

Ηχητικός γραμματισμός και Τ.Π.Ε.:
Η συμβολή των σύγχρονων εφαρμογών (apps)
για τον ήχο στην εκπαίδευση



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 Νίκος (Διδάκτορας στις Τ.Π.Ε.), Βαρρά Ευγενία (Μ.Εδ.), Δημητροπούλου Αγλαΐα (Μ.Εδ.), Καντάς Κωνσταντίνος (Διδάκτορας), Μαρκαντώνη Στέλα (Υποψ. Διδάκτορας), Μαρκαντώνης Χρήστος (Διδάκτορας στην Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης), Μαστρογιάννης Αλέξιος (Διδάκτορας Μαθηματικών), Μουλά Ευαγγελία (Διδάκτορας στην παιδική λογοτεχνία), Παντίδου Γεωργία (Διδάκτορας Διδακτικής Ποίησης), Παπαναστασίου Ασπασία (Διδάκτορας Ιστορίας), Σαρρής Δημήτριος (Διδάκτορας), Σιγάλα Ζαμπέτα (Μ.Εδ), Τύρου Ιωάννα (Διδάκτορας, ΕΔΙΠ στο ΕΚΠΑ), Φελούκα Βασιλική (Διδάκτορας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας), Φρέντζου Μαίρη (Μ.Α. στην ξένη γλώσσα), Χαλκιοπούλου Παρασκευή, (Μ.Εδ. στις Τ.Π.Ε)

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

Μπράτιτσης 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*2 Μαΐου 2023***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 2-5-2023 ως και 30-6-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 38^ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 37^{ου} Τεύχους:

- Ως 30-6-2023, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 31-07-2023, ανάρτηση του 39ου 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. Ηχητικός γραμματισμός και Τ.Π.Ε.: Η συμβολή των σύγχρονων εφαρμογών (apps) για τον ήχο στην εκπαίδευση
Σελ.	27	02.Θ.Ε. Αλγοριθμική σκέψη και Προγραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το νέο πρόγραμμα σπουδών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
Σελ.	42	03.01.Θ.Ε. Μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης
Σελ.	51	03.02.Θ.Ε. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του λογισμικού Flowgorithm για διδασκαλία του προγραμματισμού σε αρχάριους
Σελ.	57	03.07.Θ.Ε. Η ψηφιακή αφήγηση στην επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας
Σελ.	75	03.08.Θ.Ε. Ψηφιακός γραμματισμός στην τρίτη ηλικία
Σελ.	84	03.16.Θ.Ε. Ήρωας είναι ... Διδακτικό σενάριο για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Β Λυκείου
Σελ.	94	04.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο χρήσης των ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας: «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα...», Νίκου Εγγονόπουλου
Σελ.	104	04.Θ.Ε. Επαυξημένη πραγματικότητα στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς. Η περίπτωση του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου
Σελ.	115	04.Θ.Ε. Η Ελλάδα μέσα από το διαφημιστικό λόγο. Μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών
Σελ.	124	04.Θ.Ε. Σενάριο Διδασκαλίας - Εισαγωγή στην Ρομποτική με τη Μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης στο Δημοτικό
Σελ.	135	06.Θ.Ε. Νέες κατευθύνσεις της έρευνας-δράσης προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης
Σελ.	143	10.Θ.Ε. Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών - Αντιλήψεις και προβλήματα Ανάλυση συνέντευξης
Σελ.	163	10.Θ.Ε. Εισαγωγή στις Ιστορικές πηγές και Τοπική Ιστορία. Γρηγόριος Σταυρίδης - Επιστολές και Αυτοβιογραφία (1)

Σελ. 175	10.Θ.Ε. Εισαγωγή στις Ιστορικές πηγές και Τοπική Ιστορία. Γρηγόριος Σταυρίδης - Επιστολές και Αυτοβιογραφία (2)
Σελ. 185	10.Θ.Ε. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης μέσω τον μαθηματικού γραμματισμού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο
Σελ. 195	10.Θ.Ε. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης. Η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αιτωλοακαρνανία
Σελ. 207	10.Θ.Ε. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις απαραίτητα στοιχεία για την καλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας.
Σελ. 225	10.Θ.Ε. Το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και πως το ηγετικό προφίλ του συμβάλει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο
Σελ. 242	11.Θ.Ε. Διδακτική αξιοποίηση σημειωτικής και ερμηνευτικής ανάλυσης σε φωτογραφίες πολιτικών προσώπων
Σελ. 253	11.Θ.Ε. Ο εθισμός των μαθητών/τριών στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Ηχητικός γραμματισμός και Τ.Π.Ε.: Η συμβολή των σύγχρονων εφαρμογών (apps) για τον ήχο στην εκπαίδευση

