

Προσεγγίζοντας την τέχνη του Αλέκου Κοντόπουλου:
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Α. Κοντόπουλος

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, 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

Κατσαρού Δήμητρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

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

Σαββάκης Μάνος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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 (ΕΔΙΠ) 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 Σεπτεμβρίου 2022***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-9-2022 ως και 31-10-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 35ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 35^{ου} Τεύχους:

- Ως 31-10-2022, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-11-2022, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-11-2022, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-11-2022, ανάρτηση του 35ου 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. Προσεγγίζοντας την τέχνη του Αλέκου Κοντόπουλου. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές ΕΠΑ.Λ.
Σελ.	21	01.Θ.Ε. Από την ποίηση στη βιντεοποίηση και από την εγγενή πολυτροπικότητα του ποιητικού λόγου στην πολυμεσική και στη θεραπευτική/συμβουλευτική του δυναμική.
Σελ.	38	02.Θ.Ε. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Μελέτη περίπτωσης
Σελ.	45	03.01.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της τεχνογνωσίας στις υπηρεσίες διαδικτύου και τις Τ.Π.Ε. στη μετά covid εποχή.
Σελ.	56	03.01.Θ.Ε. Η διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19: Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα
Σελ.	65	03.20.Θ.Ε. Ο ρόλος, το πλαίσιο ευθύνης και ενεργειών των εποπτών στα αθλητικά σχολεία της Κύπρου: Μελέτες περίπτωσης
Σελ.	71	03.22.Θ.Ε. STEM Education: Η θεσμική οργάνωση και οι προκλήσεις του πεδίου-κριτική αξιολόγηση της σκοποθεσίας του
Σελ.	81	03.23.Θ.Ε. Η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια κριτική προσέγγιση
Σελ.	90	03.23.Θ.Ε. Κοινωνικο-οικογενειακά χαρακτηριστικά και διαδικτυακός εθισμός
Σελ.	101	03.Θ.Ε. Η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για τον ηλεκτρισμό στις αντιλήψεις των μαθητών
Σελ.	111	03.Θ.Ε. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας
Σελ.	119	08.Θ.Ε. Δίνω ζωή στη γειτονιά μου-Αξιοποιώντας την έρευνα δράσης.
Σελ.	130	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου
Σελ.	141	09.Θ.Ε. Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής: Η Περίπτωση της Ελληνικής Κοινότητας του Ubuntu

Σελ. 152	10.Θ.Ε. Γραμματισμός Μέσων στην Εκπαίδευση
Σελ. 158	11.Θ.Ε. Υλοποίηση Προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 167	15.Θ.Ε. Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Η περίπτωση της Ελλάδας
Σελ. 178	16.Θ.Ε. Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη Nussbaum - Tagore και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός
Σελ. 189	17.Θ.Ε. Γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 197	18.Θ.Ε. Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας». Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα.
Σελ. 205	18.Θ.Ε. Μουσειοπαιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Αναγκαιότητα και Περιεχόμενο
Σελ. 216	18.Θ.Ε. Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη: Μαθαίνοντας και κατακτώντας το γράμμα «Κ».
Σελ. 244	18.Θ.Ε. Σχολείο και οικογένεια: Ένα κρίσιμο δίπολο μαθησιακής αριστοποίησης

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 259	03.17.Θ.Ε. Διδασκαλία των Μαθηματικών με τη βοήθεια του GeoGebra
Σελ. 274	06.Θ.Ε. Από τον ηλεκτρισμό στον μαγνητισμό - "Ο ηλεκτρομαγνήτης". Φυσική ΣΤ' Δημοτικού Σχολείου. Μια πρόταση για διδασκαλία εξ αποστάσεως
Σελ. 284	06.Θ.Ε. Συνοπτικό εκπαιδευτικό σενάριο: Μεγέθυνση και σμίκρυνση
Σελ. 289	06.Θ.Ε. Τ.Π.Ε και ξένη γλώσσα. Μια μετανεωτερική προσέγγιση
Σελ. 310	06.Θ.Ε. Τ.Π.Ε. και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ιστορία: Το έργο του Μ. Αλεξάνδρου
Σελ. 322	06.Θ.Ε. Ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Η περίπτωση του eTwinning
Σελ. 332	10.Θ.Ε. Gesund essen, international kochen - Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας
Σελ. 345	10.Θ.Ε. Ψηφιακός εκφοβισμός. Μια παροντική, ρέουσα, ανεπούλωτη πληγή
Σελ. 356	10.Θ.Ε. Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας covid 19 σε μαθητές. Διαχείριση κρίσεων σε δημόσια σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης

Προσεγγίζοντας την τέχνη του Αλέκου Κοντόπουλου Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με μαθητές ΕΠΑ.Λ.

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συζητά τρόπους αξιοποίησης της ζωγραφικής τέχνης στα μαθήματα γενικής παιδείας του σχολικού προγράμματος, κυρίως στα Νέα Ελληνικά. Περιγράφει ερευνητική εργασία μικρής έκτασης που υλοποιήθηκε στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής το σχ. έτος 2019-2020, με το τμήμα Α3. Για την εργασία αυτή αξιοποιήθηκε βιβλιογραφικό υλικό για τον ζωγράφο Αλέκο Κοντόπουλο, τον εισηγητή της αφαίρεσης στην Ελλάδα και έργα του. Πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια αυτή στάθηκαν το Μουσείο Αλέκος Κοντόπουλος στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής στην Αττική, καθώς και η Δημοτική Πινακοθήκη της Λαμίας «Αλέκος Κοντόπουλος».

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, Κοντόπουλος, ΕΠΑ.Λ.

Approaching the art of Alekos Kontopoulos An educational project by students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper discusses ways of utilizing the art of painting in courses of the school curriculum, mainly in Modern Greek. It describes a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Paraskevi in the academic year 2019-2020, by A3 class. For this project, bibliographic material on the painter Alekos Kontopoulos, the proponent of abstraction in Greece and his works were used. In this effort, the Alekos Kontopoulos Municipal Library and Museum in the Municipality of Agia Paraskevi in Attica, as well as the Lamia Municipal Gallery Alekos Kontopoulos were valuable contributors to this project.

Key-Words: art, Kontopoulos, Vocational High School

Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως ήδη στην Αθήνα του 4^{ου} αιώνα π.Χ., ο Πλάτων υποστήριζε ότι το κράτος θα πρέπει να αναλαμβάνει τα ζητήματα που αφορούν στην επίδραση των τεχνών στους ανθρώπους, ειδικά στους νέους (Νόμοι, 664,672e) (Andronikos, 1986). Στην Ελλάδα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία των τεχνών στο σχολείο, μέσα από τα θεσμοθετημένα από το κράτος αναλυτικά προγράμματα, έχει αυξηθεί κι αυτό το μαρτυρούν οι σχετικές εκδόσεις βιβλίων (Rompinson, 1999; Salla, 2011), πάμπολλα δημοσιευμένα άρθρα καθώς και η διοργάνωση συνεδρίων ή δράσεις από δημόσιους (π.χ. το επιστημονικό συνέδριο, *Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον*, το 2018 στο Ε.Κ.Π.Α: <http://texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr>) και ιδιωτικούς (π.χ. η Δράση της Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση, *Οι τέχνες στο σχολείο*,

το 2014: <https://www.onassis.org/el/whats-on/education/arts-schools-towards-education-system-teaches-culture>) φορείς.

Αλλά, τι προσφέρουν οι τέχνες στους νέους ανθρώπους και γιατί χρειάζεται να περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων; Κι είναι επίκαιρη παρά ποτέ η συζήτηση αυτή, καθώς το τελευταίο διάστημα γίνεται λόγος για την απομάκρυνση των καλλιτεχνικών μαθημάτων από τα Λύκεια της χώρας. (https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/362683_kallitehnika-mathimata-kathysterisi-toy-ste-kataggelloy-n-ekpaideytikoi).

Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση των νέων

Έχει αποδειχθεί από έρευνες (Rompinson, 1999: 52 κ.ε.), αλλά και από την εμπειρία ότι οι τέχνες συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των νέων σε πολλούς τομείς, όπως είναι η οργάνωση της αντίληψής τους για τον χώρο που τους περιβάλλει, η ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργία και δράση, η οργάνωση και η έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών τους, η διερεύνηση των αξιών των ίδιων, αλλά και των άλλων και η κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών και των διαφοροποιήσεων του κόσμου.

Τα οφέλη αυτά δεν παρατηρούνται μόνο σε όσους μαθητές ασχολούνται οι ίδιοι ενεργά με την τέχνη, αλλά και σε όσους παρατηρούν στοχευμένα τα έργα τέχνης. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων, αναγνωρίζουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα έργα τέχνης εκλεπτύνουν την ευαισθησία τους και μαθαίνουν να αποδίδουν με γλωσσική ακρίβεια τις ανακαλύψεις και τις σκέψεις τους. Κατά τη συνάντησή τους με έργα τέχνης βιώνουν τις ιδιαίτερες επιδόσεις των μαστόρων καλλιτεχνών και γίνονται διαλλακτικοί απέναντι σε διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (Pavlidou, 2011).

Όπως πολύ εύστοχα το περιγράφει ο ομότιμος καθηγητής της ΑΣΚΤ και ζωγράφος Δημοσθένης Κοκκινίδης, οι μαθητές μέσω των τεχνών καλλιεργούν την οπτική αντίληψη. Αποκτά, δηλαδή, ο μαθητής την ικανότητα «να διακρίνει διαφορές μορφών και λειτουργιών στο γύρω του πραγματικό περιβάλλον· στη σωματική και ψυχική εγρήγορση όταν παρατηρεί την κοινωνική και υλική πραγματικότητα» (Kokkinidis, 2011: 61). Κι αυτό συμβαίνει γιατί «η σχολική αγωγή, η αγωγή της όρασης αφορά τον κόσμο που μας περιβάλλει, από τον σχολικό και τον οικογενειακό έως τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο» (Kokkinidis, 2011: 62). Και είναι γεγονός ότι τα σχολικά θρανία εκπαιδεύουν τον νέο και σαν πολίτη. «Η οπτική καλλιέργεια, η ικανότητα να διακρίνει το καλό απ' το κακό, το χρήσιμο από το άχρηστο, να επιλέγει, να κρίνει, εξανθρωπίζει και καθιστά μέτοχο τον άνθρωπο στα κοινά» (Kokkinidis, 2011: 61- 63).

Άλλωστε, πολλά επαγγέλματα που μπορεί να επιλέξει ο νέος άνθρωπος συνδέονται με τον δημιουργικό τομέα, τη δημιουργία, τη χρήση, την εξέταση και την κριτική της οπτικής καλλιέργειας (Rompinson, 1999: 74). Τέτοια είναι η ζωγραφική, η γλυπτική, τα κόμικς, η διαφήμιση, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, τα παιχνίδια στους υπολογιστές, η αρχιτεκτονική, η μόδα, ο σχεδιασμός τοπίων. Ένα κομμάτι, δηλαδή, της οικονομίας

βασίζεται στον δημιουργικό τομέα που καλλιεργείται από τα χρόνια του σχολείου (Freedman, 2011: 17).

Η διδασκαλία των τεχνών στα Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας

Μπορούμε να θεωρήσουμε πως τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι προνομιούχα στη διδασκαλία των τεχνών, ειδικά των οπτικών, καθώς διαθέτουν τον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών (με ειδικότητες: Γραφικών Τεχνών, Αργυροχρυσοχοΐας, Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης, Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος, Σχεδιασμού - Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων, Επιπλοποιίας – Ξυλογλυπτικής) που υποστηρίζεται από πολλά μαθήματα θεωρίας και πράξης στα Εργαστήρια του (ΦΕΚ 3201/Β'/22.06.2022).

Επίσης, από το σχ. έτος 2016-17 διδάσκεται το μάθημα «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» για τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Λ. (<http://www.iep.edu.gr/el/vet-yliko/protaseis-zonis-dimiourgikon-drastiriotiton>). Η αξιοποίηση των κλίσεων των μαθητών/-τριών και της δημιουργικής τους έκφρασης, η πνευματική καλλιέργεια, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή/-ήτριας, καθώς και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν πρωταρχικούς σκοπούς της «Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων», σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (Αρ. Πρωτ. Φ3/159811/Δ4/28-09-2016/ ΥΠΠΕΘ). Η διδασκαλία των τεχνών, έτσι, βρίσκει πεδίο δόξης λαμπρόν!

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αγαπούν τις τέχνες, ακόμη κι αν δεν είναι ειδικοί στη διδακτική τους, εφευρίσκουν τρόπους για τη διδασκαλία τους προκειμένου να προσφέρουν αισθητικές εμπειρίες στους μαθητές τους και να τους βοηθήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, για παράδειγμα, ο/η φιλόλογος έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις τέχνες ως εργαλεία βιωματικής μάθησης για την παραγωγή λόγου σε όλες τις θεματικές ενότητες. Επιπλέον μπορεί να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργική έκφραση του μαθητή μέσω του λόγου και του διαλόγου. Μια τέτοια προσπάθεια καλλιεργεί τόσο τη γλωσσική ικανότητα, όσο και τη δημιουργική ενασχόληση του μαθητή με τις τέχνες (Adaloglou, 2015).

Οι σύνδεσμοι τέχνης-εκπαίδευσης, τα Μουσεία - Οικίες καλλιτεχνών

Πιστεύουμε πως έχει ξεχωριστή αξία οι νέοι άνθρωποι να έρχονται σε επαφή με το έργο καλλιτεχνών, επισκεπτόμενοι τους χώρους όπου εκείνοι έζησαν και δημιούργησαν. Η προσωπική εμπειρία της επίσκεψης αποτελεί ένα ιδιαίτερο αισθητικό βίωμα, μια προσωπική δημιουργική διαδικασία που τους εξοικειώνει με τις τέχνες (Pavlidou, 2011:172).

Σε αρκετούς Δήμους της Αττικής, μάλιστα, υπάρχουν οικίες ονομαστών καλλιτεχνών που ευτύχησαν να διασωθούν και να λειτουργήσουν ως Μουσεία. Στις περισσότερες, επιδιώχθηκε να διατηρηθεί η αρχική μορφή τους, ώστε να θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό την ιστορία τους. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στον Δήμο Ζωγράφου υπάρχουν το Μουσείο – οικία του Γιώργου Γουναρόπουλου (<https://gounaropoulos.gr/>) και το

Εργαστήριο του γλύπτη Γιάννη Παππά, παράρτημα του Μουσείου Μπενάκη, (https://www.benaki.org/index.php?option=com_buildings&view=building&id=5&language=el), στον Δήμο Αμαρουσίου η οικία και το εργαστήριο του Γιάννη Τσαρούχη (<https://tsarouchis.gr/el/>), στον Δήμο Δάφνης - Υμηττού η Πινακοθήκη – οικία του ζωγράφου Γιώργου Μπουζιάνη (<https://www.dafni-ymittos.gov.gr/deltio-typoy-gia-ta-10-chronia-toy-moyse/>), στον Δήμο Φιλοθέης- Ψυχικού η οικία και το Εργαστήριο του γλύπτη Γιώργου Ζογγολόπουλου (<http://www.zongolopoulos.gr/el/idryma/episkeftheite-mas/>), ενώ στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής η Δημοτική Βιβλιοθήκη – Μουσείο Αλέκου Κοντόπουλου (<https://www.vivagiaparaskevi.gr/portal/>) και η πολύπαθη Βίλα Ιόλα (<https://www.iefimerida.gr/ellada/dimos-agias-paraskeyis-epanahrissi-bilas-iola>). Οι χώροι αυτοί που ανήκουν είτε στους Δήμους ή σε ιδιωτικούς φορείς είναι επισκέψιμοι, διοργανώνουν ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές σχολείων και φιλοξενούν πολιτιστικές εκδηλώσεις καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου. Απασχολούν, έτσι, ειδικευμένο προσωπικό, επιστημόνων, ιστορικών τέχνης, συντηρητών και ξεναγών που είναι πρόθυμο να καθοδηγήσει τον επισκέπτη στις αναζητήσεις του.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας αφορούσε τη ζωγραφική του Αλέκου Κοντόπουλου, του εισηγητή της αφαίρεσης στην Ελλάδα (Christou, 1996), ζωγράφου που έζησε από το 1964 έως το θάνατό του το 1975 στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής, τον Δήμο όπου υπάρχει το σχολείο μας. Το σπίτι του παραχωρήθηκε μετά από επιθυμία δική του και της συζύγου του, στον Δήμο Αγίας Παρασκευής, όπου και στεγάζεται η Δημοτική Βιβλιοθήκη του Δήμου και το Μουσείο Αλέκου Κοντόπουλου.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις, εκτός και εντός της τάξης. Η πρώτη φάση περιελάμβανε εκπαιδευτική επίσκεψη στον χώρο του Μουσείου πεζή, τον Φεβρουάριο του 2020. Την παιδαγωγική ομάδα μας που την αποτελούσαν δύο συνοδοί εκπαιδευτικοί και είκοσι (20) μαθητές του τμήματος Α3 υποδέχτηκε ο επιμελητής του Μουσείου Βασίλειος Μπάρκας (Εικ. 1). Αρχικά, μας ξενάγησε στους χώρους του σπιτιού που διατηρεί την εργονομική επίπλωση του 1975, σχεδόν στο σύνολό του σχεδιασμένη από τον ίδιο τον Αλέκο Κοντόπουλο, συζήτησε μαζί μας για τα έργα του ζωγράφου που εκτίθενται στον χώρο και άκουσε προσεκτικά τις ερμηνείες των μαθητών μας για τα έργα αφαίρεσης (Εικ. 2). Στη συνέχεια, μάς οδήγησε στο Εργαστήριο του ζωγράφου στον 2^ο όροφο της οικίας και μάς μύησε με προβολή πινάκων (Εικ. 3) και συζήτηση στην ιστορία της σύγχρονης δυτικής τέχνης (Εικ. 4). Γοητευμένοι από το περιβάλλον και τις γνώσεις που λάβαμε ήμασταν έτοιμοι να μελετήσουμε σε βάθος το έργο του Αλέκου Κοντόπουλου, αλλά και την τέχνη της ζωγραφικής γενικότερα.



Εικ. 1



Εικ. 2



Εικ. 3



Εικ. 4

Η δεύτερη φάση του προγράμματός μας υλοποιήθηκε στην τάξη μας σε πέντε (5) διδακτικές ώρες. Αφιερώσαμε τις δύο πρώτες ώρες στην έρευνα της βιογραφίας του ζωγράφου Αλέκου Κοντόπουλου και στη συζήτηση ενός ποιήματος σχετικό με τη ζωγραφική. Στη συνέχεια, σε δύο διδακτικές ώρες, οι μαθητές μας συμπλήρωσαν Φύλλα εργασίας

με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και παρήγαγαν γραπτό, αλλά και προφορικό λόγο.

Στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας Νεοελληνικής γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Απόφαση Φ2/220509/Δ4/ 14-12-2017(ΦΕΚ 4491/τ. Β΄/ 19-12-2017 του Υπουργείου Παιδείας) μοιράστηκαν δύο Φύλλα εργασίας στους μαθητές μας (Adaloglou, 2007; Varsamidou & Spantidakis, 2015). Στο πρώτο, το γλωσσικό κείμενο, παρουσιάζοταν η βιογραφία του ζωγράφου Αλέκου Κοντόπουλου, σε διασκευή, αντλημένη από το αναλυτικό και προσεγμένο κείμενο της ιστοσελίδας της Πινακοθήκης Λαμίας «Αλέκος Κοντόπουλος» (<http://pinakothiki.lamia-city.gr/node/3>) και στο δεύτερο, το λογοτεχνικό, υπήρχε το ποίημα του Χ.Α. Ζάχου, «Η ψευδαίσθηση της δημιουργίας», από την ποιητική συλλογή *Χ-έγερση υποσυνειδήτου* (Zachos, 2014).

Βιογραφία του ζωγράφου Αλέκου Κοντόπουλου- Γλωσσικό κείμενο

«Γεννήθηκε στη Λαμία το 1904 και πέθανε στην Αθήνα το 1975. Άρχισε να ζωγραφίζει από τα μαθητικά του χρόνια κι αφού εργάστηκε ως αγιογράφος σε εκκλησίες της περιοχής ήρθε στην Αθήνα το 1923 για να φοιτήσει στο τρίτο έτος της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, με σπουδαίους καθηγητές (Γιώργο Ιακωβίδη, Νικόλαο Λύτρα και Δημήτριο Γερανιώτη). Το 1930 φεύγει στο Παρίσι, με υποτροφία της Ακαδημίας Αθηνών, για μεταπτυχιακές σπουδές, όπου μελετά μεγάλους Γάλλους ζωγράφους, κυρίως Εμπρεσιονιστές, όπως Σεζάν, Ρενουάρ, Μπρακ, Βαν Γκογκ και Μπονάρ. Εκεί παντρεύεται την Μαρσέλ-Ραχήλ Μπουσσάρ. Με την κήρυξη του πολέμου επιστρέφει στην Ελλάδα. στρατεύεται στον ελληνοϊταλικό πόλεμο και συμμετέχει στην Εθνική Αντίσταση, αγωνιζόμενος μέσα από την τέχνη του. Επεξεργάζεται μια σειρά σχεδίων που απεικονίζουν τη δυστυχία στα χρόνια του πολέμου και της Κατοχής. Συμμετέχει σε τρεις Μπιενάλε του Σάο Πάολο το 1953-55, μαζί με καλλιτέχνες, όπως οι Σώχος, Τόμπρος, Λαμέρας, Κουλεντιανός, Εγγονόπουλος, Μαυροειδής όπου και βραβεύεται με το Αργυρό Μετάλλιο Τιμής από την Επιτροπή της Έκθεσης.

Μακροχρόνια είναι η συνεργασία του με το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Διορίζεται μουσειακός καλλιτέχνης του, φιλοτεχνεί τη μεγάλη τοιχογραφία με θέμα τη δράση των αρχαίων τεχνιτών στον Κεραμεικό και σχεδιάζει πάνω από 500 αντίγραφα αρχαίων αγγείων, μεταλλικών αντικειμένων, γλυπτών και ζωγραφικών έργων, καθώς και αναπαραστάσεις – συμπληρώσεις ευρημάτων ανασκαφών.

Συγγράφει και εκδίδει αισθητικά δοκίμια για τη σύγχρονη τέχνη, στα οποία υπερασπίζεται και τεκμηριώνει την ελευθερία και την αυτοτέλεια του καλλιτέχνη και των εκφραστικών του μέσων. Στην περίοδο της δικτατορίας, του απονεμήθηκε το πρώτο κρατικό βραβείο ζωγραφικής που συνοδευόταν από χρηματικό έπαθλο ενός εκατομμυρίου δραχμών, το οποίο όχι μόνο αρνήθηκε «για λόγους προσωπικών αρχών» αλλά και κατήγγειλε τη «νοθεία της πνευματικής ζωής στην Ελλάδα». .

Ο Αλέκος Κοντόπουλος υπήρξε πνευματικός ταγός, άνθρωπος με ήθος, δημοκρατική συνέπεια και έντονη συμμετοχή στα κοινά και τους αγώνες του λαού μας. Καλλιτεχνικά

θεωρείται από τους πρωτοπόρους της αφαίρεσης στην Ελλάδα κι επηρέασε τις μεταπολεμικές γενιές των Ελλήνων καλλιτεχνών».

Οι εργασίες των μαθητών μας

Αφού έγινε η γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου και απαντήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τη ζωή του ζωγράφου, είδαμε και σχολιάσαμε έργα που αντιπροσωπεύουν τις διαφορετικές καλλιτεχνικές περιόδους του Αλέκου Κοντόπουλου, από τον ρεαλισμό στην αφαίρεση, όπως αποτυπώθηκαν σε δύο Λευκώματα που εκδόθηκαν (Kontopoulou & Kontopoulou, 1996; Kontopoulou & Kontopoulou, 1999), αλλά και όπως αποδίδονται στα έργα του που είδαμε να εκτίθενται στο Μουσείο Κοντόπουλου στην Αγία Παρασκευή.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους μαθητές μας να καταγράψουν έναν φανταστικό διάλογο με τον ζωγράφο, στον οποίο θα του ζητούσαν διευκρινήσεις για ξεχωριστές στιγμές της ζωής του. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν έχουν ενδιαφέρον, κάποιες είναι πρωτότυπες και ευφάνταστες, ενώ δείγμα τους παρουσιάστηκε στην ολομέλεια της τάξης κατά την 5^η και τελευταία διδακτική ώρα του προγράμματος.

Η μαθήτρια Π. Α., για παράδειγμα, ρώτησε τον ζωγράφο πώς κατάφερε και πέτυχε τόσο στη ζωγραφική κι αυτός της εξομολογήθηκε *«Από μικρός ήθελα ν' ασχοληθώ με τη ζωγραφική, αλλά δεν ήξερα πώς θα εξελιχθεί. Τα ταξίδια μου με βοήθησαν πολύ, απέκτησα γνώσεις για την τέχνη μου μέσα από μαθήματα και τη μελέτη άλλων σημαντικών ζωγράφων. Έκανα, όμως, μεγάλη προσπάθεια γι' αυτό που είμαι και αυτό έχει αξία!»*

Ο μαθητής Κ. Ν. ζήτησε να μάθει από τον ζωγράφο πώς και συνέχισε τη ζωγραφική, μετά την εφηβεία, ενώ συνήθως τα αγόρια την σταματούν στα 12-13 χρόνια τους. Εκείνος δήλωσε: *«Ήταν το χόμπυ μου που έγινε επάγγελμα!»*

Η μαθήτρια Π. Σ αναρωτήθηκε αν ο Κοντόπουλος ήταν καλός μαθητής στο σχολείο και της απάντησε: *«Εμ, θέληση να υπάρχει κι όλα τ' άλλα γίνονται!»*

Ο μαθητής Γ.Σ. θέλησε να μάθει από τον ζωγράφο *«Τι είναι για κείνον η ζωγραφική και ποιο είναι το όνειρό του;»* κι έλαβε την απάντηση: *«Η ζωγραφική είναι για μένα ανάγκη έκφρασης, θεραπεία. Είναι η ζωή μου από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου. Το όνειρό μου είναι να σταματήσει η δυστυχία στον πλανήτη και να ασχολούνται όλο και περισσότεροι άνθρωποι με τη ζωγραφική».*

Ο μαθητής Σ. Φ. ρώτησε τον ζωγράφο *«Ποιος είναι ο αγαπημένος του ζωγράφος;»* κι εκείνος έδωσε μια μη αναμενόμενη απάντηση: *«Ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, γιατί μου αρέσει ο τρόπος που ζωγραφίζει και τα έργα του είναι εντυπωσιακά για μένα».*

Ο Β. Σ. θέλησε να μάθει από τον ζωγράφο για τη γυναίκα του κι ο Αλέκος Κοντόπουλος υποστήριξε: *«Η γυναίκα μου είναι το στήριγμά μου. Είναι δίπλα μου όλα αυτά τα χρόνια και δεν ξέρω τι θα έκανα χωρίς αυτή».*

Ο Μ. Κ. ρώτησε τον ζωγράφο ποιος είναι ο αγαπημένος του πίνακας κι εκείνος ομολόγησε: *«Δεν έχω αγαπημένο πίνακα γιατί όλους τους ζωγράφισα από καρδιάς και δεν μπορώ να κάνω διακρίσεις».*

Ο μαθητής Γ. Τ. αναρωτήθηκε γιατί ο ζωγράφος πήγε τρεις φορές στη Γαλλία κι εκείνος, χωρίς αναστολές, του απάντησε: *«Πήγα ξανά λόγω του ότι αισθάνθηκα την ανάγκη να δω από κοντά τους νεωτερισμούς του Παρισιού και τον θρίαμβο της αφαίρεσης στην τέχνη!»*

Ο μαθητής Β. Μ. προβληματίστηκε για τον ρόλο της μοίρας στη ζωή του ζωγράφου κι εκείνος του αποκάλυψε: *«Δεν πιστεύω στη μοίρα. Μόνοι μας φτιάχνουμε τη ζωή μας. Πήγα στη Γαλλία για να διευρύνω τους ορίζοντές μου και να δω άλλες κουλτούρες. Μοιραία ήταν μόνο η συνάντησή με τη γυναίκα μου, Μαρσέλ. Βγήκα ζωντανός από τον πόλεμο και αποτύπωσα τη φρίκη του στα έργα μου. Ο κόσμος παλιότερα ήταν πιο απλός, γι' αυτό εγκαταστάθηκα στην Αγία Παρασκευή, για να έχω περισσότερη ησυχία».*

Ο Φ. Δ. πρωτοτύπησε στις ερωτήσεις του προς τον ζωγράφο. Τον ρώτησε πότε άρχισε να ζωγραφίζει κι η απάντηση ήταν: *«στα επτά μου χρόνια»*, του ζήτησε να του πει το αγαπημένο του χρώμα που είναι *«το κόκκινο, γιατί είναι το χρώμα του πάθους και της αγάπης»*. Τέλος, θέλησε να πληροφορηθεί με τι άλλο ασχολήθηκε εκτός από τη ζωγραφική κι εκείνος δήλωσε: *«Με το ποδόσφαιρό!»*

Ποίημα – Λογοτεχνικό κείμενο

Στη συνέχεια, μελετήσαμε το ποίημα του Χ.Α. Ζάχου, «Η ψευδαίσθηση της δημιουργίας», από την ποιητική συλλογή του 2014. *Χ-έγερση υποσυνειδήτου*. Αναζητήσαμε το κεντρικό θέμα του ποιήματος και τους προβληματισμούς που θέτει. Συζητήσαμε, έπειτα, για τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων του αφηγητή (Spanos, 2010). Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές μας να επισημάνουν γραπτώς «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ένας ζωγράφος στο έργο του, με βάση και στοιχεία του ποιήματος». ΟΙ μαθητές μας ενεργοποιήθηκαν και έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις που διαφοροποιούνταν στην έκφραση και μερικές φορές στο περιεχόμενο.

Η ψευδαίσθηση της δημιουργίας

Καμβά. Λευκέ μου καμβά
γίνε όμορφος
πάρε όλα τα χρώματα που σου δίνω
και ανάδειξέ τα σε κάτι φανταστικό
που εγώ μονάχος, δεν θα μπορούσε ποτέ να φτιάξω
Χρώματα, χρώματα
Δώστε μου τις αρμονικές σας αποχρώσεις
χαρίστε μου τη μαγεία σας

Πινέλο, σπάτουλες, χρώματα, καμβάδες
όλα εσείς είστε τα υλικά

που αδημονούν να με χρησιμοποιήσουν
να με κάνουν το μέσο το οποίο θα τα ενώσει
έτσι που στο τέλος να νομίζω
πως δημιούργησα εγώ.

Χρήστος Αντισθένης Ζάχος

Οι εργασίες των μαθητών μας

Η μαθήτρια Π. Α. τοποθετήθηκε με επάρκεια στο θέμα: «Οι δυσκολίες που έχει ν' αντιμετωπίσει ένας ζωγράφος ποικίλλουν. Αρχικά, η ψυχολογική κατάσταση του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα έμπνευσης και δημιουργίας. Ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο για τους ζωγράφους είναι οι «μούσες» τους. Χωρίς αυτές δεν εμπνέονται και ζωγραφίζουν πιο δύσκολα. Ένας ακόμη λόγος που δυσχεραίνει το έργο τους είναι τα προβλήματα της εποχής που βιώνουν, αλλά και η έλλειψη των εργαλείων τους. Συνεπώς, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις για να ασκήσει κάποιος το έργο αυτό».

Ο Σ.Κ. προσπάθησε να προσδιορίσει τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του καλλιτέχνη: «Ο ζωγράφος πρέπει να έχει αρκετά χρόνια στο επάγγελμα, να είναι ένας άνθρωπος με πολλή φαντασία, γιατί χρειάζεται να φαντάζεται πραγματικά και φανταστικά γεγονότα. Οι ευκολίες στο επάγγελμα αυτό είναι ότι μπορεί να εκφράσει τις ιδέες σου και με άλλο τρόπο, επίσης μπορείς να βγάλεις και κάποιο καλό χρηματικό ποσό πουλώντας έργα σου σε ανθρώπους που ενδιαφέρονται γι' αυτά. Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας ζωγράφος στο έργο του είναι τα χρήματα γιατί μπορεί να μην έχει την οικονομική άνεση. Η σκέψη είναι μια επιπλέον δυσκολία, γιατί μπορεί να του αρέσει η ζωγραφική, αλλά να μην έχει τη φαντασία ή την ικανότητα να ζωγραφίσει. Επίσης, μια δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσει ο ζωγράφος είναι να μην έχει τα σύνεργα για να κάνει τις ιδέες του πραγματικές».

Η μαθήτρια Γ. Α., μάλιστα, εστίασε σε ορισμένα θέματα, δίνοντας τη δική της λύση: «Ο ζωγράφος θα πρέπει να έχει ένα αίσθημα θέλησης, πριν κάνει οτιδήποτε. Θέλει να εκφράσει τα συναισθήματα και τις ιδέες του σε ένα άσπρο χαρτί. Αν, όμως, δίνει βάση στην επιτυχία του έργου που θέλει να κάνει μπορεί να φοβηθεί ότι δεν θα βγει καλό και να έχει πολύ άγχος μαζί με ελπίδα. Η ψυχολογία του κάθε δημιουργού είναι άλλο ζήτημα, γιατί μπορεί και να σκεφτεί ότι δεν δημιούργησε ο ίδιος τα έργα, αλλά αυτό το έκαναν τα υλικά. Πρέπει, λοιπόν, να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα πινέλα και να αυτοσχεδιάζει».

Ο μαθητής Γ.Κ. παρέθεσε με ακρίβεια – και με τρόπο κανονιστικό- τις δυσκολίες ενός ζωγράφου: «Να μην έχει διάθεση ή να είναι στενοχωρημένος και να μην του βγαίνει η ζωγραφική. Να μην έχει χρήματα για να αγοράσει τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει. Να μην έχει έμπνευση για το τι να ζωγραφίσει».

Η μαθήτρια Ε.Κ. παρατήρησε με γενναιοδωρία πως: «ο κάθε ζωγράφος είναι διαφορετικός τύπος κι εκφράζεται με τον δικό του τρόπο. Τα μάτια μας, έτσι, είναι ευχαριστημένα με το διαφορετικό».

Επίσης, ο μαθητής Κ. Ν. επισήμανε πως η τάξη παίζει μεγάλο ρόλο στην εργασία ενός ζωγράφου: «Όταν ο ζωγράφος βρίσκεται στη φύση και βλέπει ένα ωραίο τοπίο εμπνέεται και ζωγραφίζει. Ο χώρος που δουλεύει πρέπει να είναι όμορφος κι όχι ακατάστατος. Άμα είναι συμμαζεμένος μπορεί να εμπνευστεί εύκολα, ενώ άμα είναι ακατάστατος δεν μπορεί να εμπνευστεί γιατί θα έχει συνέχεια τον νου του να βρει τα πράγματα που χρειάζεται για να ζωγραφίσει».

Ο μαθητής Β. Σ. σημείωσε πως: «Η τέχνη δεν γίνεται με μαγικό ραβδί. Ο ζωγράφος πρέπει όλη του τη ζωή να σπουδάζει την τέχνη του. Είναι ένας αιώνιος μαθητής, κτίζει έναν άνθρωπο από την αρχή. Είναι σαν να βρίσκεται σε συνεχή μάχη με τον εαυτό του και κάθε φορά αναγεννιέται. Μια άλλη δυσκολία είναι να ψάχνει διαρκώς την πρωτοτυπία και να μην παραιτηθεί απ' αυτό».

Ο Κ. Μ. τόνισε ότι: «Ένας ζωγράφος αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες κυρίως με τα συναισθήματα. Νιώθει έναν φόβο για το τι θα πει ο κόσμος και ανεπάρκεια γιατί νομίζει πως δεν είναι αρκετό αυτό που έχει φτιάξει».

Ο Γ. Σ. παρατήρησε με αισιοδοξία πως: «Η οικονομική κρίση, ειδικά στις μέρες μας, έφερε εμπόδιο στην εμπορικότητα της τέχνης. Υπάρχουν, όμως, πολλοί που πιστεύουν ότι είναι αδύνατο να μπει τέλος στην ροή της ζωής και της τέχνης. Η ιστορία θα γράφεται πάντα, τα λαμπερά χρώματα της τέχνης θα οδηγούν στη δημιουργία κι ο άνθρωπος θα παραμένει ελεύθερος. Ο χρόνος που μπορεί ο άνθρωπος να ονειρευτεί, να οραματιστεί και να ζωγραφίσει είναι πάντα προσωπικός».

Ο μαθητής Γ.Μ. συμπλήρωσε πως: «Είναι συχνά δύσκολο για έναν ζωγράφο να του έρθει η έμπνευση. Η έμπνευση έρχεται με τα λίγα και απλά, αλλά δεν έρχεται πάντα. Επίσης, υπάρχει πάντα το οικονομικό ζήτημα, δεν είναι σίγουρο ότι τα έργα θα πουληθούν. Οι περισσότεροι ζωγράφοι γίνονται διάσημοι μετά θάνατον».

Ο Φ.Δ. έδωσε την απάντηση στα προβλήματα και τις δυσκολίες των ζωγράφων: «Ο ζωγράφος θα πρέπει να μην φοβάται και να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του για να βγάλει ένα καλό έργο».

Τέλος, ο Σ.Μ. τοποθετήθηκε θετικά για το μέλλον: «Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ο κάθε καλλιτέχνης, η ζωγραφική είναι και θα είναι πάντα δημιουργία!»

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της οπτικής αντίληψης, όπως την ορίζει ο καθηγητής Κοκκινίδης μπορεί να συσχετίσει την καλλιτεχνική εκπαίδευση με τα υπάρχοντα ενδιαφέροντα και την εμπειρία των μαθητών, ενώ τους προετοιμάζει για το μέλλον τους (Freedman, 2011). Όπως παρουσιάσαμε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας για τον ζωγράφο Αλέκο Κοντόπουλο, μπορούμε να προσεγγίσουμε την οπτική αντίληψη με ιστορικό, αλλά και βιωματικό τρόπο. Η διδασκαλία του έργου ενός αξιόλογου ζωγράφου επιτρέπει στους μαθητές μας να νοηματοδοτήσουν τα έργα τέχνης και ν' αποκτήσουν πλατιά γνώση για τις συνθήκες και τους όρους δημιουργίας τους. Καθώς κατανοούν τα πλαίσια και τα διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και γεωγραφικά δεδομένα της

δημιουργίας του κάθε έργου οικοδομούν νέα γνώση, όχι τόσο με την κατασκευή νέων πληροφοριών, όσο με την επανερμηνεία και αναμόρφωσή τους. Η περιήγηση στο σπίτι όπου έζησε ένας ζωγράφος, η θέαση των αντικειμένων που το αποτελούσαν και των υλικών της δημιουργικής εργασίας του, καθώς και η μελέτη των παραγόντων που διαμόρφωσαν τη ζωή του οδηγούν τους μαθητές μας στη διαμόρφωση ιδεών και την ανάπτυξη νοήματος ζωής (Marshall, 2011). Το σχολείο, το Επαγγελματικό Λύκειο, στην περίπτωσή μας, μπορεί να καλλιεργήσει την αισθητική αγωγή στους μαθητές, την ικανότητα της κριτικής θέασης που θα επεκταθεί στην οπτική καλλιέργεια του μελλοντικού πολίτη, ο οποίος θα έχει την ικανότητα να διακρίνει, να κρίνει και να μετέχει στα κοινά (Kokkinidis, 2011).

References

- Adaloglou, K. (2015). *H axiopoisi tis technis sti didaskalia tis Neoellinikis Glossas sta Praktika tou Diethnous Synedriou Techni & Ekpaidefsi: Didaktikes kai Paidagogikes prosengiseis sto Scholeio tou 21ou aiona*. Athina, 15.
- Andronikos, M. (1986). *O Platon kai i techni*. Athina: Nefali
- Christou, Ch. (1996). Alekos Kontopoulos, sto Kontopoulou, M.M. & Kontopoulou, A. (epim.). *Lefkoma Alekos Kontopoulos. Anadromiki Ekthesi Zografikis*. Lamia, Dimotiki Piakothiki «Alekos Kontopoulos», 43-60.
- Freedman, K. (2011). *Anadomontas tin kallitechniki ekpaidefsi: I anazitisi ton pneumatikon kai synaisthimatikon monopation sti mathisi sto Sygchrones prosengiseis sti didaktiki tis technis* (epim. Salla). Athina: Ekdoseis Nisos, 13-23.
- Kokkinidis, D. (2011), *Optiki afasia kai kalliergeia tou vlemmatos sto scholeio, sto Sygchrones prosengiseis sti didaktiki tis technis* (epim. Salla). Athina: Ekdoseis Nisos, 61-64.
- Kontopoulou, M.M. & Kontopoulou, A. (epim.) (1996). *Lefkoma Alekos Kontopoulos. Anadromiki Ekthesi Zografikis*. Lamia, Dimotiki Piakothiki «Alekos Kontopoulos».
- Kontopoulou, M.M. & Kontopoulou, A. (epim.) (1999). *Lefkoma Alekos Kontopoulos. Dimotiki Vivliothiki tis Agias Paraskefis- Mouseiou Alekou Kontopoulou*.
- Marshall, J. (2011). *I eikona os gnosi: Oi optikes eikones stin erevna meso tis technis, sto Sygchrones prosengiseis sti didaktiki tis technis* (epim. Salla). Athina: Ekdoseis Nisos, 41-54.
- Pavlidou, M. (2011). *I Eikastiki Agogi stin protovathmia ekpaidefsi. Sygkrisi me to paradeigma tis Germanias, sto Sygchrones prosengiseis sti didaktiki tis technis* (epim. Salla). Athina: Ekdoseis Nisos, 167- 182.

- Rompinson, K. (epim.) (1999). *Oi technes sta scholeia, arches, praktikes, provlepseis*. Athina: Ekdoseis Kastanioti.
- Salla, T. (epim.), (2011). *Sygchrones prosengiseis sti didaktiki tis technis*. Athina: Ekdoseis Nisos.
- Spanos, G. (2010). *I Didaktiki Methodologia. I didaskalia tou poiimatos*, tom A'. Athina.
- Varsamidou, D. & Spantidakis, I. (2015). *Didaskalia kai mathisi tou graptou logou*. Athina: Gutenberg.
- Zachos, Ch. (2014). *Ch-egersi yposyneiditou, poiimata kai peza*. Athina: Ekdoseis ton Synadelfon.

webography

- https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/362683_kallitehnika-mathimata-kathysterisi-toy-ste-kataggelloy-n-ekpaideytikoi
- <https://www.dafni-ymittos.gov.gr/deltio-typoy-gia-ta-10-chronia-toy-moyse/>
- <https://gounaropoulos.gr/>
- <https://www.iefimerida.gr/ellada/dimos-agias-paraskeyis-epanahrissi-bilas-iola>
- <http://www.iep.edu.gr/el/vet-yliko/protaseis-zonis-dimiourgikon-drastiriotiton>
- <https://www.onassis.org/el/whats-on/education/arts-schools-towards-education-system-teaches-culture>
- <http://pinakothiki.lamia-city.gr/node/3>
- <http://texnes-ellinikosxoleio.uoa.gr>
- <https://tsarouchis.gr/el/>
- <https://www.vivagiaparaskevi.gr/portal/>
- <http://www.zongolopoulos.gr/el/idryma/episkeftheite-mas/>

Από την ποίηση στη βιντεοποίηση και από την εγγενή πολυτροπικότητα του ποιητικού λόγου στην πολυμεσική και στη θεραπευτική/συμβουλευτική του δυναμική.

*Μουλά Ευαγγελία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Ασλιχανίδη Αθηνά, Κοινωνική λειτουργός, ΜEd Δημιουργικής γραφής ΕΑΠ*

Περίληψη

Στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας είναι η βιντεοποίηση και οι ιδιότητές της. Με αφορμή τη δημιουργία τεσσάρων βιντεοποιημάτων από προηγούμενα, γνωστά ποιήματα αναλύεται η σχέση ποιητικού λόγου και βιντεοποίησης στη βάση της κοινής πολυτροπικής τους φύσης. Στην πρώτη περίπτωση, εγγενούς και λανθάνουσας, στη δεύτερη ρητής και πολυμεσικής. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για μια πολυτροπική ποιητική στην οποία οι επιμέρους συνεργαζόμενοι πόροι συνδράμουν στην παραγωγή νοήματος, ενώ οι ερμηνευτικές δυνατότητες του ποιήματος πολλαπλασιάζονται. Ακολούθως, εξετάζεται η αξιοποίηση της ποίησης στο πλαίσιο θεραπευτικών και συμβουλευτικών παρεμβάσεων και δη το πλαίσιο εφαρμογής και οι δυνατότητές της και τέλος παρατίθενται τα επιλεγέντα προς βιντεοποίηση ποιήματα, τα κριτήρια επιλογής τους και ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής ενός από αυτά στην θεραπευτική/συμβουλευτική πράξη.

Abstract

The focus of this paper is videopoetry and its properties. On the occasion of the creation of four video poems from existing, well-known poems, the relationship between poetic language and videopoetry is analyzed on the basis of their common multimodal nature. In the first case, intrinsic and latent, in the second explicit and multimedia. Then we discuss multimodal poetics in which the individual collaborative resources contribute to meaning-making, while the interpretive possibilities of the poem multiply. Next, the use of poetry in the context of therapeutic and counseling interventions is examined, namely the framework of application and its possibilities, and finally, the poems selected for video poetic transmodalization, their selection criteria, and an indicative example of the application of one of them in therapeutic/counseling practice are listed.

Η εγγενής πολυτροπικότητα του ποιητικού λόγου

Η ποίηση, με την ιδιάζουσα οικονομία της φόρμας της, προκύπτει κυρίως από την ένταση. Ένταση συναισθηματική, ένταση του βλέμματος, της ακρόασης, της αίσθησης κάποιας πλαισιωμένης εμπειρίας, της σκέψης, της μνήμης - ή έναν συνδυασμό οποιουδήποτε ή όλων αυτών. Η στενή της σχέση με τον ρυθμό είναι έκφραση αυτής της έντονης εμπειρίας. Οι μουσικές και χορογραφικές ιδιότητες των λέξεων συνδέουν το αφηρημένο «νόημα» των λέξεων με τη σωματικότητα (ήχος, κίνηση). Από την άλλη, είναι κατά πολύ γειωμένη στον υλικό κόσμο. Όσο κι αν προσπαθεί να περιγράψει την πνευματική σφαίρα, συχνά καταφεύγει σε φυσικές εικόνες ή περιγραφές για να μεταφέρει

το νόημα. Επιπλέον, στο οπλοστάσιό της διαθέτει πλαισίωση, μεταφορά, εικόνες και υψηλό βαθμό επιλογής. Η μεταφορά προσφέρεται για την πολυεπίπεδη εξερεύνηση του νοήματος. Αν το καδράρισμα και ο ρυθμός παρέχουν την οριζόντια, πλευρική κίνηση των λέξεων στον χρόνο και τον χώρο, η μεταφορά παρέχει την καθετότητα- το βάθος, καθιστώντας έτσι το ποίημα μια πολυεπίπεδη οντότητα, ενώ άλλοτε χρησιμοποιείται για να συγκαλύψει ένα σύνθετο σύνολο σημασιών. Η ένταση του ποιήματος, που δημιουργείται εν μέρει από τη σύντομία του, αντλεί και από τη δύναμη της βασικής εικόνας, στον βαθμό που η εικόνα ανάγεται σε σύμβολο. Έτσι, η ιεράρχηση του λεκτικού έναντι του οπτικού υποβαθμίζεται. Η αισθητική αξία της ποίησης, μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των σημασιολογικών, συντακτικών, φωνητικών και τυπογραφικών στοιχείων της, τη διακρίνουν από άλλα λογοτεχνικά είδη και την καθιστούν εγγενώς πολυτροπική. Ειδικότερα με την έλευση των ψηφιακών περιβαλλόντων η ερμηνευτική εμβέλεια της ποίησης πολλαπλασιάζεται.

Ο Dencker (2000: παρ. 46) υποστηρίζει ότι η ποίηση «μπορεί να εισέλθει δημιουργικά και καινοτόμα σε μοντέλα διαδραστικής επικοινωνίας».

Βιντεοποίηση

Ο όρος Βιντεοποίηση (Videopoetry) προτάθηκε από τον καναδό Tom Konyves το 1978, όταν προσπάθησε να δώσει έναν χαρακτηρισμό στο δεκάλεπτης διάρκειας έργο του “Sympathies of War” (Μπράτιτσης & Πατσούρα, 2015). Είναι ένας είδος ποίησης που εμφανίζεται στην οθόνη και διακρίνεται από τη σύντομη διάρκεια και την ποιητική παράθεση εικόνων με κείμενο και ήχο (Konyves, 2011). Ως είδος τελεί εν εξελίξει. Έχει χρησιμοποιηθεί βιβλιογραφικά ένας μεγάλος αριθμός νεολογισμών για να περιγράψει διάφορες συναφείς μορφές τέχνης, όπως “visual poetry”, “media poetry”, “poetry film”, “poetry video”, “video-visual poetry”, “cine-poetry” και “moving poem” (Μπράτιτσης & Πατσούρα, 2015).

Σύμφωνα με τον Konyves (2011), το κείμενο αποτελεί βασικό συστατικό του βιντεοποιηματος, είτε αυτό εμφανίζεται στην οθόνη είτε είναι ηχογραφημένο. Εξίσου βασικά συστατικά είναι η εικόνα και ο ήχος. Η ποιήτρια Νίκη Χαλκιαδάκη (2013) αναφέρει σε διάλεξή της στο 1ο Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής, ότι δεν πρόκειται για ένα κλασικό ποίημα που κάποιος το έντυσε με μουσική και το βιντεοσκόπησε αλλά:

(...) ένα βιντεοποίημα (videopoem) είναι στην πραγματικότητα από μόνο του «κινηματογραφικό», υπό την έννοια ότι είναι ταυτόχρονα μια διαδικασία κι ένα αποτέλεσμα, ένα θεωρημένο όλον. Η πρόθεσή του είναι να παρέχει έναν εναλλακτικό τρόπο του μέσου παρουσίασης της ποίησης, ο οποίος να παραμένει αυθεντικός ως προς την παραγόμενη και προσφερόμενη ποιητική εμπειρία μέσω της μη-αφηγηματικότητας (non-narrative), μερικές φορές μέσω της αντι-αφηγηματικότητας (anti-narrative), ακόμα και μέσω της προ-αφηγηματικότητας (ante-narrative). Η τελευταία είναι χαρακτηριστική στα εννοιολογικά βιντεοποιημένα (concept or conceptual videopoems). Βέβαια, η επιλογή έγκειται στις τάσεις, στην υποκειμενική καλλιτεχνική επιλογή, στο

σκοπό που εξυπηρετείται αλλά και στο πόσο επιτυχώς λειτουργούν στα έργα οι εκάστοτε -μεμονωμένες ή συνδυαζόμενες- αφηγηματικές τεχνικές.

Ο Konyves (2011) στο μανιφέστο του, προτείνει 5 μεγάλες κατηγορίες βιντεοποιημάτων, ανάλογα με τη θέση που κατέχει το κείμενο στα τελικά έργα:

1. Kinetic Text: στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα έργα που διαδραματίζονται συνήθως σε ένα μονόχρωμο φόντο, συχνά άσπρο ή μαύρο, και απεικονίζουν κείμενο να κινείται πάνω σε αυτό. Διαφοροποιήσεις και πειραματισμοί στο είδος αυτό αφορούν στη μορφή και την τοποθέτηση των γραμμμάτων, τα οποία συχνά αντιστοιχούν στους στίχους του ποιήματος ή σε τμήματα αυτών.
2. Visual Text: στην κατηγορία αυτή το φόντο δεν είναι μονόχρωμο αλλά το κινούμενο κείμενο εμφανίζεται πάνω από μία στατική εικόνα ή ακόμα και ένα μικρό βίντεο. Σε αυτή την περίπτωση, η οπτικοποίηση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το κείμενο ή να δημιουργήσει ενδιαφέρουσες αντιπαραθέσεις και αντιθέσεις. Τα βιντεοποιημένα αυτής της κατηγορίας, συχνά δεν χρησιμοποιούν στη θέση του κειμένου τους στίχους του ποιήματος, ούτε αντιστοιχούν την ηχογραφημένη απαγγελία/αφήγηση με το εμφανιζόμενο κείμενο στην οθόνη πάντα.
3. Sound Text: στην κατηγορία αυτή ανήκουν βιντεοποιημένα στην οποία το ποίημα παρουσιάζεται μέσα από την ηχογραφημένη φωνή του ποιητή/αναγνώστη, με τη μορφή ηχητικού υπόβαθρου. Μπορεί να συνυπάρχει με μουσικό χαλί ή όχι. Είναι μία από τις πιο κλασικές μορφές.
4. Performance Videopoetry: στην κατηγορία αυτή ανήκουν έργα στα οποία απεικονίζεται ένα πρόσωπο που εκτελεί χρέη απαγγέλλοντος του ποιήματος ή που ερμηνεύει με θεατρικότητα το ποίημα.
5. Cineroetry: αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή της βιντεοποίησης, στην οποία το κινούμενο κείμενο συνδυάζεται με γραφικά, μέσα από ψηφιακή επεξεργασία. Η μορφή αυτή είναι πιο κοντά στην κινηματογραφική απόδοση των έργων, ενώ γίνεται μεγάλη αξιοποίηση οπτικών εφέ μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (Μπράτιτσης & Πατσούρα, 2015).

Λόγω του ότι τα όρια ανάμεσα στις παραπάνω κατηγορίες δεν είναι πάντα σαφή και ευδιάκριτα, πολλές φορές ένα βιντεοποίημα μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μία κατηγορίες.

Από την εγγενή πολυτροπικότητα της έντυπης ποίησης στην πολυμεσική της βιντεοποίησης

Στο σημαντικό βιβλίο του, *Literacy in the New Media Age*, ο Kress (2003) ισχυρίζεται ότι δεδομένου ότι οι οθόνες —οι τηλεοράσεις, οι υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα και άλλες τέτοιες συσκευές— αναδιαμορφώνουν επί του παρόντος τις επικοινωνιακές μας πρακτικές, αυτά τα κείμενα—μαζί με μια ποικιλία άλλων μορφών αναπαράστασης, όπως γλωσσική, οπτική, ακουστική και χωρική—πρέπει να συγχωνεύονται για να μεταφέρουν στον αναγνώστη την ιδέα του συγγραφέα, η οποία βρίσκεται πίσω από τις

γραμμές και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί για να την αναπαραστήσει. Εν ολίγοις πιστεύει ότι «το επικοινωνιακό τοπίο ξαναφτιάχνεται και η ανάγκη μας για μια νέα θεωρία νοήματος είναι απολύτως σημαντική» (Kress, 1998: 59).

Η πολυτροπικότητα είναι ένα ταχέως αναπτυσσόμενο διεπιστημονικό πεδίο (Jewitt, 2005). Ασχολείται κυρίως με ένα ευρύ φάσμα σημειωτικών τρόπων που επικοινωνούν το νόημα, «από τη λαϊκή φορεσιά στην ποίηση, από τα σήματα κυκλοφορίας στην κλασική μουσική, από τη μόδα στο θέατρο» (Kress & van Leeuwen, 2001: 1). Ως εκ τούτου, η πολυτροπικότητα νοείται ως «η εμπειρία της ζωής. Βιώνουμε την καθημερινή ζωή με πολυτροπικούς όρους μέσω της όρασης, του ήχου, της κίνησης» (Gibbons, 2012: 8). Κατά τη διερεύνηση των ορισμών του όρου πολυτροπικότητα, οι Kress και van Leeuwen (2001) υποστηρίζουν ότι είναι «η χρήση πολλών σημειωτικών τρόπων στο σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή γεγονότος, μαζί με τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται αυτοί οι τρόποι» (20). Ο Gibbons (2012: 8), προτείνει ως πολυτροπικότητα «τη συνύπαρξη περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο». Άλλοι μελετητές έχουν περιγράψει την πολυτροπικότητα σε συνδυασμό με την ψηφιακή τεχνολογία, όπως η O'Halloran (2009: 4) η οποία στο άρθρο της, «Πολυτροπική Ανάλυση και Ψηφιακή Τεχνολογία», υποστηρίζει ότι «η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει μια κοινή πλατφόρμα για σημειωτικούς πόρους που συνδυάζονται και ξεδιπλώνονται με νέους και καινοτόμους τρόπους».

Ο Kress (2003) έχει χαρακτηρίσει τη διαδικασία προσαρμογής και αναμόρφωσης του υλικού ενός τρόπου λειτουργίας σε έναν άλλο τρόπο ως μεταγωγή (transduction). Ο Jakobson (1988: 142) ορίζει την ερμηνεία των γλωσσικών σημείων με σημεία μη γλωσσικών σημειωτικών συστημάτων ως "διασημειωτική μετάφραση ή μεταλλαγή" (intersemiotic translation). Οι έννοιες του ποιητικού λόγου περνώντας στα πολυμέσα δεν είναι ισοδύναμες με τις αρχικές, ούτε προσθετικές (η σημασία της λέξης συν το νόημα της εικόνας), αλλά πολλαπλασιαστικές (η σημασία της λέξης τροποποιείται από το πλαίσιο εικόνας, η έννοια της εικόνας τροποποιείται από το κείμενο), δημιουργώντας ένα σύνολο πολύ μεγαλύτερο από το απλό άθροισμα των μερών του.

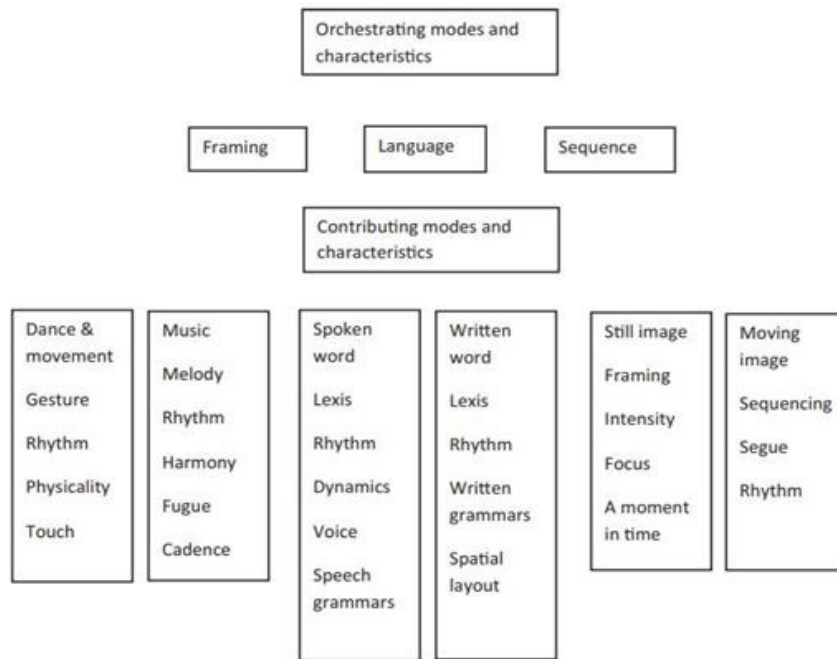
Η πράξη της μετατροπής του έντυπου ποιητικού κειμένου σε ψηφιακό κείμενο φανερώνει ότι «η εξερεύνηση και ο πειραματισμός της ποίησης σε ένα νέο μέσο μπορεί να προσφέρει νέες γνώσεις και αλλαγές νοήματος» (Tweddle, et al., 1997: 54). Μερικές σημαντικές μελέτες, όπως αυτές των McVee, et al. (2008) και Kress (2001), περιγράφουν μια ποικιλία τρόπων και πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί για την ερμηνεία ποιητικών κειμένων που βασίζονται σε έντυπα, ενώ αναπαριστούν και αξιοποιούν τα πολύπλοκα συστατικά τους. Ο Block (2007: 242) επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ ποιητικής και ψηφιακής τεχνολογίας, προβαίνοντας σε μια στοχαστική σύγκριση μεταξύ των δύο. Υποστηρίζει περαιτέρω ότι «τα ψηφιακά κείμενα ως πειραματική ποίηση βρίσκονται πάντα κάπου στο ενδιάμεσο. Κυριολεκτικά, είναι "ποίηση των μέσων, ανοιχτά κείμενα που στοχεύουν σε σύνθετες μεσικές, επικοινωνιακές και γνωστικές διαδικασίες". Ο Marques (2012: 4) εντοπίζει ένα θεμελιώδες ζήτημα, τονίζοντας ότι «οι αφηρημένες έννοιες που συντίθενται και αντιπαρατίθενται με τη μορφή περίπλοκου

λεξιλογίου» της ποίησης πρέπει να «αποδοθούν σε ενδιαφέρουσες εναλλακτικές της παλιάς τέχνης της γραπτής ποίησης». Παρατηρεί περαιτέρω, ότι αυτές οι εναλλακτικές αποκαλύπτουν επακριβώς την «εμμονή μας για μια πιο άμεση, πιο ακριβή, ίσως ακόμη και πιο πραγματική και σίγουρα πιο σφαιρική, οπτική γνώση»(1). Τέλος, ο McVerry (2007: 53) επισημαίνει ότι η φύση της ποίησης, με την κύρια εστίασή της στην εικόνα, «προσφέρει μια θαυμάσια ευκαιρία για την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης..... του ρόλου των πολυμέσων στη δημιουργία νοήματος».

Πολυτροπική ποιητική

Κατά τη δημιουργία της ψηφιακής πολυτροπικής ποίησης, πολλά σχεδιαστικά στοιχεία -οπτικές εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχοι, κινήσεις, γραμματοσειρές, χρώματα και έντυπα κείμενα- συμβάλλουν στην ανάλυση των αφηρημένων νοημάτων των ποιημάτων που υπήρξαν έντυπα κατά τη δημιουργία τους. Αυτά τα στοιχεία απαιτούν την εξάρτηση σε εσωτερικούς και εξωτερικούς συσχετισμούς μεταξύ λεκτικών και οπτικών στοιχείων, για την ανακατασκευή των ποιητικών κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, διαφορετικοί τρόποι- τροπικότητες—οπτικές, ακουστικές, χειρονομιακές, χωρικές και γλωσσικές—δημιουργούν πολλαπλές όψεις του νοήματος. Σύμφωνα με τον Kress, «η οπτική είναι ένας πολύ πιο αποτελεσματικός τρόπος μεταφοράς και επεξεργασίας μεγάλων ποσοτήτων πληροφοριών» (Kress, 1998: 55).

Η διαδικασία σύνθεσης στην βιντεοποίηση αποτελείται από μια σειρά δυνατοτήτων, με στοιχεία που συνδυάζονται, επιλέγονται και αποκλείονται, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα όχημα επικοινωνίας. Ομοίως, σε όρους ανάγνωσης/ακρόασης και ερμηνείας, το εύρος των δυνατοτήτων ενεργοποιείται εκ νέου και νέες επιλογές φιλτράρουν την εμπειρία. Έτσι το ποίημα αντιπροσωπεύει ένα δυναμικό όχημα: όχι μόνο λόγω της συντομίας, της συμπίεσης και της απήχυσής του, αλλά και λόγω των πολλαπλών στρωμάτων νοήματος και της συνδήλωσης που παρέχει. Στο μοντέλο της πολυτροπικής ποιητικής, οι κυρίαρχοι τρόποι και τα χαρακτηριστικά ενορχήστρωσης είναι η γλώσσα, το πλαίσιο και η αλληλουχία («λέξεις στο χώρο και στο χρόνο»). Στον πυρήνα του μοντέλου βρίσκεται η γλώσσα, σε προφορικό και γραπτό τρόπο. Αυτή η κεντρική θέση δεν σημαίνει ότι είναι ο μόνος φορέας νοήματος. Το σχήμα του Burn (2013) που ακολουθεί, αναλύει τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά της βιντεοποίησης:



Η απεικόνιση των λοιπών τρόπων στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους τρόπους συνεισφοράς (και τις δυνατότητές τους) υποδηλώνει ότι οι άλλοι τρόποι δεν είναι επικουρικοί, αλλά λειτουργούν παράλληλα και αντιπαρατίθενται με τους κεντρικούς τρόπους του γραπτού και του προφορικού λόγου, συνδιαμορφώνοντας μια συναισθητική εμπειρία. Η εγγύτητα των άλλων συστατικών τρόπων με αυτούς των γλωσσικών δεν παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο χορός και η κίνηση, η μουσική, η εικόνα και η κινούμενη εικόνα βρίσκονται όλα σε δυνητική και πραγματική αντιπαράθεση και/ή σύμπλευση με τις λέξεις. Όλα είναι παρόντα σε κάποιο βαθμό στη σύνθεση ενός ποιήματος, είτε σιωπηρά είτε ρητά. Λόγω της χρονικής φύσης του ρυθμού, όλες οι λειτουργίες περιλαμβάνουν αναφορά σε αυτόν, εκτός από αυτή της ακίνητης εικόνας, η οποία θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει την αποτύπωση (καδράρισμα) μιας στιγμής στο χρόνο. Ακόμα κι έτσι, υπάρχει υπονοούμενη ρυθμικότητα σε μια ακίνητη εικόνα (τι προέκυψε πριν και μετά, ποια οπτικά στοιχεία εξαιρούνται και περιλαμβάνονται και πώς επεξεργάζεται η εικόνα;) που μπορεί να είναι πιο εμφανής σε έναν πίνακα παρά σε μια φωτογραφία. Με διαφορετικό τρόπο, η επεξεργασία, η οποία έχει υποτεθεί ότι σχετίζεται κυρίως με την κινούμενη εικόνα και συγκεκριμένα με την ταινία, είναι επίσης μια λειτουργία που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλα τα συστατικά. Λέξεις, χορευτικές κινήσεις, μουσικές συνθέσεις και ακίνητες εικόνες μπορούν όλα να επεξεργαστούν για πιο ευκρινή, πιο εστιασμένη επικοινωνία. Ο Burn (2013) υπογραμμίζει ότι ένα τέτοιο μοντέλο είναι μια προσπάθεια να δούμε πώς οι τρόποι συλλειτουργούν μαζί σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο, όχι για να τους χωρίσουμε. Ένας τέτοιος συνδυασμός τρόπων μπορεί να θεωρηθεί ως φούγκα: οι τρόποι λειτουργούν ως φωνές [κυριολεκτικά ή/και μεταφορικά] που χτίζουν ένα θέμα και η σχέση μεταξύ τους δομείται ως μια μορφή αντίστιξης. Αυτή η πολυφωνική δομή επιτρέπει στους τρόπους να αναπτύξουν τα δικά τους περιγράμματα, να συνεισφέρουν στον δικό τους χρωματισμό, αλλά και να συμβάλλουν σε μια συνολική

συνοχή. Η μεταφορά της φούγκας προτείνει επίσης διαδοχικές δομές όπως έκθεση, δήλωση θέματος, κώδικας και ούτω καθεξής.

Στην πολυτροπικότητα όμως, παρόλο που το εσωτερικό συστημικό μοτίβο κάθε τρόπου είναι κρίσιμο για την κατανόηση, το πραγματικό νόημα δημιουργείται από το συνδυασμό περισσότερων του ενός τρόπων.

Ψυχοθεραπείες μέσω τέχνης και δη μέσω ποίησης

Η ανάγκη του ανθρώπου να είναι δημιουργικός και να κάνει τέχνη σε διάφορες μορφές, έχει μελετηθεί από φιλοσοφική, ανθρωπολογική, κοινωνιολογική και ψυχολογική σκοπιά. Οι ψυχικές ευκαιρίες που παρέχει η τέχνη και οι διεργασίες της προσφέρουν ένα πλούσιο πεδίο για θεραπευτική αξιοποίηση. Αυτό το πεδίο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία χτίζονται οι «ψυχοθεραπείες μέσω τέχνης» (arts therapies). Στις ψυχοθεραπείες μέσω τέχνης υπάρχει η πεποίθηση πως κάθε άτομο μπορεί να εκφραστεί μέσα από τη δημιουργική διαδικασία και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία και λιγότερο στο αισθητικό αποτέλεσμα που θα προκύψει απ' αυτή. Οι βασικές μορφές ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης είναι η Δραματοθεραπεία, η Εικαστική Ψυχοθεραπεία, η Μουσικοθεραπεία και η Χοροθεραπεία.

Η ποίηση και άλλα λογοτεχνικά είδη έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα ως θεραπευτικά μέσα από τις αρχές του 19ου αιώνα (Mazza, 1999). Η θεραπεία μέσω ποίησης ανήκει σε έναν ιδιαίτερο τομέα θεραπευτικών προσεγγίσεων, όπου η δημιουργικότητα και η δημιουργική έκφραση θεωρούνται βασικοί συντελεστές για την ψυχική εξέλιξη (Αντωνοπούλου, χ.χ.).

Ένα σημαντικό μέρος της πρώιμης θεωρητικής βάσης για τη χρήση της ποίησης στη θεραπεία αντλήθηκε από την ψυχαναλυτική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα (Freud (1908/1959) «Η σχέση του ποιητή με το όνειρο της ημέρας») στη φροϋδική θεωρία, το ασυνείδητο, οι ενστικτώδεις επιθυμίες και οι συγκρούσεις είναι υπεύθυνες τόσο για την παραγωγή της φαντασίας όσο και για ένα λογοτεχνικό έργο.

Η χρήση της ποίησης και μιας ποικιλίας ποιητικών μεθόδων (π.χ. μεταφορές, συγγραφή περιοδικών, επιστολών και τελετουργίες) σε κλάδους υγείας και ψυχικής υγείας έχει αναφερθεί ευρέως στην επαγγελματική βιβλιογραφία (Chavis, 2011; Mazza, 2008; McCullis, 2011). Μέχρι σήμερα όμως, έχει υπάρξει ελάχιστη συστηματική διερεύνηση της διαφορικής χρήσης και της θεραπευτικής της αποτελεσματικότητας (Heimes, 2011; Mazza, 2003; McCullis, 2011). Ο Heimes (2011), σε μια εκτενή ανασκόπηση της έρευνας για την θεραπεία μέσω ποίησης, βρήκε ότι οι περισσότερες μελέτες εμφανίστηκαν στους τομείς της ψυχιατρικής, της ψυχοθεραπείας και της ψυχολογίας, ενώ η ποιητική θεραπεία ήταν παρούσα σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων (π.χ. θεραπεία καρκίνου, εθισμού και γηριατρική). Το κενό στη βιβλιογραφία, ωστόσο, είναι η συστηματική διερεύνηση της χρήσης των μεθόδων ποίησης σε σχέση με την εφαρμοσμένη επιστήμη, τον θεωρητικό προσανατολισμό, και το στάδιο της θεραπείας. Με βάση τα καλύτερα διαθέσιμα

στοιχεία, ο Mazza (1999, 2003) ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο μοντέλο πρακτικής θεραπείας ποίησης τριών συστατικών.

Το πρώτο συστατικό, δεκτικό/προσληπτικό (R/P), περιλαμβάνει την εισαγωγή ήδη υπάρχουσας ποίησης (ή άλλων μορφών λογοτεχνίας) σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο. Ο σκοπός θα μπορούσε να περιλαμβάνει την επικύρωση ενός συναισθήματος, την προώθηση της αυτο-αποκάλυψης και την προαγωγή της ομαδικής συζήτησης. Φυσικά, πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη ο συγχρονισμός και η επιλογή του ποιητικού υλικού (Chavis, 2011; Hitchcock & Bowden-Schaible, 2007). Το δεύτερο συστατικό, εκφραστικό/δημιουργικό (E/C), ενθαρρύνει την έκφραση του θεραπευόμενου μέσω μιας σειράς μεθόδων γραφής (π.χ. ποίηση, επιστολές, περιοδικά και ιστορίες). Διάφορες ατομικές και ομαδικές ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κλινικούς/υγειονομικούς/συμβουλευτικούς σκοπούς. Μπορούν να λειτουργήσουν ως δικλείδα ασφαλείας για να εκφράσουν συναισθήματα, να παρέχουν μια αίσθηση τάξης και ελέγχου ή να προωθούν μεταβλητές της ομαδικής διαδικασίας, όπως η συνοχή. Το τρίτο, το συμβολικό/τελετουργικό (S/C) συστατικό, χρησιμοποιεί μεταφορές, τελετουργίες, σύμβολα, αφήγηση και παράσταση (για παράδειγμα, χορό ή κίνηση) ως μέσο για την αντιμετώπιση των μεταβάσεων της ζωής, όπως για την αντιμετώπιση του θανάτου και της απώλειας (Mazza, 2003). Το ολοκληρωμένο μοντέλο ποιητικής θεραπείας του Mazza, που αποτελείται από αυτά τα τρία συστατικά (δεκτικό/προσληπτικό, εκφραστικό/δημιουργικό και συμβολικό/τελετουργικό αναφέρεται ως μοντέλο RES. Στοιχεία ποιητικής θεραπείας έχουν χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές μεθόδους σε ποικίλες υποστηρικτικές συνθήκες. Και τα τρία συστατικά του παραπάνω μοντέλου έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η αξιοποίηση της ποίησης σε θεραπευτικές/ συμβουλευτικές συνθήκες στηρίζεται στην πεποίθηση ότι βοηθά στην ανάδυση ενδόμυχων σκέψεων, στην επίλυση συγκρούσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Κρανιώτης, 2013). Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει άτομα που πάσχουν από αφασία, εθισμούς, άνοια, διατροφικές διαταραχές, ψύχωση, σεξουαλικές δυσλειτουργίες, βιώνουν πένθος ή είναι θύματα ενδοοικογενειακής, και όχι μόνο, βίας (Θεοδωροπούλου, 2021). Οι Bembry et al. (2013, 73-82) εστιάζουν στην ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια της ποιητικής θεραπείας και συγκεκριμένα: 1) στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων, 2) στην αύξηση της επίγνώσής τους για τα ατομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, 3) στην ανάπτυξη της ικανότητας συνομιλίας τους, 4) στην επίγνωση και κατανόηση του θυμού, 5) στη βελτίωση της ικανότητάς τους για επίλυση συγκρούσεων και 6) στη διαχείριση των συναισθημάτων τους θυμού. Οι εφαρμογές της ποιητικής θεραπείας ποικίλουν και συναντώνται σε πολλές και διαφορετικές συνθήκες και πρακτικές (Kähmi 2015).

Κριτήρια επιλογής ποιημάτων και επεξεργασία τους

Η επιλογή των ποιημάτων για την παρούσα εργασία έγινε με βάση ορισμένα κριτήρια, σε διττή κατεύθυνση. Από τη μία πλευρά, επιδιώχθηκε το άνοιγμα συζήτησης για τη ψυχική υγεία και πιο συγκεκριμένα για τη ψυχική νόσο. Επιλέχθηκαν δύο ποιήματα (Καλειδοσκόπιο, Σαν δέσμη από τριαντάφυλλα) που αναφέρονται στην ύπαρξη, το νόημα της ζωής και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα γύρω μας. Οι στίχοι τους δημιουργούν υποδοχές για πραγμάτευση υπαρξιακών αναζητήσεων και ανταπόκριση στα συναισθήματα των ποιητικών υποκειμένων.

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν δύο ποιήματα ποιητικής (Τα αντικλείδια, Τα δώρα), δηλαδή ποιήματα που μιλούν για την ποίηση και το ρόλο του ποιητή. Ο στόχος αυτής της επιλογής είναι να υπογραμμιστεί ο θεραπευτικός ρόλος της ποίησης και πώς οι ποιητές μέσω των στίχων τους μπορούν να μιλήσουν με αμεσότητα στις ψυχές των ανθρώπων για σκληρά ζητήματα όπως είναι ο πόνος, ο θάνατος, η ασθένεια.

Επιπλέον κριτήρια για την επιλογή των ποιημάτων υπήρξαν:

- Το λιτό λεξιλόγιο
- Η δημιουργία ζωντανών και ξεκάθαρων εικόνων
- Οι μεταφορές και οι συμβολισμοί
- Τα μοντερνιστικά χαρακτηριστικά

Τα ποιήματα που επιλέχθηκαν και τα βιντεοποιήματα που δημιουργήθηκαν είναι τα ακόλουθα:

ΑΡΓΥΡΗΣ ΧΙΟΝΗΣ- Καλειδοσκόπιο (εικ. 1)

https://www.youtube.com/watch?v=x3fULVQFfF0&ab_channel=%CE%95%CF%85%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%9C%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC



Εικόνα 1: απόσπασμα από το "Καλειδοσκόπιο"

Κ. Γ. ΚΑΡΥΩΤΑΚΗΣ-Σαν δέσμη από τριαντάφυλλα (εικ.2)

https://www.youtube.com/watch?v=DdUOz1StW50&ab_channel=%CE%95%CF%85%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%9C%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC



Εικόνα 2: απόσπασμα από το "Σαν δέσμη από τριαντάφυλλα"

ΓΙΩΡΓΗΣ ΠΑΥΛΟΠΟΥΛΟΣ- Τα Αντικλείδια (εικ.3)

https://www.youtube.com/watch?v=1rX4prYI-ow&ab_channel=%CE%95%CF%85%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%9C%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC



Εικόνα 3: απόσπασμα από "Τα αντικλείδια"

ΜΙΑΤΟΣ ΣΑΧΤΟΥΡΗΣ- Τα δώρα

https://www.youtube.com/watch?v=-o21dB6-dJw&ab_channel=%CE%95%CF%85%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%9C%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AC



Εικόνα 4: απόσπασμα από "Τα δώρα"

Εξετάζοντας το ποίημα «Καλειδοσκόπιο» του Αργύρη Χιόνη, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το υπαρξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο που υποβόσκει σε αυτό. Το ποίημα πραγματεύεται τη ζωή και τον θάνατο και το ποιητικό υποκείμενο μέσα από το «ταξίδι της ζωής» σε μια σύγχρονη πραγματικότητα, αναζητά το νόημα της ύπαρξης του. Η βασική ιδέα του ποιήματος είναι η βίωση του μαρτυρίου της ανθρώπινης ύπαρξης, με τρόπο που ρέπει προς τον υπαρξισμό του Σαρτρ, καθώς το ποιητικό υποκείμενο του Χιόνη αδυνατεί να γεμίσει το εσωτερικό του κενό κι όλα οδηγούν σε ένα αίσθημα ματαιότητας (Τζωρτζάκη, 2017). Η αναζήτηση νοήματος είναι η πρωταρχική κινητήρια δύναμη στη ζωή του ανθρώπου. Η θέληση του ατόμου για νόημα μπορεί επίσης να μην εκπληρωθεί και τότε μιλάμε για «υπαρξιακή ματαίωση» (Φρανκλ, 2010).

Ο Καρυωτάκης περιγράφει στο ποίημα «Σαν δέσμη από τριαντάφυλλα», με λυρικό ύφος, την αντίθεση της προσωπικότητας και της συναισθηματικής του κατάστασης. Από τη μία η ομορφιά της ζωής και από την άλλη η αδυναμία να τη νιώσει και να αισθανθεί ευτυχία. Ο ποιητής φαίνεται να αντιλαμβάνεται τη γοητεία που μπορεί να ασκήσει η ζωή, όμως δεν μπορεί να νιώσει χαρά. Τα στοιχεία που αποτελούν πηγή χαράς και ευδαιμονίας για κάποιους ανθρώπους, για το ποιητικό υποκείμενο αποτελούν βάρος και επιβεβαιώνουν την παραίτηση του από τις χαρές της ζωής και την παρεπόμενη συνειδητοποίηση της ματαιότητας του κόσμου.

Το ποίημα «Τα Αντικλείδια» πρόκειται για μια αλληγορική αφήγηση, με θέμα την ουσία της ποίησης, τους ποιητές και τα ποιήματα. Το ποίημα ξεκινάει με έναν ορισμό της ποίησης: *Η Ποίηση είναι μια πόρτα ανοιχτή*, παρουσιάζοντας την έτσι προσιτή σε όλους. Η πόρτα λειτουργεί ως σύμβολο της εισόδου στον χώρο της ποίησης. Τα αντικλείδια συμβολίζουν όλα τα ποιήματα που γράφτηκαν και θα γραφτούν στο μέλλον με στόχο να ανοίξουν την πόρτα της ποίησης. Τα μυστικά της ποιητικής δημιουργίας δεν μπορούν να αποκαλυφθούν όσο κι αν προσπαθεί κάποιος. Η ποίηση δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα ούτε να κατακτηθεί. Ωστόσο, κανείς δεν παραιτείται. Για τους ποιητές, η ποίηση λειτουργεί ευεργετικά και καθαρκικά, λειτουργεί ως καταφύγιο, ως παρηγοριά, ως λύτρωση, ως χαρά της ζωής.

Το ποίημα «Τα δώρα» πρόκειται για ένα ποίημα ποιητικής καθώς μιλάει για το ρόλο του ποιητή και τη σχέση του με τους ανθρώπους. Ο ποιητής δέχεται δώρα από τους ανθρώπους γύρω του, που αντιδρούν στην ποίηση ποικιλοτρόπως. Ο ουρανός, από την άλλη, αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στην ποίηση του Σαχτούρη. Αποτελεί τη λύτρωση, το ιδανικό, την ελπίδα, τον πνευματικό χώρο στον οποίο κινείται ο ποιητής. Εντέλει, ο ποιητής έχει ένα δύσκολο χρέος. Οφείλει να πει δύσκολες αλήθειες, οι οποίες πρέπει να φτάσουν μέχρι την καρδιά των ανθρώπων.

Η βιντεοποίηση των τεσσάρων ποιημάτων αποτέλεσε μία δημιουργική διαδικασία. Αρχικά, φτιάχτηκε το σενάριο του κάθε βιντεοποιήματος. Αποφασίστηκε στα δύο ποιήματα ποιητικής να γίνει μια κυριολεκτική απόδοση των στίχων λόγω των ζωντανών εικόνων. Στα άλλα δύο ποιήματα έγινε μια μεταφορική απόδοση των στίχων. Η δημιουργία μιας νέας, πολυτροπικής σύνθεσης με πρώτη ύλη ένα ποίημα αποτελεί μία

πρόκληση καθώς καλείται να μετατρέψει τα νοήματα της εξ ορισμού συμπυκνωμένης και υπαινικτικής ποίησης σε μη γραμμική αναπαράσταση εμπλουτισμένη με ποικίλους πόρους. Το ποίημα μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερες οπτικές ποιητικές σκηνές για να εμπνεύσει νέες δυνατότητες ενεργού νοήματος μέσα σε ένα πλήθος ψηφιακών εξερευνήσεων και εφαρμογών: Οι οπτικοί συσχετισμοί που δημιουργούνται με τη χρήση προσωπικών ψηφιακών φωτογραφιών ή φωτογραφιών ανοιχτής πνευματικής ιδιοκτησίας δημιουργούν νέες σημασιολογικές διαστάσεις που δεν δημιουργούν ένα απλό ψηφιακό τεχνούργημα, αλλά μάλλον ως έναν αισθητικό μικρόκοσμο που αναδεικνύει τις αντιλήψεις ενός λογοτεχνικού κειμένου, τις κατάλληλες οπτικές συνδηλώσεις του και τη συνάφειά του με τον συγκεκριμένο κόσμο μας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ του έργου τέχνης, του δημιουργού και του κοινού του, συνδυάζοντας αυτά τα τρία στοιχεία της φόρμουλας σε μια ξεχωριστή οπτική δημιουργία.

Παράδειγμα εφαρμογής της βιντεοποίησης σε θεραπευτικές συνθήκες

Σε γενικές γραμμές και σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης, αρχικά, δείχνουμε το βιντεοποίημα στον θεραπευόμενο ή στην ομάδα. Έπειτα, ακολουθεί μία σειρά από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Σχετικά παραδείγματα εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (Mazza, 2017: 204) και περιλαμβάνουν ερωτήσεις του τύπου:

Πώς αυτό το ποίημα σχετίζεται με ό,τι συμβαίνει στη ζωή σου;

Ποιο πρόβλημα θεωρείς ότι θίγει το ποίημα;

Ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που σου υποκινεί;

Υπάρχει μια συγκεκριμένη φράση ή εικόνα που να σε συγκινεί περισσότερο και γιατί;

Υπάρχει κάτι στο ποίημα που θα ήθελες να αλλάξεις;

Θέλεις να ζωγραφίσεις μια εικόνα που σου εμπνέει το ποίημα;

Θέλεις να αποδώσεις με κίνηση ή χορό το συναίσθημα ή την ατμόσφαιρα του ποιήματος;

Σου θυμίζει κάποιο τραγούδι ή ταινία που έχεις δει;

Μία άλλη άσκηση είναι η εστίαση σε συγκεκριμένους στίχους ή η επιλογή οπτικής γωνίας και η εμβάθυνση στα συναισθήματα που αναδύονται.

Πιο συγκεκριμένα, στο ποίημα του Χιόνη, θα μπορούσαμε να εστιάσουμε σε πολλούς στίχους ώστε να βοηθήσουμε ένα άτομο που πιθανόν πάσχει από κατάθλιψη ή αγχώδη διαταραχή ή απλά χρειάζεται ψυχολογική υποστήριξη λόγω αντίξοων συγκυριών (πένθος, κακοποίηση). Συγκεκριμένα, θα ρωτούσε ο θεραπευτής για τους στίχους: *Μετά από τόσες ερήμους που διάνυσα,/χωρίς ούτε σταγόνα βροχής,/συνεχίζω να ελπίζω/στην*

ξαφνική παπαρούνα, τι σημαίνει για το θεραπευόμενο η παπαρούνα, τι συμβολίζει κι αν υπάρχει στη ζωή του κάτι που τον κάνει να ελπίζει.

Οι επόμενοι στίχοι είναι: *Πάνω στη γη βαδίζω ακόμα κι όμως/μ' έχουν τυλίξει κι όλες του θανάτου οι ρίζες*. Σε αυτό το σημείο ανοίγει μια συζήτηση για το θάνατο, το φόβο θανάτου αλλά και την ίδια τη ζωή και πώς απολαμβάνουν την καθημερινότητα τους. Στους στίχους: *Κάθε που ανάβεις ένα τσιγάρο,/ονειρεύεσαι δάση, ονειρεύεσαι πόλεις,/ονειρεύεσαι την ίδια την κόλαση* μπορεί ο θεραπευτής να ζητήσει από τον θεραπευόμενο να του διηγηθεί ένα όνειρο που θυμάται να έχει δει και γίνει ανάλυση του. Με τους στίχους: *όσο περνούν τα χρόνια ανακαλύπτεις,/ότι τα σχοινιά που σ' έδεναν,/δεν ήτανε παρά κλωστές,/κλωστές που δεν μπορείς να σπάσεις πια*, ο θεραπευτής μπορεί να ρωτήσει τι συμβολίζουν τα σχοινιά και οι κλωστές στη ζωή του θεραπευόμενου και πώς μπορεί να τα σπάσει. Σε περίπτωση που απαντήσει πως δεν μπορεί να τα σπάσει, ο θεραπευτής προσφέρει συμβουλευτική ώστε να βοηθήσει τον θεραπευόμενο. Τέλος, ζητάει από τον θεραπευόμενο να σχολιάσει τους τελευταίους στίχους: *Μην κλαις/δεν είναι τίποτα/δεν είναι τίποτα./Η ζωή είναι./Θα περάσει*. Συγκεκριμένα, τι σημαίνει ζωή για αυτόν, πώς την χαίρεται, πώς ξεπερνά τις δυσκολίες, ποιο είναι το νόημα που έχει δώσει στην καθημερινότητα του. Ολοκληρώνοντας το ποίημα, μπορεί να ρωτήσει αν το βιντεοποίημα που είδε αντικατόπτριζε οπτικά και ηχητικά το νόημα των στίχων, αν δημιουργήθηκαν συναισθήματα και σκέψεις παρακολουθώντας το κι αν ναι ποιες είναι αυτές.

Συμπερασματικά

Η ποίηση, με την λανθάνουσα, εγγενή της πολυτροπικότητα, μεταφέρεται και στην οθόνη αξιοποιώντας τη ρητή πολυτροπικότητα των ποικίλων διαθέσιμων σημειωτικών πόρων των πολυμέσων, που συνεργαζόμενοι πολλαπλασιάζουν την ερμηνευτική της εμβέλεια. Η βιντεοποίηση, είδος εν εξελίξει, με θεωρητικό εργαλείο της πολυτροπική ποιητική μπορεί να "μεταφράσει" το αρχικό ποίημα με απειράριθμους τρόπους, εκλύοντας ολοένα και νέα νοήματα. Η αξιοποίηση της ποίησης συναντάται και σε θεραπευτικό/ συμβουλευτικό πλαίσιο, σε ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων υπό την θεωρητική αιγίδα της θεραπείας μέσω τέχνης. Αν ο ποιητικός λόγος μέσω των ιδιαίτερων ιδιοτήτων του παράγει νοήματα και απελευθερώνει συναισθήματα, εξίσου και πιθανόν περισσότερο, ή με διαφορετικό τρόπο, η βιντεοποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε αυτήν την κατεύθυνση, ανοίγοντας νέους δρόμους στη θεραπευτική/ συμβουλευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antonopoulou, A. (ch.ch.) *O eafos stin akri tis penas. Dimiourgiki grafi kai ek-frastikes-dimiourgikes therapeies. Praktika Iou Diethnous Synedriou «Dimiourgiki grafi»* (Athina, 4-6 Oktovriou 2013) / [epimeleia I. T. Kotopoulos, A. Vakali, V. Nanou & D. Soulio-ti]Anaktithike 3 Maiou 2022 apo: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/antonopoulou_article.pdf

- Bembry, J. X., Zentgraf, S. & Baffour, T. (2013). Social skills training through poetry therapy: A group intervention with schizophrenic patients. *Journal of Poetry Therapy* 26(2), 73–82.
- Block, F. W. (2007). Digital poetics or on the evolution of experimental media poetry. In 3TE. Kac3T(Ed.). *Media poetry: An international anthology*. (pp. 229-243). Chicago: Intellect Books.
- Bratitsis, Th., Patsoura O. (2015). I vinteo-poiisi synanta tin psifiaki afi-gisi. *Sto 2o Diethnes Synedrio Dimiourgiki Grafì*, Kerkyra. Anaktithike stis 19 Maiou 2022 apo: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_2.pdf
- Burn, A. (2013) 'The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to moving image media' in Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Chalkiadaki, N. (2013). Ena poiima stin othoni: I techni tis vinteopoiisis (Video-poetry). *Praktika Iou Diethnous Synedriou «Dimiourgiki grafì»* (Athina, 4-6 Oktovriou 2013) / [epimeleia I. T. Kotopoulos, A. Vakali, V. Nanou & D. Soulioti] Anaktithike stis 20 Maiou 2022 apo: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/chalkiadaki_article.pdf
- Chavis, G.G. (2011). *Poetry and Story Therapy: The Healing Power of Creative Expression*. London & Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Dencker, K. P. (2000). From concrete to visual poetry, with a glance into the electronic future. Retrieved from <http://www.thing.net/~grist/l&d/dencker/denckere.htm>
- Frankl, V., E. (2010). *To noima tis zois*. Athina: Ekdoseis Psychogios.
- Freud, S. (1959). The relation of the poet to day-dreaming. In J. Riviere, trans., *Collected Papers of Sigmund Freud*. Vol. 4. New York: Basic Books (original work published 1908).
- Heimes, S. (2011). State of poetry therapy research (review). *The Arts in Psychotherapy*, 38, 1–8.
- Hitchcock, J. L., & Bowden-Schaible, S. (2007). Is it time for poetry now? Therapeutic potentials-individual and collective. *Journal of Poetry Therapy*, 20, 129-140.
- Jakobson R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. (εισ.-μτφρ. Άρης Μπερλής). Αθήνα: εκδ. Βιβλιοπωλείον της "Εστίας"

- Jewitt, C. (2005). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kähmi Karoliina (2015). *Advances in Poetry Therapy*, Scriptum, 4, 30-43
- Konyves, T. (2011). *Videopoetry: A Manifesto*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2022 από: https://issuu.com/tomkonyves/docs/manifesto_pdf
- Kraniotis, D. (2013). *Therapeia meso Poiisis. Sygchroni Ekfrasi*, 1, Athina 22/12/2013. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2022 από: <https://poets.gr/el/poihtes/77-kraniotis-p-dimitris/283-poetry-therapy>
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. (pp 53-79). London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Marques, D. (2012). Powered words making poetry with words in a world of images. *6th Global Conference on Visual Literacies* (1-12), UK: Oxford University.
- Mazza, N. (1999). *Poetry Therapy: Interface of the Arts and Psychology*. Boca Raton/ London: CRC Press.
- Mazza, N. (2003). *Poetry Therapy: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Mazza, N. (2008). The distance between the way we die and the way we live. In T. Lombardo (Ed.) *Aftershocks: The Poetry of Recovery for Life-shattering Events* (pp. xvii-xxii). Atlanta, GA: Sante Lucia Books
- Mazza, N. (2017). *Poetry Therapy. Theory and Practice*. Routledge.
- McCulliss, D. (2011a). Poetry therapy. In L.'Abate and L.G. Sweeney (Eds.) *Research on Writing Approaches in Mental Health* (pp. 93-114). Bingley, UK: Emerald Group.
- McVee, M. B., Bailey, N. M., & Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry. *Research in the Teaching of English*, 43, 112-143.
- McVerry, J. G. (2007). Power of posting poetry. *Language Arts Journal of Michigan* 23(1), 50-56.

- O'Halloran, K. L. (2009). Multimodal analysis and digital technology. In *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*. Palladino, Campobasso.
- Tweddle, S., Adams, A., Clarke, S., Scrimshaw, P., & Walton, S. (1997). *English for tomorrow*. Buckingham: Open University Press.
- Tzortzaki, M. (2017). Filosofikes anazitiseis sto ergo tou Argyri Chioni. Ana-ktithike stis 3 Maiou 2022 apo: shorturl.at/DJUW7 (academia.edu).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Μελέτη περίπτωσης

Ζούρου Ηλέκτρα, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.60, Μ.Εδ

Περίληψη

Η αξιολόγηση συνιστά αναγκαία διάσταση κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη εκφορά αξιολογικών κρίσεων αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της και για τη διασφάλιση της ποιότητας και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία προβαίνουμε σε σχεδιασμό της αξιολόγησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης μακροχρόνια άνεργων γυναικών σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού και συμβουλευτικής με χρήση της ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης λόγω των ποιοτικών και ευέλικτων χαρακτηριστικών της προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες διορθωτικών παρεμβάσεων, επαναδιαπραγμάτευσης στόχων, βελτίωσης και ουσιαστικής ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: ενδυναμωτική αξιολόγηση, ενεργητική συμμετοχή, ενδυνάμωση

The empowering evaluation in the education programs of vulnerable social groups. Case study

Abstracts

The evaluation is a necessary dimension of every educational intervention for making evaluative judgments regarding the manner of its implementation and for ensuring the quality and improvement of the education provided. In this study, we proceed with the design of the evaluation of a training program for long-term unemployed women in digital literacy and counseling using the empowering evaluation. Due to its qualitative and flexible characteristics, this specific evaluation model offers rich opportunities for corrective interventions, renegotiation of goals, improvement and substantial response to the educational needs of the trainees.

Key-Words: empowering assessment, active participation, empowerment

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι ένα αναγκαίο και ουσιαστικό βήμα στον κύκλο σχεδιασμού κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς προσφέρει ανατροφοδοτικά στοιχεία κατά τον σχεδιασμό της, την ανακατευθύνει και την αναπροσαρμόζει, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην παρούσα εργασία αρχικά προβάλλουμε τα χαρακτηριστικά της ενδυναμωτικής αξιολόγησης και αναδεικνύουμε την αξία του συγκεκριμένου μοντέλου, σε σύγκριση με άλλα μοντέλα αξιολόγησης, στα προγράμματα εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και ειδικότερα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που απευθύνεται σε μακροχρόνια άνεργες γυναίκες. Στη συνέχεια ασχολούμαστε με κύρια ζητήματα διεξαγωγής της

αξιολόγησης που αφορούν στη διατύπωση των στόχων του προγράμματος, στον προσδιορισμό των αντικειμένων αξιολόγησης και των προτιμώμενων αξόνων, με παράλληλη τεκμηρίωση των επιλογών μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τα στοιχεία διεξαγωγής της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος.

Το μοντέλο της «ενδυναμωτικής αξιολόγησης»

Σε μια προσπάθεια ολοκληρωμένης προσέγγισης της αξιολόγησης κάθε προγράμματος έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα αξιολόγησης που περιλαμβάνουν το θεωρητικό πλαίσιο, προτάσεις για τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, την έκταση εφαρμογής της, τη χρησιμότητα και αξία των αποτελεσμάτων της, τους ρόλους τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των συντελεστών του προγράμματος, το μεθοδολογικό πλαίσιο που αφορά στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές και κυρίως τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Καραλής, 2005).

Κάθε αξιολογική προσέγγιση έχει τη δική της καταλληλότητα και χρησιμότητα και διαφέρει ανάλογα με τον φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα και το πλαίσιο υλοποίησης του, όπως τον τύπο και τη διάρκεια του προγράμματος, τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, τον βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του (Καραλής, 2005). Το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα αποσκοπεί στην υποστήριξη της προσπάθειας των άνεργων γυναικών για ένταξη ή και επανένταξη στη αγορά εργασίας, ενισχύοντας τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, προοπτικές και επιδιώξεις. Καταλληλότερη αξιολογική προσέγγιση σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του προγράμματος, θεωρείται η ενδυναμωτική αξιολόγηση λόγω των ποιοτικών και ευέλικτων χαρακτηριστικών της, η οποία θα λάβει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση), προσφέροντας ευκαιρίες διορθωτικών παρεμβάσεων, επαναδιαπραγμάτευσης στόχων, βελτίωσης και ουσιαστικής ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συμβάλλει σε απευαισθητοποίηση και απομυθοποίηση της αξιολόγησης, βοηθώντας τον οργανισμό να εσωτερικεύσει τις αρχές αξιολόγησης και πρακτικές και να καταστήσει την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος του προγραμματισμού του προγράμματος (Fetterman, 1994).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση, εκφραστής της οποίας ήταν ο D. Fetterman συνιστά ένα καινοτόμο και συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης που αποσκοπεί στην προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και ενδυνάμωσης του συνόλου των συντελεστών του επιμορφωτικού προγράμματος και κυρίως των επιμορφούμενων (Καραλής, 2005). Η αξιολόγηση ενδυνάμωσης βασίζεται στη χρήση εννοιών και τεχνικών αξιολόγησης που προωθούν την αυτοδιάθεση και τον αυτοπροσδιορισμό (Fetterman, 1994). Οι συμμετέχοντες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία υλοποίησής της αξιολόγησης, λαμβάνοντας αποφάσεις αναφορικά με την πορεία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Κεντρική ιδέα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να βοηθήσουμε τους επιμορφούμενους να βοηθήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Οι δέκα αρχές της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Fetterman (2005) είναι οι εξής:

1. Βελτίωση (improvement): Η βελτίωση ατόμων, προγραμμάτων, οργανισμών.
2. Κοινοτική ιδιοκτησία (community ownership): Οι ενδιαφερόμενοι του προγράμματος, με τη βοήθεια αξιολογητών, αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού και διεξαγωγής της αξιολόγησης και τη χρήση των ευρημάτων.
3. Συμπερίληψη (inclusion): Συμμετέχοντες και προσωπικό από όλα τα επίπεδα ενός προγράμματος ή οργανισμού καλούνται να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση.
4. Δημοκρατική συμμετοχή (democratic participation): Η ενεργός συμμετοχή όλων στην κοινή λήψη αποφάσεων.
5. Κοινωνική δικαιοσύνη (social justice): Δίνεται μεγάλη αξία στην αντιμετώπιση του ευρύτερου κοινωνικού αγαθού πρακτικών και προγραμμάτων και στην επίτευξη μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.
6. Κοινοτικές γνώσεις (community knowledge): Οι γνώσεις, οι πληροφορίες και η εμπειρία που βασίζονται στην κοινότητα εκτιμώνται και γίνονται σεβαστές και χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση του τοπικού πλαισίου και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
7. Στρατηγικές βάσει αποδεικτικών στοιχείων (evidence-based strategies) Η αξία δίνεται στην παροχή εμπειρικών αιτιολογήσεων για δράση και αξιοποίηση.
8. Ανάπτυξη ικανοτήτων (capacity building): Το προσωπικό του προγράμματος και οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πώς να διεξάγουν τις δικές τους αξιολογήσεις. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούνται ικανοί να διενεργούν αξιολογήσεις όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία και συνθήκες.
9. Οργανωτική μάθηση (organizational learning): Η αξιολόγηση ενδυνάμωσης βοηθά στη δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών.
10. Ευθύνη (accountability): Όσοι εμπλέκονται δεσμεύονται για παρεμβάσεις και συνεχή βελτίωση βάσει αποτελεσμάτων.

Οι Wandersman et al (2005) υποστηρίζουν πως ενώ η ενδυναμωτική αξιολόγηση μοιράζεται κάποιες αξίες και μεθόδους με άλλες προσεγγίσεις αξιολόγησης, εντούτοις οι αρχές αξιολόγησης της ενδυνάμωσης στο σύνολό τους είναι αυτό που το διακρίνει από άλλες προσεγγίσεις αξιολόγησης (Miller & Lennie, 2005).

Είναι μια πολύπλευρη αξιολογική προσέγγιση που δύναται να πάρει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της διευκόλυνσης, της υπεράσπισης, του διαφωτισμού και της απελευθέρωσης (Fetterman, 1994, σελ. 1). Λόγω της ευελιξίας της δύναται να χρησιμοποιηθεί σε πολλούς τομείς, όπως στην εκπαίδευση, την υγεία, την

τεχνολογία, ακόμα και στις επιχειρήσεις, σε αντίθεση με άλλα μοντέλα που απευθύνονται σε συγκεκριμένους τομείς. Για παράδειγμα, το μοντέλο αξιολόγησης των τεσσάρων επιπέδων εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης με προσανατολισμό στις ανάγκες της επιχείρησης, την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας, την ανάλυση κόστους/ αποδοτικότητας, τη διακρίβωση του βαθμού πραγματοποίησης των προκαθορισμένων στόχων της επιχείρησης (Καραλής, 2005). Η συγκεκριμένη ομάδα όμως στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της έχει ανάγκη από συμμετοχικές και ευέλικτες διαδικασίες αξιολόγησης που θα εμπλέξουν ενεργητικά τις γυναίκες και θα συμβάλλουν σε αναγνώριση προβλημάτων, ανάδειξη δυνατοτήτων και ικανότητες αυτοπροσδιορισμού. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων, προσανατολίζεται στις ανάγκες της επιχείρησης και δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των συμμετεχόντων και την ενδυνάμωσή τους, άρα δε θα ήταν κατάλληλο μοντέλο αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι το πλέον συμμετοχικό εργαλείο που δύναται να διδάξει στις επιμορφούμενες γυναίκες, πως να καταστούν οι ίδιες αξιολογήτριες, να γίνουν πιο αυτάρκεις (Fetterman, 1994) και να αξιολογήσουν βασικά στοιχεία του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν (Καραλής, 2005). Το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης, αν και θεωρείται εξίσου συμμετοχικό μοντέλο, καθώς αποσκοπεί σε διεύρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων του εκπαιδευτικού προγράμματος, με παράλληλη πληροφόρηση και ενημέρωση τους για την πορεία της αξιολόγησης, ωστόσο δεν δίνει την ευκαιρία στις εκπαιδευόμενες να καθορίσουν οι ίδιες την πορεία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, όπως στην ενδυναμωτική αξιολόγηση. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη διαμόρφωση «κοινωνικού κεφαλαίου», στην εκπαίδευση δηλαδή των εκπαιδευόμενων να σκέφτονται και να δρουν με τρόπο ενδυναμωτικά αξιολογικό (Πρίντεζη, 2006). Ο αξιολογητής λειτουργεί ως παρατηρητής, συνεργάτης και διευκολυντής των εκπαιδευόμενων κατά την ενδυνάμωσή τους (Καραλής, 2005). Με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιείται η ικανότητά τους να εκφράζονται, να αντιλαμβάνονται την ποιότητα του προγράμματος, το βαθμό συμμετοχής και απόδοσής τους, ώστε μέσω διορθωτικών και βελτιωτικών παρεμβάσεων να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την άρτια εφαρμογή του προγράμματος. Αντίθετα, άλλα μοντέλα αξιολόγησης, όπως το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων και το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης δίνουν έμφαση στο προκαθορισμένο πλαίσιο του προγράμματος και διεξάγονται υπό την καθοδήγηση του αξιολογητή, που λειτουργεί ως ειδικός, σε αυστηρά προκαθορισμένες συνθήκες υλοποίησης. Ανάλογα και το μοντέλο CIPP, αν και συνιστά την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δίνει έμφαση στη βελτίωση σε σχέση με τους επιμορφούμενους, η δομήσή του σε συγκεκριμένες φάσεις δεν προσφέρει την ευελιξία και το καινοτόμο πνεύμα του μοντέλου της ενδυναμωτικής αξιολόγησης Καραλής, 2005). Το συγκεκριμένο λοιπόν πρόγραμμα εκπαίδευσης, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του θα πρέπει να διέπεται από μια αξιολογική προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από καινοτόμο πνεύμα και δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, όπως η ενδυναμωτική αξιολόγηση.

Σχεδιασμός αξιολόγησης

Κάθε αξιολογική προσέγγιση δομείται σε ένα υπόβαθρο, το οποίο προσδιορίζει τους στόχους και τις συνιστώσες της αξιολόγησης. Πέρα λοιπόν από την επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης που αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης περιλαμβάνει επίσης τον προσδιορισμό των στόχων, των αντικειμένων αξιολόγησης και των αντίστοιχων αξόνων, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολογική διαδικασία του προγράμματος.

Αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζονται με τους στόχους του προγράμματος. Ανάλογα με τον τύπο του προγράμματος δύναται να επιλέξουμε ανάμεσα στην *αξιολόγηση βάσει στόχων (goal based evaluation)*, όπου λαμβάνονται υπόψη οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος και εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης αυτών και στην *ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation)*, όπου οι στόχοι σύμφωνα με τον Scriven (1991, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005) μπορεί να θεωρηθούν «διαπραγματεύσιμοι» και να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θα επιλέξουμε την ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση. Έχοντας επιλέξει το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευόμενες διαμορφώνουν με τον αξιολογητή το πλαίσιο αξιολόγησης, και διερευνούν οι ίδιες, ως αξιολογήτριες, την αξία του προγράμματος. Ενθαρρύνονται μέσω του καταγίγισμού ιδεών (brainstorming) να εκφράσουν και να διαμορφώσουν τους στόχους της αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και επιθυμίες τους, με συνεκτίμηση του γενικότερου πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος (Καραλής, 2005).

Οι στόχοι της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμετοχής των επιμορφούμενων στις δραστηριότητες του προγράμματος.
- Να διερευνηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων.
- Να διερευνηθούν οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενες με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
- Να εξεταστεί η ανταπόκριση των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Μέρος κάθε διαδικασίας αξιολόγησης συνιστά ο προσδιορισμός του τι αξιολογούμε, πώς το αξιολογούμε και με βάση ποια στοιχεία καταλήγουμε σε συμπεράσματα για τη συμβολή αυτών των επιμέρους παραγόντων στην αξιολόγηση του προγράμματος (Καραλής, 2005). Αυτό επιτυγχάνεται κατά τη φάση του σχεδιασμού της αξιολόγησης, μέσω καθορισμού του πλαισίου των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών. Το σχήμα αξιολόγησης «αντικείμενα-άξονες-δείκτες» συνιστά μια διαδικασία ανάλυσης των λειτουργικών χαρακτηριστικών του προγράμματος και περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Scriven (1991, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005) καθορισμό του είδους και του

τύπου των δεδομένων που θα συλλέξουμε και των κριτηρίων βάσει των οποίων θα διατυπώσουμε τις κρίσεις μας για το υπό εξέταση πρόγραμμα.

Τα αντικείμενα αξιολόγησης περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία που εντάσσονται στο πρώτο στάδιο της αξιολόγησης, όπως οι εκπαιδευτές, οι εκπαιδευόμενοι, το εκπαιδευτικό υλικό, το αναλυτικό περιεχόμενο, ο χώρος και τα εποπτικά μέσα (Καραλής, 2012, σελ. 120).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθόσον έχει επιλεγεί το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, θα λειτουργήσουμε ως υποστηρικτές και θα ενθαρρύνουμε τον προσδιορισμό από τις εκπαιδευόμενες των αντικειμένων αξιολόγησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενες θα αναδείξουν παραμέτρους του προγράμματος που θεωρούν πιο σημαντικούς, θα παροτρυνθούν να διατυπώσουν την κρίση τους και θα τεκμηριώσουν τις απόψεις τους (Καραλής, 2005). Τα δύο αντικείμενα που θα μπορούσαν να επιλεγούν είναι:

- Οι εκπαιδευτές
- Οι εκπαιδευόμενοι

Αναφορικά με το πρώτο αντικείμενο « εκπαιδευτές» μπορεί να εκτιμηθεί ο βαθμός που ο εκπαιδευτής ενθάρρυνε τη δημιουργία ενός συνεργατικού και επικοινωνιακού μαθησιακού κλίματος, δίνοντας ευκαιρίες αυτοέκφρασης και πρωτοβουλίας. Επίσης, πώς συντόνισε και διαχειρίστηκε συνολικά την ομάδα, τον καθένα ξεχωριστά από τις εκπαιδευόμενες, καθώς και τυχόν συγκρούσεις που προέκυψαν στην εκπαιδευτική ομάδα. Επιπλέον, αν οι μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποίησε ήταν συμμετοχικές και προήγαγαν την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων.

Αντίστοιχα στο αντικείμενο «εκπαιδευόμενοι» θα εκτιμηθεί ο βαθμός ικανοποίησης, συμμετοχής και παρακολούθησης των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Η αφοσίωση και η συνέπεια που υπέδειξαν στην τήρηση του ωρολόγιου προγράμματος. Θα διαπιστωθούν αδυναμίες και δυνατά σημεία, αναφορικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που κατακτήθηκαν σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού και συμβουλευτικής στην εργασία, όπως δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ, σύνταξη εγγράφων, τεχνικές συνέντευξης, σύνταξη βιογραφικού σημειώματος. Θα διαπιστωθεί ο βαθμός επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τόσο με τον εκπαιδευτή, όσο και με τα μέλη όλης της ομάδας.

Στη διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησης που στη συγκεκριμένη εργασία περιλαμβάνει τους στόχους, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης ο ρόλος μας ως αξιολογητές περιορίζεται, όπως υποστηρίζει ο Καραλής (2005, σελ.85) στην *τεχνική υποστήριξη* των επιμορφούμενων. Οι επιμορφούμενες θα προσδιορίσουν τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα διατυπώσουν τις κρίσεις τους, τις διαδικασίες, βάσει των οποίων θα διατυπωθούν οι κρίσεις και την τεκμηρίωση της αξιολόγησης.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία προσεγγίσαμε το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, στο πλαίσιο σχεδιασμού της αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος Μακροχρόνια Ανέργων Γυναικών σε Θέματα Ψηφιακού Γραμματισμού και Συμβουλευτικής. Η σημαντικότητα αυτού του μοντέλου, όπως διαπιστώθηκε, έγκειται στην δυνατότητα που προσφέρει για συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της αξιολόγησης, μέσω καθορισμού του πλαισίου, του περιεχομένου και της πορείας της, σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα αξιολόγησης που υλοποιούνται βάσει αυστηρά προκαθορισμένων πλαισίων του προγράμματος.

Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου προγράμματος επιτάσσουν τη χρήση συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης, που αξιοποιούν τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για σχεδιασμό και υλοποίηση της αξιολόγησης, βάσει των εμπειριών, αναγκών και χαρακτηριστικών τους, προκειμένου να διαπιστωθεί από τους ίδιους ο βαθμός ικανοποίησης, αποδοτικότητας, απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και εντέλει αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Οι κρίσεις που διατυπώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για την αξία ενός προγράμματος, όπως υποστηρίζει ο Fetterman θεωρούνται εγκυρότερες από εκείνες ενός ειδικού αξιολογητή και οδηγούν στην ενδυνάμωσή τους (Καραλής, 2005).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Fetterman, D. M. (1994a). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, Vol. 15, No.1, pp. 1-15. DOI:10.1177/109821409401500101
- Fetterman, D. (2005). Empowerment Evaluation Principles in Practice (Chapter 3), in Fetterman, D. & Wandersman, A. (eds.) Empowerment Evaluation. Principles in Practice, pp.209-214. *New York: The Guilford Press*. Retrieved from: <https://www.guilford.com/excerpts/fetterman.pdf?t>
- Karalis, Th. (2005). Schediasmos, Dioikisi, Axiologisi Programmaton Ekpaidefsis Enilikon. Axiologisi Programmaton, Tomos D, Patra: EAP
- Karalis, Th. (2012) Axiologisi programmaton. Sto Th. Karalis & I. Papageorgiou. Schediasmos, Ylopoiisi kai Axiologisi Programmaton Dia Viou Ekpaidefsis. Athina: INE GSEE.
- Miller, W. , & Lennie, J. (2005). Empowerment evaluation: A practical method for evaluating a national school breakfast program. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228688148_Empowerment_evaluation_A_practical_method_for_evaluating_a_school_breakfast_program
- Printezi, M. (2006). Axiologisi Endynamosis. Meleti kai Plaisio Efarmogis. Diplomatiki Ergasia. Syros: Panepistimio Aigaiou.

Η αξιοποίηση της τεχνογνωσίας στις υπηρεσίες διαδικτύου και τις Τ.Π.Ε. στη μετά covid εποχή.

Κατσάνος Πολυχρόνης, Εκπαιδευτικός Π.Ε86, Μ.Εδ.

Περίληψη

Ο σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στη νέα κανονικότητα στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας καθώς και τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε περίπτωση μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των δασκάλων των δημόσιων σχολείων. Η μελέτη χρησιμοποίησε την ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Με βάση τα ευρήματα, τέσσερα θέματα προέκυψαν από την εμπειρία των δασκάλων κατά την καραντίνα και πιο συγκεκριμένα: 1. Τεχνολογικά εγγράμματοι δάσκαλοι του 21ου αιώνα, 2. Η ανάγκη για νέες παιδαγωγικές μεθόδους, 3. Δύσκολη παρακολούθηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της μάθησης και 4. Online και offline πλατφόρμες, εφαρμογές, λογισμικό ως υποστήριξη. Συμπεραίνεται ότι οι δάσκαλοι ανταπεξήλθαν παρά τις αδυναμίες και τις απειλές και τις μετέτρεψαν σε ευκαιρίες παρά την ανεπαρκή επιμόρφωση και τις επί μέρους ελλείψεις υποδομές.

Λέξεις-Κλειδιά: Δάσκαλοι, δημόσια σχολεία, πανδημία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Leveraging internet services and ICT know-how in the post-covid era.

Katsanos Polychronis, Ict Teacher, M.Ed.

Abstract

The purpose of the study is to explore the strengths and weaknesses in the new normal in public education in Greece as well as the software used in each case through the lived experiences of public-school teachers. The study used qualitative research and more specifically semi-structured interviews. Based on the findings, four themes emerged from the teachers' experience during the quarantine and more specifically: 1. Technologically literate teachers of the 21st century, 2. The need for new pedagogical methods, 3. Difficult monitoring, feedback and evaluation of learning and 4. .Online and offline platforms, applications, software as support. It is concluded that the teachers coped despite weaknesses and threats and turned them into opportunities despite insufficient training and partially deficient infrastructure.

Key-Words: Teachers, public schools, pandemic, distance education

Εισαγωγή

Μια νέα κατάσταση εμφανίζεται στο προσκήνιο καθώς σε παγκοσμίως οι κοινωνίες κάνουν προσαρμογές στα νέα δεδομένα που προέρχονται λόγω του «Covid-19» με κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Ξαφνικά όλοι οι άνθρωποι βρεθήκαμε έγκλειστοι στα σπίτια μας, δουλεύοντας εξ αποστάσεως και διαδικτυακά, διδάσκοντας εντελώς διαφορετικά, χρησιμοποιώντας τις πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, σαν να ήμασταν «ειδικοί στην τεχνολογία» (Taylor, 2018), άλλοτε χωρίς τεχνικές δυσκολίες και άλλοτε κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε πολλές δυσχέρειες. Έτσι, αξαναγκάστηκαν και οι μαθητές μας να συνδεθούν διαδικτυακά και να πάρουν μέρος στη διδασκαλία μέσω εικονικών τάξεων, είτε όμως έχοντας σύνδεση στο διαδίκτυο είτε δεν αφήνοντάς τους στο περιθώριο λόγω έλλειψης συνδεσιμότητας ή/και εξοπλισμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επιτακτικά να δομήσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους ενώ ταυτόχρονα να συμβαδίσουν με τις αλλαγές λόγω κατάστασης, παρά τις απότομες και χωρίς προειδοποίηση αλλαγές (Zhou, Wu, Zhou, & Li, 2020).

Βαρύνουσας σημασίας ήταν το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου προετοιμασία κλήθηκαν να ανταποκριθούν ενώ παράλληλα, η υπουργός Παιδείας δήλωνε: «(...) η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποπνέει ιδιαίτερο δυναμισμό. Τα ενθαρρυντικά πρώιμα σημάδια ενισχύουν την πεποίθησή μας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δείξει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους δασκάλους μας, να διευρύνουν τα όρια της αυτονομίας τους, αλλά και να επενδύσουν σε διαδικασίες και υποδομές που θα υποστηρίξουν ενεργά το διδακτικό τους έργο» (Tzifopoulos, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια νέα μέθοδο διαδεδομένη σε όλο πλέον τον κόσμο ως τη θεμελιώδη μέθοδο των ανοιχτών εκπαιδευτικών συστημάτων ενώ παράλληλα αποτελεί σημείο απόκλισης και διαφοροποίησης από τα συμβατικά ιδρύματα, αφού του έκλεισαν οι εκπαιδευτικές μονάδες λόγω του COVID-19. Πράγματι, αποτέλεσε τη μόνη πολιτική και εκπαιδευτική λύση έτσι ώστε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία (Foti, 2020). Είναι απόλυτα συνδεδεμένη αφενός με την "εκπαίδευση" και αφετέρου με την "κατάρτιση", αφού εν αρχή ξεκίνησε ως οργανισμός μερικής φοίτησης, εν συνεχεία με ταχυδρομική αλληλογραφία με τα συμβατικά βιβλία, έπειτα μέσω ραδιόφωνου, τηλεόρασης, τηλεφώνου και τις τελευταίες δεκαετίες υιοθέτησε κάθε είδους σύγχρονη τεχνολογία όπως κινητά τηλέφωνα και υπολογιστές, έως δορυφόρους (Keegan, 2001).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εξ αποστάσεως διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο

Η έννοια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» εισήχθη για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 και βρήκε πρακτική εφαρμογή για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1980 (Holmberg, Bernath, & Busch, 2005). Αρχικά, απευθυνόταν μόνο σε ενήλικες και εντός πανεπιστημίων έως ότου ξέσπασε η πανδημία COVID-19 οπότε η εξ αποστάσεως διδασκαλία εφαρμόστηκε σε όλα τα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά συμπληρωματικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση και στη συνέχεια διαμορφώνοντας ένα σχήμα υβριδικής ή μικτής μάθησης ανάλογα με τα δεδομένα που επικρατούσαν την κάθε χρονική στιγμή.

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού της συμμετοχικής ομαδικής αλληλεπίδρασης με τον ατομικό ρυθμό του ο κάθε μαθητής και υλοποιείται με τη χρήση e-mail, με εκπαιδευτικές πλατφόρμες (Moodle) και με wikis και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργάζονται και να διαβάζουν στον δικό τους χρόνο. Από την άλλη πλευρά η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (τηλεδιάσκεψη) έχει χρησιμοποιηθεί και πριν από την πανδημία μέσω Skype αλλά και άλλων πλατφορμών. Τα κύρια χαρακτηριστικά για την επιλογή μιας πλατφόρμας αποτελούν: η σταθερότητα, η φιλικότητα προς τον χρήστη της διεπαφής και η ασφάλεια. Η εξ αποστάσεως παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικτυακή εποχή που διανύουμε αναφορικά σε πολλούς κλάδους. Οι μαθητές αφενός μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα από χωροχρονικές εξαρτήσεις και η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους διευκολύνεται από τα ΜΜΕ. Η μεταξύ τους επικοινωνία μπορεί να υφίσταται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ όμως η αλληλεπίδραση δεν είναι πάντα εγγυημένη (Khalil, Abdel Meguid, & Elkhider, 2018).

Η αλληλεπίδραση τώρα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ανεξάρτητα από το ποιο μέσο χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε κυρίως ως προς τη σχέση ενός προς ένα μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου. Ωστόσο, αυτή η αλληλεπίδραση συνδέεται άρρηκτα με τις παρεχόμενες εργασίες από τον δάσκαλο στον μαθητή. Τη στιγμή που ο μαθητής τις ολοκληρώσει, τις υποβάλλει με σκοπό να λάβει ανατροφοδότηση κάτι που όμως συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη μετωπική διδασκαλία. Στην εποχή μας δεν μπορούμε να αρνηθούμε πλέον ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια εκπαιδευτική δραστηριότητα (Nikiforos, Tzanavaris, & Kermanidis, 2020).

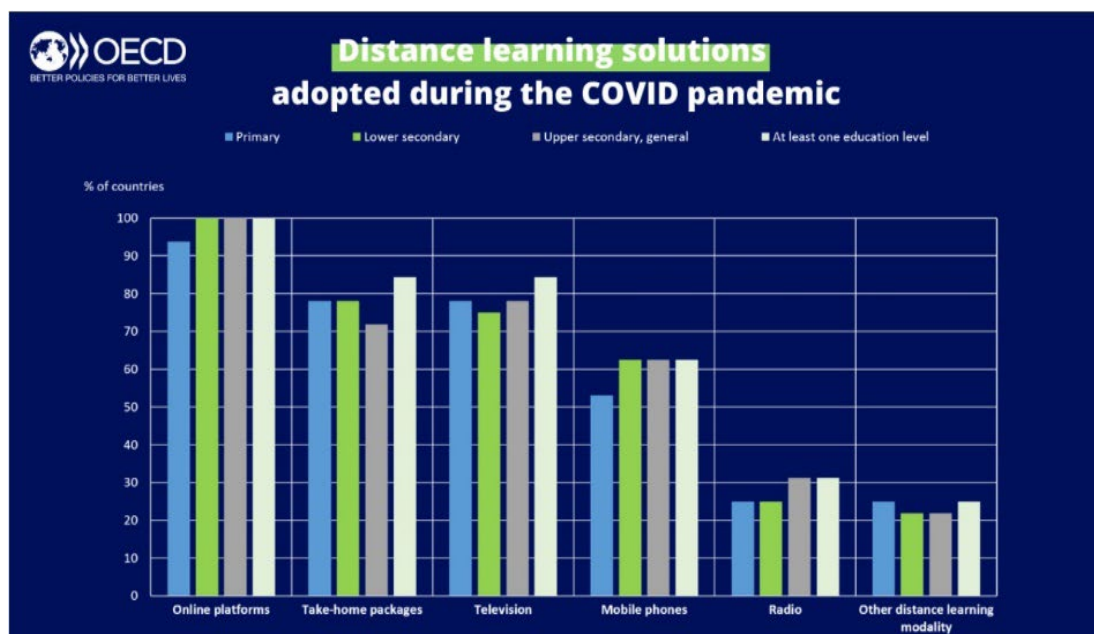
Τέλος, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στα κινητά τηλέφωνα και στις ψηφιακές συσκευές που παρόλο που χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον από τους μαθητές, προκαλέσαν ασυνέπειες και προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παρόλα αυτά δεν γινόταν να αποκλειστούν από το λεγόμενο ψηφιακό σχολείο (Cavanaugh et al., 2012). Σχετικές έρευνες μας ενθαρρύνουν αναφορικά με την εκμετάλλευση της κινητής τεχνολογίας, είτε με ταμπλέτες είτε με κινητά τηλέφωνα, στην εκπαίδευση (m-learning) (Ditzler, Hong & Strudler, 2016).

