφές αφήγησης, εκδηλώνουν την ευχαρίστηση τους, επικοινωνούν μεταξύ τους τα συναισθήματά τους, εξιστορούν αυθόρμητα ποια σκηνή τους άρεσε πιο πολύ ή ποια τους προκάλεσε δυσάρεστα συναισθήματα, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την επικοινωνία, τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια.

Βάση της παραπάνω έρευνας κρίθηκε ότι και οι δύο μορφές αφήγησης είναι αποτελεσματικές στην ανάδυση γραμματισμού των νηπίων, με αισθητά καλύτερα αποτελέσματα όμως, στην αναδιήγηση, τη γλωσσική έκφραση και τη δραματοποίηση των γεγονότων μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Στο επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας που ελέγχθηκε με τα φύλλα εργασίας δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σαφέστατα, η εγκυρότητα του αποτελέσματος της έρευνας είναι περιορισμένη και θα πρέπει το ερευνητικό ερώτημα να ελεγχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και άλλων νηπιαγωγείων ιδιωτικών ή δημοσίων. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας, έστω και με αυτό το πολύ μικρό δείγμα ήταν πολύ ενθαρρυντικά για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο διαθεματικό πρόγραμμα του σύγχρονου νηπιαγωγείου για την ανάδυση γραμματισμού και τη φωνολογική επίγνωση των νηπίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, J., Bryan, J., Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1,(3).
- Bruner, JS (1966). *Προς μια Θεωρία της διδασκαλίας*. Cambridge: Harvard University Press).
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chen, J. J., & Adams, C. B. (2022). Facilitating preschoolers' emergent literacy development through a digital library. *Childhood Education*, 98(1), 64-71.
- Clay, M. M. (1966). Emergent reading behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Coventry, M. 2008. Cross-currents of pedagogy and technology: A forum on digital storytelling and cultural critique. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 165-170.
- Duncan, L. G. (2018). Language and reading: The role of morpheme and phoneme awareness. *Current developmental disorders reports*, 5(4), 226-234.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1 – 14). Norwood, N.J.: Ablex.
- Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7 (1), 4-28.

- Kaunda, R. L. (2019). Literacy Goes to School: Emergent Literacy Experiences and Skills that Children Take to School. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education* (2664-083X, Online ISSN: Print ISSN: 2616-4736), 2(1), 251-287.
- León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: preliminary normative data. *Revista CEFAC*, 21.
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2021). Evaluating storytelling activities for early literacy development. *International Journal of Early Years Education*, 1-18.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 94-105.
- Morrow, L.M., Strickland, D.S. & Woo, D.G. (1998). *Literacy Instruction in Half- and Whole-Day Kindergarten: Research to Practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R., & White, M. (2018). Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions. *Frontiers in psychology*, 1800.
- Olson, R., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skills. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 243–277). Paul H Brookes Publishing Co..
- Olson, D (1994). The word on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge: Cambridge University press.
- Papadopoulou, S., & Vlachos, K. (2014). Using digital storytelling to develop foundational and new literacies. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 5(1).
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 283-319.
- Royer, R., & Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31

- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Teale and Sylzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers In Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. (pp. vii-xxv). Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In *Phonological awareness in reading* (pp. 159-189). Springer, New York, NY.
- Tridinanti Gaya (2018) The Correlation between Speaking Anxiety, Self-Confidence, and Speaking Achievement of Undergraduate EFL Students of Private University in Palembang.

In Greek

- Manolitsis G. (2016). O anadyomenos grammatismos stin proscholiki ekpaidefsi: Nea zitimata kai ekpaideftikes protaseis. Panepistimio Kritis, *Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi*, Tomos 4, Tefchos 1, ss. 3-34.
- Margariti, A., Bratitsis, Th. (2014). Psifiaki Afigisi os meso didaskalias Fysikon Epistimov sto Nipiagogeio: ena diadrastiko paramythi sto Scratch. *Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi*, 7(3), 163-179.
- Mouzaki A., Protopapas A & Tsantoula D. (2008) Proscholikoι deiktes prognosis tis anaptyxis anagnostikon dexiotiton kata tin A' Dimotikou. pp. 71-88.
- Moula, E. & Stavroulakis, S. (2020). Oi athloi tou Irakli: Dimiourgia psifiakou mouseiou me grammatosima kai kodikes tacheias antapokrisis gia ti veltistopoiisi tou mathisiakou apotelesmatos, *MUSED, Mouseio, Scholeio, Ekpaidefsi*, tefchos 3, 2020, s.48-60.
- Moula, E. & Theofanopoulou, V. (2021).I Epafximeni Pragmatikotita stin ekpaidefsi os meso kataktisis gnosis kai kalliergeias thetikou mathisiakou klimatos. *I-teacher*, tefchos 31o, Noemvrios 2021.
- Panteliadou, S. (2001). Fonologiki Enimerotita: Periechomeno kai schesi me tin anagnosi kai ti grafi stin Elliniki glossa. Sto P. Papoulia – Tzelepi (Epim.). *Anadysi tou Grammatismou: erevna kai praktika*. Athina: Kastaniotis.

Papadimitriou, A. (2014). *H glossiki orimotita kai i fonologiki epexergasia paidion pro-scholikis ilikias*. Athina: Lexitypon.

Porpodas, K. (2002). *I Anagnosi*. Patra. Scholi Anthropistikon kai Koinonikon Epistimon TEEAPI.

Ελληνική βιβλιογραφία

Μανωλίτσης Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης, Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 3-34.

Μαργαρίτη, Α., Μπράτισης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7(3), 163-179.

Μουζάκη Α., Πρωτόπαπας Α & Τσαντούλα Δ. (2008) Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α΄ Δημοτικού. σσ 71-88.

Μουλά, Ε. & Σταυρουλάκης, Σ. (2020). Οι άθλοι του Ηρακλή: Δημιουργία ψηφιακού μουσείου με γραμματόσημα και κώδικες ταχείας ανταπόκρισης για τη βελτιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος, *MUSED, Μουσείο, Σχολείο, Εκπαίδευση*, τεύχος 3, 2020, σ.48-60.

Μουλά, Ε. & Θεοφανοπούλου, Β. (2021). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα στην εκπαίδευση ως μέσο κατάκτησης γνώσης και καλλιέργειας θετικού μαθησιακού κλίματος. *I-teacher*, τεύχος 31ο, Νοέμβριος 2021.

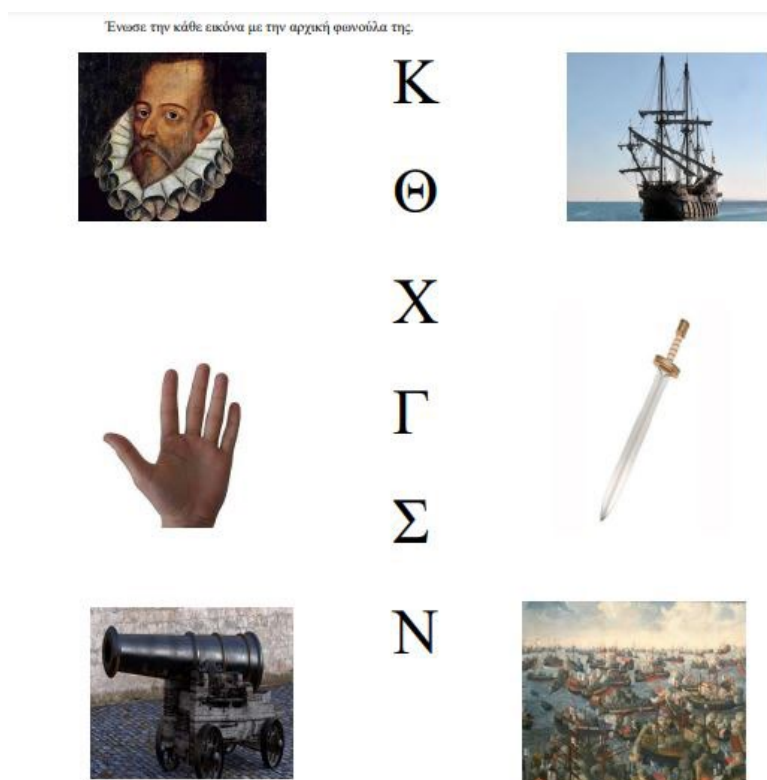
Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική Ενημερότητα: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην Ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού : έρευνα και πρακτικά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδημητρίου, Α. (2014). Η γλωσσική ωριμότητα και η φωνολογική επεξεργασία παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών ΤΕΕΑΠΗ.



Εικόνα 1: στιγμιότυπο από την ψηφιακή αφήγηση



Εικόνα 2: φύλλο εργασίας

Βρες και κύκλωσε τις λέξεις που αρχίζουν από **θ**



Εικόνα 3: φύλλο εργασίας

Μελέτη περίπτωσης: Εξατομικευμένο πρόγραμμα μαθητή με ΔΕΠΥ

Σκλήρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι διαφορές και δυσκολίες που εντοπίζονται στον τρόπο συμπεριφοράς και μάθησης των παιδιών δεν αποτελούν τροχοπέδη για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Η συμπερίληψη αποτελεί μια σύγχρονη τάση στην εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου που απευθύνεται και ενισχύει όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά όλη τη σχολική κοινότητα. Απαιτούνται όμως εξατομικευμένα προγράμματα που εστιάζουν στις ιδιαιτερότητες και το ιστορικό του κάθε παιδιού και θέτουν συγκεκριμένες προτεραιότητες και στόχους προσαρμοσμένους στις ατομικές ανάγκες οι οποίοι υλοποιούνται μέσω κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και της χρήσης ανάλογων εργαλείων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα με τις απαραίτητες παραμέτρους που αφορά γνωσμένο με ΔΕΠ-Υ μαθητή της Β΄ τάξης Δημοτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική αγωγή, συμπερίληψη, ΔΕΠΥ, εξατομικευμένο πρόγραμμα

Case study: Individualized program for a student with ADHD

Skliri Panagiota, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

Nowadays it is accepted that, in the educational process, the differences and difficulties identified in the way children behave and learn are not an obstacle to their academic success and normal psychosocial development. Inclusion is a modern trend in the education of people with disabilities within the general school that addresses and empowers not only students with disabilities but the entire school community. However, individualized programs are required that focus on the particularities and history of each child and set specific priorities and goals tailored to individual needs, which are implemented through appropriate teaching approaches and the use of proper tools. An individualized program with the necessary parameters is presented in the present work that concerns a student diagnosed with ADHD in the 2nd grade of Primary School.

Key-Words: Special education, inclusion, ADHD, individualized program

Ορισμός της ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής– Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που οφείλεται σε οργανικά αίτια προκαλώντας έντονες δυσκολίες και αρνητικές επιδράσεις τόσο στη λειτουργικότητα των ατόμων όσο και στο

οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Είναι μια ψυχιατρική διαταραχή που εμφανίζεται συχνότερα σε παιδιά και έφηβους, εμποδίζοντας την ακαδημαϊκή επίδοση και την συμπεριφορά τους δημιουργώντας ταυτόχρονα προβλήματα και στα υπόλοιπα μέλη της ίδιας τάξης (Μεϊντάση & Λουκά, 2018). Οι έρευνες δείχνουν ότι περίπου 1 στα 3 παιδιά, κυρίως αγόρια, εκδηλώνουν τα κλινικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ είτε μεμονωμένα είτε με την παρουσία άλλων προβλημάτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Σύμφωνα με τον Barkley (2005), ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα σοβαρά προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά στην εστίαση της προσοχής, στον έλεγχο της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας.

Τα παιδιά με προβλήματα *αδυναμίας συγκέντρωσης* κάνουν λάθη απροσεξίας, εμφανίζουν δυσκολία ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών και δραστηριοτήτων, έχουν διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα, χάνουν εύκολα ή ξεχνούν αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις καθημερινές τους εργασίες. Τα *παρορμητικά* παιδιά απαντούν πολύ γρήγορα πριν ακόμα ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις, δυσκολεύονται να περιμένουν στην σειρά τους, διακόπτουν ή παρεμβαίνουν στις συζητήσεις ή στα παιχνίδια των άλλων. Τέλος, τα *υπερκινητικά* παιδιά κουνάνε νευρικά τα χέρια ή τα πόδια τους ή στριφογυρίζουν στην καρέκλα τους, σηκώνονται συνεχώς από το θρανίο τους, περιφέρονται ή σκαρφαλώνουν σε επικίνδυνα σημεία, δυσκολεύονται να παίξουν ή να συμμετάσχουν ήσυχα σε δραστηριότητες, μιλάνε διαρκώς.

Τα αίτια εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ δεν οφείλονται σε μία συγκεκριμένη αιτία αλλά είναι πολυπαραγοντικά. Τη μεγαλύτερη βαρύτητα οι έρευνες την αποδίδουν στους γενετικούς/νευρολογικούς, κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όσον αφορά τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι έρευνες δείχνουν ότι η συμπεριφορά των γονέων δεν φαίνεται να αποτελεί αιτία για την εκδήλωσή της, ωστόσο οικογενειακό σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία εξέλιξης των δυσκολιών του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ συμπεριλαμβάνει θεραπείες συμπεριφοράς, εκπαιδευτικές και φαρμακολογικές οι οποίες απαιτούν την συνεργασία ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και γονέων. Οι θεραπείες εφαρμόζονται συνδυαστικά ή μεμονωμένα, ανάλογα με την κλινική εικόνα του κάθε παιδιού. Οι Μαγγίνας και Θεοδώρου (2017), μελετώντας συγκριτικά πολλές έρευνες, αναφέρουν ότι στο σχολικό πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται οι παρεμβάσεις:

- στην τάξη που έχουν στόχο την ρύθμιση της προσοχής, τον έλεγχο της τάσης κίνησης και της παρορμητικότητας
- στον τομέα της συμπεριφοράς με στόχο είτε τον περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είτε την αυτοδιαχείριση και την ενεργητική συμμετοχή
- στον ακαδημαϊκό τομέα με στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μέσω βραχυπρόθεσμων στόχων, αύξησης διέγερσης, σαφών διδακτικών οδηγιών κτλ

Μελέτη περίπτωσης: Προσδιορισμός και αξιολόγηση δυσκολιών

Η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον προσδιορισμό των αιτιών που προκαλούν αυτές τις δυσκολίες. Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητή μπορούμε να πούμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και η πιθανή αιτιολόγηση αυτών έχουν ως εξής:

Ο Στέφανος είναι ένας «απρόσεκτος» μαθητής ο οποίος έχει δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής. Η ελλειμματική προσοχή οφείλεται σε ένα χαρακτηριστικό της ΔΕΠ-Υ, που είναι η αδυναμία διατήρησης της προσοχής για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δυσκολία είτε της εφαρμογής των κατευθυντηρίων οδηγιών μιας δραστηριότητας είτε της μετατόπισης της προσοχής τους από τη μία δραστηριότητα στην άλλη με οργανωμένο τρόπο (Hoza et al., 2001). Για το λόγο αυτό, ο Στέφανος σηκώνεται συνέχεια από το θρανίο του, κινείται διαρκώς μεταπηδώντας από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, δεν μπορεί να τηρήσει πρόγραμμα. Συνεχώς χάνει τα πράγματα του χωρίς να μπορεί να τα βρει. Επιπλέον η μειωμένη ικανότητα της προσοχής επιδρά αρνητικά στη μάθηση, την τήρηση οδηγιών και την απομνημόνευση των πληροφοριών επειδή η μαθησιακή ικανότητα των παιδιών εξαρτάται από την προσοχή που δίνουν κατά την διδασκαλία και από τη μνήμη των προηγούμενων μαθημάτων. Ως αποτέλεσμα, ο Στέφανος ενώ διαβάζει χάνει εύκολα τη σειρά και μεταπηδά από τη μια γραμμή στην άλλη. Αν και φαίνεται ότι ο Στέφανος εμφανίζει ελλειμματική προσοχή έχει ωστόσο ικανότητα υπερεστίασης, δηλαδή μπορεί να είναι συγκεντρωμένος για ορισμένο χρονικό διάστημα και να εστιάζει έντονα πάνω σε ότι τον ενδιαφέρει ή τον ελκύει περισσότερο. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2017), η ΔΕΠΥ στην ουσία δεν σημαίνει έλλειψη προσοχής, αλλά αφθονία μιας περιπλανώμενης προσοχής με συνέπεια τα παιδιά με ΔΕΠΥ, λόγω του γεγονότος ότι δυσκολεύονται να ελέγξουν την προσοχή τους, πολλές φορές υπερεστιάζουν σε κάτι που τους διεγείρει το ενδιαφέρον χωρίς να μπορούν να ελέγξουν το χρόνο εστίασης ή να στραφούν σε άλλη δραστηριότητα. Ο Στέφανος αγαπάει ιδιαίτερα να γυρίζει γρήγορα το «γύρω γύρω» στην παιδική χαρά, κοιτώντας το επίμονα, χωρίς να ζαλίζεται από την ταχύτητα ενώ το ίδιο έντονα μπορεί να κοιτάει διάφορα αντικείμενα αλλά και τους ανθρώπους.

Ο Στέφανος εμφανίζει παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα δύο από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Η παρορμητικότητα είναι τρόπος συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από γρήγορη και ανακριβή ανταπόκριση σε δραστηριότητες (Brown & Quay, 1977) και συνεπάγεται για τα παιδιά αυθόρμητες και γρήγορες ενέργειες, απερίσκεπτες αντιδράσεις που επιφέρουν λάθη, αδυναμία αναμονής σε σειρά και τάση να διακόπτουν συνεχώς τους γύρω τους. Η υπερκινητικότητα εκδηλώνεται με πολλές και έντονες κινήσεις σε σχέση με την κινητικότητα που απαιτείται σε ανάλογες περιστάσεις (Stein et al., 1995). Τα «υπερκινητικά» παιδιά σηκώνονται συνεχώς από τη θέση τους, κάνουν επικίνδυνα ακροβατικά, εμφανίζουν τάσεις καταστροφής των αντικειμένων λειτουργώντας γενικότερα ως «κινούμενες μηχανές». Η συμπεριφορά αυτή κουράζει, ενοχλεί και τελικά δημιουργεί προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις

και τις φίλιες. Τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται και στη συμπεριφορά του Στέφανου καθώς είναι ένα παιδί το οποίο στριφογυρίζει συνέχεια, κινείται και σηκώνεται συνεχώς από το θρανίο του, αναπηδάει και λικνίζεται ασυναίσθητα στην καρέκλα, στο θρανίο ή στο πάτωμα. Επιπλέον, δεν σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει, μιλάει ακατάπαυστα διακόπτοντας τους συμμαθητές του ή τον δάσκαλο διαρκώς. Κάνει πολύ επικίνδυνες κινητικές απόπειρες, δείχνει να μην έχει αίσθηση κινδύνου, του αρέσει να πέφτει, να σκαρφαλώνει και «κρέμεται» από ενήλικες ή από ψηλά σε μονόζυγο ή κάγκελα του σχολείου.

Εκτός από τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, στο Στέφανο εντοπίζεται και δυσλειτουργία στην αισθητηριακή ολοκλήρωση, η οποία σύμφωνα με την Ayres (1979), είναι η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών που μεταφέρονται στον εγκέφαλο μέσω των αισθητηριακών συστημάτων καθώς και κατάλληλης χρήσης τους ώστε τα άτομα να αντιδρούν αποτελεσματικά μέσα στο περιβάλλον τους. Αντίθετα η αδυναμία διαχείρισης της αισθητικής πληροφορίας, κυρίως μέσω του απτικού και ιδιοδεκτικού συστήματος, προκαλεί προβλήματα στη μάθηση και στη συμπεριφορά τα οποία εκδηλώνονται με υπερευαισθησία ή υπαισθησία στην αφή, δυσκολία στην περιγραφή της υφής και στην αναζήτηση αντικειμένων χωρίς οπτική επαφή, απέχθεια στο άγγιγμα ή επίμονη αναζήτησή του μέσω της αγκαλιάς και της σωματικής επαφής με τους άλλους, σπάσιμο πραγμάτων, κακή στάση και εικόνα σώματος, αδυναμίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα ενώ συχνά σκοντάφτουν πέφτοντας πάνω σε έπιπλα, τοίχους ή άλλα παιδιά. Έτσι ο Στέφανος έχει δυσκολία στο να βρει τα σχολικά είδη από την τσάντα του χωρίς να βλέπει, αγγίζει υπερβολικά τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό του, παρουσιάζει αδεξιότητα και πέφτει συνέχεια επάνω στους συμμαθητές του χτυπώντας τους και διαταράσσοντας το παιχνίδι. Επίσης σπάει συχνά τα παιχνίδια του σχολείου και αγγίζει όλα τα αντικείμενα, τα βάζει στο στόμα και τα μυρίζει ενώ συχνά τα καταστρέφει. Δεν έχει καλή εικόνα σώματος και δεν αντιλαμβάνεται με ακρίβεια που το ακουμπήσαμε χωρίς να βλέπει. Δεν φαίνεται να καταλαβαίνει ότι κάποιος τον ακούμπησε ενώ δεν αναγνωρίζει σχήματα και γραφήματα που του σχεδιάζουμε στην πλάτη του. Δείχνει να μην αντιλαμβάνεται τον πόνο ή την επαφή και δεν κατανοεί ότι λερώθηκαν τα χέρια ή το πρόσωπό του. Πιάνει πολύ σφιχτά το μολύβι για να γράψει, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί τριποδική σύλληψη, ασκώντας έντονη πίεση στο χαρτί μέχρι που να κάνει τρύπα ενώ το δαγκώνει συνεχώς. Εξαιτίας αυτής της αδυναμίας το γραπτό του είναι δυσνόητο και ο γραφικός του χαρακτήρας παρουσιάζει διακυμάνσεις.

Οι στόχοι

Η διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων επιφέρουν θετικές αλλαγές στην απόδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον. Οι στόχοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο δυνατοτήτων των παιδιών και να έχουν θετικό περιεχόμενο. Επιπλέον θα πρέπει να αφορούν στη μείωση των ανεπιθύμητων και στην αύξηση των επιθυμητών συμπεριφορών, στην κάλυψη και συμπλήρωση των μαθησιακών αδυναμιών και γενικά να απαλείψουν ή να μειώσουν όσο το δυνατό περισσότερο οτιδήποτε

αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου. Ιδιαίτερα σημαντικό για την σωστή διαδικασία και για να επέλθουν θετικά αποτελέσματα είναι να οριοθετηθεί το χρονικό διάστημα επίτευξης αυτών των στόχων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Οι στόχοι χωρίζονται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους.

Αναφορικά με το προφίλ του μαθητή που εξετάζουμε μπορούν να τεθούν οι εξής μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών
- Διατήρηση της προσοχής για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του μαθήματος
- Μείωση της παρορμητικότητας
- Μείωση της υπερκινητικής συμπεριφοράς
- Βελτίωση της αισθητηριακής ολοκλήρωσης

Ως βραχυπρόθεσμοι στόχοι μπορούν να τεθούν οι εξής:

- Έλεγχος της υπερκινητικότητας και της προστασίας της σωματικής ακεραιότητάς του
- Βελτίωση των μηχανισμών συγκέντρωσης προσοχής, που τον εμποδίζει να ολοκληρώσει επαρκώς μια εργασία
- Βελτίωση της αναγνωστικής και γραφικής ικανότητας
- Βελτίωση της ικανότητας αυτοεποπτείας κατά τη διάρκεια αυτόνομης εκτέλεσης εργασιών
- Βελτίωση της απτικής και ιδιοδεκτικής ικανότητας
- Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομήλικους και αύξηση της ικανότητας να συνεργάζεται με άλλους
- Εξάσκηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Δραστηριότητες εξατομικευμένου προγράμματος

Είναι σήμερα αποδεκτό ότι η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ χρήζει πολυεπίπεδης προσέγγισης καθώς χαρακτηρίζεται ως διαταραχή με ποικιλομορφία χαρακτηριστικών και συνοδών προβλημάτων στην οποία επιδρούν καθοριστικά πολλοί παράγοντες όπως το νοητικό επίπεδο των παιδιών, η λήψη φαρμάκων ή ο τρόπος αντιμετώπισής τους στην οικογένεια και στο σχολείο. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι το κάθε παιδί αποτελεί και μία ξεχωριστή περίπτωση με συνέπεια να μην υπάρχουν «ιδανικές» μέθοδοι και τεχνικές παρεμβάσεων οι οποίες να είναι αποτελεσματικές για όλα τα παιδιά (Σιαπάτη-Τελιούση, 2007). Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων που συνδυάζουν διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Ο Voeller (2004) υποστηρίζει ότι η σχολική τάξη αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος στρατηγικών-παρεμβάσεων καθώς ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στο σχολικό πλαίσιο θα μπορεί να περιλαμβάνει τις εξής ενότητες - δραστηριότητες:

1. Οργάνωση της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι παράγοντες που προκαλούν διάσπαση της προσοχής του παιδιού. Ιδιαίτερα αποδοτικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο μαθητής μας να καθίσει σε θέση κοντά στον εκπαιδευτικό είτε μόνος του είτε με κάποιον ήσυχο μαθητή. Τα πρώτα θρανία θεωρούνται κατάλληλα καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει άμεσα. Η παρουσίαση του ίδιου διδακτικού αντικειμένου θα πρέπει να γίνεται με παραλλαγές ώστε να τονωθεί το ενδιαφέρον του ενώ τα μικρά διαλλείματα εκτονώνουν την υπερκινητικότητά του και προσδίδουν ποικίλα και πιο ξεκούραστα ερεθίσματα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Επίσης αποτελεσματική είναι και η ανάθεση ρόλων (π.χ. σβήσιμο πίνακα) για την εκτόνωση της ενεργητικότητάς του και η συχνή και πιο συγκεκριμένη ανατροφοδότηση (Slavin, 2006). Απαραίτητη θεωρείται και η χρήση έντονων χρωμάτων στα σχολικά είδη του μαθητή (μαρκαδόροι, τετράδια κτλ) ώστε να υπογραμμίζει τα βασικά σημεία ή τις υποχρεώσεις του (Γκαρραγκούνη-Αραίου, Σολομωνίδου & Ζαφειροπούλου, 2003).
2. Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την γραφή και την ανάγνωση. Τα έντονα ερεθίσματα που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των υπολογιστών βελτιώνουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και τη συμπεριφορά τους (Κουρκούτας, 2011). Συγκεκριμένα, τα έντονα οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα θα βοηθήσουν το παιδί να διατηρήσει την προσοχή του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να ολοκληρώσει τις εργασίες που έχει αναλάβει. Η χρήση του υπολογιστή δίνει άμεση ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση, αυξάνει τον βαθμό αυτενέργειας του μαθητή βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή του.
3. Η χρήση θεραπευτικής μπάλας αντί για την καρέκλα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε τάξεις του Δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της θεραπευτικής μπάλας μέσα στην τάξη είχε θετική επίπτωση στη συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών και στη παραγωγικότητα ανάγνωσης και γραφής. Επίσης είχε θετική επίπτωση στην αύξηση της προσοχής, στη μείωση της υπερκινητικότητας και στην αύξηση του χρόνου προσήλωσης στην εργασία που εκτελούν μέσα στην αίθουσα (Fedewa & Erwin, 2011).
4. Ανάπτυξη και καλλιέργεια του αφηγηματικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός, σε κάποια καθορισμένη στιγμή της σχολικής ημέρας, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αφηγηθεί είτε βιωματικού περιεχομένου γεγονότα της καθημερινής του ζωής είτε άλλα. Η αφήγηση αποτελεί τρόπο αυτοπαρατήρησης και συμβάλλει στον αυτοέλεγχο και την αυτοεποπτεία μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων των θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών, στη βελτίωση της προσοχής, στην καλύτερη οργάνωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).
5. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Ο μαθητής μας, αντιμετωπίζοντας συχνά μαθησιακές δυσκολίες, αδυνατεί να παρακολουθήσει στον ίδιο χρόνο και με την ίδια ταχύτητα τους υπόλοιπους μαθητές και για το λόγο αυτό απαιτείται η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του. Πιο συγκεκριμένα κάθε δραστηριότητα θα

πρέπει να χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες ώστε να την αντιλαμβάνεται το παιδί και να μην εγκαταλείπει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στο μαθητή μικρότερη σε μέγεθος εργασία και περισσότερο χρόνο για να την κάνει από τον εκτιμώμενο (Spodak & Stefano, 2011).

6. Εφαρμογή διαδικασιών για την ένταξη του παιδιού μέσα σε ομάδες συμμαθητών του. Ενδείκνυται η συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της γυμναστικής τα οποία έχουν σαφείς και ξεκάθαρους κανόνες ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί ευκολότερα. Με τις δραστηριότητες αυτές αυξάνεται ο αριθμός των κοινωνικών επαφών και δεξιοτήτων του με αποτέλεσμα την αύξηση της ενεργητικής εμπλοκής σε ακαδημαϊκά καθήκοντα και την μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Fisher, 1992).
7. Προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να εκτονώσουν την υπερκινητικότητά τους και ταυτόχρονα να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Συστήνεται η χρήση μουσικής κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων καθώς έχει ευεργετική επίδραση στη συγκέντρωση αλλά και στη βελτίωση δεξιοτήτων (Ludlam, 2011). Τα κινητικά προγράμματα θα πρέπει να είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε οι δραστηριότητες να ακολουθούν μια σειρά προκαθορισμένων κινήσεων. Η σειρά αυτή υποδεικνύει ένα αυστηρό πλέγμα προγραμματισμού και τακτοποίησης που αξιοποιεί παραγωγικά την υπερκινητικότητα του μαθητή και οδηγεί σε ομαλότερη μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων (De l'Etoile, 2005).
8. Κινητικές δραστηριότητες για τη βελτίωση των αισθητηριακών συστημάτων. Οι δραστηριότητες εφαρμόζονται εντός τάξης (π.χ. χαρτοκοπτική με ψαλίδι, δαχτυλομπογιές) αλλά και εκτός (π.χ. αθλοπαιδιές, κινήσεις με έντονη αντίσταση) ώστε να παρέχουν στο παιδί ιδιοδεκτικά και απτικά ερεθίσματα (Ayres, 1979).
9. Στρατηγική παρκινγκ. Μέθοδος για την αντιμετώπιση της παρορμητικότητας μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει σε μία άκρη της αίθουσας έναν ειδικό χώρο ο οποίος παραπέμπει σε χώρο στάθμευσης. Όταν ο μαθητής, εξαιτίας της παρορμητικότητας που τον διακρίνει, πει μια λέξη ή μια φράση που είναι άσχετη με την εκπαιδευτική δραστηριότητα που εκτελείται εκείνη τη στιγμή, ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού, γράφει αυτό που είπε σε μία κολλώδη σημείωση που βρίσκεται στο θρανίο του. Στη συνέχεια «παρκάρει» τη σημείωση σε ειδική θέση του παρκινγκ. Στο τέλος της ημέρας εκπαιδευτικός και μαθητής συζητούν για τις σημειώσεις που έχουν σταθμεύσει στο παρκινγκ (Stormont, 2008).
10. Η εφαρμογή της τεχνικής της «χελώνας» για την δημιουργία ευκαιριών αυτοπαρατήρησης της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, της σχολικής επίδοσης και γενικά της βελτίωσης των μηχανισμών συγκέντρωσης προσοχής που εμποδίζουν το παιδί να ολοκληρώσει επαρκώς μια δραστηριότητα. Με την τεχνική αυτή όταν φωνάζουμε την λέξη «χελώνα» το παιδί θα πρέπει να σταματά οτιδήποτε κάνει, να μαζεύει το σώμα του σαν μια χελώνα και να ανιχνεύει το περιβάλλον. Στη συνέχεια θα πρέπει να αναρωτηθεί ποια δραστηριότητα έχει αναλάβει να κάνει, γιατί έχει ξεφύγει από αυτή και στο τέλος να καταλάβει ότι θα πρέπει να την ολοκληρώσει (Καραδήμας, 2001).

Οι Προτεραιότητες

Μετά τον εντοπισμό των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς, τον εντοπισμό των συνθηκών κάτω από τις οποίες εμφανίζονται στο μαθητή και την οριοθέτηση στόχων είναι σημαντικό να θέσουμε και προτεραιότητες αυτών. Δηλαδή, να δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα και προτεραιότητα σε συγκεκριμένους στόχους του εξατομικευμένου προγράμματος που θεωρούμε περισσότερο απαραίτητους για το συγκεκριμένο παιδί ή ευκολότερα επιτεύξιμους ως εξής:

- Μείωση της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας για την προστασία της σωματικής ακεραιότητάς του, τη βελτίωση της ικανότητας αυτοπαρατήρησης, αυτοεποπτείας, συνεργασίας και διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους.
- Αύξηση του χρόνου προσήλωσης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας στην εργασία που τον εμποδίζει να την ολοκληρώσει επαρκώς.
- Εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας ώστε ο μαθητής να βελτιώσει και να σταθεροποιήσει το γραφικό του χαρακτήρα

Διδακτικές Προσεγγίσεις

Ο σχεδιασμός και η επίτευξη των στόχων ενός εξατομικευμένου προγράμματος για παιδί με διάγνωση ΔΕΠ-Υ εξαρτάται από την επιλογή παρεμβάσεων μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων όπως είναι:

Η εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία αποτελεί μέθοδο προσαρμογής της διδακτικής διαδικασίας ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές στον τρόπο μάθησης και στην ψυχοσυναισθηματικής τους σύνθεση. Είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με τη χρήση υπολογιστών ή άλλων τεχνολογικών μέσων (Γιαννακοπούλου, 1994). Δημιουργεί ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσω των οποίων αποκτώνται νέες εμπειρίες, διδάσκονται τακτικά και συστηματικά οι βασικές δεξιότητες που είναι περισσότερο απαραίτητες, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ευκολότερα τις δυνατότητές τους και αξιοποιούν τις ικανότητές τους (Κακαβελάκης, 1994).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η προσέγγιση στηρίζεται στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας, στην προσωπική ευθύνη, στην ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση (Felder & Brent 2007) ενώ οι στόχοι της είναι αφενός η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του δυναμικού ρόλου της μαθητικής ομάδας και αφετέρου κοινωνικοί, διανοητικοί, ψυχοκινητικοί (Καρυώτης, 2009). Επίσης βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης και συμβάλλει στην άμβλυνση των αδυναμιών των μαθητών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2000). Θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης όσο και για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Η εφαρμογή παρεμβάσεων για την αισθητηριακή επεξεργασία. Η μέθοδος εστιάζει στην επίλυση των προβλημάτων που προκαλούνται από την μη ικανοποιητική επεξεργασία των ερεθισμάτων που φθάνουν στον εγκέφαλο εξαιτίας της ανεπαρκούς δικτύωσης και επικοινωνίας μεταξύ των εγκεφαλικών περιοχών και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ανασφάλειας και ελλιπή τρόπο αντίληψης του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών σχεδιάζονται κινητικά προγράμματα που παρέχουν στο παιδί ιδιοδεκτικά και απτικά ερεθίσματα για την νευρολογική του ωρίμανση, τον συντονισμό των λεπτών κινήσεων, την ολοκλήρωση της δερματοαισθητικής του αντίληψης και τη βελτίωση της δεξιότητας της γραφής (Neuhaus, 1998).

Υλικά δραστηριοτήτων

Για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του εξατομικευμένου προγράμματος είναι απαραίτητο να επιλεγούν τα κατάλληλα υλικά τα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους και να είναι εύκολα στη χρήση τους.

Στα προγράμματα κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητα υλικά όπως μπάλες pilates και ομαδικών αθλημάτων, στρώματα γυμναστικής, στεφάνια, σχοινάκια, κώνοι, κορδέλες, μικρά τραμπολίνο, βαράκια κτλ (δραστηριότητες 6,7,8), ενώ όταν τα προγράμματα συνδυάζονται με μουσική είναι απαραίτητο είτε ένα ηλεκτρονικό μέσο παραγωγής ήχου (υπολογιστής, κινητό κτλ) είτε ένα μουσικό όργανο (δραστηριότητα 7).

Μέσα στην αίθουσα είναι απαραίτητα:

- ένας υπολογιστής με εξειδικευμένα προγράμματα τον οποίο θα χρησιμοποιεί ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ στη γραφή και την ανάγνωση (δραστηριότητα 2)
- μία θεραπευτική μπάλα στην οποία κάθεται ο μαθητής αντικαθιστώντας την κλασική καρέκλα (δραστηριότητα 3)
- μία μεγάλη εικόνα στερεωμένη στον τοίχο η οποία θα ορίζει το χώρο που βρίσκεται το «παρκινγκ», κολλώδεις σημειώσεις για να γράφει ο μαθητής, κρεμάστρες ή ειδικός χώρος στο παρκινγκ για να τοποθετούνται οι σημειώσεις (δραστηριότητα 9)
- χρωματιστά τετράδια για σημειώσεις, μαρκαδόροι, στυλό (δραστηριότητα 1)
- πλαστελίνη, ψαλίδια για χαρτοκοπτική και κολάζ, δαχτυλομπογιές για ζωγραφική, κύβοι ταιριάσματος, πάζλ (δραστηριότητα 8)

Επίλογος

Η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος αποτελεί αφετηρία για την αντιμετώπιση της πρόκλησης που λέγεται ΔΕΠ-Υ και μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα εφόσον στηρίζεται σε παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδί είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ayres, A.J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Barkley, R.A. (2005). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook of diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Brown, R.T., & Quay, L.C (1977). Reflection – impulsivity of normal and behavior – disordered children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(4), 457-462.
- Chionidou-Moskofoglou, M. (2000). Vasikes methodoi omadosynergatikis didaskalias kai mathisis sta mathimatika. *Efkleidis G', Epitheorisi Mathimatikis Ekpaidefsis*, 16, (52), 39-53.
- Giannakopoulou, E. (1994). *I pliroforiki stin ekpaidefsi: Neoi paidagogikoi orizontes*. Athina: Grigoris
- Gkaragkouni-Araiou F., Solomonidou Ch., & Zafeiropoulou M. (2003). Apopseis kai staseis ekpaideftikon gia tin antimetopisi paidion me stoicheia diaspasis prosochis i/kai me yperkinitikotita. *Paidagogiki Epitheorisi*, 35, 77-95.
- De l'Etoile, S. (2005). Teaching music to special learners: Children with disruptive behavior disorders. *Music Educators Journal*, 91(5), 37-43.
- Fedewa, A.L., & Erwin, H.E.(2011). Stability balls and students with attention and hyperactivity concerns: Implications for on-task and in-seat behavior. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 393-399.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In: P.A. Mabrouk (Eds.), *Active learning: Models from the analytical sciences*. ACS Symposium Series (pp. 34-53). Washington, DC: American Chemical Society.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Hoza, B., Pelham, W.E., Waschbusch, D.A., Kipp, H., & Owens, J.S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluations, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 271-283.
- Kakavelakis, S. (1994). I paidagogiki simasia tis exatomikefsis tou paidagogi-kou er-gou. *Elefthero Paidagogiko Vima*, 4, 12-15.

- Kakouros, E., & Maniadaki, K. (2000). *Diatarachi elleimmatikis prosochis-yperkinitikotita*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kakouros, E., & Maniadaki, K. (2002). Syndromo tis diatarachis tis elattomatikis prosochis-yperkinitikotitas. Oi epidraseis tou sti scholiki epidosi kai sti symperifora ton paidion. *Nea Paideia*, 101, 152-165.
- Kakouros, E., & Maniadaki, K. (2006). *Psychopathologia paidion kai efivon-Anaptyxiaki prosengisi*. Athina: Typothito
- Kakouros, E., & Maniadaki, K. (2012). *Diatarachi elleimmatikis prosochis-yperkinitikotita. Theoritikes prosengiseis kai therapeftiki antimetopisi*. Athina: GUTENBERG
- Karadimas, E. Ch. (2001). Technikes paremvasis gia tin antimetopisi tis DEPY sta plaisia tis proscholikis kai tis scholikis agogis. Sto E. Kakouros (Epim.), *To yperkinitiko paidi: Oi dyskolies tou sti mathisi kai sti symperifora* (sel. 97-121). Athina: Ellinika Grammata
- Karyotis, Th. (2009). I didaskalia me omades ergasias. *Epistimoniko Bima*, 10, 67-74.
- Kourkoutas, I. (2011). *Provlimata symperiforas sta paidia – Paremvaseis sto plaisio tis oikogeneias kai tou scholeiou*. Athina: Topos
- Ludlam, S.K. (2011). *The use of music therapy to support speech and expressive language development for pre- school children with special needs*. (Unpublished Master's thesis). Massey University, Wellington, New Zealand
- Manginas, I., & Theodorou, M. (2017). Paidia me syndromo DEPY: Proteinomenes ekpaideftikes paremvaseis. *Themata Eidikis Agogis*, 79, 48-60.
- Matsangouras, G. I. (2004). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi*. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Meintasi A., & Louka V. (2018). Paidia me syndromo elleimmatikis prosochis/yperkinitikotitas: Proteinomenes ekpaideftikes paremvaseis. *Themata Ei-dikis Agogis*, 80, 45-53.
- Neuhaus, C. (1998). *To Yperkinitiko paidi kai ta provlimata tou* (G. Moraitou, met.). Athina: Ellinika Grammata.
- Papanastasiou, F. (2017). *Mathisiakes dyskolies: Programma ypostirixis kai paremvasis stis eidikes mathisiakes dyskolies*. Athina: Pedio

- Siapati–Teliousi S. (2007). *Scholiki, koinoniki kai synaisthimatiki leitourgikotita paidion scholikis ilikias me diatarachi elleimmatikis prosochis – yperkinitikotitas (DEP-Y) kai katathlipsi*. Didaktori Diatrivi. Retrieved from <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18384#page/1/mode/2up>
- Slavin, E. R. (2006). *Ekpaideftiki psychologia: Theoria kai praxi* (E. Ekkekaki, met.). Athina: Metaichmio
- Spodak, R., & Stefano, K. (2011). *Take control of ADHD: The ultimate guide for teens with ADHD*. Texas: Prufrock Press
- Stein, M.A., Szumowski, E., Blondis, T.A., & Roizen, N.J. (1995). Adaptive skills dysfunction in ADD and ADHD children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(4), 663-370
- Stormont, M. (2008). Increase academic success for children with ADHD using sticky notes and highlighters. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 305-308.
- Voeller, K.K.S. (2004). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Neurology*, 19(10), 798-814.

Ζητήματα τηλεκπαίδευσης κατά την εποχή της πανδημίας

Κατσάνος Πολυχρόνης

Καθηγητής Π.Ε.86 Α/θμια Εκπαίδευση, Μ.Εδ. Εκπαίδευση Ενηλίκων,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, αναφέρεται στην διερεύνηση των ζητημάτων με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, η οποία διεξήχθη τις περιόδους ιατρικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, έγινε πράξη μέσα από την εφαρμογή μεθόδων ποιοτικής έρευνας. Το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί με ανάλογη εμπειρία επί του εξεταζόμενου θέματος, σε Ελληνικό πανεπιστήμιο κατά το εαρινό εξάμηνο 2019-2020. Για την σταχυολόγηση των στοιχείων, ο γράφων παρείχε στους συμμετέχοντες φόρμες συνεντεύξεων. Στα δεδομένα που περισυλλέχθηκαν, εφαρμόστηκε ανάλυση περιεχομένου. Σε ό,τι αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, καταγράφηκαν οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών ως προς την πραγματοποίηση των μαθημάτων, τις τεχνικές αδυναμίες που τυχόν προέκυπταν και τα εμπόδια που συναντούσαν οι φοιτητές. Ο εντοπισμός των ζητημάτων, είναι η αρχή προς την επίλυσή τους, για την δημιουργία καλύτερων συνθηκών εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεκπαίδευση, πανδημία, τριτοβάθμια

E-learning issues during the pandemic

Katsanos Polychronis, Ict Teacher at Primary Education, M.Ed. Adult Education,

Abstracts

This article refers to the investigation of the issues faced by teachers during distance learning, which was conducted during periods of medical isolation due to the coronavirus pandemic. This case study was carried out through the application of quality research methods. The sample are teachers with similar experience on the examined subject, in a Greek university during the spring semester 2019-2020. To enter the data, the writer provided the participants with interview forms. Content analysis was applied to the collected data. Regarding the results of the research, the difficulties of the teachers in terms of the realization of the lessons, the technical weaknesses that may have arisen and the obstacles that the students encountered were recorded. Identifying issues is the beginning of resolving them, in order to create better educational conditions.

Key-Words: distance education, pandemic, higher education

Εισαγωγή

Η τηλεεκπαίδευση είναι μια διεργασία προγραμματισμένης εκπαίδευσης η οποία συντελείται εξ αποστάσεως και προϋποθέτει τεχνολογικού τύπου επικοινωνία (Moore & Kearsley, 2012). Η έννοια της τηλεεκπαίδευσης, διαπερνάται από τα εξής στοιχεία (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2008):

- περιλαμβάνει επικοινωνίες διαδραστικού χαρακτήρα
- τα δεδομένα αναπαράγονται μέσω ήχου και βίντεο και διαμοιράζονται μεταξύ των συμμετεχόντων
- ο διδάσκων με τον φοιτητή, βρίσκονται σε φυσική απόσταση

Η τηλεεκπαίδευση βρίσκεται σε μία διαρκή προσπάθεια να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να εξελίξει την μάθηση των εκπαιδευομένων (Burns, 2011). Συνιστά εκείνον τον τύπο μάθησης που συνεχίζει την πρωταρχική ιδέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας, πλέον αναθεωρημένη και εκσυγχρονισμένη, με ηλεκτρονικά καταγεγραμμένα δεδομένα, αμοιβαίο ήχο και γραφικά, βίντεο και υπολογιστή (Simonson et al., 2008). Η εξέλιξη του διαδικτύου, φέρει στο προσκήνιο την ηλεκτρονική μάθηση μεταβάλλοντας τις μεθόδους παράδοσης του μαθήματος (Mahmud, 2010). Υφίστανται διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό των διαφόρων εκπαιδεύσεων που τελούνται από απόσταση, εντούτοις, οι ερμηνείες συνδέονται. Επί παραδείγματι η τηλεεκπαίδευση είναι μέρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bates, 2018).

Από κοινού με την εξέλιξη των τεχνολογιών που έχουν ως στόχο την παροχή μαθημάτων μέσω τηλεεκπαίδευσης, γεννιούνται νέες ευκαιρίες, όπως είναι οι οικονομικοί πόροι για λογαριασμό της εκπαίδευσης και το γεγονός πως στις μέρες μας το μάθημα είναι πλέον διαθέσιμο σε έναν ευρύτερο αριθμό φοιτητών και άρα περισσότερα ανοιχτά παράθυρα στην εκπαίδευση (Saykılı, 2018). Επιπλέον, η διευρυμένη χρήση του διαδικτύου μέσω των κινητών αντικειμένων (π.χ. smartphones), δίνουν μία νέα οπτική στην τηλεεκπαίδευση. Η συνθήκη αυτή, φαίνεται να επιδρά πλεονεκτικά στα κίνητρα του φοιτητή καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ορίζει το πρόγραμμα μάθησης του.

Μολοταύτα, επειδή η διδασκαλία μέσω της τεχνολογίας προϋποθέτει ικανότητες διαφόρων τύπων, οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες δεν είναι γνώριμοι με αυτήν, έτσι είναι αναγκαίο να ενημερωθούν για τους τρόπους εφαρμογής των καινούργιων εργαλείων και να τις συμπεριλάβουν στα μαθήματά τους. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές είναι σημαντικό να είναι έτοιμοι και να ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μαθήματα τηλεεκπαίδευσης, που είναι στις μέρες μας εξαιρετικά δημοφιλή και προγραμματισμένα σε ποικίλους τύπους (Makoe, 2012).

Εμπόδια προς προσπέλαση στην τηλεεκπαίδευση

Η τηλεεκπαίδευση παρέχει στους εμπλεκόμενους σε αυτήν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία λειτουργούν αυτόνομα ως προς το χωροχρόνο, μέσω εξελεγμένων

πλατφορμών που έχουν ως πυρήνα τους το διαδίκτυο. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα επιλέγουν την τηλεκαίτευση για διάφορους λόγους, όπως είναι λόγου χάρη η εκπαίδευση, η εξέλιξη των δεξιοτήτων, η βελτίωση της ποιότητας των δομών και του συστήματος της εκπαίδευσης, η δημιουργία ενότητας ανάμεσα στις ανισότητες που προκύπτουν ανάμεσα στα διάφορα ηλικιακά γκρουπ, η διδασκαλία με εξατομικευμένο στόχο για συγκεκριμένες ομάδες, για παροχή μαθημάτων σε συνθήκες κρίσης, για την μάθηση νέων θεματικών αντικειμένων που συνδέουν την εκπαίδευση με την επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή, δίνοντας μία πλουραλιστική οπτική στην εκπαίδευση (Moore & Kearsley, 2012). Εντούτοις, οι επίσημα παγιωμένες πρακτικές, ορισμένες φορές, έχουν να αναμετρηθούν με εμπόδια ως προς την ολοκλήρωση της τεχνολογίας. Τα τελευταία διακρίνονται σε πρώτου βαθμού, τα επονομαζόμενα εξωτερικά και δευτέρου βαθμού, τα εσωτερικά σε ό,τι αφορά στην συμπερίληψη των τεχνολογικών μέσων. Τα εξωτερικά εμπόδια, συνδέονται με τον εξοπλισμό, την πρόσβαση σε αυτόν, την διδασκαλία, την τεχνική υποστήριξη και τον χρόνο.

Τα εσωτερικά, τα οποία αφορούν κυρίως τους διδάσκοντες, έχουν να κάνουν με τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις θέσεις και τις προτιμήσεις αυτών.

Ενδέχεται να παρουσιάζονται εμπόδια στους φοιτητές για ό,τι συνδέεται με την διαδικτυακή εκπαίδευση, ανάμεσα στα οποία εντοπίζονται η παρερμηνεία των προσδοκιών τους, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τον χρόνο τους και η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Από την άλλη, ο διδάσκων, ενδέχεται να συναντά εμπόδια που σχετίζονται με τον εντοπισμό των στόχων, την αποστολή ανατροφοδότησης, αλλά εξίσου τις διαπροσωπικές σχέσεις (Davis, Gough και Taylor (2019). Για παράδειγμα, στην περίπτωση μία ιατρικής σχολής, η διαδικτυακή μάθηση έχει να αντιμετωπίσει χρονικούς περιορισμούς, την αδυναμία των τεχνικών δεξιοτήτων, την ανεπαρκή υποδομή και την απουσία επίσημων τακτικών, υποστήριξης και καλοπροαίρετης θέσης όσων λαμβάνουν μέρος στο εγχείρημα (O'Doherty, Dromey, Loughheed, Hannigan, Last και McGrath, 2018).

Η τηλεκαίτευση κατά την περίοδο της πανδημίας

Η πανδημία του κορονοϊού, συνιστά ένα εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα υγείας των ημερών μας, που επιδρά σε ποικίλους τομείς του βίου, όπως στην καθημερινότητα, στην επαγγελματική πραγματικότητα και τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Παρουσιάστηκε αρχικά στην Κίνα το 2019, με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας να κηρύσσει τον Ιανουάριο του 2020 τον πλανήτη σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης και αναγνωρίζοντας τον ιό ως πανδημία τον Μάρτιο του ίδιου χρόνου. Στην διαδρομή προς την αναχαίτιση της διάδοσης του θανατηφόρου ιού, η διεθνής σφαίρα προέβη σε διαφόρων ειδών περιορισμούς που αφορούν στην συγκέντρωση πληθυσμών στον ίδιο χώρο, ανάμεσα στους οποίους, ήταν και η τηλεκαίτευση. Η εφαρμογή της τηλεκαίτευσης, είχε ως στόχο την προστασία από την εξάπλωση του Covid μέσω της φυσικής επαφής και την μη αναστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στην προσχολική αγωγή, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της ιατρικής απομόνωσης, ποικίλα ιδρύματα, διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, φοιτητές έως και κηδεμόνες, βρέθηκαν απροετοίμαστοι ως προς την μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση. Έπρεπε να αφήσουν πίσω τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας εκ του σύνεγγυς και να ακολουθήσουν το νέο ρεύμα πρακτικών, που έβριθαν από συνθετότητες και περιορισμένες δυνατότητες (Rasmitadila, 2020). Αυτή η μεταβατική περίοδος, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους διδάσκοντες και τους εκπαιδευομένους (Mailizar et al., 2020). Ο φοιτητικός κόσμος, δέχτηκε ψυχολογικές επιπτώσεις εξαιτίας της παύσης λειτουργίας των σχολών, από την απουσία εξοπλισμού απαραίτητου για την συμμετοχή στην παράδοση, από την δυσκολία εντοπισμού του διαδικτυακού υλικού από την εστία τους και τον κατ' οίκον περιορισμό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, τα ελλιπή τεχνολογικά μέσα, συναινούσαν με τη σειρά τους στους κατασταλτικούς παράγοντες (Apriyanti, 2020).

Προκειμένου να υπάρξει μία επιτυχής τηλεεκπαίδευση, είναι αναγκαίο να εντοπιστούν τα προβλήματα για να υπερκεραστούν ή να μειωθεί η βαρύτητά τους, για μία περισσότερο ποιοτική απόδοση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλωστε, η αρνητική εμπειρία των φοιτητών μπορεί να αποβεί πηγή άγχους για την αυριανή επαγγελματική τους σταδιοδρομία, ενώ το ίδιο δυσάρεστα μπορεί να νιώσουν σε μία συνθήκη επανάχρησης της τηλεεκπαίδευσης. Το παρόν άρθρο στοχεύει να αναδείξει τα προσωπικά, τεχνικά και οικονομικά ζητήματα με τα οποία έχουν να αναμετρηθούν οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια διδασκαλίας στο ενεργητικό τους και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που ενημερώνουν τους διδάσκοντες κατά την εξέλιξη της πανδημίας του κορονοϊού. Τα ζητήματα που αντιμετώπισαν οι καθηγητές με την έκτακτη τηλεεκπαίδευση, δεν είναι ευρέως διαδεδομένα. Γι' αυτό, είναι σημαντικό, να ενημερωθεί το κοινό, για τα προβλήματα των διδασκόντων. Σε αυτήν την κατεύθυνση, το ερευνητικό ερώτημα της ανά χείρας μελέτης είναι το εξής:

- Με ποια ζητήματα είχαν να αναμετρηθούν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στην τηλεεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού;

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, η οποία συνιστά μέρος των μεθόδων της ποιοτικής έρευνας. Η μελέτη περίπτωσης, αποτελεί μια ποιοτικού τύπου προσέγγιση, η οποία παρουσιάζει μια συγκεκριμένη περίπτωση και φέρνει στην επιφάνεια τα θέματα της περί ου ο λόγος υπόθεσης, με την χρήση διαφόρων πηγών δεδομένων, σταχυολογώντας στοιχεία εκ των έδρων, ούτως ώστε να αποδώσουν μία ουσιαστική αντίληψη που συνδέεται με μία πραγματική συνθήκη, του τρέχοντος συστήματος, σε συγκεκριμένο χωροχρόνο (Creswell, 2013). Η εξεταζόμενη περίπτωση, συνιστά η διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης με την οποία οι έμπειροι στο χώρο της διδασκαλίας καθηγητές βρέθηκαν αντιμέτωποι ξαφνικά, δίχως να το αναμένουν, κατά την διάρκεια της ιατρικής απομόνωσης εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού.

Δείγμα

Το μελετώμενο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συγκροτήθηκε από 20 καθηγητές του δεύτερου έτους παιδαγωγικών δημοτικής εκπαίδευσης ελληνικού κρατικού πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της Άνοιξης του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Οι καθηγητές δίδασκαν, μαθηματικά, αναπτυξιακή ψυχολογία, γραμματική της ΝΕ, ιστορία της ΝΕ και χημεία. Στους συμμετέχοντες βρίσκονταν 11 γυναίκες και 9 άνδρες.

Τοποθεσία

Εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού, εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση στα πανεπιστήμια κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019 - 2020 από τον μήνα Μάρτιο. Στο πανεπιστήμιο που συμμετείχε στο περίγραμμα της μελέτης, οι φοιτητές παρακολούθησαν μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης που παρασχέθηκε από το σύστημα μάθησης της σχολής, με τα σύγχρονα μαθήματα να είναι διαθέσιμα σε κάθε αντικείμενο και να έχουν διάρκεια 30 λεπτά έκαστο. Τα μαθήματα καταγράφηκαν και ήταν διαθέσιμα στους φοιτητές από τις 8μμ, έως το πρωί στις 8πμ της επόμενης μέρας, σε καθημερινή βάση. Η οριοθέτηση της ώρας, έγινε προκειμένου να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη υπερφόρτωση στο δίκτυο στα σύγχρονα μαθήματα. Η πλατφόρμα περιλάμβανε δυνατότητα επισύναψης και λήψης αρχείων, ανταλλαγή μηνυμάτων, διαμοιρασμό υλικού και ανακοινώσεις. Ως προς την αξιολόγηση, οι φοιτητές έστελναν εργασίες ή έδιναν εξετάσεις διαδικτυακά. Κατά την λήξη της διαδικασίας, οι φοιτητές κατέγραψαν τις απόψεις τους για την εμπειρία τους.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας και την σταχυολόγηση των δεδομένων, προετοιμάστηκε ένα έντυπο συνέντευξης το οποίο περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η φόρμα σχηματίστηκε ως επί το πλείστον λαμβάνοντας υπ' όψιν την σχετική με το ζήτημα βιβλιογραφία. Έπειτα, συστάθηκε μία φόρμα αποτελούμενη από επτά κριτηρίων. Εντυπώσεις αναφορικά με το έντυπο διατυπώθηκαν από δύο επιστήμονες με ειδικότητα στην γλώσσα και στην τεχνολογία. Μετά τις απαραίτητες μεταβολές στο περιεχόμενο, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή σε δύο από τους φοιτητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης, ούτως ώστε να τεκμηριωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων.

Η τελική φόρμα κατέγραψε έξι ερωτήματα τα οποία ήτα τα κάτωθι: «1. Τι ήταν εκείνο που δεν σου άρεσε καθόλου κατά την διενέργεια της τηλεκπαίδευσης;», «2. Αντιμετώπισατε εμπόδια που συνδέονταν με την διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;», «3. Τι θεωρείτε ότι απουσίαζε – αν απουσίαζε - στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης;», «4. Θα επιθυμούσατε στα επόμενα εξάμηνα να παρακολουθήσετε μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης; Για ποιο λόγο;», «5. Τι άποψη έχετε για τα σύγχρονα μαθήματα της τηλεκπαίδευσης;» «6. Ποια είναι η γνώμη σας για τις μεθόδους αξιολόγησης (εξετάσεις, εργασίες κ. ά.) στην τηλεκπαίδευση;». Το έντυπο απαντήθηκε

σύμφωνα με την εθελοντική αρχή μέσω του διαδικτύου. Ο μέσος χρόνος απόκρισης ήταν τα 20 λεπτά.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται για να αναλυθούν δεδομένα που έχουν προέλθει από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, παρουσιάζοντάς τα ως ποσοστά. Οι καθηγητές κωδικοποιήθηκαν ως P1, P2, κ.ο.κ. (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα, εντοπίζοντας τα ζητήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί σε ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, προέκυψαν πέντε βασικά θέματα και δόθηκαν 25 κωδικοί ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των παρεχόμενων από τους συμμετέχοντες δεδομένων. Τα θέματα ήταν: «Εφαρμογή», «Φοιτητής», «Αδύνατη» και «Τεχνικό».

Θέμα	Αριθμοί κωδικών
Εφαρμογή	7
Φοιτητής	7
Αδύνατη	6
Τεχνικό	5

Πίνακας 1. Θέματα και κωδικοί που ανέκυψαν ως αποτέλεσμα της ανάλυσης

Γίνεται αντιληπτό ότι το θέμα της εφαρμογής συνίσταται σε επτά κωδικούς, το θέμα της αδυναμίας κατέχει έξι, το τεχνικό επίσης έξι και το φοιτητικό επτά. Το σύνολο είναι 25 κωδικοί.

Προβλήματα σχετικά με την εφαρμογή

Το ζήτημα εφαρμογής που αναδύθηκε ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των σταχυολογημένων στοιχείων, αποτυπώνει τα εμπόδια που προέκυψαν με την χρήση της τηλεεκπαίδευσης. Η συχνότητα των επτά κωδικών τεκμηριώνει τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν. Οι καθηγητές (πίνακας 2) αναφέρθηκαν ως επί το πλείστον στην έλλειψη χρόνου για σύγχρονη διδασκαλία ($f=45$) και υπέρογκο φόρτο εργασίας ($f=34$) στο κομμάτι της εφαρμογής.

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Εφαρμογή	Έλλειψη χρόνου για σύγχρονα μαθήματα	45
	Μεγάλος όγκος εργασίας εξαιτίας προγραμματισμένης μελέτης για το σπίτι	34
	Αδυναμία εγκυρότητας εφαρμογής για υποχρεωτικά μαθήματα	15
	Αβέβαιο σύστημα αξιολόγησης	12
	Έλλειψη χρόνου για μελέτη στο σπίτι	8
	Περιορισμένη πρόσβαση σε εγγεγραμμένα μαθήματα	5
	Χαμηλότερη αλληλεπίδραση	5

Πίνακας 2. Κωδικοί και συχνότητες που συνδέονται με το ζήτημα της εφαρμογής

Παραδείγματα θέσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν σε συχνή κλίμακα στην διαδικασία εφαρμογής: (Οι καθηγητές κλήθηκαν P1, P2 κτλ) *P10: Χρειαζόμασταν περισσότερες ώρες μαθημάτων, διότι αναγκαζόμασταν να τα διδάσκουμε επιφανειακά. Σε μόνο 30 λεπτά, οι φοιτητές είχαν μεγάλη δυσκολία να κατανοήσουν την παράδοση. P51: Ο φόρτος εργασίας ήταν τεράστιος. Κάποιοι από εμάς αναγκαστήκαμε να δώσουμε πάρα πολλές εργασίες για το σπίτι. Έτσι οι φοιτητές δυσκολεύονταν να προλάβουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, πολύ γρήγορα, όλοι να νιώθουμε εξουθενωμένοι.*

Προβλήματα σχετικά με τους μαθητές

Το θέμα των φοιτητών που ανέκυψε ως απότοκο της ανάλυσης των στοιχείων, αποτυπώνει τα ζητήματα που αντιμετώπισαν ατομικά οι φοιτητές κατά την διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο θέμα περιλαμβάνει επτά κωδικούς. Όπως γίνεται αντιληπτό (πίνακας 3), οι καθηγητές ανέφεραν ως επί το πλείστον προσωπικές δυσκολίες που συνδέονται με τους φοιτητές, όπως η δυσχέρεια επικοινωνίας με φίλους ($f=17$) και προβλήματα συγκέντρωσης ($f=13$).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Δυσκολία επικοινωνίας με φίλους		17
Αδυναμία συγκέντρωσης		13
Αδυναμία αίσθησης του περιβάλλοντος της τάξης		10

Φοιτητής	Έλλειψη συνήθειας στο σύστημα	9
	Έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων	7
	Ανάγκη για κοινωνικοποίηση	6
	Παθητικότητα	5

Πίνακας 3. Κωδικοί και συχνότητες του θέματος φοιτητής

Παραδείγματα απόψεων για τα επιμέρους προβλήματα που σχετίζονται με τους φοιτητές είναι τα ακόλουθα:

P7: ...Δυστυχώς σε ό,τι αφορά την εργασία στο σπίτι, οι φοιτητές δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν μία υγιή επικοινωνία με τους φίλους τους.

P39: ... Όταν έχουμε μαθήματα στο εικονικό περιβάλλον, οι φοιτητές δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν εξολοκλήρου σε αυτό. Ιδιαίτερα αν δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, είναι αδύνατον να παρακολουθήσουν το μάθημα, κάτι που τους απομακρύνει από τα μαθήματα.

Προβλήματα που σχετίζονται με το ζήτημα της αδυναμίας

Το θέμα της αδυναμίας περιγράφει τις αδυναμίες που προκύπτουν κατά τη ροή της τηλεεκπαίδευσης. Έξι κωδικοί βρίσκονται υπό αυτό θέμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν (πίνακας 4) πως τα βασικά προβλήματα συνδέονται με ελλείψεις, όπως εκείνης της σύνδεσης στο διαδίκτυο ($f=20$) και η απουσία συσκευής υπολογιστή ($f=14$).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Αδυναμία	Έλλειψη δικτύου	20
	Έλλειψη υπολογιστή	14
	Περιορισμοί πρόσβασης στο διαδίκτυο	12
	Ακατάλληλη συσκευή κινητού	8
	Ανισότητα ευκαιριών	7
	Έλλειψη εξοπλισμού (π.χ. ακουστικά ή μικρόφωνο)	5

Πίνακας 4. Βασικά προβλήματα στη ροή της Τηλεκπαίδευσης

Παραδείγματα θέσεων αναφορικά με τα συχνότερα προβλήματα αναφέρονται παρακάτω: *P15: Υπήρξαν στιγμές που οι φοιτητές είχαν μεγάλο πρόβλημα διότι δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, κάτι που τους πλήγωνε. Δεν ήταν εφικτό να παραπεμφθούν ούτε*

σε εξωτερικές πηγές εξαιτίας των περιορισμών για την αποφυγή εξάπλωσης του ιού, με αποτέλεσμα να έχουν αισθήματα αποτυχίας, αφού δεν γινόταν να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί. P28: Υπάρχουν φοιτητές που δεν είχαν λαπτοπ, έτσι καταλαβαίνετε ότι δεν γινόταν να γίνουν οι εργασίες στο κινητό.

Τεχνικές δυσκολίες

Σε ό,τι άπτεται των τεχνικών δυσκολιών, έγινε αντιληπτό μέσα από την ανάλυση των παρεχόμενων δεδομένων, ότι υφίστανται πέντε κωδικοί που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Οι καθηγητές ανέφεραν (πίνακας 5) κατά βάση τεχνικά προβλήματα ήχου ($f=11$) και ζητήματα σύνδεσης κατά τη διάρκεια των σύγχρονων μαθημάτων ($f=10$).

Θέμα	Κωδικός	Συχνότητα
Τεχνικό	Προβλήματα ήχου	11
	Προβλήματα σύνδεσης	10
	στο σύγχρονο μάθημα	
	Προβλήματα επισύναψης αρχείων	9
	Αδυναμία σύνδεσης στο σύστημα	8
	Προβλήματα βίντεο	5

Πίνακας 5. Τεχνικές δυσκολίες

Οι κωδικοί και οι συχνότητες που συνδέονται με τα συχνά εμφανιζόμενα τεχνικά θέματα είναι:

P26: Αρκετές φορές είχαμε παροδικά προβλήματα ήχου ή σύνδεσης.

P24: Δεν ήταν λίγες οι φορές που το σύστημα κατά τη ροή της διδασκαλίας απέκλειε τους φοιτητές, είτε εκείνοι δεν κατάφερναν να συνδεθούν. Πολλά και τα προβλήματα ήχου.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Η παρούσα έρευνα που παρουσιάστηκε στο άρθρο, έφερε στο φως τα ζητήματα με τα οποία έχουν να αναμετρηθούν οι καθηγητές των πανεπιστημίων σχολών, κατά την διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. Οι δυσκολίες των καθηγητών συνδέονταν με θέματα υλοποίησης του εγχειρήματος, με την διαχείριση των προβλημάτων των φοιτητών, καθώς και με τον τεχνικό τομέα. Σε παρόμοια μελέτη των Mailizar κ.ά. (2020) με δασκάλους κατά την περίοδο της καραντίνας, εντοπίζονται παρόμοια εμπόδια αναφορικά με τους διδάσκοντες την στάση του σχολικού ιδρύματος, το πρόγραμμα σπουδών και τους μαθητές.

Αντίστοιχα η μελέτη των Rasmitadila κ.ά. (2020), συνδέεται με τεχνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την τηλεεκπαίδευση κατά την ίδια περίοδο, την προετοιμασία και συμμετοχή των μαθητών και την γενικότερη εμπειρία που

αποκόμισαν από την συγκεκριμένη μέθοδο εκπαίδευσης. Σε δύσκολες μέρες σαν αυτές, η παιδαγωγική προσέγγιση οφείλει να είναι πυκνή σε νοήματα και με ενσυναίσθηση για τις ανάγκες των φοιτητών. Για το λόγο αυτό, είναι εξαιρετικής σημασίας να ενισχύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των διδασκόντων, ούτως ώστε να είναι έτοιμη να συνεχίσουν την διδασκαλία τους απρόσκοπτα, όταν περάσει η αναταραχή.

Η τηλεεκπαίδευση συνιστά σημαντικό μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει διδασκόντων ικανών να προσαρμοστούν στις βραχείες μεταβολές που συντελούνται στο τομέα τους, όντες σε θέση να συνδυάσουν την θεωρία με την πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83.
- Bates, A. W. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd, Vancouver BC.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington: Education Development Center Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches*. United States of America: SAGE.
- Davis, L. N., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019) Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Mahmud, K. (2010). E-learning for tertiary level education in least developed countries: Implementation obstacles and way outs for Bangladesh. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 2(2), 150-155.
- Makoe, M. (2012). Teaching digital natives: Identifying competencies for mobile learning facilitators in distance education. *South African Journal of Higher Education*, 26(1), 91-104.
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 Pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to

online learning in medical education—an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1), 130.

Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 Pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.

Saykılı, A. (2018). *Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. M. (2008). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publications, Chorlante, North Carolina.

Η «ανατομία» του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Χανδρινός Κωνσταντίνος

Εκτακτος Επιστημονικός Συνεργάτης, Α.Ε.Ν./Α, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

«Τέρμα το παιχνίδι! Ώρα για διάβασμα!» Όπως φαίνεται από το σύνηθες σχόλιο των περισσότερων γονέων, το ενδιαφέρον για το παιχνίδι και ιδιαίτερα για το ηλεκτρονικό διδακτικό παιχνίδι βρίσκεται, στην καλύτερη των περιπτώσεων, σε μειονεκτική βάση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η θετικότατη απήχηση που αυτά μπορεί να έχουν στα παιδιά/ μαθητές. Παρά τις προσπάθειες αποθάρρυνσης των παιδιών από το να ασχολούνται με τα “ανούσια” ηλεκτρονικά παιχνίδια, η επιτυχία που αυτά γνωρίζουν ανά τον κόσμο είναι πλέον αναμφισβήτητη. Ποιος είναι όμως ο προσδιορισμός των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν και καθιστούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ελκυστικά και ακαταμάχητα; Η ανατομία για την αποκάλυψη της ελκυστικότητας των ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποβαίνει εξαιρετικής σημασίας για την εξυπηρέτηση των μαθησιακών στόχων. Μια πληθώρα από μεταγενέστερους παιδαγωγούς, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς συνηγορούν στην ικανότητα ενασχόλησης, εκπαιδευτικής σημασίας και κοινωνικής συμμετοχής που τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν στο μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρονικό, εκπαιδευτικό, παιχνίδι

«Anatomy» of the Educational E-games

Chandrinos Constantine

Faculty Fellow M.M.A./A, Ph.D. candidate, National Kapodistrian University of Athens

Abstract

«Game over! Time to read!» The previous statement that most parents may adopt reveals a minimal interest in games, especially electronic educational games. Unfortunately, the positive impact the e-games can have on children/students is easily ignored and disregarded. Despite many parents' efforts to discourage children from playing 'meaningless' computer games, their worldwide popularity is indisputable. Nevertheless, what are the individual elements that make electronic games attractive and irresistible? The anatomy for revealing the attractiveness of computer games is of great importance in order to accomplish specific learning objectives. A plethora of educators, psychologists and teachers advocate the engagement potential, educational relevance and social contribution that computer games can provide in the learning environment.

Key-Words: electronic game, educational game, e-game

Εισαγωγή

Τα παιδιά/ μαθητές μέσα στο περιβάλλον του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού από την μια πλευρά μεν ασχολούνται με ότι τα ευχαριστεί περισσότερο, αφού όπως προαναφέρθηκε το ηλεκτρονικό παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με το αίσθημα της ευχαρίστησης, από την άλλη δε πλευρά μαθαίνουν να υποτάσσονται στους συγκεκριμένους κανόνες που υπαγορεύονται από το ίδιο το ηλεκτρονικό διδακτικό παιχνίδι και μαθαίνουν να αυτοπειθαρχούν. Με άλλα λόγια, το ηλεκτρονικό παιχνίδι απαιτεί από τους μαθητές/ παίκτες, ασυναίσθητα στην αρχή και συνειδητά έπειτα, να έχουν εγκράτεια έναντι των άμεσων παρορμήσεων και να εξασκούν την υπομονή τους.

Οι κανόνες που διέπουν τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια χρησιμεύουν ως γενικές και κατευθυντήριες οδηγίες τις οποίες οι μαθητές/ παίκτες καλούνται να ακολουθήσουν έτσι ώστε να κατορθώσουν να φέρουν εις πέρας τους στόχους που έχουν τεθεί κατά την σχεδίαση τους. Οι μαθητές/ παίκτες μέσα από την ορθή εφαρμογή των κανόνων και την χαλιναγώγηση των αυθόρμητων ενεργειών τους, πετυχαίνουν τον μέγιστο αυτοέλεγχο και επιδεικνύουν την δύναμη της θέλησης τους. Επίσης, οι κανόνες στο διδακτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι συντελούν στην αβίαστη χειραφέτηση των μαθητών/ παιδιών, όπου “παίζοντας” μαθαίνουν να μετασχηματίζουν ένα δομημένο εικονικό περιβάλλον, ακολουθώντας και υπακούοντας πάντα την δομή αυτού του εικονικού κόσμου. Με αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβάνονται την ανάγκη σύνδεσης και προσαρμογής των δικών τους αναγκών με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων και τις δεσμεύσεις της ευρύτερης κοινωνίας.