Δημήτριος Σαρρής, Επισκέπτης Καθηγητής Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Ο ήχος στην εκπαίδευση και οι εφαρμογές ήχου για κινητές συσκευές εξελίσσονται σε δρόμους παράλληλους. Στην εργασία μας θα δούμε πώς οι δρόμοι τους συναντιούνται. Από τη μία η διδακτική του ήχου διευρύνεται διαρκώς τα τελευταία χρόνια ώστε να μιλάμε πλέον για *ηχητικό γραμματισμό*. Από την άλλη, συσκευές που άλλοτε ήταν δυσπρόσιτα εκπαιδευτικά μέσα, αντικαταστάθηκαν από ελεύθερα διατιθέμενες εφαρμογές αξιόπιστες και προσιτές στους μαθητές με τις κινητές συσκευές Τ.Π.Ε. του σχολείου. Θα εξετάσουμε με ποιους τρόπους οι εφαρμογές αυτές συνδέονται με τα διδακτικά αντικείμενα, μέσα από παραδείγματα που έχουν αναπτυχθεί στην πράξη εντός και εκτός σχολείου. Στόχος μας είναι ο αναγνώστης να κατανοήσει τον τρόπο που εφαρμογές για σύγχρονες κινητές συσκευές μπορούν να του είναι χρήσιμες τόσο σήμερα, όσο και στο μέλλον, που ενδεχομένως δεν θα υπάρχουν με τον ίδιο τρόπο αλλά θα αναπτυχθούν άλλες που θα του παρέχουν όμως παρόμοια εκπαιδευτική βοήθεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηχητικός γραμματισμός, ήχος στην εκπαίδευση, εφαρμογές (apps) ήχου.

Sound Literacy and I.C.T.: Contribution of contemporary apps for sound in education

Dimitrios Sarris, Visiting Professor, D.M.S. Ionian University

Abstracts

Sound in education and mobile applications about sound are evolving on parallel paths. In our paper we will see how their paths meet. On the one hand, the teaching of sound has expanded in recent years so that we can now talk about *sound literacy*. On the other hand, devices that were once hard-to-reach educational tools are now available applications that are reliable and accessible to students with mobile ICT devices at school. We will examine where these applications relate to the didactic objects, according to the experience in and out of school. So, the reader will understand how applications can be useful today and, in the future, when they maybe will change but will still be appropriate for educational aids.

KeyWords: Sound Literacy, Sound in Education, Sound applications (apps).

Εισαγωγή

Οι κινητές συσκευές, ταμπλέτες, έξυπνα τηλέφωνα και σε κάποιες περιπτώσεις φορητοί υπολογιστές είναι πλέον ιδανικές για εκπαιδευτικές εφαρμογές ήχου λόγω των μικροφώνων αλλά και των ηχείων που διαθέτουν, όπου και όποτε χρειαστεί, εντός και εκτός τάξης, με χρήση από τον εκπαιδευτικό ή και από τους μαθητές.

Αν προσθέσει κανείς την πληθώρα ελεύθερα διαθέσιμων εφαρμογών και την εξοικείωση που έχουν οι μαθητές, εύκολα καταλήγει πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει πάρα πολλά εργαλεία στη διάθεσή του για να διδάξει τον ήχο. Εφαρμογές όπως ηχώμετρα (sound meters), φασματογράφοι ήχου (spectrum sound analyzers), γεννήτριες ήχου – τόνου (tone generators), συνθετητές ηχοτοπίων (soundscape apps), ηχητικά παιχνίδια, χορδιστήρια (tuners), μετρονόμοι και φυσικά συσκευές ηχογράφησης, βιντεοσκόπησης και επεξεργασίας ήχου – εικόνας, όλα αυτά μπορούν πλέον ακόμη και να βρίσκονται σε μία μόνο φορητή και αυτόνομη συσκευή.

Πώς, λοιπόν, μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρει, να αξιολογήσει, να χρησιμοποιήσει όλα αυτά ώστε να επιτύχει τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς του στόχους; Στην εργασία μας θα ασχοληθούμε με όλα αυτά τα ζητήματα, με κύριο άξονα την καλλιέργεια του ηχητικού γραμματισμού που αρμόζει στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τα τρέχοντα αναλυτικά προγράμματα και τις δυνατότητες σχολικών δραστηριοτήτων που έχει ο εκπαιδευτικός σήμερα.

Το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο του ήχου στην εκπαίδευση

Ο ήχος είναι βασικό συστατικό της μουσικής, γι' αυτό και οι Τ.Π.Ε. για τον ηχητικό γραμματισμό, που θα μας απασχολήσουν, είναι εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό μουσικής. Η σύνδεση των «σπουδών του ήχου», όπως αποδίδουμε το «Sound Studies» (Sterne, 2012; Bull, 2019; Pinch & Bijsterveld, 2012; Caton - Lingold, κ.ά. 2018; Steingo & Sykes 2019) με το μάθημα της μουσικής γίνεται όλο και πιο μεγάλη, όπως δείχνουν αρκετές εξελίξεις στην εκπαίδευση και στην έρευνα θεμάτων ήχου και θα τις αναφέρουμε παρακάτω.