Πλατφόρμες και λογισμικά

Οι πλατφόρμες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στην Ελλάδα αυτές που προσφέρθηκαν απ' το κράτος ήταν το Webex για τη σύγχρονη και η e-class και e-me για την ασύγχρονη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα της Foti (2020) η πλατφόρμα e-class που οι βαθμολογήθηκε ως πολύ χρήσιμη, αναφορικά με την ευκολία στη χρήση και από τους εκπαιδευτές αλλά και από τους μαθητές, χωρίς την απαίτηση εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων. Επιπροσθέτως, ήταν σημαντική η προσαρμοστικότητα της στις ανάγκες όλων των μαθημάτων με απλοϊκή δυνατότητα αναβάθμισης και επέκτασης. Εν παραλλήλω, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα που παρουσιάζεται (βλ. κεφάλαιο αποτελεσμάτων) χρησιμοποιήθηκαν οι πλατφόρμες e-me, Edmodo, Google classroom και για την αξιολόγηση των μαθητών το classdojo.

Επίσης, η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχει υποστήριξη για την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και οι εκπαιδευόμενων, μεταξύ μαθητών και δασκάλων, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να έχουν φωνητική και οπτική επικοινωνία (Μουζάκης, 2004). Υπάρχει, μάλιστα, συμφωνία και στη δική μας έρευνα καθώς επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τις πλατφόρμες Google Meet, Zoom και κατά περιπτώσεις τα social media.

Όπως παρατηρούμε στο Σχήμα 2 σε παγκόσμιο επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν οι σύγχρονες και ασύγχρονες πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τη χρήση εκπαιδευτικής τηλεόρασης, κινητών τηλεφώνων, ραδιοφώνου, κ.α.



Σχήμα 2. Λύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία παγκοσμίως (OECD, 2021)

Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εντοπίσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες στις νέες συνθήκες στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας λόγω Covid-19, καθώς και να διερευνήσει τις πλατφόρμες και τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε περίπτωση μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες των δασκάλων των δημόσιων σχολείων.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στον ποιοτικό σχεδιασμό φαινομενολογικής έρευνας ο οποίος περιγράφει τις ερμηνείες των συμμετεχόντων βασισμένες στις εμπειρίες τους. Η φαινομενολογία ως μέθοδος επιστημονικής έρευνας είναι σημαντικότερη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, ενισχύει την ανάπτυξή τους και αποσκοπεί στην εμπειρία της καθαρής συνείδησης ενός ατόμου. Εντρυφεί, ακόμα, στα φαινόμενα και τη σημασία τους, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο την επιστημονική μελέτη ολόπλευρα, καθότι η επιστημονική ανάπτυξη συναρτάται με τη συνηθισμένη εμπειρία ενός ατόμου. Η γνώση και η εμπειρία ενός ατόμου είναι αλληλό- ανατροφοδοτούμενες. Πιο συγκεκριμένα, η εμπειρία οδηγεί στην απόκτηση γνώσης σε οποιαδήποτε κατάσταση όπου συμμετέχει ένα άτομο. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω φορμών google. Έπειτα, κάποιοι συμμετείχαν σε μια συζήτηση ομάδας εστίασης διαδικτυακά ή δια ζώσης, ανάλογα με την περίπτωση. Κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας τα θέματα και τα κοινά μοτίβα εξήχθησαν από τις απαντήσεις τους. Χρησιμοποιήθηκε ο ποιοτικός σχεδιασμός φαινομενολογικής έρευνας επειδή επικεντρωθήκαμε στις ατομικές εμπειρίες των δασκάλων στο πλαίσιο της νέας κατάστασης που επικράτησε λόγω COVID-19 στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας. Υπήρχαν 14 συμμετέχοντες στη μελέτη που προθυμοποιήθηκαν να συμμετέχουν (χωρίς κανένα περιορισμό στην επιλογή του δείγματος) που είχαν εμπειρίες από την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την καραντίνα στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας.

Αποτελέσματα

Τα θέματα που προέκυψαν μετά τη συζήτηση της ομάδας εστίασης που επιλέχθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που βίωσαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την καραντίνα στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας είναι τα εξής:

Θέμα 1: Τεχνολογικά εγγράμματοι δάσκαλοι του 21ου αιώνα

Από τις συνεντεύξεις που πάρθηκαν φάνηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί του δημόσιου φορέα είναι τεχνολογικά εγγράμματοι ή/και επιδιώκουν να γίνουν, κάτι που φαίνεται από τις απαντήσεις τους.

«Χρησιμοποιώ εδώ και χρόνια τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθητών μου γενικής και ειδικής αγωγής.» (Σ5)

«Γνωρίζω τη χρήση των υπολογιστών και εντάσσω τη χρήση μέσων στο βαθμό που μπορώ στην καθημερινή διδασκαλία μου.» (Σ7)

«Κατά τη διάρκεια της καραντίνας αλλά και τώρα επικοινωνώ με μαθητές και γονείς μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως VIBER αλλά και messenger.» (Σ2)

«Ερευνώ συνέχεια καλύτερους και αποτελεσματικότερους τρόπους για την ένταξη των τεχνολογιών και των νέων πλατφορμών που έμαθα για την επικοινωνία με τους μαθητές μου ή/και με τους γονείς τους». (Σ8)

Οι Raulston και Alexiou-Ray (2018) ορίζουν ότι ο τεχνολογικός γραμματισμός αποτελεί την ικανότητα μας να προσδιορίζουμε την ακρίβεια των πληροφοριών από το διαδίκτυο και την ορθή χρήση κάθε τύπου τεχνολογίας. Υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώστες της τεχνολογίας είναι αυτοί που διδάχτηκαν, διαμορφώθηκαν και χρησιμοποίησαν την τεχνολογία στη διδακτική πράξη. Αυτό αποδεικνύεται αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, διότι η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ και η εφαρμογή τους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης είναι ένας από τους σημαντικούς τομείς βασικών αποτελεσμάτων.

Ανακαλύφθηκε ακόμη, ότι η έμφαση στην τεχνολογική κατάρτιση κατά το πέρας εργασιακών σεμιναρίων οδηγεί σε βελτίωση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα προτείνεται η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Εν παραλλήλω η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι επιτακτικό να εισαχθεί κατά την πρακτική εκπαίδευση των δασκάλων, διότι θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για το μέλλον της διδασκαλίας και της μάθησης. Έτσι, λοιπόν, παίζει σημαντικό ρόλο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επίσημη κατάρτιση και εμπειρία στις ΤΠΕ με σκοπό να ενισχύσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2006).

Θέμα 2: Η ανάγκη για νέες παιδαγωγικές μεθόδους

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς χρειάζονται κατάρτιση στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις τους:

«Στην αρχή δεν κατάλαβα καθόλου την αλλαγή του προγράμματος και διδασκαλίας ενοτήτων στο μισάωρο που είχαμε για μάθημα» (Σ2)

«Δεν τα πάω καλά σε ορισμένες πτυχές της διδασκαλίας που δεν μου είναι γνωστές στη διδασκαλία εξ αποστάσεως.» (Σ4)

«Δεν είμαι διατεθειμένος να διδάξω με τους νέους τρόπους και το webex γιατί είχα συνηθίσει τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο». (Σ10)

«Δεν είχα ιδέα για το πώς να διδάξω τους μαθητές στις μέρες της καραντίνας επειδή δεν υπήρχε ακόμα σεμινάριο για τη διδασκαλία εξ αποστάσεως». (Σ12)

Οι δάσκαλοι των δημόσιων σχολείων παραδέχθηκαν ότι δυσκολεύτηκαν πολύ με τις νέες πρακτικές που έπρεπε να υιοθετήσουν την περίοδο της καραντίνας κι ενώ έχουν παιδαγωγικές γνώσεις και γνώσεις περιεχομένου σε μαθήματα πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά ο ερχομός του Covid 19 σε συνδυασμό με την καραντίνα στην Ελλάδα ανάγκασε την επιβολή της αλλαγής του τρόπος μάθησης από δια ζώσης σε διαδικτυακό σε όλη την εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες. Ομολογουμένως, ακόμη και το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων που ήταν αρκετά εξοικειωμένο με τη διαδικτυακή και εξ αποστάσεως διδασκαλία δυσκολευόταν να διδάξει γιατί κανείς δεν τους προετοίμασε για αυτήν την πρωτόγνωρη κατάσταση (Hew, Jia, Gonda, & Bai, 2020).

Ο Yorgancioglu (2020) στην έρευνά του συμπεραίνει ότι η παρούσα κατάσταση απαιτεί νέους τρόπους, εργαλεία, μεθόδους και εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα προτείνεται από τους Peters et al. (2020) η τεχνολογία να καθοδηγεί τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους διότι η παρούσα κατάσταση αναγκάζει όλους τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να εντάξουν αλλά και να μάθουν νέες ψηφιακές, διαδικτυακές και παιδαγωγικές δυνατότητες για τη συνεχή παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές τους.

Θέμα 3: Δύσκολη παρακολούθηση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της μάθησης

Υπάρχει επίσης μια άλλη ανησυχία που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στα νέα δεδομένα στη δημόσια εκπαίδευση σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αυτή αναφέρεται στη δυσκολία παρακολούθησης, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της μάθησης ιδίως κατά τη διάρκεια της καραντίνας αλλά και στη μετά Covid-19 εποχή. Αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις τους:

«Δεν αξιολογούσα σχεδόν καθόλου την απόδοση των μαθητών μου όσον αφορά τη δυνατότητα να υποβάλλουν τις ασκήσεις στις ενότητες τους ειδικά στην πρώτη περίοδο κλεισίματος». (Σ1)

«Δεν μπορούσα να ελέγχω τις έντυπες ασκήσεις των περισσότερων παιδιών καθώς οι γονείς δεν ήταν εξοικειωμένοι με την αποστολή τους και οι μαθητές ήταν πολύ μικρής ηλικίας για να γνωρίζουν.» (Σ9)

«Ειλικρινά μιλώντας, δεν μπορούσα να παρακολουθώ τη μάθηση των μαθητών μου στα online μαθήματα αφού δεν υπήρχε καν η δυνατότητα να βλέπω όλα τα πρόσωπά τους ταυτόχρονα». (Σ10)

«Δεν μπορούσα να ελέγξω καλά τα φύλλα απαντήσεων των μαθητών μου». (Σ13)

«Δεν μπόρεσα να παρακολουθήσω/να επικοινωνήσω ορισμένους από τους μαθητές μου γιατί κάποιοι από αυτούς εξακολουθούν να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις νέες αλλαγές στην εκπαίδευση. Ακόμα, και τώρα που βγήκαμε από την καραντίνα αλλά

η επικοινωνία γίνεται σε μεγάλο βαθμό διαδικτυακά πολλοί γονείς αδυνατούν να ανταποκριθούν». (Σ14)

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το 58% των σχολικών περιφερειών αναμένουν από τους δασκάλους να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών ή/και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε αυτούς (Gross & Opalka, 2020). Ο Caharapay (2020) πρότεινε ότι τα σχολεία θα πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο βαθμολόγησης των μαθητών από ποσοστικές κλίμακες αξιολόγησης σε ποιοτική αξιολόγηση και να μην εστιάζουν αποκλειστικά στην επιτυχία ή αποτυχία.

Θέμα 4: Online και offline πλατφόρμες, εφαρμογές, λογισμικό ως υποστήριξη

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των δασκάλων αναγκαστικά έμαθαν και εξοικειώθηκαν με διαδικτυακές πλατφόρμες και με αυτές που λειτουργούν offline, εφαρμογές και λογισμικό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τώρα στη μετά COVID εποχή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους:

«Σιγά σιγά την πρώτη χρονιά ξεκίνησα να χρησιμοποιώ το Zoom και έπειτα το Webex και μερικές φορές το Google Meet ως μέσο επικοινωνίας.» (Σ3)

«Την πρώτη χρονιά μου έδειξαν οι συνάδερφοι πως να χρησιμοποιήσω εφαρμογές όπως το Edmodo και το Zoom και μετά το κράτος μας παρείχε το Webex και την ηλεκτρονική τάξη e-me.» (Σ7)

«Τα λογισμικά που ένταξα στη διδασκαλία μου ήταν πάρα πολλά για να εμπλέξω στη διδασκαλία τους μαθητές και να δώσω παιγνιώδη χαρακτήρα. Έμαθα πώς να χρησιμοποιώ το Google Classroom και το Classdojo και άλλα εικονικά μέσα επικοινωνίας όπως το Google Meet και το Webex.»(Σ6)

Προκύπτει από τις απαντήσεις των δασκάλων ότι η νέα κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση στηρίχθηκε σε πολλές πλατφόρμες, εφαρμογές και λογισμικά που λειτουργούσαν εντός και εκτός διαδικτύου. Ουσιαστικά αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης έχοντας υπόψη την παρούσα κατάσταση όπου η δια ζώσης αλληλεπίδραση μαθητών δασκάλων ήταν αδύνατη και έγινε απαραίτητη η επικοινωνία εξ αποστάσεως. Η νέα κατάσταση άνοιξε νέους δρόμους για την εισροή πολλαπλών διαδικτυακών και εκτός σύνδεσης πλατφορμών όπως «Google, τηλεοπτικές εκπομπές, πόροι, διαλέξεις βίντεο και διαδικτυακά κανάλια» (UNESCO, 2020a). Επιπλέον, διάφορες μέθοδοι μάθησης όπως η μικτή μάθηση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανεστραμμένη τάξη και περισσότερες μέθοδοι που θα ταιριάζουν στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών βρήκαν εφαρμογή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία αλλά και στη δια ζώσης στη μετά Covid εποχή(Tria, 2020).

Σύμφωνα με μια ακόμη μαρτυρία εκπαιδευτικού: «Έμαθα να ανακαλύπτω νέες δυνατότητες για να απαντούν σε εργασίες οι μαθητές μου όπως τα ερωτηματολόγια στις Φόρμες Google και αργότερα τα quiz και τα τεστ που μπορείς να δημιουργήσεις ενόσω

κάνεις μάθημα στο Webex αλλά και στην e-me.» (Σ8) Αυτό μας δείχνει ότι οι δάσκαλοι υιοθετούν τη δια βίου μάθηση και συγκεκριμένα έμαθαν να χρησιμοποιούν αυτές τις πλατφόρμες, τις εφαρμογές και το λογισμικό παρότι δεν είχαν επίσημη κρατική επιμόρφωση. Άρχισαν επίσης να χρησιμοποιούν το Google Classroom, το WebQuest, το Zoom, και το FB Messenger (Toquero & Talidong, 2020) και άλλους διαδικτυακούς ιστότοπους για την πραγματοποίηση μαθημάτων και τη συμμετοχή σε συναντήσεις, σεμινάρια, συνέδρια. Με το ίδιο τρόπο ακόμα και τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία σε διαδικτυακές και μη πλατφόρμες δίνοντας έτσι φθηνές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν και να επικοινωνήσουν (Gregory et al., 2015) αλλά και στους εκπαιδευόμενους να εμπεδώσουν τη μάθηση σε σύγκριση με τις ενότητες αυτομάθησης και άλλες έντυπες μεθόδους μάθησης. Η εξοικείωση των δασκάλων με όλες αυτές τις πλατφόρμες, λογισμικά, εφαρμογές κτλ τους δίνει την ευκαιρία να αποκτήσουν μοναδικές και ικανοποιητικές διδακτικές εμπειρίες που δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (Fish & Gill, 2009).

Παρά τη συνεχή βελτίωση της συνδεσιμότητας στο Διαδίκτυο στη χώρα τα τελευταία δέκα χρόνια, η κύρια πρόκληση κατά τη χρήση μιας διαδικτυακής εικονικής πλατφόρμας Webex εξακολουθεί να είναι η ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο η οποία ιδίως σε μη αστικές περιοχές παραμένει άκρως προβληματική. Ταυτόχρονα όμως ένα μεγάλο ποσοστό οικογενειών δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες ή/και δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για να εξοπλιστούν κατάλληλα.

Συμπέρασμα

Η ανθεκτική στάση των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση στη νέα κατάσταση ήταν εμφανής παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η πανδημία Covid-19 έφερε στο φως τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών καθώς όμως και τις λύσεις που αναζητήθηκαν εν καιρώ κρίσης. Οι δάσκαλοι μετέτρεψαν τις αδυναμίες σε ευκαιρίες στην παράδοση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας χρησιμοποιώντας κατά περιπτώσεις διάφορα λογισμικά και συμπληρωματικές πλατφόρμες πέραν αυτών που παρείχε το Υπουργείο Παιδείας.

Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Nikiforos, Tzanavaris, & Kermanidis (2020) η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο του lockdown στην πανδημία COVID-19 έδειξαν ότι παρόλο που είχαν μεγάλη εμπειρία και εξοικείωσή με τις τεχνολογίες ΤΠΕ, το 40,6% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζαν και δεν είχαν εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάλιστα λιγότεροι από τους μισούς ικανοποιήθηκαν επαρκώς από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφορικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.

Cavanaugh, C., Hargis, J., Munns, S., & Kamali, T. (2012). iCelebrate teaching and learning: sharing the iPad experience. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(2), 1-12.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of computing in teacher education*, 23(2), 55-61.

Fish, W. W., & Gill, P. B. (2009). Perceptions of Online Instruction. *Online Submission*, 8(1).

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1).

Gregory, S., Scutter, S., Jacka, L., McDonald, M., Farley, H., & Newman, C. (2015). Barriers and enablers to the use of virtual worlds in higher education: An exploration of educator perceptions, attitudes and experiences. *Educational Technology & Society*, 18(1), 3-12.

Gross, B., & Opalka, A. (2020). *Too Many Schools Leave Learning to Chance during the Pandemic*. Center on Reinventing Public Education.

Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., & Bai, S. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-22.

Holmberg, B., Hrsg. Bernath, & Busch, F. W. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Oldenburg: Bis.

Khalil, M. K., Abdel Meguid, E. M., & Elkhider, I. A. (2018). Teaching of anatomical sciences: A blended learning approach. *Clinical Anatomy*, 31(3), 323-329.

Keegan, D. (2001). *The basic principles of open and distance learning*. Athens: Me-taichmio.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*.

OECD (2021), *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD Report for the G20 2020 Education Working Group*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en>.

Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., ...& Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*, 1-44

Raulston, C. G., & Alexiou-Ray, J. (2018). Preparing more technology-literate preservice teachers: A changing paradigm in higher education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(5), 9-13.

Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 65-7, (Διαθέσιμο: http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/04_Sorin.pdf , προσπελάστηκε στις 12/6/2022).

Taylor, Z. W. (2018). Web accessibility: Not just for tech experts anymore. *Disability Compliance for Higher Education*, 23(9), 1-16.

Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 pandemic through the lens of education in the Philippines: The new normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(1), 2-4.

Toquero, C. M., & Talidong, K. J. (2020). Webinar Technology: Developing Teacher Training Programs for Emergency Remote Teaching amid COVID- 19. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(3), 200- 203

UNESCO, (2020a). *National learning platforms and tools*. [online] Available at: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>> [Accessed 18 September 2021].

Yorgancioğlu, D. (2020). Critical Reflections on the Surface, Pedagogical and Epistemological Features of the Design Studio under the “New Normal” Conditions. *Journal of Design Studio*, 2(1), 25-36.

Zhou, L., Wu, Sh., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class 'on'. The largest online education in the world today: taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519.

Η διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19: Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα

Πολυχρόνης Κατσάνος, M,Ed Εκπαίδευση Ενηλίκων, Καθηγητής Π.Ε.86

Περίληψη

Η πανδημία COVID-19, από την αρχή της εμφάνισής της το έτος 2019, έχει επηρεάσει σημαντικά όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρατηρήθηκαν σημαντικές επιπτώσεις όχι μόνο στην υγεία των ανθρώπων, φυσική και ψυχολογική, στον επαγγελματικό τομέα αλλά και στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διαταράχθηκε σημαντικά η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και ο εκπαιδευτικός τομέας αναζήτησε εναλλακτικές προσεγγίσεις για την άρτια επιβίωσή του. Στη νέα τάξη πραγμάτων που έφερε ο κοινωνικός αποκλεισμός ως απόρροια της πανδημίας, χρησιμοποιήθηκαν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές τακτικές διδασκαλίας. Αυτές αφορούν τη χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας συνεδριάσεων που επιτρέπουν τη διδασκαλία και την παράδοση εκπαιδευτικού περιεχομένου στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαθιστώντας ακόμη και τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών. Μέσα από το άρθρο, διερευνούνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης, οι παράγοντες επιτυχίας της διαδικτυακής διδασκαλίας και οι πιθανές λύσεις για την εναρμόνισή της στη νέα τάξη πραγμάτων

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικτυακή διδασκαλία, πανδημία, προκλήσεις

Internet teaching during pandemic COVID-19: The advantages and disadvantages

Polychronis Katsanos, M.Ed Adult Education, Professor P.E.86

Abstract

The COVID-19 pandemic, from the beginning of its appearance in the year 2019, has significantly affected all areas of human life worldwide. Significant effects were observed not only on human health, physical and psychological, in the professional field but also on the educational field. More precisely, the teaching and learning process was significantly disrupted and the educational sector sought alternative approaches to its survival. The new 'status quo' brought by social exclusion as a result of the pandemic, new pedagogical and didactic teaching tactics were used. These include the use of an online meeting platform that allows the teaching and the delivery of educational content in primary, secondary and academic level education, even replacing traditional ways of assessing student performance. Through this article, the pros and cons of the virtual education are analyzed, the success factors of the online teaching, as well as the possible solutions for its integration in the new reality.

Key-Words: Virtual teaching, pandemic, challenges

Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα, η διαδικτυακή εκπαίδευση και μάθηση η οποία έχει εφευρεθεί την τελευταία δεκαετία για τα εκπαιδευτικά προγράμματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σε διεθνές επίπεδο, έχει σημειώσει ανοδική πορεία, καθώς αναπτύσσονται συνεχώς οι τεχνολογίες του διαδικτύου. Για παράδειγμα, το ασύρματο δίκτυο επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία στην μάθηση μέσω μη επιτραπέζιων ηλεκτρονικών υπολογιστών ή και κινητών τηλεφώνων και πρόσβαση στις δημοφιλέστερες μεθόδους αλληλεπίδρασης, όπως το Skype, το Zoom και το MS Teams. Μέσω τούτων, οι μαθητές όχι μόνο έχουν πρόσβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία, αλλά και την άνεση της συνεχούς επικοινωνίας με τους καθηγητές τους και την παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, όπου κρίνεται απαραίτητο. Ακόμα και η αξιολόγηση των μαθητών τελείται διαδικτυακά, επί παραδείγματι με την εκπόνηση εργασίας αξιολόγησης η οποία παρουσιάζεται προφορικά μέσω των προηγούμενων αναφερθέντων μεθόδων.

Τα τελευταία δύο χρόνια, μεταξύ του 2019-2021, η πανδημία COVID-19 που έπληξε και συνεχίζει να πλήττει τον παγκόσμιο πληθυσμό σε υγειονομικό, σε επαγγελματικό και σε ψυχολογικό επίπεδο, η διαδικτυακή εκπαίδευση αποτέλεσε τη νέα τάξη πραγμάτων στο εκπαιδευτικό δίκτυο όλων των βαθμίδων. Ο κοινωνικός περιορισμός απαγόρευσε και τις μετακινήσεις των εκπαιδευόμενων, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να διατελείται μόνο διαδικτυακά. Ενώ θα μπορούσε να ειπωθεί πως η διαδικτυακή διδασκαλία αποτέλεσε πανάκεια για την παροχή εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι αρνητικές παράμετροι δεν έλειψαν από την αποτελεσματικότητα εκπαίδευσης.

Η ταχύτητα στην οποία έπρεπε να εκπαιδευτούν οι μη εξοικειωμένοι μαθητές στις διαδικτυακές πλατφόρμες διδασκαλίας ήταν αρκετά μεγάλη. Ακόμα όμως και για τους εξοικειωμένους στην διαδικτυακή πραγματικότητα, ο καθολικός εγκλεισμός σε συνδυασμό με αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων έφερε στην επιφάνεια και τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, θα αναλυθούν τα θετικά και τα αρνητικά της διαδικτυακής διδασκαλίας, βάσει των τελευταίων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια ανά τον κόσμο και θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιρροή τους στη μαθητική κοινότητα που βίωσε τον κοινωνικό περιορισμό κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας

Αρχικά λοιπόν και όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Moore and Kearsley (2012,) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι μέσα από το διαδίκτυο, επιτυγχάνεται η αύξηση της πρόσβασης στη μάθηση και την κατάρτιση ως ζήτημα ισότητας. Επιπλέον, σημειώνεται βελτίωση στο κόστος των εκπαιδευτικών πόρων και βελτίωση της ποιότητας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών. Έτσι, ενισχύεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και ακόμα πιο

σημαντικό είναι το γεγονός ότι παρατηρείται εξισορρόπηση των ανισοτήτων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Ακόμη, οι καθηγητές μπορούν να παρέχουν εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης για βασικούς τομείς-στόχους και να επεκτείνουν την ικανότητα για εκπαίδευση σε νέους θεματικούς τομείς. Αυτό σημαίνει ότι ξεπερνούν τα στεγανά της διδασκόμενης ύλης και υπάρχει περισσότερη ποικιλία στο διδασκόμενο υλικό. Με αυτό τον τρόπο, σε όλους τους διδασκόμενους, συμπεριλαμβανομένων και των ενήλικων, προσφέρεται συνδυασμός εκπαίδευσης με επαγγελματική και οικογενειακή ζωή και προστίθεται διεθνής διάσταση στην εκπαιδευτική εμπειρία.

Παρομοίως, συζητώντας τις βέλτιστες πρακτικές της διαδικτυακής εκπαίδευσης, οι Finch και Jacobs (2012) δήλωσαν αυτά τα πλεονεκτήματα: μείωση του χρόνου και του κόστους για ταξίδια, αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης και συνεργασίας με ειδικούς επαγγελματίες σε παγκόσμιο εύρος, παρέχοντας στους φοιτητές ευελιξία να έχουν πρόσβαση σε μαθήματα με την άνεσή τους και επιτρέποντας προσαρμογές σε θέματα και ανάγκες του διδακτικού περιεχομένου.

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία έχουν κάνει εύκολη την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (McBrien et al., 2009). Σύμφωνα με τους Cojocariu κ.α. (2014), η διαδικτυακή μάθηση, η ανοιχτή μάθηση, η μάθηση μέσω διαδικτύου, η μάθηση μέσω υπολογιστή, η συνδυασμένη μάθηση (blended learning) και άλλες, έχουν από κοινού τη δυνατότητα χρήσης υπολογιστή συνδεδεμένου σε δίκτυο, που προσφέρει δυνατότητα μάθησης από οπουδήποτε, οποτεδήποτε, με οποιονδήποτε ρυθμό, με οποιοδήποτε μέσο. Η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα εργαλείο που μπορεί να κάνει τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης πιο μαθητοκεντρική, πιο καινοτόμα, και ακόμα πιο ευέλικτη. Μπορεί να οριστεί ως εμπειρία μάθησης σε σύγχρονα ή ασύγχρονα περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας διαφορετικές συσκευές (π.χ. κινητά τηλέφωνα, φορητούς υπολογιστές κ.λπ.) με πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι μαθητές μπορούν να είναι οπουδήποτε (ανεξάρτητοι) για να μάθουν και να αλληλοεπιδράσουν με εκπαιδευτές και άλλους μαθητές (Singh & Thurman, 2019). Το σύγχρονο περιβάλλον μάθησης είναι δομημένο με την έννοια ότι οι μαθητές παρακολουθούν ζωντανές διαλέξεις, υπάρχουν αλληλεπιδράσεις σε πραγματικό χρόνο μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και υπάρχει δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, ενώ τα ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης δεν είναι σωστά δομημένα. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, το μαθησιακό περιεχόμενο δεν είναι διαθέσιμο με τη μορφή ζωντανών διαλέξεων ή μαθημάτων. Είναι διαθέσιμο σε διαφορετικά συστήματα εκμάθησης και φόρουμ.

Η άμεση ανατροφοδότηση και η άμεση ανταπόκριση δεν είναι δυνατές σε ένα τέτοιο περιβάλλον (Littlefield, 2018). Η σύγχρονη μάθηση μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση (McBrien et al., 2009). Εν μέσω αυτής της εξάπλωσης θανατηφόρου ιού χρειάζονται τέτοιες διαδικτυακές πλατφόρμες όπου μπορεί να είναι δυνατή η τηλεδιάσκεψη με τουλάχιστον 40 έως 50 μαθητές και να μπορούν να γίνουν συζητήσεις με τους μαθητές για να διατηρηθούν τα μαθήματα οργανικά. Παίρνοντας ως δεδομένο ότι οι συνδέσεις στο διαδίκτυο είναι καλές, οι διαλέξεις είναι προσβάσιμες και σε κινητά τηλέφωνα και όχι μόνο σε φορητούς υπολογιστές, υπάρχει

δυνατότητα παρακολούθησης ήδη ηχογραφημένων διαλέξεων και τέλος, μπορεί να επιτευχθεί άμεση κριτική ή και αντίδραση ως προς αυτή τη διαδικασία από τους μαθητές και να αναληφθούν εργασίες (Basilaia et al., 2020).

Το μεγαλύτερο μέρος του κόσμου βρίσκεται σε εγκλεισμό («καραντίνα») λόγω της σοβαρής επιδημίας αυτής της παγκόσμιας πανδημίας και ως εκ τούτου πολλές πόλεις έχουν ερημωθεί. Τα αποτελέσματα του εγκλεισμού μπορούν να φανούν και σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια. Η διαδικτυακή διδασκαλία και η διαδικτυακή μάθηση μπορούν να χαρακτηριστούν ως πανάκεια για αυτήν την κρίση. Ο κορωνοϊός έχει οδηγήσει τα ιδρύματα να περνούν από τη λειτουργία εκτός σύνδεσης στη διαδικτυακή λειτουργία παιδαγωγικής. Αυτή η κρίση έχει κάνει τους θεσμούς, που νωρίτερα ήταν απρόθυμοι να αλλάξουν, να αποδεχθούν τη σύγχρονη τεχνολογία. Αυτή η καταστροφή θα μας δείξει την κερδοφόρα πλευρά της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης. Με τη βοήθεια διαδικτυακών τρόπων διδασκαλίας, μπορούν να τροφοδοτήσουν εκπαιδευτικά μεγάλο αριθμό μαθητών ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου. Όλα τα ιδρύματα πρέπει να υιοθετήσουν διαφορετικές επιλογές διαδικτυακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία πιο εύστοχα. Πολλά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο έχουν ψηφιοποιήσει πλήρως τις δραστηριότητές τους κατανοώντας την απόλυτη ανάγκη αυτής της τρέχουσας κατάστασης.

Μέσα από τα παραπάνω, η διαδικτυακή μάθηση θεωρείται επιτυχία ακόμα και κατά τη διάρκεια αυτής της παγκόσμιας κρίσης. Ως εκ τούτου, η βελτίωση της ποιότητας της διαδικτυακής διδασκαλίας-μάθησης είναι κρίσιμη σε αυτό το στάδιο. Η διαδικτυακή εκπαίδευση στα πανεπιστήμια έχει αυξηθεί κατακόρυφα μετά το ξέσπασμα του Covid-19. Υπήρξε μια μετατόπιση των κανονικών τάξεων σε ηλεκτρονικές τάξεις, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν μετατοπίσει ολόκληρη την παιδαγωγική τους προσέγγιση για να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες της αγοράς και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της δύσκολης περιόδου, το ενδιαφέρον δεν αφορά το εάν οι διαδικτυακές μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης μπορούν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση, αλλά το πώς τα ακαδημαϊκά ιδρύματα θα μπορέσουν να υιοθετήσουν τη διαδικτυακή μάθηση μαζικά (Carey, 2020).

Η αντίσταση στην αλλαγή δεν θα βοηθήσει καμία εκπαιδευτική μονάδα σε όλο τον κόσμο. Θα κριθούν για τον ρυθμό προσαρμογής τους στις αλλαγές σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα και την ικανότητά τους να διατηρήσουν την ποιότητα. Η φήμη των εκπαιδευτικών μονάδων διακυβεύεται και ελέγχεται. Το πόσο καλά συμπεριφέρονται και πόσο καλά διατηρούν την ποιότητα της εκπαίδευσής τους εν μέσω αυτής της κρίσης δείχνει τις προσαρμοστικές τους ικανότητες. Η μετάβαση από τις διαλέξεις πρόσωπο με πρόσωπο σε διαδικτυακά μαθήματα είναι η μόνη δυνατή λύση.

Πράγματι, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα δεν θα είναι σε θέση να μετατρέψουν όλα τα προγράμματα σπουδών τους σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σύντομα. Η εξ αποστάσεως και η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διαδικτυακή διδασκαλία. Καινοτόμες λύσεις από ιδρύματα μπορούν

μόνο να μας βοηθήσουν να αντιμετωπίσουμε αυτήν την πανδημία (Liguori & Winkler, 2020). Υπάρχει η απαίτηση μιας γρήγορης μετάβασης στη λειτουργία διαδικτυακής μάθησης. Για αυτό λοιπόν, τα προαναφερθέντα διαδικτυακά περιβάλλοντα είναι τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία ως εναλλακτική λύση για τις διαζώσεις εκπαιδευτικές παραδόσεις (Basilaia et al., 2020). Πράγματι, μπορούν να μεταφέρουν τα παγκόσμια ιδρύματα στα σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα και να τα εναρμονίσουν στις σύγχρονες πρακτικές. Αναμφίβολα, ο συγχρονισμός της εκπαίδευσης στα σύγχρονα περιβάλλοντα είναι απαραίτητος, ούτως ώστε οι μαθητές που είναι ήδη μυημένοι στο διαδίκτυο, να θεωρούν θελκτικό ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συμπερασματικά, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αυτά που μπορούν να φέρουν τη θετική εξέλιξη στην εκπαίδευση.

Τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας

Όπως αναφέρθηκε, υπάρχει μεγάλος αριθμός διαθέσιμων τεχνολογιών για διαδικτυακή εκπαίδευση. Παρόλ' αυτά, δημιουργούνται πολλές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σύγχρονη τεχνολογία κυμαίνονται από σφάλματα λήψης, προβλήματα με την εγκατάσταση, προβλήματα σύνδεσης, τεχνικά προβλήματα αναφορικά με την απόδοση του ήχου και της ποιότητας του βιντεοσκοπημένου υλικού, μεταξύ άλλων. Μερικές φορές ο μαθητής βρίσκει ότι η διαδικτυακή διδασκαλία είναι μη ελκυστική.

Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να εμποδίσει την επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, διότι χάνεται η άμεση επικοινωνία και η ανθρώπινη επαφή. Οι χρήστες μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλές τεχνικές δυσκολίες που εμποδίζουν και επιβραδύνουν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Favale et al., 2020). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει πολλή ευελιξία και για αυτό το λόγο οι μαθητές δεν έχουν την πειθαρχία να την παρακολουθήσουν. Η προσωπική προσοχή είναι επίσης ένα σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης. Ευελιξία χρόνου και τοποθεσίας, αν και είναι η δύναμη της διαδικτυακής μάθησης, αυτές οι πτυχές είναι εύθραυστες και δημιουργούν προβλήματα. Η μη σοβαρή συμπεριφορά του μαθητή από άποψη χρόνου και ευελιξίας μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα.

Όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, διαφέρουν ως προς τους βαθμούς των δυνατοτήτων τους και το επίπεδο εμπιστοσύνης τους. Μερικοί δεν αισθάνονται άνετα όταν μαθαίνουν στο διαδίκτυο, οδηγώντας σε αυξημένη απογοήτευση και σύγχυση. Ανεπαρκής συμβατότητα μεταξύ του σχεδιασμού της τεχνολογίας και του στοιχείου της ψυχολογίας που απαιτείται από τη μαθησιακή διαδικασία και η ανεπαρκής προσαρμογή των μαθησιακών διαδικασιών μπορεί να εμποδίσει τη διδακτική διαδικασία και να δημιουργήσει ανισορροπία. Οι μαθητές θέλουν αμφίδρομη αλληλεπίδραση που μερικές φορές γίνεται δύσκολο να εφαρμοστεί. Στη διαδικασία μάθησης δεν μπορούν να αξιοποιηθούν πλήρως τα αντικείμενα διδασκαλίας, έως ότου οι μαθητές να εξασκήσουν αυτό που μαθαίνουν. Μερικές φορές, το διαδικτυακό περιεχόμενο είναι όλο θεωρητικό και

δεν αφήνει τους μαθητές να εξασκηθούν και να μάθουν αποτελεσματικά. Το γεγονός αυτό επιβαρύνεται παραπάνω όταν το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού των μαθημάτων δεν είναι πλούσιο και ενισχυμένο ειδικά για την διαδικτυακή διδασκαλία, με περισσότερες επεξηγήσεις και απλούστερες διευκρινήσεις.

Οι μαθητές πιστεύουν ότι η έλλειψη κοινότητας, τα τεχνικά προβλήματα και οι δυσκολίες στην κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων είναι τα κύρια εμπόδια για τη διαδικτυακή μάθηση (Song et al., 2004). Σε μια μελέτη, οι μαθητές διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για να εξισορροπήσουν την επαγγελματική, την οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή με τη ζωή τους στη μελέτη σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Τέλος, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για ηλεκτρονική μάθηση και δεν υπήρχε ετοιμότητα μεταξύ των μαθητών σχετικά με τη χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης (Parkes et al., 2014).

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να αναδείξει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Σε μια σύγχρονη κοινωνία όπου η διαδικτυακή εκπαίδευση αποτελεί πανάκεια την τελευταία δεκαετία και όπου ακόμα και η τηλεργασία αποτελεί προϋπόθεση της εργασίας, στόχος αποτελεί το να προταθούν τρόποι μέσα από τους οποίους τα πλεονεκτήματα να υπερκαλύπτουν τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας. Αν και η παραδοσιακή εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματά της δεν μπορούν να αντικατασταθούν από εναλλακτικές μεθόδους, μέσα από αυτή την υπερκάλυψη, διαπιστώνεται πως η πειθαρχία των διδασκόμενων μέσω διαδικτύου μπορεί να επιτευχθεί και να καταφέρει να εξαπολήσει οποιοδήποτε τροχοπέδη της διαδικτυακής διδασκαλίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέσα από αυτή την περιγραφική μελέτη, γίνεται κατανοητή η σημασία της διαδικτυακής μάθησης σε περίοδο κρίσεων και πανδημιών όπως ο COVID-19. Τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαδικτυακή μάθηση και οι πιθανές λύσεις εντοπίστηκαν επίσης με βάση προηγούμενες μελέτες. Αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης, αλλά και ευκαιρίες και προκλήσεις που σχετίζονται με τον διαδικτυακό τρόπο μάθησης κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσιμης κατάστασης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από διαφορετικές πηγές για αυτή τη μελέτη είναι η ανάλυση περιεχομένου και η ερευνητική μέθοδος είναι η περιγραφική έρευνα. Έχουμε λάβει υπόψη τις ποιοτικές πτυχές της ερευνητικής μελέτης. Αυτή η μελέτη βασίζεται εξ ολοκλήρου στα δευτερεύοντα δεδομένα. Έγινε συστηματική ανασκόπηση λεπτομερώς για τη βιβλιογραφία που συγκεντρώθηκε. Οι δευτερεύουσες πηγές δεδομένων που χρησιμοποιούνται είναι περιοδικά, αναφορές, επιστημονικά άρθρα, ερευνητικές εργασίες και άλλες ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις.

Αποτελέσματα

Η διαδικτυακή εκπαίδευση έχει εδραιωθεί και πρόκειται να αναπτυχθεί, τροφοδοτούμενη από τη συνδεσιμότητα στο Διαδίκτυο. Έχει εξελιχθεί από τα προγράμματα αλληλογραφίας του 19ου αιώνα στις ζωντανές και καλά σχεδιασμένες διαδικτυακές προσφορές του 21ου αιώνα. Μπορούμε κάλλιστα να προβλέψουμε ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση θα συνεχίσει να ενισχύει την παρουσία της και να επηρεάζει την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω μιας σθεναρής διαδικασίας αναμόρφωσης, βελτίωσης και αναδιάρθρωσης. Είναι απίθανο, ωστόσο, να αντικαταστήσει την παραδοσιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά απλώς να είναι μια εναλλακτική. Όμως, λόγω της ευελιξίας, της προσβασιμότητας και της οικονομικής προσιτότητας, η διαδικτυακή εκπαίδευση κερδίζει δημοτικότητα, ειδικά για άτομα που διαφορετικά δεν μπορούν να λάβουν εκπαίδευση λόγω φυσικής απόστασης, συγκρούσεων χρονοδιαγράμματος και δυσβάσταχτων δαπανών.

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μπορούν να συνδεθούν με την ηλεκτρονική εκπαίδευση, αλλά δεν μπορούν να αγνοηθούν τα πρόνόμιά της σε περιόδους τέτοιας κρίσης. Η πανδημία άλλαξε τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μετέφερε τον εκπαιδευτικό θεσμό διαδικτυακά. Αν και στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη διαδικτυακή εκπαίδευση, οι τεχνικές δυσκολίες μπορούν πράγματι να επιλυθούν μέσω της προηγογράφησης διαλέξεων βίντεο και της δοκιμής του περιεχομένου ώστε να μην μπορεί να παρεμποδιστεί η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Τα διαδικτυακά μαθήματα πρέπει να είναι δυναμικά, ενδιαφέροντα και διαδραστικά. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να θέτουν χρονικά όρια και υπενθυμίσεις στους μαθητές για να παραμένουν σε εγρήγορση και να παραμένει προσοχή όσο το δυνατόν απερίσπαστη. Θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για τον εξανθρωπισμό της μαθησιακής διαδικασίας στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την έρευνα γίνεται αντιληπτό πως τα πλεονεκτήματα είναι περισσότερα από τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής ξενάγησης. Για να υπερκαλυφθούν τα μειονεκτήματα, θα πρέπει να παρέχεται προσωπική προσοχή στους μαθητές, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διάφορα διαδικτυακά συστήματα συνομιλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επικοινωνία με τους μαθητές. Η επικοινωνία είναι το κλειδί όταν είναι δύσκολο να προσεγγισθούν οι μαθητές μέσω μηνυμάτων κειμένου, διαφόρων εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων, βιντεοκλήσεων και ούτω καθεξής—το περιεχόμενο πρέπει να είναι τέτοιο που να επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν και επίσης να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Η ποιότητα των μαθημάτων πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς και οι δάσκαλοι να αποδίδουν τις διδακτικές τους δεξιότητες στον ύψιστο βαθμό. Τα διαδικτυακά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε

να είναι δημιουργικά και διαδραστικά, με επίκεντρο τους μαθητές και να βασίζονται σε ομάδες (Partlow & Gibbs, 2003).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν πολύ χρόνο στη δημιουργία αποτελεσματικών στρατηγικών για την παροχή διαδικτυακών οδηγιών. Οι αποτελεσματικές ηλεκτρονικές οδηγίες διευκολύνουν την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, κάνουν τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και διευρύνουν τον ορίζοντα των μαθητών για το περιεχόμενο του μαθήματος (Keeton, 2004). Τα ιδρύματα πρέπει να επικεντρωθούν σε παιδαγωγικά ζητήματα και να δώσουν έμφαση στη συνεργατική μάθηση, τη μάθηση μέσω μελετών περιπτώσεων και τη μάθηση βάσει έργου μέσω διαδικτυακών οδηγιών (Kim & Bonk, 2006). Η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι μόνο η εύρεση της νέας τεχνολογίας και η χρήση της, αλλά και ο επανασχεδιασμός της εκπαίδευσής τους, βοηθώντας έτσι τους μαθητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό που αναζητούν καθοδήγηση για την ψηφιακή γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Basilaia G., Dgebuadze, M., Kantaria, M., & Chokhonelidze, G. (2020). Replacing the classic learning form at universities as an immediate response to the COVID-19 virus infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, Vol.8, pp.101-108, <https://www.ijra-set.com/files/serve.php?FID=26842>
- Carey K. (2020). Everybody ready for the big migration to online college? Actually, no. *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/2020/03/13/upshot/coronavirus-online-college-classes-unprepared.html>
- Cojocariu V.-M., Lazar I., Nedeff V., Lazar G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol.116, pp.1999–2003, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814005278>
- Favale T., Soro F., Trevisan M., Drago I., Mellia M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, Vol. 176, 107290, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7204766/>
- Finch D., Jakobs K. (2012), Online education: Best practices to promote learning. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics 56th Annual Meeting*, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1071181312561114>
- Keeton M. T. (2004). Best online instructional practices: Report of phase I of an ongoing study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol.2, pp.75–100, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.3723&rep=rep1&type=pdf>

- Kim K.-J., Bonk C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: The survey says. *Educause Quarterly*, Vol. 4, pp. 22–30, <https://er.educause.edu/articles/2006/1/the-future-of-online-teaching-and-learning-in-higher-education-the-survey-says>
- Liguori E. W., Winkler C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2515127420916738>
- Littlefield J. (2018). *The difference between synchronous and asynchronous distance learning*, <https://www.thoughtco.com/synchronous-distance-learning-asynchronous-distance-learning-1097959>
- McBrien J. L., Cheng R., Jones P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Vol. 10(3), pp. 1–17, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/605>
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Parkes M., Stein S., Reading C. (2014). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education*, Vol. 25, pp. 1–10, https://www.researchgate.net/publication/268691014_Student_preparedness_for_university_e-learning_environments
- Partlow K. M., Gibbs W. J. (2003). Indicators of constructivist principles in internet-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, Vol. 14(2), pp. 68–97, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02940939>
- Song L., Singleton E. S., Hill J. R., Koh M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, Vol. 7(1), pp. 59–70, <https://www.learntechlib.org/p/102596/>

Ο ρόλος, το πλαίσιο ευθύνης και ενεργειών των εποπτών στα αθλητικά σχολεία της Κύπρου: Μελέτες περίπτωσης

*Κώστας Τοουλιάς, Υποψήφιος Διδάκτορας – Βοηθός Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Frederick*

Αντώνιος Καφά, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας Πανεπιστήμιο Frederick,

Περίληψη

Τα αθλητικά σχολεία (Α.Σ) Κύπρου λειτουργούν στην ουσία, ως τμήματα ενός τυπικού δημόσιου σχολείου με επιπρόσθετες τρεις εβδομαδιαίες πρωινές προπονήσεις από η ώρα 7.30 π.μ-9.00 π.μ. Την πλήρη ευθύνη ολόκληρου του προγράμματος του Α.Σ την έχει ο επόπτης (εκπαιδευτικός λειτουργός). Από τα κυριότερα καθήκοντα του επόπτη είναι η πλήρης ευθύνη της πρωινής προπόνησης με έμφαση στον έλεγχο της διαδικασίας της προπόνησης και στον συντονισμό της έγκυρης επιστροφής των μαθητών-αθλητών. Μάλιστα, είναι τα κυριότερα προβλήματα του αφού η προπόνηση γίνεται ταυτόχρονα σε πολλά γήπεδα εκτός σχολείου. Η καθημερινή επαφή του επόπτη με τους προπονητές και με τον διευθυντή του σχολείου έδειξαν ότι αναπτύσσονται πολύ καλές προσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα την άριστη συνεργασία τους. Τέλος η σημαντικότητα του παιδαγωγικού ρόλου του επόπτη για μαθητές, εκπαιδευτικούς καθώς και οι συχνές επαφές τους έχουν ως αποτέλεσμα την ανατροφοδότηση για θέματα που τους απασχολούν.

Λέξεις-Κλειδιά : αθλητικά σχολεία, εποπτεία, επικοινωνία, παιδαγωγός.

Abstract

In Cyprus, Athletic Schools function as sections of a typical public school with the objective of three morning training taking place between 07:30- 9:00 in the morning. The supervisor of the athletic school is responsible for the entire program, especially for controlling the training process and coordinating the return of students- athletes to school on time. The last one, is a major obstacle he/she has to face as training takes place in different places outside the school area. The athletic supervisor has everyday communication with the school principal and the coaches thus excellent relationships and cooperation are developed among them. Furthermore, the supervisor plays an important role in students- athletes life by his pedagogical role, as he/she helps them facing their everyday problems.

Key-Words: athletic schools, supervision, communication.

Εισαγωγή

Στην Κύπρο το «Αθλητικό Σχολείο» αποτελεί δημόσιο σχολείο Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν εντεταλμένα τμήματα Αθλητικών Γυμνασίων ή Αθλητικών Λυκείων και τα οποία διέπονται από τους ειδικούς κανονισμούς (ΥΠΠ.2014 α). Στην ουσία στηρίζονται σε δύο βασικές πτυχές : α) το ίδιο ακαδημαϊκό πρόγραμμα δημόσιου σχολείου και β) ενίσχυση του σχολικού αθλητισμού υψηλού επιπέδου με τρεις

πρωινές προπονήσεις την εβδομάδα από η ώρα 7.30 π.μ-9.00 π.μ σε κοντινές αθλητικές εγκαταστάσεις κυρίως του Κ.Ο.Α. και στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν τα αθλητικά σχολεία.

Με στόχο να ενισχυθεί η αθλητική δραστηριότητα, να αναδειχθούν τα ταλέντα, να ενισχυθεί η αθλητική παιδεία και γενικά το άτομο είτε σε ερασιτεχνικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις, δημιουργήθηκε παγκοσμίως το αθλητικό σχολείο (Τ.Α.Δ-Ε.Τ.Α.Δ,2008).

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, μέσα από την παρουσίαση μελετών περίπτωσης στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής με θέμα τα αθλητικά σχολεία, είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου και την αναγκαιότητα της οργανικής θέσης του επόπτη καθώς και το πλαίσιο των καθηκόντων και ενεργειών του στα αθλητικά σχολεία. Σε σχέση με τα αθλητικά σχολεία τα συμπεράσματα απλά αναδεικνύουν τον ρόλο του επόπτη (Castelli& Beighle, 2007; Laurent & Britney, 2007; Rocha & Turner, 2008; Bedner & Gicheva, 2014). Σύμφωνα με τον Dubrin (1998: 27) ο ρόλος αποτελεί σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων η μορφών συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα.). Οι ερευνητικές προσεγγίσεις δηλώνουν ότι ο επόπτης είχε και έχει σημαίνον ρόλο στην καλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, δεδομένου ότι καθορίζει τη δομή τους, την οργανωτική τους λειτουργία, τις εσωτερικές σχέσεις κ.λ.π. (Τουλούπης, 1985; Μαυροσκούφης,1998; Σαϊτής, 2000; Τουλούπης, 2001). Διαφαίνεται συνεπώς ότι η εποπτεία δεν είναι μία εύκολη διαδικασία ενώ παράλληλα είναι αρκετά ευρύς (Μιχόπουλος, 1993). Σύμφωνα με τους Niedra &Chelladurai (2012), ο επόπτης έχει έναν ευρύτερο ρόλο στη δράση των αθλητικών σχολείων επιδρώντας σε κάθε εσωτερική και εξωτερική διαδικασία της σχολικής μονάδας.

Με βάση τα όσα έχουν λεχθεί, αναδεικνύεται και η σημαντικότητα μελέτης του θέματος στο κυπριακό συγκείμενο. Ειδικότερα, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το κυπριακό, όπου παρουσιάζονται για πρώτη φορά ερευνητικά δεδομένα για τα αθλητικά σχολεία της Κύπρου και συγκεκριμένα για τον ρόλο και τα καθήκοντα του επόπτη καθώς αναλύονται μόνο ορισμένα από αυτά στο συγκεκριμένο άρθρο. Η αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου βασίζεται πέρα από το οργανωτικό της σχήμα, στους κατάλληλους ανθρώπους και στους πόρους τους οποίους διαθέτει και στην ύπαρξη ενός ατόμου, που αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο του συντονισμού (Cohen & Miller, 1980; Friedkin & Slater, 1994; Aldridge et al., 1997).

Μέθοδοι έρευνας

Για τη μελέτη αυτού του θέματος διεξάχθηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα επιλέχθηκαν μελέτες περίπτωσης από τα δέκα αθλητικά σχολεία της Κύπρου (γυμνάσια - λύκεια). Ειδικότερα, το δείγμα των μελετών περίπτωσης αποτελέσαν: (1) Ο διευθυντής, (2) ο επόπτης, (3) ο διοικητικός υπεύθυνος/ βοηθός διευθυντής, (4) ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και (5) ένας μικρός αριθμός προπονητών. Για τη συλλογή δεδομένων, έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση μαγνητοφώνου καθώς λήφθηκαν δεδομένα μέσα από πέντε πλάνα συνέντευξης. Οι ερωτήσεις των συ-

νευντεύξεων περιλάμβαναν θέματα: (1) Διοίκηση Αθλητικών Σχολείων, (2) Διοικητικός έλεγχος της προπόνησης, (3) Διοικητικός έλεγχος της τάξης & Μαθητές ,(4) Ο ρόλος του Επόπτη και (5) Αξιολόγηση του προγράμματος/ Βελτίωση & Προβλήματα. Η συλλογή δεδομένων και συγκεκριμένα οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στο σχολείο σε μία περίοδο μίας εβδομάδας. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, η ανάλυση/κωδικοποίηση των δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και έγινε η εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

Βασικά Αποτελέσματα των μελετών περίπτωσης

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του επόπτη ως δεύτερου «διευθυντή» σύμφωνα με διευθυντές καθώς έχει την πλήρη ευθύνη και συντονισμό ολόκληρου του πλαισίου του αθλητικού σχολείου με σύνθετα καθήκοντα και πολλές φορές εκτός πλαισίου. Συνεχίζοντας, ο διευθυντής επεσήμανε την καθοριστική σημασία της ενημέρωσης από τον επόπτη κάθε νέα σχολική χρονιά για συγκεκριμένα καθήκοντά του, και ειδικότερα για τον τρόπο λειτουργίας του αθλητικού σχολείου για τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των Α.Τ και ειδικότερα του διπλού ρόλου των μαθητών-αθλητών από όλους είναι καθοριστικής σημασίας καθώς βοηθάει στην ομαλή λειτουργία τους. Μάλιστα, σε αντίθετη περίπτωση η φτώχη ενημέρωση του τρόπου λειτουργίας των αθλητικών σχολείων θα έχει τη μερική κατανόηση από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με αποτέλεσμα τις αχρείαστες εντάσεις μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας σύμφωνα με τους διευθυντές και επόπτες αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της ενσωμάτωσης των αθλητικών τμημάτων με το υπόλοιπο σχολείο καθώς οι μαθητές-αθλητές πρέπει να θεωρούνται κομμάτι του υπόλοιπου σχολικού πληθυσμού, συμμετέχοντας στα κοινά δρώμενα του σχολείου χωρίς να έχουν τάσεις απομονώσεως και διαφορετικότητας. Μάλιστα, σε αντίθετη περίπτωση θα υπάρχουν εντάσεις και παρεξηγήσεις μεταξύ διοίκησης, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων ακόμα και προηγούμενων εποπτών στην ενσωμάτωση τους ως κανονικά τμήματα του υπόλοιπου σχολείου. Σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ένα από τα κυριότερα καθήκοντα του επόπτη είναι η πλήρης ευθύνη της πρωινής προπόνησης. Μάλιστα, ο έλεγχος της προπόνησης για προπονητές και μαθητές και ο συντονισμός της έγκυρης επιστροφής των μαθητών – αθλητών είναι τα κυριότερα προβλήματα του επόπτη. Συγκεκριμένα, πρέπει να βρίσκεται ταυτόχρονα σε πολλά γήπεδα με αποτέλεσμα να δυσκολεύει πολύ τον έλεγχο και τον συντονισμό τους. Εντούτοις οι συντονισμένες προσπάθειες με τον άλλο επόπτη της επαρχίας και με την άψογη συνεργασία των προπονητών το καθιστά εφικτό σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έφεραν στην επιφάνεια την καθοριστική σημασία της καθημερινής επαφής μεταξύ επόπτη και προπονητών καθώς έδειξαν ότι αναπτύσσονται πολύ καλές προσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα την άριστη συνεργασία τους. Παράλληλα, κατέδειξε τη σημαντικότητα της ανοικτής γραμμής επικοινωνίας μεταξύ επόπτη και διευθυντή κατά την πρωινή προπόνηση για την επίλυση εκτάκτων θεμάτων. Συνεχίζοντας με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε θέματα παραβατικής συμπεριφοράς διακρίνονται διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ των εποπτών κατά τη διάρκεια της πρωινής προπόνησης καθώς δεν ακολουθούνται οι νόμιμες διαδικασίες

(ενημέρωση διοικητικού υπεύθυνου τμήματος) με αποτέλεσμα να υπάρχουν επόπτες που επιβάλουν παιδαγωγικά μέτρα. Συνεχίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του παιδαγωγικού ρόλου του επόπτη για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι συχνές επαφές με τους διδάσκοντες, οι προσωπικές συνεντεύξεις με μαθητές και οι συναντήσεις με γονείς έχουν ως αποτέλεσμα τη σωστή ανατροφοδότηση για σοβαρά θέματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Αναλύοντας εις βάθος τα αποτελέσματα αναδεικνύεται η σημαντικότητα της στενής παρακολούθησης και λεπτομερούς ανάλυσης από τους επόπτες καθώς καταγράφονται αδυναμίες του προγράμματος και ειδικότερα της κάθε επαρχίας, ώστε να ενημερώνουν το Γραφείο Φυσικής Αγωγής στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Τέλος οι επόπτες επικοινωνούν συχνά με όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα Α.Τ (διοικητικούς υπεύθυνους, υπεύθυνους τμημάτων, διδάσκοντες καθηγητές).

Συμπεράσματα και εισηγήσεις

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από την παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του επόπτη και την πολυπλοκότητα των καθηκόντων του, καθώς οι κατάλληλες ενέργειες του θα καθορίζουν τον βαθμό της ομαλής λειτουργίας του αθλητικού σχολείου αφού έχει την ευθύνη ολόκληρου του προγράμματος. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνουμε την καθοριστική σημασία της ενημέρωσης από τον επόπτη για τον τρόπο λειτουργίας του αθλητικού σχολείου για ολόκληρη τη σχολική μονάδα καθώς και μια δεύτερη για τους διδάσκοντες καθηγητές. Μάλιστα, αποφεύγονται αχρείαστες εντάσεις κυρίως μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Συνεχίζοντας, με τις κατάλληλες ενέργειες του επόπτη πρέπει τα αθλητικά τμήματα να είναι κομμάτι του υπόλοιπου σχολείου και να συμμετέχουν με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα αφού έχουν ακριβώς τις ίδιες υποχρεώσεις και δικαιώματα και έτσι να αποφεύγετε η διαφορετικότητα και οι παρεξηγήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Αυτό είναι ζωτικής σημασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στη σχολική μονάδα που είναι ευθύνη του διευθυντή να τους εξηγήσει τι συμβαίνει σε αυτή, ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τι πρέπει να προσέξουν κατά την επιτέλεση του έργου τους (Κατσουλάκης, 1999). Συνεχίζοντας, κύρια ευθύνη του επόπτη είναι ο έλεγχος της πρωινής προπόνησης και ο συντονισμός για την έγκυρη επιστροφή των μαθητών στη σχολική μονάδα. Η καθημερινή επαφή μεταξύ επόπτη και προπονητών καθώς επόπτη και διευθυντή θέτει τις προϋποθέσεις να αναπτυχθούν στενές προσωπικές σχέσεις που έχει ως αποτέλεσμα την άψογη συνεργασία τους. Στις παρούσες μελέτες περίπτωσης αναδείχθηκε η ανάγκη για ενιαία πολιτική σε θέματα επιβολής παιδαγωγικών μέτρων από ορισμένους επόπτες για τους αθλητές καθώς πρέπει να ακολουθούν όλοι τις νόμιμες διαδικασίες των δημόσιων σχολείων. Τεράστιας σημασίας ο παιδαγωγικός ρόλος του επόπτη για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς δίνει παιδαγωγικές λύσεις και προτάσεις. Η ικανότητα του επόπτη να καταγράφει αδυναμίες της δομής και προβλήματα της κάθε επαρχίας καθώς και νέες προτάσεις προς όφελος των μαθητών-αθλητών. Τέλος συμμετέχει στις παιδαγωγικές ομάδες, ενώ παράλληλα υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία με τους υπεύθυνους καθηγητές και διδάσκοντες καθηγητές των τμημάτων. Η εποπτεία είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία και από

τις δυσκολότερες διοικητικές εργασίες του διευθυντή, καθώς ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για την υπομονή του και την ευελιξία του σε θέματα επικοινωνίας (Sisk & Williams, 1981). Η καθημερινή σχολική πραγματικότητα, φέροντας πρωτίστως την ευθύνη της πλήρους εφαρμογής του νομικού πλαισίου με έναν ρόλο έντονα γραφειοκρατικό και σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, λειτουργεί κυρίως ως εκτελεστικό όργανο της ανώτερης εκπαιδευτικής διοίκησης ή ως αντισταθμιστής των αδυναμιών ενός ελλειπούς υποστηρικτικού σχολικού θεσμικού πλαισίου. (Κατσαρής κ.ά., 2018: 295; Βασιλόπουλος, 2017). Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του επόπτη, των καθηκόντων και των ενεργειών του. Επομένως, με την ολοκλήρωση της έρευνας τα πορίσματα δύναται να αξιοποιηθούν από το Υ.Π.Π.Α.Ν, με στόχο την αναβάθμιση της λειτουργίας του Α.Σ όπως: Ενιαία ενημέρωση λειτουργίας των Α.Σ από αθλητικό ψυχολόγο για όλους τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση του διπλού ρόλου τους. Ορθότερη διαφώτιση σε μαθητές και γονείς της λειτουργίας του Α.Σ καθώς ισχύουν οι ίδιοι νόμοι και κανονισμοί των δημοσίων σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Ενιαία πολιτική διοίκησης των Α.Σ σε συνεργασία με τους διευθυντές. Τέλος υποχρεωτική συνάντηση στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς μεταξύ διευθυντή-επόπτη και Γραφείου Φυσικής Αγωγής για ανατροφοδότηση. Μάλιστα, αν λάβει κανείς υπόψη τη διαδραστική σχέση μεταξύ διευθυντή, επόπτη και μαθητών μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει την προσοχή της στη μελέτη των πιστεύω και των επιθυμιών των μαθητών σε σχέση με τη λειτουργία του Α.Σ. Καθοριστικός παράγοντας των Α.Σ είναι ο χώρος προπόνησης, το είδος της προπόνησης από τους προπονητές για υψηλού επιπέδου σχολικό αθλητισμό καθώς και η επιμόρφωσή τους, καταδεικνύεται η ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων που ενδεχομένως να επηρεάζουν την αθλητική απόδοση των αθλητών. Επομένως, μια δεύτερη ενδιαφέρουσα έρευνα είναι ο βαθμός που επηρεάζουν οι πιο πάνω παράγοντες την αθλητική απόδοση των αθλητών.

Βιβλιογραφία

- Laurent, T. G., & Bradney, D. A. (2007). Leadership behaviors of athletic training leaders compared with leaders in other fields. *Journal of Athletic Training*, 42(1), 120.
- Dubrin A. (1998). *Vasikes Arches Manatzment*. Athina: Ekdoseis Ellin.
- Michopoulos, V. (1993). *I ekpaidefsi sto plaisio tis organotikis theorias*. Athina
- Niedra, D., & Chelladurai, P. (2012). Effectiveness of sports schools in Latvia. *Journal of Sport policy*, 1.
- Cohen, E. G., & Miller, R. H. (1980). Coordination and control of instruction in schools. *Pacific Sociological Review*, 23(4), 446-473.
- Katsoulakis, S. (1999). *I entaxi ton neon ekpaideftikon*. Sti Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, t. V, (s. 231-262). Patra: EAP.

- Sisk, H. L. & William, J. C. (1981). Management and Organisation. Ohio-South-Western Publishing Co.
- Katsaris, I., Belias, D., Velissariou, E., Rossidis, I. & Tsiotas, D. (2018). Morfes Igesias sto Sygchrono Ekpaideftiko Systima. 4o Diethnes Synedrio gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias, Larisa, 12–14/10/2018.
- Laurent, T. G., & Bradney, D. A. (2007). Leadership behaviors of athletic training leaders compared with leaders in other fields. *Journal of Athletic Training*, 42(1), 120.
- T.A.D-E.T.A.D.(2008). Athlitiko Scholeio Chthes-Simera-Avrio. Panellinios Syllogos Kathigiton Fysikis Agogis.
- Touloupis, A. (1987). I askisi exousias kai o diefthyntis tou scholeiou. Logos kai Praxi, 31, 2-37.

STEM Education: η θεσμική οργάνωση και οι προκλήσεις του πεδίου-κριτική αξιολόγηση της σκοποθεσίας του

Σπυρόπουλος Τρύφων

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc Ειδική Αγωγή, Πτυχίο Ιστορία & Φιλοσοφίας της Επιστήμης, Μ.Σc STS-Science, Technology, Society

Περίληψη

Η Stem Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής με μεγάλες υποσχέσεις για την πρόοδο των κοινωνιών στον 21ο αιώνα. Ως πεδίο χαρακτηρίζεται από τη δική του θεσμική οργάνωση και έχει την αυτονομία του. Ωστόσο παρατηρούνται σημαντικές προκλήσεις και εμπόδια κατά την εφαρμογή STEM Education προσεγγίσεων. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει από τη διεθνή βιβλιογραφία τις τρέχουσες εξελίξεις στη Stem Εκπαίδευση και τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι επαγγελματίες του χώρου. Τέλος, υπάρχει μία σύντομη κριτική που επανεξετάζει τον ρόλο και τους σκοπούς της Stem Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: STEM Education, προκλήσεις

STEM Education: the institutional organization and challenges of the field-a critical evaluation of its purpose

Spyropoulos Tryfon

Primary School Teacher, M.Ed Special Education, BSc History & Philosophy of Science, M.Sc STS-Science, Technology, Society

Abstract

In recent years, Stem Education has been at the center of educational policy with great promise for the progress of societies in the 21st century. As a field it is characterized by its own institutional organization and has its autonomy. However, significant challenges as well as obstacles are observed when implementing STEM Education approaches. This article presents from the international literature the current developments in Stem Education and the challenges that professionals in the field have to face. Finally, there is a short review that re-examines the role and purposes of Stem Education.

Key-Words: STEM Education, challenges

Εισαγωγή:

STEM Education, η θεσμική του οργάνωση και οι δυσκολίες ορισμού

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον για τη STEM εκπαίδευση και αυτό φαίνεται στα θεσμικά κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτό που αφορά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021) στο οποίο υπάρχει ξεχωριστή υποθεματική «*STEM - Εκπαιδευτική Ρομποτική*» για τις τάξεις Α, Δ, Ε Δημοτικού και Α γυμνασίου. Διεθνώς αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού σύμφωνα με

τους βασικούς ορισμούς είναι μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στην οποία αξιοποιούνται διεπιστημονικά γνώσεις και δεξιότητες από τα πεδία των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, της μηχανικής, της τεχνολογίας και με την οποία τα παιδιά επικοινωνούν, συνεργάζονται και εμπλέκονται ενεργά στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, δοκιμάζουν και αξιολογούν λύσεις (White, 2014; Gonzalez & Kuenzi, 2014; Guzey, Harwell & Moore, 2014, p. 271-272). Ταυτόχρονα, εφοδιάζει τους μαθητές με όλες τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτεί ο 21ος αιώνας για να αντεπεξέλθουν ως μελλοντικοί ενήλικες πολίτες σε σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές προκλήσεις (National Research Council, 2012, p. 8-14). Συνεπώς, η STEM εκπαίδευση παρουσιάζει έντονο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον σε δύο επίπεδα:

- *Εκπαιδευτική πολιτική.* Για τα κράτη αποτελεί μία μορφή επένδυσης για τη μελλοντική τους ανάπτυξη, επειδή οι αυριανοί πολίτες εξοπλίζονται επαρκώς με ευέλικτες δεξιότητες ώστε ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και των νέων μορφών αγοράς εργασίας (Johnson, Peters-Burton & Moore, 2016; Caprile, Palmen, Sanz & Dente, 2015).
- *Περιβάλλοντα μάθησης* (National Science Foundation, 2020). Η STEM εκπαίδευση αξιοποιεί και προωθεί περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ο μαθητής είναι επίκεντρο και η μάθηση συντελείται ως κοινωνική διαδικασία σε κοινότητες πρακτικής με την αξιοποίηση διερευνητικών μεθόδων σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου και με τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών κλάδων. Επίσης, εκτός από την αυθεντική επίλυση προβλημάτων με διεπιστημονικές προσεγγίσεις, η STEM εκπαίδευση επεκτείνεται όλο και περισσότερο σε ζητήματα συμμετοχής με βάση τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και την αυξανόμενη ποικιλομορφία, ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες μάθησης όπως: η κριτική σκέψη, η συνεργατική εργασία, η λογική κρίση, η δημιουργική σκέψη.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης είναι σαφές το τι επιδιώκεται. Επίσης, ο κλάδος STEM Education την τελευταία δεκαετία έχει οριοθετηθεί και αυτονομηθεί σε μεγάλο βαθμό (Li, 2020). Αυτό φαίνεται αφενός από τη συστηματική δημοσίευση άρθρων και ερευνών σε περιοδικά STEM, καθώς και σε άλλα περιοδικά της εκπαίδευσης, με αυξανόμενες συνεργασίες μεταξύ των μελετητών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, αφετέρου από το γεγονός ότι έχουν διαμορφωθεί τα βασικά ερευνητικά ενδιαφέροντα και ορισμένα από αυτά είναι: στόχοι-πολιτική-αναλυτικά προγράμματα-αξιολόγηση, K-12 εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, K-12 STEM περιβάλλοντα μάθησης (Li, Wang, Xiao, & Froyd, 2020). Ανεξάρτητα από το πλήθος περιοδικών STEM Education, ενδεικτικό της ωριμότητας του χώρου είναι και το περιοδικό International Journal of STEM Education το οποίο αποτελεί πλέον το σημείο αναφοράς για τους επαγγελματίες του χώρου και είναι το πρώτο παγκοσμίως περιοδικό του είδους που μπήκε στο SSCI (Social Sciences Citation Index) (Li, 2019). Συνεπώς, το πεδίο STEM Education είναι οργανωμένο με αναγνωρίσιμη ταυτότητα, παρουσιάζει σαφείς επιδιώξεις για την εκπαίδευση και

διαθέτει επιστήμονες με υψηλή και εξειδικευμένη κατάρτιση. Παρότι η STEM εκπαίδευση παρουσιάζει διεθνώς αυτή τη δυναμική εικόνα, υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις εντός του πεδίου καθώς και εξωτερική κριτική για τον ρόλο και τους σκοπούς της.

Μία από τις πιο σημαντικές δυσκολίες αφορά τον σαφή ορισμό της STEM εκπαίδευσης. Υπάρχει μία αδυναμία να οριστεί το τι είναι STEM εκπαίδευση εξαιτίας της πολυπλοκότητας στη χρήση διαφορετικών όρων και της ποικιλίας δραστηριοτήτων (Li, Wang, Xiao, & Froyd, 2020, p. 2). Αρχικά, ο ίδιος ο όρος STEM - όχι ο συνολικός όρος STEM Education- δεν είναι πάντα σαφές ποιες επιστήμες περιλαμβάνει. Για παράδειγμα οι κοινωνικές επιστήμες έχουν θέση στο STEM και ο ρόλος τους είναι κεντρικός ή απλώς συμπληρωματικός; Στις ΗΠΑ έχει παρατηρηθεί ότι διαφορετικοί θεσμοί αξιοποιούν τον όρο άλλοτε αποκλείοντας και άλλοτε συμπεριλαμβάνοντας επιστήμες που δεν ανήκουν στον σκληρό πυρήνα του STEM (Li, Wang, Xiao, & Froyd, 2020). Δεύτερον, υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί ενσωμάτωσης του STEM στην εκπαίδευση (Vasquez, Sneider & Comer, 2013, p.p. 58-67; English, 2016, p.p. 2-3), για παράδειγμα ο όρος “multidisciplinary” αποτυπώνει την ξεχωριστή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τις διαφορετικές επιστήμες και την αξιοποίηση τους κατά περίπτωση σε ένα υπό διερεύνηση θέμα. Αντίθετα, ο όρος “transdisciplinary”, ο οποίος εκφράζει τον υψηλότερο βαθμό ενσωμάτωσης και υπερβαίνει τις περιχαράκώσεις των επιστημών, αφορά την αξιοποίηση με ολιστικό τρόπο γνώσεων και δεξιοτήτων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία για την επίλυση ενός προβλήματος σε αυθεντικές καταστάσεις που συσχετίζονται με τις περιστάσεις της πραγματικότητας. Από αυτούς τους βαθμούς ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και τους όρους με τους οποίους εκφράζονται στις δημοσιεύσεις, δημιουργούνται πολλαπλές προοπτικές του STEM ώστε να μην υπάρχει ομοφωνία για το τι είναι STEM Education και οι επαγγελματίες να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τον ορισμό. Πέρα από τη δυσκολία του ορισμού υπάρχουν και άλλες εννοιολογικές δυσκολίες ή εσφαλμένες αντιλήψεις όπως για παράδειγμα η ταύτιση της STEM εκπαίδευσης με την επιστήμη, δηλαδή μόνο με το S (Science) από το ακρωνύμιο, καθώς και με προγράμματα επιστημονικού αλφαριθμητισμού που συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές και μειώνουν τους αποκλεισμούς (English, 2016, p. 3). Συνοπτικά, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τη STEM εκπαίδευση, ο χώρος έχει αποκτήσει τη θεσμική του οργάνωση και παρατηρείται έντονη δραστηριότητα σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτική πολιτική-εκπαιδευτική πρακτική) χωρίς ωστόσο να υπάρχει κοινή αντίληψη για το τι είναι STEM Education.

Προκλήσεις και δυσκολίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων STEM Education

Εκτός από τη δυσκολία της εννοιολογικής οριοθέτησης της STEM εκπαίδευσης, υπάρχουν και πρακτικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της. Μία πρώτη πρόκληση είναι να περάσουμε σε μία πιο σύγχρονη μορφή της STEM εκπαίδευσης κατά την οποία θα διασφαλίζονται ζητήματα δίκαιης και ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με προσεγγίσεις οι οποίες εξετάζουν τα φαινόμενα και τα προβλήματα μέσα από το τοπικό

κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών και τις κοινωνικές προκλήσεις που τους επηρεάζουν (Lee & Grapin, 2022). Μέχρι τώρα, οι κυρίαρχες μορφές της STEM εκπαίδευσης έχουν πετύχει την υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των επιστημών, αλλά τα φαινόμενα μελετώνται αποκομμένα από το τοπικό πλαίσιο και οι μαθητές αξιοποιούν διεπιστημονικά γνωσιακούς πόρους μόνο από τις επιστήμες που χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική δραστηριότητα της κατασκευής μίας γέφυρας που ενώνει δύο σημεία σε έναν τόπο προσομοίωσης, προϋποθέτει σχεδιασμό (μηχανική), μετρήσεις και υπολογισμούς (μαθηματικά), προβλέψεις και δοκιμές για την αντοχή και υλικά για την τριβή (φυσική), ωστόσο το πρόβλημα αυτό δε συνδέεται με μία τοπική ανάγκη της κοινότητας, ώστε να ενεργοποιηθούν οι κοινωνικές εμπειρίες όλων των μαθητών και κυρίως των περιθωριοποιημένων μαθητών που βιώνουν δυσανάλογα τις κοινωνικές προκλήσεις. Συνεπώς, με την αξιοποίηση προβλημάτων της τοπικής κοινότητας που επηρεάζουν την ζωή των μαθητών χρησιμοποιούνται περισσότεροι γνωσιακοί πόροι από αυτούς των επιμέρους επιστημών, αυξάνεται η συμμετοχή και η εμπλοκή των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών, ειδικά όταν δίνεται έμφαση σε θέματα που τους απασχολούν όπως για παράδειγμα το θέμα της ενεργειακής κρίσης και της δίκαιης κατανομής των ενεργειακών πόρων (Lee & Grapin, 2022). Τέλος, βελτιώνεται η κριτική τους σκέψη στην επίλυση προβλημάτων εντός πλαισίου και οι δεξιότητες της διαχείρισης των κοινωνικών προκλήσεων και των συνεπειών αυτών.

Μία δεύτερη πρόκληση αποτελεί η αξιοποίηση της από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Η ηλικία κάτω των 6 ετών παρουσιάζει σημαντικά χαρακτηριστικά που έχουν άμεση σχέση με τις δεξιότητες της STEM Education και ορισμένα από αυτά είναι η περιέργεια, το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, η παρατήρηση, το κίνητρο για τις κατασκευές (John, Sibuma, Wunnava, Anggoro & Dubosarsky, 2018). Παρότι η STEM εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο τα παιδιά αυτής της ηλικίας να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με ιδέες της επιστήμης και της τεχνολογίας, έχει καταγραφεί ελάχιστη ενσωμάτωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ή οργανωμένων δραστηριοτήτων STEM (Bustamante, Greenfield & Nayfeld, 2018; John, Sibuma, Wunnava, Anggoro & Dubosarsky, 2018). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι υποδομές και τα ΑΠΣ που ευνοούν μία STEM προσέγγιση για μικρές ηλικίες είναι υπό διαμόρφωση καθώς και ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί με παιδιά αυτής της ηλικίας (Bustamante, Greenfield & Nayfeld, 2018). Τέλος, σημειώνεται ότι για την ανάπτυξη ενός ΑΠΣ STEM για την πρώιμη εκπαίδευση των μαθητών, η πρόκληση είναι να σχεδιάζεται με άμεση ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτική πρακτική και τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, επειδή ο εκπαιδευτικός θεωρείται από τους πιο κρίσιμους stakeholders αφενός για τη δέσμευσή του να υλοποιήσει το πρόγραμμα αφετέρου για την ίδια του την επαγγελματική ανάπτυξη (Bagiati & Evangelou, 2015).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την STEM εκπαίδευση είναι καθοριστικές για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων και για αυτό οι υπεύθυνοι της χάραξης της πολιτικής οφείλουν να τις λάβουν υπόψιν τους (Margot & Kettler 2019; McMullin &

Reeve, 2014). Οι Margot και Kettler ερευνώντας περιοδικά σε ηλεκτρονικές βάσεις για το την περίοδο 2000-2017, έχουν καταλήξει σε σημαντικά ευρήματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη STEM εκπαίδευση και για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Κάποιες χαρακτηριστικές είναι και οι εξής:

- *Παιδαγωγικές προκλήσεις* (Margot & Kettler 2019, p. 11), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν θεμελιώδεις αλλαγές στα περιβάλλοντα μάθησης και στις τεχνικές διδασκαλίας τους χωρίς να νιώθουν τη βεβαιότητα ότι οι μαθητοκεντρικές και αυτοκατευθυνόμενες μορφές μάθησης θα οδηγήσουν σε επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, υπάρχει η ανησυχία, ειδικά σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, ότι η ολοκληρωμένη μορφή STEM δεν επιτρέπει την ουσιαστική διδασκαλία του περιεχομένου των επιμέρους τομέων.
- *Πρόγραμμα Σπουδών* (Margot & Kettler 2019, p. 11), εδώ η πρόκληση εντοπίζεται κυρίως στο πώς θα ενσωματωθεί ένα πρόγραμμα σπουδών STEM στα υπάρχοντα ΑΠΣ ειδικά όταν τα τελευταία δεν παρουσιάζουν εύελικτο σχεδιασμό και δεν επιτρέπουν συνδυασμούς. Σε περιπτώσεις εφαρμογής προγραμμάτων STEM που θα εναρμονίζονταν με το πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να αντιμετωπίσουν διεπιστημονικά κάποιο πρόβλημα της πραγματικής ζωής, όπως η κλιματική αλλαγή, ενώ θεώρησαν ότι ο τομέας τους, για παράδειγμα τα μαθηματικά, χρησιμοποιείται λιγότερο και για αυτό αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν προσεγγίσεις έργων εντός των ακαδημαϊκών τους πειθαρχιών (Lesseig, Nelson, Slavitt, & Seidel, 2016, p. 183).
- *Δομικές προκλήσεις*, (Margot & Kettler 2019, p. 12), οι σχολικές μονάδες έχουν μια τυπική οργάνωση που δεν είναι ευνοϊκή για τη STEM εκπαίδευση. Για παράδειγμα η μορφή των ωρολογίων προγραμμάτων δεν επιτρέπει την κοινή διδασκαλία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων, τον κοινό χρόνο για επικοινωνία και τις ευκαιρίες για συνεργασίες. Επίσης, η διαμόρφωση των χρονοδιαγραμμάτων και οι ακολουθίες διδακτικών ενοτήτων για το περιεχόμενο των μαθημάτων από τις κεντρικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες δεν επιτρέπουν ευελιξία και μειώνουν τις προοπτικές για STEM προσεγγίσεις (Lesseig, Nelson, Slavitt, & Seidel, 2016, p. 183-184).
- *Οι δυνατότητες και οι ικανότητες των μαθητών* (Margot & Kettler 2019, p. 12). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα STEM έχουν υψηλές απαιτήσεις και ότι οι δεξιότητες των μαθητών δεν είναι επαρκείς για να ανταποκριθούν σε αυτές.
- *Έλλειψη τυπικών μέσων αξιολόγησης*. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα STEM δεν αξιολογούνται συνολικά. Επίσης, νιώθουν ανασφαλείς για το πώς θα αξιολογήσουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων επειδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες προέρχονται από τη σύμπραξη διαφορετικών τομέων και για τους οποίους δεν ειδικεύονται (Margot & Kettler 2019, p. 12). Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να δώσουν άμεση ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των μαθητών και ότι δε διαθέτουν εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης συμβατά με τη STEM Education (Dare, Ellis & Roehrig, 2014, p.p. 53-54).

Άλλη σημαντική πρόκληση αποτελεί η δυσκολία να ενσωματωθεί η ολοκληρωμένη μορφή STEM εκπαίδευσης (integrated STEM Education), δηλαδή η μέγιστη δυνατή υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών των επιστημών. Μία πρώτη πρόκληση αποτελεί η ανάγκη για τα κατάλληλα πλαίσια στα οποία υλοποιείται η integrated STEM Education. Για παράδειγμα, ένα τέτοιο πλαίσιο είναι η διαχείριση των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής σε τοπικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο η πολυπλοκότητα αυτών των πλαισίων να ευθυγραμμίζεται με το διαθέσιμο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών – τα σύνθετα πλαίσια που συνδυάζονται με χαμηλό επίπεδο γνώσεων θα οδηγήσουν σε αποτυχία (Nadelson & Seifert, 2017, p.p. 222-223). Μία δεύτερη πρόκληση είναι κατά πόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών επαρκούν για να κατανοήσουν τις νέες προσεγγίσεις της integrated STEM Education (Nadelson & Seifert, 2017). Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο δυσχερής όταν υπάρχει ένα συγκεχυμένο πλαίσιο ορισμών και πρακτικών και για αυτό προκύπτει η ανάγκη για ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο καθοδήγησης. Οι Kelley και Knowles (2016) εκφράζουν, επίσης, αυτή την ανάγκη και προτείνουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις πρακτικές και τη φύση των επιμέρους κλάδων του STEM και το πώς καθίσταται αναγκαία η διασύνδεσή τους μέσα από αυθεντικά προβλήματα του φυσικού και κοινωνικού πλαισίου, τις βασικές παιδαγωγικές θεωρίες που συνδέονται με τη integrated STEM Education, όπως η πλαισιωμένη μάθηση και οι κοινότητες πρακτικής, και τέλος την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με ερευνητικά αποτελέσματα για τις βέλτιστες πρακτικές. Αυτό παρατηρείται και στις εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως για παράδειγμα στην Αμερική η επιτροπή integrated STEM Education δημιούργησε ένα κοινό καθοδηγητικό πλαίσιο για εκπαιδευτικούς και ερευνητές προκειμένου να διαμορφώσει μία κοινή γλώσσα και μία κοινή προοπτική στις πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις καθώς και να εξαλείψει τη σύγχυση που έχει δημιουργηθεί από αυτές (National Academy of Engineering & National Research Council, 2014, p.p. 31-50).

Εκτός από τις παραπάνω προκλήσεις, υπάρχουν και άλλες όπως για παράδειγμα η ανάγκη για ενσωμάτωση των τεχνών (Arts) στον σκληρό πυρήνα των επιστημών του STEM και η διερεύνησή του σε STEAM (Bequette & Bequette, 2012; Taylor, 2016) ή η σιωπηλή παρουσία και η μειωμένη εκπροσώπηση κάποιου από τους κλάδους του STEM στον συνολικό τους συνδυασμό (English, 2016). Για παράδειγμα, τα μαθηματικά σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ως απλό εργαλείο ή δημιουργούνται πλαίσια STEM με στόχο τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων, δηλαδή αλλάζει ο τρόπος της τυπικής διδασκαλίας του μαθηματικού περιεχομένου χωρίς να αναγνωρίζεται το πώς τα μαθηματικά μπορούν να συνεισφέρουν ισότιμα σε μία διεπιστημονική προσέγγιση (Fitzallen, 2015). Σε κάθε περίπτωση όμως όλες αυτές οι προκλήσεις και οι δυσκολίες εφαρμογής που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία δεν αμφισβητούν τον ρόλο και την αξία της STEM εκπαίδευσης και αποσκοπούν στη συνεχή βελτίωσή της.

Αντί επιλόγου

Συγκεφαλαιώνοντας, ο χώρος της STEM Education έχει ωριμάσει και έχει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αυτόνομο πεδίου (επαγγελματίες και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ερευνητές, θεωρητικά εργαλεία, θεσμικά όργανα όπως τα περιοδικά). Επίσης, θεωρείται δεδομένη η παιδαγωγική αξία της STEM εκπαίδευσης τόσο στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αποτελεί επένδυση για τη βιωσιμότητα των κρατών στον παγκόσμιο ανταγωνισμό, όσο και στο μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, επειδή δημιουργούνται νέες μορφές μαθητοκεντρικής διδασκαλίας που βελτιώνουν τη συμμετοχή, τα κίνητρα και τη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης στην καθημερινή ζωή. Ωστόσο υπάρχουν και φωνές που στέκονται κριτικά σε όσα προτείνονται και φέρνουν στην επιφάνεια νέες διαστάσεις και οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνιολογία και τον πολιτισμό της επιστήμης. Οι πολιτικές STEM δεν ενδιαφέρονται για τις επιπτώσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Alonso Yanez, Thumlert, Castell & Jenson, 2019). Αποκλείονται κρίσιμες συζητήσεις, όπως για παράδειγμα η οικολογική κρίση και η κοινωνική δικαιοσύνη, και διατηρούνται αυτές που ταυτίζουν την επιστήμη και την τεχνολογία με την κοινωνική πρόοδο. Επίσης, οι κυρίαρχες αφηγήσεις σε αυτές τις πολιτικές ταιριάζουν στο νεοφιλελεύθερο πρότυπο και οι μαθητές πρέπει να καταρτιστούν για να ανταποκριθούν μελλοντικά στις απαιτήσεις της βιωσιμότητας της παγκόσμιας κοινότητας ενώ παραλείπεται πώς μπορούν να συμμετέχουν στην επίλυση τοπικών προβλημάτων στα δικά τους κοινωνικοτεχνικά πλαίσια (Alonso Yanez, Thumlert, Castell & Jenson, 2019). Η διαχείριση των θεμάτων γίνεται με μία τυπική ορθολογική προσέγγιση και τα εργαλεία και οι μέθοδοι της επιστήμης παρουσιάζονται ουδέτερα χωρίς να αφήνεται χώρος για να εξεταστεί κατά πόσο αυτά είναι ευαίσθητα σε ιδεολογίες και κουλτούρες της κοινωνίας. Επιπλέον, τα STEM περιβάλλοντα μάθησης έχουν διαμορφωθεί από προγράμματα και έρευνες που διατηρούν τις δομικές ανισότητες και δεν καταφέρνουν να πετύχουν τη συμπερίληψη των κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων (Pearson, Castle, Matz, Koester & Byrd, 2022). Τέλος, σύμφωνα με αυτές τις κριτικές, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως το μελλοντικό ανθρώπινο κεφάλαιο που θα φέρει λύσεις στα μεγάλα παγκόσμια προβλήματα ωστόσο είναι σημαντικό να αναλογιστούμε πώς θα ήταν οι προσεγγίσεις της STEM εκπαίδευσης αν στο επίκεντρο αντί για τις δεξιότητες κατάρτισης έμπαιναν οι ανθρώπινες δυνατότητες όπως για παράδειγμα αυτές που έχει ένας κοινωνικά περιθωριοποιημένος μαθητής από μία μειονότητα (Takeuchi & Dadkhahfard, 2019). Δηλαδή, αν υπάρχει η δυνατότητα τα κυρίαρχα πρότυπα STEM Education να αφήσουν χώρο για μία πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην οποία αξιοποιούνται οι γνωσιακοί πόροι, η αντίληψη για τον κόσμο, οι ικανότητες των μαθητών από οποιαδήποτε κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα και αν προέρχονται. Συνεπώς, οι επαγγελματίες και οι μελετητές της STEM εκπαίδευσης έχουν να διαχειριστούν όχι μόνο τις προκλήσεις του πεδίου της αλλά και ερωτήματα που θέτουν σε αμφισβήτηση τον ρόλο και τη σκοποθεσία της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alonso Yanez, G., Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Towards a Production Pedagogy Model for Critical Science and Technology Interventions. In P. Sengupta, MC. Shanahan & B. Kim (Eds.), *Critical, Transdisciplinary and Embodied Approaches in STEM Education. Advances in STEM Education* (pp. 41-60). Springer.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112–128. doi:10.1080/1350293x.2014.991099
- Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education*, 65(2), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167>
- Bustamante, A., Greenfield, D., & Nayfeld, I. (2018). Early Childhood Science and Engineering: Engaging Platforms for Fostering Domain-General Learning Skills. *Education Sciences*, 8(3), 144–156. doi:10.3390/educsci8030144
- Caprile, M., Palmen, R., Sanz, & Dente, G. (2015). *Encouraging STEM studies for the labour market- Study for the EMPL Committe*. Brussels: Policy Department A: Economic and Scientific Policy European Parliament.
- Dare, E. A., Ellis, J. A., & Roehrig, G. H. (2014). Driven by Beliefs: Understanding Challenges Physical Science Teachers Face When Integrating Engineering and Physics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 4(2), Article 5. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1098>
- English, L. (2016). *STEM education K-12: perspectives on integration*. *International Journal of STEM Education*, 3(1). doi:10.1186/s40594-016-0036-1
- Fitzallen, N. (2015). STEM Education: What Does Mathematics Have to Offer?. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 237-244.
- Gonzalez, H.B. & Kuenzi, J.J.. (2014). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*.
- Guzey, S.S., Harwell, M.R., & Moore, T.J. (2014). Development of an Instrument to Assess Attitudes toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114, 271-279.
- John, M.-S., Sibuma, B., Wunnava, S., Anggoro, F., & Dubosarsky, M. (2018). An Iterative Participatory Approach to Developing an Early Childhood Problem-based STEM Curriculum. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 07. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3867>

- Johnson, C. C., Peters-Burton, E. E., & Moore, T. J. (Eds.). (2016). *STEM road map: A framework for integrated STEM education*. New York: Routledge.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1). doi:10.1186/s40594-016-0046-z
- Lee, O., & Grapin, S. E. (2022). The role of phenomena and problems in science and STEM education: Traditional, contemporary, and future approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/tea.21776>
- Lesseig, K., Nelson, T. H., Slavitt, D., & Seidel, R. A. (2016). Supporting Middle School Teachers' Implementation of STEM Design Challenges. *School Science and Mathematics*, 116(4), 177–188. doi:10.1111/ssm.12172
- Li, Y. (2019). Five years of development in pursuing excellence in quality and global impact to become the first journal in STEM education covered in SSCI. *International Journal of STEM Education*, 6(1). doi:10.1186/s40594-019-0198-8
- Li, Y. (2020). Six years of development in promoting identity formation of STEM education as a distinct field. *International Journal of STEM Education*. 7. 10.1186/s40594-020-00257-w.
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(1). doi:10.1186/s40594-020-00207-6
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- McMullin, K., & Reeve, E. (2014). Identifying perceptions that contribute to the development of successful project lead the way pre-engineering programs in Utah. *Journal of Technology Education*, 26(1), 22–46. <https://doi.org/10.21061/jte.v26i1.a.2>
- Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research*, 110(3), 221–223. doi:10.1080/00220671.2017.1289775
- National Academy of Engineering & National Research Council. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

Washington, DC: The National Academies Press.

National Science Foundation (2020). *STEM Education for the Future. A Visioning Report for STEM Education for the Future.*

Pearson, M. I., Castle, S. D., Matz, R. L., Koester, B. P., & Byrd, W. C. (2022). Integrating Critical Approaches into Quantitative STEM Equity Work. *CBE life sciences education*, 21(1), es1. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-06-0158>

Takeuchi, M.A., & Dadkhahfard, S. (2019). Rethinking Bodies of Learners Through STEM Education. In P. Sengupta, MC. Shanahan & B. Kim (Eds.), *Critical, Transdisciplinary and Embodied Approaches in STEM Education. Advances in STEM Education* (pp. 199-216). Springer.

Taylor, P.C. (2016). *Why is a STEAM Curriculum Perspective Crucial to the 21st Century?* In: 14th Annual conference of the Australian Council for Educational Research, 7 - 9 August 2016, Brisbane.

Vasquez, J., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3–8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth: Heinemann.

White, D. W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-8.

Ypourgiki Apofasi Ypourgiki Apofasi 94236/GD4/2021. *Plaisio Programmatos Spoudon gia ta Ergastiria Dexiotiton olon ton typon scholikon monadon, Nipiagogeion, Dimotikon kai ton Gymnasion*. Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 3567/V/4-8-2021).

Η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια κριτική προσέγγιση

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ.

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της διερεύνησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πρώτη συστηματική εφαρμογή μεθόδων τηλεεκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αφορούν εκατόν σαράντα δύο εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν, κατά την περίοδο εφαρμογής της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, σε Δημοτικά Σχολεία της Βοιωτίας. Επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση της νέας διδακτικής εμπειρίας της τηλεεκπαίδευσης μέσω της χρήσης στατιστικών αποτελεσμάτων που εστιάζουν σε ενδιαφέροντα και κρίσιμα σημεία αναφοράς, π.χ. η φιλικότητα και η λειτουργικότητα των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης, η ανταπόκριση των μαθητών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός, η οργανωτική και διοικητική υποστήριξη, οι δράσεις επιμόρφωσης, η ανίχνευση και η αποτίμηση των προβλημάτων και των αδυναμιών που παρουσιάστηκαν. Για το σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Η τηλεεκπαίδευση έχει πια αποκτήσει σημαντικό ρόλο στη νέα σχολική πραγματικότητα και οι μέθοδοι της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης καθίστανται σημαντικά εργαλεία εκπαιδευτικής αλλαγής, ανάπτυξης και προόδου. Η εκπαιδευτική έρευνα και η συστηματική μελέτη των θεμάτων της τηλεεκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της διδακτικής της αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεεκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Τ.Π.Ε.

The experience of distance learning in the Primary School: A critical approach

Vazouras Spyros, I.C.T. teacher, M.Ed.

Abstract

In this paper presented an attempt to evaluate the investigation of the attitudes and opinions of primary education teachers for the first systematic implementation of distance learning methods in Primary Schools. The research results concern one hundred and forty two teachers who worked, during the period of implementation of synchronous and asynchronous distance education, in Primary Schools of Boeotia. A critical approach to the new teaching experience of distance education is attempted through the use of statistical results that focus on interesting and critical benchmarks, like the friendliness and functionality of the distance learning systems, the response of students, the satisfaction of teachers, the technological equipment, the organizational and administrative support, the training actions, the detection and evaluation of problems and weaknesses that were presented. For the school environment of primary education, this educational change was an unprecedented experience. Distance learning has now acquired

an important role in the new school reality and synchronous and asynchronous distance education methods are becoming important tools for educational change, development and progress. Educational research and the systematic study of distance learning issues can contribute to enhancing its teaching effectiveness.

Key-Words: distance learning, primary education, I.C.T.

Εισαγωγή

Η τηλεεκπαίδευση έχει αποκτήσει τη δική της σημαντική θέση μέσα στη νέα σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από την πρόσφατη επιδημιολογική περιπέτεια και τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες που επικράτησαν. Η διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία αντικαταστάθηκε, σε πολλές περιπτώσεις, με την ανάπτυξη μεθόδων τηλεεκπαίδευσης, άλλοτε σύγχρονης, άλλοτε ασύγχρονης και άλλοτε συνδυαστικά για διάφορα χρονικά διαστήματα, κατά περίπτωση. Στο σχολικό περιβάλλον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η συστηματική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2020 και υπήρξε μια πρωτόγνωρη εμπειρία που αναπτύχθηκε ως έκτακτη εκπαιδευτική ανάγκη σε ειδικές τεχνολογικές, διδακτικές, ψυχολογικές, και υγειονομικές συνθήκες.

Κατά την περίοδο εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης (Μάρτιος 2020 - Μάιος 2021) αναπτύχθηκαν τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη μέθοδος, κατά περίπτωση και σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Η ασύγχρονη μέθοδος τηλεεκπαίδευσης βασίστηκε στην ηλεκτρονική τάξη (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 ψηφιακών μαθημάτων που ακολουθεί τη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα και υποστηρίζει την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, χωρίς ιδιαίτερους περιορισμούς. Η σύγχρονη μέθοδος τηλεεκπαίδευσης βασίστηκε στην πλατφόρμα webex της Cisco που διαθέτει μια σειρά ευέλικτων ψηφιακών εργαλείων μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Η πρόσβαση πραγματοποιείται με τη χρήση ενός απλού φυλλομετρητή, χωρίς να απαιτούνται ειδικές τεχνικές γνώσεις.

Στην εργασία διερευνάται αυτή η νέα εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς ανιχνεύονται οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας για την πρώτη συστηματική και ευρεία εφαρμογή μεθόδων τηλεεκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία που εργάσθηκαν. Η έρευνα εστιάζει σε ενδιαφέροντα και κρίσιμα σημεία αναφοράς, π.χ. η φιλικότητα και η λειτουργικότητα των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης, η ανταπόκριση των μαθητών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός, η οργανωτική υποστήριξη και η επιμόρφωση, η ανίχνευση προβλημάτων, αρρυθμιών ή/και αδυναμιών. Το ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας εντάσσεται με απόλυτη συνάφεια στα πεδία των σύγχρονων εκπαιδευτικών και τεχνολογικών εξελίξεων.

Ταυτότητα δείγματος

Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα με επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2021. Σε αυτή συμμετείχαν εκατόν σαράντα δύο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο δάσκαλοι όσο και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν εργαστεί σε Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, κατά την περίοδο Μάρτιος 2020 - Μάιος 2021, σε διάφορες φάσεις και χρονικά διαστήματα της πρώτης συστηματικής εφαρμογής της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας συμμετείχαν εθελοντικά 112 γυναίκες (ποσοστό 78.87%) και 30 άνδρες (ποσοστό 21.13%) ως προς το φύλο, 107 μόνιμοι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 75.35%) και 35 αναπληρωτές (ποσοστό 24.65%) ως προς τη σχέση εργασίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο, γραπτό, δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με χρήση Google Form. Πρόκειται για μια διαδοσμένη, εύχρηστη και γρήγορη τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων από πολλά άτομα ταυτόχρονα, ενώ η ανωνυμία ενθαρρύνει σημαντικά την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των υποκειμένων (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991). Σημειώνεται ότι έγινε απόλυτα σαφές στους εκπαιδευτικούς πως διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία της συμμετοχής τους στην έρευνα και οι απαντήσεις τους στα ερωτήματα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συντομίας, της απλότητας και της εστίασης σε συγκεκριμένο στόχο. Οι αρχές αυτές εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων από μια ενδεχόμενη άστοχη διατύπωση των ερωτήσεων που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη κατανόηση και καταγραφή των μετρήσεων, την αποφυγή μιας πιθανής μεροληψίας που δύναται να προέρχεται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις και τον περιορισμό των μετρήσεων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα κούρασης ή τυχαίας επιλογής απαντήσεων (Floyd & Fowler, 2013).

Στο πρώτο μέρος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου καταγράφηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, π.χ. το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και η σχέση εργασίας. Στο δεύτερο μέρος, με χρήση κατάλληλης 5-βάθμιας κλίμακας Likert, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια σειρά ερωτημάτων για την εμπειρία τους από τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα δείγμα μη-πιθανοτήτων, αφού ο μηχανισμός επιλογής των εκπαιδευτικών του δείγματος στηρίχθηκε στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαθεσιμότητα των συναδέλφων και την ευκολία πρόσβασης και συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με το δειγματοληπτικό σχέδιο. Στα δείγματα μη-πιθανοτήτων δεν

είναι εφικτή η επέκταση των στατιστικών συμπερασμάτων από το δείγμα στον γενικό πληθυσμό (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991).

Στατιστικοί έλεγχοι

Ο συντελεστής Cronbach's Alpha χρησιμοποιείται στις έρευνες καταγραφής των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων του δείγματος και ελέγχει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μέσω της συνοχής των απαντήσεων (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991). Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha βρέθηκε τελικά 0.793 - μεγαλύτερη του αποδεκτού ορίου 0.7 - μετά από τη διαγραφή τεσσάρων ερωτημάτων από τα δεκαέξι που είχαν σχεδιαστεί αρχικώς. Κατά συνέπεια, η αξιοπιστία της τελικής κλίμακας - δώδεκα ερωτημάτων - κρίνεται αποδεκτή.

Από τον έλεγχο t-test και τη σύγκριση των μέσων τιμών των παρατηρήσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (η τιμή του p είναι μεγαλύτερη από το όριο 0.05 σε κάθε περίπτωση). Η αξιοπιστία του ελέγχου t-test προϋποθέτει ένα ικανό πλήθος παρατηρήσεων ανά ομάδα ή οι παρατηρήσεις να προέρχονται από την κανονική κατανομή (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991). Για τη διαπίστωση της κανονικότητας πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι Kolmogorov Smirnov test και Shapiro test. Για την υπόθεση των ίσων διασπορών πραγματοποιήθηκε έλεγχος Levene's test αυτόματα με τον έλεγχο t-test. Επιπρόσθετα, ο υπολογισμός Mann Whitney U που πραγματοποιήθηκε επιβεβαίωσε τα ευρήματα του ελέγχου t-test.

Τέλος, καθώς η έρευνα καταγράφει στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς π.χ. απόψεις στάσεις ή συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος, υπόκειται σε περιορισμούς που οφείλονται στη φύση και τη μεθοδολογία της, π.χ. δείγμα μη-πιθανοτήτων (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991; Yfantopoulos & Nikolaidou, 2008).

Αξιολόγηση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δώδεκα ερωτήματα που διατηρήθηκαν στην τελική κλίμακα μετά από τον έλεγχο της αξιοπιστίας της και αποτυπώνονται με χρήση περιγραφικής στατιστικής (Vazouras, 2022).

Λειτουργικότητα ηλεκτρονικής τάξης (e-class) ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης

Πόσο λειτουργική και φιλική θεωρείτε την ηλεκτρονική τάξη (e-class) του πανελληνίου σχολικού δικτύου για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση; Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι η λειτουργικότητα και η φιλικότητα της ηλεκτρονικής τάξης ικανοποιεί «πολύ» το 31.69% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ» το 9.86%, «αρκετά» το 40.85%, «λίγο» το 11.27% και «καθόλου» το 6.34%. Κατά συνέπεια, η γενική τάση κινείται σε θετική αξιολόγηση της λειτουργικότητας και της φιλικότητας της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση.

Ανταπόκριση μαθητών/τριών στην ασύγχρονη τηλεκαπαίδευση

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σας στην ασύγχρονη τηλεκαπαίδευση; Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν, προκύπτει ότι ανταποκρίθηκε «πολύ» καλά στην ασύγχρονη τηλεκαπαίδευση το 15.49 % των μαθητών/τριών, «πάρα πολύ» καλά το 5.63%, «αρκετά» καλά το 49.30%, «λίγο» καλά το 22.54% και «καθόλου» καλά το 7.04%. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως καλούνται να απαντήσουν για τη συνολική τους εκτίμηση ως προς το θέμα. Η γενική τάση κινείται προς περιορισμένη ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην ασύγχρονη τηλεκαπαίδευση.

Λειτουργικότητα εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex σύγχρονης τηλεκαπαίδευσης

Πόσο λειτουργική και φιλική θεωρείτε την εκπαιδευτική πλατφόρμα webex της Cisco για τη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση; Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν προκύπτει ότι η λειτουργικότητα και η φιλικότητα της εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex για τη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση ικανοποιεί «πολύ» το 31.69% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ» το 8.45%, «αρκετά» το 42.25%, «λίγο» το 10.56% και «καθόλου» το 7.04%. Κατά συνέπεια, η γενική τάση κινείται σε θετική αξιολόγηση της λειτουργικότητας και της φιλικότητας της εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex για τη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση.

Ανταπόκριση μαθητών/τριών στη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες σας στη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση; Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν προκύπτει ότι ανταποκρίθηκε «πολύ» καλά στην σύγχρονη τηλεκαπαίδευση το 43.66% των μαθητών/τριών, «πάρα πολύ» καλά το 13.38%, «αρκετά» καλά το 28.87%, «λίγο» καλά το 8.45% και «καθόλου» καλά το 5.63%. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως καλούνται να απαντήσουν για τη συνολική τους εκτίμηση ως προς το θέμα. Η γενική τάση κινείται προς θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη σύγχρονη τηλεκαπαίδευση και σε κάθε περίπτωση πολύ καλύτερα από την αντίστοιχη της ασύγχρονης τηλεκαπαίδευσης.

Διδακτική αποτελεσματικότητα συνδυαστικής τηλεκαπαίδευσης

Συμφωνείτε με την άποψη ότι ο συνδυασμός της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεκαπαίδευσης παράγει καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα; Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι το 34.51% των εκπαιδευτικών συμφωνεί «πολύ» με την άποψη αυτή, το 50.70% «πάρα πολύ», το 9.86 % «αρκετά» και μόλις το 4.93% «λίγο», ενώ αξίζει να επισημανθεί ότι η διαθέσιμη απάντηση «καθόλου» έχει μηδενικό ποσοστό. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι ο συνδυασμός της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεκαπαίδευσης παράγει καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Προτίμηση εκπαιδευτικών / μέθοδοι τηλεεκπαίδευσης

Ποια από τις παρακάτω μεθόδους τηλεεκπαίδευσης προτιμάτε; Υπήρχαν διαθέσιμες τρεις απαντήσεις: «Μόνο Σύγχρονη», «Μόνο Ασύγχρονη» και «Συνδυασμός». Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι το 83.10% των εκπαιδευτικών προτιμά τη συνδυαστική μέθοδο σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, το 10.56% τη σύγχρονη μόνο και το 6.34% την ασύγχρονη μόνο. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά τη συνδυαστική τηλεεκπαίδευση.

Προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών στην τηλεεκπαίδευση

Είχατε προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή σύγχρονης ή/και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης; Διευκρινίστηκε προς τους εκπαιδευτικούς ότι η προηγούμενη αυτή εμπειρία τηλεεκπαίδευσης μπορεί να αφορά τη θέση του επιμορφωτή ή/και τη θέση του επιμορφούμενου. Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι το 63.38% των εκπαιδευτικών δεν είχαν καμιά απολύτως προηγούμενη εμπειρία ή σχέση με μεθόδους τηλεεκπαίδευσης απαντώντας «καθόλου», το 22.54% απάντησε «λίγο», ενώ οι απαντήσεις «αρκετά» και «πολύ» είχαν ποσοστό 7.04% η καθεμία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή «πάρα πολύ» είχε μηδενικό ποσοστό. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε μηδενική ή ελάχιστη προηγούμενη εμπειρία τηλεεκπαίδευσης.

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών / τεχνολογικός εξοπλισμός

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον τεχνολογικό εξοπλισμό (τον προσωπικό σας ή του σχολείου σας) που διαθέτετε για την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης; Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι «πολύ» ικανοποιημένο υπήρξε το 17.61% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ» ικανοποιημένο το 7.04%, «αρκετά» ικανοποιημένο το 31.69%, «λίγο» ικανοποιημένο το 35.21% και «καθόλου» ικανοποιημένο το 8.45%. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπήρξε αρκετά ή λίγο ικανοποιημένη από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διέθετε για την τηλεεκπαίδευση.

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών / οργανωτική και διοικητική υποστήριξη

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την οργανωτική και διοικητική υποστήριξη που είχατε από τη διοίκηση (σχολείο, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ΙΕΠ, ΥΠΑΙΘ) για την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης; Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι «πολύ» ικανοποιημένο υπήρξε το 7.04% των εκπαιδευτικών «πάρα πολύ» ικανοποιημένο μόλις το 2.82%, «αρκετά» ικανοποιημένο το 23.24%, «λίγο» ικανοποιημένο το 38.73% και «καθόλου» ικανοποιημένο το 28.17%. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε ικανοποιημένη από την οργανωτική και διοικητική υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να συνεκτιμηθεί το συνολικό πλαίσιο των έκτακτων και πρωτόγνωρων συνθηκών της περιόδου μέσα στο οποίο λειτούργησε η οργανωτική και διοικητική υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης.

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών / επιμόρφωση στην τηλεεκπαίδευση

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την επιμόρφωση (χρόνος, διάρκεια, ποιότητα κ.α.) που είχατε για την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης (συνολική εκτίμηση); Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι «πολύ» ικανοποιημένο υπήρξε το 12.68% των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ» ικανοποιημένο υπήρξε, επίσης, το 12.68%, «αρκετά» ικανοποιημένο το 29.58%, «λίγο» ικανοποιημένο το 27.46% και «καθόλου» ικανοποιημένο το 17.61%. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε ικανοποιημένη από την επιμόρφωσή της σχετικά με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συστηματικής εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν κάποιες φιλότιμες αποσπασματικές ενέργειες επιμόρφωσης (ενδοσχολικής ή περιφερειακής εμβέλειας), ενώ η πρώτη φάση των πιστοποιημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΙΕΠ ξεκίνησε μόλις λίγο πριν τέλος του σχολικού έτους 2020-2021.

Προτίμηση εκπαιδευτικών / χώρος εργασίας τηλεεκπαίδευσης

Ποιό χώρο εργασίας προτιμάτε για την πραγματοποίηση της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης; Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως πρέπει να απαντήσουν ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο τελικά την πραγματοποίησαν. Υπήρχαν διαθέσιμες τρεις απαντήσεις: «Οικιακός χώρος», «Σχολικός χώρος» και «Και οι δύο χώροι». Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι το 68.57% των εκπαιδευτικών προτίμησε τον οικιακό χώρο, το 14.29% προτίμησε τον σχολικό χώρο και το 17.14% και τους δύο χώρους. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την οικία τους ως τον καταλληλότερο χώρο για την τηλεεκπαίδευση.

Αξιολόγηση προβλημάτων τηλεεκπαίδευσης

Ποιό υπήρξε, κατά τη γνώμη σας, το πιο σημαντικό πρόβλημα από τα παρακάτω προτεινόμενα κατά την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης; Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, με κατάλληλη επισήμανση στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, πως πρέπει να απαντήσουν με μια και μόνο επιλογή, αξιολογώντας έτσι το σημαντικότερο – κατά την κρίση τους – πρόβλημα, δυσκολία ή αρρυθμία που συνάντησαν. Υπήρχαν διαθέσιμες τέσσερις απαντήσεις: Απάντηση Α «αδυναμίες και προβλήματα υπολογιστικού και δικτυακού εξοπλισμού», Απάντηση Β «μειωμένη συμμετοχή και ανταπόκριση μαθητών/τριών, απουσίες ή/και έλλειψη ενδιαφέροντος», Απάντηση Γ «διδασκτικές αδυναμίες εκπαιδευτικών - έκτακτες συνθήκες, πρωτόγνωρη εμπειρία, έλλειψη επιμόρφωσης», Απάντηση Δ «ασφυκτικό -ανεδαφικό διοικητικό πλαίσιο και εργασιακό άγχος». Από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν προκύπτει ότι βρέθηκε ότι το 33.80% των εκπαιδευτικών επέλεξε την Απάντηση Γ, το 33.10% την Απάντηση Α, το 19.01% εκπαιδευτικών την Απάντηση Δ και το 14.08% την απάντηση Β. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως πιο σημαντικά προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης, τις διδακτικές αδυναμίες τους λόγω των έκτακτων συνθηκών, της πρωτόγνωρης

εμπειρίας και της έλλειψης επιμόρφωσης και τις αδυναμίες και τα προβλήματα τεχνολογικού - υπολογιστικού και δικτυακού - εξοπλισμού τους.

Συζήτηση και επισημάνσεις

Από την αξιολόγηση των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας δύνανται να επισημανθούν κάποια βασικά σημεία. Η λειτουργικότητα, η φιλικότητα και η χρηστικότητα της ηλεκτρονικής τάξης (e-class) για την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και της εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex για τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Σημαντική διαφορά διαπιστώνεται στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη σύγχρονη και την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, καθώς η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση υπερτερεί κατά πολύ. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά τον συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, ενώ παράλληλα εκτιμά πως παράγει καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε μηδενική ή ελάχιστη προηγούμενη εμπειρία τηλεεκπαίδευσης, είτε σε ρόλο επιμορφωτή είτε σε ρόλο επιμορφούμενου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε περιορισμένη ικανοποίηση από τον υπολογιστικό και δικτυακό εξοπλισμό που διέθετε για την τηλεεκπαίδευση, είτε αυτή πραγματοποιήθηκε στον σχολικό χώρο είτε στο σπίτι του εκπαιδευτικού. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε ικανοποιημένη, τόσο από την οργανωτική και τη διοικητική υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης, όσο και από τη σχετική επιμόρφωση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αξιολόγησε τον οικιακό χώρο ως καταλληλότερο χώρο εργασίας για την τηλεεκπαίδευση. Ως σημαντικότερα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης αξιολογήθηκαν τόσο οι διδακτικές αδυναμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους τηλεεκπαίδευσης όσο και οι αδυναμίες ή/και η ανεπάρκεια του διαθέσιμου τεχνολογικού εξοπλισμού τους.

Ιδιαίτερη θέση στην αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων αποκτά η ανάδειξη της περιορισμένης προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μεθόδων τηλεεκπαίδευσης, ενώ η οργανωτική και διοικητική υποστήριξη της τηλεεκπαίδευσης πρέπει να εκτιμηθεί στο συνολικό πλαίσιο των έκτακτων συνθηκών της περιόδου της πρώτης συστηματικής εφαρμογής της.

Τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας δύνανται και πρέπει να συνεκτιμηθούν υπό το πρίσμα οικονομικών και κοινωνικών παραμέτρων. Για παράδειγμα, η οικονομική και κοινωνική θέση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα και τις δυνατότητες του τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν και κατά συνέπεια τον τρόπο, το εύρος και την ποιότητα της πρόσβασής τους στην τηλεεκπαίδευση.

Σημειώνεται ότι δεν είναι εφικτή η γενίκευση των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς αυτή αναπτύχθηκε σε δείγμα μη-πιθανοτήτων (Paraskevoopoulos, 1990; DeVellis, 1991). Η επεκτασιμότητα της έρευνας μπορεί να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη της ερευνητικής κλίμακας με πρόσθετες μεταβλητές και ερωτήματα, σε ένα πιο διευρυμένο δείγμα εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση πρόσθετων εργαλείων συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων.

Σήμερα, η θετική στάση των νέων ανθρώπων απέναντι στη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου και ενώ οι περισσότεροι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες χρήσης τους, το εύρος των διαθέσιμων πληροφοριακών συστημάτων, οι ψηφιακές βιβλιοθήκες, οι μηχανές αναζήτησης κ.α. δημιουργούν το νέο τοπίο της σύγχρονης ψηφιακής γνώσης (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003; Smarkola, 2008; Raptis & Rapti 2015). Έτσι, οι μέθοδοι της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης καθίστανται πλέον σημαντικά εργαλεία ανάπτυξης και προόδου. Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά αποτελέσματα αποτελούν χρήσιμη πηγή πρωτογενούς πληροφορίας για ένα ενδιαφέρον πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας που αφορά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εμπειρία τους από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage Publications Inc.
- Floyd, J., & Fowler, Jr. (2013). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series*. London: Sage Publications Inc.
- Paraskevopoulos, I.N. (1990). *Statistiki efarmosmeni stis epistimes tis symperiforas*. Athina: Aftoekdosi.
- Raptis, A., & Rapti, A. (2015). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis Pliroforias*. Athina: Aftoekdosi.
- 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, Sp. (2022). Mia dierevnisi ton staseon kai apopseon ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis Voiotias gia tin tilekpaidefsi. *Neos Paidagogos on line*, 31, 74-86.
- 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.
- Yfantopoulos, G., & Nikolaidou, K. (2008). *I Statistiki stin Koinoniki Erevna*. Athina: Gutenberg.

Κοινωνικο-οικογενειακά χαρακτηριστικά και διαδικτυακός εθισμός

Γιαννακουδάκη Μάχη, Φοιτήτρια Canterbury Christ Church University, Τμήματος
Ψυχολογίας-Εκπαιδευτικός Π.Ε.79

Στεφανίδης Στέφανος, Φοιτητής Δ.Π.Θ., Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών
Ακριτίδου Δήμητρα, Dr Κοινωνιολογίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Συμεωνίδης Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Συμεωνίδου Ζωή, Φοιτήτρια Α.Π.Θ., Τμήματος Νομικής Σχολής

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης και της κοινωνικής θέσης στην εθιστική χρήση του διαδικτύου. Το δείγμα αποτέλεσαν 112 ενήλικες εθελοντές συμμετέχοντες. Μεθοδολογικά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του διαδικτυακού εθισμού YDTIA (2016) σε βολικό δείγμα ακολουθώντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Ο διαμοιρασμός και η συλλογή δεδομένων υλοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά. Στην ποσοτική, περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων που συμφωνεί με πρότερες έρευνες επιβεβαιώθηκε η επίδραση της οικογενειακής και κοινωνικής κατάστασης των συμμετεχόντων στην εθιστική χρήση του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες στους εργαζόμενους στον τομέα της υγείας, τους ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και θεραπευτές ώστε να αντλήσουν στοιχεία για την πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία ή καταστολή του φαινομένου. Ωστόσο, η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων περιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη πως η έρευνα έλαβε χώρα σε χρονική περίοδο κοινωνικής αποστασιοποίησης εξαιτίας της πανδημίας του covid-19.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικτυακός εθισμός, κοινωνική θέση, οικογενειακή κατάσταση

Socio-familial characteristics and Internet addiction

Giannakoudaki Machi, Stefanidis Stefanos, Akritidou Dimitra, Symeonidis Anastasios, Symeonidou Zoi

Abstract

The purpose of this research was to examine the effect of family status and social status on the addictive use of the internet. The sample consisted of 112 adult volunteer participants. Methodologically, the YDTIA internet addiction questionnaire (2016) was used in a convenient sample following the rules of ethics and ethics. Data sharing and collection was done entirely online. In the quantitative, descriptive and inductive analysis of the results, which agrees with previous research, the influence of the family and social status of the participants on the addictive use of the Internet was confirmed. The results of this research offer important information to health workers, psychologists, educators and therapists in order to derive information for the prevention, diagnosis, treatment or suppression of the phenomenon. However, the generalizability of the results is limited considering that the research took place during a period of social distancing due to the covid-19 pandemic.

Key-Words: Internet addiction, social status, family status

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο και η δικτύωση των χρηστών αποτελεί ένα υγιές «φαινόμενο» στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της ζωής του ανθρώπου για τις περιπτώσεις που η ενασχόληση με αυτή έχει παρονομαστές το μέτρο και ένα ουσιαστικό σκοπό (Vismara, et al., 2020). Ειδικά εν έτη 2019-2022, εξαιτίας της κοινωνικής αποστασιοποίησης για την πανδημία του covid-19, η διαδικτυακή χρήση αποτέλεσε άμεση προέκταση της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου, τεράστια πηγή γνώσεων, εκπαίδευσης και πληροφοριών, που διευκόλυνε χρόνο-τοπικά τις επικοινωνίες, δημιούργησε νέους επαγγελματικούς ορίζοντες και εκσυγχρόνισε υπηρεσίες ακόμη και σε τομείς της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και υγειονομικής περίθαλψης και θεραπείας (Dankiv, 2019; Huhtinen et al., 2021; Lock et al., 2021; Mi, et al., 2020; Schaadt-Wambach, 2021; Taylor, et al., 2021). Η έννοια του διαδικτυακού εθισμού περιλαμβάνει ψυχαναγκαστικού τύπου παρορμητικές διαταραχές που σχετίζονται με διαδικτυακή ή/και εκτός σύνδεσης χρήση ηλεκτρονικών συσκευών/υπολογιστή ενώ παράλληλα συνδέεται με τρεις υπό-τύπους, υπερβολικό παιχνίδι, σεξουαλικές ενασχολήσεις και αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου/κειμένου (Peeters, et al., 2019; Fineberg et al., 2018; Vismara, et al., 2020). Αρκετοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως πρόκειται για αλληλεπικαλυπτόμενο πολύπτυχο φαινόμενο γενικότερων συμπεριφορικών εθισμών, αφού πλήθος ατόμων που ξεπερνούν τα οριοθετημένα κριτήρια δεν θεωρούνται απόλυτα εθισμένοι στο καθαυτό διαδικτυακό τοπίο, αλλά στους υπό-τύπους ή προσδιοριστές συγκεκριμένων εφαρμογών, σκοπών και δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσω αυτού, καθώς ο διαδικτυακός χώρος, η χρήση ή ο υπολογιστής ενάγονται στο εργαλειακό 'όχημα' που χρησιμοποιεί το εθισμένο άτομο για την εξυπηρέτηση των εθιστικών του αναγκών (Dalal & Basu, 2016; Griffiths, et al., 2016/2020; Shaffer et al., 2000; Shapira, et al., 2003; Starcevic & Billieux, 2017). Εμπειρικά στοιχεία ερευνητών υποδηλώνουν τη διαφοροποίηση μεταξύ ενός γενικευμένου διαδικτυακού εθισμού με ποικιλία συμπεριφορών που διαμεσολαβούνται από αυτό (ποσοτική ασυνήθιστη δαπάνη χρόνου άνευ σκοπού) και ειδικής παθολογικής χρήσης (το χρονικό διάστημα που αφιερώνεται για συγκεκριμένες διαδικτυακές δραστηριότητες), τα οποία όμως δεν θα εκδηλωνόταν σε παθολογικό βαθμό χωρίς την παρουσία της διαδικτυακής σύνδεσης (Brand, et al., 2016; Griffiths & Szabo, 2014; Montag, et al., 2021). Αρκετοί ψυχολόγοι, ερευνητές και επαγγελματίες υγείας εστιάζουν στις βιολογικές, ψυχολογικές ή κοινωνικές αιτίες και τα προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά του διαδικτυακού εθισμένου ατόμου βάσει θεωρητικών μοντέλων ή πλαισίων (Brand, et al., 2016; Shaw & Black, 2008). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης και της κοινωνικής θέσης στην εθιστική χρήση του διαδικτύου.