Επιπλέον, η παρουσία ενός επιτεύξιμου σκοπού κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση σ’ ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι, μιας και είναι σχεδόν αδύνατη η επιτυχία σ’ αυτό άνευ της παρουσίας συγκεκριμένου σκοπού και ουσιαστικά ακυρώνεται και ο βασικός λόγος ενασχόλησης με αυτό. Σ’ ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι η επίτευξη του σκοπού αποτελεί το μεγαλύτερο και βασικότερο κίνητρο, η οποία δρα ταυτόχρονα και ως η υπέρτατη πρόκληση των ίδιων των παικτών/ μαθητών. Όπως και στην μαθησιακή διαδικασία όπου υπάρχουν οι αντικειμενικοί/ διδακτικοί στόχοι προς πραγμάτωση, έτσι και στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια οι στόχοι γίνονται γνωστοί από την αρχή για να είναι ενήμεροι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι για το ποια είναι η αποστολή προς εκτέλεση. Έπειτα, είναι στην ευκαιρία των παικτών/ μαθητών να στοχαστούν και να υλοποιήσουν την καλύτερη στρατηγική, ώστε να έχουν επιτυχή κατάληξη στην προσπάθεια επίτευξης του τιθέμενου στόχου. Πέραν τούτου, ο δρόμος προς την επιτυχία ή αλλιώς η διαδικασία για την πραγματοποίηση του στόχου στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι προκαλεί το ενδιαφέρον, το κίνητρο και τελικά την ηθική ικανοποίηση της επιτυχίας.

Φυσικά, στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι η παρουσία των κανόνων ανεβάζει τον βαθμό της πρόκλησης για τους παίκτες/ μαθητές, αφού προσδιορίζουν τις στρατηγικές και τα εργαλεία τα οποία θα έχουν στην διάθεση τους, ούτως ώστε αυτοί να μπορέσουν να αρχίσουν την προσπάθεια τους και στο τέλος να στεφθούν νικητές. Η

παρουσία των στόχων και χρήσης των στρατηγικών επίτευξης τους, μέσα στο ηλεκτρονικό διδακτικό παιχνίδι, αποτελούν μια ουσιαστική πρακτική. Έτσι, αργότερα, συνειδητοποιημένοι οι μαθητές/ παίκτες να μπορέσουν στο πραγματικό, πλέον, σχολικό τους περιβάλλον να κάνουν χρήση των απαραίτητων τακτικών και εμπειριών τους, για να ξεπεράσουν τα διάφορα εκπαιδευτικά εμπόδια και τελικά να πετύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.

Το Συστατικό της Ευχαρίστησης και της Ψυχαγωγίας

Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι εκ φύσεως έχει την δυνατότητα να παρέχει ευθυμία και ψυχική αναζωογόνηση στα παιδιά/ παίκτες, ενώ παράλληλα τους δίνει την ευκαιρία να μεταφερθούν σ' ένα διαφορετικό περιβάλλον και να ξεφύγουν απ' όλα αυτά που τα κουράζουν, τα φοβίζουν ή και ακόμα τα καταπιέζουν. Ο ρόλος της διασκέδασης ως εσωτερικό κίνητρο στην εκπαίδευση έχει διττή φύση. Αφενός, το εσωτερικό κίνητρο προωθεί την επιθυμία για επανάληψη της δραστηριότητας ή εν γένει της εμπειρίας που παρέχεται μέσω του ηλεκτρονικού παιχνιδιού και αφετέρου, με την παροχή ευχαρίστησης οι μαθητές παρακινούνται ούτως ώστε να εμπλακούν σε δραστηριότητες για τις οποίες δεν γνωρίζουν καλά ή τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, ανησυχία και άγχος (M. Prensky, 2001: 23).

Η διασκέδαση που προκαλείται εξαιτίας του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, φαίνεται ότι όχι μόνο συντελεί στην χαλάρωση των μαθητών αλλά και συμβάλει στην ευκολότερη απενεργοποίηση του ονομαζόμενου θυμικού φίλτρου(affective filter). Τι είναι όμως αυτό το θυμικό φίλτρο; Σύμφωνα μ' αυτήν την υπόθεση, το θυμικό φίλτρο(affective filter) είναι ένας μηχανισμός, ο οποίος ελέγχει την εισαγωγή και την επεξεργασία των προς μάθηση δεδομένων που δέχονται τα υποκείμενα από το παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον. Όταν, όμως, ένας μαθητής βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους το θυμικό του φίλτρο(affective filter) ενεργοποιείται ασυναίσθητα και ο μαθητής δεν δύναται πια πλέον να δώσει την απαραίτητη προσοχή και αυτοσυγκέντρωση στο προς μάθηση αντικείμενο και ούτε, βέβαια, δύναται να μάθει οτιδήποτε. Είναι αξιοσημείωτο ν' αναφερθούν ονομαστικά, σε αυτό το σημείο, κάποιοι στοιχειώδεις παράγοντες που μπορεί να ενεργοποιήσουν το θυμικό φίλτρο και έτσι να συντελέσουν στην δυσκολία μάθησης, όπως μπορεί να είναι η έλλειψη κινήτρων, αυτοπεποίθησης και η ύπαρξη του φόβου (P. Lightbown, N. Spada, 1998: 52-58).

Είναι κοινός τόπος, η σπουδαιότητα της θετικής συμβολής της ευχαρίστησης που παρέχεται μέσω του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, που στην συνέχεια μπορεί να ευνοήσει και την άνθηση των νοητικών ικανοτήτων στις δυσκολίες και στις προκλήσεις των διαφόρων αντικειμένων μάθησης.

Ο Καλός, Ο Κακός και Ο Άσχημος:

Διαδραστικότητα, Προσαρμογή και Ανατροφοδότηση

Το ηλεκτρονικό παιχνίδι αποτελεί δίχως αμφιβολία ένα νέο περιβάλλον μάθησης, το οποίο συγκρινόμενο με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες. Μια από αυτές περιλαμβάνει την διαδραστικότητα. Πρόκειται για μια ασαφή και παράλληλα πολυδιάστατη έννοια, όμως η γενική εκδοχή συμφωνεί ότι η διαδραστικότητα αποτελεί την αμοιβαία ανταλλαγή δράσης ανάμεσα των παικτών/ μαθητών και το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η διαδραστικότητα καθορίζεται ως η λειτουργία εισαγωγής δεδομένων από το παίκτη/ μαθητή προς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και το είδος της ανταπόκρισης του συστήματος προς την ενέργεια αυτή (R. Sims, χχ).

Επιπροσθέτως, το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την διαδραστικότητα, αφού από μόνη της η διαδικασία του παιχνιδιού εμπεριέχει μια διαλογική σχέση, μια κοινωνική διάσταση και, φυσικά, την ενεργή συμμετοχή των παικτών. Εδώ παρουσιάζει ενδιαφέρον η αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών και του ηλεκτρονικού διδακτικού παιχνιδιού, κυρίως ως προς τον τρόπο που οι παίκτες/ μαθητές αντιλαμβάνονται την απάντηση και την αντίδραση του συστήματος. Αυτό προϋποθέτει ότι η κάθε αντίδραση συνεπάγεται την πρόθεση και την εφαρμογή της κριτικής σκέψης και δεν αφορά απλά το πάτημα κάποιων κουμπιών ή στην κίνηση του ποντικιού. Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα ενεργού έλεγχου του περιβάλλοντος του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού και, τελικά, ελευθερία καθορισμού της εμπειρίας από τους παίκτες/ μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κοινωνική διάσταση της διαδραστικότητας ή όπως την ονομάζουν αρκετοί ερευνητές, της αλληλεπίδρασης. Με πιο απλά λόγια, η διαμόρφωση της συμπεριφοράς και η απόκτηση γνώσης, όχι μόνο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ή/και από τις νοητικές διεργασίες που αναπτύσσει το ίδιο το άτομο, αλλά εξαρτάται και από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον που αναπτύσσεται μέσα σ' ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι (R. Sims, χχ). Η διαδραστικότητα μπορεί να έχει έντονα κοινωνική διάσταση. Ειδικότερα, με την ανάπτυξη και εφαρμογή των πλεονεκτημάτων της τελευταίας λέξης της τεχνολογίας που επιτρέπουν την λειτουργία της εικονικής πραγματικότητας, ο ρεαλισμός του περιβάλλοντος του ηλεκτρονικού παιχνιδιού αυξάνει την αίσθηση της πραγματικής παρουσίας στο εικονικό χώρο. Έτσι, δύναται να καλλιεργηθούν και να προωθηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται πλέον μεταξύ των παικτών σε τέτοιο βαθμό ώστε να παρατηρούνται συμπεριφορές αντίστοιχες με εκείνες του πραγματικού κόσμου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, συνεχίζονται να υφίστανται και μετά το πέρας του. Μάλιστα, σε ορισμένα σχολεία παρατηρείται το φαινόμενο δημιουργίας εικονικών κοινοτήτων ή διαδικτυακών ημερολογίων(blogs) που περιέχουν

πληροφορίες για τις αποκτηθείσες εμπειρίες μέσα στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι. Ακόμα, δύνανται να δημιουργηθούν διαδικτυακές συζητήσεις, όπου οι παίκτες/ μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις. Αυτή η νέα κατάσταση θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί με θετικά διδακτικά αποτελέσματα, όσον αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο αντικείμενο της ξένης γλώσσας.

Ένα έναυσμα, για την ενεργό συμμετοχή των παικτών/ μαθητών ενός ηλεκτρονικού διδακτικού παιχνιδιού σε αυτού του είδους των εικονικών κοινοτήτων, θα μπορούσε να καταστεί η ανάγκη της συνεχούς επικοινωνίας, έτσι ώστε να υπάρχει συλλογική προσπάθεια στη ολοκλήρωση του στόχου του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Οι παίκτες θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν στοιχεία, συμβουλές και στρατηγικές προκειμένου να αποκτήσουν το πολυπόθητο πλεονέκτημα. Επιπροσθέτως, ένα άλλο γνώρισμα που χαρακτηρίζει τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια αφορά την ικανότητα της προσαρμογής.

Η μεγάλη πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα και με τον Mark Prensky, είναι να κρατηθούν οι παίκτες/ μαθητές σε αυτήν την νοητική κατάσταση ροής του παιχνιδιού και παράλληλα να συντελείται το έργο της μάθησης, ειδάλλως θα κουραστούν, θα αποθαρρυνθούν και τελικά θα παραιτηθούν εντελώς από το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό λογισμικό/ παιχνίδι (M. Prensky, 2001: 16). Τα καλοσχεδιασμένα λογισμικά/ ηλεκτρονικά παιχνίδια που είναι προσανατολισμένα για διδακτικούς σκοπούς, είναι μελετημένα έτσι ώστε προσαρμόζονται στις ικανότητες και δεξιότητες του κάθε παίκτη/ μαθητή, προσφέροντας ένα εξατομικευμένο περιβάλλον δράσης όπου ο μαθητής δεν χάνει το ενδιαφέρον του και συνεχίζει έως ότου φέρει εις πέρας την αποστολή του. Η προσαρμογή λαμβάνει χώρα είτε όταν ο μαθητής προπορεύεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι με αρκετή άνεση και ευκολία, είτε μένει πίσω και δυσκολεύεται να φέρει εις πέρας το τιθέμενο έργο.

Η προσαρμογή γίνεται αντιληπτή ως αλλαγή στο βαθμό ή επίπεδο δυσκολίας του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, με την παροχή συνεχούς ή μερικής ενίσχυσης καθώς επίσης με τον προσανατολισμό σε εναλλακτικές οδούς δράσης. Αυτές οι ενέργειες από μέρους του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού θα οδηγήσουν τους παίκτες/ μαθητές πάλι μέσα στην ζώνη ροής του παιχνιδιού, ενεργώντας ως ανασταλτικός παράγοντας για την εγκατάλειψη της προσπάθειας και εν τέλει της μαθησιακής διαδικασίας.

Περαιτέρω, ένα άλλο κυρίαρχο στοιχείο, που αποτελεί σημαντικό κομμάτι του άξονα ενός ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, είναι εκείνο της συνεχούς και άμεσης ανατροφοδότησης. Μια από της μεγάλες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι σχεδιαστές ηλεκτρονικών παιχνιδιών που έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό είναι αυτή της πληροφόρησης των παικτών/ μαθητών όσον αφορά τις επιδόσεις τους. Τα διδακτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, πέρα από τα γνωστά πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν όλα τα συμβατικά παιχνίδια, διαθέτουν και κάποια επιπρόσθετα που μπορούν να διευκολύνουν την όλη μαθησιακή διαδικασία. Πρώτον, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν ενσωματωμένη την δυνατότητα να επεξεργαστούν και να αξιολογήσουν τα απο-

τελέσματα της δραστηριότητας και να τα παρουσιάσουν στους παίκτες/ μαθητές επιτόπου. Η ανατροφοδότηση λαμβάνει χώρα όταν κάποια κατευθυντήρια δράση αλλάξει, ως εκ τούτου, η ανατροφοδότηση γνωστοποιεί τους παίκτες άμεσα εάν η ενέργεια που πραγματοποιήσαν θα έχει τα αναμενόμενα θετικά ή μη αναμενόμενα αρνητικά αποτελέσματα. Επίσης, με την ανατροφοδότηση επισημαίνεται εάν οι μαθητές κινούνται μέσα στους προκαθορισμένους κανόνες ή έχουν παρεκκλίνει της πορείας τους.

Αν και η ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές παρουσίασης, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της σε όλα τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι η αμεσότητα όπου μόλις ο παίκτης κάνει κάποια ενέργεια, έχει την δυνατότητα να δει τα αποτελέσματα αυτής της ενέργειας. Ο Mark Prensky θεωρεί ότι από την ανατροφοδότηση πηγάζει η μάθηση. Τούτο διότι ο παίκτης μαθαίνει άμεσα την λειτουργία και το σκοπό του παιχνιδιού, όπως: πώς να πετύχει, πως θα κατορθώσει να περάσει στο επόμενο επίπεδο και πως τελικά θα τερματίσει. Μέσω της ανατροφοδότησης ο μαθητής δύναται να επιβραβευθεί για κάποια δεξιότητα που τελειοποίησε ή αντιθέτως να ενθαρρυνθεί να προσπαθήσει ξανά και ξανά, αναζητώντας βοήθεια ώστε να καταφέρει να ξεπεράσει τα εμπόδια (M. Prensky, 2001: 13-14).

Το Πρελούντιο της Νίκης

«A computer game is nothing but a problem that we are selling.....and basically your solving that problem is playing the game. The conflict or challenge that produced the problem to solve does not necessarily have to be against another opponent, real or artificial intelligence? It can be a puzzle to solve, or anything that stands in the way of your progress (how do I get this sim married off?)» (M. Prensky, 2001: 23).

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί μια σύντομη περιγραφή της σημασίας που κατέχει η παρουσία προβληματισμών και διλημμάτων μέσα στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι. Όμως, ποια είναι η υπόσταση των προβλημάτων/ διλημμάτων στα ηλεκτρονικά διδακτικά παιχνίδια και εν γενεί στη μαθησιακή διαδικασία; Το νόημα των προβληματισμών είναι ανεπιτήδευτα απλό και περικλείει την διαδικασία επίτευξης ενός σκοπού ενώ και εφόσον το μονοπάτι για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι ερεβώδης και αβέβαιο. Η ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων/ διλημμάτων αποτελεί βασική ικανότητα των ατόμων και είναι μείζονος σημασίας για την καλλιέργεια κατανόησης και της μάθησης.

Η παρουσία των προβληματισμών/ διλημμάτων μέσα στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι είναι ουσιαστικά μια αντανάκλαση των καταστάσεων στο πραγματικό κόσμο. Ήτοι, η ικανότητα επίλυσης προβληματισμών απαντάται ως μοναδικό χαρακτηριστικό στο ανθρώπινο είδος, όπου στην μεταμοντέρνα εποχή με τις ταχύτατες αλλαγές και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, αποτελεί την πλέον σημαντική ικανότητα και διαβατήριο για την επιτυχία. Οι μαθητές/ παίκτες στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι μαθαίνουν, υποσυνείδητα, να προσαρμόζονται αβίαστα στις συνεχείς αλλαγές,

στα νέα δεδομένα και στην αξιοποίηση των νέων μέσων για την επίτευξη των στόχων τους.

Η διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων μοιάζει σαν ένας πολύπλοκος λαβύρινθος όπου οι μαθητές/ παίκτες προχωρούν προς την έξοδο/ επίτευξη στόχου βήμα, βήμα. Στην πορεία τους μπορεί να κάνουν κάποια στραβοπατήματα, αλλά με την υποστήριξη που τους παρέχεται Μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος που διέπει την λειτουργία του ηλεκτρονικού διδακτικού παιχνιδιού, προσανατολίζονται και σταδιακά φτάνουν στην έξοδο. Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν μια μοναδική πρακτική στην χρήση αυτών των γνωστικών εργαλείων και στρατηγικών που είναι απαραίτητα για την επιτυχή επίλυση των προβληματισμών.

Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων/ διλημμάτων αποτελεί υποσύνολο της κριτικής σκέψης και παράλληλα εκτελεί της ίδιες στρατηγικές, ονομαστικά, των εμπειρικών κανόνων και των αλγόριθμων. Με πιο απλά λόγια, Μέσω των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ο μαθητής αποκτά την ευκαιρία να εξασκηθεί στην κριτική σκέψη και στην διαδικασία εφαρμογής των δυο προαναφερθέντων στρατηγικών. Οι εμπειρικοί γνωστικοί κανόνες δρουν ως γενικοί οδηγοί και δύνανται να εφαρμοστούν σε μια πληθώρα καταστάσεων, όμως η αποτελεσματικότητα εφαρμογής τους είναι αμφίβολη. Εν αντίθεση, οι αλγόριθμοι είναι διαδικασίες που εγγυημένα θα λειτουργήσουν στην εφαρμογή τους και Τούτο διότι οι αλγόριθμοι είναι τυποποιημένες δράσεις τυπωμένες στην μνήμη του υποκειμένου και καθορίζουν την σειρά των πράξεων που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής/ παίκτης για να πετύχει. Για παράδειγμα, τι πρέπει να κάνει το υποκείμενο για να ετοιμαστεί για το σχολείο ή πως θα νικήσει έναν αντίπαλο σε ένα παιχνίδι.

Επιπροσθέτως, το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι προτάσσει την συνάρτηση της εμπειρίας του παίκτη/ μαθητή και τις απαιτήσεις του ίδιου του παιχνιδιού. Όταν ο παίκτης/ μαθητής τελειοποιήσει κάποια δεξιάτητα δεν ακολουθεί ολόκληρο το μονοπάτι της διαδικασίας επίλυσης του διλήμματος, απλά “κόβει δρόμο” και εφαρμόζει την αποκτηθείσα γνώση. Έτσι μέσα στο ηλεκτρονικό διδακτικό παιχνίδι εισάγονται νέα στοιχεία, προκλήσεις και προβληματισμοί ανά επίπεδο. Το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι δύναται να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω ομαδική συζήτηση μέσα στην σχολική τάξη, όπου θα ενισχύσει την μεταφορά γνώσης. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή θεωρείται από πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές μείζονος σημασίας για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης των προβληματισμών/ διλημμάτων και παράλληλα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι ότι οι παίκτες/ μαθητές βιώνουν στο ελάχιστο την επίδραση του θυμικού φίλτρου (affective filter) και τούτο διότι μέσα στο παιχνίδι συνεχώς αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις, όπου χρειάζεται να προσαρμοστούν και να επιλύσουν. Όμως, δεν χρειάζεται να ανησυχούν, ούτε να φοβούνται και να αγχώνονται για την τυχόν αποτυχία τους, εν αντίθεση μάλιστα, μπορούν με μεγαλύτερη άνεση να πάρουν ρίσκα και να αποδεχτούν με

πιο ήρεμο τρόπο τις μικρο-αποτυχίες, μιας και έχουν την γνώση ότι όλα αυτά που συμβαίνουν είναι απλά μέρος της διαδικασίας επίλυσης των προβλημάτων/ διλημμάτων που παρουσιάζονται σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Πέραν τούτου, στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια προωθείται το δυνατό συστατικό της ιδιότητας της εξέτασης του ελέγχου των κινήσεων και κυρίως των προθέσεων των παικτών/ μαθητών. Με αλλά λόγια, έχουμε την συνειδητή παρουσία και ανάπτυξη της μεταγνώσης. Η μεταγνώση είναι μια απαραίτητη ικανότητα για την πλήρωση κάθε δραστηριότητας, όμως, αποτελεί ιδιάζων θεμέλιο λίθο στην επίλυση των προβληματισμών/ διλημμάτων. Τούτο ισχύει επειδή οι παίκτες χρειάζονται να έχουν την αντίληψη της δραστηριότητας με την οποία εμπλέκονται, τον γενικό στόχο, των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και της αποτελεσματικότητας αυτών των στρατηγικών. Η διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων προστάζει την ύπαρξη διαλλακτικότητας και ευελιξίας της σκέψης, οι παίκτες/ μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να μετακινούνται με ευκολία στις αλλαγές των στόχων και τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Ο συναγωνισμός στο ηλεκτρονικό παιχνίδι

«Ο συναγωνισμός, η πρόκληση και η αντιπαράθεση είναι οι κύριοι παράγοντες που ενεργοποιούν την αδρεναλίνη και την δημιουργικότητα. Αυτοί οι παράγοντες δρουν ως το εναρκτήριο λάκτισμα για την ενεργό συμμετοχή και γνήσιο ενθουσιασμό σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η σωστή ισορροπία του επιπέδου πρόκλησης, συναγωνισμού και αντιπαράθεσης σύμφωνα με τις ικανότητες και πρόοδο του εκάστοτε παίκτη ονομάζεται 'ισορροπία του παιχνιδιού' και αποτελεί το κλειδί επιτυχίας για ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι». (M. Prensky, 2001: 14).

Ο συναγωνισμός στάθηκε αφορμή να ξεκινήσει μια διελκυστίνδα μεταξύ των ερευνητών και ψυχοπαιδαγωγών για το τι αυτός κομίζει μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον. Εντούτοις, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο συναγωνισμός και η εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα. Από την μια πλευρά, οι μαθητές εκ φύσεως συναγωνίζονται και συνεπώς η παρουσία του συναγωνισμού, σε κάποιο βαθμό, στην μαθησιακή διαδικασία είναι αναπόφευκτη. Από την άλλη πλευρά, ο συναγωνισμός αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι των ενήλικων σε μια ανταγωνιστική, μοντέρνα κοινωνία. Κάποιοι παιδοψυχολόγοι δεν συμφωνούν στο εάν οι συναγωνιστικές επιθυμίες των μαθητών θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν ή αντιθέτως να περιοριστούν και να εξαλειφθούν μέσα από την μαθησιακή διαδικασία. Τούτο ισχύει διότι, ο συναγωνισμός θεωρείται από κάποιους ως αντίζηλος της συνεργασίας, ως εκ τούτου, ως ένα διεφθαρμένο στοιχείο της κοινωνίας και της κουλτούρας μιας κοινωνίας, θα πρέπει να ακρωτηριαστεί και να αποδυναμωθεί.

Εντούτοις, ο συναγωνισμός δεν παύει να υφίσταται και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό μέσα στην κοινωνία όπου ζουν οι μαθητές. Αφού λοιπόν αυτός θεωρείται ως ένα κομ-

μάτι της κοινωνίας και μια από της πλέον σημαντικές προσταγές του σχολείου είναι η μεταφορά της κουλτούρας και των πεποιθήσεων της υπάρχουσας κοινωνίας, τότε είναι επιτακτική ανάγκη ο συναγωνισμός να ενσωματωθεί στην μαθησιακή διαδικασία προετοιμασίας των μελλοντικών μελών της κοινωνίας, έτσι ώστε αυτοί να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για το τι θα αντιμετωπίσουν και με ποιους αποτελεσματικούς τρόπους θα χειριστούν τις διάφορες καταστάσεις συναγωνισμού.

Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ακαδημαϊκή και εν τελεί η επαγγελματική καριέρα του κάθε μαθητή είναι άκρως προσωπική και ενίοτε αρκετά συναγωνιστική. Μέσα από την σχολική διαδικασία, οι μαθητές αξιολογούνται και βαθμολογούνται και αργότερα θα πρέπει να συναγωνιστούν για να εργαστούν και για να προαχθούν στην μελλοντική τους εργασία. Συνεπώς, οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με την ιδέα του συναγωνισμού καθώς επίσης να μάθουν να χειρίζονται την επιτυχία και την αποτυχία. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η αποδοχή της αποτυχίας, αφού μέσω αυτής της επώδυνης διαδικασίας δύνανται να επέλθει η αυτογνωσία και να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν μια εναλλακτική προσέγγιση στο θέμα του συναγωνισμού. Η ευχαρίστηση των παικτών/ μαθητών εγγράφεται σε μια προοπτική ξεπεράσματος του ίδιου του εαυτού και η συμπεριφορά τους εξαρτάται από τον πόθο της κυριαρχίας, απάντηση σε ένα άτυπο συναγωνισμό με τον υπολογιστή. Επιπροσθέτως, τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός τέλει καθρέπτη για να εξασφαλίσει έναν τέλει συναγωνισμό με το “εγώ”, το οποίο και επιτρέπει στους μαθητές να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους στο να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι στο έλεγχο των γεγονότων μέσα στο ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Με άλλα λόγια, ο συναγωνισμός στο ηλεκτρονικό διδακτικό παιχνίδι μπορεί να αναφέρεται και σε μια βίωση κατάσταση και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ίδιων των μαθητών. Αν και ο σχεδιασμός της πλειοψηφίας των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών έχει συναγωνιστικά στοιχεία, εντούτοις, οι μαθητές δύνανται να προσεγγίσουν και να ξεκινήσουν αυτόν τον συναγωνισμό με διαφορετικές διαθέσεις (J. Shindler, *χχ*). Οι εκπαιδευτές δεν είναι σε θέση να ελέγχουν τις προσωπικότητες ή τις προθέσεις των μαθητών τους, αλλά μέσω του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ίσως να μπορούν να καλλιεργήσουν ή και να τιθασεύσουν, στον βαθμό που επιθυμούν, τον παράγοντα του συναγωνισμού. Ο συναγωνισμός είναι σαν ένα ατίθασο και ανεκπαίδευτο άλογο ενώ μεν μπορεί να εξασφαλίσει το κίνητρο και την προσοχή των μαθητών, εύκολα δε μπορεί να μετατραπεί σε βλαβερό ανταγωνισμό που θα αποθαρρύνει και θα υποσκάψει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Στην διάρκεια του ηλεκτρονικού παιχνιδιού δύναται να αναπτυχθεί ένας υγιής ανταγωνισμός μεταξύ των διαφορετικών παικτών, ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως “ευγενής άμιλλα”.

Ο συναγωνισμός μέσα στο περιβάλλον του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού

μπορεί να εξασφαλίσει την απαραίτητη ώθηση και κίνητρο για την εξάσκηση εκ μέρους των παικτών/ μαθητών των διαφόρων δεξιοτήτων και παράλληλα να απολαύσουν την δραστηριότητα. Επιπλέον, προβάλλεται η θετική αξία του υγιούς συναγωνισμού, η οποία προσδιορίζεται από τα όρια και τους κανόνες που ορίζει το κοινωνικό σύνολο σε μια ευνομούμενη κοινωνία.

Επιπροσθέτως, αρκετοί παιδοψυχολόγοι και ερευνητές περιγράφουν τον συναγωνισμό σαν ένα προωθητικό παράγοντα μάθησης και προσπάθειας βελτίωσης των δεξιοτήτων του ατόμου. Όμως, χρειάζεται να διασαφηνιστεί ότι ο συναγωνισμός φαίνεται να ενεργοποιεί διαφορετικά κίνητρα σε διαφορετικούς παίκτες/ μαθητές είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά.

Μια, κατά την εκτίμηση μας, σχεδόν απαρατήρητη και μη εύκολα αναγνωρίσιμη, αλλά κρίσιμη ιδιομορφία του συναγωνισμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το στοιχείο της αλληλοεπίδρασης μεταξύ των παικτών/ μαθητών ενός ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, αρκετοί παιδαγωγοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διδακτική πράξη δεν λαμβάνει χώρα σε ένα απολύτως αεροστεγές σχολικό περιβάλλον/ πλαίσιο συμπεριφορικής αντίδρασης αλλά, αντιθέτως, υπάρχει ο παράγοντας της αντίδρασης τόσο σε επίπεδο συστήματος, όσο σε προσωπικό επίπεδο. Έτσι ώστε, να δημιουργείται ένα πλέγμα ανταλλαγής και αλληλοεπίδρασης. Ο συναγωνισμός αποτελεί μια εναλλακτική μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/ παικτών. Σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον η διάθεση ή αλλιώς ο τρόπος συμπεριφοράς ενός μαθητή, παίζει σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνικής ομάδας, όπως είναι οι σχολικές τάξεις. Οι μαθητές που έχουν άκριτα ασπαστεί το ανταγωνιστικό τρόπο μάθησης, θεωρούνται επιθετικοί και προπάντων αντιπαθητικοί από τους άλλους συμμαθητές τους, έτσι περιθωριοποιούνται από την ομάδα και καθίστανται πηγή μιας πληθώρας προβλημάτων. Στο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων θεωρείται μείζονος σημασίας για την επιτυχή έκβαση των στόχων του. Συνεπώς, αυτά τα κοινωνικά δίκτυα και η αλληλεπίδραση που έχουν οι μαθητές μέσω αυτών, επηρεάζουν με “υγιή” τρόπο την εμπειρία του συναγωνισμού.

Συμπεράσματα

Υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι για την επικράτηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Ο πρώτος αφορά την ευχαρίστηση που τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν στους παίκτες/ μαθητές. (Τσιτουρίδου, Βρύζας, και Σεμεντεριάδης, 1999: 200). Ο δεύτερος κύριος λόγος προτίμησης αφορά την ενεργό συμμετοχή, την παρουσία του συναγωνισμού και την ικανοποίηση από την επίτευξη του τιθέμενου στόχου του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, ήτοι την πολυπόθητη νίκη (Τσιτουρίδου, Βρύζας, και Σεμεντεριάδης, 1999: 200). Τέλος, η φυγή, η εκτόνωση και κυρίως η διαφυγή σ' έναν φανταστικό κόσμο είναι οι κυρίαρχοι λόγοι που ασκούν μια ακαταμάχητη έλξη στους παίκτες/ μαθητές. (Τσιτουρίδου, Βρύζας και Σεμεντεριάδης, 1999: 200).

Μια αρκετά μεγάλη πρόκληση για τους σημερινούς παιδαγωγούς αποτελεί η σχεδίαση του κατάλληλου προγράμματος σπουδών, το οποίο θα επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθιά αίσθηση της αποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας. Όμως η διαδικασία της μαθησιακής πράξης είναι περισσότερο περίπλοκη από την απλή παθητική έκθεση των μαθητών στην γνώση. Τελευταίες έρευνες από μια πλειάδα ερευνητών και παιδοψυχολόγων αναδεικνύουν την θεωρία ότι η κατανόηση δεν δύνανται να μεταφερθεί παθητικά αλλά οι ίδιοι οι μαθητές χρειάζεται να κάνουν εκείνες τις κατάλληλες νοητικές συνδέσεις. Οι μαθητές που έχουν λάβει το “το βάπτισμα του πυρός” μέσα από το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι έχουν καλλιεργήσει τις πολύτιμες μεταγνωστικές διαδικασίες και είναι σε θέση να κατακρατούν σαν διηθητήριο πλέγμα τις απαραίτητες πληροφορίες και έπειτα να τις ανακαλούν πιο αποτελεσματικά κατά το δοκούν.

Βιβλιογραφία

- Avgitidou, S.(epim.). (2001). To Paichnidi: Sygchrones Erevnitikes kai Didaktikes Prosengiseis. Athina: Typothito.
- Ventouris, A.(chch.). To Ilektroniko Paichnidi sti Didaskalia Xenon Glosson. cht.
- Vrettos, Ioannis. (1994). I Eikona sto Analytiko Programma kai to Scholiko Egcheiridio tis Istorias: Techni kai Istoriko Gegonos. Thessaloniki: Art if Text.
- Vrettos, Ioannis. (2003). Mi Lektiki Symperifora Ekpaideftikou-Mathiti: Askisi me Mikrodidaskalia. Athina: Atrapos.
- Gerou, Theofrastou. (1984). To Symvoliko Paichnidi. Athina: Diptycho.
- Campbell, Linda. (1996). Teaching and Learning Through Multiple Intelligences. Massachusetts: Bacon.
- Dalamagkas, D. kai Dalamagkas, Th. (1997). I Chrisi ton Ilektronikon Ypologiston os Paidagogiko Meso. per. To Scholeio kai to Spiti, tefch. 8. Athina.
- Facer, Kery. (2007). Computer Games and Learning. Diathesimo sto: www.futurelab.org.uk/research.
- Gros, Begona. (2006). The Impact of Digital Games in Education. Diathesimo sto: www.firstmonday.org/issues/issue8_7/xyzgros/index.htm
- Kekes, Ioannis. (2006) Paizontas Ilektronika stin Taxi: Pleonektimata kai Prooptikes. Diathesimo sto: www.etpe.gr/modules.php?name=downloads&d_op=getit&lid=170.

Lightbown, P. and Spada, N. (1998). How Languages Are Learned. New York: Oxford University Press.

Matsangouras, Ilias.(2001). I Prosopiki Theoria tis Didaskalias. Athina: Grigoris.

Norman, D. (1999). Things that Make us Smart. Defending Human Attributes in the Age of the Machine. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Prensky, M. (2001). Game based Learning. McGraw-Hill Education. cht.

Raptis, A. kai Rapti, A. (2003). Mathisi kai Didaskalia stin Epochi tis Pliroforias. Athina: Raptis Ar.

Shindler, John. (2006). Using Competition in the Classroom. Diathesimo sto: www.calstateia.edu/faculty/jshindl/cm/competition.htm

Sims, R. (2004). Interactivity a Forgotten Art?. Diathesimo sto: www.intro.base.org/docs/interact

Tsitouridou, M. Vryzas, K. kai Sementeriadis, Th. (1999). Ta Vinteopaichnidia stin Kathimerini Zoi ton Paidion. per. Paidagogiki Epitheorisi, tefch. 29. Athina.

Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και Εκμάθηση του Λεξιλογίου στη Γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα

Νικολέττα Κουμουρίδου, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 05, Μ.Α.

Θωμάς Ρουσουλιώτη, Ε.Δ.Ι.Π. Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα οφέλη της υιοθέτησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην τάξη των Γαλλικών ως ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος αυτής της έρευνας είναι να διαπιστώσει εάν η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι επωφελής για τους μαθητές που διδάσκονται τη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Αναλύεται η επίδραση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκμάθησης του λεξιλογίου στη δεύτερη ξένη γλώσσα των μαθητών της 5^{ης} και της 6^{ης} δημοτικού, καθώς και στην ενίσχυση των κινήτρων και της συμμετοχής τους στη διαδικασία εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η έρευνα επικεντρώνεται στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών και τα ευρήματα που συλλέχτηκαν αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή της προαναφερθείσας παιγνιώδους προσέγγισης μπορεί να συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, εκμάθηση λεξιλογίου, γαλλική γλώσσα, παιγνιώδης προσέγγιση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Digital games and acquisition of vocabulary in the class of French as a foreign language

Nikoletta Koumouridou, French Language Teacher, M.A.

Thomais Rousoulioti, Teaching Fellow AUTH

Abstract

This paper elaborates on the benefits of digital educational games in the class of French as a foreign language in primary education. Games play an important role in our lives and can be implemented to the vocabulary learning process. The aim of this research is to find out if the learning of the vocabulary with the implementation of digital educational games is beneficial for students. The effect of digital educational games on developing the vocabulary acquisition skills of young learners as well as on enhancing their motivation and learning engagement is analyzed. The research, which was conducted in the 5th and 6th grade of a state elementary school, is based on the vocabulary learning through digital educational games. Research findings prove that the implementation of the aforementioned gaming approach can assist vocabulary learning.

Key-Words: digital games, vocabulary learning, French language, gaming approach, primary education

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι μια μακροχρόνια και απαιτητική διαδικασία (Rousoulioti et al., 2020) και όταν τα παιχνίδια είναι διασκεδαστικά, χαλαρωτικά και ενθαρρυντικά, τότε το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται. Τα παιχνίδια προσφέρουν συνεχές κίνητρο για μάθηση και ο ενθουσιασμός των μαθητών δεν υπερσχύει εις βάρος των μαθητικών σκοπών (Yin & Kwan, 2006:247). Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ξγ) επιχειρεί να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας περιγραφητές που έχουν σχέση με την χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία (ΕΠΣ-ξγ, 2016:28). Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τον Prensky (2001) η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Θεωρητικό Πλαίσιο της παρούσας έρευνας

Ως ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ορίζεται οποιοδήποτε παιχνίδι παίζεται με τη χρήση κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής, όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο, tablet, κονσόλα παιχνιδιών (Kirriemuir & McFarlane, 2003). Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια έχουν ως κύριο σκοπό τη μάθηση χωρίς να αποκλείουν την ψυχαγωγία (Karra et al., 2017). Ο Suits (2014) διακρίνει τρία κύρια στοιχεία στο παιχνίδι, τον συγκεκριμένο στόχο, τους συγκεκριμένους κανόνες και την εθελοντική αποδοχή των κανόνων από τους παίκτες προκειμένου να παίξουν το παιχνίδι.

Οι βασικότερες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών είναι οι εξής (Prensky 2009:156-158): Παιχνίδια δράσης (action games), παιχνίδια περιπέτειας (adventure games), παιχνίδια στρατηγικής (strategy games), παιχνίδια προσομοίωσης (simulation games), παιχνίδια ρόλων (role playing games), παιχνίδια αθλητικά και αγώνων (sports and race games), παιχνίδια διαχείρισης (management games) και παιχνίδια γρίφων (puzzle games).

Σημαντικό ρόλο στη σχεδίαση των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών παίζει η δυνατότητα σύνδεσης του αντικειμένου μάθησης με τις εκπαιδευτικές τεχνικές μάθησης και τα είδη των παιχνιδιών που μπορούν να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Prensky, 2007). Για τις ξένες γλώσσες ο Prensky προτείνει τη μίμηση, τη συνεχή πρακτική εξάσκηση και την εμβάθυνση ως εκπαιδευτικές τεχνικές μάθησης, ενώ οι πιθανοί τύποι παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια αντανάκλαστικών. Οι Yip και Kwan (2006) υποστήριξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για την εκμάθηση του λεξιλογίου για τους μαθητές και τους καθηγητές. Επιπλέον οι μαθητές προτιμούν τα ψηφιακά παιχνίδια σε σχέση με την κατά πρόσωπο διδασκαλία. Για αυτό τον λόγο χρειαζόμαστε περισσότερα παιχνίδια που να δίνουν κίνητρο και την αίσθηση της επιτυχίας στους μαθητές, ώστε να διατηρήσουμε το

ενδιαφέρον των μαθητών και να διασφαλίσουμε την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πιστεύουν ότι έχει βελτιωθεί ο ρόλος τους ως ερευνητές και διευκολυντές χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας με τους μαθητές (Yip & Kwan 2006:247), στα οποία συγκαταλέγονται και τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω παιχνιδιών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Γαλλική Γλώσσα (2006) προτείνει την εφαρμογή κατά τη διδασκαλία παιχνιδιών (2006:1438) μέσα από τα οποία ο μαθητής αναπτύσσει στρατηγικές οργάνωσης και κατηγοριοποίησης του λεξιλογίου, όπως π.χ. σημασιολογικές κατηγοριοποιήσεις και συσχέτιση μεταξύ λέξεων. Τα παιχνίδια βοηθάνε τον μαθητή να αναπτύξει γλωσσολογική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, δηλαδή να αναπτύξει φωνολογικές, λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες. Η πολυμορφία των οπτικο-ακουστικών πηγών επιτρέπει φωνητική ποικιλία (προφορά, τονισμός, καθαρότητα άρθρωσης, ρευστότητα λόγου κ.λπ.), ποικιλία στα επίπεδα γλώσσας (κοινή γαλλική, καθημερινή γλώσσα, γλωσσολογικές ποικιλίες, τοπική προφορά...) και στις μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας τις οποίες διαπερνά το λεξιλόγιο. Περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ο μαθητής αναπτύσσει στρατηγικές οργάνωσης και κατηγοριοποίησης του λεξιλογίου, όπως π.χ. σημασιολογικές κατηγοριοποιήσεις και συσχέτιση μεταξύ λέξεων (2006: 1440-41).

Έρευνα Πεδίου

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν προς διερεύνηση στο πλαίσιο της έρευνας πεδίου είναι οι εξής: Α. Ποια ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια προτιμούν οι μαθητές του δημοτικού κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου στη δεύτερη ξένη γλώσσα; και Β. Συμβάλλουν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην εκμάθηση του λεξιλογίου;

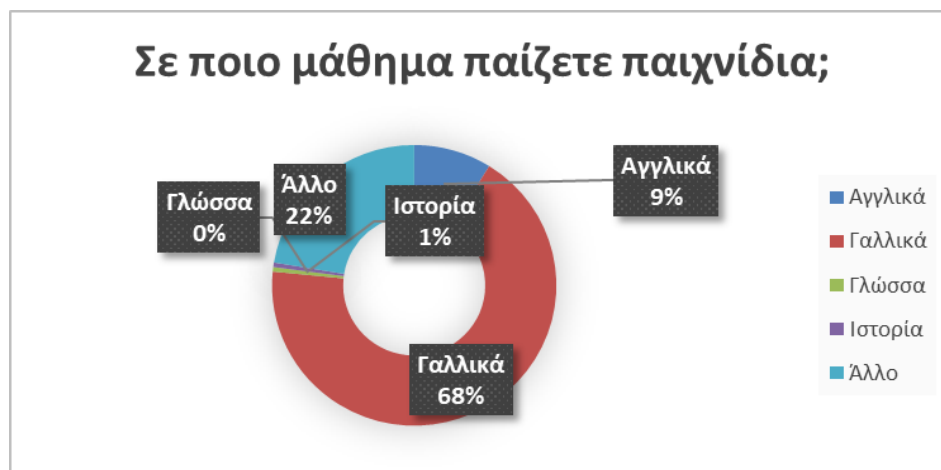
Στην έρευνα πήραν μέρος 130 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού ηλικίας 10 έως 12 ετών από σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. 49 από τους μαθητές είναι αγόρια εκ των οποίων 34 της Ε΄ τάξης και 15 της ΣΤ΄ τάξης. 81 από τους μαθητές είναι κορίτσια εκ των οποίων 36 ανήκουν στην Ε΄ τάξη και 45 στη ΣΤ΄ τάξη. Όλοι οι μαθητές είχαν επιλέξει την γαλλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Οι μαθητές της Ε΄ δημοτικού διδάσκοντα Γαλλικά για πρώτη χρονιά, ενώ οι μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού διδάσκονται Γαλλικά για δεύτερη χρονιά. Όλα τα παιδιά είχαν την ίδια καθηγήτρια ξένης γλώσσας και χρησιμοποίησαν τα ίδια ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Όλοι οι μαθητές βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο εκμάθησης της δεύτερης ξένης γλώσσας κατά τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας και θεωρούνται όλοι αρχάριοι επιπέδου Α1. Οι μαθητές της Ε΄ τάξης ξεκίνησαν μαθήματα Γαλλικών τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, ενώ οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης είχαν ξεκινήσει μαθήματα Γαλλικών από την προηγούμενη χρονιά. Κάποια από τα παιδιά έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα ή παρακολουθούσαν μαθήματα σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών.

Για την συλλογή των αποτελεσμάτων, εκτός από τον έλεγχο των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γαλλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (βλ. παραπάνω), σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος των Γαλλικών. Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ο βαθμός που βοηθάνε τους μαθητές τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια να μάθουν το λεξιλόγιο στη δεύτερη ξένη γλώσσα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Α. Ποια ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια προτιμούν οι μαθητές του δημοτικού κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου στη δεύτερη ξένη γλώσσα;

Το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1) μας δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στο μάθημα των Γαλλικών χρησιμοποιεί περισσότερα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια από ότι σε άλλα μαθήματα όπως τα Αγγλικά, η Νεοελληνική Γλώσσα και η Ιστορία. Ειδικότερα, οι μαθητές απάντησαν ότι δεν παίζουν καθόλου ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το 22% των μαθητών απάντησε ότι παίζουν ψηφιακά παιχνίδια και σε άλλα μαθήματα, το 1% ότι παίζουν στην Ιστορία, το 9% στα Αγγλικά και σχεδόν το 70% στα Γαλλικά.



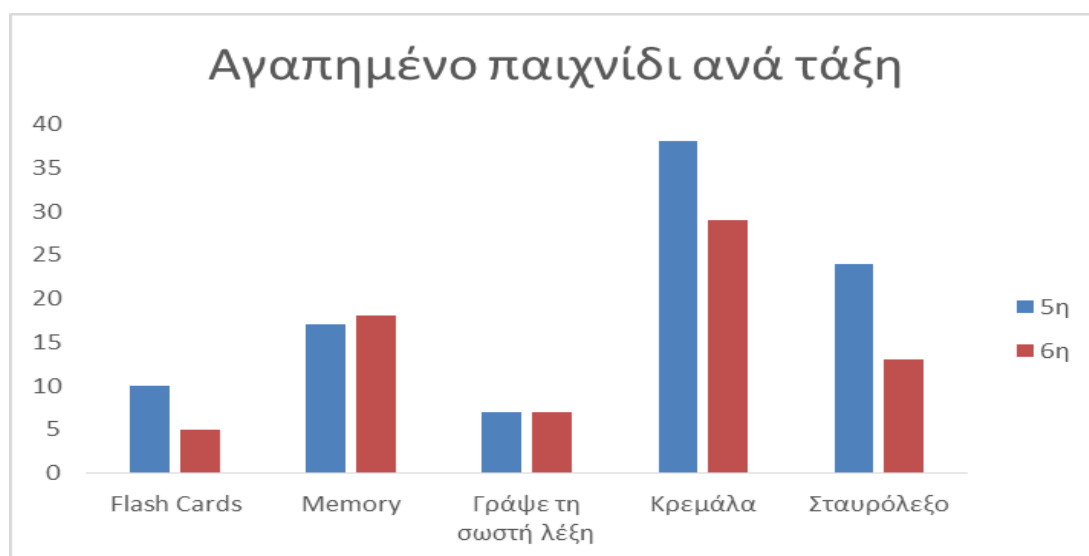
Γράφημα 1

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων όσον αφορά το αγαπημένο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι των μαθητών έδειξε (Πίνακας 1) ότι όσον αφορά την Ε΄ τάξη το 22,62% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η *κρεμάλα* τους αρέσει περισσότερο από ότι το *σταυρόλεξο*, το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό προτίμησης 14,29%. Ακολουθούν με φθίνουσα κατάταξη στις απαντήσεις των μαθητών η δραστηριότητα με τίτλο *γράψε τη σωστή λέξη* και ποσοστό 4, 17%, ακολουθούν τα *flash cards* με ποσοστό 5,95% και το παιχνίδι *memory* με ποσοστό 10,12%. Για τη ΣΤ΄ τάξη το μεγαλύτερο ποσοστό στις προτιμήσεις των μαθητών, 17,26%, αφορά πάλι την *κρεμάλα* και ακολουθεί το παιχνίδι *memory* με 10,71%, το *σταυρόλεξο* με ποσοστό προτίμησης 7,74%, η δραστηριότητα *γράψε τη σωστή λέξη* με ποσοστό 4,17% και τέλος τα *flash cards* με ποσοστό 2,98%.

Αγαπημένο ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ανά τάξη						
	Ε΄		ΣΤ΄		Σύνολο	
Παιχνίδι	N	%	N	%	N	%
Flash Cards	10	5,95%	5	2,98%	15	8,93%
Memory	17	10,12%	18	10,71%	35	20,83%
Γράψε τη σωστή λέξη	7	4,17%	7	4,17%	14	8,33%
Κρεμάλα	38	22,62%	29	17,26%	67	39,88%
Σταυρόλεξο	24	14,29%	13	7,74%	37	22,02%

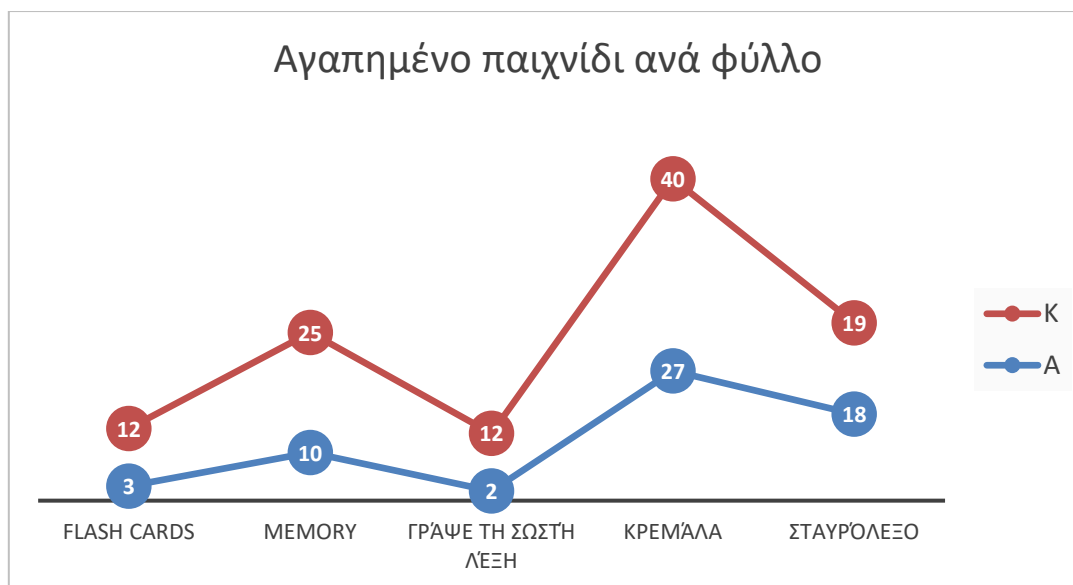
Πίνακας 1

Όπως δείχνει το Γράφημα 2 το πιο αγαπημένο παιχνίδι της Ε΄ τάξης είναι η *κρεμάλα* και το λιγότερο αγαπητό είναι το *γράψε τη σωστή λέξη*. Ενώ για τη ΣΤ΄ τάξη το πιο δημοφιλές παιχνίδι είναι η *κρεμάλα* και το λιγότερο δημοφιλές είναι τα *flash cards*. Στους μαθητές αρέσει περισσότερο το παιχνίδι *memory*, η *κρεμάλα* και το *σταυρόλεξο*. Δεν τους αρέσει το παιχνίδι *γράψε τη σωστή λέξη*, μάλλον γιατί τους είναι δύσκολο να θυμηθούν ολόκληρη τη λέξη και να τη γράψουν σωστά. Ενώ η *κρεμάλα* και το *σταυρόλεξο* φαίνεται να είναι προτιμότερα, γιατί βρίσκουν ένα-ένα τα γράμματα που λείπουν μέχρι να βρουν ολόκληρη την λέξη.



Γράφημα 2

Σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 3) τα κορίτσια προτιμούν την *κρεμάλα* και το *memory*, ενώ τα αγόρια την *κρεμάλα* και το *σταυρόλεξο*.



Γράφημα 3

Β. Συμβάλλουν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην εκμάθηση του λεξιλογίου;

Όπως διακρίνουμε στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) περίπου οι μισοί μαθητές, δηλαδή το 46,92% απάντησε ότι τους αρέσει να παίζουν. Στην ερώτηση αν τα παιχνίδια στον υπολογιστή τους βοήθησαν να μάθουν καινούριες λέξεις το 28,46% πιστεύει ότι τους βοήθησαν πολύ και το 23,08% αρκετά. Στην ερώτηση αν θα ήθελαν να παίζουν πιο συχνά παιχνίδια με λέξεις στον υπολογιστή το 21,54% απάντησε αρκετά και το 19,23% πάρα πολύ. Στην ερώτηση αν την ώρα του μαθήματος έμαθαν καινούριες λέξεις παίζοντας κάποιο από τα προαναφερθέντα παιχνίδια στον υπολογιστή, το 33,08% απάντησε αρκετά, ενώ το 13,85% όχι. Στην ερώτηση αν το ψηφιακό παιχνίδι σε βοηθάει να θυμηθείς λέξεις που έμαθες σε παλιότερα μαθήματα, το 35,38% απάντησε λίγο, το 23,08% απάντησε αρκετά και το 21,54% απάντησε πολύ. Στην ερώτηση σου φτάνει ο χρόνος παιχνιδιού στην ώρα του μαθήματος για να μάθεις τις καινούριες λέξεις, το 17,69% απάντησε όχι, το 21,54% λίγο, το 33,85% αρκετά, το 17,69% πολύ και μόλις το 9,23% πάρα πολύ.

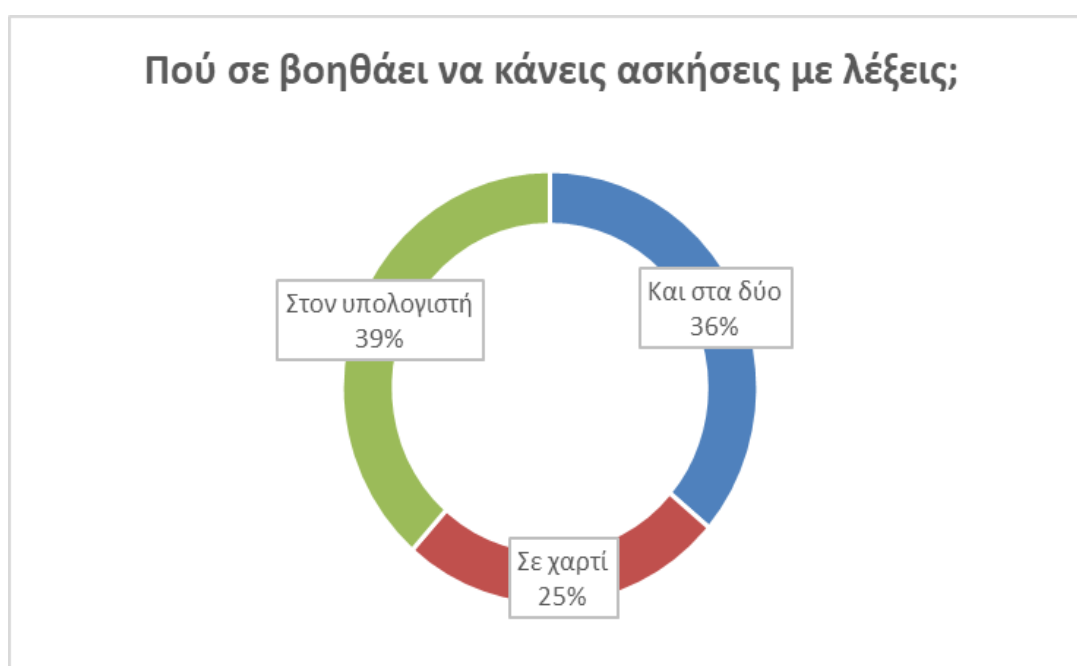
Το 21,54% των μαθητών επιπροσθέτως απάντησε ότι ο χρόνος για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι λίγος και δεν τους φτάνει, ενώ θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερο χρόνο στην διάθεσή τους. Μόνο το 9,23% απάντησε ότι τους φτάνει ο χρόνος εκπόνησης των ψηφιακών δραστηριοτήτων σε μεγάλο βαθμό. Άρα πιθανότατα οι μαθητές επιθυμούν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα ψηφιακά παιχνίδια για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκμάθηση του λεξιλογίου, αλλά και επειδή τους αρέσει να παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή όντας εξοικειωμένοι με τη διαδικασία αυτή.

	Όχι		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σου αρέσει το παιχνίδι;	1	0,77%	8	6,15%	25	19,23%	35	26,92%	61	46,92%
Σε βοήθησαν τα παιχνίδια στον υπολογιστή να μάθεις καινούριες λέξεις;	26	20,00%	24	18,46%	30	23,08%	37	28,46%	13	10,00%
Θα ήθελες να παίζετε πιο συχνά παιχνίδια με λέξεις στον υπολογιστή;	25	19,23%	25	19,23%	28	21,54%	27	20,77%	25	19,23%
Την ώρα του μαθήματος έτυχε ποτέ να μάθεις καινούριες λέξεις παίζοντας ένα παιχνίδι στον υπολογιστή;	18	13,85%	35	26,92%	43	33,08%	20	15,38%	14	10,77%
Όταν παίζετε παιχνίδια στον υπολογιστή, αυτό σε βοηθάει να θυμηθείς λέξεις που μάθατε σε παλιότερα μαθήματα;	13	10,00%	46	35,38%	30	23,08%	28	21,54%	13	10,00%
Σου φτάνει ο χρόνος του παιχνιδιού στην ώρα του μαθήματος για να μάθεις τις καινούριες λέξεις ή θέλεις να παίζεις και άλλο στον υπολογιστή;	23	17,69%	28	21,54%	44	33,85%	23	17,69%	12	9,23%

Πίνακας 2

Το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 4) δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή το 39% προτιμά τις δραστηριότητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου στον

υπολογιστή, ενώ η μειοψηφία, δηλαδή το 25%, τις δραστηριότητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε χαρτί. Αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών, δηλαδή το 36% πιστεύει ότι τους βοηθάει να κάνουν δραστηριότητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου και στον υπολογιστή και σε χαρτί. Είναι φανερό ότι οι μαθητές προτιμούν το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές ασκήσεις σε χαρτί. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην εικόνα και τα γραφικά του υπολογιστή τα οποία κάνουν την διαδικασία πιο ευχάριστη αλλά και στο ότι έχουν εξοικειωθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Όπως φαίνεται στο γράφημα 4, το 25% των μαθητών προτιμά μόνο τον παραδοσιακό τρόπο εκπόνησης δραστηριοτήτων. Όσον αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια βοηθάνε αρκετά στην εκμάθηση νέων λέξεων, όπως επίσης και στο να κάνουν οι μαθητές επανάληψη το παλιότερο λεξιλόγιο που έχουν διδαχτεί.



Γράφημα 4

Συζήτηση

Το άρθρο αυτό συνιστά μια προσπάθεια καταγραφής και ερμηνείας των αντιλήψεων των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια. Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τα εξής:

A. Ποια ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια προτιμούν οι μαθητές του δημοτικού κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου στη δεύτερη ξένη γλώσσα;

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι στους μαθητές αρέσει περισσότερο το παιχνίδι *memory*, η *κρεμάλα* και το *σταυρόλεξο*, ενώ δεν τους αρέσει πολύ το παιχνίδι *γράψε τη σωστή λέξη*, γιατί τους δυσκολεύει. Ευρήματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν

ψηφιακά παιχνίδια διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην μαθησιακή διαδικασία (Fokidis & Foka, 2018:129).

B. Συμβάλλουν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στην εκμάθηση του λεξιλογίου;

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνοντας προγενέστερες έρευνες κατέδειξε τη θετική στάση των μαθητών στα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, καθώς και ότι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια ενισχύουν την εκμάθηση του λεξιλογίου. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι ενισχύει το κίνητρο και την εμπλοκή των μαθητών και παρέχει ευκαιρία βελτίωσης του λεξιλογίου (Abrams & Walsh: 2014). Ο Beck (1982) πιστεύει ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούν οι μαθητές μια λέξη παίζοντας, οι πιθανότητες να τη θυμούνται είναι μεγαλύτερες και αυτό συνεπώς ενισχύει την άποψη ότι η εκμάθηση λεξιλογίου μέσω ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών ευνοεί τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμάνε το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές ασκήσεις σε χαρτί, το οποίο λειτουργεί θετικά υπέρ της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών εκπαιδευτικού σκοπού (Prensky, 2003) όσον αφορά τη συνέχιση της εφαρμογής τους μέσα στην τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αυτό βέβαια θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά και η αντίστοιχη πρόταση συμπερίληψης των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία από τα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσω των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να μάθουν το λεξιλόγιο με διαφορετικό τρόπο από ό,τι με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας αναπτύσσοντας παράλληλα επιπρόσθετες δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Analytiko programma spoudon gallikis glossas. (2006). Retrieved from: http://www.pischools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf

Abrams, S.S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 49-58. Retrieved from: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.315>

Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>

Eniaio Programma Spoudon Xenon Glosson (EPS-xg). (2016). Retrieved from: <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87>

Fokidis, E., & Foka, A. (2018). Psifiaka paichnidia kai Anglika os xeni glossa. *Apotelesmata apo pilotiko programma. Epistimes Agogis*. 2018(1), 117-136

- Karra, G., Karasavvidis, I., & Triantafyllidis T. (2017). Schediasmos, Anaptyxi kai Pilotiki Axiologisi enos sovarou paichnidiou gia tin peristrofiki symmetria. *Mathisi me technologies*. 4, 1-10. Retrieved from: https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2017/01/4math_prot.pdf
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2003). *Use of Computer and Video Games in the Classroom*. Holland: DiGRA Conference.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*. MCB University Press, 9(5). October 2001. Retrieved from: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21. Retrieved from: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/950566.950596>
- Prensky, M. (2007). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.
- Prensky, M. (2009). *Mathisi Vasismeni sto Psifiako Paichnidi: Arches, Dynatotites kai Paradeigmata, Efarmogis stin Ekpaidefsi kai tin Katartisi, Epikoinonia kai Technologia*. Michalis Meimaris (Ed.). Athina: Metaichmio.
- Rousoulioti Th., Tegou C. & Ypsilandis G. (2020). Effective vocabulary strategies for teaching Greek as a foreign language: An initial reconnaissance. *The Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 29, 164-197. Retrieved from: <https://ncolctl.org/wp-content/uploads/2020/11/Effective-Vocabulary-Strategies.pdf>
- Suits, B. (2014). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia* (3rd ed.). Broadview Press.
- Yip, F. W. M., & Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*. 43(3). Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980600641445>

Μουσική εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (σύντομη επισκόπηση)

Αναστασία Σταυρουλάκη, Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ 79.01 Μ.Εδ

Περίληψη

Επί του παρόντος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του Διαδικτύου εκτείνεται σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης. Νέες δυνατότητες ανοίγονται για τη μουσική εκπαίδευση οι οποίες χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και σχετίζονται με το Διαδίκτυο. Η πανδημία Covid-19, το lockdown και το πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανάγκασαν όλους τους εκπαιδευτικούς μουσικής να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Στο παρόν άρθρο γίνεται μια επισκόπηση που αφορά τη μουσική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Σχολική, Τριτοβάθμια και Δια βίου μάθηση), καθώς και μια επισκόπηση της σχετικής αρθρογραφίας στην Ελλάδα.

Λέξεις - Κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση, Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Distance learning in music education

Abstract

Currently, distance education extends to all branches of education. New possibilities open up for music education that use new technologies and are related to the Internet. The Covid-19 pandemic, the lockdown and the transition to distance education, is forcing all music teachers to adapt their teaching methods. This article provides an overview of distance music education (School, Higher Education, and Lifelong Learning), as well as an overview of the relevant articles in Greece.

Key-Words: Music Education, Distance Learning

Εισαγωγή

Η μουσική κατάρτιση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης θεωρείται παραδοσιακά ως η εμπλοκή των ανθρώπων σε μουσικές δραστηριότητες, όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, το τραγούδι, η εκτέλεση σόλο ή σε ομάδες, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μουσικής. Η μουσική κατάρτιση και εκπαίδευση, ωστόσο, είναι απαραίτητο να εξεταστεί λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία των εμπλεκόμενων ατόμων, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη φύση της μάθησης (επίσημη, ανεπίσημη), συγκεκριμένα πεδία μουσικής διδασκαλίας καθώς και των τρόπων διδασκαλίας. Οι τρόποι διδασκαλίας χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: (α) τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας, (β) το μικτό τρόπο - συμπληρωματική ΕξΑΕ και (γ) τη λειτουργία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που διεξάγεται αποκλειστικά στο διαδίκτυο. Κάθε ένα από τα παραπάνω απαιτεί διαφορετικό επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, απαιτούν διαφορετικά επίπεδα σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης (Koutsoupidou, 2014).

Οι ΤΠΕ εισάγουν αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθοδολογιών και επιτρέπουν νέους τρόπους μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, καθώς και της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Ruippo, 2003; Xrysostomoy, 2019). Τα ψηφιακά εργαλεία είναι επίσης σημαντικά για την πραγματοποίηση μιας ποικιλίας μουσικών μαθημάτων μέσω της ΕξΑΕ. Η τεχνολογία έχει συμβάλει στη μουσική εκπαίδευση κυρίως μέσω πακέτων λογισμικού που διευκόλυναν τη μουσική σημειογραφία και τη σύνθεση. Οι διαδραστικές πλατφόρμες που έχουν σχεδιαστεί για μικρά παιδιά έχουν γίνει δημοφιλείς, προσφέροντας δραστηριότητες παιχνιδιού και σύνθεσης. Επιτρέπουν στα παιδιά να πειραματιστούν με διαφορετικές πτυχές της μουσικής. Η τεχνολογία έχει διευρύνει τους ορίζοντες του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και γενικότερα της μουσικής δημιουργικότητας, παρέχοντας μουσικό υλικό με το οποίο τα παιδιά ή οι ενήλικες μπορούν να συνεργαστούν δημιουργικά (Triantafyllaki, 2019; Xrysostomoy, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι τομείς έρευνας οι οποίες αφορούν πολλούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης, όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς μουσικής (de Guise, 2009). Εκπαιδευτικοί μουσικής και ερευνητές έχουν εξετάσει την αναγκαιότητα εφαρμογής των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής, καθώς και την ανάγκη για εκπαίδευση επικεντρωμένη στη χρήση της τεχνολογίας. Οι δάσκαλοι μουσικής χρειάζονται εκπαίδευση και βοήθεια ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τεχνολογία, (Bauer, Reese & McAllister, 2003). Ειδικά στην Ελλάδα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία Μουσικής με τη χρήση ψηφιακών μέσων παραμένει μια από τις χαμηλότερες στην Ευρώπη (Stergiopoylos et al, 2016).

Αντίθετα, τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής αναπτύχθηκαν γρήγορα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέρουν εξ αποστάσεως προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς τίτλους, καθώς επίσης και σεμινάρια με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής (Arxontopoyloy & Myralis, 2019; Adamopoyloy & Myralis, 2019).

Έρευνες και Εξ Αποστάσεως Μουσική εκπαίδευση

Η έρευνα σχετικά με τη μουσική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση, βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Σχετικές μελέτες εμφανίστηκαν λίγο πριν το 2000. Μεγάλο μέρος της έρευνας στην εξ αποστάσεως μάθηση περιλαμβάνει μελέτες για την αποτελεσματικότητά της, σύγκριση των δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθημάτων με εστίαση στις μεθόδους διδασκαλίας και τη στάση των μαθητών/φοιτητών απέναντι στην ΕξΑΕ και τους τρόπους αξιολόγησής τους (Rees, 2002).

Η πανδημία COVID-19 και το πέραςμα στην υποχρεωτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δημιούργησε ένα νέο κύκλο ερευνών σε ότι αφορά τη μουσική εκπαίδευση. Οι Βερβέρης και Αποστολής (2020) μελετούν την εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα

Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19. Καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο σύγχρονες όσο και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ήρθαν αντιμέτωποι με πολλά τεχνικά προβλήματα όπως στη σύνδεση και τον ήχο αλλά και την απουσία κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού. Προτιμούν τη διά ζώσης διδασκαλία, όμως αναγνωρίζουν ότι η αξιοποίηση στοιχείων ασύγχρονης διδασκαλίας μπορεί να εμπλουτίσει και τα διά ζώσης μαθήματα. Οι Παπανδρίκου και Βαρβέρη (2020) μελετούν τη διδασκαλία πιάνου στα Μουσικά Σχολεία την εποχή του κορονοϊού με βάση ένα σενάριο για τις κλίμακες και τη σύνδεση συγχορδιών. Αναφέρουν ότι η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη, αποδείχθηκε χρήσιμη για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Αντιμετώπισαν δυσκολίες σε ότι αφορά τη δημιουργία του σεναρίου, την κατανόηση των ζητούμενων από τους μαθητές, τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων και την τελική ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οι οποίες ξεπεράστηκαν και το σενάριο ολοκληρώθηκε ικανοποιητικά. Ο Κολυδάς (2020) μελετά τη χρήση ψηφιακών τεκμηρίων στο χώρο της μουσικής. Κάνει μία σύνοψη προτάσεων και ερευνητικών δεδομένων από παλαιότερες έρευνες και προσθέτει νέες βάση της νέα συνθήκης λόγω Covid. Συμπεραίνει ότι η κατοχή βασικών δεξιοτήτων Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητες ώστε να ανταποκριθεί κανείς στις προκλήσεις της εποχής. Οι Ακογιούντογλου και Κόνιαρη (2020) διερευνούν την εμπειρία των εκπαιδευτικών μουσικής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα της τεχνολογικής αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν ο τεχνολογικός εξοπλισμός, το επίπεδο του μουσικού ψηφιακού γραμματισμού, του γραμματισμού της οθόνης, καθώς και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Οι Κουτελιδάκη και Μουζάκης (2022) δημιούργησαν εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο μιας παρέμβασης για τη διδασκαλία της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αναδεικνύουν πτυχές και διαστάσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Καρανικόλα, Κουτσούμπα και Μανούσου (2022) εφάρμοσαν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα της μουσικής και διαπιστώθηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν καλύτερα, παρατηρήθηκε αύξηση του διδακτικού χρόνου μέσα στην τάξη ενώ οι εντυπώσεις των μαθητών ήταν θετικές για τη μέθοδο διδασκαλίας. Η Σταυρουλάκη (2022) δημιούργησε εκπαιδευτικό υλικό και έκανε χρήση Τηλεδιάσκεψης για ένα επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ. Το οποίο οι συμμετέχοντες αποτίμησαν θετικά. Συμπεραίνει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη μουσική εκπαίδευση μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, σε συνδυασμό με σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους.

Μουσική εκπαίδευση και ΕξΑΕ

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι διεξαγωγής ενός προγράμματος ώστε να θεωρηθεί ως πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Loeckx (2015) σημειώνει πως η φύση της μουσικής είναι εγγενώς πολυτροπική και παρατηρεί ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει μετασχηματίσει τις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης οι

οποίες πρέπει να διερευνηθούν υπό το πρίσμα μιας νέας εκπαιδευτικής αντίληψης. Συμπληρώνει δε, ότι παρόλο που έχουν εκπονηθεί πολλές πρωτοποριακές εργασίες στην παροχή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικής, τα ευρήματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη ενός νέου μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου με αποτέλεσμα τη στασιμότητα στην ποιότητα της διαδικτυακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Σε σχολικό επίπεδο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμεύει συμπληρωματικά στον εμπλουτισμό συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (σχολική ΕξΑΕ), ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν την ΕξΑΕ με στόχο τη σύμπραξη με σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές (Arxontopoyloy & Myralis, 2019).

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και Διά Βίου μάθηση, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων που προσφέρονται. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση μουσικών εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξέλιξή τους, καθώς και ο ιδιαίτερα αυξανόμενος αριθμός ιδρυμάτων που προσφέρουν προγράμματα σπουδών μουσικής (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά), συγχρόνως με τον αυξανόμενο αριθμό φοιτητών που εγγράφονται σε ηλεκτρονικά προγράμματα σπουδών μουσικής σε παγκόσμιο επίπεδο, δείχνουν την τάση της εποχής αλλά και το μέλλον των προγραμμάτων αυτών (Arxontopoyloy & Myralis, 2019; Adamopoyloy & Myralis, 2019).

Ανεξάρτητα λοιπόν από τη βαθμίδα ή το είδος του προγράμματος, σημασία έχει η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, ειδικά σε ότι αφορά την κατάκτηση της γνώσης και την εκπλήρωση των στόχων του εκάστοτε προγράμματος. Η βαρύτητα πρέπει να δίνεται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό αυτό καθαυτό (Mygdanis & Kokkidoy (2017). Συμπληρωματικά είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι, η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων της ΕξΑΕ γενικότερα (ειδικά στη Δια Βίου Μάθηση), ενισχύουν την αποδοτικότητα, τον αυτοέλεγχο, τη στοχο-προσήλωση, την αποφασιστικότητα, την επιμονή, τον πειραματισμό, καθώς και την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητών, φοιτητών ή επιμορφούμενων γενικότερα (Χrysostomoy, 2019).

Σχολική ΕξΑΕ και Μουσική

Σε σχολικό επίπεδο, η ΕξΑΕ χρησιμεύει ως συμπλήρωμα για τον εμπλουτισμό των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ, η οποία όμως βρίσκεται σε αρκετά πρώιμο στάδιο. Μετά όμως το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 και το πέρας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), εκπαιδευτικοί και μαθητές κατάφεραν (μέσα από δύσκολες συνθήκες) να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικές πλατφόρμες (e me, e class) και άλλα ψηφιακά εργαλεία (webex) με στόχο την επικοινωνία και μάθηση.

Ειδική μνεία πρέπει να γίνει σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογών τηλεδιάσκεψης και πολυμεσικής ροής στη μουσική εκπαίδευση με τίτλο: “Εξ Αποστάσεως Μουσική Αγωγή”. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί την πρώτη στον ελληνικό χώρο προσπάθεια αξιοποίησης δυνατοτήτων πολυμερούς τηλεδιάσκεψης και απευθείας ροής πολυμέσων (streaming media) στην υπηρεσία της μουσικής παιδείας. Εμπνευστής του εγχειρήματος αυτού, ο Πέτρος Στεργιόπουλος, εκπαιδευτικός μουσικής στα εκπαιδευτήρια “Ελληνογερμανική Αγωγή” (Stergiopoylos et al, 2016).