Η σύνδεση των σπουδών ήχου με το μάθημα της μουσικής ενισχύεται σημαντικά λόγω της φύσεως του γραμματισμού που αναπτύσσεται στην εκπαίδευσή μας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του γραμματισμού παρατηρούμε ότι τα σύγχρονα εγχειρίδια μουσικής (P.I., 2011) εστιάζουν στον «γραμματισμό περιεχομένου» (content literacy) «διδάσκοντας για τη μουσική» και όχι τόσο στον «γραμματισμό πεδίου» (disciplinary literacy) «διδάσκοντας μουσική» (Sarris, 2020a, 2022). Αυτό το «περιεχόμενο» (content) για τη μουσική, που συναντούμε εξ ίσου και στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (I.E.P., 2022β) δίνει πολλές δυνατότητες σύνδεσης της μουσικής με τον ήχο και επαυξάνει την «φιλολογία του ήχου» γενικότερα στα σχολικά βιβλία της μουσικής. Κάτι ανάλογο σχετικά με τον ήχο συμβαίνει και με τα βιβλία κι άλλων διδακτικών αντικειμένων εκτός της μουσικής (Sarris, 2010, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η διδακτική του ήχου στην εκπαίδευση έχει διευρυνθεί, ώστε να συγκροτείται ένα διαθεματικό και διεπιστημονικό εγγράμματο περιβάλλον για τον ήχο στο οποίο οι μαθητές καλούνται να είναι εξοικειωμένοι με ικανότητες διαχείρισης του ήχου. Έτσι μπορούμε να μιλάμε πλέον για «ηχητικό γραμματισμό». (Georgaki, 2015, 2018; Serifi & Georgaki, 2018; Sarris, 2018a, 2020a).

Αυτό συμβαίνει σε μια συγκυρία όπου διεθνώς γίνεται σε πολλά πεδία λόγος για τα φαινόμενα γραμματισμού σε θέματα ήχου, ακρόασης και ακουσμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους όρους «acoustic literacy» (Omaggio–Hadley & Johnson, 1993), «audio literacy» (Anderson, 1970; Von Blanckenburg, 2018), «auditory literacy» (Gregore κ.ά., 2010; Bull & Back, 2004; Welch, 1981; Saal, 2014; Farmer, 2005), «aural literacy» (Flowers, 1995:143; Barker & Lonsdale, 1994; Stoever, 2016; Shaw, 2015, Semali, 1999), «hearing literacy» (Gisladdottir, 2011; Mayer, 2007), «listening literacy» (Levinson, 1990; Payne, 2019), «sonic literacy» (Cox & Warner, 2017; Comstock & Hocks, 2006; Shaw, 2015) και φυσικά τον «sound literacy» (Schafer, 1992; Bolen, 2016).

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις επισημαίνεται ότι υπάρχει ένας χώρος στον οποίο ο ήχος αποτελεί πεδίο εγγράμματων πρακτικών, με δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία του ατόμου μέσα σε ένα ηχητικό περιβάλλον, όπου μπορεί να κατανοήσει και να διαχειριστεί τον ήχο εγγράμματα. Έτσι έχουμε συναφείς περιγραφές του ηχητικού γραμματισμού, που τείνουν προς έναν τέτοιο ορισμό.

Τα αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για τον ήχο στην εκπαίδευση καταγράφεται και στο έργο της Ελληνικής Εταιρείας Ακουστικής Οικολογίας, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών των συνεδρίων της, όπου υπάρχουν δύο αφιερώματα στην εκπαίδευση (Paparrigipoulos & Etkmektsoglou, 2015; Mniestris et al. 2020), ενώ και στα υπόλοιπα συνεδριακά προγράμματα και πρακτικά βλέπουμε θεματικές σχετικές με την εκπαίδευση (Mroumparis et al., 2018, E.E.A.O., 2021).

Στις μέρες μας έχει διαμορφωθεί ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τον ήχο στην εκπαίδευση. Αυτό χρονικά ξεκινάει κυρίως από το εθνικό θεματικό δίκτυο εκπαίδευσης «Ήχος και Φύση» και το σχετικό εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό (Kostoula & Kechagioglou, 2005a, 2005b; Kostoula et al., 2005; Tatsi, without date). Την ίδια περίοδο εμφανίζονται ακαδημαϊκά μαθήματα «ηχητικού πολιτισμού» σε δυνάμει εκπαιδευτικούς μουσικής (Τ.Ε.Ι. Ιρίου, 2006) και ο «ήχος» μπαίνει για πρώτη φορά στις συνεδριακές θεματικές της ακαδημαϊκής έρευνας (Theodosiou et al., 2006). Ο ήχος αρχίζει να εκτείνεται σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων, στις οποίες διαθεματικά συναντούμε τον ήχο και τη μουσική (Kapsali, 2009). Το πλαίσιο αυτό φτάνει ως το σύγχρονο εθνικό επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός» (Sarris, 2015; D.P.E. Messinias, 2017; YPPETh, 2018), που διαθέτει επίσης σχετικό επιμορφωτικό υλικό (Sarris, 2017; Sarris, 2018b).

Ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο, ο ήχος εμπεριέχεται σε ό,τι σχετίζεται με την αίσθηση της ακοής στην ελληνική εκπαίδευση από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οπότε και

καταγράφονται οι πρώτες δημοσιεύσεις του Μαράσλειου Διδασκαλείου για το «σχολείο εργασίας» (Georgopoulos, 1928; Karachristos, 1929). Εκεί θα συναντήσουμε από σχολικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα ακοής και ήχου, ως την μετέπειτα σχολική κουλτούρα και μεθοδολογία των «σιωπηρών εργασιών» (Kassimatis, 1963), που άλλαξε το σχολικό ηχοτοπίο αλλά και το «ακουστικό αποτύπωμα της σχολικής μονάδας» για πάντα (Sarris, 2007a).

Σήμερα στη χώρα μας καταγράφονται δύο τουλάχιστον «ηχοκεντρικές» δημοσιευμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η μία αφορά μία «εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο» βασισμένη στο μοντέλο της «πολιτείας του ήχου» που δομεί ο τρόπος λειτουργίας, διεύθυνσης και διαχείρισης της ορχήστρας και της μουσικής πράξης γενικότερα (Sarris, 2017b, 2020b) και η άλλη μια «εκπαίδευση βασισμένη στον ήχο», η οποία εστιάζει στην έννοια του ηχοτοπίου (Etmektsoglou et al. 2019) και ενδυναμώνει την ήδη σημαντική συμβολή της Ακουστικής Οικολογίας στην εγχώρια εκπαίδευση (Etmektsoglou, 2014; Sarris, 2007b; Schafer, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ήχος ως διδακτικό αντικείμενο άτυπης εκπαίδευσης φέρει μια μακρά βιβλιογραφική πορεία στην εξωσχολική βιβλιογραφία για παιδιά, που εκκινεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 (Morris – Parker, 1953) φτάνοντας με μεγάλο εύρος τίτλων και θεματικών ως τις μέρες μας (Sarris, 2010).

Οι εφαρμογές (apps) ως εποπτικά μέσα ηχητικού γραμματισμού

Η εγγράμματη αντίληψη του ήχου, όλα τα στοιχεία, δηλαδή, που συγκροτούν τον ηχητικό γραμματισμό, ξεκινά από τις απλές ρυθμίσεις ήχου σε μια συσκευή μας, όπως ένταση, «μπάσα και πρίμα», ή ρυθμίζοντας τον «γραφικό ισοσταθμιστή» (equalizer), την ισορροπία εντάσεων (balance) δεξιά, αριστερά, μπρος ή πίσω στα ηχεία, ως τις περισσότερες προχωρημένες ρυθμίσεις εξελιγμένων συσκευών ακροαματικής εμπειρίας.

Συνεχίζεται στις γραφικές απεικονίσεις του ήχου οι οποίες μπορεί να είναι «μίας διάστασης» (π.χ. μόνο ένταση), «δύο διαστάσεων» (π.χ. εξέλιξη της έντασης στο χρόνο) ή «τριών διαστάσεων» (π.χ. εξέλιξη έντασης ανάλογα το τονικό ύψος στη ροή του χρόνου). Η αντίληψη αυτή του ήχου οδηγεί σε γραφικές απεικονίσεις οι οποίες μπορεί να αφορούν ήχους που λαμβάνουν οι συσκευές από το μικρόφωνο (Εικόνα 1) ή ήχους που παράγουν από το ηχείο (Εικόνα 2).

Το στοιχείο του ηχητικού γραμματισμού, διάχυτο στις μέρες μας εκτός και εντός σχολείου, κάνει τις εφαρμογές του ήχου που εξετάζουμε χρήσιμα εποπτικά μέσα σε πολλά διδακτικά αντικείμενα. Είναι αξιοσημείωτο πως ο ηχητικός γραμματισμός εμφανίζεται ως λογοτεχνικό στοιχείο στο Ανθολόγιο των πρώτων τάξεων Δημοτικού (Tsilimeni et al., without date: 148-9) (Εικόνα 3), αλλά και σε πολλές άλλες περιπτώσεις των σχολικών βιβλίων (Kapsali, 2009; Sarris, 2020).