Μέθοδος

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε επέλεξε δύο ανεξάρτητες κατηγορικές μεταβλητές που σχετίζονται με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και την κοινωνική θέση του συμμετέχοντα και την εξαρτημένη μεταβλητή του σκορ του διαδικτυακού

εθισμού. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 112 εθελοντές συμμετέχοντες από την Ελλάδα από 18-65 χρονών. Βάσει των καθορισμένων κριτηρίων συμμετοχής, οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από εθελοντές ενήλικες, ανεξαρτήτου φύλου με ομιλούσα γλώσσα τα ελληνικά. Προϋπόθεση αποτελούσε να είναι χρήστες του διαδικτύου καθώς το ερωτηματολόγιο διαμοιράζονταν, συμπληρωνόταν και υποβαλλόταν μόνο διαδικτυακά στα πλαίσια των περιοριστικών μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης για τον Covid-19. Κριτήριο αποκλεισμού αποτελούσε η ανηλικότητα, ενήλικες που τους είχε χορηγηθεί στο παρελθόν ή παρόν οποιουδήποτε είδους ψυχοφαρμακευτικής αγωγής που είχε σχέση με παθήσεις ψυχιατρικών ή νοητικών διαταραχών, σχετιζόνταν με οποιουδήποτε είδους εξαρτήσεις όπως χρήση ουσιών και κατάχρηση αλκοόλ ή είχαν οποιασδήποτε μορφής πένθους το τελευταίο εξάμηνο. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο διαδικτυακού εθισμού YDTIA της Young (2009/2016) το οποίο αναπτύχθηκε το 1998 για τη μέτρηση της παρουσίας και της σοβαρότητας της διαδικτυακής εξάρτησης σε ένα δείγμα πληθυσμού της Βόρειας Αμερικής. Βασικός λόγος επιλογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αποτέλεσε η κατά κόρον χρήση του από Έλληνες και Ξένους ερευνητές σε έρευνες σχετιζόμενες με το διαδίκτυο και τα υψηλά δείγματα αξιοπιστίας που είχε με τιμή του α Cronbach ($\alpha = 0,71-0,92$) (Bousono et al., 2017; Chowdhury, et al., 2020; Frangos, et al., 2010; Μιχαηλίδου, 2020). Προσαρμόστηκε βάσει των κριτηρίων του DSM-IV καθώς αντιμετωπίζει τον διαδικτυακό εθισμό ως μία από τις διαταραχές που εντάσσονται στις διαταραχές ελέγχου παρορμήσεων (Laconi et al., 2014). Περιλαμβάνει 20 στοιχεία και το καθένα προήλθε από προηγούμενες έρευνες και κλινικές μελέτες σχετικά με τους καταναγκαστικούς διαδικτυακούς χρήστες και τα χαρακτηριστικά τους. Οι ερωτήσεις τυχαιοποιούνται και κάθε πρόταση έχει σταθμιστεί βάσει του εύρους που ορίζει η κλίμακα Likert (Joshi, et al., 2015) με δείκτες από το μηδέν που αντιστοιχίζεται σε «λιγότερο ακραία συμπεριφορά» και ανώτερο δείκτη το πέντε που ανταποκρίνεται στην φράση «πιο ακραία συμπεριφορά για κάθε στοιχείο» (Laconi et al., 2014; Nemoto & Beglar, 2014). Ο ανώτερος χρόνος συμπλήρωσής του είναι 15 λεπτά. Κάθε στοιχείο στο τεστ οδηγείται σε προσθετική βαθμολόγηση μέσω της κλίμακας πέντε βαθμών (0 έως το 5), με τη μέγιστη συνολική βαθμολογία το 100 (Frangos, et al., 2010; Young, 2016). Η ελληνική απόδοση του IAT και η προσαρμογή του σε ελληνικής καταγωγής πληθυσμό έγινε από τον Γεώργιο Δ. Φλώρο (2014) για την διδακτορική του διατριβή. Σύμφωνα με την Young (2016), η συνολική βαθμολογία που κυμαίνεται από 0 έως 30 θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει ένα φυσιολογικό επίπεδο χρήσης του Διαδικτύου. Αντίστοιχα μεταξύ 31 και 49 δείχνουν την παρουσία ενός ήπιου επιπέδου εθισμού ενώ από 50 έως 79 αντιπροσωπεύουν την παρουσία μέτριου επιπέδου εθισμού. Ωστόσο, βαθμολογίες από 80 έως 100 υποδηλώνουν σοβαρή εξάρτηση από το Διαδίκτυο με τον χαρακτηρισμό «έντονου επιπέδου» (Chowdhury, et al., 2020; Young, 2016; Μιχαηλίδου, 2020). Βάσει των βαθμολογιών της Young (2009/2016) το υψηλό σκορ των πέντε κριτηρίων αρκούν προκειμένου να θεωρηθεί ότι το άτομο είναι επιρρεπές στον διαδικτυακό εθισμό. Η δομή περιλάμβανε αρχικά *έντυπο ενημέρωσης* με τα στοιχεία των ερευνητών για οποιαδήποτε απορία, πληροφορία ή διευκρίνιση, τέσσερις ερωτήσεις που βασίζονταν στα κριτήρια συμμετοχής του συμμετέχοντα και το *έντυπο συγκατάθεσης*, στο οποίο δήλωναν ότι κατανόησαν και αποδέχονταν τους όρους και τις προϋποθέσεις της συμμετοχής τους στην ερευνητική

διαδικασία και δίνουν την συγκατάθεσή τους να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους για την παρούσα έρευνα. Ακολούθως προχωρούσαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όπου καλούνταν να επιλέξουν την απάντηση βάσει της κλίμακας Likert και των οριοθετημένων δεικτών από 0= ποτέ έως 5= πάντα (0= Ποτέ, 1=Σπάνια , =Περιστασιακά, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά, 5=Πάντα) που τους περιγράφουν καλύτερα. Έπειτα από την ολοκλήρωση του χρονικού διαστήματος διάθεσης των 9 μηνών για τον διαμοιρασμό, οι ερευνητές προέβησαν στη συλλογή των δεδομένων, κωδικοποίηση και ανάλυση αυτών με την εξαρτημένη μεταβλητή του σκορ διαδικτυακού εθισμού να προκύπτει από την άθροιση των 20 απαντήσεων-δηλώσεων της κλίμακας Likert (0-5) χωρίς προμέτρηση μεταξύ των υποκειμένων και με το ανώτατο όριο βαθμολογίας τους 100 βαθμούς. Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη ακολουθώντας τους κανόνες του APA (2016) και BPS (Oates, et al., 2021)

Αποτελέσματα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από 112 συμμετέχοντες (MIN=18, MAX=65, M=41,36, SD=12,8), κυρίως από γυναίκες σε ποσοστό 72, 32% που ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα 41 έως 55 ετών, το οποίο συνάδει με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων που δήλωσαν έγγαμοι με παιδιά. Βάσει του κανόνα του Sturges (Barraza, et al., 2020) θεωρείται ως δεξί άκρο της τελευταίας κλάσης η ηλικία των 65 ετών εφόσον δεν ανευρέθηκε συμπληρωμένη επιλογή για άνω των 66 ετών. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο έρχεται σε συμφωνία με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος που δήλωσαν εργαζόμενοι. Ο έλεγχος χ^2 αποφάνθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων των έγγαμων χωρίς παιδιά (M=59), των έγγαμων με παιδιά (M=43,5), των άγαμων (M=55,852), των συμμετεχόντων σε διάσταση (M=72,143), των διαζευγμένων (N=59,273) και των χήρων (M=64) ως προς το σκορ που συγκέντρωσαν για τον διαδικτυακό εθισμό ($\chi^2(5, N=112)=26,033, p=0,000, n^2_{H(5)} \cong 0,18$). Η ποσοτική, περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων, που συμφωνεί με πρότερες έρευνες, επιβεβαίωσε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην εθιστική χρήση του διαδικτύου καθώς βάσει της μεθοδολογίας του Cohen (2008/2014), προκύπτει ότι το 18% της διασποράς του σκορ των συμμετεχόντων για τον διαδικτυακό εθισμό μπορεί να αποδοθεί στην οικογενειακή τους κατάσταση (Duraković, 2020; Treglia, et al., 2021). Οι υψηλότερες βαθμολογίες ανάμεσα στα έξι επίπεδα της μεταβλητής της οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με το διαδικτυακό εθισμό συμφωνούν με πρότερες έρευνες καθώς κατελήφθησαν από τους συμμετέχοντες σε διάσταση, με δεύτερους κατά υψηλότερων σκορ τους διαζευγμένους ενώ οι έγγαμοι κατέλαβαν το χαμηλότερο ποσοστό στο σκορ του διαδικτυακού εθισμού (Besra, 2020). Επίσης όπως και σε πρότερες έρευνες καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους παντρεμένους που είχαν παιδιά και σε αυτούς που δεν είχαν, με τους παντρεμένους που δεν είχαν παιδιά να συγκεντρώνουν υψηλότερο σκορ εθισμού σε σχέση με τους παντρεμένους που είχαν παιδιά (Besra, 2020; Frangos et al., 2010). Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα του υψηλού σκορ που συγκέντρωσαν οι άγαμοι σε σχέση με τους έγγαμους με παιδιά συμφωνούν με μελέτες καθώς παρατηρήθηκε πως

οι ανύπαντροι είχαν μεγαλύτερη τάση στη εθιστική χρήση του διαδικτύου σε σχέση με τους έγγαμους με παιδιά (Dargahi & Razavi, 2007; Iravani, et al, 2013; Simcharoen, et al., 2019). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis αποφάνθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων των φοιτητών/τριών ($M=59,688$), των εργαζομένων ($M=44,449$), των ανέργων ($M=60,091$) και των συμμετεχόντων που απασχολούνται στα οικιακά ($M=65,375$) ως προς το σκορ που συγκέντρωσαν για τον διαδικτυακό εθισμό ($\chi^2(3, N=112)=17,798$, $p=0,000$, $n^2_{H(3)} \cong 0,12$). Επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική επίδραση της κοινωνικής θέσης στην εθιστική χρήση του διαδικτύου καθώς βάσει της μεθοδολογίας του Cohen B. (2008), προκύπτει ότι το 12% της διασποράς του σκορ των συμμετεχόντων για τον διαδικτυακό εθισμό μπορεί να αποδοθεί στην κοινωνική τους θέση (Alheneidi, 2021; Arcury, et al., 2020; Elkabbaj, 2021). Παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των μέσων των τεσσάρων επιπέδων της μεταβλητής της κοινωνικής θέσης των συμμετεχόντων με υψηλότερο σκορ εθισμού των συμμετεχόντων που δήλωσαν ως κοινωνική θέση τα οικιακά ή άνεργοι και χαμηλότερο των εργαζομένων. Τα άνωθεν συμφωνούν με πρότερες έρευνες καθώς καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μη εργαζόμενοι (οικιακά ή άνεργοι) σε σχέση με τους εργαζόμενους συσχετίζονται με τα υψηλότερα ποσοστά της εθιστικής χρήσης τους διαδικτύου (Rumpf et al. 2014; Zakaria, 2016) ενώ έρχονται σε σύγκρουση με αντίστοιχη μελέτη των Maniar και Chauhan (2020) συμπέρανε πως οι μεγαλύτερης ηλικίας νοικοκυρές ήταν λιγότερο πιθανό να αφιερώσουν χρόνο στο Διαδίκτυο. Όσον αφορά τους εργαζόμενους συμμετέχοντες τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχες έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το διαδίκτυο είναι το πιο αγαπημένο εργαλείο των εργαζόμενων σε σχέση με τους μη εργαζόμενους καθώς η τεχνολογία μπορεί να είναι, έμμεσα, ένα εργαλείο μέσω του οποίου ο εργαζόμενος συγκριτικά με άλλες κοινωνικές ομάδες εθίζεται περισσότερο συνδεδεμένος με θέματα που σχετίζονται με την εργασία ανά πάσα στιγμή (Lungu, 2021; Safdar, et al. 2020). Αναφορικά με το επίπεδο της ομάδας των φοιτητών τα αποτελέσματα συμφωνούν με αντίστοιχη έρευνα του Germaine-Bewley (2016) που κατέληξε στο συμπέρασμα οι φοιτητές έχουν υψηλότερα ποσοστά διαδικτυακής εθιστικής χρήσης σε σχέση με τους εργαζόμενους καθώς το χρησιμοποιούν ακόμη και κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών διαλέξεων. Ο εθισμός στο Διαδίκτυο στον πληθυσμό του δείγματός της παρούσας έρευνας δέχεται την επίδραση συγκεκριμένων οικογενειακών χαρακτηριστικών και συγκεκριμένα των διαζευγμένων σε διάσταση σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Επίσης δέχεται την επίδραση της κοινωνικής θέσης με τα οικιακά και τους άνεργους να έρχονται σε συμφωνία με τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων που σχετίζονται με τον διαδικτυακό εθισμό της παρούσας έρευνας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα επίπεδα σοβαρότητας του καταναγκασμού και του εθισμού στο Διαδίκτυο της Young (2016) και λαμβάνοντας υπόψιν τους μέσους όρους βαθμολογιών όλων των ομάδων του δείγματος θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι το συνολικό δείγμα εμπεριέχεται στις βαθμολογίες που σύμφωνα με την Young (2016)

αντιπροσωπεύουν την παρουσία μέτριου επιπέδου εθισμού. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ως φαινόμενο που αναπτύχθηκε εξαιτίας των νέων διαδικτυακών αναγκών που αναδύθηκαν από την εκσυγχρόνιση των διαδικτυακών μέσων και εφαρμογών, την κάλυψη καθημερινών αναγκών μέσω διαδικτύου (ψώνια, επικοινωνία, διευθέτηση υποχρεώσεων) την άμεση ψηφιοποίηση πολλών υπηρεσιών και την δημιουργία νέων τρόπων επικοινωνίας που επήλθε εξαιτίας της κοινωνικής αποστασιοποίησης των ετών 2019-2022 (Dankiv, 2019; Fineberg et al., 2018; Huhtinen et al., 2021). Καθώς οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα, η ανίχνευση και η διάγνωση του εθισμού στο διαδίκτυο είναι συχνά δύσκολη και οι επαγγελματίες υγείας εστιάζουν στις αιτίες και τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν ένα άτομο από την συνήθεις διαδικτυακή χρήση στον εθισμό τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην ενημέρωση των επαγγελματιών υγείας των συμβούλων ψυχικής υγείας, των σχολικών ψυχολόγων που μελετούν τους προγνωστικούς παράγοντες προκειμένου να δράσουν άμεσα και αποτελεσματικά με προγράμματα για πρόβλεψη ή καταστολή των παθολογικών τύπου διαδικτυακών προβλημάτων προκύπτουν (Bağatarhan, & Siyez, 2022; Fineberg et al., 2018; Mamun & Griffiths, 2020; Rumpf, et al., 2018; Shapira, et al., 2003; Van Rooij, et al., 2018; Vismara, et al., 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τις διαφοροποιήσεις μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων κοινωνικής θέσης και οικογενειακής κατάστασης συμβάλλοντας στην στοχοθεσία ατομικών ή ομαδικών προγραμμάτων πρόληψης ή καταστολής του διαδικτυακού εθισμού και θα μπορούσαν να αποφέρουν πολλαπλά οφέλη όπως την στοιχειοθέτηση συγκεκριμένων αιτιών, προδιαθέσεων ή προσθετικών παραγόντων που πλαισιώνουν το προφίλ του διαδικτυακού χρήστη, χρήσιμες πληροφορίες και δεδομένα που βοηθούν τους ερευνητές, επαγγελματίες υγείας, τους ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και θεραπευτές στην εύρεση νέων θεραπευτικών προσεγγίσεων ή προληπτικών μέτρων. Ωστόσο, η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων περιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη πως η έρευνα έλαβε χώρα σε χρονική περίοδο κοινωνικής αποστασιοποίησης για την πανδημία γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μεροληψία. Αυτό συμβαίνει καθώς λόγω της φύσης της ποσοτικής έρευνας όπου οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ του COVID-19 και του εθισμού στο Διαδίκτυο δεν ήταν δυνατό να προσδιοριστούν. Επίσης, αν και εμπόδια στην συλλογή των δεδομένων περιορίστηκαν από την μεθοδολογική επιλογή της χρήσης του διαδικτυακού ερωτηματολογίου ωστόσο προβλήματα και περιορισμοί που ανακύπτουν κατά τη χρήση του αποτελούν οι ελλείψεις ελέγχου για την ακρίβεια κάθε απάντησης, τον βαθμό ειλικρίνειας αυτών καθώς και την υποκειμενικότητα των δηλωμένων απαντήσεων που σχετίζεται με τον τρόπο που εκλαμβάνει και κατανοεί ο συμμετέχοντας την κάθε ερώτηση (Apuke, 2017; Queirós, et al., 2017; Rahi, 2017). Μία επανάληψη της παρούσας έρευνας έπειτα και από την επιστροφή των ανθρώπων σε καταστάσεις προ-πανδημίας θα προσέφερε χρήσιμα συγκριτικά αποτελέσματα προκειμένου να διαχωριστεί το εάν η αυξητική διαδικτυακή χρήση που παρατηρήθηκε οφείλεται στην γενικότερη ενασχόληση του σύγχρονου ανθρώπου με το διαδίκτυο ή αποτελεί απόρροια της κοινωνικής αποστασιοποίησης της πανδημικής κρίσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alheneidi, H., AlSumait, L., AlSumait, D., & Smith, A. P. (2021). Loneliness and problematic internet use during COVID-19 lock-down. *Behavioral Sciences*, 11(1), 5.
- American Psychological Association. (2016). Revision of Ethical Standard 3.04 of the "Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct"(2002, as amended 2010). *The American Psychologist*, 71(9), 900.
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative research methods: A synopsis approach. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33(5471), 1-8.
- Arcury, T. A., Sandberg, J. C., Melius, K. P., Quandt, S. A., Leng, X., Latulipe, C., ... & Bertoni, A. G. (2020). Older adult internet use and eHealth literacy. *Journal of Applied Gerontology*, 39(2), 141-150.
- Bağatarhan, T., & Siyez, D. M. (2022). The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Prevention Program for Internet Addiction. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-26.
- Barraza, J., Valdez, F., Melin, P., & González, C. (2020). Optimal number of clusters finding using the fireworks algorithm. In *Hybrid intelligent systems in control, pattern recognition and medicine* (pp. 83-93). Springer, Cham
- Besra, T. A. Ş. (2020). Examining the Anxiety and Internet Addiction Levels of Divorced and Married Individuals. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 223-234.
- Bousono, M., Al-Halabi, S., Buron, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E. M., Galván, G., ... & Alejandra, P. (2017). Substance use or abuse, internet use, psychopathology and suicidal ideation in adolescents? Uso y abuso de sustancias psicotrópicas e internet, psicopatología e ideación suicida en adolescentes. *Adicciones*, 29(2), 97-104.
- Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 252-266.
- Chowdhury, N. F. H., Debnath, P., & Bhowmik, D. (2020). How Does Internet Usage Influence the Academic Performance of University Students? A Case of MBSTU. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), 15-24.

- Cohen, B. H. (2008). *Explaining psychological statistics*. John Wiley & Sons.
- Comer, D. (2014). *Δίκτυα και διαδίκτυα υπολογιστών* Αθήνα : Κλειδάριθμος
- Dalal, P. K., & Basu, D. (2016). Twenty years of internet addiction... quo Vadis?. *Indian journal of psychiatry*, 58(1), 6.
- Dankiv, A. (2019). *Advantages and disadvantages of using the internet*. Ternopil National Economic University.
- Dargahi, H., & Razavi, M. (2007). Internet addiction and factors related with it in Tehran city. *Quarterly J Payesh*, 6(3), 265-72.
- Duraković, A. (2020). Internet Addiction—What Have We Discovered So Far?. *Zbornik radova Međunarodne naučne konferencije o digitalnoj ekonomiji DIEC*, 3(3), 193-199.
- Elkabbaj, N. (2021). Prevalence and Related Factors of Cyber Addiction among Moroccan University Students. *SAS J Med*, 9, 459-464.
- Fineberg, N. A., Demetrovics, Z., Stein, D. J., Ioannidis, K., Potenza, M. N., Grünblatt, E., ... & Chamberlain, S. R. (2018). Manifesto for a European research network into Problematic Usage of the Internet. *European Neuropsychopharmacology*, 28(11), 1232-1246.
- Floros, G. (2014). *Diarevnisi psychiatrikis symptomatologias se foititiko plithysmo pou provainei se ypermetri chrisi ilektronikon ypologiston kai diadiktyou* (Doctoral dissertation, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis (APTh). Scholi Epistimon Ygeias. Tmima Iatrikis. Tomeas Nevroepistimon. Kliniki V' Panepistimiaki Psychiatriki). Doi: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35124>
- Frangos, C. C., Fragkos, K. C., & Kiohos, A. (2010). Internet addiction among Greek university students: Demographic associations with the phenomenon, using the Greek version of Young's Internet Addiction Test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3(1), 49-74.
- Germaine-Bewley, J. N. (2016). Fear of Missing Out in Relationship to Emotional Stability and Social Media Use.
- Griffiths, M. D. (2020). Internet use disorders: What's new and what's not? Commentary on: How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of Behavioral Addictions*.
- Huhtinen, A. M., Kotilainen, N., Särämä, S., & Streng, M. (2021). Information Influence

- in Hybrid Environment: Reflexive Control as an Analytical Tool for Understanding Warfare in Social Media. In *Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation* (pp. 243-259). IGI Global.
- Huhtinen, A. M., Kotilainen, N., Särämä, S., & Streng, M. (2021). Information Influence in Hybrid Environment: Reflexive Control as an Analytical Tool for Understanding Warfare in Social Media. In *Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation* (pp. 243-259). IGI Global.
- Iravani, M., Rajabi, M., Abbasi, M., & Jannesari, H. (2013). A social work study on impact of gender, marital status and employment status on internet addiction. *Management Science Letters*, 3(3), 1019-1024.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, 7(4), 396.
- Laconi, S., Rodgers, R. C., & Chabrol, H. (2014). The measurement of Internet addiction: A critical review of existing scales and their psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 41, 190–202.
- Lock, J., Lakhal, S., Cleveland-Innes, M., Arancibia, P., Dell, D., & De Silva, N. (2021). Creating technology-enabled lifelong learning: A heutagogical approach. *British Journal of Educational Technology*.
- Lungu, L. (2021). The right to disconnect-a necessary demarcation between professional and private life. *Conferința Internațională de Drept, Studii Europene și Relații Internaționale*, (IX), 176-181.
- Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102073
- Maniar, A., & Chauhan, L. (2020). *Internet Altering Indian Households: Enabling Indian Housewives Perform Household Responsibilities*. diplom. de.
- Mi, L., Jiang, Y., Xuan, H., & Zhou, Y. (2020). Mental health and psychological impact of COVID-19: Potential high-risk factors among different groups. *Asian journal of psychiatry*, 53, 102212.
- Michailidou, D. I. (2020). *Symptomata ethismou sto diadiktyo kai psychopathologias: o rolos tou yparxiakou agchous kai ton dysleitourgikon staseon* (Master's thesis). Doi: <http://hdl.handle.net/11615/53403>

- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., & Brand, M. (2021). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with “smartphone addiction”? *Journal of behavioral addictions*, 9(4), 908-914.
- Oates, J., Carpenter, D., Fisher, M., Goodson, S., Hannah, B., Kwiatowski, R., ... & Wainwright, T. (2021, April). BPS Code of Human Research Ethics. British Psychological Society.
- Peeters, M., Koning, I., Lemmens, J., & Eijnden, R. V. D. (2019). Normative, passionate, or problematic? Identification of adolescent gamer subtypes over time. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(3), 574-585.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*.
- Rahi, S. (2017). Research design and methods: A systematic review of research paradigms, sampling issues and instruments development. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(2), 1-5.
- Rumpf, H. J., Vermulst, A. A., Bischof, A., Kastirke, N., Gürtler, D., Bischof, G., ... & Meyer, C. (2014). Occurrence of internet addiction in a general population sample: a latent class analysis. *European addiction research*, 20(4), 159-166.
- Safdar, G., Javed, M. N., & Amin, S. (2020). Use of Internet for Education Learning among Female University Students of Punjab, Pakistan. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3371-3380.
- Schaadt-Wambach, J. (2021). Abuse of Dominant Position in the Online World with Special Emphasis to the Definition of Relevant Markets: The Example of Google. *Charles University in Prague Faculty of Law Research Paper No.*
- Shaffer, H. J., Hall, M. N., & Bilt, J. V. (2000). “Computer addiction”: a critical consideration. *American journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 162-168.
- Simcharoen, S., Pinyopornpanish, M., Haoprom, P., Kuntawong, P., Wongpakaran, N., & Wongpakaran, T. (2018). Prevalence, associated factors and impact of loneliness and interpersonal problems on internet addiction: A study in Chiang Mai medical students. *Asian Journal of Psychiatry*, 31, 2-7.
- Starcevic, V., & Billieux, J. (2017). Does the construct of Internet addiction reflect a single entity or a spectrum of disorders?. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(1), 5-10.
- Taylor, C. B., Graham, A. K., Flatt, R. E., Waldherr, K., & Fitzsimmons-Craft, E. E. (2021). Current state of scientific evidence on Internet-based interventions for the

treatment of depression, anxiety, eating disorders and substance abuse: an overview of systematic reviews and meta-analyses. *European journal of public health*, 31(Supplement_1), i3-i10.

Treglia, E., Tomassoni, R., & Lungu, M. A. (2021). Technological Use Behaviors, Personality And University Performance Among Italian University Students. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(2).

Vismara, M., Caricasole, V., Starcevic, V., Cinosi, E., Dell'Oso, B., Martinotti, G., & Fineberg, N. A. (2020). Is cyberchondria a new transdiagnostic digital compulsive syndrome? A systematic review of the evidence. *Comprehensive Psychiatry*, 99, 152167.

Young, K. (2016). *Internet addiction test (IAT)*. Stoelting.

Zakaria, N. (2016). A psycho-social consequence of e-commerce: A comparative study of working and non-working women. *International Journal of Education and Management Studies*, 6(3), 335.

Η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης για τον ηλεκτρισμό στις αντιλήψεις των μαθητών

Μπουτσιούκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται πώς μπορεί να συμβάλει μια διδακτική παρέμβαση στην κατανόηση και την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα 24^{ων} μαθητών της Ε' τάξης, για το ηλεκτρικό ρεύμα και γενικότερα για τον ηλεκτρισμό. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό, βασισμένο στην εποικοδομητική προσέγγιση. Για τη συλλογή δεδομένων, συγκροτήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση (pre-test και post-test). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι με την διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία και κατανόησαν ευκολότερα τις νέες επιστημονικές έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρικό ρεύμα, αντιλήψεις των μαθητών, εποικοδομητική προσέγγιση, μάθηση μέσω πρακτικών.

The contribution of a teaching intervention on electricity to students' perceptions

Boutsiouki Dimitra

Abstract

This paper investigates how a teaching approach can contribute to the understanding and change in the perceptions of primary school students, specifically 24 students of 5th grade, about electric current and electricity in general. For this reason, educational material created, based on the constructivist approach. To collect data, questionnaires were set up, given before, and after the intervention (pre-test and post-test). Data analysis showed that with the teaching intervention, most students were motivated and showed more interest in the teaching process and understood new scientific concepts more easily.

Key-Words: electricity, students' perceptions, constructivist approach, learning through practice.

Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έδειξαν ενδιαφέρον για την ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα στις Φυσικές Επιστήμες. Για το σκοπό αυτό, τόσο στην Ελλάδα (Παρασκευάς, Π., 2003, Κουλαϊδής, Β., 2001) όσο και στο εξωτερικό (Novak, J. D., 2002, Harrison, A. G., & Treagust, D. F., 1996) έγιναν έρευνες σε διάφορα πεδία των Φ.Ε.. Ανάμεσα στα γνωστικά πεδία που ερευνήθηκαν

ήταν ο ηλεκτρισμός και το ηλεκτρικό ρεύμα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι έννοιες τους ήταν γνωστές στους μαθητές, οι σημασίες τους ήταν συγκεχυμένες (Χρηστίδου, Β., 2001). Έτσι, έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να αναπτυχθούν επιστημονικές πρακτικές με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιληφθούν και να εμπεδώσουν τις επιστημονικές έννοιες των Φ.Ε. ώστε να καταφέρουν να επιλέγουν την σωστή στρατηγική για να ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα και να λύνουν προβλήματα (NGSS Lead States, 2013)

Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει τη μελέτη και την καταγραφή των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, για τις έννοιες που έχουν σχέση με το ηλεκτρικό κύκλωμα και το ηλεκτρικό ρεύμα. Στόχος είναι να επιλεγεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση ώστε να εξελιχθούν οι ιδέες των μαθητών, τόσο σε παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και σε σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να εμπεδώσουν αφηρημένες έννοιες όπως για παράδειγμα ηλεκτρικό ρεύμα, ενέργεια, φορτίο κ.ά. σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Έτσι θα αυξήσουν την ικανότητά τους να χειρίζονται τις ηλεκτρικές συσκευές που χρησιμοποιούν αυτοί και οι γονείς τους καθημερινά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι αντιλήψεις των μαθητών δημιουργούνται σύμφωνα με την εμπειρία που έχουν από τον κόσμο γύρω τους. Παρατηρούν και προσπαθούν να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν ομοιότητες ή διαφορές φαινομένων που τα περιβάλλουν. Έτσι, μαζεύουν πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζονται και κάνουν προβλέψεις για το τι θα συμβεί σε κάθε φαινόμενο που τους προβληματίζει.

Πολλές φορές φυσικά οι απαντήσεις που θα δώσουν τα παιδιά εξαρτώνται από την αλληλεπίδρασή τους με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι γονείς, οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, τα μαθητικά βιβλία, ΜΜΕ, ίντερνετ, κ.ά. (Κόκκοτας, 2004).

Οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο έχουν μελετηθεί από διάφορους ερευνητές. Μία από αυτούς είναι η R.Driver και οι συνεργάτες της, που υποστηρίζουν ότι με την **εποικοδομητική θεωρία** μάθησης, τα παιδιά χτίζουν από μόνα τους τη νέα γνώση, μέσα από μια διαδικασία αναδιοργάνωσης και εμπλουτισμού της γνώσης που ήδη έχουν, με τρόπο βιωματικό, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Κολιόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή κατά την αλληλοεπίδραση που έχει με το περιβάλλον, κάτι που τον καθιστά ενεργό μέλος και όχι παθητικό δέκτη στη διαδικασία της κατάκτησης της γνώσης. Φυσικά υπάρχει ο κίνδυνος να προκληθεί σύγκρουση μεταξύ της νέας και της παλιάς γνώσης αν δεν υπάρχει ισορροπία και η παλιά γνώση είναι ασύμβατη με τη νέα.

Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στηρίζεται στην θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης (constructivism) και κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες.. Κυρίαρχο ρόλο σ' αυτή την προσέγγιση, παίζουν οι ιδέες των μαθητών. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία, την δημιουργικότητα και την ελεύθερη σκέψη. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο «χτίσιμο» της γνώσης είναι βασική. Η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή κατά την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Έτσι αυτή αποκτά μια υποκειμενικότητα, αφού στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του παιδιού, που καθορίζουν τη νέα γνώση και την αξιοποίησή της (Ραβάνης, 1996).

Βασική παραδοχή της εποικοδομητικής προσέγγισης είναι ότι μαθαίνουμε δρώντας και όχι ως παθητικοί δέκτες. Η απόκτηση δηλαδή της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, και μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός ενός συνόλου μαθητών που ανταλλάσσουν απόψεις. Οι απόψεις που απορρέουν από τη συνεργασία της ομάδας και η συζήτηση που ακολουθεί, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αλλαγή των «πρώιμων αντιλήψεων» και την απόκτηση της νέας γνώσης.

Κατά την εποικοδομητική προσέγγιση, ο ρόλος του δασκάλου και των μαθητών αλλάζει και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ριζική αναδιοργάνωση της γνώσης, με βασικό πρωταγωνιστή τον μαθητή και τις ιδέες του καθώς ο δάσκαλος τον καθοδηγεί στην κατάκτηση της νέας επιστημονικής γνώσης. Ο ρόλος του δασκάλου, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, είναι διακριτικός και η αποστολή του είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να οδηγηθεί στην αλλαγή των γνωστικών του δομών ενθαρρύνοντάς τον να μάθει να συνεργάζεται και να εφαρμόζει ομαδικές εργασίες, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, να οικοδομήσει τη γνώση μέσα από πειράματα, να διατυπώνει ερωτήσεις και υποθέσεις που θα τον οδηγήσουν στην εποικοδόμηση των νέων ιδεών και γνώσεων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην Γαλλία και στη Νέα Ζηλανδία (Tiberghen & Delacote, 1976, Osborne, 1983), οι έρευνες που έγιναν σε παιδιά από 8 έως και 12 ετών, έδειξαν ότι πριν από τη διδασκαλία τους ήταν αδύνατο να ανάψουν το λαμπάκι όταν τους δόθηκε μπαταρία, καλώδια και λαμπάκι. Κάποιες άλλες έρευνες που έγιναν σε έφηβους από διάφορες χώρες (Γαλλία, Ολλανδία Γερμανία, Αγγλία και Σουηδία) απέδειξαν ότι οι νέοι πιστεύουν ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι αποθηκευμένο στην πηγή και ρέει στο κύκλωμα όπου και καταναλώνεται, αλλά δεν καθιστούν σαφές τι εννοούν. Όσο για την μπαταρία την αντιμετωπίζουν ως πηγή συνεχούς, σταθερού ρεύματος. (Shipstone et al., 1988, McDermott & Zee Van, 1984). Σε ένα δείγμα μαθητών στη Γερμανία, διαπιστώθηκε ότι το 85% αυτών, πίστευαν ότι η μπαταρία είναι αποθήκη ορισμένης ποσότητας ηλεκτρισμού (Driver, et al., 2000).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ιδέες που έχουν τα παιδιά για το ηλεκτρικό ρεύμα, διαφοροποιείται με την ηλικία και με τις εμπειρίες που αποκτούν όσο ανεβαίνουν βαθμίδες στο σχολείο, πλησιάζοντας το επιστημονικό μοντέλο, ή με την επίδραση της διδασκαλίας (Κόκκοτας, 2002). Οι ιδέες αυτές είναι αρκετές για να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα και να δομήσουν ως ένα βαθμό μια σχετική γνωστική εικόνα, με περιορισμένη ισχύ. Σύμφωνα με τις αναφορές που γίνονται στη σχετική βιβλιογραφία, οι ιδέες των μαθητών για το πώς λειτουργεί ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα κατατάσσονται σε τέσσερα νοητικά μοντέλα (Χριστίδου, 2001).

- **Μονοπολικό μοντέλο:** Για να λειτουργήσει ένα απλό κύκλωμα με πηγή και λάμπα και για να ανάψει η λάμπα, το μόνο που χρειάζεται είναι ένας αγωγός (καλώδιο) που να ενώνει την πηγή με τον καταναλωτή.
- **Μοντέλο των συγκρούμενων ρευμάτων:** Το κύκλωμα το διαρρέουν δύο ρεύματα, με φορές αντίθετες. Αυτά «συγκρούονται» στη λάμπα και προκαλούν τη φωτοβολία της.
- **Μοντέλο εξασθένησης του ρεύματος:** Έχουμε δύο λάμπες. Η μία λάμπα φωτοβολεί πιο λίγο από την άλλη αφού το ηλεκτρικό ρεύμα εξασθενεί στην πρώτη. Το κύκλωμα διαρρέεται από σταθερής φοράς ρεύμα. Ένα μέρος του καταναλώνεται πάνω στις λάμπες.
- **Επιστημονικό μοντέλο:** Το ηλεκτρικό ρεύμα διαρρέει το κύκλωμα με σταθερή φορά και διατηρείται, διπολικό μοντέλο.

Οι μαθητές έχουν επίσης θέμα με την κατανόηση του ανοικτού και κλειστού κυκλώματος καθώς είναι έννοιες αντίθετες με αυτό που γνωρίζουν από την καθημερινότητά τους. Είναι λοιπόν αρκετά δύσκολο να αντιληφθούν τη διαφορά, κάτι που τους δυσκολεύει στην κατάκτηση του επιστημονικού μοντέλου του ηλεκτρικού κυκλώματος.

Επίσης φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της τάσης ως ιδιότητα του ρεύματος, πιστεύοντας ότι αυτή δείχνει τη δύναμη ή την ποιότητα του ρεύματος. Άρα καταλήγουν ότι η τάση και το ρεύμα είναι δύο έννοιες που υπάρχουν πάντα μαζί.

Για την πλειοψηφία των μαθητών δεν υπάρχει η έννοια της αντίστασης και η λάμπα αντιμετωπίζεται ως καταναλωτής ρεύματος.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει τη μελέτη και την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, για τις έννοιες που έχουν σχέση με το ηλεκτρικό κύκλωμα και το ηλεκτρικό ρεύμα, προκειμένου να επιλεγεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, βασισμένη στην εποικοδομητική προσέγγιση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που η έρευνα θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια, πριν την παρέμβαση;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια, μετά την παρέμβαση;
3. Αλλάζουν οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό και την ηλεκτρική ενέργεια μετά τη διδακτική παρέμβαση;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 24 μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, 12 κορίτσια και 12 αγόρια. Στους μαθητές εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στην εποικοδομητική προσέγγιση, την οποία αναφέραμε πιο πάνω, και είχε ανάλογες δραστηριότητες.

Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό και συγκροτήθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο θα εξεταζόταν οι αντιλήψεις των μαθητών. Στην δεύτερη φάση, συμπληρώθηκαν (πριν και μετά την παρέμβαση) τα ερωτηματολόγια από τους μαθητές και έγινε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού. Στην τρίτη και τελευταία φάση, έγινε η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυσή τους.

Ερωτηματολόγιο

Η συγκρότηση του ερωτηματολογίου και οι ερωτήσεις του βασίστηκαν σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών (Shipstone, 1984). Οι ερωτήσεις του γράφτηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους ή να τις αποδώσουν σχηματικά. Μέσα από τις ερωτήσεις του, πιστεύεται ότι έχουν καλυφθεί οι περισσότερες πτυχές των εννοιών που θα διδαχθούν. Είναι συγκροτημένο κατά τέτοιο τρόπο, να έχει σαφείς και εύκολες στην ανάγνωση και κατανόηση ερωτήσεις, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές να απαντήσουν σε όλες.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ανοιχτού τύπου σε συνδυασμό με στοιχεία διχοτομικών ερωτήσεων. Οι μαθητές απάντησαν αρχικά ατομικά και μετά εργάστηκαν με το ίδιο ερωτηματολόγιο σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων. Η διάταξη των ερωτήσεων έγινε βάσει των ανάλογων εννοιών που θα ερευνηθούν. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν να είναι κατάλληλες, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Το μέγεθός του επιλέχθηκε να είναι περιορισμένο προκειμένου να μην κουράσει και αποθαρρύνει τους μαθητές και να χρειαστεί όσο το δυνατό λιγότερο χρόνο για τη συ-

μπλήρωσή του. Για τον ίδιο λόγο αναφέρθηκε στο εισαγωγικό σημείωμα ότι δεν υπάρχει βαθμολογία για τις απαντήσεις και γι' αυτό ο κάθε μαθητής μπορεί να παραθέσει ελεύθερα τις απόψεις του.

Οι ερωτήσεις ήταν στο σύνολό τους 6: Η 1^η ζητούσε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τι συμβαίνει όταν μια λάμπα καίγεται. Η 2^η να επιλέξει ανάμεσα σε συνδέσεις μπαταρίας και λάμπας σε ποιες θα ανάψει το λαμπάκι και γιατί. Στην 3^η ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τον ρόλο της μπαταρίας στα κυκλώματα της άσκησης 2. Στην 4^η άσκηση τους ζητήθηκε να γράψουν την άποψή τους για το ηλεκτρικό ρεύμα. Στην 5^η να ζωγραφίσουν ένα κλειστό κύκλωμα με τα στοιχεία του και να καθορίσουν την πορεία του ηλεκτρικού ρεύματος. Στην 6^η να επιλέξουν ανάμεσα από 9 υλικά τους μονωτές και τους αγωγούς.

Το εκπαιδευτικό υλικό και η διαδικασία διδασκαλίας

Η διδασκαλία των εννοιών έγινε σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, οπότε τα στάδια που χωρίστηκε η διδασκαλία ήταν τα παρακάτω:

Φάση 1: Προσανατολισμός, ανάδειξη ιδεών: Σε όλες τις ενότητες που διδάχθηκαν, το εισαγωγικό ερέθισμα για ανάδειξη ιδεών των μαθητών έγινε με την αναφορά σε προηγούμενες γνώσεις και τη διατύπωση ερωτήσεων όπως: «Τι πρέπει να κάνουμε για να ανάψει ένα λαμπάκι;», «Πώς στερεώνουμε τη λάμπα;», «Τι είναι αυτό που ρέει στα καλώδια του κυκλώματός μας;» κ.ά. ή με την ανάδειξη εικόνων. Στην παρούσα φάση, οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν χωρίς να σχολιαστούν.

Φάση 2: Αναδόμηση ιδεών: Ο έλεγχος των υποθέσεων την προηγούμενης φάσης, έγινε με πειραματικό τρόπο, σε ομάδες. Τα πειράματα έγιναν με πραγματικά υλικά, όταν υπήρχε η δυνατότητα, ή σε εικονικό εργαστήριο με το εκπαιδευτικό λογισμικό M.A.Θ.H.M.A. ή με τον προσομοιωτή ηλεκτρικών κυκλωμάτων PhET του Πανεπιστημίου Κολοράντο. Στη φάση αυτή οι μαθητές κατέγραψαν τεκμηριωμένες εξηγήσεις τις οποίες στήριζαν στα αποδεικτικά στοιχεία που συνέλεξαν.

Φάση 3: Εξήγηση: Στην φάση αυτή οι μαθητές επεξεργάζονται τα νέα δεδομένα και βλέπουν κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις που κατέκτησαν στην καθημερινή τους ζωή.

Φάση 4: Εφαρμογή και ανατροφοδότηση: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους σε νέα προβλήματα σε ατομικό επίπεδο αλλά και μέσα στην ομάδα τους, προκειμένου να οδηγηθούν στην υιοθέτηση νέων ιδεών, που είναι πιο παραγωγικές από τις παλιές.

Φάση 5: Αναστοχασμός: Τα παιδιά αναρωτιούνται τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε εξ αρχής να κατανοήσουν το φαινόμενο που τους αναφέρθηκε. Συγκρίνουν την παλιότερη γνώση τους με νέα στοιχεία και αξιολογούν το βαθμό απόκτησης της νέας γνώσης και συνειδητοποιούν τη διαδικασία μέσα από την οποία την απέκτησαν.

Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, αποτέλεσαν τα δεδομένα για την έρευνά μας. Η μέτρηση των αποτελεσμάτων έγινε βάση της ορθότητας ή της συχνότητας της κάθε απάντησης και αποδόθηκε σε εκατοστιαίες μονάδες.

Αποτελέσματα-Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται ομαδοποιημένα τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτηση, πριν την παρέμβαση και μετά από αυτή.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	pre test	Ποσοστό	post test	Ποσοστό
1 ^η	Σωστή	3	12,5%	9	37,5%
	Κοντά στη σωστή	7	29,2%	6	25%
	Λάθος	5	20,8%	3	12,5%
	Καμία	9	37,5%	6	25%
2 ^η	Σωστή	6	25%	12	50%
	Σωστή χωρίς δικαιολογία	4	16,7%	3	12,5
	Λάθος	11	45,8%	8	33,3%
	Λάθος χωρίς δικαιολογία	3	12,5%	1	4,2%
3 ^η	Σωστή	6	25%	14	58,4%
	Κοντά στη σωστή	1	4,2%	-	-
	Λάθος	8	33,3%	8	33,3%
	Καμία	9	37,5%	2	8,3%
4 ^η α	Θετικά	23	95,8%	23	95,8%
	Αρνητικά	1	4,2%	1	4,2%
4 ^η β	Σωστή	2	8,3%	9	37,5%
	Κοντά στη σωστή	2	8,3%	6	25%
	Λάθος	10	41,7%	4	16,7%
	Καμία	10	41,7%	2	8,3%
5 ^η	Μονοπολικό	2	8,3%	-	-
	Ημι-διπολικό	8	33,4%	3	12,5%
	Διπολικό	14	58,3%	21	87,5%
6 ^η	Σωστή	9	37,5%	18	75%
	Εν μέρει σωστή	12	50%	6	25%
	Καμία	3	12,5%	-	-

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπήρξε θετική άνοδος των ποσοστών των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις περισσότερες ερωτήσεις, μετά την διδακτική

παρέμβαση κάτι που σημαίνει ότι η διαδικασία που ακολουθήσαμε, πέτυχε την εμπέδωση της επιστημονικής γνώσης.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Αν και το δείγμα ήταν μικρό, από την έρευνα που έγινε, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει σημαντική συμφωνία ανάμεσα στα όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία για τις αντιλήψεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό. Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και φαινόμενα όπως είναι «κύκλωμα», «αγωγός», «ρεύμα», «ενέργεια». Επιμένουν να χρησιμοποιούν ορολογίες που γνωρίζουν από την καθημερινότητά τους.

Ωστόσο, με την χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών και προσομοιωτών, οι περισσότεροι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία και κατανόησαν ευκολότερα τις νέες επιστημονικές έννοιες. Το αξιοσημείωτο ήταν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κάποιοι που δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, ενεργοποιήθηκαν και ανταποκρίθηκαν θετικά στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, κυρίως όταν λειτουργούσαν μέσα στις ομάδες εργασιών. Έκαναν με ευχαρίστηση τα πειράματα με πραγματικά υλικά και μάλιστα με περισσή όρεξη και χρησιμοποίησαν με επιτυχία το εκπαιδευτικό λογισμικό και τους προσομοιωτές για να πειραματιστούν και να αποδείξουν τα νέα φαινόμενα. Αντιμετώπισαν θετικότερα τη διαδικασία και συμμετείχαν πιο ενεργά.

Βασιζόμενοι σε όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης πρέπει να χρησιμοποιούνται διάφορες αναπαραστάσεις (Somerén et al., 1998), έτσι ώστε οι μαθητές να παίρνουν γνώσεις μέσα από διάφορα μέσα. Ο συνδυασμός εικόνων και μοντέλων μέσα στους προσομοιωτές, με τα πραγματικά φαινόμενα, τα αποτελέσματα είναι αρκετά ικανοποιητικά.

Ουσιαστικά λοιπόν, το συμπέρασμα που απορρέει από την έρευνα αυτή, είναι ότι θα πρέπει αρχικά το κράτος να υποστηρίξει τη δημιουργία εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών σε κάθε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης θα πρέπει να επιτρέψει, από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, κάτι που επιβάλλει την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προκειμένου να επιτυγχάνονται όσο το δυνατό καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση νέων φυσικών εννοιών και επιστημονικών μοντέλων.

Βιβλιογραφία

Christidou V., (2001). Ηλεκτρισμός. Στο Koulaidis, V. (Επιμ.), *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*, tomos V', (meros A, κεφάλαιο 3, σελ. 79-103). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio

- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood - Robinson, V. (2000). *Oikodomontas tis ennoies ton Fysikon Epistimon. Mia Pagkosmia Synopsi ton Ideon ton mathiton*. Kokkotas, P. (Epim.). Typothyto, Athina.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80(5), 509–534
- Kokkotas P., (2002). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*, Meros II, (3i ekd.). Athina: Idiou.
- Kokkotas P. (2004). *Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton Fysikon Etpstimon*, ekd. Grigori (4i), Athina
- Koliopoulos D., 2001, 'Apo tin praktiko-viomatiki gnosi sti scholiki ekdochi tis epistimonikis gnosis: I epoikodomitiki antilipsi sti didaskalia ton fysikon epistimon',. In V. Koulaidis, *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*, Elliniko Anoi-kto Panepistimio, Patra
- Koulaidis, V., (2001). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon: antikeimeno kai ana-gkaiotita*. Sto Koulaidis, V. (epim.) *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*, tomos A', EAP, Patra.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548–571
- Osborne, R. (1983). Towards modifying children's ideas about electric current. *Research in Science and Technological Education*, 1(1), 73- 82.
- Paraskefas, P. (2003). Schediasmos kai pragmatopoiisi imi-domimenis synentef-xis prokeimenou na elegchthoun oi idees enos mathiti/mias mathitrias gia to ilektriko revma. *Didaskalia ton Fysikon Epistimon: Erevna kai Praxi*, t. 5, sel. 70-76.
- Ravanis K., (1996), *Apo ti Geniki Didaktiki sti Didaktiki ton Fysikon Epistimon*. Paidagogiki synecheia kai Epistimologiki asynecheia. Sto Matsangouras I. (epim.), *I exelixa tis Didaktikis. Epistimologiki Theorisi*. Gutenberg, Athina
- Shipstone, D. M. (1984). A Study of Children's Understanding of Electricity in Simple D. C. Circuits. *European Journal of Science Education*, Vol: 6.

- Shipstone, D. M., Rhöneck von, C., Jung, W., Kärrqvist, C., Dupin, J. J., Joshua, S., & Licht, P. (1988). A study of students' understanding of electricity in five European countries. *International Journal of Science Education*, 10, 303-316.
- Someren, V., Reimann, P., Boshuizen, E. & De Jong, T. (eds.) (1998). *Learning with Multiple Representations*, Pergamon: Amsterdam.
- Tiberghien A., & Delacote G., (1976). Manipulations et representations de circuits electriques simples chez les enfants de 7 a 12 ans. *Revue Frangaise de Pedagogie*

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας

Χρυσούλα Α. Λουκά, Φιλολόγος, Μ.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στις διαδικασίες της Μάθησης και της Διδασκαλίας με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Γίνεται αναφορά στις έως τώρα εφαρμογές του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίηση της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Επίσης γίνεται συνοπτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου σχετικά με τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, καθώς και η ενθάρρυνση και ενδυνάμωση του υποστηρικτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολικού συστήματος, ως φορέων της εκπαιδευτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης και αλλαγής.

Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, Συνεργατικά Περιβάλλοντα, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Διαδίκτυο, Πληροφορία, Επικοινωνία, Ολιστική Προσέγγιση, Πληροφοριακός Αλφαριθμητισμός.

Abstract

This paper focuses on the use of Information and Communications Technology (ICT) in the Learning and Teaching process through the lens of a bibliographical overview. Reference is made to the applications of PCs in education to this day, the educator's role, and the use of the Internet for the optimization of Information and Communication. There is, also, a brief presentation of the legal framework regarding ICT in Education accompanied by the enhancement of the school system and the supportive role educators hold, as actors of both educational and social reform and change.

Key-Words: ICT, Collaborative (learning) Environments, Personal Computer, Internet, Information, Communication, Holistic Approach, Digital Literacy

Εισαγωγή

Η ταχύτατη εξέλιξη της Τεχνολογίας, καθώς και οι όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις για ενεργό συμμετοχή στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία της γνώσης, καθιστούν επιτακτική ανάγκη την ικανότητα πρόσβασης, διαχείρισης και αξιοποίησης της πληροφορίας, μέσω σύγχρονων και ευέλικτων συνεργατικών περιβαλλόντων επικοινωνίας.

Οι προσπάθειες τόσο της Ευρωπαϊκής όσο και της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής συγκλίνουν σ' αυτό το σκοπό. Παρόλα αυτά, πρέπει να γίνουν αλλαγές που να αφορούν τον επαναπροσδιορισμό των ΤΠΕ στη διοίκηση, στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη μάθηση και στη διδασκαλία.

Ο πληροφοριακός αλφαριθμητισμός αποτελεί πλέον απαίτηση των σύγχρονων κοινωνιών και θεωρείται βασικό εργαλείο για την επιτυχή πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την κοινωνία της γνώσης.

1. Συστήματα υπολογιστών στη συνεργατική μάθηση

α) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Ξεκίνησε με κλασικά μαθήματα μέσω ταχυδρομείου και μετά προχώρησε στη χρήση μέσων, όπως η τηλεόραση και το ραδιόφωνο (Ίδρυμα Λαμπράκη 1999). Ξεκίνησε ως απόρροια της βιομηχανικής επανάστασης και της εξέλιξης της τεχνολογίας. Στην Ευρώπη βρήκε εφαρμογή στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Αγγλία, 1970) και ο θεσμός αυτός επεκτάθηκε διεθνώς.

Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η υποκατάσταση της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου από μορφή επικοινωνίας με τη χρήση τεχνολογιών . Χρησιμοποιείται υλικό που βασίζεται στα πολυμέσα και στο διαδίκτυο πέραν του έντυπου υλικού (Λιοναράκης, 2003 & Ρετάλης, 2004) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 141, 2008).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει εφαρμοστεί σε διεθνή κα εθνικά ερευνητικά πεδία με σκοπό την όλο και συχνότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Παρασκευάς & Ψύλλας, 2009 - Σπανακά, 2008), σε προγράμματα εκπαίδευσης ατόμων ΑΜΕΑ (Καλλικούδη, 2009), στις εικονικές βιβλιοθήκες – ψηφιακή εκδοχή των βιβλιοθηκών (Αράχωβα, 2006), σε προγράμματα εκπαίδευσης μαθητών και αξιοποίησης των δεξιοτήτων τους στη διαχείριση των ΤΠΕ (Vasileiou, 2009) και αλλού.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί έναν τρόπο διδασκαλίας και μάθησης που ενισχύει την αυτονομία (Παρασκευάς & Ψύλλας, 2009), την συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009) συντελεί στην εξάλειψη της «πληροφοριακής αναπηρίας» (Καλλικούδη, 2009) και στην ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (Vasileiou, 2009).

β) Συστήματα υπολογιστών για Σύγχρονη Μάθηση : Υποστηρίζουν τη γραπτή επικοινωνία. Είναι είτε αναπαραστατικά εργαλεία που υποστηρίζουν συνεργατικά περιβάλλοντα διερευνητικής μάθησης πάνω σε πραγματικά προβλήματα (Belvedere) είτε συνεργατικά περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη σύγχρονη συνεργασία και επικοινωνία και το δομημένο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και ολιγομελούς ομάδας μαθητών (Better Blether) ή τη σύγχρονη συνεργασία και επικοινωνία σε καταναμημένο χώρο εργασίας για την ανάπτυξη μοντέλων σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Modelling Space, Synergo) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 143, 2008).

Τα περιβάλλοντα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σαν εργαλεία γνωστικά, γιατί υποστηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και την από κοινού χρήση εργαλείων και αντικειμένων (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 144, 2008).

γ) *Συστήματα υπολογιστών για Ασύγχρονη Μάθηση* : Βασίζονται στα μοντέλα «ανάπτυξης της γνώσης», «προοδευτικής διερεύνησης» και «σύνθεσης της γνώσης» (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 35-37, 2008) για τη δημιουργία «κοινοτήτων μάθησης» με χρήση εργαλείων, όπως, η τηλεδιάσκεψη μέσω video, δυνατότητα διαμοιρασμού εφαρμογών λογισμικού και εκτέλεση από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Συνεργατικό Σημειωματάριο) ή με τη βοήθεια του διαδικτύου και με τη βοήθεια εργαλείων (εικόνα, ήχος, κίνηση, video) οι μαθητές δημιουργούν «κόμβους» ιδεών ή πληροφοριών (CSILE, Knowledge Forum, KIE, WISE) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 146-147, 2008).

δ) *Συστήματα υποστήριξης της Διδασκαλίας* : Τα τελευταία χρόνια σημαντική παρουσία στη συνεργατική διδασκαλία από απόσταση έχουν και τα συστήματα που επιτρέπουν τη δημιουργία δικτυακών τόπων, συνδυάζοντας λειτουργίες της σύγχρονης και της ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα παραπάνω συστήματα χαρακτηρίζονται, συχνά, με τον όρο *ασύγχρονη τηλεκπαίδευση*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το *e – class* (<http://eclass.gunet.gr/>), όπου ο χρήστης – καθηγητής μπορεί να δημιουργήσει εύκολα νέο μάθημα, το οποίο έχει διακριτούς χώρους που υποστηρίζουν διάφορες υπηρεσίες (χώρος εγγράφων, χώρος συζητήσεων, εργαλεία για αποστολή μηνυμάτων και chat, χώρος ασκήσεων, ατζέντα μαθήματος, κ.ά.) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 151-152, 2008).

ε) Τα συνεργατικά περιβάλλοντα διδασκαλίας υποστηρίζονται και από *ασύρματες τεχνολογίες*, όπως ο προσωπικός ψηφιακός βοηθός (PDA – Personal Digital Assistant) και τα κινητά τηλέφωνα τρίτης γενιάς (smart phones) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 154, 2008).

στ) Συμβολή ιδιαίτερη στην επικοινωνία, στα μοντέλα ομαδικής συγγραφής (hypertext) και στην πρόσβαση στην πληροφορία έχουν τα εργαλεία και οι υπηρεσίες του Web 2.0 (blogs, wiki, social media, skype, RSS) (Κουτρομάνος, 2012).

Η παιδαγωγική αξία των περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης είναι σημαντική, αφού αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η ενεργός μάθηση, η κριτική σκέψη, ο συντονισμός (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 148, 2012), η αυτονομία, η συναισθηματική και κοινωνική επικοινωνία (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Πουλάκης, 2009).

Στις μέρες μας, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με εγκύκλιο υλοποίησε μέσω της πλατφόρμας webex Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της αναστολής λειτουργίας τους κατά την περίοδο της πανδημίας (ΥΠΑΙΘ, 2020).

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την *ολιστική προσέγγιση* «η μάθηση είναι η απόκτηση και η μεταβολή της γνώσης, των δεξιοτήτων, των στρατηγικών, των πεποιθήσεων, των στάσεων και διαφόρων μορφών

συμπεριφοράς, δηλαδή, η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του υποκειμένου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες αποζητεί και επεξεργάζεται» (Μπουκουβάλα, 2012) και σε αυτό το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να συμμετάσχει ενεργά ο εκπαιδευτικός.

Κρίνεται απαραίτητη, επομένως, η ενδυνάμωση και η επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ειδικά, όσον αφορά τη Συνεργατική Μάθηση με Υπολογιστές (ΣΥΜΥ) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 307, 2008). «Μαθαίνω να διδάσκω», σηματοδοτεί τις νέες αρμοδιότητες και απαιτήσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού με σκοπό τη μάθηση που «περιλαμβάνει τη συνειδητή εκμάθηση θεωριών και η οποία γίνεται με συνειδητό έλεγχο της συνολικής διαδικασίας μάθησης» και ταυτόχρονα με παράλληλη παρακολούθηση της αλλαγής του εαυτού – συνειδητή ρύθμιση του «μαθαίνω να διδάσκω» (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 308, 2008).

Οι νέες δεξιότητες διδασκαλίας απαιτούν την *αποκέντρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού* (Klingonsky) (Τσινάρη, 2011), μεταφορά του επίκεντρου της διδασκαλίας στο μαθητή, υποστήριξή του (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 39, 2008). Ο εκπαιδευτικός γίνεται ενθαρρυντής, σύμβουλος, αρωγός (Τσινάρη, 2011) αλλά και ο ηγέτης που θα διαμορφώσει το μαθησιακό και τεχνολογικό περιβάλλον, που θα οργανώσει τις ομάδες εργασίας, θα διαγνώσει τα προβλήματα, αφού είναι ευαισθητοποιημένος και θα αναζητήσει τις λύσεις με βάση τη διάγνωση (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 308-310, 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον σύνθετος : παιδαγωγικός, κοινωνικός, συντονιστικός και τεχνικός (Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 1999).

Αυτές οι νέες δεξιότητες απαιτούν από πλευράς των εκπαιδευτικών γνώση των ΤΠΕ, εξοικειώσή τους με τα εργαλεία και τις εφαρμογές του διαδικτύου και των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης και την αλλαγή στην κατανόηση για τη μάθηση και τη γνώση (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 307, 2008).

3. Μοντέλα εκπαιδευτικής κατάρτισης

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ διαπιστώνεται η ανάγκη της επιμόρφωσής τους με τη βοήθεια των συνεργατικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τη *διδασκαλία από απόσταση* (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 151, 2008) ή τα *υβριδικά μοντέλα εκπαίδευσης* (συνδυασμός εξ αποστάσεως και «πρόσωπο με πρόσωπο» εκπαίδευση (Παρασκευάς & Ψύλλος, 2009).

Οι αυξημένες (οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές) υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, η δυσχέρεια πολλών εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα

επιμόρφωσης (λόγω της απόστασης από το χώρο διαμονής ή εργασίας, π.χ. νησιωτική χώρα), κ.ά. καθιστούν αναγκαία μία πιο ευέλικτη επιμορφωτική διαδικασία (Εμμανουηλίδου, Αντωνίου & Δέρρη, 2009).

α) Η *διδασκαλία από απόσταση*, μέσω των σύγχρονων εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας με ΤΠΕ, επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, χωρίς περιορισμούς, χρονικούς και γεωγραφικούς (Εμμανουηλίδου, Αντωνίου & Δέρρη, 2009). Κάτι τέτοιο συντελεί στην ανάπτυξη - από πλευράς των εκπαιδευτικών - των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ και την ενίσχυση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή, τη σωστή διαχείριση του χρόνου και του προγραμματισμού (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009).

β) Τα *υβριδικά μοντέλα εκπαίδευσης – κοινωνίες μάθησης*, δηλαδή, ο συνδυασμός της εκπαίδευσης από απόσταση και της «πρόσωπο με πρόσωπο» εκπαίδευσης. Η μία μέθοδος στηρίζει λειτουργικά την άλλη και εξασφαλίζει (Derntl & Motching – Pitrik, 2004 ; Ginns & Ellis, 2007) την αλληλεπίδραση της προσωπικής εκπαίδευσης με την αυτονομία και την ευελιξία των επιμορφούμενων στις ΤΠΕ (Παρασκευάς & Ψύλλας, 2009).

4.1 Οφέλη και περιορισμοί για το μαθητή

Τα οφέλη

Το διδακτικό μοντέλο ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση που στηρίζεται στις *γνωστικές θεωρίες* και τον *εποικοδομισμό* στοχεύει μέσα από την ομαδική αλλά και εξατομικευμένη διδασκαλία να εξασφαλίζει στο μαθητή : α) την καλλιέργεια του επαγωγικού τρόπου σκέψης, β) την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, γ) την καλλιέργεια του διαλόγου και της συνεργασίας με τη συντονιστική και συμβουλευτική παρουσία του εκπαιδευτικού (Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 1999).

Τα *συνεργατικά περιβάλλοντα* διδασκαλίας και μάθησης : α) «ανοίγουν» μεγαλύτερες προοπτικές, λόγω της ευελιξίας στο χώρο και στο χρόνο, β) στηρίζονται στις σύγχρονες εφαρμογές των ΤΠΕ, γ) αξιοποιούν ευέλικτα επικοινωνιακά εργαλεία και υπηρεσίες: δικτυακές πλατφόρμες – τύπου Moodle, υποστήριξη σύγχρονης επικοινωνίας (forum) και συνεργασίας (wiki), κ.ά. (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 38-39, 2008), δ) παρέχουν τη δυνατότητα να εργαστεί ο μαθητής σύμφωνα με το δικό του ρυθμό, ε) επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές (και σε άτομα ΑΜΕΑ) να έχουν πρόσβαση στον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό (Καλλικούδη, 2009), στ) δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό να επικοινωνούν σε ένα νέο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και εμπιστοσύνης (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 307, 2008), ζ) οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενεργούς μάθησης, κριτικής σκέψης και αυτονομίας (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 39, 2008).

Οι περιορισμοί

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί ήδη γεγονός για την ελληνική πραγματικότητα, όμως υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολίες στην επιτυχημένη ένταξή τους στη διδασκαλία, όπως : α) η άποψη και η στάση των εκπαιδευτικών και της διοίκησης για τις ΤΠΕ, και ιδιαίτερα η επιφυλακτικότητα που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί (κυρίως όσοι έχουν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσία) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 314, 2008), β) το επίπεδο εξοικείωσης της σχολικής κοινότητας με τις ΤΠΕ, γ) η ελλιπής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις ΤΠΕ, δ) η έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής (απουσία ηλεκτρονικής ή σχολικής βιβλιοθήκης στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων της Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης), ε) η απουσία τεχνικά καταρτισμένου προσωπικού (σε αρκετές σχολικές μονάδες Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης) (Saiti & Prokopiadou, 2012), στ) η αδυναμία συντήρησης, χρήσης και επικαιροποίησης του τεχνικού εξοπλισμού και του λογισμικού (Προκοπιάδου, 2012).

Η χρήση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδικτύου απαιτεί ιδιαίτερη μέριμνα και από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από την οικογένεια των μαθητών (Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 1999). Η σωστή διαχείριση της πληροφορίας και η κατάλληλη αξιοποίησή της αποτελεί πρωταρχικό στόχο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αλλά και ευθύνη της σχολικής μονάδας να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 1999). Οι κοινωνικά αποδεκτές χρήσεις της πληροφορίας, αλλά και συνετή χρήση του υπολογιστή είναι πρωταρχικοί στόχοι των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 1999).

4.2. Οφέλη και περιορισμοί για τον εκπαιδευτικό

Τα οφέλη

Από ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και σε εκπόνηση διαθεματικών ενοτήτων μέσω υβριδικών μοντέλων επιμόρφωσης ή μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. πλατφόρμα Moodle), διαπιστώθηκαν τα εξής ευρήματα : α) ενίσχυση δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ΤΠΕ (Παρασκευάς & Ψύλλος, 2009), β) άμεση σχέση με τον επιμορφωτή, εφόσον λειτουργεί ως εμψυχωτής, αρωγός και σύμβουλος (Τσινάρη, 2011), γ) αίσθημα προσωπικής ελευθερίας και ευελιξίας στην εκπόνηση των εργασιών (Τσινάρη, 2011), δ) αύξηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτή και την ομάδα των επιμορφούμενων (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009), ε) άμεση σύνδεση περιεχομένου σπουδών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα στην προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων (Ευσταθίου, Ορφανοπούλου & Τσολάκος, 2011), ε) ικανοποίηση των επιμορφούμενων από τη χορήγηση υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (άρθρα, video, λογισμικό, εργαλεία –π.χ. hot potatoes, κ.ά.) και από τη βιωματική διδασκαλία (π.χ. πλατφόρμα Moodle) (Ευσταθίου, Ορφανοπούλου & Τσολάκος, 2011).

Οι περιορισμοί

Ερευνητικά ευρήματα για τη στάση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες καταδεικνύουν : α) την αδυναμία τους να κατανοήσουν τη σημασία των συνεργατικών περιβαλλόντων στη διαδικασία της μάθησης (π.χ. forum) (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 315, 2008), β) την «απειρία» τους σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στο καθημερινό μάθημα (Αβούρης, Καραγιαννίδης & Κόμης, 315, 2008), γ) το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών καθιστά δύσκολη τη συνεργασία, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της επιμόρφωσής τους, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν την επιμόρφωση ή να μην έχουν υψηλή παρώθηση (Εμμανουηλίδου, Αντωνίου & Δέρρη, 2009), δ) μία επιφύλαξη στην εκπαίδευση από απόσταση, όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ, λόγω της «απρόσωπης» διαδικασίας μάθησης και της απαιτητικής και χρονοβόρας ενασχόλησης με τον υπολογιστή (Εμμανουηλίδου, Αντωνίου & Δέρρη, 2009), ε) την «απροθυμία» ή την επιφυλακτικότητα τους σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, λόγω ελλειπών κατάρτισης και έλλειψης τεχνικής υποδομής (Saiti & Prokopiadou, 2012).

5. Προτάσεις

Σύμφωνα με την επέκταση της Στρατηγικής της Λισσαβώνας “I 2010, European Information Society 2010”, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει σε μακροεπίπεδο και σε μικροεπίπεδο (Μπουκουβάλα, 2012).

Οι όποιες στρατηγικές και πολιτικές θα πρέπει να αφορούν, επομένως, τους άξονες : α) την κοινωνία, β) την εκπαιδευτική πολιτική, γ) τη σχολική μονάδα, δ) τα άτομα (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικές κοινότητες, κοινωνικοί εταίροι).

Βιβλιογραφία

- Avouris N., Karagiannidis Ch., & Komis V. (2008). *Synergatiki Technologia. Systimata kai Montela Synergasias gia Ergasia, Mathisi, Koinotites Praktikis kai Dimiourgia Gnosis*. Ekdoseis Kleidarithmos. Athina
- Arachova T. (2006). *Eikonikes Vivliothikes*. Open Education Journal. [http://www.open.edu.gr/magaz/last_one/...\(27/04/20120\)](http://www.open.edu.gr/magaz/last_one/...(27/04/20120))
- Boukouvala A. (2012). *Oi TPE stin Ekpaidefsi. Ekpaideftiki Politiki kai Ekpaideftiki themeliosi* . googleuser.content.com. (28/04/2012).
- Efstathiou N., Orfanopoulou N. & Tsolakos P. (2011). *Tilekpaidefsi ekpaideftikon apo ta Grafeia Agogis Ygeias A' kai V' Diefthynsis P. E. Athinon*. 2^ο Panellinio Synedrio TPE– Patra, Aprilios, 2011 . www.etpe.gr (27/04/2012)
- Egkyklios, 155692/GD4/14-11-2020, ΥΠΑΙTh, « *Odigies kai plirofories gia tin ex Apostaseos Ekpaidefsi*».

- Idryma Meleton Lampraki (1999). *Ta Nea Mesa stin Ekpaidefsi. TO ANOIKTO SCHOLEIO STIN KOINONIA TIS GNOSIS*. Seminario Epimorfosis Ekpaideftikon Fthiotidas.
- Kallikoudi A. (2009). *Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Prosvasi gia olous*. Open Education Journal. www.open.edu.gr/magaz/last_one/ ...(27/04/2012)
- Lionarakis A. (2011). *Technologies PE kai ex apostaseos scholiki ekpaidefsi*. 2o Panellinio Synedrio TPE – Patra – Aprilios, 2011. www.etpe.gr (27/04/2012)
- Paraskefas A. & Psyllos D. (2009). *Diervnisi tis Energitikis Symmetochis kai Allilepιδ-rasis ton Ekpaideftikon stin ex Apostaseos Synergasia tous sto plaisio Epimorfosis tous stin periochi ton Refston*. Open Education Journal. www.open.edu.gr/magaz/last_one/ ..(27/04/2012).
- Saiti A. & Prokopiadou G. (2012). *Impact of Information and Communication Technologies on School Administration*. Research on the Greek Schools of Secondary Education.
- Souvatzoglou V. (2011). *Antilipseis ekpaidevomenon se scholeia Defteris Efkaίrias gia ton pliroforiako alfavitismo*. 2o Panellinio Synedrio TPE – Patra, Aprilios, 2011. www.etpe.gr 927/04/2012).
- Tsinari K. (2011). *I ensomatosi ton neon technologion stin ekpaidefsi enilikon kai i metavoli tou rolou ton ekpaideftikon*. 2o Panellinio Synedrio TPE – Patra, Aprilios, 2011. www.etpe.gr (27/04/2012).
- Vasileiou I. (2009). *Blended Learning : The transformation of Higher Education Cullicullum*. Open Education Journal. www.open.edu.gr/magaz/last_one/...(27/04/2012.)
- Vygotsky I. S. (1978). *Mind in Society. The development of high Psychological processes*. Harvard University.
- Zempylas M., Theodorou M. & Pavlakis A. (2009). *Synaisthimata kai Diadiktyaki ex Apostaseos Ekpaidefsi: To paradeigma tis Kyprou*. Open Education Journal. www.open.edu.gr/magaz/last_one/. (27/04/2012).

«Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» - Αξιοποιώντας την έρευνα δράσης.

Κουτσουνάς Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε για την αντιμετώπιση της ελλειπούς συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες και της μείωσης των καθιστικών δραστηριοτήτων των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου..... Σκοπός ήταν να διερευνήσει αν η ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού δύναται να παρακινήσει τη συμμετοχή τους σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες ώστε να ασκούνται περισσότερο και να μειώσουν τις καθιστικές δραστηριότητες. Στην έρευνα-δράση εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης με τέσσερις δράσεις για διάστημα τεσσάρων μηνών. Η συμμετοχή στις φυσικές δραστηριότητες και η ικανοποίηση από τους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού στη γειτονιά καταγράφηκε μέσα από τη συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος και μετά από κάθε δράση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού συνέβαλε στην παρακίνηση των μαθητών να συμμετέχουν περισσότερες φορές σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες και να μειώσουν τις καθιστικές δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, γειτονιά, φυσική δραστηριότητα.

“Enliven my neighborhood” through the action research

Koutsounas Ioannis, Primary Education Teacher, M.Ed,

Abstract

This paper presents the action research carried out to address the lack of participation in physical activities and the reduction of sedentary activities for the students of the 5th grade of the Primary School of.... The purpose was to investigate whether the promotion of the neighborhood as a play area can motivate their participation in unorganized physical activities so that they exercise more and reduce sedentary activities. In the action research, an intervention program was implemented with four actions for a period of four months. Both the participation in physical activities and the satisfaction from neighborhood's available play areas were recorded through the completion of two questionnaires, at the beginning and end of the program and after each activity. The results showed that using the neighborhood as a play area contributed to motivating students to participate more often in unorganized physical activities and to reduce sedentary activities.

Key-Words: Physical Education, neighborhood, physical activity

Εισαγωγή

Ο όρος φυσική δραστηριότητα προσδιορίζει σύμφωνα με τους Caspersen et al (1985) την οποιαδήποτε σωματική κίνηση που προέρχεται από το μυοσκελετικό σύστημα και δημιουργεί ενεργειακή δαπάνη. Αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για την επίτευξη και διατήρηση σωματικής και πνευματικής υγείας για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας. Ειδικότερα, σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO,2007) και πολλές κυβερνήσεις ανά τον κόσμο (Δαμπουδάνη,2022) συστήνουν την ενασχόλησή τους με φυσικές δραστηριότητες για τουλάχιστον εξήντα λεπτά της ώρας καθημερινά, με παράλληλη μείωση του χρόνου καθιστικής δραστηριότητας. Ο Καρακατσάνης (2018) θεωρεί τη φυσική δραστηριότητα απαραίτητη για τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών και η Παπουτσή (2020) κρίνει αναγκαία την ενσωμάτωση καθημερινής ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στη ζωή τους, κάτι που στοχεύει και το πρόγραμμα «ΠΕΡΠΑΤΑ» ακόμη και για παιδιά νηπιακής ηλικίας (Αϊβαζίδης κ.α, 2020). Επιπλέον, τα αναβαθμισμένα, πιλοτικά προγράμματα σχολικής Φυσικής Αγωγής επιδιώκουν να καταστήσουν «φυσικά/σωματικά εγγράμματους» τους μαθητές/τριες ώστε να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες και εκτός σχολείου (ΙΕΠ,2021). Παρόλα αυτά έρευνες εντοπίζουν τις τελευταίες δεκαετίες μείωση του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών (Καρακατσάνης, 2018· Δαμιανίδης, 2006), ενώ η Μπερτάκη (2009) παρατήρησε ότι η ενεργοποίηση των δραστήριων παιδιών προέκυπτε μόνο από οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες ή μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και όχι από την αυτενέργειά τους. Ως αντίμετρα σε αυτή την παθητικότητα πρότεινε την ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες και τη δημιουργία ασφαλών γειτονιών ώστε να παίζουν κάθε στιγμή ακόμη και μόνα τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα διεξήχθη έρευνας δράσης στους μαθητές/τριες του 1^{ου} τμήματος της Ε' τάξης του Δημοτικού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η έρευνα-δράσης αποσκοπούσε στην διερεύνησή του κατά πόσο η ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού θα μπορούσε να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες με συνέπεια την αύξηση του χρόνου άσκησης και τη μείωση του χρόνου καθιστικών δραστηριοτήτων. Η έρευνα-δράσης επιλέχθηκε καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αξιολογήσει και να κρίνει το βαθμό υλοποίησης μιας δράσης και της εκτέλεσής της στη μαθησιακή διαδικασία (Κατσαρού,2016) και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης με τίτλο «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» Το παρόν άρθρο περιλαμβάνει τη μελέτη της βιβλιογραφίας για τη σχέση της γειτονιάς με την πραγματοποίηση φυσικών δραστηριοτήτων, συνεχίζει με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας δράσης και καταλήγει στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Συσχέτιση της γειτονιάς με τη Φυσική Δραστηριότητα

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές έρευνες για τη σχέση της γειτονιάς με την πραγματοποίηση φυσικών δραστηριοτήτων. Οι McCormack et al (2021) αναφέρουν ότι άνθρωποι που μετεγκαταστάθηκαν σε γειτονιές με πιο υποστηρικτικά χαρακτηριστικά δομημένου περιβάλλοντος αύξησαν τη φυσική τους δραστηριότητα. Στο Μεξικό η μέτρια έως έντονη φυσική δραστηριότητα αυξήθηκε σημαντικά σε γειτονιές που υπήρχε εύκολη πρόσβαση σε πάρκα (Jáuregui et al, 2016) και στην Ταιβάν η προσπέλαση των εγκαταστάσεων είχε αντίκτυπο στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών (Huang et al, 2010). Σύμφωνα με τους Saelens et al (2003) το περιβάλλον μιας γειτονιάς συνδέεται με την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας και προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης για σωματική άσκηση (Χατζηστεφάνου, 2020) ενώ η Δαμπουδάνη (2022) εντοπίζει αύξηση της φυσικής δραστηριότητας όταν διατίθεται «χρόνος υπαίθρου». Τέλος, σε έρευνα στην Πορτογαλία η έλλειψη ασφάλειας και χώρων παιχνιδιού οδηγούσε σε μικρότερη πιθανότητα φυσικής δραστηριότητας (Loureiro, et al, 2010).

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό την αξιολόγηση της φυσικής τους δραστηριότητας. Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι το 60% των μαθητών είτε δεν ασκούσε κάποια μορφή φυσικής δραστηριότητας είτε αυτή περιοριζόταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή μόνο σε συγκεκριμένες ημέρες μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενώ τις υπόλοιπες ανέφεραν σχετική αδράνεια οδηγώντας τα σε μειωμένη κίνηση. Ο προβληματισμός από αυτό το αποτέλεσμα σε συνδυασμό με την προαναφερθείσα βιβλιογραφία οδήγησε τον εκπαιδευτικό να σκεφτεί ότι η ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει την παρακίνηση που χρειάζονται οι μαθητές/τριες, ώστε να αυξήσουν τον χρόνο που αφιερώνουν σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες και να μειώσουν αισθητά τον χρόνο που περνούν καθισμένοι καθημερινά.

Μεθοδολογία

Το κεντρικό ερώτημα

Το κεντρικό ερώτημα επί του οποίου οργανώθηκε η συγκεκριμένη έρευνα δράσης είναι «αν η ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού θα μπορούσε να παρακινήσει τους μαθητές να αυξήσουν τον χρόνο συμμετοχής τους σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες και να μειώσουν τον χρόνο των καθιστικών δραστηριοτήτων».

Πρόγραμμα παρέμβασης: «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου»

Το πρόγραμμα «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» σχεδιάστηκε, δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής και υλοποιήθηκε από τον δημιουργό του και τους μαθητές/τριες του τμήματος που το εφάρμοσαν. Συνδέθηκε με το κεφάλαιο «Η αξία της

δια βίου άσκησης για την υγεία» του βιβλίου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για τον μαθητή (Υ.Π.Ε.Θ, χ.χ) και με τον οδηγό του εκπαιδευτικού από την πιλοτική εφαρμογή για την αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών της Φυσικής Αγωγής (ΙΕΠ,2021). Πραγματοποιήθηκε στο 1ο τμήμα της Ε΄ τάξης του Δημοτικού για χρονικό διάστημα 4 μηνών (Φεβρουάριος – Μάιος 2022) με 4 δράσεις-παρεμβάσεις στις γειτονιές των μαθητών και 5 δια ζώσης συναντήσεις, εκτός διδακτικού χρόνου, όπου συζητήθηκαν απορίες, λύθηκαν προβλήματα, και ηχογραφήθηκαν οι 4 εκπομπές για το European School Radio, που αποτέλεσε το μέσο διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Στόχο είχε την ενεργοποίηση των μαθητών/τριων ώστε να κάνουν τη γειτονιά τους έναν χώρο άθλησης για να πραγματοποιούν εκεί τις δικές τους φυσικές δραστηριότητες και να μειώσουν την ώρα των καθιστικών δραστηριοτήτων ώστε να γυμνάζονται καθημερινά καθώς η κίνηση είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά (WHO,2007).

Σχεδιασμός της έρευνας δράσης

Με στόχο να πετύχει την πρόοδο της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τη βαθειά σκέψη και τη συζήτηση (Κατσαρού, 2010) η έρευνα δράσης ακολούθησε μια σπειροειδή διαδικασία με βάση το μοντέλο του Stringer όπως προτείνεται από την Κατσαρού (2016,σελ 247), όπου ο διεξάγων την έρευνα εκπαιδευτικός κοιτάζει με προσοχή, συγκεντρώνει πληροφορίες, αποδίδει με λεπτομέρεια τα γεγονότα, αναπτύσσει δράση απεικονίζοντας τα με ακρίβεια και εκτελώντας τις παρεμβάσεις του παρουσιάζει την εξέλιξη της έρευνας.

Ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε τις παρακάτω τρεις φάσεις :

1^η Φάση: Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης: Αρχική αξιολόγηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών και της γειτονιάς τους. Ενημέρωση εμπλεκομένων (Σύλλογος διδασκόντων, γονείς, μαθητές) για το προς εφαρμογή πρόγραμμα.

2^η Φάση: «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» στην πράξη: 4 δράσεις του προγράμματος, μια ανά εβδομάδα περίπου, που αποσκοπούσαν στην ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού και αντίστοιχο αριθμό ωριαίων δια ζώσης συναντήσεων που στόχευαν στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσω των παρεμβάσεων του προγράμματος/ Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

3^η Φάση: Τελική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης: Συμπλήρωση των δύο ερωτηματολογίων, διαλογική συζήτηση των συμμετεχόντων και καταγραφή των απόψεων τους στον «τοίχο» του προγράμματος στο διαδικτυακό εργαλείο linoit.

Για την υποστήριξη της διεξαγωγής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η η- τάξη του τμήματος στην πλατφόρμα μάθησης «e-me». Η πλατφόρμα επιλέγει καθώς οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι με αυτή από τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως

εκπαίδευση και διότι προσέφερε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, μέσω των εργαλείων της, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται (ITYE,2021).

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Για να επιτευχθεί τριγωνοποίηση, που κάνει πιο ασφαλή τη συλλογή δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο και η συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Επίσης, έγινε χρήση, επικουρικά και συμπληρωματικά, φωτογραφιών από τους χώρους παιχνιδιού πριν και μετά τις παρεμβάσεις και ηχογράφησης των γραπτών εργασιών των μαθητών/τριων καθώς για την Κουτσελίνη (2013) τέτοια εργαλεία θεωρούνται σημαντικά όταν επιχειρούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα της έρευνας.

Τηρήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή καθημερινό ημερολόγιο που αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Κουτσελίνη 2013) καθώς μέσα από τις καθημερινές αυθόρμητες παρατηρήσεις δημιουργείται η δυνατότητα για επανεξέταση των δράσεων που πραγματοποιούνται στην ομάδα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η μικρή έκδοση του Διεθνούς ερωτηματολογίου σωματικής δραστηριότητας για παιδιά (CPAQ) που καταγράφει τη δραστηριότητα των 7 τελευταίων ημερών (Kowalski et al,2004) καθώς αποτελεί μια συνηθισμένη μέθοδο μέτρησης της σωματικής δραστηριότητας (Μέτσιοις κ.α, 2015). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα και στις ανάγκες της έρευνας ενώ για την εγκυρότητα της μετάφρασης του στην ελληνική γλώσσα μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και μετέπειτα από την αγγλική στην ελληνική με την βοήθεια ειδικών με άριστη γνώση των δύο γλωσσών, ώστε να εξασφαλιστεί η ακριβής απόδοση της μετάφρασης των ερωτήσεων (Brislin, 1970). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του εργαλείου-ερωτηματολογίου Place Standard με τίτλο «Πρότυπη γειτονιά» (Middleton, 2021), το οποίο συλλέγει στοιχεία για την αξιολόγηση μιας γειτονιάς μέσω 7/βάθμιας κλίμακας αξιολόγησης (όπου το 1 αντιστοιχεί σε «μεγάλο περιθώριο βελτίωσης» και το 7 σε «μικρό περιθώριο βελτίωσης»). Από τα 14 στοιχεία του εργαλείου χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας 2 στοιχεία (Μετακινήσεις: Περπάτημα και ποδηλασία, και Παιχνίδι και Δραστηριότητες). Τέλος, έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων από τον διαδικτυακό «τοίχο» με τη διακριτική ονομασία «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου», που δημιουργήθηκε στο διαδικτυακό εργαλείο linoit, όπου οι μαθητές δίχως να τους επιβάλλονται περιορισμοί (Λαγουμιτζής κ.α, 2015) κατέγραψαν απόψεις, σκέψεις και προβληματισμούς.

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε το 90% του συνόλου των μαθητών/τριων (9 αγόρια,13 κορίτσια) του 1^{ου} τμήματος της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.....

Οι διαδοχικές φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

1^η Φάση: Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης.

Βήμα 1^ο: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου αρχικής αξιολόγησης φυσικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών εν ώρα μαθήματος Φυσικής Αγωγής.

Βήμα 2^ο: Πληροφόρηση του συλλόγου διδασκόντων, των γονέων και των μαθητών για την υλοποίηση του προγράμματος και για τις σχεδιασμένες δράσεις. Η ενημέρωση των γονέων έγινε με αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος, ενώ ζητήθηκε η έγγραφη άδειά τους για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, τη φωτογράφησή τους και την ηχογράφηση της φωνής τους για τις εκπομπές στο European School Radio. Την έγγραφη συγκατάθεσή του για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα έδωσε το 90% των γονέων.

2^η Φάση: «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» στην πράξη

Βήμα 1^ο: Πρώτη διαζώσης συνάντηση. Συζητήθηκαν λεπτομέρειες του προγράμματος, η δημιουργία ομάδων, λύθηκαν απορίες και προβληματισμοί.

Δόθηκε περιθώριο 3 ημερών στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ομάδες ανάλογα με τη γειτονιά που μένουν. Καταγράφηκε αργοπορία στον χωρισμό των ομάδων. Αναζητήθηκε η αιτία και βρέθηκε ότι κάποιοι μαθητές έμεναν εκτός αστικού ιστού με αποτέλεσμα να μην βρίσκονται σε επαφή με άλλους μαθητές του τμήματος ή κάποιοι παρόλο που έμεναν στην ίδια γειτονιά δεν έπαιζαν μαζί. Κατόπιν συζήτησης και σκέψης δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργηθούν ομάδες σύμφωνα με τις παρέες που παίζουν. Δημιουργήθηκαν 9 ομάδες με διαφορετικό αριθμό μελών η καθεμία. Κατόπιν τούτου η έρευνα προχώρησε στο επόμενο βήμα της.

Βήμα 2^ο: Συμπληρώθηκε από τους μαθητές/τριες το ερωτηματολόγιο με τίτλο «Πρότυπη γειτονιά». Δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα στη διαδικασία και οι συμμετέχοντες κατέγραψαν μέτρια βαθμό ικανοποίησης για τις μετακινήσεις, τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες στην γειτονιά τους.

Βήμα 3^ο: Ανατέθηκε, μέσω της η-τάξης, η πρώτη δράση με θέμα «Ο χώρος του παιχνιδιού μας». Οι ομάδες περιέγραψαν σε μια μικρή παράγραφο τον χώρο παιχνιδιού τους, τον φωτογράφησαν και εντός διορίας 7 ημερών υπέβαλαν το υλικό τους ή στην η-τάξη ή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του εκπαιδευτικού είτε σε απλό χαρτί. Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης υπήρχε επικοινωνία του ερευνητή με τους μαθητές μέσω της η-τάξης ώστε τους παρέχεται υποστήριξη αν αυτό απαιτείτο. Πάνω από τις μισές ομάδες δεν παρέδωσαν έγκαιρα τα αποτελέσματα της δράσης λόγω άσχημων καιρικών συνθηκών. Δόθηκε παράταση 7 ακόμη ημερών για την ολοκλήρωση της δράσης και η διεξαγωγή του προγράμματος συνεχίστηκε κανονικά.

Βήμα 4^ο: Στη δεύτερη διαζώσης συνάντηση συζητήθηκαν εντυπώσεις από την πρώτη δράση, δυσκολίες που είχαν προκύψει, ηχογραφήθηκαν οι περιγραφές των χώρων παιχνιδιού όλων των ομάδων ώστε να γίνει η διάχυση μέσα από το European School Radio και συμπληρώθηκαν δύο ερωτηματολόγια, της αξιολόγησης της φυσικής κατάστασης

και αυτό για την αξιολόγηση της γειτονιάς. Αναρτήθηκε στην η-τάξη ο σύνδεσμος του «τοίχου» στο διαδικτυακό εργαλείο linoit για να γράψουν γνώμες, εντυπώσεις, παρατηρήσεις σχετικά με το πρόγραμμα.

Βήμα 5^ο: Ανατέθηκε η δεύτερη δράση με θέμα «Ποιες φυσικές δραστηριότητες κάνεις στη γειτονιά σου ή στον χώρο που παίζεις;». Οι ομάδες, μέσα σε 7 ημέρες, κατέγραψαν σε ένα μικρό κείμενο τις μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες που πραγματοποιήσαν στον χώρο παιχνιδιού τους και τις φωτογράφησαν. Τρεις ομάδες δεν παρέδωσαν τα αποτελέσματα της δράσης τους εντός της προθεσμίας λόγω ασθένειας κάποιων μελών τους από covid-19. Δόθηκε παράταση 7επιπλέον ημερών για την ολοκλήρωση της δράσης και κατόπιν τούτου η διεξαγωγή του προγράμματος συνεχίστηκε κανονικά.

Βήμα 6^ο: Τρίτη δια ζώσης συνάντηση όπου οι συμμετέχοντες κατέθεσαν γνώμες, απόψεις, αντάλλαξαν σκέψεις για το πρόγραμμα, παρουσίασαν τα αποτελέσματα της δράσης, έδειξαν φωτογραφίες από αυτήν και ηχογράφησαν τη δεύτερη εκπομπή για το European School Radio. Έγραψαν εντυπώσεις, παρατηρήσεις σχετικά με το πρόγραμμα στο διαδικτυακό εργαλείο linoit και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της φυσικής κατάστασης και της γειτονιάς.

Βήμα 7^ο: Στην τρίτη δράση του προγράμματος με θέμα «Πως οργανώνεται μια αθλητική εκπομπή και πως ήταν οι αλάνες και οι φυσικές δραστηριότητες σε παλαιότερες εποχές» οι ομάδες διατύπωσαν ερωτήσεις, σχετικές με το θέμα, στις οποίες απάντησε σε μια διαδικτυακή συνέντευξη, ένας αφυπηρητής εκπαιδευτικός του σχολείου που παράλληλα ασχολείτο και με την αθλητική δημοσιογραφία. Οι ερωτήσεις ετοιμάστηκαν εντός του δοθέντος χρονικού ορίου και η έρευνα συνεχίστηκε στο επόμενο βήμα της.

Βήμα 8^ο: Πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνέντευξη διάρκειας περίπου 60 λεπτών που ηχογραφήθηκε ώστε να «βγει στον αέρα» του European School Radio. Από τη συνέντευξη οι μαθητές/τριες αποκόμισαν αρκετές γνώσεις για την οργάνωση μιας αθλητικής εκπομπής και άντλησαν πολλές πληροφορίες για τον τρόπο παιχνιδιού των παιδιών στην πόλη τους πριν περίπου 50 χρόνια. Οι μαθητές/τριες δοκίμασαν στο χώρο παιχνιδιού τους τις ιδέες για φυσικές δραστηριότητες (π.χ παιχνίδια ή αθλήματα) που άκουσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Βήμα 9^ο: Έλαβε χώρα η τέταρτη δια ζώσης συνάντηση όπου συζητήθηκαν οι πληροφορίες που άντλησαν οι μαθητές από την συνέντευξη και πως τις αξιοποίησαν στο πρόγραμμα. Συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της φυσικής κατάστασης και της γειτονιάς και καταγράφηκαν γνώμες, εντυπώσεις, παρατηρήσεις σχετικά με το πρόγραμμα στο διαδικτυακό εργαλείο linoit.

Βήμα 10^ο: Η έρευνα συνεχίστηκε με την τέταρτη δράση του προγράμματος με θέμα «Πως αλλάξαμε τον χώρο παιχνιδιού μας». Οι ομάδες διαμόρφωσαν εκ νέου τον χώρο παιχνιδιού, ώστε να κάνουν φυσικές δραστηριότητες που έως τότε δεν γίνονταν είτε

γιατί τους έλειπαν τα υλικά είτε γιατί δεν το επέτρεπε η υπάρχουσα διαμόρφωση του χώρου. Η δράση πραγματοποιήθηκε στις διακοπές του Πάσχα. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής παρακολουθούσε την υλοποίηση της δράσης και παρείχε υποστήριξη στις ομάδες επικοινωνώντας μαζί τους είτε μέσω της η-τάξης είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η δράση ολοκληρώθηκε εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων οπότε η έρευνα συνεχίστηκε στα επόμενα βήματά της. Συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

3^η Φάση: Αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Βήμα 1^ο: Στην πέμπτη συνάντηση έγινε ένας συνολικός απολογισμός των δράσεων του προγράμματος, παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν οι παρεμβάσεις της κάθε ομάδας, ηχογραφήθηκε η τελευταία εκπομπή για το ραδιόφωνο, κατατέθηκαν οι απόψεις των μαθητών στον διαδικτυακό «τοίχο» και συμπληρώθηκαν ως τελική αξιολόγηση τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα.

Αποτελέσματα

Από τα αρχικά στοιχεία που συνελέγησαν διαπιστώθηκε αρχικά ότι ποσοστό 60% των μαθητών/τριων έκαναν φυσικές δραστηριότητες είτε μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είτε το πολύ 3 φορές σε οργανωμένες δραστηριότητες και ελάχιστα το Σαββατοκύριακο. Το 80% αυτών των μαθητών τελικά μείωσε τις καθιστικές του δραστηριότητες –με αφορμή τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα- και ενεργοποιήθηκε σε φυσικές δραστηριότητες. Διαπιστώθηκε, επίσης, αύξηση των ημερών ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Σχετικά με τη γειτονιά υπήρξε μια μικρή αύξηση στο μέτρο ικανοποίησης σε σχέση με τα στοιχεία που συνελέγησαν στην αρχή του προγράμματος. Τέλος, καταγράφηκε στον «τοίχο» του διαδικτυακού εργαλείου linoit ικανοποίηση και από αρκετούς μαθητές/τριες ενθουσιασμός για το πρόγραμμα.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό την ανάδειξη της γειτονιάς σε χώρο παιχνιδιού και κατ' επέκταση την συμβολή της στην αύξηση του χρόνου συμμετοχής των μαθητών σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες και την ταυτόχρονη μείωση των καθιστικών δραστηριοτήτων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το 80% των μαθητών/τριων μείωσαν τον χρόνο καθιστικών δραστηριοτήτων –κατά τη διάρκεια του προγράμματος- και αύξησαν τη συμμετοχή τους σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες που οι ίδιοι οργάνωσαν. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει μελέτη της Μπερτάκη (2009) που προέτρεπε σε ενεργοποίηση των μαθητών σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες ώστε να γυμνάζονται περισσότερο μέσα από τις γειτονιές. Οι μαθητές έκαναν τη γειτονιά τους πιο λειτουργική με τις παρεμβάσεις τους (μια ξύλινη μπασκέτα, ένα τέρμα κ.α), άρα και πιο ελκυστική για να τους προσελκύει να κατεβαίνουν συχνότερα μέσα στην εβδομάδα για παιχνίδι και μάλιστα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που τους άρεσαν

κάτι που προτείνει η Δαμπουδάνη (2022) για τη δραστηριοποίηση των παιδιών. Με βάση τα αποτελέσματα το πρόγραμμα «Δίνω ζωή στη γειτονιά μου» κατάφερε να αναδείξει τη γειτονιά ως χώρο παιχνιδιού και να ενεργοποιήσει τους μαθητές σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας-δράσης δεν δύνανται να γενικευθούν όμως μπορούν να αποτελέσουν μια βάση ώστε να δημιουργηθούν αντίστοιχα προγράμματα τα οποία θα εφαρμοστούν σε συνεργασία με δήμους και άλλα σχολεία. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν με τη χρήση κατάλληλων οργάνων να μετρήσουν την ένταση που εκδηλώνουν και τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές σε μη οργανωμένες φυσικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη γειτονιά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aivazidis D. I., Venetsanou F., Angelousis N., & Kampas A. (2020). To programma «PERPATA»: Fysiki Drastiriotita stous Dimotikous Paidikous Stathmous. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou*, 16, 6–17.
- Brislin, R.W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1 (3), 185-216.
- Caspersen, C.J, Powell, K.E. & Christenson. G.M.(1985) Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Report*,100(2),126-131.
- Damianidis,Ch.(2006). Paragontes pou anastelloun ti symmetochi mathiton se ex-oscholikes drastiriotites athlismou anapsychis. Trikala: Panepistimio Thessalias.
- Dampoudani, N.(2022).Fysiki drastiriotita sto scholeio kai ton elefthero chrono, diatrofikes synitheies, synitheies ypnou kai koinoniko-oikonomika charaktiristika paidion dimotikou stin periochi Thrakis. Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.
- Huang, S., Hung, W., SharpeP.A. &Wai,P. J (2010).Neighborhood environment and physical activity among Urban and Rural Schoolchildren in Taiwan. *Health & Place*,16(3),470-476.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP).(2021).«Anavathmisi ton programmaton spoudon kai dimiourgia ekpaideftikou ylikou Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis». IEP.
- Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon (ITYE)- DIOFANTOS.(2021).Psi-fiaki Ekpaideftiki Platforma e-me. Analytikos Odigos Chrisis & Paidagogikis Ax-iopoiisis tis e-me. Diefthynsi Stratigikis kai Psifiakou Ekpaideftikou Ylikou.

- Jáuregui, A. , Pratt,M., Lamadrid-Figueroa, H., Hernández, B., Rivera, J.A., & Salvo,D. (2016). Perceived Neighborhood Environment and Physical Activity: The International Physical Activity and Environment Network Adult Study in Mexico. *American Journal of Preventive Medicine* 51(2),271-279.
- Karakatsánis, K. (2018). Domiméno perivállon, energitikí metakínisi kai phisikí drastiriótita. Mia singritikí meléti metaxí ton póleon tis Athínas kai tis Thessaloníkis. Spárti: Panepistímio Peloponnísou.
- Katsarou, E.(2010).Erevna-drasi: epistimologika, methodologika kai ithika zitimata. Sto M. Pourkos & M. Dafermos (epim). Poiotiki erevna stin psychologia kai tin ekpaidefsi. Athina: TOPOS.
- Katsarou, E.(2016).Ekpaideftiki erevna-drasi. Polyparadeigmatiki dierevnisi gia tin anamorfosi tis ekpaideftikis taxis. Athina: Kritiki.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2003). Apo tin erevna sti didaskalia: I ekpaideftiki erevna drasis. Athina: Savvala.
- Koutselini, M. (2013). I erevna drasis os mia diadikasia anaptyxis ekpaideftikon kai ekpaidefton. Lefkosia: Panepistimio Lefkosias.
- Kowalski,K., Croker, P., Donen,R., & Honours,Bsc.(2004). The Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) and Adolescents (PAQ-A) Manual. Retrieved 16 July 2022 from <https://bit.ly/3cjTvXR> .
- Lagoumintzis, G., Vlachopoulos, G., & Koutsogiannis, K. (2015). Methodologia tis erevnas stis epistimes ygeias. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Loureiro, N., Matos, M.G., Santos, M.M., Mota, J.,& Diniz, J.A.(2010).Neighborhood and physical activities of Portuguese adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7, 33.
- McCormack, G.R., Koohsari, M.J., Vena, J.E. , Oka,K., Nakaya, T.,Chapman,J., Martinson,R., & Matsala,G (2021) .A longitudinal residential relocation study of changes in street layout and physical activity. *Scientific Report* 11, 7691.
- Metsios, G., Tzika, K., Karatzaferi, Ch., & Sakkas, G.(2015). Axiologisi Epipedon Somatikis Drastiriotitas sto G. Sakkas 2015. Egcheiridio gia tin somatiki axiologisi eidikon plithysmon. Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Middleton, N.(2021). Protypi Geitonia – Protupos Topos: To profil tis geitonias/tou «topou» kai perithorio veltiosis. Lefkosia: Technologiko Panepistimio Kyprou.

- Bertaki, Ch. (2009). Fysikes ikanotites kai fysiki drastiriotita mathiton protovathmias ekpaidefsis. Komotini: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.
- Papoutsis, D.(2020).Fysiki drastiriotita kai gnostiki anaptyxi se paidia proscholikis ilikias. Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.
- Saelens, B. E., Sallis, J. F., Black, J. B. & Chen, D. (2003). Neighborhood-based differences in physical activity: an environment scale evaluation. *American Journal of Public Health*, 93(9), 1552-1558.
- Chatzistefanou, I.S.(2020).I geitonia Mitropoli tis Rodou mesa apo ta matia paidion scholikis ilikias. Rodos: Panepistimio Aigaiou.
- Ypourgeo Paideias Erevnas kai Thriskevmaton(Y.P.E.Th).(ch.ch). Fysiki Agogi E’& ST’ dimotikou. Vivlio ekpaideftikou. Athina: «DIOFANTOS».
- World Health Organization. (2007) . Promoting physical activity in schools : an important element of a health-promoting school. World Health Organization.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

Αθανασία Κυριακοπούλου, Μαθηματικός, πτυχιούχος ΠΤΔΕ, Μ.Σ., Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο είναι βασισμένο σε επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις και σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στην ορθογραφία. Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε έλαβε υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και είχε ως στόχο να οδηγηθούν οι μαθητές σε συγγραφική αυτονομία και να είναι σε θέση να αποτυπώνουν γραπτά τις σκέψεις τους, αφού πρώτα βελτιώθηκε το γράψιμό τους και η ορθογραφία τους. Στην αρχή παρουσιάζουμε τις επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις, αποτυπώνοντας τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά το δικό μας πρόγραμμα παρέμβασης, δίνοντας βασικές κατευθύνσεις στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος γίνεται η αποτύπωση της εφαρμογής του προγράμματος και σημειώνουμε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προβλήματα γραπτού λόγου, expressive writing program, spelling mastery

Educational interventions for students with written language difficulties

Athanasia Kyriakopoulou, Mathematician, Primary School Teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

The present essay pertains to the planning and presentation of an intervention program based on scientific interventions, for pupils of a primary school, when difficulty arises in the construction of written language and spelling. Taking under consideration the particularities of the Greek spelling system, the program will render them capable to formulate the thoughts in writing and improving the capacity in written language and spelling the program aims to authorial autonomy. To begin with, we introduce the presentation of the two experimental documented intervention programs, following which we display and describe a program of intervention teaching in Greek language, providing the principal instructions regarding variant teaching procedures to the teacher. Finally, we present the positive and negative points of the program.

Key-Words: educational interventions, problems in written language, expressive writing program, spelling mastery

Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Τίτλος: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

Διδακτικό αντικείμενο: Γλώσσα, ορθογραφία, γραπτός λόγος

Μέθοδοι: μαθητοκεντρική, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Διάρκεια σε ώρες διδασκαλίας: 10

Τάξεις: Γ΄ και Δ΄

Αριθμός διδασκόμενων: 5 Αγόρια: 3 Κορίτσια: 2

Τόπος υλοποίησης: Σε τάξη Δημοτικού Σχολείου

Εισαγωγή

Η ορθογραφία είναι πολύ σημαντική για όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα ορθογραφικά λάθη σε ένα κείμενο αποσπούν τον αναγνώστη από το περιεχόμενο του κειμένου (Jennings, 1997). Η ορθογραφημένη γραφή των λέξεων είναι δύσκολη γνωστική διαδικασία για τους μαθητές, αλλά και η σύνθετη φύση της γραπτής έκφρασης δυσκολεύει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Walker, Shippen, Alberto, Houchins, & Cihak, 2005). Η θεματική και καταληκτική ορθογραφία, προϋποθέτουν την κατάκτηση των δεξιοτήτων της φωνολογίας, της μορφολογίας, της κατανόησης των συμφραζόμενων, αλλά και της επίγνωσης των δομικών στοιχείων της γλώσσας και περιλαμβάνει γνώσεις των γραμμάτων, των σημείων στίξης, των συμβατικών κανόνων και την ιστορική εξέλιξη της λέξης (Spantidakis, 2004).

Η ανορθογραφία μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών στη γραπτή έκφραση των ιδεών τους (Graham, 1999), επηρεάζοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Gibson & Kendall, 2010· Graham & Voth, 1990) και παρουσιάζοντας δυσκολίες σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς (Gibson & Kendall, 2010). Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών, αλλά και επειδή η ορθογραφημένη γραφή είναι ένα θέμα που απασχολεί σήμερα στο σχολικό πλαίσιο, επιλέχθηκε να γίνει παρέμβαση σε αυτόν τον τομέα.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης για μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, οι οποίοι δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο και στην ορθογραφία. Για τη διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος παρεμβατικής διδασκαλίας, βασιστήκαμε σε δύο παρεμβατικά προγράμματα, το Express Writing Program (EWP) και το Spelling Mastery (SP), για τη γραπτή έκφραση και την ορθογραφία αντίστοιχα. Παρουσιάζονται τα βασικά σημεία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους.

Το δικό μας πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες παρεμβάσεις, έχοντας λάβει υπόψη την ηλικία των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του

ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και την εκπαιδευτική πρακτική για τη διδασκαλία της γραφής.

Θεωρία

Expressive Writing Program

Το πρόγραμμα EWP είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης, σχεδιασμένο να βελτιώνει τις ικανότητες των παιδιών που έχουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (Walker et al., 2005). Παρουσιάζει τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας της γραφής γενικά, αλλά και ειδικότερα της γραφής των προτάσεων και των παραγράφων, της σύνταξης, της αναθεώρησης και της επεξεργασίας για λόγους σαφήνειας (Walker et al., 2005). Οι ικανότητες γραφής παρουσιάζονται μέσω μιας προσεκτικά σχεδιασμένης σπειροειδούς διαδικασίας. Χρησιμοποιεί απλά βήματα, ώστε να κατακτήσει σύνθετες ικανότητες, δηλαδή οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους σε νέες δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν μια εισαγωγική προσέγγιση πολλών δυνατοτήτων για εξάσκηση και αναθεώρηση. Παρέχονται οδηγίες για τη δομή, για τη γραφή προτάσεων, παραγράφων και ιστοριών, καθώς και για επεξεργασία κειμένου. (Walker et al., 2005)

Πιο αναλυτικά, εστιάζει στη γραφή προτάσεων ξεκινώντας με κεφαλαίο γράμμα, στη μορφή Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο, ορθή χρήση σημείων στίξης, χρήση κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα, γραφή προτάσεων, γραφή εισαγωγικών φράσεων (πρόλογος), γραφή απλών, σύνθετων και επαυξημένων προτάσεων και επεξεργασία κειμένου ως προς τα σημεία στίξης και σωστή χρήση του χρόνου.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Walker et al. (2005), το πρόγραμμα EWP ήταν αποτελεσματικό, αφού βελτίωσε την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Επίσης, οι μαθητές ήταν ικανοί να γενικεύσουν και να διατηρήσουν αυτή την ικανότητα που απέκτησαν μέσω αυτής της παρέμβασης. Επομένως είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια παραγωγής γραπτού λόγου. Η παροχή σαφών και αναλυτικών οδηγιών σε μαθητές με προβλήματα μάθησης τους βοηθάει πάρα πολύ, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Οι οδηγίες αυτές βοηθούν τους μαθητές να είναι σε θέση να γράψουν εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Βέβαια, το πρόγραμμα EWP παρουσιάζει αποκλειστικά αφηγηματικά κείμενα ως παρέμβαση, ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιεί ποικιλία κειμένων όπως αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, δοκιμίων, οδηγίες, κριτικές και επιστολές. (Walker et al., 2005)

Spelling Mastery

Το Spelling Mastery (SP) είναι ένα πρόγραμμα, σχεδιασμένο να βελτιώσει την ικανότητα της ορθογραφίας με αναλυτικές οδηγίες στους μαθητές. Το SP αυξάνει την

ικανότητα αντιστοίχισης ήχου με το σύμβολο, εύρεσης μορφημάτων και αναγνώρισης και μάθησης της ορθογραφίας ανώμαλων λέξεων. (Owens, Fredrick, & Shippen, 2004)

Το SP περιέχει κατατακτήριο τεστ ώστε να καθοριστεί το κατάλληλο επίπεδο του κάθε μαθητή, καθώς και αναλυτικές, βήμα – βήμα, διδακτικές οδηγίες σε μορφή μαθημάτων. Τα μαθήματα αυτά είναι σχεδιασμένα με τέτοιον τρόπο, ώστε να παρέχουν συχνή εξάσκηση, άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση στους μαθητές, με σταδιακή απεξάρτηση από την υποστήριξη του δασκάλου, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομα στη χρήση των στρατηγικών. (Owens et al., 2004)

Η έρευνα των Owens et al. (2004) έδειξε ότι οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν το πρόγραμμα SP έμειναν ευχαριστημένοι, θεώρησαν ότι άξιζε τον χρόνο που δαπανήθηκε και θέλησαν να συνεχίσουν να το χρησιμοποιούν. Επίσης, θεωρούν το πρόγραμμα εύκολο στο να το χρησιμοποιήσουν, για να διδάξουν ορθογραφία. Μάλιστα, θεωρούν ότι είναι καλύτερο από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας. Την ίδια άποψη είχαν και οι μαθητές, οι οποίοι βελτιώθηκαν αισθητά ύστερα από την εφαρμογή του προγράμματος.

Βέβαια, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί, για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος SP. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό που χρησιμοποίησε το πρόγραμμα στην έρευνα των Owens et al. (2004), χρειάζονται κάποιες περαιτέρω προσθήκες στις δραστηριότητες, επομένως το πρόγραμμα δεν κάλυψε πλήρως τις ανάγκες της τάξης.

Διδακτικοί στόχοι

Η διδακτική παρέμβαση για την παραγωγή γραπτού λόγου έχει ως στόχο να οδηγηθούν οι μαθητές σε συγγραφική αυτονομία, να βελτιώσει το γράψιμο και την ορθογραφία τους, ώστε να τους ενθαρρύνει να αποτυπώνουν τις σκέψεις τους γραπτά. Ο παραπάνω στόχος προϋποθέτει να αναπτύξουν οι μαθητές τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες, που θα τους βοηθήσουν να αποτυπώσουν γραπτώς το μήνυμα που θέλουν να στείλουν, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους κανόνες και τους μηχανισμούς της γραπτής σύνθεσης ενός κειμένου, αλλά και τον υποψήφιο αναγνώστη (Flower, 1994).

Στόχοι ως προς την παραγωγή γραπτού κειμένου είναι:

- i. Γραφή πρότασης με τη μορφή Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο.
- ii. Ορθή χρήση σημείων στίξης.
- iii. Ορθή χρήση κεφαλαίου γράμματος (στην αρχή της πρότασης και σε κύρια ονόματα).
- iv. Γραφή ενός κειμένου με δομή (αρχή, μέση, τέλος).
- v. Γραφή απλών, σύνθετων και επανυξημένων προτάσεων.

- vi. Γραφή ενός κειμένου, του οποίου το μήνυμα θα είναι σαφές στον αναγνώστη.
 - vii. Γραφή ενός κειμένου με εμπλουτισμένες ιδέες, καλύπτοντας τους βασικούς τομείς του θέματος.
 - viii. Γραφή προλόγων, επιλόγων και παραγράφων.
- Βραχυπρόθεσμοι στόχοι, ως προς την ορθογραφία, είναι:
- ix. Ορθογραφία καταληκτικού μέρους των λέξεων (ρήματα σε -ω, -ίζω, -εύω, -ώνω, ουδέτερα σε -ι, -η, εξαιρέσεις, μετοχές -οντας, -ώντας).
 - x. Ορθογραφία θεματικού μέρους των λέξεων.
 - xi. Εφαρμογή των βασικών κανόνων συλλαβισμού.

Μεθοδολογία

Οι μαθητές φοιτούν σε δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής, είναι 8 ετών και φοιτούν στη Γ' του Δημοτικού σχολείου. Έχουν δυσκολίες στη μάθηση του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στη γραπτή έκφραση και την ορθογραφία.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για συνολικά 10 διδακτικές ώρες. Κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών, οι μαθητές εργάζονταν με οργανωμένο υλικό συγκεκριμένο για τον γραπτό λόγο και την ορθογραφία, μία διδακτική ώρα την ημέρα, δηλαδή 45 λεπτά, εκτός τάξης. Το κλίμα ήταν πάντα ευχάριστο και ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές σε κάθε τους προσπάθεια.

Το πρόγραμμα αυτό έγινε με δύο προσεγγίσεις. Πρώτον, παρείχε αναλυτικές οδηγίες, βήμα – βήμα. Για να προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα, έπρεπε να κατακτηθεί το προηγούμενο. Δεύτερον, ακολουθήσαμε τα εξής τρία βήματα: Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν μια στρατηγική, πώς να εκτελούν κάθε βήμα της στρατηγικής και πώς να εφαρμόζουν τη στρατηγική όταν γράφουν σε διαφορετικό είδος κειμένου (Ogle, 1992). Δηλαδή, οι μαθητές αρχικά παρατηρούσαν πώς χρησιμοποιείται η στρατηγική από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια εφάρμοζαν μόνοι τους τη στρατηγική και τέλος αξιολογούσαν αυτό που έγραψαν, αλλά και τη χρήση των στρατηγικών.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, για κάθε στόχο διαθέτει ένα πινακάκι (Εικόνα 1) για τον κάθε μαθητή, στο οποίο αναφερόταν και το κριτήριο επιτυχίας.

Στόχος	Κριτήριο επιτυχίας	Παρατηρήσεις
Γράφει τα ρήματα σε -ω	5/5 σε 5 διαδοχικές δοκιμές.	

Εικόνα 1

Στόχοι	Ημέρες									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11										✓
10									✓	✓
9									✓	✓
8								✓	✓	✓
7							✓	✓	✓	✓
6						✓	✓	✓	✓	✓
5					✓	✓	✓	✓	✓	✓
4				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Εικόνα 2

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είχε μια φόρμα καθημερινής καταγραφής για κάθε μαθητή (Εικόνα 2). Εκεί, κάθε φορά ελέγχονταν οι στόχοι που είχαν πραγματοποιηθεί.

Ανάλυση παρεμβατικού προγράμματος

Στην έναρξη του προγράμματος οι μαθητές πληροφορήθηκαν ότι θα κάνουν κάποιες δραστηριότητες γραφής και ορθογραφίας, χωρίς να αισθανθούν ότι είναι κάποιου είδους αξιολόγηση, διότι ήταν πολύ σημαντικό να αισθάνονται άνετα καθόλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Στη συνέχεια αναδείχθηκαν και αξιολογήθηκαν τα ορθογραφικά τους λάθη, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στον γραπτό λόγο, καθώς γράφουν ένα κείμενο. Έτσι επιλέχθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες ήταν αντιστοιχούσαν ανάλογα με το επίπεδο επίδοσής τους.

Για να εντοπίσουμε τα σημεία, τα οποία χρειάστηκαν να βελτιώσουμε, οπότε και θα έπρεπε να παρέμβουμε, δώσαμε ένα φύλλο δραστηριοτήτων στους μαθητές, στο οποίο αναφέραμε ότι υπάρχουν διαφορετικού είδους ασκήσεις. Υπήρχαν δραστηριότητες τύπου πολλαπλών επιλογών, αλλά και δραστηριότητες γραφής.

Στην αρχή διαβάσαμε τις οδηγίες των δραστηριοτήτων μεγαλόφωνα στους μαθητές, αλλά τους αφήσαμε να συμπληρώσουν τις δραστηριότητες μόνοι τους. Εμείς

βρισκόμασταν δίπλα τους και τους βοηθήσαμε αν χρειάζονταν κάποια διευκρίνιση. Στην πορεία του προγράμματος, τροποποιούσαμε αυτή την τακτική και διαβάσαμε τις οδηγίες μόνο αν οι μαθητές δεν μπορούσαν να τις διαβάσουν και να τις καταλάβουν μόνοι τους.

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός σημείωνε στον πίνακα τις σωστές απαντήσεις και οι μαθητές αξιολογούσαν οι ίδιοι το γραπτό τους, βάζοντας ένα Χ σε κάθε λανθασμένη απάντηση. Κάθε λανθασμένη απάντηση συζητιόταν με τους μαθητές, οι οποίοι σημείωναν τη σωστή. Όλα τα λάθη που έκαναν οι μαθητές σημειώνονταν, ώστε να γίνεται η σύγκριση με τις απαντήσεις που έδωσαν σε προηγούμενα φύλλα εργασίας. Παρατηρήσαμε πολύ καλά τα λάθη που μπορούν να ομαδοποιηθούν.

Πιο αναλυτικά δόθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1. Δίνονται απλές προτάσεις και οι μαθητές καλούνται να βρουν το Υποκείμενο, το Ρήμα και το Αντικείμενο.

Δραστηριότητα 2. Δίνεται ένα κείμενο, στο οποίο λείπουν τα κόμματα. Οι μαθητές καλούνται να βάλουν τα κόμματα, όπου χρειάζεται.

Δραστηριότητα 3. Δίνεται ένα κείμενο με απλές προτάσεις. Οι μαθητές καλούνται να βάλουν τα εισαγωγικά που λείπουν.

Δραστηριότητα 4. Δίνονται προτάσεις, χωρίς σημεία στίξης. Οι μαθητές καλούνται να τα βάλουν.

Δραστηριότητα 5. Δίνεται ένα κείμενο το οποίο έχει λάθη σε κεφαλαία και πεζά γράμματα. Οι μαθητές καλούνται να τα διορθώσουν.

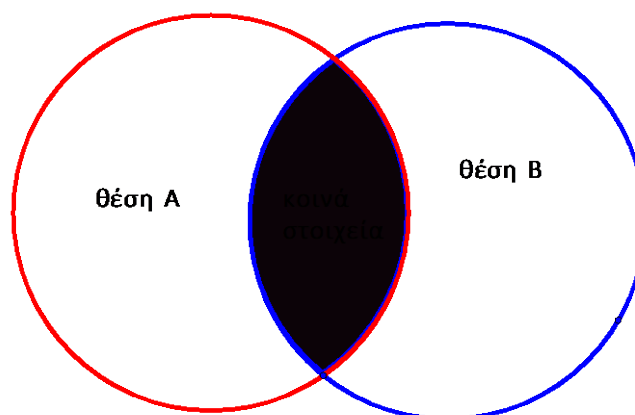
Δραστηριότητα 6. Οι μαθητές καλούνται να γράφουν μια έκθεση. Δίνονται αναλυτικές οδηγίες και κατευθυντικές ερωτήσεις για τον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, κάναμε τις εξής στρατηγικές:

Βήμα Α (στόχος vii). Γράψαμε με καταιγισμό ιδεών τα υπέρ και τα κατά του θέματος. Πήραμε μια θέση για το θέμα. Οργανώσαμε τις ιδέες μας. Κυκλώσαμε τις ιδέες που θα χρησιμοποιούσαμε για τα υπέρ και υπογραμμίσαμε τις ιδέες που θα αντικρούαμε. Απαριθμήσαμε τη σειρά με την οποία θα σημειώσουμε. Καθώς γράφαμε, προσθέταμε τις επιπρόσθετες ιδέες μας.

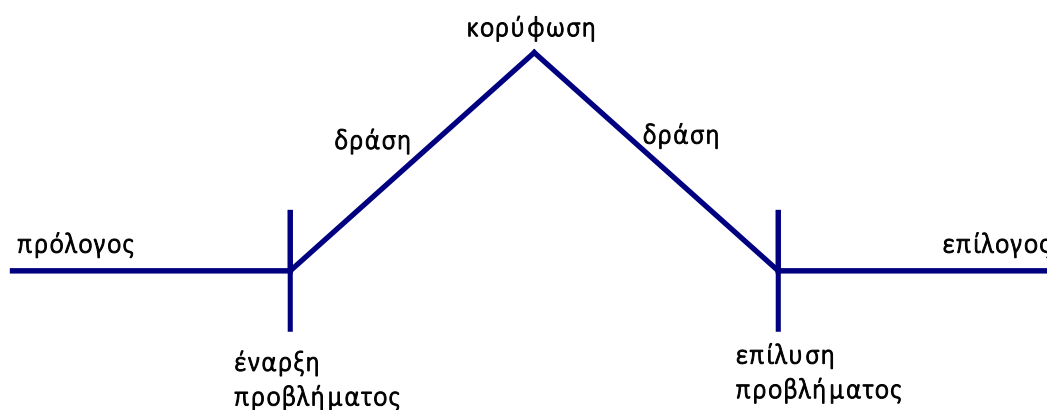
Βήμα Β (στόχος vi). Αφού ολοκληρώσαμε το κείμενό μας, με τις στρατηγικές του βήματος Α, κάναμε τα εξής: Φτιάξαμε μια ελκυστική αρχή για τον αναγνώστη. Ορίσαμε το πρόβλημα, ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει το θέμα. Προσθέσαμε περισσότερες πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει τα θέμα.

Βήμα Γ (στόχος vii). Φτιάξαμε διάγραμμα Venn με δύο τεμνόμενους κύκλους. Κάθε κύκλος αντιπροσωπεύει διαφορετική θέση. Στην τομή τους γράψαμε τα κοινά τους σημεία, τις ομοιότητες, ενώ στα υπόλοιπα τις διαφορές.



Εικόνα 13

Βήμα Δ (στόχος iv). Για να γράψουμε μια ιστορία, φτιάξαμε ένα διάγραμμα το οποίο περιέχει τον πρόλογο, την έναρξη του συμβάντος, τη δράση, την κορύφωση, την επίλυση και τον επίλογο.



Εικόνα 14

Δραστηριότητα 7. Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν ένα αντικείμενο. Δίνονται αναλυτικές οδηγίες και κατευθυντικές ερωτήσεις.

Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας γραφής κειμένου, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές στρατηγικές. Ο σχεδιασμός του περιεχομένου γράψαμε έγινε, συλλέγοντας πληροφορίες από άλλα κείμενα, από προηγούμενη γνώση, ανταλλάσσοντας πληροφορίες με άλλους. Αυτά μας βοήθησε αρκετά στην οργάνωση του κειμένου μας. Όταν ολοκληρώσαμε το κείμενο, κάναμε αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις ώστε να βελτιώσουμε τις λέξεις, την ορθογραφία, τη σύνταξη και τα σημεία στίξης. Βελτιώσαμε τις προτάσεις μία προς μία, ώστε να δημιουργήσουμε καλά δομημένες παραγράφους. Δώσαμε το κείμενο να το διαβάσει κάποιος συμμαθητής και λάβαμε υπόψη τα σχόλιά του, ώστε να

το βελτιώσουμε. Κάναμε την αυτοαξιολόγηση με βάση τους στόχους που είχαμε θέσει εξ αρχής. Οι δραστηριότητες ήταν έτσι επιλεγμένες, κατά κοινής αποδοχής ότι για την επίτευξη της ορθογραφημένης γραφής, χρειάζεται να γνωρίζουμε τα γράμματα, το σύστημα της ελληνικής ορθογραφίας και η ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων μνημονικά (Παντελιάδου, 2000).

Δραστηριότητα 8. Δίνεται ένα κείμενο, στο οποίο έχουν υπογραμμιστεί κάποια ρήματα. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν τα ρήματα αυτά σε πρόσωπο α' ενικού αριθμού και να σημειώσουν την κατάληξή τους με κόκκινο χρώμα.

Δραστηριότητα 9. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις καταλήξεις των ρημάτων σε κείμενο που λείπουν.

Δραστηριότητα 10. Οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν ένα κείμενο με λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων.

Δραστηριότητα 11. Δίνονται τρεις λέξεις και οι μαθητές καλούνται να βρουν και να καταγράψουν άλλες λέξεις που προκύπτουν από τις δοθέντες.

Δραστηριότητα 12. Δίνονται λέξεις συλλαβισμένες σωστά και κάποιες λέξεις συλλαβισμένες λανθασμένα. Οι μαθητές κυκλώνουν τις σωστά συλλαβισμένες λέξεις.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε ως προς την αποτελεσματικότητά του και η παρατήρηση των μαθητών ήταν άμεση. Μετρήσαμε τη συχνότητα κάθε συμπεριφοράς, συγκρίνοντας τη με την προηγούμενη αντίστοιχη συμπεριφορά. Η αξιολόγηση ήταν διαρκής και σε άμεση συνάφεια με τους στόχους που έχουν τεθεί. Οι επιδόσεις του κάθε μαθητή καταγράφονταν καθημερινά, ώστε να μπορούμε να τις συγκρίνουμε με προηγούμενες επιδόσεις του στο ίδιο γνωστικό πεδίο. Αξιοποιήσαμε το δυναμικό του κάθε μαθητή στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

Για την καλύτερη εικόνα αξιολόγησης, συνδυάστηκαν οι εξής τύποι αξιολόγησης: i) Διαγνωστική αξιολόγηση, όπου καταγράφηκε η μαθησιακή ετοιμότητα και οι άμεσες διδακτικές ανάγκες, ii) Διαμορφωτική αξιολόγηση, για την ανατροδότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, iii) Συστηματική ανατροφοδότηση, για τη σωστή καθοδήγηση του μαθητή, iv) Περιγραφική αξιολόγηση, για την πλήρη και αναλυτική ενημέρωση του φακέλου κάθε μαθητή.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν πολύ αποτελεσματικό και οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι, καθώς οι μαθητές βελτιώθηκαν αισθητά μετά την εφαρμογή του προγράμματος στον γραπτό λόγο, την ορθογραφία και διατηρώντας αυτήν την ικανότητα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Η αυτόνομη διδασκαλία εφαρμόστηκε από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εκτός

τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ήταν ενήμεροι για το πρόγραμμα και την εφαρμογή του στους μαθητές τους. Έτσι μπόρεσαν να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού οι μαθητές παρακολουθούσαν κανονικά και το μάθημα της Γλώσσας.