Μουσική ΕξΑΕ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων. Τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν σήμερα προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης μέσω μεικτών τρόπων παρακολούθησης, όπου απαιτούνται ορισμένες διά ζώσης συναντήσεις για την ολοκλήρωση ενός μαθήματος ή και εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μαθήματα (Arxontopoyloy & Myralis, 2019). Υπάρχουν πολλά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προσφερόμενα προγράμματα από Πανεπιστήμια του Εξωτερικού και της Κύπρου. Σε προπτυχιακό επίπεδο τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν ενότητες μουσικής θεωρίας, ιστορίας και μουσικής παιδαγωγικής. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο υπάρχουν ειδικεύσεις, όπως η Μουσική Εκπαίδευση, η Μουσική Ψυχολογία και η Μουσική Τεχνολογία (Arxontopoyloy & Myralis, 2019).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν εξ αποστάσεως προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα στο τομέα της Μουσικολογίας, της Μουσικής Παιδαγωγικής και της Μουσικής Εκτέλεσης οργάνου. Αντίθετα, στην Κύπρο προσφέρονται εξ αποστάσεως προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα στη Μουσική Παιδαγωγική, τη Μουσική Τεχνολογία αλλά και τη Μουσική Εκτέλεση (Κλασική και Τζαζ) από δύο πανεπιστήμια, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας (Adamopoyloy & Myralis, 2019).). Εξάιρεση φυσικά αποτελεί η περίοδος της πανδημίας όπου όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας χρησιμοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν (βλ. Sherbon & Kish, 2005; Walls, 2008; Kos & Goodrich, 2012) ότι στα πλεονεκτήματα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος είναι η ευελιξία και η ευκολία προγραμματισμού, καθώς και ότι η διαδικτυακή μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής εξέλιξης. Επισημαίνονται όμως και κάποια μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης, η μειωμένη πρόσβαση σε καθηγητές (Walls, 2008), η έλλειψη αξιοπιστίας του πτυχίου, και εμπιστοσύνης των εργοδοτών σε ένα διαδικτυακό πτυχίο (Arxontopoyloy & Myralis, 2019).

Μουσική ΕξΑΕ στη Διά Βίου Μάθηση

Σε ότι αφορά τη Διά Βίου Μάθηση και την εξ αποστάσεως Μουσική Εκπαίδευση, θα γίνει αναφορά στα MOOC's και στα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρέχονται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα, την Κύπρο αλλά και το εξωτερικό.

MOOC's

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses, MOOCs) αποτελούν μία πρόσφατη πρόταση στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η απήχυσή τους στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη αυξάνεται εκθετικά. Βασίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών και έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς (Steels, 2015). Η πλειονότητα των MOOCs αναπτύσσεται από γνωστά πανεπιστήμια που προσφέρουν τα μαθήματά τους σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες και καλύπτουν ένα ευρύ γνωστικό φάσμα. Συνήθως, η ανάπτυξή του βασίζεται σε ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το ίδιο πανεπιστήμιο με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Adamoroyloy & Myralis, 2019; Van der Perre, 2015).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα MOOCs αποτελούν επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ άλλοι είναι πιο επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης παρέχονται MOOCs από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, με ποικίλο περιεχόμενο όπως Ιστορία και Θεωρία της Μουσικής, Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Βιομηχανία και Μουσική Τεχνολογία. Άτομα από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, ανεξαρτήτως μουσικού υποβάθρου έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα, στις περισσότερες περιπτώσεις με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό (Mygdanis & Kokkidoy, 2017; Kaneloroylos & Koutsoumpa, 2017).

Τα MOOCs, σε αντίθεση με τα παλαιότερα εξ αποστάσεως μουσικά παιδαγωγικά μοντέλα που ήταν παθητικά και τα προγράμματα στατικά, χωρίς να δίνουν κίνητρα για μάθηση, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους τρόπους της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης (Loeckx, 2015). Υπάρχουν όμως και αρκετοί προβληματισμοί αναφορικά με τον τρόπο διάρθρωσης των προγραμμάτων, την αξιολόγηση, τα κίνητρα και το ποσοστό αποχώρησης των εκπαιδευομένων.

Συνοψίζοντας, τα MOOCs γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή και αυτό ίσως επηρεάσει μελλοντικά τη διάρθρωση των μουσικών μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να διευρύνει τους τρόπους της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης καθώς όλο και περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα ενσωματώνουν περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης.

Επιμορφωτικά Σεμινάρια e-learning Μουσικής

Μία άλλη κατηγορία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning) που παρέχονται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) σε όλη την Ελλάδα. Η πλειοψηφία των σπουδαστών κατέχει ήδη πτυχίο και επιλέγει τα προγράμματα εξ αποστάσεως ως συμπληρωματική εκπαίδευση. Τα ελληνικά πανεπιστήμια θέτουν ως προϋπόθεση οι υποψήφιοι να έχουν ήδη πρότερη εμπειρία πάνω στο θέμα του ενδιαφέροντός τους. Τα τελευταία χρόνια τα Μουσικά Πανεπιστήμια (ΕΚΠΑ, ΠΑΜΑΚ) έχουν προγράμματα e-learning, καθώς και

Παιδαγωγικά Τμήματα (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) με θεματολογία τη Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικοκινητική, Μουσικοθεραπεία, Μουσική Ιστορία, Μουσική Τεχνολογία κ.α. (Adamopoulos & Myralis, 2019).).

Τα προγράμματα που αναφέρονται παραπάνω χρησιμοποιούν ασύγχρονες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, υπάρχουν όμως και τα webinars (Web-based seminar). Στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής τα webinars, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 αυξήθηκαν εντυπωσιακά σε αριθμό σε παγκόσμιο επίπεδο. Ειδικά στην Ελλάδα η ΕΕΜΕ (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) υπήρξε πρωτοπόρος, οργανώνοντας σε εβδομαδιαία σχεδόν βάση εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις την περίοδο της καραντίνας (eeme.gr).

Επίλογος

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι συμβατή με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη μουσική εκπαίδευση, τα οποία μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία. Στα προγράμματα αυτά, οι επιμορφούμενοι επενδύουν τις προσπάθειές τους σε συζητήσεις (μέσω φορουμ και chat room) και διερευνούν ειδικά θέματα υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή - επιμορφωτή. Οι εκπαιδευτές μπορούν εύκολα να κατευθύνουν τη μάθηση μέσω διαδικτύου με προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών οι οποίες δεν απαιτούν προσωπική αλληλεπίδραση (Sherbon & Kish, 2005). Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, την κατοχή κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαφορετικά δημιουργούνται ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές/επιμορφούμενους και κρίνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Adamopoulou, K., & Myralis, G. (2019). Ex apostaseos ekpaideysi sti mousiki stin Ellada kais tin Kypro. Sto Th. Raptis & D. Koniari (Epim.), Mousiki Ekpaideysi kai Koinonia: nees prokliseis, neoi prosanatolismoi. Praktika 8ou Synedrioy tis E.E.M.E. (ss. 569-575). Thessaloniki: E.E.M.E.
- Akogiounoglou, M. & Koniari, D. (2020). Diereynisi tis empeirias ton ekpaideytikon mousikis stin ex apostaseos didaskalia tou mathimatos tis mousikis logo pandimias tou Covid -19. 12o Diatmimatiko Mousikologiko Synedrio, (s.28). Thessaloniki 27-29 Noembriou 2020.
- Arxontopoulou, A., & Myralis, G. (2019). I ex apostaseos ekpaideysi sti moysiki stin tritobathmia ekpaideysi tis Voreias Amerikis. Sto Th. Raptis & D. Koniari (Epim.), Mousiki Ekpaideysi kai Koinonia: nees prokliseis, neoi prosanatolismoi. Praktika 8ou Synedriou tis E.E.M.E. (ss. 576-582). Thessaloniki: E.E.M.E.

- Ververis, A. & Apostolis, A. (2020). I ex apostaseos didaskalia organon sta Mousika Sxoleia kata ti diarkeia tis karantinas toy COVID-19. *Neos Paidagogos*, 19(1), 191-201.
- Guisse de, S. M. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. *Intersections, Canadian Journal of Music: Revue canadienne de musique*, 29 (2), 84–108.
- Groulx, T. J. & Hernly, P. (2010). Online master's degrees in music education: The growing pains of a tool to reach a larger community. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28, 60–70.
- Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education* 15 (3).
- Kanellopoulos, A. & Koutsoumpa, M. (2017). Syndeontas tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaideysi, tis Nees Technologies kai tis Morfes Mathisis. I periptosi ton MOOCs. *Diethnes Syndedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaideysi*, 9, 123-135.
- Karanikola, Koutsoumba & Manousou (2022). Sxoliki ex Apostaseos Ekpaideysi kai Parastatikes Texnes: mia erevna drasis tou montelou tis anestrarmenis taxis sto mathima tis Mousikis sto Dimotiko Sxoleio. *Diethnes Sunedrio gia thn Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaideusi* 11, 119-132
- Kolydas, T. (2020). Erevna kai didaskalia stin psifiaki synthiki. Diapistoseis kai prooptikes apo ti xrisi psifiakon tekmirion sto xoro tis mousikis. *12o Diatmimatiko Mousikologiko Synedrio*, (s.25). Thessaloniki 27-29 Noembrioy 2020.
- Kos, R. P., Jr., & Goodrich, A. (2012). Music teachers' professional growth: Experiences of graduates from an online graduate degree program. *Visions of Research in Music Education*, 22.
- Koutelidaki & Mouzakis (2022). Sxediamos, Anaptiksi kai Axiologisi Ylikou ex Apostaseos Akpaideusis gia ti Didaskalia tis Mousikis stin Protobathmia Ekpaideusi. *Diethnes Sunedrio gia thn Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaideusi*, 11, 133-147.
- Koutsoumpa, M. (2007). Mousikopaidagogiki epimorfosi kai ex apostaseos polymorfiki ekpaideysi sto Argyriou, M. (epim.) *Mousiki Paidagogiki ston 21o ai. Prokliseis, provlimata, prooptikes*. (ss. 76 - 84) tom. A. Athina: EEMAPE.
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning*, 29 (3), 243-255.

- Loeckx, J. (2015). Learning Music Online in Steels, L. (ed.) Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs), Netherlands: IOS Press. 21-40.
- Mygdanis, G. & Kokkidoy, M. (2017). MOOCs kai moysiki ekpaideysi: mia proti metleti periptosis kai provlimatismoi. *Moysikopaidagogika*, 15, 86-104.
- Papandrikoy, M. & Varveri, N.A. (2020). I didaskalia tou pianou sto Moysiko Sxoleio stin epoxy tou koronoiou: Senario gia tos klimakes kai ti syndesi sygxordion. 12o Diatmimatiko Mousikologiko Synedrio, (s.28). Thessaloniki 27-29 Noemvrioy 2020.
- Rees, J. F. (2002). Distance Learning and Collaboration in Music Education in Colwell, R. & Richardson, C. (ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*, Oxford: Oxford University Press, 257-273.
- Sherbon, J. W., & Kish, D. L. (2005). Distance learning and the music teacher. *Music Educators Journal*, 92, 36-41.
- Stavroulaki, A. (2022) Sxediasmos anaptyksi kai aksiologisi enos epimorfotikoy seminaryoy ekpaideytikon moysikis Protovathmias Ekpaideysis me ti method tis ExAE. 9o Diadiktiako Synedrio EEME I Mousiki ekpaideysi se enan kosmo pou allazei Taytotites Aksies Empeiries, Thessaloniki 15-17 Aprilioy 2022.
- Steels, L. (2015). The Coming Of MOOCs in Steels, L. (ed.) *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Netherlands: IOS Press, 3-20.
- Stergiopoylos, P., Sotirioy, S., Rivioy, K. & Aposotolakis, Emm. (2016). Dimourgia kai ypostiriksi ekpaideytikon koinotiton stis apomakrismenes perioxes tis Elladas sto Anastasiadis, P. (epim.) *Ex Apostaseos Epimorfosi ton Ekpaideytikon me ti xrisi mathisiakon texnologion diadiktioy (e-learning)*. Athina: Gutenberg.
- Triantafillaki, A. (2019). O rolos tis texnologias ston anaptiksi tis moysikis dimioyrgikotitas. Nees katefthinseis kai prooptikes gia tin Protovathmia Ekpaideysi sto Stamoy, L. (epim.) *Dialektiki kai Protoporia sti Moysiki Paidagogiki*, Thessaloniki: EEME, 183-197.
- Van der Perre, G. (2015). Blended Learning and MOOCs in Steels, L. (ed.) *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Netherlands: IOS Press, 225-236.
- Walls, K. C. (2008). Distance learning in graduate music teacher education promoting professional development and satisfaction of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 55-66

Xrysostomoy, S. (2019). I moysiki didaskalia kai mathisi stin epoxy tis psifiakis texnologias sto Stamoy, L. (epim.) Dialektiki kai Protoporia sti Moysiki Paidagogiki, Thesaloniki: EEME, 199-216.

Αξιολογώντας ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Μητρατζούλη Παρασκευή, M.Sc. - Βαζούρας Σπύρος, M.Ed.

Περίληψη

Οι ειδικές επιδημιολογικές και υγειονομικές συνθήκες της πρόσφατης περιόδου σε πολλές περιπτώσεις οδήγησαν σε αντικατάσταση της δια ζώσης εκπαίδευσης με μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Στην εργασία παρουσιάζεται μια αρχική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από την πρώτη συστηματική εφαρμογή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια δημόσια εκπαιδευτική δομή. Εξετάζονται ενδιαφέρουσες συνιστώσες της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και ανιχνεύονται ανάγκες και δεξιότητες των σπουδαστών/τριών στη χρήση μηχανών αναζήτησης, ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών και άλλων ψηφιακών συστημάτων μάθησης. Τα ευρήματα συνιστούν μια ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και χρήσιμη πληροφορία σε μια σχεδόν αχαρτογράφητη περιοχή της έρευνας για τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, εκπαιδευτική έρευνα, Τ.Π.Ε.

Evaluating research results from the application of asynchronous distance learning systems

Mitratzouli Paraskevi, M.Sc. - Vazouras Spyros, M.Ed.

Abstract

The special epidemiological and health conditions of the recent period in many cases have led to the replacement of normal and with physical presence education with synchronous and asynchronous distance learning methods. In this paper presented an initial evaluation of research results from the first systematic application of asynchronous distance learning in a public educational structure. Interesting components of asynchronous distance learning are examined and the needs and skills of students in the use of search engines, e-libraries and other ICT based learning systems are identified. The findings are an interesting, original and useful piece of information in an almost uncharted area of research on the use of ICT in education.

Key-Words: asynchronous distance learning, educational research, I.C.T.

Εισαγωγή

Η σημαντική θέση της τεχνολογίας των υπολογιστών και του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, η αλματώδης ανάπτυξη του ψηφιακού διδακτικού υλικού, η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού κάθε τύπου και το εύρος των εφαρμογών διαχείρισης της ψηφιακής γνώσης αποτελούν μερικά από τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν

τον ρόλο και την προστιθέμενη αξία των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει τη θετική στάση των σπουδαστών/τριών κάθε βαθμίδας απέναντι στη χρήση ψηφιακών συστημάτων, πηγών και γνώσεων. Ποικίλα πληροφοριακά συστήματα, ψηφιακές βιβλιοθήκες και μηχανές αναζήτησης φαίνεται πως αποτελούν βασικές επιλογές και ενδεδειγμένες λύσεις για την πλειονότητα των σπουδαστών/τριών, η οποία διαθέτει σήμερα τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό και τις βασικές δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Davis, 1993; Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003; Kekes, 2007; Smarkola, 2008; Raptis & Rapti, 2015; Vazouras & Mitratzouli, 2021).

Κατά την πρόσφατη περίοδο της επιδημιολογικής περιπέτειας και των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών η εκπαιδευτική κανονικότητα μεταβλήθηκε. Σε πολλές περιπτώσεις επιβλήθηκε η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών σε όλες τις βαθμίδες και για διάφορα χρονικά διαστήματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία με φυσική παρουσία αντικαταστάθηκε από την ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε σύγχρονης, είτε ασύγχρονης και άλλοτε συνδυαστικά. Σε πολλές δημόσιες εκπαιδευτικές δομές, η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση βασίστηκε στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) του πανελλήνιου σχολικού δικτύου που αποτελεί ένα απλό, ευέλικτο και ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων που ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς. Η πρόσβαση πραγματοποιείται με τη χρήση ενός απλού φυλλομετρητή, χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και η δυνατότητα της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex της Cisco.

Στο πλαίσιο αυτό προσαρμόστηκε και η εκπαιδευτική λειτουργία των δημόσιων ιδρυμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που εντάσσονται στο πέμπτο επίπεδο του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων και η επαγγελματική κατάρτιση που παρέχουν στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999). Η ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση στην περίπτωση αυτή βασίστηκε στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Open eClass, η οποία είναι μια ειδική και προσαρμοσμένη έκδοση της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) του πανελλήνιου σχολικού δικτύου.

Στην εργασία μας παρουσιάζεται μια αρχική αξιολόγηση της εμπειρίας των σπουδαστών/τριών του ΔΙΕΚ Λιβαδειάς από την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Open eClass, αλλά και γενικότερα από τη διαχείριση συστημάτων ψηφιακής γνώσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται ενδιαφέρουσες συνιστώσες της πρώτης αυτής συστηματικής εφαρμογής της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, π.χ. η λειτουργικότητα και η φιλικότητα της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, ο τρόπος, ο χρόνος και η επάρκεια πρόσβασης των σπουδαστών/τριών, η αξιολόγηση του διαθέσιμου τεχνολογικού εξοπλισμού, η ανταπόκριση των σπουδαστών/τριών και η εκτίμηση της

αποτελεσματικότητας της τηλεεκπαίδευσης. Επίσης, διερευνώνται κάποια πρόσθετα στοιχεία εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, π.χ. η σχέση των σπουδαστών/τριών με τη χρήση των μηχανών αναζήτησης και άλλων ψηφιακών πηγών πληροφόρησης και γνώσης.

Ταυτότητα δείγματος

Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021. Από το συνολικό πλήθος των 131 ενεργών σπουδαστών/τριών του ΔΙΕΚ Λιβαδειάς, κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της, οι 100 σπουδαστές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και συμπλήρωσαν με επάρκεια και πληρότητα ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Ο βαθμός ανταπόκρισης ανήλθε σε ποσοστό 76.34%. Οι συμμετέχοντες/ουσες σπουδαστές/τριες ανήκαν σε δώδεκα τμήματα ειδικοτήτων και φοιτούσαν στο πρώτο ή στο τρίτο εξάμηνο κατάρτισης. Στο δείγμα συμμετείχαν σπουδάστριες σε ποσοστό 63% και σπουδαστές σε ποσοστό 37%, ενώ το βιωματικό ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο της έρευνας διευκόλυνε τη συμμετοχή τους και λειτούργησε ως ένα πρόσθετο κίνητρο.

Μεθοδολογία έρευνας

Σύμφωνα με το δειγματοληπτικό σχέδιο, ο μηχανισμός επιλογής των υποκειμένων του δείγματος βασίστηκε στην ευκολία πρόσβασης, τη διαθεσιμότητα των σπουδαστών/τριών, το σύντομο χρόνο και την ευκολία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Κατά συνέπεια, η έρευνα στηρίχθηκε σε ένα δείγμα μη-πιθανοτήτων. Το κύριο μειονέκτημα των δειγμάτων μη-πιθανοτήτων είναι ότι δεν μπορεί να καταστεί εφικτή η επέκταση των συμπερασμάτων από το δείγμα στον γενικό πληθυσμό με τη βοήθεια της στατιστικής συμπερασματολογίας.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο, γραπτό, δομημένο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Είναι μια διαδεδομένη, εύχρηστη και γρήγορη τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων από πολλά άτομα ταυτόχρονα, ενώ η ανωνυμία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Με το ερωτηματολόγιο καταγράφηκαν τόσο τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των σπουδαστών/τριών, όσο και οι απαντήσεις τους σχετικά με την αποκτηθείσα εμπειρία τους από τη διαδικασία της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο είχε αναπτυχθεί σε δέκα ερωτήσεις που αφορούσαν διάφορες πτυχές της εμπλοκής των σπουδαστών/τριών στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Για την καταγραφή των απαντήσεων των σπουδαστών/τριών χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες πενταβάθμιες κλίμακες Likert. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συντομίας, της απλότητας και της εστίασης σε συγκεκριμένο στόχο, οι οποίες εξασφαλίζουν: (i) την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων από μια ενδεχόμενη άστοχη διατύπωση των ερωτήσεων που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη κατανόηση και καταγραφή της μέτρησης, (ii) την απαλοιφή της μεροληψίας που προέρχεται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις και (iii) τον περιορισμό των μετρήσεων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε κούρασης είτε τυχαίας επιλογής απαντήσεων (Floyd & Fowler, 2013).

Έλεγχοι αξιοπιστίας

Ο συντελεστής Cronbach's Alpha που χρησιμοποιείται στις έρευνες καταγραφής των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων ενός δείγματος και ελέγχει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, μέσω της συνοχής των απαντήσεων, βρέθηκε με τιμή μεγαλύτερη από το όριο του 0.7 και κατά συνέπεια η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίθηκε αποδεκτή. Από τον έλεγχο t-test για τη σύγκριση των μέσων τιμών των παρατηρήσεων μεταξύ σπουδαστών και σπουδαστριών, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, αφού η τιμή του p βρέθηκε μεγαλύτερη από το όριο του 0.05 σε όλες τις περιπτώσεις. Η αξιοπιστία του ελέγχου t-test προϋποθέτει ένα ικανό πλήθος υποκειμένων ανά ομάδα (σπουδαστές, σπουδάστριες) ή οι παρατηρήσεις σε κάθε ομάδα να προέρχονται από την κανονική κατανομή. Για τη διαπίστωση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Kolmogorov Smirnov test και Shapiro test. Για την υπόθεση των ίσων διασπορών των πληθυσμών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Levene's test που γίνεται αυτόματα κατά την πραγματοποίηση του ελέγχου t-test.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτουν από τις απαντήσεις των σπουδαστών/τριών στα δέκα βασικά σημεία αναφοράς της έρευνας και αποτυπώνονται παρακάτω μέσω περιγραφικής στατιστικής (Vazouras & Mitratzouli, 2021).

Λειτουργικότητα της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη λειτουργικότητα και τη φιλικότητα της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass; Η λειτουργικότητα και η φιλικότητα της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass ικανοποιεί «πολύ» το 36% των σπουδαστών/τριών, «πάρα πολύ» το 8%, «αρκετά» το 40%, «λίγο» το 12% και «σχεδόν καθόλου» το 4%.

Διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass

Πως αξιολογείτε τις ικανότητές σας στη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass; Οι σπουδαστές/τριες αυτοαξιολογούν τις ικανότητές τους στη διαχείριση της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass ως «άριστες» σε ποσοστό 11%, ως «πολύ καλές» σε ποσοστό 30%, ως «καλές» σε ποσοστό 36%, ως «μέτριες» σε ποσοστό 19%, ενώ μόλις το 4% διαπιστώνει ανεπάρκεια διαχείρισης.

Τρόπος πρόσβασης στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass

Ποιος είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο έχετε πρόσβαση στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass; Η πλειονότητα των σπουδαστών/τριών σε ποσοστό 69% έχει πρόσβαση στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass μέσω προσωπικού υπολογιστή που διαθέτει στο οικιακό περιβάλλον, ενώ το 6% των σπουδαστών/τριών χρησιμοποιεί προσωπικό υπολογιστή σε χώρο εκτός σπιτιού. Το 18% των σπουδαστών/τριών συμμετέχει στην τηλεκαίδηση με ταμπλέτα και το 7% με έξυπνο κινητό.

Επάρκεια πρόσβασης στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτετε για την πρόσβασή σας στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass; Η πλειονότητα των σπουδαστών/τριών σε ποσοστό 39%, δηλώνει «αρκετά» ικανοποιημένη από την επάρκεια πρόσβασης στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass με τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτει. Το 21% των σπουδαστών/τριών δηλώνει «πολύ» ικανοποιημένο, το 12% δηλώνει «πάρα πολύ» ικανοποιημένο, ενώ το 18% και το 10% δηλώνουν «λίγο» και «σχεδόν καθόλου» ικανοποιημένα, αντίστοιχα.

Ώρες πρόσβασης στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass

Ποιες ώρες επιλέγετε, συνήθως, για να έχετε πρόσβαση στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass; Υπάρχουν διαθέσιμες οι απαντήσεις: «Πρωί» που αναφέρεται στις ώρες 08.00-12.00, «Μεσημέρι» που αναφέρεται στις ώρες 12.00-16.00, «Απόγευμα» που αναφέρεται στις ώρες 16.00-20.00, η «Βράδυ» που αναφέρεται στις ώρες 20.00-24.00, ενώ το διάστημα των ωρών 00.00-08.00 περιέχεται στην απάντηση «Άλλες ώρες». Στην προτίμηση των σπουδαστών/τριών για την ώρα πρόσβασης στην ηλεκτρονική τάξη Open eClass προηγούνται οι βραδινές ώρες με ποσοστό 37% και οι απογευματινές ώρες με ποσοστό 35%, ενώ ακολουθούν οι απαντήσεις «Πρωί», «Άλλες ώρες» και «Μεσημέρι» με ποσοστά 16%, 4% και 8% , αντίστοιχα.

Αξιολόγηση παρεχόμενης ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Πως αξιολογείτε, συνολικά, την παρεχόμενη κατάρτιση μέσω της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής τάξης Open eClass; Η πλειονότητα των σπουδαστών/τριών σε ποσοστό 33% την αξιολογεί ως «μέτρια», ενώ το 13% την εκτιμά ως «ανεπαρκή». Όμως, το 28% των σπουδαστών/τριών την αξιολογεί ως «καλή», το 22% ως «πολύ καλή» και το 4% ως «άριστη».

Συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Πόσο θεωρείτε ότι ο συνδυασμός της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης συμβάλλει σε μια περισσότερο αποτελεσματική κατάρτιση; Η πλειονότητα των σπουδαστών/τριών σε ποσοστό 72% θεωρεί ότι ο συνδυασμός σύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω webeX και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω Open eClass συμβάλλει «πάρα πολύ» σε αποτελεσματικότερη κατάρτιση, ενώ οι απαντήσεις «πολύ» και «αρκετά» έχουν ποσοστό 10% η καθεμιά.. Σε ποσοστό 8% οι σπουδαστές/τριες εκτιμούν ότι ο συνδυαστικός τρόπος συμβάλλει «λίγο» σε αποτελεσματικότερη κατάρτιση, ενώ η διαθέσιμη απάντηση «σχεδόν καθόλου» έχει μηδενικό ποσοστό.

Συχνότητα χρήσης άλλων ψηφιακών πηγών για εκπαιδευτικούς σκοπούς

Κάθε πότε χρησιμοποιείτε άλλες ψηφιακές πηγές πληροφοριών, π.χ. μηχανές αναζήτησης ή ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, για εκπαιδευτικούς σκοπούς; Υπάρχουν διαθέσιμες οι απαντήσεις: «Σχεδόν ποτέ» που περιέχει τις περιπτώσεις «ποτέ» και «σε εξαιρετικές

περιπτώσεις», «Σπάνια» που αναφέρεται στις περιπτώσεις «από μία μέχρι δύο φορές τον μήνα», «Αρκετές φορές» που αναφέρεται στις περιπτώσεις «από τρεις μέχρι πέντε φορές τον μήνα», «Συχνά» που αναφέρεται στις περιπτώσεις «από έξι μέχρι δέκα φορές τον μήνα» και «Πολύ συχνά» που αναφέρεται στις περιπτώσεις «περισσότερες από δέκα φορές τον μήνα». Η πλειονότητα των σπουδαστών/τριών σε ποσοστό 42% χρησιμοποιεί «σπάνια» εναλλακτικές πηγές ψηφιακής γνώσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ σε ποσοστό 16% «σχεδόν ποτέ». Το 7% των σπουδαστών/τριών δηλώνει πως χρησιμοποιεί «πολύ συχνά» εναλλακτικές πηγές ψηφιακής γνώσης, ενώ σε ποσοστό 11% και 24% επιλέγονται οι απαντήσεις «συχνά» και «αρκετές φορές», αντίστοιχα.

Δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο με λέξεις - κλειδιά

Μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες από άλλες ψηφιακές πηγές στο διαδίκτυο π.χ. μηχανές αναζήτησης ή ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες με συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά; Διευκρινίστηκε στους σπουδαστές/τριες ότι καλούνται να απαντήσουν εκτιμώντας συνολικά τις ικανότητες που διαθέτουν σε ολόκληρο το εύρος της λειτουργίας της αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο, δηλαδή από την απλή αναζήτηση μέχρι τη σύνθετη αναζήτηση και τη χρήση των λογικών πράξεων. Οι σπουδαστές/τριες κατά την αυτοαξιολόγηση της ικανότητας που διαθέτουν στο πεδίο αυτό δηλώνουν πως μπορούν να ανταποκριθούν «πολύ καλά» σε ποσοστό 43% και «πάρα πολύ καλά» σε ποσοστό 12%. Το 32% των σπουδαστών/τριών δηλώνει «αρκετά καλά» και το 13% δηλώνει «λίγο καλά», ενώ η απάντηση «καθόλου καλά» έχει μηδενικό ποσοστό.

Δυνατότητα για «κατέβασμα» αρχείων

Μπορείτε να «κατεβάσετε» (download) αρχεία από διάφορες ψηφιακές πηγές στο διαδίκτυο και να τα αποθηκεύσετε στον υπολογιστή σας; Διευκρινίστηκε στους σπουδαστές/τριες ότι καλούνται να απαντήσουν εκτιμώντας συνολικά τις ικανότητες που διαθέτουν στο «κατέβασμα» και την αποθήκευση αρχείων, από απλά αρχεία διαφόρων τύπων μέχρι συμπιεσμένα αρχεία. Οι σπουδαστές/τριες κατά την αυτοαξιολόγηση της ικανότητας που διαθέτουν στο πεδίο αυτό δηλώνουν πως μπορούν να ανταποκριθούν «πολύ καλά» σε ποσοστό 33% και «πάρα πολύ καλά» σε ποσοστό 12%. Το 35% των σπουδαστών/τριών επιλέγει την απάντηση «αρκετά καλά», το 13% επιλέγει την απάντηση «λίγο καλά», ενώ το 7% δηλώνει «καθόλου καλά».

Αξιολόγηση

Για την πλειονότητα των σπουδαστών/τριών του δείγματος καταγράφεται θετική στάση και ανταπόκριση στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση. Για ένα σημαντικό τμήμα των σπουδαστών/τριών, όμως, υπήρξαν συνθήκες που αποτέλεσαν ανασταλτικά στοιχεία για την πλήρη και θετική αποδοχή της τηλεεκπαίδευσης, π.χ. σε κάποιες περιπτώσεις η πρόσβαση στην ηλεκτρονική τάξη πραγματοποιήθηκε με τεχνολογικό εξοπλισμό εκτός σπιτιού, ενώ σε άλλες περιπτώσεις εμφανίστηκαν λειτουργικοί περιορισμοί από τις δυνατότητες του διαθέσιμου τεχνολογικού εξοπλισμού τους. Καθώς το 25% των σπουδαστών/τριών συμμετείχε στην τηλεεκπαίδευση είτε με ταμπλέτα είτε με έξυπνο

κινητό, είναι αναμενόμενο να δημιουργήθηκαν σημαντικοί περιορισμοί στην αλληλεπίδραση και στο εύρος των δυνατοτήτων για την επεξεργασία εγγράφων, υπολογιστών φύλλων και άλλων τύπων αρχείων.

Ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης κρίνεται από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες ιδιαίτερα αποδοτικός, καθώς εκτιμούν ότι ενισχύει σημαντικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η τηλεκπαίδευση, όμως τελικά, ακόμη και με τον συνδυαστικό τρόπο δεν αποκτά ισότιμο ρόλο με τη διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία και πολύ περισσότερο δεν μπορεί να την αντικαταστήσει και ιδιαίτερα στα εργαστηριακά μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών.

Ομαδοποιώντας τις θετικές και τις αρνητικές στάσεις των σπουδαστών/τριών απέναντι στη χρήση εναλλακτικών πηγών ψηφιακής γνώσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς, διαπιστώνεται μια ισχυρή τάση αποφυγής της χρήσης αυτής σε ποσοστό 58%. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι σπουδαστές/τριες έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και κάνουν θετική αυτοαξιολόγηση της ικανότητας που διαθέτουν στην αναζήτηση της ψηφιακής γνώσης, ανεξάρτητα από το πόσο συχνά επιλέγουν να την αξιοποιούν.

Σημαντική θέση στην αξιολόγηση κατέχει η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών/τριών σε μεθόδους τηλεκπαίδευσης από άλλες δραστηριότητές τους, ενώ η διοικητική υποστήριξη της τηλεκπαίδευσης πρέπει να εκτιμηθεί στο πλαίσιο των έκτακτων συνθηκών της πρώτης εφαρμογής της.

Τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας δύναται και πρέπει να συνεκτιμηθούν υπό το πρίσμα οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων. Για παράδειγμα, η οικονομική και κοινωνική θέση των σπουδαστών/τριών μπορεί να επηρεάζει την ποιότητα και τις δυνατότητες του τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν και κατά συνέπεια τον τρόπο, το εύρος και την ποιότητα της πρόσβασης στην τηλεκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι εφικτή η γενίκευση των στατιστικών αποτελεσμάτων, καθώς όπως έχει αναφερθεί, η έρευνα εφαρμόστηκε σε δείγμα μη-πιθανοτήτων.

Η χρησιμότητα και η συνεισφορά του ερευνητικού εγχειρήματος εστιάζεται κυρίως στην πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα πληροφορία που παρέχει, καθώς ουσιαστικά αναφέρεται σε ένα σχεδόν αχαρτογράφητο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η επεκτασιμότητα της έρευνας μπορεί να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου με πρόσθετα ερωτήματα, σε ένα διευρυμένο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και στην αξιοποίηση πρόσθετων εργαλείων συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 475-487.
- Floyd, J., & Fowler, Jr. (2013). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series*. Sage Publications Inc.
- Kekes, I. (2007). *I Diacheirisi tis Gnosis sto Sygchrono Technologiko Perivallon*. Athina: Atrapos.
- Raptis, A., & Rapti, A. (2015). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis Pliroforias*. Athina: Aftoekdosi.
- Rogers, A. (1999). *H Ekpaidefsi Enilikon*. Athina: Metaichmio.
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, 24, 1196-1215.
- Vazouras, S., & Mitratzouli, P. (2021). Diacheirisi systimatou asygchronis tilekpaidefsis kai psifiakis gnosis sti metadefterovathmia archiki epangelmatiki katartisi. Sto E. Kantartzi (Epim.), *6o Panellinio Synedrio «Ekpaidefsi kai Politismos ston 21o aiona», 23-25 Apriliou 2021* (ss. 286-296). Athina: Mouseio Scholikhis Zois kai Ekpaidefsis.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Τα μηνύματα του Χόκινγκ για τους ανθρώπους με αναπηρίες και η σχολική πραγματικότητα της νέας εποχής

Ιωάννα Συγκούνα, Φιλόλογος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, παίρνοντας ως αφετηρία μια συνέντευξη του Στήβεν Χόκινγκ, περνάει μηνύματα για τους ανθρώπους με αναπηρίες και για την αντιμετώπιση που πρέπει να έχουν. Κυρίως το άρθρο αναφέρεται στη σχολική πραγματικότητα που πρέπει να αλλάξει ώστε να δημιουργηθεί μια νέα εποχή με συμπεριληπτικά (inclusive) σχολεία που θα αγκαλιάζουν όλους τους μαθητές. Η σχολική πραγματικότητα πρέπει να αλλάξει, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, τα σχολικά προγράμματα να προσαρμοστούν, η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση να γίνει πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρίες, ειδική αγωγή, συμπερίληψη

“Hawking’s Messages for people with disabilities and school reality of a new age”

Ioanna Sygkouna, Philologist, M.Sc of Special Education

Abstract

The present article, using an interview with Stephen Hawking as a starting point, conveys messages about people with disabilities and how they should be treated. The article mainly refers to school reality that needs to change in order to create a new age with inclusive schools that will embrace all students. School reality must change, teachers must be trained, school curricula must be adjusted, inclusive or holistic education must materialize.

Key-Words: disabilities, special education, inclusion

Εισαγωγή

Κάθε άνθρωπος που γεννιέται και μεγαλώνει σ’ αυτόν τον κόσμο έχει τα όνειρά του και την αξία του. Ο ίδιος και οι γύρω του σχεδιάζουν το μέλλον του, την εξέλιξή του, την πορεία του. Κανείς δεν σκέφτεται ποτέ ότι υπάρχει περίπτωση κάτι να συμβεί και αυτά τα όνειρα, αυτή η ζωή, να αλλάξουν δρόμο. Κι όμως, υπάρχουν άνθρωποι που γεννήθηκαν αρτιμελείς και απόλυτα υγιείς αλλά από κάποιο παιχνίδι της μοίρας βρέθηκαν σε αναπηρικό καροτσάκι με κινητικά ή άλλα προβλήματα. Είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό των ανθρώπων που δεν είναι εκ γενετής ανάπηροι αλλά αυτό συνέβη λίγο αργότερα ή και πολύ αργότερα στη ζωή τους. Η θέση τους αλλάζει ολοκληρωτικά. Η ψυχολογία των ίδιων και των οικείων τους, η αντιμετώπιση από την κοινωνία, η συνέχιση των σπουδών τους, είναι θέματα που αξίζει να προσεγγιστούν.

Ο Στήβεν Γουίλιαμ Χόκινγκ (αγγλικά: Stephen William Hawking, 8 Ιανουαρίου 1942 – 14 Μαρτίου 2018) ήταν ένας ιδιαίτερα ευφυής άνθρωπος που μπόρεσε να ξεπεράσει, στο μέτρο του δυνατού, αρκετά προβλήματα. [*Ο Στήβεν Χόκινγκ ήταν Βρετανός θεωρητικός φυσικός, κοσμολόγος, συγγραφέας και Διευθυντής Ερευνών στο Κέντρο Θεωρητικής Κοσμολογίας στο Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ. Ο Χόκινγκ ήταν καθηγητής Μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ μεταξύ 1979 και 2009. Είχε συντάξει μεταξύ άλλων εργασίες εκλαϊκευμένης επιστήμης, στις οποίες συζητά τις θεωρίες και την κοσμολογία του γενικά. Το βιβλίο του Το Χρονικό του Χρόνου έμεινε στη λίστα με τα best-seller της Βρετανικής Sunday Times για 237 εβδομάδες σπάζοντας ρεκόρ.*]

Ο Χόκινγκ έπασχε από τη νόσο του κινητικού νευρώνα (αμυοτροφική πλευρική σκλήρυνση), κατάσταση που είχε εξελιχθεί κατά τη διάρκεια των ετών. Αν και γεννήθηκε υγιής, κατέληξε σχεδόν εξ ολοκλήρου παράλυτος και επικοινωνούσε μέσω συσκευής παραγωγής ομιλίας.

Το παρακάτω απόσπασμα κειμένου προέρχεται από συνέντευξη του Στήβεν Χόκινγκ (Η συνέντευξη δημοσιεύθηκε στο ΒΗMagazino στις 11 Ιουλίου 2010):

«Συχνά διρωτώμαι: Πώς αισθάνεσαι που έχεις αμυοτροφική πλευρική σκλήρυνση;»

Η απάντηση είναι «τίποτε απολύτως». Δεν έχω τίποτε θετικό να πω για την ασθένειά μου. Όμως με έμαθε κάτι το πολύ σημαντικό. Να μην οικτρώ τον εαυτό μου και να συνεχίσω με ό,τι ήμουν ικανός να κάνω. Το πιο ασήμαντο πράγμα είναι η αυτολύπηση... Προσπαθώ να ζω, όσο γίνεται, μια φυσιολογική ζωή και να μη σκέπτομαι την περίπτωσή μου ή να λυπάμαι για πράγματα που δεν μπορώ να κάνω που δεν είναι πολλά. Ήταν για μένα ένα μεγάλο σοκ η πληροφόρηση ότι είχα κινητική νευρωνική νόσο. Ως παιδί, δεν ήμουν ποτέ πολύ καλός στο συντονισμό από φυσική άποψη. Δεν τα κατάφερνα σε παιχνίδια με την μπάλα και το γράψιμό μου ήταν η απογοήτευση των δασκάλων μου. Μετά την έξοδό μου από το νοσοκομείο, για μεγάλη μου έκπληξη, βρήκα ότι απολαμβάνω τώρα τη ζωή περισσότερο από ό,τι πριν. Σημείωσα πρόοδο στην έρευνα και δημιούργησα οικογένεια με δυο παιδιά που χαίρομαι καθημερινά. Η προτροπή που τους δίνω είναι:

‘Θυμηθείτε να είστε περίεργοι και να κοιτάζετε ψηλά στα αστέρια και όχι στα πόδια σας’».

Δεν συμβαίνει σε όλους το ίδιο. Ο Χόκινγκ, μέσω της συνέντευξής του, στέλνει μηνύματα που πρέπει να ακουστούν.

Άτομο

Τα άτομα που έχουν αναπηρίες εκ γενετής προσαρμόζονται πιο εύκολα αφού δεν έχουν ποτέ ζήσει όπως οι άλλοι άνθρωποι. Αποδέχονται την κατάστασή τους πιο ήπια.

Τα άτομα όμως που απέκτησαν αναπηρία σε κάποια στιγμή της ζωής τους περνούν από διάφορα στάδια. Στην αρχή βρίσκονται σε κατάσταση σοκ ενώ μετά οδηγούνται στην άρνηση της κατάστασής τους. Στη συνέχεια και όταν συνειδητοποιήσουν τι τους

συμβαίνει, βιώνουν το αίσθημα της απώλειας, νιώθουν θλίψη που μπορεί να φτάσει και στην κατάθλιψη. Αποσύρονται από δραστηριότητες λόγω της αίσθησης της ανικανότητας, πολλές φορές κλείνονται στον εαυτό τους και στο σπίτι τους και απομονώνονται φοβισμένοι για τις επιπτώσεις της αναπηρίας στη ζωή τους. Ο θυμός και οι ενοχές για την πιθανότητα πρόβλεψης της ασθένειας ή του ατυχήματος, είναι κι αυτά μέρος των αντιδράσεων (Αντωνίου, 2008). Αρκετοί βέβαια από αυτούς κάποια στιγμή αντλούν δυνάμεις και με αποφασιστικότητα, γενναιότητα και θάρρος αντιμετωπίζουν την κατάστασή τους.

Η παραίτηση δεν είναι λύση. Αυτό θέλει να τονίσει ο Χόκινγκ μέσω της συνέντευξής του. Δεν υπάρχει λόγος να θυσιαστεί ο καθένας στην αδυναμία της αναπηρίας του αλλά οφείλει να καλλιεργήσει τις ικανότητες που έχει και να συνεχίσει να ζει, να δημιουργεί.

Οικογένεια

Στην προσπάθεια του ατόμου με αναπηρίες σπουδαίος αρωγός είναι το οικογενειακό περιβάλλον του. Αυτοί πρέπει να εμψύχουν αρχικά στον άνθρωπό τους τη δύναμη για συνέχεια, να δείξουν τη συμπαράστασή τους. Οι οικογένειες όμως αντιδρούν διαφορετικά προς την αναπηρία του παιδιού τους. Τραυματίζεται ο εαυτός τους (αφού βλέπουν τα παιδιά τους ως προέκταση του εαυτού τους), νιώθουν ντροπή, απογοήτευση για το υγιές παιδί που δεν γεννήθηκε, απελπισία, ίσως ενοχές. Ποτέ οι γονείς δεν είναι προετοιμασμένοι για την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια. Αγωνιούν για την κατάσταση, την πορεία του παιδιού, την αύξηση των εξόδων, την υπερβολική ευθύνη, την τύχη του παιδιού όταν αυτοί θα έχουν φύγει. Νιώθουν αδύναμοι, απομονώνονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο ή και μεταξύ τους (Μπουσκάλια, 1993).

Αυτή η συμπεριφορά όμως λειτουργεί εις βάρος του παιδιού και κυρίως εις βάρος της κοινωνικής του ένταξης. Οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν, να συνδράμουν το παιδί τους, να το στηρίζουν στην πορεία του. Το πλήθος των ατόμων που έχουν διακριθεί παρά τα προβλήματα αναπηρίας τους, μπορεί να αποτελεί παράδειγμα γι' αυτούς. Διακεκριμένοι επιστήμονες, πολιτικοί, καλλιτέχνες, αθλητές με προβλήματα αναπηρίας υπάρχουν σε όλον τον κόσμο. Η απομόνωση και ο εγκλεισμός στο σπίτι είναι η χειρότερη αντίδραση. Το άτομο πρέπει να ενσωματωθεί στην κοινωνία ξανά, να αρχίσει ή να συνεχίσει κανονικά τις σπουδές και τη ζωή του.

Η στήριξη του κράτους στην οικογένεια, της οικογένειας στο παιδί, του παιδιού στον εαυτό του είναι το κλειδί για την προσαρμογή και τη μετέπειτα πορεία.

Κοινωνία

Σε πολλές χώρες του κόσμου υπάρχουν αντιλήψεις για ανικανότητα και εξάρτηση των ατόμων με αναπηρίες που συντηρούνται λόγω άγνοιας και οδηγούν στην εγκατάλειψη και την παραμέληση. Είναι αλήθεια ότι τα άτομα αυτά ακόμα και στον «πολιτισμένο»

κόσμο έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες μορφές αποκλεισμού ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους, τον τόπο της διαμονής τους, τον πολιτισμό τους.

Η κοινωνία αντιδρά με κατανόηση, θεωρητικά τουλάχιστον, στα άτομα με αναπηρίες, η οποία φτάνει ενίοτε τα όρια του οίκτου, κάτι που ενοχλεί ιδιαίτερα. Δεν υπάρχει ενημέρωση και οι αντιδράσεις του κόσμου στη θέα ενός τέτοιου ατόμου ποικίλουν από ένα δειλό χαμόγελο, ένα παρατεταμένο και επίμονο βλέμμα, αδιάκριτες ερωτήσεις ως και την αποστροφή του βλέμματος από την άλλη μεριά. Η κοινωνία θεωρεί ότι το πρόβλημα της αναπηρίας είναι κάτι που το αντιμετωπίζουν οι άλλοι και ότι οι ίδιοι αποκλείεται να βρεθούν ποτέ σ' αυτή τη θέση. Όμως, η αρτιμέλεια δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο κανενός. Χρειάζεται εκπαίδευση και ενημέρωση για την αλλαγή της νοοτροπίας των απλών ανθρώπων. Χρειάζεται κατανόηση και όχι οίκτος, συμπάρασταση, αποδοχή, φιλική συναναστροφή, όχι ρατσισμός (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Αλλά και η κρατική μέριμνα δεν είναι αρκετή. Κατά καιρούς δαπανώνται κονδύλια για κατασκευές-επισκευές που θα βοηθήσουν τη ζωή των αναπήρων. Τίποτε όμως δεν είναι οργανωμένο και κατάλληλα σχεδιασμένο με αποτέλεσμα ο κόπος και τα έξοδα να είναι ατελέσφορα.

Οι άνθρωποι με αναπηρίες στη χώρα μας βιώνουν αποκλεισμό σχεδόν από παντού. Αδυνατούν να έχουν πρόσβαση σε κινηματογράφους, θέατρα, δημόσιες υπηρεσίες, αρχαιολογικούς χώρους. Αδυνατούν να κυκλοφορήσουν στους δρόμους της πόλης με τα στενά και συχνά κατελημμένα πεζοδρόμια, τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα, δυσκολεύονται να ψωνίσουν στα καταστήματα με τις στενές πόρτες και την έλλειψη κατάλληλων χώρων υγιεινής. Δεν μπορούν να κυκλοφορήσουν με τα μέσα μαζικής μεταφοράς, δεν μπορούν να κάνουν τις δουλειές τους μόνοι τους αλλά θέλουν συνοδό. Αποκλείονται από την εργασία άλλοτε γιατί δεν είναι προσβάσιμος γι' αυτούς ο χώρος εργασίας και άλλοτε γιατί υπάρχει προκατάληψη απέναντί τους από τους εργοδότες ως προς τις ικανότητές τους. Η μεγαλύτερη προσβολή των αναπήρων είναι η αποφυγή της πολιτείας να αναλάβει την ευθύνη κοινωνικής πολιτικής (Παπαϊωάννου, 2006).

Η νοοτροπία πρέπει να αλλάξει. Η πόλη, οι δρόμοι, η εργασία, η ζωή, ανήκουν σε όλους. Πριν λίγα χρόνια, το 2006, ψηφίστηκε η «Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες», που διευκρινίζει πώς εφαρμόζονται όλα τα δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρίες και έχει σκοπό να τονίσει τα ίσα δικαιώματα των ατόμων αυτών αλλά και να προστατεύσει την εφαρμογή τους. Η Σύμβαση μιλάει για σεβασμό της αξιοπρέπειας και αυτονομίας των ατόμων με αναπηρίες, για πλήρη ενσωμάτωση στην κοινωνία και αποδοχή, για ισότητα και προσβασιμότητα. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της κυπριακής κυβέρνησης, το Μάρτη του 2011, η Κυπριακή Δημοκρατία κύρωσε τη Σύμβαση αυτή. Στην Ελλάδα η Σύμβαση κυρώθηκε τον Απρίλη του 2012.

Οι φωνές πρέπει να πληθύνουν. Οι ίδιοι οι άνθρωποι με αναπηρίες με τα επιτεύγματά τους αναδεικνύουν την αναγκαιότητα αλλαγής νοοτροπίας και στάσης. Επιβάλλεται να

στραφεί το ενδιαφέρον στις ικανότητες και όχι στην αναπηρία τους (Μιχαηλίδης, 2003).

Η αντιμετώπιση των αναπήρων είναι κυρίως θέμα βαθύτατα πολιτικό. Η αποκατάσταση, η φροντίδα, η ψυχική υγεία, η πρόσβαση των αναπήρων στην πρόνοια και κυρίως στην εκπαίδευση είναι κοινωνικό δικαίωμα που πρέπει να προστατευτεί συνταγματικά (Παπαϊωάννου, 2006).

Σχολική πραγματικότητα

Είναι γεγονός ότι το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες άργησε να εμφανιστεί και πέρασε από διάφορα στάδια. Στην αρχή εφαρμόστηκε η πρακτική του ιδρυματισμού ή ασυλοποίησης ατόμων με βαριές αναπηρίες. Τα παιδιά αυτά έπρεπε να περιθωριοποιηθούν, να αφήσουν ελεύθερο και «καθαρό» το τοπίο για τα υγιή παιδιά. Στην πορεία, η αρχή της εκπαιδευσιμότητας και η καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης στις αρχές του 20ού αιώνα οδήγησαν αργότερα στην ομαλοποίηση και τον αποϊδρυματισμό. Η αρχή της ομαλοποίησης θεωρεί ότι τα παιδιά με ελλείμματα πρέπει να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης όσο γίνεται πιο κοντά στο κανονικό. Στο τέλος του προηγούμενου αιώνα άρχισε να εφαρμόζεται η πρακτική της ενσωμάτωσης – ένταξης οπότε τα παιδιά με αναπηρίες διδάσκονταν βέβαια το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα σε ειδικές τάξεις κάποιες ώρες αλλά μοιράζονταν και εκδηλώσεις, εκδρομές, το διάλειμμα, με τα άλλα παιδιά. Το άτομο πια άρχισε να νιώθει την ίση μεταχείριση, να απολαμβάνει την οικογενειακή και κοινωνική ζωή, να εκπαιδευεται φτάνοντας πολλές φορές μέχρι και το Πανεπιστήμιο. Η ενσωμάτωση – ένταξη ήταν ένα μεγάλο και ουσιαστικό βήμα στην εκπαίδευση ατόμων με ανάγκες. Είναι όμως μια πρακτική που αφορά μόνο τα παιδιά με ανάγκες, δηλαδή και πάλι διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα παιδιά. Ωσπου φτάνουμε στον αιώνα μας να μιλάμε για τη συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση που αφορά την εκπαίδευση όλων και τη συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά της ένταξης από τη συμπερίληψη. Στην πρώτη μιλάμε μόνο για παιδιά με ιδιαιτερότητες, στη δεύτερη μιλάμε για όλα τα παιδιά (Στασινός, 2013).

Δεν υπάρχει καμιά αλήθεια, καμιά δικαιολογία στον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρίες από την ίδια εκπαίδευση με όλα τα άλλα άτομα. Η αλληλεπίδραση, η συνεργατική, συμμετοχική μάθηση όλων των μαθητών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας δίνει τα μέγιστα οφέλη. Λογικό είναι ότι μια τέτοια πρακτική ίσως έχει προβλήματα στην εφαρμογή της. Καμιά καινούρια πρακτική – μέθοδος δεν είναι εύκολη αμέσως από την αρχή. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την αλλαγή νοοτροπίας, την προσβασιμότητα των χώρων εκπαίδευσης και κυρίως με την κρατική βούληση όλα είναι δυνατά. Το όφελος είναι μεγάλο όχι μόνο για τα παιδιά με ελλείμματα αλλά και για τα άλλα παιδιά. Η αλληλεπίδραση θα τα κάνει πιο ανεκτικά στη διαφορετικότητα, πιο ικανά να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους, να εκτιμήσουν τους συνανθρώπους τους, να τους αγαπήσουν, να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι. Η δύναμη των ατόμων με αναπηρίες, η ευφυΐα που πολλές φορές αναπτύσσεται ως αντιστάθμισμα της αναπηρίας

τους είναι τα δώρα προς τα κανονικά παιδιά. Τα άτομα με ελλείμματα δεν παίρνουν μόνο, δεν κερδίζουν μόνο αυτά σε μια κανονική τάξη σχολείου. Προσφέρουν πιο πολύ με τον τρόπο που θα καταλήξουν να συμπεριφέρονται μετά από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να γίνουν οι καθρέφτες ώστε να μας εκπαιδεύσουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Σαλβαράς, 2013).

Από την Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ιδρυθεί ο «Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή», ένας ανεξάρτητος και αυτοδιοικούμενος οργανισμός. Σε έκθεση του φορέα, *Οι απόψεις των Νέων Ανθρώπων σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (2012), παρατίθενται απόψεις νέων, μαθητών, σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όλοι είναι θετικά διακείμενοι προς την εκπαιδευτική αυτή πρακτική. Θεωρούν ότι βοηθάει όλους να χειραφετηθούν, να ξεπεράσουν τα όριά τους, να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η συμμετοχική μάθηση ενισχύουν την αλληλεπίδραση σε κανονικές ομάδες. Επίσης, πιστεύουν ότι όσο περισσότερο εμπλέκουμε τους ανθρώπους με αναπηρίες με τους άλλους, τόσο πιο γρήγορα θα δημιουργήσουμε θετικές αντιλήψεις. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν να ζουν στο σχολικό περιβάλλον όλοι μαζί, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, θα είναι ευκολότερο γι' αυτούς να αποφεύγουν ρατσιστικές συμπεριφορές αργότερα στην κοινωνία. Είναι ανάγκη να μπορούν όλοι να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους για να προσφέρονται στον κόσμο σημαντικοί πολίτες με ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες.

Ακόμα κι αν μια χώρα δεν έχει τόσα οικονομικά μέσα (αφού η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι αναμφίβολα δαπανηρή), θα πρέπει να την εφαρμόσει γιατί η προσπάθεια για οικονομία καταλήγει σε κάθε περίπτωση σε δαπάνη περισσότερων τελικά χρημάτων για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να ιδωθεί σαν επένδυση. Πρέπει να μάθουμε να επενδύουμε στους ανθρώπους που είναι οι μόνοι πόροι ανάπτυξης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μας βοηθάει να ξεπεράσουμε την ιστορία μας, μας ενδυναμώνει.

Επίλογος

Η πορεία του Χόκινγκ τονίζει πιο πολύ από κάθε άλλη πορεία τη δύναμη και την αποφασιστικότητα με την οποία πρέπει τα άτομα με αναπηρίες και οι οικογένειές τους να αντιμετωπίζουν τη ζωή. Τονίζει ότι υπάρχει αναγκαιότητα η «κοινωνία των αρτιμελών» να στηρίζει τα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες λόγω της αναπηρίας τους. Το κέρδος δεν αφορά μόνο στην καλλιέργεια του ανθρωπισμού της, που πράγματι της λείπει, αλλά και στα οφέλη που ενδέχεται να αποκομίσει. Οι ανάπηροι δεν έχουν μόνο ειδικές ανάγκες. Συχνά έχουν και ιδιαίτερες, πολύτιμες για όλους μας, δεξιότητες. Στον κόσμο μας σίγουρο είναι ότι δεν περισσεύει κανένας (Μιχαηλίδης, 2003).

Γι αυτό το λόγο, η σχολική πραγματικότητα πρέπει να αλλάξει, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, τα σχολικά προγράμματα να προσαρμοστούν, η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση να γίνει πραγματικότητα.

Καλό είναι να θυμόμαστε πάντα τον κινέζικο μύθο με τη γριά που κουβαλούσε κάθε μέρα νερό στο σπίτι της από ένα κοντινό πηγάδι. Είχε δυο κουβάδες δεμένους στις άκρες ενός ξύλινου ραβδιού. Ο ένας κουβάς ήταν γερός ενώ ο άλλος τρύπιος με αποτέλεσμα μεγάλη ποσότητα νερού να χάνεται στο δρόμο. Όταν κάποιος είπε στη γριά να πετάξει τον τρύπιο κουβά γιατί ήταν άχρηστος εκείνη χαμογελώντας τού έδειξε το δρόμο πίσω της που στη μια μεριά ήταν γεμάτος όμορφα λουλούδια. Είπε ότι ο κουβάς δεν ήταν καθόλου άχρηστος αφού βοήθησε να μεγαλώσουν αυτά τα όμορφα λουλούδια.

Όλοι αξίζουν την ίδια προσοχή και φροντίδα.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A.(2008). Psychologia atomon me eidikes ekpαιdeftikes anagkes. Athina: Iatrikes Ekdoseis P. Ch. Paschalidis

Evropaikos Foreas gia tin Anaptixi stin Eidiki Agogi (2012). Oi apopseis ton Neon Anthropon schetika me ti Symperiliptiki Ekpaidefsi. Odense, Dania: Evropaikos Foreas gia tin Anaptixi stin Eidiki Agogi

Michailidis, T.(2003, Dekemvrios 11). Atoma me eidikes dexiotites. Ta Nea.

Papaioannou, K.(2006, Dekemvrios 11). O Kaiadas tou koinonikou apokleismou. Ta Nea

Polychronopoulou, S.(2003). Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites. Athina: Atrapos

Salvaras, G.(2013). Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio. Athina: Ekdoseis Grigori.

Stasinos, D. (2013). I Eidiki Ekpaidefsi 2020, Athina: Ekdoseis Papazisi.

Stasinos, D. (2020, 3i Ekdosi). I Eidiki Ekpaidefsi 2027, Athina: Ekdoseis Papazisi

SWOT Ανάλυση - μελέτη περίπτωσης 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου

Αποστολάκη Δ. Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.B.A.- M.A.

Περίληψη

Το άρθρο αποσκοπεί να καταδείξει πρωτευόντως τη χρησιμότητα της ανάλυσης SWOT, ως εργαλείο προγραμματισμού στη σχολική μονάδα και δευτερευόντως τη χρήση της ανάλυσης στη μελέτη περίπτωσης εξαθεσίου Δημοτικού σχολείου όπου χρησιμοποιήθηκε και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα της. Αρχικά γίνεται αναφορά στην έννοια της ανάλυσης SWOT, και πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο προγραμματισμού στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί: Για την ανάλυση της θέσης μιας σχολικής μονάδας και για τη διάγνωση των δεδομένων της. Επιπλέον γίνεται αναφορά και στη δυνατότητα που δίνει η ανάλυση SWOT στη σχολική μονάδα στο Διευθυντή/ντρια και στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στα ερωτήματα: Που βρισκόμαστε τώρα και που θέλουμε να βρεθούμε;

Λέξεις-Κλειδιά: πίνακας SWOT, Δυνάμεις, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές

SWOT Analysis- Case Study of Six-teacher Primary School

Apostolaki D. Maria, Primary School Teacher, M.B.A.- M.A.

Abstract

This article aims at showing first and foremost the utility of SWOT analysis as a programming tool in the school unit and secondly proves the utility of SWOT analysis as a case study of a six-teacher primary school, where it was implemented and its results were assessed. Primarily, there is a reference to the SWOT analysis notion and how it can be used as a programming tool in the school unit. More specifically how it can be used: For the analysis of the school unit's position. For the diagnosis of its data. And also to the possibility that SWOT analysis provides to the school unit, to the Headmaster/Headmistress and to the Teachers, to answer the questions: Where are we now? and Where do we want to be in the future?

Key-Words: SWOT chart, Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, να αναφερθούμε σε θέματα τα οποία αφορούν στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη χρησιμότητα και στη χρήση της ανάλυσης SWOT ως εργαλείου προγραμματισμού στη σχολική μονάδα. Η ανάλυση SWOT είναι ένα εργαλείο για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων ενός οργανισμού, όπως και για την εξέταση των ευκαιριών και των απειλών που αντιμετωπίζει (Srivastava Kulshreshtha, Mohanty, Pushpangadan &

Singh, 2005). Η μέθοδος θεωρείται πολύ απλή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς ειδικές γνώσεις (Nikolaou & Evangelinos, 2010).

Η συλλογή των δεδομένων γίνεται συνήθως μέσω ερωτηματολογίων, παρατηρήσεων και συνεντεύξεων. Η ανάλυση SWOT χρησιμοποιείται κυρίως στο στρατηγικό σχεδιασμό επιχειρήσεων, διαχειριστικών οργανισμών και φορέων, δημόσιων οργανισμών, πολύπλοκων και μακροχρόνιων προγραμμάτων και έργων. Χρησιμοποιείται όμως και στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όσο και για την βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Dori et al., 2018, Uskovetal.,2019).

Επιπρόσθετα η SWOT ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην ανάληψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (project), η Aguilar (2016), αναφέρει ότι όλα τα προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων, οι οποίες όμως μπορεί να επιφέρουν σύγχυση ρόλων, αδυναμία ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινότητας. Η SWOT ανάλυση έρχεται να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών, που θα κληθεί να αντιμετωπίσει η σχολική μονάδα και στην κατανόηση του πλαισίου υλοποίησης ενός προγράμματος (project) και των αναγκών του για να επιτευχθεί επιτυχώς η υλοποίησή του.

Η SWOT εξαθέσιου Δημοτικού σχολείου

Η ανάλυση SWOT είναι ένα εργαλείο προγραμματισμού της σχολικής μονάδας. Η λέξη SWOT προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων: Strengths/Δυνατότητες, Weaknesses/Αδυναμίες, Opportunities/Ευκαιρίες, Threats/Απειλές. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της θέσης μιας σχολικής μονάδας, για την διάγνωση των δεδομένων της και απαντά στα ερωτήματα: Που βρισκόμαστε τώρα και Που θέλουμε να βρεθούμε.

Που όμως δίνεται έμφαση κατά την ανάλυση;

Δίνεται έμφαση στο βαθμό που η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ομάδων οι οποίες σχετίζονται με αυτή και στο βαθμό που ανταποκρίνεται στη θέση που έχουν στο περιβάλλον άλλες σχολικές μονάδες.

Η SWOT ανάλυση ως εργαλείο προγραμματισμού στη σχολική μας μονάδα, χρησίμευσε για τη διερεύνηση και ανάλυση αυτής, με τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων στο εσωτερικό της περιβάλλον και με τον εντοπισμό των ευκαιριών και των απειλών στο εξωτερικό περιβάλλον της. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, παρατηρήσεων και αρχειακού υλικού.

Σκοπός της ανάλυσης ήταν η άμβλυνση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων της σχολικής μας μονάδας.

Συγκεκριμένα μελετήθηκε η περίπτωση 6/θέσιου Δημοτικού σχολείου της υπαίθρου με 14 εκπαιδευτικούς και 93 μαθητές, το σχολικό έτος 2017, στην περιοχή της Λάρισας

και υλοποιήθηκε η αποτύπωση ανάλυσης SWOT ως απαραίτητο εργαλείο του management, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά, στην Οργάνωση και Διοίκηση όλων των εκπαιδευτικών μονάδων.

Αρχικά αναφερθήκαμε στην ανάλυση SWOT γενικά και στη συνέχεια στην ανάλυση SWOT που αφορά στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια συλλέξαμε πληροφορίες για το σχολείο, κατόπιν παραθέσαμε τη μεθοδολογία ώστε να εφαρμόσουμε τη SWOT ανάλυση στην προαναφερθείσα σχολική μονάδα.

Το επόμενο βήμα ήταν η εφαρμογή της ανάλυσης και η παρουσίαση του SWOT πίνακα.

Η χρησιμότητα της προαναφερθείσας ανάλυσης, για την σχολική μονάδα έγκειται στον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων στο εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας καθώς και στην δυνατότητα εντοπισμού των ευκαιριών και των απειλών στο εξωτερικό της περιβάλλον.

Εντοπίσαμε και καταγράψαμε για το συγκεκριμένο 6/θέσιο Δημοτικό σχολείο τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας στη συνέχεια εντοπίσαμε και καταγράψαμε τις ευκαιρίες και τις απειλές στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. έτσι ώστε:

να ενισχυθούν τα δυνατά σημεία της σχολικής μονάδας,

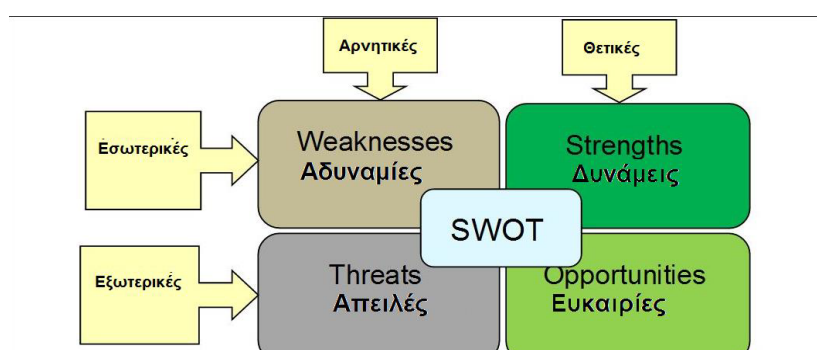
να διορθωθούν τα αδύνατα σημεία της,

να αξιοποιηθούν οι ευκαιρίες της και να αποφευχθούν οι απειλές.

Εξετάσαμε πρώτα τους εξωτερικούς και κατόπιν τους εσωτερικούς παράγοντες του εξαθέσιου Δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας τον πίνακα SWOT ανάλυσης

Στη συνέχεια αναλύονται τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την υλοποίηση της ανάλυσης SWOT στο εξαθέσιο δημοτικό σχολείο, στην περιοχή της Λάρισας το οποίο εξετάστηκε ως μελέτη περίπτωσης.

Πίνακας 1 SWOT ΑΝΑΛΥΣΗΣ



Στάδια για την εφαρμογή της ανάλυσης SWOT

Συγκεκριμένα τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την εφαρμογή της ανάλυσης SWOT στο εξαθέσιο δημοτικό σχολείο ήταν:

- Ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μέσα από συλλογή πληροφοριών και αρχειακού υλικού από τη διευθύντρια και ομάδα εργασίας του σχολείου.
- Διατύπωση και καταγραφή ερωτήσεων για το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.
- Για κάθε πεδίο της ανάλυσης SWOT οι συζητήσεις οδηγήθηκαν από συγκεκριμένες ερωτήσεις.
- Οι δυνάμεις της σχολικής μονάδας ορίστηκαν από την θέση του προσωπικού του σχολείου αλλά και από την θέση των ανθρώπων με τους οποίους το σχολείο αλληλεπιδρά.
- Κατασκευάστηκε από την ομάδα εργασίας ο πίνακας SWOT ανάλυσης με τέσσερα πεδία και πραγματοποιήθηκε καταγραφή των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών/καταστάσεων του σχολείου κάτω από την κατάλληλη Επικεφαλίδα (Δυνάμεις, Αδυναμίες, Ευκαιρίες, Απειλές)
- Διερευνήθηκαν οι μελλοντικές δυνατότητες του σχολείου μέσω μίας ενδοσκόπησης των θετικών και αρνητικών στοιχείων του οργανισμού.
- Κατασκευάστηκε ολοκληρωμένος ο Πίνακας SWOT ανάλυσης 6/θεςίου Δημοτικού σχολείου.
- Πραγματοποιήθηκε λήψη αποφάσεων με σκοπό να αμβλυνθεί η απόσταση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.
- Η ολοκλήρωση της μελέτης περίπτωσης πραγματοποιήθηκε με την καταγραφή των συμπερασμάτων από την εφαρμογή της ανάλυσης SWOT στο Δημοτικό σχολείο.

Οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ανάλυσης SWOT του εξαθέσιου δημοτικού σχολείου ήταν διατυπωμένες ώστε να διερευνηθεί τόσο το εσωτερικό περιβάλλον (δυνάμεις-αδυναμίες), όσο και το εξωτερικό περιβάλλον (απειλές-ευκαιρίες) της σχολικής μονάδας.

Ερωτήσεις για την ανάπτυξη της ανάλυσης SWOT

- Ποια χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά το σχολείο μας;
- Σε ποιες προκλήσεις που έρχονται, είναι καλό να ανταποκριθούμε;
- Ποια εμπόδια θα μπορούσαν να δυσχεράνουν την ανάπτυξη μας;
- Ποια αδυναμία μας θα μπορούσε να μετατραπεί σε απειλή;
- Ποιες αρνητικές επιρροές του περιβάλλοντος μπορούμε να τις κάνουμε ευκαιρίες;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα/ δυνατά μας σημεία;

- Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε ως σχολείο;
- Τι βλέπουν οι άλλοι ως δυνάμεις του σχολείου;
- Τι κάνουμε καλά ως σύλλογος διδασκόντων;
- Πως θα μπορούσαμε να μετατρέψουμε τις δυνάμεις μας σε ευκαιρίες;
- Ποιες ευκαιρίες το σχολείο δεν τις έχει εκμεταλλευτεί επαρκώς;
- Ποια χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος θα μπορούσαν να μας ωφελήσουν;
- Πως μπορούμε να μειώσουμε τις αδυναμίες δημιουργώντας ευκαιρίες;
- Πως θα μπορούσαμε μια αδυναμία να τη μετατρέψουμε σε δύναμη;
- Ποιες είναι οι αδυναμίες μας;/τι δεν κάνουμε καλά;
- Τι βλέπουν οι άλλοι ως αδυναμίες μας;
- Για ποια πράγματα δεχόμαστε παράπονα και κριτική;
- Που θα μπορούσαμε να βελτιωθούμε;
- Που σε σχέση με άλλα σχολεία έχουμε τους λιγότερους πόρους;

Πίνακας 2. Ανάλυσης SWOT 6/θέσιου Δημοτικού σχολείου

(Δυνάμεις-Αδυναμίες εσωτερικού περιβάλλοντος)

Δυνάμεις (Strengths)

1. Συμμετοχή μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε βιωματικές δράσεις, εντός και εκτός του σχολείου.
2. Καλή κτιριακή υποδομή (σύγχρονο μεγάλο διδακτήριο, μεγάλος αύλειος χώρος), μεγάλες αίθουσες.
3. Σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό (Π.Ε.70).
4. Εργαστήριο Η/Υ και Χημείας.
5. Σύγχρονο κλειστό γυμναστήριο.
6. Μικρός αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη.
7. Παιδιά μεταναστών, σε κατάλληλο σχολικό περιβάλλον.
8. Ο Σύλλογος Διδασκόντων δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ,αλλοδαπούς, ρομά
9. Λειτουργία ολοήμερου προγράμματος καθημερινά μέχρι 15.00.
10. Υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με μαθησιακά θέματα (ενισχυτική διδασκαλία)
11. Αίθουσα δανειστικής βιβλιοθήκης.

Αδυναμίες (Weaknesses)

1. Συχνές αλλαγές στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
2. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κάθε χρόνο αλλάζουν σχολεία και δυσχεραίνεται η ολοκλήρωση του έργου τους.

3. Μη εξοικείωση αρκετών εκπαιδευτικών με τους Η/Υ
4. Θέματα καθημερινής λειτουργίας δε ρυθμίζονται άμεσα (πετρέλαιο, κτιριακά)
5. Μεμονωμένα περιστατικά ανάρμοστης συμπεριφοράς από μαθητές (επιθετικότητα, αναίδεια).

Απειλές-Ευκαιρίες εξωτερικού περιβάλλοντος

Απειλές (Threats)

1. Ελλιπής χρηματοδότηση. Τα χρήματα των κρατικών επιχορηγήσεων και της κτηματικής περιουσίας του σχολείου τα διαχειρίζεται εξ ολοκλήρου ο Δήμος .
2. Μη σταθερή ενιαία εκπαιδευτική πολιτική που δημιουργεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.
3. Συχνές αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας.
4. Έλλειψη επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό.
5. Απαρχαιωμένος εξοπλισμός στο εργαστήριο Η/Υ.
6. Έλλειψη σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός)

Ευκαιρίες (Opportunities)

1. Συνεργασία σχολείου με επιστημονικό προσωπικό για επιμόρφωση μαθητών
2. Συνεργασία με φορείς (κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου, Αστυνομία κλπ)
3. Συνεργασία με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και συμμετοχή του σε δράσεις του σχολείου.
4. Συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα ευρωπαϊκά.
5. Δημιουργία ενός συλλογικού οράματος με βάση το οποίο τίθενται οι στόχοι του σχολείου και υλοποιείται ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός.

Παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας από τη χρήση της SWOT ανάλυσης στο εξαθέσιο Δημοτικό σχολείο.

Συμπεράσματα

Διαπιστώθηκε ότι η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα χρήσιμο και σχετικά εύκολο στην εφαρμογή του εργαλείο, για την εξέταση των δυνατών και αδύνατων σημείων και για τη λειτουργία του προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η ανάλυση SWOT βοήθησε να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις στο σχολείο.