Στο ανθολόγιο, μάλιστα, προτείνεται μια δραστηριότητα ηχογράφησης, «με το

μαγνητοφονάκι», ενώ παρουσιάζεται η κλίμακα εντάσεων σε dB (Tsilimeni et al. without date.: 149), όπως εμφανίζεται και στα ηχόμετρα και με χρήση χρωμάτων, ακριβώς όπως την συναντούμε πλέον στους έγχρωμους ψηφιακούς φασματογράφους ήχου. Πρακτικά, η ενότητα αυτή ενός λογοτεχνικού εγχειριδίου, συνδυάζεται με διδακτικά αντικείμενα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Μουσική, μέσω της χρήσης των εφαρμογών και με την Πληροφορική, με τα Εικαστικά, τουλάχιστον λόγω των χρωματικών απεικονίσεων και τα Μαθηματικά λόγω της αριθμητικής κλίμακας μέτρησης. Σε όλα αυτά τα διδακτικά αντικείμενα, το ηχόμετρο, η ηχογράφιση, ο φασματογράφος και όλες οι κυματομορφές, όλα τα κύματα που απεικονίζουν ήχους σε διάφορες εφαρμογές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Τα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός σχετίζονται με τις εκάστοτε διαθέσιμες τεχνολογίες. Θεωρητικά όλα τα μέσα αυτά εντάσσονται στο πεδίο της «εκπαιδευτικής τεχνολογίας» (Solomonidou, 1999).

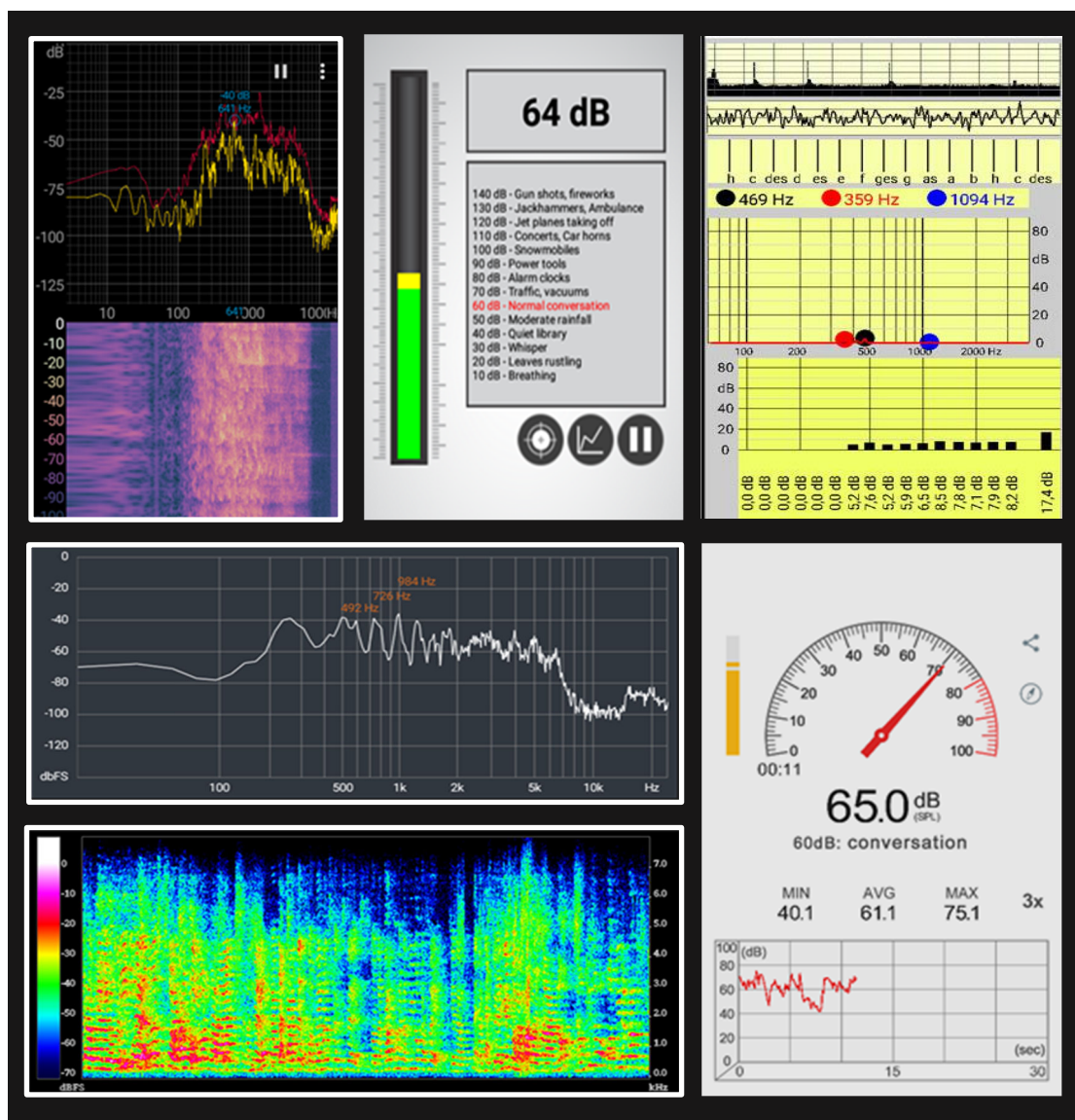
Πρακτικά, πριν η πλειονότητα των εποπτικών μέσων αντικατασταθεί με σύγχρονα λογισμικά, υπήρχαν πολλά αντικείμενα και υλικά για την διδακτική του ήχου. Πολλά διασώζονται και συγκροτούν, όταν βρεθούν όλα μαζί, ένα μικρό, σχολικό «μουσείο ήχου» (Sarris, 2018a). Στο «μουσείο» αυτό βρίσκει κανείς διαπασών, επιτραπέζια ή χειρός, «ηχητικά δοχεία» σε ζεύγη, «δοχεία κενού», προπλάσματα αυτιού, αλλά και κατασκευές όπως τα «τηλέφωνα από κουτιά με σπάγκο», μικρά ηχεία και βομβητές, ωτοασπίδες κ.λπ.