Υπήρξε συνεχής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών τάξεων και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (Haager & Mahdavi, 2007). Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πρότεινε δραστηριότητες στον εκπαιδευτικό τάξης για τους συγκεκριμένους μαθητές μέσα στην τάξη, ώστε να υπάρχει μια σύνδεση με τις δραστηριότητες που θα γίνονται εκτός τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι αντίστοιχες του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, άπτονται των ενδιαφερόντων τους και λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών και τον χρόνο που χρειάζονται για να τις πραγματοποιήσουν.

Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι κάθε πρόγραμμα που εφαρμόζουμε δεν πρέπει να εφαρμόζεται στατικά, αλλά θα πρέπει να το χρησιμοποιούμε ως δυναμικό εργαλείο, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να τροποποιείται ανάλογα την περίπτωση. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ανάγκες, όλοι είναι διαφορετικοί, με διαφορετικές δυσκολίες μάθησης και εμείς ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να τους αντιμετωπίζουμε ως ξεχωριστούς, να ψάχνουμε να βρούμε το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης που θεωρούμε ότι ταιριάζει στον συγκεκριμένο μαθητή και στη συνέχεια να το προσαρμόζουμε όπως πρέπει, με απώτερο σκοπό το όφελος του ίδιου του μαθητή. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έλαβε υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τα προηγούμενα λάθη και τις ελλείψεις τους, δηλαδή επιλέχθηκαν δραστηριότητες αντίστοιχες του επιπέδου επίδοσής τους.

Οι έρευνες για τη δεξιότητα της ορθογραφίας είναι λίγες στην ελλαδικό χώρο. Η ελληνική γλώσσα έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Ανδριώτης, 2005), επομένως τα προγράμματα παρέμβασης που υπάρχουν και αφορούν άλλες γλώσσες, οφείλουμε εμείς, οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής, να τα προσαρμόζουμε στα ελληνικά δεδομένα.

Ευελπιστούμε στο μέλλον να υπάρξουν και άλλα προγράμματα παρέμβασης για τα ορθογραφικά λάθη στην ελληνική γλώσσα, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, ώστε να βελτιωθεί η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Andriotis, N. P. (2005). *Istoria tis ellinikis glossas:(tesseris meletes)*. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Institouto Neoellinikon Spoudon, Idryma Manoli Triantafyllidi.
- Flower, L. (1994). *Making Thinking Visible: Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry*. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Rd., Urbana, IL 61801-1096.
- Gibson S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on

- factors impacting on achievement. *Supporte for Learning*, 25, 187-193.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.
- Graham, S., & Page Voth, V. (1990). Spelling instruction: Making modifications for students with learning disabilities. *Academic Therapy*, 25(4), 447-457.
- Jennings, M. (1998). Individualize your spelling instruction!. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42(1), 44-45.
- Haager, D., & Mahdavi, J. (2007). Teacher roles in implementing interventions. In D. Haager, J. Klinger, & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 245-264). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Ogle, D. (1992). KWL in action: Secondary teachers find applications that work. *Reading in the content areas: Improving classroom instruction*, 3, 270-281.
- Owens, S. H., Fredrick, L. D., & Shippen, M. E. (2004). Training a Paraprofessional to Implement. *Journal of Direct Instruction*, 4(2), 153-172.
- Panteliadou, S. (2000). Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi. *Ti kai giati*. Athina: Ellinika Grammata.
- Spantidakis, I. (2004). *Provlmata paragogis graptou logou paidion scholikis ilikias*. Athina: Ellinika Grammata.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.

Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής Η Περίπτωση της Ελληνικής Κοινότητας του Ubuntu

*Μηλάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Π.Ε.86, Υποψ. Διδάκτορας
Μπάμπουλη Ιωάννα, Ψυχολόγος Π.Ε.23, M.Sc.*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η περίπτωση της Ελληνικής Κοινότητας του Ubuntu και αναλύονται τα χαρακτηριστικά της, σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων (Five Stage Model) της Gilly Salmon για τις διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής. Μέσα από την παραπάνω μελέτη περίπτωσης, αναδεικνύονται τα μακροσκοπικά στάδια εξέλιξης μίας αυθεντικής κοινότητας πρακτικής και οι αλληλεπιδράσεις της για την κατασκευή νέας γνώσης και τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος των διαφόρων διαδικτυακών εργαλείων και μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο παραπάνω μαθησιακό πλαίσιο. Η ανάλυση με συστηματικό τρόπο των σταδίων από τα οποία διήλθε η υπό μελέτη κοινότητα αναδεικνύει τα κύρια χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας της, που συνεισφέρουν αποτελεσματικά στη διαδικτυακή μάθηση, τα οποία με τη σειρά τους είναι σε θέση να υποστηρίξουν την ανάπτυξη άλλων διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής, με την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας και της μαζικής της διάδοσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής, Ubuntu, Διαδικτυακή Μάθηση

Online Communities of Practice: The Case of the Greek Ubuntu Community

*Milakis Emmanouil, Teacher of Informatics, Ph.D. Candidate
Bampouli Ioanna, Psychologist, M.Sc.*

Abstract

The present article investigates the case of the Greek Ubuntu Community and analyzes its characteristics, based on the Five-Stage Model of Online Learning (Online Communities of Practice) by Gilly Salmon. In the above case study, the macroscopic developmental stages of an authentic Community of Practice as well as its interactions for construction of knowledge and for online learning are highlighted. In addition, the role of various online tools and social media in the above learning context is explored. Systematic analysis of the transitional stages of the examined Community, highlights the main characteristics of its structure and function, that effectively contribute to online learning, which, in turn, are able to support the development of other Online Communities of Practice, by utilizing modern technology and its mass dissemination.

Key-Words: Online Community of Practice, Ubuntu, Online Learning

Εισαγωγή

Οι Κοινότητες Πρακτικής (Communities of Practice) μπορούν να οριστούν ως μια ομάδα ατόμων ή επαγγελματιών που μοιράζονται ένα κοινό ένθερμο ενδιαφέρον προς

ένα συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης προσπάθειας, συμμετέχουν σε μια διαδικασία συλλογικής μάθησης που δημιουργεί δεσμούς μεταξύ τους και επιλέγουν οικειοθελώς να εμβαθύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης και διαλόγου (Wenger, 1998, 2009). Αντίστοιχα, οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής αποτελούν «εικονικούς χώρους» μέσα στους οποίους τα μέλη τους αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, συν-δημιουργούν πνεύμα κοινότητας και προσφέρουν πηγές γνώσης σχετικά με ένα πεδίο κοινού ενδιαφέροντος (Hunter, 2001, Zhu & Baylen, 2005), ενώ σχηματίζονται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, μέσω διαδικτυακών αλληλεπιδράσεων (Thang et al., 2011).

Η διαρκής δέσμευση και συνεργασία μεταξύ των μελών των Κοινοτήτων Πρακτικής, δημιουργούν κοινές εμπειρίες μάθησης που οριοθετούν τους συμμετέχοντες από τους μη συμμετέχοντες σε αυτές (Wenger, 2011). Τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να δημιουργήσουν μια Κοινότητα Πρακτικής με το να εμπλέκονται και να ασχολούνται ουσιαστικά μεταξύ τους, με το να λογοδοτούν αμοιβαία μεταξύ τους και με το να μοιράζονται κοινές πρακτικές (Thang et al., 2011). Οι Κοινότητες Πρακτικής αποδίδουν υψηλότερη σημασία στην συλλογική γνώση συγκριτικά με την ατομική και χαρακτηρίζονται από περιβάλλοντα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Johnson, 2001). Επιπρόσθετα, η συνεργασία ενδιαφερομένων από διαφορετικές Κοινότητες Πρακτικής για την διαμόρφωση, ανάλυση και επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος κοινού ενδιαφέροντος δημιουργούν τις Κοινότητες Ενδιαφέροντος (Communities of Interest), οι οποίες λειτουργούν ως «κοινότητες κοινοτήτων» (Brown & Duguid, 1991, Fischer, 2001). Διαφέρουν ωστόσο από τις Κοινότητες Πρακτικής λόγω της σύντομης διάρκειάς τους, του άτυπου χαρακτήρα τους και της οργανικής και μη προσχεδιασμένης εξέλιξής τους (Jones & Preece, 2006).

Το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων

Για την περιγραφή και ανάλυση των διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής έχουν προταθεί διάφορα επιστημονικά μοντέλα. Ένα από τα κυριότερα είναι το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων (5 Stage Model) (Salmon, 2000), το οποίο περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα πρακτικής μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους και να δημιουργήσουν κοινωνικά δίκτυα, αλλά και οι διαδικτυακοί τους επόπτες μπορούν να τους υποστηρίξουν σε αυτή τη διαδικασία (Salmon, 2013). Μία κοινότητα πρακτικής στο πρώτο της στάδιο παρέχει κίνητρα στα μέλη της και δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε αυτή. Στο δεύτερο στάδιο τα μέλη της κοινωνικοποιούνται με τα υπόλοιπα μέλη και στο τρίτο ανταλλάσσουν πληροφορίες πάνω στο πεδίο ενδιαφέροντος τους. Στο τέταρτο στάδιο μέσα από την αλληλεπίδραση οικοδομούν τη νέα γνώση και στο πέμπτο αναπτύσσουν μία εξωστρεφή δράση που ξεπερνάει τα όρια της ίδιας της κοινότητας (Salmon, 2004). Το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων, μέσα από τις προοδευτικά εξελισσόμενες φάσεις του, αποτελεί ένα πλαίσιο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαδικτυακής μάθησης (Moule, 2007), το οποίο επιτρέπει τόσο τη διαδικτυακή εποπτεία των συμμετεχόντων στη μάθηση, όσο και την υποστήριξη της ατομικής τους ανάπτυξης (Salmon, 2002).

Στάδια Μοντέλου	Τεχνικές Ικανότητες	Δραστηριότητες Διαδικτυακής Εποπτείας
1. Πρόσβαση και παροχή κινήτρων	Ρύθμιση συστήματος και πρόσβαση	Καλωσόρισμα και ενθάρρυνση
2. Διαδικτυακή κοινωνικοποίηση	Αποστολή και λήψη μηνυμάτων	Εξοικείωση και σύνδεση μεταξύ πολιτισμικών, κοινωνικών και μαθησιακών περιβαλλόντων
3. Ανταλλαγή πληροφορίας	Αναζήτηση και εξατομίκευση	Διευκόλυνση εργασιών και υποστήριξη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού
4. Κατασκευή της γνώσης	Συνδιάσκεψη	Διευκολυντικές διαδικασίες
5. Ανάπτυξη	Παροχή συνδέσμων εκτός κοινότητας	Υποστήριξη και απάντηση

Πίνακας 1: Το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων (Salmon, 2003)

Η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu

Η κουλτούρα των αφρικανικών φυλών για την ομαδική εργασία έχει εμπνεύσει τη φιλοσοφία πολλών διαδικτυακών κοινοτήτων που ασχολούνται με λογισμικά (Makoe & Shandu, 2019) και απετέλεσε το έναυσμα για την ονοματοδοσία του λειτουργικού συστήματος Ubuntu (Raggi, Thomas, & Vugt, 2011), ενός ελεύθερου λογισμικού, προσβάσιμο χωρίς οικονομικό αντίτιμο, του οποίου κάθε χρήστης μπορεί να τροποποιήσει τις λειτουργίες και εφαρμογές του και να τις διαθέσει εκ νέου στους υπόλοιπους χρήστες (Von Hagen, 2007). Το όνομα «Ubuntu» προέρχεται από την έκφραση της αφρικανικής φυλής Xhosa «Umuntu ngumntu ngabanye abantu», που ερμηνεύεται ως «η ανθρωπιά του κάθε ατόμου εκφράζεται μέσα από την ιδανική σχέση του με τους άλλους» (Mabonula, 2011).

Η φιλοσοφία του κοινοτικού πνεύματος του λογισμικού Ubuntu εκφράζεται μέσα από το αίσθημα αγάπης για το ίδιο αντικείμενο, αλλά και ελευθερίας που μοιράζονται οι χρήστες του (Fernandes, et al., 2019), η οποία λαμβάνει υπόσταση μέσα από τις τοπικές διαδικτυακές ομάδες χρηστών του λογισμικού (Ubuntu Local Community) σε κάθε περιοχή ή χώρα (Haines, 2017). Ωστόσο, επειδή το Ubuntu βασίζεται στο μη παραθυρικό λειτουργικό σύστημα Linux, η παραμετροποίηση και η ολοκλήρωση πολλών εργασιών μπορεί να γίνει πολύπλοκη, γεγονός που καθιστά αναγκαία την καθοδήγηση των νέων χρηστών, από τους πιο εξειδικευμένους χρήστες της κοινότητας (Sinha & Rajasingh, 2014).

Η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu αποτελεί τη μόνη επίσημη και αναγνωρισμένη κοινότητα Ubuntu, από το Συμβούλιο Τοπικών Ομάδων Ubuntu, για την Ελλάδα (Ubuntu

Local Community Team Portal, 2016). Στο επίσημο ηλεκτρονικό περιοδικό της ελληνικής κοινότητας «Ubuntistas», σε άρθρο με τίτλο “How do I find solutions-answers to problems, wishes, questions” (2008) αναφέρεται ότι η κοινότητα «αποτελείται από προγραμματιστές, administrators, web-designers, αλλά κυρίως απλούς χρήστες, οι οποίοι εθελοντικά συμμετέχουν στην δημιουργία – ανάπτυξη - μετάφραση του λογισμικού, στην προώθηση και παροχή υποστήριξης σε άλλους χρήστες. Λειτουργεί με αυτό-οργάνωση και οι αποφάσεις σε κάθε έργο λαμβάνονται δημοκρατικά από εκείνους που προσφέρουν συστηματικά σε αυτό».

Οι τρόποι επικοινωνίας των μελών της κοινότητας είναι κατά βάση διαδικτυακοί. Η επίσημη ιστοσελίδα της κοινότητας (<http://www.ubuntu-gr.org/>) δημιουργήθηκε το έτος 2005, ενώ το επίσημο φόρουμ της κοινότητας (<https://forum.ubuntu-gr.org/>) το έτος 2008 και αριθμεί πάνω από 11.000 εγγεγραμμένα μέλη. Το έτος 2011 δημιουργήθηκε το δημόσιο group της κοινότητας στην πλατφόρμα του Facebook (<https://www.facebook.com/groups/ubuntugr>) αριθμώντας πάνω από 8000 μέλη, ενώ από το έτος 2013 τα βίντεο στο επίσημο κανάλι της κοινότητας στην πλατφόρμα Youtube (<https://www.youtube.com/c/ubuntugr/>) ξεπερνούν συνολικά τις 70.000 προβολές.



Εικόνα 1: Η επίσημη ιστοσελίδα της κοινότητας

Χαρακτηριστικά Κοινότητας Πρακτικής

Η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής στην Ελλάδα, αφού είναι μία πραγματική κοινότητα που χαρακτηρίζεται από το κοινό πεδίο ενδιαφέροντος, πάνω στο οποίο τα μέλη της ασκούν την πρακτική τους. Τα μέλη της συνθέτουν μία αυθεντική διαδικτυακή κοινότητα, με συχνή αλληλεπίδραση, συμμετοχικότητα και αποτελεσματική συνεργασία. Αρκετά από τα μέλη της έχουν πραγματοποιήσει δια ζώσης συναντήσεις αναπτύσσοντας μία

προσωπική επικοινωνία, ενώ το επίσημο φόρουμ παρουσιάζει συνεχή λειτουργία και επισκεψιμότητα.

Κοινό τομέα ενδιαφέροντος της κοινότητας αποτελεί το λογισμικό Ubuntu. Αν και τα μέλη της κοινότητας μπορεί να συζητούν θέματα που άπτονται γενικά της Τεχνολογίας και τη Πληροφορικής, ο άξονας γύρω από τον οποίο δομείται η κοινότητα είναι το ενδιαφέρον για το λειτουργικό σύστημα Ubuntu και αυτό είναι το κίνητρο το οποίο ωθεί τα μέλη της να αποτείνονται σε αυτή. Η ανακοίνωση κάθε νέας έκδοσης (διανομής) του λειτουργικού συστήματος αναζωπυρώνει τις συζητήσεις στο φόρουμ και αποτελεί αφορμή για την προσέλκυση νέων μελών στην κοινότητα.

Η κοινότητα διέπεται ακόμη από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το κοινό ιδεολογικό υπόβαθρο των μελών της, το οποίο συνίσταται στο κοινοτικό πνεύμα, την αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων και την ανάδειξη των συλλογικοτήτων, οι οποίες μέσα από τη συνεργασία και την αυτοοργάνωση μπορούν να συναγωνιστούν τις εταιρίες παραγωγής εμπορικών λογισμικών. Αυτός ο συνδετικός κρίκος δίνει μία διαφορετική συνεκτικότητα στην κοινότητα και μία συνεχή ανατροφοδότηση των κινήτρων της, που με τη σειρά τους επιτυγχάνουν την απόδοση ειλικρινούς και βαθύτερου νοήματος στο αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται τα μέλη της.

Η παρούσα κοινότητα ωστόσο δεν αποτελεί μία απλή κοινότητα ενδιαφέροντος, αφού τα μέλη της μέσα από την προσωπική εμπειρία, τη συνεργασία και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, δομούν τη νέα γνώση πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, βελτιστοποιούν τις μεθόδους τους, διδάσκουν και διδάσκονται πάνω σε καινοτόμες προσεγγίσεις της τεχνολογίας και κάνουν πράξη τους στόχους τους, δίνοντας εφαρμόσιμες λύσεις. Στο φόρουμ κατασκευάζονται και αποθηκεύονται οδηγοί χρήσης του λογισμικού (tutorials), σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές και μέλη της κοινότητας συμμετέχουν στην επίσημη ομάδα μετάφρασης του λογισμικού στην ελληνική γλώσσα, μέσα από την πλατφόρμα Launchpad (<https://launchpad.net/~ubuntu-110n-el>). Παράλληλα, μέλη της κοινότητας συμμετέχουν σε αυτόνομες ομάδες υποστήριξης του Ubuntu με προσωπικές ιστοσελίδες, που μπορεί να ξεπερνούν τα στενά όρια της Ελλάδας.

Η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu έχοντας όλα τα χαρακτηριστικά μίας τυπικής Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής μπορεί να αναλυθεί αξιοποιώντας τα αντίστοιχα μοντέλα ανάλυσης των κοινοτήτων πρακτικής. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση αυτή των χαρακτηριστικών της κοινότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Πέντε Σταδίων, με δεδομένα που αντλήθηκαν από το επίσημο φόρουμ της κοινότητας.

Στάδιο 1: Πρόσβαση και Παροχή Κινήτρων

Τα μέλη της Ελληνικής Κοινότητας του Ubuntu έχουν πρόσβαση σε αυτή, με πολλούς τρόπους και διαφορετικά επικοινωνιακά μέσα. Ο βασικός τρόπος επικοινωνίας παρέχεται μέσα από το επίσημο φόρουμ της Κοινότητας, το οποίο είναι διαρθρωμένο σε θέματα. Κάθε θέμα αναφέρεται σε μία ευρύτερη κατηγορία ενδιαφέροντος στην οποία

μπορεί να ανατρέξει ο χρήστης και η οποία αποτελεί κίνητρο για την ενεργή συμμετοχή σε μία συζήτηση. Παραδείγματα θεματικών ενότητων είναι οι γενικές ενότητες «HARDWARE & DRIVERS», «SOFTWARE» και «UBUNTU ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΑ, ΓΥΜΝΑΣΙΑ, ΛΥΚΕΙΑ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ)». Ένα νέο μέλος μπορεί να ενημερωθεί για τον τρόπο χρήσης του φόρουμ από την ενότητα «Συχνές Ερωτήσεις», όπως επίσης για τους κανόνες που το διέπουν και τις δράσεις της Κοινότητας από την θεματική ενότητα «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ UBUNTU-GR», η οποία περιλαμβάνει συζητήσεις όπως «Νέα - Ειδήσεις - Ανακοινώσεις», «Εκδηλώσεις - Συναντήσεις - Ενέργειες & Υλικό Προώθησης», «Το Σχολείο του Φόρουμ - Ασύγχρονα Μαθήματα» και «Οδηγοί - How to - Tutorials».

Πέραν του φόρουμ το οποίο αποτελεί και το δομικά πιο σταθερότερο μέσο επικοινωνίας, κάθε μέλος μπορεί να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας το group του Facebook, το οποίο διακρίνεται από μεγάλη αμεσότητα και ταχεία ανταπόκριση και ανατροφοδότηση, ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Συνεπώς, η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu έχει ένα τεχνικά πλήρως προσβάσιμο, φιλικό και εύχρηστο σύστημα αλληλεπίδρασης με τα μέλη της και παρέχει επαρκή κίνητρα για την ενθάρρυνση της επικοινωνίας και την διατήρηση του ενδιαφέροντος τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις χιλιάδες εγγεγραμμένων μελών της.

Στάδιο 2: Διαδικτυακή Κοινωνικοποίηση

Η επαρκής κοινωνικοποίηση των μελών της κοινότητας και η ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» μπορεί να επιβεβαιωθεί τόσο από την καταγεγραμμένη διαδικτυακή επικοινωνία τους, όσο και από την ανάδειξή της, στις δια ζώσης συναντήσεις τους. Κάθε νέο μέλος μέσω του φόρουμ μπορεί να ανατρέξει στη συζήτηση «Πληροφορίες και οδηγίες προς νεοεισερχόμενους στο forum» στο οποίο μπορεί να λάβει γνώση για τους κανόνες που διέπουν την επικοινωνία των μελών, καθώς και τις υπερσυνδέσεις των κοινωνικών δικτύων που μπορούν να αξιοποιήσουν.

Ταυτόχρονα στη θεματική υποενότητα «Περί ανέμων» στην οποία τα μέλη μπορούν να συζητούν οποιοδήποτε θέμα, εντοπίζονται συζητήσεις που στόχο έχουν να εισάγουν κάθε νέο μέλος στην κοινότητα και να του δώσουν τη δυνατότητα να παρουσιάσει με πληρότητα τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά του, εντασσόμενο σε μία μικροκοινωνία και σχηματίζοντας μία διαδικτυακή ταυτότητα. Τέτοιες συζητήσεις είναι οι «Για να γνωριστούμε...», «Αγαπημένα αποφθέγματα - Quotations», «Ποιο μουσικό κομμάτι ακούτε τώρα;», «Ταινίες-Βιβλία» και «Χρόνια πολλά». Στην ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η ύπαρξη της συζήτησης «Περί Τεχνολογίας», όπου τα μέλη, ανεξάρτητα από την τεχνική τους κατάρτιση και εμπειρία, μπορούν να συζητήσουν για καθημερινά θέματα τεχνολογίας και να αναπτύξουν μία αρχική και υποτυπώδη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη.

Στάδιο 3: Ανταλλαγή Πληροφορίας

Η ανταλλαγή πληροφοριών αποτελεί ένα βασικό κομμάτι του πυρήνα της Κοινότητας, γεγονός που αποτυπώνεται στα περισσότερα από τριάντα χιλιάδες θέματα συζήτησης και τις τριανταπέντε χιλιάδες δημοσιεύσεις των μελών του φόρουμ. Μηνύματα αναζήτησης πληροφοριών των μελών γίνονται αφορμή για συζητήσεις στο φόρουμ, που αφορούν προβλήματα που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια εγκατάστασης και χρήσης του λογισμικού Ubuntu ή και οποιοδήποτε άλλο θέμα που σχετίζεται με την Τεχνολογία. Παραδείγματα τέτοιων συζητήσεων αποτελούν τα θέματα «πρόβλημα με oem-kernel-cmdline (1.4kittyhawk7)», «Λίγη βοήθεια με την εργασία "C"», «.sh : command not found», «Ionic + Ubuntu phone app Πως να το χτίσω σε πακέτο?», «Βοήθεια για κλοπή λογαριασμού στο facebook». Πραγματοποιούνται επίσης συζητήσεις και ψηφοφορίες για την ανίχνευση ευρύτερων τεχνικών προβλημάτων των μελών στα εξεταζόμενα λογισμικά, σε θέματα όπως «Πέρασμα στο 18.04: Πως ήταν; (Περιλαμβάνει Ψηφοφορία)».

Όμοια, στο επίσημο group στο Facebook παρατηρείται πληθώρα αναρτήσεων, οι οποίες λαμβάνουν αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Παραδείγματα αποσπασμάτων τέτοιων αναρτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Υπάρχει κάποιο δωρεάν Ελληνο-αγγλικό/Αγγλο-ελληνικό λεξικό για Linux?», «Ξέρετε κάποια εφαρμογή για κλείδωμα φακέλων σε ubuntu 18.04», «Πως μπορώ να ενεργοποιήσω την αδρανοποίηση σε ubuntu 18,10?», «δεν σβήνει η οθόνη όταν δεν χρησιμοποιώ τον φορητό για πχ 10 λεπτά, όπως έκανε πριν, η ρύθμιση είναι κανονικά (δείτε φώτο)», «Δεν ξέρω τι και εάν φταίει. Μήπως κάποιος γνωρίζει κάτι που μπορώ να δοκιμάσω και να εφαρμόσω;». Παρατηρούμε συνεπώς μία συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών, οι οποίες κατευθύνουν την προσπάθεια και τη συνεργασία των μελών και λειτουργούν ως οδηγίες εργασίας.

Στάδιο 4: Κατασκευή της Γνώσης

Ένα από τα μεγάλα προτερήματα του τρόπου δόμησης του φόρουμ είναι και η λειτουργία τους ως χώρος παραγωγής και αποθετήριο νέας γνώσης. Η βασική παραγόμενη γνώση της Κοινότητας αναφέρεται στην χρήση του λειτουργικού συστήματος Ubuntu και αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσα από σώματα κειμένου – «Οδηγούς», τα οποία αναλύουν τον ορθό τρόπο χρήσης του. Τα μέλη μέσα από συντονισμένες διαδικασίες και μεθόδους, ακολουθώντας καθορισμένα βήματα μπορούν να δημιουργήσουν ένα ηλεκτρονικό πόρο γνώσεων και βέβαια να έχουν πρόσβαση στους ήδη υπάρχοντες.

Στη θεματική υποενότητα «Οδηγοί - How to - Tutorials» τα μέλη μπορούν να έχουν πρόσβαση σε σαφείς οδηγίες για το πώς μπορούν να δημιουργήσουν ένα στοιχειώδες και γνωστικά χρήσιμο υλικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά από τα υπόλοιπα μέλη στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, για το σκοπό αυτό υπάρχουν οι συζητήσεις «Πως δημιουργούμε έναν πλήρη οδηγό (tutorial) για το forum», «Προτάσεις και γενική συζήτηση οδηγών», «(Προσοχή) Οδηγίες και κανόνες ενότητας: Οδηγοί – Howto - Tutorials», «Οδηγοί - How To - Tutorials», «Ubuntu & UEFI - Εγκατάσταση - Τεκμηρίωση», «Αρχικές οδηγίες για αρχάριους στο Ubuntu», «Συμβουλές

αναβάθμισης διανομής Ubuntu». Όμοια, συναντάμε θεματικές ενότητες όπως «Ubuntu-gr Marketing: Πώς μπορώ να προσφέρω στην κοινότητα», «Μεταφράσεις Λογισμικού», «Εντοπίσατε σφάλμα σε μετάφραση; Ενημερώστε εδώ!», «Το Σχολείο του Φόρουμ - Ασύγχρονα Μαθήματα», «Γενική Συζήτηση Μαθημάτων - Προτάσεις», «Μαθήματα python», «Μαθήματα Τερματικού», «Μαθήματα Δικτύων» και πολλές άλλες αντίστοιχες υποενότητες, οι οποίες δομούν οργανωμένα τη γνώση και έχουν την δική τους δυναμική και διαδικτυακή διάδραση.

Στάδιο 5: Ανάπτυξη

Η συσσώρευση της εμπειρίας αλλά και η δημιουργία μίας κρίσιμης μάζας νέας γνώσης αποτέλεσε αφετηρία για την εξωστρέφεια της κοινότητας και τη συμμετοχή των μελών της σε δράσεις και ομάδες που επεκτείνονται των στενών ορίων της, γεγονός που δηλώνει ότι κατέκτησε το στάδιο της ανάπτυξης, σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων. Μέλη της κοινότητας έχουν συμμετάσχει σε διάφορες ομάδες στο Launchpad η οποία αποτελεί μια δικτυακή πλατφόρμα συνεργατικής διαχείρισης ομαδικών project, ενώ προωθήθηκε η συμμετοχή των μελών σε δράσεις άλλων ομάδων και φορέων, που σχετίζονται με το ελεύθερο λογισμικό και γενικότερα την Τεχνολογία. Τέτοια παραδείγματα καταγράφονται σε θεματικές ενότητες όπως «Σειρά συναντήσεων με θέμα το Opensource Hardware», «Συνέδριο 9th CIE2017, Πανεπιστήμιο Πειραιώς», «Ελληνική ομάδα Ubuntu Marketing - Δηλώστε Συμμετοχή!», «Ημερίδα - σεμινάριο Ubuntu κοινότητας στο ΠαΠει», «Συζήτηση για τη δημιουργία ραδιοφωνικού σταθμού Ubuntu-gr», «Προώθηση linux/τεχνολογίας σε μη-τεχνικά άτομα/γνωστούς μας», «Σελίδες, ομάδες και εφαρμογές στο Facebook».

Οι εξωστρεφείς δράσεις της κοινότητας ωστόσο μειώθηκαν δραστικά μετά το έτος 2017, σύμφωνα με την καταγραφόμενη συμμετοχή στις αντίστοιχες θεματικές συζητήσεις, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κοινότητα δεν διατηρείται πλέον στο στάδιο της ανάπτυξης. Στις μέρες μας, η διαδικτυακή παρουσία της κοινότητας περιορίζεται στη μετάφραση, διανομή ή τροποποίηση κάθε νέας έκδοσης του λειτουργικού συστήματος Ubuntu και τα ενεργά θέματα συζήτησης σχετίζονται εν πολλοίς με αυτές τις δράσεις. Αντίστοιχης συχνότητας αναρτήσεων είναι και η θεματική υποενότητα «Νέα - Ειδήσεις - Ανακοινώσεις», όπως και οι γενικές συζητήσεις περί Τεχνολογίας.

Καταγράφεται παράλληλα μία μετάβαση από τη συστηματική χρήση του φόρουμ ως μέσο οργάνωσης της νέας γνώσης, στη χρήση του δημόσιου group του Facebook για την άντληση πληροφοριών ή την ενημέρωση, εξαιτίας της αμεσότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και στην προσβασιμότητά του, σε μη τεχνικά εξειδικευμένα ή περιστασιακά μέλη της κοινότητας. Αυτή η μετάβαση επιτρέπει μεν την ταχύτερη ανταπόκριση των μελών σε κάποιο αίτημα τεχνικής βοήθειας, αλλά δεν χαρακτηρίζεται από αντίστοιχη συμπαγή δομή, που προάγει τη δημιουργία της νέας γνώσης.

Συμπεράσματα

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής χαρακτηρίζονται από το κοινό πεδίο στο οποίο τα μέλη τους ασκούν την πρακτική τους, αλληλοεπιδρώντας μέσα από το Διαδίκτυο. Η αλληλεπίδραση αυτή οδηγεί στη λύση πραγματικών προβλημάτων και τη δόμηση νέας γνώσης. Η Ελληνική Κοινότητα του Ubuntu αποτελεί ένα σαφές παράδειγμα τέτοιας διαδικτυακής κοινότητας. Για την ανάλυση των χαρακτηριστικών της χρησιμοποιήθηκε το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων και διαπιστώθηκε ότι η δομή, η διάρθρωση και η ανάπτυξη της Ελληνικής Κοινότητας του Ubuntu μπορεί να αποτυπωθεί με ακρίβεια με το παραπάνω μοντέλο.

Από την ανάλυση της διαδικτυακής παρουσίας της κοινότητας, διαπιστώνεται ότι η εν λόγω κοινότητα, αν και διέβη από όλα τα στάδια μίας Κοινότητας Πρακτικής και εξελίχθηκε μέχρι και το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης, δεν διατηρήθηκε εν τέλει σε αυτό, αλλά μετέβη και πάλι στο προηγούμενο στάδιο της κατασκευής της γνώσης, σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Σταδίων. Επίσης, ως κρίσιμης σημασίας καταγράφεται η υπερκέραση της χρήσης του φόρουμ, από εκείνη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ως εργαλείο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μελών στη συγκεκριμένη διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής, γεγονός που επιδρά καθοριστικά στον τρόπο δόμησης της νέας γνώσης και τη συνολική διαδικτυακή μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991) "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation," *Organization Science*, 2(1), pp. 40-57.
- Fernandes, O. L., Fernandes, N. D. C. M., de Paiva Júnior, F. G., de Souza Leão, A. L. M., & da Costa, M. F. (2019). Symbolic consumption and representation of self: a study of interactions in a virtual community of Ubuntu-Br users. *Cader-nos EBAPE. BR*, 717-731.
- Fischer, G. (2001). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. In *Proceedings of the 24th IRIS Conference* (Vol. 1, pp. 1-13). Department of Information Science, Bergen.
- Haines, N. (2017). *Beginning Ubuntu for Windows and Mac users: start your journey into free and open source software*. Apress.
- How do I find solutions-answers to problems, wishes, questions. (2008). *Ubuntistas Magazine*, 1(1), 8-9.
- Hunter, B. (2001). Against the odds: Professional development and innovation under less-than-ideal conditions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(4), 473-496.

- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The internet and higher education*, 4(1), 45-60.
- Jones, A., & Preece, J. (2006). Online communities for teachers and lifelong learners: A framework for comparing similarities and identifying differences in communities of practice and communities of interest. *International Journal of Learning Technology*, 2(2-3), 112-137.
- Mabovula, N. N. (2011). The erosion of African communal values: A reappraisal of the African Ubuntu philosophy. *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 38-47.
- Makoe, M., & Shandu, T. P. (2019). Using mobile-based social media to facilitate interaction and build communities through the lens of Ubuntu in distance education. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 130-142.
- Moule, P. (2007). Challenging the five-stage model for e-learning: a new approach. *ALT-J*, 15(1), 37-50.
- Raggi, E., Thomas, K., & Van Vugt, S. (2011). *Beginning Ubuntu Linux*. Apress.
- Salmon, G. (2000) E-moderating: the key to teaching and learning online (London, Kogan Page).
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to teaching and learning online*. Kogan Page.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
- Salmon, G. (2004). E-moderating: the key teaching and learning online. UK: Routledge.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge.
- Sinha, T., & Rajasingh, I. (2014). Investigating substructures in goal oriented online communities: Case study of Ubuntu IRC. In *2014 IEEE International Advance Computing Conference (IACC)* (pp. 916-922). IEEE.
- Thang, S. M., Hall, C., Murugaiah, P., & Azman, H. (2011). Creating and maintaining online communities of practice in Malaysian Smart Schools: Challenging realities. *Educational Action Research*, 19(1), 87-105.
- Ubuntu Local Community (LoCo) Team Portal. (2016). Ubuntu Local Community Teams. Retrieved from <https://loco.ubuntu.com/teams/#Europe>

- Von Hagen, W. (2007). *Ubuntu Linux Bible* (Vol. 352). John Wiley & Sons.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice. *Communities*, 22(5), 57-80.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.
- Zhu, E., & Baylen, D. M. (2005). From learning community to community learning: pedagogy, technology and interactivity. *Educational Media International*, 42(3), 251-268.

Γραμματισμός Μέσων στην Εκπαίδευση

*Καλαμπαλίκης Γεράσιμος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Υποψ. Διδάκτορας
Επιβλέπων Καθηγητής: Bozhidar Angelov, "St. Kliment Ohridski" University of Sofia*

Περίληψη

Το κείμενο αυτό εξετάζει και αναλύει μερικά από τα ήδη υπάρχοντα μοντέλα γραμματισμού τα οποία βρίσκονται σε εφαρμογή και αποτέλεσαν την βάση για τα νέα εκπαιδευτικά μοντέλα όσον αφορά την εκπαίδευση των μέσων. Εξετάζουμε την εποχή που αυτά χρησιμοποιήθηκαν, τα μέρη που εφαρμόστηκαν αλλά ταυτόχρονα μελετάμε και τις αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκε το κάθε μοντέλο. Έπειτα, θα αναλύσουμε μερικές από τις βασικές έννοιες των μοντέλων αυτών ώστε να τα κατανοήσουμε καλύτερα. Έτσι, θα μπορέσουμε να διακρίνουμε το σκοπό του κάθε μοντέλου και να συνδυάσουμε τις γνώσεις αυτές ώστε να γίνει κατάλληλη εφαρμογή στην σημερινή εποχή, μια εποχή στην οποία η ανάγκη για γνώση των μέσων κρίνεται πιο επιτακτική από ποτέ.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμός, εκπαίδευση των μέσων, ηλεκτρονική μάθηση

Media Literacy in Education

*Kalampalikis Gerasimos, Mathematics Teacher, PhD Candidate
Supervisor: Bozhidar Angelov, "St. Kliment Ohridski" University of Sofia*

Abstract

This specific text explores and analyses some of the already existing media literacy models that are in effect and were used as a basis for media education. We examine the era that these were used, the places that used them but at the same time, we study about the principles they were based upon. Afterwards, we analyzed some of the basic concepts of these models so as to understand them better. By doing so, we will be able to distinguish the purpose of each model and combine this knowledge to properly apply those nowadays, an era in which the need for media education seems more imperative than ever.

Key-Words: Media literacy, media education, e-learning

Εισαγωγή - Μοντέλα γραμματισμού στα μέσα

Η δειγματοληψία μας αποτελείται από δύο εξέχοντα μοντέλα γραμματισμού στα μέσα από τη Γερμανία (four Dimensions of Media Literacy by Baacke, 1999 και Magedburger Model of Media Education by Jörisen/Marotzki, 2009), ένα εξέχον μοντέλο από το Ηνωμένο Βασίλειο (18 Principles by Masterman, 1989) και ένα εξέχον μοντέλο από τις ΗΠΑ (Q/Tips and the Empowerment Spiral του Thoman, 1993· Jolls/Wilson, 2014). Τα μοντέλα ποικίλλουν ανάλογα με τους χρόνους, τους σκοπούς και το

υπόβαθρο που αναπτύχθηκαν. Θα παρουσιάσουμε τις περιπτώσεις χρήσης για καθένα από τα τέσσερα μοντέλα και στη συνέχεια θα συνοψίσουμε τις βασικές έννοιες των αντίστοιχων μοντέλων.

Τέσσερις διαστάσεις του γραμματισμού στα μέσα (Baacke, 1996)

Το μοντέλο της «ικανότητας σχετιζόμενης με τα μέσα ενημέρωσης» προετοιμάστηκε εννοιολογικά από τον Dieter Baacke στην εξειδίκευσή του το 1973 σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Baacke, η παιδεία στα μέσα είναι προϋπόθεση για την επαρκή κατανόηση των εργαλείων επικοινωνίας των μέσων και για την προκαθορισμένη χρήση τους. Η παιδεία στα μέσα επιτρέπει στο χρήστη να χειρίζεται με σιγουριά τις νέες δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών, να συμμετέχει στην πρόοδο και να πλοηγείται σε αυτήν. Πέρα από το άτομο, ο Baacke απαιτεί επίσης από τους επαγγελματίες του γραμματισμού στα μέσα να σκέφτονται ευρύτερα και να εξετάζουν τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και τεχνικές επιπτώσεις της «κοινωνίας της πληροφορίας» (Baacke, 1996). Τη δεκαετία του 1990 το μοντέλο του υιοθετήθηκε όλο και περισσότερο στην επιστήμη, στην παιδαγωγική πράξη (MME) και στην πολιτική και έγινε ιδιαίτερα γνωστό. Ο Baacke μετέφερε την ιδέα του σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης χαμηλής δυσκολίας για μελλοντικούς δασκάλους. Αυτό το πρόγραμμα πρακτικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε αργότερα ως επιχείρημα για να χρησιμοποιηθεί το Διαδίκτυο στα σχολεία και να προωθήσει μια διαδικασία συμμετοχής. Το μοντέλο της παιδείας στα μέσα επικοινωνίας του Baackes είναι το πιο διάσημο στη Γερμανία ανάμεσα σε επαγγελματίες και επιστήμονες (Baacke, 2001). Στο μοντέλο του Baacke βρίσκουμε τέσσερις διαστάσεις-έννοιες: Κριτική μέσων, Γνώση μέσων, Χρήση μέσων και Παραγωγή μέσων.

1. Κριτική στα MME σημαίνει διαφοροποίηση και αναγνώριση υπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών με στοχαστικό τρόπο. Η έννοια της κριτικής των μέσων αποτελείται από τις υποέννοιες α) ανάλυση (γνώση υποβάθρου για να αμφισβητήσει κάποιος τις εξελίξεις των μέσων), β) προβληματισμό (σχετίζει και εφαρμόζει την «ανάλυση και άλλες γνώσεις του ανθρώπου με τον εαυτό του και τις προσωπικές του ενέργειες, και γ) ηθική (συντονίζει και ορίζει την αναλυτική σκέψη και την αντανakλαστική αναφορά ως κοινωνικά υπεύθυνη).
2. Γνώση μέσων σημαίνει καθαρή γνώση των σημερινών μέσων και συστημάτων πολυμέσων, συμπεριλαμβανομένων των δύο υποεννοιών α) ενημέρωση (γενικά αποθέματα γνώσης σε διάφορους τομείς: δεοντολογία δημοσιογράφων) και β) τεχνογνωσία (ικανότητα χειρισμού των νέων συσκευών).
3. Η έννοια χρήσης μέσων αποτελείται από α) δεκτική εφαρμογή (ικανότητα χρήσης προγραμμάτων, όπως η προβολή ταινιών η οποία απαιτεί ικανότητες αντίληψης) και β) διαδραστική εφαρμογή (χρησιμοποιώντας τη σημερινή πληθώρα επιλογών δράσης και αλληλεπίδρασης).
4. Η παραγωγή μέσων βασίζεται στο γεγονός ότι τα μέσα αλλάζουν συνεχώς. Για τον Baacke η παραγωγή μέσων μπορεί να είναι καινοτόμος διαδικασία (περαιτέρω ανάπτυξη των μέσων ενημέρωσης) ή/και δημιουργική (ξεπερνώντας δηλαδή τα όρια

ρουτίνας επικοινωνίας και μεταβαίνοντας σε νέες διαστάσεις σχεδιασμού και θεματοποίησης).

Δεκαοκτώ βασικές αρχές (Masterman, 1989)

Ο Len Masterman είναι πλέον συνταξιούχος καθηγητής πανεπιστημίου και δάσκαλος στο Ηνωμένο Βασίλειο. Πρώτα αντιλήφθηκε ότι η εκπαίδευση στα μέσα δεν ήταν η μελέτη ενός συγκεκριμένου μέσου ή θέματος ή περιεχομένου, αλλά ήταν η μελέτη της αναπαράστασης ενός συγκεκριμένου θέματος ή περιεχομένου με χρήση των μέσων ως κανάλια. «Η εκπαίδευση στα μέσα δεν είναι τίποτα αν δεν είναι αρχικά εκπαίδευση για τη ζωή» (Morgenthaler, 2010, n.pag.). Οι στόχοι του Masterman ήταν να αλλάξει τις απόψεις για το ρόλο του δασκάλου, ο οποίος δεν είναι να υποστηρίξει μια συγκεκριμένη άποψη – αλλά αντίθετα ο ρόλος του θα πρέπει να είναι η προώθηση της αναστοχαστικότητας και των αναλυτικών δεξιοτήτων σχετικά με τα μέσα ενημέρωσης αλλά και της δικής του άποψης. Ο Masterman ήθελε να απελευθερώσει τους μαθητές από την τεχνογνωσία του δασκάλου και να αμφισβητήσει την κυρίαρχη ιεραρχική μετάδοση της γνώσης που λαμβάνει χώρα –μέχρι σήμερα– στις περισσότερες τάξεις (Morgenthaler, 2010, n.pag.). Ο Masterman ονομάζεται ο πρώτος άνθρωπος που πρότεινε τη σοβαρή μελέτη των μέσων μαζικής ενημέρωσης στα σχολεία. Ανέπτυξε ένα συγκεκριμένο σύνολο βασικών ιδεών και εννοιών που παρέχουν έναν τρόπο μελέτης, με αυστηρό και πειθαρχημένο τρόπο, του ποικίλου φάσματος του περιεχομένου των μέσων (Morgenthaler, 2010, n.pag.).

Τα κυριότερα σημεία των Δεκαοκτώ Αρχών του Masterman περιλαμβάνουν μερικές από τις ακόλουθες δηλώσεις:

- Το περιεχόμενο, στην εκπαίδευση στα ΜΜΕ, είναι ένα μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Αυτός ο σκοπός είναι η ανάπτυξη μεταβιβάσιμων αναλυτικών εργαλείων και όχι εναλλακτικού περιεχομένου.
- Ιδανικά, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στα ΜΜΕ σημαίνει αυτοαξιολόγηση των μαθητών, τόσο διαμορφωτική όσο και αθροιστική.
- Πράγματι, η εκπαίδευση των μέσων επιχειρεί να αλλάξει τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή προσφέροντας και τα δύο αντικείμενα για προβληματισμό και διάλογο.
- Η εκπαίδευση στα Μέσα είναι ουσιαστικά ενεργή και συμμετοχική, ενισχύοντας την ανάπτυξη πιο ανοιχτών και δημοκρατικών παιδαγωγικών διαδικασιών. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη και να ελέγξουν τη δική τους μάθηση, να συμμετάσχουν στον κοινό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και να υιοθετήσουν μακροπρόθεσμες προοπτικές για τη δική τους μάθηση.
- Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ περιλαμβάνει τη συνεργατική μάθηση. Είναι ομαδική εκμάθηση. Υποθέτει ότι η ατομική μάθηση ενισχύεται όχι μέσω του ανταγωνισμού αλλά μέσω της πρόσβασης στις γνώσεις και τους πόρους και τις απόψεις ολόκληρης της ομάδας.
- Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ είναι μια ολιστική διαδικασία. Ιδανικά σημαίνει

σφυρηλάτηση σχέσεων με τους γονείς, τους επαγγελματίες των μέσων ενημέρωσης και τους δασκάλους-συναδέλφους.

- Η εκπαίδευση στα Μέσα είναι προσηλωμένη στην αρχή της συνεχούς αλλαγής. Πρέπει να αναπτυχθεί παράλληλα με μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα στην οποία ζούμε.
- Η υποκείμενη εκπαίδευση στα ΜΜΕ είναι μια ξεχωριστή επιστημολογία. Η υπάρχουσα γνώση δεν μεταδίδεται απλώς από τους δασκάλους ούτε «ανακαλύπτεται» από τους μαθητές. Δεν είναι το τέλος της γνώσης αλλά η αρχή.
- Επομένως, αποτελεί αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και διαλόγου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από τον οποίο δημιουργείται ενεργά νέα γνώση.

Q/TIPS (Thoman, 1993 και Jolls/Wilson, 2014)

Οι βασικές έννοιες του γραμματισμού στα μέσα αναπτύχθηκαν αρχικά στον Καναδά τη δεκαετία του 1980 από κορυφαίους επαγγελματίες, συμπεριλαμβανομένων των Barry Duncan και John Puengente, των οποίων η εργασία συμπληρώθηκε από την προσέγγιση του Masterman στην εκπαίδευση του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας. Οι Καναδοί έθεσαν οκτώ βασικές έννοιες. Αυτές συμπτύχθηκαν αργότερα στις ΗΠΑ για να περιλαμβάνουν πέντε βασικές έννοιες (Thoman, 1993) που περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας των παγκόσμιων συμβολικών συστημάτων των μέσων: Όλα τα μηνύματα πολυμέσων είναι κατασκευές (Authorship). Τα μηνύματα πολυμέσων κατασκευάζονται χρησιμοποιώντας μια δημιουργική γλώσσα με το δικό της σύνολο κανόνων (Τεχνικές/Μορφή). Διαφορετικοί άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά το ίδιο μήνυμα πολυμέσων (Κοινό). Τα μέσα έχουν ενσωματωμένες αξίες και απόψεις (Πλαίσιο/Περιεχόμενο). Τα περισσότερα μηνύματα μέσων οργανώνονται για κέρδος ή/και δύναμη (Σκοπός). Η χρήση αυτών των εννοιών μπορεί να αποτελέσει την βάση για την κριτική ανάλυση των μηνυμάτων των μέσων ενημέρωσης σε μία σπείρα ενδυνάμωσης και συνειδητοποίησης, ανάλυσης, προβληματισμού και δράσης, ένα μοντέλο εκμάθησης που αναπτύχθηκε μέσα από το έργο του Paulo Freire, ενός Βραζιλιάνου εκπαιδευτικού. Η χρήση αυτών των βασικών εννοιών παρέχει μια κοινή βάση για την κριτική ανάλυση του παγκόσμιου συστήματος συμβολικών μέσων και για την οικοδόμηση της παιδαγωγικής εκμάθησης γύρω από την κατανόηση αυτών των εννοιών καθώς κάποιος αποκτά γνώσεις και περιεχόμενο γύρω από το αντικείμενο μελέτης. Αυτές οι έννοιες παρέχουν συνεπή και μεταβιβάσιμη γνώση που μπορεί να οργανωθεί και να διδαχθεί παγκοσμίως. Από παιδαγωγικής άποψης, είναι καλύτερο να κάνετε τη μάθηση μέσω μιας διαδικασίας έρευνας και ανακάλυψης, δηλαδή κάτι που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι δάσκαλοι για να μάθουν μαζί. Αυτό θα τηρούσε τις αρχές του Masterman.

Το μοντέλο Jolls/Willson βασίζεται στις έννοιες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως και τις συνοψίζει σε πέντε αποδομητικές βασικές ερωτήσεις για τους χρήστες μέσων, που ονομάζονται Ερωτήσεις/ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ (Q/TIPS):

- Συγγραφέας: Ποιος δημιούργησε αυτό το μήνυμα και γιατί το στέλνουν;
- Τεχνικές: Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται για να προσελκύσουν την προσοχή

μου;

- Κοινό: Ποιοι τρόποι ζωής, αξίες και απόψεις αντιπροσωπεύονται στο μήνυμα;
- Πλαίσιο: Πώς μπορούν διαφορετικοί άνθρωποι να καταλάβουν αυτό το μήνυμα διαφορετικά από εμένα;
- Σκοπός: Τι παραλείπεται από αυτό το μήνυμα;

Αυτές οι πέντε ερωτήσεις αποδόμησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποδόμηση και την ανάλυση των μέσων, αλλά επίσης και κατά την δημιουργία των δικών μας προϊόντων χρησιμοποιώντας τα μέσα.

Μοντέλο Magdeburger εκπαίδευσης στα μέσα (Jörissen/Marotzki, 2009)

Οι Γερμανοί καθηγητές πανεπιστημίου Winfried Marotzki και Benjamin Jörissen δημοσίευσαν την ιδέα τους για την εκπαίδευση στα μέσα το 2009. Παλαιότερα, η γερμανική επιστημονική κοινότητα είχε μια ζωνρή και μακροχρόνια συζήτηση σχετικά με τους όρους της παιδείας στα μέσα (Medienkompetenz) και της εκπαίδευσης στα μέσα (Medienbildung). Ο όρος γραμματισμός στα μέσα είναι ένας δημοφιλής όρος που χρησιμοποιείται (και χρησιμοποιείται λανθασμένα) τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία σε πολλούς διαφορετικούς επαγγελματικούς τομείς (βλ. Gapski, 2001, σ. 30 επ.). Ο όρος γραμματισμός στα μέσα δεν είναι πολύ ακριβής και περιλαμβάνει μια ποικιλία εννοιών που έχουν ως επί το πλείστον μια προοπτική για την πρακτική τους χρήση. Ενώ ο λιγότερο κοινός όρος αυτός της εκπαίδευσης στα μέσα είναι πιο ευρετικός, η έννοια της εκπαίδευσης στα μέσα υποτίθεται ότι δεν μεταφέρεται στην πράξη και επομένως δεν αποτελεί παιδαγωγική διαδικασία εκμάθησης. «Η εκπαίδευση στα μέσα δεν αναφέρεται κυρίως στα μέσα ενημέρωσης ως αντικείμενο – αλλά μάλλον, η παιδεία στα μέσα είναι το πλαίσιο όλης της εκπαίδευσης» (Jörissen, 2013, n.pag.). Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η διαθέσιμη γνώση είναι απαραίτητη, αλλά όχι ακόμη επαρκής, προϋπόθεση της εκπαίδευσης στα μέσα. Απαιτείται κριτικός προβληματισμός ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε πολιτιστικές επιπτώσεις των σύγχρονων τεχνολογιών και όταν αντιμετωπίζονται ερωτήματα σχετικά με τις πιθανές τους συνέπειες.

1. Η εκπαίδευση στα μέσα αποτελεί και πρόκειται για βασική εκπαίδευση και γνώση ειδικά σε έναν κόσμο που κατευθύνεται από αυτά.
2. Επομένως, η εκπαίδευση στα μέσα δεν είναι απλώς εκπαίδευση μέσω των μέσων ενημέρωσης (γραμματισμός στα μέσα) αλλά ούτε μόνο εκπαίδευση με τα μέσα ενημέρωσης (ηλεκτρονική μάθηση).
3. «Εκπαίδευση» σημαίνει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο (και τον εαυτό τους) με τέτοιο τρόπο ώστε σε έναν όλο και πιο περίπλοκο κόσμο τον οποίο ζούμε, οι νέοι θα αντιμετωπίζουν όλο και λιγότερο προβλέψιμες σταδιοδρομίες και θα αποκτούν προσανατολισμό και συμπεριφορά η οποία θα παρουσιάζει συμμετοχική διάθεση προς αυτόν τον κόσμο.
4. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθορίζουν ουσιαστικά τις δομές των κοσμοθεωριών, τόσο σε πολιτιστικό όσο και σε ατομικό επίπεδο: προφορικοί πολιτισμοί, κουλτούρες γραφών και βιβλίων, οπτικοί πολιτισμοί και ψηφιακά δικτυωμένοι

πολιτισμοί προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες άρθρωσης (της σκέψης, της έκφρασης, της επικοινωνίας, των επιστήμων, των τεχνών).

5. Η εκπαίδευση στα μέσα είναι επομένως ο λόγος για τον οποίο ο κόσμος και οι σχέσεις των ανθρώπων με μεσαίους (ή συγκροτημένους) πολιτιστικούς κόσμους αναδύονται, αλλάζουν μαζί τους - και, κυρίως, είναι ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να παράγουν νέα πράγματα: νέες μορφές άρθρωσης, νέες πολιτιστικές / ατομικές προοπτικές και τέλος αλλά εξίσου σημαντικό νέες δομές μέσων.

Σημείωση: Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής, που εκπονείται από τον γράφοντα, στο Πανεπιστήμιο St. Kliment Ohridski, της Σόφιας Βουλγαρίας, υπό την επίβλεψη του καθηγητή Bozhidar Angelov.

Βιβλιογραφία

- Abrahamsson, A. (2018). Old methods - new media and tools. *Noll*, 27(3), 9-10.
- Borthwick, A., Hansen, R., Gray, L., & Ziemann, L. (2008). Exploring essential conditions: A commentary on Bull et al. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 195-201
- Harmon, O., Alpert, W. & Histen, J. (2014). Online Discussion and Learning Outcomes. *International Advances in Economic Research*, 20(1), 33-44.
- Jolls, T. & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting beyond the facts: Teaching social studies/social sciences in the twenty-first century*. New York: Peter Lang.
- Kletzien, S. (2009). Paraphrasing: An effective comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 63(1), 73-77.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thoman, E. (1993). *Skills and Strategies for Media Education*. Available online from: <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>.
- Valenza, J. (2010). 14 ways K–12 librarians can teach social media. *Synergy*, 8(2).

Υλοποίηση Προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μπαντούνας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η εισαγωγή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση αποτελεί απορία της ανάγκης για την βελτίωση της σχέσης Κοινωνίας και Φύσης η οποία για πρώτη φορά κλονίζεται σημαντικά απειλώντας τις μέχρι τώρα ισορροπίες σε πλανητικό επίπεδο. Είναι γεγονός ότι ο σημερινός άνθρωπος βιώνει και συνειδητοποιεί καθημερινά το εύρος και την ένταση των οικολογικών προβλημάτων, τα οποία αν θέλει να αντιμετωπίσει ριζικά οφείλει να επανεξετάσει τα κριτήρια στα οποία βασίζονται οι επιλογές και οι αποφάσεις του και να διαμορφώσει νέα συστήματα αξιών. Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν θέση όλοι οι μαθητές. Ταυτόχρονα η Π.Ε. έχει εξίσου ευεργετικό ρόλο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα διότι ανακαλύπτουν την ομορφιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξεχνούν τον παραδοσιακό άχαρο ρόλο τους, γίνονται φίλοι με τα παιδιά, αισθάνονται και αυτοί παιδιά, αποκτούν αναγνώριση από τους μαθητές τους, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγράμματα, Σχολικές Δραστηριότητες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η έννοια του Περιβάλλοντος και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το περιβάλλον ορίζεται ως το σύνολο των, σε μια δεδομένη στιγμή, φυσικών, χημικών, βιολογικών απόψεων και κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που μπορούν να έχουν έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα, στιγμιαίο ή με κάποια διάρκεια στους ζωντανούς οργανισμούς και στις ανθρώπινες δραστηριότητες (Καραμέρης, 2008:8). Σύμφωνα με τη Sauvé (1996), υπάρχουν έξι διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας του περιβάλλοντος και περιγράφονται ως:

- φύση η οποία θα πρέπει να εκτιμηθεί, σεβαστεί και διατηρηθεί,
- πόρος, που θα πρέπει να τον διαχειριστούμε κατάλληλα,
- πρόβλημα, που θα πρέπει να λυθεί,
- ένα μέρος που ζεις, το οποίο καλούμαστε να γνωρίσουμε, να μάθουμε για αυτό, να το φροντίσουμε και να προγραμματίσουμε για αυτό,
- βιόσφαιρα, μέσα στην οποία ζούμε όλοι,
- ένα έργο (project) της κοινωνίας, στο οποίο όλοι εμπλεκόμαστε.

Το περιβάλλον προσεγγίζεται σφαιρικά ως ολότητα που περιλαμβάνει το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον (Αθανασάκης κ.ά., 2009). Με αυτή την ολιστική προσέγγιση, αναδημιουργείται μια συνολική θεώρηση η οποία αποδέχεται το

γεγονός ότι το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον είναι αλληλένδετα. Η πολύπλοκη φύση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος απορρέει από την αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών πλευρών του. Σήμερα υπάρχει έντονη οικονομική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση του σύγχρονου κόσμου, καθώς οι ενέργειες και αποφάσεις των διαφόρων κρατών μπορούν να επιφέρουν συνέπειες σε διεθνές επίπεδο (ΠΕΕΚΠΕ, 1999:12-14). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική, ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997) διαδραματίζοντας διττό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό και στοχεύοντας ταυτόχρονα στην κατεύθυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E., 1999). Οι ρίζες της Π.Ε. τέθηκαν πριν έναν αιώνα από τον Αμερικάνο J. Dewey, ο οποίος διατυπώνει την θεωρία: «Ο μαθητής μαθαίνει ενεργώντας πάνω στην κοινωνία και το περιβάλλον γενικότερα». Επίσης ο Gibran σημειώνει: «Μπορείς να δώσεις στους μαθητές την αγάπη σου, όχι όμως και τις ιδέες σου, γιατί ιδέες έχουν δικές τους». Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζεται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από την δράση τους από μικρή ηλικία ώστε να εξελιχθούν σε ενσυνειδήτους αυριανούς πολίτες που θα μπορούν να εξετάσουν τα γεγονότα μέσα από μια κριτική ματιά και θα είναι εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να δράσουν προς το κοινό όφελος. Ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα, τα δικά του ταλέντα που μπορούν να φανούν μόνο μέσα από τα προγράμματα της Π.Ε. και να μας καταπλήξουν. Μέσα από αυτή δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν με θαυμαστό τρόπο τον ψυχικό τους κόσμο δημιουργώντας παράλληλα.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού και Γυμνασίου, είναι επιτακτική η ανάγκη το εκπαιδευτικό μας σύστημα να εναρμονιστεί με την κοινωνία, η οποία συνεχώς εξελίσσεται και επιζητεί πολίτες ικανούς να ανταποκριθούν στη δυναμική των καιρών και στις προκλήσεις της εποχής. Επίσης, επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και η επιτυχής κοινωνική ένταξή τους, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν.1566/85). Με το Νόμο 1892/9014 και τις αντίστοιχες εγκυκλίους, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου σκοπός της είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με τα προβλήματά του και να δραστηριοποιηθούν μέσω ειδικών προγραμμάτων. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, εμπεριέχει μια πολύπλοκη πρακτική, η οποία έχει συγκεκριμένα πλαίσια καθώς και υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, καθένας από τους οποίους έχει μια συγκεκριμένη και σαφή άποψη για τα παιδιά, την εκπαίδευση και το περιβάλλον. Επίσης, μέσω αυτής

της πρακτικής, μπορεί να ξεκινήσουν συζητήσεις για θέματα σχετικά με το μέλλον των παιδιών (Hart, 2003:228). Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έχει να κάνει πρώτον, με την επισημάνση της σημασίας της καλλιέργειας της συστημικής σκέψης και των πολλαπλών διασυνδέσεων και προοπτικών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης για την αειφορία, δεύτερον, με το όφελος της κατανόησης και της εφαρμογής του παραπάνω τρόπου σκέψης στις ζωές και στις κοινωνίες, τρίτον, με την κατανόηση του τρόπου που μπορούμε να δούμε τον κόσμο με νέα «αισθητικά μάτια» και τη σημασία της επικοινωνίας με άλλους με παρόμοια εμπειρία και τέταρτον, με τη δημιουργία αντίστοιχων εμπειριών στους μαθητές, προκειμένου να αποκτήσουν αυτογνωσία, έτσι ώστε να μπορέσουν να συλλογιστούν και να κατανοήσουν τη σημασία αυτών των εμπειριών (Wheeler & Beatley 2014).

Είχε επικρατήσει η άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον μπορεί να αλλάξει, παρέχοντας περισσότερες γνώσεις στα άτομα και με αυτό τον τρόπο να επιτευχθεί μια πιο φιλική στάση και περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά. Στην πορεία, η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρήθηκε ότι πηγάζει από την πρόθεση του ατόμου να συμπεριφερθεί με κάποιο τρόπο όπου καθορίζεται από:

- τη στάση ή τη νοοτροπία του ατόμου για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά,
- την κοινωνική πίεση που θα δεχθεί σε περίπτωση υιοθέτησης ή όχι αυτής της συμπεριφοράς
- τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς, ή αλλιώς, το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο μπορεί να την πραγματοποιήσει (Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. 2004:89-93).

Επιδράσεις από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Λόγω του ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ήταν προαιρετική και όχι ενταγμένη στα Προγράμματα Σπουδών, δεν επιτεύχθηκε η ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων, που εξασφαλίζουν την επεξεργασία εννοιών οι οποίες ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης (Bourdieu, 1999, Χριστιάς, 2002).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεσμοθετείται στο πλαίσιο των εξής νόμων:

- Ο Ν.1566/85, ενισχύει δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν υπεύθυνα. Ενεργά και αποφασιστικά στην κοινωνική πρόοδο.
- Ο Ν.1946/91, ορίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως τμήμα των προγραμμάτων σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές συνειδητοποιώντας τη σχέση αλληλεπίδρασης, μεταξύ ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος να δραστηριοποιηθούν και να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει, είτε στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου προγράμματος σπουδών κάθε τάξης συνήθως στην ευέλικτη ζώνη, είτε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Η στενή σχέση της Ευέλικτης Ζώνης με την Π.Ε. αποδεικνύεται από το γεγονός ότι πολλά από τα σχολεία που εφάρμοσαν πιλοτικά την Ευέλικτη Ζώνη, πραγματοποίησαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2002). Σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές διαφόρων τάξεων που συνεργάζονται με σκοπό την πολυδιάστατη μελέτη ενός θέματος, εμπλέκοντας τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα εντός ή εκτός σχολικού χώρου. Οι μαθητές/τριες, εντός του σχολικού πλαισίου, τόσο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και από τις δράσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό, διαμορφώνουν και σφυρηλατούν, σε σημαντικό βαθμό, τις απόψεις και τις στάσεις τους σχετικά με/για το περιβάλλον. Έτσι λοιπόν, η συμμετοχή των μαθητών σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και σε αντίστοιχες δράσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται θετικές στάσεις σ' αυτούς απέναντι στο περιβάλλον, να διδάσκονται καινούριους τρόπους αναζήτησης πληροφοριών, να δοκιμάζουν καινοτόμες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και να ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους. Είναι αποδεκτό ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων επηρεάζονται από τις καθημερινές εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα αυτά εντός ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος. (Maslin, 2014. Kruglanski & Higgins, 2007.) Αν και τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι συνήθως βραχυπρόθεσμα, αναμφίβολα η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε περιβαλλοντικές δράσεις έχει επίπτωση στη διαμόρφωση των στάσεων, των γνώσεων και της συμπεριφοράς τους (Rickinson 2001). Έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η επιρροή δε σταματά στους μαθητές αλλά, από τη συμμετοχή σε διάφορα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επηρεάζεται αντίστοιχα και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών (Vaughan. et al, 2003).

Είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η εφαρμογή τους

Η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα παρακάτω θέματα που παρουσιάζονται ονομαστικά: Απορρίμματα - Ανακύκλωση, Ενέργεια, Καταστροφή των φυσικών οικοσυστημάτων, Αλόγιστη εκμετάλλευση των δασών, Υπερπληθυσμός – Αστικοποίηση, Ρύπανση του εδάφους, Ατμοσφαιρική ρύπανση, Ρύπανση των υδάτινων οικοσυστημάτων, Καθαρισμός ακτών ή άλλων χώρων, Σχολικοί κήποι, Προστασία άγριας ζωής, Κλιματικές αλλαγές, Διατροφή, Μεταφορές, Αστικό περιβάλλον (Γούπος, 2005).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος Π.Ε. στηρίζεται κυρίως στην μέθοδο Project και σε άλλους μοντέρνους τρόπους διδασκαλίας, που βοηθάνε τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Για να πετύχει ένα τέτοιο πρόγραμμα χρειάζεται ένα ευαίσθητο εκπαιδευτικό, καλά ενημερωμένο πάνω στο αντικείμενο της Π.Ε. και συνεργασία με φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας και γενικά του

κοινωνικού περίγυρου. Η επιλογή του θέματος ενός προγράμματος Π.Ε. αποφασίζεται μετά από συνεργασία των μελών της Ομάδας και λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι θα κάνουν το πρόγραμμα πιο ενδιαφέρον και εύκολο στην επεξεργασία του. Απαραίτητη είναι επίσης η οργάνωση της Ομάδας, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση του προγράμματος που περιλαμβάνει τρία στάδια (Κύρου, 2005).

Η συμβολή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα και στην εκπαίδευση

Οι διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές και γνωστικές διαδικασίες που προωθούν τα προγράμματα Π.Ε., αφ' ενός συμβάλλουν, μέσω της διεπιστημονικότητας, στην εξασθένιση των συνόρων ανάμεσα στα περιχαραγμένα γνωστικά αντικείμενα, την αύξηση της διαπερατότητας τους και την επέκταση των οριζόντιων σχέσεων ανάμεσα στους διδάσκοντες, μεταβάλλοντας την έννοια της έγκυρης γνώσης και διαταράσσοντας τις παιδαγωγικές ταυτότητες και, αφ' ετέρου, με τη μετατροπή της θέσης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, μετατρέπουν και τις διαδικασίες, τις αξίες και τις προσδοκίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, τη λεγόμενη σχολική κουλτούρα. Τα προγράμματα Π.Ε. προωθούν την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, αλλά και την αλλαγή του σχολικού κλίματος και του χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, σηματοδοτούν έναν λόγο ο οποίος συμβαδίζει με αυτόν της σχολικής αποτελεσματικότητας, επιχειρώντας την ανάπτυξη όχι μόνο γνωστικών ικανοτήτων αλλά και γενικών δεξιοτήτων, απαραίτητες για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός μαθητή. Επιπρόσθετα οι παιδαγωγικές, μαθησιακές και αξιολογικές πρακτικές των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προωθούν την εξάλειψη των ιεραρχικών δομών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή αλλά και ανάμεσα στους μαθητές. Τα κριτήρια αξιολόγησής της είναι αόρατα για τον μαθητή, καθώς η διαφορά αποκαλύπτει αποκλειστικά τη μοναδικότητα του μαθητή, τα παιδιά μπορούν να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να ελέγξουν την επιτυχή επίτευξή τους, ο παιδαγωγός ωστόσο έχει κριτήρια μέσα από τα οποία «διαβάζει» τον μαθητή και αξιολογεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται (Ιωαννίδου και συν., 2005). Τα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος δεν πρέπει να επικεντρώνονται σε δραστηριότητες νατουραλιστικού χαρακτήρα μέσα από τις οποίες το περιβάλλον αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα χωρίς να αμφισβητούνται οι κοινωνικές δομές και οι γενεσιουργές αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης. Η φιλοσοφία των προγραμμάτων Π.Ε. οφείλει να βασίζεται στην οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα πέρα από τα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και δομείται στη μάθηση «ελεύθερης επιλογής». Τα θέματα των προγραμμάτων Π.Ε πρέπει να πηγάζουν από το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών και να ικανοποιούν την δική τους ανάγκη να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, πληροφορίες, να προβληματισθούν, να συμμετέχουν σε δράσεις τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν στην καθημερινότητα τους και κατ' επέκταση να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους.

Απώτερος σκοπός των προγραμμάτων Π.Ε είναι να συντελέσουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην αλλαγή στάσεων, στην ανάπτυξη πολιτιστικής, κοινωνικής και κοινοτικής ταυτότητας, όπως επίσης και να τους καταστήσει ικανούς να λαμβάνουν αποφάσεις τόσο σε ζητήματα ηθικής, όσο και στο πλαίσιο μιας νέας ηθικής βασισμένης στην αειφόρο ανθρώπινη ανάπτυξη και στη προστασία του περιβάλλοντος. Τέλος μέσα από τα προγράμματα τονίζεται η διαμόρφωση περιβαλλοντικά ενεργών, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι έχοντας τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, εμπλεκόμενοι σε συμμετοχικές δράσεις και διαδικασίες, αξιοποιώντας το άμεσο τοπικό τους περιβάλλον, το σχολικό χώρο και την κοινότητα τους, να είναι ικανοί να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να προτείνουν λύσεις και να μετέχουν σε δράσεις για την βελτίωση της ποιότητας ζωής και του περιβάλλοντος.

Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Δωδεκανήσου τη σχολική χρονιά 2015-2016

Τα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος κατά κύριο λόγο στην ευέλικτη ζώνη και με δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης σε όλα μαθήματα. Κάθε χρόνο, βάσει της εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν εθελοντικά σχέδιο ανάπτυξης πολύμηνου προγράμματος (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής υγείας ή Πολιτιστικό) για να εγκριθεί και το οποίο θα εφαρμόσουν στη συνέχεια με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Η ευέλικτη ζώνη δεν είναι ξεκομμένη από το υπόλοιπο πρόγραμμα και ούτε απλά "υπάρχει" στη σχολική πραγματικότητα σαν προαιρετική. Εντάσσεται μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, συμμετέχουν υποχρεωτικά όλα τα παιδιά όπως γίνεται και στα άλλα μαθήματα και φυσικά δεν είναι ώρες που μπορούν να διατεθούν για την " κάλυψη" ύλης άλλων μαθημάτων. Αποτελεί μια ευκαιρία για τα παιδιά να αποκτήσουν & να εμπεδώσουν καλύτερα και τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, πνεύμα συνεργασίας & κριτική σκέψη. Υπάρχουν τριών (3) ειδών προγράμματα στα οποία υπάγεται η εργασία – θέμα του κάθε εκπαιδευτικού και αυτά είναι Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά. Κάθε χρόνο, βάσει της εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν εθελοντικά σχέδιο ανάπτυξης πολύμηνου προγράμματος (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής υγείας ή Πολιτιστικό) για να εγκριθεί και το οποίο θα εφαρμόσουν στη συνέχεια με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Για το 2015-2016 οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Δωδεκάνησα εκπονούν σχολικά προγράμματα όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

<u>709 Σχολικά Προγράμματα</u>	<u>Είδος Προγράμματος</u>
295	Πολιτιστικό
227	Αγωγή Υγείας
175	Περιβαλλοντικό
8	Φιλαναγνωσία
2	Τεχνολογία
2	Συναισθηματική Αγωγή

Πιο αναλυτικά, από τα 175 που είναι Περιβαλλοντικά Προγράμματα υλοποιήθηκαν και σε Δημοτικά και σε Νηπιαγωγεία στα νησιά όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Ρόδος	114
Κως	33
Κάλυμνος	10
Λέρος	4
Κάσος	4
Πάτμος	3
Κάρπαθος	3
Μεγίστη (Καστελόριζο)	2
Λειψοί	2
Σύνολο	175

Από τα 175 σχολικά προγράμματα με περιβαλλοντική θεματολογία τα 154 υλοποιήθηκαν στα Δημοτικά σχολεία και τα 21 υλοποιήθηκαν στα Νηπιαγωγεία

154 σε Δημο- τικά Σχο- λεία	99 Ρό- δος	31 Κως	3 Κά- σος	2 Πά- τμος	2 Με- γίστη	4 Λέ- ρος	10 Κάλυ- μνος	3 Κάρ- παθος
21 σε Νηπια- γωγεία	15 Ρό- δος	2 Κως	1 Κά- σος	1 Πά- τμος	2 Λει- ψούς			

Σύμφωνα με τη θεματολογία των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί στα Δωδεκάνησα εκπονούν τα προγράμματά τους ως εξής:

Απορρίμματα – Ανακύκλωση	31
Καθαρισμός ακτών ή άλλων χώρων	29
Σχολικοί κήποι	25
Ρύπανση των υδάτινων οικοσυστημάτων	18
Προστασία άγριας ζωής	16
Καταστροφή των φυσικών οικοσυστημάτων	15
Ρύπανση του εδάφους	13
Ατμοσφαιρική ρύπανση	10
Αλόγιστη εκμετάλλευση των δασών	8
Κλιματικές αλλαγές	4
Ενέργεια	4
Υπερπληθυσμός – Αστικοποίηση	2
Σ Υ Ν Ο Λ Ο	175

Επίλογος

Η διαμόρφωση κάθε νέας πρότασης για την εκπαίδευση είναι αναμφίβολα μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία, καθώς τα ερωτήματα που τίθενται είναι πολλά, ενώ οι απαντήσεις δεν είναι ούτε δεδομένες ούτε εύκολες. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση αλλά και ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα αν σκαφθούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιστέκονται στις αλλαγές και αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα στο δημοτικό αλλά ανήκει στο «κομμάτι» της ευέλικτης ζώνης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση παραμένει στην ουσία ένας αρκετά ασαφής στόχος, ένας όρος που ακούγεται όλο και πιο συχνά, χωρίς να είναι εύκολο να προσδιοριστεί επακριβώς το περιεχόμενο του. Αποτελεί γεγονός ότι η καταγωγή της προέρχεται από τους προβληματισμούς γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα και αυτό είναι λίγο πολύ σαφές για όλους. Η βεβαιότητα όμως σταματά σε αυτό το σημείο, καθώς στην συνέχεια τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλά.

Έτσι λοιπόν σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε με αυτό τον τρόπο να είναι εφικτή η εξέλιξη των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κατ' επέκταση και στις άλλες βαθμίδες. Το θετικό είναι ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση κατέχει δυναμική παρουσία στα εκπαιδευτικά δρώμενα και έχει αγκαλιάσει μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου.

Βιβλιογραφία

Alachiotis, S. (2002). I Efelikti Zoni tou Scholeiou. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, 5-13.

Bourdieu, P. (1999). *Glossa kai symboliki exousia*. (metafr. K. Kapsampeli). A-thina: Kardamitsa.

Christias, I. (2002). *Theoria kai Methodologia tis Didaskalias*. Athina: Grigoris.

C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Diepistimoniki didaskalia kai mathi-si sto scholeio tis defterovathmias Ekpaidefsis. Ergasia meletis tou Syndesmou ton Paidagogikon Institouton tis Evropis*. (Mtfr. N. Iliadis, kai Ag. Galanopoulou), Athina: Paidagogiko Institouto

Gough, A. (1997). *Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalisation.*, Australian Education Review, 39, 23-35

Goupos, Th. (2005). Ta eidi Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis pou ekponoun oi ekpaideftikoι tis Protovathmias Ekpaidefsis kai Defterovathmias Ekpaidefsis.

Praktika Iou Synedriou Scholikou Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis. Isthmos Korinthou 23-25 Septemvriou 2005

Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education: Consciousness and Responsibility*. J. L. Kincheloe & J. A. Jipson (Gen. Edit.). New York: Peter Lang Publishing, 228,230.

Ioannidou, E., Kourou, M. & Tzelve – Anesti, S. (2005). I Symvoli ton Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis stin Apotelesmatikotita tou Scholeiou. *Praktika Iou Synedriou Scholikou Programmaton Perivallontikis Ekpaidefsis*. Isthmos Korinthou 23 – 25 Septemvriou 2005.

Karameris, K. (2008). *Diacheirisi kai Prostasia Perivallontos. Seira: Perival-lon-Politismos-Tourismos-Perifereiaki Anaptyxi*. IDEKE, Koinotiko Plaisio Sti-rixis 2008, EPEAEK II, Metro 1.1. Energeia 1.1.2.V., E.K.T.,8-9,26,27.

Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (Eds.). (2007). *Social psychology: handbook of basic principles* (2nd ed). New York: Guilford Press.

Maslin, M. (2014). *Climate change: a very short introduction* (Third edition). Oxford: Oxford University Press.

PEEKPE (1999). I Diaskepsi tis Moschas: Vasika keimena gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, A. Trikaliti & R. Palaiopoulou (Metaf.). Athina: Ekdosi P.E.EK.P.E., ELLINIKI ETAIRIA. t. 3., 11. (To prototipo ergo dimosieftike to 1987).

Rickinson, M. (2001). *Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence*, Environmental Education Research, Special Issue 7(3), 207-320

Sauvé, L. (1996). *Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal*. Canadian Journal of Environmental Education, Spring1996, 10-13.

Skanavi - Tsampoukou, K. (2004). *Perivallon kai Koinonia: Mia schesi se adiakopi exelixi*. Athina: Kaleidoskopio.

Vaughan, S., Edelson, R., Warwick, R. S., & Uttley, P. (2003). *On characterizing the variability properties of X-ray light curves from active galaxies*. Monthly Notices of the Royal Astronomical Society, Volume 345, Issue 4, pp. 1271-1284.

Wheeler, S. & Beatley, T. (2014). *The Sustainable Urban Development Reader* (3rd ed.). London: Routledge, 81-83.

Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Η περίπτωση της Ελλάδας

*Παναγιώτης Γεωργέλλης Π.Ε.84, Ηλεκτρονικών Μηχανικών, Μ.Σc. στην εκπαιδευτική
διοίκηση και ηγεσία (ΠΑ.ΜΑΚ)*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία καταγράφονται και μελετώνται οι βασικοί παράγοντες που προκαλούν στη σχολική κοινότητα διάφορες μορφές κρίσεων, και πως θα οργανωθεί η πρόληψη και η αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Πρόκειται για καταστάσεις, τις οποίες κάποια στιγμή θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, άρα είναι αναγκαίο να γνωρίζουν πολύ καλά τα 'δομικά τους στοιχεία' προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν την στιγμή που θα χρειαστεί με επιτυχία. Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας και του περιεχομένου των όρων 'κρίση', 'κίνδυνος και 'ατύχημα', ενώ στη συνέχεια παρουσιάζετε ο τρόπος της Δημιουργίας ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων καθώς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θα την επανδρώσουν. Τέλος ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας παραπέθετε ένα χρήσιμο εργαλείο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και δίνεται όλη η σχετική νομολογία που αφορά το Μνημόνιο Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες, καθώς και το Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΠΠ περιστατικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Μονάδα, Διαχείριση Κρίσης, Ατύχημα

The management of crises in the school unit. The case of Greece

*Panagiotis Georgellis Dipl. Electronic Engineer, M.Sc. in educational administration
and leadership*

Abstracts

With this work, the main factors that cause various forms of crises in the school community are recorded and studied, and how their prevention and effective treatment will be organized. These are situations that teachers will have to deal with at some point, so it is necessary to know their 'structural elements' very well in order to be able to respond successfully when needed. First, the meaning and content of the terms 'crisis', 'danger' and 'accident' are clarified, while you then present the way of creating a Crisis Management Team as well as the characteristics of the teachers who will make up it. Finally, especially for the case of Greece, a useful tool for the managers of school units and all the relevant jurisprudence is given regarding the Memorandum of Activities for the Management of Seismic Risk in School Units, as well as the Memorandum of Activities for the management of fires, extreme weather phenomena, technological disasters and other incidents.

Key-Words: School Unit, Crisis Management, Accident

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία ενταγμένη σε ένα απαιτητικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος προβλημάτων και «δυσάρεστων» καταστάσεων. Οι πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, καθώς και οι τεχνολογικές εξελίξεις συμβαίνουν με καταγιστικούς ρυθμούς και έχουν σαν αποτέλεσμα, η κοινωνία να βιώνει καταστάσεις άγχους και στρες, οι οποίες βλάπτοντας την ψυχολογική και τη συναισθηματική λειτουργία των ατόμων. Ουσιαστικά το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύνολο το οποίο βοηθάει τα παιδιά ν' αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την κοινωνική τους συνείδηση και την κοινωνική τους ταυτότητα, μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης που επιτελούνται μέσα σε αυτό (Μπαμπάλης, 2011).

Η σχολική πραγματικότητα και ειδικά οι μαθητές δεν μένουν ανεπηρέαστοι από τις παραπάνω καταστάσεις ψυχολογικής και συναισθηματικής αποσταθεροποίησης με αποτέλεσμα το σχολείο να μην είναι σε θέση να επιτελέσει τον ρόλο του. Επιπλέον πλήθος άλλων περιστατικών όπως ένας σεισμός, ένα τροχαίο ατύχημα, επίθεση σε μαθητές, και πολλά άλλα, οδηγούν σε στρεσογόνες καταστάσεις όλους τους εμπλεκόμενους με το σχολικό γίγνεσθαι.

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου 'κρίση'

Καθημερινά χρησιμοποιούμε τον όρο 'κρίση'. Ειδικά στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια λόγω των έντονων κοινωνικών και οικονομικών δυσκολιών ο όρος είναι αρκετά 'δημοφιλής' κυρίως λόγω των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Αναφέρουμε ότι ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων, μια σχολική κοινότητα είναι 'κατάσταση κρίσης' όταν εξαιτίας συνήθως από ένα απροσδόκητο γεγονός δημιουργείται μια ψυχική αναστάτωση και τα άτομα νοιώθουν σύγχυση, άγχος, και γενικά αδυναμία να αντιμετωπίσουν την υφιστάμενη κατάσταση.

Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval, και Lewis, S. (2005) η κρίση ορίζεται ως:

- «Ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός
- Ένα γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και/ή προσωπικού
- Ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και/ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» (σελ. 57).

Ένας άλλος ορισμός που επικαλούνται περισσότερο οι θεωρητικοί της κρίσης, είναι αυτός που έχει προταθεί από τον Slaikeu (1990) ο οποίος ορίζει την κατάσταση κρίσης ως «...μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (σ.15).

Η έννοια του όρου «κίνδυνος»

Η λέξη κίνδυνος ορίζεται ως «η συνάρτηση: (i) της πιθανότητας να συμβεί ένα ανεπιθύμητο γεγονός και (ii) της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το γεγονός» (Ζαβλανός, 1999, σ.407). Με βάση τον ορισμό η διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εξετάζει και να αξιολογεί τα πιθανά ανεπιθύμητα γεγονότα που μπορούν να συμβούν και σε δεύτερο επίπεδο αν συμβούν οι συνέπειες που θα προκύψουν από αυτά να μην είναι σοβαρές και ικανές να διαταράξουν την ψυχική ισορροπία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα είναι ένας χώρος που καθημερινά εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων πραγματοποιούνται και πολλές άλλες δραστηριότητες όπως περιβαλλοντικές δράσεις, θεατρικές παραστάσεις, κλπ. Θα πρέπει να υπάρχει ένας μηχανισμός ελέγχου που να μειώνει ή και να εξαλείφει της έκθεση σε κίνδυνο των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η έννοια του όρου «ατύχημα»

Ως «ατύχημα» θεωρείται ένα δυσάρεστο συμβάν που συμβαίνει λόγω έλλειψης ‘τύχης’, και επιφέρει υλική ζημιά, τραυματισμό ή θάνατο. Στη βιβλιογραφία ο όρος ‘ατύχημα’ ορίζεται «κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον ανθρώπινο οργανισμό που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή, αναπηρία ή το θάνατο» (Μπενέκος, 1989, σ. 863). Στα ελληνικά σχολεία υποστηρίζεται ότι «μέσα στο σχολικά συγκροτήματα αλλά και γύρω από αυτά συμβαίνουν κάθε χρόνο 50.000 τραυματισμοί διαφόρων μορφών» (Μπουλούτζα, 2006, σ.27). Η σχολική κοινότητα πρέπει να λάβει πολύ σοβαρά όλες τις παραμέτρους που απαιτούνται και να αναπτύξει μηχανισμούς με κεντρικές και τοπικές δομές για την ενημέρωση, την πρόληψη, την καταστολή και τη διαχείριση των ‘κρίσεων’ που θα συμβούν στη σχολική μονάδα.

Κατηγορίες των κρίσεων

Για την πληρέστερη αντιμετώπιση των κρίσεων που συμβαίνουν σε μια σχολική μονάδα και τη χάραξη πολιτικής διαχείρισης κρίσεων, θα πρέπει να γίνει κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των γεγονότων που οδηγούν σε καταστάσεις κρίσης.

Σύμφωνα με έρευνες (Carson, 1997; Green, 1993; Matsaki, 1994; Slaikou, 1990; Young, 1998) προτείνονται έξι κατηγορίες γεγονότων κρίσεων, όπως:

- Η απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή ο τραυματισμός.
- Ο βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος.
- Ο επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός.
- Οι πράξεις πολέμου.
- Οι φυσικές καταστροφές.
- Οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές καταστροφές.

Αντιμετώπιση της κρίσης από το σχολείο

Σύμφωνα με τις εννοιολογικές αναλύσεις για τη θεωρία της κρίσης, είναι φανερό ότι για την εκπόνηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων είναι σημαντικό να κατανοηθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου το οποίο βρίσκεται σε 'κατάσταση κρίσης'. Έτσι σύμφωνα με Slaikeu (1990) στο Brock, Sandoval & Lewis (2005 σ.19) ένα 'άτομο σε κατάσταση' κρίσης νοιώθει:

Αναστάτωση και Αποδιοργάνωση: Το άτομο σε 'κατάσταση κρίσης' θα αισθανθεί εξάντληση, ανημποριά, ανεπάρκεια, σύγχυση και άγχος. Είναι πιθανό επίσης να παρατηρηθούν σωματικά συμπτώματα. Η αποδιοργάνωση ή η έλλειψη ισορροπίας μπορεί να σημειωθεί στις εργασιακές, οικογενειακές, κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές δραστηριότητες. Αποτέλεσμα είναι η μείωση των φυσικών αμυνών του ατόμου και η αυξημένη πιθανότητα εύκολου επηρεασμού.

Αδυναμία Αντιμετώπισης: Σε μια κρίση το πρόβλημα είναι τόσο κατατρεχτικό ώστε οι στρατηγικές αντιμετώπισης που είχαν εφαρμοστεί στο παρελθόν να θεωρούνται αναποτελεσματικές. Το αποτέλεσμα είναι η αίσθηση του ατόμου ότι βρίσκεται εκτός ελέγχου και ότι είναι ανίκανο να προσαρμοστεί. Τα παιδιά που δεν διαθέτουν την οπτική των ενήλικων και που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών αντιμετώπισης, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε ένα γεγονός κρίσης.

Εν τέλει η κατάσταση κρίσης, είναι μια φυσιολογική αντίδραση σε μη φυσιολογικές περιστάσεις. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι προετοιμασμένη να υποστηρίξει άμεσα όταν κάποιος μαθητής ή ομάδα μαθητών εισέλθουν σε κατάσταση κρίσης.

Οι Mitchell & Resnik (1981 σ.11) αναφέρουν ότι κατά την παρέμβαση στην κρίση πρέπει:

- Να προστατέψουν το θύμα από οποιοδήποτε επιπλέον στερσογόνο παράγοντα
- Να βοηθήσουν το θύμα να οργανώσει και να κινητοποιήσει το δίκτυο υποστήριξης του (οικογένεια, κοινότητα)
- Να επιστρέψουν το θύμα όσο το δυνατόν περισσότερο, σε ένα προ κρίσης επίπεδο λειτουργίας
- Να βοηθήσουν το θύμα να οργανώσει και να κινητοποιήσει το δίκτυο υποστήριξης του

Δημιουργία μιας επιτροπής σχεδιασμού και διαχείρισης κρίσεων

Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis (2005 σ.43), μια τελευταία στρατηγική είναι η δημιουργία μια Επιτροπής Σχεδιασμού Διαχείρισης Κρίσεων (ΕΣΔΚ). Μέσω της ΕΣΔΚ μια περιφέρεια μπορεί όχι μόνο είναι σε θέση να καταμερίσει τις ευθύνες της αυτοεπιμόρφωσης σε ένα αριθμό ατόμων, αλλά επίσης μπορεί να ξεκινήσει τη διαδικασία της διάδοσης των πληροφοριών καθώς αυτές συγκεντρώνονται. Επίσης η

ομάδα θα λειτουργήσει ως πυρήνας που θα προσελκύει περισσότερα άτομα νέα δεδομένα και πληροφορίες θα συγκεντρώνονται και θα γίνονται κτήμα όλο και περισσότερων ατόμων. Στην ΕΣΔΚ εκτός από ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, μηχανικούς, πυροσβέστες, κλπ) είναι δυνατόν να συμμετέχουν εκπρόσωποι της σχολικής κοινότητας, διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, αντιπροσωπία γονέων και κηδεμόνων και φυσικά αντιπρόσωποι από τη περιφέρεια και τους δήμους.

Η ΕΣΔΚ θα συνέρχεται σε τακτικές συνεδριάσεις αλλά και έκτακτες. Αρχικά θα διερευνήσει το υφιστάμενο καθεστώς και το νομικό πλαίσιο που ισχύει για τη διαχείριση των κρίσεων. Στη συνέχεια θα διερμηνεύσει τις ανάγκες που προκύπτουν για τις σχολικές μονάδες. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει λεπτομερείς καταγραφή και μελέτη των ιδιαίτερων αναγκών κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά. Για την πληρέστερη υλοποίηση της καταγραφής των ιδιαιτεροτήτων αυτών είναι απαραίτητη η συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με τη σχολική επιτροπή καθώς και με την επιτροπή παιδείας του δήμου. Η εμπλοκή τόσο πολλών φορέων θα πρέπει να γίνεται συντονισμένα και να μην είναι αιτία χρονοτριβών και καθυστερήσεων. Αυτό θα καθοριστεί με τις συγκεκριμένες ώρες που θα γίνονται οι συνεδριάσεις, με τη άμεση και γρήγορη επικοινωνία και ενημέρωση και με τον καθορισμό συγκεκριμένων εκπροσώπων από κάθε φορέα. Στη συνέχεια η ΕΣΔΚ θα με βάση τα λεπτομερή δεδομένα που συνέλεξε θα αξιολογήσει τις ανάγκες και τις προτεραιότητες οι οποίες θα καθορίσουν και τον τρόπο οργάνωσης για την αντιμετώπιση των κρίσεων.

Έτσι πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- κατασκευαστικά προβλήματα κτηρίων, πολλά σχολικά κτήρια λόγω παλαιότητας παρουσιάζουν προβλήματα όπως για παράδειγμα η πρόσβαση από ΑΜΕΑ
- χωροταξικές ιδιαιτερότητες έτσι αν ένα σχολείο για παράδειγμα έχει μικρό αύλειο χώρο ανάλογα με τους μαθητές που στεγάζει θα πρέπει αυτό αν αξιολογηθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη στον σχετικό σχεδιασμό,
- τοπογραφικά στοιχεία για κάθε σχολική μονάδα, για να διερευνηθεί η δυνατότητα πρόσβασης από ειδικά οχήματα έτσι αν για παράδειγμα προκληθεί μια εστία πυρκαγιάς υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης πυροσβεστικού οχήματος σε όλους τους χώρους του κτηρίου ή θα πρέπει να προβλεφθεί κάποια άλλη λύση όπως η επιλογή ενός μικρότερου οχήματος
- ιδιαίτερες ψυχολογικές και συναισθηματικές ευαισθησίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας καθώς και το υπεύθυνο άτομο για την ψυχολογική υποστήριξη θα πρέπει να γνωρίζουν με κάθε λεπτομέρεια αυτές τις παραμέτρους ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την επιτροπή σχεδιασμού διαχείρισης κρίσεων

Το περιεχόμενο του Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων

Η ΕΣΔΚ ως αρμόδιο όργανο της περιφέρειας αφού λάβει υπόψη τα δεδομένα που έχει συλλέξει οφείλει να εκπονήσει Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων (ΣΔΚ) για τις σχολικές

μονάδες της περιφέρειας. Σύμφωνα να τον Σαΐτη (2008 σ.271), η λογική για την εκπόνηση ενός τέτοιου σχεδίου είναι η ανάγκη της άμεσης και σωστής αντιμετώπισης της κρίσης. Σκοπός του σχεδίου είναι να εξασφαλίσει την προστασία των ανθρώπινων και υλικών πόρων των σχολικών μονάδων με τη σωστή αξιοποίηση της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής όταν εμφανιστεί μια κρίση.

Το σχέδιο θα πρέπει να έχει την παρακάτω δομή:

- Να έχει σκοπό και επιμέρους στόχους, δηλαδή θα πρέπει με ακρίβεια να καταγράφονται τα βήματα και οι ενέργειες που θα οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα έτσι σε μια περίπτωση απόπειρας αυτοκτονίας θα πρέπει να είναι γνωστά τα τηλέφωνα των νοσοκομείων, ο τρόπος μεταφοράς καθώς και ο τρόπος παροχής πρώτων βοηθειών, δηλαδή να είναι καθορισμένος ο ρόλος του κάθε μέλους της ομάδας
- Να προτείνει προληπτικά μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολικού κτηρίου, τα οποία αφορούν:
 - Μέτρα πρόληψης κινδύνων για την αποσόβηση επικίνδυνων καταστάσεων. Θα πρέπει να γίνεται η ενδεδειγμένη χρήση εύφλεκτων υλικών, να είναι φυλαγμένα σε ειδικούς χώρους σύμφωνα με τους ισχύοντες κανόνες ασφαλείας, να μην τοποθετούνται σε ακατάλληλα σημεία βαριά αντικείμενα που σε περίπτωση σεισμού ή πτώση θα προκαλέσει τραυματισμό, να είναι αναρτημένο σε ευδιάκριτα σημεία το σχέδιο εκκένωσης του κτηρίου σε περίπτωση σεισμού, κλπ
 - Μέτρα για την καταστολή κινδύνων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με την αντίστοιχη ομάδα θα πρέπει να ελέγχει το σύστημα πυρασφάλειας ενεργητικής ή παθητικής και το σύστημα πυρόσβεσης σύμφωνα με τις οδηγίες και τα τεχνικά εγχειρίδια που παρέχει η κατασκευάστρια εταιρεία, να φροντίζει να έχουν τοποθετηθεί οι προβλεπόμενοι από το νόμο πυροσβεστήρες στα κατάλληλα σημεία, να προβλέπει την αλλαγή αυτών τουλάχιστον ένα μήνα πριν την ημερομηνία λήξης, να φροντίζει την επισκευή τυχόν διαβρωμένων επιχρισμάτων ενημερώνοντας τα συνεργεία του δήμου, κλπ
 - Εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων για την υλοποίηση των μέτρων. Απαιτείται το σχολικό συγκρότημα να διαθέτει την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή (πυρασφάλεια, πυροσβεστήρες, προειδοποιητική σειρήνα, κλπ) αλλά και η εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν τη σχετική ομάδα που θα παρέμβει για την αντιμετώπιση της κρίσης να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένη.
 - Τρόπους οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των κινδύνων. Θα παρέχονται οδηγίες για τη διαδικασία επιλογής συντονιστή και των μελών της ομάδας, θα καταγράφονται οι υποχρεώσεις τις κάθε ομάδας (καταστάσεις με χρήσιμους τηλεφωνικούς αριθμούς, ανάρτηση γραπτών οδηγιών και ενημερώσεων, κλπ) και τήρηση αναλυτικού ημερολογίου των ενεργών και των γεγονότων.
 - Αναλυτική περιγραφή του τρόπου εκπαίδευσης του προσωπικού του σχολείου στα θέματα διαχείρισης των κρίσεων καθώς η σωστή εκπαίδευση είναι βασικότατος παράγοντας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης.

- Ετοιμότητα της σχολικής μονάδας στην κρίση. Κάθε ομάδα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την κρίση κάθε χρονική στιγμή. Ο ενδεδειγμένος τρόπος για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η πραγματοποίηση ασκήσεων προσομοίωσης κρίσεων και αξιολόγησης τόσο των διαδικασιών που ακολουθηθήκαν όσο και του τελικού αποτελέσματος που επιτεύχθηκε.

Δημιουργία ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων

Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis, (2005 σ.79), οι μεμονωμένες σχολικές μονάδες αποτελούν την πρώτη γραμμή άμυνας. Το δυναμικό της σχολικής μονάδας θα χειριστεί το μεγαλύτερο μέρος αν όχι το σύνολο της διαχείρισης της κρίσης. Έχει καλύτερη γνώση της υφιστάμενης κατάστασης, όπως τους χώρους του σχολικού συγκροτήματος, τους μαθητές τους γονείς και τυπικά βρίσκετε στην καλύτερη θέση για να παρέχει μια αποτελεσματική αντιμετώπιση. Την παρέμβαση εντός του φυσικού περιβάλλοντος (σχολείου ή τάξης) υποστηρίζει Klingman (1998, σ.206) δηλώνοντας ότι «για τη διεξαγωγή της πρόληψης σε μια καταστροφή θα πρέπει να προτιμάται η παρέμβαση εντός του φυσικού περιβάλλοντος (δηλαδή του σχολείου, της τάξης) από εκείνους που είναι πιο στενά ταυτισμένοι και περισσότερο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον αυτό (δηλαδή το προσωπικό του σχολείου) περισσότερο διαμέσου παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων, παρά διαμέσου άμεσης κλινικής παρέμβασης».

Σύμφωνα με τους Purvis, at all, (1991), τα μέλη της ομάδας διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να είναι άτομα αξιόπιστα, ισορροπημένα, διαθέσιμα και να διαθέτουν το φυσικό και συναισθηματικό σθένος που χρειάζεται η διαχείριση κρίσεων. Οι Pitcher και Poland (1992, σ.157-158) τονίζουν κάποιες «προσωπικές ανάγκες» οι οποίες θα μειώσουν την αποτελεσματικότητα ενός μέλους της ομάδας διαχείρισης κρίσεων.

Αυτές οι «προσωπικές ανάγκες» μπορεί να είναι:

- Η ανάγκη να γίνει ήρωας.
- Η ανάγκη να έχει τον έλεγχο.
- Η δυσκολία ανοχής της στενοχώριας ή έντονων συναισθημάτων στους άλλους.
- Η ανάληψη υπερβολικών ευθυνών για τον οργανισμό.
- Η έλλειψη άνεσης με τη διαλεκτική συμβουλευτική, τους έμμεσους ρόλους.
- Η ανάγκη να τα έχει όλα να λειτουργούν στην εντέλεια.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο υπεύθυνος που θα πρέπει να αναδείξει στους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα της ύπαρξης ομάδας διαχείρισης κρίσεων. Για τη συμπερίληψη ατόμων στην κατάρτιση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων θα πρέπει να λάβει υπόψη τα παραπάνω, καθώς και τις ιδιαίτερες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού.

Η περίπτωση της Ελλάδας

Μνημόνιο Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες

Στη χώρα μας για τις σχολικές μονάδες στα πλαίσια της εκπόνησης του Αντισεισμικού Σχεδιασμού ισχύει το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα» το οποίο συνάχθηκε από τον ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΑΝΤΙΣΕΙΣΜΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ (Ο.Α.Σ.Π.) και μέσω της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (Αρ.Πρωτ.160824/ΓΔ4/12-10-2015/ΥΠΠΕΘ) διαβιβάζεται στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τον Ο.Α.Σ.Π. «Η Ελλάδα κατέχει την πρώτη θέση από άποψη σεισμικότητας στην Ευρώπη και την έκτη σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η μείωση των επιπτώσεων των σεισμών μπορεί να επιτευχθεί όταν οι πολίτες έχουν ενημερωθεί σχετικά με τα μέτρα αντισεισμικής προστασίας που πρέπει να λάβουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από έναν σεισμό. Σε ότι αφορά στη σχολική κοινότητα, καθοριστικής σημασίας είναι η ανάπτυξη αντισεισμικής συνείδησης και συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές με τη διαρκή ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευσή τους.»

Στην κατεύθυνση της εκπόνησης του Αντισεισμικού Σχεδιασμού της σχολικής μας μονάδας κάθε σχολικό έτος υλοποιούνται τα ακόλουθα:

- σύνταξη ή/και επικαιροποίηση του ήδη υπάρχοντος Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης του Σχολείου
- διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας για σεισμό
- ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων.

Την ευθύνη εκπόνησης του Σχολικού Αντισεισμικού Σχεδιασμού έχει ο Διευθυντής του Σχολείου μας, ο οποίος μετά την έγκριση του Σχεδιασμού από το σύλλογο διδασκόντων θα ενημερώσει για την εκπόνησή του την οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Αντισεισμικός Σχεδιασμός επικαιροποιείται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και όποτε άλλοτε κριθεί αναγκαίο.

Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ περιστατικών

Για την διαχείριση κρίσεων όπως πυρκαγιές, ακραία καιρικά φαινόμενα, τεχνολογικές καταστροφές και Χημικά, Βιολογικά, Ραδιενεργά, Πυρηνικά (ΧΒΡΠ) συμβάντα ισχύει το «Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ περιστατικών», το οποίο συνάχθηκε από την Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης» και διαβιβάζεται στις σχολικές μονάδες (Αρ.Πρωτ.Φ.201.017.646.Α6/24-10-2016/ΥΠΠΕΘ). Σύμφωνα με το μνημόνιο «Το ... (Σχολείο) χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.Δ. 17/1974 ως Δημόσιο Ανεξάρτητο Ίδρυμα (ΔΑΙ), σε υλοποίηση της αριθμ. 107/1/158/17-4-91 οδηγίας της Δ/σης ΠΣΕΑ Της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Τάξης υποχρεούται να καταρτίσει Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας. Σε εφαρμογή του εν λόγω Σχεδίου καταρτίζεται ο

παρών Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας. Αποστολή αυτού είναι η προστασία των εργαζομένων και των φοιτούντων στο Σχολείο αυτό μαθητών, η προστασία του κτιριακού συγκροτήματος, του εξοπλισμού και του αρχειακού υλικού, σε περιπτώσεις εκδήλωσης εκτάκτων περιστατικών».

Στην κατεύθυνση αυτή, στη Σχολική μας Μονάδα για το παρόν σχολικό έτος θα υλοποιηθούν τα ακόλουθα:

- σύνταξη ή/και επικαιροποίηση του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης του Σχολείου
- διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας για σεισμό ή άλλο έκτακτο περιστατικό.
- ενημέρωση του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων καθώς και των αρμόδιων φορέων που καλούνται να συνδράμουν στην υλοποίηση του Σχεδίου.

Σύμφωνα με το «Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ περιστατικών» δημιουργούνται οι παρακάτω ομάδες:

- Ομάδα Σύνταξης του Σχεδίου
- Ομάδα Παροχής Πρώτων Βοηθειών
- Ομάδα Πυρασφάλειας
- Ομάδα Ασφάλειας- Ελέγχου Προσέγγισης μαθητών σε επικίνδυνα σημεία
- Ομάδα Ελέγχου Δικτύων-Αποκατάστασης Βλαβών
- Υπεύθυνοι Επικοινωνίας με τους αρμόδιους φορείς
- Ομάδα Υποστήριξης ΑμεΑ

Την ευθύνη της Σύνταξης Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης για έκτακτο περιστατικό και συντονισμού των ενεργειών για την εφαρμογή του έχει ο Διευθυντής του Σχολείου, ο οποίος στη συνέχεια θα υποβάλει σχετική βεβαίωση σύνταξής του στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής ορίζεται αυτοδίκαια ως Αρχηγός ΔΑΙ με Υπαρχηγό τον Υποδιευθυντή όπου υφίσταται ή άλλο προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται όλο και περισσότερο αντιληπτό ότι η ύπαρξη σχεδίων για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσεων συμβάλει πολύ θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Οι «δυσάρεστες καταστάσεις» πολλές φορές μπορούν να αποφευχθούν επειδή «έχουν συγκεκριμένες αιτίες που ανάγονται στον κύκλο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και προκαλούνται από αυτές» (Μπενέκος, 1989, σ.863) Παράμετροι όπως σύνταξη Σχεδίων Έκτακτης Ανάγκης από ειδικούς φορείς, κατάλληλη επιμόρφωση του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων, διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας, καλό σχολικό κλίμα, συμβάλουν θετικά τόσο στην πρόληψη όσο και την αντιμετώπιση των κρίσεων. Η ύπαρξη ομάδας διαχείρισης κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας η οποία απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς του σχολείου, συμβάλει μέγιστα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης.

Είναι πολύ σημαντικό για τα άτομα που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση μια κρίσης, το αποτέλεσμα της έκβασης. Έτσι τα άτομα που αντεπεξέρχονται επιτυχώς σε μια κρίση, όχι μόνο δεν αισθάνονται πλέον αναστατωμένα και αποδιοργανωμένα αλλά έχουν επίσης, αναπτύξει νέες στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και έχουν εξελιχθεί σε ψυχολογικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, εκείνοι που αδυνατούν να επιλύσουν την κρίση κατά τρόπο προσαρμοστικό μπορεί να διαπιστώσουν ότι χρειάζεται να αποσυρθούν από πολλές πτυχές της ζωής του (Caplan, 1964).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aguilera, D.C. (1998). *Crisis intervention: Theory and methology* (8th ed.). St. Louis, MO: Mosby
- Bampalis, Th. (2011). *I koinonikopoiisi tou paidiou sti scholiki taxi: O rolos tou ek-paideftikou*. Athina: Diadrasi.
- Benekos, A. (1989). *Atychimata kai kindynoi-agogi apofygi tous*, Paidagogiki Psychologiki Egkyklopaideia Lexiko. Tomos 2os . Athina: Ellinika Grammata.
- Bouloutza, P. (2006). «*Kathe chrono travmatizontai 75.000 mathites*», efimerida I KATHIMERINI, 19-9-2006, s.27.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Diacheirisi kriseon sto scholeio: Egcheiridio gia ti dimiourgia omadon diacheirisis kriseon sto scholeio* (Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams) (2i ekd., Epistimoniki epimeleia ellinikis ekdosis kai prologos Ch. Chatzichristou, Metafrasi: E. Theocharaki). Athina: Typothito.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carson, E.B. (1997). *Trauma assessments: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai Praxi*. Athina Af-toekdosi. *Schedio Mnimoniou Energeion gia ti Diacheirisi tou Seismikou Kindynou se Scholiki Monada*. (2015). Anaktithike 10 Ianouariou 2017, apo <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1802-seismoi-schedio-ektakths-anagkhs.html>
- Green, B.L. (1993). *Identifying survivors at risk: Trauma and stressors across events*. In J.P. WILSON & B. RAPHAEL (Eds.), *International handbook of traumatic stress syndromes* (pp. 135-144). New York: Plenum Press.
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16(2), 205-216.
- Lindermann, E. (1979). *Beyond grief: Studies in crisis intervention*. New York: Ar-onson.

- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, 101(2), 141-148.
- Mitchell, J.T, & Resnik, H.L.P. (1981). *Emergency response to crisis: A crisis intervention guidebook for emergency service personnel*. Bowie, MD: Brady.
- Parad, H.J. (Ed.) (1965). *Crisis intervention: Selected readings*. New York: Family Service Association of America.
- Pitcher, G.D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.
- Purvis, J. R., Porter, R. L., Authement, C. C., & Boren, L. C. (1991). Crisis intervention teams in the schools. *Psychology in the Schools*, 28(4), 331-339.
- Slaikew, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, L.L. (1990). *Crisis intervention: Theory and practice*. In J.E. Mezzich & B.
- Young, M.A. (1998). *The community crisis response team training manual (2nd ed.)*. Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.
- Zavlanos, M. (1999). *Organotiki symperifora*. Athina: Ellin. Mnimonio Energeion gia ti diacheirisi pyrkagion, akraion kairikon fainomenon, technologikon katastrofon kai XBRP peristatikon. (2015). Anaktithike 10 Ianouariou 2017, apo <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/2653-sxoleio-pyrkagia-kairika-fainomena.html>
- Zimmer (Eds.), *Emergency psychiatry* (pp. 305-331). Madison, CT: International University Press.

Για την Εκπαίδευση του Κοσμοπολίτη Nussbaum - Tagore και ο Παγκοσμιοποιημένος Εαυτός

Μαρία Κοκκίνου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81, Μ.Σc. Εκπαιδευτικής Ηγεσίας & Πολιτικής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναλύουμε τον όρο Παγκοσμιοποίηση, τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της και τις απόψεις των στοχαστών Nussbaum και Tagore οι οποίοι είναι υπέρμαχοι θιασώτες του κοσμοπολιτισμού. Διατείνονται προς μια οικουμενική κοινότητα όπου προσδοκάτε η κυριαρχία της ηθικής και του δικαίου. Στο πλαίσιο της σύγχρονης αναζωπύρωσης του ενδιαφέροντος για το θέμα του κοσμοπολιτισμού στη διεθνή συζήτηση για τη θεωρία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, διαφαίνεται πόσο ο παιδαγωγικός πραγματισμός - τόσο των κλασικών φιλοσόφων όσο και των σύγχρονων μορφών - προσφέρει μια σημαντική θεωρητική επιλογή για να σκεφτούμε έναν κοσμοπολιτισμό ο οποίος παίρνει στα σοβαρά την ανάγκη του ανθρώπου να έχει ρίζες και να ανοίξει νέους ορίζοντες σε αντίθεση με την εθνικιστική κυριαρχία. Η ιδεολογική διαπλοκή σύγχρονων κριτικών – στοχαστών υπέρ και κατά του κοσμοπολιτικού ιδεώδους λειτουργεί ως καταλύτης στην απομυθοποίηση της παγκόσμιας τάξης, δίνοντας προτεραιότητα σε δομολειτουργικές διαδικασίες, όπως η «εκπαίδευση».

Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Κοσμοπολιτισμός – Πατριωτισμός, Nussbaum, Tagore.

About the Cosmopolitan's Education Nussbaum – Tagore and the Globalized Self

Maria Kokkinou, Educator U.E.81, M.Sc. Educational Leadership and Politics

Abstracts

In the current paper we analyze the term Globalization, its characteristics as well as its advantages and disadvantages and the opinions of Nussbaum and Tagore thinkers, who are staunch devotees of cosmopolitanism. They tend towards a universal community where the dominance of morality and law is expected. Within the context of the contemporary revival of interest in the subject of cosmopolitanism in the international debate for the theory and philosophy of education, it is evident how much the pedagogical pragmatism - both of the classic philosophers as well as modern figures - offers an important theoretical choice to consider cosmopolitanism as a method which takes the man's need to have roots and open new horizons seriously as opposed to the nationalist dominance. The ideological entanglement of modern critics - thinkers for and against the cosmopolitan ideal, acts as a catalyst in the demystification of the world class, giving priority to structural and functional processes, such as "education".

Key-Words: Globalization, Cosmopolitanism – Patriotism, Nussbaum, Tagore.

Εισαγωγή

Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης επιβάλλουν την ανάπτυξη μιας στοχαστικής, κριτικής και τολμηρής εκπαίδευσης με έμφαση στη γνώση, το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου. Τα μορφωτικά αγαθά (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός) πρέπει να εδραιωθούν ώστε ν' αποτελέσουν τα εφαλτήρια για την άμβλυνση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας έναντι των ιδεών των «άλλων».

Συγκεκριμένα, μέσα από το δοκίμιο της φιλοσόφου Martha Nussbaum, «Υπέρ Πατρίδος» το οποίο αποτελεί μια ενδιαφέρουσα συζήτηση μεταξύ της ίδιας, υπέρμαχου του κοσμοπολιτισμού και αρκετών από τους πιο εξέχοντες διανοούμενους και φιλοσόφους της εποχής, σχετικά με το που θα έπρεπε να στηρίζονται οι βασικές αρχές μας ως προς το ζήτημα.

Ο Tagore από την άλλη στο μυθιστόρημά του «Το σπίτι και ο κόσμος» παρουσιάζει με δεινό τρόπο ένα ζωντανό πορτρέτο των παραδόσεων, των συνηθειών και των συγκρούσεων που χαρακτήρισαν τη ζωή των γυναικών στην ινδική κοινωνία στις αρχές του 20ου αιώνα. Πραγματεύεται αριστοτεχνικά δύο ιδανικά, τη συζυγική πίστη και την πίστη στο έθνος, το σπίτι και τον κόσμο.

Παγκοσμιοποίηση Σήμερα

Έννοια και Ορισμός

Η παγκοσμιοποίηση είναι μια εμπειρική πραγματικότητα που συνίσταται σε μια δέσμη δεδομένων με μεγέθη και αποχρώσεις, που καθορίζουν τη χώρο-χρονική εξέλιξη του κόσμου.

“Παγκοσμιοποίηση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο οι εθνικές οικονομίες αλληλεξαρτώνται σε βαθμό αποδυνάμωσης με αποτέλεσμα την ενιαία λειτουργία της οικονομίας σε παγκόσμιο επίπεδο, στο πλαίσιο της οποίας οι κανόνες της αγοράς επικρατούν της πολιτικής” (Νικολόπουλος, 2000, σελ.13).

Είναι η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση, ενσωμάτωση και τριβή μεταξύ των ανθρώπων και εταιριών σε διάφορα μέρη του κόσμου. Είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε ένα σύμπλεγμα σχέσεων στα πεδία της οικονομίας, του εμπορίου, της κοινωνίας της τεχνολογίας, της κουλτούρας και της πολιτικής. Ο όρος χρησιμοποιείται από το 1944, αλλά πρώτος τον χρησιμοποίησε σε οικονομικό πλαίσιο ο Θιόντορ Λέβιττ (1983).

Με απλά λόγια η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί ως “φαινόμενο προοδευτικής ανάπτυξης σχέσεων και ανταλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο σε διάφορους τομείς, το κύριο αποτέλεσμα του οποίου είναι η οικονομική και πολιτιστική τυποποίηση μεταξύ των λαών.

Τα Χαρακτηριστικά της Παγκοσμιοποίησης

Στην προσπάθεια ν' αποφύγουμε την όποια κατάχρηση του όρου παγκοσμιοποίηση δόκιμο είναι να προσεγγίσουμε συστηματικά το σύνολο των σημαντικών αλλαγών που διαμορφώνονται στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής εξουσίας και των κοινωνικών σχέσεων. (Γλαβίνος κ.ά., 1999)

Τα κύρια χαρακτηριστικά των αλλαγών αυτών είναι:

- Οι νέες τεχνολογίες τηλεματικής και πληροφορικής και τα νέα μέσα επικοινωνίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πολιτιστική παγκοσμιοποίηση και διαμορφώνουν ένα νέο τεχνικό και οικονομικό πρότυπο.
- Η παγκοσμιοποίηση της χρηματοδότησης, δηλαδή τα χρήματα των αποταμιευτών, οι επενδύσεις, κινούνται εύκολα πέρα από τα εθνικά σύνορα.
- Η απελευθέρωση αγορών προϊόντων και υπηρεσιών που λειτουργούσαν μέχρι τώρα σε εθνικό πλαίσιο.
- Η τεράστια πίεση που ασκείται πάνω στα οικονομικά και στα κοινωνικά δικαιώματα των εργαζομένων στις ανεπτυγμένες χώρες, σε συνδυασμό με τον σκληρό ανταγωνισμό που αναπτύσσεται στους όρους της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Στα θετικά στοιχεία της παγκοσμιοποίησης μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω:

- Διαπολιτισμικότητα, διευκολύνει την αμοιβαία προσέγγιση και κατανόηση ανθρώπων και λαών.
- Επιταχύνει την ενσωμάτωση στην παγκόσμια οικονομία κοινωνιών που στο παρελθόν ήταν περιθωριοποιημένες.
- Δημιουργεί πλούτο που διαχέεται, έστω και προκλητικά ανισομερώς.
- Βελτιώνει το επίπεδο ποιότητας της ζωής, πράγμα που αποδεικνύεται από την επιμήκυνση του προσδόκιμου της ζωής, τη μείωση και τον περιορισμό του αναλφαριθμητισμού σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης, της έρευνας, της ανάπτυξης, της υγείας, του τουρισμού, διευρύνει την ελευθερία του λόγου και τις άλλες πολιτιστικές αξίες..
- Τέλος μπορούμε να πούμε ότι η παγκοσμιοποίηση επέτρεψε και επιτρέπει την επέκταση της εκπαίδευσης, την έρευνα και την ανάπτυξη της καινοτομίας. Το

οποίο με τη σειρά του έχει δημιουργήσει οικονομική ανάπτυξη και το πολιτικό άνοιγμα του παγκόσμιου εμπορίου. Η τεχνολογία κατέστησε δυνατή την αλλαγή και τη βελτίωση των διαδικασιών παραγωγής, μεταφοράς και επικοινωνίας, που έχει επηρεάσει τις τάσεις και τις καταναλωτικές συνήθειες όλων των κατοίκων του κόσμου.

Στην παγκοσμιοποίηση όμως, προσάπτονται, όχι αδίκως, και τα ακόλουθα αρνητικά στοιχεία:

- Πολιτισμική κυριαρχία: Αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια πολιτιστικής ταυτότητας κατά την αλληλεπίδραση με μια κυρίαρχη κουλτούρα, χάνοντας σταδιακά τις αξίες και τις πεποιθήσεις που προσδιορίζουν μια κοινωνική ομάδα.
- Περιβαλλοντική υποβάθμιση: Μπορεί να προκαλέσει αλλοίωση του περιβάλλοντος, εάν υπάρχει άτακτη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, η οποία δεν επιτυγχάνει βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη.
- Διευρύνει το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών, αλλά και μεταξύ εχόντων και μη εχόντων. Διογκώνει τη χρηματιστηριακή σφαίρα σε βάρος της παραγωγικής οικονομίας. Απαλλάσσει τους φορείς της οικονομικής εξουσίας από τον έλεγχο της πολιτικής.
- Αποτελεί απειλή για τους δημοκρατικούς θεσμούς, αφού τα εθνικά κέντρα είναι υποχρεωμένα να προσαρμόζονται στις επιταγές διεθνών κέντρων.
- Ισοπεδώνει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των επιμέρους λαών, με την ομογενοποίηση του τρόπου ζωής και της νοοτροπίας (Τσαγκαράκης, 2009).

Τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές πλευρές της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνουν μια παγκόσμια γεωγραφία για τα έθνη και τους λαούς διαχωρίζοντας τους σε περιοχές ανάπτυξης και πλούτου, αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και φτώχειας.

Κοσμοπολιτισμός ή Πατριωτισμός;

Έννοια και Ορισμός

Κοσμοπολιτισμός είναι η ιδεολογία κατά την οποία όλες οι εθνικές κοινότητες ανθρώπων ανήκουν σε μια μοναδική κοινότητα που είναι βασισμένη σε μια κοινή ηθική.

Ο κοσμοπολιτισμός σαν ιδέα κυοφορήθηκε στους κόλπους της αρχαίας πόλης, είναι τέκνο της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και ενέπνευσε τους σοφιστές και τους στωικούς. Ο Διογένης είναι ο πρώτος, που αυτοορίζεται ως πολίτης του κόσμου. Ο κοσμοπολιτισμός είχε σαν στόχο του την ανακάλυψη του κόσμου και την αρμονική συμβίωση μαζί του. Ο κόσμος όντας μια πραγματικότητα δυναμική ιστορικά και

κοινωνικά προσδιορισμένη, που μεταβάλλεται, μετασχηματίζεται και ολοκληρώνεται, συμπαρασύρει και τις κοσμοπολίτικες ιδέες που εμποτίζονται από ένα πολιτικό ιμπεριαλισμό (Κούλμασης, 1997).

Στις μέρες μας ο κοσμοπολιτισμός, πρεσβεύει την ενότητα μέσα από την αποδοχή της εθνικής ετερότητας, σαν αποτέλεσμα της διαλεκτικής σύζευξης ανάμεσα στον κοσμοπολιτισμό και το εθνικό, το γενικό και το μέρος (Γιαννακάκος, 2000).

Η αγάπη και η βαθιά γνώση της Αμερικανίδας Martha Nussbaum (Αμερικανίδα φιλόσοφος καθηγήτρια Νομικής και Ηθικής στο πανεπιστήμιο του Σικάγο), για την ελληνιστική φιλοσοφία, αποτέλεσε τη βάση της σύγχρονης φιλοσοφικής θεώρησής της, η οποία, ακολουθώντας τη ρήση του Διογένη του Κυνικού «Είμαι πολίτης του κόσμου», προσβλέπει σε έναν κόσμο όπου κάθε άνθρωπος μετρά ως ηθικά ίσος, ενώ διακρίσεις όπως: εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία, τάξη, φυλή και φύλο, θεωρούνται «ουδέτερα» χαρακτηριστικά από ηθική άποψη.

Στο δοκίμιό της «Πατριωτισμός και Κοσμοπολιτισμός», το οποίο αποτελεί το εισηγητικό άρθρο του βιβλίου «Υπέρ Πατρίδος», η Nussbaum παραθέτει τον παρακάτω ορισμό για τον κοσμοπολιτισμό: “Ως ύψιστη αξία του κοσμοπολίτη ορίζεται η αφοσίωση στην κοινότητα του ανθρώπινου γένους και ο σεβασμός της ισότιμης αξίας όλων των μελών αυτής της κοινότητας”. Κάνει μια ιστορική αναδρομή των αξιών του κοσμοπολιτισμού και στη συνέχεια υπερασπίζεται τα οφέλη του κοσμοπολιτισμού ως ηθικής θεωρίας. Σύμφωνα με την ίδια οι τύχες των ανθρώπων διακυβεύονται στο όνομα ενός ηθικού κινδύνου που είναι ο πατριωτισμός και προτείνει ένα κοσμοπολιτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο μαθητής θα μαθαίνει πολύ περισσότερα πράγματα για τον κόσμο. Η Nussbaum υιοθετεί το τρίπτυχο της θεωρίας για την ιδέα του οικουμενικού πολίτη των Στωικών, που στηρίζεται στη μελέτη της ανθρωπότητας, με γνώμονα την αυτογνωσία, την αφοσίωση στις οικουμενικές αξίες και την αναγνώριση των ουσιωδών χαρακτηριστικών των ανθρώπων.

Οι θέσεις της Nussbaum προκαλούν πλήθος συζητήσεων, αντιρρήσεων και ανταλλαγή απόψεων από εξέχοντες διανοούμενους, δεκαέξι από τις οποίες συμπεριλαμβάνονται στο “Υπέρ Πατρίδος” (Τσιμπούκη, 1999).

Χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιοι από τους συνομιλητές της συμφωνούν με τις απόψεις της ενώ κάποιοι άλλοι εναντιώνονται στο ιδανικό της οικουμενικότητας θεωρώντας το, στερούμενο πρακτικής εφαρμογής, αν όχι επικίνδυνο ή αφελές, με τη δικαιολογία ότι ο πατριωτισμός δεν απέχει πολύ από τον σωβινισμό. Σε μια εποχή μάλιστα που στις πιο επίμαχες πολιτικές συζητήσεις εγείρονται ερωτήματα περί ταυτότητας, ιθαγένειας και συμμετοχής.

Παρ’ όλες τις κριτικές, που δέχεται, το δοκίμιό της Nussbaum, δεν παύει να είναι σημείο αναφοράς για την υπεράσπιση του κοσμοπολιτισμού. Εμμένει στην ηθική ουδετερότητα ως μέτρο σύγκρισης των ανθρώπων στο πεδίο της εθνικότητας, της εθνότητας, της θρησκείας, της τάξης, της φυλής και των φύλων.

Στο επιλογικό δοκίμιό της απαντά σ' όλα τα επιχειρήματα, που συσσωρεύονται εναντίον της παγκοσμιοποίησης, με απλό και αποστομωτικό τρόπο: «δεν αρκούμαστε στη διεκδίκηση της ανθρωπιάς».

Σε μια εποχή πού η παγκοσμιοποίηση της αγοράς είναι αναπόφευκτη, η προσήλωση της Nussbaum στην οικουμενική κοινότητα και στις οικουμενικές αξίες δημιουργούν ένα ελπιδοφόρο κλίμα για την παγκόσμια πολιτισμική ενοποίηση με βάση τις αρχές του δικαίου (Τσιμπούκη, 1999).

Ο Κοσμοπολιτισμός του Rabindranath Tagore

Βιογραφία: Ο Rabindranath Tagore, ποιητής και συγγραφέας, γεννήθηκε στην Καλκούτα το 1861. Ήταν γόνος αριστοκρατικής οικογένειας Βραχμάνων, συνδεδεμένης με το Brahmo Samaj, θρησκευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα που εμφανίστηκε στην Ινδία τον 19^ο αιώνα. Σπούδασε στην Αγγλία και μετά την επιστροφή του στη Βεγγάλη άρχισε να γράφει ποιήματα και διηγήματα, που απέσπασαν την επιδοκιμασία του λογοτεχνικού κόσμου της Ινδίας. Το 1901 ίδρυσε στο Σαντινικετάν ένα πρωτοποριακό σχολείο, που αργότερα μετεξελίχθηκε σε πανεπιστήμιο. Το 1912 πήγε στο Λονδίνο, όπου η δημοσίευση ποιημάτων του στα αγγλικά (Gitanjali) εκτόξευσε τη λογοτεχνική φήμη του. Το 1913 του απονεμήθηκε το Βραβείο Νομπέλ Λογοτεχνίας, ενώ το 1915 η βρετανική κυβέρνηση τον έχρισε Ιππότη, τίτλο τον οποίο αποποιήθηκε το 1919, ύστερα από τη σφαγή του Αμριτσάρ, όπου εκατοντάδες Ινδοί διαδηλωτές έπεσαν νεκροί από τα πυρά των Άγγλων. Στα επόμενα χρόνια ταξίδεψε σε όλο τον κόσμο με τη φήμη του μεγάλου ποιητή αλλά και του πνευματικού δασκάλου. Πέθανε στο Σαντινικετάν το 1941.

Στο βιβλίο της Nussbaum γίνονται συχνές αναφορές στο Tagore, ο οποίος έφερε ένα πνεύμα κοσμοπολιτισμού στην εποχή του. Με το βιβλίο του «Το σπίτι και ο Κόσμος» εκφράζει δυο αντίθετες πολιτικές απόψεις, του «εθνικισμού» και του «ουμανισμού» με αποχρώσεις εκσυγχρονισμού και νεωτερισμού. Στο βιβλίο του μιλάει για θέματα όπως η σχέση του ανθρώπου με την πνευματική του παράδοση, τις σχέσεις άνδρα και γυναίκας καθώς και για την ανάγκη της γυναίκας για χειραφέτηση. Η πλοκή εκτυλίσσεται στη Βεγγάλη των αρχών του 20ού αιώνα και ο αριστοτεχνικός τρόπος με τον οποίο ο Tagore χειρίζεται τα θέματά του καθιστά το έργο βαθιά επίκαιρο και διαχρονικό.

Ο ίδιος ήταν αρχικά οπαδός του Σουαντέσι, ενός κινήματος που μποϊκοτάρει τα ξένα βιομηχανικά προϊόντα και που στη συνέχεια εξελίχθηκε σε απελευθερωτικό εθνικιστικό κίνημα. Αργότερα αποστασιοποιήθηκε από την ιδεολογία του κινήματος καταγγέλλοντας ακραίες πολιτικές πρακτικές, που υπέθαλπαν τον εθνικισμό κατά τη γνώμη του. Ενώ απέρριπτε την εκβιομηχάνιση και το δυτικότροπο νεωτερισμό και υποστήριζε την παραδοσιακή χειροτεχνία, αργότερα έγινε κήρυκας μιας ανθρωπιστικής νεωτεριστικότητας και πολιτιστικής συνδιαλλαγής.

Μέσα από το έργο του «Το σπίτι και ο Κόσμος» εκτυλίσσεται η ιστορία μιας τριγωνικής σχέσης με το φόντο της έκρηξης ενός εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Ο συγγραφέας ταυτίζεται με τον ήρωα του μυθιστορήματος, που είναι ο εκφραστής αφοριστικής στάσης προς τον εθνικισμό, που εκφράζει ο δεύτερος ήρωας του με σύμμαχο και υποστηρικτή την τρίτη ηρωίδα. Με το δίπολο σπίτι – κόσμος, οίκος - δήμος, μέσα - έξω, πραγματεύεται το όραμά του για μια απελευθέρωση από το εθνικιστικό προς κάτι ανθρωπιστικό, πολυπολιτισμικό.

Η Nussbaum κάνει αναφορές στο βιβλίο του Tagore λέγοντας πως παρατηρεί ότι ο εθνικισμός και η εθνοκεντρική προσήλωση στην ιδιαιτερότητα δεν είναι ξένα μεταξύ τους, αλλά συγγενή. Η ίδια υποστηρίζει πως το μυθιστόρημά του είναι ιστορία για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη μια και η ηρωίδα είναι αυτή που εκλαμβάνει εν τέλει την ηθική του πρώτου ήρωα, που διαποτίζεται από μια ανθρωπιστική αντίληψη για εκείνη και όχι η τυχοδιωκτική παρουσία του δεύτερου, που ήταν μια απατηλή συνδιαλλαγή.

Ο Tagore μέσα από το μυθιστόρημά του, προσπαθεί να δώσει το στίγμα του κοσμοπολιτισμού, πείθοντας τη γυναίκα ν' απελευθερωθεί από τον μικρόκοσμο της συζυγικής στέγης στο μακρόκοσμο της κοινωνίας, μέσα από την αυτογνωσία και τη μάθηση, την αναγνώριση του ξένου, του διαφορετικού. Μέσα δε από τον λόγο του δεύτερου ήρωα, παρουσιάζει, τον πατριωτισμό ως λατρεία, που πηγάζει από το θεό, αλλά μετατρέπεται σε μίσος για άλλες χώρες. Αυτό το μίσος πυροδότησε και την ηρωίδα του, για πατριωτικό ενθουσιασμό. Ο Tagore μέσα από τον ήρώα του εκφράζει την αφοσίωσή του στην πολύ-πολιτιστική διαφορά, που είναι στοιχείο του κοσμοπολιτισμού του, υπερασπίζοντας τη θρησκευτική ελευθερία. Οι δεσμοί με την οικογένεια και με τον ίδιο το θεό είναι αναγκαίοι στην κοινωνική ύπαρξη των ανθρώπων.

Ο ρόλος του δασκάλου, που είναι υπαρκτός στην αφήγησή της ιστορίας του είναι σημάδι της διορατικής του ικανότητας να ερμηνεύονται οι συμπεριφορές των ανθρώπων με στοιχεία, που η ηθική συνηγορεί. Ο Tagore προσπάθησε να γεφυρώσει χάσματα, να αναζητήσει κοινούς τόπους, να υπογραμμίσει πως η διαφορά δυνητικά μπορεί και να ενώσει, πως η ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη ανάμεσα στους λαούς δεν επιτυγχάνεται με το να διακηρύσσει κανείς την προσήλωσή του στο παρελθόν και τον πολιτισμό του, αλλά με το να υπερασπίζεται τις στοιχειώδεις αξίες της ισονομίας και της δικαιοσύνης. Μια στάση που επιτρέπει στα κράτη, τους πολιτισμούς και τα άτομα να συνυπάρξουν και δεν τα ιεραρχεί με τα πλασματικά κριτήρια μιας φαντασιακής υπεροχής

Κοσμοπολιτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική του 21^{ου} αιώνα

Από ένα παρελθόν αλληλοσυγκρουόμενων βεβαιιοτήτων ερχόμαστε σ' ένα παρόν, όπου πολλά αμφισβητούνται. Απαιτείται ένας αναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Οφείλει το εκπαιδευτικό σύστημα να παρακολουθήσει τις νέες κοινωνικές εξελίξεις και να αποκτήσει τις δυνατότητες μιας νέας αντίληψης της

κοινωνίας. Να υιοθετήσει την αρχή *dubious ergo sum* (αμφιβάλλω άρα υπάρχω), (BECK, 1996:98).

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να καταστήσει τους νέους ικανούς να παίρνουν αποφάσεις, να διακινδυνεύουν, να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους και να τους εφοδιάζει με νέες δεξιότητες- κλειδιά, ώστε να αντιμετωπίζουν τους κινδύνους και τις αντιφάσεις της παγκόσμιας κοινωνίας, μέσα από μια διαθεματική εκπαίδευση με συνδυασμό των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, για να κατανοήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν τις ρίζες τους, ώστε έτσι να μπορούν να βρίσκουν σημεία αναφοράς, που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να καθορίζουν την ταυτότητά τους και να σέβονται τον πολιτισμό των άλλων.

Πάνω απ' όλα σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι το να δώσει στους ανθρώπους την ελευθερία της σκέψης, της κρίσης, της έκφρασης των αισθημάτων και της φαντασίας για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τη δυνατότητα να αποβάλλουν την ανασφάλεια και το φόβο και να ελέγχουν τη ζωή τους (UNESCO διαθεματική, 1999, 139).

Η διαφαινόμενη πολυπολιτισμικότητα της παγκόσμιας τάξης και οι νέες αξίες, που καλείται να καλλιεργήσει το σχολείο μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να λειτουργήσει και να δούμε μέσα απ' αυτήν την εικόνα του άλλου, την εικόνα του ξένου. Σύμφωνα με τους γεωπολιτικούς όρους, που διαμορφώνονται την τελευταία δεκαετία σε επίπεδο βαλκανικής χερσονήσου διαφαίνεται πως η καλλιέργεια της ανοχής απέναντι στον άλλο και η αποδοχή έχει υπέρτατο σκοπό της προάσπιση της ειρήνης και ασφάλειας του κόσμου (Ρουμελιώτης 1996).

Επίλογος

Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης έχουν αντίκτυπο στα έθνη - κράτη και στις τοπικές κοινωνίες με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινοτήτων. Τα σημερινά σχολεία έχουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές ή θρησκευτικές ταυτότητες κάτι που μας αναγκάζει να ξανασκεφτούμε τους στόχους και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Νέες ερμηνείες και διαστάσεις προστίθενται στην έννοια του πολίτη και της ταυτότητας, που ισχυροποιούν την άποψη ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αξιοποιήσει τις αντιλήψεις περί κοσμοπολιτισμού που εστιάζουν στην καλλιέργεια σημαντικών ηθικών αξιών, όπως είναι η ειρήνη, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Καλλιεργώντας στους νέους τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους προετοιμάζουμε να διαδραματίσουν έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του κόσμου σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό μέχρι το παγκόσμιο.

Βρισκόμαστε σε μια νέα ιστορική εποχή, που οι παλιοί σχηματισμοί δεν έχουν εξαφανιστεί, αλλά και οι καινούριοι δεν είναι πλήρως διαμορφωμένοι. Η έννοια και οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης κλονίζονται και λειτουργούν διαφορετικά σε διάφορα

μέρη του κόσμου. Μπορεί να αποτελεί ένα σύνολο από καθορισμένες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά οι μελλοντικές τάσεις δεν μπορούν να προσδιοριστούν (Υφαντή 2009).

Στο δρόμο της οικουμενικής συνεννόησης θυσιάζεται και απονευρώνεται η ίδια ιστορική μνήμη και ιδιοσυστασία των λαών. Μια αξιοσημείωτη εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη της γεωγραφικές, ιστορικές, φυλετικές, πολιτικοκοινωνικές, οικονομικές, ηθολογικές και λοιπές συντεταγμένες του κάθε συγκεκριμένου λαού (Αποστολόπουλος 2000).

Ο κοσμοπολιτισμός ως πολυσυλλεκτικό ιδεώδες πρέπει να περιλαμβάνει ηθικές και ηθικολογικές διαστάσεις, πολιτικές και νομικές, πολιτισμικές και πραγματολογικές. Η ευθύνη της εκπαίδευσης στην βάση της πολυπλοκότητας του κοσμοπολιτισμού είναι σημαντικά μεγάλη. Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να στηρίζει τις εφαρμογές τις σε όλες τις πτυχές του κοσμοπολιτισμού και στις αλληλεξαρτήσεις τους για να αποφύγουμε την προώθηση ενός παγκοσμιοποιημένου εαυτού.

Η αναγκαιότητα για παρεμβάσεις τόσο στο χώρο της οικονομίας, όσο και του πολιτισμού κρίνεται επείγουσα. Μια σύγχρονη και δυναμική εκπαίδευση είναι η παρακαταθήκη για τη νέα γενιά, που καλείται να αναλάβει το βάρος ενός νέου κόσμου ρευστού, απρόοπτου και μεταβλητού.

Βιβλιογραφία

- Beck Ulrich (1996) *I epinoisi tou politikou*, Athina: Nea Synora–A.Livani
- Charalampos Apostolopoulos (2008), *Paideia: I Ekpaidefsi stin Epochi tis Oikoumenikotitas. I kritiki tou W. Dilthey stin idea mias pagkosmiopoiimenis paideias*. Athina: Ekdoseis Ionia
- Delastik, G., (2001). *Apokalypsi tora. O dromos pros ti monokratoria*. Athina: Ekd. Livani
- Giannakakos Kostas (2000), *Ellinikos kosmopolitismos, omilia stin imerida tou Idrymatos Palladion*
- Gkivalos, Grigoropoulou, Kotrogiannos, Maniatis (1999) *Istoria Koinonikon Epistimon, I Sygchroni Koinoniki Pragmatikotita, Pagkosmiopoiisi*, Athina: Organismos Ekdoseon Didaktikon Vivlion
- Ignacio Ramonet (1993), «Pagkosmiopoiisi kai Perithoriopoiiseis», sto *LE MONDE diplomatique*, elliniki ekdosi tou *Manière de voir*
- Joseph Appiah, *Antiochus Lives Again (Politika arthra tou Joe Appiah)*, epim. Ivor Agyeman-Duah (Kumasi, Gkana: I, Agyeman-Duah, 1992)
- Kouklis, Efangelos/ Kostopoulos, Dimitrios (2001), *I chrisimopoiisi tis Dynamikis*

Antimetopisis Kindynon (Risk Management) sto ergastirio Fysikon Epistimon,
9o Synedrio EEF, Chios

Levitt, Th., (1983). Globalization of markets. Harvard Business Review

Levitt Theodore, The globalization of market, The Harvard Business Review, July

<https://el.glosbe.com/el/el/%CE%BA%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%821983>.

Liakos Antonis (1997), Patriotismos i kosmopolitismos;

Matsuda Mari, Public Response to Racist Speech: Considering the Victim's Story, sto Words that Wound, epim. Mari Matsuda, Charles Lawrence III, Richard Delgado, Kimberle Williams Crenshaw (Boulder, Colo.: Westview Press, 1993)

Morin Edgar,(1987) Afinontas ton Eikosto Aiona, Athina: Roes

Mousourou L.(1998), «Koinonikos apokleismos kai koinoniki prostasia», sto vivlio Koinonikos Apokleismos, i Elliniki Empeiria

Nussbaum Martha (1996), Yper Patridos, Patriotismos i Kosmopolitismos, Athina: Ekdoseis SCRIPTA

Olssen, M., (2008). Globalization. the Third Way and Education Post 9/11: Building Democratic Citizenship', sto Global Education, M.A. Peters, A. Britton kai H. Blee (Ep.). Rotterdam: Sense Publishers

Rawls, J., (1971). A Theory of Justice. (sel.: 3) Kaimpritz, Mas.: Harvard University Press.

Roumeliotis P.: I poreia pros tin pagkosmiopoiisi. I evropaiki stratigiki gia ton 21o aiona. Nea Synora, Livanis, Athina 1996

Smith, A., (1975) The Theory of Mortal Sentiments. epim. D.D. Raphael kai A.L. Macfie (1790, epanekdosi, Oxfordi: Clarendon Press, 1975), s. 140

Tagore Rabindranath, Siksha– Satra, sto Rabindranath Tagore, s. 82

Tagore Rabindranath (2009) , To spiti kai o kosmos,

Tagore, R., (1961). A Poet's School. sto Rabindranath Tagore: Pioneer in Education, Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst (London: John Murray,), ss. 63-64

- Taylor C., (1996). Why Democracy Needs Patriotism, sto For Love Of Country: Debating the Limits of Patriotism, J. Cohen, M. Nussbaum (Ep.). Boston: Beacon
- Tsagkarakis, I elliniki ekpaidefsi se synthikes pagkosmiopoiisis,
http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2.tsagarakis.htm
- Tsimpouki Ntora, Kritiki tis Nussbaum.TO VIMA, 24-10-1999
- UNESCO (1999), EKPAIDEFSI, O THISAVROS POU KRYVEI MESA TIS, Ekthesi tis Diethnous epitropis gia tin Ekpaidefsi ston 21o Aiona. Athina: Gutenberg

Γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Θανασοπούλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η συστηματική μελέτη και διερεύνηση της αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου και της επίδρασής της στη διαπαιδαγώγηση των νέων και στην πνευματική-κοινωνική τους ανάπτυξη, αποτελεί ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο. Η ενεργητική γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση φαίνεται ότι έχει θετική επίπτωση στην ανάπτυξη των παιδιών σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Η συνεργασία γονέων-σχολείου έχει θετικές επιπτώσεις στους εμπλεκόμενους γονείς και στα παιδιά και διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά δεδομένα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία, που υπογραμμίζουν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής. Αρχικά προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος 'γονεϊκή εμπλοκή', τονίζεται η αξία της, πραγματοποιείται σύντομη ιστορική αναδρομή και αναφέρονται οι κυριότεροι παράγοντες που την επηρεάζουν. Τονίζεται, επίσης, η συσχέτιση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής απόδοσης, καθώς και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών-εφήβων.

Λέξεις-Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, διαπαιδαγώγηση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

The systematic study and investigation of the interaction of family and school and its impact on the education of young people and their intellectual-social development is an interesting research field. Active parental involvement in school education seems to have a positive impact on children's cognitive, emotional and social development. Parent-school collaboration has positive effects on the parents and children involved, and facilitates educational work. The present paper presents summary research data from the international literature, highlighting the importance of parental involvement. Initially, the term "parental involvement" is defined conceptually, its value is emphasized, a brief historical review is carried out and the main factors that influence it are mentioned. It also emphasizes the correlation of parental involvement and school performance, as well as the necessity of school-family cooperation in the psychosocial development of students-adolescents.

Key-Words: parental involvement, Education, Secondary Education.

Εισαγωγή

Σχέση οικογένειας και σχολείου

Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την ψυχοκοινωνική, την πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών είναι η οικογένεια και το σχολείο.

Σχολείο και οικογένεια αποτελούν περιβάλλοντα, δομές που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Τα δυο αυτά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους, μέσω της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (γονεϊκή εμπλοκή). Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών. (Jeynes, W.H. (2007).

Η οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό θεσμό, μια βασική δομή οργάνωσης της συλλογικής ζωής του ατόμου και το πρωταρχικό περιβάλλον ανάπτυξης των παιδιών. Παρέχει συναισθηματική, οικονομική και κοινωνική υποστήριξη στο παιδί, ώστε να λειτουργεί αποδοτικά στο σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως πρότυπο που επηρεάζει και διαμορφώνει αρχικά την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού. Συχνά η οικογένεια εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών, μέσω της συμβουλευτικής, της καθοδήγησης, της αρωγής, της παρέμβασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το σχολείο, αποβλέποντας στην προαγωγή της πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. (Hill, N. E., & Taylor, L. C., 2004).

Το σχολείο συνιστά κοινωνικό θεσμό, που καθοδηγεί, καλλιεργεί και αναπτύσσει πνευματικά και ψυχοκοινωνικά τα νέα άτομα, μέσω της διδασκαλίας. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί και η σχολική διοίκηση προσπαθούν να αναπτύξουν-καλλιεργήσουν τις πνευματικές, κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Προσπαθούν να διαμορφώσουν συμπεριφορές μάθησης, και επιτυχημένης ακαδημαϊκής εξέλιξης.

Γονεϊκή εμπλοκή

Ορισμός

Οι γονείς, ως καθοδηγητές, εμπλέκονται στην παιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών (γονεϊκή εμπλοκή), επιδιώκοντας συχνά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους στο σχολείο, στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σχολική επίδοση. Με βάση τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ένα ευρύ φάσμα μορφών-τύπων γονεϊκής εμπλοκής, όπως η οικογενειακή μέριμνα (ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, γονεϊκές προσδοκίες σχολικής προόδου, εποπτεία συναναστροφών, διαχείριση ελεύθερου χρόνου), η επικοινωνία-συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η υποστήριξη του σχολικού έργου (συνοδεία μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), η εκμάθηση στο σπίτι (βοήθεια στην κατανόηση των μαθημάτων, επίβλεψη μελέτης, καλλιέργεια συνηθειών μάθησης στο σπίτι), η λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση (ενεργητική συμμετοχή στα συλλογικά εκπαιδευτικά όργανα, και σε προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων). (Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2004).

Σύμφωνα με τους Hill & Taylor (2004), η γονεϊκή εμπλοκή αφορά την ενασχόληση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αποσκοπώντας στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής περιλαμβάνει τη στάση της οικογένειας απέναντι στη σχολική εκπαίδευση, την ενασχόληση με την εκπαίδευση στο σπίτι, την παρακολούθηση της σχολικής προόδου, την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων στο σχολείο, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. (Jeynes, W.H., 2007).

Επίσης, σύμφωνα με μελέτη των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsa, Zenakou, (2009), η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με τις γονεϊκές προσδοκίες, σχετικά με την σχολική επίδοση των παιδιών τους, και με τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο σπίτι. Η γονεϊκή εμπλοκή υποδηλώνει την ισοτιμία παιδαγωγών και γονέων, στη σχολική εκπαίδευση και διοίκηση, καθώς και τη συμμετοχή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία.

Με βάση την άποψη των Minke & Anderson (2005) η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη σχέση συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, στην οικοδόμηση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ελκρινούς επικοινωνίας, στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, σε θέματα σχολικής εκπαίδευσης και διοίκησης.

Σύμφωνα με τους Fishel & Ramirez, (2005), η γονεϊκή εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης των παιδιών αποσκοπεί στην ακαδημαϊκή πρόοδο και εξέλιξή τους. Οι γονείς πληροφορούνται σχετικά με τη σχολική πρόοδο, παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών. (Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2004).

Είναι χαρακτηριστική η πολυσημία του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», με διαφορετική νοηματοδότηση τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως την ενεργητική συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σχολική λειτουργία και οργάνωση. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον όρο ως συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής εκπαίδευσης, ως μέσο αξιολόγησης της απόδοσής τους, ως συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. (Hill, N. E., & Taylor, L. C., 2004).

Η συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε την παρουσία πολλών θεωρητικών μοντέλων ερμηνείας και ανάλυσης της αλληλεπίδρασης οικογένειας-σχολείου. (οικοσυστημικό μοντέλο, μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών, μοντέλο Hoover-Dempsey & Sandler).

Ιστορική αναδρομή

Στην αρχαιότητα οι γονείς αποτελούσαν τους σημαντικότερους παιδαγωγούς. Στην αρχαία Ελλάδα η εκπαίδευση των παιδιών ξεκινούσε στην οικογένεια από τα έμπειρα

μέλη της και συνεχιζόταν συστηματικά σε ανώτερο επίπεδο από τους φιλόσοφους και τους σοφιστές. Στη βυζαντινή εποχή η εκπαίδευση των νέων εντάσσεται στις αρμοδιότητες της εκκλησίας, και των συντεχνιών. Στο μεσαίωνα τον απόλυτο έλεγχο της εκπαίδευσης τον έχει αποκλειστικά η εκκλησία.

Στη βιομηχανική εποχή κυριαρχεί ο θεσμός του σχολείου στην εκπαίδευση των νέων. Ο προγραμματισμός και ο έλεγχος της εκπαίδευσης αποτελούν αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου και της πολιτείας. Στη δεκαετία του '60 παρατηρείται έντονη κοινωνική επιθυμία για ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη Βρετανία (1960) παρουσιάζονται οργανωμένες προσπάθειες γονεϊκής εμπλοκής σε δυο συλλογικά όργανα στον χώρο της εκπαίδευσης, στο Advisory Centre for Education, και στο Campaign for the Advancement of State Education. Τα δυο αυτά όργανα υποστήριξαν και γνωμοδότησαν σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες παιδιών όπως αυτές διατυπώθηκαν από τους γονείς.

Στις ΗΠΑ αρχικά δεν υφίσταται αρμονική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν απροθυμία συνεργασίας και επικοινωνίας με την οικογένεια των παιδιών. Μετέπειτα, η οικογένεια αποκτά τη δυνατότητα επιλογής του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που εμπεριέχεται στην έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. (Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2004).

Στην Ελλάδα, αρχικά οι γονείς δεν παρέμβαιναν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ήταν αποκλειστικό έργο των εκπαιδευτικών. Με την πάροδο του χρόνου οι γονείς επιζητούσαν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των νέων. Στη σύγχρονη εποχή η αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας τείνει να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, προάγοντας την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Το Ελληνικό σχολείο γίνεται προοδευτικά ανοικτό και φιλικό στην οικογένεια, εστιασμένο στην επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς. (Μυλωνάκου, 2007). Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των νέων είναι επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένο όμως τρόπο και σε ορισμένο χρόνο, γεγονός που συνιστά έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας από το σχολείο. (Ivan, C., Cristei, A. (2011).

Έχει γίνει αντιληπτό πως η σχολική επιτυχία αποτελεί απόρροια των στάσεων, των αντιλήψεων, της νοοτροπίας, του πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η επικοινωνία και η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην άνοδο της σχολικής επίδοσης των παιδιών, στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. (Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση προσδιορίζεται από παράγοντες που αφορούν τους γονείς, τους νέους, τους εκπαιδευτικούς. (Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006).

Η ηλικία των νέων μαθητών και η τάξη φοίτησης επηρεάζουν την εμπλοκή. Μεγαλύτερη ηλικία και τάξη σχετίζονται με μικρότερη γονεϊκή συμμετοχή. Μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή παρατηρείται στα αγόρια (Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006).

Σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η γονεϊκή εμπλοκή αφορά τη συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. (Hill, N. E., & Taylor, L. C. ,2004).

Οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου συνιστά σημαντικό παράγοντα. Ερευνητικές εργασίες έδειξαν πως γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν λιγότερο σε εκπαιδευτικά ζητήματα και ασχολούνται λιγότερο με τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. (Ivan, C., Cristei, A. (2011).

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πρακτικές, η προθυμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν, επίσης, τη γονεϊκή εμπλοκή. Η στάση του διευθυντή του σχολείου επηρεάζει αποφασιστικά την επικοινωνία με τους γονείς. Έχει διαπιστωθεί πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη σε περίπτωση μικρής αναλογίας εκπαιδευτικού-μαθητών και όταν η συμμετοχή της οικογένειας επιτελείται μέσα σε κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας. (Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006).

Γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση

Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση. Αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η αξία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι ευρύτατα αναγνωρισμένη, και συνιστά ένα βασικό θέμα με ερευνητικό ενδιαφέρον στο πεδίο της σχολικής ψυχολογίας. (Ματσαγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003).

Σύμφωνα με ερευνητικές εργασίες (Fehrmann, 1987), φαίνεται πως η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, με μεγαλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Georgiou (1997) υφίσταται θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής επίβλεψης της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι με τη σχολική απόδοση. (Μαρκάδας, Σ. Κ. (2010).

Έχει διαπιστωθεί σε ερευνητικές μελέτες πως η γονεϊκή εμπλοκή ασκεί σημαντική επιρροή στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο στη δευτεροβάθμια. (Singh, 1995). Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή ελαττώνεται με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών και την φοίτηση σε μεγαλύτερες τάξεις. (Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006).

Είναι τεκμηριωμένη η θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των μαθητών (Desforjes & Abouchaar, 2003). Η εμπλοκή της οικογένειας έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παιδιά παρακινούνται περισσότερο να μελετήσουν, αυξάνεται ο χρόνος διαβάσματος-ενασχόλησης με τα μαθήματα, και βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση. (Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη σχέση της γονεϊκής συμμετοχής με βελτίωση των ακαδημαϊκών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. (Hill, 2001). Η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. (Jeynes, 2007).

Σε σχετικές έρευνες παρατηρείται ολόένα και μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι πιστεύουν πως έχουν την ευθύνη για τη μόρφωση των παιδιών, με ρόλο ισότιμο με αυτό των εκπαιδευτικών. (Peters et al., 2008).

Η γονεϊκή εμπλοκή προάγει τη σχολική επίδοση, την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη διαμόρφωση δεξιοτήτων μάθησης, την καλλιέργεια της κατάλληλης σχολικής συμπεριφοράς, την καλλιέργεια κινήτρων μάθησης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων τη βελτίωση του σχολικού κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-μαθητών. (Xanthacou et al., 2013).

Ερευνητικές εργασίες υποστηρίζουν το ρόλο της αρμονικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, στη διαπαιδαγώγηση και στην πνευματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών. Συνεργασία η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις προσδοκίες των γονέων. Θεωρείται απαραίτητη η αρμονική συνεργασία και η αμοιβαία επικοινωνία σχολείου-γονέων με στόχο τη σωστή διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των νέων μαθητών. (Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003).

Βιβλιογραφία

- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family relations*, 149-157.
- Bonia, A., Brouzos, A., & Kossyvakis, F. (2007). Antilipseis kai stasi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaideftsis gia tous paragontes pou dyscherainoun ti goneiki emploki sto scholeio.
- Brouzos, A. P. Misailidi, A. Emvalotis & A. Efkleidi (Epim.), *Scholeio kai Oikogeneia*, 6, 69-96. Athina: Ellinika grammata.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 464-487.

- Hill, N.E. (2001) Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance. Mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74- 83.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issue. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Ivan, C., Cristei, A. (2011). Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries. *Review of research and social intervention*, 34, 73-114.
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis.
- Kloosterman, R. Ruiter, S., DeGraaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performances and the transition to secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch School Cohorts (1965-99). *British Journal of Sociology*, 60, 377-398.
- Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2004). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 13-1.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E., & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Markadas, S. K. (2010). I emploki kai epirotoi ton goneon sti mathisi ton Mathimatikon (Adimosiefti Didaktoriki diatrivi). *Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina*.
- Matsangouras, I., & Verdis, A. (2003). Goneis, Etairoi stin Ekpaidefsi: Apopseis Ellinon Goneon ypo ti Sygchroni Provlmatiki. *Epistimoniko Vima*, 2, 5-22.
- Matsangouras, I. & Poulou, M. (2009). Scheseis Scholeiou kai Oikogeneias. *Sygkritiki Parathesi Apopseon Ekpaideftikon kai Goneon*. *Mentoras*, 11, 27-41.
- Mylonakou – Keke, H. (2006). Sygchrones theoritikes prosengiseis stin epikoinonia Scholeiou, Oikogeneias kai Koinotitas. *Athina. Ekdoseis Atrapos*.

Penteri, E., & Petrogiannis, K. (2013). Syndesi scholeiou-oikogeneias kai to zitima tis metaxy tous synergasias: Kritiki parousiasi vasikon theoritikon montelon. Erevna stin Ekpaidefsi, 1(1), 1-26.

«Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας». Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα.

Μαυροειδάκου Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ

Περίληψη

Η ανάδειξη και καλλιέργεια της πολιτειότητας ως βασικού πυλώνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι, πια, πολύ επίκαιρη. Η αρχαιοελληνική παράδοση μπορεί να λειτουργήσει αφενός ως βάση του ανθρωπισμού και του δημοκρατικού κεκτημένου και αφετέρου ως παράδειγμα πολιτικής κοινωνικοποίησης. Η παρούσα εργασία, μέσω της υλοποίησης του Μουσειοπαιδαγωγικού Προγράμματος «Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας», θέτει ως στόχους την ανάδειξη του πολιτικού ρόλου της γυναίκας, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στον χώρο της πολιτικής κοινωνικοποίησης, την κατανόηση της αναγκαιότητας να αναπαράγονται οι θετικές στάσεις και δράσεις, την απόκτηση θάρρους στο να εκφράζουν οι μαθητές την άποψή τους για τα κοινά και τέλος την πίστη στους θεσμούς και κυρίως στη δημοκρατία. Προσδιορίζεται το πριν, το κατά τη διάρκεια και το μετά του Προγράμματος. Καταγράφονται και αναλύονται οι τεχνικές και οι δράσεις του προγράμματος, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η συμπλήρωση φύλλων εργασίας, τα παιχνίδια ρόλων και η έκφραση των συναισθημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτειότητα, θεσμοί, πολιτική κοινωνικοποίηση

“I become a citizen of Ancient Elis”. A Museum Education Program

Mavroeidakou Eleni, Primary School Teacher, M.Ed
elmavroid@gmail.com

Abstract

The promotion and cultivation of citizenship as a basic pillar of the Greek educational system is now very timely. The ancient Greek tradition can serve both as a basis for humanism and the democratic acquis and as an example of political socialization. This paper, through the implementation of the Museum Education Program "I become a citizen of Ancient Elis", sets as its objectives the promotion of the political role of women, the development of critical thinking in the field of political socialization, the understanding of the necessity to reproduce positive attitudes and actions, the acquisition of courage for the students to express their views on common issues and finally the belief in institutions and especially in democracy. The before, during and after the program is determined. The techniques and activities of the program, such as theatrical play, completion of worksheets, role playing and expression of emotions, are recorded and analyzed.

Key-Words: Citizenship, institution, political socialization

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το νέο (2022) Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου, στην τρίτη (3η)

ζώνη, «Σχολικοί Μαθητικοί Όμιλοι», εντάσσονται, για συνεχόμενο δίωρο καθημερινά, με ενδιάμεσο ολιγόλεπτο διάλειμμα, οι σχολικοί μαθητικοί όμιλοι, στο πλαίσιο λειτουργίας των οποίων δύναται να προσφέρεται δράση, δημιουργική απασχόληση, ελεύθερη έκφραση και ψυχαγωγία.

Τα αντικείμενα αυτών των δράσεων μπορούν να σχετίζονται με τον αθλητισμό, τα ομαδικά αθλήματα, τους παραδοσιακούς ή μοντέρνους χορούς, τη χοροκινητική έκφραση, τις εικαστικές τέχνες, τις χειροτεχνίες και κατασκευές, την εκμάθηση μουσικών οργάνων, την εκπαιδευτική ρομποτική, τα πνευματικά παιχνίδια και παζλ, τα παραδοσιακά παιχνίδια, τις επιστημονικές κατασκευές – πειράματα, τα μαθηματικά παιχνίδια, τη ρητορική τέχνη και δημιουργική γραφή, το ασφαλές και δημιουργικό διαδίκτυο, τη διαπολιτισμική παιδεία, την πολιτειότητα και πολιτότητα, τον εθελοντισμό, την παιδική επιχειρηματικότητα, καθώς και τη δημιουργία εφημερίδας. Οι σχολικοί μαθητικοί όμιλοι δύνανται, επιπλέον, να δραστηριοποιούνται στην οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, κοινωνικών-βιωματικών και περιβαλλοντικών δράσεων, τη συγκρότηση χορωδίας, θεατρικής ομάδας και μαθητικής ορχήστρας. Η διάρκεια κάθε ομίλου μπορεί να εκτείνεται σε ένα ή και περισσότερα συνεχόμενα διδακτικά δίωρα. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου μπορούν να επιλέγουν και να συμμετέχουν σε έναν ή περισσότερους ομίλους.

Όσον αφορά στην προαναφερόμενη έννοια της πολιτειότητας, αυτή είναι η ιδιότητα τού να είναι κάποιος πολίτης και σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή/πολίτη να συμμετέχει ενεργά στο πολιτικό γίνεσθαι της χώρας του και στις σύγχρονες κοινωνίες (Φτερνιάτη & Γκολώνη, 2009). Αυτή η συμμετοχή του πολίτη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δημοκρατία, όπου ο πολίτης απολαμβάνει ατομική, πολιτική και κοινωνική ελευθερία. Άρα, η ιδιότητα του πολίτη σχετίζεται με ένα σύνολο συμμετοχικών δραστηριοτήτων, όπως εκλογές, τρέχοντα ζητήματα, εθελοντισμός, φιλανθρωπία κ.ά. (Χριστοπούλου, Φλώρου & Στεφανόπουλος, 2009).

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία, σε μια κατεύθυνση ανάδειξης και καλλιέργειας της πολιτειότητας, θα περιγράψει το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδος», το οποίο αντλεί την επικαιρότητά του από το συνολικό θεσμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης στη χώρα μας, που θέτει, όπως αναφέρθηκε, την πολιτειότητα ως βασικό άξονα. Ένα Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα υλοποιείται στον χώρο των μουσείων, σε μια προσπάθεια διεύρυνσης του σχολείου σε πολιτισμικούς εξωσχολικούς χώρους, με σκοπό την παγίωση της σημασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς» (Νικονάνου, 2005). Κάθε, δε, εκπαιδευτικό Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει τρία βηματικά στάδια: α) την προετοιμασία, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, β) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που υλοποιούνται κατά την επίσκεψη στο μουσείο και γ) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

Το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: «Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας».

Το παρόν Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα πραγματοποιείται στον αρχαιολογικό

χώρο της Ήλιδας. Συγκεκριμένα διεξάγεται στο αρχαίο θέατρο, το οποίο είναι το καλύτερα σωζόμενο μνημείο της αρχαίας πόλης. Απευθύνεται, δε, σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού Σχολείου. Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές:

1. Να μάθουν για δύο θεσμούς της Αρχαίας Ήλιδας: τον θεσμό των Ελλανοδικών και τον θεσμό των δεκαέξι γυναικών.
2. Να αντιληφθούν την ευρύτερη έννοια των θεσμών.
3. Να ασκηθούν στις αξίες της Δημοκρατίας (Αλιβιζάτος, 1995).
4. Να κατανοήσουν ότι οι θετικές δράσεις της κοινωνίας πρέπει να αναπαράγονται μέσω της αγωγής των αυριανών πολιτών.
5. Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους.
6. Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη (Ματσαγγούρας, 2002; Lipman, 2002, Γιανναράς, 2011).

Σε καθένα από τα τρία ακολουθιακά στάδια του εκπαιδευτικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας», θα αναπτυχθούν σχετικές δραστηριότητες, όπως παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

1ο Στάδιο: Προετοιμασία, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο

Ο μουσειοπαιδαγωγός, ο επιστήμονας, δηλαδή, ο οποίος σχεδιάζει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μετατρέποντας το μουσείο σε χώρο δράσης, έμπνευσης και δημιουργίας (Καράνης, 2005), θα επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να ενημερωθεί για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για να εισαγάγει τους μαθητές στο θέμα, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής θα συζητήσει μαζί τους για τις αξίες που συνδέονται με τους κανόνες στην κοινωνία και στην άθληση. Θα επικεντρωθούν στις αρχή του «εὖ ἀγωνίζεσθαι» και στη συνέχεια θα συζητήσουν για τη σημερινή εποχή και τις αντιστοιχίες που υπάρχουν. Στόχος είναι να δημιουργηθεί η επιθυμία για την επίσκεψη. Ο εκπαιδευτικός θα ενημερώσει, βέβαια, τους μαθητές, για τους κανόνες συμπεριφοράς σε αρχαιολογικούς χώρους.

2ο Στάδιο: Επίσκεψη στο μουσείο (Α΄ μέρος)

Κατά την επίσκεψη, ο μουσειοπαιδαγωγός υποδέχεται τους μαθητές στον αρχαιολογικό χώρο. Οι μαθητές φορούν καρτελάκι με το όνομά τους, για να διευκολύνουν την επικοινωνία και περιέρχονται τον αρχαιολογικό χώρο, ώστε να αποκτήσουν μία συνολική εικόνα. Στη συνέχεια, ο μουσειοπαιδαγωγός τους ενημερώνει επιγραμματικά για τα μνημεία και μεταβαίνουν στο θέατρο, όπου τους παρουσιάζει τον «Κλεόβουλο». Ο Κλεόβουλος είναι ο «πρωταγωνιστής» του προγράμματος και με τη βοήθεια ακουστικού υλικού ξεκινά η παρουσίαση:

«Είμαι ο Κλεόβουλος και έρχομαι από το μακρινό παρελθόν των προγόνων σας. Γεννήθηκα στην Ήλιδα πριν 2.300 χρόνια. Θα σάς μιλήσω για δύο σημαντικούς θεσμούς που είχαμε στον καιρό μου. Όπως ξέρετε, η πόλη μου ήταν η διοργανώτρια πόλη των Ολυμπιακών αγώνων. Έναν μήνα πριν, συγκεντρώνονταν εδώ οι αθλητές για να

προετοιμαστούν για τους αγώνες. Η άσκηση στη δικαιοσύνη γινόταν με την επιλογή άξιων και ακέραιων κριτών (Παυσανίας, V, 24,10). Οι κριτές ονομάζονταν Ελλανοδίκες. Δέκα μήνες πριν αρχίσουν οι Ολυμπιακοί αγώνες, ορίζονταν και έμεναν στον Ελλανοδικαίωνα, ενώ περνούσαν τη μέρα τους στη στοά των Ελλανοδικών. Αφού ορκίζονταν, διδάσκονταν από τους νομοφύλακες τις υποχρεώσεις τους. Ήταν υπεύθυνοι για την απονομή των επάθλων και την επιβολή προστίμων στους παραβάτες των κανονισμών. Η κρίση τους αφορούσε όχι μόνο τη σωματική επίδοση, αλλά και τον χαρακτήρα και το ήθος των αθλητών.

Η παραβίαση των νόμων και των κανονισμών του «εἶ ἄγωνίζεσθαι» θεωρούνταν παραβίαση της Δικαιοσύνης. Ονομαζόταν ύβρις, απειλούσε την ευταξία της πόλεως και γι' αυτό τιμωρείτο με αυστηρές ποινές. Οι Ελλανοδίκες συνεπικουρούμενοι από τους αλυτάρχες επέβαλλαν ποινές: σωματική τιμωρία ή χρηματικό πρόστιμο ή αποκλεισμό από τους αγώνες. Τα έσοδα από τα πρόστιμα χρησιμοποιούνταν για να κατασκευάσουν αγάλματα του Δία, που τοποθετούνταν στην είσοδο του σταδίου της Ολυμπίας προς παραδειγματισμό όλων. Η αυστηρότητα και η δικαιοσύνη των Ελλανοδικών έμοιαζαν θεϊκές. Ο θεσμός των Ελλανοδικών ήταν ένας θεσμός που φρόντιζε, ώστε ο κάθε αθλητής να αγωνίζεται έντιμα.

Ένας άλλος θεσμός ήταν ο θεσμός των δεκαέξι γυναικών. Είναι ένας θεσμός μοναδικός στη χώρα και τον κόσμο. Ο θεσμός συστάθηκε για τη συμφιλίωση των δυο πόλεων, της Πίσας και της Ήλιδας. Εκλέγονταν οκτώ γυναίκες από κάθε πόλη, που ήταν αρμόδιες να εξομαλύνουν τις διαφορές των δύο πόλεων. Είχαν, δηλαδή, τον ρόλο του διαιτητή. Βασικός τους στόχος ήταν η παύση του πολέμου. Ακόμη έσερναν τους ιερουργικούς χορούς, διοργάνωναν τα Ηραία και ύφαιναν το πέπλο της Ήρας».

Αφού τελειώσει η παρουσίαση του Κλεόβουλου, οι μαθητές συζητούν για αυτά που τους έκαναν εντύπωση και για τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από τους δύο θεσμούς. Στη συνέχεια, ακολουθούν τρεις προτεινόμενες διαλαμβανόμενες βιωματικές δραστηριότητες αυτού του δεύτερου σταδίου.

Θεατρικό παιχνίδι: (Α' δραστηριότητα: Δρώμενο)

Οι μαθητές θα χωριστούν σε δυο ομάδες, θα αναλάβουν τους ρόλους, θα συζητήσουν και θα παρουσιάσουν, με λόγο, έναν από τους δύο θεσμούς:

- Α' ομάδα: Οι Ελλανοδίκες και οι αλυτάρχες παρακολουθούν τους αθλητές που προπονούνται, ελέγχουν τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές τους. Οριοθετούν τα γυμνάσια και δημιουργούν διαλόγους με τους προπονητές και τους αθλητές.
- Β' ομάδα: Εκλέγουν τις δεκαέξι γυναίκες, που θα είναι στο συμβούλιο. Το συμβούλιο αυτό νοθετεί τους άρχοντες των δυο πόλεων για την επίλυση των διαφορών. Στη συνέχεια υπογράφεται συνθήκη και χορεύουν έναν χορό.

Θεατρικό παιχνίδι: (Β' δραστηριότητα: Έκφραση)

Κατόπιν, οι μαθητές θα ενωθούν σε μία ομάδα και θα παίξουν όλοι τον ίδιο ρόλο, αυτόν

του Ελλανοδίκη. Ακούγεται μουσική, γίνονται όλοι Ελλανοδίκες και περπατούν, ελέγχοντας τους αθλητές. Η μουσική σταματά και ακούγεται μια λέξη από τον μουσειοπαιδαγωγό, που δηλώνει την έκφραση του Ελλανοδίκη. Για παράδειγμα «αυστηρότητα», όπου οι μαθητές, τότε, παίρνουν την ανάλογη έκφραση. Μετά, ξαναρχίζει η μουσική και περπατούν οι Ελλανοδίκες. Σταματά η μουσική και ακούγεται η λέξη «αποδοκιμασία» και οι μαθητές εκφράζονται ανάλογα. Το δρώμενο συνεχίζεται με διάφορες λέξεις - εκφράσεις, όπως «συγχώρεση», «επιδοκιμασία» κ.λπ. Στόχος είναι να μπουν στον ρόλο του Ελλανοδίκη και να φανταστούν πώς νιώθει και πώς αντιδρά απέναντι σε έναν αθλητή.

Θεατρικό παιχνίδι: (Γ' δραστηριότητα: Μάντεψε ποιος)

Κάθε μαθητής αναλαμβάνει να παρουσιάσει με παντομίμα ένα πρόσωπο από τα παρακάτω: Ελλανοδίκης, αθλητής, προπονητής, αλυτάρχης, γυναίκα - μέλος του συμβουλίου και άρχοντας της πόλης. Ο καθένας με τη σειρά του θα περάσει από έναν προκαθορισμένο χώρο και θα προβεί στην παρουσίαση. Οι υπόλοιποι μαθητές πρέπει να μαντέψουν ποιον υποδύεται. Όταν τελειώσει ο καθορισμένος χρόνος, κάνουν διάλειμμα.

2ο Στάδιο: Επίσκεψη στο μουσείο (Β' μέρος)

Οι μαθητές κάθονται σε έναν μουσαμά στον χώρο, και ατομικά ο καθένας συμπληρώνει ένα φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας (παρατίθενται οι δραστηριότητες, όπως περιλαμβάνονται σε αυτό)

- Ζωγράφισε έναν Ελλανοδίκη και κύκλωσε το επίθετο που του ταιριάζει:
 - Αυστηρός
 - Αδιάφορος
 - Άδικος
 - Δίκαιος
 - Φιλικός
 - Χαλαρός
- Να κάνεις τις αντιστοιχίες:

Ελλανοδίκες	Υφαιναν το πέπλο της Ήρας.
Συμβούλιο 16 γυναικών	Παρακολουθούσαν τις προπονήσεις.
	Έλεγχαν τον χαρακτήρα των αθλητών.
	Επέβαλλαν ποινές.
	Διοργάνωναν τα Ηραία.
	Είχαν ρόλο διαιτητή ανάμεσα στις δυο πόλεις.

- Είσαι Ελλανοδίκης και παρατηρείς έναν δρομέα από τη Σπάρτη, που καθυστέρησε στην πρωινή προπόνηση. Να γράψεις αυτά που θα του πεις.

- Να συμπληρώσεις την ακροστιχίδα:

Θ - - - - -	Συμπεριφορά που έχει παγιωθεί στην κοινωνία.
Ε - - - - -	Με δύο λέξεις ο δίκαιος αγώνας.
Σ - - - - -	Οι Ελλανοδίκες επέβλεπαν και τη
Μ - - - - -	Οι Ελλανοδίκες φορούσαν πορφυρό
Ο - - - - -	Ύφαιναν το αντίστροφα.
Σ - - - - -	Η παύση των πολέμων ήταν ο τους.

- Ζωγράφισε το πέπλο της Αθηνάς.
- Στην αρχαία Ήλιδα ύφαιναν το πέπλο της Αθηνάς, σήμερα τί κάνουμε αντίστοιχα;
- Ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν όλοι οι αθλητές για να είναι δίκαιοι οι αγώνες;

Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές, με ομαδοσυνεργατική, εταιρική και ατομική προσέγγιση, να νιώσουν, να σκεφτούν και να μάθουν πώς διαπαιδαγωγούνταν οι νέοι στην αρχαία Ήλιδα. Το πρόγραμμα τελειώνει και οι μαθητές συμπληρώνουν το έντυπο της αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο), όπως ακολουθεί.

Ερωτηματολόγιο (παρατίθενται οι ερωτήσεις, όπως παρουσιάζονται σε αυτό)

- Συμμετείχατε ξανά σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Σημειώστε Χ δίπλα από την απάντηση.
 - Ναι.....
 - Όχι.....
- Σας άρεσε το πρόγραμμα;
 - Καθόλου.....
 - Λίγο.....
 - Αρκετά.....
 - Πολύ.....
 - Πάρα πολύ.....
- Τι σας άρεσε από το πρόγραμμα;
- Τι δε σας άρεσε από το πρόγραμμα;
- Πώς νιώσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
- Θα θέλατε να συμμετέχετε ξανά σε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα;

3ο Στάδιο: Μετά την επίσκεψη

Στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό για αυτά που τούς άρεσαν ή δεν τους άρεσαν κατά την επίσκεψη. Στη συνέχεια, μιλούν για τους κανόνες που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν στα παιχνίδια και στα αθλήματα τους. Τους γράφουν σε χαρτόνι και τούς τοποθετούν στην τάξη τους. Έπειτα, καθιερώνουν τον θεσμό των ελλανοδικών - κριτών για τα παιχνίδια τους. Αυτοί οι κριτές θα αλλάζουν ανά παιχνίδι. Στο μάθημα, επίσης, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συζητούν για τη σημερινή αγωγή των παιδιών και από πού επηρεάζεται. Τέλος, οι μαθητές μπορεί να αποφασίσουν να εκδώσουν μία εφημερίδα και να πάρουν συνέντευξη από προσωπικότητες της πόλης τους για τους σημερινούς σχετικούς θεσμούς.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης μπορούν να αποβούν εξίσου σημαντικές και αξιόλογες, κατ' αναλογία με τη διδακτική πράξη που επιτελείται στον τυπικό και περιχαρακωμένο χώρο του σχολείου. Μια τέτοια, ουσιαστική και ενθουσιαστική, συνάμα, άτυπη μορφή εκπαίδευσης είναι το μουσείο, του οποίου ο ρόλος του ως πλούσιας πηγής μάθησης είναι άκρως σημαντικός. Οι μαθητές, με τις επισκέψεις τους σε μουσεία, μπορούν να εξελιχθούν σε μικρούς (εξ)ερευνητές, και να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις εμπειρίες τους, την κριτική τους σκέψη, τις δεξιότητες οργάνωσης, ταξινόμησης, αυτογνωσίας, διαλόγου και ερμηνείας αποτελεσμάτων, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τον στοχασμό και την ενσυναίσθησή τους.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ένα μουσείο είναι ικανές να πιστοποιήσουν και να κεφαλαιοποιήσουν τον παιδαγωγικό ρόλο των Μουσείων, μέσω και των οργανωμένων Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, ώστε να εξελιχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά. Τα Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα, μέσω πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης, παρέχουν πλούσιες ευκαιρίες πολυτροπικής και βιωματικής μάθησης, παρουσιάζοντας στους μαθητές διαφορετικά αντικείμενα τέχνης (Young et al., 2022).

Η παρούσα εργασία, παρουσίασε αναλυτικά, μέσω τριών ακολουθιακών σταδίων το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα με τίτλο «Γίνομαι πολίτης της Αρχαίας Ήλιδας, το οποίο προτείνεται να υλοποιηθεί στον αρχαιολογικό χώρο της Ήλιδας. Πέραν των παραπάνω ωφελημάτων, οι μαθητές, με τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα, αναμένεται να αναπτύξουν, να καλλιεργήσουν και να ισχυροποιήσουν την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτική τους κοινωνικοποίηση, καθώς και την πίστη τους και την εμπιστοσύνη τους στους δημοκρατικούς θεσμούς.

Τελικά, ως κατακλείδα πρέπει να τονιστεί ότι μια επίσκεψη σε ένα μουσείο (Joy of Museums Virtual Tours, 2022), το οποίο αποτελεί, αναμφίβολα, έναν λαμπρό τόπο μάθησης, είναι μια αναζήτηση της ομορφιάς, της αλήθειας αλλά και του νοήματος της ζωής. Τα μουσεία, όπως τα θέατρα και οι βιβλιοθήκες, είναι μια γλυκιά οδός προς το κάλλος, την αιωνιότητα, την ηθική και την ελευθερία.

Βιβλιογραφία

- Alivizatos, N. (1995). *Oi Politikoi Thesmoi se krisi 1922-1974 – Opseis tis Ellinikis Empeirias*. Themelio.
- Christopoulou, E., Florou, D. & Stefanopoulos, N. (2008). Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi kai Ekpaidefsi gia tin idiotita tou politi: efarmoges sto vivlio tis Koinonikis kai Politikis Agogis tis E' Dimotikou. Sta *Praktika tou 4ou Synedriou PEEKPE*, 12-14 / 12os /2008. Nafplio.
- Fterniati, A. & Gkoloni, V. (2009). Grammatismos, polygrammatismoi kai politeiotita. *Anakoinosi sto 2o Diethnes Notio-evropaiko kai Mesogeiaiko Synedrio me thema Taftotita, Politeiotita kai Politismos*. Patra, 13-14 Noemvriou.
- Giannaras, Ch. (2011). *Exi filosofikes zografies*. Ikaros.
- Joy of Museums Virtual Tours, (2022). *Quotes about Museums, Art and History*. Available online from: <https://joyofmuseums.com/quotes-about-museums/>.
- Karanis, E. (2005). *Mouseiopaidagogiki*. Agrinio: Ekdoseis D. Bakis.
- Lipman, M. (2006). *I skepsi stin ekpaidefsi*. Patakis.
- Matsangouras, I. (2002). *Stratigikes Didaskalias: I Kritiki Skepsi sti Didaktiki Praxi*. Gutenberg.
- Nikonanou, N. (2005). O rolos tis Mouseiopaidagogikis sta sygchrona mouseia. *Tetradia mouseiologias*. Athina: Metaichmio.
- Pafsanias, V, 24, 10.
- Young, S., Eadie, T., Suda, L. & Church, A. (2022). LEARN: essential elements of museum education programs for young children. *Curator: The Museum Journal*, 65(1), 209-223.

Μουσειοπαιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Αναγκαιότητα και Περιεχόμενο

Μαυροειδάκου Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ

Περίληψη

Η επαφή του μαθητή με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου του, καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών, του προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίζει καλύτερα την ιστορία του, όπως και την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών, να αναζητά και να αξιολογεί τα αναλλοίωτα σημεία της συνεχώς τροποποιούμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας, ώστε και να καθορίζει το τρέχον νόημα της ιστορικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την παιδαγωγική, που εκφράζεται στον χώρο του μουσείου, καθώς κινείται σε καθαρά μουσειοπαιδαγωγικό πλαίσιο. Αρχικά, εισάγει και νοηματοδοτεί την έννοια του μουσείου και τους διάφορους τύπους του. Ακολούθως, συναρτά τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και σκιαγραφεί τον εξέχοντα ρόλο του μουσειοπαιδαγωγού. Στη συνέχεια, περιγράφει τις δράσεις που υλοποιούνται μέσω χρονικών ακολουθιακών σταδίων, κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία. Τέλος, αναλύονται και παρουσιάζονται τα πολλά εκπαιδευτικά και μαθησιακά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε καλά σχεδιασμένα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτισμός, μουσείο, Μουσειοπαιδαγωγική

Museum education and Educational Programs. Necessity and Content

*Mavroeidakou Eleni, Primary School Teacher, M.Ed
elmavroid@gmail.com*

Abstract

The student's contact with the culture and art forms of his/her place, as well as with the testimonies of other cultures, offers him/her the opportunity to know better his/her own history, as well as the history of other peoples and cultures, to seek and evaluate the invariable points of the constantly changing contemporary cultural identity, in order to determine the current meaning of the historical life of modern man. This paper deals with pedagogy, expressed in the museum space, as it operates in a purely museum-education context. First, it introduces and gives meaning to the concept of the museum and its various types. Next, it links museum education programs to contemporary learning theories and outlines the prominent role of the museum educator. Then, this paper describes the actions implemented through time sequential stages during educational visits to museums. Finally, it analyses and presents the many educational and learning benefits that students gain from participating in well-designed museum education programs.

Keywords: Culture, Museum, Museum Education

Εισαγωγή – Η έννοια του Μουσείου

Πριν από οποιαδήποτε πραγμάτευση και μελέτη, που θα αφορά στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, είναι μάλλον επιβεβλημένη μια αναφορά στην έννοια του ίδιου του μουσείου. Μουσείο, στην αρχαιότητα, ήταν ο τόπος στον οποίο τιμούνταν οι Μούσες, γι' αυτό και το μουσείο περιγράφεται και αποκαλείται ως «Τέμενος των Μουσών». Οι Μούσες ήταν οι εννέα κόρες του Δία και της Μνημοσύνης. Αργότερα, οι Λατίνοι θεώρησαν ότι το μουσείο ήταν ο τόπος φιλοσοφικών συζητήσεων. Πάντως, το πρώτο μουσείο του νεοσυσταθέντος ελληνικού κράτους ιδρύθηκε από τον Καποδίστρια, τον Μάρτιο του 1829, στην Αίγινα (Καράνης, 2005).

Το μουσείο είναι ο χώρος ανάδειξης της ανθρώπινης δημιουργικότητας, αφού εκεί εκτίθενται πολιτισμικά αγαθά του παρελθόντος και του παρόντος. Έχει ως στόχο να συλλέγει, να συντηρεί και να παρουσιάζει τα δημιουργήματα του ανθρώπου και της φύσης και να ενισχύει την παιδεία και τον πολιτισμό (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1986). Οι συλλογές των μουσείων αποτελούν πηγή πληροφόρησης και γνώσης. «Τα αντικείμενα έχουν ζωές που, ενώ είναι πεπερασμένες, είναι συχνά πολύ πιο μακρόχρονες από τις δικές μας. Μόνο αυτά έχουν τη δύναμη να μεταφέρουν το παρελθόν στο παρόν» (Pearce, 2002).

Από τον 18ο αιώνα, το μουσείο έχει στόχο τη συλλογή, την καταγραφή και την έκθεση των αντικειμένων. Σήμερα, δεν αρκείται μόνο σε αυτόν τον ρόλο, αλλά λειτουργεί ολιστικά. Η συντήρηση, η έρευνα αλλά και η επιμόρφωση του κοινού είναι οι σύγχρονες λειτουργίες του σημερινού μουσείου. «Το μουσείο καλείται να παίξει τις μουσικές που οφείλει να περιλαμβάνει το ρεπερτόριό του» (Hooper - Greenhil, 2012). Επιπλέον, το μουσείο συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη του τόπου αλλά και στην ενίσχυση της εθνικής συνειδήσης, καθώς είναι το μέσον που βοηθά τον λαό να ταυτιστεί με την ιστορία του και με την πολιτισμική ταυτότητά του.

Σε κάθε περίπτωση, το μουσείο έχει την ικανότητα να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή. Μάλιστα, υπάρχουν τέσσερις κύριοι τύποι οργανισμών που συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή (Rosenberg, 2011: α) οι πολιτικοί, β) οι κοινωνικοί, γ) οι οικονομικοί και δ) οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Τα μουσεία συνδυάζουν πτυχές τόσο κοινωνικών όσο και εκπαιδευτικών οργανισμών, αφού λειτουργούν ως κοινωνικές οργανώσεις, ως μέρη της κοινωνίας των πολιτών και ταυτόχρονα είναι μέρη, όπου οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν για τη δική τους ιστορία. Υπό αυτή την έννοια, τα μουσεία μπορούν να λειτουργήσουν και ως μια λίαν αξιόλογη εκπαιδευτική έκθεση (Semper 1990).

Από το 1980 υλοποιούνται και στη χώρα μας εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές περιηγήσεις σε μουσεία. Μέσα από τα προγράμματα αυτά, ο επισκέπτης εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με ευχάριστο τρόπο και ο πολιτισμός γίνεται κτήμα και γνώση όλο και περισσότερων ανθρώπων. Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να βοηθήσουν το κοινό τους να περάσει από τη θέση του παθητικού θεατή, στη θέση του ενεργητικού πομπού, στη θέση του δημιουργού (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης, 1983). Το κοινό αυτό διαφέρει ως προς τα ηλικιακά και τα

κοινωνικά χαρακτηριστικά. Γι' αυτό, τα προγράμματα διαφοροποιούνται και μπορούν να διακριθούν στα εξής:

- Προσχολικής ηλικίας
- Σχολικής ηλικίας του Δημοτικού σχολείου
- Σχολικής ηλικίας του Γυμνασίου
- Σχολικής ηλικίας του Λυκείου
- Φοιτητών και σπουδαστών
- Ατόμων με ειδικές ανάγκες
- Ενηλίκων.

Ο μαθητικός πληθυσμός, κυρίως των Δημοτικών σχολείων, ανταποκρίθηκε και αγκάλιασε αυτή τη μορφή άτυπης εκπαίδευσης. Οι επισκέπτες – μαθητές μέσα από την έρευνα, την ανακάλυψη, την ταξινόμηση, τη σύνθεση, τη διατύπωση της υπόθεσης, την επίλυση του προβλήματος και το συμπέρασμα, κατανοούν καλύτερα το παρελθόν. Το πρωτότυπο εκθεσιακό υλικό των μουσείων διευκολύνει την απόκτηση της ιστορικής γνώσης και συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. «Η επαφή του μαθητή με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου του, καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών, προσφέρει σ' αυτόν τη δυνατότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζει καλύτερα την ιστορία του, όπως και την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών, να αναζητά επιπλέον και να αξιολογεί τα σταθερά σημεία της μεταβαλλόμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας και να προσδιορίζει το παροντικό νόημα της ιστορικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου» (Λεοντσίνης, 2002). Από τη γνώση του παρελθόντος θα οδηγηθεί ο μαθητής στην κατανόηση του παρόντος. Το μουσείο, λοιπόν, προσφέρει τη δυνατότητα επιβεβαίωσης της ακαδημαϊκής γνώσης και την ευκαιρία σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή πραγματικότητα (Δάλκος, 2002).

Στη συνέχεια η παρούσα θα περιγράψει κάποιες χαλαρές ταξινομήσεις των μουσείων και θα συνδέσει τη Μουσειοπαιδαγωγική, την παιδαγωγική δηλαδή που εφαρμόζεται στον χώρο των μουσείων, με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, από τις οποίες αντλεί τις αρχές και τις θεωρήσεις της. Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην μετεξέλιξη και ανάδειξη του μουσείου σε χώρο δράσης, παρότρυνσης και δημιουργίας θα περιγραφεί, επίσης. Τέλος, θα παρουσιαστούν πολλές εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες συνθέτουν τα τρία βηματικά στάδια, τα οποία μετέρχονται όλες οι καλά οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, ενώ θα καταγραφούν και τα πολλά μαθησιακά ωφελήματα (γνώσεις και δεξιότητες), που μπορεί να κερδίσουν οι μαθητές, από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες πλούσιες μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις.

Διάκριση των μουσείων

Γενικά, υπάρχουν πολλές (χαλαρές, ωστόσο) κατηγοριοποιήσεις μουσείων (Lewis, 2022; Andre, Durksen & Volman, 2017; Frey & Meier, 2006). Συνήθως, τα μουσεία ταξινομούνται με βάση τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: α) περιεχόμενο, β) μέγεθος, γ) ηλικία και δ) θεσμική μορφή. Για παράδειγμα, μπορούν να λάβουν διάφορες

οργανωτικές-θεσμικές μορφές, αναλόγως της χρηματοδότησής τους, δηλαδή μπορεί να είναι ιδιωτικά για κερδοσκοπικούς σκοπούς, ιδιωτικά μη κερδοσκοπικά ή και δημόσια. Επίσης, τα μουσεία, μπορούν να ταξινομηθούν, σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, σε γενικά, σε φυσικής ιστορίας και φυσικών επιστημών, σε επιστήμης και τεχνολογίας, σε ιστορίας-αρχαιολογίας και σε τέχνης-γκαλερί. Ακόμη, υπάρχουν γεωργικά πολεμικά, ανθρωπολογικά, ανατομικά και παιδικά μουσεία.

Επιπλέον, μια άλλη διάκριση χωρίζει τα μουσεία σε παραδοσιακά, μοντέρνα και μετα-μοντέρνα (Gonçalves, 2019; Νάκου, 2001; 2000):

- Τα παραδοσιακά (object oriented) μουσεία δημιουργήθηκαν στα τέλη του 18ου αιώνα και παράγουν μία κλειστού τύπου γνώση, που στερείται κοινωνικού περιεχομένου. Εστιάζουν στα αντικείμενα και αγνοούν τις ανάγκες, τις ερωτήσεις και τις ιδέες των επισκεπτών.
- Αντίθετα τα μοντέρνα (object and people oriented) μουσεία εκθέτουν τα αντικείμενα σε σχέση με το κοινωνικό τους πλαίσιο και παρέχουν πολύπλευρες πληροφορίες και ενδείξεις, που αποκοπούν στο να διευκολύνουν την προσέγγιση και την κατανόησή τους από το ευρύ κοινό. Επικεντρώνουν, δηλαδή, το ενδιαφέρον τους στα αντικείμενα και στο κοινό και διακρίνονται για τον παιδευτικό και «ψυχαγωγικό» τους χαρακτήρα.
- Τα μεταμοντέρνα (people oriented) μουσεία εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην εξυπηρέτηση του κοινού τους, γι' αυτό και λειτουργούν ως χώρος που εξυπηρετεί πολύπλευρους ατομικούς και κοινωνικούς σκοπούς.

Η Μουσειοπαιδαγωγική και οι παιδαγωγικές θεωρίες

Η Μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί έναν τομέα της σύγχρονης παιδαγωγικής, που εκδηλώνεται στον χώρο του μουσείου. Αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια και συνέπεσε με «τη συνειδητή προσπάθεια επέκτασης του σχολείου σε εξωσχολικούς χώρους μάθησης, καθιέρωσης του πολιτισμού ως πολιτιστικού προϊόντος, αλλά και της συνεχώς αυξανόμενης σημασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς» (Νικονάνου, 2005).

Η γνώση στον χώρο του μουσείου δε δίνεται έτοιμη, αλλά δομείται από το υποκείμενο. Στηρίζεται, δηλαδή, στην αντίληψη ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τη συνάντηση των αντικειμένων με τον θεατή (Pearce, 2002). Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να ανιχνεύονται οι ανάγκες κάθε ομάδας επισκεπτών. Έτσι οι μουσειοπαιδαγωγοί προχωρούν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφού επιλέξουν θεματική ενότητα και μέθοδο προσέγγισης, και στηρίζονται στις παρακάτω παιδαγωγικές θεωρίες:

- Στη βιωματική μάθηση και στην ανακάλυψη της γνώσης, όπως υποστηρίχθηκε από τη Montessori και τον Dewey, όπου η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία, η οποία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και το εμπειρικό του υπόβαθρο.
- Στη θεωρία του L. Vygotsky για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική διάσταση της μάθησης, καθώς και στην ολιστική μάθηση, που υποστηρίζει τη διεπιστημονική σύνδεση όλων των δραστηριοτήτων.

- Στη θεωρία του J. Piaget για τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου και την αλληλεπίδραση της λογικής και της εμπειρίας, όπου η επαφή με τα αντικείμενα και ο πειραματισμός διευκολύνουν τη μάθηση, σε συνδυασμό με τη βιολογική ωριμότητα.
- Στη θεωρία του J. Brunner για το περιεχόμενο της γνώσης και την εμπλοκή των μαθητών, όπου η βιωματική μάθηση οδηγεί στην αυτονομία του ατόμου.
- Στη θεωρία του R. Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, τη λεκτική, τη λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματικοκινησιαστική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Όλοι αυτοί οι τύποι νοημοσύνης βελτιώνονται και σε άλλους χώρους εκπαίδευσης, εκτός από το σχολείο.
- Τέλος, στη θεωρία του D. Coleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Κολιάδης, 2000), χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση, ο έλεγχος των παρορμήσεων, ο αλτρουισμός και η κοινωνική προσαρμοστικότητα.

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτίστηκε από το θεατρικό παιχνίδι, μέσα από την υπόδυση ρόλων και την προσωπική έκφραση, καθώς και μέσα από εικαστικές δραστηριότητες. Καθοριστικό ρόλο έχει, βέβαια, ο χώρος του μουσείου και η ατμόσφαιρα που αποπνέει με τα μουσειακά αντικείμενα, καθώς συνθέτουν «ένα ιδιαίτερο είδος διδακτικού και επικοινωνιακού μέσου, το οποίο είναι καθοριστικό για τη Μουσειοπαιδαγωγική» (Νικονάνου, 2005).

Μέσω της Μουσειοπαιδαγωγικής, νοηματοδοτήθηκαν και οι υπόλοιπες μουσειακές λειτουργίες, όπως αυτή της συλλογής, της τεκμηρίωσης, της έρευνας και της παρουσί-ασης, οι οποίες μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των επισκεπτών για το μουσείο (Hooper –Greenhil, 2012). Με τη Μουσειοπαιδαγωγική, λοιπόν, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η γέννηση πολλαπλών παραστάσεων, η παιδεία και γενικότερα ο στόχος του Μουσείου για ανθρωποκεντρικό - επισκεπτοκεντρικό θεσμό.

Ο ρόλος του Μουσειοπαιδαγωγού

Οι επιστήμονες, που είναι επιφορτισμένοι με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι οι μουσειοπαιδαγωγοί ή εμψυχωτές ή αλλιώς διαμεσολαβητές. Σκοπός των μουσειοπαιδαγωγών είναι να γίνουν προσιτά τα εκθέματα στους επισκέπτες και να μετατραπεί το μουσείο σε χώρο δράσης, έμπνευσης και δημιουργίας (Καράνης, 2005).

Ο μουσειοπαιδαγωγός χρειάζεται να έχει καλή γνώση της ιστορίας, για να μπορεί να συνδέει τα εκθέματα με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής τους. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο να έχει γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, έτσι ώστε να δημιουργεί το θετικό κλίμα που χρειάζεται η ομάδα, για να νιώσει ασφάλεια και να φτάσει στη βιωματική μάθηση. Ο μουσειοπαιδαγωγός θα διευκολύνει τον επισκέπτη να αποκωδικοποιήσει, να αναλύσει, να αξιολογήσει και να φτάσει στην ιστορική ενσυναίσθηση

και κατανόηση των αντικειμένων. Να φανταστεί, δηλαδή, τη ζωή και τους ανθρώπους σε άλλο χώρο και χρόνο και να προβεί σε συγκρίσεις, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τον επισκέπτη να εξαγάγει τα προσωπικά του συμπεράσματα και να φωτίσει τις πολλαπλές πτυχές της πραγματικότητας.

Ο μουσειοπαιδαγωγός είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο. Είναι απαραίτητο να υπάρχει σχέση συνεργασίας του σχολείου με το μουσείο, εφόσον και οι δυο φορείς επιθυμούν το άνοιγμά τους στην κοινωνία. Η Μουσειοπαιδαγωγική βοηθά το σχολείο όχι μόνο με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις ξεναγήσεις στον χώρο, αλλά και με μουσειοσκευές, εκθέσεις και επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικές επισκέψεις στο μουσείο

Στα εκπαιδευτικά, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, ανεξάρτητα από τον τύπο του μουσείου, περιλαμβάνονται τρία ιεραρχικά, ακολουθιακά στάδια:

1. Η προετοιμασία, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο.
2. Οι δραστηριότητες κατά την επίσκεψη στο μουσείο.
3. Οι δραστηριότητες μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

Όσον αφορά στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του θα επιλέξει το μουσείο που θα επισκεφθούν. Η επίσκεψη αυτή και η επιλογή του μουσείου θα είναι εναρμονισμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης. Πριν από την επίσκεψη με την τάξη, κρίνεται σκόπιμο να έχει επισκεφθεί ο εκπαιδευτικός μόνος του τον χώρο και να έχει συζητήσει με τον μουσειοπαιδαγωγό, έτσι ώστε να τον ενημερώσει για τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.

Στη συνέχεια, θα συζητήσει με τους μαθητές για την επικείμενη επίσκεψη και την αναγκαιότητά της, ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Τέλος, θα τους ενημερώσει για το είδος του μουσείου και τη συλλογή που περιλαμβάνει. Οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν τις ερωτήσεις τους, να συγκεντρώσουν φωτογραφίες και να τις αναδείξουν σε ένα ταμπλό της τάξης τους. Μπορούν ακόμα να συγκεντρώσουν υλικό για τη συλλογή του μουσείου και να ζωγραφίσουν αυτά που φαντάζονται ότι θα δουν.

Ο εκπαιδευτικός θα ενημερώσει τους μαθητές για το πρόγραμμα της επίσκεψης, δηλαδή τη διάρκεια, το διάλειμμα, τον χρόνο της επίσκεψης, το φαγητό και το παιχνίδι που θα ακολουθήσει, ενώ παράλληλα θα τους ενημερώσει για τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στο μουσείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι δεν ακουμπούν τα εκθέματα και ότι θα πρέπει να μιλούν χαμηλόφωνα, έτσι ώστε να μην ενοχλούν τους άλλους επισκέπτες. Ενδείκνυται, επίσης, οι μαθητές να έχουν στην μπλούζα τους μια ετικέτα με το όνομά τους, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο μουσειοπαιδαγωγός και να υπάρξει καλύτερη επικοινωνία. Είναι αλήθεια ότι όσο περισσότερο είναι προετοιμασμένη μία επίσκεψη, τόσο καλύτερο θα είναι το αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια, κατά το δεύτερο στάδιο της επίσκεψης στο μουσείο, πριν μπουν οι μαθητές σε αυτό, ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τους κανόνες. Μέσα στον χώρο του

μουσείου ο μουσειοπαιδαγωγός τους περιμένει και τους καλωσορίζει. Αφού γνωριστούν και εφόσον οι μαθητές φορούν την ετικέτα με το όνομά τους, τους οδηγεί στον χώρο. Με τη βοήθεια του μουσειοπαιδαγωγού, οι μαθητές παρατηρούν τα εκθέματα, εστιάζοντας σε αυτά που τούς αναφέρει ο εμψυχωτής. Στη συνέχεια πηγαίνουν στον χώρο που είναι ορισμένος για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ή σε μια γωνία, εάν δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος χώρος. Εφόσον υπάρχει δυνατότητα κάθονται σε κύκλο. Ο εμψυχωτής ρωτά τους μαθητές για αυτά που είδαν και τούς εντυπωσίασαν. Κάθε μαθητής λέει: Μου άρεσε αυτό, γιατί... ή δε μου άρεσε γιατί....

Άλλες δράσεις, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο, μπορεί να είναι και οι παρακάτω:

- Ονοματοδοσία: Οι μαθητές μπορούν να δώσουν ονόματα στα αντικείμενα που είδαν, ανάλογα με τη χρήση τους ή ένα χαρακτηριστικό τους. Μπορούν να ονοματοδοτήσουν διαφορετικά και τα αγάλματα.
 - Θεατρικό παιχνίδι: Ενδιαφέρουσα δραστηριότητα είναι και το θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές επιλέγουν ένα αντικείμενο της συλλογής ή ένα άγαλμα. Περιπατούν στους ήχους απαλής μουσικής. Όταν η μουσική σταματά, αναπαριστούν το άγαλμα ή το αντικείμενο που επέλεξαν. Με το σώμα τους δείχνουν τη στάση του αγάλματος και την έκφραση. Η μουσική ξαναρχίζει....
 - Σε παραλλαγή της παραπάνω δραστηριότητας, όταν η μουσική σταματά, ένας - ένας μαθητής ξεχωριστά αναπαριστά το άγαλμα ή το αντικείμενο και οι υπόλοιποι μαθητές μαντεύουν ποιο μπορεί να είναι.
 - Επόμενη δραστηριότητα του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι η εξής: ενώ ακούγεται μουσική, οι μαθητές κάθονται με κλειστά τα μάτια και σκέφτονται το αντικείμενο που τους εντυπωσίασε, δημιουργούν μία ιστορία και στη συνέχεια τη διηγούνται. Προεκτείνοντας τις ιστορίες των εκθεμάτων, γίνονται κάτοχοι αυτών των αντικειμένων και φαντάζονται πως περνούν μία μέρα αυτής της εποχής. Μετά γίνονται ομάδες και συζητούν για τη μέρα αυτή, συνδέουν τις ιστορίες τους, τις ενώνουν σε μία ιστορία και την παρουσιάζουν με κινήσεις και λόγο.
 - Παιχνίδι με κάρτες: Μία άλλη δραστηριότητα είναι το παιχνίδι με τις κάρτες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει μία κάρτα. Κάθε κάρτα έχει ένα αντικείμενο που απεικονίζει ένα από τα εκθέματα του μουσείου. Οι μαθητές της ομάδας συζητούν γι' αυτό το αντικείμενο.
 - Πώς φτιάχτηκε;
 - Από τι υλικό;
 - Ποια ήταν η χρήση του και ποιοι το χρησιμοποιούσαν;
 - Τι χρώμα είχε;
 - Τι αναπαραστάσεις είχε πάνω του ζωγραφισμένες;
- Στο τέλος ο εκπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει το αντικείμενο στην τάξη.
- Φύλλο εργασίας: Μπορεί να δοθεί φύλλο εργασίας σε κάθε μαθητή με δυο-τρεις δραστηριότητες. Αυτές μπορεί να είναι:
 - Ακροστιχίδα ή μεσοστιχίδα.
 - Πολλαπλών επιλογών.

- Σωστό ή λάθος.
- Σύνθεση ενός σχετικού παζλ.

Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει εστίαση στη γνώση και προσπάθεια αποτύπωσης του βιώματος στον γραπτό λόγο.

- Ζωγραφική: Η τελευταία δραστηριότητα μπορεί να είναι ζωγραφική. Οι μαθητές ζωγραφίζουν σε χαρτί του μέτρου τα αντικείμενα του παρελθόντος που συζητήθηκαν και τα αντίστοιχά τους τα σημερινά, έτσι ώστε να δουν τη συνέχεια του ανθρώπινου πολιτισμού.

Τελειώνοντας τις δραστηριότητες, και ενώ βρίσκονται καθισμένοι στον κύκλο, κάθε μαθητής θα πει ένα επίθετο για να χαρακτηρίσει το μουσείο ή το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα τελειώνει εδώ ως προς αυτό το μέρος, με την ελπίδα να έχει πετύχει τον στόχο του για ευχάριστη και βιωματική μάθηση.

Τέλος, εξίσου σημαντικό στάδιο της επίσκεψης είναι και οι σχετικές δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για αυτά που είδαν. Σε μία ελεύθερη συζήτηση οι μαθητές μιλούν για όσα τούς άρεσαν. Σε αυτό το μεταγνωστικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός θα ιεραρχήσει τα σπουδαιότερα στοιχεία, μέσα από τον καταγισμό ιδεών. Ειδικότερα μπορούν να γίνουν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Ιστορίες: Στο πλαίσιο παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές θα γράψουν τη δική τους ιστορία, αφορμώμενοι από το μουσείο και τη συλλογή του. Μπορούν να περιγράψουν αυτά που τούς έκαναν εντύπωση ή να προσπαθήσουν να δώσουν ζωή σε ένα αντικείμενο, αφήνοντας τη φαντασία τους να τους ταξιδέψει.
- Κατασκευές: Στο πλαίσιο του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής οι μαθητές μπορούν να κάνουν κολάζ με θέμα αντικείμενα από τη συλλογή ή να κάνουν κατασκευές με πηλό, έχοντας ως πρότυπο τα αντικείμενα της συλλογής.
- Εφημερίδα: Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν στην εφημερίδα του σχολείου ένα αφιέρωμα για την επίσκεψή τους στο μουσείο. Μπορούν, επίσης, να πάρουν συνέντευξη από έναν συμμαθητή τους για όσα τον εντυπωσίασαν ή να βάλουν ζωγραφιές και σχετικές φωτογραφίες.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η ολοκλήρωση των τριμερών αυτών προγραμμάτων επίσκεψης σε μουσεία, πιθανόν να έχει σημαντική συμβολή στην επίτευξη κάποιων από τους βασικούς στόχους, που ορίζει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), όπως είναι ο χρόνος, η μεταβολή, η εξέλιξη, η παράδοση και η αλληλεπίδραση ατόμου - κοινωνίας (ΔΕΠΠΣ, 2002). Επιπλέον, είναι μάλλον βέβαιο ότι οι μαθητές θα αγαπήσουν τον χώρο του μουσείου και δε θα μείνουν αδιάφοροι απέναντι στα διάφορα εκθέματα. Ο Picasso αναφέρει, σχετικά, ότι «το κοινό δεν καταλαβαίνει τη μοντέρνα τέχνη, επειδή κανείς ποτέ δεν τού έμαθε να κοιτάζει έναν πίνακα» (Καράνης, 2005).

Η ηθική διάσταση των αρχαιολογικών και των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι άκρως κομβική και αξιοσημείωτη. Τη φράση «ακούω και ξεχνώ, βλέπω και

θυμάμαι, κάνω και καταλαβαίνω», που αποδίδεται στον Κομφούκιο (Vaillancourt, 2009), την ενστερνίζεται το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, που ιδρύθηκε το 1987, στην Αθήνα (Πλάκα), αφού, όπως εύστοχα διακηρύσσει, η γνώση κατακτάται, μέσα από τη βιωματική και ενεργητική μάθηση. Έτσι λοιπόν, μέσα από τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση των ψυχοκινητικών και γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά.

Ειδικότερα για τη σχολική ηλικία, τα προγράμματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν ένα κεφάλαιο σε κάποιο Σχέδιο Εργασίας (project) ή και ένα ξεχωριστό Πρόγραμμα. Οι στόχοι για ένα σχετικό πρόγραμμα μπορεί να είναι:

- Μέσω της πρόσβασης σε μια αξιόπιστη πηγή γνώσης, η εξοικείωση με τον χώρο του μουσείου, που βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τον κόσμο που ζουν, και γενικότερα βοηθά στην ανάγνωση του πολιτισμού.
- Η κατανόηση των συλλογών, που συμβάλλει στη διαθεματική γνώση και την πνευματική απόλαυση.
- Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ώστε να επιτυγχάνεται η ερμηνευτική και λειτουργική κατανόηση των πληροφοριών.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της περιέργειας και της φαντασίας, που χαρακτηρίζεται από την ευελιξία, την ευχέρεια, τον μετασχηματισμό, την πρωτοτυπία και τη σύνθεση.
- Η ενθάρρυνση του διαλόγου για δύσκολα ζητήματα, με τη λεπτομερειακή αντιπροσώπευση όλων των ανθρώπων ενός έθνους και τη δημιουργία φόρουμ για συζήτηση μεταξύ ομάδων με διαφορετικές απόψεις (Rosenberg, 2011).
- Η προσφορά ιστορικών μαθημάτων που δε διδάσκονται στο σχολείο.

Κυρίως σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, που βρίσκονται σύμφωνα με τον Piaget στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών και μπορούν να διερευνούν αντίστοιχα στοιχεία, η εμπνευστική διδακτική ευοδώνεται μέσα από πλήθος πρακτικών, όπως:

- η εξερεύνηση
- το θεατρικό παιχνίδι
- η προσωπική έκφραση μέσα από εικαστικές δημιουργίες
- η δυνατότητα αυτενέργειας
- η προσωπική πρωτοβουλία
- η έλλειψη πίεσης και
- η ισότιμη συμμετοχή.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, στηριζόμενα στις συλλογές των μουσείων, μπορούν να λειτουργήσουν ως μορφή αλληλεγγύης και πρότασης των προγόνων μας στις νεότερες γενιές. Ο σύγχρονος άνθρωπος, αφού μάθει καθιερωμένες και δοκιμασμένες πρακτικές, μπορεί να υιοθετήσει τρόπους και στάσεις ζωής, που καλλιεργούν το ήθος και συγκροτούν χαρακτήρα και ταυτότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Έτσι, μέσα από την εμπλοκή του σε ανάλογα προγράμματα μπορεί ο μαθητής να γνωρίσει τον «άλλο» και μετέπειτα τον εαυτό του, όπως επισημαίνει ο αρχαίος

Έλληνας σοφός, Σωκράτης, για να φτάσει στο «γνῶθι σαυτόν».

Μέσα από τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, υπάρχει η ελπίδα ότι επιτυγχάνεται όχι μόνο μία «ξεστή» ματιά στις συλλογές των μουσείων, αλλά και η απαρχή ενός διαλόγου με την πολιτισμική μας κληρονομιά. Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα κινητοποιούν, συνολικά, την προσωπικότητα των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη ρήση του Διονυσίου Σολωμού: «Πάντα ανοιχτά, πάντα άγρυπνα τα μάτια της ψυχής μου». Εξάλλου, όπως και η Αμερικανίδα Διευθύντρια μουσείου Monica O. Montgomery, εξάιροντας τη μαθησιακή δυναμική των προγραμμάτων αυτών, αφοπλιστικά παραδέχτηκε (Fatima et al., 2021), η μουσειοπαιδαγωγική έχει τη δύναμη και την ευθύνη να κάνει την απαιτητική εσωτερική δουλειά για την αντιμετώπιση δύσκολων θεμάτων και τη μετατροπή τους σε κρίσιμες ευδίδακτες στιγμές.

Βιβλιογραφία

- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), pp, 47-76.
- Antzoulitou-Retsila, E. (1986). *Laografika Mouseia kai paideia*. Athina: Ekdoseis Ellin.
- Dalkos, G. (2002). I stratigiki anaptyxis mouseiopaidagogikon programmaton gia tin protovathmia, defterovathmia kai tritovathmia ekpaidefsi. Sto G. Kokkinos & E. Alexaki (epim.), *Diepistimonikes Prosengiseis sti Mouseiaki Agogi* (ss. 163-178). Athina: Metaichmio.
- Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (DEPPS) (2003). Athina: Paidagogiko Institouto.
- Fatima, K., Nadeem, R., Ali, A. & Dogar, M. A. (2021). History of museums in Pakistan. *Ancient Punjab*, 9, pp. 91-100.
- Frey, B. S. & Meier, S. (2006). The economics of museums. In V. A. Ginsburgh & D. Throsby (Eds.), *Handbook of the Economics of Art and Culture*, 1, (pp. 1017-1047). Elsevier.
- Gonçalves, J. (2019). The “Liquid Museum”: a relational museum that seeks to adapt to today’s society. *The Museum Review*, 4 (1).
- Hooper – Greenhill, E. (2012). *To mouseio kai oi prodromoi tou* (mtfr. A. Pappas). Athina: Politistiko Idryma Omilou Peiraios.
- Kalouri –Antonopoulou, R. & Kassaris, C. (1998). *To Mouseio. Meso Technis kai Agogis. Theoritiki- Paidagogiki Prosengisi*. Athina: Ekdoseis Kaleidoskopio.

- Karanis, E. (2005). *Mouseiopaidagogiki*. Agrinio: Ekdoseis D. Bakis.
- Koliadis, E. (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi: Gnostikes Theories*. Athina: Ellinika Grammata.
- Leontsinis, G. (2002). To Mouseio sto plaisio tis Didaktikis tisn Genikis kai tis Topikis Istorias». Sto G. Kokkinos & E. Alexaki (epim.), *Diepistimonikes Prosengiseis sti Mouseiaki Agogi* (ss. 109-114). Athina: Metaichmio.
- Lewis, G. D. (2022). Types of museums. *Encyclopaedia Britannica*. Available online from: <https://www.britannica.com/topic/museum-cultural-institution/History-museums>.
- Nakou, E. (2001). *Emeis, Ta Pragmata kai Politismos*. Athina: Ekdoseis Nisos.
- Nakou, E. (2000). Istoriki gnosi kai mouseio. *Mnimon*, 22, ss. 221-237.
- Nikonanou, N. (2005). O rolos tis Mouseiopaidagogikis sta sygchrona mouseia. *Tetradia mouseiologias*. Athina: Metaichmio.
- Pearce, S. (2002). *Mouseia, antikeimena kai sylloges*. Thessaloniki: Ekdoseis Vantias.
- Rosenberg, T. J. (2011). History museums and social cohesion: Building identity, bridging communities, and addressing difficult issues. *Peabody Journal of Education*, 86(2), pp. 115-128.
- Semper, R. J. (1990). Science museums as environments for learning. *Physics Today*, 43(11), pp. 50-56.
- Vaillancourt, R. (2009). I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 62(4), pp. 272-273.

Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη: Μαθαίνοντας και κατακτώντας το γράμμα «Κ»

*Μαστρογιάννης Αλέξιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας
Κουζέλη Χαρούλα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας
Λεβεντάκης Χαράλαμπος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας*

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτός, δηλαδή, ο τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος προσπαθεί να εμπλέξει, στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλους τους μαθητές/τριες, δίχως καμία εξαίρεση, υπήρξε, ανέκαθεν, και για τους προχριστιανικούς πολιτισμούς ακόμη, ένα ποθητό εκπαιδευτικό ζητούμενο. Παρά τις όποιες δυσκολίες και αγκυλώσεις, που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της, σήμερα θεωρείται ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, υπό προϋποθέσεις, είναι ικανή να προσδώσει αποτελεσματικότητα και να επιφέρει οριζόντια θετικά αποτελέσματα στο καθημερινό μάθημα. Η διαφοροποίηση συνίσταται στην τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το μαθησιακό δυναμικό των μαθητών/τριών της τάξης. Η παρούσα εργασία, υπό μια διαφοροποιητική θέαση, περιγράφει μια παραδειγματική περίπτωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία φοιτούν και μαθητές Ρομά. Η παρέμβαση απευθύνεται σε μαθητές/τριες Νηπιαγωγείου και Πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου και αφορά στη διδασκαλία του ουρανικού συμφώνου «Κ». Αναφέρονται πολλές δραστηριότητες, μέσα και στρατηγικές, που καθιστούν τη σχετική προτεινόμενη τετράωρη διδακτική παρέμβαση πολλαπλώς διαφοροποιημένη. Στο παράρτημα παρουσιάζεται, ενδεικτικά, και ένα μέρος από το εκπαιδευτικό υλικό που αναμένεται να παραχθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποίηση, διαπολιτισμικότητα, γλώσσα, Ρομά

Learning strategies and teaching practices to differentiate teaching in a multicultural classroom: Learning and conquering the letter «K»

*Mastrogiannis Alexios, Educational Work Coordinator, PEKES of Western Greece
Kouzeli Charoula, Educational Work Coordinator, PEKES of Western Greece
Leventakis Charalampos, Educational Work Coordinator, PEKES of Western Greece*

Abstract

Differentiated Instruction, that is, the way of teaching which tries to involve all students in the educational process, without any exception, has always been, even in pre-Christian cultures, a desirable educational goal. Despite the difficulties and constraints that make its application difficult, nowadays it is considered that differentiation in teaching, under certain conditions, can provide effectiveness and bring horizontal positive results to the daily lesson. Differentiation consists of modifying the curriculum taking into account the learning potential of the students in the classroom. This paper, from a differentiating view, describes an exemplary case of differentiated Instruction for a

multicultural classroom with Roma students. The intervention is addressed to Kindergarten and First Grade Primary School students and concerns the teaching of the letter 'K'. Many activities, tools and strategies are mentioned, which make the proposed four-hour teaching intervention very differentiated. The annex presents, for illustrative purposes, some of the educational material that is expected to be produced.

Key-Words: Differentiated Instruction, interculturalism, language, Roma

Εισαγωγή

Με καθαρά εκπαιδευτικούς όρους, ως διαφοροποίηση λογίζεται η προσαρμογή της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνεται αυτή στο μαθησιακό στυλ (τρόπο μάθησης) όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών μιας τάξης (Tomlinson, 2000). Υπό την αδιαμφισβήτητη προϋπόθεση ότι οι μαθητές, σε μια τάξη, έχοντας διαφορετικές ικανότητες, δεν είναι όλοι ίδιοι (Hall, 2002), η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά σε έναν μόνο μαθητή ή και σε μικρές ομάδες μαθητών, με σκοπό, πάντοτε, την καλλιέργεια παρωθητικών παιδαγωγικών συνθηκών για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε μαθητής/τρια μαθαίνει καλύτερα αλλά και την βίωση της καλύτερης δυνατής μαθησιακής εμπειρίας, από κάθε μαθητή/τρια. Η διαφοροποίηση αναγνωρίζει την ποικιλομορφία και τις διαφορές των μαθητών/τριών και μέσω της επιστράτευσης ποικίλων μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών λειτουργεί εξισωτικά, παρέχοντας πολλαπλές ευκαιρίες για μάθηση. Πράγματι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με την στοχευμένη διδακτική και παιδαγωγική ποικιλία και την πλουραλιστικότητα, ώστε οι μαθητές/τριες να επιλέγουν εκείνες τις πρακτικές που ταιριάζουν σε αυτούς και, ταυτόχρονα, ευνοούν και υποστηρίζουν τη μάθησή τους, με σκοπό να καλύπτονται, όσο το δυνατό πληρέστερα, τα γνωστικά κενά και να ικανοποιούνται οι μαθησιακές ανάγκες τους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια καινούρια ιδέα, αφού τη συναντά κανείς και στα γραπτά του Κομφούκιου (551 π.Χ. - 479 π.Χ.). Ο μεγάλος Κινέζος φιλόσοφος θεωρούσε ότι οι μαθητές είναι διαφορετικοί μεταξύ τους, καθώς έχουν ποικίλα χαρίσματα και ταλέντα. Για αυτό, ο/η δάσκαλος/α, για να τους διδάξει καλά, θα πρέπει να ξεκινά και να λαμβάνει υπόψη του τη μαθησιακή κατανομή και τον τρόπο μάθησης για κάθε μαθητή/τρια (Tomlinson, 2012). Ακόμη και οι γονείς, σε μάλλον άτυπο πλαίσιο, κατά τον κρίσιμο παιδευτικό τους ρόλο, είναι πιθανό, ανέκαθεν, να εφαρμόζουν στα παιδιά τους διαφοροποιητικές στρατηγικές και πρακτικές.

Στις περισσότερες Δυτικές χώρες, λόγω της υιοθέτησης πολιτικών ένταξης, θεωρείται αναμενόμενο ότι τα σχολεία και οι δάσκαλοι θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών σε ποικιλόμορφες τάξεις (Smets, De Neve & Struyven, 2022; Westwood, 2018). Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάποιες ανασκοπήσεις ερευνών και μετα-αναλύσεις δείχνουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν εφαρμόζεται σωστά από συστηματικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Smale-Jacobse et al., 2019; Deunk et al., 2018). Ωστόσο, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν υφίσταται ανάλογη θετικότητα

αποτελεσμάτων (Smale-Jacobse et al., 2019; Van Casteren et al., 2017; Coubergs et al., 2013), δεδομένου ότι τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα Γυμνάσια και Λύκεια είναι μάλλον σπάνια, με πληθώρα μελετών να δείχνει μικρές έως μέτριες θετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών. Γενικά, ο περιορισμένος αριθμός επιμορφωτών και οι ισχνές επιμορφώσεις, η εσφαλμένη αντίληψη για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι πολλοί/ές μαθητές/τριες στις τάξεις και τα ελλείμματα στις υλικοτεχνικές υποδομές αποτελούν προσκόμματα και αναστολές στην ευόδωση και αποτελεσματικότητα των διαφοροποιητικών παρεμβάσεων (Ginja & Chen, 2020). Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πράξη (Smets, De Neve & Struyven, 2022).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στις μικρές τάξεις της οποίας απευθύνεται η παρούσα διδακτική παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την ενίσχυση και μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και της ατομικής επιτυχίας κάθε μαθητή/τριας (Hall, 2002), επικεντρώνονται, με πολλή προσοχή, στον μαθητή/τρια, εξετάζοντας διεξοδικά τέσσερα, τουλάχιστον, στοιχεία (Tomlinson & McTighe, 2006): ποιους διδάσκουν (μαθητές), πού διδάσκουν (μαθησιακό περιβάλλον), τι διδάσκουν (το περιεχόμενο) και πώς διδάσκουν (διδασκαλία).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όσον αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, βασίζεται στην τροποποίηση τεσσάρων στοιχείων (Χολέβας, Αλεξόπουλος & Αναστασόπουλος, 2018; Τζιβινίκου, 2015; Παντελιάδου, 2008; Tomlinson & Moon, 2013; Tomlinson, 2015; 2014; 2000):

- περιεχόμενο (γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτηθούν από τους μαθητές/τριες).
- διαδικασία (οι δραστηριότητες τις οποίες θα μετέλθουν οι μαθητές/τριες, ώστε να προσεγγίσουν γνωστικά, εννοιολογικά και νοηματικά το περιεχόμενο).
- τελικό προϊόν (η «απόδειξη» του βαθμού μάθησης του μαθητών/τριών, το παραγόμενο αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης, το οποίο θα «οικειοποιηθούν» οι μαθητές/τριες, με σκοπό τη μάθηση της άρτι περαιωμένης διδακτικής ενότητας).
- μαθησιακό περιβάλλον (η κουλτούρα και ο, εν γένει, τρόπος λειτουργίας της τάξης).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζεται διττώς, καθώς πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος, ως διαφοροποιά στοιχεία λαμβάνονται, οπωσδήποτε, υπόψη η ετοιμότητα για μάθηση (επίπεδο επίδοσης), το στιλ μάθησης (μαθησιακό προφίλ) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, κατανοώντας τις τρεις, αμέσως παραπάνω, ανάγκες και χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους, διαφοροποιούν (παρέχοντας διαφορετικούς τρόπους) το περιεχόμενο, τις διαδικασίες, τα τελικά προϊόντα ή το μαθησιακό περιβάλλον, μέσω ποικίλων τρόπων, όπως χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης, ευέλικτη ομαδοποίηση, συνεχή παιδαγωγική και συναισθηματική υποστήριξη, χρήση διαβαθμισμένων, κλιμακούμενων ως προς τη δυσκολία, δραστηριοτήτων κ/ά., ώστε κάθε μαθητής/τρια να μπορεί να μάθει αποτελεσματικότερα

(Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2000).

Στη συνέχεια η παρούσα εργασία, θα παρουσιάσει μια παραδειγματική περίπτωση διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη (με μαθητές Ρομά), η οποία απευθύνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η πραγματευόμενη ενότητα αναφέρεται στο γράμμα «Κ» και οι προτεινόμενες, πλούσιες και ποικίλες δραστηριότητες στοχεύουν, μέσω της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου στην φωνολογική επίγνωση, στην εκμάθηση και κατάκτηση (για τους μαθητές Ρομά) του γράμματος και φωνήματος «Κ». Αναφέρονται, πέραν των άλλων, ο σκοπός και οι στόχοι, οι στρατηγικές και τα μέσα της διαφοροποίησης, καθώς και οι σχετικές δραστηριότητες, που συνθέτουν δύο δίωρα μαθήματα. Τέλος, στο παράρτημα παρουσιάζεται και μεγάλο μέρος από το υλικό, που πιθανόν θα παραχθεί.

Μια διαφοροποιημένη παρέμβαση στο γλωσσικό μάθημα. Το γράμμα «Κ»

Η παρούσα ενότητα διδασκαλίας είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να καλύπτει μικτές τάξεις, Νηπιαγωγείου και Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στις οποίες φοιτούν και μαθητές/τριες Ρομά. Αφορά στην εκμάθηση και κατάκτηση του γράμματος «Κ». Υπολογίζεται ότι θα απαιτηθούν 2 δίωρα μαθήματα (4 διδακτικές ώρες για Α΄ Δημοτικού) και 4 διδακτικές ώρες οργανωμένων δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο (ή, πιθανόν, και περισσότερων).

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, στηρίζονται στις αρχές και κατευθύνσεις του τρέχοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Ως κύριος στόχος τίθεται η ανάπτυξη της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου, καθώς και η ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής ενημερότητας (φωνολογικής επίγνωσης). Η σχετική διδακτική προσέγγιση εστιάζει, κυρίως, στις διαδικασίες μάθησης και στον τρόπο αλληλεπίδρασης των ομάδων. Παρέχει μία πληθώρα διδακτικών υλικών, ώστε να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο πλαίσιο μάθησης που να επιτρέπει σε κάθε μαθητή/τρια να χρησιμοποιήσει τις δικές του/της στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων (Σφυρόερα, 2004). Οι γλωσσικές πράξεις μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη διαπροσωπικής επικοινωνίας αλλά και στη συγκρότηση της σκέψης και την κοινωνικοποίηση. Ως παράπλευρος στόχος τίθεται και η οικειοποίηση μιας σειράς αντίστοιχων πολιτισμικών στοιχείων, μέσω της συνεργασίας και της αξιοποίησης προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών (ΙΕΠ, 2021). Τέλος, η δημιουργία ενός πλαισίου σεβασμού της πολυγλωσσίας και της πολιτισμικής διαφορετικότητας αλλά και η εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών τεχνικών, που προάγουν τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα και ενθαρρύνουν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας από όλους τους/τις μαθητές/τριες (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2020α) είναι συνεχής διδακτική σπουδή και παιδαγωγική προτεραιότητα της παρούσας διδακτικής παρέμβασης.

Σκοπός και στόχοι

Οι μαθητές/τριες στο τέλος της ενότητας θα πρέπει, όσον αφορά στην καινούργια γνώση, να:

- γνωρίζουν τον γραπτό λόγο (γραφή – ανάγνωση) και την αντιστοιχία του με τον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα μαθαίνουν (και εμπεδώνουν) μερικά από τα γράμματα της αλφαβήτου, αξιοποιώντας και την τράπεζα των βαπτιστικών ονομάτων (της οικείας τάξης).
- έχουν διευρύνει το λεξιλόγιό τους και τις γλωσσικές εκφράσεις τους.
- αναγνωρίζουν και αποδέχονται την ετερότητα και τη γλωσσική πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού.

Σχετικά με την κατανόηση οι μαθητές/τριες στο τέλος της ενότητας θα πρέπει να:

- κατανοούν τη σημασία της γραφής και της ανάγνωσης, ως διαμεσολαβητικού μέσου, σε πολλά επικοινωνιακά πλαίσια, καθώς (ακροθιγώς) και τη θεμελιακή υπόσταση της γλώσσας ως ατομικού γνωρίσματος και κοινωνικού αγαθού.
- απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης.

Επίσης, στο τέλος της ενότητας, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες όπως:

- η δημιουργική έκφραση
- η αισθητική έκφραση
- η μουσική, διαπροσωπική και κιναισθητική νοημοσύνη
- η επικοινωνία
- η συνεργασία
- η ομαδικότητα
- η συμμετοχικότητα

Γενικά, οι μαθητές/ριες Ρομά αλλά και όλοι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν με ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας τον προφορικό και γραπτό τους λόγο (φωνολογική ενημερότητα, εργαλεία γραφής, αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου).

Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες

Το προαπαιτούμενο υπόβαθρο, για την παρούσα διδακτική παρέμβαση, αφορά στην ορθή χρήση εργαλείων γραφής, την ικανότητα σύνδεσης του γράμματος με τον φθόγγο, και τη γνώση ότι οι φθόγγοι συνθέτουν συλλαβές, οι συλλαβές συνθέτουν λέξεις και οι λέξεις συνθέτουν προτάσεις με νόημα. Στους/στις μαθητές/τριες, που δεν έχουν κατακτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεν έχουν εξοικειωθεί με τη γραφή όλων των προηγούμενων (διδασχθέντων) γραμμάτων, θα τους δοθεί σχετικό χειραπτικό, εικονιστικό και ψηφιακό υποστηρικτικό υλικό. Αρχικά, μια σύντομη επαναδιδασκαλία μπορεί να δημιουργήσει τη γνωστική γέφυρα με το τρέχον μαθησιακό γλωσσικό πλαίσιο.

Ερωτήσεις-κλειδιά για τη διδασκαλία

Η διδασκαλία εστιάζει σε σχετικές παρεμβάσεις, ώστε οι μαθητές/τριες:

- να προφέρουν σωστά τον φθόγγο και τις διγράμματα συλλαβές που τον περιλαμβάνουν. Να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (φωνήματα, συλλαβές και λέξεις).
- να αντιληφθούν τη διάκριση αλλά και τη σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου.
- να αναλύουν και να συνθέτουν συλλαβές.
- να διαπιστώσουν την πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμική μάθηση, με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων στην τάξη από την ιδιαίτερη πολιτισμική κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών.
- να οδηγηθούν στη μείωση των προκαταλήψεων, με την αξιοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό, τα οποία θα ενισχύουν τη συνεργασία, την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του «άλλου» (Μάνου, 2013).

Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν ήδη παρουσιασθεί και μελετηθεί, οι μαθητές/τριες εξασκούνται περισσότερο, μεταφέρουν τη γνώση σε ανάλογα γνωστικά σχήματα, τη γενικεύουν και εξάγουν γενικούς συμπερασματικούς κανόνες (Μαστρογιάννης, 2015). Σε αυτό το τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/τριες αναμένεται, γενικεύοντας, να βρίσκουν εύκολα αλλά και να αναγνωρίζουν τα διδαχθέντα γράμματα, να συνθέτουν και να αναλύουν συλλαβές, να σχηματίζουν λέξεις, καλλιεργώντας και εξελίσσοντας την απαραίτητη φωνολογική επίγνωση, που θα τη μεταφέρουν και κατά τη διδασκαλία, ως αναγκαία εξάρτυση, και των υπόλοιπων γραμμάτων και φθόγγων, αλλά και σε οποιαδήποτε μαθησιακή περίσταση, που απαιτεί φωνολογική συνειδητοποίηση.

Ομαδοποίηση

Μια από τις βασικές αρχές της Δ.Δ. αποτελεί η εναλλαγή της ατομικής και ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριών (Alberta Education, 2010). Ο/Η εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική (ομαδοσυνεργατική μέθοδο) όσο και την ατομική εργασία. Σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές/τριες εργάζονται στην ολομέλεια και στη συνέχεια σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Θεωρείται σημαντικό οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να εργάζονται συνεργατικά ως ομάδα. Οι ομάδες δημιουργούνται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις προτιμήσεις τους ή την ετοιμότητά τους. Είναι «παιδαγωγικά επιβεβλημένη» η ευελιξία στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών, τους ρυθμούς μάθησης, τα εκπαιδευτικά υλικά, τη σύνθεση των ομάδων και την επιλογή ατομικής ή ομαδικής εργασίας (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2020β).

Στρατηγικές και μέσα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σχετικά με τις στατηγικές, ο σχεδιασμός υλοποιείται με βάση (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2020β; Tomlinson, 2015; 2010, Connor et al., 2011; Clarke et al., 2010):

- την άμεση διδασκαλία
- την εκμάθηση γνωστικών στρατηγικών διάκρισης, αποκωδικοποίησης,

εκφοράς, αποσαφήνισης και προτασιακής χρήσης λέξεων

- τη σιωπηρή ανάγνωση (μόνο για το Δημοτικό)
- την επαναλαμβανόμενη ακρόαση κειμένου
- την εύρεση της κεντρικής ιδέας κειμένων,
- την αναδιήγηση και την περίληψη κειμένων
- την αξιοποίηση των προϋπαρχουσών μαθητικών γνώσεων
- τον καταϊγισμό ιδεών
- τη φωναχτή σκέψη
- τους σημασιολογικούς και γραφικούς οργανωτές
- τον φάκελο επιτευγμάτων του/της μαθητή/τριας
- την ποικιλία υλικών
- την παροχή επιπλέον διδακτικού υλικού (διαδικτυακές πηγές, ψηφιακό υλικό) και χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού
- τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών
- τη χρήση διαβαθμισμένων, κλιμακούμενων ως προς τη δυσκολία, δραστηριοτήτων
- την ευέλικτη ομαδοποίηση
- τη δυνατότητα επιλογής τελικού προϊόντος
- τη συνεχή παιδαγωγική και συναισθηματική υποστήριξη.

Τα μέσα που θα ενεργοποιηθούν για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης αυτής παρέμβασης σε μαθητές/τριες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι τα εξής:

- με μια φωνή (Choral response)
- Think-Pair-Share (Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου)
- κάρτες απάντησης
- χρήση λεκτικών μνημονικών βοηθημάτων, αναλογιών, κατηγοριοποιήσεων και οπτικοποιήσεων
- ενθάρρυνση συμμετοχής και συχνός έπαινος των μαθητών/τριών για την προσπάθειά τους
- αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και υλικού (εικόνων, σχεδίων, βίντεο, ταινιών, μουσικής, γραπτού λόγου) στη σχολική τάξη
- εργασίες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που έχουν νόημα για τα παιδιά
- εναλλακτικές διδακτικές ενέργειες (ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις σωστού/λάθους)
- εννοιολογικούς χάρτες
- παιχνίδια ερωτήσεων
- παιχνίδια γνώσεων, εικονογράφηση ιστορίας
- συμμετοχή σε δρώμενα, ποιήματα ή φράσεις που περιέχουν τις πληροφορίες, ακρωνύμια κ.ά.).

Υλικό – Φύλλα εργασίας

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε χειραπτικό και εικονιστικό υλικό (δημιουργημένο, κατά το πλείστον, με εκπαιδευτικά λογισμικά, ενώ οι εικόνες των πινάκων αναφοράς αντλήθηκαν από το διαδίκτυο). Τα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν είναι (Μαστρογιάννης, 2021):

- το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration, του οποίου μεγάλο πλεονέκτημα είναι η παροχή μιας οπτικής εικόνας των εννοιών, και η εύκολη αναθεώρηση των σχεδίων. Μερικά ακόμα από τα πλεονεκτήματα των εννοιολογικών χαρτών είναι ότι έχουν ευκολία στη χρήση, παρέχουν εργαλεία για χωρικές αναπαραστάσεις, δημιουργώντας μνημονικά ερείσματα, και ενισχύουν την κατανόηση και τις αλληλοσυνδέσεις των ιδεών.
- Το Λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Revelation Natural Art, το οποίο είναι ένα ανοικτού τύπου εκπαιδευτικό λογισμικό επεξεργασίας γραφικών, γενικής χρήσης. Λόγω της εποικοδομιστικής κατατομής του, παρέχει τη δυνατότητα για δημιουργία πολλαπλών σχεδιαστικών εφαρμογών, όπως η δημιουργική γραφή, η σύνθεση πρωτότυπων ιστοριών και, υπό μίαν αύρα κινηματογράφησης, η δημιουργία κόμικς και κινούμενων σχεδίων. Η αξιοποίησή του καλύπτει πολλές γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως τα Καλλιτεχνικά μαθήματα, τη Γλώσσα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, την Ιστορία, ακόμη και τα Μαθηματικά.
- Το λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής (λογισμικό αξιολόγησης) Hot Potatoes, το οποίο δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας αλληλεπιδραστικών ασκήσεων διαφόρων μορφών (κατανόησης, ελέγχου γνώσεων όπως και δραστηριότητες εξάσκησης), βασισμένων στον Παγκόσμιο Ιστό. Το Hot Potatoes, που είναι ένα αρκετά δημοφιλές λογισμικό, στην ουσία αποτελεί ένα σύνολο έξι συγγραφικών εργαλείων (π.χ. πολλαπλών επιλογών, αντιστοίχισης, σταυρολέξων συμπλήρωσης κενών κ.λπ.).

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ο επεξεργαστής κειμένου, ο οποίος είναι ένα από τα πλέον απλά και εύκολα στη χρήση γνωστικά εργαλεία (λογισμικό γενικής χρήσης), που επιτρέπει σε έναν/μία εκπαιδευτικό να βελτιώσει την ενεργητικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών του. Ακόμη, αξιοποιήθηκε και η αναζήτηση στο Διαδίκτυο, μια άκρως ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική διαδικασία, αφού επιτρέπει την εύρεση εικόνων, βίντεο, κειμένων και αρχείων στο Διαδίκτυο. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο για τον/την εκπαιδευτικό όσο και για τον/τη μαθητή/τρια (τμήμα του παραχθέντος υλικού παρατίθεται στο παράρτημα).

Αξιολόγηση

Η διαδικασία και η μέθοδος της αξιολόγησης της διδακτικής πράξης είναι ιδιαίτεροι σημαντικοί παράγοντες, επειδή καθοδηγούν τη διαφοροποίηση και συντελούν στην επίτευξή της, καθώς ο/η εκπαιδευτικός, μέσω αυτοκριτικής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διαφοροποιεί, υστερότερα, στοχευόμενος/η τη διδασκαλία του/της αποτελεσματικότερα (Πράντζιου, 2015).

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται να δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και σε διδακτικές πρακτικές και τεχνικές, όπως η επικέντρωση στις ουσιώδεις έννοιες και στην απόκτηση δεξιοτήτων, η απλοποίηση του περιεχομένου, η εργασία σε ομάδες, τα πολλαπλά μέσα έκφρασης και η προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2020β).

Στην εισαγωγή της θεματικής ενότητας πραγματοποιείται αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση όπου ελέγχονται οι γνώσεις/εμπειρίες των μαθητών/τριών σε σχέση με το γράμμα «Κ». Είναι ερευνητικά επιβεβαιωμένο (Μαστρογιάννης, 2015) ότι η προηγούμενη γνώση του μαθητή αποτελεί τον πλέον σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την πρόοδο και την ακρίβεια της μάθησης. Η προηγούμενη γνώση είναι μια σημαντική προϋπόθεση για την κατασκευή νέων γνώσεων και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα καίριο εργαλείο αναστοχασμού και αποτίμησης συνολικά της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, π.χ. «Τι πήγε καλά; Τι όχι, τι άλλο πρέπει να γίνει; Πώς λειτούργησαν οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών/τριών; Μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλου/ας; Τα μέσα διδασκαλίας λειτούργησαν διευκολυντικά, η μέθοδος;» κ.ά. (Μαστρογιάννης, 2014). Διαφοροποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και ως προς την αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού αποτελέσματος, διαφοροποιώντας τις μεθόδους με τις οποίες θα αξιολογηθούν τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα (Πράντζιου, 2015).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται:

- σε αρχικό στάδιο με ερωτήσεις- απαντήσεις και με την τεχνική της απάντησης με μία φωνή (Choral response) για απλές κλειστού τύπου ερωτήσεις.
- Επίσης με τις κάρτες απάντησης καθώς και από το τελικό προϊόν των μαθητών/τριων.

Τα σχετικά φύλλα αξιολόγησης περιλαμβάνουν ασκήσεις με πολλά γράμματα ανάμεσα στα οποία πρέπει να κυκλώσουν το «Κ», διάφορες λέξεις στις οποίες περιέχεται το «Κ», το οποίο οι μαθητές/τριες καλούνται να το εντοπίσουν, ενώ υπάρχουν και ασκήσεις αντιστοίχισης λέξεων και εικόνων.

Ο/Η εκπαιδευτικός για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οφείλει να διευκρινίζει κάθε φορά τις βασικές έννοιες και γενικεύσεις, να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη διδακτική διαδικασία, να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή, να εξασφαλίζει, μέσω της ποικιλίας των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων, ότι όλοι οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται, παρακινούνται, κατανοούν και μπορούν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να είναι συνεχής, διαγνωστική και ανατροφοδοτική, με στόχο την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Υλοποίηση διδασκαλίας: 1ο δίωρο μάθημα

Η διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση θα αφορά στο περιεχόμενο, στην επεξεργασία αλλά και το τελικό προϊόν. Αρχικά, οι μαθητές/τριες εισάγονται στην θεματική μέσα από την παρατήρηση των ονομάτων και μέσω πολυμεσικών εφαρμογών. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι «με μια φωνή» αλλά και ποικιλία υλικού. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν το αρχικό γράμμα (φωνούλα) του ονόματός τους (αν δεν υπάρχει όνομα από Κ στον πίνακα ονομάτων ο/η εκπαιδευτικός ζητά να πουν το αγαπημένο τους χρώμα (π.χ. κόκκινο, κίτρινο, καφέ κ.λπ.)

Οι μαθητές/τριες στην ολομέλεια, με βάση την τράπεζα των ονομάτων των μαθητών/τριών, ανακοινώνουν από ποιο φθόγγο (φωνούλα) ξεκινάει το όνομά τους. Εκεί ανακαλύπτουν ότι δεν έχουν μάθει ακόμη το αρχικό γράμμα από το όνομα π.χ. του Κωνσταντίνου ή της Κατερίνας ή κάπου σχετικού χρώματος.

Ακολούθως, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα μουσικό κομμάτι, όπου το μόνο όργανο που συμμετέχει είναι η κιθάρα! Ακούγεται για λίγα λεπτά μια γλυκιά σύνθεση ως ακουστικός οργανωτής-ηχογραφημένο υλικό (η βροχή από Χαμόγελο της Τζοκόντας <https://www.youtube.com/watch?v=fDqIR18vOH>). Οι μαθητές/τριες στην ολομέλεια ακούν το μουσικό κομμάτι και προσπαθούν να αναγνωρίσουν το μουσικό όργανο (κιθάρα). Αναμένεται να αναγνωρίσουν το μουσικό όργανο, εκφράζοντας και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά το άκουσμα του μουσικού κομματιού. Υπάρχει η δυνατότητα (επιλογή) να ακουστεί και δεύτερο μουσικό κομμάτι, αν αυτό συγκινεί, ευχαριστεί ή και αιχμαλωτίζει τους/τις μαθητές/τριες, ως εμπλουτισμός περιεχομένου, όπως το «John Williams Spanish guitar favotites Κομμάτι 3 Sevilla» από τη διεύθυνση του youtube: <https://bit.ly/3QGcJFR>.

Οι μαθητές/τριες ανακοινώνουν διάφορα μουσικά όργανα. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από την ολομέλεια να απαντήσει εν χορώ ΝΑΙ-ΟΧΙ για τη σωστή ή λαθος επιλογή, ενώ, μετέπειτα, ζητά από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν και άλλα μουσικά όργανα, που το όνομά τους αρχίζει από το γράμμα Κ.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάρτες δύο όψεων. Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν μουσικά όργανα, που το όνομά τους ξεκινά από «Κ», όπως κλαρίνο, καστανιέτες, κλαρινέτο, κύμβαλο, κόντρα μπάσο κ.λπ., μέσω καρτών δυο όψεων (flashcards), όπου στη μια όψη είναι το μουσικό όργανο και στην άλλη η αντίστοιχη λέξη. Παρέχονται και εικονιστικά μνημονικά βοηθήματα για εύκολη ορθογραφική ανάκληση. Στο παράρτημα, βρίσκεται μια οπτικοποιημένη τρισύλλαβη λέξη («κλαρίνο») για εύκολη ορθογραφική ανάκληση, δημιουργημένη με το λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας Revelation Natural Art.

Ακολουθεί ένα μουσικό κομμάτι - σόλο κλαρίνο -, για παράδειγμα από τη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=E6HL1_X9mFk, ως αντιπροσωπευτικό της κουλτούρας των Ρομά, με εκτελεστή έναν από τους πιο γνωστούς Ρομά Κλαρινίστες στην

Ελλάδα και στα Βαλκάνια (Βασίλη Σαλέα). Όλη η παραπάνω δραστηριότητα εξελίσσεται στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, δημιουργούνται μικτές ομάδες με σκοπό την ανεύρεση και εξεικόνιση, μέσω ενός πίνακα αναφοράς, φρούτων και λαχανικών, ζώων, παιχνιδιών της αυλής, αλλά και διάφορων σχετικών εμπορευμάτων της λαϊκής αγοράς με πρώτο γράμμα (φθόγγο) το «Κ». Η ομαδοποίηση είναι ευέλικτη. Επίσης, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών προτείνονται διαφορετικές διερευνήσεις (υπολογιστής, βιβλιοθήκη, περιοδικά εφημερίδες), οι οποίες αφορούν σε αντικείμενα που σχετίζονται, οπωσδήποτε, με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Οι σχετικές εικόνες εντοπίζονται μέσω αναζήτησης στον υπολογιστή, από επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου και από διάφορα έντυπα (εφημερίδες, διαφημιστικά κ.ά). Αν κάποιος/ες μαθητές/τριες δε δείχνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν διομαδικά, βρίσκουν μόνοι τους παραμύθια (στη βιβλιοθήκη) με ήρωες από «Κ» (π.χ. Κοκκινοσκουφίτσα, Κοντορεβιθούλης, Κακιά Μάγισσα, Κακός λύκος), όπως και παιδικά θεάματα (Καραγκιόζης, κουκλοθέατρο). Χρησιμοποιούνται πολλά παραδείγματα και αξιοποιούνται διάφορα μέσα για την επεξεργασία και την παρουσίαση των πληροφοριών.

Οι ομάδες συγκεντρώνουν το υλικό, ώστε να διαμορφωθούν σχετικοί πίνακες αναφορές (στο παράρτημα υπάρχουν παραδειγματικές περιπτώσεις), όπως πίνακας φρούτων, πίνακας εμπορευμάτων λαϊκής αγοράς, πίνακας λαχανικών, επίπλων-αντικειμένων σπιτιού, παιχνίδια της αυλής. Τα παιδιά βρίσκουν τις σχετικές λέξεις και προσπαθούν να τις γράψουν ή να τις ζωγραφίσουν (ή να τις γράψει η δασκάλα), προκειμένου να τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια και να ολοκληρώσουν τους πίνακες. Κάποια παιδιά που πιθανόν δυσκολεύονται στην ανεύρεση λέξεων, μπορούν, εναλλακτικά, να κόψουν σχετικές εικόνες από διαφημιστικά φυλλάδια και να κατασκευάσουν ένα κολλάζ σε χαρτί του μέτρου.

Ο/Η εκπαιδευτικός ενισχύει και υποστηρίζει τις ομάδες, διαδραματίζοντας ρόλο διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό (γράφει για τις ομάδες που δεν μπορούν να γράψουν, ανατροφοδοτεί την έρευνά τους, διευκολύνει και προτρέπει την εναλλαγή μαθητών/τριών στις ομάδες). Οι μαθητές/τριες εργάζονται στα κέντρα μάθησης-κέντρα ενδιαφέροντος, και σταθμούς εργασίας, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους είτε σε ομάδες είτε κατά μόνας. Ευθυγραμμίζονται με τους κανόνες και τους βαθμούς παιδαγωγικής ελευθερίας αλλά και τα μαθησιακά συμβόλαια, που έχουν τεθεί, προκαταβολικά, όσον αφορά στον τρόπο εργασίας. Δίνονται αρκετές επιλογές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών/τριών και εναλλακτικές επιλογές και παροτρύνσεις, ώστε να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν όλοι.