Μπορεί η ανάλυση και η καταγραφή του πίνακα SWOT να βοηθήσει κάθε σχολική μονάδα (διευθυντή/ντρια, σύλλογο διδασκόντων), να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και να τροποποιήσει στη συνέχεια κατάλληλα το όραμα της.

Με την ανάλυση SWOT διερευνήθηκαν οι μελλοντικές δυνατότητες του εξαθέσιου δημοτικού σχολείου και εντοπίστηκαν οι αδυναμίες και οι απειλές. Αυτό οδήγησε τη Δ/ντρια και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να τροποποιήσουν, ως ένα σημείο, το όραμα τους για το σχολείο και να θέσουν άλλες προτεραιότητες για την εξάλειψη των αδυναμιών και την αντιμετώπιση των απειλών .

Η ανάλυση SWOT μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο προγραμματισμού για εκπαιδευτικούς, όταν εφαρμόζουν ένα μακροχρόνιο ή βραχυχρόνιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (project), στη σχολική μονάδα και επιθυμούν τη θετική έκβαση-περάτωση του προγράμματος. Επιπρόσθετα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο προγραμματισμού για ερευνητές έτσι ώστε να κατανοήσουν το ερευνητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aguilar, O. M. (2016) *Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research*. Environmental Education Research, 24(1): 26-49.

Ardoin, N. M., C. Clark & E. Kelsey (2012) *An exploration of future trends in environmental education research*. Environmental Education Research, 19: 499-520.

Blair, D. (2009) The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. The Journal of Environmental Education, 40(2): 15-38.

Breiting, S. (2009) *Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban*. Environmental Education Research, 15(2): 199-207.

Brinia, V., (2008), *Management ekpaideftikon monadon kai ekpaidefsis*, Athina: Stamoulis.

Bucher, K. (2017) Opening garden gates: Teachers making meaning of school gardens in Havana and Philadelphia. Teaching and Teacher Education, 63:12-21.

Dori, Y. J., Tal, T. & E. Heyd-Metzuyanim (2018) SWOT Analysis of STEM Education in Academia: The Disciplinary versus Cross Disciplinary Conflict. Στο Hazzan, O., Heyd-Metzuyanim, E., A. Even-Zahav, T. Tal & Y. J. Dori, *Application of Management Theories for STEM Education*, SpringerBriefs in Education, Springer, Cham

Katsaros I., (2008), *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*, Athina: Paidagogiko Institutou.

Manichander T., (2016) *Educational Management*, N.Delhi : Laxmi Book Publication.
 Jones J., (2005) *Management Skills in Schools: A Resource for School Leaders*, London: Paul Chapman Publishing

Nikolaou, I. E. & K. I. Evangelinos (2010) A SWOT analysis of environmental management practices in Greek Mining and Mineral Industry. *Resources Policy*, 35(3): 226-234.

Saitis Ch., (2008a), *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*, Athina: Paidagogiko Institouto

Srivastava, P. K., Kulshreshtha, K., Mohanty, C. S., Pushpangadan, P. & A. Singh (2005) Stakeholder-based SWOT analysis for successful municipal solid waste management in Lucknow, India. *Waste management*, 25(5): 531-537.

Uskov V.L. et al. (2019) Learning Analytics Based Smart Pedagogy: Student Feedback. In: Uskov V., Howlett R., Jain L., Vlacic L. (eds) *Smart Education and e-Learning 2018.KES SEEL-18 2018. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 99, Springer, Cham, 117-131.

Wepner S., Gómez D., Cunningham K. E., Rainville K., Kelly C., (2016) *Literacy Leadership in Changing Schools: 10 Keys to Successful Professional Development*, New York, Teachers College Press, Columbia University.

Xirotiri-Koufidou, S., (2000), *O programmatismos drasis os vasiko stoicheio dioikisis tis scholikis monadas*, epim. Z. Papanas

Εθελοντισμός - Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη και δράσεις πολιτιστικής-περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Μαρία Ευαγγελίου, Δασκάλα Γενικής και Ειδικής Αγωγής, M.Ed.,

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας εξετάζει τη σχέση της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης (Ε.Κ.Ε.) με τον Εθελοντισμό. Τα τελευταία χρόνια η Ε.Κ.Ε. έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων, αλλά και των κοινοτήτων που δραστηριοποιούνται. Σκοπός μας είναι να εξεταστεί αν μπορούν οργανισμοί (όπως είναι το σχολείο, αθλητικός οργανισμός,...) να συνεργαστούν και να ενισχυθούν μέσω της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης των επιχειρήσεων και την υπεύθυνη επιχειρηματικότητα, να προβάλουν οι επιχειρήσεις το κοινωνικό τους πρόσωπο, μέσα από το κοινωφελές έργο τους (εξωτερικά) αλλά και με τις συνθήκες εργασίας (εσωτερικά). Προβάλουμε τον ρόλο της προσφοράς, μέσα από τον εθελοντισμό. Επίσης παρουσιάζουμε πως η Ε.Κ.Ε. μαζί με τις εθελοντικές οργανώσεις και συλλόγους μπορούν να προάγουν και να κάνουν διάχυση καλών πρακτικών στην κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά : Ε.Κ.Ε., Εθελοντισμός, καλές πρακτικές.

Volunteering - Corporate Social Responsibility and cultural-environmental educational actions

Maria Evangeliou, Primary and Special Education, M.Ed.

Abstract

The topic of this paper has to do with Volunteering and Corporate Social Responsibility (C.S.R.). In recent years, the C.S.R. has attracted the interest of businesses, but also of active communities. Our aim is to examine organizations (such as the school, sports organization,...) can collaborate and strengthen through corporate social responsibility and responsible entrepreneurship, businesses to promote their social face, through public benefit their work (externally) but also with the working conditions (internally). We promote the selfless role of the offer, through volunteering. We also show that CSR together with voluntary organizations and associations can promote people and disseminate good practices in society.

Key-Words: Corporate Social Responsibility, Volunteering, good practices.

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η πρόσφατη κρίση υγείας, οι πολιτικές ανακατατάξεις και οι τεχνολογικές εξελίξεις, προκαλούν ραγδαίες και ριζικές αλλαγές στην κοινωνία παγκόσμια. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες της κοινωνίας από τις

επιχειρήσεις έχουν αλλάξει. Στην σημερινή εποχή οι εταιρείες κρίνονται , όχι μόνο με βάση τα οικονομικά αποτελέσματα, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους, αλλά με βάση περιβαλλοντικά και κοινωνικά κριτήρια, μέσα από τη συμμετοχή τους στις πολιτιστικές, περιβαλλοντικές δράσεις. Έρευνες έχουν δείξει, ότι εταιρίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικής δράσης, θεωρούνται πιο δημοφιλείς και πιο αναγνωρίσιμες από τους καταναλωτές, σε σύγκριση αυτών με χαμηλότερη κοινωνική δραστηριότητα.(Γενική Γραμματεία Εμπορίου). Η πρώτη στη λειτουργία της Ε.Κ.Ε. είναι η ουσιαστική ένταξη των επιχειρήσεων τους στην κοινωνία και η αποδοχή της.

Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (Ε.Κ.Ε.)

Σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η Ε.Κ.Ε. συνιστάται στην ενσωμάτωση, σε εθελοντική βάση, θεμάτων κοινωνικής και περιβαλλοντικής μέριμνας, στις επιχειρηματικές δραστηριότητες των επιχειρήσεων, καθώς και στις επαφές τους με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, η Πράσινη Βίβλος όρισε την Ε.Κ.Ε. ως την «έννοια σύμφωνα με την οποία οι εταιρείες ενσωματώνουν σε εθελοντική βάση κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανησυχίες στις επιχειρηματικές τους δραστηριότητες και στις επαφές τους με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη». (Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Πράσινη Βίβλος). Την Ε.Κ.Ε. αρχικά την συναντάμε στην Αρχαία Ελλάδα, με τη μορφή της χορηγίας. Θεσμοθετήθηκε με νόμο την εποχή του Κλεισθένη και του Περικλή . Με αυτόν τον τρόπο οι εύποροι Αθηναίοι πρόσφεραν στην πολιτεία για χάρη του κοινωνικού συνόλου. Η χορηγία (χορηγός: ο άγων τον χορόν), ήταν υποχρεωτική για τους 120 πιο εύπορους πολίτες, από καθεμιά από τις δέκα φυλές της Αθήνας. Αυτοί οι πολίτες-χορηγοί θεωρούνταν ιεροί για τους συμπολίτες τους.(Χορηγία στην Αρχαία Ελλάδα). Σήμερα η Ε.Κ.Ε. διαμορφώνεται από τις εξής κατηγορίες: Cause promotion (Προώθηση Σκοπού), Cause-related marketing (Μάρκετινγκ Σκοπού), Corporate social marketing (Κοινωνικό Μάρκετινγκ), Corporate philanthropy (Εταιρική Φιλανθρωπία), Community volunteering (Εταιρικός Εθελοντισμός), Socially responsible business practices (Κοινωνικά Υπεύθυνες Επιχειρηματικές Πρακτικές). Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Πράσινη Βίβλος

Τομείς- Μέρη της Ε.Κ.Ε.

Η Ε.Κ.Ε. αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη που δραστηριοποιούνται σε όλο το φάσμα της κοινωνίας μας. Οι διάφορες επιχειρήσεις μέσα από το υπεύθυνο «επιχειρείν», μπορούν να βελτιώσουν την οικονομική περιβαλλοντική και κοινωνική τους αποτελεσματικότητα. Μπορούν να συνεισφέρουν με εκπαιδευτικά προγράμματα και να συμβάλλουν, έτσι, στη δημιουργία θέσεων εργασίας, στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, στην απασχόληση, στις παροχές, στις χορηγίες και στα προγράμματα για τους νέους. Η επιχείρηση μέσα από ένα σύνολο στρατηγικών ενεργειών και πολιτικών, κάνει ενέργειες έτσι ώστε να αποτελούν έναν προτιμητέο εργοδότη. (C.S.R. HELLAS). Οι επιχειρήσεις ενθαρρύνουν τους προμηθευτές τους να εφαρμόζουν τις αρχές της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευθύνης, έτσι ώστε να έχουν συνεργασία μαζί τους. Οι τοπικές κοινωνίες μπορούν να ενισχυθούν μέσα από την διάθεση νέων θέσεων

εργασίας, δράσεις για την εκπαίδευση, την υγεία, την αγορά προϊόντων από τοπικούς προμηθευτές, προγράμματα για νέους. (C.S.R. HELLAS).

Μέσα από το συνολικό της έργο η Ε.Κ.Ε. επενδύει στο φυσικό περιβάλλον στη βιώσιμη και αειφόρο ανάπτυξη, στις πράσινες δράσεις, στη διαχείριση αποβλήτων.(Ηνωμένα Έθνη), επίσης λαμβάνει μέριμνα για τις ευπαθείς ομάδες πληθυσμού όπως οι άνθρωποι με ειδικές ικανότητες.(Υπουργείο Εργασίας), (ΣΕΒ).

Τα προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν στην Ελλάδα στα χρόνια της οικονομικής κρίσης είναι η απουσία εθνικής στρατηγικής και η έλλειψη πρόβλεψης ενισχυτικού μηχανισμού, για τις επιχειρήσεις που επιθυμούν να αναλάβουν έργο σύμφωνα με τις αρχές της Ε.Κ.Ε. (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων).

Η Ε.Κ.Ε. στην Ελλάδα

Το 1996 το Ελληνικό Δίκτυο για τη Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη αποτελεί μέρος του Ευρωπαϊκού Δικτύου με την ονομασία: «Ελληνικό Δίκτυο Επιχειρήσεων για την κοινωνική Συνοχή». Αποτελείται από 13 εταιρείες, όπου το 2001 μετονομάστηκε: «Ελληνικό Δίκτυο για την Ε.Κ.Ε.», και το 2003 απέκτησε τη νομική μορφή του Μη Κερδοσκοπικού Σωματείου (C.S.R.).

Στόχος είναι η συνεργασία και η υποστήριξη των ελληνικών επιχειρήσεων για την επίτευξη της αποδοτικότητας και της διαρκούς επιχειρηματικής και ανθρώπινης ανάπτυξης, με την ένταξη της Ε.Κ.Ε. στις βασικές επιχειρηματικές στρατηγικές και πρακτικές. Οι στόχοι του δικτύου πραγματώνονται, μέσα από τη συνεχή ενημέρωση και τη διάδοση πληροφοριών, στη δικτύωση και συνεργασία με επιχειρήσεις και στη συμβολή των επιχειρήσεων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Επίσης, προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει την επιχειρηματική κοινότητα σχετικά με την κοινωνική συνοχή, να συγκεντρώσει πόρους και να συντονίσει τη δραστηριότητά τους στην κοινωνική αλληλεγγύη, στην προσφορά στον δημόσιο διάλογο ιδεών και προτάσεων. Τέλος, να αναπτύξει μηχανισμούς επικοινωνίας και συντονισμού ανάμεσα στις επιχειρήσεις που μετέχουν στο Δίκτυο. Μέσω και του Δικτύου, οι επιχειρήσεις μπορούν να δημοσιοποιούν τις θέσεις τους, γύρω από την Ε.Κ.Ε., να επικοινωνούν με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία και να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις και δημόσιες διαβουλεύσεις. Βέβαια για να εφαρμοστεί από τις επιχειρήσεις η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη, πάντα σε εθελοντικό πλαίσιο, χρειάζεται ένα οργανωμένο και καλά ρυθμισμένο σχέδιο εθνικής στρατηγικής από πλευρά της κυβέρνησης, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια συνολική στρατηγική για την Ε.Κ.Ε.. (BITC)

Ε.Κ.Ε. και Ανθρώπινο Δυναμικό

Η Ε.Κ.Ε. είναι δυνατό να μετατρέψει την επιχείρηση σε «Εταιρικό Πολίτη» (*Citizenship Responsibilities*) που περιλαμβάνει την υποστήριξη σε κοινωφελή ιδρύματα και οργανισμούς, την οικονομική υποστήριξη ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων, την

οικονομική υποστήριξη της έρευνας και τις δωρεές. Οι επιχειρήσεις στο πλαίσιο των ευθυνών τους ως εταιρικοί πολίτες πρέπει να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, στη μείωση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να υποστηρίζουν προοδευτικές, κρατικές, πολιτικές νομοθεσίες, να συμβάλλουν στη μείωση του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών, να συμβάλλουν στη μείωση της εξάπλωσης σοβαρών ασθενειών. Τα προγράμματα του εθελοντισμού αναφέρονται στην προσπάθεια των επιχειρήσεων να προσφέρουν στις τοπικές κοινωνίες, όπου εδράζονται. Μ' αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι θα είναι πιο ικανοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι, θα συμβάλλουν στη βελτίωση της εταιρικής εικόνας και θα προσελκύουν νέους εργαζομένους. (Ασπρίδης, Γ. 2015).

Εθελοντισμός

Εθελοντισμός είναι η με υψηλό αίσθημα ευθύνης και ανιδιοτελή χαρακτήρα προσφορά έργου ή υπηρεσίας που αναλαμβάνει το άτομο μεμονωμένα ή σε ομάδα, με ελεύθερη βούληση, χωρίς την προσδοκία ή απαίτηση υλικού ή άλλου είδους ανταλλάγματος, με σκοπό τη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο και την κοινωνία ευρύτερα. (Ορισμός της Γ.Γ. Νέας Γενιάς για το «Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντισμού»2011), (Η Δύναμη της Προσφοράς). Η προσφορά έργου ή υπηρεσίας που αναλαμβάνει το άτομο μεμονωμένα ή σε μία ομάδα με αίσθημα ευθύνης και ελεύθερη βούληση χωρίς να περιμένει ή να απαιτεί ανταμοιβή σε χρήμα ή άλλου είδους αντάλλαγμα, με σκοπό τη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο και την κοινωνία ευρύτερα. (Νοιάζομαι και Δρω).

Εθελοντισμός – Αλληλεγγύη – Ακτιβισμός - Πολιτειότητα

Οι παλαιότερες έννοιες: φιλανθρωπία, αγαθοεργία, έρχονται να ταιριάζουν με τις σύγχρονες: αλληλεγγύη, ακτιβισμός, ενεργός πολιτειότητα – ενεργός πολίτης. Όλες αυτές οι ενέργειες εμπίπτουν στον **εθελοντισμό**.

Η αλληλεγγύη συνδέεται με έννοιες όπως η συμπαράσταση και η αλληλοβοήθεια. Στηρίζεται στο αίσθημα ενότητας μεταξύ ατόμων που τους συνδέουν κοινά συμφέροντα, στόχοι ή κίνδυνοι. Είναι έννοια κυρίως κοινωνιολογική και συνήθως αναφέρεται σε ομάδες ανθρώπων παρά σε άτομα. Αφορά τις σχέσεις σε μια κοινωνία με τις οποίες οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους (Αλληλεγγύη για όλους).

Ο ακτιβισμός είναι μια έννοια που συνδέεται με τον εθελοντισμό, τουλάχιστον σε κάποια χαρακτηριστικά του. Πρόκειται για φιλοσοφική θεωρία που υποστηρίζει ότι η ουσία του ανθρώπου εκδηλώνεται με την πρακτική ενέργεια. Επίσης, είναι και ο χαρακτηρισμός κάθε πολιτικής συμπεριφοράς που δίνει υπέρμετρη σημασία στη δράση και μειώνει τη σημασία της θεωρητικής θεμελίωσης κάθε δραστηριότητας. (Νοιάζομαι και Δρω).

Η πολιτειότητα είναι η ιδιότητα του να είναι κανείς πολίτης. Η ενεργός πολιτειότητα προϋποθέτει την ενημέρωση για τα κοινά, τη γνώση των δικαιωμάτων και των

υποχρεώσεων που έχει το άτομο ως πολίτης, την έκφραση των απόψεων του, την απαίτηση για διαφάνεια και δικαιοσύνη, την ενεργή συμμετοχή στις κοινωνικές διεργασίες. Η έννοια του «ενεργού πολίτη» αναφέρεται συνήθως στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του στο δημόσιο χώρο και στην ενεργό συμμετοχή στις πολιτικές και κοινωνικές δομές διαμόρφωσης απόψεων ή λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι φορείς αυτοδιοίκησης, τα κόμματα, οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι διάφοροι Σύλλογοι αλλά και οι άτυπες συλλογικότητες (πολιτικού, πολιτιστικού ή κοινωνικού χαρακτήρα), οι επιστημονικές ενώσεις, κ.ά. (Νοιάζομαι και Δρω).

Οι οργανώσεις της **κοινωνίας των πολιτών** αντιπροσωπεύουν τους παράγοντες της αγοράς εργασίας, μέσω των οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων, συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς κύκλους, τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς, οι οποίοι υπερασπίζονται κοινούς στόχους (την προστασία του περιβάλλοντος, τα δικαιώματα των καταναλωτών, την εκπαίδευση και κατάρτιση, κλπ), τις οργανώσεις της βάσης, οι οποίες εκπροσωπούν ένα μέρος της κοινωνίας (τα κινήματα νέων, τις ενώσεις υπέρ της οικογένειας, κλπ), καθώς και τις θρησκευτικές κοινότητες αναγνωρίζει επίσης τη σημασία της συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών στη χρηστή ευρωπαϊκή διακυβέρνηση. (Συνθήκη της Λισαβόνας άρθρο 15 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης – (ΣΛΕΕ), (Law Spot))

Συνοψίζοντας η Κοινωνία των Πολιτών εμφανίζεται

- Ως το αντίθετο του Κράτους
- Ως τα ενδιάμεσα στρώματα μεταξύ των κυβερνώντων και κυβερνωμένων.
- Ως ενδιάμεσος χώρος μεταξύ κράτους και αγοράς

Οι πιο πρόσφατες θεωρίες γύρω από την Κοινωνία Πολιτών και τις συνθήκες ισχυροποίησης της εστιάζονται σε έναν «ενδιάμεσο» χώρο μεταξύ κράτους και αγοράς: σε έναν αυτοκυβερνώμενο κοινωνικό χώρο, αποτελούμενο από θεσμούς, ομάδες, οργανώσεις οι οποίες λειτουργούν κατά του άκρατου ατομικισμού της αγοράς και κατά του κρατικού αυταρχισμού (ΤΟ ΒΗΜΑ)

Ο εθελοντισμός μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμός ακτιβισμού και άμισθης εργασίας όπως μπορεί να συνδεθεί με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και με την ανιδιοτελή προσφορά. Ο εθελοντισμός είναι ο συνδυασμός και των τριών διακριτών στοιχείων. (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Γραφείο Διασύνδεσης)

Οικονομική κρίση και εθελοντισμός

Η οικονομική κρίση και τα μέτρα λιτότητας που πήρε το ελληνικό κράτος οδήγησαν σε πολύ δύσκολες συνθήκες διαβίωσης πολλά νοικοκυριά. Με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, το 23% του πληθυσμού το 2011 βρισκόταν κάτω από το όριο της φτώχειας και ακόμα διπλάσιο αυτού ήταν το ποσοστό που βρισκόταν σε κίνδυνο φτώχειας. Κατά τη διάρκεια του έτους η ανεργία αυξήθηκε κατά 11,5%

περισσότερο από το προηγούμενο ποσοστό. Οι κυριότερες ομάδες του υψηλότερου κινδύνου φτώχειας ήταν οι πολυμελείς οικογένειες με τρία ή περισσότερα εξαρτώμενα παιδιά, οι μη οικονομικά ενεργοί (πχ οι νοικοκυρές), εκείνοι που έμεναν σε σπίτι με ενοίκιο κ.α. Συμπερασματικά η φτώχεια μετατοπίστηκε από τους ηλικιωμένους στα νεότερα άτομα (Ελληνική Στατιστική Αρχή).

Σύμφωνα με μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, τη χρονική περίοδο από το 2008 έως το 2013 το 51% των ελληνικών νοικοκυριών βρισκόταν σε απόλυτη απόγνωση και ζούσε με οικονομική βοήθεια από άλλα άτομα. (πχ γείτονες, συγγενείς), απ' αυτό το 16% ζούσε λαμβάνοντας ένα βοήθημα όπως επίδομα ή μία μικρή σύνταξη, το 8% δεχόταν βοήθεια από άλλα άτομα της οικογένειας και τέλος το 25% επιβίωνε μέσω περισσότερων πηγών οικονομικής στήριξης. (πχ. επιδόματα, μεροκάματα κ.λπ.). (Ελληνική Στατιστική Αρχή). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια μετατόπιση της ευθύνης για την κοινωνική προστασία από το κράτος προς τις οικογένειες και τον ιδιωτικό τομέα. Το 2015 μπήκαν οι βάσεις για μια πολιτική επιδομάτων. Δίνονταν κάποια μικροποσά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αντί μιας οργανωμένης και με εθνικό σχεδιασμό πολιτικής στήριξης οικογενειών που δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν ούτε στα βασικά για την καθημερινή τους επιβίωση. Η δημοσιονομική και η ανθρωπιστική κρίση φέρνει στο προσκήνιο έναν δυνατό παράγοντα ενίσχυσης των ασθενέστερων, την τοπική αυτοδιοίκηση. Αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων της τοπικής κοινωνίας και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία κοινότητα.

Συμπερασματικά ο εθελοντισμός σήμερα δύναται να διαμορφώσει μια ελπιδοφόρα προοπτική για την σύγχρονη κοινωνία με τρόπο που η μορφή και το περιεχόμενό του μπορούν να αποκτήσουν καινοτόμα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά τα οποία θα συμβάλουν στην ενδυνάμωση και στην αναμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας. (Ε.Κ.Κ.Α)

Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη και Εθελοντισμός

Οι εταιρίες ενσωματώνουν σε εθελοντική βάση κοινωνικές, περιβαλλοντικές ανησυχίες στις επιχειρηματικές δραστηριότητές τους. Μέσα από τις βασικές αρχές της ΕΚΕ η εταιρία μπορεί να έχει στραμμένο το ενδιαφέρον της στην τοπική κοινωνία, η οποία επιθυμεί να γνωρίζει ότι φιλοξενεί οργανισμούς που μοιράζονται τις ίδιες αξίες και ανησυχίες με αυτήν. Οι τοπικές εθελοντικές οργανώσεις και σύλλογοι γίνονται κοινωνοί αυτής της προσπάθειας, ξέροντας πως οι τοπικές επιχειρήσεις γίνονται μέρη της, με τις καλύτερες συνθήκες εργασίας, με την ευαισθητοποίηση τους για το περιβάλλον και την υγεία των κατοίκων. Έχει σημασία για τους ανθρώπους των τοπικών κοινοτήτων να βλέπουν πως οι επιχειρήσεις είναι συμμετέχοντες στις δικές τους εθελοντικές δράσεις, και στην προσπάθειά τους, έτσι ώστε οι μελλοντικές γενιές να ζήσουν σε ένα κόσμο που σέβεται τον άνθρωπο και τη φύση. Να ξέρουν ότι στο όνομα του κέρδους δε θυσιάζονται βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ούτε οι βασικοί νόμοι της φύσης. (ΕΕΚ).

Πολλές επιχειρήσεις αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να συνδυάσουν την οικονομική αποδοτικότητα με την αποδοτικότητα στον κοινωνικό και περιβαλλοντικό τομέα. Η συμμετοχή των επιχειρήσεων στο οικονομικό πεδίο αφορά την συμμετοχή τους σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες, σε χορηγίες πολιτιστικών εκδηλώσεων, οργάνωση διαγωνισμών, απονομή υποτροφιών. Υπάρχουν παραδείγματα ανακατασκευής ολόκληρου χωριού, μετά από πυρκαγιά, από μία εταιρία. Μεγάλες τηλεοπτικές επιχειρήσεις γίνονται χορηγοί επικοινωνίας, εκδίδουν βιβλία, παρέχουν εκπαίδευση και υποτροφίες, ενισχύουν την αριστεία, ιδρύουν κέντρα πολιτισμού, επιστρέφοντας πολλές φορές στην περιοχή ή στις χώρες που δραστηριοποιούνται ένα μέρος των κερδών τους. Μέσα στις δραστηριότητες της ΕΚΕ που συνδυάζονται απόλυτα με την εθελοντική δράση, οργανισμών και συλλόγων της κοινότητας, είναι η συμμετοχή τους στην τοπική ανάπτυξη. Αυτό γίνεται με τη χορηγία τοπικών και εθνικών πολιτιστικών ιδρυμάτων, όπως θέατρα, μουσεία και πολιτιστικών συλλόγων. Ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, μέσα από την επιχορήγηση προγραμμάτων για τους πρόσφυγες, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την έρευνα για την δημιουργία φαρμάκων, την διευκόλυνση της καθημερινότητας των ατόμων με ειδικές ικανότητες. Επίσης είναι σημαντικές οι χορηγίες σε δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων ή παραμεθόριων περιοχών με τεχνολογικό υλικό. Υπάρχει στήριξη και στον αθλητισμό, χορηγώντας παιδικές και εφηβικές ομάδες έτσι ώστε η εταιρία συντελεί στη μετάδοση του αθλητικού πνεύματος. Επίσης η προβολή της ΕΚΕ παρατηρείται και στο επίπεδο των προϊόντων. Ενδεχομένως, η κατασκευή προϊόντων για άτομα με ειδικές ικανότητες να έχει μεγαλύτερο κόστος, προάγει όμως τη δεοντολογία και τον σεβασμό των μελών της κοινότητας. Οι εταιρίες συνεισφέρουν στις κοινότητες τους παρέχοντας θέσεις εργασίας, μισθούς, κοινωνικές παροχές, αλλά και φόρους. Ταυτόχρονα όμως οι εταιρίες εξαρτώνται από τη υγεία, την σταθερότητα και τη ευημερία των κοινοτήτων, μέσα στις οποίες λειτουργούν. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εταιριών και φυσικού περιβάλλοντος, όπως: καθαρές λίμνες και ποτάμια, καθαρός αέρας, σωστό οδικό δίκτυο. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή)

Σήμερα, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ο αντίκτυπος των δραστηριοτήτων μιας εταιρίας στα ανθρώπινα δικαιώματα των εργαζομένων και στις τοπικές κοινωνίες, το οποίο ξεπερνά το πεδίο των εργασιακών δικαιωμάτων. Το εθελοντικό πρότυπο συμπεριφοράς μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση διεθνών εργασιακών προτύπων, η αποτελεσματικότητα ωστόσο εξαρτάται από την σωστή εφαρμογή και επαλήθευση του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aspridis,G.,(2015): Etairiki koinoniki Efthyni: I opsi tou anthropinou paragonta. Elinika Akadimaika Synggrammata,www.kallipos.gr

Egcheiridio Ethelontismou “Mathe, Des, Drase” tis Genikis Grammateias Neas Genias

Ιστότοποι

Allilengyi gia olous: <https://www.solidarity4all.gr/el/%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%8D%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85%CF%82>, Anaktisi 30/4/2021

Noiazomai kai Dro: <https://noiazomaikaidrw.gr/aktivismos/>, Anaktisi 30/4/2021

Noiazomai kai Dro: (<https://noiazomaikaidrw.gr/energospolitiotitaenergospolitis/>), Anaktisi 30/4/2021

TO VIMA: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/ti-einai-i-koinwnia-twn-politwn/>

LawSpot <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/synthiki-gia-ti-leitoyrgia-tis-evropaikis-enosis> Anaktisi 30/4/2021

Synthiki Lisavonas: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=EN>

Panepistimio Ioanninon, Grafeio Diasyndesis: (http://gd.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=335&Itemid=43) Anaktisi 30/4/2021

Iera Archiepiskopi Athinon: <http://iaathethelontismos.gr:8001/mod/book/view.php?id=77&chapterid=62> Anaktisi 2/5/2021

ELIAPEP, Paratiritirio gia tin krissi, Elliniko Idryma Evropaikis kai Exoterikis Politikis: <https://www.eliamep.gr/> Anaktisi 2/5/2021

Elliniki Statistiki Archi: <https://www.statistics.gr> Ανάκτηση 2/5/2021

E.K.K.A (Ethniko Kentro Koinonikis Allilengyis): <http://www.ekka.org.gr/index.php/neo>) Anaktisi 30/5/2021

ELOT, Ellinikos Organismos Typopoiisis: http://www.elot.gr/1201_ELL_HTML.aspx, Anaktisi 30/5/2021

CSR HELLAS: <https://www.csrhellas.net/network/themata-eke/ti-einai-eke/> Anaktisi 2/6/2021

Inomena Ethni: <https://sustainabledevelopment.un.org/>). Anaktisi 2/6/2021, Anaktisi 7/6/2021

Ypourgeo Ergasias: <http://www.epanad.gov.gr/default.asp?pID=36&la=1>). Anaktisi 2/6/2021

Ypourgeo Anaptyxis kai Ependyseon: <http://www.opengov.gr/ypoian/?p=5188>). Anaktisi 1/6/2021

Syllogos Ellinon Viomichanon(SEV): <https://www.sev.org.gr/vivliothiki-tekmiriosi/miniaio-deltio-gia-to-rythmistiko-perivallon/i-diafoterikotita-yparchei-i-en-taxi-exartatai-apo-emas-charta-diaforetikotitas-arches-aftodesmefsis-gia-ypefthynes-epicheiriseis/> Anaktisi 30/5/2021

Business in the community (BITC) : <https://www.bitc.org.uk/> 20/5/2021

Fortune Greece: <https://www.fortunegreece.com/article/icap-apotelesmata-erevnas-eterikis-kinonikis-efthinis-se-epichirisis/> Anaktisi 12/5/2021

Evropaiki Epitropi: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/doing-business-eu/corporate-social-responsibility-csr_el 23/5/2021

Geniki Grammateia Emporiou: http://www.opengov.gr/ypoian/wp-content/uploads/2017/07/EKE_10.7.17.pdf 20/5/2021

Dikaio tis Evropaikis Enosis-Prasini Vivlos: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52001DC0366> 30/3/2021

Chorigia stin Archaia Ellada: <http://theatro-vlepsias.blogspot.com/2010/07/blog-post.html> 27/3/2021

I Dynami tis Prosforas: <https://dinamiprosforas.gr/archives/4949> Anaktisi 30/5/2021

Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση

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

Κατσά Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 & Π.Ε.86, M.Sc, M.Ed.

Κοκορέτσας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc, M.Ed.

Παιδάκης Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83

Περίληψη

Η συνεργασία και η αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών οδηγούν στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Ο διευθυντής-ηγέτης παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτό, αφού είναι το πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν. Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας διακρίνεται για την αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας του, γεγονός που ενισχύει την ενσυναίσθηση και τον ενθουσιασμό των εργαζομένων στο να προσπαθούν διαρκώς για την εκπλήρωση των κοινών στόχων. Παράλληλα, η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή νοηματοδότηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση εκπ/τικών

Transformational leadership in education

Kostaris Christoforos, ICT teacher, M.Sc, M.Ed.

Katsa Maria, Math & ICT teacher, M.Sc, M.Ed.

Kokoretsas Ioannis, Math teacher, M.Sc, M.Ed.

Pedakis Christos, Technology teacher

Abstract

The cooperation and effective communication of teachers leads to the development of collectivity and the achievement of the goals set by the school unit. The manager-leader plays a crucial role in this, as he is the person who can make a decisive contribution to creating a positive school climate, as well as to effectively manage the problems that arise. Transformational leadership style is distinguished by the interaction created between the leader and his team members, which enhances the empathy and enthusiasm of employees to constantly strive to achieve common goals. At the same time, the implementation of the transformational leadership style is positively correlated with the organizational meaning and teachers' professional satisfaction.

Key-Words: transformational leadership, teachers' professional satisfaction

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους οι εμπλεκόμενοι σε αυτό (Hoy & Miskel, 2013). Και τούτο, διότι η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών οδηγούν στην ανάπτυξη της συλλογικότητας και στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει το σχολείο (Σαΐτης, 2005). Παράλληλα, η απόδοση νοήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών δύναται να ενισχύσει την επαγγελματική τους ταυτότητα και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο τους στη σχολική μονάδα όπου ανήκουν (Karakatsani και Papaloι, 2016). Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο ο διευθυντής-ηγέτης παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού είναι το πρόσωπο που δύναται να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν (Crossman and Harris, 2006). Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο, τα τελευταία χρόνια, γίνεται έντονη συζήτηση σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας που μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο καθίσταται το συμπέρασμα ότι τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας, τα οποία επικεντρώνονται σε ένα πρόσωπο που κατέχει την εξουσία, επιβάλλεται να δώσουν τη θέση τους σε περισσότερο δημοκρατικά μοντέλα τα οποία να υποστηρίζουν τη συνεργασία και να ενισχύουν το κλίμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Jones, Forlin & Gillies, 2013). Συγκεκριμένα, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τη δυναμική και τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που να δίνει έμφαση στις αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της δικαιοσύνης (Cambren-McCabe και McCarthy, 2005, όπ.ανάφ. στο Karakatsani και Papaloι, 2016).

Παρακάτω, αρχικά, επιχειρείται η περιγραφή της διοίκησης ως διαδικασία, καθώς και οι λειτουργίες της. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τους τύπους ηγεσίας στην εκπαίδευση, όπως είναι η διεκπεραιωτική και η παθητική-προς αποφυγή, ενώ αναλύεται εκτενέστερα η μετασχηματιστική ηγεσία. Ακολούθως, επιχειρείται η κριτική ανάλυση των επιπτώσεων που έχει η εφαρμογή τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τόσο για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως σύστημα, όσο και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σύγχρονες προσεγγίσεις & τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η διοίκηση αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία, οι λειτουργίες της οποίας είναι (Κουτούζης, 1999β): (α) ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, όπου τίθενται οι βασικές κατευθύνσεις και οι στόχοι του κάθε οργανισμού, (β) η οργάνωση, όπου προσδιορίζονται οι δραστηριότητες που κρίνονται αναγκαίες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και αφού ομαδοποιηθούν, ανατίθενται σε συγκεκριμένες ομάδες, διαμορφώνοντας βαθμίδες ευθύνης, (γ) η διεύθυνση, όπου εποπτεύονται και καθοδηγούνται οι υφιστάμενοι προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και (δ) ο

έλεγχος, όπου γίνεται αξιολόγηση και εποπτεύονται οι δραστηριότητες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η τήρηση των σχεδίων. Οι λειτουργίες αυτές συσχετίζονται μεταξύ τους, συνθέτοντας μια συνεκτική διαδικασία με διάρκεια (Κουτούζης, 1999β). Επίσης, η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στους άλλους δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί τη δυναμική, αλλά συνάμα ακαθόριστη μορφή της δύναμης που οδηγεί στην εθελοντική τροποποίηση και συμμόρφωση της συμπεριφοράς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012). Παράλληλα, βασικά γνωρίσματα της ηγεσίας αποτελούν το γεγονός ότι αποτελεί μια ομαδική λειτουργία αφού αφορά τη συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων που αλληλεπιδρούν και το γεγονός ότι ο ηγέτης επιχειρεί να επιδράσει στη συμπεριφορά των υπολοίπων ατόμων μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση που προκύπτει (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012). Συμπερασματικά, η ηγεσία αποτελεί έναν τρόπο καθοδήγησης, τόσο των ατόμων, όσο και των ομάδων προς μια κοινή κατεύθυνση, καθώς επίσης και έναν τρόπο ορθής διαχείρισης μιας αλλαγής (Goleman, 2000).

Με βάση τη θεωρία τους Full_Range_Leadership_Theory (FRLT) οι Avolio_ & Bass (2004a) επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν τα διάφορα στιλ ηγεσίας τα οποία, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι: (α) η διεκπεραιωτική ηγεσία, (β) η παθητική ηγεσία, (γ) η ηγεσία προς αποφυγή και (δ) η μετασχηματιστική ηγεσία. Αρχικά, η διεκπεραιωτική ηγεσία στηρίζεται σε μια σχέση συναλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τους εργαζόμενους. Γι αυτό ο Burns (1978, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) αναφέρει ως «συναλλακτικούς» τους ηγέτες που προσφέρουν ανταμοιβές στους εργαζόμενους σε έναν οργανισμό επιχειρώντας να τους παρωθήσουν. Και τούτο, μέσω της ικανοποίησης μιας προσωπικής ανάγκης του εργαζόμενου με αντάλλαγμα μια συγκεκριμένη υπηρεσία ή έργο από τη μεριά του. Σύμφωνα με τον Bass (1985, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), ο διεκπεραιωτής ηγέτης δεν επιχειρεί να αλλάξει τον οργανισμό, αλλά λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο που αυτός ορίζει, συνεισφέροντας στην ενίσχυση των δομών του. Επίσης, ο ηγέτης αυτός θέτει τους στόχους του οργανισμού και στη συνέχεια καθοδηγεί τους εργαζόμενους προς αυτούς, αποσαφηνίζοντας τους ρόλους και τα καθήκοντα για τον καθένα ξεχωριστά και επιβραβεύοντας την επίτευξη των αποτελεσμάτων με υλικές ανταμοιβές.

Ακολούθως, η παθητική ηγεσία χαρακτηρίζεται από αρνητικό πνεύμα και παθητικότητα, με τον ηγέτη που το ακολουθεί να μην ανταποκρίνεται στις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν προκειμένου να τις αντιμετωπίσει με μεθοδικότητα, ενώ παρεμβαίνει μόνο όταν οι καταστάσεις έχουν πλέον «ξεφύγει» και τα προβλήματα έχουν μεγεθυνθεί (Avolio & Bass, 2004a). Γι αυτό, το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό αλλά και στις σχέσεις του ηγέτη με τους εργαζόμενους, ενώ προσομοιάζει με το στιλ ηγεσίας προς αποφυγή (Avolio & Bass, 2004a). Σύμφωνα με το στιλ ηγεσίας προς αποφυγή, ο ηγέτης παραιτείται από τις ευθύνες και την εξουσία που έχει, αποφεύγοντας να λάβει αποφάσεις. Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτό το στιλ ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται σε σοβαρά ζητήματα, καθυστερώντας να αναλάβει δράση για την αντιμετώπισή τους, ενώ είναι απών όταν

είναι απαραίτητος, καθιστώντας το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας το περισσότερο αναποτελεσματικό (Avolio & Bass, 2004a).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2012), το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας διακρίνεται για την αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας του, γεγονός που αυξάνει τόσο την παραγωγικότητα του οργανισμού, όσο και τα κίνητρα των εργαζομένων. Ένας ηγέτης που είναι μετασχηματιστικός ενδιαφέρεται για τους υφισταμένους του, δίνοντας σημασία στην εσωτερική παρακίνηση και στις προσωπικές ανάγκες τους. Παράλληλα, μέσω της εφαρμογής του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας πραγματοποιείται μια μορφή σύνδεσης μεταξύ του ενδιαφέροντος των εργαζομένων για προσωπική ανάπτυξη και του συμφέροντος του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Bass (1985, όπ. ανάφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), οι τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι εξής:

α. Η **εξιδανικευμένη επιρροή** (idealized influence) ή χάρισμα (charisma) που αφορά την ικανότητα του ηγέτη να αφυπνίζει συναισθηματικά τους υφισταμένους του και να τους ωθεί να επιδιώκουν ολοένα υψηλότερους στόχους. Παράλληλα, ο ηγέτης εμπνέει στους υφισταμένους του σεβασμό και εμπιστοσύνη, παρέχοντάς τους το όραμα και την «αίσθηση» της αποστολής.

β. Η **πνευματική παρακίνηση** (inspirational motivation), μέσω της οποίας ο ηγέτης μπορεί να διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες και να εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλό τρόπο, ενισχύοντας τις προσπάθειες των εργαζομένων. Παράλληλα, μπορεί να παρακινεί τους υφισταμένους πνευματικά προκειμένου να γίνουν περισσότερο καινοτόμοι και δημιουργικοί για τον οργανισμό τους.

γ. Η **διανοητική ενεργοποίηση** (intellectual stimulation), που σχετίζεται με τα ερεθίσματα που δίνει ο ηγέτης στους συνεργάτες του προκειμένου να τους ενεργοποιήσει πνευματικά. Παράλληλα, τους ενισχύει την κριτική σκέψη καθώς και τη φαντασία τους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για επίλυση των προβλημάτων.

δ. Το **εξατομικευμένο ενδιαφέρον** (individual consideration), με βάση το οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στους συνεργάτες του με σεβασμό, εξατομικεύοντας στις ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες τους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συνεργάτες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη να ενθαρρύνονται στην επίτευξη των προσωπικών στόχων που έχουν θέσει, ακολουθώντας παράλληλα την προσωπική τους ανάπτυξη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση και σημασία στην ανάπτυξη και τη στρατηγική σκέψη, επιτρέποντας, έτσι, στη διαδικασία της οργανωτικής αλλαγής να υλοποιείται ταχύτερα σε σχέση με τις άλλες μορφές ηγεσίας. Και τούτο, διότι, όπως τονίζουν οι Bass και Avolio (1990), η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο το οποίο ενδυναμώνει το επίπεδο αντίληψης των εργαζομένων, συμβάλλοντας στην

αποδοχή του οράματος και των στόχων των επιμέρους ομάδων. Παράλληλα, αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας δρα κατανέμοντας την τυπική εξουσία και ασκώντας προσωπική επιρροή εκ μέρους του ηγέτη. Άλλωστε, οι ηγέτες που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό μοντέλο διευκολύνουν τις νέες αντιλήψεις διαφοροποιώντας την επίγνωση των ζητημάτων. Ως εκ τούτου, ενισχύουν την έμπνευση, την ενσυναίσθηση και τον ενθουσιασμό των εργαζομένων στο να προσπαθούν διαρκώς για την εκπλήρωση των κοινών στόχων. Συμπερασματικά, δημιουργείται ένα εργασιακό περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι νιώθουν ικανοποίηση, ενώ παράλληλα, επικρατεί ένα κλίμα γόνιμης συνεργασίας.

Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας, που μπορεί να οδηγήσει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εφόσον εφαρμοστεί σωστά. Και τούτο, διότι ενισχύει τη βελτίωση της σχέσης και των πόρων όσων εμπλέκονται, με αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου εργασιακής δέσμευσης και των δυνατοτήτων επίτευξης αμοιβαίων σκοπών (Stewart, 2006). Παράλληλα, όπως ισχυρίζονται οι Leithwood και Jantzi (1999), η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας συνδέεται θετικά με την οργανωσιακή νοηματοδότηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία δύναται να βελτιώσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επειδή επικεντρώνεται σε ένα σημαντικό μέρος της ικανοποίησης που συνδέει παράγοντες αίσθησης και έμπνευσης (Abelha, Carneiro και Cavazotte, 2018). Άλλωστε, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού από την εργασία είναι μία σημαντική ένδειξη αποτελεσματικότητας του οργανισμού, αφού, σύμφωνα με τους Fang, Chang και Chen (2009), έχει αξιοσημείωτη, εντυπωσιακά θετική και ορατή επιρροή στην οργανωτική δέσμευση και την απόδοση της εργασίας τους. Επομένως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό του να αναπτύξει συνεργατική κουλτούρα, ενδυναμώνοντας τη διάθεσή τους για επαγγελματική ανέλιξη, καθώς και βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Βέβαια, σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι συγκεντρωτικά, όπως το ελληνικό, η εφαρμογή από τους ηγέτες μετασχηματιστικών πρακτικών, προϋποθέτει την ενισχυμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων, ούτως ώστε να είναι δυνατός ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης και του οράματος του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Κριτική προσέγγιση των σύγχρονων τύπων ηγεσίας στην εκπαίδευση

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη χαρακτηρίζεται από πολλές διαστάσεις, ενώ παράλληλα, αποτελεί βασική συνιστώσα προσδιορισμού της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο «συναλλακτικός» ηγέτης επιδιώκει τη σταθερότητα του οργανισμού, επιχειρώντας διαρκώς την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, παρά την αλλαγή (Lussier & Achua, 2004). Όσον αφορά την παθητική ηγεσία, αλλά και την ηγεσία προς αποφυγή αποτελούν μορφές ηγεσίας που οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Και τούτο, διότι, η συνεχής αποφυγή αντιμετώπισης των προβλημάτων οδηγεί στην παγίωσή τους, ενώ η ελλιπής στοχοθεσία και η αποφυγή

ανάθεσης σαφών αρμοδιοτήτων οδηγεί σε προβληματικές σχέσεις αλληλεπίδρασης του ηγέτη με τους υφισταμένους του (Avolio & Bass, 2004a).

Σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, οι Barnett, Mc Cormick & Connors (2001), τονίζουν πως οι «μετασχηματιστικοί» ηγέτες, προσπαθώντας να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες στη σχολική μονάδα, ενδέχεται να τους αποπροσανατολίσουν από τους πρωτεύοντες διδακτικούς στόχους τους. Επίσης, οι Piccolo και Colquitt (2006) κατέγραψαν έναν ακόμη περιορισμό, που σχετίζεται με την ιδιότητα των «μετασχηματιστικών» ηγετών να διαχειρίζονται το «νόημα» στην εργασία, αφού υπάρχουν εργαζόμενοι που δεν αποδέχονται την επιχειρούμενη μορφοποίηση της δικής τους πραγματικότητας (Smircich & Morgan, 1982). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Stewart (2006) ισχυρίστηκε ότι το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας δίνει υπέρμετρη έμφαση στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του διευθυντή-ηγέτη, γεγονός που τον ανάγει στη μοναδική πηγή εξουσίας εντός του σχολικού οργανισμού. Στον αντίποδα όμως, οι Leithwood και Jantzi (2000) αμφισβήτησαν την παραπάνω μοναδικότητα, τονίζοντας ότι υπάρχει καταμερισμός της εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη σχολική μονάδα.

Συμπεράσματα

Παραπάνω, αναδείχθηκε η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ως ένα σύνολο λειτουργιών που έχουν λογική ροή και συνέχεια, ενώ παράλληλα, συσχετίζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που έχει στόχους, διάρκεια και δυναμική. Επίσης, παρουσιάστηκε η ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία με βασικό χαρακτηριστικό της την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που συνεργάζονται, στο πλαίσιο επίτευξης κοινών στόχων και βάσει ενός αρχικού σχεδιασμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Το παθητικό στιλ ηγεσίας και η ηγεσία προς αποφυγή χαρακτηρίζονται από παθητικότητα, δημιουργώντας αρνητικές επιπτώσεις στον οργανισμό αλλά και στις σχέσεις του ηγέτη με τους εργαζόμενους (Avolio & Bass, 2004a).

Στον αντίποδα, έγινε σαφές πως η εφαρμογή του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έχει πολλά πλεονεκτήματα, αφού θεωρείται «πνευματικό κεφάλαιο» το οποίο δύναται να ενισχύσει την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hoy και Miskel, 2008). Ως εκ τούτου, το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας είναι το καταλληλότερο για τη θετική επίτευξη στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), ενώ παράλληλα, ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευτικές μονάδες που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αυτονομίας και προάγουν την καινοτομία και την αλλαγή, καθώς και σε μονάδες που λειτουργούν με βάση το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Παρόλα αυτά, η έντονη γραφειοκρατία και ο αυστηρός συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμποδίζει την ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών σε μεγάλο βαθμό (Κατσαρός, 2008). Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί η διεύρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η αποκέντρωσή του, καθώς και η ενδυνάμωση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abelha, D. M., Carneiro, P. C. da C. and Cavazotte, F. de S. C. N. (2018). 'Transformational leadership and job satisfaction: Assessing the influence of organizational contextual factors and individual characteristics', *Revista Brasileira de Gestao de Negocios*, 20(4), 516–532.
- Athanasoula- Reppa, A., (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi & Organosiaki Symperifora*, Athina: Ellin.
- Athanasoula – Reppa, A. (2012). Igesia, i pyxida tou ekpaideftikou organismou. *Ekpaidefsi Enilikon kai Politismos stin Koinotita*, 8. Anaktithike stis 25/04/2022 apo <https://bit.ly/2VquzRk>
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004a). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd Ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development*", *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 4 No. 1, p. 231.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in Schools—panacea, placebo, or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Chung-Hsiung Fang, Sue-Ting Chang and Guan-Li Chen. (2009). Applying structural equation model to study of the relationship model among leadership style, satisfaction, organization commitment and performance in hospital industry. *In Proceedings of International Conference on E-Business and Information System Security*, Taiwan.
- Crossman, A. & Harris, P. (2006). *Job satisfaction of secondary school teachers*, *Educational Management Administration Leadership*, 34, 29-46.
- Goleman, D. (2000). *I synaisthimatiki noimosyni ston choro tis ergasias*. Athina: Ellinika Grammata.
- Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2008). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (8th Edition). New York: McGraw – Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Karakatsani D., & Papaloi, E. (2016). School Learning Architecture for Active Citizenship and Social Justice Based on Organisational Meaningfulness, In *Human Rights And Citizenship Education, An Intercultural & International Perspective*, (Eds. Palaiologou, N. & Zembylas, M.), CAMBRIDGE SCHOLARS.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institouto.
- Koutouzis, M. (1999v). *Genikes Arches Manatzment: Genikes Arches Manatzment, Touristiki Nomothesia kai Organosi Ergodotikon kai Syllogikon Foreon*. Tomos A'. Patra: Ekdoseis EAP.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112 – 129.
- Lussier, R., & Achua, C. (2004). *Leadership Theory, Application, Skill Development*. Minnesota: Southwestern.
- Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.
- Piccolo, R.F & Colquitt, J.A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics, *Academy of Management Journal* 2006, Vol. 49, No. 2, 327–340.
- Saitis, Ch. (2005). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18: 257–273.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.

Xochellis, P. (2006). *O ekpaideftikos sto sygchronο kosmo. O rolos kai to epangelmatiko tou profil simera, i ekpaidefsi kai i apotimisi tou ergou tou.* Athina: Typothito.

Κουπόνια εκπαίδευσης: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Σπυρίδων Τσόλκας, M.Sc.

Περίληψη

Ένα από τα σπουδαιότερα θέματα των μεταρρυθμίσεων στην Εκπαίδευση διεθνώς, ήδη από τη δεκαετία του '80, αφορούσε την σχολική αυτονομία, την ελεύθερη επιλογή του σχολείου από τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και την συμμετοχή των ιδιωτικών σχολείων στην δημόσια χρηματοδότηση. Τα εκπαιδευτικά κουπόνια προσέφεραν από πλευράς κράτους την άμεση χρηματοδότηση των οικογενειών, επιτρέποντάς έτσι την εγγραφή των μαθητών σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της επιλογής τους. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η ελεύθερη επιλογή, η αύξηση του σχολικού ανταγωνισμού και υποβοηθούμενη πρόσβαση σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στα ιδιωτικά σχολεία της επιλογής τους, χωρίς εισοδηματικούς φραγμούς. Ο θεσμός αυτό υιοθετήθηκε από πλειάδα χωρών διεθνώς, τόσο από αναπτυσσόμενες όσο και από ανεπτυγμένες χώρες. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του θεσμού, όπως επίσης και τις διεθνείς εφαρμογές του.

Λέξεις-Κλειδιά: Κουπόνια εκπαίδευσης, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα

School voucher: pros and cons

Spyridon Tsolkas, M.Sc.

Abstract

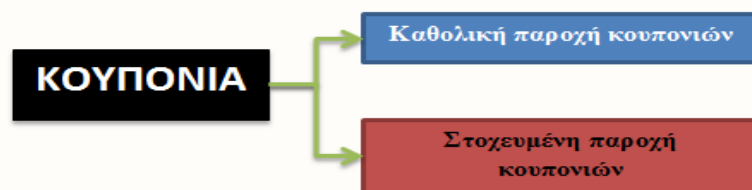
Internationally, since the 1980s, one of the most important issues regarding the educational reform has been school autonomy, free school-choice for parents and private schools' participation in public funding. School vouchers offer the government a direct funding for the families, thus enabling the enrolment of students in public or private schools of their choice. The purpose of this policy is to maximise the freedom of school-choice, increase the competition among schools and impair access to low-income families in private schools of their choice, without income barriers. School voucher systems have been adopted by many countries internationally, both developing and developed countries. This paper presents the theoretical framework, the advantages and disadvantages of the institution, as well as its international applications.

Key-Words: School voucher, advantages, disadvantages

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα **κουπόνια εκπαίδευσης (school/educational vouchers)**, είναι δίδακτρα (εναλλακτική μορφή χρηματοδότησης) που μπορούν να εξαργυρώσουν οι μαθητές στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία που συμμετέχουν (Wolf, 2008; OECD, 2012; Hoxby, 2000). Αποτελεί μια διεθνή μέθοδος χρηματοδότησης και διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες (Σχ.1)(IOBE, 2013; Patrinos, 2016; West, 1997):

- **Καθολική παροχή κουπονιών:** όπου απευθύνεται χωρίς διακρίσεις σε όλους τους μαθητές, αυξάνοντας έτσι τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων (προγράμματα σπουδών, ακαδημαϊκά και ουσιαστικά προσόντα διδασκόντων κ.α.), στοχεύοντας στην μέγιστη δυνατή από μεριάς τους προσέλκυση μαθητών.
- **Στοχευμένη παροχή κουπονιών:** απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές από χαμηλού εισοδήματος οικογένειες, αλλά δεν βελτιώνει τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολικών μονάδων, όμως βοηθά στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μαθητών με διαφορετική εισοδηματική και κοινωνική προέλευση.



Σχήμα 1. Βασικές Κατηγορίες Κουπονιών

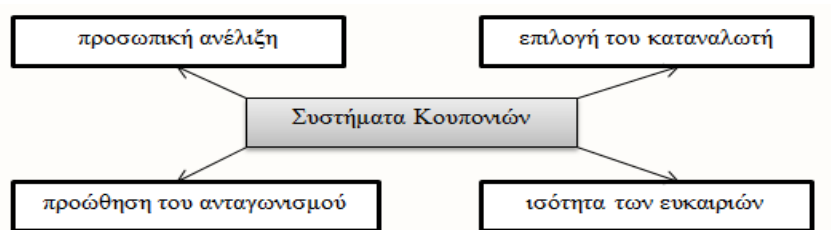
Τα προγράμματα εκπαιδευτικών κουπονιών διαφοροποιούνται στα εξής (Levin, 1991):

- στις πηγές και τα ποσά χρηματοδότησης,
- στο θεσμικό πλαίσιο, και
- στην πληροφόρηση/ενημέρωση.

Ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών κουπονιών περιλαμβάνει τέσσερις (4) βασικές αρχές (Σχ.2)(Cave, 2001):

- την ελεύθερη επιλογή του καταναλωτή/πελάτη,
- την προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευόμενου,
- την βελτίωση του ανταγωνισμού μεταξύ σχολείων και
- την ισότητα των ευκαιριών ανάμεσα σε μαθητές και οικογένειες διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης.

Ιστορικά η ιδέα των εκπαιδευτικών κουπονιών συνδέεται με την πρόταση του Milton Friedman (1962), σύμφωνα με την οποία παρέχεται μια δωρεάν σχολική επιλογή για μαθητές, που δημιουργεί ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, που αυτό με τη σειρά του βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, δίνεται στις οικογένειες των μαθητών ένα κουπόνι ισοδύναμο με ένα συγκεκριμένο ποσό χρημάτων, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε ένα σχολείο της επιλογής τους, ή εναλλακτικά, τα σχολεία λαμβάνουν χρηματοδότηση ανάλογη με τον αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις, τα σχολεία έχουν ένα χρηματικό κίνητρο για να προσελκύσουν όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές και πρέπει να προσπαθήσουν να προσφέρουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος (Levin, 1991).



Σχήμα 2. Οι 4 σημαντικές αρχές των Κουπονιών

Τέλος, στον επόμενο πίνακα απεικονίζεται μια λίστα χωρών που προσφέρουν σύστημα εκπαιδευτικών κουπονιών (καθολικό ή εξειδικευμένο). Πρέπει να σημειωθεί ότι το κουπόνι περιλαμβάνει και τις περιπτώσεις παροχής φορολογικών κινήτρων στις οικογένειες, για να μειωθεί το κόστος παροχής ιδιωτικής εκπαίδευσης σε αυτούς (IOBE, 2013).

	Κουπόνια σε όλους τους μαθητές	Κουπόνια μόνο σε μαθητές με κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα
Βέλγιο	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Χιλή	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Τσεχία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Δανία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Αγγλία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Εσθονία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Φινλανδία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Γερμανία	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ελλάδα	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ουγγαρία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ιρλανδία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ισραήλ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ιταλία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ιαπωνία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Κορέα	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Λουξεμβούργο	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Νέα Ζηλανδία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Πολωνία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πορτογαλία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σλοβακία	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ισπανία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σουηδία ¹	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ελβετία	ΟΧΙ	ΟΧΙ

Πίνακας 1. Κρατικά Εκπαιδευτικά συστήματα που παρέχουν σύστημα εκπαιδευτικού κουπονιού, έτος βάση: 2009 (OECD, 2012).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Το σύστημα των κουπονιών εκπαίδευσης έχει δεχτεί θετική αλλά και αρνητική κριτική. Η υποστήριξη της μεταρρύθμισης των κουπονιών προέρχεται από τις κλασσικές οικονομικές αρχές και βασίζεται στη θεωρία ότι ο αυξημένος ανταγωνισμός για τους φοιτητές θα υποχρεώσει τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά σχολεία να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερα τους πόρους και να

ανταποκριθούν στις ανάγκες των σπουδαστών και των οικογενειών τους (Friedman, 1962; Hoxby, 2000; Chubb and Moe, 1990). Από την άλλη, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι οι θεωρητικές βάσεις της μεταρρύθμισης των κουπονιών δεν είναι αποδεδειγμένες αλλά αμφισβητήσιμες, και ότι ορισμένες αρνητικές συνέπειες που αποδίδονται στα προγράμματα εκπαιδευτικών κουπονιών έχουν καταγραφεί σε πρόσφατες έρευνες (McDonald, 2002, Schneider and Buckley, 2002; Schneider et al., 2000; d'Entremont and Huerta, 2007).

Ειδικότερα:

- Οι Fung και Lam (2008), αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά κουπόνια μπορεί να χαρακτηριστούν στρατηγικό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης χάρη στην αξιοποίηση των δυνάμεων της αγοράς, έτσι ώστε βοηθήσουν στην ελεύθερη επιλογή των οικογενειών, και του ανταγωνισμού μεταξύ σχολείων.
- Ο Patrinos (2016), σημειώνει ότι από την ήδη εφαρμογή των κουπονιών στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών μπορεί να υπάρξει γενική βελτίωση στην εκπαίδευση τους. Όμως απαιτείται πιλοτική δοκιμή και αυστηρή αξιολόγηση, ενώ συνδέεται και με την διαδικασία λειτουργία τους.
- Ο Emilson (2012), επηρεασμένος από τη σουηδική εμπειρία, εκτιμά ότι ο ανταγωνισμός βελτιώνεται μέσω του συστήματος κουπονιών, λόγω της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αντίθετα, άλλοι μελετητές διαφωνούν για τις επιπτώσεις που φέρει το σύστημα κουπονιών στην Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα:

- Υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών (μεταναστών) μαθητών, όπου οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να επιλέγουν ανεξάρτητα σχολεία για τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους μετανάστες (OECD, 2015)
- Τα σχολεία θα έχουν κίνητρο να προτιμούν τους καλούς μαθητές σε βάρος των μειονεκτούντων μαθητών (Ladd, 2002).
- Κίνδυνος χρηματοδοτικής αποδυνάμωσης και υποβάθμισης των δημόσιων σχολείων, ειδικότερα στις ΗΠΑ αυτό το γεγονός έχει ήδη διαφανεί (Ladd, 2002; McDonald, 2002).
- Κατηγοριοποίηση των μαθητών, αφού έρευνες δείχνουν ότι οι πιο προνομιούχες οικογένειες έχουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες, και άλλους εκπαιδευτικούς πόρους και χρησιμοποιούν πολιτικές επιλογής για να αναζητήσουν σχολεία υψηλής απόδοσης για να εγγραφούν τα παιδιά τους (Schneider and Buckley, 2002; Schneider et al., 2000).

Εφαρμογές

Διεθνώς σε αρκετά κράτη (Χιλή, Βέλγιο, Εσθονία κ.α.) παρέχεται κάποιου είδους εκπαιδευτικό κουπόνι ή αντίστοιχα φορολογικά κίνητρα ώστε να φοιτούν οι μαθητές σε ιδιωτικά σχολεία (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Σε τέσσερα (4) κράτη

(Γερμανία, Βέλγιο, Ισραήλ, Σλοβακία), η παροχή εκπαιδευτικών κουπονιών αφορά όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα. Αντίθετα, σε περισσότερα κράτη (Τσεχία, Δανία, Αγγλία κ.α.), ο θεσμός για τη φοίτηση μαθητών σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υφίσταται (IOBE, 2013).

Πιο συγκεκριμένα:

- ΧΙΛΗ:** εισήγαγε τα κουπόνια εκπαίδευσης σε ευρεία κλίμακα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1981, υπό την καθοδήγηση M. Friedman και συνεργατών του που συμβούλευαν την κυβέρνηση της Χιλής. Στη διαχείριση της βασικής εκπαίδευσης καταργήθηκε η μονιμότητα των εκπαιδευτικών, και άρχισε η ισότιμη χρηματοδότηση δημόσιων και μη-κερδοσκοπικών ιδιωτικών σχολείων σύμφωνα με τη συμμετοχή, ενώ ενθαρρύνθηκαν οι οικογένειες των μαθητών για επιλογή σχολείου βάσει της απόδοσης του. Το 1989 μετά την πτώση του καθεστώτος του Πινοσέτ, επανήλθε η εργασιακή προστασία στους εκπαιδευτικούς, διατηρώντας όμως το σύστημα εκπαιδευτικών κουπονιών. Θεωρείται στην διεθνή βιβλιογραφία το πλέον αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα εφαρμογής του συστήματος κουπονιών σε εθνική εμβέλεια, μεταξύ των αναπτυσσόμενων οικονομιών (Gauri, 2004). Ωστόσο, οι επιπτώσεις του συστήματος δεν ήταν οι επιθυμητές σύμφωνα με τους σχεδιαστές τους, αφού επήλθε δραματική αύξηση των εγγραφών σε ιδιωτικά σχολεία, από το 15% στις αρχές του 1980 σε 33% το 1996 (πριν τη μεταρρύθμιση το 80% των παιδιών ήταν εγγεγραμμένο σε δημόσια σχολεία, ενώ μετά τη μεταρρύθμιση, περίπου το 57% των μαθητών φοιτούσε σε ιδιωτικά σχολεία), ενώ διευρύνθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες λόγω της ανάπτυξης πολλαπλών ταχυτήτων, ιδιωτικών σχολείων στη χώρα. Επειδή υπήρξε δυσανεμία από τους πολίτες για το σύστημα, η κυβέρνηση έφερε το Νόμο του Preferential School Subsidy (2008), όπου αυξήθηκε η αξία του κουπονιού για τις φτωχότερες οικογένειες και περιορίστηκε ο βαθμός ελευθερίας των επιδοτούμενων ιδιωτικών σχολείων στην επιλογή των μαθητών. Νέες έρευνες ανέδειξαν μικρή βελτίωση σχετικά με την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (OECD, 2015; Contreras, 2002; Gallego, 2002; Gauri and Vawda, 2004).
- ΚΟΛΟΜΒΙΑ:** η υιοθέτηση του συστήματος κουπονιών παρά τα όποια οργανωτικά προβλήματα, εμφάνισαν επιτυχίες που δείχνει ότι η εφαρμογή τους μπορεί να συμβάλει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Stern, 2014). Ειδικότερα, οι Angrist et al. (2005) βρίσκουν θετικό αποτέλεσμα στην εισαγωγή των κουπονιών μέσω της αύξησης του ποσοστού ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε βαθμολογίες δοκιμών στους μαθητές.

- **ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ:** Το 2016 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην βασική εκπαίδευση (προσχολική, πρωτοβάθμια). Έπεται η αξιολόγηση της εισαγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα για ληφθεί η απόφαση για το αν κρίνεται σκόπιμο η εισαγωγή του «κουπονιού τάξης» σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- **ΙΤΑΛΙΑ:** ξεκίνησε το 2000 με στόχο την υποστήριξη των οικογένειων που επιθυμούν την είσοδο των παιδιών τους σε ιδιωτικά σχολεία. Υπήρξε αλλαγή το 2008, με στόχο την βελτίωση του, απλοποιώντας το και ενσωματώνοντας μεγαλύτερη οικονομική βοήθεια. Η αλλαγή αυτή δεν έχει επηρεάσει το ποσοστό των μαθητών που εγγράφονται σε ιδιωτικά σχολεία. Επιπλέον, υπήρξε ελάφρυνση της γραφειοκρατίας για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων (Agasisti et al., 2015).
- **ΣΟΥΗΔΙΑ:** η είσοδος του στο σύστημα της χώρας περιλαμβάνει 5 βασικά στοιχεία (Emilsson, 2012):
 - ✓ Βασικό πρόγραμμα σπουδών που οφείλουν να ακολουθήσουν οι σχολικές μονάδες που επιθυμούν να ενταχθούν.
 - ✓ Χρηματοδοτούνται από το κράτος ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών.
 - ✓ Το χρηματικό ποσό του κουπονιού πληρώνεται από κάθε τοπική αρχή και ποικίλει μεταξύ των δήμων ανάλογα με τις διαφορές στα κόστη.
 - ✓ Στα ανεξάρτητα σχολεία δεν επιτρέπεται να επιβάλλουν πρόσθετα δίδακτρα στις οικογένειες των μαθητών.
 - ✓ Εντός του πλαισίου του προγράμματος σπουδών, τα ανεξάρτητα σχολεία διαθέτουν ανεξαρτησία οργάνωσης όσο αφορά τα δικά τους ιδιαίτερα προγράμματα εκπαίδευσης, ωράρια και εκπαιδευτικές μεθόδους.
- **ΟΛΛΑΝΔΙΑ:** είναι ένα παράδειγμα επιτυχημένης εφαρμογής, αφού το 70% των εγγράφων λαμβάνουν χώρα σε κρατικώς χρηματοδοτούμενα ιδιωτικά σχολεία (Patrinos, 2016).
- **ΧΟΝΓΚ-ΚΟΝΓΚ:** το 2006, ανακοινώθηκε την εισαγωγή του προγράμματος κουπονιών προσχολικής αγωγής (PEVS). Ο βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να λαμβάνουν όλα τα παιδιά οικονομικά προσιτή και ποιοτική προσχολική εκπαίδευση. Το PEVS έχει τρία μοναδικά χαρακτηριστικά: διάκριση εις βάρος κερδοσκοπικών παιδικών σταθμών, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και περιορισμό της επιλογής των γονέων σε μη κερδοσκοπικά σχολεία. Προβλέπεται επίσης υιοθέτηση διασφάλιση ποιότητας που συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση με εξωτερική αξιολόγηση από το σχετικό Υπουργείο (Li et al., 2010).
- **ΗΠΑ:** τα κουπόνια εκπαίδευσης εφαρμόζονται σε αρκετές πολιτείες των ΗΠΑ. Οι Brunner & al. (2001), διεξήγαγαν έρευνα που έδειξε ότι οι στόχοι του συστήματος κουπονιών είναι πιο πιθανό να επιτυγχάνονται αν το σύστημα δεν απειλεί τις αξίες των ακινήτων στις καλές σχολικές περιφέρειες. Μια δυνατότητα θα ήταν το κου-

πόνι να απευθύνεται σε γονείς με χαμηλό εισόδημα. Αυτό στοχεύει στο να βοηθήσει τις οικογένειες που είναι εγκλωβισμένες σε υποβαθμισμένα σχολεία του κέντρου της πόλης.

- **ΕΛΛΑΔΑ:** υπήρξαν δύο μοναδικά παραδείγματα όσο αφορά την παροχή εκπαιδευτικών κουπονιών. Συγκεκριμένα, το 2012 διατέθηκαν εκπαιδευτικά κουπόνια για την προσχολική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της ενίσχυσης του προγράμματος των δημοτικών βρεφονηπιακών σταθμών, ενώ το 2011 αναπτύχθηκε πρόγραμμα χρηματοδότησης μέσω εκπαιδευτικών κουπονιών στα ΙΕΚ χρηματοδοτώντας, δημόσια και ιδιωτικά μέσω της κάλυψης των σπουδών ενός έτους για κάθε σπουδαστή (734 €)(IOBE, 2013).

Συμπεράσματα

Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/πελατών, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως επαγγελματίας που αξιολογείται β' αση των αποτελεσμάτων του και τα αποτελέσματα του σχολείου. Επιπλέον, καταπολεμείται η κεντρική γραφειοκρατική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής των εκπαιδευτικών κουπονιών είναι η παροχή ελεύθερης επιλογής στους γονείς για εγγραφή των παιδιών τους. Επίσης, η δυνατότητα σε φτωχές οικογένειες και μαθητές, να φοιτήσουν σε σχολεία που ήταν απρόσιτα μέχρι τότε για αυτούς, μειώνοντας τις ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, οι συνήθειες στρεβλώσεις της αγοράς πρέπει να θεωρούνται πολύ πιθανές στο σύστημα των κουπονιών εκπαίδευσης. Δεν υπάρχουν τα ίδια αποτελέσματα σε όλα τα κράτη και αυτό συμβαίνει επειδή οι επιπτώσεις τους εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες (χρηματοδότηση, κανονιστικό πλαίσιο, υποστηρικτικές υπηρεσίες κ.α.).

Βιβλιογραφία

- Agasisti, Barbieri, Murtinu, 2015, Private School Enrollment in an Italian Region after Implementing a Change in the Voucher Policy, *Journal of School Choice*, 9:3, 380-406.
- Angrist, J. , E. Bettinger and M. Kremer 2005. Long-Term Educational Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia. Forthcoming in *American Economic Review*.
- Brunner, Sonstelie, Thayer, 2001, Capitalization and the Voucher: An Analysis of Precinct Returns from California's Proposition, *Journal of Urban Economics*, 50, 517-536.
- Cave, M., 2001, Voucher Programmes and their Role in Distributing Public Services, *OECD Journal on budgeting*.

- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Contreras, D. 2002. Vouchers, school choice and the access to higher education. Yale University Economic Growth Center Discussion Paper no. 845. <http://ssrn.com/abstract=317964>, accessed 10/4/2022.
- Emilson, P., 2012, "The profit motive in Swedish education", στο Stanfield, J., (ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*, iea, 74-85.
- D' Entremont, C. and Huerta, L.A. (2007). Irreconcilable Differences? Education Vouchers and the Suburban Response. *Educational Policy*, Vol. 21 No 1, 40-72.
- Fung, Lam, 2008, The Pre-primary Education Voucher Scheme of Hong Kong: A Promise of Quality Education Provision? *Education Journal*, Vol. 36, Nos. 1-2, 153-170.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gauri, V. 2004, Vouchers for Basic Education in Developing Economies: An Accountability Perspective, *The World Bank Research Observer*, vol. 19, no. 2, 259-280.
- Gauri, V. and Vawda, A. 2004. Vouchers for Basic Education in Developing Economies: An Accountability Perspective. *The World Bank Research Observer* 19, no. 2: 259-280.
- Hoxby, C. (2000). Does competition among public schools benefit students and taxpayers? *American Economic Review*, 90, 1209-1238.
- Idryma Oikonomikon kai Viomichanikon Erevnon - IOVE, 2013, Dimosia kai Idiotiki Ekpaidefsi: Sygkritiki Analysi, Noemvrios 2013, Athina.
- Ladd, H., 2002, School Vouchers: A Critical View, *Journal of Economic Perspectives*, Volume 16, Number 4, 3-24.
- Levin, H., 1991, The Economics of Educational Choice, *Economics of Education Review*, Vol. 10, No. 2, 137-158.
- Li, H. Wong, J.M.S. Wang, X.C. Affordability, accessibility, and accountability: Perceived impacts of the Pre-primary Education Vouchers in Hong Kong. *Early Childhood Research Quarterly* 25 (2010) 125-138.
- McDonald, T. (2002). The false promise of vouchers. *Education Leadership*, 59(7), 33-37.