Στις μέρες μας υπάρχουν δύο σημαντικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Αφενός η «παραδοσιακή» εκπαιδευτική τεχνολογία έχει κατά πολύ ψηφιοποιηθεί. Έτσι, το μεγαλύτερο μέρος των άλλοτε αναλογικών, υλικών εκπαιδευτικών μέσων έχει αποϋλοποιηθεί και ενσωματωθεί και λογισμικά.

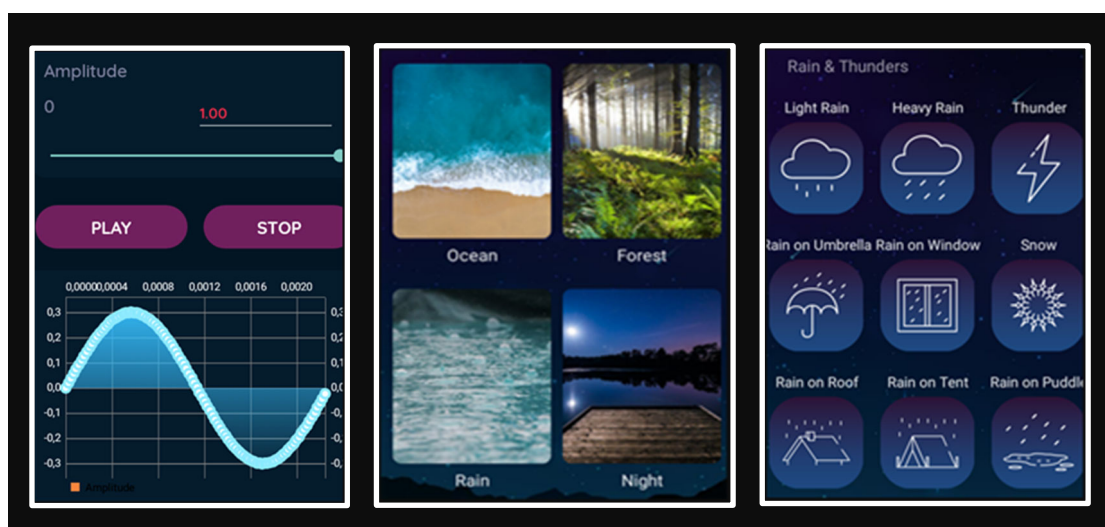
Αφετέρου, υπάρχει πλέον ελεύθερη πρόσβαση σε μέσα τα οποία στην εποχή των αναλογικών συσκευών και υλικών εφαρμογών ήταν δυσπρόσιτα για πολλούς πρακτικούς και οικονομικούς λόγους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις κάθε λογής εφαρμογές ηχομέτρησης, οι οποίες σήμερα είναι ελεύθερες ενώ κατά παράδοση παλιότερα ήταν ακριβές και δυσεύρετες συσκευές.

Για την εργασίας μας χρησιμοποιήθηκε ένα εύρος εφαρμογών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις είχαν περίπου τις ίδιες ιδιότητες μεταξύ τους και η χρήση της μίας δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υπερτερεί για τις ανάγκες σε σχέση με κάποια άλλη. Τις εφαρμογές αυτές τις ομαδοποιήσαμε σε γενικές γραμμές αλλά μπορούσε κάποια από αυτές να περιέχει δυνατότητες δύο ή περισσότερων άλλων. Για παράδειγμα σε μία εφαρμογή μπορεί να βρίσκαμε ένα ηχόμετρο, έναν φασματογράφο και μία γεννήτρια ήχων.