Οι εκπαιδευτικοί, κατά το τελικό προϊόν, καλούν τους μαθητές/τριες στην ολομέλεια για να παρουσιάσουν την εργασία τους.

- Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από κάθε ομάδα να παρουσιάσει τι έχει ανακαλύψει.
- Οι μαθητές/τριες δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους.

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν σε ομάδες τους πίνακες αναφοράς (με τα φρούτα κ.λπ.) τους οποίους σχημάτισαν, αντλώντας στοιχεία από τις διάφορες πηγές αναζήτησης, ενώ άλλοι/ες δείχνουν το κολάζ με τις εικόνες, που έχουν εντοπίσει στα διαφημιστικά φυλλάδια.

Υλοποίηση διδασκαλίας: 2ο δίωρο μάθημα

Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει μια ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος με ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες ανακαλούν τις δραστηριότητες του προηγούμενου μαθήματος σχετικά με το γράμμα «Κ». Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το γράμμα Κ μέσα από πολυμεσικό υλικό με σκοπό τον εμπλουτισμό του περιεχομένου.

Ακολουθώντας, οι μαθητές/τριες βλέπουν το βίντεο, από το youtube, με τον φθόγγο «Κ», και τις κοκαλιάρες καραμέλες, από τη σειρά της εκπαιδευτικής τηλεόρασης «Ένα γράμμα μια ιστορία» (<https://www.youtube.com/watch?v=OnZ7qEHUg-0>) και ακούν το μελοποιημένο ποίημα. Ωστόσο, υπάρχει και δεύτερο τραγουδάκι, που περιέχει λέξεις με «Κ»:

Κόρακας κακός κουτσός
Και κροκόδειλος κουφός
Κλέψαν ένα κουκί
Και τους βάλαν φυλακή
Τώρα κάθονται και κλαίνε
Κρό και κρα
και κρόκο λένε!!!!

Το δεύτερο αυτό χιουμοριστικό τραγούδι μπορεί να αναζητηθεί στο youtube στην διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=UjBVNSI5IcM>.

Οι μαθητές/τριες βλέπουν τα βίντεο και εντοπίζουν τις λέξεις που αρχίζουν από τον φθόγγο «Κ». Ο/Η εκπαιδευτικός απλώνει στο πάτωμα ένα χαρτί του μέτρου και γράφει σε μεγάλο μέγεθος το γράμμα Κ. Τα παιδιά καλούνται να το γράψουν και εκείνα με τον τρόπο που μπορούν (μολύβι, μαρκαδόρο, Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, πλαστελίνη κ.λπ.). Κατόπιν, χρησιμοποιείται ο μαυροπίνακας για τη γραφή του Κ.

Στη συνέχεια προτείνονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Δίνεται το γράμμα σε στένσιλ (διάτρητο πρότυπο). Οι μαθητές/τριες το γεμίζουν με φρούτα από «Κ» ή με κάστανα ή με κοχύλια. Η ίδια άσκηση μπορεί να υλοποιηθεί με τη δημιουργία ανάγλυφου «Κ», ή «ψηφιδωτού» με τα ίδια, όπως παραπάνω, συστατικά στοιχεία. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν το γράμμα με το σώμα τους ή τα δάχτυλά τους. Ένας από την ομάδα φωτογραφίζει. Σχηματίζεται το «Κ» με τουβλάκια ή lego, συνδυάζοντας τον υπαρξιακό και τον εικονιστικό, κατά Bruner, τρόπο αναπαράστασης της γνώσης. Επίσης, οι μαθητές/τριες μπορούν να επισκεφθούν τη βιβλιοθήκη, όπου θα υπογραμμίζουν σε βιβλία λέξεις με αρχικό γράμμα «Κ» ή με τελικό γράμμα «Κ».

Επιπλέον προτείνονται και ατομικές δραστηριότητες, Για παράδειγμα:

- Κάθε μαθητής/τρια ζωγραφίζει σε ατομικό χαρτί Α4 (ή στον καμβά ενός

λογισμικού αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας), τέσσερις εικόνες με αρχικό γράμμα Κ ή λέξεις που το περιέχουν.

- Κάθε μαθητής/τρια λέει μια πρόταση για τη λέξη που ζωγραφίζει (προσπαθεί να τη γράψει ή σε περίπτωση αδυναμίας βοηθά ο/η εκπαιδευτικός).
- Κάθε μαθητής/τρια δημιουργεί μια προφορική ιστορία ή γραπτή ιστορία, συνδυάζοντας αυτές τις τέσσερις εικόνες –λέξεις.

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει μικρά χαρτιά (1/4 του Α4) και ζητά να ζωγραφίσουν μια λέξη από το γράμμα Κ. Κάθε μαθητής/τρια ζωγραφίζει μια λέξη από «Κ» και στη συνέχεια στην ολομέλεια σε χαρτί του μέτρου όλη η τάξη συνθέτει την ιστορία του «Κ». Μέσω της διαδικασίας της συλλογικής επαναδιατύπωσης του λόγου, θα καταλήξουν να αφηγηθούν την ιστορία του «Κ» σε ένα κοινό κείμενο. Η συλλογική επαναδιατύπωση του γραπτού λόγου είναι μια διδακτική τεχνική, κατά την οποία ένα κείμενο που παράχθηκε είτε από ένα άτομο είτε από ομάδα επαναδιατυπώνεται, συλλογικά, με σκοπό να βελτιωθεί μορφολογικά και νοηματικά. Το βελτιωμένο αυτό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί, κατόπιν, για τη διδασκαλία μορφοσυντακτικών και γραμματικών κανόνων.

Μετάπειτα, οι μαθητές/τριες διαβάζουν ένα κείμενο, όπου πολλές λέξεις από «Κ» έχουν αντικατασταθεί από τις αντίστοιχες εικόνες τους (μια παραδειγματική εικονοϊστορία βρίσκεται στο παράρτημα). Αναφέρονται, σε σαφές διαπολιτισμικό πλαίσιο, λέξεις ρομανί από «Κ» (π.χ. κόρκορι = μόνος, κιρμπίτο = σπύρτο, κινγκό = βρεγμένος). Επιπλέον, στο ήδη δημιουργημένο εικονολεξικό των ρομανί συμπληρώνονται και κάποιες λέξεις από «Κ» με τις αντίστοιχες εικόνες τους.

Μετάπειτα, οι μαθητές/τριες φτιάχνουν συλλαβές με ταίρι του Κ όλα τα φωνήεντα (σχετικός ενδεικτικός εννοιολογικός χάρτης βρίσκεται στο παράρτημα). Ακόμη στην αυλή για «αποθεραπεία» προσφέρεται ως μια ενθουσιαστική και ιλαρή κιναισθητική δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες να επιδοθούν στο παίξιμο κυνηγητού με παραλλαγές ή κρυφτού ή κουτσού.

Ως τελικό διαφοροποιημένο προϊόν μπορούν να παρουσιαστούν οι ιστορίες των παιδιών από την ατομική ζωγραφιά με τις λέξεις από «Κ» καθώς και η ομαδική ιστορία της τάξης από λέξεις που ξεκινούν από «Κ». Τέλος, μπορεί να συμπληρωθεί από τους/τις μαθητές/τριες μια άσκηση αξιολόγησης-αντιστοίχισης, με λέξεις και τις αντίστοιχες εικόνες τους, δημιουργημένη με το λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής Hot Potatoes (όπως φαίνεται στο παράρτημα).

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Σύμφωνα με την Αμερικανίδα εκπαιδευτικό και συγγραφέα Carol Ann Tomlinson (1944-), τα έργα, κυρίως, της οποίας θεμελίωσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως ένα αγγαλό, δημοκρατικό ζητούμενο στην εκπαίδευση, «ένας/μία (ταπεινός/η) εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη τάξη δεν κατατάσσει τον εαυτό του/της ως κάποιον/α, που ήδη διαφοροποιεί τη διδασκαλία. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός έχει πλήρη

επίγνωση ότι κάθε ώρα διδασκαλίας και κάθε μέρα στην τάξη μπορεί να ανακαλύψει έναν ακόμη τρόπο για να κάνει την τάξη και το μάθημα καλύτερο για τους μαθητές/τριές του/της» (Tomlinson, 2015). Διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται και έχουν στο μπροστινό μέρος του μυαλού τους, και πάντα ως αφετηρία και σημείο αναφοράς, καθέναν/μία από τους/τις μαθητές/τριές τους και όχι το εισαγωγικό μέρος ενός οδηγού Προγράμματος Σπουδών (Tomlinson, 2014). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, προς χάριν των μαθητών/τριών τους, αποδέχονται και βασίζονται στην προϋπόθεση ότι οι μαθητές/τριες είναι πολλαπλώς διαφορετικοί.

Η φράση «Όλοι είναι ιδιοφυΐες. Αλλά αν κρίνεται ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώνει σε ένα δέντρο, θα ζήσει όλη του τη ζωή πιστεύοντας ότι είναι ανόητο», η οποία λανθασμένα (O'Toole, 2017) αποδίδεται στον Αϊνστάιν (Furner, 2017), περικλείει και προδίδει όλο το παιδαγωγικό και διδακτικό διακύβευμα, φέρνοντας, αμελλητί, στο σχολικό προσκήνιο τις διαφοροποιητικές τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές. Ο Τόμας Τζέφερσον (1743-1826), ο τρίτος Πρόεδρος των Ηνωμένων Πολιτειών, (MacLachlan, Khasnabis & Mannan, 2012; Knopper 1986), διακόσια και πλέον χρόνια πριν, δήλωσε, με τον πλέον αφοπλιστικό και emphaticό τρόπο, την αναγκαιότητα ενεργοποίησης μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στο σχολικό πλαίσιο, τονίζοντας ότι «δεν υπάρχει τίποτα πιο άνιστο από την ίση μεταχείριση των άνισων ανθρώπων». Για παράδειγμα (Karnes & Riley, 1991), σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο επιδιώκει να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και εξίσου, τα προικισμένα παιδιά (αλλά και αυτά με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες) θα είναι παραμελημένα.

Κατά τον Howard Gardner (1943-), τον μεγάλο Αμερικανό ψυχολόγο, «πατέρα» της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, «το μεγαλύτερο λάθος των περασμένων αιώνων στη διδασκαλία ήταν να αντιμετωπίζουμε όλα τα παιδιά σαν να ήταν παραλλαγές του ίδιου ατόμου, και έτσι να νιώθουμε δικαιωμένοι να τους διδάσκουμε τα ίδια μαθήματα με τους ίδιους τρόπους» (Gardner, 1999). Η ανάγκη για διαφοροποιητικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι, πια, μια εκ των ων ουκ άνευ παιδαγωγική επιταγή, αλλά είναι και επίκαιρη όσο ποτέ, μολοντί αρκετές φορές, πέραν των ομαδοποιήσεων, το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο, η διαδικασία, το προϊόν κ.λπ. αγνοούνται. Εξαιτίας της χρονοβόρας φύσης της, οι δάσκαλοι/ες θεωρούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επαχθή και μερικές φορές εξαντλητική και εξουθενωτική, με αποτέλεσμα πλημμελείς και αναποτελεσματικές διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές (Kyeremeh, Amoah & Sabtiwu, 2021).

Ωστόσο, παρόλη αυτή τη δυσκολία στην εφαρμογή της και τις εγγενείς ανασχέσεις της, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καιρός να αποτελέσει (με φειδώ, βέβαια) ένα κρίσιμο και απαραίτητο καθημερινό διδακτικό πλαίσιο, με σκοπό την προσπόριση οφελών για όλους/ες τους μαθητές/τριες μηδενός/μιάς εξαιρουμένου/ης. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του Σχολείου, η ενεργή εμπλοκή και η αξιοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, η μερική-μικρή παραχώρηση των ηνίων της διδακτικής ώρας στους μαθητές/τριες για επιλογή εργασιών και θεμάτων, η διδακτική εφαρμογή

των πλεονεκτημάτων των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης αλλά και η πλουραλιστικότητα στις μεθόδους αξιολόγησης είναι κάποιες ενδεικτικές σχολικές δράσεις, που ενδεχομένως να ευνοήσουν και να διευκολύνουν τις διαφοροποιητικές πρακτικές, αλλά και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους κατά τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία, υπό έναν διαφοροποιητικό παιδαγωγικό μανδύα, παρουσίασε μια μάλλον ολοκληρωμένη, πλούσια (ενδεικτική) πρόταση για το γλωσσικό μάθημα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία φοιτούν και δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες Ρομά. Καθώς οι Ρομά αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής προσαρμογής εξαιτίας των αξιακών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιαιτεροτήτων τους (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), είναι παιδαγωγικά «επιβεβλημένες» οι διαφοροποιητικές παρεμβάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να ενισχύσουν τη σχολική τους ένταξη (Μαστρογιάννης & Μαλέτσκος, 2022). Έχει βρεθεί μέσα από επίσημες εκθέσεις (Μαστρογιάννης & Μαλέτσκος, 2022; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2022) ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και οι εργασίες σε ομαδικό επίπεδο, δημιουργούν κατάλληλες και ευδόκιμες συνθήκες, ώστε οι μαθητές/τριες Ρομά να αποκτήσουν όχι μόνο γενικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, λειτουργώντας ως ισότιμα μέλη ενός αδιάσπαστου συνόλου. Φυσικά απομένει η προτεινόμενη παρέμβαση να εφαρμοστεί σε συνθήκες πραγματικής τάξης, όπου μέσω της επαγόμενης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης να εξαχθούν πιστότερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Alberta Education (2010). *Making a Difference. Meeting Diverse Needs with Differentiated Instruction*. Edmonton, AB: Alberta Education
- Cholevas, N., Alexopoulos, D. & Anastasopoulos, N. (2018). Diaforopoiimeni didaskalia kai axiologisi: Endeiktiko schedio sto mathima tis Glossas tou Dimotoikou Scholeiou. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis*, 4, ss. 130-143.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics instruction interactions on sixth graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-221.
- Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W. & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklas-Differentiatie. Leerkansen Voor Alle Leerlingen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

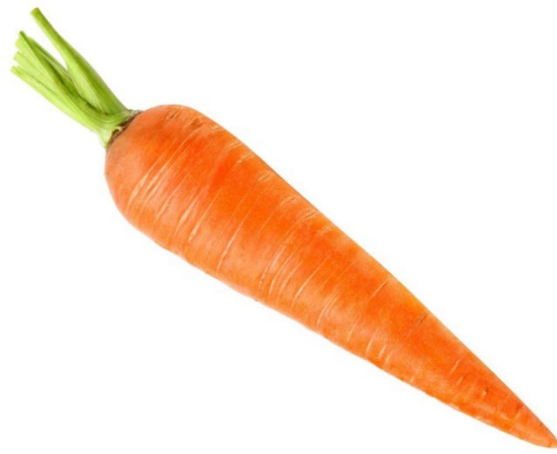
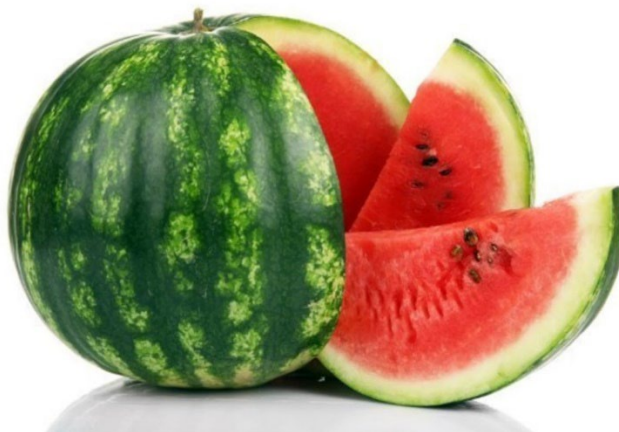
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research and Reviews*, 24, 31–54.
- Furner, J. M. (2017). Helping All Students Become Einstein's Using Bibliotherapy When Teaching Mathematics to Prepare Students for a STEM World. *Pedagogical Research*, 2(1), 01.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Ginja, T. G. & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781-798.
- Hall, T. (2022). *Differentiated instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC). Wakefield, MA.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis-IEP (2021). *Programma Spoudon Neoellinikis Glossas sto Dimotiko*. Proti Ekdosi. Athina.
- Karnes, F. A. & Riley, T. (1991). Public relations strategies for gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 14(6), 35-37.
- Knopper, D. (1986) Open space. *Roeper Review*, 9(1), 39.
- Kyeremeh, P., Amoah, E. K. d& Sabtiwu, R. (2021). Junior high school mathematics teachers' practice of differentiated instruction and associated challenges in tano south distict. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, 1(1), em001.
- Maletskos, A. & Mastrogiannis, A. (2022). Leitourgia ton Taxeon Ypodochis Zonon Ekpaideftikis Proteraiotitas: Dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon ypiretounton se aftes, meso ton ypovevlimenon ektheseon tous. *ekp@ideftikos kyklos*, 10(2), 108-133.
- Maletskos, A. & Mastrogiannis, A. (2020a). Didaktiki tis Glossas se poly-glossikes taxeis: Protaseis kai efarmoges. *i-Teacher*, 22, 15-39.
- Maletskos, A. & Mastrogiannis, A. (2020b). Stratigikes mathisis kai didaktikes praktikes diaforopoiisis tis didaskalias gia paidia me mathisiakes dyskolies. *EducationNext*, 4, 10-37.
- Manou, A. (2013). *Politismiki eterotita stin protovathmia ekpaidefsi: O rolos tou ekpaideftikou kai tis Diapolitismikis Symvouleftikis stin ensomatosi ton allodapon mathiton*. Doctoral dissertation, Panepistimio Aigaiou. Scholi Anthropistikon

- Epistimon. Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou.
- Mastrogiannis, A. (2021). Dierevnitikes, exatomikevmenes kai symperiliptikes praktikes stin Protovathmia Ekpaidefsi, ypo ti didaktiki «bagketa» ton TPE. *i-Teacher*, 27, 17-59.
- Mastrogiannis, A. (2015). Apo tin apoktisi prosochis sti metafora kai sti ge-nikefsi. Mia proschediasmeni, didaktiki akolouthia ennea vimaton: To themeliodes theorima tis Arithmitikis. *Neos Paidagogos*, 6, 317-337.
- Mastrogiannis, A. (2014). O geometrikos metaschimatismos tis anaklasis se pa-rothitika plaisia Diaforopoiimenis Didaskalias. Sto Georgogiannis, P. (Epim.), *Praktika tou 17ou Diethnous Synedriou me thema «Ekpaidefsi kai eterotita»* (Tomos A', 85-99). Patra, 27-29 Iouniou 2014.
- Mastrogiannis, A. & Maletskos, A. (2022). Apopseis kai protaseis ekpaideftikon Taxeon Ypodochis gia tin evrythmi leitourgia ton taxeon afton, ti veltiosi tis mathisiakis diadikasias kai tin isotimi entaxi tonmathiton. *Ekpaideftiki Epikairoτητα*, Tomos C', 3, 43-53.
- MacLachlan, M., Khasnabis, C. & Mannan, H. (2012). Inclusive health. *Tropical Medicine & International Health*, 17(1), 139-141.
- O'Toole, G. (2017). *Hemingway didn't say that: The truth behind familiar quotations*. Brilliance Audio.
- Pantazis, V. & Mavrouli, D. (2011). Ta paidia ton Roma sto Dimotiko Scholeio. Politismikos emploutismos i anastaltikos paragon; Oi antilipseis goneon mathiton dimotikon scholeion nomou Ileias. *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 15(60), 121-136.
- Panteliadou, S. (2008). Diaforopoiimeni Didaskalia. Sto S. Panteliadou & F. Antoniou (Epim.), *Didaktikes prosengiseis kai praktikes gia mathites me Mathisiakes Dyskolies* (ss. 7-17). Thessaloniki: Ekdoseis Grafima.
- Prantziou, I. (2015). *Diaforopoiisi tis Didaskalias kai Paragogi Graptou Lo-gou Epicheirimatologias sti Scholiki Ilikia*. Diplomatiki ergasia gia tin apoktisi MDE. Volos: Panepistimio Thessalias. Paidagogiko Tmima Proscholikis Ekpaidefsis.
- Sfyroera, M. (2004). *Diaforopoiimeni paidagogiko. «Kleidia kai Antikleidia»*. *Didaktiki Methodologia*, 26/34. Metro 1.1. EPEAEK II. Ekpaidefsi Mou-soulmanopaidon 2002-2004. Athina: YPEPTh, Panepistimio Athinon.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2019).

- Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366.
- Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2022). Responding to students' learning needs: how secondary education teachers learn to implement differentiated instruction. *Educational Action Research*, 30(2), 243-260.
- Tomlinson, C. (2015). *Pos na diaforopoiisoume ti didaskalia se Taxeis Meiktis Ikanotitas* (mtfr. Korre, E). Athina: Ekdoseis Grigori.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2012). Differentiated instruction. In . M. Callahan, H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education. Considering Multiple Perspectives* (pp. 307-320). Routledge.
- Tomlinson, C. (2010). *Diaforopoiisi tis ergasias stin aithousa didaskalias* (mtfr. Ch. Theofilidi & D. Martidou-Forsie). Athina: Grigoris.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), pp. 6-11.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimi-join, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskories - didaktikes paremvaseis* [ilektr. vivl.]. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.
- Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Van Essen, M. & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en Differentiatievaardigheden in Het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Westwood, P. 2018. *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. New York, NY: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ 1**Φρούτα και λαχανικά με το «Κ» αρχικά****Καρότο****καρπούζι****Καρύδα**



Κεράσι



κίτρο



Κουνουπίδι



κρεμμύδι



κυδωνί

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ**Από τη λαϊκή αγορά****καρέκλα****καπέλο****κάλτσα**



κιλίμι



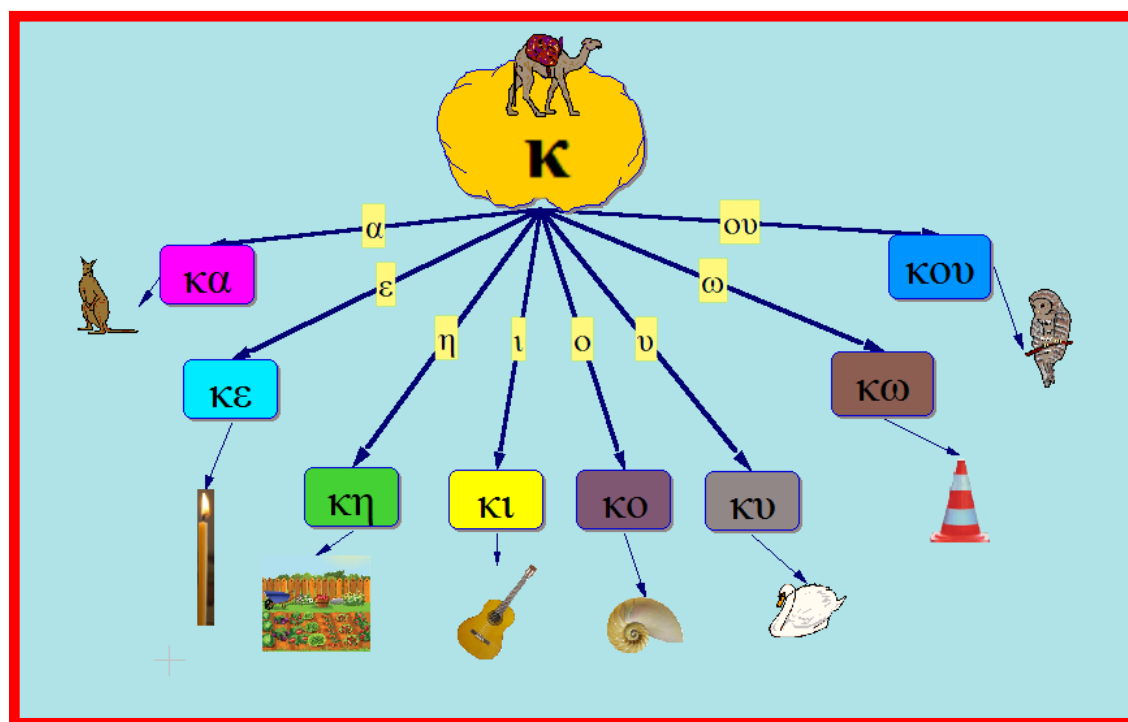
κουβέρτα



κουρτίνα



Οπτικοποιημένη τρισύλλαβη λέξη για εύκολη ορθογραφική ανάκληση, δημιουργημένη με το λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας *Revelation Natural Art*



Εννοιολογικός χάρτης αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, δημιουργημένος με το λογισμικό *Inspiration*

Ακολουθεί μια εικονοϊστορία

Ο καλός  οδηγεί το 
και στην .

Στην  του καραβιού ετοιμά-

ζουν γεμιστό  με ,
 και .

Μια υπέροχη σαλάτα με ,

,  και .

Και μια κόκκινη φρουτοσαλάτα με



και



Και για επιδόρπιο, γλυκό



!!

Να είσαι Καλοτάξιδος,



!!

Να έχεις ήρεμα



!!

Καλές Αντιστοιχίσεις

Matching exercise

Match the items on the right to the items on the left.

		
κεφάλι		
κουκουνάρι		
κοτέτσι		
κιμωλία		
κομοδίνο		

Άσκηση αντιστοίχισης, δημιουργημένη με το λογισμικό εξάσκησης και πρακτικής Hot Potatoes

Σχολείο και οικογένεια: Ένα κρίσιμο δίπολο μαθησιακής αριστοποίησης.

Παρασκευή Κατσιώπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον η εκπαίδευση και η οικογένεια αποτελούν τις ακλόνητες σταθερές και τις βάσεις για την κοινωνική πρόοδο και την ευημερία. Η συνεργασία και η αλληλεπίδρασή τους είναι προϋπόθεση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και έχει κατ' επέκταση καταλυτική επιρροή σε όλες τις διαστάσεις του δημόσιου βίου. Είναι, ωστόσο, ευρύτατη η παραδοχή πως οι δυο αυτοί πυλώνες της σύγχρονης κοινωνίας δεν παρουσιάζουν τον αναγκαίο βαθμό συνεργασίας. Και αυτό είναι ένα «αγκάθι» αλλά και ένα ζήτημα που έχει προσεγγιστεί από πολλές έρευνες και αναλύσεις. Έχοντας ως δεδομένο πως η συνέργεια οικογένειας και σχολείου μόνο θετικά επιδρά σε όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς και κυρίως μαθητές, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει τους λόγους που αυτή δεν επιτυγχάνεται στον επιθυμητό βαθμό. Στις παρακάτω γραμμές παρουσιάζονται τα οφέλη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αλλά και όσα τη δυσχεραίνουν και την αναχαιτίζουν. Παράλληλα, προτείνονται τρόποι γεφύρωσης του χάσματος, προς όφελος όλων όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα με την εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικογένεια, σχολείο, συνεργασία, οφέλη, εμπόδια

School and family: A critical dipole of learning optimization

Paraskevi Katsiopi, Primary School Principal

Abstract

In a changing social and economical environment, the education and the family are the steady constant and the foundations for the social improvement and the wellness. The communication and the interaction are requirement for the improvement of educational process and therefore it influences all aspects of public life. However, it is widely known that these pillars of modern society do not demand their conjunction. This is a difficulty, but also, a demanding which have been studied by many studies and analysis. Having data that the collaboration between family and school influences positively any involved parents, educators and students themselves, the current thesis tries to find the reasons for which the above collaboration could not be succeeded. Later, the benefits from the collaboration are shown among family and school. Moreover, the causes that make difficult and disrupt this cooperation. Lastly, some solutions are proposed to unite this gap for the benefit of anyone who is related with the educational process and the education generally.

Key-Words: School, family, cooperation, benefits, obstacles

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως η παιδαγωγική διαδικασία ξεκινάει από την ίδια την οικογένεια. Τα παιδιά αναπτύσσουν μεγάλο μέρος της ταυτότητάς τους και της προσωπικότητάς τους πριν ακόμη ξεκινήσουν το σχολείο (Yasaroglu, 2016) με τους γονείς να είναι οι πρώτοι δάσκαλοι, αποτελώντας μια διαρκή επιρροή για τα παιδιά (Lickona, 2009). Ωστόσο, με την είσοδο των μαθητών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και εκείνοι στη διαμόρφωση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεών τους. Υπό αυτή την πραγματικότητα, καθίσταται απαραίτητη και αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Brannon, 2008).

Η οικογένεια καθώς και το σχολείο είναι δύο θεσμοί που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Gokalp & Akbasli, 2021). Ξεκινά, δηλαδή, η εκπαίδευση από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο, αλλά αντίστοιχη είναι και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης με τους σχετικούς κανόνες της να τίθενται για πρώτη φορά από τους γονείς (Demirbulak, 2000). Κατά συνέπεια, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει μεγάλη σημασία για την πρόοδο, την εξέλιξη και τα επιτεύγματα των μαθητών (Rosenblatt & Peled, 2002), για αυτό και κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006).

Η έναρξη του σχολείου είναι, αν όχι το μεγαλύτερο, ένα από τα σημαντικότερα ορόσημα στη ζωή των μαθητών και ως εκ τούτου αντιπροσωπεύει μια μεγάλη αλλαγή τόσο για τους ίδιους όσο και για τους γονείς τους (Božović & Stojiljković, 2018). Η αλλαγή αυτή προϋποθέτει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, και από το Νηπιαγωγείο ακόμη, καθώς η παροχή βοήθειας στους γονείς σχετικά με την εφαρμογή των σύγχρονων αρχών και μεθόδων εκπαίδευσης, θεωρείται μέγιστης σημασίας για την περαιτέρω εξέλιξη και πορεία των μαθητών (Visković & VišnjićJevtić, 2017). Καθώς τα παιδιά, αρχίζοντας το σχολείο δίνουν «μάχες» σε πολλούς τομείς της ζωής τους, προκύπτει η ανάγκη παροχής ολοκληρωμένης εκπαίδευσης και υποστήριξής τους και αυτό είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που μπορεί να λυθεί με τη συνεργασία των άμεσα εμπλεκομένων, δηλαδή του σχολείου και της οικογένειας (Griffiths et al., 2021).

Διαπιστωμένα, ένα σύγχρονο, ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο περιλαμβάνει και τη συμμετοχή των γονέων ως συνεργατών και αρωγών στην οικοδόμηση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Mark & Nguyen, 2017). Παρόλο που οι σημερινές οικογένειες παλεύουν καθημερινά με πολλά προβλήματα, εξακολουθούν, ωστόσο, να αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο που προστατεύει και διαμορφώνει την υποκειμενικότητα ενός ατόμου. Η οικογένεια αποτελεί το στήριγμα και σε επιλογές ζωής αλλά και σε δύσκολες στιγμές (Mark & Nguyen, 2017). Επομένως, αποτελεί και τον μεγαλύτερο σύμμαχο στην υλοποίηση των παραδοχών και των αρχών του σύγχρονου σχολείου.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να ερμηνευθεί ως μια γενική ορολογία, η οποία περιλαμβάνει όλους τους τύπους αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου. Περιλαμβάνει, δηλαδή, την ανταλλαγή πληροφοριών, τον εθελοντισμό, τη

συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαίδευση των γονέων (Ratcliff & Hunt, 2009). Μάλιστα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας προϋποθέτει τη συμμετοχή των γονέων σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας πως οι γονείς ασκούν κύρια επιρροή στη ζωή των παιδιών τους (Epstein et al., 2002). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Visković & Višnjić Jevtić (2017), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται το υψηλότερο επίπεδο εταιρικών σχέσεων, έχοντας ως αμοιβαίο στόχο την ευημερία των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Zedan (2011), οι γονείς επηρεάζουν σημαντικά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μπορούν, δηλαδή, να αναπτύξουν την ενεργό στάση ενός μαθητή που εκφράζεται μέσω της επιμέλειας, της δημιουργικότητας, της διαφάνειας και της δέσμευσής τους στη μάθηση. Για αυτό, είναι σημαντικό το σχολείο να λάβει μέτρα για να ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους.

Σημειωτέον, δεκαετίες πριν, πολλές μελέτες έχουν τονίσει πως η αγαστή συνεργασία μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και οικογένειας έχει ευεργετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και για τις οικογένειές τους και τα ίδια τα σχολεία (Anvisati, Besbas & Guyon, 2010). Μια καλή σχέση οικογένειας και σχολείου έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αποκτήσει ένα καλύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης, και να βιώσει τη «συνάντηση» των δυο αυτών πυλώνων με ήρεμο τρόπο. Άλλωστε, τόσο ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών όσο και οι γνώσεις των γονέων για το παιδί τους μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική συνεργασία (Dusi, 2012). Παρόλα αυτά, όμως, πολλοί υποστηρίζουν πως η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο δε λειτουργεί θετικά, αλλά αντίθετα επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, κυρίως στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Cooper, Lindsay & Nye, 2000).

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την ανάδειξη των σημαντικότερων οφελών της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου. Αναφέρει εμπόδια και αγκυλώσεις που αποτρέπουν κάθε είδους σχετικής συνέργειας, και, τέλος, προτείνει τρόπους που ενδεχομένως θα βελτιώσουν τις σχέσεις των δυο «συμμαχικών» πλευρών.

Τα οφέλη της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με τον Epstein et al. (2002), καταγράφονται, έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, οι έξι τύποι είναι εξής (Chen, Shu, & Xiao, 2021):

1. γονεϊκές γνώσεις και δεξιότητες
2. επικοινωνία σχολείου και οικογένειας
3. εθελοντισμός στο σχολείο και γενικότερα στην κοινότητα
4. υποστήριξη της μάθησης των μαθητών στο σπίτι
5. συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων
6. συνεργασία με την κοινότητα.

Αυτοί οι τύποι εμπλοκής είναι μάλλον βέβαιο ότι μπορούν να προσφέρουν στα σχολεία μια σαφή πορεία, ώστε να προχωρήσει και να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Αναμφίβολα, λοιπόν, οι γονείς αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για αυτόν τον λόγο οφείλει η εκπαιδευτική κοινότητα να τους κρατά πάντα ενήμερους και να τους ευαισθητοποιεί σε οτιδήποτε σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θα πρέπει, δηλαδή, σχολείο και οικογένεια να λειτουργούν σαν μια μοναδική οντότητα, εφόσον η ποιοτική εκπαίδευση εξασφαλίζεται με τη συνεργασία αυτών των δύο κομβικών υποσυνόλων της σχολικής κοινότητας (Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010). Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον γίνεται παιδαγωγικά εφικτό και μαθησιακά προσπελάσιμο και με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ενεργός συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων αλλά και των μαθητών (Donald, Lazarus & Lolwana, 2006).

Σημειώνεται πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών ξεκινά από το σπίτι με το να παρέχουν ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον, κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες υποστήριξη και θετική στάση για το σχολείο (Đurišić & Bunijevac, 2017). Μελέτες επισημαίνουν πως η συμμετοχή των γονέων είναι πιο αποτελεσματική όταν την αντιλαμβάνονται ως συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Epstein, et al., 2018). Τα πιθανά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι πολλά (Singh, Mbokodi, & Msila, 2004). Όπως υποστηρίζουν οι Raj & Benni (2007) και οι Smit & Liebenberg (2003), οι γονείς έχουν πολλές γνώσεις αλλά και την τεχνογνωσία- σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς - να συνεισφέρουν και να μοιράζονται ακόμη και ευθύνες με το προσωπικό του σχολείου. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και να βελτιώσει τη συμπεριφορά των μαθητών, να τους προσφέρει περισσότερες εμπειρίες αλλά και να βοηθήσει να αναδειχθεί η προσφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο και κυρίως στους μαθητές (Holt & Murphy, 1993).

Έχει παρατηρηθεί πως η συνεργασία οικογένειας και σχολείου συμβάλλει στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, στην εκδήλωση θετικών συμπεριφορών, στην ευημερία (Pelletier & Brent, 2002), στις κοινωνικές δεξιότητες (Henderson & Mapp, 2002) αλλά και στον ευκολότερο εντοπισμό των αναγκών τους (Gokalp & Akbasli, 2021). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο βελτιώνει την απόδοση των μαθητών, μειώνει τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, προκαλεί μείωση παραβατικών συμπεριφορών και ενθαρρύνει μια πιο δυναμική θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Raj & Bennie, 2007). Επισημαίνεται ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη προσπάθεια, συγκέντρωση και προσοχή, καθώς και περισσότερο ενδιαφέρον για το σχολείο (Koonce & Harper, 2005).

Αναμφίβολα, λοιπόν, τα πλεονεκτήματα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά (Jeynes, 2003, 2007). Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε, η

συμμετοχή των γονέων έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Henderson & Mapp, 2002) και μεγαλύτερη επίδραση στις βαθμολογίες των μαθητών στις εξετάσεις (Jeynes, 2003). Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, πως οι μαθητές των οποίων οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο, γίνονται καλύτεροι στην Ανάγνωση και στα Μαθηματικά (Jafarov, 2015).

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όχι μόνο βελτιώνει το ηθικό, τη στάση και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους σε όλους τους τομείς, αλλά προάγει, επίσης, καλύτερη συμπεριφορά και κοινωνική προσαρμογή (Sapungan & Sapungan, 2014). Δηλαδή, η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά τα παιδιά να μεγαλώσουν ως παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, με την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Η αληθινή σχολική μεταρρύθμιση προϋποθέτει, βασίζεται και ξεκινά πάντα με ενεργή και αυξημένη τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τέλος, παρατηρείται πως όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο, τα παιδιά ολοκληρώνουν με συνέπεια τις εργασίες και οποιεσδήποτε αρμοδιότητες τους ανατίθενται (Sapungan & Sapungan, 2014). Τείνουν να είναι πιο πειθαρχημένα στον εαυτό τους, να έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Witte et al., 2021) ή δείχνουν υψηλότερα κίνητρα και φιλοδοξίες για το σχολείο. Ακόμη, και παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, όταν οι γονείς τους συνεργάζονται με το σχολείο, αποδίδουν καλύτερα στο μαθησιακό κομμάτι, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να γεφυρώσουν το χάσμα της κουλτούρας μεταξύ σπιτιού και σχολείου.

Συμπερασματικά, μπορεί να τονιστεί πως από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας εκείνοι που ωφελούνται περισσότερο είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Από την άλλη πλευρά, όμως, κερδισμένοι είναι και οι γονείς των μαθητών αλλά και το ίδιο το σχολείο. Οι γονείς κατανοούν καλύτερα τη δουλειά του εκπαιδευτικού, υπάρχουν ισχυρότεροι δεσμοί με το σχολείο και είναι και πιο ενεργοί όσον αφορά στις πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν μεγαλύτερο σεβασμό για το επάγγελμά τους από τους γονείς, αλλά και αποκτούν καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας και της διαφορετικότητας των οικογενειών, διαμορφώνοντας έτσι βαθύτερο σεβασμό και αλληλεγγύη για τις ικανότητες και τον χρόνο των γονέων.

Εμπόδια για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει πολυάριθμα οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, εντούτοις, όμως, προκύπτουν και πολλά εμπόδια που καθιστούν δύσκολη αυτή τη συνέργεια. Ο Christenson (2004) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια σε δυο κατηγορίες: Σε αυτά που προκαλούνται εξαιτίας των γονέων και σε αυτά για τα οποία υπεύθυνοι είναι οι εκπαιδευτικοί.

Μελέτες έχουν δείξει ότι ένας παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων είναι το εκπαιδευτικό υπόβαθρό τους (Pena, 2000; Lee & Bowen, 2006). Χαρακτηριστικά, όπως σημειώνουν οι Lee & Bowen (2006), οι γονείς μαθητών με πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες ή συναντήσεις που οργανώνονται στα σχολεία, μιλούν πιο συχνά για εκπαιδευτικά θέματα με τα παιδιά τους και προσδοκούν αυτά να είναι πετυχημένα σε σύγκριση με τους γονείς που δε διαθέτουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Αντίθετα, όμως, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προσφέρονται εθελοντικά να βοηθήσουν σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους με υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης (Pena (2000).

Αναμφίβολα, οι περισσότεροι γονείς στις μέρες μας είναι απασχολημένοι και επιβαρυνμένοι με τις απαιτήσεις της καθημερινότητας και τον φόρτο εργασίας τους (Đurišić & Bunijevac, 2017). Εργαζόμενοι σε δύσκολες συνθήκες με χαμηλό εισόδημα και άκαμπτο ωράριο εργασίας, πολλοί γονείς δεν μπορούν να παρακολουθήσουν σχολικές δραστηριότητες ή να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε τακτική βάση (Ho, 2009). Αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι πολλοί γονείς υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ άλλοι δε γνώρισαν και οι ίδιοι την επιτυχία στο σχολείο, και επομένως δεν έχουν τη γνώση και την αυτοπεποίθηση να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι η δομή της (Jordan, Orozco & Averett, 2002). Για παράδειγμα, παιδιά που ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες ή παιδιά με θετούς γονείς λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη και έλεγχο σε σύγκριση με τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δυο γονείς τους (Jafarov, 2015). Ακόμη, το στυλ ανατροφής είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στο σχολείο (Cooper, Lindsay & Nye, 2000). Επίσης, η εμπειρία των γονέων, σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή, όταν και οι ίδιοι ήταν μαθητές στο σχολείο, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται (Mapp, 2002). Τέλος, διάφορες οικογενειακές καταστάσεις, όπως η ανεργία, η κατάχρηση ουσιών ή και η έλλειψη κατοικίας συντελούν στην έλλειψη συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο (Dryfoos, 2003).

Χαρακτηριστικό που επηρεάζει το επίπεδο εμπλοκής των γονέων στο σχολείο είναι και το φύλο (Feuerstein, 2000). Οι μητέρες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους από ότι οι πατεράδες (Jordan, Orozco & Averett, 2002). Να σημειωθεί, άλλωστε, πως πολλές φορές οι γονείς, ανεξαρτήτως φύλου δεν αντιλαμβάνονται ότι αποτελεί καθήκον τους η συνεργασία με το σχολείο (Deslandes & Bertrand, 2005). Αντίθετα, θεωρούν πως είναι ευθύνη αποκλειστικά του σχολείου να εκπαιδεύσει τους μαθητές (Carrasquillo & London, 2013).

Γενικά, η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι το κλειδί για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μορφές (email, τηλέφωνο, γράμμα, πρόσωπο με πρόσωπο). Ωστόσο, στην πράξη, η αποτελεσματική επικοινωνία συχνά αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολη

(Wright, 2009). Η έλλειψη επικοινωνίας μπορεί να είναι επιζήμια, καθώς η απουσία εμπιστοσύνης στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών και η δυσπιστία των γονέων προς αυτούς αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες αρνητικές δυναμικές στη σημερινή εκπαιδευτική ατμόσφαιρα (Griffin & Galassi, 2010).

Αξιοσημείωτη διαπίστωση είναι πως σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς αισθάνονται φόβο από τα προγράμματα σπουδών ή ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την επικοινωνία (Flynn, 2007). Το γεγονός αυτό δύναται να επιφέρει ατολμίες και συγκρούσεις, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη μια συνεργασία με αποτελεσματικό και ουσιαστικό τρόπο (Lasater, 2016). Σύμφωνα με τον Christenson (2004), η προθυμία και η ικανότητα για τον κατάλληλο χειρισμό των συγκρούσεων είναι τα «κλειδιά» για τη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών είναι συχνά αγαστές, όταν δεν αποτελούν πηγή διχόνοιας. Τις περισσότερες φορές, το ενδιαφέρον των γονέων στρέφεται αποκλειστικά στη βαθμολογική επίδοση των παιδιών τους και το στοιχείο αυτό δυσκολεύει τη συνεργασία (Frýdková, 2013). Όταν, λοιπόν, προκύπτουν συγκρούσεις, οι κοινοί στόχοι και οι αξίες εξανεμίζονται και καταστρέφεται κάθε προσπάθεια συνεργασίας και συμπόρευσης.

Βέβαια, υπεύθυνοι για την έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Κάποιες φορές, εμφανίζονται επιφυλακτικοί και καχύποπτοι με τη στάση των γονέων και αυτή η επιφυλακτικότητα διαταράσσει και εξανεμίζει τη συνέργεια (Sarzała & Piestrzyński, 2013). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι μέρος των υποχρεώσεών τους, πολλές φορές επιδεικνύουν μια ουδέτερη στάση και βάζουν όρια στους γονείς, οι οποίοι από την πλευρά τους έχουν, ενίοτε, την εσφαλμένη εντύπωση πως όλα πρέπει να τα αναθέτουν στον εκπαιδευτικό (Deslandes, Barma & Morin, 2015).

Προτάσεις για τη βελτίωση των σχέσεων οικογένειας και σχολείου

Η καταγραφή των στοιχείων που δυσχεραίνουν τη συνέργεια της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη, ώστε η μελέτη τους να αποτελέσει αφετηρία για να αναδειχθούν τρόποι γεφύρωσης της συνεργασίας και οι σχέσεις να βελτιωθούν. Αυτό, συνήθως, επιτυγχάνεται με την εξεύρεση μιας μέσης οδού. Κύριο μέλημα κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών με την οικογένεια και η βελτίωση αυτής της σχέσης. Καλό θα ήταν, επομένως, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς οι υπεύθυνοι των σχολείων, για παράδειγμα οι διευθυντές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να διανέμουν στους γονείς των μαθητών έναν οδηγό για την ενημέρωση και την εξοικείωσή τους με τη φιλοσοφία και τα δρώμενα της σχολικής μονάδας. Χρήσιμο θα ήταν ο οδηγός αυτός να περιέχει κανόνες και κανονισμούς, συμπεριλαμβανόμενου του τρόπου αντιμετώπισης κρίσιμων ζητημάτων, καθώς και του τρόπου που θα πραγματοποιείται η επικοινωνία με την οικογένεια σε περίπτωση που αυτό κριθεί σκόπιμο. Ήδη, στο πλαίσιο αυτό της βελτίωσης της συνεργασίας, σύμφωνα με το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 491, της 9ης Φεβρουαρίου 2021, Τεύχος Δεύτερο, «από το σχολικό έτος 2020-2021 και εφεξής, κάθε σχολική μονάδα

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, οφείλει να έχει εγκεκριμένο Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας στον οποίο αναφέρονται θέματα σχετικά με τη λειτουργία της». Ο Εσωτερικός κανονισμός Λειτουργίας του σχολείου, έχει μια πλουραλιστική κατατομή, η οποία βοηθάει να ανοίξουν ή να διευρυνθούν οι διάλογοι επικοινωνίας και συνεργασίας, μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς συντάσσεται και με τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και εκπροσώπου του οικείου Δήμου.

Ουσιαστικά, η δέσμευση του σχολείου για ουσιαστική επαφή με την οικογένεια και τη σχολική κοινότητα, εν γένει, εξασφαλίζοντας πολλαπλές μεθόδους αμφίδρομης επικοινωνίας είτε μέσω τηλεφώνου, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε με οπουδήποτε τρόπο κρίνεται πρόσφορο μπορεί να θεωρηθεί ως μια εκ των οποίων ουκ άνευ διαδικασία.

Χρήσιμο «εργαλείο» είναι και το φόρουμ συζήτησης στον ιστότοπο του σχολείου, το οποίο θα έπρεπε να αποτελεί και αναπόσπαστο μέρος του πληροφορικού σχολικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ανώνυμα, εάν το επιθυμούν, σε συζητήσεις σχετικές με θέματα των παιδιών τους και του σχολείου γενικότερα, αλλά και να εκφράζουν τη διαφωνία τους σε επιμέρους ζητήματα. Εκτιμάται άλλωστε πως η διαδραστική επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, αλλάζει τη θέση των γονέων από παθητικό αποδέκτη πληροφοριών σε πραγματικό σχολικό συνεργάτη.

Επιπλέον, η οργάνωση κάποιων διαλέξεων, ημερίδων και συνεδρίων για γονείς θα ήταν πολύ σημαντική για τη βελτίωση της συνεργασίας. Προτείνεται, δηλαδή, μέσω ημερίδων και σχετικών εκδηλώσεων να παρέχονται συστάσεις, οδηγίες και συμβουλές στους γονείς για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, τα θέματα των ημερίδων είναι ευκατὰ να ορίζονται και με βάση τα ενδιαφέροντα των γονέων, αλλά και οι ίδιοι να είναι ομιλητές, αλλά, φυσικά, και ειδικοί παιδαγωγοί, παιδίατροι, ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί. Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμη στην προσπάθειά τους να προετοιμάσουν όχι μόνο τους εαυτούς τους για τις αλλαγές στην καθημερινότητά τους, αλλά και τα παιδιά τους, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη ζωή τους. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των γονέων - όταν εκφράζονται δημοσίως - είναι σίγουρο ότι θα παρακινήσουν το ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων και θα συμβάλουν σε διάλογο και εξεύρεση λύσεων σε διάφορα θέματα που τους απασχολούν και που μέχρι τότε δεν τολμούσαν να θίξουν.

Επιβάλλεται, λοιπόν, η διοργάνωση από κοινού, σχολείου και οικογένειας, εκδηλώσεων ή/και σχολικών εκδρομών, με σκοπό τη συμβολή και τη συμμετοχή των γονέων σε δράσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς θα γνωριστούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς, θα αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του έργου που προσφέρουν στους μαθητές, αλλά και θα επενδύσουν βαθιά σε ενδεχόμενες μελλοντικές συνεργασίες, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα

αποκομίσουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη, μέσω μιας πετυχημένης και εποικοδομητικής συνεργασίας των δυο πλευρών. Μάλιστα, καλό θα ήταν το σχολείο να μεριμνήσει, ώστε οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται σε ώρες και ημέρες που εξυπηρετούν και τους εργαζόμενους γονείς, για να μπορούν και αυτοί να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο ανεκτικοί με τους γονείς, για αυτό καλό θα ήταν να πραγματοποιούν τακτικά συναντήσεις μαζί τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια-ή μέσω συνεντεύξεων-σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο, εκφράζοντας και τις προτάσεις τους, όσον αφορά στη βελτίωση της προόδου και της ευημερίας των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να παραβλέπουν πως σε μια τάξη προέρχονται μαθητές από διάφορα κοινωνικά στρώματα (πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά). Συνεπώς, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πως υπάρχουν μαθητές και γονείς με διαφορετική κουλτούρα και συνήθειες, και να μην παραβλέπουν το γεγονός ότι πολλοί γονείς έχουν διαφορετική προσέγγισή σχετικά με τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συμπεράσματα

Όλες οι παράμετροι της σχέσης οικογένειας και σχολείου αποτέλεσαν αντικείμενο πληθώρας ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Αναλύθηκαν και καταγράφηκαν διεξοδικά τα προβλήματα, τα εμπόδια και οι ιδιαιτερότητες που αποτελούν προσκόμματα και αγκυλώσεις, με αποτέλεσμα η συνεργασία να μην επιτυγχάνεται στον επιθυμητό βαθμό. Η συνέργεια αυτή, όμως, είναι βασική προϋπόθεση για κάθε μαθητή, ώστε να αναπτυχθεί καλύτερα μαθησιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η επιζητούμενη συνεργασία αυτή, άλλωστε, μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνει όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, από τη θεσμική αρχή ως τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη των σχολικών μονάδων. Είναι σκόπιμη και αναγκαία, μάλιστα, η κατάθεση σχετικών προτάσεων, οι οποίες θα αφορούν, κυρίως, στην υλοποίηση πολιτικών που θα βελτιώσουν τη σχεσιακή σύγκλιση εκπαιδευτικών και οικογένειας, ειδικά για μια πολυσύνθετη διαδικασία όπως είναι, βέβαια, και καθετί που αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα εργασία ανέδειξε κάποιους τρόπους και παρουσίασε προτάσεις, αλλά το διακύβευμα της έλλειψης συνεργασίας είναι μεγάλο και η Πολιτεία είναι αυτή που καλείται να συγκροτήσει ένα ολιστικό σχέδιο προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαίδευση και στις ιδιαιτερότητες της χρονικής συγκυρίας. Η οικονομική και υγειονομική κρίση άλλαξαν τις κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες και, κατά συνέπεια, και τις εκπαιδευτικές συνθήκες. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην παιδαγωγική διαδικασία οφείλουν και μπορούν να συνεισφέρουν σε μια διαβούλευση που θα αποτελέσει τη βάση για να υλοποιηθούν δράσεις και να θεσμοθετηθούν μέτρα για την εποικοδομητική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Το οικογενειακό περιβάλλον και οι δάσκαλοι στο σχολείο είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί στα μάτια των παιδιών. Βέβαια, όπως και ο Ισπανός φιλόσοφος George Santayana δήλωσε (Lecce, 2009; Coss, 1993), ένα παιδί που μορφώνεται μόνο στο σχολείο είναι ένα αμόρφωτο παιδί, καθώς, σύμφωνα και με την Αμερικανή εκπαιδευτικό και συγγραφέα,

Dorothy H. Cohen (Studer, 2010), κανένα σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει καλά για τα παιδιά, και να τους προσφέρει μαθησιακά, συναισθηματικά και κοινωνικοποιητικά ωφέληματα, εάν οι γονείς και οι δάσκαλοι δεν ενεργούν από κοινού για το συμφέρον (και το πηγαίο χαμόγελο) των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759-778.
- Božović, J. L. P., & Stojković, I. K. (2018). Contemporary Forms of Family and School Collaboration in the Process of Preparing Children for Starting School. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 48(3).
- Brannon, D. (2008). Character education: it's a joint responsibility: instilling positive character traits in children requires teachers, parents, and administrators to work together. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 62-65.
- Carrasquillo, A. L., & London, C. B. (2013). *Parents and schools: A source book*. Routledge.
- Chan, T. C., Shu, Z., & Xiao, H. Y. (2021). Perception of Chinese Parents toward School and Family Collaboration. *School Community Journal*, 31(1), 233-258.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33(1), 83-104.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 464-487.
- Coss, G. (1993). Field Placement (Externship)-A Valuable Application of Clinical Education. *Legal Education Review*, 4, 29-62.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 53-55.
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1).

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Donald, D. R., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2006). *Educational psychology in social context*. Oxford University Press.
- Dryfoos, J. G. (2003). A community School in Action. *Reclaiming Children & Youth*, 11(4).
- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13-33.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Fourth Edition*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Corwin Press
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors, and provide teacher training. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(2).
- Frýdková, E. (2013). School and Parents' Cooperation on Formation of Value Orientation of a Child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2307-2315.
- Gokalp, S., & Akbasli, S. (2021). Communication Barriers in the Context of School-Parents Cooperation. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83-96.

- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85.
- Griffin, D., & Galassi, J. P. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling*, 14(1), 2156759X1001400109.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002*. National Center for Family & Community Connections with Schools
- Ho, E. S. C. (2009). Educational Leadership for Parental Involvement in an Asian Context: Insights from Bourdieu's Theory of Practice. *School Community Journal*, 19(2), 101-122.
- Holt, A., & Murphy, P. J. (1993). School effectiveness in the future: The empowerment factor. *School Organization*, 13(2), 175-186.
- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 34-44.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2002). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2001*. National Center for Family & Community Connections with Schools
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202-218.
- Koonce, D. A., & Harper, Jr, W. (2005). Engaging African American parents in the schools: A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1-2), 55-74.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.
- Lecce, S. (2009). Should democracy grow up? Children and voting rights. *Intergenerational Justice Review*, 9(4), 133-139.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.

- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Mapp, K. L. (2002). Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA, April, 2002*.
- Mark, L. K., & Nguyen, T. T. T. (2017). An invitation to internet safety and ethics: School and family collaboration. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 23, 62-75.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Raj, M., & Bennie, G. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research and reviews*, 2(7), 176-185.
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3).
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367
- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48.
- Sarzała, D., & Piestrzyński, W. (2013). The importance of family and school cooperation in tackling dysfunctional behavior among young people. *Science and World*, 71.
- Singh, P., Mbokodi, S. M., & Msila, V. T. (2004). Black parental involvement in education. *South African journal of education*, 24(4), 301-307.
- Smit, A. G., & Liebenberg, L. (2003). Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African Journal of Education*, 23(1), 1-5.

- Studer, J. (2010). Teacher as Family Communication Facilitator. In K. B. Grant & J. A. Ray (Eds.), *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Involvement* (237-264). Sage Publications.
- Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2017). Teachers' opinions on the possibilities of collaboration with parents. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 117-146.
- Witte, A., Singleton, F., Smith, T., & Hershfeldt, P. (2021). *Enhancing Family-School Collaboration with Diverse Families*. Family-School-Community Alliance and the Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).
- Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Liberty University.
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and importance of school and family on values education. *European journal of multidisciplinary studies*, 1(2), 66-71.
- Zedan, R. F. (2011). Parent involvement according to education level, socio-economic situation, and number of family members. *The Journal of Educational Enquiry*, 11(1).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διδασκαλία των Μαθηματικών με τη βοήθεια του GeoGebra

*Δρ. Βασίλειος Σάλτας, Μαθηματικός Δ.Ε., Επ. Συνεργάτης ΔΙ.Π.Α.Ε., Συγγραφέας
Περίληψη*

Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, η τεχνολογία έχει εξελιχθεί με τόσο ραγδαίους ρυθμούς ώστε είναι πλέον απαραίτητο εργαλείο για τον άνθρωπο προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιεί το σύνολο των καθημερινών του δραστηριοτήτων. Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η παρείσφρησή της στην καθημερινότητα του ανθρώπου επηρέασε και το χώρο της εκπαίδευσης. Αν λάβει κανείς, μάλιστα, υπόψη και τα νέα δεδομένα για την παγκόσμια κοινότητα που επέφερε η πανδημία του νέου κορονοϊού, τα δύο τελευταία έτη, καθίσταται σαφές ότι η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών, στην εκπαιδευτική πράξη είναι κάτι περισσότερο από ένα γεγονός, είναι μια αναγκαιότητα. Πάνω σε αυτή τη βάση το λογισμικό GeoGebra μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και εμπέδωση βασικών μαθηματικών εννοιών.

Λέξεις-Κλειδιά: GeoGebra, τεχνολογία, κατανόηση μαθηματικών εννοιών, εμπέδωση μαθηματικών εννοιών

Abstract

At the beginning of the 21st century, technology has evolved so rapidly that it is now a necessary tool for man to be able to carry out all his daily activities. The evolution of technology and its intrusion into the daily life of man has also affected the field of education. In fact, if we take into account the new data on the global community brought about by the new coronavirus pandemic in the last two years, it becomes clear that the use of information and communication technologies in educational practice is more than a fact, is a necessity. On this basis GeoGebra software can help to understand and consolidate basic mathematical concepts.

Key-Words: GeoGebra, technology, understanding of mathematical concepts, consolidation of mathematical concepts

Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της διδασκαλίας των Μαθηματικών, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, είναι η στήριξή της στις γνωστικές θεωρίες και τον συμπεριφορισμό. Ο μετασχηματισμός των δεδομένων της διδασκαλίας των Μαθηματικών έγινε με την ενσωμάτωση του εποικοδομητισμού από τον Piaget.

Κατά τη δεκαετία του 1990, ο Seymour Papert, υποστήριξε ότι οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευόμεναί και μέσω τεχνητών περιβαλλόντων, πλούσιων σε δυνατότητες, τα οποία θα μπορούν να προβούν στην εμπειρική δημιουργία των μαθηματικών εννοιών. Γίνεται λόγος για διαλογικά προγράμματα μάθησης, κατασκευασμένα για εφαρμογή

μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Γίνεται λόγος για προγράμματα τα οποία μέσω διαλόγου μεταξύ μαθητή και ηλεκτρονικού υπολογιστή, με τρόπο ευρετικό, θα δομείται η όλη διδασκαλία. Έτσι πάνω σε αυτή τη βάση ο Papert το 1991 δημιούργησε τη γλώσσα προγραμματισμού Logo (Papert, 1991)

Βασιζόμενο σε αυτό πραγματοποιήθηκε και η ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στη διδασκαλία των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της γεωμετρίας αναπτύχθηκαν δύο κατηγορίες λογισμικών, τα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας, που προσφέρουν τη δυνατότητα στους χρήστες να τροποποιούν τα γεωμετρικά αντικείμενα συνεχόμενα και σε πραγματικό χρόνο, και τα λογισμικά συμβολικής έκφρασης, που επιτρέπουν τη συνύπαρξη γεωμετρικών και αλγεβρικών αναπαραστάσεων στο ίδιο μοντέλο.

Ένα από τα περισσότερο εφαρμόσιμα λογισμικά για τη διδασκαλία της είναι το GeoGebra το οποίο εντάσσεται στην κατηγορία των λογισμικών δυναμικής γεωμετρίας (Todd, Lyublinskaya, & Ryzhik, 2010).

Το λογισμικό GeoGebra

Το λογισμικό GeoGebra είναι ένα δυναμικό μαθηματικό λογισμικό ανοικτού κώδικα, το οποίο σχεδιάστηκε από τον Markus Hohenwarter. Η βασική του ιδέα ήταν ο σχεδιασμός ενός λογισμικού που θα ενσωμάτωνε τη γεωμετρία, την άλγεβρα και τους λογισμούς, σε ένα εύχρηστο, ευχάριστο και φιλικό προς το χρήστη περιβάλλον. Το λογισμικό κυκλοφόρησε το 2002 και πλέον είναι συμβατό με όλα τα λογισμικά ηλεκτρονικών υπολογιστών ή/και φορητών συσκευών (Reis, 2010). Τα βασικά χαρακτηριστικά του λογισμικού GeoGebra είναι τα ακόλουθα: το περιβάλλον χρήστη, η οργάνωση της εργαλειοθήκης, η γραμμή εισαγωγής αλγεβρικών δεδομένων, ο επαναπροσδιορισμός των αντικειμένων, η δυνατότητα προσαρμογής της εργαλειοθήκης και η αξιοποίηση δυναμικών φύλλων εργασίας (Σάλτας, 2016).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Μαθηματικών, η χρήση του λογισμικού GeoGebra προσφέρει μια σειρά πλεονεκτημάτων τα οποία επικεντρώνονται στα ακόλουθα (Dikovic, 2009): α) συγκριτικά με τα υπόλοιπα αντίστοιχης φύσης λογισμικά, είναι το φιλικότερο προς το χρήστη, β) βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών, γεγονός που παρατηρήθηκε στο σύνολο των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί (Σάλτας & Τζίμπα, 2012), γ) οι μαθητές, μέσω διαλόγου – διεπαφής, οδηγούνται με ευρετικό τρόπο στην επίλυση διαφόρων μαθηματικών ασκήσεων, δ) προσφέρεται η δυνατότητα συνεργατικής μάθησης, ε) η σύζευξη άλγεβρας και γεωμετρίας επιτρέπει στους μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν νέα αντικείμενα ή/και να τροποποιήσουν ήδη υπάρχοντα μέσω της γραμμής εργαλείων, ζ) υπάρχει η δυνατότητα για εύκολη και γρήγορη ανάρτηση των δημιουργημένων εργασιών στο διαδίκτυο, η) βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν βασικές έννοιες και θεωρήματα, θ) βοηθάει τους μαθητές/μαθήτριες να την επίλυση ασκήσεων και προβλημάτων και δίνει τη δυνατότητα για εύκολη

και αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθηματικών γνώσεων (Σάλτας & Τσαμουρτζής, 2019)

Πέραν των προαναφερόμενων πλεονεκτημάτων της χρήσης του λογισμικού GeoGebra κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών, υπάρχει και μια σειρά μειονεκτημάτων και αυτά είναι τα ακόλουθα (Dikovic, 2009): α) δεν υπάρχει εμπειρία από πλευρά μαθητών/μαθητριών στη χρήση και αξιοποίηση ανάλογων λογισμικών, β) δυσκολία στην εισαγωγή αλγεβρικών εντολών στο σύστημα, γ) δυσκολία στην εφαρμογή αλγεβρικών εντολών και πράξεων κατά την επίλυση γεωμετρικών προβλημάτων, ιδιαίτερα σε μικρές τάξεις και δ) δεν παρέχεται από το λογισμικό ενσωματωμένη υποστήριξη για κινούμενες εικόνες.

Εν κατακλείδι, η αξιοποίηση του λογισμικού GeoGebra έχει ανοίξει ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο, που επικεντρώνεται: α) στη διερεύνηση της επίδρασης της χρήσης του στην επίτευξη των μαθησιακών σκοπών και στόχων αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών, β) στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών αναφορικά με τη χρήση του, γ) στη διερεύνηση της επίδρασής του στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών και δ) στη διερεύνηση της χρήσης του στον εκπαιδευτικό χώρο της ειδικής αγωγής.

Διδακτική πρόταση

Με βάση τη σύγχρονη διδασκαλία των Μαθηματικών δεν πρέπει να διδάσκεται μόνο σαφώς καθορισμένο σύνολο γνώσεων για την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών. Αντίθετα, η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να στηρίζεται στην διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση. Η διεπιστημονικότητα αφορά τη χρήση γνώσεων και επιδεξιοτήτων ενός διδακτικού αντικειμένου ως εργαλείο για την αιτιολόγηση ενός άλλου διδακτικού αντικειμένου (π.χ. η βοήθεια της Πληροφορικής για την κατανόηση και εμπέδωση εννοιών των Μαθηματικών). Η δε διαθεματικότητα αφορά π.χ. τη χρήση αλγεβρικών εννοιών για την κατανόηση και εμπέδωση γεωμετρικών εννοιών (Σάλτας, 2008).

Πάνω σε αυτά έρχεται η παράλληλη εκπαίδευση, άλλοτε ταυτόσημα και άλλες φορές σαν το εργαλείο που μας οδηγεί στο σύγχρονο διεπιστημονικό/διαθεματικό σχολείο. Συγκεκριμένα η παράλληλη εκπαίδευση είναι μία μορφή διδασκαλίας που προωθεί τη συνεργατική έρευνα και τη συνεργατική εργασία στο σχολείο γενικότερα και ειδικότερα στα Μαθηματικά. Συγκροτεί ομάδες εργασίας, θεμελιώνει την έννοια των κοινοτήτων μάθησης μέσω συνεργασίας σχολείων, προωθεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ή/και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, με αξιοποίηση των υπαρχόντων προγραμμάτων σπουδών.

Οι διεπιστημονικές και διαθεματικές δραστηριότητες, σε μία φόρμουλα παράλληλης εκπαίδευσης, βασίζονται στην αυτενέργεια και την συνεργατική μάθηση. Αυτό σημαίνει πως η παράλληλη εκπαίδευση βρίσκει πρόσφορο έδαφος πρωτεύοντος σε

μαθητικοκεντρικές σχολικές τάξεις. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με γνώμονα την εμπλοκή δύο ή και περισσότερων μαθημάτων. Στόχος της παράλληλης εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι κατά κύριο λόγο η σύνδεση του σχολείου με το οικονομικό, πολιτιστικό ή κοινωνικό περιβάλλον και κατόπιν η σύνδεση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στον δεύτερο στόχο. Προτείνεται η παράλληλη εκπαίδευση με τη συμμετοχή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας διαφόρων μαθηματικών εννοιών και τη διδασκαλία αυτών με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra. Είναι μία υβριδική μορφή παράλληλης εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο διεπιστημονικής εκπαίδευσης (χρήση λογισμικού και ηλεκτρονικού υπολογιστή, αμιγώς εκπαιδευτικά εργαλεία της Πληροφορικής) όσο και διαθεματικής (χρήση αλγεβρικών εννοιών για την κατανόηση και εμπέδωση γεωμετρικών εννοιών ή/και το αντίστροφο).

Απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες Λυκείου. Οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι, αφού διδάχτούν τις διάφορες μαθηματικές έννοιες με τον παραδοσιακό τρόπο, προτείνεται να ακολουθήσει παρουσίαση αυτών και με τη βοήθεια του προαναφερόμενου λογισμικού. Ακολουθούν επτά συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως αυτά προτείνεται να διδάσκονται στους μαθητές/μαθήτριες με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra, από την άλγεβρα, τη γεωμετρία, την τριγωνομετρία και την ανάλυση (Σάλτας, 2012; Parish & Wilder, 2007).

Προτεινόμενα παραδείγματα λυμένα με GeoGebra

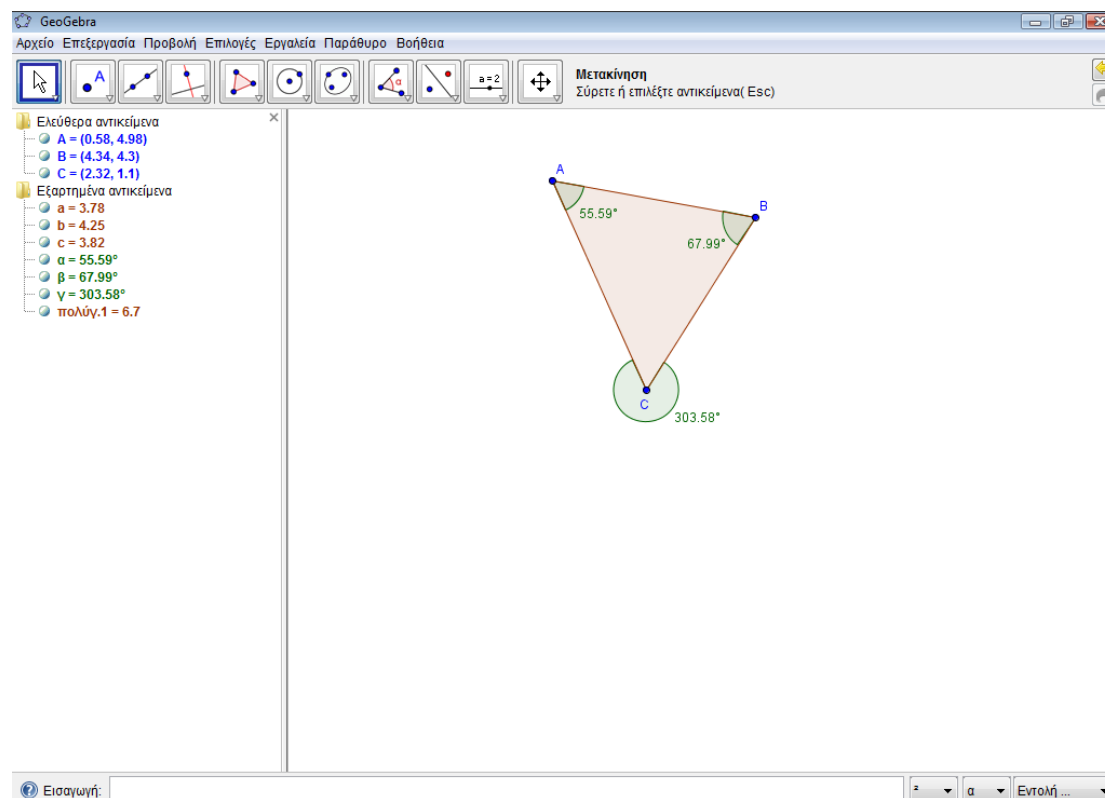
Παράδειγμα 1: Να κατασκευαστεί τρίγωνο γνωστών τριών σημείων του A , B και C . Με μετρηθούν οι εσωτερικές γωνίες B και C και η εξωτερική γωνία A . Επίσης να υπολογιστεί το εμβαδόν του.

Επιλέγεται η εντολή **Νέο σημείο** στην μπάρα εργαλείων, δηλαδή την εντολή . Κάνουμε κλικ τρεις φορές στον πίνακα σχεδίασης για να δημιουργηθούν οι τρεις κορυφές A , B και V του τριγώνου.

Εν συνεχεία, επιλέγεται η εντολή **Πολύγωνο**, δηλαδή την , και ακολούθως αριστερό κλικ στα σημεία A , B και C . Για να ολοκληρωθεί η κατασκευή του τριγώνου με όνομα αυτού πολυγ.1, αριστερό κλικ στο σημείο A . Το εμβαδόν του τριγώνου παρουσιάζεται στο παράθυρο της άλγεβρας. Για το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι **πολυγ.1=6.7**.

Για να εμφανιστούν όλες οι γωνίες ενός τριγώνου, επιλέγεται η εντολή **Γωνία**, δηλαδή η εντολή , στην μπάρα εργαλείων και ακολούθως επιλέγονται οι πλευρές του κατασκευασμένου τριγώνου. Για την εξωτερική γωνία A επιλέγεται πρώτα AC και μετά CB , ενώ για τις εσωτερικές B και C επιλέγονται αντίστοιχα και με τη συγκεκριμένη σειρά AC , AB και AB , BC .

Επιλέγεται **Μετακίνηση**, δηλαδή  και μετακινώντας τις κορυφές του τριγώνου, δύναται να αλλάξει δυναμικά το τρίγωνο. Μπορεί επίσης να γίνει απόκρυψη του παραθύρου άλγεβρας και τους άξονες συντεταγμένων χρησιμοποιώντας το μενού **Προβολή** (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Παράδειγμα 2: Να κατασκευαστούν δύο παράλληλες ευθείες a και b σε απόσταση 4cm μεταξύ τους. Εν συνεχεία τρίγωνο DEF με την D να ανήκει στην ευθεία a , ενώ οι κορυφές E και F να ανήκουν στην ευθεία b , λαμβάνοντας υπόψη ότι $EF=5\text{cm}$. Να υπολογιστεί το εμβαδόν του. Τι συμπεραίνετε για το εμβαδόν του αν μετακινηθεί η κορυφή D πάνω στην ευθεία a ;

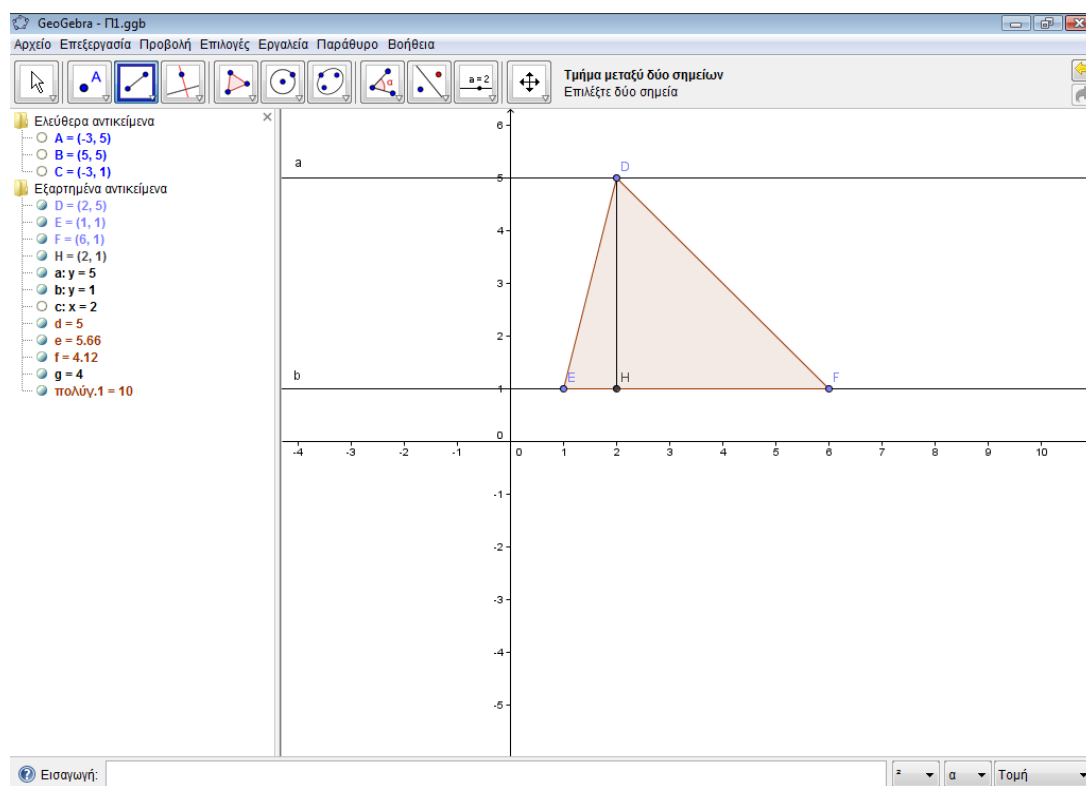
Κατασκευάζεται τυχαία ευθεία a η οποία θα διέρχεται από δύο τυχαία σημεία, π.χ. από το σημείο A(-3,4) και από το σημείο B(5,5). Η εντολή που χρησιμοποιείται για την κατασκευή της είναι η **Ευθεία που περνά από δύο σημείο** η οποία βρίσκεται στο τρίτο κατασκευαστικό εργαλείο. Εν συνεχεία κατασκευάζεται ευθεία $b \parallel a$ και να διέρχεται από τυχαίο σημείο C(-3,1). Η εντολή που χρησιμοποιείται για την κατασκευή της είναι η **Παράλληλη ευθεία** η οποία βρίσκεται στο τέταρτο κατασκευαστικό εργαλείο. Το σημείο C είναι μεν τυχαίο αλλά θα πρέπει, κατά την τεταγμένη, να διαφέρει κατά 4 από τα A και B, μιας και βάσει της εκφώνησης του παραδείγματος, οι δύο ευθείες a και b θα πρέπει να είναι σε απόσταση 4cm. Από το παράθυρο της άλγεβρας αποκρύβονται τα τρία σημεία A, B και C.

Κάνοντας **Δεξί κλικ**→**Μετονομασία** διαδοχικά στις ευθείες a και b στο παράθυρο της άλγεβρας, η ετικέτα αυτών εμφανίζεται και στο παράθυρο της γεωμετρίας. Αν απαιτηθεί μετακινούνται σε κατάλληλο σημείο.

Κατασκευάζονται τρία τυχαία σημεία D(2,5), E(1,1) και F(6,1) με το πρώτο να ανήκει στην ευθεία a, ενώ τα άλλα δύο να ανήκουν στην ευθεία b. Το D μπορεί να είναι τυχαίο σημείο της ευθείας a, σε αντίθεση με τα E και F τα οποία η θέση τους πάνω στην ευθεία b θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να έχουν απόσταση μεταξύ τους 5cm και αυτό βάσει της εκφώνησης του παραδείγματος.

Κατόπιν κατασκευάζεται τρίγωνο DEF και εν συνεχεία το ύψος του DH. Για την κατασκευή του ύψους χρησιμοποιείται η εντολή **Κάθετη γραμμή** η οποία βρίσκεται στη τέταρτη σχεδιαστική επιλογή. Η ευθεία αυτή έχει όνομα c. Για να βρεθεί το ίχνος H της καθέτου – ύψος DH, στη γραμμή εντολών γράφεται **H=Τομή[b, c]**. Τότε το εμβαδόν του οποίου, όπως φαίνεται και στο παράθυρο της άλγεβρας, θα ισούται με **πολύ.1=10**.

Μετακινώντας την κορυφή D πάνω στην ευθεία a παρατηρείται ότι το σημείο H μετακινείται πάνω στην ευθεία b με αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων, το εμβαδόν του τριγώνου DEF παραμένει σταθερό, κάτι που δεν συμβαίνει αν μετακινηθούν τα σημεία E και F πάνω στην ευθεία b (Εικόνα 2).

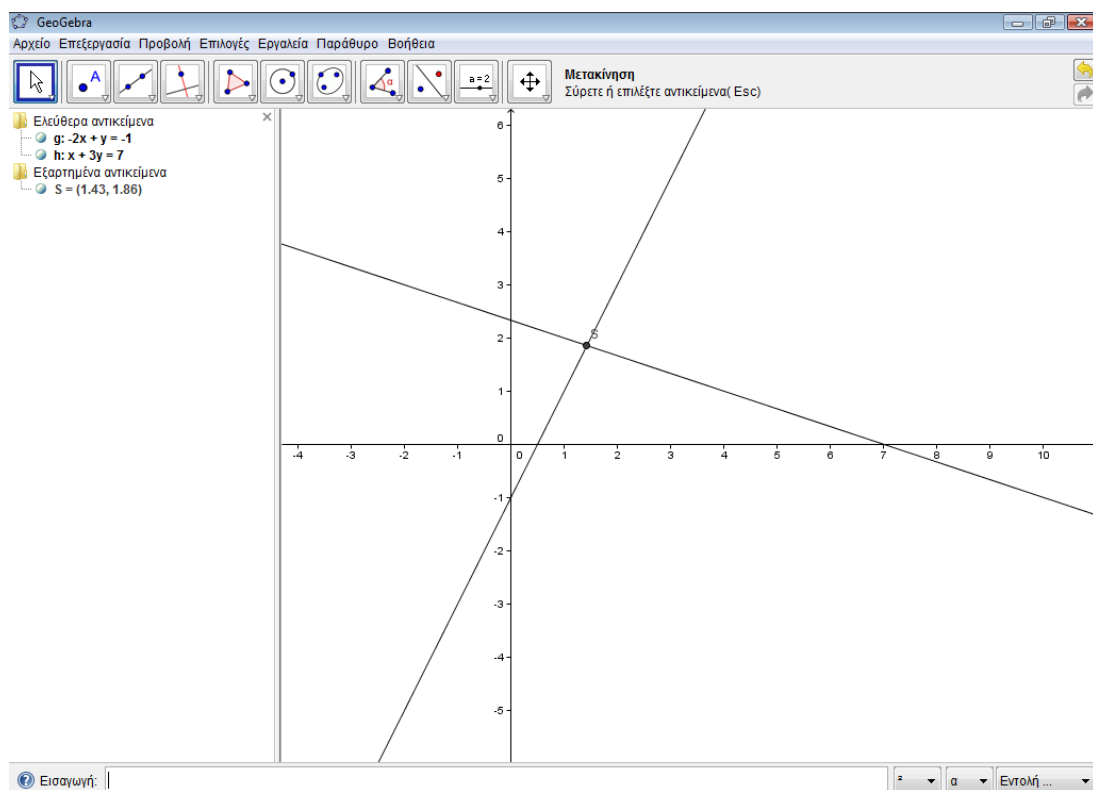


Εικόνα 2

Παράδειγμα 3: Να λυθεί γραφικά το γραμμικό σύστημα εξισώσεων $\begin{cases} 2x - y = 1 \\ x + 3y = 7 \end{cases}$.

Στο πεδίο εισαγωγής πληκτρολογούν οι εντολές που ακολουθούν και εν συνεχεία Enter: $g: 2x - y = 1$, $h: x + 3y = 7$ και $S = \text{Τομή}[g, h]$.

Μπορεί να τροποποιηθούν οι εξισώσεις πατώντας δεξιό κλικ σε μια από αυτές και επιλέγοντας Μορφοποίηση. Χρησιμοποιώντας το ποντίκι δύναται επίσης να μετακινηθούν οι ευθείες επιλέγοντας την εντολή της μετακίνησης, δηλαδή , ή να περιστρέφουν γύρω από σημείο χρησιμοποιώντας την εντολή της περιστροφής, δηλαδή την  (Εικόνα 3).



Εικόνα 3

Παράδειγμα 4: Να μελετηθεί ως προς το πρόσημό της η συνάρτηση $f(x) = ax^2 + bx + c$ για τις διάφορες πραγματικές τιμές των a , b και c .

Κατασκευάζονται τρεις δρομείς a , b και c με όρια π.χ. -10 και 10 και με βήμα 0.1, οι οποίοι θα αποτελέσουν τους συντελεστές της δευτεροβάθμιας εξίσωσης $ax^2 + bx + c = 0$.

Πληκτρολογείτε στη γραμμή εισαγωγής $f(x) = ax^2 + bx + c$, ώστε να υλοποιηθεί η γραφική παράσταση.

Πληκτρολογούνται τα κείμενα $\Delta=b^2-4ac$, $x1=\frac{-b+\sqrt{\Delta}}{2a}$ και $x2=\frac{-b-\sqrt{\Delta}}{2a}$. **Δεξί**

κλικ $\rightarrow$ **Ιδιότητες** σε κάθε ένα από τα κείμενα και εν συνεχεία πληκτρολογούνται αντίστοιχα τα ακόλουθα: " $\Delta=b^2-4ac$, $\Delta=$ " + $(b^2 - 4 a c)$, " $x1=\frac{-b+\sqrt{\Delta}}{2a}$ ", " $x2=\frac{-b-\sqrt{\Delta}}{2a}$ " και " $x1=$ " + $x1$ και " $x2=$ " + $x2$, έτσι ώστε να εμφανίζονται οι τύποι και τα αποτελέσματά τους.

Υπολογίζονται τα $i=-b/2a$ και $m=f(-b/2a)$ ώστε να εμφανίζονται οι συντεταγμένες του ακρότατου σημείου της γραφικής παράστασης της συνάρτησης $f(x)$. Συγκρίνονται τα αποτελέσματα με την εντολή **ΑκραΤιμή[f(x)]**.

Στο σημείο A κάνουμε **Δεξί κλικ** $\rightarrow$ **Ιδιότητες** $\rightarrow$ **Δείξε Ετικέτα** $\rightarrow$ **Όνομα και Τιμή**.

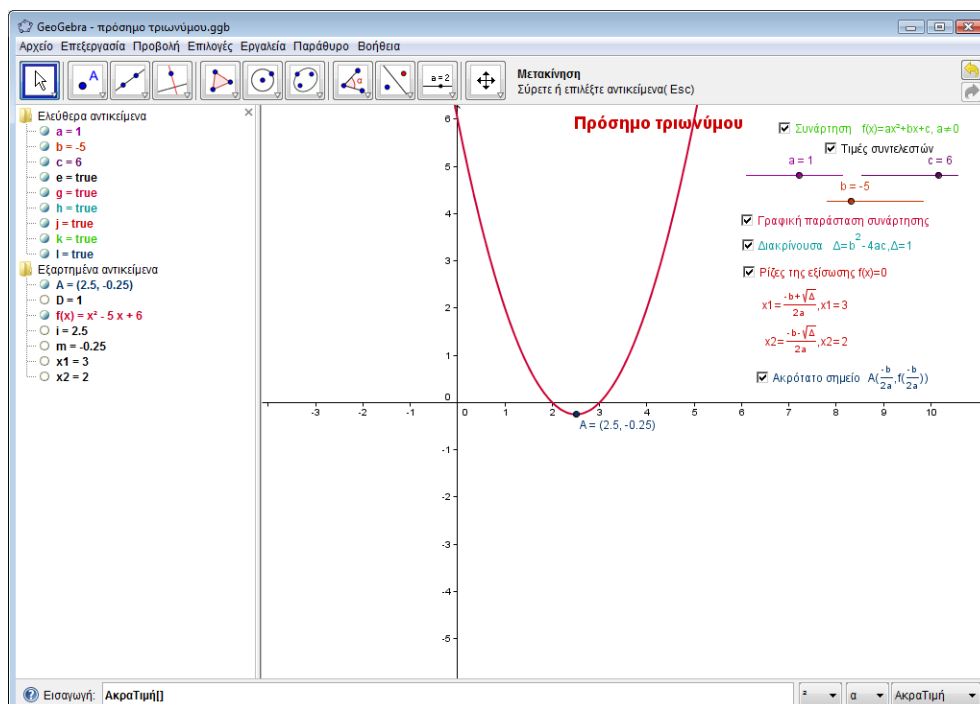
Γράφεται το κείμενο **A($\frac{-b}{2a}$, $f(\frac{-b}{2a})$)**.

Κατασκευάζονται 6 κουτιά επιλογής.

Τροποποιούνται οι τιμές των δρομέων a, b και c, βάσει τον πίνακα που ακολουθεί:

a	1	1	1	-1	-1	-1
b	-5	-4	1	4	5	-1
c	6	4	1	-6	-4	-1

Παρατηρείται η γραφική παράσταση της συνάρτησης $f(x) = ax^2 + bx + c$, η διακρίνουσα Δ , οι δύο ρίζες της $x1$ και $x2$ και το ακρότατο σημείο της A (Εικόνα 4).



Εικόνα 4

Παράδειγμα 5: Κινητό κινείται από το σημείο $A(2,4)$ προς το $E(8,4)$ με διαδοχικούς σταθμούς στα σημεία $B(2,1)$, $C(5,5)$ και $D(5,2)$.

α) Να υπολογιστούν οι αποστάσεις AB , BC , CD και DE .

β) Να υπολογιστεί η συνολική απόσταση d που διένυσε το κινητό $ABCDE$ καθώς και η απόσταση AE και να συγκριθούν δύο λαμβανόμενα αποτελέσματα.

Κατασκευάζονται πέντε σημεία $A(2,4)$, $B(2,1)$, $C(5,5)$, $D(5,2)$ και $E(8,4)$ και εν συνεχεία κατασκευάζονται τα διανύσματα $\overline{AB}$, $\overline{BC}$, $\overline{CD}$ και $\overline{DE}$. Υπολογίζονται οι αποστάσεις μεταξύ των σημείων ή διαφορετικά τα μέτρα των προαναφερόμενων διανυσμάτων χρησιμοποιώντας την εντολή – κουμπί  και επιλέγοντας τα αντίστοιχα σημεία των κατασκευασμένων διανυσμάτων (αρχή και πέρας).

Τροποποιείται η εντολή του μέτρου π.χ. του $\overline{AB}$ από " $\overline{\text{}}\{$ " + (Όνομα[Α]) + (Όνομα[Β]) + " $\}$ |, = |, " + **απόστασηAB** σε **απόστασηAB** ώστε να εμφανίζεται μόνο το μέτρο ως αριθμός.

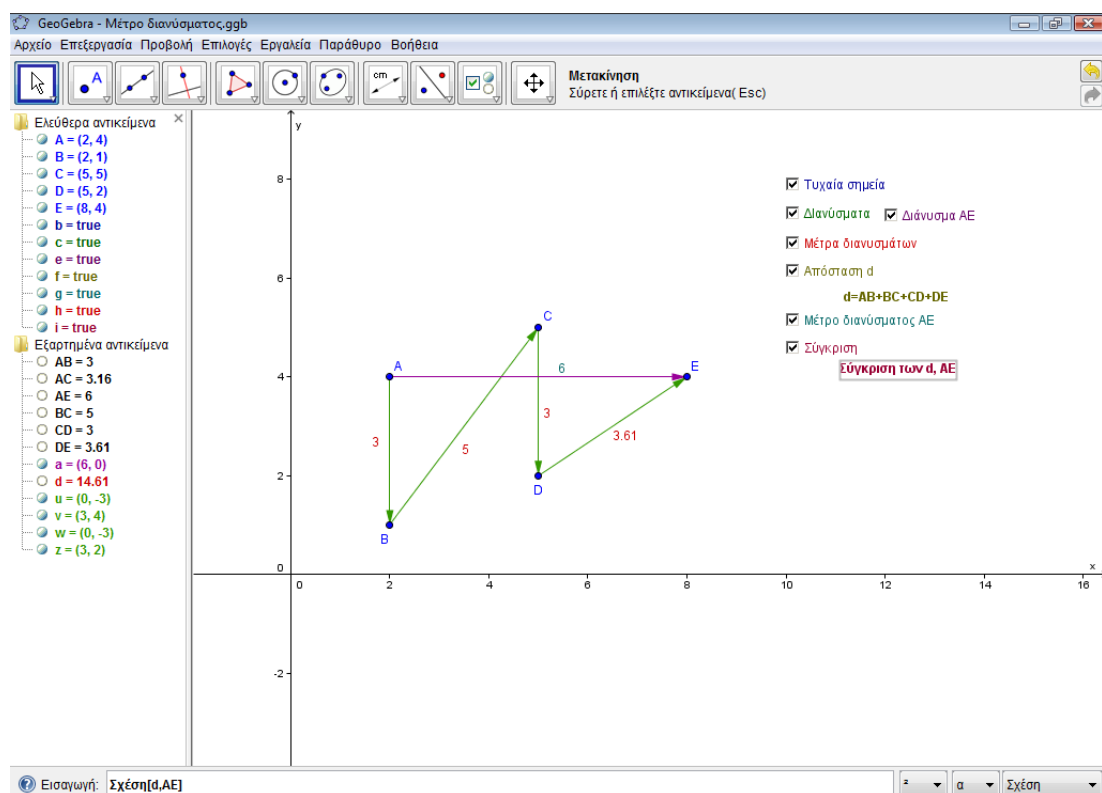
Τροποποιείται το στυλ των μέτρων και των διανυσμάτων, ώστε να είναι περισσότερο λειτουργικά, από οπτικής απόψεως.

Κατασκευάζονται τρία κουτιά επιλογής εμφάνισης / απόκρυψης για τα τρία σημεία, τα διανύσματα και τα μέτρα τους, τροποποιώντας εκ νέου το στυλ τους. Αρχικά ενεργοποιείται η εντολή **απόκρυψη** και σταδιακά εμφανίζονται, όταν το απαιτεί η κατασκευή.

Στο παράθυρο της άλγεβρας σε κάθε υπολογισμένο μήκος διανύσματος, π.χ. **απόστασηDE**, κάνουμε **Δεξί Κλικ** $\rightarrow$ **Μετονομασία** σε **DE**. Προτείνεται πρώτα να γίνεται η μετονομασία τους και μετά η κατασκευή και η αντιστοίχισή τους σε κουτί επιλογής **εμφάνισης/απόκρυψης**.

Εν συνεχεία υπολογίζεται η απόσταση $d=AB+BC+CD+DE$ και κατασκευάζεται ένα κείμενο (ABC) στην περιοχή γεωμετρίας με περιεχόμενο $d=AB+BC+CD+DE$ και ένα αντίστοιχο κουτί επιλογής **εμφάνισης/απόκρυψης** με τίτλο **Απόσταση d**. Υπολογίζεται και το μέτρο του $\overline{AE}$ στο οποίο αντιστοιχίζεται ένα κουμπί επιλογής. Ακολουθώντας, κατασκευάζεται κείμενο με περιεχόμενο **Σύγκριση των d, AE** καθώς και ένα αντίστοιχο κουτί επιλογής με τίτλο αυτού **Σύγκριση**. Χρησιμοποιώντας την εντολή **Σχέση[d, AE]** συγκρίνονται τα δύο λαμβανόμενα αποτελέσματα d και AE .

Αναφέρεται ότι στο παράθυρο της άλγεβρας μεταξύ όλων των άλλων εμφανίζονται και οι συντεταγμένες των κατασκευασμένων διανυσμάτων (Εικόνα 5).



Εικόνα 5

Παράδειγμα 6: Τριγωνομετρικός κύκλος

1^η Ομάδα κατασκευών: Τριγωνομετρικοί αριθμοί

Επιλέγεται ή διαφορετικά, κατασκευάζεται τυχαίο σημείο $A(1,0)$.

Επισημαίνεται το σημείο $O(0,0)$, το οποίο είναι η αρχή του συστήματος αξόνων, ως εξής: $O = \text{Τομή}[ΑξοναςX, ΑξοναςY]$.

Κατασκευάζεται ο τριγωνομετρικός κύκλος: $c = \text{Κύκλος}[O, A]$ με $B(0,1)$ το σημείο τομής του κύκλου c με την τεταγμένη y ($B = \text{Τομή}[c, ΑξοναςY]$).

Θεωρείται τυχαίο σημείο Δ και εν συνεχεία κατασκευάζονται τα ακόλουθα: $O\delta = \text{Ημιευθεία}[O, \Delta]$, $M = \text{Τομή}[c, O\delta]$ και $\theta = \text{Γωνία}[O\Pi, O\delta]$.

Κατασκευάζονται οι ευθείες $Mx = \text{Κάθετη}[M, ΑξοναςX]$ και $MY = \text{Κάθετη}[M, ΑξοναςY]$ και εν συνεχεία τα σημεία τομής $P = \text{Τομή}[M, ΑξοναςY]$ και $\Pi = \text{Τομή}[Mx, ΑξοναςX]$.

Κατασκευάζονται τα ευθύγραμμο τμήματα $OP = \text{Τμήμα}[O, P]$ και $O\Pi = \text{Τμήμα}[O, \Pi]$ και εν συνεχεία τα κείμενα (με την εντολή ABC) $\eta\mu\theta$ και $\sigma\upsilon\upsilon\theta$.

Κατασκευάζεται ευθεία $\varepsilon = \text{Καθετη}[A, ΑξοναςX]$ και εν συνεχεία το σημείο $E = \text{Τομή}[\varepsilon, O\delta]$, το ευθύγραμμο τμήμα $AE = \text{Τμήμα}[A, E]$ και το κείμενο $\varepsilon\phi\theta$.

Κατασκευάζεται ευθεία $\sigma = \text{Καθετη}[B, \text{Αξονα}Y]$ και εν συνεχεία το σημείο $\Sigma = \text{Τομή}[\sigma, \text{Οδ}]$, το ευθύγραμμο τμήμα $B\Sigma = \text{Τμήμα}[B, \Sigma]$ και το κείμενο $\sigma\phi\theta$.

2^η Ομάδα κατασκευών: Αναγωγή στο 1^ο τεταρτημόριο

2α Ομάδα κατασκευών: Παραπληρωματικές γωνίες

Κατασκευάζεται το συμμετρικό σημείο Δ' του τυχαίου σημείου Δ και αυτό ως εξής: $\Delta' = \text{Συμμετρία}[\Delta, \text{Αξονας}Y]$.

Κατασκευάζονται κατά σειρά τα ακόλουθα: $\varepsilon' = \text{Ευθεία}[O, \Delta']$, $M' = \text{Τομή}[c, \varepsilon']$, $\Sigma' = \text{Τομή}[\sigma, \varepsilon']$, $E' = \text{Τομή}[\varepsilon, \varepsilon']$, $\phi = \text{Γωνία}[\text{Αξονας}X, \varepsilon']$, κείμενο $\theta = 180^\circ - \theta$, $M'x = \text{Κάθετη}[M', \text{Αξονας}X]$ και $\Pi' = \text{Τομή}[M'x, \text{Αξονας}X]$.

Βάσει των προαναφερόμενων κατασκευών, κατασκευάζονται τα ευθύγραμμο τμήματα $B\Sigma' = \text{Τμήμα}[B, \Sigma']$, $AE' = \text{Τμήμα}[A, E']$ και $O\Pi' = \text{Τμήμα}[O, \Pi']$.

4) Για την ολοκλήρωση της 2α Ομάδας κατασκευών, κατασκευάζονται και τέσσερα κείμενα, τα οποία είναι τα ακόλουθα: $\eta\mu\phi = \eta\mu\theta$, $\sigma\eta\nu\phi = -\sigma\eta\nu\theta$, $\varepsilon\phi\phi = -\varepsilon\phi\theta$ και $\sigma\phi\phi = -\sigma\phi\theta$.

2β Ομάδα κατασκευών: Γωνίες που διαφέρουν κατά 180°

Κατασκευάζεται το σημείο Δ'' , συμμετρικό του σημείου Δ ως προς O : $\Delta'' = \text{Συμμετρία}[\Delta, O]$.

Κατασκευάζεται η $O\delta'' = \text{Ημιευθεία}[O, \Delta'']$ και εν συνεχεία το σημείο τομής της με την ευθεία $M'x$ ή τον κύκλο c : $M'' = \text{Τομή}[c, O\delta'']$.

Αφού κατασκευαστεί η ευθεία $\varepsilon'' = \text{Κάθετη}[M'', \text{Αξονας}Y]$, κατασκευάζεται και το σημείο $P' = \text{Τομή}[\varepsilon'', \text{Αξονας}Y]$.

Κατασκευάζεται η γωνία α , μεταξύ της ημιευθείας $O\delta''$ και της Ox : $\alpha = \text{Γωνία}[\text{Αξονας}X, O\delta'']$ και επίσης το ευθύγραμμο τμήμα $OP' = \text{Τμήμα}[O, P']$.

Τέλος, κατασκευάζονται, με τη χρήση της εντολής ABC, τέσσερα κείμενα ως ακολούθως: $\eta\mu\alpha = -\eta\mu\theta$, $\sigma\eta\nu\alpha = -\sigma\eta\nu\theta$, $\varepsilon\phi\alpha = \varepsilon\phi\theta$ και $\sigma\phi\alpha = \sigma\phi\theta$.

2γ Ομάδα κατασκευών: Αντίθετες γωνίες

Θεωρείται Γ το σημείο τομής των ευθειών Mx και ε'' : $\Gamma = \text{Τομή}[Mx, \varepsilon'']$.

Κατασκευάζεται η γωνία $\beta = \text{Γωνία}[\Gamma, O, A]$ και το ευθύγραμμο τμήμα $p = \text{Τμήμα}[\Pi, \Gamma]$.

Κατασκευάζεται, με την **Κάθετη ευθεία**, τις κάθετες από τα σημεία Μ και Γ προς την τετμημένη και την τεταγμένη, τις οποίες κάθετες αλλάζουμε σε γραμμή με στυλ διακεκομμένη. Κατασκευάζουμε τα τρία σημεία τομής Α, Β και Ζ, όπως φαίνεται και στην εικόνα που θα ακολουθήσει.

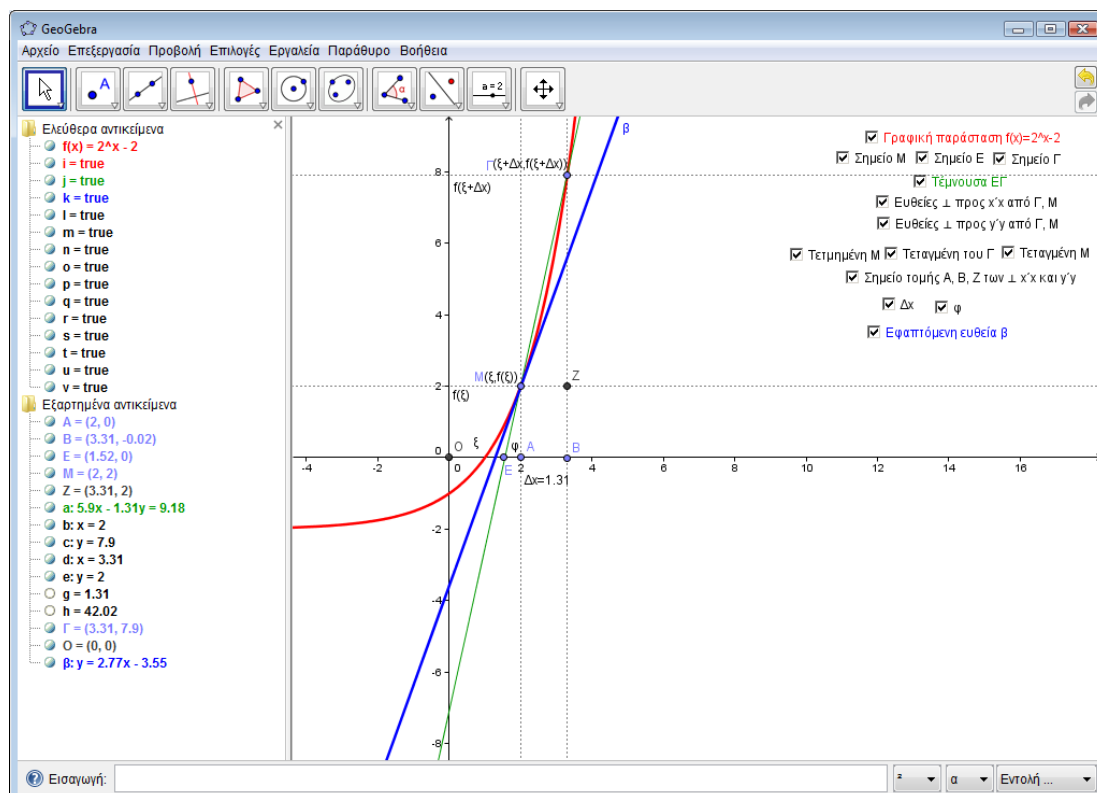
Έστω ότι $\xi=2$ και τότε $\Delta x=1,31$, το οποίο υπολογίζεται ως εξής: **Απόσταση[A,B]**. Χρησιμοποιώντας την εντολή **ABC**, γράφουμε τις συντεταγμένες των σημείων και συγκεκριμένα $M(\xi, f(\xi))$, $\Gamma(\xi+\Delta x, f(\xi+\Delta x))$ καθώς και τα: ξ , $\Delta x=1.31$, $f(\xi)$ και $f(\xi+\Delta x)$.

Κατασκευάζονται τα ευθύγραμμα τμήματα ΕΜ και ΜΓ με την εντολή **Τμήμα μεταξύ δύο σημείων**, ώστε να προκύψουν τα δύο ορθογώνια τρίγωνα ΜΑΕ και ΜΓΖ, τα οποία είναι όμοια.

Κατασκευάζονται η εφαπτόμενη ευθεία προς τη γραφική παράσταση της συνάρτησης $f(x)$ στο σημείο Μ(2,2) και αυτό με την εντολή **Εφαπτόμενη[M,f(x)]**, την οποία ονομάζουμε β και την τροποποιούμε σε χρώμα μπλε και στυλ 5.

Όταν το Γ τείνει προς το Μ τότε το Δx τείνει προς το 0 και η ΕΓ τείνει προς την εφαπτόμενη β .

Για καλύτερη παρουσίαση των προαναφερόμενων προτείνεται η κατασκευή των κουμπιών επιλογής, όπως φαίνεται και στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 7):



Εικόνα 7

Συμπεράσματα

Η ανωτέρω προτεινόμενη διαδικασία μάθησης, μέσω της παράλληλης εκπαίδευσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε κατάλληλο εργαστηριακό σχολικό περιβάλλον καθώς και εξ αποστάσεως, σύγχρονα ή/και ασύγχρονα, με χρήση του διαδικτύου.

Επιπροσθέτως, η πλήρης αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το λογισμικό GeoGebra δύναται να βοηθήσει σημαντικά το διδακτικό έργο των μαθηματικών, προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τη διδασκαλία άνευ αυτού. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας είναι ελκυστικότερος, μέσω ενός γραφικού περιβάλλοντος διεπαφής ηλεκτρονικού υπολογιστή και μαθητή/μαθήτριας.

Τέλος, μέσα από τη διαδικασία αυτή, εκτός των άλλων αναδεικνύεται και η χρήση γενικότερα των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση, κάτι που στοχεύει στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών για την κοινωνία του μέλλοντος και ταυτόχρονα αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dikovic, L. (2009). Implementing dynamic mathematics resources with GeoGebra at the college level. *International Journal on Emerging Technologies* , 4 (3), 51-54.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες: Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. (Α. Σταματίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Parish, A., & Wilder, P. (2007). *Getting started with interactive geometry software GeoGebra*. England.
- Reis, Z. A. (2010). Computer supported mathematics with GeoGebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 9, 1449-1455.
- Todd, P., Lyublinskaya, I., & Ryzhik, V. (2010). Symbolic geometry software and proofs. *International Journal of Computers for Mathematical Learning* , 15, 151-159.
- Σάλτας, Β., & Τσαμουρτζής, Κ. (2019). Ηλεκτρονική αξιολόγηση μαθητή στο μαθηματικό λογισμικό GeoGebra. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο – με Διεθνή Συμμετοχή – για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.)*, 3, 74-82.
- Σάλτας, Β., & Γούναρης, Α. (2016). Η θέση και ο ρόλος του ηλεκτρονικού βιβλίου στα μαθηματικά. *8^η Μαθηματική Εβδομάδα*.
- Σάλτας, Β. (2012). *GeoGebra: Βοήθημα χρήσης λογισμικού*. Αθήνα: Συμμετρία.

Σάλτας, Β., & Τζίμπα, Ε. (2012). Η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών Α΄ Λυκείου. *9^ο Συνέδριο ΕΕΕΠ – ΔΤΠΕ*, 359-382.

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

«Από τον ηλεκτρισμό στον μαγνητισμό – Ο Ηλεκτρομαγνήτης». Φυσική ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Μια πρόταση για διδασκαλία εξ αποστάσεως.

Μπιτσόλα Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Με το παρόν διδακτικό σενάριο προτείνω μια διδακτική προσέγγιση για το πώς «από τον ηλεκτρισμό οδηγούμαστε στον μαγνητισμό», έχοντας ως πρακτική εφαρμογή και επέκταση του σεναρίου τη λειτουργία του ηλεκτρικού κουδουνιού για μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές/τριες θα διακρίνουν αρχικά τις έννοιες «ηλεκτρισμός» και «μαγνητισμός» και θα συμπεράνουν πειραματικά ότι ο μαγνητισμός μπορεί να προέλθει ως απόρροια του ηλεκτρισμού. Το φαινόμενο αυτό βρίσκει εφαρμογή στη χρήση του ηλεκτρικού κουδουνιού. Η διδασκαλία επιτυγχάνεται με βιωματικό και συνεργατικό τρόπο με την καθοδήγηση και παρότρυνση του εκπαιδευτικού της τάξης, μέσω μιας σειράς καθοδηγούμενων πειραμάτων με απλά υλικά και με την συμπλήρωση φύλλων εργασίας. Οι μαθητές/τριες αναδομούν τις τυχόν εναλλακτικές προϋπάρχουσες ιδέες τους και συνδέουν τη νέα γνώση με την καθημερινότητά τους. Διατυπώνουν, επίσης συμπεράσματα και τα αιτιολογούν μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που τους ελκύουν και τους εξάπτουν το ενδιαφέρον. Στο τέλος οι μαθητές/τριες προβαίνουν στην περιγραφή λειτουργίας ενός ηλεκτρικού κουδουνιού και εκφράζουν πιθανές επεκτάσεις των ιδεών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηλεκτρισμός, μαγνητισμός, ηλεκτρομαγνήτης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

"From electricity to magnetism - The Electromagnet". 6th Grade Elementary School Physics. A proposal for distance learning.

Bitchola Panagiota Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

With this teaching scenario, I propose a teaching approach on how "from electricity we are led to magnetism", having as a practical application and extension of the scenario the operation of the electric bell for 6th grade Primary School students. The students will first distinguish between the concepts of "electricity" and "magnetism" and will conclude experimentally that magnetism can come as a result of electricity as well. This phenomenon finds application in the use of the electric bell. Teaching is achieved in an experiential and collaborative manner with the guidance and prompting of the classroom teacher through a series of guided experiments with simple materials and completing worksheets. The students reconstruct their possible alternative pre-existing ideas and connect the new knowledge with their everyday life. They also formulate conclusions and justify them through active learning activities that attract and excite

them. At the end, the students proceed to describe the operation of an electric bell and express possible extensions of their ideas.

Key-Words: Electricity, magnetism, electromagnet, distance education

Θεωρία

Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών, ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, λαμβάνει υπόψιν της πορίσματα άλλων Επιστημών όπως για παράδειγμα της Ψυχολογίας, Επιστημολογίας κ. ά., προσπαθώντας μέσα από τις έρευνες να εντοπίσει και να δώσει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν έννοιες των Φυσικών Επιστημών. (Κόκοτας, 2008). Στη σχολική πραγματικότητα διαπιστώνουμε καθημερινά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, οι οποίες σχετίζονται όχι μόνο με το περιεχόμενο, αλλά και με τον τρόπο που παρουσιάζεται η ύλη στα σχολικά εγχειρίδια και τις παγιωμένες διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών και αρκετά συχνά την εκδήλωση της αποστροφής τους για το συγκεκριμένο μάθημα. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να ενημερωθούν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η ανάπτυξη και η χρήση τα τελευταία δύο χρόνια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έδωσε το έναυσμα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών, ώστε να είναι εύκολα αξιοποιήσιμα από τους μικρούς μαθητές/τριες και να τους οδηγήσουν σε ένα καθόλα θελκτικό και ελκυστικό ταξίδι προς τη γνώση. Ένα τέτοιο ταξίδι ευελπίζεται να προσφέρει και το σενάριο αυτό.

Στάδια εφαρμογής διδακτικού σεναρίου

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/τριες να διαπιστώσουν πειραματικά ότι, όταν ένας αγωγός διαρρέεται από ρεύμα, αποκτά μαγνητικές ιδιότητες, να συγκρίνουν τις μαγνητικές ιδιότητες ενός πηνίου κι ενός ηλεκτρομαγνήτη και να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας ενός ηλεκτρικού κουδουνιού.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών για την υλοποίηση του σεναρίου: ο μαγνήτης και τα υλικά που έλκει, ο μαγνήτης προσανατολίζεται, έλξη στους ανόμοιους πόλους – απομάκρυνση στους όμοιους πόλους.

Χρόνος υλοποίησης: Δύο (2) διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο αποτελεί παράδειγμα για τη διδασκαλία εννοιών της Φυσικής με τη χρήση εικονικών πειραμάτων επίδειξης και εικονικών εργαστηρίων, αλλά και κατ' οίκον πειραματισμό, με απλά όργανα και υλικά, στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω της επίλυσης ενός καθημερινού σχολικού προβλήματος. Οι μαθητές/τριες θα εκτελέσουν ένα εικονικό πείραμα κατασκευής ηλεκτρομαγνήτη και θα παρακολουθήσουν ένα βιντεοσκοπημένο πείραμα επίδειξης. Στη συνέχεια εργαζόμενοι/νες σε ομάδες και αξιοποιώντας το σχολικό βιβλίο, οι μαθητές/τριες θα προσπαθήσουν να κατασκευάσουν με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ένα πηνίο πρώτα κι έπειτα έναν ηλεκτρομαγνήτη και θα συγκρίνουν τις μαγνητικές τους ιδιότητες. Θα ερευνήσουν έπειτα την εφαρμογή των ηλεκτρομαγνητών στον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρικού κουδουνιού του σχολείου, περιγράφοντας το σχετικό εικονικό πείραμα.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών: Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (ονομαστικά): Σύγχρονης διδασκαλίας: Πλατφόρμα Webex. Ασύγχρονης διδασκαλίας: Πλατφόρμα E-Class

Βασική ροή του σεναρίου

- Αναφερόμαστε στη χρησιμότητα των ηλεκτρομαγνητών σε μεγάλες μονάδες ανύψωσης μηχανημάτων καθώς και σε ταινίες που ανασηκώνουν παλιά αυτοκίνητα και παλιοσίδηρα. Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρικού κουδουνιού του σχολείου μας.
- Παρουσιάζουμε στους μαθητές/τριες την επίδραση που έχει ένας αγωγός όταν διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα. Ενημερώνουμε τους μαθητές/τριες για το υλικό που έχουν στη διάθεσή τους ώστε να προβούν στη σχεδίαση και στην επίλυση του προβλήματος (εικονικό πείραμα, σχολικό βιβλίο). Συνδέουμε το πρόβλημα με τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών/τριών
- Διαμοιρασμός των μαθητών/τριών σε ομάδες, όπου η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με την εκτέλεση διαφορετικού πειράματος. Στην ολομέλεια παρουσιάζονται τα επιμέρους αποτελέσματα και ανακοινώνονται σε όλους/όλες. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει βοήθεια όπου χρειάζεται.
- Η αξιολόγηση των εργασιών θα γίνει μέσω της επιλογής των σωστών απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρικού κουδουνιού. Σε ατομικό επίπεδο αξιολογούμε τη συμμετοχή στο διάλογο, καθώς και στις ερωτήσεις και απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών. Δημιουργούμε το κατάλληλο περιβάλλον για συζήτηση μεταξύ των μελών.
- Γίνεται συζήτηση με όλες τις ομάδες σχετικά με τις εφαρμογές των ηλεκτρομαγνητών στην καθημερινή ζωή. Γενικεύουμε τα επιμέρους συμπεράσματα και επεκτείνουμε τη γνώση αυτή και σε άλλες εφαρμογές (γερανοί ανύψωσης σιδερένιων αντικειμένων, εναέρια ηλεκτρικά τρένα).

Οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες τις ιδιότητες των μαγνητών που οφείλονται στον τρόπο που κινούνται τα ηλεκτρόνια. Γνωρίζουν ότι η έλξη υφίσταται στα σιδηρομαγνητικά υλικά και είναι ισχυρότερη στα άκρα των μαγνητών που ονομάζονται πόλοι του μαγνήτη. Στο αμέσως προηγούμενο μάθημα οι μαθητές/τριες είχαν διαπιστώσει τον προσανατολισμό της μαγνητικής πυξίδας, την έλξη που παρατηρούμε όταν φέρνουμε σε επαφή δύο ανόμοιους πόλους καθώς και την απομάκρυνση που παρατηρούμε όταν πλησιάζουμε κοντά δύο όμοιους πόλους των μαγνητών.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία

Παρουσιάζονται συνοπτικά τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία – μέσα και ο ρόλος τους στην υλοποίηση του σεναρίου.

Εργαλεία E-Class

- Εργασίες: Ανάρτηση της εκφώνησης της εργασίας, υποβολή του τελικού εγγράφου από τους μαθητές/τριες, διαχείριση της προθεσμίας, βαθμολογία.
- Πολυμέσα: Χρησιμοποιείται για την ανάρτηση των σχετικών βίντεο.
- Σύνδεσμοι: Χρησιμοποιείται για την ανάρτηση συνδέσμων για τις προσομοιώσεις, το εικονικό εργαστήριο, την εργασία αυτοαξιολόγησης και τα διδακτικά πακέτα των Φυσικών.
- Ομάδες χρηστών: Δημιουργία ομάδων μαθητών για την εκτέλεση της εργασίας.
- Σύστημα wiki: Διαμοιραζόμενος χώρος εργασίας με σκοπό την καταγραφή της πορείας της λύσης του προβλήματος από τους μαθητές.
- Κουβεντούλα: Υποστήριξη ασύγχρονου διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας κατά τη διαδικασία της λύσης του προβλήματος.
- Ασκήσεις: Άσκηση αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών με τη σωστή συμπλήρωση κενών.

Πραγματοποίηση του διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους μαθητές/τριες της τάξης κατά τη φάση της συζήτησης.

Οδηγίες για την υλοποίηση του σεναρίου

Φάση 1: Παρουσίαση περιεχομένου στην ενότητα «Από τον Ηλεκτρισμό στο Μαγνητισμό – ο Ηλεκτρομαγνήτης»

Συζητάμε για την ιδιότητα που έχει ο μαγνήτης όταν πλησιάζει μία μαγνητική βελόνα της πυξίδας κι αυτή γυρίζει. Υπενθυμίζουμε την παρατήρηση ότι ο μαγνήτης προσανατολίζεται όπως η μαγνητική βελόνα. Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στο τετράδιο εργασιών στις σελίδες 129 και 130, καθώς και στο βιβλίο μαθητή στις σελίδες 98 και 99. Κάνουμε υποθέσεις για τη δύναμη των τεράστιων ηλεκτρομαγνητών όταν ανασηκώνουν βαριά παλιοσίδερα. Γίνεται μία αρχική συζήτηση για τον τρόπο λειτουργίας των αγωγών όταν διαρρέονται από ηλεκτρικό ρεύμα. Υπενθυμίζουμε στους μαθητές ότι στο πεδίο «σύνδεσμοι» είναι αναρτημένα τα σχολικά τους βιβλία.

Φάση 2: Παρουσίαση του προβλήματος

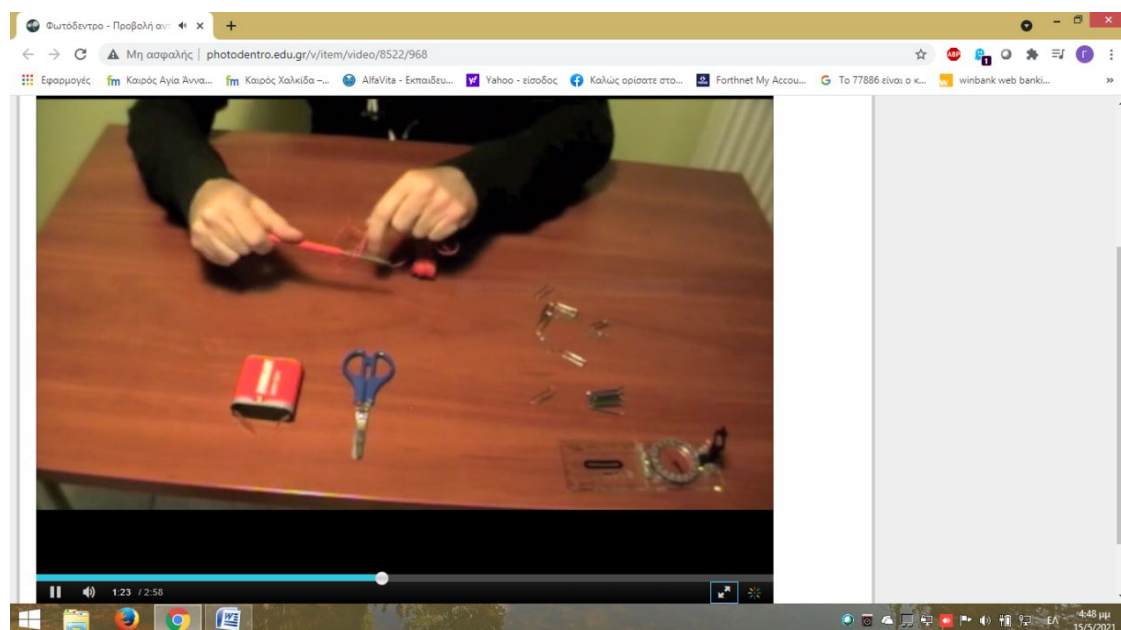
Κατά τη σύγχρονη συνεδρία παρουσιάζουμε στους μαθητές/τριες το πλαίσιο του προβλήματος:

Όλα τα σχολεία διαθέτουν στον εξοπλισμό τους ένα ηλεκτρικό κουδούνι ώστε να αντιλαμβάνονται από το χτύπημά του οι μαθητές/τριες τη χρονική διάρκεια των διδακτικών ωρών και των διαλειμμάτων. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος αξιοποιώντας τις γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές/τριες από τη λειτουργία των ηλεκτρομαγνητών θα είναι σε θέση να λύσουν το πρόβλημα του τρόπου λειτουργίας του ηλεκτρικού κουδουνιού.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το εικονικό πείραμα επίδειξης κατασκευής ηλεκτρομαγνήτη με απλά υλικά (μπαταρία, καλώδιο, καρφί, συνδετήρες). Ενθαρρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό να το επαναλάβουν στο σπίτι τους με την επίβλεψη ενός ενήλικου.

Συζητάμε για τις ιδιότητες των μόνιμων μαγνητών, την επίδραση του μαγνήτη στην μαγνητική βελόνα της πυξίδας και την εμφάνιση μαγνητικών ιδιοτήτων σε έναν αγωγό που διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα. Αναρτούμε τους συνδέσμους με το υλικό που σχετίζεται με τη δημιουργία ενός ηλεκτρομαγνήτη (πείραμα επίδειξης).

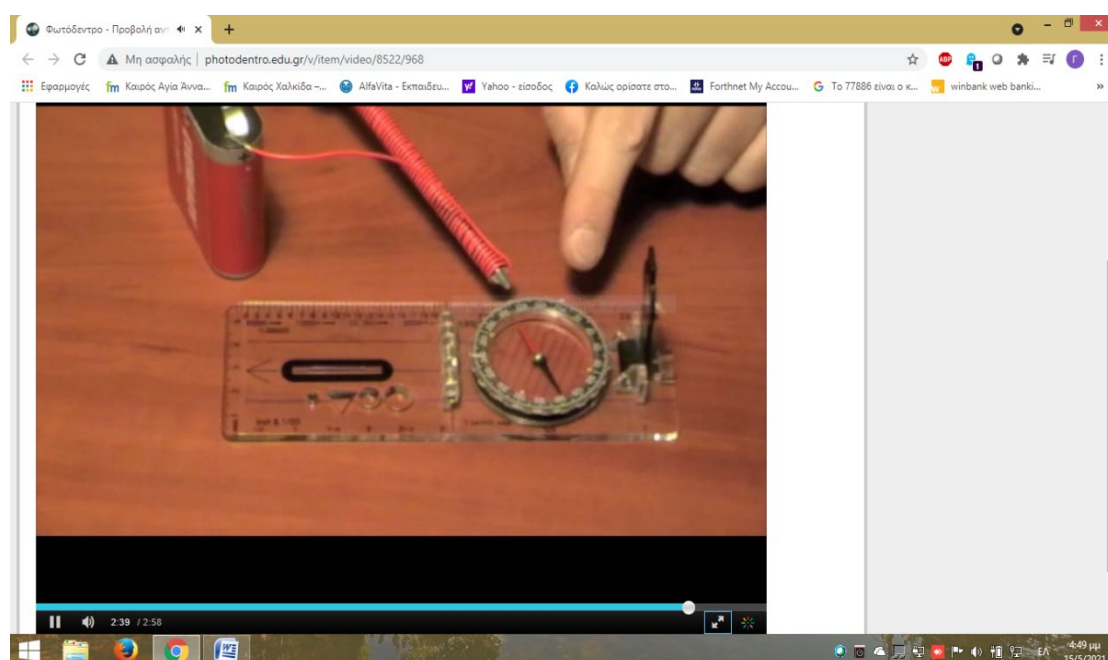
Κατανέμουμε τους μαθητές/τριες σε ομάδες των 3-4 ατόμων, ώστε να πειραματιστούν και με άλλα υλικά – αγωγούς ή μη (καρφί, μολύβι, κουτάλι) τα οποία διαδοχικά τοποθετούν στο πηνίο που έχει σχήμα ελατηρίου και να διαπιστώσουν ότι τις μαγνητικές ιδιότητες τις αποκτούν μόνο τα σιδηρομαγνητικά υλικά.