- OECD, 2012, Are school vouchers associated with equity in education? *PISA in focus*, n. 20.
- OECD, 2015, *Improving Schools in Sweden: An OECD perspective*.
- Patrinos, A., (2016). School Vouchers Can Help Improve Education Systems, *WISE ed.review*.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 133-144.
- Schneider, M., Teske, P., & Marschall, M. (2000). *Choosing schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stern, J., 2014, The “Developing” Achievement Gap: Colombian Voucher Reform, *Peabody Journal of Education*, 89:1, 43-57.
- West, E., 1997, Education vouchers in principle and practice: A survey, *The World Bank Research Observer*, vol. 12, no . 1, 83-103.
- Wolf, P., 2008, School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice, *BYU Law Review*, 415, iss. 2, art. 9.

Νεωτερική και μετανεωτερική διδασκαλία στην ξένη γλώσσα με χρήση Τ.Π.Ε. Σύγκριση και πλεονεκτήματα

Σουλάνη Αλεξάνδρα Ελένη

B.A. English Language and Literature, University of Athens, M.Sc. Translation Studies, Ionian University, M.Sc. Gender Studies, University of the Aegean, M.Sc. Leadership e Dirigenza Scolastica, Roma Tre

Περίληψη

Πλησιάζοντας τα τέλη του 20ού αιώνα, η Διδακτική μετακινήθηκε από το νεωτερικό, παραδοσιακό παράδειγμα και υιοθέτησε τη λεγόμενη μετανεωτερική προσέγγιση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Οι κοινωνικές αλλαγές και η εξέλιξη της τεχνολογίας ήταν δύο βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή και εξακολουθούν να την υποστηρίζουν· η ξενόγλωσση εκπαίδευση, μάλιστα, ως ευαίσθητος δέκτης που αντιλαμβάνεται σύντομα τέτοιες τάσεις, έχει ήδη ενσωματώσει στα εγχειρίδιά της αυτή την προοπτική. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως συχνά η εκπαιδευτική πρακτική διστάζει να ενστερνιστεί το νέο και το αντιμετωπίζει αρκετά επιφυλακτικά, αν όχι αρνητικά. Στην παρούσα εργασία θα αναπτυχθούν δύο σχέδια μαθήματος στην ξένη γλώσσα (εν προκειμένω στην Ιταλική), τα οποία θα έχουν κοινό θέμα, αλλά διαφορετική μορφή (νεωτερική και μετανεωτερική), με σκοπό να αναδειχθούν τα σαφή πλεονεκτήματα της μετανεωτερικής προσέγγισης.

Λέξεις-Κλειδιά: μετανεωτερικότητα, εκπαίδευση, σχέδιο μαθήματος, Τ.Π.Ε.

Α. Θεωρητικό Υπόβαθρό

Από τις πρώτες απόπειρες οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας στην περιοχή της Μεσοποταμίας κατά την 3^η χιλιετία π.Χ., η εκπαιδευτική σκέψη και πράξη έχει δεχθεί πολλές ιδέες και αντιλήψεις διαφόρων πολιτισμών, ενώ έχει εμπλουτιστεί επίσης από τα πορίσματα συναφών με τον άνθρωπο επιστημών όπως η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία και η Κοινωνιολογία. Σημαντικά ορόσημα στην εξέλιξή της μεταξύ άλλων ήταν η εισαγωγή του λογικού συλλογισμού ως απότοκο του κινήματος του Διαφωτισμού, καθώς και η διαφοροποίηση στους ρόλους παιδαγωγού και μαθητή που εισήγαγε η θεώρηση της Νέας Αγωγής του John Dewey πριν από περίπου έναν αιώνα. Στις ημέρες μας, η Διδακτική αποτελεί διακριτό κλάδο ο οποίος, πορευόμενος με κριτικό πνεύμα και με βλέμμα στραμμένο προς την ποιοτική διδασκαλία και την ικανοποίηση τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, ασχολείται με τον επιστημονικό σχεδιασμό, την ευμέθοδη οργάνωση και την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας μέσα σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.

Όπως αναφέρθηκε, το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού άσκησε σημαντική επίδραση στην πορεία της εκπαίδευσης και επέφερε μια μείζονα αλλαγή “παραδείγματος” (paradigm), ή οπτικής κατά την έννοια του Thomas Kuhn (Κιντή, 2003). Προωθώντας νέες αξίες όπως η ορθολογισμός και η κοινωνική πρόοδος που ρίζωσαν βαθιά και έχουν

ισχυρή παρουσία και στο παρόν αξιακό σύστημα, σηματοδοτεί και την έναρξη της εποχής της *νεωτερικότητας*, η οποία διακρίνεται από τον θρησκευτικό της σκοπό και αποκτά έναν εκκοσμικευμένο πλέον χαρακτήρα. Η διδασκαλία γίνεται επιστήμη με πεδίο εφαρμογής τη σχολική τάξη και τρεις βασικούς παράγοντες: τον εκπαιδευτικό, το γνωστικό αντικείμενο και τον μαθητή (Τύρου, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πράξη επηρεασμένη από τις προσεγγίσεις του Συνδετισμού (Thorndike), της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης (Pavlov), του Συμπεριφορισμού (Watson), της Εξαρτημένης Μάθησης Χρονικής Συνάφειας (Guthrie), της Συντελεστικής Εξαρτημένης Μάθησης (Skinner) και της Μεθόδου Keller, εστιάζει σε έννοιες όπως η αυθόρμητη ανάκτηση μέσω της επανειλημμένης σύνδεσης ερεθίσματος – αντίδρασης, η δημιουργία συνηθειών (ως παγιωμένων συμπεριφορών), η μάθηση μέσω της πράξης (με την έννοια της πραγματοποίησης συμπεριφορών), η ενίσχυση των αντιδράσεων με τη μορφή επαίνου, προνομίων, υψηλών βαθμών, αυτοκόλλητων, η αποτελεσματικότερη χρήση του χρόνου διδασκαλίας και η διατύπωση στόχων, η προγραμματισμένη διδασκαλία και οι μηχανές εξέτασης με άμεση ανατροφοδότηση, ο σεβασμός στον ατομικό ρυθμό μάθησης και η αυτόνομη μελέτη, με στοιχεία που εντοπίζονται και σήμερα στη σύγχρονη διδακτική (Τύρου, 2021β).

Η μετανεωτερική εποχή έρχεται προς το τέλος του προηγούμενου αιώνα να θέσει υπό αμφισβήτηση πολλές παγιωμένες αξίες, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα θέματα και σε υποκειμενικές οπτικές που παράγονται σε συγκεκριμένα πλαίσια (Φρυδάκη). Κατά τον τρόπο αυτό, προωθεί την ενδυνάμωση της «κοινής γνώσης» που νομιμοποιείται από την κοινότητα που την παράγει, όπως και τον σεβασμό στην ετερότητα, την πολυφωνία και τις διαφορετικές αξίες. Καθώς η γνώση έχει άμεση συσχέτιση με τη διαδικασία μετάδοσής της, την εκπαίδευση δηλαδή, διαμορφώνονται νέες θεωρήσεις που εντάσσονται στο μετανεωτερικό πλαίσιο, όπως ο εποικοδομητισμός. Αυτές αντιτίθενται στις προαναφερθείσες θεωρίες εξαρτημένης μάθησης και της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που είτε τονίζουν την επίδραση του περιβάλλοντος στο άτομο είτε την ελαχιστοποιούν, ενώ παράλληλα συμπλέουν με την υπόθεση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura ως προς την *αλληλεπίδραση* ατόμου, συμπεριφοράς και περιβάλλοντος (Τύρου, 2021γ). Εκκινώντας από την πεποίθηση ότι το άτομο είναι ενεργό υποκείμενο της γνώσης, διαμορφώνει ένα μαθητοκεντρικό προσανατολισμό που λαμβάνει υπόψη την αυξανόμενη ετερογένεια της τάξης, την οποία όμως δέχεται θετικά και την αντιμετωπίζει ως πηγή γνώσεων και εμπειριών για τον εκπαιδευτικό, αλλά και πολύ περισσότερο για τον μαθητή. Κατά τον τρόπο αυτό, εκτιμάται και αναδεικνύεται η συνεισφορά κάθε μαθητή μέσα στα πλαίσια της διδακτικής πράξης μέσα από τις κοινότητες μάθησης, τη συζήτηση και τον καταιγισμό ιδεών, τη συνεργατική μάθηση και τα σχέδια δράσης (project) που προάγουν την από κοινού επίλυση προβλημάτων (Τύρου, 2021δ).

Τόσο στη νεωτερική όσο και στη μετανεωτερική εποχή, είναι σημαντικό το ζήτημα του διδακτικού σχεδιασμού, υπό την έννοια της επιλογής των κατάλληλων για κάθε επίπεδο και κάθε μαθητή μαθησιακών εμπειριών, και ακολούθως της εφαρμογής τους που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των παιδαγωγικών στόχων. Στις δεκαετίες πριν το 1970

κυριαρχεί το τεχνικό-γραμμαμικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο εμφανώς επηρεασμένο από νεωτερικά χαρακτηριστικά, ακολουθεί μια ορθολογική-τεχνική προσέγγιση με συγκεκριμένα βήματα: καθορισμό του προς διδασκαλία θέματος, ακριβή διατύπωση στόχων, διδακτικά υλικά και εμπειρίες, και τέλος, αξιολόγηση. Στα επόμενα 15 περίπου χρόνια, τη σκυτάλη παίρνει το ψυχολογικό-κυκλικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει τη σημασία του παράγοντα των ποικίλων αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών και προσπαθεί να τον ενσωματώσει στον σχεδιασμό. Με τον προσανατολισμό αυτό (ο οποίος άπτεται της μετανεωτερικής σκέψης), παρουσιάζει σαφή διαφοροποίηση από τη νεωτερική οπτική και την εργαλειακή της έκφραση και επικεντρώνεται στο ζήτημα της επίγνωσης των νοητικών διεργασιών που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις επιλογές τους. Τα τελευταία χρόνια, νέες έννοιες έχουν εμπλουτίσει τη Διδακτική καθιστώντας τη εκπαιδευτική διαδικασία πιο μαθητοκεντρική και με έμφαση στον σεβασμό της ετερότητας και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα αφομοιώνονται βασικά στοιχεία του κριτικού γραμματισμού και της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεότητα.

Με βάση αυτούς τους άξονες, θα διαμορφωθεί ένα σχέδιο μαθήματος με δύο διαφορετικούς τρόπους: ο πρώτος θα βασίζεται σε νεωτερικά, παραδοσιακά χαρακτηριστικά, ενώ ο δεύτερος τρόπος θα βασίζεται σε σύγχρονα, μετανεωτερικά χαρακτηριστικά. Καθώς πρόκειται για σχέδιο μαθήματος στη διδακτική μιας ξένης γλώσσας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη άλλη μια συνισταμένη, αυτή της ανάλυσης μαθησιακών αναγκών. Πρόκειται για κλάδο της επιστήμης που αναπτύχθηκε στις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής των γλωσσών (Τύρου, 2021ε). Παρουσιάζει τρεις «σχολές» ανάλυσης: η πρώτη, στη δεκαετία του '70, συμπίπτει με τη μετάβαση από τη νεωτερική στη μετανεωτερική περίοδο και επικεντρώνεται στην ανάλυση της επικοινωνιακής περίστασης στην οποία θα βρεθεί ο μαθητής ολοκληρώνοντας την εκμάθηση της ξένης γλώσσας· στη δεύτερη «σχολή» εξετάζονται επίσης και οι στρατηγικές μάθησης που έχει αναπτύξει ο μαθητής, ενώ κατά την τελευταία περίοδο (που εναλλακτικά αποκαλείται και «ανίχνευση αναγκών») το ενδιαφέρον στρέφεται επίσης στην επιλογή τόσο των μαθησιακών υλικών, όσο και στη διάγνωση των κατάλληλων κάθε φορά γνωστικών διεργασιών, καταδεικνύοντας μια σαφή μαθητοκεντρική κατεύθυνση, συνεπή με τις λοιπές εξελίξεις στον τομέα της Διδακτικής.

B. Σχέδιο μαθήματος με νεωτερικά χαρακτηριστικά

Γνωστικό αντικείμενο:	Ξένη γλώσσα (ιταλικά)
Προφίλ μαθητών:	10-11 ετών
Επίπεδο γλωσσομάθειας:	A1-A2
Χρονική διάρκεια:	2 ώρες, όχι συνεχόμενες

Συνοπτική περιγραφή του σχεδίου μαθήματος:

Τι είναι γλυκό και μας δροσίζει όταν κάνει ζέστη; Σωστά, το παγωτό! Και καθώς αποτελεί μέρος του γευστικού πολιτισμού της Ιταλίας, εντάσσεται στη διδασκαλία με έναν συνδυασμό ιστορικών, πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων.

Στόχοι του μαθήματος:

- Να αναδειχθεί ένα εύγευστο κεφάλαιο του ιταλικού πολιτισμού
- Να διευρύνουν οι μαθητές τις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και επικοινωνίας στην Ιταλική γλώσσα

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Να εξηγούν τα παιδιά με σύντομο τρόπο τους λόγους για τους οποίους το παγωτό αποτελεί μέρος της γευστικής παράδοσης της Ιταλίας
- Να διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών τρόπων σερβιρίσματος (π.χ. κύπελλο, χωνάκι, σε ξυλάκι)
- Να ανακαλούν διάφορες γεύσεις παγωτού (σοκολάτα, βανίλια, φράουλα, φυστίκι, κτλ.)
- Να διατυπώνουν προφορικά και γραπτά προτάσεις στις οποίες εκφράζουν την προτίμησή τους για κάποια γεύση
- Να φέρνουν εις πέρας έναν σύντομο διάλογο, παραγγέλλοντας ένα παγωτό

Αναλυτική περιγραφή:

- Παρουσιάζεται στους μαθητές ιταλικό κείμενο που αναφέρεται στην ιστορία του παγωτού, το οποίο διαβάζουν με τη σειρά.
- Στο τέλος της ανάγνωσης εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις.
- Γίνονται προφορικά ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.
- Δίνονται εικονογραφημένοι πίνακες με σχετικό λεξιλόγιο.
- Ανατίθεται για το σπίτι σύντομη εργασία στην οποία καταγράφουν δύο γεύσεις και έναν τρόπο σερβιρίσματος που προτιμούν, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για άλλα δύο φιλικά ή συγγενικά άτομα (συνολικά 3 προτάσεις)
- Σε παιχνίδι ρόλων πραγματοποιούν διαλόγους σε ένα πρατήριο παγωτών.

1^η Διδακτική Ώρα

1η δραστηριότητα: ανάγνωση κειμένου, ερμηνεία αγνώστων λέξεων και προφορικές ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

- διάρκεια: 25' λεπτά
- είδος: ανάγνωση και συζήτηση
- οργάνωση τάξης: ατομική εργασία
- ρόλος εκπαιδευτικού: διδακτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός

- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά το κείμενο, τα καλεί να το διαβάσουν με τη σειρά, επαινεί την ορθή ανάγνωση (προφορά, επιτονισμό), εξηγεί τις άγνωστες λέξεις, κάνει γλωσσολογικούς συσχετισμούς με τα ελληνικά για να βοηθήσει την απομνημόνευση
- ενέργειες μαθητών: διαβάζουν, μεταφράζουν για να κατανοήσουν
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: αυθεντικό ιταλικό κείμενο που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να αναφέρουν με απλά λόγια γιατί το παγωτό θεωρείται ιταλικό

2η δραστηριότητα: παρουσίαση πινάκων με λεξιλόγιο (είδη και γεύσεις παγωτών), ερμηνεία αγνώστων λέξεων, σχηματισμός προτάσεων (προφορικά), ανάθεση γραπτής εργασίας για το σπίτι

- διάρκεια: 20' λεπτά
- είδος: ανάγνωση και συζήτηση
- οργάνωση τάξης: ατομική και ομαδική (ανά ζεύγη) εργασία
- ρόλος εκπαιδευτικού: διδακτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός
- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά το λεξιλόγιο, τα καλεί να το διαβάσουν με τη σειρά, επαινεί την ορθή ανάγνωση (προφορά), εξηγεί τις άγνωστες λέξεις, κάνει γλωσσολογικούς συσχετισμούς με τα ελληνικά για να βοηθήσει την απομνημόνευση (π.χ. vaniglia, crema, menta, limone, κτλ.), αναθέτει τη γραπτή εργασία για το σπίτι
- ενέργειες μαθητών: διαβάζουν, μεταφράζουν για να κατανοήσουν, ανά ζεύγη εκφράζουν τις προτιμήσεις τους
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: αυθεντικό ιταλικό κείμενο που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να ανακαλούν το λεξιλόγιο και να διατυπώνουν προφορικά τις προτιμήσεις τους σε έναν σύντομο διάλογο.

2^η Διδακτική Ώρα

1η δραστηριότητα: έλεγχος των γραπτών εργασιών που είχαν τα παιδιά για το σπίτι, επιβράβευση με αυτοκόλλητα, σύντομη προφορική εξέταση του λεξιλογίου
διάρκεια: 15'

2η δραστηριότητα: γραπτές ασκήσεις συμπλήρωσης, προφορική διόρθωση
διάρκεια: 10'

- οργάνωση τάξης: ατομική εργασία
- ρόλος εκπαιδευτικού: διδακτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός

- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά τις ασκήσεις, κάνει προφορικό έλεγχο και διόρθωση
- ενέργειες μαθητών: διαβάζουν, ελέγχουν, διορθώνουν τις δικές τους απαντήσεις και των συμμαθητών τους
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: αυθεντικό ιταλικό κείμενο που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να ανακαλούν το λεξιλόγιο

3η δραστηριότητα: παιχνίδι ρόλων -- σε ομάδες των τριών, τα παιδιά "παραγγέλνουν" παγωτό σε ένα πρατήριο

- διάρκεια: 10'
- οργάνωση τάξης: ομαδική εργασία
- ρόλος εκπαιδευτικού: διδακτικός, συντονιστικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός
- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά τις ασκήσεις, κάνει προφορικό έλεγχο και διόρθωση
- ενέργειες μαθητών: διαβάζουν, ελέγχουν, διορθώνουν τις δικές τους απαντήσεις και των συμμαθητών τους
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: φωτογραφία μιας gelateria που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα και λειτουργεί ως "σκηνικό"
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να ανακαλούν το λεξιλόγιο και να ανταποκρίνονται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός (παραγγελία σε ένα κατάστημα).

Υλικό, Πηγές: *La storia del gelato*

L'antenato del gelato nasce in Cina 4000 anni fa, e lo fanno con riso, spezie e latte che poi lo mettono nella neve. Lo vendono per le vie di Pechino su carrettini, quasi come oggi. In Italia arriva con Marco Polo, il grande viaggiatore, e così comincia la storia del gelato in Europa. Il gelato come lo mangiamo noi lo presenta il cuoco personale di Caterina de' Medici: è una specie di crema gelata con zucchero e uova, fabbricata con una macchina sua, e incontra i primi successi. Per secoli è il dolce dei ricchi perché non ci sono ancora i frigoriferi, c'è solo il ghiaccio...

Dall'Italia viaggia a Parigi alla fine del 17° secolo, quando un siciliano apre una gelateria con enorme successo e un secolo dopo un genovese emigra in America e apre a New York la prima gelateria italiana e gli americani impazziscono per quel prodotto: ne variano la ricetta, aggiungono altri ingredienti come caramello e poi aprono le prime fabbriche di gelato.

In Italia oggi esistono quasi 37.000 gelaterie che vendono gelati di moltissimi gusti durante tutto l'anno, non solo di estate: al gusto di cioccolato, crema, stracciatella, e tanti altri, tutti deliziosi!

GUSTI DEL GELATO



TIPI DEL GELATO



ESERCIZI

Completare.

1. Mangio spesso il gelato sul ed coppetta ma quasi mai sullo
2. Questa gelateria vende il gelato solo cestino ed vaschetta.
3. Prendiamo due gelati biscotto?
4. La torta 'e un dolce perfetto per l'estate.
5. Vorrei un gelato alla str....., per favore.
6. Il mio gelato preferito 'e al gusto di no....., mentre mia sorella mangia solo quello verde, al pi.....

Quante parole potresti trovare in 3 minuti?

O	C	C	E	T	S	A	M	U	N	C	E
A	K	N	R	B	T	R	C	A	I	O	F
I	I	P	V	N	O	E	W	O	N	P	F
K	W	L	E	C	S	D	C	T	O	P	A
M	Y	M	G	T	R	C	J	W	C	E	C
B	M	P	I	I	O	E	Y	Y	C	T	D
V	C	N	T	L	N	I	M	R	I	T	V
B	O	O	A	H	X	A	I	A	O	A	G
J	B	T	N	Q	J	N	V	N	L	C	D
M	O	J	F	O	A	I	G	N	A	T	V
O	I	H	C	C	A	T	S	I	P	K	M
V	A	S	C	H	E	T	T	A	C	L	X



Γ. Σχέδιο μαθήματος με μετανεωτερικά χαρακτηριστικά

Γνωστικό αντικείμενο: Ξένη γλώσσα (ιταλικά)

Προφίλ μαθητών: 10-11 ετών

Επίπεδο γλωσσομάθειας: A1-A2

2 ώρες, όχι συνεχόμενες

Χρονική διάρκεια:

Συνοπτική περιγραφή του σχεδίου μαθήματος:

Τι είναι γλυκό και μας δροσίζει όταν κάνει ζέστη; Σωστά, το παγωτό! Και καθώς αποτελεί μέρος του γευστικού πολιτισμού της Ιταλίας, εντάσσεται στη διδασκαλία με έναν συνδυασμό ιστορικών, πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων.

Στόχοι του μαθήματος:

- Να αναδειχθεί ένα εύγευστο κεφάλαιο του ιταλικού πολιτισμού
- Να διευρύνουν οι μαθητές τις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και επικοινωνίας στην Ιταλική γλώσσα

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Να εξηγούν με σύντομο τρόπο τους λόγους για τους οποίους το παγωτό αποτελεί μέρος της γευστικής παράδοσης της Ιταλίας
- Να διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών τρόπων σερβιρίσματος (π.χ. κύπελλο, χωνάκι)
- Να ανακαλούν διάφορες γεύσεις παγωτού (σοκολάτα, βανίλια, φράουλα, φυστίκι, κτλ.)
- Να διατυπώνουν προφορικά και γραπτά προτάσεις στις οποίες εκφράζουν προτιμήσεις
- Να φέρουν εις πέρας έναν σύντομο διάλογο, παραγγέλλοντας ένα παγωτό.

Αναλυτική περιγραφή

- Στέλνεται διαδικτυακά στα παιδιά ιταλικό κείμενο που αναφέρεται στην ιστορία του παγωτού, το οποίο διαβάζουν. Το κείμενο είναι σε μορφή Google doc σε σύνδεσμο με ρύθμιση για κοινή χρήση, με δυνατότητα τροποποίησής του.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σημειώσουν τη σημασία των αγνώστων λέξεων σε σχόλιο (ενδεικτικά δίνεται ένα παράδειγμα)
- Γίνονται προφορικά ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

- Δίνονται εικονογραφημένοι πίνακες με σχετικό λεξιλόγιο και ανατίθενται διαδικτυακές ασκήσεις που κάνουν τα παιδιά σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων.
- Ανατίθεται για το σπίτι ομαδική εργασία στην οποία τα παιδιά φτιάχνουν διαφημιστική αφίσα για την gelateria που "ανοίγουν" στην Ιταλία: καταγράφουν 3 τουλάχιστον γεύσεις και 2 τρόπους σερβιρίσματος που προτιμούν, και επίσης προωθούν και διαφημίζουν μια νέα γεύση που να βασίζεται σε παραδοσιακό φαγητό ή γλυκό του τόπου καταγωγής τους (π.χ. παγωτό παστιτσάδα!)
- Σε παιχνίδι ρόλων πραγματοποιούν διαλόγους στο μαγαζί που "άνοιξαν".

1^η Διδακτική Ώρα

1η δραστηριότητα: ανάγνωση κειμένου, ερμηνεία και καταγραφή αγνώστων λέξεων, προφορικές ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

- διάρκεια: 20'
- είδος: ανάγνωση και συζήτηση
- οργάνωση τάξης: εργασία σε μικρές, ευέλικτες ομάδες (3 παιδιά) - η κάθε ομάδα κάθετα σε έναν υπολογιστή στην αίθουσα πληροφορικής
- ρόλος εκπαιδευτικού: συντονιστικός, διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός
- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά το κείμενο, τα καλεί να το διαβάσουν με τη σειρά, επαινεί την ορθή ανάγνωση (προφορά, επιτονισμό), τα προτρέπει να αναζητήσουν (μεταξύ τους ή στο διαδίκτυο) και να καταγράψουν τη σημασία των αγνώστων λέξεων, ενθαρρύνει γλωσσολογικούς συσχετισμούς που βοηθούν την απομνημόνευση
- ενέργειες μαθητών: συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, επιλέγουν και αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτές, διαβάζουν, αναζητούν, μεταφράζουν για να κατανοήσουν
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: αυθεντικό ιταλικό κείμενο που παρουσιάζεται σε μορφή Google docs στην αίθουσα πληροφορικής
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να αναφέρουν με απλά λόγια γιατί το παγωτό θεωρείται ιταλικό

2η δραστηριότητα: παρουσίαση πινάκων με λεξιλόγιο (είδη και γεύσεις παγωτών), ερμηνεία αγνώστων λέξεων, σχηματισμός προτάσεων (προφορικά), ανάθεση διαδικτυακών ασκήσεων

- διάρκεια: 20'
- είδος: ανάγνωση και συζήτηση
- οργάνωση τάξης: εργασία σε μικρές ομάδες (2-3 παιδιά)
- ρόλος εκπαιδευτικού: διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός (ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού αναμένεται να υποχωρήσει αν τα παιδιά δείχνουν ότι μπορούν να τον αναλάβουν μεταξύ τους)

- ενέργειες εκπαιδευτικού: παρουσιάζει στα παιδιά το λεξιλόγιο, τα καλεί να αναζητήσουν συνεργαζόμενα μεταξύ τους και να καταγράψουν τη σημασία των αγνώστων λέξεων, αναθέτει τις ασκήσεις
- ενέργειες μαθητών: συνεργάζονται είτε μέσα στην ομάδα τους, είτε και με τις άλλες ομάδες, βρίσκουν και καταγράφουν τη σημασία των αγνώστων λέξεων, εκφράζουν τις προτιμήσεις τους
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: αυθεντικό ιταλικό κείμενο που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να ανακαλούν το λεξιλόγιο και να διατυπώνουν προφορικά τις προτιμήσεις τους σε έναν σύντομο διάλογο

3η δραστηριότητα: ανάθεση της εργασίας project για το σπίτι

- διάρκεια: 5'

2η Διδακτική Ώρα

Τα παιδιά παρουσιάζουν τις εργασίες που έχουν ετοιμάσει στο σπίτι (διαφημιστική αφίσα για τα εγκαίνια του μαγαζιού με παγωτά που θα ανοίξουν σε μια ιταλική πόλη της επιλογής τους). Η αφίσα μπορεί να είναι είτε σε ηλεκτρονική μορφή είτε σε χαρτόνι. Η παρουσίαση γίνεται με σταθερούς ρόλους (π.χ. ένα παιδί χειρίζεται τον υπολογιστή, και ένα ή δύο διαβάζουν το "μενού") ή με εναλλασσόμενους ρόλους (η απόφαση είναι της κάθε ομάδας). Το "μενού" πρέπει να περιέχει 3 τουλάχιστον γεύσεις και 2 τρόπους σερβιρίσματος (αγαπημένα των παιδιών), και μία έκπληξη: μία τουλάχιστον νέα γεύση που να βασίζεται σε γλυκό ή και φαγητό του τύπου καταγωγής των παιδιών (είτε από την Ελλάδα είτε από το εξωτερικό) - ενθαρρύνεται η συμβολή όλων των παιδιών και όλες οι γεύσεις είναι καλοδεχούμενες.

- διάρκεια: 30'
- είδος δραστηριότητας: παρουσίαση
- οργάνωση τάξης: εργασία σε μικρές, ευέλικτες ομάδες (3 παιδιά)
ρόλος εκπαιδευτικού: συντονιστικός, διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός
- ενέργειες εκπαιδευτικού: διευκολύνει τις παρουσιάσεις, ενθαρρύνει τη συμμετοχή, επαινεί την πρωτοτυπία και ορθή ανάγνωση (προφορά, επιτονισμό)
- ενέργειες μαθητών: συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, επιλέγουν και αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτές, παρουσιάζουν την εργασία τους, εξηγούν (αν επιθυμούν) τις επιλογές τους
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ιταλικό κείμενο σε μορφή αφίσας που κατασκεύασαν τα παιδιά είτε με τη χρήση κάποιας διαδικτυακής εφαρμογής είτε σε χάρτινη μορφή. Ανάλογα με τις γνώσεις που ήδη έχουν, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν μια απλή ψηφιακή αφίσα (π.χ. Canva,

Postermypwall, Crello) ή μια διαδραστική (π.χ. Glogster, Thinglink, Piktochart), που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα

- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να παρουσιάζουν τις αγαπημένες τους γεύσεις χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που έμαθαν

2η δραστηριότητα: "Ανοίξαμε και σας περιμένουμε!" Τα παιδιά εξασκούν το λεξιλόγιο σε παιχνίδι ρόλων, όπου υποδύονται πελάτες στο νέο μαγαζί!

- διάρκεια: 15'
- είδος δραστηριότητας: παιχνίδι ρόλων
- οργάνωση τάξης: εργασία σε μικρές ομάδες (2-3 παιδιά)
- ρόλος εκπαιδευτικού: συντονιστικός, διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός
- ενέργειες εκπαιδευτικού: διευκολύνει τις παρουσιάσεις, ενθαρρύνει τη συμμετοχή, επαινεί την πρωτοτυπία και ορθή ανάγνωση (προφορά, επιτονισμό)
- ενέργειες μαθητών: συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, επιλέγουν και αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτές, εξασκούνται σε μια πιθανή επικοινωνιακή κατάσταση
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ιταλικό κείμενο σε μορφή αφίσας που κατασκεύασαν τα παιδιά είτε με τη χρήση κάποιας διαδικτυακής εφαρμογής είτε σε χάρτινη μορφή. Ανάλογα με τις γνώσεις που ήδη έχουν, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν μια απλή ψηφιακή αφίσα (π.χ. Canva, Postermypwall, Crello) ή μια διαδραστική (π.χ. Glogster, Thinglink, Piktochart), που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να παρουσιάζουν τις αγαπημένες τους γεύσεις χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που έμαθαν
- ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: φωτογραφία μιας gelateria που παρουσιάζεται στον βιντεοπροβολέα και λειτουργεί ως "σκηνικό"
- αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται να μπορούν τα παιδιά να ανακαλούν το λεξιλόγιο και να ανταποκρίνονται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός (παραγγελία σε ένα κατάστημα).

Υλικό, Πηγές:

Σύνδεσμος εγγράφου Google doc: <https://docs.google.com/document/d/1hcVrfp94P0fThZii5n2Nz8Y6yhrL7hOALFd8xKAG3i4/edit?usp=sharing>

GUSTI DEL GELATO



TIPI DEL GELATO



Σύνδεσμοι διαδικτυακών ασκήσεων στο Wordwall:

<https://wordwall.net/resource/20584625>

<https://wordwall.net/resource/20584912>

Σύνδεσμος ενδεικτικής αφίσας στο Canva

https://www.canva.com/design/DAEqsQMzsMk/share/preview?to-ken=R54Ucf4wFTN_uxjDxHcvig&role=EDITOR&utm_content=DAEqsQMzsMk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται στα δύο σχέδια μαθήματος, οι στόχοι και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πανομοιότυπα, αλλά διαφέρει ο σχεδιασμός: το πρώτο χαρακτηρίζεται από νεωτερικά, πιο παραδοσιακά στοιχεία και χρησιμοποιούνται πηγές και υλικά με ελάχιστη συμβολή της τεχνολογίας. Από την άλλη, στο δεύτερο σχέδιο μαθήματος η μεθοδολογική προσέγγιση ακολουθεί μετανεωτερικά βήματα, με σαφώς πιο αισθητή την παρουσία των Τ.Π.Ε. που αναδεικνύονται σε βασικό συστατικό του σχεδιασμού αυτού και συμβάλλουν στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού. Είναι κατανοητό το γεγονός ότι στην περίπτωση αυτή, είναι μεγαλύτερες οι απαιτήσεις ως προς τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε σχέση με την θεωρητική παιδαγωγική αλλά και την τεχνολογική κατάρτιση, όσο και με τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων υποδομών – συνυπολογίζοντας, όμως, αφενός τα οφέλη της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με σύγχρονες, αποτελεσματικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αφετέρου το πόσο δημοφιλείς είναι οι Τ.Π.Ε. στους νεαρούς μαθητές (αλλά και σε αρκετούς εκπαιδευτικούς), η τελική επιλογή καθίσταται πιο ευκολή.

Βιβλιογραφία

- Fykaris, Ioannis & Mitsi, Polyxeni. (2014). I metavasi tis Didaktikis apo tin pa-radosi-aki plaisiosi sti Metaneoteriki prooptiki: taseis kai dynatotites. Ana-ktithike apo https://www.researchgate.net/publication/329175819_E_METABASE_TES_DIDAKTIKES_APO_TEN_PARA-DOSIAKE_PLAISIOSE_STE_METANEOTERIKE_PRO-OPTIKE_TASEIS_KAI_DYNATOTETES
- Giannikas, A. (2014). «Oi vasikes orizouses enos metaneoterikou kai diapolitismi-kou plai-siou gia tin endynamosi tis mathisiakis ikanotitas ton mathiton», *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon*, 2, 163-174. Anaktithike apo https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-11.pdf
- Kinti, V. (2003). *Filosofia Epistimis I. Simeioseis*. Anaktithike apo https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS243/Kindi_Phil_Science.pdf
- Koutselini-Ioannidou, M. (2008). Epoikodomisi kai Diaforopoiisi Didaskalias-Mathisis se taxeis miktis ikanotitas. Lefkosia.

- Tyrou, I. (2021). *I Neoteriki taftotita tis Ekpaidefsis*. Simeioseis sta plaisia tou mathimatos «Geniki Didaktiki», tou Tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou Panepistimiou Athinon, 2020-21.
- Tyrou, I. (2021v). *Theories Exartimenis Mathisis*. Simeioseis sta plaisia tou mathimatos «Geniki Didaktiki», tou Tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou Panepistimiou Athinon, 2020-21.
- Tyrou, I. (2021g). *Epoikodomitismos. Costruttivismo*. Simeioseis sta plaisia tou mathimatos «Geniki Didaktiki», tou Tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou Panepistimiou Athinon, 2020-21.
- Tyrou, I. (2021d). *Metaneoterikotita. O didaktikos schediasmos me metaneoterikous orous*. Simeioseis sta plaisia tou mathimatos «Geniki Didaktiki», tou Tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou Panepistimiou Athinon, 2020-21.
- Tyrou, I. (2021e). *Analysi Mathisiakon Anagkon*. Simeioseis sta plaisia tou mathimatos «Geniki Didaktiki», tou Tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou Panepistimiou Athinon, 2020-21.
- Tyrou, Ioanna. (2019). Axiopoiisi polytropikon keimenon me ergaleia Web 2.0_ Diadrastiki afisa (Glog). Anaktithike apo https://www.researchgate.net/publication/342211114_Axiopoiese_polytropikon_keimenon_me_ergaleia_Web_20_Diadrastike_aphisaGlog

Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του covid-19

Σκανδάλου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Θεοδωροπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους τομείς της σχολικής ζωής που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, τις δεξιότητες και τις τεχνικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείρισή τους και τον ρόλο που πρέπει να έχει ο διευθυντής, μέσα στο περιβάλλον που έχει διαμορφώσει η πανδημία του covid-19. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου την εποχή της πανδημίας του Covid-19 με κυριότερο τομέα το «Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και στελεχών», οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την τεχνική της «συνεργασίας» και του «οργανώνουν» για την αποφυγή τους, δείχνοντας μια σαφή προτίμηση στη συλλογικότητα και στη συμμετοχή όλων στην αντιμετώπιση τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, διαχείριση, πανδημία, ρόλος διευθυντή/ντριας

Conflict management in the school environment during the covid-19 pandemic

Skandalou Aikaterini, Director of Primary School, M.Sc.

Theodoropoulou Eleni, Secondary Teacher, M.Sc.

Abstract

The present study explores the views of primary and secondary school teachers on areas of school life affected by conflicts in the school environment, the skills and techniques required for their effective management and the role that the principal should play in the environment formed by the covid-19 pandemic. In conclusion, the results showed that the conflicts affect the operation of the school during the covid-19 pandemic with the main area of "Work stress of teachers and staff", teachers choose the technique of "cooperation" and "organizing" to avoid them and show a clear preference for collectivity and participation of all in their settlement.

Key-Words: conflicts, management, pandemic, leadership style

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Σπυράκη & Σπυράκη (2008), οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Θεωρούνται φυσικό επακόλουθο της υποχρεωτικής συνύπαρξης και συνεργασίας ατόμων και ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, αξίες, γνώσεις, καθήκοντα και στόχους. Τα τελευταία χρόνια πολύ συχνά στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαχειριστούν κρίσεις και εκπαιδευτικά προβλήματα που βρίσκονται σε φάση όξυνσης (Κατσαρός, 2008:171). Όμως η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας και των

συγκρούσεων που φυσιολογικά ανακύπτουν από την συνεργασία πολλών διαφορετικών μεταξύ τους μερών έγινε πιο δύσκολη και πολύπλοκη μετά την εμφάνιση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19 και των επιπτώσεων αυτής στην καθημερινή ζωή και εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις ήταν τεράστιες, με σύσσωμη την ιατρική κοινότητα να πράττει τα μέγιστα για τον περιορισμό της νόσου και την προστασία της ανθρώπινης ζωής. Η προσπάθεια ανταπόκρισης σε πολλαπλούς ρόλους (οικογένεια, εργασία, εκπαίδευση κ.α.) στα πλαίσια των σχέσεων και των δραστηριοτήτων, σε συνθήκες που μεταβάλλονται εβδομαδιαία και φτάνουν μέχρι τον κατ' οίκον περιορισμό, δεν ήταν εύκολη.

Αναμφισβήτητα η ανθρωπότητα βίωσε πρωτόγνωρες καταστάσεις με σημαντικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις, στην ψυχολογία και στις επαγγελματικές δραστηριότητες. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διερευνά τους τομείς της σχολικής ζωής που επηρεάζονται περισσότερο από τις συγκρούσεις και ακολούθως εντοπίζει τις δεξιότητες και τις τεχνικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείρισή τους. Σημαντικό κομμάτι της έρευνας είναι η εξέταση του ρόλου που πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης, μέσα στο περιβάλλον που έχει διαμορφώσει η πανδημία.

Αναγκαιότητα -Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα

Πολλές έρευνες και σημαντικές μελέτες έχουν γίνει σχετικά με τις συγκρούσεις στο χώρο της εκπαίδευσης που όμως λόγω του ραγδαία μεταβαλλόμενου εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και των ιδιαίτερων συνθηκών που έχουν προκύψει εξαιτίας της πανδημίας, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει πηγή εμπλουτισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 Γιαννίκας, 2014· Μαχιά, 2018· Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015· Παρασκευόπουλος, 2008). Σκοπός της είναι να διερευνήσει τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση την εποχή της πανδημίας του Covid-19. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι τομείς της σχολικής ζωής που επηρεάζουν οι συγκρούσεις, οι δεξιότητες και οι τεχνικές που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείρισή τους καθώς και ο ρόλος και οι δεξιότητες που οφείλει να έχει ο/η διευθυντής/τρια την εποχή της πανδημίας του covid-19.

Μεθοδολογία Έρευνας

Για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στο Α μέρος του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων, ενώ στο Β ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης). Στο Γ και κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν, μέσα από πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ - Πάρα Πολύ), να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Είχε διάρκεια δεκαπέντε ημερών και πραγματοποιήθηκε μέσα στο πρώτο δεκαπενθήμερο του Απριλίου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά στις σχολικές μονάδες και από εκεί προωθήθηκε στους προσωπικούς λογαριασμούς των εκπαιδευτικών. Συνολικά απαντήθηκαν ενενήντα εννέα ερωτηματολόγια (99). Η κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε από τις συγγραφείς της παρούσας εργασίας με βάση το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί αφού μελετήθηκαν βιβλιογραφικά άλλες έρευνες-μελέτες. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics (Version 27) και οι πίνακες των αποτελεσμάτων μορφοποιήθηκαν μέσω του Microsoft Office Excel 2007 ώστε να συμφωνούν με το στυλ APA.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου: το 40,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος διδάσκει σε Λύκειο, το 25,25% σε Γυμνάσιο και το 34,34% σε Δημοτικό τις περισσότερες ώρες την εβδομάδα, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος να διδάσκει σε μεγάλου μεγέθους σχολεία. Με βάση τη σχετική κατάταξη σημαντικότητας, όπως ταξινομούνται τα αποτελέσματά μας με βάση τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση, έχουμε πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματος σαν κυριότερο τομέα ο οποίος επηρεάζεται το «Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και στελεχών» με ποσοστό 60,6% (αθροιστικό ως «Πολύ» και «Πάρα Πολύ») και ακολουθεί το «Ηθικό και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών» και η «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου του σχολείου» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εκτίμηση της επίδρασης των συγκρούσεων σε σχολικούς τομείς

Τομείς σχολικής ζωής	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και στελεχών	3,0%	10,1%	26,3%	31,3%	29,3%	3,737	1,084
Ηθικό και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών	6,1%	18,2%	31,3%	29,3%	15,2%	3,293	1,118
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	6,1%	22,2%	24,2%	32,3%	15,2%	3,283	1,152
Συνοχής της ομάδας	8,1%	18,2%	32,3%	22,2%	19,2%	3,263	1,200
Ποιότητα αποφάσεων που λαμβάνονται	9,1%	16,2%	30,3%	31,3%	13,1%	3,232	1,150
Σχολικό κλίμα	11,1%	15,2%	31,3%	26,3%	15,2%	3,194	1,207
Διαπροσωπικές σχέσεις	15,2%	25,3%	24,2%	20,2%	15,2%	2,949	1,297
Αποδοχή του διευθυντή ως ηγέτη	15,2%	19,2%	33,3%	20,2%	12,1%	2,949	1,224

Σχετικά με τις τεχνικές αντιμετώπισης, η πλειοψηφία του δείγματος, επεσήμανε σαν καταλληλότερη τεχνική την «τεχνική της συνεργασίας» με ποσοστό 89,9% να την επιλέγει ως «Πολύ» και «Πάρα πολύ» και ακολουθεί η «τεχνική του “οργανώνουν”» με ποσοστό 87,9% (αθροιστικό ως «Πολύ» και «Πάρα Πολύ»), ενώ η «τεχνική της χρήσης εξουσίας» έρχεται τελευταία στις επιλογές τους (Πίνακας 2). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των στοιχείων μας συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δείχνουν μια σαφή προτίμηση στην τεχνική της συνεργασίας και του «οργανώνουν». Οι δύο αυτές τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων συγκεντρώνουν στην επιλογή «Πολύ» και «Πάρα πολύ» περίπου το 90% των προτιμήσεων έχοντας σημαντική διαφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες τεχνικές.

Πίνακας 2: Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών την εποχή της πανδημίας του Covid-19

Τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Της συνεργασίας	1,0%	2,0%	7,1%	15,2%	74,7%	4,606	0,793
Του «οργανώνουν»	1,0%	2,0%	3,0%	4,0%	5,1%	4,333	0,857
Της μεσολάβησης	4,0%	8,1%	34,3%	40,4%	13,1%	3,505	0,962
Του διαχωρισμού και του συμβιβασμού	10,1%	20,2%	43,4%	19,2%	7,1%	2,929	1,042
Της αποφυγής	27,3%	21,2%	27,3%	15,2%	9,1%	2,576	1,286
Της χρήσης εξουσίας	50,5%	26,3%	15,2%	8,1%	0,0%	1,808	0,976

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τον επιθυμητό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων την εποχή της πανδημίας του Covid-19 και το ρόλο του διευθυντή/τριας στην αντιμετώπιση τους. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας (Πίνακας 3) η πλειοψηφία του δείγματος, επεσήμανε σαν τον καταλληλότερο τρόπο επίλυσης τις συλλογικές αποφάσεις, αποφάσεις δηλαδή που λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων, με ποσοστό 84,8% να την επιλέγει ως «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Επόμενη στις επιλογές τους ήταν η διαμεσολάβηση του διευθυντή/τριας με το 66,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος να την επιλέγουν ως «Πολύ» και «Πάρα πολύ» ενώ τελευταία αναδύθηκε η χρήση εξουσίας από τον διευθυντή/τρια.

Πίνακας 3: Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων

Ο ρόλος του διευθυντή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Με συλλογική απόφαση (Σύλλογος διδασκόντων)	0,0%	2,0%	10,1%	25,3%	59,6%	4,394	0,867
Με διαμεσολάβηση διεύθυνσης (προτροπή, παρότρυνση)	3,0%	9,1%	21,2%	41,4%	25,3%	3,768	1,028
Με διαμεσολάβηση συναδέλφου - εκπαιδευτικού	6,1%	14,1%	32,3%	33,3%	14,1%	3,354	1,082
Με χρήση εξουσίας (εντολές διεύθυνσης)	45,5%	30,3%	12,1%	11,1%	1,0%	1,919	1,056

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των στοιχείων μας συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δείχνουν μια σαφή προτίμηση στη συλλογικότητα και στη συμμετοχή όλων στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, επιζητώντας και την εμπλοκή του/της διευθυντή/τριας με έναν ρόλο διαμεσολαβητή όμως και όχι εντολέα. Τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε αφού στον εκπαιδευτικό χώρο η χρήση εξουσίας διαταράσσει τη συνοχή και το καλό παιδαγωγικό κλίμα. Η απόφαση του ηγέτη απογοητεύει την άλλη πλευρά με αποτέλεσμα να την οδηγεί στην αμφισβήτηση της ηγεσίας (Ιορδανίδης, 2014).

Ακολούθως προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν περισσότερο το διευθυντή/τρια στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Πίνακας 4: Δεξιότητες βοηθητικές στην πρόληψη/διαχείριση συγκρούσεων

Δεξιότητες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Συμβουλευτικές	0,0%	0,0%	13,1%	10,1%	75,8%	4,633	0,709
Ηγετικές	1,0%	1,0%	6,1%	22,2%	68,7%	4,582	0,745
Επικοινωνιακές	0,0%	0,0%	12,1%	21,2%	65,7%	4,541	0,706
Διοικητικές	1,0%	3,0%	13,1%	17,2%	64,6%	4,429	0,908
Δεξιότητες ΤΠΕ	1,0%	3,0%	13,1%	17,2%	64,6%	4,124	1,063

Έτσι, στην σχετική ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί όλες τις δεξιότητες που αναφέρονται «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» σημαντικές αφού τα αθροιστικά ποσοστά αυτών των κατηγοριών κυμαίνονται από 94% έως 98% για όλες τις δεξιότητες (Πίνακας 4). Με βάση τη σχετική κατάταξη σημαντικότητας,

όπως ταξινομούνται τα αποτελέσματά μας με βάση τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση, έχουμε πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών του δείγματος τις συμβουλευτικές δεξιότητες, σεβασμός προς τους άλλους, ορθή αντίληψη της υπάρχουσας και υποβόσκουσας κατάστασης, κατανόηση των απόψεων των άλλων, ενσυναίσθηση κ.τ.λ. Η σειρά κατάταξης των παραπάνω προτάσεων αναδεικνύει τη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίησή τους. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριων που στελεχώνουν σήμερα τα σχολεία μας είναι στελέχη αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων κατέχοντας τα απαραίτητα θεωρητικά εφόδια και δεξιότητες που τους παρέχουν οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι επιμορφώσεις και η απόκτηση δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Βουλγαρίδης, 2020).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι συγκρούσεις στο σχολείο, ένα καθαρά «ανοιχτό σύστημα» είναι αναπόφευκτες, όπως αναπόφευκτες είναι οι επιδράσεις που δέχεται από την πανδημία του Covid-19. Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται για άλλη μια φορά καίριος και ουσιαστικός. Οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του Covid-19 επηρεάζουν πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής ζωής και αναδεικνύεται η 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 υποχρεωτικής εξ αποστάσεως επικοινωνίας και διδασκαλίας λόγω της πανδημίας 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 συγκρούσεων είναι ένα από τα κρίσιμα σημεία που θα μετασχηματίσουν τη σύγκρουση από αρνητική διαδικασία σε θετική. Θα την αναδείξουν σε μια ευκαιρία για μάθηση, στα πλαίσια ενός σχολείου που δε διστάζει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της αλλαγής που επέρχεται, μέσα από τη διάσταση απόψεων. Καθημερινά επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα αυτού 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. 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). Η προώθηση κάθε καινοτομίας, η καλλιέργεια της

ομαδικότητα, η συνεργασία, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν προϋποθέσεις για την προώθηση του οράματος (Κατσαρός, 2008). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την τεχνική της «συνεργασίας» και του «οργανώνουν» για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον την εποχή της πανδημίας του Covid-19, επιζητώντας την εμπλοκή του/της διευθυντή/τριας σε ρόλο διαμεσολαβητή όμως και όχι εντολέα.

Τα ευρήματά μας συμφωνούν με ανάλογες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 - Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015 - Γιαννίκας, 2014) που διενεργήθηκαν σε προηγούμενες εποχές αλλά καθώς το φαινόμενο είναι ακόμη σε εξέλιξη απαιτείται επανάληψη της έρευνας, με συλλογή στοιχείων από περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας για μια ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική προσέγγιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών συγκριτικά με την διαχείριση συγκρούσεων στην σχολική μονάδα την εποχή της πανδημίας του Covid-19.

Βιβλιογραφία

- Athanasoula-Reppa, A. (2012). Sygkrouseis-Igesia kai Apotelesmatikotita sta Scholeia. Sto D. Karakatsani & G. Papadiamantaki (epim.) *Sygchrona Themata Ekpaideftikis Politikis*. Athina: Epikentro. s.s. 183-200.
- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora*. Athina: Ellin.
- Voulgaridis, E. (2018). *Kritiki prosengisi sta prosonta kai sto systima epilosis ton diefthynton scholikon monadon apo tous ekpaideftikous defterovathmias ekpaidefsis tis Pierias*. Diplomatiki Ergasia. Thessaloniki: Alexandreio Technologiko Ekpaideftiko Idryma Thessalonikis. Anaktithike tin 7/02/2022 apo: <http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11866/1/Voulgaridis.pdf>
- Giannikas, A. (2014). Themeliodeis stratigikes apotelesmatikis diacheirisis ton sygkrouseon sto ekpaideftiko perivallon me emfasi sti diadikasia lipsis apofasis kai sto symvouleftiko rolo ton stelechon tis ekpaidefsis. *Erevna. Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematon*, 3, 136-147.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatismistiki Igesia*. Athina: Grigoris.
- Iordanidis, G. (2014). *Diacheirisi Sygkrouseon sto Scholeio*. Thessaloniki: Despoina Kyriakidi.
- Karagianni, E. & Roussakis, I. (2015). Anatomia kai diacheirisi ton sygkrouseon metaxy ton ekpaideftikon sti scholiki monada: Theorisi, dierevnisi kai praktiki. Sta praktika 5ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis, *Leitourgies Noisis kai Logou sti Symperifora, stin Ekpaidefsi kai stin Eidiki Agogi*, Athina,

s.s. 547-558.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutou .

Machia, A.(2018). *Logoi kai Tropoi Antimetopisis Sygkrousiakon Katastaseon me Epikentro to Mathiti se Dimotika Scholeia tis Ekpaideftikis Perifereias Peloponnissou*. Diplomatiki Ergasia. Rodos: Panepistimio Aigaiou.

Papanastasiou, E. K. & Papanastasiou, K. (2016). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. (3i ekd). Lefkosia: Kailas Typografeia & Lithografeia Ltd.

Paraskefopoulos, Th. (2008). *Sygkrouseis anamesa stous ekpaideftikous sto choro tou scholeiou, Aities, antimetopisi, apotelesma, i epidrasi tou fylou, o rolos tou diefthynti*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Spyrakis, G. & Spyraiki, Ch. (2008). *Antimetopisi ton sygkrouseon stous organisms: Apo tin epilysi sygkrouseon sti diacheirisi sygkrouseon*. Anaktithike tin 01/03/2022: <http://docplayer.gr/712976-Antimetopisi-ton-sygkroyseon-stoys-organismoys-apo-tin-epilysi-sygkroyseon-sti-diaheirisi-sygkroyseon.html>

Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος για Μηχανολόγους εκπαιδευτικούς με γνωστικό αντικείμενο τη διδασκαλία λογισμικού προσομοίωσης μηχανοστασίου

*Διακάκης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82
Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, ΣΕΕ ΠΕ82*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον σχεδιασμό επιμορφωτικού προγράμματος που αφορά στους εκπαιδευτικούς Μηχανολόγους κλάδου ΠΕ82 που διδάσκουν τεχνολογικά μαθήματα στην ειδικότητα Μηχανικού Εμπορικού Ναυτικού του Τομέα Ναυτιλιακών επαγγελμάτων ΕΠΑ.Λ., στα οποία κατά τη διδασκαλία δύναται να χρησιμοποιηθεί λογισμικό προσομοίωσης μηχανοστασίου, με βάση τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ για τη διδασκαλία των Τεχνολογικών-Επαγγελματικών μαθημάτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων της Β΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., καθώς και των μαθημάτων ειδικότητας των ειδικοτήτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων της Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τα βελτιωμένα πρότυπα εκπαίδευσης, πιστοποίησης και τήρησης φυλακών για ναυτικούς (πληρώματος και αξιωματικών) της Διεθνούς Σύμβασης STCW (Standards of Training, Certification and Watchkeeping) 2010, όπου περιλαμβάνεται ως μεθοδολογία εκπαίδευσης και η χρήση προσομοιωτών μηχανοστασίου για τους αξιωματικούς μηχανής.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός σχεδιασμός, λογισμικά προσομοίωσης μηχανοστασίου, Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων ΕΠΑ.Λ.

Design of a training program for mechanical engineers with the subject of teaching engine room simulation software

Diakakis Nikolaos, Zogopoulos Efstathios, PhD

Abstract

The present work refers to the design of a training program which concerns the educational Mechanical Engineers who teach technological courses in the specialty of Merchant Marine Engineer of the Sector of Marine Professions EPAL, in which during teaching, can be used engine simulation software, based on the YPAITH instructions for teaching of the Technological-Professional courses of the Sector of Maritime Professions of the 2nd class of Day and Evening EPAL, as well as the specialty courses of specialties of the Sector of Maritime Professions of the 3rd class of Day and Evening EPAL, taking into account the improved standards of training, certification and observance of prisons for seafarers (crew and officers) of the International Convention STCW (Standards of Training, Certification and Watch keeping) 2010, which includes as a training methodology and the use of engine room simulators for engine officers.

Keywords: educational design, engine room simulation software, Sector of Maritime Professions EPAL.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός - Εισαγωγικά στοιχεία

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design), ασχολείται με τη συστηματική διδασκαλία και, πιο στοχευμένα, με τη λεπτομερή ανάλυση και σχεδίαση όλων εκείνων των φάσεων/μερών από τα οποία αυτή αποτελείται.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι ορισμοί για την έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σύμφωνα με την IEEE, 2001, εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας, ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους για συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους, εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου και επιδιώκοντας την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού».

Σύμφωνα με τους Gros et al., 1997, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά στην ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων, περιλαμβάνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μαθησιακού υλικού, αφορά στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος επιδιώκει τη σύνδεση των θεωρητικών θέσεων και αρχών για τη μάθηση με την πρακτική του σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων.

Γενικότερα, ο όρος εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί ως η συστηματική μέθοδος ανάλυσης, σχεδιασμού, ανάπτυξης, αξιολόγησης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτελεσματικό τρόπο.

Με βάση τις θεωρίες της διδακτικής μεθοδολογίας και των γνωστικών διδακτικών μοντέλων, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποβλέπει κυρίως στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην εξασφάλιση αποτελεσματικής και συνεκτικής μάθησης (Cheng & Yeh, 2009). Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει την τεχνολογία πληροφοριών, την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και υπολογιστή, την απόδοση των εκπαιδευομένων στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και τις μεθόδους συστηματικής ανάλυσης. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να τονιστεί ότι οι παράγοντες ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν λειτουργούν και δεν επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα αυτόνομα αλλά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, αναπτύσσοντας με τη συσχέτιση αυτή ένα δυναμικό σύστημα το οποίο διαμορφώνει τελικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2011).

Σύμφωνα με τον Mager (1968), κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θεωρείται απαραίτητο να απαντηθούν τρία βασικά ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού;
2. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και ποια τα εκπαιδευτικά μέσα;
3. Με ποιους τρόπους θα αξιολογηθεί και θα αναθεωρηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι σκοπός του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι η συστηματική επιλογή όλων εκείνων των διαδικασιών και μεθόδων με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στην αρχή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δημιουργήσουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης. Δηλαδή, προτού υλοποιηθεί η όποια εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν και να αναλυθούν με ακρίβεια όλοι οι παράγοντες, τα συστήματα και οι φάσεις της διαδικασίας, σε σχέση πάντα με τους διδακτικούς στόχους (Romiszowski, 1981).

Ο εκπαιδευτικός στόχος ή μαθησιακό αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας είναι αυτά που οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν ή να είναι ικανοί να κάνουν μετά το τέλος της μαθησιακής αυτής διαδικασίας (Gagne et al, 2005).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στηρίζεται στις αρχές και στις θεωρίες της παιδαγωγικής, της επικοινωνίας, της συμπεριφοράς, της μάθησης, των τεχνικών διδασκαλίας και των νέων τεχνολογιών (Ζωγόπουλος, 2001).

Κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θα πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία υποστηρίζεται από τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης, και να εφαρμοστεί προκειμένου να οδηγήσει στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ωστόσο, μια θεωρία μάθησης μπορεί να μην ικανοποιεί τις ανάγκες ενός σχεδιαστή, ενός εκπαιδευτικού ή ενός μαθητή. Όπως επισημαίνεται, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός συνιστά μια πολύπλοκη και συνάμα δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, αφού οι ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευομένων προϋποθέτουν την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών (Bonner, 1988).

Τυπικά, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός εμπερικλείει συνήθως πέντε στάδια. α) Την ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση των μαθητών και των εργασιών που θα πραγματοποιηθούν. β) Τον σχεδιασμό, ο οποίος αφορά στον προσδιορισμό των στόχων του μαθήματος και στην απόφαση για την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη αυτών των στόχων. Η επιλογή του σχεδιασμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο. γ) Την ανάπτυξη, κατά την οποία αποφασίζονται ή/και αναπτύσσονται τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση των επιλεγέντων στρατηγικών. δ) Την εφαρμογή των εργασιών που αποφασίστηκαν στο αρχικό στάδιο της ανάλυσης. ε) Την αξιολόγηση, η οποία αποτελεί συνήθως το τελευταίο στάδιο σε όλα τα προτεινόμενα μοντέλα και περιλαμβάνει, εκτός από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, και την αθροιστική αξιολόγηση η οποία εμφανίζεται στα διάφορα στάδια του μοντέλου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στην ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, η αθροιστική αξιολόγηση είναι η διαρκής διαδικασία συλλογής δεδομένων και πληροφοριών με σκοπό να επαληθευτεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού σε σχέση με τους μαθητές και να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την αποτελεσματική εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η διεργασία αυτή είναι γνωστή ως ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), ενώ τα

προαναφερόμενα πέντε στάδια αποτελούν κοινό χαρακτηριστικό όλων των μοντέλων εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τα στάδια αυτά εκτελούνται κατά κανόνα με γραμμικό τρόπο έτσι ώστε η έξοδος του ενός σταδίου να αποτελεί την είσοδο του επόμενου κάθε φορά (Baturay, 2008). Η συγκεκριμένη διεργασία είναι επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία του συμπεριφορισμού, η οποία έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαίδευση, και έχει αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία πολλών αξιολογών μοντέλων εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Επίσης, τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι συνοπτικά τα ακόλουθα (όχι υποχρεωτικά με αυτήν τη σειρά):

- Εντοπισμός ενός μαθησιακού/επιμορφωτικού προβλήματος
- Επιλογή του σκοπού και των διδακτικών στόχων
- Προσδιορισμός των εκπαιδευομένων και των αναγκών τους
- Επιλογή και ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης
- Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του σκοπού και των στόχων
- Επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου
- Επιλογή της υλικοτεχνικής υποδομής

Οι Gagne et al., (2005) προσδιόρισαν τις βασικές αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού ως εξής:

- Αναγνώριση τύπων μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Ιεράρχηση μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Αναγνώριση εσωτερικών συνθηκών ή διαδικασιών για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Καταγραφή του μαθησιακού πλαισίου
- Καταγραφή των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
- Επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων
- Σχεδιασμός της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων
- Εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων
- Διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης
- Διεξαγωγή τελικής αξιολόγησης

Όσον αφορά στα οφέλη, είναι φανερό ότι ένας σωστός προγραμματισμός βοηθά τον σχεδιαστή μιας διδασκαλίας, είτε αυτή είναι ωριαία είτε είναι σειρά μαθημάτων ή διδακτικών ενοτήτων, να ελέγξει την εξελικτική διαδικασία της διδασκαλίας, τροφοδοτώντας τον με ένα αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, μπορεί να αναπτύξει ένα θέμα σε περιορισμένα χρονικά όρια, με αποτέλεσμα την ορθολογική κατανομή του χρόνου. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αυτό της έγκαιρης πρόβλεψης πιθανών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένου και του προβλήματος ελέγχου της τάξης. Τέλος, με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθίσταται ευκολότερος ο αυτοέλεγχος του εκπαιδευτικού και γίνεται αντικειμενικότερη η αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Σε ότι αφορά στα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, συνήθως, ένα μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιγράφει πώς να οργανώσουμε κατάλληλα παιδαγωγικά σενάρια ώστε να επιτύχουμε τους διδακτικούς στόχους.

Τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού επιδιώκουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ειδικούς στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ώστε να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες για τους εκπαιδευόμενους. Ανεξάρτητα όμως από το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά, προκύπτει μια σειρά ερωτημάτων που χρειάζονται απάντηση προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιηθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Τα βασικά θέματα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που τίθενται λοιπόν προς διερεύνηση είναι τα εξής (Κοκκινός, 2006):

1. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό πρόβλημα για το οποίο σχεδιάζεται η μαθησιακή διαδικασία;

Διατύπωση εκπαιδευτικού προβλήματος

Αιτιολόγηση για την αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης

2. Σε ποιους απευθύνεται η μαθησιακή διαδικασία που αναπτύσσεται;

Χαρακτηριστικά – ανάγκες των εκπαιδευομένων

3. Τι επιδιώκεται τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων να μάθουν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία ή να είναι ικανά να κάνουν με την ολοκλήρωσή της;

Διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων

4. Πώς θα μάθουν;

Επιλογή του διδακτικού μοντέλου

Επιλογή του τύπου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Επιλογή των ρόλων που συμμετέχουν σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς και του τύπου αλληλεπίδρασής τους

Επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων (εργαλεία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί πόροι)

Επιλογή του τρόπου υλοποίησης του τύπου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων – σχεδίαση ροής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

5. Πως θα αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που ετέθησαν;

Αποτίμηση – αξιολόγηση

Επειδή οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες, θα πρέπει να τηρούνται οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι ναυτιλιακοί προσομοιωτές

Με τα εκπαιδευτικά λογισμικά προσομοιώσεων, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις που προσφέρουν οι προσομοιώσεις. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία επαγγελματικών μαθημάτων γίνεται πιο αποτελεσματική και μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση των δύσκολων εννοιών της μηχανολογίας, της ηλεκτρολογίας και των άλλων ειδικοτήτων του Επαγγελματικού Λυκείου (Δημητράκης, 2013).

Η χρήση των προσομοιωτών στη ναυτική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχει προστιθέμενη αξία στη θεωρητική κατάρτιση, με την προσομοίωση καταστάσεων που δεν μπορούν να αναληφθούν στον εργασιακό χώρο, ειδικά όπου μία λάθος κρίση – απόφαση μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή, το περιβάλλον και το πλοίο (Kluj, 1997). Η κατάλληλη κατάρτιση σε προσομοιωτές μπορεί να μειώσει τα ατυχήματα και να βελτιώσει την αποδοτικότητα, δίνοντας στους μηχανικούς την απαραίτητη εμπειρία και εμπιστοσύνη στην εργασία τους (Γουργούλης, κ.ά, 2009).

Σύμφωνα με την Στεφανίδου (2012), «...Οι σύγχρονοι ναυτιλιακοί προσομοιωτές εξελίσσονται ταχύτατα, και αποτελούν πλέον ένα ολοκληρωμένο εργαλείο υψηλής τεχνολογίας που προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν μια σειρά πραγματικών καταστάσεων. Οι προσομοιωτές αυτοί θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, ώστε να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες του χρήστη, εξασφαλίζοντας ότι τόσο η λειτουργικότητα όσο και το κόστος πληρούν τις ακριβείς απαιτήσεις του χρήστη, καθώς πρόκειται για διεργασίες ζωτικής σημασίας που αφορούν τον βέλτιστο έλεγχο και τη διαχείριση κρίσεων και ανώμαλων καταστάσεων....Για να αποφευχθούν τα λάθη στην εκμάθηση είναι απαραίτητο η εκπαίδευση στον προσομοιωτή να ανταποκρίνεται σε ρεαλιστικά σενάρια και καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στις πραγματικές συνθήκες...».

Ο προσομοιωτής μηχανοστασίου (Engine Room simulator)

Μηχανοστάσιο πλοίου (engine room) ή απλά μηχανοστάσιο σε ένα πλοίο χαρακτηρίζεται ο χώρος αυτού στον οποίο και είναι εγκατεστημένη η κύρια κινητήρια μηχανή (ή μηχανές) του πλοίου ([https://el.wikipedia.org/wiki/ Μηχανοστάσιο_πλοίου](https://el.wikipedia.org/wiki/Μηχανοστάσιο_πλοίου)). Το Μηχανοστάσιο του πλοίου είναι υπεύθυνο για την γενική λειτουργία του πλοίου, ξεκινώντας από την κίνηση αυτού, την ηλεκτρική τροφοδότηση των μηχανημάτων και εξοπλισμών που βρίσκονται στο πλοίο, την παροχή νερού και θέρμανσης και καλύπτει γενικά όλες τις ανάγκες του πλοίου σε καθημερινή βάση (Παλαιοδήμος, 2014). Επίσης,

σε ξεχωριστό μικρό χώρο, που όμως επικοινωνεί με το μηχανοστάσιο, είναι εγκατεστημένος και ο μηχανισμός του πηδαλίου. Για την επάνδρωση των θέσεων του μηχανοστασίου χρησιμοποιείται το προσωπικό μηχανής.

Η σύγχρονη τεχνολογία ναυτιλιακής προσομοίωσης παρέχει εντυπωσιακή ομοιότητα μεταξύ του προσομοιωτή μηχανοστασίου και των πραγματικών συστημάτων ελέγχου πλοίων, η οποία προσφέρει ένα νέο επίπεδο πραγματικότητας, καθώς οι μηχανικοί έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται ακριβώς πάνω στον ίδιο εξοπλισμό τον οποίο θα βρουν και σε ένα πραγματικό σκάφος (Στεφανίδου, 2012).

Σε έναν σύγχρονο προσομοιωτή μηχανοστασίου, οι διαδικασίες υπολογίζονται από κατάλληλα μαθηματικά μοντέλα που αλληλεπιδρούν ανάλογα. Τα μοντέλα προσομοίωσης υπολογίζονται μέσω μιας real - time διαδικασίας του προσομοιωτή, όπως λειτουργούν τα συστήματα στη πραγματικότητα πάνω στο πλοίο, ενώ τα δεδομένα υπολογίζονται 3-4 φορές το δευτερόλεπτο. Τα προφίλ λειτουργίας της μηχανής και άλλοι τεχνικοί παράμετροι αποτελούν τα δεδομένα εισόδου για την προσομοίωση. Ο υπολογισμός των δεδομένων γίνεται background και η διαδικασία αυτή συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της προσομοίωσης. Τα αποτελέσματα των μαθηματικών μοντέλων εμφανίζονται σε γραφικό περιβάλλον.
(<https://maredu.hcg.gr/modules/document/file.php/AENXM101/Virtual%20Reality.pdf>).

Φιλοσοφία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Μηχανολόγων με τη βοήθεια λογισμικών προσομοίωσης

Η εκπαίδευση με χρήση προσομοιωτή έχει αποδειχθεί τα τελευταία χρόνια μια αποτελεσματική μέθοδος κατάρτισης ναυτικών μηχανικών, ειδικά όταν ένα σφάλμα κρίσης μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή, το περιβάλλον και την περιουσία. Ένας δυναμικός προσομοιωτής σε πραγματικό χρόνο μπορεί να συμπίσει χρόνια εμπειρίας σε μερικές εβδομάδες και να δώσει γνώση των δυναμικών και διαδραστικών διαδικασιών για ένα πραγματικό μηχανοστάσιο. Η σωστή εκπαίδευση σε προσομοιωτές θα μειώσει τα ατυχήματα και θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα, ενώ θα δώσει στους μηχανικούς την απαραίτητη εμπειρία και εμπιστοσύνη στην εργασιακή τους κατάσταση (Ζωγόπουλος & Διακάκης, 2021).

Ο ιδανικός τρόπος για να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία είναι να μάθουν με διαζώσης συνθήκες σε ένα πραγματικό μηχανοστάσιο, αλλά σήμερα οι πραγματικές συνθήκες δεν επιτρέπουν τέτοιου είδους εκπαίδευση επί του σκάφους, επομένως η εκπαίδευση πρέπει να πραγματοποιηθεί σε προσομοιωτή. Η εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων σε ένα περιβάλλον προσομοιωτή όπου παρακολουθούνται οι αποφάσεις και τα αποτελέσματά τους, ανοίγει μια μοναδική δυνατότητα αξιολόγησης του αποτελέσματος των αποφάσεων (Ζωγόπουλος & Διακάκης, 2021).

Παρέχεται η δυνατότητα να πειραματιστούν σε συγκεκριμένα προβλήματα και να λάβουν απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: "τι θα συμβεί αν;" ανώδινα, χωρίς καταστροφή εξαρτημάτων με συνέπεια το κόστος. Ένας προσομοιωτής θα δώσει μια εύκολη εισαγωγή στις θεμελιώσεις θεωρίες μέσω της ρεαλιστικής λειτουργίας του.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν παρόμοιες συνθήκες ζωής στον προσομοιωτή και ότι οι εργασίες που καλούνται να εκτελέσουν αναγνωρίζονται ως σημαντικές και σχετικές με την κατάσταση εργασίας τους. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται σε όλα τα επίπεδα εμπειρίας προκειμένου να επιτύχουν περαιτέρω εμπειρία και αυτοπεποίθηση.

Ο προσομοιωτής μηχανοστασίου περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία εκπαίδευσης:

1. Θερμοδυναμική και μετάδοση θερμότητας
2. Μηχανική και Υδροδυναμική
3. Λειτουργικές αρχές σε εγκαταστάσεις Ντίζελ
4. Λειτουργία και συντήρηση μηχανημάτων
5. Φυσικές και χημικές ιδιότητες καυσίμων και λιπαντικών
6. Θαλάσσια Ηλεκτρο-τεχνολογία, Ηλεκτρονικά και Ηλεκτρικός Εξοπλισμός
7. Βασικές αρχές αυτοματισμού, οργάνων και συστημάτων ελέγχου

Γενικοί στόχοι εκπαίδευσης - κατάρτισης

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα εκπαιδευτούν σε Η/Υ του Εργαστηριακού Κέντρου ΕΠΑ.Λ. σε βασικές λειτουργίες μηχανοστασίου, σε επιχειρήσεις έκτακτης ανάγκης και δυσκολίες, και σε βέλτιστη λειτουργία, οικονομίας καυσίμου και εξοικονόμηση ενέργειας. Αυτό επιτυγχάνεται με ελεγχόμενη εκπαίδευση που οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση της συνολικής λειτουργίας δικτύων μηχανών και συστημάτων, ως αποτέλεσμα ρεαλιστικής προσομοίωσης ενός πραγματικού μηχανοστασίου. Για την εκπλήρωση αυτών των απαιτήσεων ο προσομοιωτής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για:

- Βασική και προχωρημένη εκπαίδευση επιμορφούμενων, που οδηγούν σε εξειδικευμένα προσόντα, με αποτέλεσμα να δημιουργούν μηχανικούς υψηλής ειδίκευσης.
- Εκπαίδευση επιμορφούμενων στη λειτουργία μηχανημάτων πλοίου μαζί με τον πιο ζωτικό βοηθητικό εξοπλισμό.
- Εκπαίδευση επιμορφούμενων στον εντοπισμό διαφόρων τύπων βλαβών και φθορών που επιδρούν στη συνολική απόδοση του μηχανοστασίου του πλοίου.
- Μελέτη συνολικής οικονομίας καυσίμου.
- Εκπαίδευση επιμορφούμενων στην ασφαλή λειτουργία σε σχέση με τα μηχανήματα και το περιβάλλον.