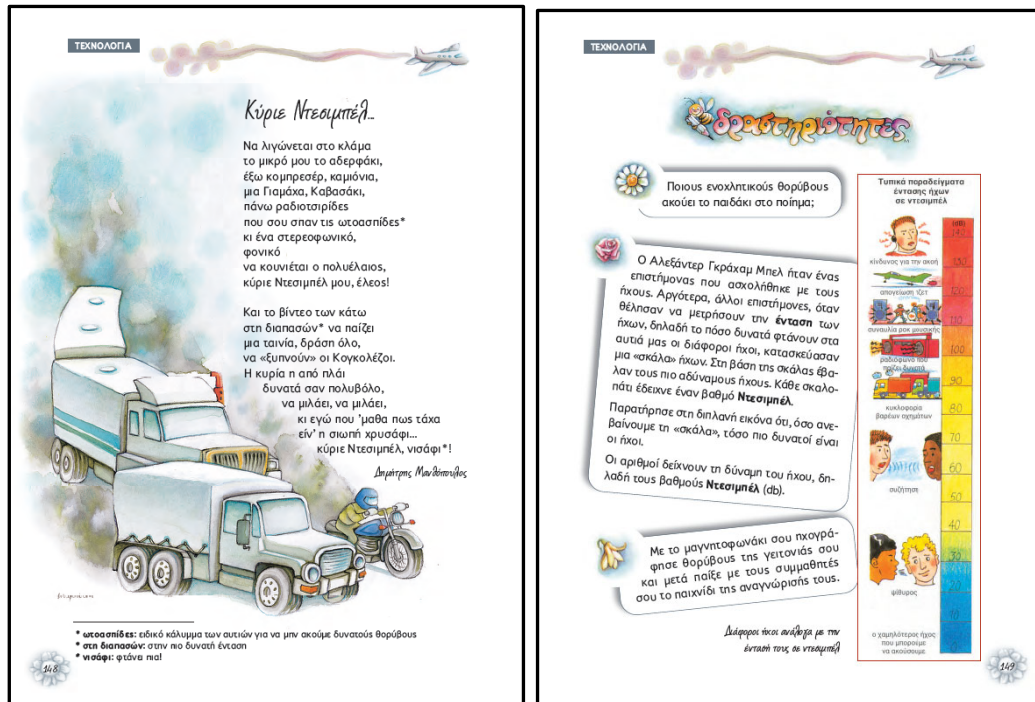
Παρά αυτή την συνδυαστική ύπαρξη δυνατοτήτων στις εφαρμογές – η οποία δεν είναι σταθερή στο πέρασμα του χρόνου – μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις εφαρμογές που χρησιμοποιήσαμε και παρουσιάζουμε κάποιες εδώ ενδεικτικά.



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα3

Τις ενδεικτικές εφαρμογές, λοιπόν, που χρησιμοποιήσαμε διακρίνουμε σε α) ηχώμετρα (Abc Apps, 2020; Bosch, Robert, Engineering & Bussines Solusion Ltd., 2017; Melon Soft, 2020; Mobile Essentials, 2017) β) φασματογράφους ήχου (AICore Software, 2021; Tools Dev, 2020), γ) οπτικοποιητές (visualizers) – φασματογράφους ήχου (Cypher Cove, 2020; Reinke, 2018) δ) παλμογράφους – παλμοσκόπια (Labnation, 2019; Sound-Base Audio LLC, 2020) ε) αναπαραγωγείς (συνθετητές) ηχοτοπίων (CraftsmanSpirit, 2020) στ) γεννήτριες συχνοτήτων (τόνων) – ήχων (Dmitsoft, 2020), ζ) χορδιστήρια (Airware, 2010; Kaleloft LLC, 2016; ProGuitar, 2020), η) μετρονόμους (Gismart, 2019; Stonekick, 2020) θ) Τεστ ακοής – εφαρμογές εμβόων (E-audiologia.pl, 2020; Sbsft, 2020) και ι) Παιχνίδια – εφαρμογές τάξης. (Sprint Coder; 2014). Υπάρχουν και τα ψηφιακά μουσικά όργανα που αναπαριστούν τα «πραγματικά» μουσικά όργανα αλλά δεν κάναμε εκτενή χρήση τους στο συγκεκριμένο παρακάτω παράδειγμα που θα μελετήσουμε.

Ένα παράδειγμα: Ηχοπερίπατος και «χρωματιστοί θόρυβοι»

Από το τεράστιο εύρος των δυνατοτήτων που μπορούν να έχουν, λοιπόν, οι εφαρμογές αυτές, θα ασχοληθούμε όσες επιλέξαμε για σχολικές δραστηριότητες μελέτης ηχοτοπίων (Schafer, 1977; Etmektsoglou, 2014), παρουσιάζοντας δράσεις που έχουν εφαρμοστεί με μαθητές δημοτικού. Πρόκειται για δράσεις στο πλαίσιο του επιμορφωτικού κύκλου «Ηχοτοπία του Ταΰγétου», που διοργανώθηκαν από την Ορεινή Ακαδημία Ταΰγétου (Oreini Akadimia Taygetou, 2022) και έναν μεγάλο αριθμό εθελοντικά συνεργαζόμενων φορέων. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί επισκέπτονταν το πεδίο με τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας τις εφαρμογές. Παράλληλα σχεδιάστηκαν και δοκιμάστηκαν δράσεις «εντός της σχολικής μονάδας», ώστε προαιρετικά να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να αναπτύξει το θέμα των ηχοτοπίων και εντός του σχολείου.