(εικόνα 1)

Στη συνέχεια αφαιρούν προσεκτικά τους αγωγούς από το πηνίο και ελέγχουν εάν μόνο του το πηνίο έχει μαγνητικές ιδιότητες όταν διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα.

Εύκολα οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν πειραματικά ότι αυτό δεν υφίσταται. Οι μαγνητικές ιδιότητες που αποκτά ένα πηνίο, όταν διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα δεν είναι επαρκείς για τη μετακίνηση των συνδετήρων. Άρα τα μαγνητικά αποτελέσματα γίνονται πολύ εντονότερα όταν στο εσωτερικό του πηνίου τοποθετηθεί ράβδος από σίδηρο (εικόνα 1) και το πηνίο αποτελείται από πολλές σπείρες. Αν αποσυνδεθεί η μπαταρία οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι παύουν να υφίστανται οι μαγνητικές ιδιότητες. Αναφέρουμε ότι ονομάζουμε «ηλεκτρομαγνήτη», ένα πηνίο, όταν στο εσωτερικό του τοποθετηθεί «οπλισμός» από σίδηρο και τα άκρα του συνδεθούν με πηγή ηλεκτρικού ρεύματος που στη δική μας περίπτωση είναι η μπαταρία.

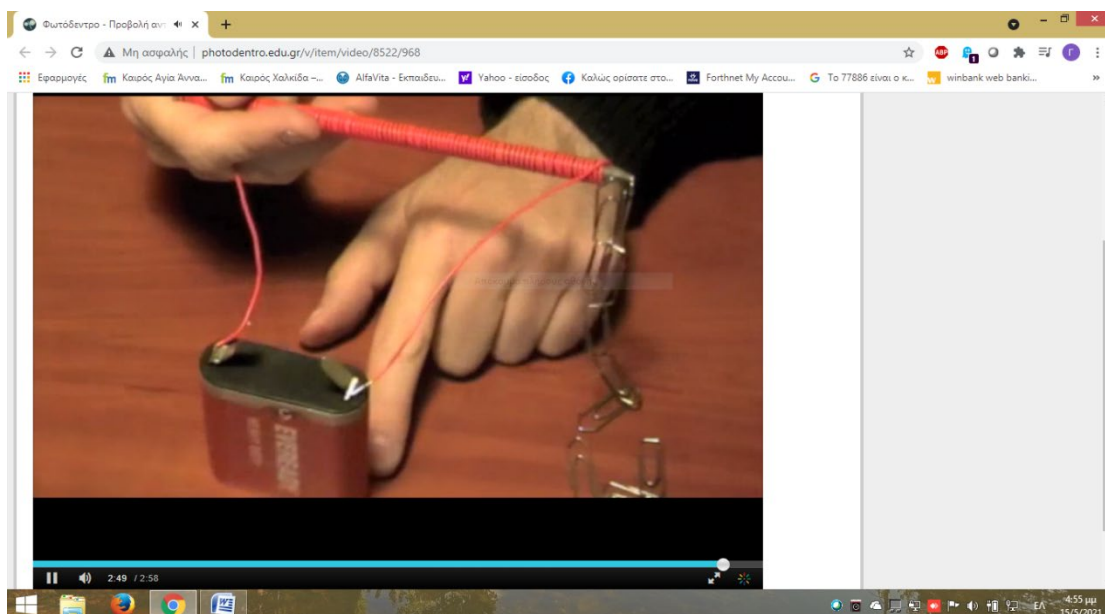


(εικόνα 2)

Όταν το οπλισμένο πηνίο διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα αποκτά μαγνητικές ιδιότητες και γίνεται ηλεκτρομαγνήτης.

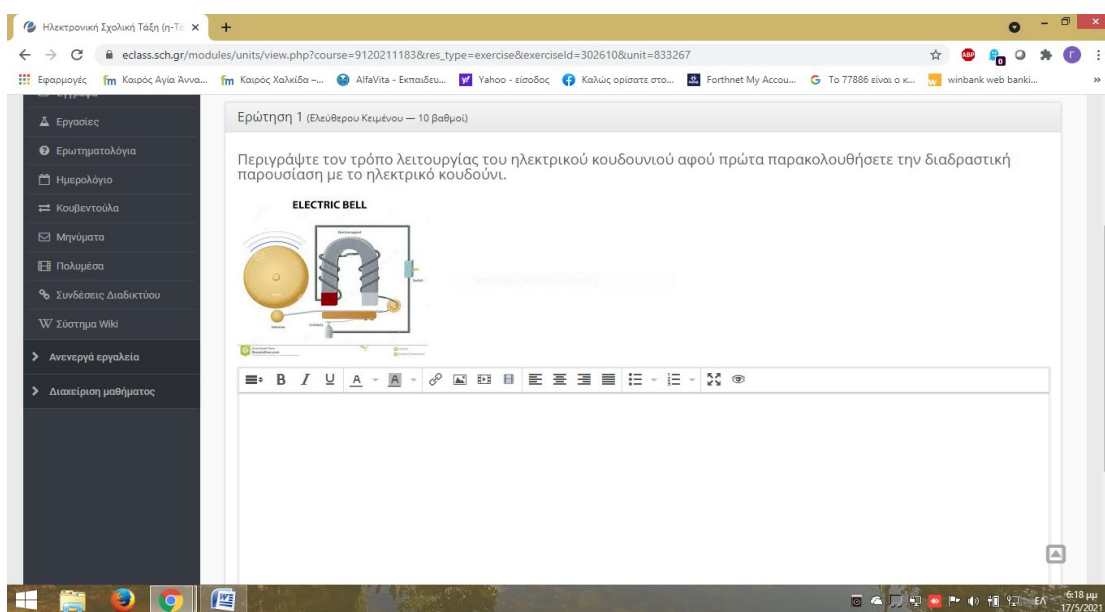
Ο βόρειος πόλος της περιστρεφόμενης βελόνας της πυξίδας έλκεται από το νότιο πόλο του ηλεκτρομαγνήτη. (εικόνα 2)

Όταν το οπλισμένο πηνίο διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα αποκτά μαγνητικές ιδιότητες και έλκει τους συνδετήρες. (εικόνα 3) Ο ηλεκτρομαγνήτης συνδεδεμένος στους πόλους μιας μπαταρίας έλκει τα σιδερένια αντικείμενα και τα καρφιά.



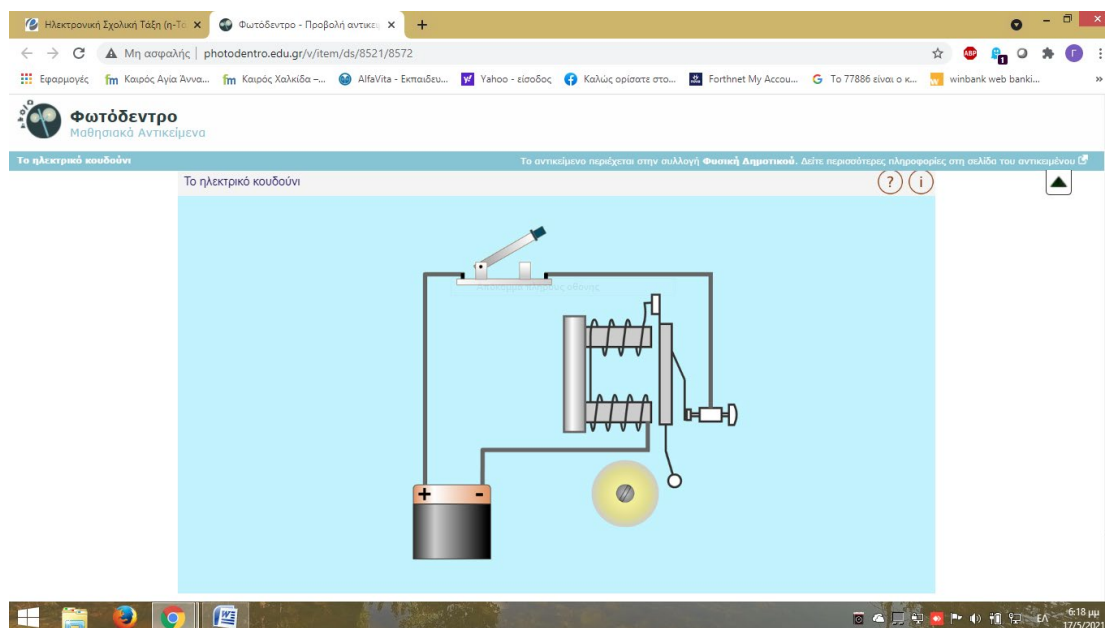
(εικόνα 3)

Ενημερώνουμε τους μαθητές/τριες ότι θα εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν για τη λύση ενός καθημερινού σχολικού προβλήματος και συγκεκριμένα στη διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του ηλεκτρικού σχολικού κουδουνιού. Τους ενημερώνουμε ότι στην πλατφόρμα e class έχουμε δημιουργήσει μια εργασία με αυτό το θέμα (εικόνα 4).



(εικόνα 4)

Προηγουμένως θα έχουν την ευχέρεια να πειραματιστούν με τον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρικού κουδουνιού παρακολουθώντας μια ενημερωτική προσομοίωση από το φωτοδέντρο (εικόνα 5).



(εικόνα 5)

Για τη λύση του προβλήματος:

- Παρέχουμε οδηγίες στους μαθητές/τριες και τους ενημερώνουμε για την ημερομηνία παράδοσης της εργασίας τους.
- Δημιουργούμε ομάδες στην πλατφόρμα e class χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο εργαλείο (ομάδες χρηστών) και αναθέτουμε τους ρόλους που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας (έλεγχος για την ύπαρξη ηλεκτρομαγνητών, έλεγχος για το είδος των αγωγών, ύπαρξη κίνησης ηλεκτρονίων, χρησιμότητα του διακόπτη της ηλεκτρικής πηγής).
- Δημιουργούμε ένα wiki για κάθε ομάδα χρηστών ώστε να εργάζεται ανεξάρτητα στο δικό της διαμοιραζόμενο έγγραφο.
- Αναθέτουμε ατομική εργασία. Μετά τη δημιουργία των ομάδων, δημιουργούμε μια ατομική εργασία στην οποία καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές/τριες αφού πρώτα λάβουν υπόψη τους τις παρατηρήσεις, τα συμπεράσματα των συμμαθητών τους και τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν από το μάθημα.

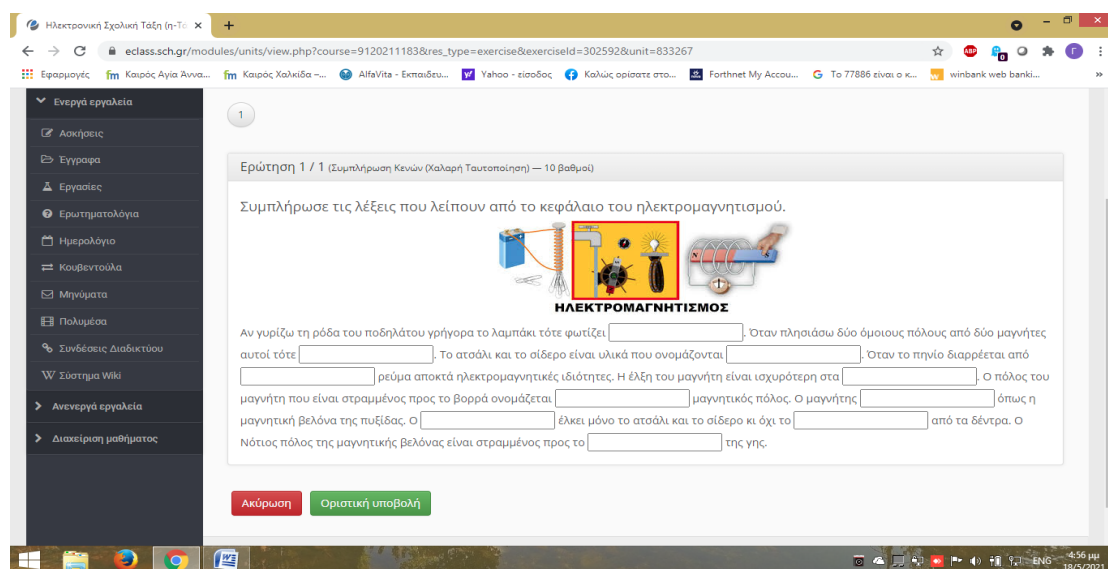
Φάση 3: Επικοινωνία και συνεργασία

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών κατά την εκτέλεση της εργασίας πραγματοποιείται μέσω του εργαλείου «Κουβεντούλα» και μέσω του Συστήματος wiki. Οι μαθητές/τριες εργάζονται για την επίλυση του προβλήματος αρχικά σε ομάδες. Ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και ολοκληρώνουν το τελικό κείμενό τους, το οποίο και αναρτά ο/η καθένας/καθεμιά ατομικά (εικόνα 6). Επικοινωνούν τα συμπεράσματά τους μέσω του συστήματος wiki του e-class και ανταλλάσσουν πληροφορίες μέσω της κουβεντούλας του e-class. Καθοδηγούμε τους μαθητές/τριες ανάλογα με τις δυνατότητές τους, τις αντιλήψεις τους και το βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων.

Φάση 4: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται σε τρία επίπεδα. Στο επίπεδο της ομαδικής συνεργασίας, στο ατομικό επίπεδο επίλυσης του προβλήματος και σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης.

Στην αυτοαξιολόγηση οι μαθητές/τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών και να ελέγξουν την ορθότητα των απαντήσεών τους έχοντας τη δυνατότητα να διορθώσουν σε επόμενη προσπάθεια τυχόν λάθη τους (εικόνα 6).

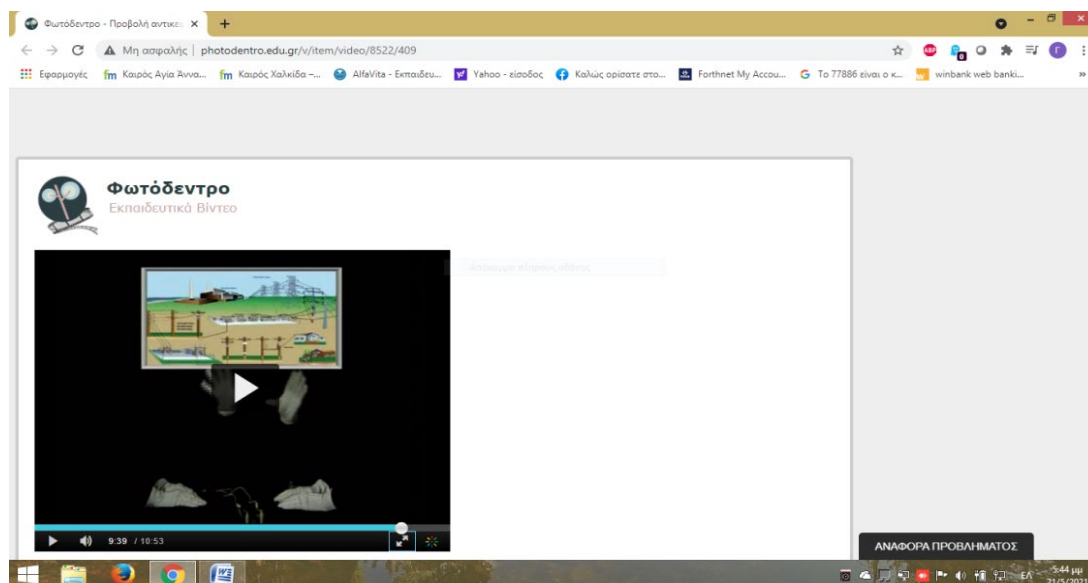


(εικόνα 6)

Φάση 5: Συζήτηση

Στη φάση της συζήτησης συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, ανεξαρτήτου ομάδας. Συζητάμε για τους διαφορετικούς τρόπους διατύπωσης της λύσης του προβλήματος και τις τυχόν απορίες που δημιουργήθηκαν. Θέτουμε ερωτήματα από τη γενίκευση της εφαρμογής των ηλεκτρομαγνητών στους γερανούς ανύψωσης σιδερένιων αντικειμένων ή στα εναέρια ηλεκτρικά τρένα. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται με άσκηση συμπλήρωσης κενών στην πλατφόρμα e-class.

Στο τέλος ως επιστέγασμα των όσων έχουμε ασχοληθεί παρακολουθούμε ένα συνοπτικό βίντεο από το φωτόδεντρο με τις εφαρμογές του Ηλεκτρομαγνητισμού στην καθημερινή μας ζωή (εικόνα 7).



(εικόνα 7)

Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία:

Kokotas, P. (2008). Didaktiki ton Fysikon Epistimon. Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton Fysikon Epistimon: I epikodomitiki prosengisi tis didaskalias kai tis mathisis. Athina: Grigoris.

Matsangouras, I. (2008). Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina: Grigoris.

Meros tou fyllou ergasias apo tin antistoichi enotita tou scholiku vivliou (tetradio ergasion sel. 129-132) kathos kai i antistoichi enotita apo to Vivlio Mathiti Fysikis ST' taxis (selides 98, 99).

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2011/Fysika_ST-Dimotikou_html-empl/index_9.html

Kataskefi ilektromagniti apo to Fotodentro.

<http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/968>

Prosomoiosi leitourgias ilektriku koudouniou apo to Fotodentro

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8572>

Synoptiko vinteo efarmogon tou Iλεκτρομαγνητισμου apo to Fotodentro.

<http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/409>

Drastiriotita aftoaxiologisis apo to Fotodentro.

https://eclass.sch.gr/modules/units/view.php?course=9120211183&res_type=exercise&exerciseId=302592&unit=833267

Συνοπτικό εκπαιδευτικό σενάριο: Μεγέθυνση και σμίκρυνση

Κυριακοπούλου Αθανασία, Μαθηματικός, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν συνοπτικό διδακτικό σενάριο επιχειρεί την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα των Μαθηματικών και συγκεκριμένα στην ομοιοθεσία. Θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό The Geometer's Sketchpad, όπου αρχικά οι μαθητές θα παρατηρήσουν, στη συνέχεια θα πειραματιστούν, ώστε να διερευνήσουν την έννοια του λόγου της ομοιοθεσίας και τις σχέσεις τους με τη μεγέθυνση και τη σμίκρυνση. Τα σχήματα δύνανται να τροποποιηθούν και οι μαθητές, πειραματίζονται και φτιάχνουν τα δικά τους αντικείμενα που μικραίνουν ή μεγαλώνουν. Τέλος θα καταλήξουν σε συμπεράσματα, για το πώς συνδέεται η ομοιοθεσία με την ομοιότητα σχημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομοιοθεσία, Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου, Sketchpad

Summary training scenario: Zoom out and zoom in

Kyriakopoulou Athanasia, Mathematician, M.Ed.

Abstract

This concise didactic scenario attempts the pedagogical utilization of new technologies in the course of Mathematics and specifically in homothesis. We will use the software The Geometer's Sketchpad, where initially the pupils will observe and then experiment, in order to explore the meaning of scaling as opposed to how they relate to zoom out and zoom in. The shapes can be modified and the pupils experiment and make their own objects that are getting smaller or larger. Finally, they will come to conclusions about how scaling is linked to the similarity of shapes.

Key-Words: Homothesis, Mathematics for 3rd Grade High School, Sketchpad

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Ας κάνουμε μεγέθυνση και σμίκρυνση αντικειμένων!

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα: Μαθηματικά, Γεωμετρία

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Γ' Γυμνασίου

Σκοπός: Να συνδέσουν την έννοια της ομοιοθεσίας με την έννοια της ομοιότητας.

Μαθησιακοί στόχοι, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, (2003): Μετά το τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα είναι ικανοί να:

- Βρίσκουν το ομοιόθετο ενός σημείου με κέντρο O και $\lambda > 0$.
- Καθορίζουν αν το ομοιόθετο ενός σχήματος είναι σμίκρυνση ή μεγέθυνση, ανάλογα με την τιμή του λ .
- Αναγνωρίζουν αν δύο σχήματα είναι ή όχι ομοιόθετα.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: Υπολογιστής, φύλλα εργασίας

Συνοπτική περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Χρησιμοποιείται η ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και πειραματιζόμενοι με το λογισμικό, ανακαλύπτουν τη γνώση, διαμορφώνουν και ανακαλύπτουν τη γνώση (Shunk, 2010). Μέσω των εποικοδομητικών και γνωστικών προσεγγίσεων, οι μαθητές συνεργάζονται και μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, κατασκευάζουν τη γνώση, με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας.

Οργάνωση της τάξης: Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθά όπου χρειάζεται. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων. Συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις και εκτελώντας τις δραστηριότητες, εικάζουν και κάνουν κατασκευές. Συνεργάζονται και μαθαίνουν πώς μαθαίνουν, ασκούν τη μεταγνωστική τους ικανότητα.

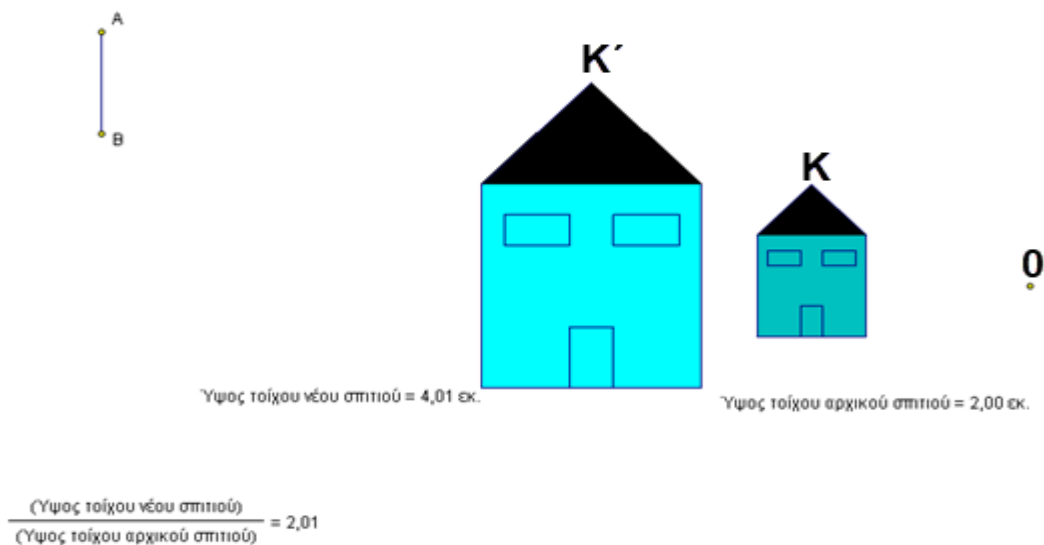
Προστιθέμενη αξία Τ.Π.Ε.: Η πρόσθετη παιδαγωγική αξία της ψηφιακής τεχνολογίας συνίσταται στο γεγονός ότι μπορεί να παρέχει εργαλεία αναπαραστατικά, τα οποία ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει ώστε να εκφράσει έννοιες, να αποκτήσει εμπειρίες, να επιχειρηματολογήσει, να διαχειριστεί πληροφορίες, να εξασκηθεί και να αμφισβητήσει (Kynigos, 2011). Με το λογισμικό Sketchpad παρέχεται η δυνατότητα της αυξομείωσης των μεγεθών. Αυτό σημαίνει ότι τα σχήματα μεγαλώνουν ή μικραίνουν ανάλογα με τον καθορισμένο λόγο και έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν, να εικάσουν και να τελικά να αντιληφθούν και να βγάλουν συμπεράσματα για τις νέες έννοιες του μαθήματος. Το περιβάλλον του λογισμικού παρέχει ευκαιρίες της πολλαπλής αναπαράστασης καθώς και τη δυνατότητα εξερεύνησης, κάτι που είναι πολύ δύσκολο και χρονοβόρο να πραγματοποιηθεί με χαρτί και μολύβι.

Δραστηριότητες:

- Φάση 1^η

Στην 1^η δραστηριότητα οι μαθητές ανοίγουν το λογισμικό Sketchpad στον υπολογιστή τους και αρχικά καλούνται να παρατηρήσουν τα δύο σπίτια (Εικόνα 1), να συγκρίνουν τα ύψη των τοίχων, τα μήκη των σκεπών, των παραθύρων. Οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι ο λόγος των υψών είναι σταθερός και ισούται με την τιμή του μετρητή.

AB = 2,01 εκ.



Εικόνα 1

Δραστηριότητα 1^η

Παρατήρησε τα δύο σπίτια και τον μετρητή. Σύγκρινε τα ύψη των τοίχων τους, τα πλάτη τους, τα μήκη των σκεπών τους, τα μήκη των παραθύρων τους και ό,τι άλλο θέλετε. (κάθε φορά να παρατηρείτε την τιμή που έχει ο μετρητής).

• Φάση 2^η

Στη δεύτερη δραστηριότητα μετακινούν τον μετρητή και παρατηρούν το μεταβαλλόμενο ύψος των σπιτιών και το καταγράφουν στο πινακάκι (Εικόνα 2).

Δραστηριότητα 2^η

Μετακινήστε τον μετρητή και σημειώστε το ύψος του τοίχου του νέου σπιτιού. Στη συνέχεια συγκρίνετε τα ύψη των δύο σπιτιών, συμπληρώνοντας το πινακάκι.

Μετακινώντας το μετρητή	Υψος τοίχου νέου σπιτιού	Σύγκρινε τα ύψη των δύο σπιτιών.
1		
2		
3		
0,5		
0,34		

Εικόνα 2

- Φάση 3^η

Στην τρίτη δραστηριότητα οι μαθητές πειραματίζονται και δίνουν τις δικές τους τιμές στον μετρητή. Κάθε φορά παρατηρούν και καταγράφουν τον λόγο (ύψος τοίχου νέου σπιτιού)/(ύψος τοίχου αρχικού σπιτιού). Οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι ο μετρητής έχει τις ίδιες τιμές με τον λόγο αυτό. Οι μαθητές επίσης διαπιστώνουν ότι έχουμε μεγέθυνση, σμίκρυνση και ισότητα, όταν ο μετρητής παίρνει τιμές μεγαλύτερες της μονάδας, μικρότερες της μονάδας και 1 αντίστοιχα.

Δραστηριότητα 3^η

Δώστε δικές σας τιμές στον μετρητή και συμπληρώστε το πίνακάκι:

Τιμές του μετρητή	Τιμές του λόγου $\frac{\text{ύψος τοίχου νέου σπιτιού}}{\text{ύψος τοίχου αρχικού σπιτιού}}$

Εικόνα 3

Παρατηρήστε τι συμβαίνει όταν το μήκος του μετρητή είναι <1 , >1 , $=1$

- Φάση 4^η

Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές διαπιστώνουν ότι όταν ο μετρητής μηδενίζεται, τότε το σπίτι εξαφανίζεται στο σημείο Ο. Εδώ ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το νέο σπίτι είναι ομοιόθετο του αρχικού με κέντρο ομοιοθεσίας το σημείο Ο και λόγο λ, με λ τον λόγο της απόστασης του Ο από οποιοδήποτε σημείο του αρχικού σπιτιού προς τον λόγο της απόστασης Ο από το αντίστοιχο ομοιόθετο. Στη συνέχεια οι μαθητές παρατηρούν τι συμβαίνει στις γωνίες των δύο ομοιόθετων σχημάτων και διαπιστώνουν ότι παραμένουν ίδιες και δεν μεταβάλλονται.

Δραστηριότητα 4^η

Παρατηρήστε τι συμβαίνει όταν το μήκος του μετρητή είναι 0.

Υπολογίστε τον λόγο $OK/O'K'$ και παρατηρήστε τι ισχύει μεταξύ του λόγου $OK/O'K'$ και του λόγου (ύψος τοίχου νέου σπιτιού)/(ύψος τοίχου αρχικού σπιτιού)

Παρατηρήστε και μετρήστε τις γωνίες στα δύο σπίτια. Τι παρατηρείτε;

Επεκτάσεις

Μια προτεινόμενη επέκταση είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι ο λόγος των εμβαδών δύο όμοιων σχημάτων ισούται με το τετράγωνο του λόγου ομοιότητας των σχημάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon Ypochreotikis Ekpaidefsis (D.E.P.P.S.), Tomos A' (2003). Athina: YPEPTh & Paidagogiko Institutouto

Kynigos, Ch. (2011). *To mathima tis dierevnisis*. Athina: Topos.

Shunk, H. D. (2010). *Theories Mathisis*. Mia ekpaideftiki prosengisi. Athina: Me-taichmio

Τ.Π.Ε και ξένη γλώσσα. Μια μετανεωτερική προσέγγιση

Ευαγγελία Ρόγκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ph. D. Πανεπιστημίου του Liverpool

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσέγγιση στους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας που χαρακτηρίζονται από νεωτερικά και μετανεωτερικά στοιχεία. Η νεωτερική και μετανεωτερική διδασκαλία διαφέρουν τόσο ιστορικά όσο και από την άποψη της διδακτικής τεχνικής. Η εποχή της νεωτερικής διδασκαλίας τελειώνει το 1990, όπου ξεκινάει η μετανεωτερική εποχή. Στην ουσία μέχρι τις μέρες μας νεωτεριστικά στοιχεία παρατηρούνται στη σύγχρονη διδασκαλία. Η σύγχρονη διδασκαλία έχει κυρίως ψηφιακό χαρακτήρα και αξιοποιεί πλήρως τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) ως ολιστικά εργαλεία διδακτικής καινοτομίας. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αφ' εταίρου είναι σύνθεση μεθοδολογικών και παιδαγωγικών πρακτικών για την κατάκτηση της γλώσσας στόχου, την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας αυτής και την αντίληψη των εννοιών της παλαιοπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας. Δια της χρήσεως Τ.Π.Ε. επιτυγχάνεται ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή η κινητοποίηση του διδασκόμενου σε ένα όσο το δυνατόν αυθεντικό περιβάλλον εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας-στόχου με το ρόλο του εκπαιδευτικού να αποκτά νέα δυναμική.

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

ICT and foreign language. A postmodern approach

Evangelia Ronga Ph.D. University of Liverpool

Abstract

This paper is an approach to the different ways of teaching that are characterised by modern and postmodern elements. Said elements of teaching differ both historically and in terms of teaching technique. The era of modern teaching ends in 1990, which also marks the beginning of the post-modern era. In fact, up to the present day, modern elements can be observed in contemporary teaching - a mainly digital in nature approach - making full use of Information and Communication Technologies (ICT) as holistic tools of teaching innovation. The teaching of a foreign language is a synthesis of methodological and pedagogical practices for the acquisition of the target language, the socio-cultural dimension of this language and the perception of the concepts of multiculturalism and multilingualism. Through the use of ICT, the main purpose of teaching is achieved, namely to mobilise the learner in as authentic an environment as possible for learning and using the target language, with the role of the teacher acquiring a new dynamic.

Key-Words: modernity, post-modernity, education, lesson plan, lesson plan, ICT.

Διδασκαλία και μάθηση

Διδασκαλία και μάθηση, συγκροτούν τους δύο πόλους της αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, η οποία δρομολογείται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και επηρεάζεται από το κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει το δίπολο αυτό. Η διδασκαλία στόχο έχει τη μάθηση, δηλαδή αποσκοπεί στην αφομοίωση της γνώσης, εκ μέρους των διδασκομένων. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με βάση τους, εκ των προτέρων ορισμένους διδακτικούς στόχους οι οποίοι οροθετούνται και καλλιεργούνται από την διδακτική. Συνήθεις στόχοι είναι η δημιουργία πνεύματος φιλομάθειας, η καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης του διδασκομένου, η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και σύγκριση απόψεων και αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του διδασκομένου και στην ηθική καλλιέργεια του.

Σύνοψη της ιστορίας της διδασκαλίας

Η Διδασκαλία οργανωμένα εμφανίζεται την 3^η χιλιετία π.Χ. με την ίδρυση των πρώτων σχολείων στην περιοχή της Μεσοποταμίας όπου ήταν κοινωνικό εγχείρημα. Έως τον Μεσαίωνα διανύεται μια προεπιστημονική περίοδος, με χαρακτηριστικό την προσπάθεια συστηματοποίησης της διδακτικής τέχνης σε οργανωμένο και συστηματικό θεσμό και με την συμβολή εξειδικευμένου προσωπικού. Ο σκοπός ήταν η διδασκαλία των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούσαν οι ανάγκες ενός οργανωμένου κράτους, δηλαδή την γραφή την ανάγνωση την αριθμητική και την γεωμετρία.

Από τον 17^ο αιώνα έως τις αρχές 20^{ου} αιώνα αρχίζει η πρωτοεπιστημονική περίοδος. Κατά την περίοδο αυτή καταβάλλονται οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία διδακτικών υποδείξεων, αλλά και συστήματα θεωρητικών αρχών για την κατανόηση του κόσμου. Για την υποστήριξη αυτής της προσπάθειας εισάγονται μέθοδοι όπως *α) προσωπική εμπειρία, β) λογικός συλλογισμός, γ) εμπειρική έρευνα*.

Συγκεκριμένα κατά τα μέσα 19ου αιώνα και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα εμφανίζονται στο προσκήνιο θεωρητικοί που ασχολούνται με τα φιλοσοφικά και πρακτικά θέματα της διδασκαλίας. Η διδακτική, ως όρος, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Βόλφανγκ Ράτκε (W. Ratichius, 1571-1635) Πρόδρομοι των διδακτικών εξελίξεων που ακολούθησαν θεωρούνται κατ' αρχάς ο αρχικός μελετητής της διδακτικής Comenius Ιωάννη Άμος Κομένιους (1591-1670), όταν έγραψε το πρώτο βιβλίο Διδακτικής με τίτλο *Didactica Magna* (Μεγάλη Διδακτική). Στους πρώτους μελετητές των διδακτικών εξελίξεων συμπεριλαμβάνονται και οι Rousseau, Pestalozzi, Froebel.

Πολύ ουσιαστική παρουσία αποδείχτηκε αυτή του Herbert (Ερβάρτος, 19^{ος} αι) ο οποίος θεμελίωσε τη διδακτική διαδικασία και ως επιστήμη. Υποστήριξε διαρθρωμένη πορεία διδασκαλίας με παιδονομικά μέσα στήριξης της διδακτικής πράξης και θεώρησε ότι οι ύψιστες αρετές που εμπλέκονται στη διδακτική πράξη είναι υπακοή, πειθαρχία και ευγένεια.

Με την επικράτηση του ερβαρτιανού μοντέλου ανακόπηκε η παιδοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης και η στροφή του σχολείου προς τα πράγματα, τις αισθητηριακές εμπειρίες και τον προφορικό λόγο, που ήταν θεωρήσεις και προσανατολισμοί των διαφωτιστών έως τον Pestalozzi. Η ερβαρτιανή μέθοδος έφτανε συχνά σε καταχρήσεις, τυποποίηση, διδακτική μονολιθικότητα και αυταρχικότητα από μέρους του δασκάλου. Έτσι αναπτύχθηκε μία Παραδοσιακή Διδακτική με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά; 1) ο Δασκαλοκεντρισμός δηλαδή η αποδοχή της παιδαγωγικής αυθεντίας του δασκάλου στην τάξη και τη σχολική ζωή με προσφυγή σε άσκηση φυσικής βίας στην μαθητή. 2) οι αρχές όπως η αμοιβή και τιμωρία, έπαινος και ψόγος. 3) οι κανόνες συμπεριφοράς του μαθητή που είναι προδιαγεγραμμένοι και αυτονόητοι. 4) Τα πρότυπα αγωγής που βασίζονται στην ηθικοπλαστική και είναι προσηλωμένα σε ένα παραδοσιακό σύστημα αξιών όπως η πειθαρχία, ο σεβασμός, η ιεραρχία, η αυτοσυγκράτηση.

Κατά τις αρχές 20^{ου} αιώνα παρατηρείται αντίδραση στην τυποποιημένη νοησιарχία και θεμελιώνεται η Διδακτική του Νέου Σχολείου ή Νέα Αγωγή ή του Σχολείου Εργασίας του John Dewey με χαρακτηριστικά τα εξής: 1) Κριτική στο παραδοσιακό σχολείο 2) Στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας τοποθετείται ο μαθητής.

Η αυτενέργεια του μαθητή, η εποπτικότητα διδασκαλίας, η παιδοκεντρικότητα είναι οι τρεις παιδαγωγικές αρχές και καθορίζουν τη νέα σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ ο δάσκαλος οφείλει να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης του μαθητή, καθοδηγεί και εμπνέει στοχεύοντας στην ατομική ανάπτυξη του μαθητή του. Εισάγονται οι έννοιες της κοινωνικής οργάνωσης, των διαπροσωπικών σχέσεων, των διδακτικών μέσων και της διδακτικής συμπεριφοράς ενώ αναπτύσσονται νέα ευπροσάρμοστα διδακτικά σχήματα. Το σχολείο ανασυγκροτεί τα βιώματα του ατόμου και το καλλιεργεί ως κοινωνικό ων ώστε να επιδιώκει τη βελτίωσή του. Το κίνημα του Νέου Σχολείου, συμπυκνώνει το παιδαγωγικό σύνθημα «σχολείο και ζωή», που εκφράζει την παιδαγωγική σημασία των αυθεντικών δραστηριοτήτων της καθημερινότητας και το χρέος του σχολείου να προετοιμάσει το παιδί για τη ζωή.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου συνοψίζονται ως εξής: 1) Η ανάδειξη της μοναδικότητας του παιδιού βάσει των αναγκών και δυνατοτήτων του 2) Το ενδιαφέρον για την νοητική και συναισθηματική οντότητα της προσωπικότητας του παιδιού, 3) Η έμφαση στη συστηματική σκέψη ως καρπό γνώσης, 4) Η υπεροχή της διδακτικής διαδικασίας έναντι του περιεχομένου και επιστημονική πορεία στην επίλυση προβλημάτων με έμφαση στην ανάπτυξη του ενεργού δημοκρατικού πολίτη 5) Η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα του παιδιού, 6) Το νέο σχολικό ήθος δηλαδή ελευθερία, παιχνίδι, ενδιαφέρον και επιλογή αντί της πειθαρχίας, της προσπάθειας και της υποταγής.

Κατά τον 20^ο αι η Διδακτική ανταποκρίθηκε στην ανάγκη της κοινωνίας για ορθολογική οργάνωση και διαμόρφωσε μια συγκροτημένη θεώρηση για τη διδασκαλία. Η Διδακτική οργανώθηκε σε μια συστηματοποιημένη προβληματική και μεθοδολογία ανάλυσης της διδακτικής πράξης. Η παιδαγωγική σκέψη και η εκπαιδευτική πράξη

διαχώρισαν τη θέση τους από τις επιστήμες της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Έτσι οι διάφορες σχολές και τάσεις που διαμορφώνονται στον χώρο της Διδακτικής του 20^{ου} αι. επιχειρούν να εισαγάγουν διαδικασίες που ελέγχουν την εγκυρότητα της γνώσης.

Ο επιστημολογικός κλάδος της Διδακτικής είναι ο κλάδος της επιστήμης της Αγωγής, της Παιδαγωγικής επιστήμης, που ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας γενικά (Γενική Διδακτική) και με τα προβλήματα της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος ειδικά (Ειδική Διδακτική). η βάση της διδασκαλίας και χρησιμοποιεί ερευνητικές μεθόδους και προσεγγίσεις από *επιστήμες* όπως η Ψυχολογία της Μάθησης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κ.λ.π. Από το 1970 η διδακτική καλείται να επαναπροσδιορίσει την ταυτότητά της. Σημαντική υπήρξε η σκέψη του φιλόσοφου και κοινωνιολόγου Habermas. Ο Habermas θεωρούσε τη διδασκαλία ως επικοινωνιακό γεγονός και ότι η μάθηση ήταν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασεως μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων. Η γνώση προσδιορίζεται με κοινωνικά κριτήρια, τόσο για αυτούς που την παράγουν όσο και για αυτούς που την αξιοποιούν και προκύπτει από την «ευχαρίστηση» που νιώθουν οι άνθρωποι όταν συνδέουν μία πράξη ή μία οντότητα με την πρακτική κατανόησής της με την ευχαρίστηση να σημαίνει ανθρώπινα ενδιαφέροντα. Στοχεύει στην απελευθέρωση των ανθρώπων από την εργαλειακή ορθολογικότητα και τη θετικιστική κυριαρχία της σκέψης. Η διδασκαλία γίνεται επιστήμη με πεδίο εφαρμογής τη σχολική τάξη και τρεις βασικούς παράγοντες: τον εκπαιδευτικό, το γνωστικό αντικείμενο και τον μαθητή (Τύρου, 2021).

Θεωρητική βάση οργάνωσης σεναρίου Διδασκαλίας

Το σενάριο

Περιγράφεται σενάριο διδασκαλίας της Ιταλικής γλώσσας με γνωστικό αντικείμενο την εμπέδωση ρηματικών χρόνων, τη χρήση πλάγιου λόγου, τον εμπλουτισμό γενικού λεξιλογίου και την διδασκαλία συγκεκριμένου εξειδικευμένου λεξιλογίου. Στη διαμόρφωση του σεναρίου λαμβάνεται υπ' όψιν το φύλο των μαθητών, η ηλικία τους, η εθνικότητά τους και το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Το σενάριο θα μπορούσε να διδαχθεί σε ξενόγλωσσο σχολείο ή σε κέντρο εκμάθησης γλωσσών όπου λειτουργούν τμήματα 10-20 διδασκομένων. Για τις ανάγκες του σεναρίου θεωρούμε ότι απευθύνεται σε τμήμα είκοσι (20) διδασκομένων.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου:

Στη μία ώρα θα διδαχθεί η γραμματική, τη δεύτερη ώρα θα γίνει διδασκαλία σχετική με την κατανόηση κειμένου. Το κείμενο που θα χρησιμοποιηθεί σαν αφόρμηση είναι λογοτεχνικό, ιταλικής γλώσσας αναφερόμενο σε φάρους της Ιταλίας. Στην τρίτη ώρα θα γίνει διδασκαλία στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Στην τέταρτη ώρα

διδασκαλία θα επικεντρωθεί στην συλλογή ιδεών και έκθεσή τους. Στην πέμπτη ώρα θα γίνει εξάσκηση και πρακτική στον προφορικό λόγο.

Διδασκαλία με Νεωτερικούς όρους

Οι πέντε πρώτες ώρες διδασκαλίας θα έχουν νεωτερικά χαρακτηριστικά. Πριν ξεκινήσει η πρώτη ώρα του σεναρίου χωρίζονται οι είκοσι μαθητές σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές ομάδες. Κατά την πρώτη ώρα διδάσκεται το γραμματικό φαινόμενο της Ιταλικής, που έχει επιλεγεί από τον διδάσκοντα. Ο χωρισμός σε ομάδες, σκοπό έχει τον διάλογο μεταξύ αυτών των ομάδων με στόχο την καλλίτερη κατανόηση του γραμματικού φαινομένου και την εφαρμογή του σε διαφορετικές ασκήσεις ή διάλογο. Για παράδειγμα έστω ότι διδάσκονται ευθύ και πλάγιο λόγο ως γραμματικό φαινόμενο. Κάποιες από τις ομάδες σχηματίζουν τον ευθύ λόγο και κάποιες άλλες μετατρέπουν τον ευθύ σε πλάγιο και ανταλλάσσουν ρόλους. Στη συνέχεια γίνεται διάλογος μεταξύ των ομάδων για το τι αποτελεί το περιεχόμενο του ευθύ λόγου και τι το περιεχόμενο του πλάγιου. Οι ομάδες μετατρέπουν σε πλάγιο λόγο τον ζωντανό διάλογο προσπαθώντας να εντάξουν τη χρήση του σε ζωντανή συζήτηση στα ιταλικά. Ακολουθεί η εκπόνηση εργασιών σε όλες τις ομάδες ώστε να δώσουν οι μαθητές δικά τους παραδείγματα με ευθύ και πλάγιο λόγο.

Ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια έχει ρόλο διδακτικό, συμβουλευτικό, ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό, συντονιστικό, ηγετικό και διαμεσολαβητικό. Αν οι μαθητές κάνουν λάθη που αφορούν κυρίως μετατροπές ρημάτων του ευθύ λόγου σε πλάγιο, τα διορθώνουν κατόπιν υποδείξεων και ενθάρρυνσης του δασκάλου. Οι ομάδες καλούνται να περιγράψουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τις εντυπώσεις τους από αυτήν. Έπειτα, όσον αφορά την πρώτη δραστηριότητα θα καταγραφούν οι πηγές του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου που έχουν αξιοποιηθεί στη σχεδίαση του σεναρίου. Έπεται εκτίμηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων που λήφθηκαν στη δραστηριότητα που αφορούσε το γραμματικό φαινόμενο του ευθύ και πλάγιου λόγου. Στο τελευταίο πεντάλεπτο οι μαθητές εκφράζουν τα οφέλη από την διδακτική διαδικασία. Ο δάσκαλος έχοντας πίστη στο όραμα της απεριόριστης προόδου, στηρίζει στη νεωτερική διδασκαλία την ορθολογική και δομική σκέψη.

Τα παραδείγματα που δίδονται στους μαθητές κατά τη νεωτεριστική διδασκαλία είναι πολύ συγκεκριμένα, όπως συγκεκριμένες ήταν και οι απαντήσεις που έπονται και είναι απαντήσεις κλειστού τύπου. Εκλείπει η ανοιχτή αντιμετώπιση του θέματος. Η εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου γίνεται με συγκεκριμένα παραδείγματα. Τα βήματα δεν είναι τόσο ευέλικτα, αλλά στην διαδικασία εκμάθησης υπάρχουν στεγανά μέσα στα οποία εξελίσσονταν ή διαδικασία της μάθησης. Η στοχοθεσία είναι συγκεκριμένη, με γραμμικότητα στη διδασκαλία ανεξάρτητα αν συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Πρέπει βεβαίως να ληφθεί υπ' όψιν ότι οι μαθητές δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες αλλά τα παραδείγματα που δίδονται είναι ίδια για όλους. Οι μαθητές που δυσκολεύονται δεν υποστηρίζονται περισσότερο. Όλες οι ασκήσεις ελέγχονται και βαθμολογούνται από τον διδάσκοντα στο τέλος της ανάπτυξης και εκπόνησης της μαθητικής προσπάθειας.

Η δυσκαμψία χαρακτηρίζει όλη την πορεία διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου. Ο δάσκαλος είναι ο πομπός, οι μαθητές δέκτες, η πληροφόρηση μονόδρομη, ενώ οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις και τα πολύ συγκεκριμένα παραδείγματα που δίδονται είναι κλειστού τύπου προκαθορισμένα και καθοδηγούμενα.

Η δεύτερη δραστηριότητα που αναπτύσσεται κατά την δεύτερη (2^η) διδακτική ώρα, αφορά κατανόηση κειμένου. Εδώ πάλι οι ομάδες χωρίζονται αναλόγως. Γίνεται ενός είδους κατανομή εργασιών δηλαδή μία ομάδα διαβάζει μεγαλόφωνα το κείμενο και άλλη ομάδα συντάσσει και εκφωνεί την περίληψη του κειμένου. Μεταξύ των ομάδων θα διαμοιραστούν άλλες εργασίες επεξεργασίας του κειμένου όπως διατύπωση ερωτήσεων, απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές ή και ενσάρκωση ρόλων αν επιτρέπει το κείμενο. Ο δάσκαλος θα συνδέσει το γραμματικό φαινόμενο που διδάχτηκε στην πρώτη ώρα με τη δραστηριότητα της κατανόησης του γραπτού κειμένου της δεύτερης ώρας.

Όλη η διαδικασία γίνεται υπό την επίβλεψη του δασκάλου, είναι πολύ συγκεκριμένη και προβλέψιμη και δεν αφήνει περιθώρια για ανοικτή αντιμετώπιση του σεναρίου. Το κείμενο είναι ένα και συγκεκριμένο που ακολουθείται από τις αναμενόμενες, προβλέψιμες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις είναι επίσης πολύ συγκεκριμένες με αποτέλεσμα να μη δίνεται από το δάσκαλο η δυνατότητα ευελιξίας σε απαντήσεις που θα χαρακτηρίζονταν από κριτική σκέψη.

Η τρίτη δραστηριότητα αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου. Οι μαθητές ακούν το κείμενο, και κατόπιν η κάθε ομάδα παίρνει διαφορετικές ασκήσεις. Οι ομάδες απαντούν σε ερωτήσεις του κειμένου που ακούν, και συνομιλούν επί του κειμένου προσδιορίζοντας μάλιστα σημεία όπου γίνεται η χρήση του γραμματικού φαινομένου. Έτσι με αυτόν τον τρόπο ακολουθείται η πολύ συγκεκριμένη στοχοθεσία που απέβλεπε στην κατανόηση του προφορικού λόγου σε συνδυασμό με την πρακτική εξάσκηση του γραμματικού φαινομένου που μελετήθηκε στην πρώτη δραστηριότητα. Η κατανόηση του προφορικού λόγου, συνεπώς, ολοκληρώνεται με ερωτήσεις αυστηρά κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής με μηδενικά περιθώρια ευελιξίας και έκφραση κριτικής σκέψης στις απαντήσεις.

Στην τέταρτη δραστηριότητα που αφορά την έκθεση ιδεών μοιράζονται διαφορετικά θέματα και η κάθε ομάδα έχει το δικό της θέμα για ανάπτυξη. Τα θέματα έχουν απαρέγκλιτα την ίδια δυσκολία, και δεν λαμβάνεται υπ' όψιν η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όλες οι ομάδες συντάσσουν μία παράγραφο 200 λέξεων, αναπτύσσοντας το συγκεκριμένο θέμα που δίνεται σε μια εκάστη. Έπειτα δίδεται η σύντομη παράγραφος που την διορθώνουν οι μαθητές μέσα στα πλαίσια της νεωτερικής διδασκαλίας. Λαμβάνουν υπ' όψιν τις συμβουλές που τους δίδονται αλλά όλα γίνονται υπό την επιτήρηση του δασκάλου. Οι μαθητές κάνουν αλληλοδιορθώσεις μόνο με βάση τις αυστηρές οδηγίες που δίνει ο δάσκαλος και δεν αυτενεργούν στη διόρθωση ούτε λαμβάνουν δικές τους πρωτοβουλίες.

Η πέμπτη δραστηριότητα αφορά στον προφορικό λόγο. Η δραστηριότητα βασίζεται κυρίως στον διάλογο μεταξύ ομάδων. Αφόρμηση μπορεί να είναι ένα άλλο κείμενο διαφορετικό του προηγούμενου αλλά σχετικού θέματος. Ο δάσκαλος συρράπτει και αναπροσαρμόζει τις δραστηριότητες των προηγούμενων δραστηριοτήτων και ελέγχει πρακτικά την κατανόηση του προφορικού λόγου όλων των ομάδων ενώ εξετάζει την δυνατότητα έκφρασης στον προφορικό λόγο. Πρέπει να τονιστεί ότι η παραγωγή προφορικού λόγου, επειδή γίνεται με στοιχεία νεωτερικής διδασκαλίας, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από την παραγωγή προφορικού λόγου μετανεωτερικής διδασκαλίας. Ο δάσκαλος κατευθύνει το διάλογο όπως κρίνει αυτός. Αυτό μπορεί να το κάνει γράφοντας στον πίνακα επιγραμματικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, έτσι ώστε οι μαθητές θα κινηθούν στα πολύ συγκεκριμένα πλαίσια που οριοθετούνται από την αυθεντία του δασκάλου. Οι μαθητές και πάλι δεν αυτενεργούν με δικά τους επιχειρήματα και δεν έχουν οι απαντήσεις τους ανοιχτή προσέγγιση του θέματος καθώς τα επιχειρήματα είναι προδιαγεγραμμένα.

Όλες αυτές οι πέντε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε 5 διδακτικές ώρες γίνονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας με νεωτερικά χαρακτηριστικά.

Διδασκαλία με Μετανεωτερικούς όρους

Το σενάριο που ακολουθεί συμβαδίζει με την προαναφερθείσα περιγραφή ως προς το γνωστικό αντικείμενο της διδακτικής πρακτικής.

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται: Εμπεριέχει μετανεωτερικά χαρακτηριστικά. Στο παρόν σεμινάριο θα ληφθεί υπόψη η διδασκαλία, κατά την εποικοδομητική προσέγγιση, που εστιάζει στην ανάδειξη των ιδεών του μαθητή, στην αναδόμηση των ιδεών, στην εφαρμογή και στην ανασκόπηση εννοιών και εντυπώσεων. Η τάξη των 20 μαθητών διαιρείται σε τέσσερις, ανομοιογενείς ως προς το φύλο και το γνωστικό επίπεδο, ομάδες. Οι μαθητές χρησιμοποιούν θρανία που δεν θα είναι πλέον σε γραμμική διάταξη, αλλά σε κύκλο ή τετράδες, έτσι ώστε η διάδραση να είναι πιο άμεση και πιο αποδοτική. Εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ώστε οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, αναπτύσσοντας προσωπικές απόψεις και συνεπώς να αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Η ομαδική συνεργασία είναι η κατ' εξοχήν μέθοδος που βοηθάει την συμμετοχή και έκφραση των αδυνάτων μαθητών οι οποίοι δίπλα στους ικανότερους βελτιώνουν την επίδοσή τους. Η ομαδοσυνεργατική ωφελεί ακόμα και τους ικανότερους μαθητές, οι οποίοι συνηθίζουν στην αλληλεγγύη (Ματσαγγούρας, 2011). Μέσα από την ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Γίνονται ικανοί και, αναπτύσσουν αρετές χαρακτηριστικές των δημοκρατικών και ελεύθερων πολιτών. Η διδασκαλία βασίζεται στις νόρμες των εκπαιδευτικών ευρωπαϊκών εγγράφων για τις γλώσσες και λαμβάνονται υπ' όψιν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και η χρήση νέων τεχνολογιών. Για την καλύτερη εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας η διδασκαλία θα είναι διαφοροποιημένη, σύμφωνα με τον Tomlinson. Είναι μία διδακτική προσέγγιση οπότε θα γίνεται η τροποποίηση του περιεχομένου της μάθησης των διδακτικών μεθόδων, των διδακτικών μέσων και υλικών, των

μαθησιακών προϊόντων με απώτερο στόχο την μεγιστοποίηση των μαθησιακών εμπειριών και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή χωριστά. Η ετερογένεια μέσα στις ομάδες είναι κύριο χαρακτηριστικό και αποτελούνται από, διαφορετικές εθνικότητες, διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, σε περιπτώσεις και από διαφορετικά φύλα.

Πρωταρχικός σκοπός είναι να προσδιοριστούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών με τη χρήση συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, ανοιχτών ερωτήσεων για τις προτιμήσεις τους. Η διδασκαλία πρέπει να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον και να διατηρηθεί ζωννή η προσοχή των μαθητών. Η χρήση διαδραστικών πινάκων και υπολογιστών θα βοηθήσει στην διατήρηση της προσοχής. Αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διερευνητική μάθηση, η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στο νεότερο μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών.

Οι ώρες που αφιερώνονται στη διδασκαλία αφορούν μεν τα πέντε διαφορετικά πεδία, - γραμματική, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου και παραγωγή προφορικού λόγου.

Κατ' αρχήν γίνεται υποδειγματική εξήγηση του ιταλικού γραμματικού φαινομένου που θα εξεταστεί. Στη γραμματική διδάσκονται οι υποθετικοί λόγοι. Οι ομάδες χρησιμοποιούν υποθετικές προτάσεις που αποτελούνται από υπόθεση και απόδοση. Χωρίς να τους δοθούν αρχικά οι κανόνες ζητείται να δώσουν παραδείγματα από την ζωή τους, έτσι ώστε να παράγουν αργότερα από μόνοι τους γραμματικές κανόνες, που αφορούν τους απλούς υποθετικούς και ανάμεικτους υποθετικούς λόγους και επομένως εξάγουν μόνοι τους κανόνες που κατέκτησαν βιωματικά και τους διατυπώνουν με τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού.

Ο διαδραστικός πίνακας και γενικά το διαδίκτυο θα χρησιμοποιηθούν για να δοθούν τα παραδείγματα του γραμματικού φαινομένου καθώς επίσης και για να προβληθεί υλικό άσκησης όπως κλασσικά σταυρόλεξα, Ιταλικά ή κρυπτογραφικά σταυρόλεξα κλπ (βλέπε κατωτέρω χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ΤΠΕ στην εκτέλεση του σεναρίου για την εκμάθηση ειδικού λεξιλογίου). Τραγούδια, κείμενα, ποιήματα και κάθε είδους υλικό είναι στη διάθεση των μαθητών σε όλη την διδακτική διαδικασία με τον διδάσκοντα παρόντα σύμβουλο σε κλίμα απόλυτης και υγιούς συνεργασίας που εκείνος εξασφαλίζει λόγω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στην κατανόηση γραπτού κειμένου η αφόρμηση γίνεται με την ανάγνωση λογοτεχνικών ιταλικών κειμένων και οι μαθητές κάνουν την περίληψη του άρθρου και ερωτήσεις στην ομάδα. Έτσι μπορεί να γίνουν ζωντανοί διάλογοι καλλιεργώντας την κριτική δεξιότητα, και αναλύοντας συγκεκριμένα σημεία των απαντήσεων που περιέχονται στα άρθρα. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αυτή η αντίληψη δεν διαφέρει από ό,τι ακολουθείται στην νεωτεριστική αντίληψη, όμως η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αλλά και της τεχνολογίας θα διδάξουν τους μαθητές πώς να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, να τις οργανώνουν, να τις αποθηκεύουν και να τις εφαρμόζουν.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου με τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου μπορεί να βασιστεί σε άρθρα για το περιβάλλον ή τη διαφήμιση σχετικά με το θέμα. Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) είναι βασική μέθοδος για να καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Τα γραπτά ελέγχονται από τον δάσκαλό με διάφορους τρόπους. Η αυτοδιόρθωση είναι επίσης από τις πιο σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες όπου κατακτά ο μαθητής. Ουσιαστικά είναι όταν ο ίδιος ο μαθητής έχει την δυνατότητα να διορθώσει και να αξιολογήσει τις εργασίες του. Έτσι ο μαθητής αποκτά αυτοπεποίθηση, παίρνει την ευθύνη των εργασιών του δεδομένου ότι οι σχολικές εργασίες είναι η πρώτη σημαντική ευθύνη ενός παιδιού· λέγει ο ίδιος την πρόοδο του, αυξάνει την προσοχή του, γίνεται ανεξάρτητος και αυτόνομος καθώς δεν ακολουθεί υποδείξεις του περιβάλλοντος.

Εναλλακτική μέθοδος διόρθωσης είναι αυτή της αλληλοδιόρθωσης. Για την εφαρμογή αυτής, ο δάσκαλος χρειάζεται να προβλέπει περισσότερο χρόνο και να έχει προηγουμένως μνήσει τα παιδιά στη σωστή διόρθωση, αλλά και στην αξία της. Μια εφαρμογή της μεθόδου αποτελεί η τεχνική «Μάντεψε τη σκέψη μου» της Rosencrans (1998), κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν τη διαδρομή σκέψης ενός μμαθητή προς ένα συγκεκριμένο ορθογραφικό λάθος.

Η τέταρτη διδακτική ώρα αφορά την κατανόηση του προφορικού λόγου. Εδώ το υλικό είναι επίσης ποικίλο για παράδειγμα απόδοση τραγουδιού με άλλη διήγηση ή η χρήση ηχητικού κειμένου. Αυτός ο τρόπος μάθησης βοηθάει τους μαθητές να σκέφτονται στα ιταλικά και να αναπαράγουν την Ιταλική γλώσσα ακούγοντας φυσικούς ομιλητές της Ιταλικής. Αυτό επίσης βοηθάει στο να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

Για την παραγωγή προφορικού λόγου στους μαθητές θα δοθεί να μελετήσουν απόσπασμα από άρθρα σχετικά με το θέμα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που συντάσσουν μόνοι τους. Η δράση μεταφέρεται στην τάξη και αφού διηγηθεί καθένας το κείμενο στην ομήγυρη με τις ερωτήσεις που έχουν συνταχθεί μπορεί να γίνει εκτεταμένη συζήτηση.

Η προσομοίωση μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη στρατηγική μάθησης στην παραγωγή προφορικού λόγου. Η προσομοίωση ως μοντέλο αναφέρεται στις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού, του εποικοδομητισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Σημασία για τη μάθηση έχει η δημιουργία περιβαλλόντων για παιχνίδι, χειρισμό και προσομοίωση συστημάτων και καταστάσεων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν συλλογισμούς με φυσικό τρόπο και πέρα από την καθιερωμένη τυπική εκπαιδευτική πρακτική. Το Διδακτικό Μοντέλο της Προσομοίωσης συμφωνεί και με τις βασικές αρχές της Ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner (1996) σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν γίνεται με αλληλεπιδραστικά συστήματα μάθησης με υπολογιστές και συστήματα προσομοιώσεων. Στη φάση της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ο εκπαιδευτικός καθορίζει το σενάριο της προσομοίωσης (κανόνες, ρόλους, διαδικασίες, τρόπος αξιολόγησης, στόχους), αναθέτει τους ρόλους στους μαθητές και προβαίνει σε μια σύντομη πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Στη φάση της

εκτέλεσης της προσομοίωσης πραγματοποιείται η κυρίως δραστηριότητα της στρατηγικής διδασκαλίας της προσομοίωσης, με τη συμμετοχή των μαθητών και τη διαχείρισή της από τον εκπαιδευτικό. Οι ανατροφοδοτήσεις που δέχονται οι μαθητές αποτιμώνται, αποσαφηνίζονται δυσνόητες έννοιες και η προσομοίωση συνεχίζεται. Τέλος, στη φάση της ανασκόπησης ανακεφαλαιώνονται τα αποτελέσματα και οι αντιλήψεις των μαθητών, οι δυσκολίες που συναντούν και αναλύονται από μέρους τους οι διαδικασίες στις οποίες πήραν μέρος. Επίσης οι μαθητές συσχετίζουν τη δραστηριότητα της προσομοίωσης με τον σκοπό της διδασκαλίας και συγκρίνουν την προσομοίωση με τον πραγματικό κόσμο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επομένως είναι βασικός αλλά συντονιστικός. Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων για τον εκπαιδευόμενο είναι επίσης μια τεχνική χρήσιμη κατά την κατανόηση του προφορικού λόγου.

Στόχος της πέμπτης διδακτικής ώρας είναι η εξάσκηση στην παραγωγή του προφορικού λόγου, η καλή χρήση της γραμματικής και το κατάλληλο ιταλικό λεξιλόγιο, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με την σωστή απάντηση των ερωτήσεων, η αυτοπεποίθηση που θα δημιουργηθεί στους μαθητές για τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, η αναπαράσταση της καθημερινής ζωής με την πραγματικότητα της αίθουσας διδασκαλίας.

Το υλικό που έχουν οι μαθητές στις πέντε τακτικές ώρες της εκτέλεσης του σεναρίου είναι το βιβλίο του μαθητή, η γραμματική, το τετράδιο με ξεχωριστές θεματικές ενότητες, τα περιοδικά και εφημερίδες που θα δοθούν από τον δάσκαλο, ενώ οι υπολογιστές, το CD-player, οι χάρτες της Ιταλίας, το φύλλο εργασίας, το φύλλο αξιολόγησης, ο διαδραστικός πίνακας είναι ο εξοπλισμός ο οποίος παρέχεται από τον δάσκαλο μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αίθουσας.

Οι διδακτικές ώρες θα είναι 50 λεπτών.

Στόχος της πρώτης διδακτικής ώρας που αφορά τη γραμματική είναι να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να παράγουν από μόνοι τους κανόνες γραμματικής και τις εξαιρέσεις. Κάνοντας χρήση προτάσεων που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή, γίνεται προσπάθεια να παράγουν τη θεωρία της γραμματικής μέσα από την καθημερινή τους πρακτική διδασκαλία και όχι να τους δοθούν έτοιμοι οι κανόνες. Ο εκπαιδευτικός δεν καταργείται, αλλά βρίσκεται εκεί παρών για να κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως συνολική προσωπικότητα. Κυριαρχεί ο σεβασμός στην ετερότητα. Η διδασκαλία είναι διαφοροποιημένη και μαθητοκεντρική. Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, ενδυναμώνεται η συναισθηματική νοημοσύνη και ο δάσκαλος δεν είναι η απόλυτη αυθεντία. Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας μετατοπίζεται από το γνωστικό αντικείμενο στο υποκείμενο της μάθησης. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε όλη την διδακτική διαδικασία και προέχει η ομαδοσυνεργατική, ο ανοιχτός διάλογος και χρήση πολυτροπικών κειμένων. Ο μαθητής αυτενεργεί, αναπτύσσει πρωτοβουλία, αλληλοεπιδρά και συνεργάζεται. Το μοντέλο είναι κυκλικό, ψυχολογικό και προσανατολισμένο στη μετανεωτερική σκέψη της διδασκαλίας. Η διδασκαλία δεν είναι η άγονη διαδικασία απόκτησης γνώσης αλλά ένα επικοινωνιακό και ελκυστικό γεγονός όπου

αναπτύσσεται αμοιβαίος σεβασμός και αυτοσεβασμός και αξιοποιείται η πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών. Η πολλαπλή νοημοσύνη και η συναισθηματική επίγνωση με την ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης φέρνουν αξιολογούμενα αποτελέσματα όχι μόνο στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην εξάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Με το μετανεωτερικό τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται ιδιαίτερα η παραγωγή του γραπτού λόγου και μειώνεται το άγχος των μαθητών που τους εμποδίζει να παράγουν γραπτό ή προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια των πέντε διδακτικών ωρών. Ο έμπειρος δάσκαλος βοηθάει και ενισχύει τους αδύνατους μαθητές να αντιμετωπίσουν το εμπόδιο που έχει συναισθηματική βάση και τους αναστέλλει από το να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Χρησιμοποιείται η μέθοδος της σκαλωσιάς (scaffolding), οι ομάδες των μαθητών είναι ετερογενείς, ενισχύεται ο σεβασμός, η μάθηση γίνεται κατεξοχήν συνεργατική, υπάρχει πολυτροπικότητα και σχέδια εργασίας. Μέσα στα νεωτερικά πλαίσια υπάρχει ο κριτικός γραμματισμός, και όπου συνδυάζεται ο γραμματισμός με την πολιτική συνείδηση.

Η μετανεωτεριστική διδασκαλία αντλεί τις θεωρητικές αρχές από την ενεργητική μάθηση του Piaget και Dewey, αντλεί επίσης από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και την ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Επιτυγχάνονται οι πολλαπλοί στόχοι καθώς ενεργοποιούνται οι μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα για την συνέχιση της προσπάθειας. Αναδύονται υπάρχουσες γνώσεις, διευκολύνονται οι παραλληλισμοί και οι γενικεύσεις, προωθείται η σύνθεση και την αποκτηθήσα γνώση και δημιουργούνται αφορμές για εμπλοκή των μορφών πολλαπλής νοημοσύνης του μαθητή.

Δείγμα σεναρίου διδασκαλίας γλώσσας με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Περιγραφή του σεναρίου: Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται: Είναι κυρίως η Γλώσσα με έμφαση στην εκμάθηση λεξιλογίου για ειδική χρήση, η συγκριτική Γεωγραφία με τη συγκριτική γνώση περιοχών και ακτών Ελλάδας και Ιταλίας, τα Εικαστικά με τη συγκριτική μελέτη αρχιτεκτονικής των φάρων στις δύο χώρες, η μελέτη εθίμων, η αναφορά στοιχείων ναυσιπλοΐας αλλά και θεμάτων σχετικά με το πολεμικό ναυτικό.

1. **Επίπεδο γλωσσομάθειας:** Με βάση την εξάβαθμια κλίμακα του ΚΕΠΑ/QCER B2+, C1, C2
2. **Ταυτότητα Σεναρίου:** Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής: Διαθεματικό μάθημα Ιταλικής Γλώσσας με στοιχεία Γεωγραφίας και Εικαστικών.
3. **Θέμα: Φάροι:** Ευρύτερη διαθεματική μελέτη από νεαρούς μαθητές υψηλού επιπέδου B2+, C1, C2. Συμβατότητα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) /Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Το σενάριο είναι επίσης συμβατό με τα ΑΠΣ (Ενδεικτικές Θεματικές Ενότητες, Φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον/Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα) & ΔΕΠΠΣ (Πολυπολιτισμικότητα και Δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής

συνείδησης) του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας. Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι κυρίως η Γλώσσα, η συγκριτική Γεωγραφία (Οι ακτές της Ελλάδας και Ιταλίας), και τα Εικαστικά (Τα κτίρια στις γειτονιές του κόσμου). Το θέμα είναι ή μελέτη των φάρων, ένα ελκυστικό θέμα σε όλες τις ηλικίες, για την κατάκτηση εξειδικευμένου λεξιλογίου

4. **Προφίλ μαθητών:** Μαθητές ηλικίας 16-18 ετών και των δύο φύλων, Έλληνες στην εθνικότητα ή με μητρική την Ελληνική γλώσσα. Βαθμίδα Εκπαίδευσης τάξεις λυκείου και κατά ΚΕΠΑ C1-C2 . Το συγκεκριμένο σενάριο δεν έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος.
5. **Χρονική διάρκεια:** Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου θα χρειαστούν τουλάχιστον 6 διδακτικές ώρες, κατά προτίμηση συνεχόμενα δίωρα ώστε οι μαθητές να ολοκληρώνουν τις εργασίες. Το σενάριο είναι πλούσιο ώστε να επεκταθεί κατά τη βούληση διδάσκοντος διδασκομένων.
6. **Συνοπτική περιγραφή του σεναρίου:** Διαθεματικό μάθημα Ιταλικής γραμματικής και Γλώσσας με στοιχεία Γεωγραφίας και Εικαστικών.
7. **Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα**” Οι μαθητές αναμένεται να ενστερνιστούν εξειδικευμένη γνώση στη γλώσσα και την κουλτούρα της Ιταλίας συγκριτικά με την Ελλάδα.
8. **Αναλυτική περιγραφή**

8.1 Σκεπτικό του Σεναρίου. Καινοτόμα στοιχεία που εισάγει το Σενάριο: Με τη χρήση καταλλήλων λογισμικών η μαθησιακή διεργασία θα στηριχθεί στη διερεύνηση και θα αξιοποιήσει τα αποτελέσματα. Επίσης θα συμβάλλουν στην διάχυση των αποτελεσμάτων.

8.2. Προστιθέμενη αξία του Σεναρίου: Γνώση για τα παρακάτω θέματα:

1. Πολεμικό Ναυτικό
2. Αρχιτεκτονική των φάρων
3. Σύγκριση με τους φάρους της Βορείου Ευρώπης
4. Σημασία των φάρων στη Ναυτιλία

8.3 Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών: Θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν δει ήδη και έχουν επεξεργαστεί διάφορα είδη χαρτών. Είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των λογισμικών που χρησιμοποιούνται στο σενάριο. Επίσης είναι σημαντικό να έχουν διδαχθεί οι μαθητές στοιχειώδεις αρχές ναυσιπλοΐας.

8.4. Πιθανά γνωστικά και διδακτικά προβλήματα: Γνωστικά και διδακτικά προβλήματα θα υπάρξουν λόγω της έκτασης του θέματος και του βαθμού δυσκολίας που θα αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να εισάγει για το συγκεκριμένο θέμα. Το ενδιαφέρον που έχει λειτουργία των φάρων για τους μαθητές μπορεί να κάνει το θέμα να επεκταθεί πολύ, να φύγει από τα όρια του προγράμματος διδασκαλίας και να εξελιχθεί σε

γενικότερο project εντός ή εκτός του σχολείου όπου θα συμμετάσχουν και άλλες τάξεις ή σχολεία της Ιταλίας ή της Ευρώπης.

9. Σκοπός & Στόχοι

9.1 Γενικός Σκοπός” Σκοπός του μαθήματος είναι αφ’ ενός να γνωρίσουν οι μαθητές τους φάρους και τη σημασία τους αφ’ εταίρου να μάθουν ειδικό λεξιλόγιο που να συνδέεται με ναυτικά θέματα.

9.2 Επιμέρους Γνωστικοί Στόχοι: Να γνωρίσουν οι μαθητές τη χρησιμότητα των φάρων. Να γνωρίσουν την αρχιτεκτονική των φάρων σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και της Ιταλίας. Να κατανοήσουν τη σημασία που έχει ο φάρος στο πολεμικό ναυτικό και τη ναυσιπλοΐα. Να αυξήσουν το εξειδικευμένο λεξιλόγιο τους και να χρησιμοποιήσουν γραμματικά φαινόμενα.

9.3 Επιμέρους Στόχοι σε επίπεδο Δεξιοτήτων: Να είναι σε θέση οι μαθητές να αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες που χρειάζονται. Να χρησιμοποιήσουν διαδικτυακά εργαλεία συνεργατικής μάθησης.

9.4 Επιμέρους Στόχοι σε επίπεδο Στάσεων: Να αποδείξουν οι μαθητές ότι μπορούν να συνεργάζονται και ποια είναι έκταση και η αξία της συνεργασίας τους.

9.5 Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών

WordArt: Εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κατανόησης. Οπτικοποιούνται οι ιδέες των μαθητών με δημιουργικό τρόπο.

Φυλλομετρητής και μηχανή αναζήτησης: Αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο άντλησης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές.

Λογισμικό Παρουσίασης (PowerPoint): Λογισμικό γενικής χρήσης. Θα χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών.

LearningApps: Πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού με το οποίο οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν διαδραστικές ασκήσεις διαφόρων μορφών για χρήση μέσω διαδικτύου μέσα από προεπιλεγμένα πρότυπα.

Padlet: Ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων για να αναρτηθούν οι φωτογραφίες και οι πληροφορίες που θα συλλέξουν οι μαθητές.

10. Διδακτική Ροή

10.1 Υλικοτεχνική Υποδομή: Θα χρησιμοποιηθούν: διαδραστικός πίνακας, εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Θα χρειαστούν, επίσης,

ηλεκτρονικοί υπολογιστές στους οποίους θα εργαστούν οι μαθητές σε ομάδες των 2 ή των 3 μαθητών.

10.2 Κοινωνική Εννοχρήστρωση της Τάξης: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

10.3 Γενική Περιγραφή Σεναρίου

1^η Διδακτική ώρα

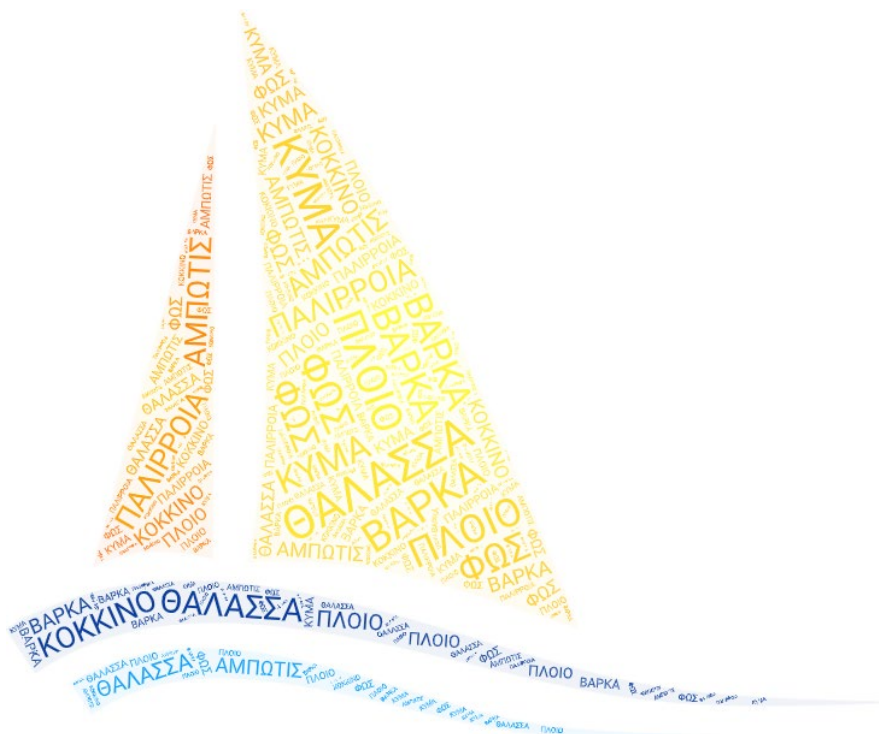
Αφόρμηση: Ελεύθερο κείμενο ή ποίημα βλέπε για παράδειγμα

<http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/i-fari-luce-dei-mari-e-metafora-di-vita/>,
<https://www.qlibri.it/narrativa-straniera/romanzi/la-luce-sugli-oceani/>

<https://aforisticamente.com/frasi-citazioni-aforismi-sul-faro/>

Καταιγισμός ιδεών των μαθητών εκτεφρασμένες με τη δημιουργία συννεφολέξου. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις λέξεις στην εφαρμογή WordArt στον διαδραστικό πίνακα.

Το συννεφολέξο θα μπορούσε να έχει την παρακάτω μορφή.





1. Χρησιμοποιείται φυλλομετρητής και μηχανή αναζήτησης. Οι μαθητές αναζητούν φάρους και εικόνες φάρων. (Φύλλο Εργασίας 1)
2. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το padlet ώστε να καρφιστώνουν εικόνες και πληροφορίες που βρίσκουν. Πειραματισμός.
3. Συζήτηση για το υλικό που βρήκαν, σχολιασμός εικόνων και αποριών.
4. Παρακολούθηση video που έχει ετοιμαστεί από τον διδάσκοντα και μπορεί να υπάρχει στο YouTube. (Εδώ υπάρχει video)

2^η – 3^η Διδακτική ώρα

Ομαδοσυνεργατική. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και εργάζονται σε 4 διαφορετικές θεματικές σχετικά με τους φάρους. Αναζητούν, αξιολογούν, συλλέγουν και επεξεργάζονται τις απαραίτητες για το θέμα πληροφορίες στο διαδίκτυο και η κάθε ομάδα παράγει ένα αποτέλεσμα. (Φύλλο Εργασίας 2)

1^η ομάδα. Στοχεύει να φτιάξει αφίσα και PowerPoint που πραγματεύονται τη σχέση του φάρου με το πολεμικό ναυτικό.

2^η ομάδα. Ετοιμάζει PowerPoint που πραγματεύεται στοιχεία Αρχιτεκτονικής των φάρων.

3^η ομάδα. Ετοιμάζει PowerPoint που πραγματεύεται τη σύγκριση φάρων Ιταλίας με αυτούς με αυτούς της Ελλάδος και γενικά της Ευρώπης.

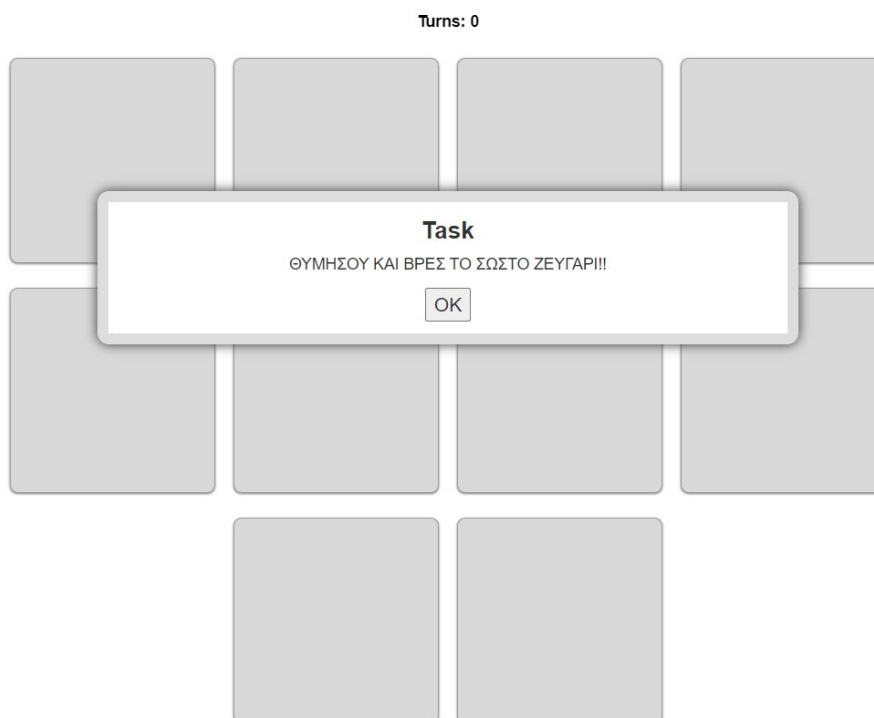
4^η ομάδα Ετοιμάζει PowerPoint που πραγματεύεται θέματα Ναυτιλίας και σημασία των φάρων στην Ναυσιπλοΐα.

4^η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες στην ολομέλεια της τάξης και ενημερώνονται όλοι για όλες τις θεματικές.

5^η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν σταυρόλεξα, κρεμάλες, κουίζ ή άλλου είδους διαδραστικές ασκήσεις με τη βοήθεια του εργαλείου LearningApps. Στη συνέχεια ζητούν από τις υπόλοιπες ομάδες να απαντήσουν και να ελέγξουν τις γνώσεις που απέκτησαν από τις παρουσιάσεις. Παράδειγμα άσκησης φαίνεται στην εικόνα (παιχνίδι μνήμης).



6^η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές φτιάχνουν collage χρησιμοποιώντας χαρτί, μπογιές και μαρκαδόρους, αποκόμματα εφημερίδων και φωτογραφίες φάρων.

Φύλλα Εργασίας

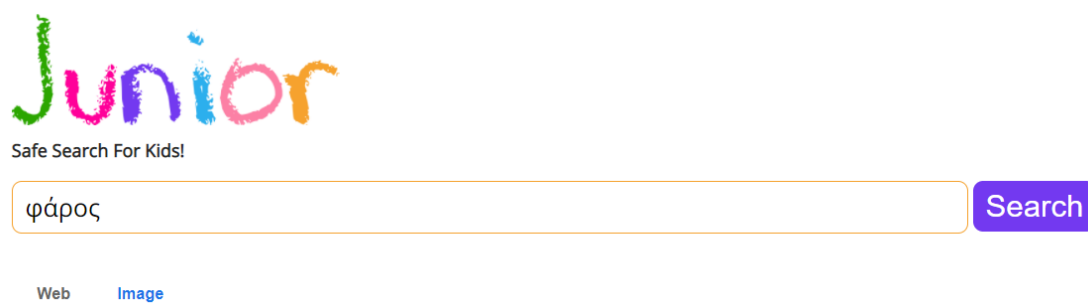
Φύλλο Εργασίας 1

Μεταβείτε στη σελίδα: <https://www.juniorsafesearch.com/>

και πληκτρολογήστε τη λέξη «φάρος»/ «faro» στο χώρο αναζήτησης. Στη συνέχεια πατήστε την επιλογή «Search».



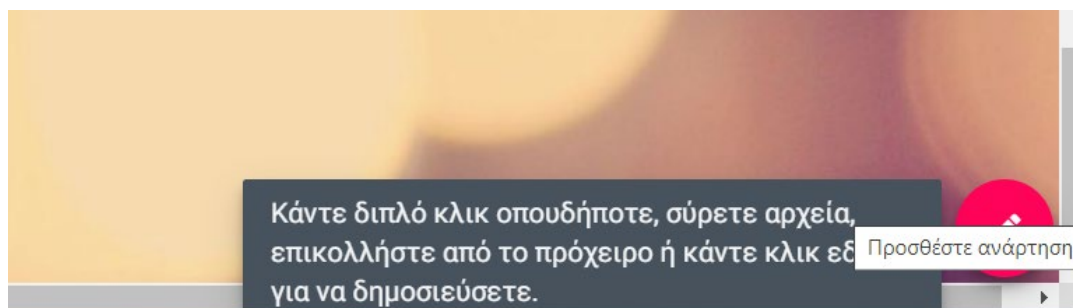
Στη σελίδα που εμφανίζεται, επιλέξτε τη λέξη image κάτω από τον χώρο αναζήτησης.



Περιηγηθείτε στις φωτογραφίες που θα βρείτε. Πατήστε πάνω σε αυτές που σας κάνουν εντύπωση, διαβάστε πληροφορίες για αυτές και αποθηκεύστε τις στο φάκελο με τίτλο «Φάροι» που υπάρχει στον υπολογιστή σας.

Στη συνέχεια μεταβείτε στη σελίδα: <https://padlet.com/...>

Πατώντας στο σταυρουδάκι που βρίσκεται κάτω δεξιά μπορείτε να προσθέσετε στον πίνακα ανακοινώσεων τις φωτογραφίες ή τις πληροφορίες που θέλετε να μοιραστείτε με τους συμμαθητές σας.



Φύλλο Εργασίας 2

Για την ομάδα 1

Μεταβείτε στη σελίδα: <https://www.juniorsafesearch.com/>

και αναζητήστε πληροφορίες για τη σχέση του φάρου με το πολεμικό ναυτικό.

Έπειτα σε συνεργασία με τους μαθητές της ομάδας σας ετοιμάστε μια παρουσίαση στο λογισμικό PowerPoint, την οποία θα παρουσιάσετε στη συνέχεια στις υπόλοιπες ομάδες.

Για την ομάδα 2

Μεταβείτε στη σελίδα: <https://www.juniorsafesearch.com/>

και αναζητήστε στοιχεία Αρχιτεκτονικής των φάρων.

Έπειτα σε συνεργασία με τους μαθητές της ομάδας σας ετοιμάστε μια παρουσίαση στο λογισμικό PowerPoint, την οποία θα παρουσιάσετε στη συνέχεια στις υπόλοιπες ομάδες.

Για την ομάδα 3

Μεταβείτε στη σελίδα: <https://www.juniorsafesearch.com/>

αναζητήστε πληροφορίες για τους φάρους της Ιταλίας, της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης και συγκρίνετέ τους.

Έπειτα σε συνεργασία με τους μαθητές της ομάδας σας ετοιμάστε μια παρουσίαση στο λογισμικό PowerPoint, την οποία θα παρουσιάσετε στη συνέχεια στις υπόλοιπες ομάδες.

Για την ομάδα 4

Μεταβείτε στη σελίδα: <https://www.juniorsafesearch.com/>

και αναζητήστε πληροφορίες για τους φάρους σε θέματα Ναυτιλίας και εντοπίστε τη σημασία των φάρων στην Ναυσιπλοΐα.

Έπειτα σε συνεργασία με τους μαθητές της ομάδας σας ετοιμάστε μια παρουσίαση στο λογισμικό PowerPoint, την οποία θα παρουσιάσετε στη συνέχεια στις υπόλοιπες ομάδες.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της μάθησης θα γίνει με πολυμεθοδική προσέγγιση, στην αρχή αλλά και στη διάρκεια της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου. Αξιολογείται η συνεργασία και

η συμμετοχή των μαθητών, καθώς και οι απαντήσεις τους στις διαδραστικές ασκήσεις των άλλων ομάδων.

Συγκεκριμένα

Α) Η μέθοδος της αυτό-αξιολόγησης θα εφαρμοστεί για να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και ο αναστοχασμός των μαθητών κατά τη διάρκεια της πορείας του σεναρίου. Δια της ίδιας οπτικής των μαθητών θα γίνει ελκυστική η μάθηση και οι μαθητές θα κατανοήσουν τις μαθησιακές επιδιώξεις και τη σχέση ανάμεσα σε αυτές και στα επιτεύγματά τους. Είναι αναγκαίο να είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης.

Β) Θα ακολουθήσει συζήτηση ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους, τις επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους. Αυτό θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει αντιδράσεις των μαθητών και να διευκολύνει την προφορική επικοινωνία αυτών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Γ) Στο τέλος γίνεται έκθεση των καλλιτεχνικών δημιουργιών των μαθητών σε χώρο του σχολείου και παρουσίαση των αποτελεσμάτων στους άλλους μαθητές του σχολείου και διάχυση ή θα μπορούσαν να παρουσιάσουν αφίσες που να διακοσμήσουν τους διαδρόμους. Ανάλογα με το αν είναι ξενόγλωσσο σχολείο ή φροντιστήριο διαφορετικά αποτελέσματα θα παρουσιαστούν και θα στοχεύουν ίσως να μεταδώσουν και γενικές πληροφορίες για τους φάρους αλλά και γνώση γενικά με το εξειδικευμένο λεξιλόγιο της Ιταλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν και στη σελίδα του σχολείου και θα αποτελέσουν μέρος της αξιολόγησης μαζί με άλλες ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες αξιολόγησης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν.

Μεταγνωστικός σχολιασμός

Οι φάροι αποτελούν εξέχουσα μορφή της Ευρωπαϊκής κουλτούρας και είναι μέρος από την πολιτιστική κληρονομιά. Το θέμα των φάρων έχει εξαιρετικά μεγάλο εύρος και εμπλέκει πολλούς επιστημονικούς τομείς. Ένα τέτοιο σενάριο θα μπορούσε να διαρκέσει όλο το διδακτικό έτος. Μερικοί τομείς θα μπορούσαν να αποτελέσουν εφαλτήριο για περαιτέρω εμβάθυνση σε διαφορετικές τάξεις και σε συνδυασμό με άλλες ενότητες των ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ και ΚΕΠΑ/QCER. 1) Αναρίθμητα λογοτεχνικά έργα πεζά και ποιητικά (Ελύτη, Εμπειρίκου, Καββαδία, Κόντογλου, Virginia Woolf, Camb και άλλων) αναφέρονται στους φάρους και μπορούν να συνδεθούν με τη μελέτη της γλώσσας και την λογοτεχνική ανάλυσή τους. 2) Στα εικαστικά, τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις, αξίες και ιδέες του δικού μας και άλλων πολιτισμών. Αναρίθμητα ζωγραφικά έργα με θέμα τους φάρους (Monet, Hopper, Signac, Seura) μπορούν να δώσουν σκέψεις και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη ιδεών για περαιτέρω καλλιτεχνική δημιουργία, διαθεματικά με άλλα μαθήματα. 3) Μορφολογικά, χαρακτηριστικά και κατασκευαστικά στοιχεία των φάρων από αρχιτεκτονικής άποψης είναι άξια μελέτης σε διαφορετικά projects. 4)

Η εμπλοκή του Ελληνικού και Ιταλικού πολεμικού Ναυτικού - που έχουν αντιστοίχως την ευθύνη των φάρων για τις χώρες εκάστου- στη τη φύλαξη και λειτουργία των φάρων είναι από μόνο του ένα θέμα πλούσιο. Επίσης τα στοιχεία ναυσιπλοΐας είναι ένα ακόμα άγνωστο θέματα και προφανώς πολύ συναρπαστικό και σαγηνευτικό για τους μαθητές και εφελτήριο για συζητήσεις και αναλύσεις κάθε είδους.

Οι φάροι ταυτίζονται ιστορικά με την εξέλιξη της ναυσιπλοΐας, της οικονομίας και των κοινωνικών επιτευγμάτων που συνδέονται με αυτές. Αξίες όπως η ιστορία, ο μύθος, η αρχιτεκτονική, το φυσικό κάλλος η ποίηση, η μουσική οι εικαστικές τέχνες συνδέονται με το φως των φάρων και καθένας μπορεί να αποτελέσει γοητευτικό και δελεαστικό αντικείμενο μελέτης.

Τεκμηρίωση & Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία - Πηγές

- Askouni, D. (2011). Schediasmos kai kataskefi faron stin Ellada. Diatrivi Metaptychiakou Diplomatou Ekpaidefsis. Panepistimio Patron. Tmima Politikon Michanikon. Patra 2011, s. 134
- Belavilas, N. (2001) "Faroi kai foteina simata gia ti naftilia sto Aigaio (15os-19os aionas)", Epikoinonies kai metafores stin proviomichaniki periodo. IA' Symposio Istorias kai Technis, Kastro Monemvasias, 23-26 Iouliou 1998, Athina: Politistiko Technologiko Idryma ETVA.
- Epta Imeres – Kathimerini. (1995) Afieroma "Ellinikoi paradosiakoi faroi", 13 Avgoustou.
- Lykoudis, St. (1917-18). Istorikon peri ton ellinikon faron apo tis archaiotitos mechri simeron, Athina: Typografeion Estia.
- Matsangouras I., Theoria kai praxi tis didaskalias, Ekd. Gutenberg, Athina 2011
- Matsangouras I.,- Chatzigeorgiou G., Eisagogi stis epistimes tis paidagogikis, Ekd. Gutenberg, Athina 2009
- Mitakos, D, (2005) «Simeiology entaxis ton Neon Technologion sto Dimotiko scholeio: O daskalos se rolo kleidi gia tin ekpaideftiki tous axiopoisi», s . 260, Athina
- Mitakos, D, & Siasiakos K.(2008) «Mia fora ki enan Kairo itan enas ...I/Y» Praktika 6ou Panelliniou Synedriou me diethni symmetochi «Oi Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion stin Ekpaidefsi» Kypros 25-28 Septemvriou 2008 T.1, s.50-53

Papageorgiou, G. (1996). Ellinikoi petrinoi faroi, Athina: Ekdoseis Ammos.

Tyrou, I. (2021). I Neoteriki Taftotita tis Ekpaidefsis. Simeioseis sto plaisio tou mathimatos «Geniki Didaktiki» tou tmimatos Italikis Glossas kai Filologias tou EKPA.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Rosencrans, G. (1998) The Spelling Book: Teaching Children How To Spell, Not What To Spell. <https://eric.ed.gov/?id=ED423511>

Τ.Π.Ε. και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ιστορία: Το έργο του Μ. Αλεξάνδρου

Σταματοπούλου Μαρία

Φιλολόγος, Μ.Α. στη Δια Βίου Μάθηση και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Α.Π.ΚΥ.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα ψηφιακό σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, όπου οι μαθητές μαθαίνουν για έργο του Μεγάλου Αλεξάνδρου, μέσα σε ένα ψηφιακό ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, αυτενεργούν και, μέσω της ιστορικής διερεύνησης και της δημιουργικής γραφής, καλλιεργούν όψεις τους ιστορικού εγγραμματος τους. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας διαμορφώνει νέες στρατηγικές μάθησης που μπορούν να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες σε πολυτροπικές πηγές, αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και δημιουργούν εργασίες με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, καλλιεργώντας παράλληλα τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, Τ.Π.Ε., σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, δημιουργική γραφή

I.C.T. and Distance Education in History: Alexander the Great

Abstracts

This article presents a digital teaching scenario in History course for the First Grade of High School, where students learn about Alexander the Great, in a digital collaborative environment, act independently and, through historical investigation and creative writing, cultivate their perspectives their literacy history. The use of ICT in the teaching of History forms new learning strategies that can contribute to the construction of historical knowledge. Students search for information in multimodal sources, develop their critical thinking skills and create tasks using New Technologies, while cultivating their digital skills.

Key-Words: History, I.C.T. creative writing,

Εισαγωγή

Οι δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - σύγχρονη και ασύγχρονη- μπορούν να συνδυαστούν άριστα με τις απαιτήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και να επιφέρουν αλλαγές τόσο στον τρόπο διαχείρισης του ιστορικού υλικού όσο και την κατανόηση όψεων του ιστορικού παρελθόντος (Τσιβάς, 2011). Τα ψηφιακά μέσα δύναται να τοποθετήσουν τους μαθητές σε ένα εικονικό πλαίσιο και ως εκκολαπτόμενοι ιστορικοί να διερευνήσουν όψεις του παρελθόντος (Giakoumatou, 2005). Παράλληλα, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται

σε ένα διδακτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. αναδεικνύονται ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις αλλά και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται πιο ελκυστική (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012). Τέλος, επιδιώκεται η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τα ιστορικά υποκείμενα και δρώμενα, αφού οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συνθέσουν τις εμπειρίες ζωής με τις γνώσεις που αποκτούν στην εκπαίδευση (Σουλιώτη, 2012). Ιδιαίτερα, όταν ένα σενάριο διδασκαλίας αγγίζει και υποβοηθά θεματικούς άξονες κι άλλων μαθημάτων στο σχολείο, η γνώση συνδέεται σε ένα ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο και δεν είναι αποσπασματική (Ματσαγγούρας, 2003). Το παρόν σενάριο διδασκαλίας αξιοποιεί τη δημιουργική γραφή που σχετίζεται με το αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Σχετίζεται επίσης με το αντικείμενο της Πληροφορικής, αφού αναπτύσσει ψηφιακές δεξιότητες και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αφού κάποιες δραστηριότητες αγγίζουν κοινωνικά προβλήματα και θέματα (ρατσισμός, ανεξιθρησκία, πολυπολιτισμικές κοινωνίες).

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας που αποσκοπεί να παρακινήσει τους μαθητές στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της πρόσληψης ιστορικών γνώσεων και κατανόησης βαθύτερων αιτίων και συνεπειών που αφορούν μια ιστορική περίοδο και το έργο μια ιστορικής προσωπικότητας. Το γνωστικό πεδίο που εφαρμόζεται είναι το μάθημα της Ιστορίας στην Α΄ Τάξη του Γυμνασίου. Ειδικότερα αφορά στο ΚΕΦ.7. 4. Το έργο του Αλέξανδρου, σελ. 102-103 του παρόντος σχολικού εγχειριδίου. Στο σενάριο αξιοποιούνται κυρίως ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δομημένες και σχεδιασμένες κατάλληλα, ώστε να καθοδηγηθούν οι μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης, εν προκειμένω της ιστορικής γνώσης (Φλουρής, 2003). Δεν εκλείπουν όμως και δραστηριότητες ατομικές. Επίσης, κατά την αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιούνται και ασκήσεις κλειστού τύπου, κυρίως συμπεριφοριστικού χαρακτήρα. Το σενάριο αυτό δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας, αλλά χρησιμοποιήθηκε και κατά το τρέχον σχολικό έτος με παραλλαγές, αφού η σύγχρονη διδασκαλία έγινε στο Εργαστήριο Πληροφορικής δια ζώσης. Το σκεπτικό ήταν ότι οι πλατφόρμες e-me και e-class δε θα πρέπει να παραμείνουν σε αχρηστία μετά το τέλος της πανδημίας, αλλά αποτελούν ψηφιακά εργαλεία που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τα αξιοποιήσουν και στη δια ζώσης λειτουργία του σχολείου. Τέλος, η πρώτη φάση της ασύγχρονης διδασκαλίας λειτουργεί ως ανεστραμμένη τάξη, αφού αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο. Ενώ η δεύτερη φάση της ασύγχρονης διδασκαλίας μέσω της ανάθεσης ποικιλίας εργασιών δημιουργικής γραφής, αξιοποιεί τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού δίνει επιλογές στους μαθητές να δουλέψουν με το δικό τους ρυθμό και ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Πλαίσιο Υλοποίησης

Στο παρόν σενάριο ακολουθείται μια διαδοχική πορεία: ασύγχρονη – σύγχρονη - ασύγχρονη διδασκαλία. Πραγματοποιείται με τη μορφή σύγχρονης και ασύγχρονης

εργασίας των μαθητών/-τριών μέσω της πλατφόρμας του Webex και της e-class αντίστοιχα. Υλοποιείται με τη μορφή εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές και στις μαθήτριες και εκπονούνται αρχικά ασύγχρονα (ατομικές δραστηριότητες) μέσω εργαλείων e-me που ενσωματώνονται στην e-class και στη συνέχεια σύγχρονα (ομαδικές δραστηριότητες) μέσω του webex. Στόχος είναι η ενεργοποίηση των μαθητών/-τριών και η συνεργασία (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές ερευνούν, κρίνουν, αξιοποιούν, συνθέτουν και οικοδομούν τη νέα γνώση (ανακαλυπτική - διερευνητική μέθοδος). Ολοκληρώνεται με την ανάθεση ατομικών εργασιών εξ αποστάσεως, οι οποίες ανατίθενται στους/στις μαθητές/-τριες και εκπονούνται ασύγχρονα μέσω της e-class και δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους μέσω των εργαλείων της e-class (ασύγχρονη διδασκαλία).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

1. Να έρθουν σε επαφή με την ιστορική αφήγηση, με πηγές της εποχής και μεταγενέστερες, να πλουτίσουν τις γνώσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα, να παρατηρούν, να ερευνούν, να αξιολογούν, να κρίνουν, να αναλύουν και να συνθέτουν.
2. Να εκτιμήσουν το πολιτικό, διοικητικό και στρατιωτικό έργο του μεγάλου Αλεξάνδρου και τη σημασία των κατακτήσεών του για την εξέλιξη του πολιτισμού, κατανοώντας στο σύνολό του το πολιτισμικό έργο του Αλέξανδρου.
3. Να συλλάβουν τη σημασία της ίδρυσης των νέων πόλεων και τη διάδοση, διά μέσου αυτών, του ελληνικού τρόπου ζωής.
4. Να κατανοήσουν την αντιρατσιστική πολιτική του Αλέξανδρου και να μάθουν τα κύρια σημεία εφαρμογής της πολιτικής αυτής.
5. Να κατανοήσουν τη σημασία της ελεύθερης διακίνησης ανθρώπων και αγαθών για τη σταθεροποίηση και ανάπτυξη του νέου κράτους.
6. Να αξιολογήσουν τη σημασία της ανεξιθρησκίας.
7. Να κατανοήσουν τι ακριβώς σημαίνει η μυθοποίηση ενός ανθρώπου και γιατί ο Αλέξανδρος μυθοποιείται.
8. Να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο της ομάδας αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας, μέσω του διαμοιρασμού ρόλων και της ανάληψης ευθυνών.
9. Να εξασκηθούν στη διαδικτυακή έρευνα και να γνωρίσουν ψηφιακά εργαλεία, να αποκτήσουν δηλαδή ψηφιακό εγγραμματισμό, που πλέον αποτελεί εφελκυστικό για επιτυχημένη είσοδο στον κόσμο της γνώσης και της εργασίας.
10. Να προσεγγίσουν βιωματικά τον ρόλο των δρώντων προσώπων και τον κόσμο που έζησαν αυτά, μέσα από δραστηριότητες ενσυναίσθησης και δημιουργικής γραφής.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

- Ιστορικές γνώσεις για γεγονότα και καταστάσεις που προηγούνται ιστορικά: το κράτος της Μακεδονίας και η εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου
- Γνώσεις χειρισμού εργαλείων της e-class, e-me content και της webex.
- Εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο

Αναλυτική περιγραφή

Το σενάριο διαρθρώνεται ως εξής: ασύγχρονη – σύγχρονη - ασύγχρονη διδασκαλία. Για το σενάριο αυτό προβλέπονται 2 ώρες σύγχρονης διδασκαλίας. Σημειώνεται ότι η σύγχρονη διδασκαλία έχει διάρκεια 45 λεπτών, γιατί με αυτό το ωράριο λειτουργούσε το συγκεκριμένο σχολείο. Αντίστοιχα ακολουθεί και η ασύγχρονη διδασκαλία, εκτός από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που δίνεται συγκεκριμένη προθεσμία, ώστε οι μαθητές/-τριες να δουλέψουν με τον δικό τους ρυθμό. Η οργάνωση που ακολουθείται έχει ως εξής:

- ασύγχρονη διδασκαλία (δραστηριότητες προετοιμασίας)
- σύγχρονη διδασκαλία (έλεγχος προετοιμασίας - εργασία σε ομάδες- παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια)
- ασύγχρονη διδασκαλία (εργασίες δημιουργικής γραφής, δραστηριότητες αλληλεπίδρασης)

ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το σενάριο ξεκινά με ασύγχρονη διδασκαλία. Μέσα στην πλατφόρμα e-class, στην επιλογή ΜΗΝΥΜΑΤΑ δίνεται η οδηγία στους μαθητές (ατομικά στον καθένα), αφού μελετήσουν τη διδακτική ενότητα «3. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ. Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΗΣ», στον αντίστοιχο σύνδεσμο των διαδραστικών βιβλίων http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2290/Istoria_A-Gymnasiou_html-empl/index_07_03.html να

Α. απαντήσουν μια άσκηση αυτοαξιολόγησης για εμπέδωση Κουίζ / Σετ Ερωτήσεων (Quiz / Question Set) με ασκήσεις συμπλήρωσης κενού, πολλαπλής επιλογής. Οι ασκήσεις αυτού του τύπου είναι συμπεριφοριστικού χαρακτήρα, αλλά στη συγκεκριμένη φάση εξυπηρετούν την εμπέδωση της προαπαιτούμενης γνώσης και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αφού του παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, αλλά γίνεται και εξοικονόμηση χρόνου από τον διδάσκοντα.

Β. να παρακολουθήσουν ένα διαδραστικό βίντεο, το οποίο θα εμπλουτίσει την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου και θα εμπεριέχει και στοιχεία από την επόμενη ενότητα με την οποία θα ασχοληθούμε στη σύγχρονη διδασκαλία (π.χ. τμήμα 10 λεπτών από το ντοκιμαντέρ ΜΕΓΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ - ΣΚΑΪ - ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ - 2009 https://www.youtube.com/watch?time_continue=2319&v=BhIO27nQ96g&feature=e

mb_logo που έχει διαμορφωθεί ειδικά με το εργαλείο interactive video, e-me content). Πρόκειται για μια επανάληψη της προηγούμενης διδακτικής ενότητας και προετοιμασία για την επόμενη και για το τι πρόκειται να συζητηθεί στο δια ζώσης μάθημα (ανεστραμμένη τάξη).

Για την έγκαιρη ειδοποίηση των μαθητών γίνεται αντίστοιχη ανάρτηση και στις ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ της e-class. Επίσης, θα δημιουργηθεί αντίστοιχη Ενότητα στο μάθημα της e-class που θα περιλαμβάνει, εκτός από τα παραπάνω, αναλυτικές οδηγίες, τους στόχους, την πορεία διδασκαλίας και επιπλέον υλικό.

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Με την έναρξη της σύγχρονης διδασκαλίας στο Webex γίνεται έλεγχος της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με τους εξής τρόπους:

- Polling,
- Annotate

Ο διδάσκων έχει ετοιμάσει ένα σύντομο Polling με 10 ερωτήσεις και έχει βρει έναν χάρτη της αυτοκρατορίας, τον οποίο θα διαμοιράσει στους μαθητές. Καλεί τους μαθητές να απαντήσουν στο Polling, για να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα σημαντικότερα γεγονότα, μετά να επισημάνουν τις περιοχές όπου έγιναν οι σημαντικότερες μάχες και να χαράξουν την πορεία της εκστρατείας με το Annotate. Στη δια ζώσης διδασκαλία στο Εργαστήριο Πληροφορικής, το Polling έγινε με Ερωρηματολόγιο σε GoogleForms.

Επίσης, γίνεται αφόρμηση για τη νέα ενότητα. Οι μαθητές περιγράφουν τα όρια της αυτοκρατορίας σηκώνοντας το χέρι τους, για να λάβουν τον λόγο και κάνοντας χρήση του Annotate: Βόρεια, Νότια, Ανατολικά, Δυτικά. Κατόπιν, ψηφίζουν σηκώνοντας το χέρι τους για το αν θεωρούν μεγάλη ή μικρή την αυτοκρατορία του. Τέλος, οι μαθητές απαντούν σύντομα στην ερώτηση: «Γιατί πιστεύουν πως ο Αλέξανδρος ονομάστηκε μέγας;» στο Chat, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους (ιδεοθύελλα). Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή και γίνεται αφόρμηση για τη νέα ενότητα. Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει στην οθόνη μια σύντομη Παρουσίαση του κεφαλαίου «7.4. Το έργο του Αλέξανδρου» που περιέχει και τους στόχους και τη βασική ροή του μαθήματος. Οι μαθητές παρακολουθούν και καθίστανται ενεργοί, αφού η παρουσίαση περιέχει και ασκήσεις Drag and drop.

Κατόπιν γίνεται χωρισμός ομάδων. Οι 25 μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 5 μαθητών μέσω του χωρισμού σε δωμάτια Webex (breakout sessions). Οι μαθητές/-τριες κάθε ομάδας μέσα στο ψηφιακό δωμάτιο μελετούν τα φύλλα εργασίας, προκειμένου να εμβαθύνουν σε επιμέρους θέματα της ενότητας. Τα Φύλλα εργασίας έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και τα έχει αναρτήσει στις Εργασίες της e-class. Οι μαθητές συζητούν και συνεργάζονται, για να ετοιμάσουν τη σύντομη παρουσίασή τους σε Padlet δημιουργώντας ένα σύντομο πολυτροπικό κείμενο (50-80 λέξεων). Τα ΦΕ περιέχουν

οδηγίες, συνδέσμους και πηγές. Αξιοποιώντας αυτά καθώς και με έρευνα στο διαδίκτυο, κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικό θέμα και έχει διαφορετικό στόχο.

1η Ομάδα: Διοίκηση - Στρατός

Στόχο έχει να γράψει ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων, όπου θα παρουσιάζει τα μέτρα που πήρε ο Αλέξανδρος στη διοίκηση και στον στρατό αναφέροντας και τι ήταν ο σατράπης και η σατραπεία και τι ήταν η μακεδονική φάλαγγα και η σάρισα, αφού ψάξει τα λήμματα στο λεξικό www.greek-language.gr μαζί με μια φωτογραφία της μακεδονικής φάλαγγας.

2η Ομάδα: Ανεξιθρησκία - Ρατσισμός

Στόχο έχει να γράψει ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων, όπου θα παρουσιάζει τι σημαίνουν οι όροι: ανεξιθρησκία, ρατσισμός (εκτός από την ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο, δυνατή είναι η χρήση του Ηλεκτρονικού λεξικού του Μ. Τριανταφυλλίδη) και θα εξηγήσει τη φράση του βιβλίου τους: «ο Αλέξανδρος εγκαινίασε μια αντιρατσιστική πολιτική» μαζί με μια σχετική φωτογραφία.

3η Ομάδα: Πολιτισμός

Στόχο έχει να γράψει ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων, όπου θα παρουσιάζει τι σημαίνει το επίθετο πολυπολιτισμικός (εκτός από την ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο, δυνατή είναι η χρήση του Ηλεκτρονικού λεξικού του Μ. Τριανταφυλλίδη) και ποια μέτρα πήρε ο Αλέξανδρος στον τομέα του πολιτισμού μαζί με μια σχετική φωτογραφία.

4η Ομάδα: Οικονομία

Στόχο έχει να γράψει ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων, όπου θα παρουσιάζει τα μέτρα που πήρε ο Αλέξανδρος, για να ενισχύσει την ανάπτυξη της οικονομίας μαζί με μια εικόνα νομισμάτων της εποχής του Αλέξανδρου ή με νομίσματα που απεικονίζουν τον Αλέξανδρο.

5η Ομάδα: Μύθοι για τον Αλέξανδρο

Στόχο έχει να επισκεφτεί τους διαδικτυακούς τόπους <http://www.komvos.edu.gr/mythology/ent6/alexandros.html>

http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=184&cat_id=7

και να διαβάσει τους θρύλους και τις παραδόσεις για τον Μ. Αλέξανδρο. Κατόπιν, οι μαθητές θα επιλέξουν έναν, για να τον αφηγηθούν στους συμμαθητές τους και θα γράψουν ένα σύντομο κείμενο με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν αναφορικά με την ύπαρξη θρύλων για το ιστορικό πρόσωπο μαζί με μια σχετική εικόνα.

Ακολουθεί η Παρουσίαση των Εργασιών στην ολομέλεια. Μέσα σε 3 λεπτά η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει το κείμενο που δημιούργησε. Κατά την παρουσίαση των εργασιών όλοι οι μαθητές γράφουν στο Chat σύντομη κριτική – οι μεν μαθητές της ομάδας που παρουσιάζει κρίνοντας το αποτέλεσμα της δουλειάς τους αναφέροντας δυσκολίες, επίπεδο συνεργασίας (αυτοαξιολόγηση), οι δε μαθητές των υπολοίπων ομάδων κρίνοντας τη δουλειά των συμμαθητών τους (ετεροαξιολόγηση). Καθ' όλη τη διάρκεια των breakout sessions ο εκπαιδευτικός της τάξης επισκέπτεται τα δωμάτια συνεργασίας, λειτουργεί ενισχυτικά επιλύοντας απορίες και ενθαρρύνοντας για τη συνέχιση των εργασιών. Παράλληλα, λειτουργεί ως συντονιστής στην ολομέλεια κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και εστιάζει στον εντοπισμό των ιστορικών γεγονότων και των αιτιακών σχέσεων που τα συνδέουν. Τέλος, γίνεται μια σύντομη δημοσκόπηση με την ερώτηση μοναδικής απάντησης: «Γιατί τελικά ο Αλέξανδρος ονομάστηκε μέγας;» με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για την απήχηση του μαθήματος και τη λήξη με ένα συμπέρασμα της συνεδρίας στη Webex. Στο Εργαστήριο Πληροφορικής η δραστηριότητα αυτή έγινε με τη χρήση συνεργατικών εγγράφων (GoogleForms).

ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το σενάριο συνεχίζεται ασύγχρονα στην e class. Οι μαθητές καλούνται

-Α. να επιλέξουν μία από τις παρακάτω ασκήσεις δημιουργικής γραφής και να την αναρτήσουν στον Τοίχο της e-class, ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγησή τους και από τους συμμαθητές τους.

1. Υποθέστε ότι είστε Μακεδόνας και θέλετε να μετοικήσετε σε μια νεοϊδρυθείσα από τον Αλέξανδρο πόλη. Ετοιμάστε ένα φυλλάδιο – τουριστικό οδηγό που πιθανόν είχε ετοιμάσει το επιτελείο του Αλέξανδρου για να σας πείσει να κατοικήσετε σε μια τέτοια πόλη. Ο οδηγός θα περιλαμβάνει χάρτη με τις πόλεις που ίδρυσε ο Αλέξανδρος, εικόνες, πληροφορίες καθώς και τα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα.

2. Βρισκόμαστε στο 333 π.Χ., ο Αλέξανδρος μαζί με τον αρχιτέκτονα Δεινοκράτη τον Ρόδιο δίνουν από κοινού συνέντευξη τύπου για την ίδρυση μιας νέα πόλης στην Αίγυπτο που θα ονομαστεί Αλεξάνδρεια. Ετοιμάστε ένα κείμενο με τις προγραμματικές δηλώσεις του Αλέξανδρου για την ίδρυση των νέων πόλεων που θα εξηγεί και τον σκοπό που εξυπηρετεί η ίδρυση της Αλεξάνδρειας και των άλλων πόλεων και θα περιλαμβάνει και τον σχετικό χάρτη.

3. Βρείτε τον ορισμό της Παγκοσμιοποίησης στο wikipedia και αντιγράψτε τον. Κατόπιν, δημιουργήστε έναν πίνακα με τις παραμέτρους της παγκοσμιοποίησης στην πρώτη στήλη. Στη δεύτερη στήλη καταγράψτε πώς και αν λειτούργησαν στο κράτος του Αλεξάνδρου. Από τα στοιχεία που καταγράψατε δημιουργήστε ένα σύντομο άρθρο που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα ή στο ιστολόγιο της τάξης με τίτλο «Αλέξανδρος, ο πρώτος οραματιστής της παγκοσμιοποίησης»

4. Η εκστρατεία έχει τελειώσει. Οι Μακεδόνες εξουθενωμένοι αμφισβητούν την εξουσία του Αλέξανδρου. Αναλαμβάνετε να τον υπερασπιστείτε, εκφωνώντας μια ομιλία προς τους στρατιώτες του τονίζοντας τα πλεονεκτήματα του χαρακτήρα του και το έργο του.

5. Επισκεφτείτε τον διαδικτυακό τόπο www.youtube.com. Αναζητήστε τα τραγούδια: Κότσιρας, Αλεξάνδρεια και Παιδική χορωδία, Αλεξάνδρεια Ακούστε τα. Δώστε προσοχή στην εικόνα της Αλεξάνδρειας και στον στίχο. Χρησιμοποιήστε το [moniemaker](http://moniemaker.com) ή το [Fotostory3](http://Fotostory3.com) ή όποιο άλλο πρόγραμμα επιθυμείτε, για να δημιουργήσετε μια ταινία που θα περιέχει κάποιο από τα παραπάνω τραγούδια καθώς και φωτογραφικό υλικό από την αρχαία και σύγχρονη Αλεξάνδρεια. Στους υπότιτλους γράψτε λίγα λόγια για την πόλη (ίδρυση, ιδρυτής, σημαντικά μνημεία και ό,τι άλλο εσείς θεωρήσετε σημαντικό).

6. Διαβάστε το ποίημα του Κ. Καβάφη «Στα 200π.Χ.» Βρείτε τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονται σε αυτό. Κατόπιν φτιάξτε μια ταινία όπου θα απαγγέλλετε το ποίημα με φωτογραφίες και επεξηγηματικά σχόλια για τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονται στο ποίημα.

7. Είστε ένας οικουμενικός πολίτης στο αχανές κράτος του Αλεξάνδρου. Μπορείτε να ταξιδέψετε ελεύθερα, να αγοράστε προϊόντα και να εμπορευτείτε με ευκολία αφού υπάρχει κοινό νόμισμα και να συνεννοηθείτε, αφού η ελληνική ομιλείται παντού. Δίπλα σας κυκλοφορούν κι άλλοι άνθρωποι διαφορετικής καταγωγής με διαφορετικά ήθη και έθιμα και θρησκεία. Περιγράψτε τις σκέψεις σας και τα συναισθήματά σας.

8. Ένας Έλληνας έμπορος και ένας Πέρσης έμπορος συναντιούνται στην αγορά της Αλεξάνδρειας. Γράψτε έναν σύντομο διάλογο.

9. Είστε περιηγητής και φτάνετε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Την πρώτη μέρα περιδιαβαίνετε στην πόλη. Γράψτε τις πρώτες εντυπώσεις σας από την πόλη (δώστε έμφαση στον κόσμο που κυκλοφορεί, στους ήχους, φωνές, χρώματα, κτήρια, μυρωδιές της πόλης).

10. Γράψτε ένα γράμμα στον Αλέξανδρο.

11. Παρακολουθείτε ειδήσεις και βλέπετε το εξής: <https://www.youtube.com/watch?v=9e4kSrwr1xg> Τι ισχυρίζονται για την καταγωγή τους Σύμφωνα με τις ιστορικές σας γνώσεις ευσταθούν οι ισχυρισμοί τους; Κατόπιν ως ιστορικός ερευνητής που είστε μετά από έρευνα που κάνετε στο διαδίκτυο διαβάζετε το εξής άρθρο: <https://www.liberal.gr/apopsi/gnorizete-tous-kalas-kalash/238033> Σε τι συμπεράσματα καταλήγετε για την είδηση; Γράψτε ένα σύντομο κείμενο όπου θα αναφέρετε την είδηση για τη φυλή Καλάς, τους ισχυρισμούς τους και την κριτική σας. Αν η είδηση αυτή σας τράβηξε το ενδιαφέρον, μπορείτε να δείτε περισσότερα εδώ: <https://archive.ert.gr/68695/>

- Β. να χρησιμοποιήσουν τις Συζητήσεις, για να υποβάλλουν ερωτήσεις στον Μ. Αλέξανδρο ως δημοσιογράφοι (η μισή τάξη) σε μια φανταστική συνέντευξη τύπου και οι άλλοι μισοί μαθητές θα απαντούν στις υποβληθείσες ερωτήσεις των δημοσιογράφων.

- Γ. να συνεχίσουν την Κουβεντούλα που θα έχει ξεκινήσει με την ερώτηση « Ζει ο βασιλιάς Αλέξανδρος;» αιτιολογώντας την απάντησή τους

- Δ. να συνεργαστούν στο wiki της e class αναρτώντας σύντομα κείμενα και φωτογραφίες δημιουργώντας ένα πλήρες Βιογραφικό σημείωμα του Μ. Αλεξάνδρου που θα περιλαμβάνει: Γέννηση, Θάνατος, Γονείς, Εκπαίδευση, Αγαπημένα βιβλία/ ήρωες, πιθανά χόμπυ, σημαντικά επιτεύγματα, μυθοποίηση

Οι μαθητές ειδοποιούνται μέσα από τα Μηνύματα και τις Ανακοινώσεις της e-class. Για τις ασκήσεις δημιουργικής γραφής δίνεται η δυνατότητα επιλογής, αφού παρέχεται μια ποικιλία θεμάτων και τύπων κειμένων, κυρίως ψηφιακών πολυτροπικών, προκειμένου να καλυφθούν τα ποικίλα ενδιαφέροντα και δεξιότητες των μαθητών. Οι ασκήσεις αυτές αναρτώνται στον Τοίχο της e-class, για να προκαλέσουν και τα σχόλια των συμμαθητών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι δίνεται συγκεκριμένη προθεσμία, προκειμένου οι μαθητές να αυτορυθμιστούν και να δουλέψουν με τον δικό τους ρυθμό και παρέχεται και ατομική ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή/-τρια από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, οι μαθητές/-τριες αξιολογούνται και από τη συμμετοχή τους στην Κουβεντούλα, τις Συζητήσεις και το wiki.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία χρησιμοποιούνται τα παρακάτω εργαλεία της

Webex

- Polling, Multiple Choice – Single Answer για τον έλεγχο της προηγούμενης γνώσης και τη δημιουργία δημοσκοπήσης για την απήχηση του μαθήματος.
- Annotate για τον έλεγχο της προαπαιτούμενης γνώσης και την ενεργοποίηση των μαθητών
- Share content για την προβολή ψηφιακού υλικού
- Breakout Sessions για τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες εργασίας, έρευνας και συζήτησης
- Chat/Q&A για την επικοινωνία, την ενεργοποίηση των μαθητών, τη διατύπωση σχολίων και την αξιολόγηση των εργασιών
- Raise hands για τη σύντομη διερεύνηση απόψεων των μαθητών και την εύρυθμη επικοινωνία στην τάξη

Κατά την ασύγχρονη διδασκαλία χρησιμοποιούνται τα παρακάτω εργαλεία:

e- me

- e – me content : Interactive video για την εμπέδωση της προαπαιτούμενης γνώσης και την προετοιμασία τους για τη νέα γνώση
- e – me content : Quiz / Question Set για την εμπέδωση της προηγούμενης γνώσης, την αυτοαξιολόγηση και την άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών
- e – me content : Course Presentation για την παρουσίαση της νέας γνώσης

e-class

- Ανακοινώσεις για την επικοινωνία με τους μαθητές και για την ειδοποίησή τους για την ανάρτηση υλικού στην Ενότητα
- Μηνύματα την επικοινωνία με τους μαθητές και για την ειδοποίησή τους για την ανάρτηση υλικού στην Ενότητα καθώς και για την προσωπική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για επίλυση των όποιων προβλημάτων
- Εργασίες για την ανάθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών (φύλλα εργασιών) και για αναλυτικές οδηγίες για αυτές
- Ενότητα για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τους στόχους και την πορεία του μαθήματος καθώς και για την ανάρτηση πολυμέσων και επιπλέον βοηθητικού υλικού
- Τοίχος για ανάρτηση των εργασιών των μαθητών/-τριών και την ενεργή συζήτηση γύρω από το μάθημα μέσω των σχολίων
- Συζητήσεις για τη διατύπωση απόψεων, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών
- Κουβεντούλα για τη ενεργή συζήτηση γύρω από το μάθημα μέσω των σχολίων/απόψεων και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών
- Wiki για τη συνεργασία των μαθητών και την ανάρτηση υλικού για την εκπόνηση ενός κοινού έργου

Πολυμέσα

Αναρτημένα στην αντίστοιχη Ενότητα, στον Τοίχο και στα Φύλλα Εργασίας για την εκπόνηση των εργασιών και την κατάκτηση της νέας γνώσης (Padlet, εξωτερικοί σύνδεσμοι π.χ. ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ – Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, βίντεο, παρουσιάσεις και επιπλέον βοηθητικό υλικό).

Επίλογος

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά μέσα, αφού κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνουν το μάθημα της Ιστορίας πιο ελκυστικό. Η διαδικασία της μάθησης γίνεται διασκεδαστική, αποβάλλει το μηχανιστικό χαρακτήρα της αποστήθισης, γίνεται διερευνητική, αφού δε στηρίζεται σε μια δοτή εκ των προτέρων ιστορική αλήθεια προς παπαγαλισμό. Οι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας έμαθαν να ερευνούν και να πληροφορούνται από το Διαδίκτυο, ασκήθηκαν στη συγγραφή πολυτροπικών ψηφιακών ή μη κειμένων και συνέδεσαν το παρόν τους με την ιστορική πραγματικότητα, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη

και δημιουργικότητα. Το σημαντικότερο, μέσα από τις δραστηριότητες του σεναρίου, ωθούνται να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο ονομάζεται Μέγας κάποιος στην ιστορία, διεισδύοντας ουσιαστικά στη σημασία του έργου του Μ. Αλεξάνδρου και αποβάλλουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους, κάνοντας συνδέσεις σε ένα πρώτο και γενικό πλαίσιο μεταξύ της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης πολυπολιτισμικής πραγματικότητάς τους και της τότε πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τέλος, οι μαθητές/-τριες επικοινωνήσαν σύγχρονα και ασύγχρονα, αντάλλαξαν απόψεις, συνεργάστηκαν και άρχισαν να διαμορφώνουν μια θετική στάση απέναντι στην Ιστορία.