Οι πιο συγκεκριμένοι στόχοι εκμάθησης είναι:

1. Προετοιμασίες για την έναρξη λειτουργίας του πλοίου
2. Ελιγμοί για ανοιχτή θάλασσα

3. Σταθερός ατμός
4. Ελιγμός στο λιμάνι
5. Λειτουργία βοηθητικών λεβήτων και στροβίλων φορτίου
6. Αποτελεσματική ανταπόκριση σε μη φυσιολογικές και έκτακτες καταστάσεις
7. Πώς μπορεί η λειτουργία και ο συντονισμός διαφόρων εξαρτημάτων ή υποσυστημάτων να επηρεάσει τη συνολική οικονομία καυσίμου
8. Εάν εμφανιστεί κάποια επιδείνωση της απόδοσης σε ένα δεδομένο στοιχείο, πόσο θα επηρεάσει αυτό το σύνολο της οικονομίας καυσίμου
9. Επαναφορά των συστημάτων μηχανοστασίου στην κανονική λειτουργία

Η σύμβαση STCW απαιτεί οι προσομοιωτές να χρησιμοποιούνται για υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα προτεινόμενα «ελεύθερα» λογισμικά προσομοίωσης

Τα τελευταία έξι έτη έχουμε υλοποιήσει αρκετά τρία επιμορφωτικά για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μηχανολόγους που διδάσκουν τεχνολογικά μαθήματα στην ειδικότητα Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού του Τομέα Ναυτιλιακών επαγγελματιών ΕΠΑ.Λ. Μετά από ενδελεχή αναζήτηση και εφαρμογή στις εκπαιδευτικές διεργασίες, καταλήξαμε στους ακόλουθους «ελεύθερους» (student free edition) προσομοιωτές, οι οποίοι δύναται να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία τεχνολογικών μαθημάτων ειδικοτήτων του Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελματιών. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά στους προσομοιωτές μηχανοστασίου, θεωρούμε κατάλληλο το ελεύθερο εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοίωσης μηχανοστασίου virtual engine room simulator, student free version του Dr. Stefan Kluj (<http://drkluj.com/simulators/free-student-version/>), καθώς και το λογισμικό Πανεπιστημίου Κίνας <http://www.ers3d.com/home/index.do> για πλοίο VLCC.

Τα παραπάνω ελεύθερα λογισμικά προσομοίωσης, εύκολα στην εγκατάσταση και φιλικά στη χρήση τους, πληρούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα γενικά πρότυπα λειτουργίας-αξιολόγησης ικανότητας που απαιτούνται από τον Κώδικα της Διεθνούς Σύμβασης για την πιστοποίηση και τα προσόντα των ναυτικών STCW, η οποία καθορίζει τα ελάχιστα δυνατά αναγκαία πρότυπα προσόντα που θα πρέπει να έχουν οι πλοίαρχοι, αξιωματικοί, μηχανικοί και το υπόλοιπο πλήρωμα για τα εμπορικά πλοία, και δύναται να χρησιμοποιηθούν για το επίπεδο των μαθητών ΕΠΑ.Λ. (επίπεδο 4 με βάση το Εθνικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων).

Υπάρχουν βέβαια και επαγγελματικά προγράμματα προσομοίωσης των οποίων το κόστος είναι ιδιαίτερα υψηλό και χρησιμοποιούνται από τις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού, Κολλέγια και Πανεπιστήμια.

Ακολούθως, περιγράφεται ο σχεδιασμός ενός στοχευμένου επιμορφωτικού προγράμματος για τους ανωτέρω εκπαιδευτικούς.

Για την επιλογή του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος έγινε ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη λήξη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, αλλά και από προηγούμενη εμπειρία έξι ετών όπου υλοποιούμε αντιστοιχο κύκλο επιμορφωτικών σεμιναρίων - δράσεων, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος.

Στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν θα χρησιμοποιηθεί το ελεύθερο λογισμικό, καθώς το ελεύθερο απευθύνεται κατά βάση σε μαθητές, αλλά το τρισδιάστατο λογισμικό που ενδείκνυται για επιμόρφωση εκπαιδευτικών καθώς εμπεριέχει νέες τεχνολογίες και συγκεκριμένα το LOW SPEED ENGINE ROOM SIMULATOR WINTERTHUR GAS & DIESEL X92 ELECTRONICALLY CONTROLLED (WinGD 10X92) της εταιρίας UNITEST Version 1.2.7 / 06.04.2021, (UNITEST, 2021), το οποίο έχει σχεδιαστεί με βάση τις:

- STCW Code: Section A-1/12 and Section B-1/12.

- ISM Code: Section 6 and Section 8.

Ο πάροχος του συγκεκριμένου λογισμικού, μας έχει παραχωρήσει δωρεάν άδεια χρήσης και εγχειρίδιου για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων.

Αναλυτικό πρόγραμμα επιμορφωτικού προγράμματος

Τίτλος επιμορφωτικού προγράμματος

Σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος για Μηχανολόγους εκπαιδευτικούς με γνωστικό αντικείμενο τη διδασκαλία λογισμικού προσομοίωσης μηχανοστασίου.

Χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε 40 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κυρίως του κλάδου ΠΕ82 Μηχανολογικών και συναφών ειδικοτήτων που έχουν ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση τη διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας Μηχανικού Εμπορικού Ναυτικού. Η υλοποίηση του προγράμματος προέκυψε από το γεγονός του εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας σε ότι αφορά στη χρήση λογισμικών προσομοίωσης μηχανοστασίου. Απαραίτητη προϋπόθεση παρακολούθησης του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η γνώση σε ικανοποιητικό επίπεδο των μαθημάτων ναυτική μηχανολογία και ναυτικές μηχανές από τους επιμορφούμενους. Η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος θα είναι 36 ώρες.

Σκοπός

Ο κύριος σκοπός είναι να διδαχθεί και να κατανοήσει ο χρήστης τη σωστή λειτουργία του μηχανοστασίου. Αυτό θα είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν το λογισμικό X92 χρησιμοποιείται σε αυτόνομη λειτουργία, δηλαδή χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτή.

Η έννοια της λίστας ελέγχου έχει εφαρμοστεί στο X92 με τέτοιον τρόπο, ώστε ολόκληρη η λειτουργία του μηχανοστασίου να έχει χωριστεί σε πολλές μικρότερες, τυπικές εργασίες και μια ειδική λίστα ελέγχου να καλύπτει κάθε μία από αυτές τις εργασίες. Κάθε λίστα ελέγχου βασίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Κάθε λίστα ελέγχου αρχίζει με μια συγκεκριμένη ρύθμιση του μηχανοστασίου, τυπική για τη συγκεκριμένη λίστα ελέγχου. Αυτή η λεγόμενη ρύθμιση εισόδου φορτώνεται αυτόματα κάθε φορά που ανοίγει ο χρήστης τη λίστα ελέγχου.

- Μια λίστα ελέγχου που έχει ολοκληρωθεί σωστά πρέπει να οδηγεί σε μια άλλη συγκεκριμένη ρύθμιση του μηχανοστασίου, η οποία αποτελεί στόχο αυτής της διαδικασίας. Για παράδειγμα, ο κινητήρας σε λειτουργία θα πρέπει να είναι η ρύθμιση-στόχος.

- Σε κάθε βήμα του καταλόγου /λίστας ελέγχου θα δίνονται σαφείς οδηγίες για το τι και πώς πρέπει να γίνει. Έτσι, ένας χρήστης που ακολουθεί επακριβώς όλες τις οδηγίες που δίνονται θα πρέπει να είναι σε θέση να επιτύχει τη ρύθμιση-στόχο κάθε φορά που χρησιμοποιείται ο κατάλογος ελέγχου. Προκειμένου να απλοποιηθεί η αναζήτηση συγκεκριμένων ελέγχων, εμφανίζονται πληροφορίες κειμένου.

- Οι λίστες ελέγχου έχουν συνδεθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε η ρύθμιση-στόχος μιας λίστας ελέγχου να αποτελεί ρύθμιση εισόδου για την επόμενη, σχεδόν σε κάθε περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση όλων των καταλόγων ελέγχου οδηγεί στη γνώση του χειρισμού ολόκληρου του μηχανοστασίου σε ένα βασικό επίπεδο.

Οι μικρότερες λίστες ελέγχου είναι ευκολότερες στη χρήση, επειδή μια επιλεγμένη λίστα ελέγχου μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές χωρίς να χρειάζεται να επαναληφθούν όλα τα προηγούμενα βήματα.

Το σύνολο των καταλόγων ελέγχου έχει ομαδοποιηθεί στα λεγόμενα επίπεδα ετοιμότητας για να απλοποιηθεί η διαδικασία εκμάθησης. Η ακολουθία των επιπέδων ετοιμότητας μιμείται σε κάποιο βαθμό τη χρονική ακολουθία της λειτουργίας του μηχανοστασίου και αντιπροσωπεύει τις αυξανόμενες απαιτήσεις για την ικανότητα ενός μηχανικού.

Το πρόγραμμα απευθύνεται στους ανωτέρω εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας μέρους του συγκεκριμένου λογισμικού στους μαθητές με βάση τα κεφάλαια στα μαθήματα κυρίως ναυτική μηχανολογία και ναυτικές μηχανές και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας οι οποίοι δύναται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, μεταφέροντας τη γνώση που θα αποκομίσουν από την παρακολούθηση του προγράμματος.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Όλοι οι παρακολουθούντες πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες Η/Υ αλλά και βασικές γνώσεις χρήσης λογισμικού.

Σε κάθε επιμέρους ενότητα θα πρέπει να προσδιοριστούν οι στόχοι, οι γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, τα αναμενόμενα – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας, τα μέσα και οι πόροι, καθώς και η κατανομή ωρών. Οι ενότητες/φωτό είναι από το εγχειρίδιο (UNITEST, 2021, βλ. βιβλιογραφία).

Θεματική ενότητα 1. - Εκκίνηση γεννήτριας έκτακτης ανάγκης

Η γεννήτρια ντίζελ έκτακτης ανάγκης είναι πολύ σημαντικό μέρος του σταθμού ηλεκτρικής ενέργειας πλοίου. Συνδέεται αυτόματα με τον πίνακα έκτακτης ανάγκης σε περίπτωση βλάβης της κύριας πηγής ηλεκτρικής ενέργειας, και εντός 45 δευτερολέπτων τροφοδοτεί αυτόματα τους καταναλωτές έκτακτης ανάγκης.

Η γεννήτρια έκτακτης ανάγκης δεν χρησιμοποιείται για την παροχή ενέργειας κατά την κανονική λειτουργία του σκάφους. Κατ' εξαίρεση, και για μικρά χρονικά διαστήματα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για καταστάσεις διακοπής ρεύματος και για εκκίνηση υπό συνθήκες νεκρού πλοίου (dead ship conditions). Για να εξασφαλιστεί η άμεση διαθεσιμότητα της γεννήτριας έκτακτης ανάγκης, τα κυκλώματα μη έκτακτης ανάγκης αποσυνδέονται αυτόματα από τον πίνακα έκτακτης ανάγκης. Η γεννήτρια έκτακτης ανάγκης πρέπει να επαρκεί για την παροχή όλων των υπηρεσιών που είναι απαραίτητες για την ασφάλεια σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Η γεννήτρια ντίζελ έκτακτης ανάγκης εκκινείται με κύρια ηλεκτρικά και υδραυλικά συστήματα εκκίνησης έκτακτης ανάγκης και αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη:

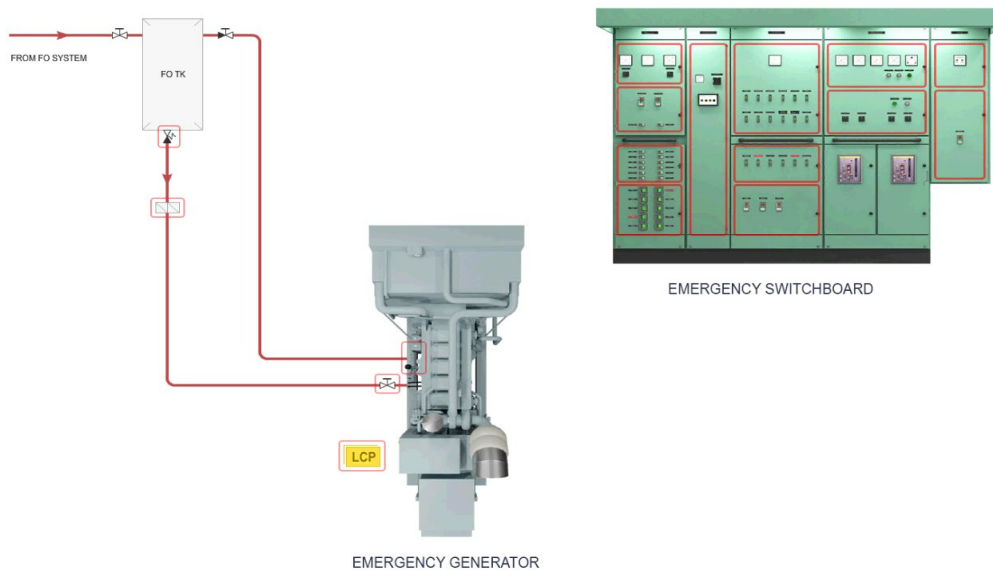
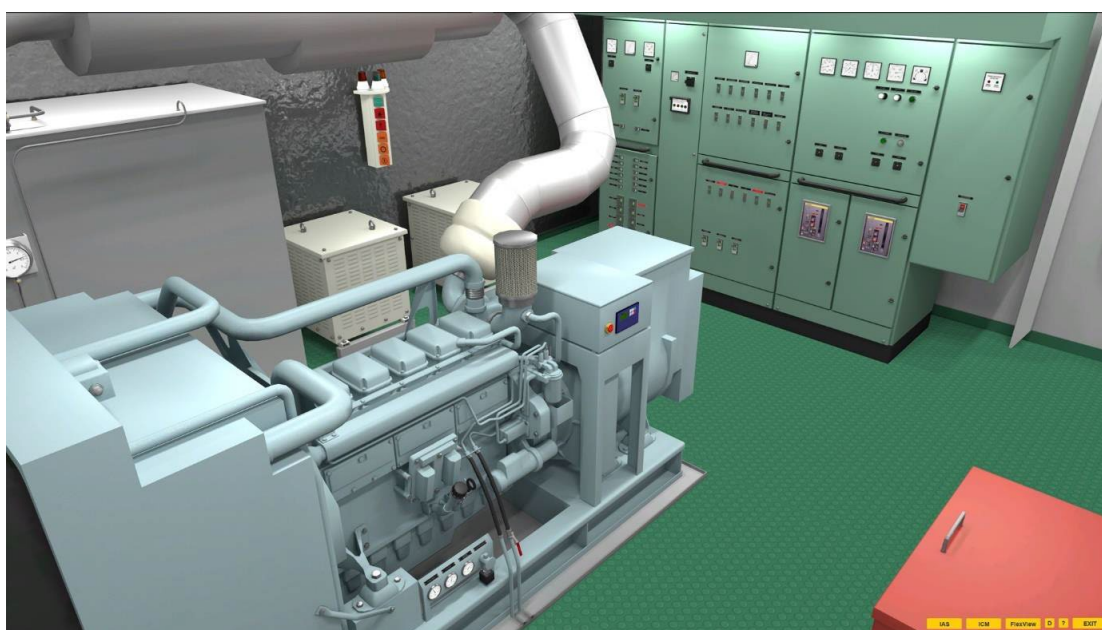
- Δεξαμενή πετρελαίου κίνησης
- Γεννήτρια ντίζελ
- Πίνακας ελέγχου γεννήτριας ντίζελ
- Κουτί μετασχηματιστή έκτακτης ανάγκης
- Φορτιστής μπαταρίας
- Διακόπτης έκτακτης ανάγκης

Πίνακας έκτακτης ανάγκης

Ο πίνακας έκτακτης ανάγκης βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τη γεννήτρια έκτακτης ανάγκης.

Σε κανονική λειτουργία ο πίνακας έκτακτης ανάγκης τροφοδοτείται από τον κύριο πίνακα μέσω ενός διασυνδεδετικού τροφοδότη. Ο τροφοδότης αυτός προστατεύεται από υπερφόρτωση και βραχυκύκλωμα στον κύριο πίνακα και αποσυνδέεται αυτόματα στον πίνακα έκτακτης ανάγκης σε περίπτωση βλάβης της κύριας πηγής ηλεκτρικής ενέργειας.

Ο πίνακας διανομής έκτακτης ανάγκης είναι τοποθετημένος για την επανατροφοδότηση του κύριου συστήματος διανομής, αλλά πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.



Θεματική ενότητα 2. - Προετοιμασία συστήματος νερού ψύξης

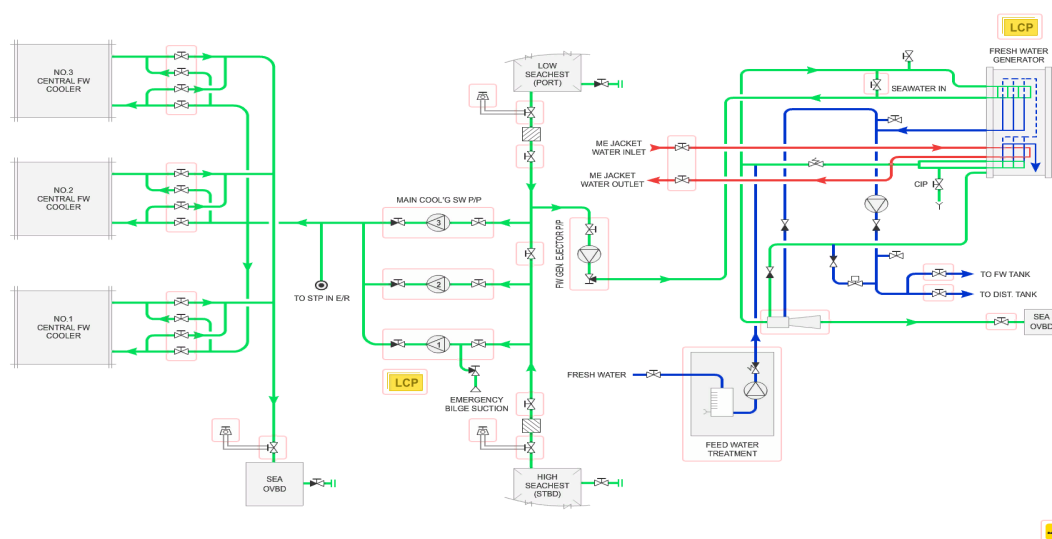
Το σύστημα ψύξης χωρίζεται σε 3 υποσυστήματα: σύστημα ψύξης με θαλασσινό νερό, σύστημα ψύξης με γλυκό νερό χαμηλής θερμοκρασίας (LT FW) και σύστημα ψύξης με γλυκό νερό υψηλής θερμοκρασίας (HT FW). Πιο συγκεκριμένα:

Σύστημα ψύξης θαλασσινού νερού

Σκοπός αυτού του συστήματος είναι η ψύξη των ψυγείων LT FW.

Το σύστημα αποτελείται από τα ακόλουθα τμήματα:

- 3 κεντρικά ψυγεία FW, 3 αντλίες SW, 1 χαμηλή αναρρόφηση, 1 υψηλή αναρρόφηση, 1 αντλία γεννήτριας FW



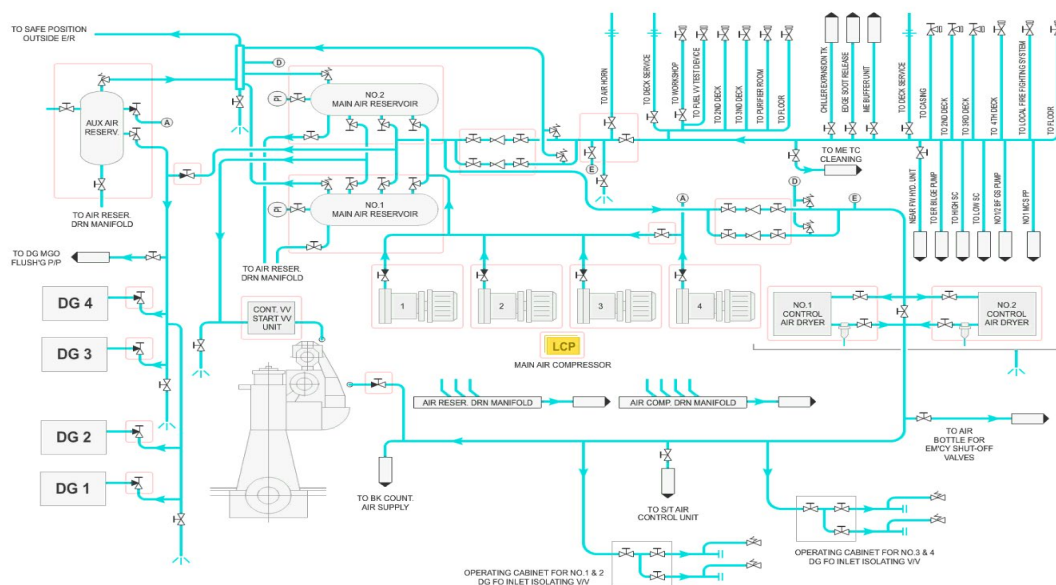
Σύστημα ψύξης γλυκού νερού

Το σύστημα ψύξης με γλυκό νερό χωρίζεται σε σύστημα ψύξης υψηλής θερμοκρασίας (HT) και σύστημα ψύξης χαμηλής θερμοκρασίας (LT).

Το νερό HT ψύχει τους κυλίνδρους, τις βαλβίδες εξαγωγής των κυλινδροκεφαλών και τον υπερσυμπιεστή.

Το νερό LT ψύχει το ψυγείο του αέρα σάρωσης, το ψυγείο της κύριας μηχανής λιπάνσεως, τις γεννήτριες ντίζελ, τους αεροσυμπιεστές και άλλες βοηθητικές μηχανές.

Οι αντλίες του κυκλώματος νερού ψύξης LT και HT είναι χωριστά εγκατεστημένες και είναι ηλεκτροκίνητες αντλίες φυγοκεντρικού τύπου. Η κύρια μηχανή εφοδιάζεται επίσης με προθερμαντήρα ατμού.

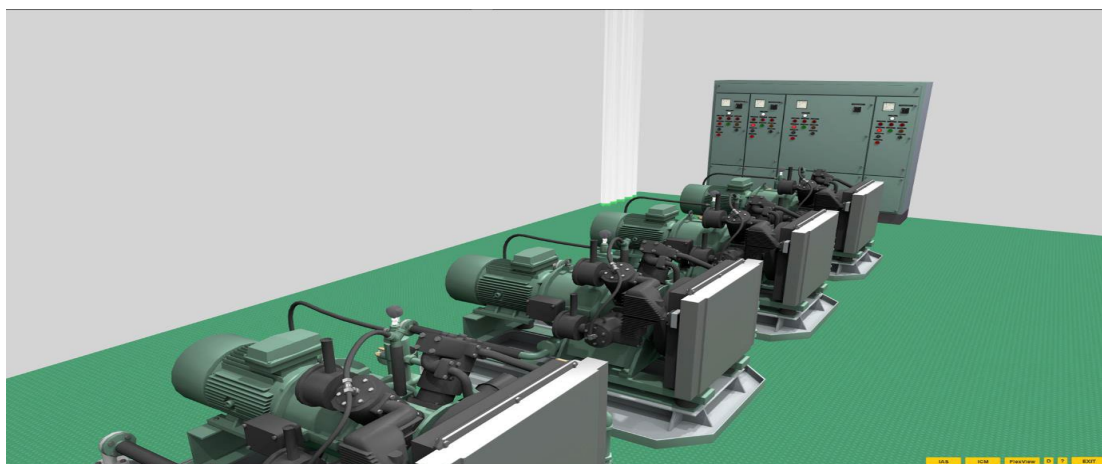


Το σύστημα απαρτίζεται από:

- 4 κύριους αεροσυμπιεστές
- 2 κύρια αεριοφυλάκια
- 1 βοηθητικό αεριοφυλάκιο
- 2 ξηραντήρες αέρα ελέγχου

Ο κύριος αεροσυμπιεστής μπορεί να λειτουργήσει σε χειροκίνητη ή αυτόματη λειτουργία. Στην αυτόματη λειτουργία οι συμπιεστές ξεκινούν και σταματούν σύμφωνα με την προτεραιότητα.

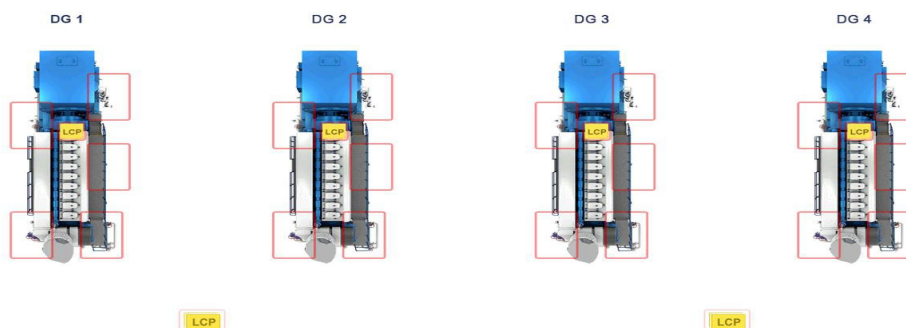
Ο πεπιεσμένος αέρας για την εκκίνηση του κινητήρα παρέχεται απευθείας από τα αεριοφυλάκια. Ο αέρας για τον έλεγχο και τους βοηθητικούς σκοπούς διοχετεύεται μέσω βαλβίδων μείωσης της πίεσης.



Θεματική ενότητα 4. - Εκκίνηση ηλεκτρομηχανών

Γεννήτριες πετρελαίου

Ο σταθμός παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας αποτελείται από τρεις γεννήτριες ντίζελ. Η μία χρησιμοποιείται για το κανονικό φορτίο της θάλασσας, αφήνοντας δύο διαθέσιμες για την κάλυψη τυχόν ασυνήθιστα υψηλών φορτίων ή για την παροχή ασφάλειας κατά τους ελιγμούς. Εναλλακτικά, η τρίτη διατηρείται ως εφεδρική γεννήτρια ικανή να παρέχει πρόσθετη ισχύ. Οι γεννήτριες ντίζελ τροφοδοτούνται με βαρύ μαζούτ και πετρέλαιο ντίζελ μέσω ενισχυτικής αντλίας. Οι γεννήτριες ντίζελ εκκινούνται με πεπιεσμένο αέρα και προβλέπονται για συνεχή παράλληλη λειτουργία.

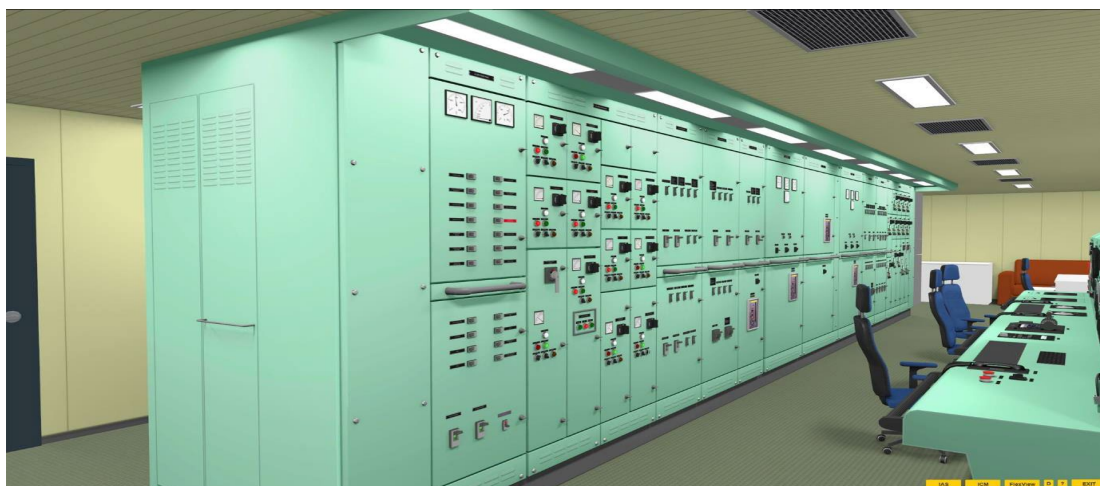


Κεντρικός πίνακας διανομής

Ο κεντρικός πίνακας διανομής είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία ενός συστήματος διανομής ηλεκτρικού ρεύματος στη θάλασσα. Το σύστημα γενικά είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε σε όλες τις κανονικές συνθήκες λειτουργίας, η ισχύς να διανέμεται από τον κύριο πίνακα.

Ο κύριος πίνακας διανομής γενικά βρίσκεται κοντά στο κέντρο του συστήματος διανομής και αυτό είναι συνήθως το κύριο μηχανοστάσιο ή το δωμάτιο ελέγχου των μηχανημάτων. Οι θέσεις αυτές βρίσκονται συνήθως κάτω από την ίσαλο γραμμή του πλοίου ή κάτω από το ανώτερο συνεχές κατάστρωμα του πλοίου, δηλαδή το διάφραγμα ή το κύριο κατάστρωμα. Κατά συνέπεια, σε περίπτωση πυρκαγιάς ή πλημμύρας, είναι πιθανό να αχρηστευθούν οι κύριες γεννήτριες και ο πίνακας διανομής.

Για τις εγκαταστάσεις επί του πλοίου απαιτούνται ειδικά συστήματα προστασίας για τη διακοπή λειτουργίας όλων των συστημάτων εξαιρισμού και όλων των συστημάτων μαζούτ σε περίπτωση πυρκαγιάς.



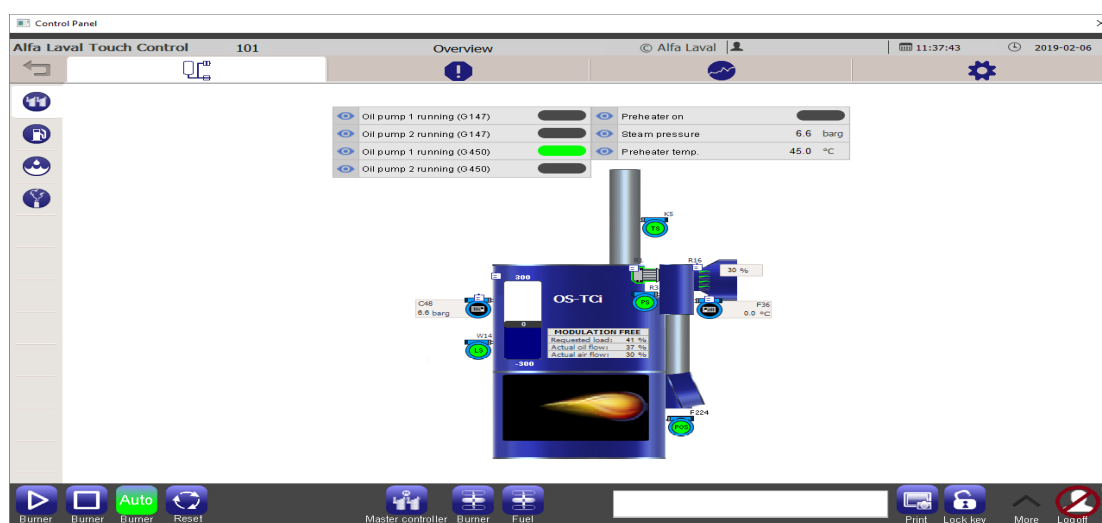
Θεματική ενότητα 5. - Προετοιμασία δικτύου ατμού

Σύστημα ατμού

Οι λέβητες στα πλοία χρησιμοποιούνται για την παροχή ατμού για διάφορες διεργασίες, όπως άντληση, θέρμανση, ψύξη, καθαρισμό και ζεστό νερό για τα καταλύματα. Οι εξοικονομητές καυσασερίων μετά από μηχανές ντίζελ είναι άκαυστοι και χρησιμοποιούν την κατά τα άλλα χαμένη θερμότητα από τα καυσάερια της μηχανής ντίζελ/τουρμπίνας αερίου για την παραγωγή ενέργειας/θέρμανσης.

Λέβητας πετρελαίου Aalborg OS-TCi

Ο λέβητας Aalborg OS-TCi είναι ένας κατακόρυφος βοηθητικός ναυτικός λέβητας πετρελαίου με κέλυφος που περιβάλλει έναν κυλινδρικό κλίβανο και ένα τμήμα συναγωγής που αποτελείται από ελικοειδείς σωλήνες καπνού. Με καυστήρα. Μονωμένος και συναρμολογημένος ως μονάδα με τις βάσεις του λέβητα τοποθετημένες στο σώμα του λέβητα. Οι βάσεις του λέβητα τοποθετούνται κυρίως πάνω στο σώμα του λέβητα, ώστε να είναι δυνατή η απλή σύνδεση με τα συστήματα σωληνώσεων επί του πλοίου. Ο καυστήρας είναι έτοιμος για τοποθέτηση στον κλίβανο και σύνδεση μέσω της προσημασμένης ηλεκτρικής καλωδίωσης. Το σύστημα ελέγχου που παρέχεται με τη μονάδα λέβητα Aalborg OS-TCi παρέχει πλήρως αυτόματη λειτουργία του λέβητα. Η ανάφλεξη και η καύση του πετρελαίου λαμβάνουν χώρα στον κλίβανο. Η παραγόμενη θερμότητα από τον κλίβανο μεταφέρεται κυρίως με ακτινοβολία από τη φλόγα στο κέλυφος του κλιβάνου. Καθώς εξέρχονται από τον κλίβανο, τα καυσάερια ρέουν μέσω των κατακόρυφων ελικοειδών σωλήνων καπνού όπου η θερμότητα μεταφέρεται στο νερό/ατμό στο κέλυφος του λέβητα κυρίως με συναγωγή. Τα καυτά καυσάερια διέρχονται από τους σωλήνες καπνού με υψηλή ταχύτητα αερίου και στροβιλισμό επίσης, εξασφαλίζοντας στον λέβητα ιδιαίτερα αποτελεσματικό αυτοκαθαρισμό.



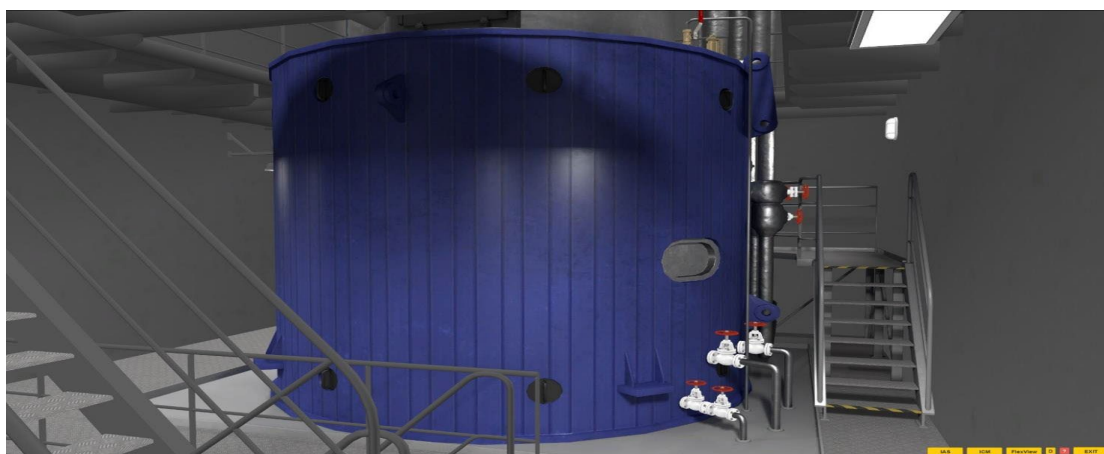
Ο λέβητας Aalborg XS-2V

Ο λέβητας Aalborg XS-2V είναι ένας λέβητας καυσασερίων με σωλήνα καπνού και χώρο ατμού που χρησιμοποιείται για την ανάκτηση θερμότητας από τα καυσάερια του κινητήρα. Ο λέβητας είναι σχεδιασμένος ως κατακόρυφος λέβητας με κυλινδρικό κέλυφος που περιβάλλει τους σωλήνες του λέβητα και το τύμπανο νερού καθώς και τον χώρο ατμού. Οι σωλήνες αποτελούνται από μεγάλο αριθμό σωλήνων καπνού και μικρό αριθμό σωλήνων παραμονής. Οι σωλήνες παραμονής με αυξημένη διάμετρο λειτουργούν ως στήριγμα για τον λέβητα. Και οι δύο τύποι είναι συγκολλημένοι στις κάτω και άνω πλάκες σωλήνων. Ο χώρος ατμού σχηματίζεται από την πλάκα κελύφους και τον εσωτερικό κώνο. Στο επάνω μέρος κλείνει με την τελική πλάκα.

Στους σωλήνες του λέβητα, η θερμότητα από τα καυσάερια του κινητήρα μεταφέρεται στην πλευρά του νερού με απαγωγή. Στην πλευρά του νερού, η θερμότητα μεταφέρεται με εξάτμιση του κορεσμένου νερού που βρίσκεται δίπλα στους σωλήνες, όπου σχηματίζονται φυσαλίδες ατμού. Καθώς οι φυσαλίδες ατμού έχουν πολύ μικρότερη ειδική πυκνότητα από το νερό, θα ανέλθουν γρήγορα στον ατμοχώρο όπου διαχωρίζονται το νερό και ο ατμός. Ο χώρος ατμού του λέβητα Aalborg XS-2V είναι σχεδιασμένος να

απορροφά τους όγκους συρρίκνωσης και διόγκωσης. Συνιστάται, ωστόσο, να αποφεύγονται οι απότομες και μεγάλες μεταβολές φορτίου, καθώς αυτό μπορεί να δημιουργήσει αστάθεια στο σύστημα ατμού και να προκαλέσει συναγερμούς στάθμης.

Καθώς το τμήμα πίεσης είναι κατασκευασμένο από ήπιο ανθρακούχο χάλυβα με ιδιότητες αυξημένης θερμοκρασίας, οι συγκεντρώσεις τάσεων στη γωνιακή συγκόλληση ελαχιστοποιούνται. Σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης ο λέβητας μπορεί επομένως να λειτουργήσει με χαμηλή στάθμη νερού και ακόμη και χωρίς νερό με πλήρη ροή καυσαερίων μέσω των σωλήνων του λέβητα, υπό την προϋπόθεση ότι ο λέβητας λειτουργεί υπό πίεση και η εσωτερική θερμοκρασία δεν υπερβαίνει τους 400°C.



Θεματική ενότητα 6. - Προετοιμασία συστήματος λιπαντικού λαδιού ME

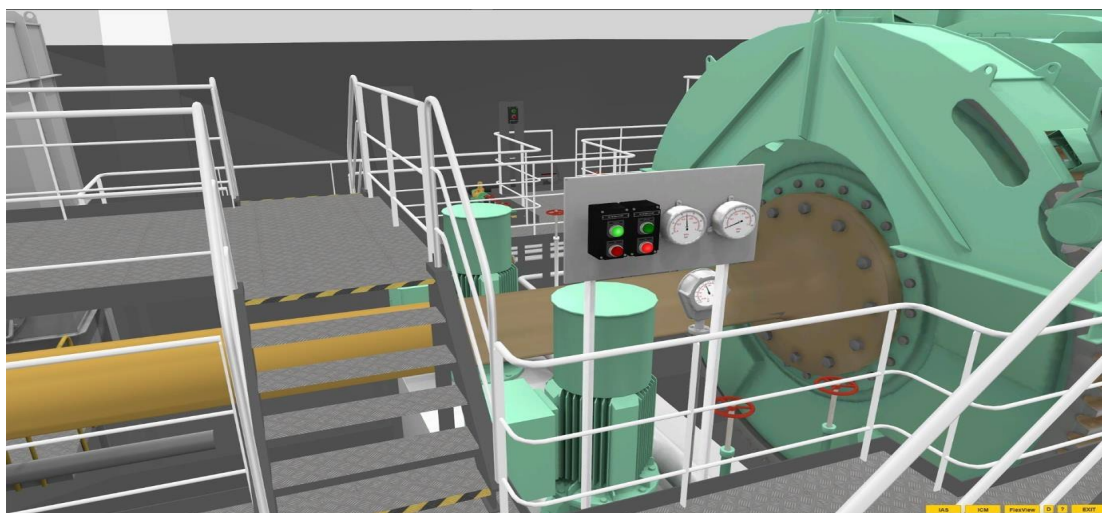
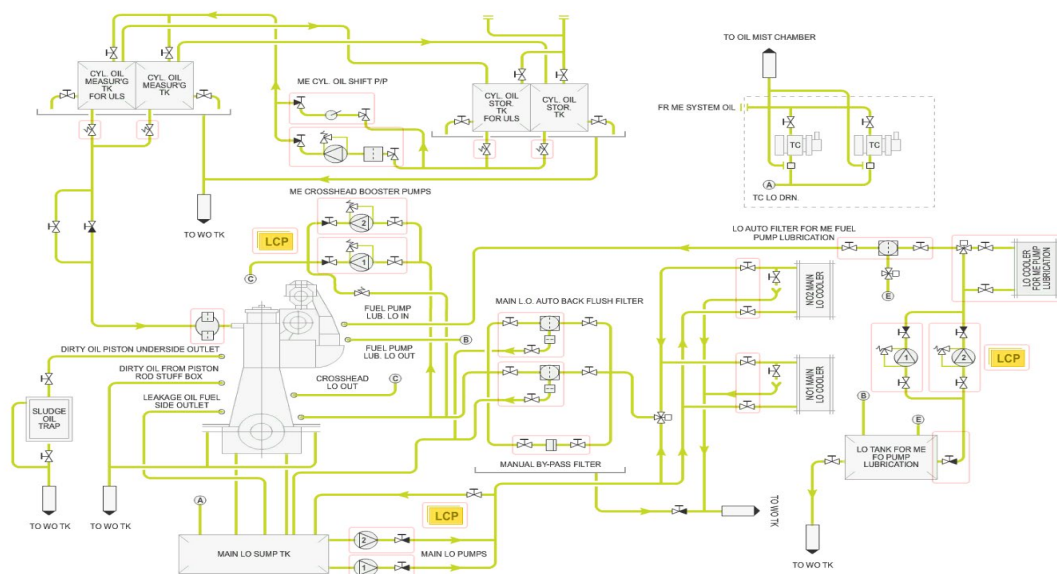
Σύστημα λαδιού λίπανσης

Ο κύριος σκοπός του συστήματος λιπαντικού ελαίου είναι η αποθήκευση και η παροχή λιπαντικού ελαίου για την κύρια μηχανή και τις ηλεκτρομηχανές.

Το σύστημα λιπαντικού λαδιού ME αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- 2 αντλίες κυκλοφορίας ME LO
- 2 ενισχυτικές αντλίες ζυγώματος ME
- 2 αντλίες LO για λίπανση αντλίας ME FO
- δεξαμενή πετρελαίου ,δεξαμενές μέτρησης
- Τα φίλτρα

Η αντλία λιπαντικού λαδιού είναι φυγοκεντρικού τύπου.

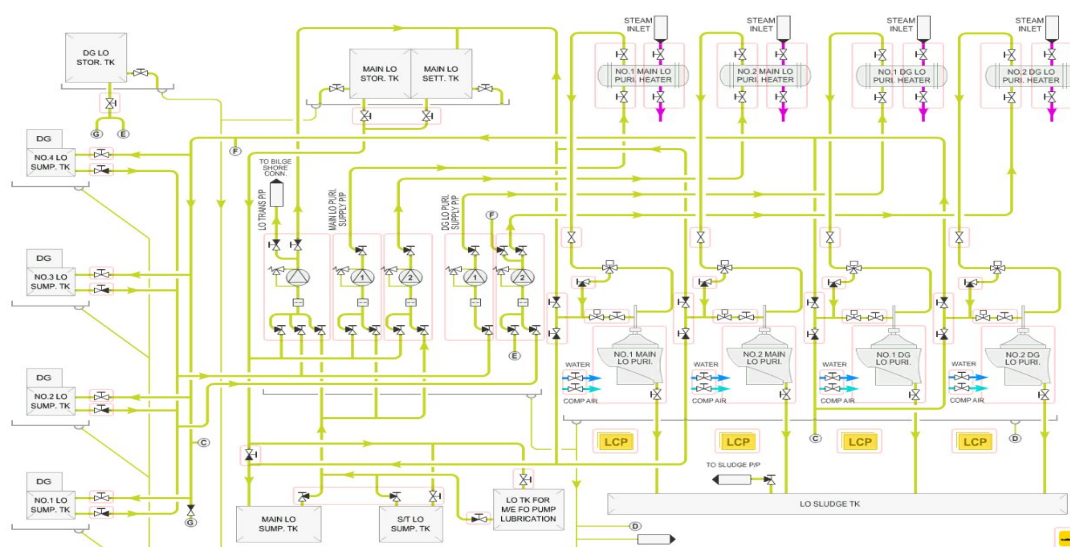


Σύστημα μεταφοράς και διαχωρισμού

Ο βασικός σκοπός αυτού του συστήματος είναι η μεταφορά του λιπαντικού λαδιού από τις δεξαμενές αποθήκευσης σε φρεάτια του κινητήρα και ο καθαρισμός του σε φυγοκεντρικούς διαχωριστές. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Δεξαμενές αποθήκευσης DG LO και ME LO
- Δεξαμενή ακάθαρτου LO
- 2 καθαριστήρες DG LO
- 2 καθαριστήρες ME LO

- 1 αντλία μεταφοράς LO
- Τα φρεάτια των μηχανών LO



Θεματική ενότητα 7. - Προετοιμασία συστήματος πετρελαίου ME

Σύστημα καυσίμων

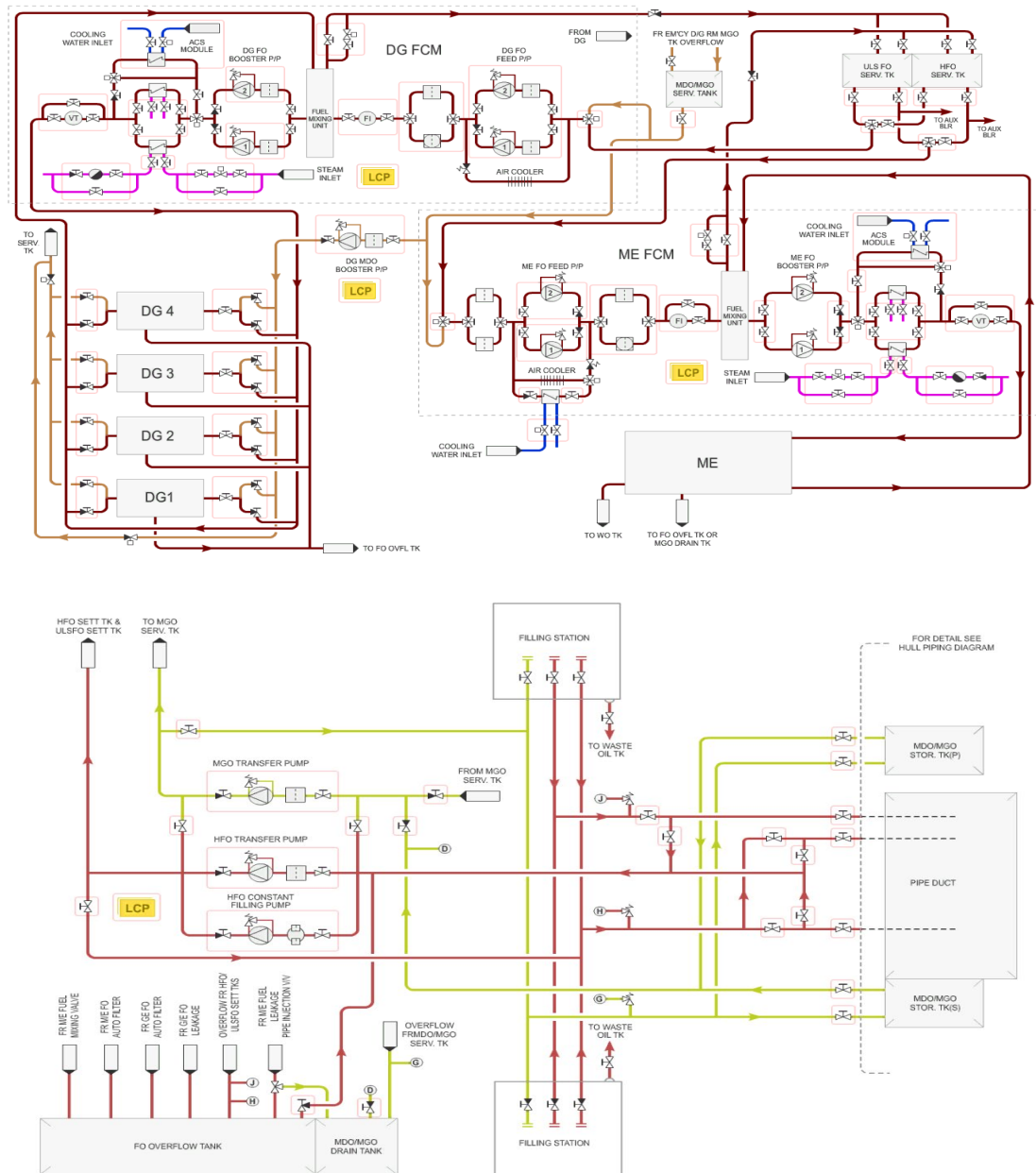
Σκοπός του συστήματος πετρελαίου είναι η διοχέτευση του καυσίμου από τις δεξαμενές αποθήκευσης, μέσω της δεξαμενής καθίζησης, της φυγόκεντρου ή των αντλιών μεταφοράς, στη δεξαμενή εξυπηρέτησης και στη συνέχεια στη ME, τη DG και τον ατμολέβητα.

Οι ME και DG έχουν σχεδιαστεί για συνεχή λειτουργία με βαρέα καύσιμα. Αυτοί οι κινητήρες μπορούν να εκκινήσουν και να σταματήσουν με βαρύ καύσιμο επειδή οι κινητήρες και το σύστημα καυσίμου προθερμαίνονται στη θερμοκρασία λειτουργίας.

Στα πλοία που προορίζονται για λειτουργία με βαρέα καύσιμα, πρέπει να εγκατασταθούν θερμαντικά πηνία στις δεξαμενές καυσίμων, διατηρώντας τη θερμοκρασία άντλησης (περίπου 40-50 °C, ανάλογα με το ιξώδες του καυσίμου).

Το σύστημα καυσίμου αποτελείται από δύο υποσυστήματα:

- Σύστημα τροφοδοσίας καυσίμου
- Σύστημα αποθήκευσης και καθαρισμού καυσίμου



Σύστημα τροφοδοσίας καυσίμου

Ο βασικός σκοπός του συστήματος τροφοδοσίας καυσίμου είναι η παροχή καυσίμου στην κύρια μηχανή και στις ηλεκτρομηχανές με την κατάλληλη πίεση και ιξώδες. Το σύστημα αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- 1 δεξαμενή ημερήσιας MDO και 2 δεξαμενές ημερήσιας HFO

- Μονάδα προετοιμασίας καυσίμου για τον κύριο κινητήρα
- Μονάδα προετοιμασίας καυσίμου για γεννήτριες ντίζελ
- Ενισχυτική αντλία MDO

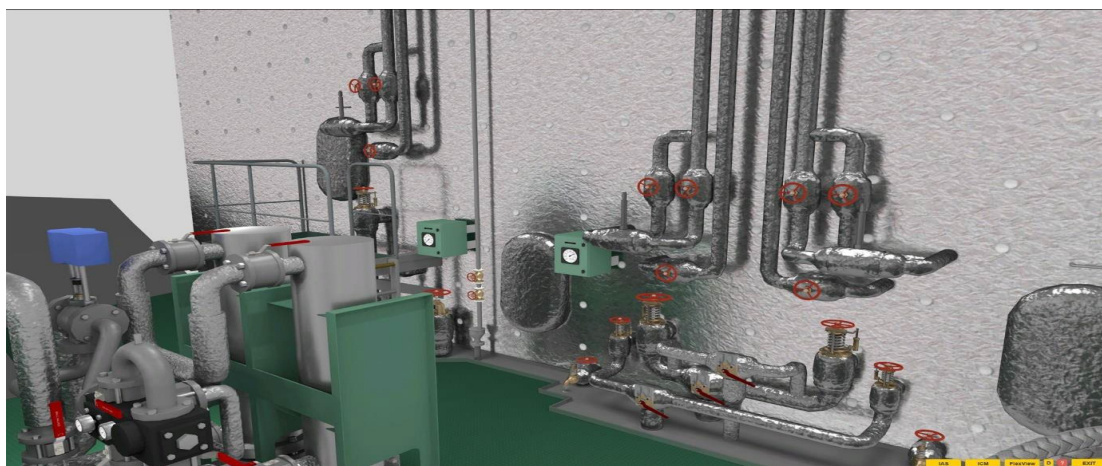
Η μονάδα προετοιμασίας καυσίμου (FCM) είναι ένα αυτοματοποιημένο σύστημα ενίσχυσης καυσίμου υπό πίεση δύο σταδίων που χρησιμοποιείται για ΜΕ και DG. Η FCM παρέχει καθαρό φιλτραρισμένο καύσιμο στον κινητήρα με την κατάλληλη ταχύτητα ροής, την πίεση και το ιξώδες. Οι αντλίες τροφοδοσίας διατηρούν την πίεση στο σύστημα τροφοδοσίας καυσίμου. Οι αντλίες αυτές είναι κοχλιωτού τύπου, ανθεκτικές σε υψηλές θερμοκρασίες. Ο σκοπός των αντλιών ενίσχυσης HFO είναι να κυκλοφορούν το καύσιμο στο σύστημα και να διατηρούν τη σωστή πίεση στον κινητήρα.

Οι θερμαντήρες διατηρούν ιξώδες έγχυσης 14 έως 17cSt στη μέγιστη κατανάλωση καυσίμου και σε δεδομένη θερμοκρασία δεξαμενής ημέρας. Για τον έλεγχο των θερμαντήρων εγκαθίσταται ιξωδόμετρο στο σύστημα. Τοποθετείται επίσης ένας θερμοστατικός ελεγκτής, ο οποίος χρησιμοποιείται ως ασφάλεια όταν το ιξωδόμετρο είναι εκτός λειτουργίας.



Η δεξαμενή καυσίμου HFO εξασφαλίζει την παροχή καυσίμου για περίπου 24 ώρες λειτουργίας.

Η ενισχυτική αντλία MDO εφαρμόζεται στο σύστημα καυσίμου για λειτουργία έκτακτης ανάγκης. Όταν δεν υπάρχει ατμός για τη θέρμανση του HFO, η ενισχυτική αντλία MDO μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την τροφοδοσία του DG με DO.

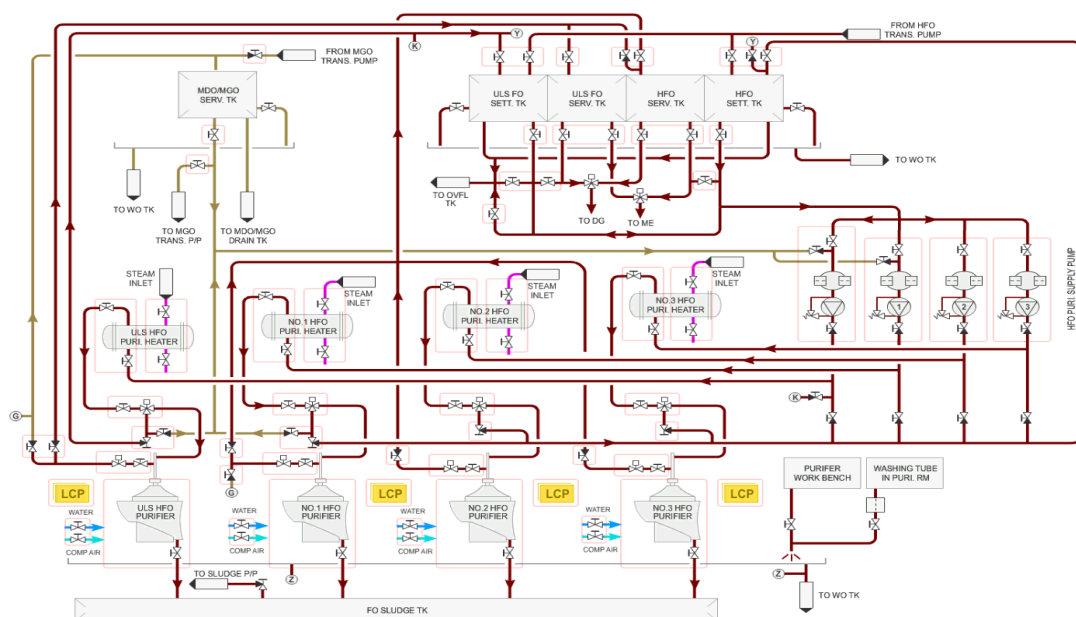


Σύστημα αποθήκευσης και καθαρισμού καυσίμων

Ο βασικός σκοπός αυτού του συστήματος είναι η μεταφορά του καυσίμου από τις δεξαμενές αποθήκευσης στη δεξαμενή εξυπηρέτησης και ο καθαρισμός του σε φυγοκεντρικούς διαχωριστές. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Δεξαμενές αποθήκευσης HFO, ULSFO και MDO
- Δεξαμενές καθίζησης HFO, ULSFO και MDO
- Δεξαμενές ημερήσιας HFO, ULSFO και MDO
- Αντλία μεταφοράς καυσίμων
- 3 φυγοκεντρικούς καθαριστήρες HFO





Θεματική ενότητα 8. - Εκκίνηση ME

Κύριος κινητήρας

Η ME κινεί απευθείας έλικα σταθερού βήματος. Η ME μπορεί να λειτουργεί με MDO ή HFO/ULSFO κατά τη διάρκεια ελιγμών.

Τα τεχνικά δεδομένα για την ME που προσομοιώθηκε στο WinGD 10X92 δίνονται παρακάτω:

- Τύπος : 2χρονη, αναστρέψιμος, υπερτροφοδοτούμενος, ηλεκτρονικά ελεγχόμενος
- Ονομαστική ισχύς 46500 kW
- Ονομαστικές στροφές RPM 77
- Αριθμός κυλίνδρων 10
- Διάμετρος κυλίνδρου / διαδρομή 920/3468 mm

Το ME είναι εξοπλισμένο με μηχανισμό περιστροφής και εκκινείται με σύστημα πεπιεσμένου αέρα.

Τα μιμητικά διαγράμματα, οι οθόνες και τα χειριστήρια του ME έχουν χωριστεί σε παράθυρα λογισμικού και κονσόλες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει συγκεκριμένα χειριστήρια και μετρητές.

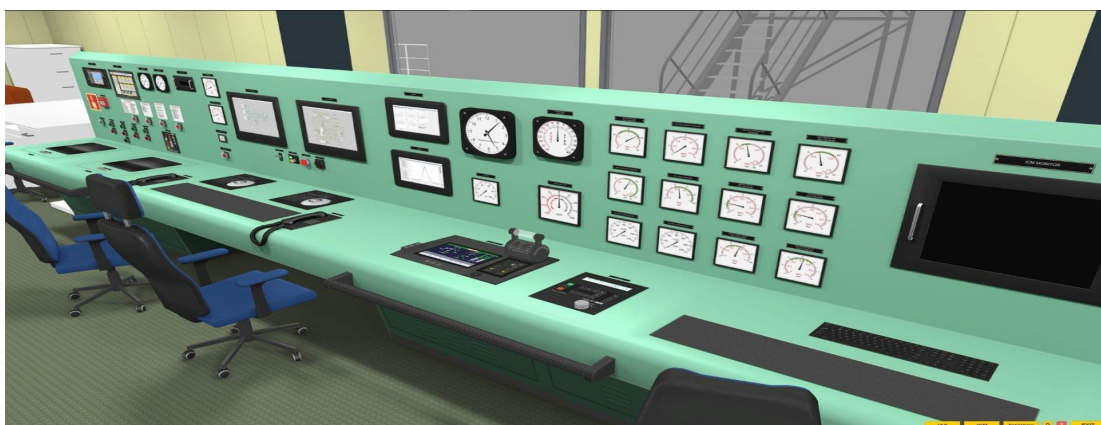


Αίθουσα ελέγχου κινητήρα (ECR)

Η αίθουσα ελέγχου μηχανών είναι ο σταθμός ελιγμών στην αίθουσα ελέγχου. Το ECR είναι μια μονάδα που έχει διάφορες λειτουργίες. Είναι ένας σταθμός ελέγχου για τη λειτουργία του συστήματος τηλεχειρισμού της κύριας μηχανής.

Ο σταθμός ECR περιλαμβάνει τα ακόλουθα εξαρτήματα:

- Σύστημα ελέγχου πρόωσης, για τον τηλεχειρισμό της κύριας μηχανής από τον συνδυσμένο τηλεγραφικό μοχλό και τον μοχλό ελιγμών (με πίνακα ενδείξεων κύριας μηχανής LCD)
- Πίνακας χειροκίνητου ελέγχου
- Πίνακας οργάνων με τις παραμέτρους του κύριου κινητήρα



Το ωρολόγιο πρόγραμμα

ΗΜΕΡΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ (Τίτλοι)	ΔΙΑΡΚΕΙΑ (σε ώρες)
1η	Έναρξη - Περιεχόμενο και στόχοι προγράμματος	1
1η	Εκκίνηση γεννήτριας έκτακτης ανάγκης	4
2η	Προετοιμασία συστήματος νερού ψύξης	4
3η	Προετοιμασία συστήματος πεπιεσμένου αέρα	4
4η	Εκκίνηση ηλεκτρομηχανών	4
5η	Προετοιμασία δικτύου ατμού	4
6η	Προετοιμασία συστήματος λιπαντικού λαδιού ΜΕ	4
7η	Προετοιμασία συστήματος πετρελαίου ΜΕ	4
8η	Εκκίνηση ΜΕ	4
9η	Αξιολόγηση Εκπαιδευομένων	2
9η	Αξιολόγηση Προγράμματος	1
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		36

Εκπαιδευτικά μέσα και εξοπλισμός

Διαθέσιμα μέσα και πόροι-Απαραίτητοι Τεχνολογικοί Πόροι:

Εργαστηριακοί χώροι: Οι δραστηριότητες θα εκτελεστούν σε αίθουσα εργαστηρίου Εργαστηριακού Κέντρου.

Διαδικτυακή υποδομή: Είναι χρήσιμη η δικτύωση σε τοπικό δίκτυο των υπολογιστών του εργαστηρίου καθώς και η πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Υλικό (Hardware): Ο χώρος διαθέτει 20 σταθμούς εργασίας και κεντρικό server.

Λογισμικά Εργαλεία (Software): PC – Intel Core i5, 8 GB RAM, 25GB HDD free space, dedicated graphic card with 4GB RAM, οθόνη με FHD resolution (1920×1080), Windows 10.

Προβολέας με δυνατότητα σύνδεσης σε H/Y για προβολή Power Point παρουσίασης.

Συσκευή DVD ή Video (κατά περίπτωση).

Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου.

Εκπαιδευτικό – υποστηρικτικό υλικό

Στους επιμορφούμενους θα διανεμηθεί:

-Εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή σημειώσεων ή/και παρουσιάσεων power point με ενδεικτική βιβλιογραφία βάσει των περιεχομένων μάθησης του Αναλυτικού Προγράμματος.

-Φύλλα Εργασιών - ασκήσεων με δεδομένα και οδηγίες, σύμφωνα με το Πρόγραμμα.

Διαδικασία επιλογής συμμετεχόντων

Το βασικό κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων εκτός της προϋπόθεσης γνώσης ναυτικής μηχανολογίας και ναυτικών μηχανών είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ανά διαφορετική σχολική μονάδα.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι επιμορφούμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δικτύων, συστημάτων και μηχανημάτων και τη μηχανολογική σημασία ενός εκάστου, όπως επίσης και να συνεργάζονται ομαδικά.

Αξιολόγηση επιμορφούμενων και προγράμματος

Η αξιολόγηση των επιμορφωμένων θα γίνει σύμφωνα με τις αρχές της διαμορφωτικής αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, η αξιολόγηση του προγράμματος θα γίνει με στοχευμένο με βάση τις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας ερωτηματολόγιο προς τους επιμορφούμενους.

Συμπεράσματα

Τη σημερινή εποχή, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται δυναμικά στις ραγδαίες μεταβολές και τεχνολογικές εξελίξεις που υφίστανται καθημερινά η κοινωνία. Κύριο συστατικό της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος / οργανισμού είναι η συνεχής βελτίωση μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων καινοτόμων τεχνολογιών, την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη βελτιωμένη διαχείριση της απόδοσης και την ενίσχυση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Οι προσομοιώσεις δύναται να αποτελέσουν χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την κατανόηση εννοιών και φαινομένων. Οι εκπαιδευόμενοι με τις προσομοιώσεις είναι σε θέση να παρατηρούν και να διερευνούν φυσικά φαινόμενα που είναι δύσκολο ή αδύνατο να διερευνηθούν πειραματικά, μελετώντας τις συνέπειες σημαντικού αριθμού μεταβολών στις πειραματικές συνθήκες, σε μικρό χρονικό διάστημα (Δημητράκης, 2013).

Η χρήση των προσομοιωτών έχει αποδειχθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, μια αποτελεσματική μέθοδος κατάρτισης μηχανικών, ειδικά όπου μία λάθος κρίση – απόφαση μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή, το περιβάλλον και το πλοίο. Η εκπαίδευση στον προσομοιωτή θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε ρεαλιστικά σενάρια και καταστάσεις που μπορεί να συμβούν στην πραγματικότητα. Η σύγχρονη τεχνολογία ναυτιλιακής προσομοίωσης παρέχει εντυπωσιακή ομοιότητα μεταξύ του προσομοιωτή μηχανοστασίου και των πραγματικών συστημάτων ελέγχου πλοίων, η οποία προσφέρει ένα νέο επίπεδο πραγματικότητας, καθώς οι μηχανικοί έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται ακριβώς πάνω στον ίδιο εξοπλισμό τον οποίο θα βρουν και σε ένα πραγματικό σκάφος (Στεφανίδου, 2012).

Σύμφωνα με την Τσιραντωνάκη, (2013), η χρήση των έτοιμων προσομοιώσεων, με σκοπό τη διερεύνηση και την κατανόηση του θέματος, έχει εκπαιδευτική αξία καθώς δίνει τη δυνατότητα καθορισμού των παραμέτρων της προσομοίωσης και της ταυτόχρονης παρατήρησης της συμπεριφοράς και της μεταβολής διαφόρων μεγεθών.

Εν κατακλείδι, η χρήση λογισμικών προσομοίωσης δύναται υπό τις εκάστοτε κατάλληλες προϋποθέσεις να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο για τους μαθητές στο αρχικό στάδιο της εκπαίδευσής τους, διότι παρέχει την ιδέα και τη φιλοσοφία της αρχής λειτουργίας πλήρων συστημάτων τόσο μηχανοστασίων όσο και γέφυρας και τις αλληλεξαρτήσεις αυτών. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται

απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση, λειτουργία και φιλοσοφία λογισμικών προσομοίωσης.

Ολοκληρώνοντας, ανεξάρτητα από το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού που πρόκειται να εφαρμοστεί, το ζητούμενο στην εκπαίδευση είναι η διασφάλιση της ποιότητας, και, ειδικότερα, η αναβάθμιση και αξιολόγησή της (Srikanthan & Dalrymple, 2002).

Βιβλιογραφία

- Baturay, M. H. (2008). Characteristics of basic instructional design models. *Ekev Academic Review*, 12 (34), 471 - 482.
- Bonner, J. (1988). Implications of cognitive theory for instructional design: *Revisited*. *ECTJ*, 36 (1), 3 - 14.
- Cheng, Y. C., & Yeh, H. T. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 597 - 605.
- Dimitrakis, A. (2013). *Chrisi logismikwn dimiourgias diadrastikwn prosomoiwsewn gia ta Epangelmatika Mathimata tou Michanologikou, Ielektrologikou kai Naftikou Tomea EPA.L. Ptychiakh ergasia*. Panepistimio Peiraiws. Tmhma Psi-fiakwn Systematwn.
- Gagne, R., Wager, W., Golas, K., Keller, J. (2005). *Principles of Instructional design*(5th ed.). Thomson.
- Gourgoulis, D., Vouvalidis, X., Gotzamanis, G., Schoinas CH. (2009). *Prosomoioths michanostasiou Very Large Crude Oil Carrier ths Scholhs Michanikwn tis Akadhmias Emporikou Naftikou Makedonias*. Etisia Synanthsh, Elliniko Institutouto Naftikh Technologias, ELINT.
- Gros, B., Elen, J., Kerres, M., Merrienboer, J., Spector, M. (1997). Instructional design and the authoring of multimedia and hypermedia systems: Does a marriage make sense?. *Educational technology*, vol.37, no.1, pp. 48-56.
- IEEE, (2001). *Reference guide for instructional design and development*. Διαθέσιμο on line: www-users.cs.york.ac.uk/~idb/ieee.instruct.pdf. Ανακτήθηκε 10/5/2022.
- Kluj, S. (1997). The Computer Aided Assessment for Engine Room Simulator. *Proceedings of 3rd International Conference on Engine Room Simulators, Svendborg*.

- Kokkonos, A. (2006). *Methodologies Schediashs Ekpaideftikwn Drastiriotitwn se Perivallonta Ilektronikhs Mathisis*. Metaptychiakh Diplomatikh Ergasia, Panepistimio Peiraiws, Tmhma Didaktikhs ths Technologias kai Psifiakwn Systimatwn.
- Mager, R. F. (1968). *Developing attitude toward learning*.
- Palaiodimos, S. (2014). *Logismiko pou chrisimopoieitai gia elecho, parakolouthhsh tou michanostasiou se ploia tou emporikou naftikou*. Ptychiakh ergasia. AEN Makedonias, Scholh Michanikwn.
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*. London : Kogan Page Ltd.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8 (3), 215 - 224.
- Stefanidou, A. (2012). *Logismiko Michanwn Ploiwn kai Logismiko Prosomoiwsis*. Ptychiakh ergasia. ATEI Kritis, Scholh Technologikwn Efarmogwn, Tmhma Michanologias.
- Tsirantonaki, S. (2013). *Dialywntas mythous gia thn prosomoiwsh ws ergaleio ekpaideyshs. I prosomoiwsh ws dynatothta veltioshs gnwsewn, dexiothtwn kai symperifwrwn twn melwn mias omadas*. Diathesimo online sth diefthynsh: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=694>
- UNITEST (2021). LOW SPEED ENGINE ROOM SIMULATOR. WINTERTHUR GAS & DIESEL X92. ELECTRONICALLY CONTROLLED. Version 1.2.7 06.04.2021. *User's Manual*.
- Zogopoulos, E. (2001). *Nees Technologies kai mesa epikoinwnias sthn ekpaideftikh diadikasias*. Athina: Kleidarithmos.
- Zogopoulos, E. (2011). *Analysi Paragontwn kai Kritiriwn kai Ylopoiish Montelou Veltioshs Olikhs Poiotitas sth Defterovathmia Ekpaidefsh*. Athina: Aytoekdoshs.
- Zogopoulos, E., Diakakis, N. (2021). *Logismika Prosomoiosis Michanostasiou gia tin Ekpaideysi ton Naftikwn & Michanologwn Michanikwn. Analytiki parousiasi, ekpaideytika senaria, meletes periptosis & praktikes efarmoges me analytika paradeigmata*. Ekdoseis Néwn Technologiwn | NewTech-Pub. Athina 2021.
- Zogopoulos, E., Diakakis, N. (2021). Didaskalia me «elefthera» perivallonta prosomoiosis gefyras kai michanostasiou ston Tomea Naftiliawn epangelmatwn EPA.L. *13th Conference on Informatics in Education - H Pliroforikh stin Ekpaideysi*, 9 & 10 Oktwvriou 2021, Ionio Panepistimio kai parallila Diadiktyaka.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ενότητα στην Πολυμορφία: Οι διαφορές μάς ενώνουν

Κόκκαλη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στη Διδακτική ενότητα "Unity in Diversity" για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη συμβατική τάξη. Ωστόσο, μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της ανεστραμμένης τάξης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με κάποιες παραλλαγές. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, επιπέδου B1 (εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ) και μπορεί να συνδεθεί με το σχολικό εγχειρίδιο Think Teen 2nd Grade (Προχωρ.) Unit 1. Η διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι τρεις ώρες και μέσω της Ανακαλυπτικής και Διερευνητικής μάθησης αλλά και με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) γίνεται εστίαση στην επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική χρήση της Αγγλικής Γλώσσας και στην παιδαγωγική του γραμματισμού. Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές μέσα από πολυτροπικά κείμενα να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και, μέσα από πολιτισμική εξερεύνηση, να επικοινωνήσουν ψηφιακά, να εμπνευστούν για να παράγουν προφορικό και γραπτό συνεργατικό λόγο και να μεταφέρουν τις νέες πολιτισμικές τους εμπειρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Αγγλική Γλώσσα, Ανακαλυπτική μάθηση, χρήση Τ.Π.Ε, πολιτισμική εξερεύνηση

Unity in Diversity: Joined in our differences

Kokkali Ioanna, English teacher, M.Ed.

Abstract

This teaching scenario is for the unit "Unity in Diversity" for the teaching of English in the conventional classroom. However, it can be used in the context of flipped classroom and distance education with some variations. The scenario is addressed to students aged 13-14, at B1 level (six-level CEFR scale) and can be linked to the textbook Think Teen 2nd Grade (Advanced) Unit 1. The duration of this intervention is three hours and through Discovery and Exploratory learning and the use of Information and Communication Technologies (ICT), the focus is on communicative and socio-cultural use of English language and literacy pedagogy. The aim of the scenario is for students to come into contact with different cultures through multimodal texts and, through cultural exploration, to communicate digitally, to be inspired to produce oral and written collaborative discourse and to transfer their new cultural experiences.

Key-Words: Teaching scenario, English language, Discovery learning, use of ICT, cultural exploration

Εισαγωγή

Με την διδακτική αυτή παρέμβαση επιχειρείται οι μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς. Κατόπιν, με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και μέσω της διερευνητικής διαδικασίας, της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ενθαρρύνονται οι ίδιοι να συνεχίσουν το πολιτισμικό τους ταξίδι. Παράλληλα, μέσα σε συνεργατικό και επικοινωνιακό πλαίσιο καλούνται τόσο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα όσο και να ανταλλάξουν και να διαδώσουν τη νέα τους γνώση. Η ενδυνάμωση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου ολοκληρώνεται μέσα από την επαφή τους με τους θρυλικούς Vikings. Επίσης, το παρόν σενάριο σχετίζεται άμεσα με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική προσέγγιση των Αγγλικών, ενώ ταυτόχρονα διαπνέεται από τις αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ στα πλαίσια του Νέου Σχολείου ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο διαπνέεται από τις αρχές της διερευνητικής, ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης, αρχές οι οποίες εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ενισχύουν την αυτενέργειά του, την ικανότητα εξεύρεσης λύσεων, καθώς και την ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο (Δερβίσης, 1999). Επιπρόσθετα, επιχειρείται η προαγωγή της κοινωνικο-πολιτισμικής, ιστορικής και επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία, τόσο αξιοποιώντας πολιτισμικά χρωματισμένα, ψηφιακά κειμενικά είδη, όσο και ενθαρρύνοντας συνεργατικές τεχνικές.

Στοχεύσεις, επίσης, που επιδιώκουν μεταγλωσσικές και εξωγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες όπως η αξιοποίηση ψηφιακών πηγών και περιβαλλόντων (ψηφιακού σχολείου, YouTube, εκπαιδευτικής ιστοσελίδας, ψηφιακής πλατφόρμας) καθώς και ψηφιακών εργαλείων (wordart, prezí, penzu) διευκολύνουν την τεχνολογική διαμεσολάβηση αυθεντικών πολυμεσικών κειμένων, την ανάπτυξη κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού αλλά και την καλλιέργεια της πολυμορφικότητας της αυθεντικής γλωσσικής έκφρασης. Οι περισσότερες δραστηριότητες αυτού του σεναρίου συνδέονται με τις βασικές αρχές του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γυμνάσιο (ΕΠΣ-ΞΓ), σύμφωνα με τις οποίες η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να δημιουργεί πολυτροπικά κείμενα κρίνεται απαραίτητη, εφόσον ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούμε και επικοινωνούμε έχει αλλάξει.

Η παραγωγή αυθεντικού γραπτού και προφορικού λόγου στη γλώσσα στόχο εμπλαισιώνεται όχι μόνο σε ψηφιακό περιβάλλον αλλά σε πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι μαθητές δύνανται να εξασκηθούν δημιουργικά και βιωματικά στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, συμβατών με κοινωνικά σύγχρονα κειμενικά είδη, με κριτήριο την επικοινωνιακή σκοπιμότητα (Canale & Swain, 1980). Εξάλλου, τα κείμενα δεν αξιοποιούνται μόνο για τα γλωσσικά τους συστατικά. Αντίθετα, στοιχεία κοινωνικών, πολιτιστικών και ιστορικών προσεγγίσεων είναι διακριτά με τους μαθητές

να αναπτύσσουν κριτική αναλυτική σκέψη και κριτικό γραμματισμό (Freire). Ευαισθητοποιούνται πάνω σε θέματα πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας και προσωπικής έκφρασης αλλά και της ενότητας των λαών εμπλουτίζοντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες, η εναλλαγή συμβατικών μέσων και ψηφιακών, η εναλλαγή κοινωνικών και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων και η βιωματικότητα της διαδικασίας συμβάλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Και τούτο διότι η μάθηση εξελίσσεται σε βιωματική - σύμφωνα με τον Knutson (2003) - όταν σε αυτήν προστίθενται τα στοιχεία του αναστοχασμού, της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό και της μεταφοράς σε μια εμπειρία, στη γλώσσα στόχο.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες βασίζονται στο μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Luke & Freebody, 1999) ως προς το ρόλο των μαθητών. Μεγάλη εστίαση προσδοκάται στο ρόλο των μαθητών ως συμμετοχοί στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύεται ο ρόλος τους ως λειτουργικοί χρήστες κειμένου και αναλυτές του. Βέβαια με την αποκωδικοποίηση κειμένων, αναμένεται οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις γλωσσικές δομές και τα δομικά στοιχεία απαραίτητα για την παραγωγή κειμενικών ειδών. Εξάλλου, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των πολυτροπικών κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000) ενδυναμώνει τη σύγχρονη αυθεντική γλωσσική έκφραση.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό / Διδακτικό αντικείμενο: Ξένη γλώσσα – Αγγλικά (με μικρές διαθεματικές αναφορές στην Ιστορία, τον Πολιτισμό και τις ΤΠΕ) - Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Συνδέεται με το Think Teen 2nd Grade (Προχωρ.), Student's Book: Unit 1 “Unity in Diversity”.

Προφίλ μαθητών: Μαθητές Β' Γυμνασίου, ηλικίας περίπου 13-14 ετών

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ, το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου γλωσσικής ικανότητας B1-B1+ περίπου.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις

- 1) Οι μαθητές εργάζονται σε τάξη με διαδραστικό πίνακα και υπολογιστές (ή στο εργαστήριο Η/Υ της σχολικής μονάδας) και / ή στο σπίτι σε προσωπικό Η/Υ.
- 2) Οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής δράσης.

3) Οι μαθητές καλό θα ήταν να είναι εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα, εργαλεία και περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται στο σενάριο.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές αναμένεται (α) σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα: 1. να κατανοούν το κεντρικό νόημα ενός πολυτροπικού κειμένου εμπλουτισμένου με στοιχεία πολιτισμού και να εξάγουν βασικά στοιχεία για να συμπληρώσουν μια φόρμα, 2. να κατανοούν και να παράγουν αυθεντικό προφορικό και γραπτό λόγο (δημιουργία συννεφολέξου, διαδραστικής παρουσίασης πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων διαφορετικών χωρών, ψηφιακού ημερολογίου) μέσα από τη σύνθεση πληροφοριών διαφορετικών κειμένων λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά, 3. να εμπεδώσουν γλωσσικούς όρους και δομές όπως π.χ. εθνικότητες, επίθετα, λεξιλόγιο σε σχέση με χαιρετισμό, διατροφή και ψυχαγωγία, συγκεκριμένα ρήματα και απλό ενεστώτα και 4. να εξοικειωθούν με την προφορική παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια στα πλαίσια επικοινωνιακής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

(β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας: 1. να χρησιμοποιούν ορισμένα ψηφιακά μέσα και ψηφιακές υπηρεσίες για να αποτυπώνουν κριτικά επιλεγμένες πληροφορίες, 2. να αναγνωρίζουν τη στοχοθεσία που έχει η αξιοποίηση κάθε ψηφιακού μέσου και 3. να αποκτήσουν ευχέρεια ως σύγχρονοι χρήστες της τεχνολογίας δημιουργώντας ψηφιακές δημιουργίες.

(γ) σε σχέση με τους γραμματισμούς: 1. Οι μαθητές Γυμνασίου αναμένεται να αναπτύσσουν πολυγραμματισμούς και δεξιότητες του 21ου αιώνα και 2. Αξιοποιώντας τον ψηφιακό, πληροφοριακό, οπτικό και κριτικό τους γραμματισμό, αναμένεται να εξασκηθούν βιωματικά και διερευνητικά στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων συμβατών με σύγχρονα κειμενικά είδη.

Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων του σεναρίου

1^η Διδακτ. ώρα: “A glimpse into my country” - 1^η Δραστηρ. - Διάρκεια: 15 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: Κατανόηση προφορικού λόγου και συμπλήρωση πίνακα

Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες των 2 (pair work)

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Αρχικά ο εκπαιδευτικός συνδέει θεματολογικά τους μαθητές του με το “Unity in Diversity” και το brainstorming που είχε προηγηθεί σε προηγούμενο μάθημα (Παγκοσμιοποίηση – πολυπολιτισμικότητα – πολυγλωσσία). Οι μαθητές ακούν δύο φορές ένα ακουστικό κείμενο, δουλεύουν σε ζευγάρια, απαντούν σε γενικές ερωτήσεις και κρατούν σημειώσεις προκειμένου να συμπληρώσουν ένα

διάγραμμα (Βλ. Φύλλο Εργας. 1 – Δραστηρ. 1). Στο τέλος, τα ζευγάρια των μαθητών παρουσιάζουν τα ευρήματα στην ολομέλεια. Προκειμένου οι μαθητές να ακούσουν το ηχητικό απόσπασμα θα πρέπει να διαθέτουν ακουστικά. Σε αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός παρέχει το αρχείο από το διαδραστικό ή από έναν υπολογιστή για όλους τους μαθητές ταυτόχρονα.

Ρόλος του μαθητή: Οι μαθητές, σύμφωνα με το μοντέλο των 4 πόρων, λειτουργούν αρχικά ως αποκωδικοποιητές κειμένου κάνοντας χρήση προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με συγκεκριμένο λεξιλόγιο και γραμματική. Επιπλέον, κατανοούν γλωσσικές δομές που συνυπάρχουν σε συγκεκριμένη θεματολογία. Παράλληλα, δρουν ως συμμετοχοί και κατασκευαστές νοήματος, ερμηνεύουν και παράγουν γλωσσικές και νοητικές δομές αναλύοντας το ακουστικό κείμενο ως προς τα νοήματά του.

Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές α) ενεργοποιούν βιωματικά και με διερευνητικό τρόπο μέσα από ένα ψηφιακό ακουστικό κείμενο ορισμένα γλωσσικά σχήματα (σχετικά με χαιρετισμούς, φαγητά και ψυχαγωγία - γενικότερα τρόπο ζωής ατόμων διαφορετικής εθνικότητας και διαφορετικής κουλτούρας) β) αναπτύσσουν ακουστικές ικανότητες στη γλώσσα - στόχο και γ) μεταφέρουν σε έναν πίνακα συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου ενώ εργάζονται συνεργατικά σε ζευγάρια.

2^η Δραστηρ. - Διάρκεια: 15 λεπτά Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες των 2

Είδος δραστηριότητας: Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού κειμένου

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα του βιβλίου τους (Student's book, page 16) ή όλοι μαζί αναζητούν τα κείμενα στο ψηφιακό διαδραστικό βιβλίο. Πρόκειται για κείμενα πολυτροπικά και πολυμεσικά δεδομένου ότι οι μαθητές μπορούν και να τα ακούσουν <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B100/497/3233,13140/> (3.1 Reading / Listening Read what two other students say about their countries). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια διαβάζουν το κείμενο με την Yoko και τα αγόρια με τον Pierre για να συμπληρώσουν πληροφορίες σε σχέση με τον πολιτισμό αυτών των χωρών (βλ. Φύλλο Εργασίας 1 – Δραστηρ. 2). Βρίσκουν λέξεις για τις εξής κατηγορίες: 1. Country 2. Greetings 3. Food/drinks 4. Entertainment. Ο εκπαιδευτικός έχει στείλει στα e-mails των μαθητών αυτήν την φόρμα μέσω Google Drive και τους προσκαλεί στα ζευγάρια τους τα κορίτσια να παρατηρούν τι γράφουν τα αγόρια και αντίστροφα. Τέλος, παρουσιάζουν τις απαντήσεις στην ολομέλεια μέσω διαδραστικού πίνακα λαμβάνοντας ανατροφοδότηση. Ενδείκνυται στο τέλος της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει έναν εποικοδομητικό διάλογο αναφορικά με την αξία της πολιτισμικής αντιπαραβολής θέτοντας ερωτήσεις αναστοχασμού όπως:

α. Υπάρχουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες;

β. Ποιος πολιτισμός πιστεύετε ότι πλησιάζει περισσότερο στην ελληνική κουλτούρα;

Ρόλος του μαθητή: Οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν μηνύματα, να ερμηνεύσουν και κατανοήσουν γλωσσικές δομές και να συζητήσουν. Επιπρόσθετα, δρουν και εργάζονται ως συμμετοχοί στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος μέσα από την επιλογή και καταγραφή συγκεκριμένων πληροφοριών. Τέλος, ενθαρρύνονται να λειτουργήσουν και ως αναλυτές κειμένου δεδομένου ότι μέσα από συζήτηση εμπλέκονται σε έναν εποικοδομητικό διάλογο.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της δραστηριότητας είναι οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης γραπτού πολυτροπικού κειμένου, β) να ενεργοποιήσουν γλωσσικές και γραμματικές δομές για τις επόμενες δραστηριότητες και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα νοήματα χρησιμοποιώντας την κριτική, αφαιρετική τους σκέψη και καλλιεργώντας ποικίλους γραμματισμούς (οπτικό, πληροφοριακό, πολιτισμικό, κριτικό) και γ) να μεταφέρουν πληροφορίες του κειμένου σε ένα συνεργατικό έγγραφο μέσα από τη συνεργατική μάθηση.

3^η Δραστηρ. - Διάρκεια: 15 λεπτά Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες των 3

Είδος δραστηριότητας: Δημιουργία συννεφόμελου με το ψηφιακό εργαλείο Wordart

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, ενθαρρυντικός, επεξηγηματικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τη δημιουργία συννεφόμελου με το ψηφιακό εργαλείο Wordart www.Wordart.com προκειμένου να ανακαλύψουν στοιχεία για άλλους πολιτισμούς. Η αναζήτηση είναι γλωσσική δεδομένου ότι τα παιδιά ψάχνουν πώς οι λέξεις ‘hello’ και ‘thank you’ αποδίδονται σε άλλες γλώσσες. Η κάθε ομάδα των τριών θα επιλέξει μία από τις δύο λέξεις για το wordcloud. Συστήνεται στο φύλλο εργασίας να τους έχει δημιουργήσει ένα παράδειγμα (Βλ. Φύλλο εργασ. 1 – Δραστηρ. 3). Τέλος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, παρουσιάζονται οι δημιουργίες των μαθητών στο διαδραστικό πίνακα, γίνονται συγκριτικές παρατηρήσεις για τη γλωσσική ποικιλία, επισημαίνεται η αξία της πολυγλωσσίας και επικροτείται η προσπάθεια όλων. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός δύναται να προτρέψει τους μαθητές με όλα τα συννεφόμελα, σε μεταγενέστερη φάση, να δημιουργήσουν μια αφίσα σε όποια μορφή θέλουν, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν για την Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών.

Οι μαθητές λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές κειμένου διότι αποκωδικοποιούν λεκτικά σχήματα και κατανοούν πληροφορίες. Ταυτόχρονα, δρουν και ως συμμετοχοί στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος μέσα από την αναζήτηση στο διαδίκτυο, την επιλογή λεξιλογίου, αλλά και μέσα από την εύρεση νοηματικών αντιστοιχίσεων. Επιπλέον, ως δημιουργικοί χρήστες κειμένου δημιουργούν ομαδοσυνεργατικά ένα καινούριο κειμενικό είδος, ένα συννεφόμελο. Τέλος, επιχειρείται οι μαθητές να λειτουργήσουν και ως αναλυτές κειμένου από τη στιγμή που ενθαρρύνονται να

συμμετέχουν σε συζήτηση για την αξία της πολυγλωσσίας. Παράλληλα, ο σχολιασμός στην ολομέλεια για τη σημασία του πολιτιστικού - γλωσσικού πλούτου, αλλά και για την προστιθέμενη αξία ενός ψηφιακού εργαλείου, ενεργοποιεί τους μαθητές και τους εμπλέκει σε μια κριτική θεώρηση του παραγόμενου κειμένου.

Οι μαθητές αναμένεται να α) παράγουν αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο όπου μετουσιώνεται η όλη δημιουργικότητά τους, β) να αντιληφθούν την αξιοποίηση ενός ψηφιακού εργαλείου για τη δημιουργία συννεφολέξων και να καλλιεργήσουν γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες εστιάζοντας στον οπτικό γραμματισμό και γ) να ενταχθούν σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και να αναγνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες ενός νέου κειμενικού είδους.

2η Διδασκ. ώρα: ‘‘A trip to the whole world’’ 4^η Δραστηριότητα - Διάρκεια: 15λ.

Είδος δραστηριότητας: Κατανόηση προφορικού λόγου - Παρακολούθηση βίντεο

Οργάνωση τάξης: εργασία ομαδική τάξης

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Όλοι παρακολουθούν στο διαδραστικό πίνακα ένα σύντομο βιντεάκι για τα χαρακτηριστικά μιας παρουσίασης. Οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τη γνώση που θα εξάγουν και να την εφαρμόσουν αμέσως μετά (Βλ. Φύλλο Εργας. 2 – Δραστηρ. 4). Τέλος, ελέγχουν μαζί με τον εκπαιδευτικό τις σωστές απαντήσεις και σχολιάζουν αναφορικά με την καλή προετοιμασία μιας σωστής παρουσίασης μιλώντας για προσωπικές τους εμπειρίες. Προτείνεται ο εκπαιδευτικός να θέσει ερωτήσεις, όπως:

1. Βρήκατε ενδιαφέρον αυτό το βίντεο; Συμφωνείτε με τις προτάσεις που σας δίνει;
2. Μάθατε κάτι καινούριο σε σχέση με τις παρουσιάσεις που δε γνωρίζατε πριν;

Οι μαθητές λειτουργούν ως συμμετοχοί στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος επιλέγοντας πληροφορίες από το βίντεο για να ανταποκριθούν στη δραστηριότητα. Παράλληλα, δρουν και ως αποκωδικοποιητές κειμένου δεδομένου ότι η κατανόηση του κειμένου προϋποθέτει εντοπισμό και ερμηνεία γλωσσικών δομών. Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να λειτουργήσουν και ως αναλυτές κειμένου επιστρατεύοντας την κριτική τους ικανότητα προκειμένου να εντοπίσουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας καλής παρουσίασης και να συζητήσουν αναφορικά με την αξία της.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης προφορικού κειμένου στη ΞΓ, β) να αξιοποιήσουν ένα βίντεο προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες και γ) να καλλιεργήσουν τον οπτικό, πληροφοριακό και ψηφιακό γραμματισμό δημιουργώντας κριτήρια αναγκαία για την παραγωγή τους στην επόμενη δραστηριότητα.

5^η Δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακής, μη σειριακής, διαδραστικής παρουσίασης με το Prezi

Διάρκεια: 30 λεπτά Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, συμβουλευτικός, διευκολυντικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Οι μαθητές χρησιμοποιούν το προηγούμενο υλικό και δημιουργούν μη σειριακές διαδραστικές παρουσιάσεις με το **Prezi** (www.prezi.com). Παραμένοντας στη θεματική περιοχή του ‘‘Unity in Diversity’’ θυμούνται τις δραστηριότητες με τους μαθητές από την Ισπανία, την Ιαπωνία και τη Γαλλία. Ενθαρρύνονται να συνεχίσουν το πολιτιστικό τους ταξίδι με τις ομοιότητες και τις διαφορές και, μάλιστα, αυτή τη φορά να ταξιδέψουν όπου επιθυμούν και να παρουσιάσουν μια χώρα της επιλογής τους. Χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο για μια χώρα και βασίζονται, κυρίως, στις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες: greetings, food / drinks, entertainment.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές με το εργαλείο Prezi σε περίπτωση που δυσκολεύονται. Μπορούν για 2-3 λεπτά να επισκεφθούν μια ιστοσελίδα (<http://users.sch.gr/nickpapag/2016/09/04/prezi/>), που παρουσιάζει το πώς γίνεται η παρουσίαση (Βλ. Φύλλο εργασίας 2 – Δραστηρ. 5). Τέλος, οφείλει να εστιάσει αφενός μεν στην παραγωγή συγκεκριμένης μορφής, έκτασης λόγου και περιεχομένου, αφετέρου δε στα χαρακτηριστικά μιας σωστής παρουσίασης με ένα συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο (αριθμός διαφανειών, τίτλοι, εικόνες κτλ.) θέτοντας, συνεπώς, σαφή κριτήρια αξιολόγησης του παραγόμενου υλικού.

Ως προς την ομαδική εργασία και τους ρόλους των μαθητών, τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους. Οι μαθητές συνθέτουν μία ολοκληρωμένη παρουσίαση που εμφανίζεται σαν μια ταινία. Συμμετέχουν, λοιπόν, βιωματικά και διερευνητικά μέσα από καθοδηγούμενη αυτενέργεια. Σε τελευταία φάση, αποθηκεύουν τις εργασίες στους υπολογιστές, όλες οι παρουσιάσεις εμφανίζονται στον διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις στα πλαίσια μιας σωστής ετεροαξιολόγησης βασισμένης στα κριτήρια που έχουν ήδη τεθεί.

Οι μαθητές προσδοκείται να: α) δημιουργήσουν γραπτό πολυμεσικό κείμενο-μη σειριακές παρουσιάσεις, β) παράγουν αυθεντικό λόγο και εικόνα και να επικοινωνήσουν συνδυάζοντας την αισθητική και τη μάθηση και καλλιεργώντας ποικίλους γραμματισμούς και γ) αποκτήσουν συλλογική μάθηση συνθέτοντας διαφορετικές απόψεις και εμπλουτίζοντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

3η Διδακτική ώρα: ‘‘The Vikings: brave explorers or travellers of the world?’’

6^η Δραστηριότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου – ακουστικού κειμένου/βίντεο (15 λεπτά)

Οργάνωση τάξης: εργασία στην ολομέλεια (με ατομική εργασία στο σπίτι)

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Κατόπιν σύνδεσης με προηγούμενη ώρα, οι μαθητές εντάσσουν στην πολιτισμική τους εξερεύνηση τους Vikings οι οποίοι ταξίδεψαν σε πολλά μέρη του κόσμου και μία από τις αποικίες που δημιούργησαν ήταν στην Αγγλία. Ο εκπαιδευτικός έχει ανεβάσει το φύλλο εργασίας στην πλατφόρμα eclass του ΠΣΔ και αξιοποιώντας τα εργαλεία ‘Ανακοινώσεις’ και ‘Εργασίες’ έχει ζητήσει από τους μαθητές, στο σπίτι τους, να επισκεφθούν μια εκπαιδευτική ιστοσελίδα, να βρουν και να δουν ένα βίντεο με τους Vikings. Οφείλουν να απαντήσουν στο κουίζ που εμφανίζεται δίπλα με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Βλ. Φύλ. Εργ. 3 – Δραστηρ. 6). Μάλιστα, μπορούν να κάνουν αυτοδιόρθωση προκειμένου, στην τάξη, να μιλήσουν για το βίντεο και το αποτέλεσμα. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός τους έχει ζητήσει να βγάλουν μια φωτογραφία από το σκορ τους, ως αποδεικτικό, και να την ανεβάσουν ως επισυναπτόμενο αρχείο στις εργασίες.

Έπειτα, δύναται στην τάξη να κάνει μια συζήτηση με τους μαθητές, αρχικά ως αφόρμηση, και να δει τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους έτσι ώστε να δομήσει την καινούρια γνώση στην ήδη υπάρχουσα. Οι απαντήσεις του κουίζ εμφανίζονται στο διαδραστικό πίνακα με ανατροφοδότηση. Είναι σημαντικό οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να μοιραστούν προσωπικές γνώσεις σχετικά με τις περιπέτειες αυτής της Σκανδιναβικής νομάδας που, όμως, συνδέεται άμεσα με τους Άγγλους.

Οι μαθητές λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές κειμένου καθώς εντοπίζουν μηνύματα και απαραίτητες γλωσσικές δομές στο βίντεο. Επιπλέον, εμπλέκονται στην αναζήτηση άγνωστων λέξεων και συνώνυμων λεκτικών συνόλων προκειμένου να ανταποκριθούν στο κουίζ. Ταυτόχρονα, η ανάλυση του πολυμεσικού βίντεο, τους καθιστά ενεργούς συμμετόχους στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Μέσα από τη δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου με την αξιοποίηση ενός πολυτροπικού κειμένου μέσω πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, β) να ενεργοποιήσουν γλωσσικά και νοητικά σχήματα, προκειμένου να τα αξιοποιήσουν στην επόμενη δραστηριότητα και γ) να εργαστούν ατομικά στο σπίτι, επωφελούμενοι την ανεστραμμένη μάθηση, και να αναλάβουν τη μάθησή τους αυτόνομα.

7^η Δραστηριότητα: Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού λόγου μέσω πολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Οργάνωση τάξης: ατομική εργασία - Διάρκεια: 30 λεπτά)

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Οι μαθητές επισκέπτονται μια ιστοσελίδα www.History.com, διαβάζουν ένα αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο για τους Vikings και γράφουν ένα κείμενο εκφράζοντας τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση για τη ζωή, τις συνήθειες και τον πολιτισμό τους (Βλ. Φύλ. Εργ. 3 – Δραστηρ.7). Το φύλλο εργασίας βρίσκεται στην ψηφιακή πλατφόρμα e class. Μπορούν να αξιοποιήσουν συνδυαστικά τις προηγούμενες πληροφορίες του βίντεο μαζί με τα στοιχεία του

κειμένου. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε μια συζήτηση για την προστιθέμενη αξία ψηφιακών πηγών με αυθεντικά κείμενα ιστορικού περιεχομένου.

Κατόπιν, τους προτρέπει να χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό εργαλείο Penzu www.Penzu.com προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό ημερολόγιο και να γράψουν εκεί τις σκέψεις τους. Προτείνεται, να έχει ζητηθεί από πριν στα παιδιά να εγγραφούν. Εν συνεχεία, ενθαρρύνονται να προσθέσουν και εικόνα και, έπειτα, να κάνουν share με τον εκπαιδευτικό και έναν συμμαθητή τους, έτσι ώστε να παρουσιάσουν την εργασία τους και να ανταλλάξουν απόψεις. Τελευταία, στο σπίτι, επισκεπτόμενοι την e-class μπορούν στις συζητήσεις (chat) να γράψουν ένα σχόλιο για τους Vikings στο νήμα συζήτησης που έχει ανοίξει ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνοντας την κοινωνική τους δικτύωση. Γίνεται εστίαση στη διαφορά ανάμεσα στο κείμενο ενός ψηφιακού ημερολογίου και σε ένα σχόλιο που κάνει κάποιος αξιοποιώντας εργαλείο μιας διαδικτυακής πλατφόρμας.

Ρόλος του μαθητή: Σύμφωνα με το μοντέλο των 4 πόρων οι μαθητές λειτουργούν ως αποκωδικοποιητές κειμένου. Εστιάζουν σε μηνύματα και γλωσσικές δομές μέσα στο κείμενο και στην εύρεση λεκτικών συνόλων (γραμματική και λεξιλόγιο) προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γραπτής παραγωγής. Βέβαια, δρουν και ως συμμετοχοί στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος μέσα από την κατανόηση πληροφοριών από το αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο. Επιπλέον, ως χρήστες κειμένου επιλέγουν πληροφορίες και πολιτιστικά-ιστορικά στοιχεία για τη συγγραφή του κειμένου τους. Μέσω της συγγραφής ενός πολυτροπικού κειμένου με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου Penzu εμπλέκονται στη δημιουργία ενός νέου κειμενικού είδους, αυθεντικού και τεχνολογικά διαμεσολαβημένου. Τέλος, δρουν και ως αναλυτές κειμένου μέσα από την κριτική ανάλυση και αποτίμηση νέων κειμενικών ειδών.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού πολυτροπικού κειμένου, β) να αξιοποιήσουν έναν ιστότοπο με ιστορικά στοιχεία, όπως επίσης και ένα ψηφιακό μέσο καλλιεργώντας γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες και γ) να εμβαθύνουν στη σκοπιμότητα ενός αυθεντικού κειμένου και να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις τόσο σε ένα ψηφιακό χώρο προσωπικό (ημερολόγιο) όσο και σε ένα ψηφιακό χώρο ευρύτερο με εγγεγραμμένους χρήστες (ηλεκτρονική πλατφόρμα).

Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση συνδέεται με συγκεκριμένη θεματική του σχολικού εγχειριδίου, ωστόσο δύναται να αξιοποιηθεί και αυτόνομα, αρκεί οι μαθητές να έχουν την κατάλληλη γλωσσική ικανότητα. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να δουλέψουν και από το σπίτι (ανεστραμμένη τάξη) ατομικά και/ή ομαδικά. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει σαφείς οδηγίες για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων Wordart, Prezi και Penzu μέσα από τα

φύλλα εργασίας που θα έχει ανεβάσει στην e-class σε περίπτωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονα είτε σύγχρονα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Australia: Macmillan.

Dervisis, S. N (1999). *Sygchroni Geniki Methodologia tis Didaskalias - Mathisis*. E' Ekdosi. Thessaloniki.

EPS-XG, Ypourgeio Paideias Erevnas kai Thriskevmaton, 2016, FEK V 2871

Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal* 20 (2)

Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4 (2), 5–8.

Διαδικτυακές αναφορές

Διαδικτυακή αναζήτηση πολυμεσικού βίντεο στο Youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=YVgS_opYacQ

Διαδικτυακή αναζήτηση σε ιστοσελίδα

<http://users.sch.gr/nickpapag/2016/09/04/prezi/>

Διαδικτυακή αναζήτηση σε εκπαιδευτικό ιστότοπο <https://www.eslvideo.com/>

Διαδικτυακή αναζήτηση πολυμεσικού βίντεο <https://eslvideo.com/quiz.php?id=18737>

Διαδικτυακή αναζήτηση σε ψηφιακό ιστότοπο www.History.com

Διαδικτυακή αναζήτηση ψηφιακού ιστορικού κειμένου

<https://www.history.com/news/10-things-you-may-not-know-about-the-vikings>

ψηφιακή πηγή ηχητικού κειμένου

https://www.dropbox.com/s/drlexx9l3rytctc/BA_1_2_About_Spain.mp3?dl=0

Ψηφιακό σχολείο: ψηφιακό διαδραστικό βιβλίο -

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B100/497/3233,13140/>

Ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας συννεφολέξων Wordart <http://www.wordart.com>

Ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας διαδραστικής μη σειριακής παρουσίασης Prezi
www.prezi.com

Ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού ημερολογίου Penzu www.penzu.com

Υπηρεσία συνεργατικών εγγράφων Google Drive: <https://www.google.com/drive>

Ψηφιακή πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης eclass του ΠΣΔ
<https://eclass.sch.gr/>

Παράρτημα - Φύλλα εργασίας

Είναι διαθέσιμα τα Φύλλα Εργασίας όλων των δραστηριοτήτων όπως προβλέπεται να δοθούν στους μαθητές.

Κυκλοφορώ με ασφάλεια

Θεοδοσίου Ελένη,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, Μ.Εδ. Ειδική Εκπαίδευση

Περίληψη

Στα πλαίσια του προγράμματος κυκλοφοριακής και οδικής αγωγής, «Κυκλοφορώ με ασφάλεια», το οποίο εκπονήθηκε από τις Γ' και Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Βρονταμά, τα παιδιά μέσα από τη βιωματική τους επαφή με το υπόβαθρο της κυκλοφοριακής αγωγής μυσούνται στον κόσμο των σημάτων οδικής κυκλοφορίας και παράλληλα στην ορθή συμπεριφορά των πεζών και των οδηγών σε αστική ή μη περιοχή. Στην παρούσα εργασία αρχικά δίνονται κάποιες πτυχές της κυκλοφοριακής αγωγής μέσα από τη σύνδεσή της με το σχολείο. Ακολουθεί μακροσκελής περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διάρθρωση και τη θεματολογία του προγράμματος όπου παρουσιάζονται οι σκοποί και δράσεις που έλαβαν χώρα στο σχολείο σύμφωνα με τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης. Παράλληλα, πραγματοποιείται προσπάθεια ανάδειξης ποικίλων αξιών αξιοποιώντας τις δυνατότητες των μαθητών. Έπειτα, τίθενται ανάλογοι προβληματισμοί, συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις σχετικά με την βελτιστοποίηση του σχεδιασμού και την επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών σκοπών της κυκλοφοριακής αγωγής στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: ασφαλής κυκλοφορία, κυκλοφοριακή αγωγή, κώδικας οδικής κυκλοφορίας

Road safety

Theodosiou Eleni

*Teacher of Primary Education, M.Ed. Educational Leadership & Administration,
M.Ed. Special Education*

Abstract

As part of the traffic and road education program, under the title "Road Safety", which was conducted by the Third and Fourth Grades of Vrontama Primary school, children through their experiential contact with the background of traffic education are initiated into the world of traffic road signs. Simultaneously, they learn to behave correctly both as pedestrians and drivers in urban and non- areas. In this task, they are firstly presented some aspects of traffic education and its connection to school. What follows is a lengthy description of the educational intervention concerning the structure and the topics of the program where the activities and the purposes that took place at school will be presented according to their learning theories. At the same time, an effort is carried out to highlight different values in accordance with students' capabilities. Moreover, different questions, conclusions and future suggestions are raised regarding the optimization of

the program and the attainment of pedagogical and learning purposes of the traffic education at school.

Key-Words: road safety, traffic education, highway code

Εισαγωγή

Μολονότι τα ποσοστά των τροχαίων ατυχήματα στο άθροισμά τους έχουν υπόλογο τον ανθρώπινο συντελεστή, ελάχιστα έχει δραστηριοποιηθεί γι' αυτό η εκπαίδευση ως προς την επέκταση της κυκλοφοριακής παιδείας. Η σύνδεση της κυκλοφοριακής αγωγής με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχοντας τη δυνατότητα να προάγει την ελάττωση των ατυχημάτων δυστυχώς, έως τώρα, μεταλαμπάδευε κατακερματισμένες και δίχως σύνδεση γνώσεις σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Ωστόσο, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας, φωτεινή εξαίρεση αποτελεί η φετινή σχολική χρονιά όπου η διδασκαλία της θεματικής ενότητας της κυκλοφοριακής αγωγής θα επιτυγχάνεται με ένταξή της στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων της χώρας με παράλληλη διάχυσή της σε άλλα διδακτικά αντικείμενα στο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων της χώρας για το σχολικό έτος 2017-2018 (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Σε συνδυασμό με την ανεύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά και τις μετέπειτα δυνατότητες του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, κατά την σχολική χρονιά 2016-2017, οι δύο εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το τμήμα των μαθητών της Γ' (3 άτομα) και της Δ' τάξης (7 άτομα) του 3/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Βρονταμά (Ν. Λακωνίας) λαμβάνουν μέρος σε αντίστοιχο πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής με τίτλο «Κυκλοφορώ με ασφάλεια» με απώτερο σκοπό το εκπαιδευτικό γίνεσθαι να έρθει σε επαφή με μια σειρά θεμάτων τα οποία συσχετίζονται με την κυκλοφοριακή αγωγή και την οδική προστασία.

Υπό αυτή την προϋπόθεση, δημιουργείται το μέλημα ως προς το εάν η διδασκαλία της κυκλοφοριακής αγωγής μπορεί να αποβεί αρωγός ως προς την βελτίωση των μαθησιακών συμπεριφορών δηλαδή την ενδυνάμωση της συνείδησης των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Παράλληλα, η προσπάθεια για μείωση της προβληματικής διάστασης που έχει λάβει το αυξανόμενο ποσοστό των τροχαίων ατυχημάτων στον ελλαδικό και διεθνές χώρο μέσα από την παράλληλη ανάπτυξη δεξιοτήτων βιώσιμης μετακίνησης των μαθητών ως πεζοί, ποδηλάτες και μετέπειτα οδηγοί αποτελούν το έναυσμα για την επίτευξη της παρούσας εργασίας.

Θεωρητικό – Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Ως καίριοι συντελεστές επίτευξης του εκπαιδευτικού προγράμματος της κυκλοφοριακής αγωγής αποτέλεσε η προσπάθεια για ενεργή εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην μάθηση όπως και τα πιθανά οφέλη της πρακτικής άσκησής τους αποκτώντας οι ίδιοι ουσιώδεις ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή τους μετακίνηση ως

πεζοί, επιβάτες και μετέπειτα οδηγοί. Ταυτόχρονα, η Ελλάδα αποτελεί χώρα η οποία ταλανίζεται με μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας από τροχαία ατυχήματα με κύριο υπαίτιο πρόκλησής τους τον ανθρώπινο παράγοντα (Τσιμπιδάκη, Ζουμπούλη, Θεοδωράκος, Κουκουμτζής, Νικολαΐδου, Πρωτογήρου και Τσίτση, 2008) γι' αυτό τα παιδιά στο πλαίσιο ενός καθορισμένου και σαφούς πλαισίου έχουν τη δυνατότητα να προσανατολιστούν σε μια νέα οδική νοοτροπία με κοινωνικές προεκτάσεις αποκωδικοποιώντας έννοιες που θα είχαν δυσχέρεια να τις αντιληφθούν πρότερα.

Όσον αφορά την καλλιέργεια των παιδιών για την αποτελεσματική κυκλοφορία τους με ασφάλεια, αναδύονται ποικίλα είδη στόχων. Ως προς τους γνωστικούς, είναι απαραίτητο τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη σημασία που κατέχει η διασφάλιση της προστασίας τους όπως και η λήψη ευθυνών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν το ρόλο της οδοσήμανσης όπως και τις δυσχέρειες οι οποίες σχετίζονται είτε με τον ανθρώπινο παράγοντα (π.χ. διάσπαση προσοχής, κατάχρηση ουσιών, υπερβολική αυτοπεποίθηση) είτε με τα δυσμενή καιρικά φαινόμενα. Σε αυτή την περίπτωση, βαρυσήμαντης σημασίας αποκτά η γνώση για τον τρόπο και την διάσταση που λαμβάνει χώρα ένα ατύχημα με απώτερο σκοπό την άμεση παρέμβασή τους.

Ως προς την επίτευξη των κοινωνικών σκοπών καλούνται οι μαθητές/-τριες να κατατοπίζονται στο περιβάλλον, να διαισθάνονται την ύπαρξη κυκλοφορίας, να αντιλαμβάνονται με ποικίλα κριτήρια τα κρίσιμα συμβάντα και να κρίνουν τη διάσταση και την κυκλοφορία των μέσων μεταφοράς συγχρονίζοντας την κιναισθητική τους αντίληψη. Τα κυριότερα σημεία ανάδειξης αυτών των στόχων έγκεινται στη διατήρηση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας όσον αφορά την συνέπεια την ερμηνεία χαρτών προσανατολισμού για μια τοποθεσία. Παράλληλα, θα πρέπει ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών με απώτερο σκοπό την κατανόηση των συνεπειών των δράσεών τους εμπιστευόμενοι το ένστικτό τους και τα πιστεύω τους χωρίς να παρασύρονται σε ανεργάτιστες πράξεις λόγω επιρροής από τους οικείους τους (Φραντζεσκάκης και Γκόλιας 1994; Σκορδούλης και Σωτηράκου, 2005).

Εκτιμώνται ιδιαίτερα οι προσπάθειες εφαρμογής ποικίλων θεωριών μάθησης στο πρόγραμμα οι οποίες θα συντελέσουν στην καίρια εφαρμογή των προαναφερόμενων σκοπών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα ακολουθώντας το αρχέτυπο της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας της μάθησης να «κατασκευάζουν» σταδιακά την προσωπική τους αλήθεια μέσα από τα ήδη υπάρχοντα αξιακά συστήματα του κώδικα οδικής κυκλοφορίας και τα εμπειρικά τους -έως τώρα- δεδομένα. Κυρίως, μέσα από την προτροπή των εκπαιδευτικών για την επίτευξη συνεργατικών δραστηριοτήτων που προασπίζουν την ανακαλυπτική μάθηση δίνεται η ευκαιρία στην απόκτηση μιας πολύπλευρης φιλοσοφίας σκέψης (Burbules, 2000). Παράλληλα, η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky κρίνεται ως το θεμιτό πλαίσιο ώστε να εδραιωθεί η συνεργασία στην σχολική τάξη (Webb, 1989). Μέσα από το κοινωνικό γίνεσθαι οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν την αξία της παρακίνησης, της ομαδικής εργασίας και της επιρροής τους από τους συμμαθητές/-τριες ή από τον/την εκπαιδευτικό προάγοντας την επίτευξη των ποικίλων πρακτικών που θα ακολουθήσουν

(Bonk & Cunningham, 1998).

Περιγραφή της πορείας των δράσεων

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος διαρκεί από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2017. Ως προς την κατανομή των δραστηριοτήτων καρπώνονται ώρες των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής, της Ευέλικτης Ζώνης, της Μουσικής και της Γλώσσας.

Οι μαθητές χωρίζονται αρχικά σε ανομοιογενείς ομάδες ως προς το φύλο, την ηλικία και τις ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι η τάξη αποτελείται από ένα τμήμα με ανομοιογενές γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο με μαθητές της γ' (ένα κορίτσι, δύο αγόρια) και δ' δημοτικού (ένα κορίτσι, έξι αγόρια), αυτό συντελεί στην άμεση λειτουργία και εγκαθίδρυση της ομαδικής εργασίας η οποία κυριαρχεί σε όλες τις εκφάνσεις του προγράμματος.

Με την εκκίνηση του προγράμματος οι ακόλουθες δραστηριότητες στοχεύουν στην κατανόηση επισφαλών συμπεριφορών κατά την μετακίνηση στον δρόμο ως απόρροια των εκάστοτε σκέψεων, προβληματισμών και συναισθημάτων του κάθε πεζού, οδηγού ή ποδηλάτου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες στοχάζονται σχετικά με την επίδραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και μαθαίνουν τρόπους διαχείρισης με απώτερο σκοπό την αποτροπή τους.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στο πλήθος της τάξης μελέτες περίπτωσης από τροχαία πρόσφατα ατυχήματα και δυστυχήματα καταγεγραμμένα σε εφημερίδες. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν εάν επηρεάζεται η στάση του υπαίτιου του ατυχήματος από την συγκεκριμένη συναισθηματική του κατάσταση εκείνη την περίοδο. Αρχικά, χωρίζονται σε τρεις ομάδες σύμφωνα με την ομαδική διάταξη θρανίων έχοντας οι μαθητές το πλεονέκτημα ότι η γνώση που παράγεται μέσα στην ομαδικότητα του συνόλου είναι σύνθετη και ολόπλευρη (Κανάκης, 1987; Μатσαγγούρας, 1987). Μέσα από φυλλάδιο όπου καταγράφονται διάφορα και ποικίλα συναισθήματα, τα παιδιά απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς για οτιδήποτε δεν γνωρίζουν ως έννοιες και έπειτα διαχωρίζουν ανά ομάδες εκείνα τα συναισθήματα ή στοιχεία του χαρακτήρα που συντελούν στην αποτροπή ενός δυστυχήματος ή αντίθετα εκείνα που ενθαρρύνουν την εμφάνισή του. Έπειτα, η κάθε ομάδα ανακοινώνει τα αποτελέσματά της φωναχτά στις υπόλοιπες ομάδες όπου τίθενται περαιτέρω προβληματισμοί με αντίστοιχα παραδείγματα όπως με ποιο τρόπο ένας «επιδειξιομανής» οδηγός μπορεί να προκαλέσει κίνδυνο στον δρόμο; κ.ά.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες μέσω του παιχνιδιού των ρόλων επιδιώκεται να αναπαραστήσουν καταστάσεις μέσα από μια αληθοφανή κατάσταση εμβαθύνοντας σε όλες τις πτυχές των ρόλων τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναλαμβάνουν την αναπαράσταση των τροχαίων ατυχημάτων ή δυστυχημάτων από τις προηγούμενες μελέτες περίπτωσης που συζητήθηκαν και έπειτα τις δραματοποιούν ξανά στην τάξη έτσι ώστε να παρακαμφθεί το ατύχημα. Μέσω της μίμησης ρόλων λοιπόν, δίνεται

η δυνατότητα σε μια ολική κινητοποίηση των μαθητών καθώς εμβαθύνουν σε ένα παιχνίδι προσομοίωσης αποτελώντας ένα κατάλληλο μέσο τροποποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών στην πραγματικότητα (Adams, 1973; Courau, 2000).

Κατά το δεύτερο μήνα, πραγματοποιείται προβολή στον προτζέκτορα ποικίλων μέσων μεταφοράς και παράλληλα μέσω συζήτησης στην τάξη πραγματοποιείται όλη η διαδρομή και η εξέλιξη των μέσων μεταφοράς στο χρόνο. Με μια διαθεματική προσέγγιση έπεται η εμπέδωση των μέσων μεταφοράς σε συνάρτηση με τη διδασκαλία του μαθήματος της γ' δημοτικού της Μελέτης Περιβάλλοντος της «Ενότητας 3. Μέσα συγκοινωνίας και μεταφοράς». Ακολουθεί η σύνθεση κολλάζ, όπου οι μαθητές διαμοιρασμένοι σε τρεις ομάδες, ταξινομούν τα μέσα μεταφοράς σε χερσαία, θαλάσσης και αέρα με οπτικό υλικό από πηγές προσβάσιμες στα παιδιά (διαδίκτυο, περιοδικά, εφημερίδες). Αυτή η ενότητα συμβάλλει στον παραλληλισμό των μέσων μεταφοράς του χθες και του σήμερα, την ταξινόμησή τους όπως και την αναγκαιότητα τους για την σύνδεση κοινωνικών και μεταφορικών κόμβων εξυπηρετώντας ποικίλες ανάγκες (Κόκκοτας, Αλεξόπουλος, Μαλαμίτσα, Μαντάς, Παλαμαρά και Παναγιωτάκη, 2006). Ακολουθούν επισκέψεις στο Δημοτικό Πάρκο των Σιδηροδρόμων στη γειτονική Καλαμάτα, όπου αποτελεί ένα υπαίθριο μουσείο καθώς συσχετίζονται ο σταθμός και η περιοχή του. Σε συνδυασμό με το μάθημα της γ' δημοτικού της Γλώσσας της «Ενότητας 10. Άνθρωποι και μηχανές-Στο Αττικό Μετρό», οι μαθητές συλλέγουν δεδομένα για ένα άγνωστο σε αυτούς μέσο μεταφοράς και έπειτα πραγματοποιούν διαδρομές με τους εκπαιδευτικούς στο αττικό μετρό όπου μαθαίνουν ως υπεύθυνοι επιβάτες να καλλιεργούν το αίσθημα της αυτοπροστασίας υπό την βοήθεια χαρτών της γραμμής του μετρό.

Σε συνδυασμό με την εκμάθηση των μέσων μεταφοράς και με αφορμή το μάθημα γ' δημοτικού της Γλώσσας της «Ενότητας 10. Άνθρωποι και μηχανές-Το ηλιακό λεωφορείο», οι μαθητές/-τριες εντρυφούν στην ανά ομάδες κατασκευή του προσωπικού τους ηλιακού λεωφορείου ακούγοντας το ομώνυμο μελοποιημένο ποίημα της Μαριανίνας Κριεζή. Μαθαίνουν για τις εναλλακτικές πηγές ενέργειας (αιολική, ηλιακή) και αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα χρήσης αυτών στην λειτουργία των μέσων μεταφοράς. Ως εκ τούτου, επιχειρείται με ανακυκλώσιμα και με κατασκευαστικά υλικά της τάξης η καλλιτεχνική δημιουργία των δικών τους ηλιακών λεωφορείων (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης και Τικτοπούλου, 2006). Κατόπιν, η επίσκεψη της τάξης στο σύγχρονο μουσείο τεχνολογίας, επιστήμης και καινοτομίας «Κανελλοπούλου Χρ. Ευγενία» που ακολουθεί στην Καλαμάτα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν το ομαδικό τους ηλιακό αυτοκίνητο με την κατάλληλη τεχνική και επιστημονική υποστήριξη των υπευθύνων του μουσείου όπου προστίθεται έπειτα το έργο στον εξοπλισμό του σχολείου.

Κατά τον Μάρτη, διαμοιράζονται οι μαθητές/-τριες σε τρεις ομάδες και αναλαμβάνουν να αναδείξουν τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τα αντίστοιχα μέσα μεταφοράς (χερσαία, αέρα, θαλάσσης). Εντοπίζουν πληροφορίες στο ίντερνετ για τα επαγγέλματα της ομάδας τους και μέσω της διαδικασίας project, ορίζουν τον συντονιστή της κάθε ομάδας, επιλέγουν τον τρόπο παρουσίασης της κάθε εργασίας μέσα από τα σπουδαιότερα

σημεία που εντοπίζουν για την ομάδα επαγγελματιών και τέλος αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε τομέα επαγγελματιών (Fried-Booth, 1996; Stoller, 2002).

Στην επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά τα σήματα της τροχαίας, οι μαθητές/-τριες ζωγραφίζουν με τέμπερες και τα αναγνωρίζουν μέσω παντομίμας όπου ο καθένας ατομικά εντοπίζει τα σήματα κυκλοφορίας των συμμαθητών του, κυρίως όμως εκείνα που συναντούν στην κυκλοφορία τους έξω. Επιπρόσθετα, με απώτερο σκοπό τον προβληματισμό των παιδιών για αναγκαιότητα των σημάτων της τροχαίας στο δρόμο και την ασφαλή τους διακίνηση, τα ίδια λαμβάνουν δράση και συμμετοχή στα διαλείμματα ανά ομάδες για άσκηση σε ξύλινα επιτραπέζια παιχνίδια της τάξης (όπως jenga και ντόμινο) με θεματολογία αντίστοιχη της κυκλοφοριακής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργούνται οι διανοητικές λειτουργίες, η ικανότητα προσοχής και ο σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού (Κοντοδήμας, 1986).

Ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ιδιόζουσα σημασία η ανάδυση του προβληματισμού των παιδιών ως προς τους κινδύνους που διατρέχουν πεζοί και οδηγοί από την λανθασμένη οδική συμπεριφορά και η αναζήτηση τρόπων διαφύλαξης της σωματικής τους ακεραιότητας. Κατά τον τέταρτο μήνα και πέμπτο μήνα λοιπόν, κάθε μαθητής/-τρια συμπληρώνει με ένα τίτλο τα τέσσερα μέρη του σχήματος της «ασπίδας της κυκλοφορίας» απατώντας στα αντίστοιχα τέσσερα είδη ερωτήσεων (Πώς διανύω τους δρόμους;, Τι με αγχώνει στο δρόμο;, Πώς οδηγούν οι γονείς μου στο δρόμο;, Υπάρχει κάποιο άτομο που διευκολύνει τη μετακίνησή μου στο δρόμο;). Το όνομα του κάθε παιδιού αναγράφεται στο οπισθόφυλλο. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα δημιουργήματα των παιδιών και παρουσιάζει την κάθε ασπίδα στους υπόλοιπους προσπαθώντας οι υπόλοιποι να μαντέψουν σωστά το μήνυμα του κάθε παιδιού. Έπειτα, σε κύκλο ο εκπαιδευτικός πετά ένα μπαλάκι σε κάθε παιδί γύρω του το οποίο όταν κληθεί να πάρει το λόγο τότε προσπαθεί να ανασύρει πληροφορίες για τους συμμαθητές του σχετικά με τις απαντήσεις που έδωσαν στο προηγούμενο μέρος του παιχνιδιού (π.χ. Ποιος συμμαθητής μίλησε για τον φόβο του περί σοβαρών δυστυχημάτων πριν; κ.λ.π.). Μέσα από αυτή την παιγνιώδη μορφή επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κινητοποιηθούν, να εμμένουν στην περάτωση της συγκεκριμένης δράσης στο πλαίσιο της ευθυμίας και του γέλιου με απώτερο σκοπό την επιτυχή περάτωση της δράσης (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Με απώτερο στόχο την ασφαλή διακίνηση των μαθητών με το προσφιλέστερο μέσο μεταφοράς της ηλικίας τους, όπως είναι το ποδήλατο, προβάλλεται ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την συντήρηση του ποδηλάτου και την ασφαλή λειτουργία από τους οδηγούς του. Ακολουθεί η ανάγνωση διηγημάτων όσον αφορά το ποδήλατο και τα σήματα οδικής κυκλοφορίας με σκοπό την αποτροπή των οδικών ατυχημάτων μέσω της συνετής οδικής στάσης (Πιτσιδοπούλου, 2006; Βαϊμάκη, 2013). Συνδυαστικά, η προσομοίωση πάρκου κυκλοφοριακής αγωγής στην αυλή του σχολείου διαμορφωμένο από τους εκπαιδευτικούς μέσω της τοποθέτησης των σημάτων (τα οποία είχαν τελειοποιηθεί προηγουμένως από τους μαθητές/-τριες) δίνει

τη δυνατότητα στα παιδιά να τηρήσουν συγκεκριμένους κώδικες ως ποδηλάτες, πεζοί ή τροχονόμοι. Οι μαθητές/-τριες που δεν είναι ποδηλάτες αναλαμβάνουν χρέη τροχονόμου, οι οποίοι ως ρυθμιστές της κυκλοφορίας επιβάλλουν πρόστιμο στους αναβάτες που παραβιάζουν τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Ως ποινή ορίζεται η απόσυρση του ποδηλάτου και η οδήγησή του από τους συμμαθητές τους μέχρι να έρθει μετέπειτα η σειρά τους. Μέσω αυτής της προσημείωσης, οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα συντονισμού κινήσεων στη διάσχιση των δρόμων και εναρμονίζονται με τις κυρώσεις που εφαρμόζονται από όλα τα παιδιά.

Λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται μια επίσκεψη στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής της Σπάρτης. Με την άφιξη της τάξης ο υπεύθυνος ξενάγησης της δημοτικής αστυνομίας συζητάει με τα παιδιά στον επισκέψιμο χώρο όσον αφορά το ζήτημα της αύξησης των τροχαίων ατυχημάτων που ταλανίζει τη χώρα μας αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον σημαίνοντα ρόλο της διάπλασης ατόμων με σεβασμό προς την ζωή και τον συνάνθρωπό τους έχοντας οι ίδιοι τους υψηλό το αίσθημα της ευθύνης. Έπειτα, δίνονται στα παιδιά ηλεκτροκίνητα αυτοκίνητα μικρής κλίμακας όπου κυκλοφορούν στο ειδικά διαμορφωμένο πάρκο με σήματα και κανόνες σύμφωνα με τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Με αυτό τον τρόπο, εκτελούνται ασφαλείς διαδρομές βιωματικού χαρακτήρα κατάλληλες για τους μαθητές τηρώντας τον ρυθμιστικό παράγοντα των πινακίδων. Στα πλαίσια αυτού του δομημένου παιχνιδιού, οι μαθητές/-τριες αναπαριστούν συνθήκες της πραγματικής ζωής, επεκτείνουν τις γνώσεις τους και αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεών τους (Edwards et al., 1998).

Στο τέλος των προαναφερόμενων δράσεων, ακολουθεί αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου και του βαθμού κατανόησης των ήδη αποκτημένων γνώσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Συγκεκριμένα, μέσα από μελέτη περίπτωσης παραδείγματος κυκλοφοριακού συμβάντος το οποίο ανακτήθηκε από έντυπο υλικό, τα παιδιά εντοπίζουν οπτικά τους λαθεμένους χειρισμούς πεζών και οδηγών και έπειτα ατομικά καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις αντίστοιχου περιεχομένου της εικόνας όπως για παράδειγμα «Ποιες παραβάσεις γίνονται;», «Ποια πιθανά ατυχήματα μπορεί να συμβούν;», «Τι πρέπει να γίνει για να αποφευχθούν τα ατυχήματα;». Ακολουθεί συζήτηση των τελικών συμπερασμάτων στην τάξη όπου εκτιμούν και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα του ρόλου της κυκλοφοριακής αγωγής στη ζωή τους. Κατά αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/-τριες επαληθεύουν τις γνώσεις τους ως προς τις δυσάρεστες επιπτώσεις των ατυχημάτων σε -ατομικό, συναισθηματικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο— με την πλειονότητά τους να είναι μη αναστρέψιμες.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όσον αφορά τις δράσεις της τάξης, οι μαθητές/-τριες εκτός από την προαγωγή και την ανάπτυξη των ποικίλων στόχων που τέθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος, καλλιέργησαν τις ατομικές τους δεξιότητες και στάσεις τους, καθώς ωφελούνται από την ομαδικότητα των δράσεων, από την αποφυγή της καθημερινής ρουτίνας του σχολείου, την εθελοντική επιλογή ρόλων στην ανάληψη εργασιών και την αποδοχή των

πρωτοβουλιών των μαθητών. Μερικές δραστηριότητες όπως, τα επιτραπέζια ξύλινα παιχνίδια, η ασπίδα της κυκλοφορίας, η παντομίμα, η ζωγραφική των σημάτων, το πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, εξασφάλισαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και την ενεργότερη εμπλοκή τους στο πρόγραμμα. Η αξιολόγηση στο τέλος προαναφερόμενων δράσεων μέσα από το έντυπο υλικό ίσως κούρασε τους μαθητές καθώς συνειδητοποιούν ότι αξιολογείται ο καθένας ατομικά σύμφωνα με τα αρχέτυπα της παραδοσιακής κατανομής χρόνου.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό το γεγονός ότι το πρόγραμμα λειτούργησε υπό τη διερεύνηση των παιδαγωγικών στόχων, μελετήθηκε το περιεχόμενο και οι διαδικασίες εφαρμογής του από τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης, δόθηκε έμφαση στην παράλληλη εφαρμογή ποικίλων θεωριών μάθησης και τέθηκε μια προσπάθεια εν τέλει αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας όσον αφορά την συνέπεια της δομής και του περιεχομένου της όλης δράσης σε αντιστοιχία με τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα (Κουτρουμάνος, 2004; Ράπτης και Ράπτη, 2007).

Κάνοντας λοιπόν σε αυτή την περίπτωση και εμείς την αυτοκριτική μας, κρίνεται ότι το πρόγραμμα συνετέλεσε θετικά στη διαχείριση μεθόδων που επιτρέπουν την ενεργή δράση και συμμετοχή των παιδιών χωρίς προσκόλληση στα παραδοσιακά στεγανά (Stewart, 1983). Λήφθηκαν σημαντικές και απαραίτητες στρατηγικές όπου συνέβαλαν στην αποδοχή της κινητήριας δύναμης της εκπαίδευσης η οποία υλοποιείται μέσα από το δυναμικό σύστημα δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στο πλαίσιο του τοπικού τους περιβάλλον (ύπαιθρο) και επεκτείνεται παράλληλα σε ποικίλα άλλα (αστικά και ημι-αστικά περιβάλλοντα) (Μπαγάκης, 1999). Ωστόσο, δεν δύναται να αποφανθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την ουσιαστική τροποποίηση θέσεων και συμπεριφορών καθώς η κατάκτηση κυκλοφοριακής συνείδησης δεν υφίσταται αποκλειστικά από την υλοποίηση ενός και μόνο αντίστοιχου προγράμματος, αλλά προϋποθέτει συνεχή διαδικασία τριβής και ενασχόλησης με αντίστοιχα θέματα σχετιζόμενα με την ευρύτερη κοινωνική ζωή των παιδιών. Γι' αυτούς τους λόγους που επισημάνθηκαν κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μιας μετέπειτα έρευνας η οποία θα σχετίζεται με την παρατήρηση της αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών σχετικά με τον τρόπο κυκλοφορίας τους αναπτύσσοντας παράλληλα και οι ίδιοι κυκλοφοριακή συνείδηση.

Βιβλιογραφία

- Adams, M. D. (1973). *Simulation games: an approach to learning*. Ohio: Charles A. Jones Publishing Company.
- Bagakis, G. (1999). *Ekpaideftikes allages, programmata kinitikotitas kai Koinotiko Plaisio Stirixis*. Athina: Metaichmio.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C.

- Bonk, & K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burbules, N. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: National society for the study of education (NSSE) yearbook* (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press.
- Courau, S. (2000). *Ta vasika «ergaleia» tou ekpaidefti enilikon*. Athina: Metaichmio.
- Edwards, C. P., Gandini, L. & Forman, G. E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections* (2nd ed). Greenwich, Conn: Ablex Pub. Corp.
- Frantzeskakis, I. & Gkolias, I. (1994). *Odiki Asfaleia*. Athina: Papasotiriou.
- Fried-Booth, D.L. (1996). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Intzidis, E., Papadopoulos, A., Sioutis, A. & Tiktopoulou, Aik. (2006). *Glossa G' Dimotikou. Vivlio Daskalou*. YP.E.P.Th. & P.I. Athina: O.E.D.V.
- Kanakis, I. (1987). *I organosi tis didaskalias-mathisis me omades ergasias (Theoritiki themeliosi kai praktiki efarmogi)*. Athina: Grigoris.
- Kokkotas, P., Alexopoulos, D., Malamitsa, Aik., Mantas, G., Palamara, M. & Panagiotaki, P. (2006). *Meleti Perivallontos G' Dimotikou. Vivlio Daskalou*. YP.E.P.Th. & P.I. Athina: O.E.D.V.
- Kontodimas, D. (1986). *Eisagogi tou paidiou-kanonikou/eidikou sta mathimatika (Nipiagogeio - Dimotiko), Chorochnotita-Psychokinitikotita-Mathimatika*. Athina: Rakounga.
- Koutroumanos, G. (2004). *I anaptyxi tis koinonikis agogis diamesou ton technologion tis plirotorias kai tis epikoinonias: I kykloforiaki agogi*. Athina: Didaktoriki Diatrivi, EKPA.
- Matsangouras, I. (1987). *Omadokentriki didaskalia kai mathisi*. Athina: Glaros.
- Pitsidopoulou, E. (2006). *Kalos ton kyrio KOK*. Athina: Kedros.
- Raptis, A. & Rapti, A. (2007). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis plirotorias. Oliki prosengisi*. Athina: Aristotelis Raptis.
- Skordoulis, K. & Sotirakou, M. (2005). *Perivallon: Epistimi kai Ekpaidefsi*. Leader Books: Athina.

- Stewart, V. (1983). *Change: The Challenge for Management*. London: McGraw-Hill.
- Stoller, L.F. (2002). Project work: A means to promote language and content. In C.J. Richards & A.W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsimpidaki, A., Zoumpouli, M., Theodorakos, L., Koukoumtzis, Th., Nikolaidou, A., Protogirou, A. & Tsitsi, O. (2008). *Mathimata Kykloforiakis Agogis. I katagrafi enos programmatis se kentro paidikis merimnas*. Anaktithike stis Dekemvriou 15, 2017, apo http://www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/tsimpidaki_03.doc.
- Vaimaki, K. (2013). *O filos mou o Podilatakias*. Athina: Ypourgeo Ypodomon, Metaforon kai Diktyon.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Ypourgeo Paideias, Erevnas & Thriskevmaton, (2017). *Eisagogi tis thematikis enotitas Kykloforiaki Agogi kai Odiki Asfaleia sto Orologio programma ton Dimotikon Scholeion tis Choras gia to scholiko etos 2017-2018*. Athina: YP.P.E.Th.

Οδική Ασφάλεια

Λαχανοπούλου Αρχοντούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Το παρόν σενάριο υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο και αποτελεί μία διδακτική πρόταση για την Δ' τάξη του δημοτικού στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της θεματικής ενότητας «Ζω καλύτερα-Ευ ζην» και της επιμέρους υποενότητας της Οδικής Ασφάλειας. Πρόκειται για ένα σενάριο διεπιστημονικό και εναρμονισμένο με τα Προγράμματα Σπουδών του δημοτικού σχολείου, που συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα. Χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές, όπως η εργασία σε ομάδες, η συζήτηση, ο καταγισμός ιδεών, το θεατρικό παιχνίδι, η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη, η παρατήρηση, η βιωματική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων, η διδασκαλία μέσω της τέχνης, η χρήση ΤΠΕ. Μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές καλλιεργούν τις οριζόντιες ικανότητές τους που είναι αναγκαίες για να αντεπεξέλθουν στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ανώτερος στόχος του προγράμματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές ικανότητες οδικής ασφάλειας ως πεζοί, οδηγοί ποδηλάτου και συνεπιβάτες σε οχήματα.

Λέξεις – Κλειδιά: Κυκλοφοριακή Αγωγή, ασφάλεια, δημοτικό σχολείο

Road Safety

Lachanopoulou Archontoula, Teacher, M.Ed.

Abstract

The present scenario was implemented in a primary school and is a didactic proposal for the 4th grade of the primary school in the framework of the Skills Workshops and specifically the thematic unit "I live better-Good life" and the subsection of Road Safety. This is an interdisciplinary scenario and harmonized with the Curricula of the primary school, which connects the school with the social reality. A variety of techniques are used, such as group work, discussion, brainstorming, theatrical play, art education, observation, experiential teaching, role-playing, art teaching, and the use of ICT. Through the activities, students cultivate their horizontal skills that are necessary to cope with the changing environment. The ultimate goal of the program is for students to acquire road safety skills as pedestrians, bicycle drivers and passengers in vehicles.

Key-Words: Traffic Education, safety, elementary school

Εισαγωγή

Το ΙΕΠ (2020) από το σχολικό έτος 2021-22 καθιέρωσε την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σύμφωνα με τα οποία τα προγράμματα οδικής ασφάλειας εκπονούνται υποχρεωτικά στην Α' ή Δ' δημοτικού στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Ζω

καλύτερα-Ευ ζην». Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μία συστηματική προσπάθεια για την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σωστής οδικής συμπεριφοράς στους μαθητές, μέσα από ολοκληρωμένα προγράμματα.

Είναι γεγονός ότι το σχολείο, ως βασικός φορέας εκπαίδευσης των παιδιών, είναι σε θέση να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα οδικής ασφάλειας, όταν μάλιστα πολλά παιδικά ατυχήματα συμβαίνουν στο περιβάλλον του σχολείου (Abdel, Chundi & Lee, 2007). Επίσης, το σχολείο μπορεί να ευαισθητοποιήσει και να ενημερώσει τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να στηρίζουν τα προγράμματα οδικής ασφάλειας (Θεοδοσέλη, 2017).

Το παρόν πρόγραμμα στηρίζεται σε εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης και συγκεκριμένα (Κουλαϊδής, 2007):

- Στον εποικοδομισμό του Piaget, σύμφωνα με τον οποίο η καινούρια γνώση προκύπτει από την πρότερη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης.
- Στην ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση προκύπτει από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, όπου η γνώση προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις επιρροές του περιβάλλοντος.

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι σύμφωνο με τα Προγράμματα Σπουδών του δημοτικού και πιο συγκεκριμένα συνδέεται με την ενότητα «Ασφαλώς ... κυκλοφορώ» που υπάρχει στο βιβλίο της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού.

Σκοπός του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να κυκλοφορούν με ασφάλεια στον δρόμο ως πεζοί, οδηγοί ποδηλάτου και συνεπιβάτες σε οχήματα.

Διδακτικοί Στόχοι

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να μάθουν τους βασικούς κανόνες κυκλοφορίας ως επιβάτες, πεζοί, οδηγοί.
- Να διακρίνουν τα μέρη του ποδηλάτου.
- Να γνωρίσουν τον απαραίτητο εξοπλισμό του ποδηλάτη.

B. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να χρησιμοποιούν με ασφάλεια το ποδήλατό τους.

- Να αποκτήσουν κυκλοφοριακή συνείδηση ως πεζοί, ως επιβάτες αυτοκινήτων και μέσων μαζικής μεταφοράς και ως οδηγοί ποδηλάτων.
- Να γίνουν φορείς διάδοσης της σωστής οδικής συμπεριφοράς σε άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους.
- Να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.
- Να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους.
- Να είναι σε θέση να παράγουν ομαδικά έργα.
- Να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο.
- Να είναι σε θέση να αξιολογούν τις δράσεις τους.
- Να ευχαριστηθούν τη διαδικασία.

Γ. Στάσεις- αντιλήψεις

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα κυκλοφοριακής αγωγής.
- Να διαμορφώσουν θετική στάση στην τήρηση του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία της σωστής οδικής συμπεριφοράς.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίζεται στις ανάγκες, τις πρότερες γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών από τις εμπειρίες τους ως πεζοί, ποδηλάτες και επιβάτες οχημάτων. Η προσέγγιση του προγράμματος είναι διεπιστημονική, αφού οι δραστηριότητες καλύπτουν τις γνωστικές περιοχές της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Μαθηματικών, της Γλώσσας, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, της Πληροφορικής.

Χρησιμοποιούνται πολλές τεχνικές με κορυφαία την εργασία σε ομάδες που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού διευκολύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί την αμοιβαιότητα (Κόκκος, 1998) και γενικότερα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000). Κατά την εργασία σε ομάδες οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους (συντονιστής, εμψυχωτής, χρονομέτρης, συγγραφέας) και μέσα από την οριζόντια συναλλαγή μεταξύ τους αναπτύσσουν το αίσθημα της ισοτιμίας, της συνυπευθυνότητας και της αποδοχής του άλλου. Στο πλαίσιο αυτό, οι αδύναμοι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, ενισχύοντας έτσι την αυτοεικόνα τους.

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η συζήτηση στην ολομέλεια, η μαιευτική μέθοδος, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, ο καταγισμός ιδεών, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η εφαρμογή γνώσεων, η ενεργητική ακρόαση, η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη, η παρατήρηση, η εφαρμογή τήρησης οδηγιών, η μελέτη στο πεδίο, η βιωματική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων, η διδασκαλία μέσω της τέχνης. Επίσης, αξιοποιούνται

οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και ενδιαφέροντα, ξεφεύγοντας από τη μονοτονία του παραδοσιακού μαθήματος (Ε.Α.Ι.Τ.Υ., 2019· Ράπτης & Ράπτη, 2010) και επιτρέποντας στους μαθητές να εργαστούν αυτόνομα ακολουθώντας τον δικό τους ρυθμό μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2010).

Οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα αναπτύσσουν οριζόντιες ικανότητες, όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συνεργατικότητα, η ψηφιακή ικανότητα, η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, η κοινωνική ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η πρωτοβουλία, η επιχειρηματικότητα, η μεταγνωστική ικανότητα. Σύμφωνα με τον ευρωπαϊκό οργανισμό CEDEFOP (2010), η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων είναι αναγκαία, προκειμένου οι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις συνεχόμενες αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι του 21ου αιώνα.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός και καθοδηγητικός, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση (Ράπτης & Ράπτη, 2010).

Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, των εκπαιδευτικών τεχνικών και των μέσων γίνεται σύμφωνα με τους στόχους που έχουμε θέσει, καθώς και τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών μας. Παρακάτω παρατίθενται οι επιμέρους δραστηριότητες:

- Ανίχνευση πρότερων γνώσεων. Με την τεχνική της ιδεοθύελλας (καταιγισμός ιδεών) ο εκπαιδευτικός ανιχνεύει κατά την αρχική αξιολόγηση του προγράμματος τις στάσεις, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών ως πεζοί, επιβάτες και ποδηλάτες.
- Σύνδεση με την επικαιρότητα. Οι μαθητές αναφέρουν εμπειρίες τους ή πληροφορίες που έχουν από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σχετικά με τα τροχαία ατυχήματα. Ακολουθεί συζήτηση.
- Η μετακίνηση στο σχολείο. Οι μαθητές σημειώνουν με ποιο μεταφορικό μέσο έρχονται στο σχολείο. Με βάση τις απαντήσεις τους δημιουργείται ραβδόγραμμα στον πίνακα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τα αποτελέσματα.
- Συνεπιβάτης σε μηχανάκι. Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το πόσο επικίνδυνο είναι να ανεβαίνουν τα παιδιά στο μηχανάκι.
- Οι 4 χρυσοί κανόνες (σταματώ, ακούω, ελέγχω, διασχίζω). Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία καρτέλα με τους 4 χρυσούς κανόνες που πρέπει να χρησιμοποιεί κάθε πεζός για να περάσει έναν δρόμο και συζητάει με τους μαθητές τη χρησιμότητα του κάθε κανόνα.

Σταματώ στην άκρη του πεζοδρομίου.
Ακούω προσεκτικά αν πλησιάζει κάποιο όχημα.
Κοιτώ αριστερά, δεξιά και πάλι δεξιά για να δω
 αν έρχεται κάποιο όχημα.
Διασχίζω το δρόμο μόλις βεβαιωθώ ότι είναι άδειος.

Εικόνα 1: Οι 4 χρυσοί κανόνες

- Εφαρμογή των 4 χρυσών κανόνων στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί με χαρτοταινία μία αυτοσχέδια διάβαση στο πάτωμα της τάξης και οι μαθητές ένας ένας περνούν τη διάβαση αυτή εφαρμόζοντας τους 4 χρυσούς κανόνες.
- Εφαρμογή των 4 χρυσών κανόνων στον δρόμο. Οι μαθητές με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού περνάνε σε δυάδες τη διάβαση που βρίσκεται έξω από το σχολείο, εφαρμόζοντας τους 4 χρυσούς κανόνες σε πραγματικές συνθήκες.



Εικόνα 2: Εφαρμόζοντας τους 4 χρυσούς κανόνες

- Πεζοί στο πεζοδρόμιο. Οι μαθητές συζητούν σε δυάδες πώς πρέπει να βαδίζει ένας πεζός στο πεζοδρόμιο. Στη συνέχεια ανακοινώνουν τις απόψεις τους στην ομάδα τους και στο τέλος στην ολομέλεια, όπου καταλήγουν σε συμπεράσματα. Όταν τελειώσει η συζήτηση βγαίνουν έξω από το σχολείο και εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν σε πραγματικές συνθήκες.
- Παιχνίδι με την πράσινη και κόκκινη κάρτα. Όταν ο εκπαιδευτικός σηκώνει την πράσινη κάρτα τα παιδιά κινούνται, ενώ όταν σηκώνει την κόκκινη κάρτα σταματούν.



Εικόνα 3: Παιχνίδι με την πράσινη και κόκκινη κάρτα

- Παιχνίδι παντομίμας: ποδηλάτης στον δρόμο. Οι μαθητές παρουσιάζουν με παντομίμα τη σωστή οδήγηση του ποδήλατου.