Βιβλιογραφία

- Giakoumatou, T. (2005). When history becomes digitalized. Elearningeuropa.
<http://www.elearningeuropa.info/en/article/When-history-becomes-digitalized>
- Koutsogiannis, D. & Alexiou M. (2012). *Meleti gia ton schediasmo, tin anaptyxi kai tin efarmogi senarion kai ekpaideftikon drastiriotiton gia ti didaskalia tis neoel-linikis glossas sti Defterovathmia Ekpaidefsi*. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas
- Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti scholiki gnosi*. Athina: Grigoris
- Souliotis, M. (2012). *Dimiourgiki grafi, Odigies Plefseos* (vivlio ekpaideftikou, A' ek-dosi). Ypourgeio Paideias kai Politismou, Paidagogiko Institutou, Ypiresia Anaptyxis Programmaton, Kypros
- Tsivas, A. (2011). Paidagogiki axiopoiisi ton dynatotiton ton TPE stin istori-ki ek-paidefsi: Theoritikes kai erevnitikes ekdoches kai prosengiseis. *Themata Epi-stimon kai Technologias stin Ekpaidefsi*, 4(1-3), 151-164.
- Flouris, G. (2003). *I architektoniki tis didaskalias*. Athina: Grigoris.

Αναφορές από το διαδίκτυο

- <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9315?locale=el>
- http://whc.unesco.org/en/list/1455/multiple=1&unique_number=1999
- www.greek-language.gr
- <https://el.wikipedia.org/>
- <http://www.komvos.edu.gr/mythology/ent6/alexandros.html>
- http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=184&cat_id=7

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2319&v=BhIO27nQ96g&feature=emb_logo

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%82_%CE%BF_%CE%9C%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%82

<https://archive.ert.gr/68695/>

Ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Η περίπτωση του eTwinning

Σατλάνης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Ο 21^{ος} αιώνας τον οποίο διανύουμε, ταυτίζεται με τη χρονική περίοδο όπου ο κόσμος μας υφίσταται κομβικές αλλαγές και ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας. Στην εκπαίδευση, η εξοικείωση του προσωπικού με τις Νέες Τεχνολογίες αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς διευκολύνει, εξοικονομεί χρόνο και πόρους, ανοίγοντας ταυτόχρονα νέους δρόμους, ορίζοντες κι ευκαιρίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ευκαιρίας για έναν εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα που του προσδίδει αυτή η εξοικείωση, αποτελεί η παρεχόμενη δυνατότητα συμμετοχής του σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Αυτές οι συνεργατικές κοινότητες οφείλουν να εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, να θέτουν στόχους και να συνθέτουν στρατηγικό πλάνο που να ικανοποιεί το σκοπό τους. Κάτι αντίστοιχο συναντάμε σε διάφορα προγράμματα όπως αυτό του eTwinning, το οποίο έχει μπει για τα καλά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα τα τελευταία χρόνια.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακές κοινότητες μάθησης, καινοτόμες δράσεις, συνεργασία

Digital learning communities. The case of eTwinning

Satlanis Georgios

Primary School Teacher, M.Sc. in Management of Educational Organizations

Abstract

The 21st century we are living in is a period of time when our world is undergoing pivotal changes and digital transformation has entered our lives for good. In education, familiarizing staff with New Technologies is an imperative, as it facilitates, saves time and resources, while opening new paths, horizons and opportunities. A typical example of the opportunity for a 21st century educator to gain this familiarity is the opportunity to participate in digital learning communities. These collaborative communities must ensure the right conditions for the implementation of innovative actions, set goals and formulate a strategic plan that fulfils their purpose. Something similar can be found in various programs such as eTwinning, which has become well-established in everyday educational life in recent years.

Key-Words: Digital learning communities, innovative activities, collaboration

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και την ανάλυση των δεδομένων από τις πρόσφατες έρευνες, θα λέγαμε ότι η διάνοιξη συνεργατικών δρόμων μέσω της ψηφιακής δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολείων συνιστά από μόνη της στοιχείο καινοτομίας. Οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης αποτελούν το εργαλείο για το σκοπό αυτό. Στο παρόν άρθρο,

προσεγγίζεται αρχικά η έννοια «Ψηφιακές κοινότητες μάθησης» και στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτές λειτουργούν υπό την «ομπρέλα» συνεργατικών δικτύων μάθησης. Τα δίκτυα αυτά ενεργούν έχοντας σαφείς στόχους, υπηρετώντας συγκεκριμένο στρατηγικό σχεδιασμό. Ένα παράδειγμα λειτουργίας κοινοτήτων μάθησης σε ψηφιακό περιβάλλον που αξίζει προσοχής και μελέτης είναι αυτή των συνεργατικών δράσεων του eTwinning.

Ψηφιακές κοινότητες μάθησης

Ως ψηφιακή κοινότητα ορίζεται η διαδικτυακή, εξ' αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας τα οποία αλληλεπιδρούν ανταλλάζοντας απόψεις, ιδέες, πρακτικές πάνω σε διάφορες θεματικές κοινού ενδιαφέροντος μέσω της διαμεσολάβησης ψηφιακού περιβάλλοντος (Rheingold, 1993). Τα μέλη των κοινοτήτων αυτών αναπτύσσουν δίαυλους διδακτικής επικοινωνίας μέσα από συνεργατικές ψηφιακές διεργασίες. Διακρίνονται τρία είδη επικοινωνίας μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή:

Α. Απλή διαμεσολάβηση: Αφορά την άμεση επικοινωνία χωρίς την επεξεργασία οποιασδήποτε πληροφορίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η χρήση email, chat rooms κλπ.

Β. Πληροφορική λειτουργία: Έχει να κάνει με την συμμετοχή στην επικοινωνία μέσα από την οργάνωση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας.

Γ. Αλληλεπιδραστική συμμετοχή: Η πρόσωπο με πρόσωπο εξ αποστάσεως επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ράπτης & Ράπτη, 2001, σσ. 47-48).

Σκοπός των ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης εντός δικτύων συνεργασίας είναι να προάγουν την «ανοιχτή κοινωνία», συνδέοντας ανθρώπους της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνεται η ένταση του «εθνοκεντρικού» στοιχείου που έχουν οι κλειστές κοινωνικές ομάδες. Η χρήση Νέων Τεχνολογιών δίνει προστιθέμενη αξία στην ουσιαστική συμμετοχή κι επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων (Ράπτης & Ράπτη, 2001, σσ. 129-130). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών ή σχολείων σε ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς και διάφορους τρόπους όπως:

Συνομιλίες μέσα από forum συζητήσεων (Discussion Forums): Οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν, να παρακολουθούν ή να οργανώνουν μέσω διαδικτύου μια ή περισσότερες συζητήσεις, ανεξάρτητα από το χρόνο και την περιοχή που βρίσκονται.

Συμμετοχή σε ομάδες συζητήσεων (Newsgroup – Usenet): Έχει να κάνει με ομαδοποιημένα μηνύματα που απευθύνονται σε συμμετέχοντες μιας συζήτησης ενός συγκεκριμένου θέματος. Προϋπόθεση αποτελεί η πρόσβαση σε κεντρικό server, η εγκατάσταση προγράμματος ανάγνωσης συζητήσεων (π.χ. Outlook) και η εγγραφή ως συνδρομητής σε ομάδα ενδιαφέροντος.

Γραπτή συνομιλία σε πραγματικό χρόνο (Chat): Αφορά την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων με έναν ή περισσότερους χρήστες με χρήση κειμενογράφου.

Επικοινωνία με ήχο και κείμενο (Audio and Chatting): Οι χρήστες επικοινωνούν ζωντανά (live) με τη δυνατότητα ταυτόχρονης ανταλλαγής μηνυμάτων χωρίς όμως εικόνα. Ουσιαστικά, αυτή η μορφή έχει ήδη ξεπεραστεί, αφού οι περισσότερες νέες εφαρμογές και λογισμικά έχουν ενσωματωμένη τη δυνατότητα video chatting room.

Επικοινωνία μέσω ιδιωτικών μηνυμάτων (Messenger): Δύο ή περισσότεροι χρήστες ανταλλάζουν γραπτές πληροφορίες, προσκαλούν σε ιδιωτικές συζητήσεις κλπ. επιλέγοντας οι ίδιοι τα άτομα ή την ομάδα των ατόμων που μπορούν να βλέπουν τα μηνύματα.

Τηλεδιάσκεψη (Videoconference): Αποτελεί διαδικτυακή υπηρεσία η οποία επιτρέπει σε ανθρώπους να αλληλεπιδρούν, να συνομιλούν και να συνεργάζονται εξ' αποστάσεως, σε πραγματικό χρόνο, μέσω video, ήχου και κειμένου. Στην τηλεδιάσκεψη είναι δυνατός ο διαμοιρασμός, η λήψη, η κοινή χρήση και η επεξεργασία πόρων. Παραδείγματα λογισμικών που υποστηρίζουν τηλεδιασκέψεις είναι τα: MS Teams, WebEx, Zoom, Skype, Paltalk, Discord κλπ (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2005).

Ψηφιακά δίκτυα συνεργασίας ως φορέας καινοτομίας

Συνθήκες και προϋποθέσεις εφαρμογής

Η συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα, εντός δομημένου στρατηγικού πλαισίου υπήρξε τα τελευταία χρόνια καθοριστική. Ψηφιακά μέσα, υλικοτεχνική υποδομή, τεχνογνωσία, καταρτισμένη ηγεσία και ψηφιακός γραμματισμός εμπλεκόμενων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία πάνω στα οποία μπορούν να οικοδομηθούν, αντίστοιχα, καινοτόμες συνεργατικές πρακτικές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Σύμφωνα με τους Bocconi, Kampylis και Punie (2012), υπάρχουν ορισμένα στοιχεία τα οποία προσεγγίζουν συστηματικά την καινοτομία, υπο την προϋπόθεση ότι αυτή προέρχεται από τη μάθηση μέσω ανοιχτών ψηφιακών περιβαλλόντων. Η καινοτομία δεν είναι στατική, αλλά αναβαθμίζεται διαρκώς και προοδευτικά, ώστε η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική και βιώσιμη. Για το λόγο αυτό η παιδαγωγική οφείλει να επιδιώκει:

- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών
- Τη δημιουργία δράσεων προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών
- Την σύνταξη συνεργατικών ομάδων μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων εντός κι εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων με ταυτόχρονη ανάδειξη νέων ρόλων (εκπαιδευτικών και μαθητών)
- Την προώθηση του διαλόγου ως μέσο επίλυσης προβλημάτων
- Την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ανάδειξη «δημιουργικών τάξεων»

Τα προγράμματα σπουδών, οι μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές, η οργάνωση, η ηγεσία, οι υποδομές και η αξιολόγηση αποτελούν δομικά στοιχεία της καινοτομίας. Επομένως, στη συνεργατική δικτύωση ψηφιακών εκπαιδευτικών ομάδων, σχολείων ή κοινοτήτων θα πρέπει οι παραπάνω προϋποθέσεις να λαμβάνονται πάντοτε υπόψιν κατά τη σύσταση και λειτουργία των συνεργατικών πρακτικών (Bocconi, Kampylis, & Punnie, 2012).

Στόχοι και στρατηγικός σχεδιασμός

Οι Νέες Τεχνολογίες και οι ΤΠΕ αποτελούν το εργαλείο με το οποίο μπορεί να στηθεί το οικοδόμημα μιας ψηφιακής εκπαιδευτικής κοινότητας και να σχεδιαστεί στρατηγική πολιτική που θα οδηγεί παράλληλα στη βελτίωση των σχολείων, των διδασκόντων και των επιδόσεων των μαθητών. Η στρατηγική αυτή δομείται πάνω σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές όπως:

- Κοινό όραμα, κοινές αξίες, κοινοί στόχοι
- Συνεργασία βασισμένη σε κανονιστικό πλαίσιο
- Συμμετοχική ηγεσία
- Ανάδειξη αίσθησης του «ανήκειν»
- Αυτονομία κι εξωστρέφεια σχολείων

Στόχος των ΤΠΕ είναι να αποτελέσουν καταλυτικό παράγοντα προώθησης ευκαιριών που θα οδηγούν σε ανακαλυπτικές προσεγγίσεις ανάδειξης κι ανταλλαγής νέων γνώσεων που θα βελτιώνουν τις διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης στην Κοινωνία των Δικτύων. Οι Νέες Τεχνολογίες, ουσιαστικά δεν επιδιώκουν να αναδείξουν τη χρησιμότητά τους, ούτε διαχωρίσουν τα μέλη της κοινότητας σε καλούς ή μη χρήστες. Σκοπός είναι η οικοδόμηση της «αίσθησης του εμείς» (συνδετικό κοινωνικό κεφάλαιο) και της «αίσθησης του εσείς» (γεφυρωτικό κεφάλαιο). Η ομαδική εργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η συμμετοχική διοίκηση και η εξωστρέφεια του σχολείου αποτελούν κομβικούς παράγοντες που στοιχειοθετούν το οικοδόμημα την οργάνωσης της κοινοτικής δικτύωσης με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο δεν αποτελούν επομένως, ανεξάρτητο παράγοντα αλλαγής, αλλά συμμετοχικό φορέα ανάλυσης διασχολικών διαδικασιών εντός δικτυακής κοινότητας που προωθούν την καινοτομία (Meneses & Momino, 2012).

Η καινοτομία παύει να είναι γενική κι αόριστη και αποκτά τη δική της ταυτότητα και βαρύτητα μέσα από τέσσερα στάδια:

A) Γένεση ή κύηση: Αφορά το πρωταρχικό στάδιο της δημιουργίας και περιλαμβάνει τομείς όπως την καταγραφή της προϋπάρχουσας κατάστασης, τα σημεία που παρέχουν χώρο για καινοτόμες παρεμβάσεις και οι προτάσεις που θα προετοιμάσουν τις συνθήκες για συμμετοχή και σχεδιασμό δράσεων.

B) Έναρξη: Έχει να κάνει με τα πρώτα βήματα τα οποία εστιάζουν στη στοχοθεσία της στρατηγικής πολιτικής, του τρόπου με τον οποίο θα χτιστεί η νέα γνώση και της καταγραφής και κατανομής των διαθέσιμων πόρων.

Γ) Ανάπτυξη κι εξέλιξη: Στο στάδιο αυτό μας ενδιαφέρει η καταγραφή και ανάπτυξη των σχεδίων δράσης και κυρίως η ενσωμάτωση της καινοτομίας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας παράλληλα έμφαση στην εξασφάλιση κατάλληλου περιβάλλοντος εργασίας και στην ευελιξία κινήσεων.

Δ) Αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα: Ασχολείται με το κατά πόσο τελικά η καινοτομία λειτουργεί αποτελεσματικά και με το πώς προσαρμόζεται σε κινδύνους όπως η έκθεση σε κατάσταση ρουτίνας ή στις θεσμικές πιέσεις. Επιπλέον, για να μπορεί να καταστεί βιώσιμη, πέρα από αποτελεσματική, θα πρέπει να αναδεικνύει την προοπτική επέκτασης (OECD, 2008).

Η εξασφάλιση της ακολουθίας των παραπάνω φάσεων, θα οδηγήσει στο να καταστεί μια καινοτομία επιτυχής και αφομοιώσιμη από την εκάστοτε ομάδα ψηφιακής δικτύωσης που αναλαμβάνει κάποια δράση. Υπάρχουν ορισμένες πρόσθετες τεχνικές που υπηρετούν το σκοπό αυτό. Καταρχήν, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη η διάρκεια της καινοτόμου δραστηριότητας, εστιάζοντας κατά προτίμηση σε μικρές μεν χρονικές περιόδους, λειτουργικές δε και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των στόχων. Επιπλέον, δε θα πρέπει το κανονιστικό πλαίσιο κι ο τρόπος λειτουργίας να είναι απόλυτα δεσμευτικός, με την έννοια ότι χρειάζεται πάντοτε να υπάρχει μια πιο ευέλικτη προσέγγιση με έμφαση στην ουσιαστική επικοινωνία που θα εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μελών. Τοιούτοτρόπως, αλιεύεται από τα μέλη το αίσθημα της ηθικής δέσμευσης στους στόχους, η φερεγγυότητα και η σταθερότητα. Ο ρόλος της διοίκησης είναι κομβικός, αφού είναι αυτή που διοχετεύει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο για την ομαλή λειτουργία. Τέλος, η εξασφάλιση και η σωστή διαχείριση των πόρων είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία που παρέχουν ασφάλεια και ορθολογική πορεία πλεύσης (OECD, 2008).

Η περίπτωση eTwinning

Το eTwinning αποτελεί μια Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία που ξεκίνησε το 2005 και ωθεί σχολεία, εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες να αναπτύξουν δίκτυα επικοινωνίας, συνεργασίας κι αλληλεπίδρασης μακράς χρονικής διάρκειας, χρησιμοποιώντας μέσω ειδικής πλατφόρμας εργαλεία των ΤΠΕ, με σκοπό να φέρουν εις πέρας ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν πολλαπλά οφέλη. Μέσα από τις εκπαιδευτικές συνεργασίες το eTwinning προσφέρει στα σχολεία την ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσθετες παιδαγωγικές γνώσεις, να μοιραστούν απόψεις και να έρθουν μαζί με τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες εκπαίδευσης. Η συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί με τα εξής προγράμματα:

- *eTwinning*: Συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης κι επιπλέον χωρών όπως η Νορβηγία, η Ισλανδία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Τουρκία, η Κροατία και η FYROM (2005).
- *eTwinning Plus*: Αφορά το διευρυμένο δίκτυο eTwinning που ξεκινά το 2013 εντάσσοντας πλέον και σχολεία από όμορες χώρες όπως την Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, τη Γεωργία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία, την Τυνησία και το Λίβανο.

- *National eTwinning*: Από το 2014 παρέχεται η δυνατότητα συνεργασίας δύο ή περισσότερων σχολείων από την ίδια χώρα.

Κάθε δράση έχει δικαίωμα να λάβει μέρος στον αντίστοιχο ευρωπαϊκό διαγωνισμό και να λάβει την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας. Από τη διαδικασία αυτή εξαιρούνται οι δραστηριότητες του National eTwinning. Το 2014, το eTwinning γίνεται μέρος του προγράμματος Erasmus+ και αποκτά καταλυτικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην ευρωπαϊκή κοινότητα. Στην Ελλάδα υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών Εκδόσεων Διόφαντος (ITYE) (E-Twinning, 2022).

Το eTwinning αποτελεί πρακτικά το πρώτο επίσημο Ευρωπαϊκό Διασχολικό Δίκτυο Συνεργασίας και Πρακτικής όπου κάθε εκπαιδευτικός και σχολείο που προέρχεται από τις παραπάνω χώρες έχει τη δυνατότητα εγγραφής στο δίκτυο, «αδελφοποίησης» με άλλα σχολεία, διενέργειας ανταλλαγής εκπαιδευτικών και μαθητών, χρήσης του υπάρχοντος υλικού, πραγματοποίησης εικονικών συναντήσεων και ανάληψης κοινών έργων με τη χρήση του διαδικτύου. Επιπλέον, ωθεί στη βελτίωση του ψηφιακού γραμματισμού και των μαθητικών επιδόσεων, στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών και γενικότερα στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Τέλος, ξεκάθαρα οφέλη αποτελούν τα αυξημένα κίνητρα που προκύπτουν για όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο (Papadakis, 2016).

Τα παιδαγωγικά οφέλη της διασχολικής συνεργασίας μέσω eTwinning εντοπίζονται σε παραμέτρους όπως:

Αυθεντική μάθηση: διαρκής ενίσχυση κινήτρων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποιοτικές δράσεις.

Συνεργατική προσέγγιση: εκπόνηση δράσεων μέσα από την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολείων.

Ευρωπαϊκή θεώρηση: μέρος της ταυτότητας των έργων eTwinning αποτελεί η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση με την οποία μαθητές διαφορετικών χωρών έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν έχοντας ως σκοπό την εκπόνηση κάποιου κοινού έργου.

Εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες: το eTwinning προωθεί την ενίσχυση των δεξιοτήτων μαθητών κι εκπαιδευτικών με τις Νέες Τεχνολογίες. Οι δράσεις πραγματοποιούνται με τη χρήση online εργαλείων που προσφέρει η πλατφόρμα.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κι επαγγελματική ανάπτυξη: το eTwinning βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της κατάρτισης, της «αναβάθμισης» της διδακτικής πρακτικής και της ανάπτυξης σε επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. (Γιωτόπουλος, Δημακόπουλος, Παγανιά, & Πέττα, 2018).

Όσον αφορά λοιπόν την επαγγελματική ανάπτυξη, θα μπορούσαμε να την προσδιορίσουμε εννοιολογικά, διαχωρίζοντάς την σε δύο κατηγορίες: α) την τυπική επαγγελματική ανάπτυξη και β) την άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη.

Η *τυπική επαγγελματική ανάπτυξη* έχει να κάνει με δράσεις μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning που ικανοποιούν στόχους οι οποίοι έχουν προκύψει από τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε εθνικό ή τουλάχιστον τοπικό επίπεδο. Με απλά λόγια το κράτος αναγνωρίζει τα έργα eTwinning ως μέρος ενός γενικότερου εθνικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Η *άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη* σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα έργο eTwinning το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες ενός εθνικού προγράμματός επαγγελματικής ανάπτυξης, προσφέροντας ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς επίσημη αναγνώριση (π.χ. μονάδες εξέλιξης, καριέρας κλπ), κύρος κι ανάπτυξη κουλτούρας συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης και καινοτομίας με την αρωγή των ΤΠΕ (Vuorikari, Gilleran, & Scimeca, 2011).

Η Ελλάδα είναι από τις χώρες που συγκαταλέγονται σε αυτές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν αγκαλιάσει τη συνεργατική αλληλεπίδραση μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλες αναλογικά. Αυτό μαρτυρείται από τα υψηλά ποσοστά εγγραφής εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα (2,65% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών το 2011). Επιπλέον η χώρα μας αποτελεί μια από τις χώρες με τους υψηλότερους δείκτες επισκεψιμότητας, πράγμα που μαρτυρά ότι το ενδιαφέρον και η γνώση των εκπαιδευτικών για το eTwinning είναι εξαιρετικά μεγάλο, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία που έχουν εγγραφεί στην πλατφόρμα είναι αναλογικά περισσότερα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι στο μέλλον ίσως θα πρέπει να αναπτυχθεί μια στρατηγική προσέγγισης ώστε οι εκπαιδευτικοί αρχικά να γνωρίσουν και στη συνέχεια να δοκιμάσουν να αποκτήσουν εμπλοκή σε διασχολικά online έργα είτε εντός χώρας, είτε σε διεθνές επίπεδο (Vuorikari, Gilleran, & Scimeca, 2011).

Country	Teachers (OECD 2007)	Visitors on eTwinning portal/year	Registered users on eTwinning in May	eTwinning reach May 2010	eTwinning reach May 2011
Austria	100,984	43,610	914	0.90%	1.06%
Belgium	189,930	124,153	1,382	0.70%	0.90%
Czech Republic	105,818	137,322	2,935	2.80%	3.73%
Estonia	17,423	30,589	1,320	7.60%	9.74%
Finland	68,442	46,840	1,472	2.20%	2.83%
France	707,609	401,956	9,298	1.30%	1.86%
Germany	835,980	275,667	4,606	0.60%	0.75%
Greece	148,627	195,768	3,225	2.20%	2.65%
Hungary	135,030	48,746	1,003	0.70%	1.01%
Iceland	6,218	9,810	274	4.40%	7.16%
Ireland	60,718	22,049	671	1.10%	1.43%
Italy	723,870	454,420	7,365	1.00%	1.36%
Luxembourg	6,973	3,036	103	1.50%	1.74%
Netherlands	245,876	65,108	1,684	0.70%	0.93%
Norway	89,480	26,944	1,042	1.20%	1.52%
Poland	521,037	523,791	9,895	1.90%	2.57%
Portugal	157,239	83,339	2,239	1.40%	1.90%
Slovakia	63,184	88,161	2,111	3.30%	4.46%
Slovenia	22,290	34,693	564	2.50%	3.70%
Spain	484,289	477,897	7,966	1.60%	2.23%
Sweden	140,326	61,170	1,992	1.40%	1.98%
Turkey	590,494	496,357	5,941	1.00%	3.62%
United Kingdom	788,575	184,044	8,549	1.10%	1.52%
Average:	-	-	-	1.90%	2.64%

Εικόνα: eTwinning επισκεψιμότητα και συμμετοχή (πηγή: (Vuorikari, et al., 2011))

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη ανάδειξης δημιουργικών σχολικών τάξεων σε Πανερωπαϊκό επίπεδο, υπο τη σκέπη της συνεργατικής πρακτικής και με ταυτόχρονη διάχυση των έργων στο εξωτερικό εθνικό και διεθνές περιβάλλον. Κάτι τέτοιο προσπαθεί να υλοποιήσει το πρόγραμμα eTwinning χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερο «ορατές» αυτές τις τάξεις, χτίζοντας γέφυρες συνεργασίας και διαμοιρασμού ιδεών και πρακτικών μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων (Kampylis, Bocconi, & Punie, 2012).

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή σχολείων σε προγράμματα όπως το eTwinning αποτελεί «στοίχημα» και για τη δική μας χώρα που έχει αντιληφθεί την ανάγκη προώθησης καινοτόμων αλλαγών, προβάλλοντας τη συνεργασία και τη δικτύωση σαν αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις, να καταγραφούν οι στόχοι, και να γίνει ο κατάλληλος στρατηγικός σχεδιασμός που θα οδηγήσει σε εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, δομημένες στη λογική της συνεργασίας εντός ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punnie, Y. (2012). Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *JRC Scientific and Policy Reports*, pp. 7-26. doi:10.2791/90566
- E-Twinning. (2022). Ανάκτηση από <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>
- Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning. In J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhmoibhi, M. Ross, & G. Staples (Ed.), *Conference: Education Matters - Inspire XVII* (pp. 17-28). Tampere, FIN: European Commission, Joint Research Centre. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/235965832_Fostering_innovative_pedagogical_practices_through_online_networks_the_case_of_eTwinning
- Meneses, J., & Momino, J. (2012). Quality schooling in the Network Society: a community approach through the everyday use of the internet. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), pp. 327-348. doi:10.1080/09243453.2012.662156
- OECD. (2008). The Dynamics of Innovation . *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, pp. 175-201. doi:10.1787/9789264047983-en
- OECD. (2008). What Makes Innovations Work on the Ground? *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, pp. 161-172. doi:10.1787/9789264047983-en
- Papadakis, S. J. (2016). Creativity and innovation in European education. 10 years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning, Vol.8*, pp. 282-283. doi:10.1504/IJTEL.2016.10001503
- Rheingold, H. (1993). A slice of life in my virtual community. *Global Networks - A Journal of Transnational Affairs*, p. 58.
- Vuorikari, R., Gilleran, A., & Scimeca, S. (2011). Growing beyond Innovators – ICT-Based School Collaboration in eTwinning. In C. Kloos, D. Gillet, R. Crespo Garcia, F. Wild, & M. Wolpers (Ed.), *6th European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 537-542). Palermo, ITA: Springer. doi:10.1007/978-3-642-23985-4
- Giotopoulos, G., Dimakopoulos, N., Paganía , G., & Petta, E. (2018). eTwinning και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Πλεονεκτήματα και οφέλη. Στο Κ. Γlezou, V. Koltsakis, A. Louvris, & Ν. Τzimopoulos (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning* (ss. 74-81). Πάτρα: ΙΤΥΕ Διοφαντός.

Papadakis, S. Ch., & Chatziperis, N. Th. (2005). *Vasikes Dexiotites stis Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias*. Athina: Paidagogiko Institutouto EAITY.

Raptis, A., & Rapti, A. (2001). *Mathisi kai Didaskalia stin epochi tis Pliroforias - Oliki Prosengisi* (Tom. A). Athina: Aristotelis Raptis.

«Gesund essen, international kochen»

Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας

Μπούνας Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.E.S., PhD

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο πραγματεύεται τη θεματική της διατροφής, θέτοντας στο επίκεντρο την υγιεινή διατροφή και την επαφή των μαθητών με τη διεθνή κουζίνα. Έχει διεξαχθεί στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας σε ελληνικό Γυμνάσιο. Αφενός εστιάζει σε μια διαθεματική προσέγγιση της θεματικής και αφετέρου δίνει έμφαση στη χρήση των Τ.Π.Ε. Αρχικά, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με προϊόντα, τιμές και διαλόγους σε σουπερμάρκετ καταλήγοντας να συντάξουν μια ηλεκτρονική λίστα αγορών. Στη συνέχεια μαθαίνουν να εξερευνούν γερμανόφωνο εκπαιδευτικό ιστολόγιο εστιάζοντας στη θεματική της ενδεδειγμένης διατροφής και δημιουργούν τη δική τους διατροφική πυραμίδα. Τέλος, έρχονται σε επαφή με τη γαστρονομία άλλων χωρών και δημιουργούν τις δικές τους διαδραστικές αφίσες, παρουσιάζοντας συνταγές που έχουν επιλέξει. Οι δραστηριότητες κάθε ενότητας αποσκοπούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως η συνεργατικότητα, η ψηφιακή επικοινωνία και η δημιουργικότητα. Επίσης, όπου είναι δυνατό, δίνεται προτεραιότητα στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: λίστα αγορών, διατροφική πυραμίδα, συνταγές μαγειρικής, ψηφιακός γραμματισμός

«Gesund essen, international kochen»

A teaching scenario in the subject German as a foreign language

Bounas Thomas, Teacher of German language, M.E.S., PhD

Abstract

The present teaching scenario deals with the topic of nutrition and focuses on the development of healthy eating habits. It is based on an interdisciplinary approach emphasizing the use of ICT in the German language classroom. More specifically, after familiarizing themselves with useful words and expressions people use when shopping in a supermarket, students are asked to compile an online shopping list. Then, they learn how to explore an educational blog in order to find information about a healthy and balanced diet and they are assigned the task to create their own food pyramid. Finally, they learn about the gastronomy of other countries and create interactive posters with their favourite recipes. In this scenario, special attention has been given to experiential and collaborative learning and the activities of each module aim to promote the 21st century skills, such as collaboration, digital communication and creativity.

Key-Words: shopping list, healthy eating pyramid, recipes, digital literacy

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται κατά τη διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών σε μια σειρά από δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο γλωσσομάθειας A1 (Κ.Ε.Π.Α) και απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα 13-15 ετών. Στην προκειμένη περίπτωση το σενάριο έχει εφαρμοστεί στη Β΄ Γυμνασίου, σε ελληνικό δημόσιο σχολείο. Καθώς το θέμα αφορά στην υγιεινή διατροφή, προτείνεται να διεξαχθεί διαθεματικά και να συνδυαστεί με πρόγραμμα αγωγής υγείας. Συγκεκριμένα, μπορεί να ενταχθεί στο στάδιο γενικής ευαισθητοποίησης, στο στάδιο διερεύνησης ή και στο στάδιο εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος (Στάππα-Μπυρτζίνη, 2010).

Οι μαθητές/τριες καλούνται να γίνουν αποκωδικοποιητές, συμμετοχοί, χρήστες και αναλυτές πολυτροπικών κειμένων (Jewitt, 2009), κυρίως ιστοσελίδων (Meier, 2016), ψηφιακών εικόνων και βίντεο σχετικά με υγιεινή διατροφή και συνταγές μαγειρικής. Ανταποκρίνονται έτσι σε καθέναν από τους ρόλους που περιγράφονται στο θεωρητικό μοντέλο των τεσσάρων πόρων αναφορικά με τον κριτικό γραμματισμό (Luke & Freebody, 1999). Ιδιαίτερης σημασίας μέσα στο πλαίσιο αυτό ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού ως ικανότητας κατανόησης και παραγωγής εικόνας (Hecke, 2012).

Σε επιμέρους δραστηριότητες, είτε πρόκειται για δημιουργία ηλεκτρονικής λίστας αγορών είτε για δημιουργία διαδραστικής αφίσας είτε για άντληση και ταξινόμηση πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό είτε για σύνταξη κειμένων, επιλέγεται η εργασία σε ζεύγη ή σε ομάδες ώστε οι μαθητές/τριες να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Meyer, 2003).

Η ενασχόληση των μαθητών με τραγούδι και με αυθεντικά κείμενα στη γλώσσα-στόχο, και η δημιουργία μέσω αυτών ηλεκτρονικής λίστας αγορών, διατροφικής πυραμίδας και ψηφιακής αφίσας με συνταγές μαγειρικής προσφέρει άμεσα πλεονεκτήματα βιωματικής μάθησης (Gudjons, 2001, Mattar, 2018).

Τέλος, η πρόσβαση των μαθητών/τριών σε μια σειρά από ψηφιακά και διαδραστικά εργαλεία, ενισχύουν τις δυνατότητές τους όχι μόνο αναφορικά με τον ψηφιακό γραμματισμό. Από τη μία ενισχύεται ο πληροφοριακός τους γραμματισμός ως ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης της πληροφορίας και από την άλλη ο κοινωνικός ως διαπροσωπική αλληλεπίδραση μέσω ψηφιακής επικοινωνίας (Lotherington & Jenson, 2011; Grafe et al., 2019, Mitsikopoulou, 2019).

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Γερμανικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Συνδέεται με το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου Deutsch - ein Hit 1, Τεύχος Β, Lektion 7: „Guten Appetit“.

Προφίλ μαθητών/τριών: Τάξη Β΄ Γυμνασίου, 8 κορίτσια / 12 αγόρια.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1. Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Κ.Ε.Π.Α.

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες, δια ζώσης διδασκαλία.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Υπάρχει η απαραίτητη υλικο-τεχνική υποδομή στο εργαστήριο πληροφορικής, διαδραστικός πίνακας, 20 Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Είτε γνωρίζουν εκ των προτέρων είτε εισάγονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και εργαλεία, όπως τα εξής: liveworksheets, photodentro, wakelet, tshopra, Deutschmusikblog, answergarden, wordle, canva, GoogleForms καθώς και το ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης (eclass). Ψηφιακά φύλλα εργασίας παραλαμβάνουν μέσω της πλατφόρμας eclass του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, όπου διατηρούν λογαριασμό. Γνωρίζουν ήδη από προηγούμενες ενότητες βασικό λεξιλόγιο που αφορά διατροφικές συνήθειες.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και Α.Π.Σ.

Οι αναλυτικοί δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας για το επίπεδο Α1 σε συνδυασμό με την εμπλοκή νέων τεχνολογιών που έχουν τεθεί από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών συνδέονται άμεσα με τους στόχους του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου. Επίσης, οι θεματικές του σεναρίου (αγορές σε σουπερμάρκετ, προϊόντα διατροφής, διατροφικές συνήθειες) προτείνονται στο ΕΠΣ-ΞΓ (ΦΕΚ 2871/Β΄/09-09-2016). Αναλυτικότερα οι στόχοι αυτοί έχουν ως εξής:

(α) Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

Κατανόηση γραπτού λόγου

- να κατανοούν απλά διατυπωμένα σχόλια σχετικά με φωτογραφίες που βρίσκει κανείς σε ιστοσελίδες.
- να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με διατροφικά προϊόντα και συνταγές μαγειρικής και να τις ταξινομούν.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

- να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες σχετικά με συνταγές μαγειρικής.

- να προβαίνουν σε σύνταξη ηλεκτρονικής λίστας αγορών σε σουπερμάρκετ και σε δημιουργία ψηφιακής διατροφικής πυραμίδας αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.

Κατανόηση προφορικού λόγου

- να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα σχετικά με το περιεχόμενο σύνοψης εκφοράς λόγου (καθαρά ηχογραφημένης), όπως διαλόγου σε σουπερμάρκετ.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

- να περιγράφουν προϊόντα σουπερμάρκετ και δραστηριότητες εκτέλεσης μιας μαγειρικής συνταγής, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και πολύ απλά προτασιακά σχήματα.

Γλωσσικά μέσα

- να επαναλάβουν λεξιλόγιο, να μάθουν νέο και να το χρησιμοποιούν σχετικά με υγιεινή διατροφή, τιμές προϊόντων, δραστηριότητες στην κουζίνα.

Κειμενικοί τύποι

- να εξοικειωθούν με ψηφιακές φωτογραφίες εμπλουτισμένες με κείμενο, εκπαιδευτικό ιστολόγιο, βιντεοκλίπ γερμανικών τραγουδιών.

(β) Σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας:

- να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για την κατανόηση, παραγωγή και παρουσίαση πληροφοριών. Αυτά είναι η έρευνα σε ιστολόγιο, η σύνταξη ηλεκτρονικής λίστας αγορών, η δημιουργία συννεφώλεξου, ψηφιακής διατροφικής πυραμίδας και διαδραστικής αφίσας.
- να αποκτήσουν ψηφιακές γνώσεις επεκτείνοντας τη νέα γνώση, τη χρήση της τεχνολογίας και της πληροφορίας και εκτός σχολικής τάξης. Αυτό το πετυχαίνουν κοινοποιώντας τα αποτελέσματα των εργασιών τους στο ιστολόγιο της τάξης.

(γ) Σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο:

- να συνεργάζονται και να επικοινωνούν, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας.
- να έρθουν σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία άλλων χωρών, καθώς ερευνούν τις διατροφικές τους συνήθειες.

Περιγραφή σεναρίου

1^η Διδακτική ώρα: Im Supermarkt

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση / Προϊόντα και τιμές

Διάρκεια: 15΄

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο διάρκειας 1min58sec, στο οποίο παρουσιάζεται διάλογος σε σουπερμάρκετ μεταξύ πωλήτριας και πελάτισσας σχετικά με τις τιμές και την ποιότητα οπωροκηπευτικών προϊόντων. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση που ακολουθεί ρωτώντας: Ποιες λέξεις ήταν γνωστές; Τι πραγματεύεται το βίντεο; Τι μπορεί να γίνει μετά; Πώς κρίνετε τη σκηνή που είδατε;

Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι/ες σε δυάδες, μεταβαίνουν σε ενότητα του Φωτόδεντρου, όπου καλούνται εισαγωγικά να ταξινομήσουν προϊόντα και στη συνέχεια να κάνουν άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου σχετικά με τα προϊόντα και τις τιμές τους.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με αυθεντικές συνθήκες γερμανικού σουπερμάρκετ και διαπροσωπικής επικοινωνίας σε αυτό, επαναλαμβάνουν και εμπειδώνουν γνωστό λεξιλόγιο που αφορά προϊόντα και τις τιμές τους.

2η Δραστηριότητα: Συσκευασίες

Διάρκεια: 15΄

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μέσω PPT σύντομα (περίπου τρία λεπτά) διάφορα προϊόντα σουπερμάρκετ μαζί με τις συσκευασίες τους ώστε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο.

Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι/ες σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, παραλαμβάνουν ψηφιακό φύλλο εργασίας (1^ο ΦΕ, παραπομπή σε liveworksheets), όπου καλούνται να αναγράψουν κάτω από φωτογραφίες προϊόντων την αντίστοιχη συσκευασία. Η ομάδα που τελειώνει πρώτη παρουσιάζει τις λέξεις στην ολομέλεια.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο που αφορά προϊόντα και τις συσκευασίες τους. Αναπτύσσουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό, επεξεργαζόμενοι ψηφιακό φύλλο εργασίας.

3η Δραστηριότητα: Ηλεκτρονική λίστα αγορών

Διάρκεια: 15'

Ο εκπαιδευτικός παραπέμπει τους/τις μαθητές/τριες (2^ο ΦΕ) στην ιστοσελίδα <http://www.tshoppa.de/> και εξηγεί πώς θα δημιουργήσουν μια ηλεκτρονική λίστα αγορών και πώς θα τη διαμοιραστούν στο ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης (eclass). Οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες των πέντε απόμων. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα διαφορετικό θέμα:

Ομάδα Α': Abschlussparty

Ομάδα Β': Klassenausflug

Ομάδα Γ': Für meine Familie einkaufen

Ομάδα Δ': Für meine Großeltern einkaufen

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να συντάξουν ένα κείμενο αγορών και να επικοινωνήσουν μέσω αυτού. Εμπεδώνουν λεξιλόγιο που έμαθαν και αναπτύσσουν τον πληροφοριακό τους γραμματισμό. Επίσης, επικοινωνούν τα αποτελέσματά τους πέρα από τα όρια της τάξης.

2^η Διδακτική ώρα: Die Ernährungspyramide

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση

Διάρκεια: 10'

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα την παρακάτω παγωμένη εικόνα από βιντεοκλίπ τραγουδιού που θα δουν οι μαθητές/τριες κατά την επόμενη δραστηριότητα:



Η φωτογραφία είναι παγωμένη εικόνα από εδώ.

Οι μαθητές/τριες απαντάνε σε ερωτήσεις, όπως: Τι πραγματεύεται η εικόνα; Ποιες λέξεις αναγνωρίζετε; Πώς λέγεται η «διατροφή» στα γερμανικά; Πώς είναι οργανωμένες οι πληροφορίες; Ποια από τα προϊόντα που εικονίζονται μπορείτε να αποδώσετε στα γερμανικά; Σε ποιους απευθύνεται η εικόνα; Έχετε δει αντίστοιχες διατροφικές πυραμίδες; Τι σημαίνει για σας υγιεινή διατροφή;

Αποτελέσματα: Διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Εισαγωγή στο θέμα που θα ακολουθήσει. Επανάληψη γνωστού λεξιλογίου και μια πρώτη επαφή με το νέο.

2η Δραστηριότητα: Τραγούδι / Διατροφική πυραμίδα

Διάρκεια: 25'

Οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν στο ιστολόγιο Deutschmusikblog όπου διαπιστώνουν ότι παρουσιάζονται δεκάδες γερμανικά τραγούδια και ασκήσεις για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Στη μηχανή αναζήτησης γράφουν τον τίτλο του θέματος που θα ασχοληθούν: *Ernährung* (διατροφή). Από τα αποτελέσματα επιλέγουν εκείνο με τον τίτλο Ernährungspyramide (διατροφική πυραμίδα). Τώρα μπορούν να ακούσουν στην ολμέλεια το τραγούδι διάρκειας 3min42sec που αφορά τη διατροφική αλυσίδα. Ύστερα μεταβαίνουν στην ίδια σελίδα σε επεξηγηματικό βίντεο διάρκειας 1min33sec (A1-Erklärfilm), όπου επαναλαμβάνεται το λεξιλόγιο της διατροφικής πυραμίδας. Με βάση το τραγούδι και το επεξηγηματικό βίντεο, οι μαθητές/τριες καλούνται μέσω φύλλου εργασίας (3° ΦΕ) να κάνουν διαδραστική άσκηση, όπου με βάση οδηγίες υγιεινής διατροφής επιλέγουν προϊόντα για κάθε επίπεδο της δικής τους, προσωπικής διατροφικής πυραμίδας. Κάθε μαθητής/τρια δημοσιεύει την πυραμίδα που δημιούργησε σε κοινό wakelet. Ο σύνδεσμος του τελικού wakelet κοινοποιείται στο ιστολόγιο της τάξης.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να περιηγούνται σε εκπαιδευτικό ιστολόγιο και να αναζητούν τραγούδια και συνοδευτικό υλικό αναλόγως του επιπέδου τους γλωσσομάθειας. Μαθαίνουν και εμπεδώνουν λεξιλόγιο που αφορά τη διατροφική πυραμίδα. Επιπλέον αναπτύσσουν συνείδηση υγιεινής διατροφής και επικοινωνούν με κοινό εκτός τάξης δημοσιεύοντας τα αποτελέσματά τους.

3η Δραστηριότητα: Παρουσίαση / Αξιολόγηση

Διάρκεια: 10'

Στον διαδραστικό πίνακα προβάλλεται η ιστοσελίδα <https://answer garden.ch/create/>. Δίνεται αρχικά ο κεντρικός όρος *Ernährung* (διατροφή) και οι μαθητές/τριες σηκώνονται με τη σειρά και γράφουν στη διαδραστική επιφάνεια κάθε φορά μία λέξη από όσες έμαθαν στη διδακτική ώρα. Τα αποτελέσματα εξάγονται στην ιστοσελίδα <http://www.wordle.net/>. Το τελικό συννεφολέξο - wordle αναρτάται στο ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες συγκεντρώνουν αυτό που διδάχτηκαν, το παρουσιάζουν και συγχρόνως αξιολογούν τον εαυτό τους. Επίσης, αναπτύσσουν τον ψηφιακό τους γραμματισμό, καθώς κάνουν διαδραστική άσκηση και χρήση δύο ψηφιακών εργαλείων.

3η Διδακτική ώρα: International kochen

1η Δραστηριότητα: Αφόρμηση

Διάρκεια: 5΄

Προβάλλεται η ακόλουθη ψηφιακή φωτογραφία στην οποία έχει προστεθεί από τον εκπαιδευτικό κείμενο:

Was kochst du?

Schau in deinen Kühlschrank! Was kochst du aus diesen Zutaten? Hast du eine Idee?



Η φωτογραφία είναι ανακτημένη από [εδώ](#).

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις, όπως: Τι πραγματεύεται το κείμενο; Για ποιο λόγο απεικονίζονται τα υλικά; Μπορείτε να αναφέρετε τα υλικά που απεικονίζονται στα γερμανικά; Τι σημαίνουν οι αναγραφόμενες ερωτήσεις; Τι θα μαγειρεύατε με τα υλικά αυτά;

Αποτελέσματα: Διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και εισαγωγή στο θέμα. Εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου και επανάληψη λεξιλογίου της ενότητας.

2η Δραστηριότητα: Λεξιλόγιο εκτέλεσης μαγειρικής συνταγής

Διάρκεια: 10΄

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο-καρτούν διάρκειας 1min όπου παρουσιάζεται ένας μάγειρας και οι δραστηριότητές του στην κουζίνα. Ο εκπαιδευτικός δρα

διευκολυντικά σταματώντας την προβολή όπου χρειάζεται, επαναλαμβάνοντας λέξεις ή ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να τις επαναλάβουν. Παραλαμβάνουν φύλλο εργασίας (4^ο ΦΕ) με εικόνες δραστηριοτήτων μαγειρικής (λεξικό εικόνων) και υπογραμμίζουν όσες λέξεις άκουσαν και είδαν στο βίντεο.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο και ρήματα που αφορούν δραστηριότητες στην κουζίνα ή εκτέλεση μαγειρικής συνταγής. Εξασκούνται επίσης στην κατανόηση προφορικού λόγου εντοπίζοντας σε εικονολεξικό ρήματα που άκουσαν.

3η Δραστηριότητα: Δημιουργία διαδραστικής αφίσας

Διάρκεια: 30΄

Δημιουργούνται τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες των πέντε ατόμων. Ο εκπαιδευτικούς διανέμει το ψηφιακό φύλλο εργασίας (5^ο ΦΕ) με τίτλο *Poster erstellen*, βοηθάει στην κατανομή των ρόλων εντός της ομάδας και υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στις δραστηριότητές τους και κυρίως στη χρήση του εργαλείου canva.

Οι ομάδες κάνουν έρευνα στο διαδίκτυο και επιλέγουν ένα τυπικό γεύμα μιας χώρας ως εξής:

Α΄ Ομάδα: Ελλάδα

Β΄ Ομάδα: Γερμανία

Γ΄ Ομάδα: Γαλλία

Δ΄ Ομάδα: Ιταλία

Αν το επιθυμούν, μπορούν να επιλέξουν οποιαδήποτε άλλη χώρα. Στη συνέχεια εντοπίζουν τα υλικά και τον τρόπο που παρασκευάζεται το γεύμα. Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια διαδραστική αφίσα με βάση το περιβάλλον www.canva.com όπου θα παρουσιάζεται η φωτογραφία του φαγητού, ο τίτλος του, τα συστατικά και απλές οδηγίες εκτέλεσης της συνταγής. Στις οδηγίες εκτέλεσης οι μαθητές/τριες θα κάνουν χρήση των ρημάτων από το προηγούμενο φύλλο εργασίας (4^ο ΦΕ).

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τον πληροφοριακό και ψηφιακό τους γραμματισμό κάνοντας έρευνα στο διαδίκτυο, εντοπίζοντας και αποθηκεύοντας συγκεκριμένες πληροφορίες και κάνοντας χρήση ψηφιακών εργαλείων. Εξασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και σε γλωσσικά μέσα που αφορούν εκτέλεση μαγειρικής συνταγής. Έρχονται σε επαφή με κουλτούρες άλλων χωρών, ερευνώντας τυπικά γεύματα των χωρών αυτών.

4^η Διδακτική ώρα: Präsentation und Auswertung

1η Δραστηριότητα: Παρουσίαση διαδραστικών αφισών

Διάρκεια: 25΄

Δίνεται χρόνος 5΄ στις τέσσερις ομάδες για να συντονίσουν τον τρόπο παρουσίασης των διαδραστικών αφισών που δημιούργησαν στην προηγούμενη ενότητα. Ορίζονται δύο ή και περισσότεροι ομιλητές εντός κάθε ομάδας.

Στη συνέχεια παρουσιάζει κάθε ομάδα μέσω διαδραστικού πίνακα στην ολομέλεια την αφίσα της και απαντά σε τυχόν ερωτήσεις.

Στο τέλος των παρουσιάσεων, εκπρόσωποι των ομάδων φροντίζουν να αναρτηθούν οι ψηφιακές αφίσες στο ιστολόγιο της ηλεκτρονικής τάξης ώστε να υπάρξουν σχόλια και ανατροφοδότηση και από κοινό εκτός τάξης.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες καλλιεργούν δεξιότητες φυσικής και ψηφιακής επικοινωνίας και εξασκούνται στον προφορικό λόγο.

2η Δραστηριότητα: Αποτίμηση / Αξιολόγηση

Διάρκεια: 20΄

Στην ολομέλεια γίνεται συζήτηση για τα θετικά και αρνητικά σημεία του σειράς μαθημάτων *Gesund essen, international kochen*. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός. Οι μαθητές/τριες αναστοχάζονται σχετικά με το σενάριο συνολικά και κάνουν τις παρατηρήσεις τους. Καλούνται στη συνέχεια να συμπληρώσουν ανώνυμο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεναρίου.

Η τελική ανατροφοδότηση των μαθητών ετοιμάζεται μετά το πέρας και της 4^{ης} διδακτικής ώρας από τον εκπαιδευτικό και αποστέλλεται μέσω προσωπικού μηνύματος στην ηλεκτρονική τάξη ατομικά στους/στις μαθητές/τριες (6^ο ΦΕ).

Αποτελέσματα: Μέσω του αναστοχασμού, της τελικής αποτίμησης και της ανατροφοδότησης οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα για πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του σεναρίου, για την αυτοαξιολόγησή τους ως προς το γνωστικό αντικείμενο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, για σημεία προς βελτίωση και προτάσεις επέκτασης του σεναρίου.

Φύλλα εργασίας

Όλα τα φύλλα εργασίας, με την αρίθμηση που αναφέρονται στην περιγραφή του σεναρίου, είναι διαθέσιμα [εδώ](#).

Συμπεράσματα

Κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου *Gesund essen, international kochen*, αλλά και με την επισκόπηση των απαντήσεων στο τελικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο των μαθητών, διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Καταρχάς, το ενδιαφέρον των περισσότερων μαθητών παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της σειράς. Οι ίδιοι/ες τόνισαν ότι οι εργασίες σε ομάδες οδήγησε σε πιο ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη. Τα περιθώρια αυτενέργειας που τους δόθηκαν σε συνδυασμό με τον απλά υποστηρικτικό ή διευκολυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους έδωσαν μεγαλύτερο κίνητρο να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Οι βιωματικές δραστηριότητες και η επαφή με αυθεντικά κείμενα της γλώσσας-στόχου βοήθησαν στην κατάκτηση και εμπέδωση νέας γνώσης. Επιπροσθέτως, η θεματική του σεναρίου τους ώθησε στον αναστοχασμό αναφορικά με τον τρόπο διατροφής τους και την υγιεινή διατροφή γενικότερα.

Τα περισσότερα ψηφιακά εργαλεία χαρακτηρίστηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ενδιαφέροντα και οικεία ως προς τη χρήση τους, καθώς προσέδωσαν μια παιγνιώδη μορφή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ιστοσελίδες στις οποίες περιηγήθηκαν ήταν εξολοκλήρου γερμανόφωνες, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις για κατανόηση λεπτομερειών να ζητηθεί η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Προστιθέμενη αξία έχει ωστόσο το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα μετά το πέρας των μαθημάτων να συνεχίσουν με δική τους πρωτοβουλία να κάνουν χρήση των εργαλείων που διδάχτηκαν ή να περιηγούνται σε εκπαιδευτικό ιστολόγιο με βάση τη θεματική που θα επιλέξουν.

Εν γένει οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι εξυπηρετήθηκε ο στόχος της καλλιέργειας ψηφιακών, πληροφοριακών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επίσης, οι μόνιμοι στόχοι του ξενόγλωσσου μαθήματος που αφορούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου επιτεύχθηκαν μέσω της εναλλαγής των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Ως προς την επέκταση του σεναρίου υπάρχει καταρχάς το θετικό σημείο της διαθεματικής του διάστασης. Συνεπώς, μπορεί να εμπλουτιστεί, αφενός να ενταχθεί σε πρόγραμμα αγωγής υγείας και αφετέρου να υπάρξει συνεργασία με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως π.χ. της Οικιακής Οικονομίας. Από την άλλη η θεματική προσφέρεται για διεθνή συνεργασία σχολείων, με αυθεντική επικοινωνία για τις διατροφικές συνθήκες κάθε χώρας, ανταλλαγή τοπικών συνταγών μαγειρικής και άλλων σχετικών δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (2016). Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton. Apofasi 141417/D2/2016, *Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses sto Dimotiko kai sto Gymnasio* (FEK B'/09-09-2016).
- Grafe, S., Herzig, B., & Tulodziecki, G. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen, Projektunterricht und Schüleraktivität*. 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hecke, C. (2012). Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. *English and American Studies in German*, 2012 (1), 95-96.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. In C. Jewitt, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abington: Routledge.
- Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia ti glossa (K.E.P.A.): ekmathisi, didaskalia, axiologisi. Symvoulío gia tin Politistiki Synergasia, Epitropi Paideias, Tmima Sygchronon Glosson, Strasvourgo. Teleftaia anaktisi 10/08/2022 apo http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.
- Lotherngton, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226-246.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21 (2), 201-217, esp. 207f.
- Meier, S. (2016). 18. Websites als multimodale digitale Texte. In N. Klug & H. Stöckl (Ed.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, 410-436. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband*. 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Mitsikopoulou, V. (2019). Nea keimeniki pragmatikotita kai i anaptyxi glossikou kai psifiakou grammatismou. Enotita 1.2: Pollaploi kai neoi grammatismoi. Se Epimorfosi B2 Epipedou, T. P. E. Systada: Xenes Glosses, Epimorfotiko Yliko.

Eniaio Tefchos Ylikou Anaforas B2 gia tis Xenes Glosses. Ekdosi 1i. Athina: ITYE, Diofantos.

Stappa-Mourtzini, M., *Agogi Ygeias: Vasikes arches - Schediasmos programmatos-Egcheiridio gia ekpaideftikous protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis*, Y.E.P.Th., Panepistimio Ioanninon, Tmima Filosofias, Paidagogikis kai Psychologias, 23-31, 55-56. Teleftaia anaktisi 22/08/2022 apo <https://repository-edu111.ekt.gr>.

Ψηφιακός εκφοβισμός. Μια παροντική, ρέουσα, ανεπούλωτη πληγή

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

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

Περίληψη

Με την καταϊγιστική ανάπτυξη των μέσων της τεχνολογίας ενθαρρύνθηκε ο ψηφιακός εκφοβισμός, ο οποίος έχει πάρει μεγάλες και αρνητικές διαστάσεις στις μέρες μας, με τις συνέπειές του να επηρεάζουν, πέρα από τα άτομα, και τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου. Το ανησυχητικό είναι ότι αυτός ο εκφοβισμός αυξάνεται όσο γίνεται μεγαλύτερη η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με το άτομο να εμπλέκεται σε διαδικασίες πρωτόγνωρες. Οι συνέπειες του κοινωνικού αυτού φαινομένου επιβαρύνουν, εν πρώτοις, το άτομο, οδηγώντας το σε απελπιστική μη διαχειρίσιμη κατάσταση, ενώ από την άλλη αναπτύσσονται έντονα αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα, όπως η βία, η εγκληματικότητα και οι ρατσιστικές συμπεριφορές. Στην παρούσα μελέτη γίνεται διερεύνηση του φαινομένου και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σε αυτό, καθώς και τρόποι αντιμετώπισης. Συμπερασματικά, για να αντιμετωπιστεί το θέμα επιβάλλεται να συστρατευτούν όλοι οι φορείς, ώστε με την ανάδειξη του φαινομένου, την ευαισθητοποίηση και τις συντονισμένες ενέργειες να περιοριστεί το θράσος των εκφοβιστών.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακός εκφοβισμός, ψηφιακή βία, ψηφιακές απειλές

Cyberbullying. A present, flowing, unhealed wound

Skandalou Aikaterini, Primary School Teacher, MSc,

Theodoropoulou Eleni, Secondary School Teacher, MSc

Abstracts

Nowadays, with the development of the means of technology, cyber bullying has been encouraged and has taken on large proportions. The consequences affect, beyond individuals, the cohesion of the social fabric. Worryingly, this bullying is increasing as more social media is used and the individual is involved in unprecedented processes. The consequences of this social phenomenon first burden the individual, leading him to a hopeless unmanageable situation, while on the other hand strongly negative social phenomena such as violence, criminality and racist attitudes develop. In the present study, the phenomenon was investigated, presenting its main characteristics, those involved in it, as well as ways to deal with the phenomenon. In conclusion, in order to deal with the issue, it is imperative that all agencies come together so that by highlighting the phenomenon, raising awareness and coordinated actions, the audacity of bullies can be limited.

Key-Words: cyber/online bullying, electronic/digital threats.

Εισαγωγή

Ο ψηφιακός εκφοβισμός αποτελεί μία επιβλαβή κοινωνική συμπεριφορά που επιφέρει επιπτώσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους, προκαλώντας σημαντική συναισθηματική και, σε ακραίες περιπτώσεις, σωματική βλάβη. Στα προηγούμενα χρόνια, ο εκφοβισμός ήταν αναγνωρίσιμος και για αυτό πιο διαχειρίσιμος. Στην κοινωνική δικτύωση δεν αναγνωρίζεται το προφίλ του θύτη και για τον λόγο αυτό μπορεί να είναι πιο βίαιος, επιθετικός και επικίνδυνος. Είναι γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι στην ηλικία δεν μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν την ψηφιακή ανάπτυξη και για αυτό συχνά ακολουθούν τις εξελίξεις. Αποτέλεσμα αυτού είναι να εντοπίζεται η προβληματική, εκφοβιστική κατάσταση, όταν πλέον είναι αργά, αφού το θύμα από φόβο δε μιλά στα πρώτα στάδια και μπορεί, ίσως, να ζητήσει βοήθεια μόνο όταν βρεθεί σε αδιέξοδο.

Στη συνέχεια και όσον αφορά στη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε τρία τμήματα. Στο πρώτο παρουσιάζεται η έννοια του ψηφιακού εκφοβισμού σε αντιπαραβολή με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και καταγράφονται οι μορφές, τα μέσα και τα χαρακτηριστικά του φαινομένου. Στο δεύτερο τμήμα καταγράφονται τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον ψηφιακό εκφοβισμό, προσεγγίζονται τα χαρακτηριστικά του θύτη και η προσωπικότητα των θυμάτων και γίνεται αναφορά στους παρατηρητές του εκφοβισμού. Τέλος, γίνεται καταγραφή τρόπων αντιμετώπισης του φαινομένου, με την παράθεση συμπερασμάτων και ενδεικτικών προτάσεων.

Ψηφιακός εκφοβισμός – Βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου

Ορισμός του φαινομένου

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και της εισχώρησής της σχεδόν σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, αναπτύχθηκε μία νέα μορφή εκφοβισμού, ο λεγόμενος ψηφιακός εκφοβισμός. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί του ψηφιακού εκφοβισμού, από τους οποίους οι περισσότεροι προέρχονται από ορισμούς του παραδοσιακού εκφοβισμού. Πρώτος τον όρισε ο Καναδός παιδαγωγός Bill Belsey (2004), σύμφωνα με τον οποίο, ο όρος ψηφιακός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών για να υποστηρίξει μια εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή ομάδα με σκοπό να βλάψει άλλους.

Κατά τον Willard (2007) ψηφιακός εκφοβισμός σημαίνει να αντιμετωπίζεις με σκληρότητα τους άλλους, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή άλλες μορφές ψηφιακής τεχνολογίας, στέλνοντας ή δημοσιεύοντας επιβλαβές υλικό.

Οι Dehue, Bolman και Vollink (2008) ισχυρίζονται ότι για να χαρακτηριστεί μία κατάσταση ως ψηφιακός εκφοβισμός πρέπει να πληρούνται τρεις προϋποθέσεις: α) να γίνεται επανειλημμένα, β) να επιφέρει ψυχολογικές επιπλοκές και γ) να πραγματοποιείται με πρόθεση.

Ο ψηφιακός εκφοβισμός είναι η πιο έντονη και πιο εξελιγμένη μορφή εκφοβισμού,

δεδομένης της αυξανόμενης χρήσης των συσκευών τεχνολογίας (Cart, 2010). Σκοπό έχει να κάνει ένα άτομο να αισθανθεί άβολα, να προκαλέσει συναισθηματικό πόνο, άγχος, ντροπή, νευρική κατάσταση, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσει το θύμα να σταματήσει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Μορφές και χαρακτηριστικά του ψηφιακού εκφοβισμού

Για να κατανοήσουμε το πώς ακριβώς συμβαίνει ο ψηφιακός εκφοβισμός είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις μορφές του. Κατά τον Willard (2007) υπάρχουν εννέα μορφές ψηφιακού εκφοβισμού:

- 1) *Flaming*, περιλαμβάνει διαδικτυακές συνομιλίες μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, έναντι ενός ή περισσότερων ατόμων, για τη διασπορά χυδαίων και ενοχλητικών μηνυμάτων.
- 2) *Harassment*, η αποστολή επαναλαμβανόμενων δυσάρεστων και προσβλητικών μηνυμάτων σε συγκεκριμένο άτομο.
- 3) *Denigration*, η αποστολή επιβλαβών και αναληθών φημών για ένα πρόσωπο ή η δημοσίευση τέτοιου υλικού στο διαδίκτυο, με σκοπό να βλάψει τον ίδιο ή τις φιλίες του.
- 4) *Impersonation*, όταν κάποιος χρησιμοποιώντας την ταυτότητα κάποιου άλλου στέλνει μηνύματα ή δημοσιοποιεί υλικό που εκθέτει αυτό το πρόσωπο για να προκαλέσει βλάβη στη φήμη ή τις διαπροσωπικές του σχέσεις.
- 5) *Outing*, αποστολή ή δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων ενός ατόμου χωρίς την έγκρισή του.
- 6) *Trickery*, ο εκφοβιστής με τη χρήση τεχνικών αποσπά από το θύμα προσωπικές πληροφορίες, μυστικά και εικόνες με στόχο του να τα δημοσιεύσει στο διαδίκτυο.
- 7) *Exclusion*, ο εσκεμμένος αποκλεισμός ενός συγκεκριμένου ατόμου από μία ηλεκτρονική ομάδα.
- 8) *Cyberstalking*, επανειλημμένες παρενοχλήσεις και δυσφήμιση με απειλές, προκαλώντας φόβο.
- 9) *Cyberthreats*, θεωρούνται οι απειλές ή το «οδυνηρό υλικό». Αποτελούν γενικές δηλώσεις όπου παρουσιάζουν τον συντάκτη συναισθηματικά αναστατωμένο, με ενδεχόμενο να βλάψει κάποιον άλλο ή τον εαυτό του.

Γίνεται φανερό ότι ο ψηφιακός εκφοβισμός μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και να εκφραστεί με πρακτικές, όπως η παρενόχληση, η συκοφαντική δυσφήμιση, η παραβίαση προσωπικών δεδομένων, η εξύβριση, η απειλή κ. ά. Μέσα από τις πρακτικές αυτές, συνήθως, προσβάλλονται τα άτυπα αγαθά της προσωπικότητας του ατόμου, της καλής φήμης του, της τιμής και της αξιοπρέπειάς του. Καθώς τα τελευταία χρόνια οι νέοι έχουν ενσωματώσει στη ζωή τους τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας συνηθίζουν μέσω αυτών να διατηρούν και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις, μοιράζοντας όχι μόνο πληροφορίες και ειδήσεις αλλά και συναισθήματα (Smith et al., 2006). Έτσι η εισαγωγή των ψηφιακών συσκευών στη ζωή τους έχει τροποποιήσει όχι μόνο θετικά τη φύση των σχέσεων, αλλά έχει επιφέρει προβλήματα και συγκρούσεις, που επηρεάζουν την κοινωνική τους ζωή (Li, 2007). Οι επιθέσεις

υπερβαίνουν τους περιορισμούς της παρενόχλησης που πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο και επιτρέπουν τη διατήρησή της στα σπίτια των θυμάτων. Ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών γνωρίζει ραγδαία εξέλιξη και αναδεικνύεται σε κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Πιο συγκεκριμένα:

- Ο ψηφιακός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί ανά πάσα ώρα και στιγμή και οπουδήποτε με την επακόλουθη δυσκολία αποσύνδεσης από τα κανάλια επικοινωνίας, όπου είναι πάντα ανοιχτά. Έτσι καταπατάται το αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου για ηρεμία σωματική, ψυχική και πνευματική και καταργείται, ουσιαστικά, ο προσωπικός του χρόνος.
- Η πηγή του ψηφιακού εκφοβισμού είναι πολύ δύσκολο και σε αρκετές περιπτώσεις αδύνατον να εντοπιστεί. Τα θύματα ίσως να μην μπορέσουν να γνωρίσουν ποτέ τους εκβιαστές, εξαιτίας της ανωνυμίας, που επιτρέπουν τα μέσα που χρησιμοποιούν (Ybarra, Diener-West & Leaf, 2007). Ο ταχύτατος ρυθμός με τον οποίο εξαπλώνεται η πληροφορία δίνει άσυλο στον επιτιθέμενο, κρύβοντας την ταυτότητά του, καθώς το μονοπάτι της πηγής χάνεται, όσο το μήνυμά του περνά από χρήστη σε χρήστη αστραπιαία.
- Τα μηνύματα μπορούν να αναρτηθούν και να διαμοιραστούν εύκολα και ταχύτατα σε μεγάλο αριθμό θεατών (Hinduja & Patchin, 2009), με αποτέλεσμα τόσο το θύμα όσο και ο θύτης να αποκτούν σε ελάχιστο χρόνο την ανεπιθύμητη ή πολυπόθητη αντίστοιχα προσοχή μεγάλου αριθμού θεατών.
- Ό,τι έχει σταλεί ή «ανεβεί» στο διαδίκτυο είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαγραφεί οριστικά, αφού το αποτύπωμά του παραμένει σε κάποια πλατφόρμα ή σε έναν server για πάντα.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι εκείνα που καθιστούν στην εποχή μας τον ψηφιακό εκφοβισμό κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού με πολύ οδυνηρές συνέπειες.

Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων στον ψηφιακό εκφοβισμό

Χαρακτηριστικά του θύτη

Οι θύτες του ψηφιακού εκφοβισμού δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τους θύτες του παραδοσιακού εκφοβισμού, αφού δε χρειάζεται να είναι σωματικά μεγαλύτεροι και ισχυρότεροι από τα θύματά τους (Strom & Strom, 2005). Σύμφωνα με τον Davis (2011), πρόκειται για νέους που δεν είναι απαραίτητα άτακτοι και σκληροί και προκαλούν πάντα προβλήματα, αλλά μπορεί να είναι και άτομα ήσυχια, χωρίς ανάμειξη σε καβγάδες και με εξαιρετικό κοινωνικό προφίλ. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι θύτες του ψηφιακού εκφοβισμού δεν έχουν καλές κοινωνικές σχέσεις, ενώ κάποιοι άλλοι ότι πρόκειται για άτομα ιδιαίτερα δημοφιλή, τα οποία στην προσπάθειά τους να παραμείνουν στον «θρόνο» τους ή να αποκτήσουν καλύτερη κοινωνική θέση, ασκούν εκφοβισμό μειώνοντας και εξευτελίζοντας άλλους συνομηλίκους, με σκοπό τον αποκλεισμό, μιας και τα παιδιά και οι έφηβοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην κοινωνική τους υπόσταση. Κατά τον Chibbaro (2007), τα άτομα αυτά ονομάζονται «κοινωνικοί

αναρριχητές». Φυσικά υπάρχουν και οι κλασικοί bullers που ασκούν εκφοβισμό στην προσπάθειά τους να υπερνικήσουν τις αδυναμίες τους, εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους.

Ο ψηφιακός εκφοβισμός έχει να κάνει με την εκτόνωση έντονων αρνητικών συναισθημάτων των θυτών, όπως απόρριψη, θυμός, εγκατάλειψη, φόβος, απόγνωση και οργή, που προκλήθηκαν από προβληματικές οικογενειακές σχέσεις. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, φαινόμενα εκφοβισμού με θύματα ανήλικους μαθητές συνδέονται με ακατάλληλη και αναποτελεσματική συμπεριφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Kwak, & Oh, 2017; Natesan, Mitchell, Glover, 2018). Πίσω από αυτά τα αρνητικά συναισθήματα κρύβονται δυσκολίες προσαρμογής, ψυχοσωματικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μοναξιά. Άλλα κίνητρά τους είναι η προκατάληψη, ο ρατσισμός, η ζήλια αλλά και η διασκέδαση και η επιβολή στους συνομήλικους (Feinberg & Robey, 2009). Επιπλέον η ανωνυμία που παρέχεται στους χρήστες του διαδικτύου μπορεί να οδηγήσει σε λιγότερο κόσμιες ενέργειες. Κατά τον Hardaker (2010), *«η ανωνυμία ενθαρρύνει την αίσθηση της ατιμωρησίας, της απώλειας της αυτογνωσίας και της πιθανότητας να προβεί σε ενέργειες που κανονικά δεν θα έκανε»*. Ως εκ τούτου, η ανωνυμία θα μπορούσε να είναι σημαντική στην εξήγηση των αποκλινουσών συμπεριφορών στο διαδίκτυο. Σε γενικές γραμμές, οι θύτες εμφανίζουν επιθετικές, παρορμητικές και εχθρικές τάσεις και δείχνουν έλλειψη ευαισθησίας προς τα συναισθήματα των άλλων (Smokowski & Kopasz, 2005).

Η προσωπικότητα των θυμάτων

Σύμφωνα με τους Anderson & Sturm (2007), όλα τα άτομα είναι πιθανόν να δεχτούν ψηφιακό εκφοβισμό, παρόλο που, σε μεγαλύτερο βαθμό, έχει παρατηρηθεί ότι αυτά είναι νέοι, που έχουν χαρακτηριστικά διαφορετικά από την πλειονότητα των συνομηλίκων τους. Τέτοια είναι το βάρος τους, ο διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός, η κινητικότητα τους ή ο τρόπος ζωής τους (Willard, 2007). Πρόκειται για άτομα λιγότερο δημοφιλή, πιο αγχώδη και μοναχικά. Χειραγωγούνται εύκολα και αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας. Επιζητούν την προσοχή και την αποδοχή των άλλων, καταφεύγοντας, για την εξυπηρέτηση αυτών, στη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Feinberg & Robey, 2009). Βέβαια, δεν πρόκειται για αδύναμα άτομα, αλλά ευαίσθητα με έντονη συναισθηματική νοημοσύνη και ακεραιότητα, ειλικρινή και δημιουργικά που τα χαρακτηριστικά αυτά τα κάνουν να δέχονται και να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό με ηθική και διάλογο που εκμεταλλεύεται ο θύτης (Anderson & Sturm, 2007).

Οι αντιδράσεις ενός ατόμου που μπορούν να υποδηλώνουν πως το άτομο είναι θύμα ψηφιακού εκφοβισμού είναι:

- Κλείνει τον υπολογιστή απότομα, χωρίς προφανή λόγο.
- Είναι νευρικό, όταν χτυπάει το τηλέφωνο ή όταν δέχεται κάποιο μήνυμα οποιασδήποτε μορφής
- Δεν απαντά σε μηνύματα ή τηλέφωνα με άγνωστο αποστολέα.

- Είναι απογοητευμένο ή θυμωμένο, όταν χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ή το τηλέφωνο.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα άτομα- θύματα έχουν «προβληματική επικοινωνία» με το οικογενειακό τους περιβάλλον και δεν βρίσκουν το θάρρος να εκμυστηρευτούν τον εκφοβισμό, που υφίστανται, και να απευθυνθούν στους αρμόδιους φορείς.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα συχνά απομακρύνονται από το σχολείο (σχολική διαρροή), αφού παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων, σχεδιασμού και οργάνωσης, με πολλές απουσίες και ποινές (Didaskalou, Roussi-Vergou & Andreou, 2017).

Παρατηρητές ψηφιακού εκφοβισμού

Όπως στον παραδοσιακό εκφοβισμό έτσι και στον ψηφιακό, εκτός από τους θύτες και τα θύματα έχουμε και τους παρατηρητές του εκφοβιστικού γεγονότος. Ο ρόλος του παρατηρητή στον ψηφιακό κόσμο είναι εξαιρετικά σημαντικός, αφού μπορεί να συμβάλει είτε αρνητικά, είτε θετικά. Έτσι, καταγράφονται δύο είδη παρατηρητών:

- Στην πρώτη κατηγορία είναι οι επιβλαβείς για το θύμα παρατηρητές, αφού επιδοκιμάζουν και επικροτούν τη συμπεριφορά του θύτη, ενισχύοντας και επιδεινώνοντας έτσι την ένταση του εκφραστικού γεγονότος. Στην ίδια κατηγορία ανήκουν όμως και αυτοί που παρατηρούν το περιστατικό με απάθεια, δίχως να σημειώνουν κάποια αντίδραση ή παρέμβαση για την καταστολή του εκφοβισμού.
- Σε αντίθεση με την πρώτη κατηγορία, οι βοηθοί παρατηρητές αντιδρούν άμεσα και ενεργά στο συμβάν του ψηφιακού εκφοβισμού, υπερασπίζοντας το θύμα και καταδικάζοντας τη συμπεριφορά του θύτη.

Κατά συνέπεια, οι παρατηρητές μπορούν να αποτελέσουν μέρος ή λύση του προβλήματος και επίσης μπορούν εύκολα να πάρουν τον ρόλο του θύτη ή του θύματος.

Συνέπειες ψηφιακού εκφοβισμού

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι συνέπειες του ψηφιακού εκφοβισμού τείνουν να είναι ανάλογες με αυτές του παραδοσιακού εκφοβισμού (Hazler, 1996). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις συνήθως ποικίλουν. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, τα θύματα του ψηφιακού εκφοβισμού παρουσιάζουν τα ακόλουθα:

- 1) Τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες θύματα του ψηφιακού εκφοβισμού παρατηρούνται αισθήματα μοναξιάς (Nansel et al., 2001) και έχουν τη τάση να αισθάνονται πιο μοναχικά, ανασφαλή και ταπεινωμένα.
- 2) Τα θύματα σπάνια υπερασπίζονται τον εαυτό τους ή αντεπιτίθενται και εκδηλώνουν την αναστάτωση που τους προκαλεί ο εκφοβισμός με απόσυρση, κλάμα, οργή, συμπτώματα άγχους και έντονο θυμό (Olweus, 1996).
- 3) Τόσο τα θύματα όσο και οι δράστες είναι πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Τα άτομα αυτά αναπτύσσουν συναισθήματα ανα-

σφάλειας για το σχολείο, παρουσιάζοντας έλλειψη συγκέντρωσης και μειωμένο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα την επιδείνωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους (Rigby, 2003).

- 4) Κάποια θύματα παρουσιάζουν κλινικά χαρακτηριστικά κατάθλιψης, με εκδήλωση αυτοκτονικών ιδεασμών (Trinder, 2000).
- 5) Τα άτομα που εμπλέκονται στον ψηφιακό εκφοβισμό συχνά αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά, όπως κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ, εγκατάλειψη του σχολείου, οπλοκατοχή ή κατοχή αντικειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εγκληματικές ενέργειες κ.ά. (Solberg & Olweus, 2003).
- 6) Τέλος, ο ψηφιακός εκφοβισμός, τόσο για τους δράστες όσο και για τα θύματα, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή, αφού η σχέση ψηφιακού εκφοβισμού και αυτοεκτίμησης έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Prinstein et al., 2001).

Συμπερασματικά, οι συνέπειες που προκαλεί ο ψηφιακός εκφοβισμός τόσο ως προς τα θύματα, όσο και ως προς τους θύτες περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση συναισθημάτων όπως άγχος, μοναξιά, μειωμένο αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, χαμηλή επίδοση, παρόρμηση, θυμό αλλά και την εμφάνιση και εδραίωση διαφόρων τύπων επιθετικής συμπεριφοράς.

Αντιμετώπιση του ψηφιακού εκφοβισμού

Για να περιοριστεί το πρόβλημα του ψηφιακού εκφοβισμού πρέπει να ληφθούν σοβαρά μέτρα αντιμετώπισης. Η αντίδραση του ατόμου και ιδιαίτερα του θύματος είναι ένα από τα σημαντικότερα κλειδιά για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Είναι βασικό να αναγνωρίσει ο χρήστης του διαδικτύου ότι οι δημοσιεύσεις του πρέπει να φιλτράρονται, να αξιολογούνται και να μη θεωρεί την πλατφόρμα ασφαλή, αλλά τον λογαριασμό του να τον έχει κλείσει «στις πόρτες και τα παράθυρά του», σαν ένα ασφαλές σπίτι.

Στην περίπτωση που πέσει θύμα εκφοβισμού, αρχικά, πρέπει να μιλήσει για να έχει έγκυρη και έγκαιρη πληροφόρηση για το πώς θα δράσει. Επίσης, επιβάλλεται να μην ανταποκρίνεται το άτομο στις απειλές και να μπλοκάρει τη συγκεκριμένη επαφή. Εάν ο θύτης επιμένει, μπορεί το θύμα να απευθυνθεί στη μονάδα δίωξης ηλεκτρονικού εγκλήματος, να διαμαρτυρηθεί στην ηλεκτρονική αρχή (πάροχο διαδικτύου, κινητής τηλεφωνίας κ.τ.λ), να επικοινωνήσει με την αστυνομία ή να απευθυνθεί σε κάποιον δικηγόρο για τα περαιτέρω.

Οι φορείς αγωγής έχουν μεγάλη ευθύνη. Η οικογένεια πρέπει να έχει τον έλεγχο του παιδιού σχετικά με τη χρήση όλων αυτών των ηλεκτρονικών μέσων και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις εμπιστοσύνης, ώστε το παιδί να τους μιλάει χωρίς ντροπή και φόβο. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι νέοι δεν αναφέρουν την παρενόχληση στους ενήλικες (Petersen & Rigby, 1999). Επειδή εκείνοι ξέρουν το παιδί τους καλύτερα από όλους τους άλλους, με τη μέθοδο της καθημερινής παρατήρησης μπορούν να εστιάσουν σε ενδεικτικές συμπεριφορές, όπως εκνευρισμό, μελαγχολία, προβληματισμό κ.τ.λ. Οι γονείς του θύματος πρέπει να πουν στο παιδί ότι πρέπει να αναφέρει ότι

του συμβαίνει. Δεν πρέπει να το παραμελούν, ούτε να αμελούν και να παραβλέπουν την αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού.

Εν ευθέτω χρόνο, κάθε γονέας έχει υποχρέωση να ενημερώσει το παιδί για τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, για τον ψηφιακό εκφοβισμό, για τις διαδικτυακές δραστηριότητες, ενώ και ο υπολογιστής πρέπει να είναι τοποθετημένος σε εμφανές σημείο. Μερικές φορές, μπορεί και πρέπει να παρεμβαίνει και με το λογισμικό γονεϊκού ελέγχου για περισσότερη ασφάλεια. Αυτοί οι χειρισμοί δεν αφορούν μόνο στην πλευρά του θύματος. Την ίδια και μεγαλύτερη ευθύνη έχει και ο γονιός που λειτουργεί ως συνεργός «εν αγνοία» του, όταν το παιδί του εντάσσεται στην αντίπαλη ομάδα, στους θύτες.

Εκτός από την οικογένεια η εκπαίδευση επωμίζεται μεγάλο φορτίο, αν θέλει να ανταποκριθεί στον ανειλημμένο ρόλο της. Στο πλαίσιο αυτό, πέρα από τη διαρκή ενημέρωση, απαιτείται εκπαίδευση των μαθητών σε στρατηγικές που ενισχύουν την ψυχοκοινωνική επάρκεια και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Riley et al., 2020). Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ζητήματα διαδικτυακής ασφάλειας από νεαρή ηλικία συνιστά καίριο παράγοντα για την αντιμετώπιση του διαδικτυακού εκφοβισμού, αφού επιφέρουν διαδικτυακή ωριμότητα και υπευθυνότητα (Gakis, 2021). Το ειδικευμένο προσωπικό είναι ευαισθητοποιημένο σε μεγάλο βαθμό στην ανάδειξη τέτοιων φαινομένων. Βέβαια, η εκπαίδευση αποτελεί μέρος στη γενικότερη παρέμβαση της πολιτείας. Εκτός από την εκπαίδευση ως φορέα παιδείας, μέσα από την οποία μπορούν να υλοποιηθούν διάφορα προγράμματα, η ίδια η πολιτεία μπορεί να παρέμβει νομοθετικά με τις απαραίτητες κυρώσεις, ώστε να λειτουργήσει και προληπτικά και κατασταλτικά. Επίσης, οι πνευματικοί άνθρωποι πρέπει να αρθούν στο ύψος των περιστάσεων και να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη για αυτό το θέμα. Η ανάδειξη τέτοιων συμπεριφορών, μέσα από τα μέσα ενημέρωσης, θα προβληματίσει σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό σύνολο, για να συνειδητοποιήσει τη μεγάλη απειλή με τις απρόβλεπτες συνέπειες.

Συμπεράσματα

Ο ψηφιακός εκφοβισμός είναι απόρροια παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς ατόμων που χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μέσα, με μεγαλύτερη άνεση, εξαιτίας της ανωνυμίας, για να εκφράσουν απάνθρωπα ένστικτα. Οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρέασαν στη διαμόρφωση τέτοιων χαρακτηριστικών είναι η οικογένεια, το κοινωνικό πλαίσιο και πολλές φορές το σχολείο. Η βίωση ενός παρόμοιου εκφοβισμού σε άτομο του οικογενειακού ή στενού κοινωνικού περιβάλλοντος μπορεί να λειτούργησε ως αφορμή για την εκδήλωση μιας ανάλογης συμπεριφοράς. Αν θελήσουμε να καταγράψουμε τα αίτια σίγουρα το βασικότερο γενικευμένο αίτιο είναι το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει το άτομο. Βέβαια, η ανωνυμία είναι ανασταλτικός παράγοντας γιατί μπορεί, ακόμα και ένα άτομο υπεράνω κάθε υποψίας, μέσα από τον εκφοβισμό, να στοχεύει στην αποκόμιση διαφόρων κερδών. Αυτό μπορεί να γίνει πρόσκαιρα, γιατί μακροπρόθεσμα μέσα από κατάλληλες ενέργειες και διαδικασίες, η διαδρομή των μηνυμάτων και των απειλών μπορεί να αποκαλυφθεί και οι ένοχοι να αντιμετωπίσουν τη δικαιοσύνη με βαρύτερες κατηγορίες.

Η οικογένεια πρέπει να θεάται από την πλευρά του θύτη και του θύματος. Καταρχάς, η ανατροφή των παιδιών να εξασφαλίζει ψυχική υγεία, ισορροπημένο νου, ηθική και σύννομη συμπεριφορά. Ένας δεύτερος άξονας είναι η δική της συμπεριφορά, που πρέπει να συνιστά πρότυπο για το παιδί. Όλοι όμως οι παρατηρητές του φαινομένου, πέραν από την έμφυτη διάθεση για βοήθεια, καλό είναι να έχουν επιστημονική ενημέρωση από ειδικούς, ώστε η αντιμετώπιση του προβλήματος να είναι αποτελεσματική. Με μεμονωμένες παρεμβάσεις δεν μπορεί να λυθεί ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα. Η πολιτεία με κανονιστικές διατάξεις και την εφαρμογή σχετικών ρυθμιστικών διατάξεων θα δημιουργήσει το πλαίσιο, ώστε να γίνει πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών, αλλά και καταστολή όσων εκδηλώνονται, με εύκολο και αποτελεσματικό τρόπο. Σε κάθε περίπτωση, το πρόβλημα είναι πολύ σοβαρό και οι συνέπειές του αφορούν τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό επίπεδο. Είναι απαραίτητη η άμεση αντίδραση του ατόμου, η ευαισθητοποίηση των φορέων και της πολιτείας για να περιοριστεί το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και να υποστηριχθούν κατάλληλα τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό, ώστε να αποφευχθεί η συνέχεια του φαινομένου, η οποία, πιθανόν, θα μετατρέψει τα θύματα σε μελλοντικούς θύτες.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T., Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From Playground to Computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), 24-27.
- Belsey, B. (2004). Cyberbullying: *An Emerging Threat for the "Always On" Generation -for parents and teachers*. Available online from: <http://www.bullying.org/>.
- Cart, M. (2010). A literature of risk. *American Library Association*, 41(5), 32-35.
- Chibbaro, J. (2007). School Counselors and the Cyberbully: Interventions and Implications. *Professional School Counseling*, 11(1), 65-68.
- Gakis, K. (2021). *Dierevnisi fainomenon scholikou kai diadiktyakou ekfovismou, psychokoinonikis eparkeias kai stratigikon antimetopisis agchogonon katastaseon mathiton proefivikis kai efivikis ilikias me kai choris DEP/Y* (Doctoral dissertation, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon (EKPA). Scholi Epistimon Agogis. Tmima Paidagogiko Dimotikis Ekpaidefsis. Tomeas Eidikis Paidagogikis kai Psychologias).
- Davis, M. (2011). Cyber Bullying. *Education Week Digital Directions*, 28-33.
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology & Behavior*, 11, 217-223.
- Didaskalou, E., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2017). School belongingness and coping with victimisation in bullied and non-bullied students: A discriminant analysis approach. *Journal of Modern Greek Studies (Australia and New Zealand)*, 110-124.

- Feinberg, T., Robey, N. (2009). Cyberbullying. *The Education Digest*, 74 (7), 26-31.
- Hardaker, C., (2010) Trolling in asynchronous computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research*, 6(2), 215-242.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. California: Corwin Press
- Kwak, M., & Oh, I. (2017). Comparison of psychological and social characteristics among traditional, cyber, combined bullies, and non-involved. *School Psychology International*, 38(6), 608-627.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23 (4).
- Li, Q., Gross, P., Smith, P. (2012). *Cyberbullying in the Global playground*. Blackwell Publishing Ltd.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simmons-Morton, B. Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Natesan, P., Mitchell, M. E., & Glover, R. J. (2018). Early Predictors of Child's Bully and Victim Statuses: A Longitudinal Investigation Using Parent, Teacher, and Student Reports From National Data. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 48). Frontiers Media SA.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 74, 265- 276.
- Petersen, L & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school. *Journal of Adolescence*, 22(4), 481-492.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Riley, F., Wright, M., Boksaczanin, A., & Essau, C. A. (2020). Poly-victimization in Polish adolescents: Risk factors and the moderating role of coping. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5-6), 1515-1538.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smokowski, P. & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children & Schools*, 27 (2), 101-110.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Strom, P., & Strom, R. (2005). When teens turn cyberbullies. *The Educational Digest*, 71(4), 35-41.
- Trinder, M. (2000). Bullying: A Challenge for Our Society. *Victorian Parenting Centre News*, 3, 3-6.
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64-65.
- Ybarra, M., Diener-West, M., & Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.

Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας covid 19 σε μαθητές. Διαχείριση κρίσεων σε δημόσια σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης

Μπαμπλέκης Στυλιανός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εντοπίσει και να αναλύσει τις συνέπειες της κρίσης της πανδημίας «Covid 19» σε μαθητές δημοτικών σχολείων και ακολούθως να προτείνει κατευθυντήριες γραμμές στήριξης, ενέργειες και δράσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την κρίση και να μετριάσουν τις συνέπειές της. Για την υλοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Συνέπειες της κρίσης είναι το άγχος, η ανασφάλεια, ο φόβος, η αίσθηση απώλειας, η αποκοινωνικοποίηση, το γνωστικό έλλειμα, ο θυμός και διάφορες ψυχοσυναισθηματικές ανισορροπίες. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να δημιουργούν, να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές επαφές, τη συνεργασία, τη δημιουργική δραστηριότητα. Όλα αυτά πρέπει να γίνονται με τρόπο εύκολα κατανοητό στα παιδιά, (π.χ μέσα από παιχνίδι ή την αφήγηση παραμυθιών). Επίσης, πρέπει να στρέψουν τα παιδιά σε βιωματικές δραστηριότητες και δημιουργική απασχόληση με στόχο την αποσυμφόρηση των παιδιών από την πίεση. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύουν στην εξάλειψη των συνεπειών της κρίσης και τη δημιουργία μιας αίσθησης κανονικότητας μέσα από μια «ρουτίνα», ώστε τα παιδιά να νιώθουν πιο ασφαλή και να αντιμετωπίσουν τον φόβο και το άγχος τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση κρίσης, ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις, στήριξη

Psychological and social effects of the Covid 19 pandemic on students. Crisis management in Primary Public Schools.

Bablekis Stylianos, Teacher of Physical Education and Sports

Abstracts

The purpose of the present study was to identify and analyze the consequences of the Covid 19 pandemic crisis on primary school students and subsequently to propose support guidelines, and actions that will help students to deal with the crisis effects. The content analysis method was used to implement this study. A thorough literature review was conducted in books, scientific journals and articles, as well as in internet sources. The crisis causes in children, anxiety, insecurity, fear, sense of loss, desocialization, cognitive deficit, impulsivity and in some cases irritation, anger and various psycho-emotional imbalances. As general support guidelines, teachers should encourage children to express themselves freely and creatively, encourage social contacts and cooperation, creative activities, and deliver encouraging messages using even their own experiences. These must be done in a way that is easy for children to understand (e.g.,

through playing or through telling stories). Also, they should direct children to experiential and creative activities aiming to relieve students from pressure. Educators' efforts should be aimed at eliminating or reducing the crisis' consequences and creating a sense of normality through a "routine" so that students feel safer and face their fear and anxiety.

Keywords: crisis management, Covid 19, psycho-emotional impact, support guidelines

Εισαγωγή

Την τελευταία τριετία η παγκόσμια κοινότητα διέρχεται μια σοβαρή κρίση, εξαιτίας του ιού Covid 19 (Corona Virous 2019). Η κρίση ξεκίνησε ως υγειονομική, εξαιτίας της δυνατότητάς του ιού να μεταδίδεται και να εξαπλώνεται εύκολα, μολύνοντας πολύ κόσμο. Στη χώρα μας ο ιός εμφανίστηκε στις αρχές του 2020 και κατά τη διάρκεια του Μαρτίου, η ελληνική κυβέρνηση πήρε τα πρώτα έκτακτα μέτρα για την αντιμετώπιση της εξάπλωσης του.

Ορισμένα από τα μέτρα που πάρθηκαν, ήταν η χρήση μάσκας, η απαγόρευση μετακινήσεων, το κλείσιμο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών μονάδων, το κλείσιμο των καταστημάτων λιανικού εμπορίου καθώς και πολλών άλλων δομών, όπως για παράδειγμα οι αθλητικές δομές, οι χώροι ψυχαγωγίας και πολιτισμού και οι χώροι αναψυχής. Παρά τα μέτρα που λήφθηκαν όμως, η κρίση όχι μόνο δεν ξεπεράστηκε, αλλά αναζωπυρώθηκε (με τους ειδικούς να μιλάνε για «κύματα» πανδημίας) τους επόμενους μήνες με μεγαλύτερη ένταση. Τα μέτρα όχι μόνο διατηρήθηκαν, αλλά έγιναν ακόμα πιο αυστηρά. Η μεγάλη διάρκειά τους, είχε ως αποτέλεσμα η κρίση, η οποία ξεκίνησε ως υγειονομική με χιλιάδες θύματα (νεκρούς, αλλά και βαριά πάσχοντες σε νοσοκομεία και μονάδες εντατικής θεραπείας), μετατράπηκε σε μια πολύπλευρη κρίση, κοινωνική, οικονομική, οικογενειακή, πολιτιστική-πολιτισμική, συναισθηματική, ψυχολογική και ψυχοσωματική. Μια κρίση που αγγίζει και επηρεάζει το σύνολο της κοινωνίας, αλλά έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά και ειδικότερα στα μικρότερα, όπως οι μαθητές των δημοτικών σχολείων.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν., (2012) κρίση «...είναι μια προσωρινή κατάσταση, η οποία προκαλεί έντονο άγχος και αποδιοργάνωση και χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του ατόμου να ελέγξει και να χειριστεί το συγκεκριμένο γεγονός» (σελ. 3). Οι κρίσεις μπορεί να είναι αναπτυξιακές ή περιστασιακές. Οι περιστασιακές κρίσεις εμφανίζονται ξαφνικά και αναπάντεχα και επηρεάζουν τα μέλη μιας κοινότητας. Σε αυτό το είδος των κρίσεων ανήκουν και οι επιδημίες, επηρεάζοντάς την αίσθηση σταθερότητας, ασφάλειας και ελέγχου, καθώς και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων (Χατζηχρήστου και συν., 2012). Αν και σε τέτοιες κρίσεις επηρεάζονται όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, τα παιδιά υφίστανται περισσότερο τις συνέπειες της κρίσης. Τα παιδιά μη μπορώντας να κατανοήσουν τους λόγους που αναστατώνουν τη ζωή και

την καθημερινότητά τους και αναγκαζόμενα να στερηθούν πράγματα που τα θεωρούσαν δεδομένα (όπως το σχολείο, οι φίλοι και οι παρέες, το παιχνίδι και οι δραστηριότητες) αισθάνονται ανασφάλεια, άγχος και φόβο για το μέλλον.

Το άγχος, ένα από τα κύρια συμπτώματα της κρίσης, αποτελεί τον μηχανισμό εκείνο που προετοιμάζει τον οργανισμό για το τι πρόκειται να αντιμετωπίσει και συνάμα τον προστατεύει από ενδεχόμενες απειλές που αφορούν στην ψυχοσωματική του υγεία. Όταν η πίεση γίνει αφόρητη και δυνητικά απειλητική, μεταβάλλεται από αγχωτική σε στρεσογόνα και μπορεί να υπάρξουν ψυχοσωματικοί κίνδυνοι.

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά είναι το τμήμα του πληθυσμού που διατρέχει τον μεγαλύτερο κίνδυνο σε περιόδους κρίσεων. Ο φόβος και το άγχος που προκαλούνται στα παιδιά ποικίλει και μπορεί να τους δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα στην ψυχοσωματική τους ανάπτυξη και υγεία. Τα παιδιά είναι πιο επιρρεπή στο να υποστούν ψυχολογικά τραύματα, να αλλάξουν συμπεριφορές, να υποστούν συναισθηματικές βλάβες και να απέχουν από τις κοινωνικές συναναστροφές τους.

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι δύο πρώτοι φορείς με τους οποίους έρχεται σε επαφή ένα παιδί, είναι η οικογένεια και το σχολείο, οι δύο κατεξοχήν φορείς εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου και επηρεάζουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του (Παπαναστασίου & Τάτση, 2006).

Η οικογένεια θεωρείται το «κύτταρο», δηλαδή το δομικό στοιχείο που συνθέτει την κοινωνία. Επομένως, η εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας είναι απαραίτητη για τη σωστή και χωρίς προβλήματα ανάπτυξη και ολοκλήρωση των παιδιών (Καπνίση & Μουρκιώτη 2016). Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνεται κυρίως η προσωπικότητα του παιδιού και συντελείται το μεγαλύτερο μέρος της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής του ανάπτυξης (Παπαναστασίου & Τάτση, 2006). Η σχέση του παιδιού με την οικογένεια προκαθορίζει την ομαλή ή μη ψυχοκοινωνική εξέλιξή του. Σε περιόδους κρίσεων όμως, ο θεσμός της οικογένειας δοκιμάζεται. Στην επικρατούσα, λόγω κρίσης ανασφάλεια, η οικογένεια (η οποία θα έπρεπε να αποτελεί χώρο προστασίας, ασφάλειας και σταθερότητας), πολλές φορές μετατρέπεται σε πεδίο εντάσεων και συγκρούσεων και αυτό επηρεάζει τα παιδιά.

Το παιδί μεγαλώνοντας αρχίζει και βγαίνει από τα στενά όρια και την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και εντάσσεται σε άλλες κοινωνικές δομές. Η πρώτη από αυτές είναι το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί τον θεσμό που προάγει τη μάθηση, φροντίζει για την κοινωνικοποίηση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται για το «καλό» των παιδιών και τα στηρίζει ποικιλοτρόπως σε διάφορες περιστάσεις (Θανοπούλου, Ρήγα, & Τσαρούχα, 2014).

Στο κοινωνικό επίπεδο, οι ακραίοι κοινωνικοί περιορισμοί όπως η κοινωνική αποστασιοποίηση, καθώς και οι καταστάσεις έκτακτης ανάγκης μπορεί να επηρεάσουν την ευημερία των ατόμων, την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής τους. Κάτω από τέτοιες

συνθήκες, η αυξημένη αγωνία και η μοναξιά, που μπορεί να προκύψει και ως αποτέλεσμα της κοινωνικής απομόνωσης, μπορεί να επηρεάσει βαθιά την αντίληψή των ατόμων για τα γεγονότα και το πιο σημαντικό, μπορεί να επιδεινώσει τον κίνδυνο αρνητικών αποτελεσμάτων ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της εμφάνισης ή της επιδείνωσης άγχους και κατάθλιψης, εθιστικές συμπεριφορές, διαταραχές σκέψης, καθώς και την αύξηση του κινδύνου αυτοκτονίας (Cerami et al., 2020).

Η παρούσα κρίση επηρεάζει δυσμενώς και την οικονομία. Το αποτέλεσμα της λήψης μέτρων στα πλαίσια της προστασίας από τον «Covid 19», ήταν πολλοί εργαζόμενοι να μείνουν χωρίς δουλειά και κατ' επέκταση τα εισοδήματά τους μειώθηκαν δραματικά (Σοφτά, 2020). Ιδιαίτερα καθοριστικοί παράγοντες κρίνονται το υποκειμενικό οικονομικό στρες και η επίδραση του στην ευεξία, τα λανθάνοντα οφέλη της εργασίας καθώς και η αίσθηση της ικανότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ο αθλητισμός και η άσκηση συμβάλλουν στη σωματική και ψυχική υγεία των ανθρώπων (Τοκμακίδης & Δούδα, 1999). Τα οφέλη είναι πολλαπλά, τόσο σε σωματικό επίπεδο (βελτιώνονται το καρδιαγγειακό, το αναπνευστικό, το ερειστικό, το μυϊκό και το ορμονικό σύστημα), όσο και σε ψυχικό και νοητικό επίπεδο (βελτίωση της διάθεσης, μείωση του άγχους, μετρίαση στρεσογόνων καταστάσεων, θετική συμβολή στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης) (Καλογιάννης, 2006). Επίσης, η άσκηση προφυλάσσει από διάφορες συναισθηματικές διαταραχές ή συμβάλλει στη μείωση συμπτωμάτων που συνδέονται με ψυχικές διαταραχές. Η έλλειψη της άσκησης και των αθλητικών δραστηριοτήτων, στερεί τα παραπάνω οφέλη και εγκυμονεί κινδύνους για την ψυχοσωματική υγεία των παιδιών.

Άμεσα συνυφασμένος με τον αθλητισμό είναι και ο πολιτισμός. Οι καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται για παράδειγμα μέσω της ζωγραφικής, της μουσικής, του θεατρικού παιχνιδιού και των κατασκευών, βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, αλλά και τη διασκέδαση, ψυχαγωγία και κοινωνικοποίησή τους (Διλιντάς, 2014).

Τέλος, ένας παράγοντας που βοηθάει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, στη διαπαιδαγώγηση, την κοινωνικοποίηση και την ψυχαγωγία του είναι το παιχνίδι, του οποίου η σημασία έχει αναγνωριστεί από αρχαιοτάτων χρόνων (Αντωνιάδης, 1994). Πρόκειται δε για μια εσωτερική ανάγκη, η οποία είναι έμφυτη και αναλλοίωτη στην πορεία των χρόνων. Εξ' άλλου οι δύο λέξεις (παιδί και παιχνίδι), είναι απόλυτα συνυφασμένες μεταξύ τους και προέρχονται από την ίδια ρίζα.

Αποτελέσματα

Οι συνέπειες της πανδημίας Covid 19

Η παρούσα κρίση ξεκίνησε ως υγειονομική κρίση. Επί μήνες τα ΜΜΕ «βομβάρδιζαν»

τον κόσμο με αριθμούς κρουσμάτων, εισαγωγών σε νοσοκομεία και ΜΕΘ και θανάτων. Η κατάσταση αυτή, παρότι δεν αφορούσε άμεσα τα παιδιά, τα επηρέασε δυσμενώς, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη ηλικιακή ομάδα (Δρακόπουλος, 2021). Η διάρκεια της κρίσης και της λήψης μέτρων αντιμετώπισής της, μετέτρεψαν την αρχική υγειονομική, σε μια κρίση με επιπτώσεις σε κοινωνικό, οικονομικό, ψυχοσυναισθηματικό και σε πολιτιστικό-πολιτισμικό επίπεδο.

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την υγειονομική κρίση

Αν και οι υγειονομικές επιπτώσεις της κρίσης μπορεί να μην επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά (ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών που νόσησαν σοβαρά, καθώς το ιϊκό φορτίο στα παιδιά είναι πολύ μικρό), πιθανόν όμως να αφορούν τους οικείους τους, τους παππούδες, τις γιαγιάδες και τους γονείς τους. Ειδικότερα για τους ηλικιωμένους, που είναι και τα κυρίως θύματα της υγειονομικής κρίσης, η απώλεια ή η μακρόχρονη νοσηλεία τους μπορεί να τραυματίσει ψυχολογικά τα παιδιά, τα οποία στερούνται τη φυσική παρουσία αγαπημένων προσώπων τους και βιώνουν την αίσθηση της απώλειας.

Επίσης, η συνεχής χρήση μάσκας, η μεγάλη προσοχή που πρέπει να δείχνουν στο κομμάτι της προσωπικής υγιεινής και η τήρηση όλων των κανόνων υγειονομικής προφύλαξης που πρέπει να τηρούν οι μαθητές μπορεί να τους οδηγήσει σε εκνευρισμό, περαιτέρω ψυχολογική πίεση ή σε ακραίους ψυχαναγκασμούς.

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την κρίση στην οικογένεια

Συχνό φαινόμενο ως επακόλουθο της κρίσης ήταν η ένταση ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, οι οποίες ενίοτε εκφράζονταν με τη μορφή βίας (σωματικής και ψυχολογικής), έντονων φιλονικιών και καυγάδων. Ο αριθμός των διαζυγίων την περίοδο της κρίσης αυξήθηκε. Η κρίση στην οικογένεια είχε αρνητικά αποτελέσματα στα παιδιά, τα οποία είναι και οι πιο «αδύναμοι κρίκοι». Αδυνατώντας να διαχειριστούν τις μεταβολές αυτές, βιώνουν όλες αυτές τις καταστάσεις και τις συνέπειές τους πολύ πιο έντονα και τραυματικά και χρειάζονται πολύ χρόνο και προσπάθεια για να τις ξεπεράσουν και να επανέλθουν.

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την κρίση στο σχολείο

Το σχολείο ως θεσμός είναι ο κατεξοχήν φορέας κοινωνικοποίησης των παιδιών (Handel, 2011), ο σημαντικότερος δεσμός της οικογένειας με την κοινωνία. Κλειστά σχολεία συνεπάγεται αρχικά αποσταθεροποίηση της καθημερινής ρουτίνας, αποκοινωνικοποίηση των παιδιών, αδυναμία εκτόνωσης, έλλειμα γνώσης και αίσθηση ανασφάλειας.

Η διαδικτυακή εκπαίδευση που εφαρμόστηκε (ως λύση ανάγκης για τη διατήρηση μιας ελάχιστης επαφής με τη σχολική κοινότητα) δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία, ούτε και τον κυρίαρχο ρόλο που παίζει το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης, γνώσης και ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών του. Η Κοτσοβού

(2020), αναφέρει ότι η γενιά αυτή γνωστικά θα υπολείπεται άλλων γενεών, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία και πρόοδο.

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την κοινωνική κρίση

Οι κοινωνικές επαφές μειώνονται λόγω των μέτρων. Η ανθρώπινη επαφή που επιτελείται μέσω των οικογενειακών ή φιλικών συναθροίσεων δεν υφίσταται, τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή με συνομήλικους, δεν υπάρχει χώρος για παιχνίδι και δημιουργία. Οι άνθρωποι κλείνονται στα σπίτια τους, μέσα στα οποία η ένταση και οι συγκρούσεις αυξάνονται και η αποξένωση και η εσωστρέφεια εντείνονται.

Ο εγκλεισμός στο σπίτι δημιουργεί και μια άλλη εξάρτηση, αυτή που έχει σχέση με το διαδίκτυο και τις κάθε είδους ηλεκτρονικές συσκευές και οθόνες, που πέραν όλων των άλλων εκπέμπουν ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία, η οποία είναι ιδιαίτερα επιβλαβής για την υγεία των παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πολύωρη έκθεση σε οθόνες οδηγεί σε παχυσαρκία και δημιουργεί προβλήματα στην όραση και στο μυοσκελετικό σύστημα (Μυλωνάς, 2009).

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την Οικονομική κρίση

Σημαντική επίπτωση της κρίσης στην οικονομία είναι και η έλλειψη αγαθών που παρατηρείται σε όλους τους τομείς της παραγωγής, είτε πρόκειται για αγαθά πρώτης ανάγκης είτε για καταναλωτικά αγαθά. Τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την υποχρεωτική «έκπτωση» στις ανάγκες και τα θέλω τους. Οι οικονομικές επιπτώσεις οδηγούν κάποιους ενήλικες σε απόγνωση και ακραίες ενέργειες όπως η εγκατάλειψη των οικογενειών τους ή ακόμη και η αυτοκτονία. Αυτό αποτελεί τεράστιο πλήγμα στον ψυχισμό των παιδιών και είναι πραγματικά πολύ δύσκολα διαχειρίσιμο από μια αθώα παιδική ψυχή.

Οι επιπτώσεις στα παιδιά από την κρίση στον αθλητισμό και τον πολιτισμό

Το κλείσιμο χώρων ψυχαγωγίας (παιδικές χαρές, πάρκα, θέατρα, κινηματογράφοι, θεατρικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια, αίθουσες χορών και συναυλιών, ωδεία, αθλητικοί χώροι και κέντρα αναψυχής) δημιουργεί ένα τεράστιο έλλειμα ψυχαγωγίας, πολιτισμού, έκφρασης και κοινωνικής επαφής.

Ο πολιτισμός και ο αθλητισμός λειτουργούν ψυχοθεραπευτικά και σε περιόδους κρίσεων μπορούν να αποτελέσουν το σημαντικότερο σύμμαχο στην προσπάθεια καταπολέμησής της. Αν κάποιο παιδί δεν μπορεί ή δεν του επιτρέπεται λόγω συνθηκών κρίσης να κινηθεί, να παίξει, να εκφράσει τα συναισθήματά του, νιώθει ανικανοποίητο, προδομένο, καταπιεσμένο, απογοητευμένο. Ταυτόχρονα ελλοχεύουν και πολλοί κίνδυνοι για την σωματική υγεία των παιδιών, όπως η παχυσαρκία, η νευρική ανορεξία, ο διαβήτης κ.λπ.

Κατευθυντήριες Γραμμές Στήριξης

Σε περιόδους κρίσεων η οικογένεια, το σχολείο και όλοι οι κρατικοί φορείς πρέπει να έρθουν πιο κοντά, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν στενότερους δεσμούς, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση των συνεπειών αυτών των κρίσεων στα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου πρέπει να επικεντρώνεται στο να βοηθήσει τα παιδιά να ανταπεξέρθουν στις στρεσογόνες καταστάσεις, δημιουργώντας τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές στήριξης τους και διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο δράσεων και τεχνικών, το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν την κρίση όσο γίνεται πιο «ανώδυνα».

Σημαντική πρέπει να είναι και η βοήθεια στο συναισθηματικό κομμάτι. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να επανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους, τον αυτοέλεγχο, τη ζωντάνια και την έμφυτη αισιοδοξία που διακρίνει τους νέους.

Αναλυτικά οι κατευθυντήριες γραμμές στήριξης των μαθητών, πρέπει να είναι οι εξής: Στο κομμάτι της υγειονομικής προφύλαξης πρέπει να τονίσουμε στα παιδιά το σημαντικό ρόλο που παίζει η ατομική υγιεινή (πλύσιμο χεριών, σωστή χρήση μάσκας, αερισμός χώρων, αποφυγή επαφών, τήρηση αποστάσεων). Στόχος μας είναι να μην φοβίσουμε τα παιδιά, αλλά να τους δώσουμε να καταλάβουν πόσο σημαντικό είναι για την υγεία τους η τήρηση των μέτρων.

Σε ότι αφορά τη διαχείριση του φόβου, ένας τρόπος είναι η αποδαιμονοποίηση του «κακού» μέσα από τρόπους οικείους στα παιδιά όπως η αφήγηση παραμυθιών. Ο Φρόντ έλεγε ότι οι μεγάλοι είναι αυτοί που φοβούνται τα τρομακτικά παραμύθια, ενώ τα παιδιά τα λατρεύουν. Το «παραμύθι», μπορεί να λειτουργήσει ως φάρμακο, ως σύμμαχος εναντίον του φόβου. Δεν πρέπει να διστάσουμε να προσεγγίσουμε τον φόβο των παιδιών διαβάζοντας, δημιουργώντας παραμύθια με τον κορωνοϊό και προτρέποντας τα, να δημιουργήσουν δικά τους παραμύθια με τον «παγκόσμιο εχθρό».

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά, συζητώντας μαζί τους, να τους δώσουμε να καταλάβουν την κατάσταση, να τους βοηθήσουμε να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται τη ζωή τους και πως μπορούν να διαχειριστούν τις αντιδράσεις τους. Προκειμένου να βοηθήσουμε και να στηρίξουμε τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία, στοχεύουμε στα ακόλουθα:

Διατήρηση της ρουτίνας. Η διατήρηση μιας ρουτίνας, όσο αυτό είναι δυνατό, μπορεί να λειτουργήσει ως «αντίβαρο» στις δύσκολες καταστάσεις, όπως επισημαίνει και στην έρευνά της η Spagnola, (2007). Η διατήρηση της σχολικής ρουτίνας (πρόγραμμα, δραστηριότητες, ασκήσεις για το σπίτι) δίνει την αίσθηση της επανάκαμψης και της «κανονικότητας». Επιπλέον, αποτελεί και έναν τρόπο να είναι οι μαθητές/τριες απασχολημένοι κατά τη διάρκεια της μακράς παραμονής τους στο σπίτι.

Συνεργασία. Η ομάδα και οι φίλοι αποτελούν βασική πηγή στήριξης και είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν, όσο γίνεται περισσότερο, και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η

ανάθεση δυαδικών ή ομαδικών εργασιών, όπου είναι εφικτό, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο, αλλά και να ενισχύσουν τις επαφές τους αντισταθμίζοντας την αίσθηση μοναξιάς ή ανίας που πιθανώς βιώνουν. Η ύπαρξη προγράμματος βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν καλύτερα τόσο τη μελέτη, όσο και γενικότερα το χρόνο τους. Μπορούμε να οργανώσουμε με τα παιδιά δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να θέτουν τους ημερήσιους στόχους και να οργανώσουν το πρόγραμμα της μελέτης τους.

Διευκόλυνση της εκπαίδευσης/μάθησης. Μπορούμε να αναζητήσουμε ιδέες και υλικό, στο διαδίκτυο ή/και να ανταλλάσσουμε ιδέες και καλές πρακτικές με συναδέλφους, λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές/τριες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και ευάλωτες ομάδες μαθητών μας.

Όσον αφορά στο κοινωνικό επίπεδο τα παιδιά πρέπει να αντιληφθούν ότι η ανθρώπινη επαφή και η αίσθηση του να ανήκουμε σε μια ομάδα, σε μια τάξη, σε ένα σύνολο είναι κάτι που μας παρέχει ασφάλεια, στήριξη και μας βοηθά να αντιμετωπίσουμε και να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό). Το σημαντικότερο μήνυμα, από την πλευρά μας, από τις πρώτες διαδικτυακές συναντήσεις, που πρέπει να περάσουμε στα παιδιά είναι το ότι είμαστε μια ομάδα, μια οικογένεια, της οποίας τα μέλη έχουν κοινό στόχο και όραμα, νοιάζονται ο ένας για τον άλλο, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ενισχύουν την αίσθηση της ομαδικότητας και να αισθάνονται ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους μπορούν παραμείνουν σταθερές και αναλλοίωτες κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες (Χατζηχρήστου και συν. 2020).

Ένας άλλος παράγοντας στήριξης μπορεί να είναι η ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση από την πλευρά των μαθητών. Παρόλη την απόσταση που μας χωρίζει από τα παιδιά λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να νιώσουν ότι μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα (Χατζηχρήστου και συν. 2020).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους και παράλληλα να τους παροτρύνει να μη διστάζουν να εκφραστούν και να μιλάνε ανοιχτά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό θα τους βοηθήσει να μοιραστούν σκέψεις, προβληματισμούς και συναισθήματά τους με τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα θα οδηγήσει την τάξη σε μια πιο γεμάτη και δυναμική και ειλικρινή σχέση. Ακόμα και συναισθήματα, όπως θυμός, αγανάκτηση, απογοήτευση, απόσυρση μπορούν να μοιραστούν, να βρουν γόνιμο ακροατήριο και να συζητηθούν ελεύθερα. Όλα αυτά βέβαια πρέπει να γίνουν χωρίς πίεση από πλευράς των εκπαιδευτικών και να δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος στον κάθε μαθητή να εκφραστεί όταν νιώσει έτοιμος και ασφαλής (Χατζηχρήστου και συν. 2020).

Μια άλλη «τεχνική» ψυχολογικής στήριξης θα μπορούσε να είναι το «μοίρασμα» από πλευράς του δασκάλου των δικών εμπειριών και συναισθημάτων σχετικά με την όλη κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός όμως πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός σε αυτό το

κομμάτι. Δεν πρέπει αυτή η αυθόρμητη και ειλικρινής έκφραση να προσθέσει στα παιδιά άγχος και ανησυχία, αλλά να τα κάνει να νιώσουν μεγαλύτερη οικειότητα και προσέγγιση και σιγά σιγά να τα «ξεκλειδώσει» και να τα ανακουφίσει.

Ο αθλητισμός μαζί με άλλες βιωματικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, η θεατρική αγωγή και η μουσική μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα αυτό που ονομάζουμε συλλογικό μετατραυματικό στρες. Κυρίως σε περιόδους κρίσεων τα οφέλη των βιωματικών δράσεων μπορούν να οδηγήσουν στην καλύτερη και αμεσότερη επούλωση ψυχικών τραυμάτων και αντιμετώπισης των αρνητικών ψυχοσωματικών προβλημάτων. Η ανάγκη για ψυχαγωγία είναι επιβεβλημένη και το καλύτερο φάρμακο είναι το παιχνίδι, η κίνηση, η ελεύθερη έκφραση, η καλλιτεχνική έκφραση και γενικά η ενασχόληση με βιωματικούς τρόπους δράσης.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι συνέπειες της κρίσης έχουν πολλαπλές επιπτώσεις σε βασικούς κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, σχολείο) και σε όλο το φάσμα του πολιτισμού και της οικονομίας. Μπορεί λοιπόν να υποστηριχτεί, ότι μια υγειονομική κρίση, εξελίχθηκε παράλληλα σε οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική κρίση με σοβαρές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα στα παιδιά. Τα παιδιά ως πιο αδύναμα, βρέθηκαν στο επίκεντρο όλων αυτών των γεγονότων και ανήμπορα να διαχειριστούν ψυχικά και συναισθηματικά το βάρος των πρωτόγωνων καταστάσεων, είναι από τα βασικά θύματα της κρίσης.

Μέσα σ' αυτή την κρίση το σημαντικότερο είναι να βρεθούν λύσεις και να προταθούν τρόποι αντιμετώπισης και διαχείρισής της. Να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές στήριξης στους μαθητές, ώστε να βγουν όσο είναι δυνατόν αλώβητοι και να μπορέσουν να την ξεπεράσουν όσο γίνεται πιο ανώδυνα. Η στήριξη πρέπει να παρέχεται σε ψυχοσωματικό επίπεδο, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν την απαραίτητη σωματική και ψυχική αντοχή και ανθεκτικότητα. Η αυτοπεποίθηση, η πίστη στις ικανότητές τους θα τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τους ή θα τους παρουσιάζονται στη ζωή τους. Η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών βοηθάει να γίνουν πιο συνεπείς και υπεύθυνοι.

Η στήριξη των κατάλληλων ανθρώπων αλλά και κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια και το σχολείο βοηθά στην υπερπήδηση των εμποδίων. Οδηγός τους πρέπει να είναι οι αξίες, όπως η άμιλλα, η δικαιοσύνη, η αλληλοβοήθεια και πρέπει ταυτόχρονα να μάθουν να ιεραρχούν τους στόχους τους. Με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, με την προσαρμογή τους σ' αυτές και έχοντας την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση από ανθρώπους που μπορούν να εμπιστευτούν θα καταφέρουν να ατενίσουν το μέλλον με περισσότερη αισιοδοξία. Ο εαυτός τους θα γίνει ο οδηγός, η πηγή έμπνευσης, ενέργειας και δύναμης που χρειάζονται για να μπορέσουν να υπερνικήσουν όλα τα εμπόδια και να ανταπεξέρθουν με συνέπεια, συνέχεια και ψυχική αντοχή στις προκλήσεις του σήμερα και του αύριο.

Βιβλιογραφία

- Antoniadis, A. (1994). *To paichnidi*. Thessaloniki, University Studio Press.
- Arseniou N., (2018). *Antidraseis paidion stin krisi*.
<https://www.psychology.gr/psychologia-paidiou/3450-antidraseis-paidion-stin-krisi.html>
- Cerami , Santi G., Galandra C., Dodich A., Cappa S., Vecchi T., and Crespi C., (2020). Covid-19 Outbreak In Italy: Are We Ready for the Psychosocial and the Economic Crisis? Baseline Findings From the PsyCovid Study Front. *Psychiatry*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2020.00556/full>
- Chatzichristou Ch., Kati A., Georgouleas G., Lykitsakou K., & Yfanti Th., (2012). *Psychologiki stirixi ton paidion se katastaseis kriseon. Kentro Erevnas kai Efarmogon Scholikis Psychologias*, EKPA <https://www.othisi.gr/sxoleio/wp-content/uploads/2014/06/ΠΑΙΔΙΑ-ΣΕ-ΚΡΙΣΗ/pdf>
- Chatzichristou Ch., Yfanti Th., Lampropoulou K., Lianos P., Georgouleas G., Athanasiou D., Fragkiadaki D. & Michou S., (2020). *Entypo gia tin psychokoinoniki stirixi kai prosarmogi ton mathiton sti nea scholiki chronia kata tin periodo tis pandimias COVID-19*. EKPA Tmima Psychologias, Ergastirio Scholikis Psychologias. <http://www.centerschoolpsych.psych.uoa.gr>
- Daktyla A., (2018). *Oi Epidraseis tis Oikonomikis Krisis sta Diazugia Stin Ellada*. Panepistimio Thessalias.
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49498/18350.pdf?sequence>
- Dilintas E., (2014). *Ekpaidefsi kai Psychologiki Anaptyxi Paidion me Noitiki Ysterisi Meso Morfon Technis*. TEI Ipeirou
https://apotheitirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/478/lgt_2014003.pdf?sequence=1
- Drakopoulos P., (2021). *Ta paidia tou Dimotikou echoun to 1/16 tou iikou fortiou ton 80aridon*. Athinaiko Praktoreio Eidiseon
<https://www.amna.gr/home/article/521420/Ta-paidia-tou-Dimotikou-echoun-to-116-tou-iikou-fortiou-ton-80aridon>
- HandeL, G. (2011) *Childhood socialization* (2nd ed.) New York: Aldine, 1988
- Kalogiannis P. (2006). O Rolos tis Askisis kai tis Fysikis Agogis sti diamorfosi tis Aftoantilipsis stin Paidiki kai Efiviki Ilikia. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo*, Tomos 4(2), sel.292 – 310.
- Kapnisi A., & Mourkioti A. (2016). *Endoioikogeneiaki Via*. TEI Dytikis Elladas,
<http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/>

- Kitsaras, G. & Oikonomidis, V. (2004) Efarmosmeni Paidagogiki. Schedia Ergasias. V', Sto G. Kitsaras (Epim). *Programmata. Didaktiki Methodologia Proscholikis Agogis* (sel.229-340). Athina: Ekd. tou syng.
- Kotsovou A., (2020). *Koronoios: Oi vathies koinonikes pliges enos pandimikou syndromou.* <https://www.moneyreview.gr/society/2725/koronoios-oi-vathies-koinonikes-pliges-enos-pandimikoy-syndromoy/>
- Koukis D., (2021). *Ta paidia den paizei.* <https://babytips.gr/kids-and-parents-behavior/ta-paidia-den-paizei1>
- Mantziava I., (2019). *I epidrasi tou paichnidion stin oloplevri anaptyxi ton Paidion.* Panepistimio Dytikis Makedonias <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle>
- Mylonas P., (2009). *Diadiktyo kai Exartisi.* Panepistimio Makedonias. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13839/1/Milonas_Msc2010.pdf
- Papanastasiou, A., & Tatsi, K., (2006). *Oikogeneiako perivallon kai anaptyxi tou paidiou.* TEI Ipeirou <https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/handle/123456789/8542>
- Skafida E., (2008). *Viologikoi kai psychologikoi parametroi tou agchous: syschetisi paidikou agchous kai agchous miteras.* <https://ir.lib.uth.gr>
- Softa P., (2020). *Oi Chrimatooikonomikes Synepeies tou Covid-19 stis Epicheiriseis kai ston Elegcho tous.* Panepistimio Makedonias <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24805/4/SoftaParaskeuiMsc2020.pdf>
- Spagnola, M., (2007). Family Routines and Rituals A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children*, 20(4), pp. 284–299.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory.* Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Stefanidou S., (2017). *Diervnisi tou rolou tis oikogeneias os protogenous forea koinonikopoisis se perivallon koinonikis kai oikonomikis krisis.* Panepistimio Dytikis Makedonias <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle>
- Thanopoulou M. A., Riga P., & Tsaroucha G., (2014). *Scholiki Paravatiktita stin Protovathmia Ekpaidefsi. O Rolos tou Scholeiou kai tis Oikogeneias.* TEI Kritis, https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/1071/Thanopoulou_Riga_Tsaroucha.2014.pdf
- Tokmakidis, S., & Duda E., (1999). Prosarmoges kata tin anaptyksiaki ilikia. *Praktika Iou Pagypriou Synedriou Physikis Agogis*, pp 33-48.

Triantafyllidou M., (2020). *Oi epiptoseis tis pandimias COVID-19 stin psychiki ygeia. Panepistimio Dytikis Attikis.*

https://www.researchgate.net/profile/MagdaleneTriantafyllidou/publication/344607749_The_COVID-19_pandemic_and_its_impact_on_mental_health

Wiese B., & Freund A., (2011). Parents as role models: Parental behavior affects adolescents' plans for work involvement. *International Journal of Behavioral Development, Vol. 35(3)*, pp. 218–224.