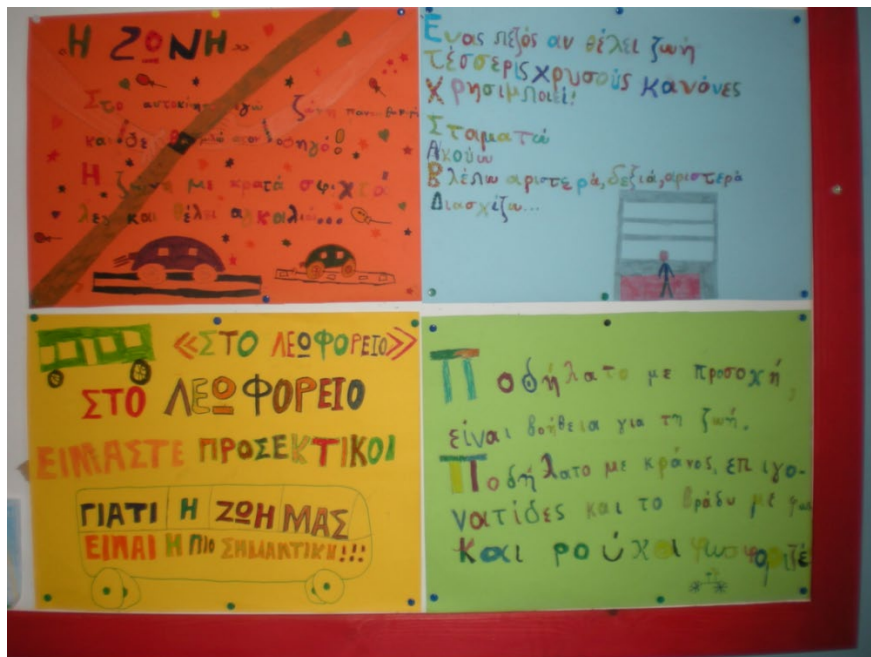
Εικόνα 7: Παντομίμα: ποδηλάτης στον δρόμο

- Συνεπιβάτης σε αυτοκίνητο. Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες ποιοι κανόνες πρέπει να τηρούνται, όταν είναι επιβάτες σε αυτοκίνητο. Τους γράφουν σε ένα χαρτί και ανακοινώνουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης καταλήγοντας σε συμπεράσματα.
- Παιχνίδι παντομίμας: επιβάτες σε αυτοκίνητο. Οι μαθητές σε τετράδες κάθονται σε καρέκλες, αναπαριστώντας τον οδηγό του αυτοκινήτου και τους συνεπιβάτες. Με παντομίμα δείχνουν τη σωστή, αλλά και τη λανθασμένη συμπεριφορά των συνεπιβατών.
- Επιβάτης σε λεωφορείο. Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για το ποιοι κανόνες πρέπει να τηρούνται όταν ταξιδεύουμε με λεωφορείο.
- Παιχνίδι παντομίμας: επιβάτες σε λεωφορείο. Οι μαθητές άλλοι καθήμενοι και άλλοι όρθιοι αναπαριστούν τους επιβάτες του λεωφορείου και τη σωστή συμπεριφορά.
- Το λογισμικό «ΜΑΘΑΙΝΩ ΝΑ ΚΥΚΛΟΦΩΡΩ ΜΕ ΑΣΦΑΛΕΙΑ Β΄» του E-AITY. Οι μαθητές ασχολούνται ελεύθερα με διάφορες δραστηριότητες κυκλοφοριακής αγωγής που υπάρχουν στο λογισμικό.



Εικόνα 8: Λογισμικό ΜΑΘΑΙΝΩ ΝΑ ΚΥΚΛΟΦΩΡΩ ΜΕ ΑΣΦΑΛΕΙΑ Β΄

- Παραγόμενα του προγράμματος. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και δημιουργούν αφίσες με συνθήματα, ποιήματα, ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, αινίγματα, μαντινάδες κ.ά. Το υλικό αναρτάται στους διαδρόμους και στην ιστοσελίδα του σχολείου με στόχο τη διάχυση της δουλειάς τους και των μηνυμάτων που στέλνουν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, στους δασκάλους, στους γονείς τους και στην ευρύτερη κοινωνία.



Εικόνα 9: Αφίσες

- Μακέτα κυκλοφοριακής αγωγής. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι δημιουργούν μία μακέτα κυκλοφοριακής αγωγής από ανακυκλώσιμα υλικά.



Εικόνα 10: Μακέτα κυκλοφοριακής αγωγής

- Αξιολόγηση του προγράμματος Κυκλοφοριακής Αγωγής. Οι μαθητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο μεταγνωστικής αξιολόγησης του προγράμματος.

Το πρόγραμμα μπορεί να εμπλουτιστεί και με άλλες πτυχές της κυκλοφοριακής αγωγής π.χ. σήματα οδικής κυκλοφορίας, κατασκευές πινακίδων, επίσκεψη στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, συζήτηση με υπεύθυνο της τροχαίας κ.ά.

Αποτελέσματα – Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος (διαμορφωτική) μέσα από την παρατήρηση των αντιδράσεων των μαθητών (π.χ. συνεργατικότητα), καθώς και των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές στις ερωτήσεις.

Η τελική αξιολόγηση προκύπτει από τα παραγόμενα του προγράμματος, καθώς και τις απαντήσεις των μαθητών σε ένα ερωτηματολόγιο μεταγνωστικής αξιολόγησης. Ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: Τι σου άρεσε πολύ, τι δε σου άρεσε, τι έκανες με ευκολία, ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα που έμαθες, τι σε δυσκόλεψε, τι προτείνεις να κάνεις για να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες, πού μπορείς να εφαρμόσεις αυτά που έμαθες, ποιο ήταν το πιο σημαντικό πρόβλημα που νομίζεις ότι υπήρχε στις ομάδες, τι θα άλλαζες στη συμπεριφορά σου για να δουλεύει καλύτερα η ομάδα; προτιμάς να εργάζεσαι μόνος/η ή σε ομάδα και γιατί;

Όπως διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση το πρόγραμμα εξελίχτηκε ομαλά, καλύπτοντας τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή του προγράμματος. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη δραστηριότητες και με εργαλεία την τέχνη, το παιχνίδι και τις νέες τεχνολογίες απέκτησαν βασικές γνώσεις και δεξιότητες οδικής συμπεριφοράς. Δήλωσαν ότι ευχαριστήθηκαν τη διαδικασία και την εξέλιξη του προγράμματος. Όπως ανέφεραν δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες, εκτός ίσως από το λογισμικό της Μελέτης Περιβάλλοντος το οποίο δυσκόλεψε κάποιους, γιατί δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Μάλιστα πρότειναν να εξασκηθούν περισσότερο. Τέλος, όσον αφορά την εργασία σε ομάδες οι μαθητές προτιμούν να δουλεύουν ομαδικά (παρόλο που κάποιες φορές δεν συνεργάζονται πολύ καλά όπως ανέφεραν), γιατί μοιράζονται τις ιδέες τους και τελειώνουν πιο γρήγορα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abdel-Aty M., Chundi S.S., Lee C. (2007). Geo-spatial and log-linear analysis of pedestrian and bicyclist crashes involving school-aged children. *J Safety Res.* 38(5), 571-579.

CEDEFOP (2010). *The skills matching challenge. Analysing skills mismatch and policy implications.* Luxembourg: Publications Office Development Union. DOI: 10.2801/23851

- E.A.I.T.Y. (2019). *Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis*, Athina: Proti Ekdosi.
- Theodoseli, A. (2017). *Symvoli stin anaptyxi methodologikon ergaleion gia tin ekpaidefsi odikis asfaleias paidion proefivikis ilikias: Mia ekpaideftiki paremvasi vasismeni stis arches tou Neou Dimosiou Manatzment* (Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Thessalias). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Kentrou Tekmiriosis (Kod. 40436).
- I.E.P. (2020). *Ergastiria Dexiotiton. Programma Kalliergeias Dexiotiton*. Praxi: «Epimorfosi ton ekpaideftikon stis dexiotites meso ergastirion» (MIS 5092064).
- Kokkos, A. (1998). *Technikes ekpaidefsis stis Omadikes Symvouleftikes Synantiseis*. Sto A. Kokkos & A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos ekpaidefsi: Scheseis didaskonton –didaskomenon* (Tom. II, ss. 187-235). Patra: EAP.
- Koulaidis, V. (2007). *Sygchrones Didaktikes Prosengiseis gia tin Anaptyxi Kritikis – Dimiourgikis Skepsis gia tin Protovathmia Ekpaidefsi*. Athina: O.EP.EK. Anaktitihike apo http://www.oepek.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_A.pdf
- Matsangouras, I. (2000, Dekemvrios). H omadosynergatiki didaskalia: «Giati», «Pos», «Pote» kai «gia Poious». Parousiasi sto Diimero Epistimoniko Symposio «H efarmogi tis omadokentrikis didaskalias-Taseis kai efarmoges», Thessaloniki. Anaktitihike apo <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>
- Raptis, A. & Rapti, A. (2010). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforikis: Oliki Prosengisi*. Athina: Idiotiki ekdosi.

Δικτυογραφία

<http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>

<http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/232>

Η κατανομή των Ηπείρων και των Ωκεανών. Διδακτικό σενάριο για την Γεωγραφία της Στ' τάξης Δημοτικού

Τσουμελέκας Δημήτριος, Δάσκαλος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το παρόν κείμενο είναι ένα σενάριο διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας της Στ' τάξης Δημοτικού. Λαμβάνει υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών του σχετικού μαθήματος. Έχει σχεδιαστεί για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με αυτό το σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν την κατανομή των ηπείρων και των ωκεανών όχι απλά διαβάζοντας το βιβλίο αλλά συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθηση χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα και οδηγούμενοι στη γνώση μέσω επαγωγικού συλλογισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: γεωγραφία, ήπειροι, ωκεανοί, σενάριο διδασκαλίας

«The allocation of the Continents and the Oceans»

Tsoumelekas Dimitrios, Teacher, M.Sc. of Special Education

Abstract

This text is a teaching scenario in the Geography lesson of the 6nd Grade of elementary school. It takes into consideration the Curriculum of the relevant course. It has been created for distance learning. This scenario aims for children to understand the allocation of continents and oceans not just by reading the book but by actively participating in learning using digital means and inductive knowledge.

Key-Words: geography, continents, oceans, teaching scenario

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Η κατανομή των Ηπείρων και των Ωκεανών

Δημιουργός: Δημήτριος Τσουμελέκας

Τάξη: Στ Δημοτικού Σχολείου

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο: Γεωγραφία

Διδακτική Ενότητα: Κεφ. Β: Το φυσικό περιβάλλον,

Ενότη. 7: Η κατανομή των Ηπείρων και των Ωκεανών

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Επιδιώκεται οι μαθητές / μαθήτριες:

- Να αντιληφθούν και να μάθουν τι είναι οι ήπειροι και οι ωκεανοί.
- Να ασχοληθούν και να κατανοήσουν την κατανομή των ηπείρων και των ωκεανών στη Γη.
- Να αντιληφθούν τον παγκόσμιο ενωτικό χαρακτήρα των Ολυμπιακών Αγώνων.
- Να γνωρίσουν και να ασκηθούν στη χρήση του διαδικτύου, στην αξιοποίηση συγκεκριμένων ιστοσελίδων και στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών.
- Να αντιληφθούν ότι η συνεργασία και η προσωπική συμμετοχή οδηγούν στην πραγματοποίηση των στόχων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Το σενάριο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε την περίοδο της πανδημίας για εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επομένως, η εφαρμογή του προϋποθέτει τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών/-τριών στις ψηφιακές πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκαίτευσης, δηλαδή στη webex και στην eclass. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση αυτών των εργαλείων, ώστε να καταστεί δυνατή η τήρηση του χρονοδιαγράμματος. Οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη διδαχθεί με τον ίδιο τρόπο και προηγούμενες ενότητες του μαθήματος οπότε έχουν εξοικειωθεί με αυτόν τον τρόπο δουλειάς.

Χρόνος υλοποίησης: 2 ώρες. 1 ώρα στην eclass (ασύγχρονα) και 1 ώρα στη webex (σύγχρονα).

Θεωρητικό πλαίσιο – Διδακτικές πρακτικές

Η πρόταση διδασκαλίας βασίζεται στις κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις της μάθησης και συνδέεται με την ιδέα της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές μέσω διερευνητικών και ανακαλυπτικών δραστηριοτήτων παράγουν προσωπικό νόημα και ενεργώντας αναπτύσσουν νοητικές και αναστοχαστικές δεξιότητες. Η διαδικασία δόμησης και ανασύνθεσης των πληροφοριών σε ποικίλα κειμενικά είδη και η αναστοχαστική προσέγγιση του μαθησιακού προϊόντος στο τέλος του σεναρίου διεξάγονται μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους (εκπαιδευτικό και μαθητές) και συγκλίνουν στην κατασκευή και τοποθέτηση της γνώσης μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Κατά την εφαρμογή του σεναρίου δηλαδή γίνεται προσπάθεια για απομάκρυνση από τον συμπεριφορισμό με κατεύθυνση προς την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μαθησιακή αυτονομία και αυτενέργεια, έκφραση και αναστοχασμός. Στροφή προς τον κοινωνικό εποικοδομισμό.

Ο ρόλος του ψηφιακού μέσου: Βοηθάει στην απόκτηση γνώσης από τους μαθητές μέσω της συμμετοχής και της δημιουργίας.

Ταυτότητες: Εκπαιδευτικός: υποστηρικτικός

Μαθητές: ενεργητικοί, υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος όχι απλά διαβάζοντας τη θεωρία από το σχολικό βιβλίο αλλά συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθηση χρησιμοποιώντας και τα ψηφιακά μέσα, ερευνώντας και οδηγούμενοι επαγωγικά στη γνώση. Το σενάριο βασίζεται στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Πρόκειται για νέο είδος διδακτικής πρακτικής με την οποία δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να αυτενεργήσουν και να αναζητήσουν αρχικά μόνοι τους τη γνώση. Το σενάριο θα υλοποιηθεί σε δύο ώρες. Η πρώτη ώρα θα πραγματοποιηθεί ασύγχρονα στην eclass. Η δεύτερη ώρα θα πραγματοποιηθεί στη webex.

Αναλυτική περιγραφή

Πρώτη ώρα (eclass):

Έχει ήδη σταλεί ανακοίνωση στους μαθητές/-τριες για το πότε και πώς θα γίνει η δραστηριότητα.

Οι μαθητές θα χωριστούν σε 3 ομάδες τυχαία. Οι ομάδες βρίσκονται στο εργαλείο Ομάδες χρηστών. Άρα, τα φύλλα εργασίας θα είναι 3. Τα Φύλλα Εργασίας βρίσκονται αναρτημένα στα Έγγραφα.

Επίσης, έχει δημιουργηθεί γραμμή μάθησης για να γνωρίζουν οι μαθητές την πορεία επιτέλεσης των δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές/τριες για αφόρμηση και πρώτη επαφή με την ενότητα μελετούν το μαθησιακό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο: Πολυχάρτης Παγκόσμιος: Γεωμορφολογικός, κλιματικός, βλάστησης

(<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2898>) και το μαθησιακό αντικείμενο: Το βόρειο και το νότιο ημισφαίριο της γης

(<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2976>). Στα μαθησιακά αυτά αντικείμενα οι μαθητές έχουν πρόσβαση μέσα από υπερσυνδέσμους που υπάρχουν στα φύλλα εργασίας.

Γράφουν ανά ομάδες στα φύλλα εργασίας/συνεργατικά έγγραφα (googledocs) που τους έχουν δοθεί απαντώντας στο ερώτημα: γιατί η Γη λέγεται «Γαλάζιος πλανήτης». Συνεννοούνται στον τοίχο ή στις συζητήσεις της η-τάξης.

Στη συνέχεια μελετούν ανά ομάδες, με τον ίδιο τρόπο, από το Φωτόδεντρο το Μαθησιακό αντικείμενο: Ηπειροι και ωκεανοί (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2866>). Συνεργάζονται στον τοίχο/

συζητήσεις και μετά πηγαίνουν στον εννοιολογικό χάρτη που ο διδάσκων έχει ήδη δημιουργήσει με κενά και συμπληρώνουν τα κενά σχετικά με τις ηπείρους, τους ωκεανούς και τις θάλασσες.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά το ίδιο μαθησιακό αντικείμενο. Οι μαθητές/-τριες, εργαζόμενοι παρόμοια, θα απαντήσουν στην άσκηση του σχολικού βιβλίου (που τους δίνεται στο φύλλο εργασίας):

Ταξιδέψτε νοερά γύρω-γύρω στον Ισημερινό ξεκινώντας από τη ζούγκλα του Αμαζονίου που βρίσκεται στη Νότια Αμερική και απαντήστε στις ερωτήσεις: α) Ποιες ηπείρους θα διασχίσετε; β) Υπάρχουν ήπειροι που δεν συναντήσατε; γ) Ποιον παράλληλο κύκλο θα ακολουθήσετε, ώστε να μη συναντήσετε καθόλου στεριά;

Γράφουν συνεργαζόμενοι στο συνεργατικό έγγραφο/φύλλο εργασίας.

Ο διδάσκων παρεμβαίνει στον τοίχο ή στις συζητήσεις υποστηρικτικά και διευκολυντικά για να λύνει απορίες.

Η αξιολόγηση θα γίνει στην σύγχρονη.

Δεύτερη ώρα (webex):

Η δεύτερη ώρα θα γίνει σύγχρονα στην webex.

Για αφόρμηση ο διδάσκων θα διαμοιράσει ένα polling (δημοσκόπηση) με το ερώτημα: Σας άρεσε ο τρόπος εργασίας; ναι; Ή όχι; Και στη συνέχεια θα παρουσιάσει το αποτέλεσμα της δημοσκόπησης στην ολομέλεια.

Μετά, οι μαθητές (ο αρχηγός κάθε ομάδας) θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους (αφού πάρουν δικαιώματα presenter). Οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες των άλλων ομάδων και ο διδάσκων θα θέτουν ερωτήματα και θα αξιολογούν στο chat ή θα χρησιμοποιούν τις φατσούλες/reactions.

Για ανατροφοδότηση θα παρουσιαστεί βιντεάκι (με το share content) με τη θεωρία του μαθήματος (<https://youtu.be/9Qn8tsK89RA>) ενώ οι μαθητές θα σχολιάζουν ή θα γράφουν απορίες στο chat.

Στη συνέχεια και για επέκταση της αποκτηθείσας γνώσης ο διδάσκων διαμοιράζει φωτογραφία με τη σημαία των Ολυμπιακών Αγώνων. Οι μαθητές/-τριες θα μοιραστούν με το breakout sessions σε 3 τυχαίες ομάδες και θα συζητήσουν το ερώτημα: Γιατί οι ολυμπιακοί κύκλοι είναι ενωμένοι;

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες των άλλων ομάδων και ο διδάσκων θα σχολιάζουν στο chat ή θα χρησιμοποιούν τις φατσούλες/reactions.

Στο τέλος του μαθήματος θα διαμοιραστεί polling με ερωτήσεις σωστού/λάθους ή πολλαπλής επιλογής για σύντομη αξιολόγηση. Με τη λήξη του polling ο διδάσκων θα διαμοιράσει έγγραφο με τις σωστές απαντήσεις.

Χρονοπρογραμματισμός – Δραστηριότητες (Αντί Φύλλων εργασίας)

Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητα - Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
1 Ασύγχρονη Διδασκαλία (eclass)		
Φάση 1. Αφόρμηση. Προβληματισμός (10 λεπτά)	Μπείτε στην eclass και κατευθυνθείτε στις Ομάδες χρηστών. Εκεί θα βρείτε την ομάδα όπου ανήκετε. Αναζητήστε από τα Έγγραφα το κατάλληλο φύλλο εργασίας. Μελετήστε τα μαθησιακά αντικείμενα από το Φωτόδεντρο: Πολυχάρτης Παγκόσμιος: Γεωμορφολογικός, κλιματικός, βλάστησης (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2898) και το αντικείμενο: Το βόρειο και το νότιο ημισφαίριο της γης (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2976) και γράψτε ανά ομάδες στα φύλλα εργασίας/συνεργατικά έγγραφα (googledocs) που σας έχουν δοθεί γιατί η Γη λέγεται «Γαλάζιος πλανήτης». Συνεργαστείτε στον τοίχο ή στις συζητήσεις της η-τάξης	Ομάδες χρηστών Υπερσύνδεσμοι, Τοίχος/Συζητήσεις googledoc
Φάση 2. Συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη (15 λεπτά)	Στη συνέχεια, μελετήστε ανά ομάδες, με τον ίδιο τρόπο, από το Φωτόδεντρο το Μαθησιακό αντικείμενο: Ήπειροι και ωκεανοί (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2866) Συνεργαστείτε στον τοίχο/συζητήσεις και μετά πηγαίνετε στον εννοιολογικό χάρτη που υπάρχει ήδη στην η-τάξη και συμπληρώστε τα κενά	Υπερσύνδεσμοι, Τοίχος/Συζητήσεις Εννοιολογικός χάρτης

	σχετικά με τις ηπείρους, τους ωκεανούς και τις θάλασσες.	
Φάση 3. Ανάθεση άλλης εργασίας (20 λεπτά)	Με βοηθό το μαθησιακό αντικείμενο της προηγούμενης δραστηριότητας, απαντήστε στην άσκηση του σχολικού βιβλίου (που σας δίνεται στο φύλλο εργασίας): <i>Ταξιδέψτε νοερά γύρω-γύρω στον Ισημερινό ξεκινώντας από τη ζούγκλα του Αμαζονίου που βρίσκεται στη Νότια Αμερική και απαντήστε στις ερωτήσεις: α) Ποιες ηπείρους θα διασχίσετε; β) Υπάρχουν ήπειροι που δεν συναντήσατε;</i> <i>γ) Ποιον παράλληλο κύκλο θα ακολουθήσετε, ώστε να μη συναντήσετε καθόλου στεριά;</i> Γράψτε συνεργαζόμενοι στο συνεργατικό έγγραφο/φύλλο εργασίας. Ο διδάσκων παρεμβαίνει στον τοίχο ή στις συζητήσεις υποστηρικτικά και διευκολυντικά για να λύνει απορίες.	Υπερσύνδεσμοι, Τοίχος/Συζητήσεις googledoc
Φάση 4. Αξιολόγηση	Θα γίνει στη σύγχρονη	

Χρονοπρογραμματισμός 2 Σύγχρονη Διδασκαλία (webex)	Δραστηριότητα - Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. Αφόρμηση (5 λεπτά)	Διαμοιρασμός polling με το ερώτημα:	polling

	<i>Σας άρεσε η συνεργασία σας στην ασύγχρονη; Θέλετε να ξαναδουλέψουμε έτσι; Ναι; Ή όχι;</i> Παρουσίαση αποτελέσματος στην ολομέλεια.	
Φάση 2. Παρουσίαση εργασιών α-σύγχρονης (3 ομάδες X 4 λεπτά = 12 λεπτά)	Ο αρχηγός κάθε ομάδας ας παρουσιάσει τις εργασίες της ασύγχρονης. Ο διδάσκων και οι υπόλοιποι μαθητές σχολιάζουν και αξιολογούν στο chat ή με τα reactions	Share content, Chat, Reactions
Φάση 3. Παρουσίαση βίντεο για εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης και ανατροφοδότηση (10 λεπτά)	Παρακολουθήστε το βίντεο που σας διαμοιράζω με την θεωρία του μαθήματος: https://youtu.be/9Qn8tsK89RA Επίλυση αποριών στο chat.	Share content, Chat, Reactions
Φάση 4. Διαμοιρασμός σε ομάδες και ανάθεση ερώτησης για επέκταση της αποκτηθείσας γνώσης. (4 λεπτά)	Κοιτάξτε την φωτογραφία της Ολυμπιακής σημαίας που σας διαμοιράζω, συζητήστε μεταξύ σας και προσπαθήστε να απαντήσετε: <u>Γιατί οι Ολυμπιακοί κύκλοι είναι ενωμένοι;</u>	Share content, Breakout sessions, Chat, Reactions

Φάση 5. Παρουσίαση α- ποτελέσματος (3 ομάδες X 2 λεπτά = 6 λεπτά)	Παρουσιάστε σύντομα την απάντησή σας. Οι υπόλοιποι μαθητές και ο διδάσκων σχολιά- ζουν στο chat.	Chat, Reactions
Φάση 6. Σύντομο αξιο- λογικό τεστ-Α- ναστοχασμός (8 λεπτά)	Απαντήστε στις ερωτήσεις σωστού/λάθους. Μόλις τελειώσετε, θα δείτε στην οθόνη σας τις σωστές απαντήσεις. Σύντομα σχόλια/reactions για την πορεία του μαθήματος	Polling, Share content Chat, Reactions

Βιβλιογραφία

Zoni epikeimenis anaptyxis - Vikipaideia (wikipedia.org) (prospelastike 15/5/2022)

T4E (2021), Tachyrrythmi Epimorfosi ekpaideftikon stin ex apostaseos ekpaidefsi.

Γυναίκες του 1821 (eTwinning 2021-22)

Ιωάννα Συγκούνα, Φιλολόγος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Το άρθρο με τίτλο «Γυναίκες του 1821» αναφέρεται σε ένα έργο etwinning που υλοποιήθηκε (Οκτώβρης 2021-Μάιος 2022) σε εθνικό επίπεδο από το 2^ο ΓΕΛ Πρέβεζας και άλλα 8 σχολεία από όλη την Ελλάδα. Το έργο ξεκίνησε με την ευκαιρία του εορτασμού των 200 χρόνων από το σημαντικότερο σταθμό στη νεότερη Ελληνική ιστορία: την κήρυξη του Αγώνα για εθνική ανεξαρτησία. Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν σε διασχολικές ομάδες, ερεύνησαν τις πτυχές του θέματος, αντάλλαξαν ιδέες και πληροφορίες και δημιούργησαν πρωτότυπο πολυτροπικό ψηφιακό υλικό μαθαίνοντας και αναδεικνύοντας τη δράση και τον αγώνα των Γυναικών του 1821 για την ελευθερία, αγώνας που δεν έχει τιμηθεί όπως του αξίζει. Το έργο αξιολογήθηκε από όλους τους εμπλεκόμενους οι οποίοι επεσήμαναν τα οφέλη που αποκόμισαν και τον αντίκτυπο που είχε στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη σχολική ζωή. Μερικά από αυτά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο άρθρο.

Λέξεις-Κλειδιά: etwinning, 1821, γυναίκες

Women of 1821 (eTwinning 2021-22)

Ioanna Sygkouna, Philologist, M.Sc of Special Education

Abstract

This article titled “Women of 1821” refers to the etwinning project that took place on a national scale (October 2021 – May 2022) organized by 2nd General Lyceum of Preveza as well as 8 other Greek schools. The project took place on the occasion of the celebration of the greatest milestone in modern Greek history: the declaration of the fight for National Independence. Both students and teachers worked together in interschool groups doing their research and exchanging ideas and information. The goal was the production of extensive digital material honoring the fight of the Women of 1821 for the freedom of their nation, a fight that is often underrepresented in our history books. The project was evaluated by everyone involved. All of them noted the benefits gained as well as the effects it had both in the learning process and their school life in general. Some of these results are presented in this article.

Key-Words: etwinning, 1821, women

Είναι γεγονός ότι κατά τη συγγραφή της ιστορίας της ελληνικής επανάστασης αγνοήθηκαν σπουδαίες ελληνίδες γυναίκες του 1821. Οι διάφοροι ιστοριογράφοι, παρασυρμένοι από την ανδροκρατική αντίληψη που τους χαρακτήριζε, δεν έκριναν άξιο να ασχοληθούν με τις γυναίκες. Δεν μπόρεσαν να συμφιλιωθούν με την ιδέα ότι η γυναίκα

είχε και αυτή δικαιώματα στην ευγνωμοσύνη και την τιμή της πατρίδας αφού σε πολλές περιπτώσεις αγωνίστηκε και θυσιάστηκε γι' αυτή. Όσο κι αν η θέση της θεωρούνταν πολύ κατώτερη του άνδρα, δεν άξιζε να έχει τέτοια αντιμετώπιση και να χαθούν πολύτιμες πληροφορίες για τη συμβολή της στον ένδοξο αγώνα του 1821. Για τον αγώνα των Σουλιωτισσών γνωρίζουμε μόνο όσα έκαναν ως βοηθοί των αντρών και αδελφών τους. Όμως, για τη ζωή και τα ονόματα κάθε μιας ξεχωριστά Σουλιώτισσας ελάχιστα γνωρίζουμε και μόνο όσα αναφέρονται στα δημοτικά τραγούδια. Κατά την Έξοδο του Μεσολογγίου είναι ιστορικό γεγονός ότι πολλές γυναίκες πολέμησαν αφού ντύθηκαν με αντρικά ρούχα και πήραν τα όπλα (Ευαγγελάτος, 2007). Όμως, αν ανατρέξουμε στις πηγές, θα δούμε ότι δεν αναφέρονται ονόματα γυναικών που πήραν μέρος στην ηρωική Έξοδο, πολέμησαν, θυσιάστηκαν ή σώθηκαν παρά μόνο ονόματα αντρών.

Αναλογιζόμενοι όλα αυτά και νιώθοντας την ανάγκη να συμβάλλουμε κάπως στην ανάδειξη του έργου των σπουδαίων Γυναικών του 1821, το σχολείο μας, το 2^ο ΓΕΛ Πρέβεζας, με την καθοδήγηση τη δική μου ως εκπαιδευτικού και με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών της Β' τάξης, αποφασίσαμε να πάρουμε μέρος σε ένα εθνικό έργο etwinning. Το eTwinning αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες ή σχολεία της ίδιας χώρας με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Το eTwinning (<https://www.etwinning.net>) -η Κοινότητα των Σχολείων της Ευρώπης- είναι μια ασφαλής διαδικτυακή πλατφόρμα που παρέχει ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες όπως κοινά έργα σχολείων σε υπερεθνικό αλλά και σε εθνικό επίπεδο με τη χρήση ΤΠΕ. Το σχολείο μας λοιπόν φέτος (2021-22) εγγράφηκε σε έργο etwinning που εκπονείται σε εθνικό επίπεδο με τίτλο «Γυναίκες του 1821». Στο έργο, εκτός από το σχολείο μας, συμμετέχουν άλλα 8 σχολεία: 3^ο ΓΕΛ Αργυρούπολης, Ειδικό Σχολείο Κωφών/Βαρηκόων Αργυρούπολης, 2^ο Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού, Γυμνάσιο Κλεινών Φλώρινας, 3^ο ΓΕΛ Ρόδου, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Μεγάλων Καλυβίων Τρικάλων, ΓΕΛ Αφάντου Ρόδου, 7^ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων. Οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες διερευνούν τη ζωή και τη δράση των γυναικών του 1821, σε διασχολικές ομάδες. Το έργο ξεκίνησε με την ευκαιρία του εορτασμού των 200 χρόνων από το σημαντικότερο σταθμό στη νεότερη Ελληνική ιστορία: την κήρυξη του Αγώνα για εθνική ανεξαρτησία που οδήγησε στη δημιουργία του πρώτου ανεξάρτητου εθνικού κράτους το 1830. Κατατέθηκαν σκέψεις ότι έπρεπε να αποδοθεί φόρος τιμής στις Γυναίκες του 1821, που κατά κοινή ομολογία δεν έχουν τιμηθεί όπως πραγματικά τους αξίζει. αν και αγωνίστηκαν με γενναιότητα και δύναμη ψυχής για την ελευθερία. Στα πλαίσια των μαθημάτων της Ιστορίας και της Ελληνικής Γλώσσας οι συμμετέχοντες συναποφασίσαν με ψηφοφορία ποιες Γυναίκες έπρεπε να προκριθούν, να δημιουργήσουν συνεργατικές παρουσιάσεις της ζωής και του έργου τους (ebook), να δημιουργήσουν κόμικς και ψηφιακά παιχνίδια, να ζωγραφίσουν τις γυναίκες του 1821 αλλά παράλληλα να τιμηθεί και η μέρα εορτασμού της Γυναίκας και να υπάρξει μια σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν γιατί η Ιστορία συμβάλλει γενικότερα στο να αντλήσουμε έμπνευση για το μέλλον. Κατατέθηκαν απόψεις για πολλές άλλες συνεργατικές δράσεις

(δημιουργία logo, poster, θεατρικού) που τελικά πραγματοποιήθηκαν και παράλληλα, υπήρξε προγραμματισμός για τη διάδοση και την αξιολόγηση του έργου.

Οι γυναίκες ή ομάδες γυναικών του 1821 με τις οποίες αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και να μελετήσουμε συνεργατικά είναι οι: Ασήμω Γκούραινα, Δέσποινα Κανάρη, Δόμνα Βισβίζη, Ελένη Τοσίτσα, Ελισάβετ Υψηλάντη, Ευανθία Καΐρη, Κυρά Βασιλική, Κυρά Φροσύνη, Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Μαριγώ Ζαραφπούλα, Μαρούλα της Λήμνου, Πανωραία Χατζηκώστα ή Ψωροκώσταινα, Ρωξάνδρα Στούρτζα, Γυναίκες της Κάσου, Γυναίκες της Χίου, Σουλιώτισσες ή του Ζαλόγγου.

Θα αναφερθούμε εδώ ενδεικτικά στην κυρά Φροσύνη και στις Σουλιώτισσες.

Η κυρά Φροσύνη

Η Κυρα-Φροσύνη ή αλλιώς η Ευφροσύνη Βασιλείου (1773 - 11 Ιανουαρίου 1801) ήταν γνωστή για την ομορφιά της. Ήταν γυναίκα του Γιαννιώτη πλούσιου έμπορου και πρόκριτου, Δημητρίου Βασιλείου. Ήταν επίσης ανιψιά του Γαβριήλ Γκάγκα, μητροπολίτη Λάρισας και μετέπειτα Ιωαννίνων.

Η Φροσύνη μάλλον απέκτησε ερωτικό δεσμό με τον πρωτότοκο γιο του Αλή Πασά, τον Μουχτάρ. Ο έμπορος σύζυγός της έλειπε εκείνη την εποχή στη Βενετία. Κατά τις απουσίες του συζύγου της, η Φροσύνη συναντιόταν ερωτικά με τον φιλήδοно, γλεντζέ και ανέμελο, όπως περιγράφεται, γιο του Αλή Πασά. (Αραβαντινός, 2004). Αρκετοί παρουσιάζουν αυτή τη σχέση και ως τη μοναδική αιτία της καταδίκης της Φροσύνης.

Οι εκδοχές για την τιμωρία της Φροσύνης είναι πολλές (Λάζου, 2021, Ξηραδάκη, 2021):

α. Μια εκδοχή αναφέρει ότι αφορμή του κακού στάθηκε ένα δαχτυλίδι. Ο Μουχτάρ φέρεται να χάρισε στην Κυρά Φροσύνη ένα σμαραγδένιο δαχτυλίδι που του το είχε χαρίσει στο γάμο τους η γυναίκα του ή που το είχε ζητήσει η γυναίκα του και εκείνος είχε αρνηθεί να της το δώσει. Κάποια στιγμή η γυναίκα του Μουχτάρ (ή κάποια φίλη της) είδε το δαχτυλίδι στο χέρι της κυρα-Φροσύνης και θύμωσε. Μόλις ο σύζυγός της έτυχε να φύγει για μια αποστολή, βρήκε την ευκαιρία, απευθύνθηκε στον πεθερό της Αλή Πασά και του ζήτησε να τιμωρήσει την Κυρά Φροσύνη.

β. Μία άλλη εξήγηση για την εκτέλεση της κυρά-Φροσύνης ήταν ότι οφειλόταν σε καθαρά πολιτικούς λόγους. Λέγεται ότι Αλή Πασάς ίσως να φοβόταν ότι ο γιος του Μουχτάρ δεχόταν επικίνδυνα πολλές επιρροές από τους Έλληνες μέσω της κυρά-Φροσύνης.

γ. Υπάρχει και η εκδοχή ότι ο Αλή Πασάς είχε προσωπικό κίνητρο, δηλαδή ήταν ουσιαστικά αντεραστής του γιου του και ενδιαφερόταν ερωτικά για τη Φροσύνη ο ίδιος.

δ. Σοβαρό κίνητρο θεωρείται και η απόφασή του "να πατάξει τη διαφθορά και τις μοιχείες" που ειδικά για τους μουσουλμάνους αποτελούσαν πολύ σοβαρά παραπτώματα (Βίτσος Δ., <https://greekworldhistory.blogspot.com/>)

Ο Αλή Πασάς επισκέφθηκε στις 10 Ιανουαρίου τον υπήκοό του Νικόλαο Γιάγκα στο σπίτι του. Ζήτησε από τη γυναίκα του Γιάγκα να καλέσει διάφορες γυναίκες στο σπίτι της. Συνέλαβαν αυτές τις γυναίκες και, αργότερα, τις οδήγησαν στην εκκλησία του Αγίου Νικολάου, στα βόρεια της λίμνης. Συνολικά συνελήφθησαν 18 γυναίκες -16 οι προσαχθείσες, μία η οικοδέσποινα και μία η Φροσύνη. Ίσως απελευθερώθηκε 1 επειδή, όπως λέγεται, το ζήτησε ο άντρας της. Άρα, εκτελέστηκαν 17.

Οι γυναίκες οδηγήθηκαν τη νύχτα όλες μαζί σε βάρκες. Οι δήμιοι τις έριξαν στο νερό. Μία εκδοχή αναφέρει ότι τις έβαλαν σε σακιά, αλλά η Φροσύνη και η υπηρέτριά της (πιθανόν η ηλικιωμένη τροφός της) πρόλαβαν προτού τις βάλουν στα σακιά να πηδήξουν δεμένες και πνίγηκαν όπως και οι υπόλοιπες (Λάζου, 2021, Ξηραδάκη, 2021).

Άγνωστο για ποιον λόγο, για τις άλλες 17 ή 16 γυναίκες κανένας δεν έγραψε τίποτε, ενώ η Φροσύνη έγινε σχεδόν πατριωτικός θρύλος.

Τραβάει αγέρας και βοριάς που κυματάει η λίμνη
να βγάλει τες αρχόντισσες και την Κυρα-Φροσύνη.
-Φροσύν', σε κλαίει το σπίτι σου, σε κλαίνει τα παιδιά σου,
σε κλαίν' όλα τα Γιάννινα διά την ομορφιά σου.
-Φροσύν', σε κλαίει η άνοιξη, σε κλαίει το καλοκαίρι,
σε κλαίει κι ο Μουχτάρ-πασάς με τον τσεβρέ στο χέρι.

Δημοτικό Τραγούδι

Πολλοί ιστοριογράφοι, περιηγητές, ποιητές εμπνεύστηκαν από τον πνιγμό της Κυρά Φροσύνης και έγραψαν διάφορους στίχους.

Χίλια καντάρια ζάχαρη
Θα ρίξω μέσ' στη λίμνη
Για να γλυκάνει το νερό
Να πιει η κυρα-Φροσύνη

Το 1959 γυρίστηκε ταινία Κυρά Φροσύνη (Η λίμνη των στεναγμών) με την Ειρήνη Παππά στο ρόλο της κυρά Φροσύνης (και δεν ήταν η μόνη ταινία).

Στο παρακάτω ποίημα του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη τα φλογερά λόγια φέρεται να είναι του Αλή Πασά...

«[...] Καθώς ανθίζει η μυγδαλιά με τα πολλά τα χιόνια,
άνθιζε μες στα Γιάννινα και η Κυρά Φροσύνη.
Χρυσή αχτίδα φεγγαριού στα σύννεφα κρυμμένη.

Μια μέρα την απάντησα. Εδιάβηκε σιμά μου.
 Κι εθάμβωσαν τα μάτια μου. Κρυφή ανατριχίλα.
 Μ' έσφαξε μες στα κόκκαλα...
 [...] Επέρασε πολύς καιρός και πάντα στ' όνειρό μου,
 την έβλεπα· τής άπλωνα τα χέρια να την πιάσω.
 Και μώφευγε σαν τον αφρό στα δάχτυλα τού ναύτη...
 [...] Είναι τρεις νύχταις που άγρυπνος, την βλέπω πάλι εμπρός μου.
 Η σπίθα μου έγινε φωτιά, με καίει, με φλογίζει.
 Δεν είμαι Αλής Τεμπελενλής, δεν είμαι υιός τής Χάμκως,
 αν ίσως στο κρεβάτι μου δεν την ιδώ να πέση...».

Οι Σουλιώτισσες

Μια κατηγορία μόνες τους αποτελούν οι περίφημες Σουλιώτισσες. Ο λαός που κατοικούσε για αιώνες στα ορεινά της Θεσπρωτίας θύμιζε σε μεγάλο βαθμό τους αρχαίους Σπαρτιάτες. Το Σούλι ή καλύτερα τα τέσσερα χωριά του Σουλίου (το Σούλι-πρωτεύουσα, το Αβαρίκο, η Κιάφα και η Σαμωνίβα) ήταν χτισμένα στην πιο κακοτράχαλη και απόκρημνη περιοχή της Ηπείρου. Τα βουνά του Σουλίου είναι άγρια, βραχώδη και απόκρημνα και τα χωριά του είναι από παντού αποκλεισμένα από φυσικά εμπόδια. Δύσκολα μπορεί κάποιος να φτάσει και μάλιστα από στενά μονοπάτια. Και οι κάτοικοι ήταν σκληροί άνθρωποι, ορεσίβιοι, μάθαιναν από παιδιά στο τουφέκι και το καραούλι και ήταν πάντα ενοχλητικοί για τους Τούρκους πασάδες (Σιμόπουλος, 1975, Ασημακόπουλος, 2021). Μέχρι το 1803 πόδι Οθωμανού δεν είχε πατήσει στα χωριά του Σουλίου, και σε αυτό συνέβαλαν τα μέγιστα και οι Σουλιώτισσες.

Γυναίκες δυνατές, που δεν υποτάσσονταν, με μεγάλο θάρρος και γενναιότητα, δεν υστερούσαν απέναντι στους άντρες ούτε σε σκληρότητα ούτε σε τόλμη ούτε σε ικανότητα. Πήγαιναν φαγητό στα ταμπούρια των πολεμιστών, συζύγων και αδερφών, και την ώρα της μάχης για να ξεκουραστούν οι άντρες τους και να φάνε λίγο ψωμί να στηλωθούν, έπιαναν αυτές το καριοφύλι (Τσώλης, 2003).

Μόλις οι Σουλιώτισσες μάθαιναν τον σκοτωμό δικού τους ανθρώπου, δεν ξεσπούσαν σε κλάματα και μοιρολόγια, παρά μόνο ρωτούσαν με αγωνία: «Στο στήθος τον βρήκε το βόλι, ή στην πλάτη;». Αυτός ήταν ο καημός τους, αν ο άντρας, ο πατέρας, ο αδερφός ή ο γιος τους έφυγε κοιτώντας κατάματα τον εχθρό και όχι γυρνώντας την πλάτη για να υποχωρήσει. (Λάζου, 2021, Ξηραδάκη, 2021).

Σημαντικές γυναικείες μορφές του Σουλίου ήταν η Μόσχω Τζαβέλλα, η Ελένη Μπότσαρη, η Χάιδω Γιαννάκη Σέχου, η Δέσπω Μπότση και η Χρυσούλα Μπότσαρη.

Ποιος δεν ξέρει τη θυσία των γυναικών στο Ζάλογγο; Όταν οι Σουλιώτες, χτυπημένοι από τις κακουχίες και την πείνα, συνθηκολόγησαν με τον Αλή Πασά και άφησαν τα σπίτια τους, οι Τούρκοι τους πήραν στο κυνήγι για να τους αφανίσουν. Ένα μέρος από τα γυναικόπαιδα, στην προσπάθεια να γλιτώσει, βρέθηκε στην κορυφή του βουνού

Ζαλόγγου. Η παράδοση λέει ότι με μία πράξη αυτοθυσίας και απίστευτης γενναιότητας και υπερηφάνειας, αντί να ατιμαστούν από τον αιώνιο εχθρό τους, οι Σουλιώτισσες προτίμησαν να πέσουν από την άκρη του γκρεμού μαζί με τα παιδιά τους σέρνοντας χορό. Ήταν 18 Δεκεμβρίου του 1803. (Λάζου, 2021, Ξηραδάκη, 2021).

Έχε γεια καημένε κόσμε
έχε γεια γλυκιά ζωή
και συ δύστυχη πατρίδα
έχε γεια παντοτινή.
Στη στεριά δε ζει ψάρι
ούτε ανθός στην αμμουδιά
κι οι Σουλιώτισσες δε ζούνε
δίχως την ελευθεριά.
Σά να παν σε πανηγύρι
μ' ανθισμένη πασχαλιά
μέσ' τον Άδη κατεβαίνουν
με τραγούδια με χαρά.
Έχετε γεια βρυσούλες
λόγγοι, βουνά, ραχούλες.

Θα παραθέσουμε ακόμα ενδεικτικά 2 κόμικ που δημιούργησαν ψηφιακά οι μαθητές του σχολείου μας για 2 από τις εξεταζόμενες γυναίκες (Κυρά-Βασιλική, Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα) αξιοποιώντας και μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και να προάγουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Γυναίκες του 1821: Η κυρά Βασιλική

By: 7694cf1a



Create your own at Storyboard That

Γυναίκες του 1821: Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα

By: 8fb8ed49



Create your own at Storyboard That

Σας παρουσιάζουμε και κάποιες από τις ζωγραφιές Γυναικών του 1821 που τις επιμελήθηκαν οι μαθητές μας: Μαντώ Μαυρογένους, Γαρυφαλία Μιχάλβη, Κυρά-Βασιλική.





Τελειώνοντας τη σύντομη αναφορά μας στις Γυναίκες του 1821 έχουμε να τονίσουμε ότι αυτό που τις χαρακτηρίζει είναι η περιφρόνηση του θανάτου, η αδιαφορία για μια ζωή ταπεινωμένη, η περηφάνια, το σθένος, η ευψυχία. Όλα αυτά είναι φανερά στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια, τα οποία πήγαζαν αμέσως ύστερα από ένα ιστορικό γεγονός χωρίς να μπαίνει σε αυτό κανένα στοιχείο μύθου. Τα δημοτικά μας τραγούδια μιλάνε τόσο εύγλωττα για την ευψυχία και το σθένος και λένε αλήθειες που οι ιστορικοί και οι απομνημονευματογράφοι του '21, τουλάχιστον οι παλιότεροι, αγνόησαν. Η γυναίκα του 1821 ήταν γενναία. Η δράση της ξεκίνησε από την ανυπακοή στον κατακτητή ήδη από τα χρόνια της μακρόχρονης Τουρκοκρατίας και έφτασε ως τον ένοπλο αγώνα και το ολοκαύτωμα. Καμία Επανάσταση δεν θα ήταν ίδια χωρίς τις γυναίκες. Το ίδιο και η Ελληνική Επανάσταση του '21, στην οποία οι γυναίκες –επώνυμες και ανώνυμες– διαδραμάτισαν κομβικό ρόλο.

Οι μαθητές μας λοιπόν ασχολήθηκαν με όλα αυτά και συνεργάστηκαν σε πολλές δραστηριότητες: α) για τη δημιουργία των παρουσιάσεων των Γυναικών του 1821: κάθε παρουσίαση χωρίστηκε σε 4 μέρη (παρουσίαση, ενσωμάτωση εικόνων, δημιουργία κόμικς, ερωτήσεων για το διασχολικό παιχνίδι) τα οποία ανέλαβαν 4 διαφορετικά σχολεία, β) για τη δημιουργία συνεργατικής αφίσας στην οποία μέλη κάθε σχολικής ομάδας προσέθεταν κάποιο στοιχείο ή κείμενο, γ) για την ψηφοφορία του λογότυπου, όπου οι μαθητές όχι μόνο ψήφισαν αλλά και σχολίασαν τις δημιουργίες των άλλων ομάδων, δ) για τη δημιουργία του θεατρικού: οι μαθητές 2 σχολείων έπρεπε να συγγράψουν ένα μικρό θεατρικό με πρωταγωνιστές κάποιες Γυναίκες του 1821, ε) τη δημιουργία του ημερολογίου του μήνα των Γυναικών με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα της Γυναίκας, κάθε σχολική ομάδα επέλεξε συγκεκριμένες θύρες τις οποίες αφιέρωσε σε κάποια/ες Γυναίκα/ες που θεωρεί ξεχωριστή, στ) για τη δημιουργία του διασχολικού παιχνιδιού: κάθε σχολική ομάδα μελετώντας την παρουσίαση της Γυναίκας που επέλεξε έπρεπε να γράψει στο forum δυο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής προκειμένου να συμβάλει στο διασχολικό παιχνίδι γνώσεων για όλες τις Γυναίκες του έργου. Από τις

δραστηριότητες/δράσεις στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές προέκυψαν τα τελικά προϊόντα του έργου: συνεργατική αφίσα, ebook των παρουσιάσεων, ebook του θεατρικού, Gamesbank και το Διασχολικό παιχνίδι, Comics, εικαστικές δημιουργίες. Για να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι του έργου χρησιμοποιήθηκε πληθώρα εργαλείων WEB 0.2, λογισμικών και εφαρμογών. Οι εκπαιδευτικοί του έργου εξ αρχής έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στην εξοικείωση των μαθητών με τα εξής θέματα: Online Safety, Data Protection, Copyright, Netiquette, Fake News, CyberBullying. Το έργο αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς του έργου χρησιμοποιώντας φόρμες αξιολόγησης που δημιουργήθηκαν γι αυτόν τον σκοπό. Όλοι τους επισήμαναν τα οφέλη που αποκόμισαν οι μετέχοντες στο έργο και τον αντίκτυπο που είχε στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη σχολική ζωή.

Βιβλιογραφία

- Aravantinos S. (2004). Istoria Ali pasa tou Tepelenli. Athina: Dodoni
- Asimakopoulos N. (2021). I symvoli ton Soulioton stin Epanastasi tou 1821. Athina: Vergina
- Evangelatos Ch. (2007). Istoria Mesolongiou. Athina: Gkovosti
- Lazou V. (2021). 1821-Gynaikes tis Epanastasis. Athina: dioptra
- Xiradaki K.(2021). Gynaikes tou '21. Athina: Koukkida
- Peranthis M.(1983). Ta dimotika mas tragoudia. Athina: Kotsiana
- Simopoulos K.(1975). Xenoi taxidiotes stin Ellada. Athina: Stachy.
- Simopoulos K.(1981). Pos eidan oi xenoi tin Ellada tou '21. Athina: Stachy
- Tsolis M.(2003). Soulioton Olokaftoma. Athina: Noisi

Διοργάνωση Έκθεσης Έργων Τέχνης Δημοτικού σχολείου με βιωματικά εργαστήρια

Αποστολάκη Δ. Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.B.A.- M.A.

Περίληψη

Το θέμα της εισήγησης αναφέρεται στη Διοργάνωση Έκθεσης Έργων Τέχνης με βιωματικά εργαστήρια του Δημοτικού σχολείου Χάλκης Λάρισας, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και μαθητών/τριών του σχολείου. Το καινοτόμο στοιχείο της Έκθεσης αυτής ήταν πρωτευόντως η συμμετοχή στην Έκθεση για πρώτη φορά μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του σχολείου, με δικές τους εικαστικές δημιουργίες, οι οποίες εκτέθηκαν δίπλα στα έργα εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και δευτερευόντως ήταν η υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν για τους μαθητές με σκοπό τη γνωριμία τους με τις τέχνες. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς-καλλιτέχνες στους μαθητές/τριες οι τέχνες: της ζωγραφικής, της γλυπτικής, της ξυλογλυπτικής, της αγιογραφίας, του βιτρώ, της κηροπλαστικής και της αργυροχρυσοχοΐας, με απώτερο σκοπό να οδηγήσουν τα βήματά τους προς τις τέχνες και τον πολιτισμό και μακρόχρονα στην ενεργό συμμετοχή τους στα πολιτιστικά δρώμενα του τόπου τους.

Λέξεις-Κλειδιά: έργα τέχνης, καινοτόμο, βιωματικά εργαστήρια

Organizing an Exhibition of Primary School Artworks with experiential workshops

Apostolaki D. Maria, Primary School Teacher, M.B.A.- M.A.

Abstract

The subject of the article refers to the Organization of an Exhibition of Art Works with experiential workshops of the Primary School of Halki, Larissa, with the participation of teachers-artists and students of the school. The innovative element of this Exhibition was primarily the participation in the Exhibition for the first time of students of the 6th sixth and 6th grade of the school, with their own artistic creations, which were exhibited next to the works of teachers –artists and secondarily was the implementation of experiential workshops in order to acquaint them with the arts. Specifically, they were presented by the teachers -artists to the students the arts: painting, wood carving, hagiography, stained glass, and silver and gold, with the ultimate goal of leading their steps towards the arts and culture and long-term active participation in the cultural events of their place.

Key-Words: artworks, innovative, experiential workshops

Τέχνη και εκπαίδευση

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μέσω της εκπαίδευσης με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν ψυχοπαιδαγωγικά. Η Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στην προσωπική τους ανάπτυξη, διαμορφώνοντας τη νοοτροπία τους, την ικανότητα σκέψης τους και μαθαίνοντας τους να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους. (Fowler, 1996). Ο Κόκκος αναφέρει ότι η επαφή με την τέχνη είναι ένα εργαλείο που οδηγεί στη ολιστική ανάπτυξη του μαθητή (Κόκκος 2011). Συγκεκριμένα, η επαφή με την Τέχνη βοηθάει να αναπτύσσονται οι μαθητές/τριες με ολιστικούς τρόπους, προάγοντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ικανότητας για μάθηση ενώ παράλληλα η επαφή με την Τέχνη συντελεί στην αυτογνωσία και στην κατανόηση των άλλων ανθρώπων, (Wick, 2000 και Lawrence, 2005 στο Lawrence, 2008). Ο Τριλιανός, (2009) θεωρεί ότι μέσω της τέχνης ο μαθητής/τρια μπορεί να οδηγηθεί στην παρώθηση στην παρατήρηση, στην ανακάλυψη, στη σύγκριση, στο στοχασμό, έτσι ώστε να καταφέρει να διαμορφώσει τελικά το δικό του αξιακό σύστημα (Τριλιανός, 2009). Ο Gardner μέσω της θεωρίας των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διαθέτει διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία είναι λιγότερο ή περισσότερο ανεπτυγμένα και αντιστοιχούν σε ένα σύστημα συμβόλων που εμπεριέχουν αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις διαφόρων εννοιών. Μέσα από έρευνες απέδειξε ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να ανταποκρίνονται στην αισθητική εμπειρία η οποία συμβάλλει στην πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990). Επιπρόσθετα η ενασχόληση των μαθητών/τριών με διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών: της ενοποίησης της γνώσης, της γνωστικής ευελιξίας, της φαντασιακής σκέψης και της αντίληψης της αισθητικής αξίας της Τέχνης (Efland, 2002). Σύμφωνα με τον Gloton τα έργα Τέχνης αποτελούν αυθεντικές πηγές αντίληψης μιας χρονικής περιόδου λόγω του ότι, η εικαστική έκφραση αποτελεί ένα διεθνή κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου αναδύεται η ενότητα της πνευματικής ζωής (Gloton, 1976). Στις μέρες μας, αρκετοί παιδαγωγοί στρέφονται στην ένταξη των εικαστικών έργων στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στη διοργάνωση μιας Έκθεσης Έργων Τέχνης δημοτικού σχολείου με βιωματικά εργαστήρια, στην οποία τα έργα τέχνης των μαθητών και τα έργα τέχνης των εκπαιδευτικών εκτέθηκαν σε χώρο πολιτισμού και οι μαθητές συμμετείχαν σε όλα τα στάδια της διοργάνωσης της έκθεσης ως διοργανωτές αλλά και ως καλλιτέχνες.

Ταυτότητα έργου

Σκοπός της εργασίας μας είναι να παρουσιαστούν τα στάδια οργάνωσης της Έκθεσης, από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την ολοκλήρωσή της. Να προσδιοριστεί η σχέση η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές μέσω των τεχνών και να υποστηριχθεί η καλλιτεχνική έκφραση προβάλλοντας τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή.

Το θέμα της προαναφερθείσας Έκθεσης Έργων τέχνης με βιωματικά εργαστήρια είχε τίτλο: "Όταν οι εκπαιδευτικοί φιλοτεχνούν..." Στην Έκθεση συμμετείχαν δεκαοχτώ (18) εκπαιδευτικοί-καλλιτέχνες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που μέσω των έργων τους αντιπροσώπευαν ο καθένας μία διαφορετική μορφή τέχνης και οι μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου Χάλκης Λάρισας με εικαστικές δημιουργίες από πηλό.

Σκοπός της Έκθεσης ήταν: η γνωριμία των μαθητών με διάφορες μορφές τέχνης, η γνωριμία με εκπαιδευτικούς – καλλιτέχνες και η γνωριμία με το είδος της τέχνης που αντιπροσώπευε ο καθένας./καθεμιά μέσα από τα βιωματικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν για κάθε τέχνη στο τέλος της Έκθεσης.

Τα έργα τέχνης τα οποία εκτέθηκαν στην Έκθεση είχαν ποικιλία καλλιτεχνικών μορφών. Εκτέθηκαν έργα ζωγραφικής, αγιογραφίας, αργυροχρυσοχοΐας, γλυπτικής, ξυλογλυπτικής, βιτρώ κηροπλαστικής και εικαστικά δημιουργήματα των μαθητών του σχολείου από πηλό.

Την τελευταία ημέρα της έκθεσης υλοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια για τους μαθητές και παρουσιάστηκαν όλες οι προαναφερθείσες τέχνες από τους εκπαιδευτικούς-καλλιτέχνες στους μαθητές με σκοπό να τους καθοδηγήσουν στο δρόμο της τέχνης και του πολιτισμού.

Το **καινοτόμο στοιχείο** της Έκθεσης αυτής ήταν πρωτευόντως, η συμμετοχή σε Έκθεση Έργων τέχνης, για πρώτη φορά, μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του σχολείου, με πλήλινες εικαστικές δημιουργίες τους οι οποίες εκτέθηκαν δίπλα στα έργα των εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών που ο καθένας αντιπροσώπευε και μία τέχνη. Το δεύτερο καινοτόμο στοιχείο της έκθεσης ήταν η βιωματική γνωριμία των μαθητών/τριών με τις τέχνες που προαναφέρθηκαν μέσα από βιωματικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν για την κάθε τέχνη ξεχωριστά.

Η Έκθεση με τίτλο: "Όταν οι εκπαιδευτικοί φιλοτεχνούν..." οργανώθηκε από το Δημοτικό σχολείο Χάλκης Λάρισας στο χώρο του Πολιτιστικού κέντρου Χάλκης με τη συνεργασία του Πολιτιστικού κέντρου εκπαιδευτικών Ν. Λάρισας, του Πολιτιστικού κέντρου Χάλκης,, του Δήμου Κιλελέρ και του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του Δημοτικού σχολείου Χάλκης.

Στόχοι-επιδιώξεις: Οι μαθητές/τριες μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στη διαδικασία της οργάνωσης της Έκθεσης τους δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούν, να σεβαστούν το διαφορετικό τρόπο σκέψης των δημιουργών, να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους, να αποκτήσουν αισθητική κρίση, και αυτοπεποίθηση. Να γνωρίσουν διαφορετικές μορφές τέχνης. Να ασκήσουν την παρατηρητικότητα τους, ως προς τα υλικά και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε έργο. Να γνωρίσουν επαγγέλματα του μουσείου, να αναπτύξουν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, την κριτική σκέψη, και

την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της δημιουργίας πρόσκλησης, αφίσας και δελτίο τύπου για την εκδήλωση της λειτουργίας της Έκθεσης,

Στάδια οργάνωσης της Έκθεσης

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - διδακτικά βήματα

Σύλληψη της ιδέας και ορισμός συντονιστή: Την ιδέα και την επιμέλεια της Έκθεσης Έργων τέχνης την είχε η Διευθύντρια του σχολείου, που ήταν και η συντονίστρια της εκδήλωσης, με τον αναπληρωτή Διευθυντή. Οι προαναφερόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην Έκθεσης Έργων τέχνης ως καλλιτέχνες και παρουσίασαν την τέχνη τους ο καθένας αντιπροσωπεύοντας αντίστοιχα την τέχνη της αργυροχρυσοχοΐας και την τέχνη της ξυλογλυπτικής. Επιπρόσθετα συμμετείχαν στα βιωματικά εργαστήρια γνωριμίας των τεχνών που πραγματοποιήθηκαν για τους μαθητές μετά τη λειτουργία της Έκθεσης.

Οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ενθουσιάστηκαν όταν τους προτάθηκε η ιδέα της Έκθεσης και συμφώνησαν με ενθουσιασμό να συμμετέχουν στη δημιουργία εκθεμάτων με έργα τέχνης από πηλό.

Συνεδρίαση και Πράξη του συλλόγου Διδασκόντων με θέμα: «Έκθεση Έργων Τέχνης Δημοτικού σχολείου» όπου οριζόταν επακριβώς οι συμμετέχοντες, οι φορείς με τους οποίους θα συνεργαζόταν το σχολείο, οι ώρες λειτουργίας της Έκθεσης, οι υπεύθυνοι για το συντονισμό των δράσεων και η διάχυση αποτελεσμάτων που θα υλοποιούνταν μετά την ολοκλήρωση της Έκθεσης.

Σχεδιασμός παρουσίασης της Έκθεσης: Κατά το σχεδιασμό παρουσίασης της Έκθεσης δόθηκε ο τίτλος της Έκθεσης : **”Όταν οι εκπαιδευτικοί φιλοτεχνούν...”** . Η διάρκεια της Έκθεσης: ήταν τέσσερις ημέρες. Από τους μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης, σχεδιάστηκε η Αφίσα και η Πρόσκληση της Έκθεσης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της πληροφορικής. Συντάχθηκε επιπρόσθετα το κείμενο της Έκθεσης (Δελτίο τύπου) για την ιστοσελίδα του σχολείου τον ημερήσιο τύπο αλλά και για την προσέλκυση του κοινού.

Συνεργασία με φορείς: Το Δημοτικό σχολείο, για την υλοποίηση της Έκθεσης Έργων τέχνης συνεργάστηκε με το Πολιτιστικού Κέντρο Εκπαιδευτικών νομού Λάρισας (ΠΟ-ΚΕΛ), με το Πολιτιστικού κέντρο Χάλκης Λάρισας, με το πολιτιστικό τμήμα του Δήμου καθώς και με το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου.

Προετοιμασία του χώρου της Έκθεσης. Από το Δήμο ζητήθηκε μια αίθουσα του Πολιτιστικού κέντρου για να εκτεθούν τα έργα των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ζητήθηκε ο κατάλληλος φωτισμός για να αναδειχθούν τα έργα τέχνης. Πραγματοποιήθηκε αρχικά η προετοιμασία των έργων των παιδιών – καλλιτεχνών όπου οι δημιουργίες τους εκτέθηκαν στον κέντρο της αίθουσας σε ειδικά υπερυψωμένο χώρο του

Πολιτιστικού κέντρου ενώ τα εκθέματα της τέχνης των εκπαιδευτικών εκτέθηκαν περιμετρικά της αίθουσας της Έκθεσης..

Επιλογή εκθεμάτων Οι μαθητές επέλεξαν τα έργα τους που θα τοποθετούνταν στο χώρο της Έκθεσης και τον τρόπο που θα έπρεπε να παρουσιαστούν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού-συντονίστριας της δράσης.

Καθορισμός θεματικών ενότητων. Στο χώρο της Έκθεσης τοποθετήθηκαν τα έργα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε θεματικές ενότητες σύμφωνα με την τέχνη του καθενός: 1^η θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί- ζωγράφοι, 2^η θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί-γλύπτες, 3^η θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί με έργα βιτρώ, 4^η θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί ξυλογλύπτες, 5^η θεματική ενότητα οι αγιογράφοι εκπαιδευτικοί, 6^η θεματική ενότητα οι κηροπλάστες εκπαιδευτικοί, 7^η θεματική ενότητα οι αργυροχρυσόχοι εκπαιδευτικοί. Στο κέντρο του χώρου τοποθετήθηκαν τα έργα των παιδιών που ήταν κατασκευασμένα από πηλό και κάποια ήταν ζωγραφισμένα με ακρυλικά χρώματα. Τα έργα των παιδιών ήταν ατομικά και ομαδικά.

Πρόβλεψη για κατάλληλο φωτισμό. Ο φωτισμός των έργων τέχνης ήταν καθορισμένος από το Πολιτιστικό κέντρο.

Επιλογή μουσικής πλαισίωσης Στο χώρο της Έκθεσης επιλέχθηκε μουσική πλαισίωση με ορχηστρικά έργα του Βαγγέλη Παπαθανασίου.

Ενημέρωση μαθητών για την ιστορία της κάθε τέχνης πριν να αρχίσει η λειτουργία της Έκθεσης. Η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της Εικαστικής Αγωγής, για να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορική διαδρομή της κάθε τέχνης..

Πραγματοποίηση ξενάγησης όλων των μαθητών του σχολείου στην Έκθεση πριν τα εγκαίνια της Έκθεσης και γνωριμία με τους καλλιτέχνες. Οι μαθητές δύο ημέρες πριν τα εγκαίνια είχαν την ευκαιρία να ξεναγηθούν στο χώρο από μαθητές της Στ' τάξης που είχαν υιοθετήσει το ρόλο του ξεναγού και ήρθαν σε επαφή με τους καλλιτέχνες και τα έργα τους.

Την ημέρα των εγκαινίων της Έκθεσης πραγματοποιήθηκε αγιασμός, χαιρετισμοί αντιδημάρχων, εκπροσώπων του ΠΟΚΕΛ, Δ/ντη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χαιρετισμός της προέδρου συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ομιλία της Δ/ντριας, καθώς και παρουσίαση των έργων της Έκθεσης. Πραγματοποιήθηκε περιήγηση του κοινού στο χώρο της Έκθεσης από τους μαθητές – ξεναγούς.

Βιωματικά εργαστήρια υλοποιήθηκαν την τελευταία ημέρα μετά τη λειτουργία της Έκθεσης. Τα εργαστήρια ήταν δίωρα και ήταν ένα εργαστήριο για κάθε τέχνη. Οι μαθητές συμμετείχαν κατά τάξη και στο τέλος τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν. Το ερωτηματολόγιο είχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου πχ. ποια τέχνη σου άρεσε, τι σε εντυπωσίασε περισσότερο στην τέχνη αυτή, με ποια τέχνη θα ήθελες να ασχοληθείς από όσες γνώρισες κλπ.

Μεθοδολογία της εφαρμογής

Μέσω της βιωματικής-ανακαλυπτικής μάθησης και στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Εικαστικής Αγωγής δημιουργήθηκαν από τους μαθητές/τριες της Ε', και Στ' τάξης, εικαστικά έργα με λευκό και κόκκινο πηλό και χρήση ακρυλικών χρωμάτων με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού των Εικαστικών τα οποία εκτέθηκαν στην Έκθεση.

Διδακτικό υλικό Παρουσιάστηκαν στους μαθητές φωτογραφίες με έργα από όλες τις μορφές τέχνης που εκτέθηκαν στην Έκθεση αλλά και από έργα άλλων καλλιτεχνών. Παρατηρήθηκαν τα εργαλεία της κάθε τέχνης, ο τρόπος που χρησιμοποιούσαν οι καλλιτέχνες τα εργαλεία τους για να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Παρουσιάστηκαν στους μαθητές υποδείγματα προσκλήσεων, αφίσας, δελτίων τύπου από εκδηλώσεις και προγράμματα εκδηλώσεων για να γνωρίσουν πως γράφετε μια πρόσκληση, τι γράφουμε σε μια αφίσα και πως τη σχεδιάζουμε. Ποια είναι η διαφορά της πρόσκλησης από το Δελτίο τύπου κλπ. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον βιβλία που έδειχναν βήμα-βήμα την κάθε τέχνη από αυτές που είδαν οι μαθητές στην Έκθεση. Χρησιμοποιήθηκαν χρώματα ζωγραφικής για την κατασκευή των έργων τους.

Γραπτός και προφορικός λόγος

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της Έκθεσης οι μαθητές/τριες παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με λέξεις, οι οποίες σχετιζόταν με την τέχνη. Για τις ανάγκες της Έκθεσης οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο όπως: Πρόσκληση - Αφίσα - Δελτίο τύπου Έκθεσης- Πρόγραμμα εκδήλωσης που αφορούσε στην παρουσίαση της Έκθεσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς για τη διάχυση των αποτελεσμάτων και των εμπειριών των μαθητών από τη διοργάνωση της.

Στόχοι εκπαιδευτικής εφαρμογής

1. Το προφίλ της παρέμβασης στην Παραγωγή γραπτού λόγου:

Μέσα από την Πρόσκληση, την Αφίσα, το Δελτίο τύπου, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να προσδιορίσουν: Με ποια λέξη αρχίζουν οι προσκλήσεις, πως περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των εκδηλώσεων; Πως και με ποια σειρά δίνονται πληροφορίες για το είδος της εκδήλωσης, το διοργανωτή, το σκοπό, τον τόπο, και το χρόνο. Στη συνέχεια οι μαθητές κατά ομάδα παρήγαγαν γραπτό λόγο δημιουργώντας τις δικές τους προσκλήσεις και Δελτία τύπου.

2. Πρόσκληση

Αγαπητοί γονείς και φίλοι του Δημοτικού σχολείου Χάλκης Λάρισας, σας προσκαλούμε στην Έκθεση Έργων Τέχνης του σχολείου μας την Παρασκευή, 7/6/2017, ώρα 13.15, στο χώρο του Πολιτιστικού Κέντρου. Η Έκθεση Έργων Τέχνης έχει τίτλο: «Όταν οι εκπαιδευτικοί φιλοτεχνούν...» Την Έκθεση διοργανώνει το σχολείο μας σε

συνεργασία με το Πολιτιστικό κέντρο Ν. Λάρισας, και το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου μας,

Στη συνέχεια ζητήθηκε από του μαθητές να συντάξουν το Δελτίο τύπου για την Έκθεση Έργων Τέχνης

3. Δελτίου τύπου Έκθεσης Έργων Τέχνης

«Την Παρασκευή 7 Ιουνίου 2017 και ώρα 13:15 εγκαινιάζεται στο Πολιτιστικό Κέντρο Χάλκης η Έκθεση έργων τέχνης του Δημοτικού Σχολείου Χάλκης Λάρισας. με τίτλο:

«Όταν οι εκπαιδευτικοί φιλοτεχνούν...»

Στην έκθεση συμμετέχουν με εικαστικά έργα, εκπαιδευτικοί-καλλιτέχνες και μαθητές των τάξεων:

Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού.

Σκοπός της Έκθεσης είναι η ανάδειξη διαφόρων μορφών τέχνης, η γνωριμία των μαθητών με αυτές, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, η παρότρυνση για συνεχή ενασχόληση με την τέχνη, η ανάπτυξη της πολιτιστικής τους κουλτούρας και η συμμετοχή τους στο πολιτιστικό γίνεσθαι μακρόχρονα.

Το καινοτόμο της έκθεσης αυτής είναι, η συμμετοχή για πρώτη φορά, μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του σχολείου μας σε Έκθεση Έργων τέχνης με δημιουργίες τους δίπλα σε έργα εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και η βιωματική επαφή και γνωριμία τους με διαφορετικές μορφές τέχνης.

Στην έκθεση θα παρουσιαστούν εικαστικά έργα, εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και έργα μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. που δημιουργήθηκαν στο διάστημα του τελευταίου εξαμήνου με κύριο υλικό τον πηλό.

Οι μαθητές θα υιοθετήσουν ρόλους, θα γνωρίσουν επαγγέλματα από το πεδίο του πολιτισμού. Στόχος μας είναι να μάθουν να αγαπούν και να εκτιμούν τις τέχνες και τον πολιτισμό, μέσα από μια βιωματική εμπειρία. Την επιμέλεια της έκθεσης και το συντονισμό της εκδήλωσης έχει η Διευθύντρια του σχολείου σε συνεργασία με το ΠΟΚΕΛ Λάρισας.

Η έκθεση θα έχει διάρκεια 4 ημέρες.. Το φιλότεχνο κοινό μπορεί να την επισκέπτεται από ώρα 10:00 – 14:30.

4. Σχεδίαση της πρόσκλησης και της αφίσας

Η πρόσκληση και η αφίσα της Έκθεσης έγινε από τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Οι μαθητές δημιούργησαν ομαδικά προσκλήσεις και αφίσες. Οι μαθητές μέσω

ψηφοφορίας διάλεξαν τη φωτογραφία που θα διακοσμούσε την πρόσκληση και την α-φίσα της έκθεσης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο αισθητικό και γνωστικό σκέλος αντλήθηκε από την παρατήρηση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό και στηρίχθηκε στην παρατήρηση των εικαστικών έργων τους, στις τοποθετήσεις τους, στις ομαδικές και ατομικές γραπτές και εικαστικές εργασίες τους καθώς και στις προφορικές τοποθετήσεις τους για θέματα που είχαν σχέση με την τέχνη και την κατασκευή των έργων τους.

Συμπεράσματα

Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, σε όλα τα στάδια της Έκθεσης, που χαρακτηριζόταν από προθυμία και δημιουργικότητα.

Με μεγάλο ενδιαφέρον παρακολούθησαν και συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στα βιωματικά εργαστήρια μετά τη λειτουργία της Έκθεσης.

Δόθηκε η δυνατότητα μέσα στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, να υπάρχει ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και δημιουργία ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από επικοινωνία και δημιουργικότητα.

Μέσω της Έκθεσης πραγματοποιήθηκε διάχυση ιδεών και συναισθημάτων με τα άτομα που συνεργάστηκαν (μαθητές, εκπαιδευτικοί, συνεργαζόμενοι φορείς).

Με τη συμμετοχή των μαθητών στην Έκθεση τους δόθηκε η δυνατότητα να γνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, της ομαδικότητας, και την αντίληψη ότι η τέχνη αποτελεί ως μέσον επικοινωνίας οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fowler, Charles (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gloton, Robert (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.

- Kokkos, Alexis & synergates. (2011). *Ekpaidefsi mesa apo tis Technes*. Athina: Metaichmio
- Kokkos, Alexis & Georgia Mega (2007). «Kritikos Stochasmos kai Techni stin Ekpaidefsi. Erevna me ti symmetochi metaptychiakon foititon Ekpaidefsis Enilikon sto Elliniko Anoichto Panepistimio». Sto: *Ekpaidefsi Enilikon*, 12, 16-21
- Lawrence, Randee Lipson (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Magouliotis Apostolos, «*Eikastiki Paidagogiki*» ekdoseis Symmetria (2014)
- Mavrotas Takis, «*Ton logo echei i Techni*» ekdoseis Pataki (2018)
- Perkins, David (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Robinson Ken , «*Oi Technes sta scholeia*» ekdoseis Kastanioti (1999)
- Trilianos, Athanasios (2009). *I Kritiki Skepsi kai i didaskalia tis*. Athina
- Wick, Rainer K. (2000). *Giochannes Itten, I eikastiki paidagogiki os olistiki paidagogiki*, metafr: Stella Bekiari, Athina: Enosi Kathigiton Kallitechni-kon Mathimatou, Press Line.