Ο ηχοπερίπατος, όπως αποδίδουμε το «soundwalk», αποτελεί έναν περίπατο κατά τον οποίο εστιάζουμε στην ακρόαση των ήχων (Westerkamp, 1974), αλλά κατά βάση – και σύμφωνα με τον εισηγητή του όρου M. Schafer (1977:212) – σε αυτόν υπάρχει η έννοια της καταγραφής και κατανόησης του ήχου με εγγράμματα μέσα, που προσομοιάζουν με «παρτιτούρες», καθώς αντιλαμβανόμαστε το ακουστικό ηχητικό περιβάλλον, το «ηχοτοπίο, δηλαδή, ως κάτι ενιαίο.

Στον ηχοπερίπατο υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά όλες οι διαθέσιμες εφαρμογές ήχου, γι' αυτό οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν και ανάλογα την μέτρηση που έχουν επωμιστεί να κάνουν τις δικές τους καταγραφές. Έτσι στη συνέχεια θα μελετήσουν το ηχοτοπίο από τις απεικονίσεις ή τις ηχογραφήσεις και θα προβούν σε γόνιμες διαπιστώσεις και θα αποκομίσουν νέες γνώσεις.

Ωστόσο, οι δραστηριότητες για πρακτικούς λόγους, προκειμένου να υπάρχει μια συνέχεια, χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες ομάδες, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1: α) δραστηριότητες που αφορούν στην ανάπτυξη *δεξιοτήτων ηχητικού γραμματισμού* των μαθητών, στην κριτική ευαισθητοποίησή τους, στην ακρόαση και σε θέματα ήχου γενικότερα, β) δραστηριότητες που αφορούν στην *ικανότητα θεωρητικής και πρακτικής κατανόησης των ήχων* είτε αυτοί είναι θόρυβοι, είτε μουσικοί ήχοι, είτε ρυθμικά φαινόμενα, ζητήματα εντάσεων, αισθητηριακών συσχετισμών των ηχητικών πηγών (τί συμβαίνει όταν συνηχούν συγκεκριμένες πηγές) και γ) δραστηριότητες που αφορούν το πεδίο και τον ήχο του, τον ηχοπερίπατο μέσα από τον οποίο ανακαλύπτουμε το ηχοτοπίο, δράσεις, δηλαδή, που κάνουν οι μαθητές μετά τις δύο προηγούμενες ομάδες δράσεων και με αυτές αποκτούν νέες γνώσεις τις οποίες μπορούν να επικοινωνήσουν.



Σχήμα 1

Στην εικόνα 4 βλέπουμε οκτώ συγκεκριμένες δραστηριότητες από τις ομάδες αυτές, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται ο «λευκός θόρυβος». Η ερευνητική ενασχόληση με τα ηχοτοπία και τις ηχητικές ποιότητες που συναντούμε στους ηχοπεριπάτους ανέδειξε ότι πάρα πολλοί θόρυβοι, οι οποίοι, όμως δεν συγκαταλέγονται στους «δυσάρεστους» ώστε να έχουν μια αρνητική έννοια (Schafer, 1977; Etkmeksoglou, 2014), θεωρούνται χαλαρωτικοί και ευχάριστοι και ανήκουν στην ομάδα των «λευκών θορύβων», τους οποίους, όμως, παρουσιάσαμε στα παιδιά ως τους «χρωματιστούς θορύβους».

Πράγματι στην «θεωρία των θορύβων» από την πλευρά των ανθρωπιστικών σπουδών, των τεχνών και της μουσικής (Roads, 2015), και όχι τόσο ως κλάδο της Φυσικής – που πραγματικά είναι (Réfrégier, 2004) – βρίσκουμε ένα εύρος «χρωματιστών θορύβων»,

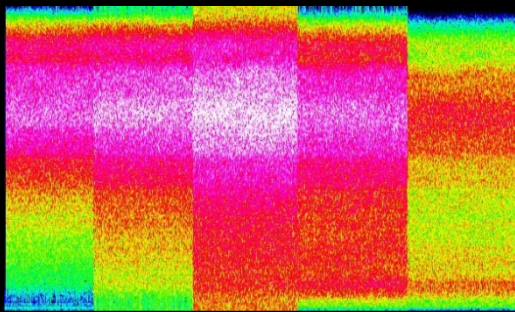
δηλαδή τους αποδίδονται κι άλλα χρώματα εκτός του λευκού (Roads, 2015:102-103), οι οποίοι προσομοιάζουν με ένα μεγάλο εύρος «χαλαρωτικών θορύβων», ήχων που συναντούμε αρχικά στη φύση, όπως στον άνεμο, στο θαλάσσιο κύμα, στα ρέοντα ύδατα, στο θρόισμα των φύλλων, στον ήχο της βροχής κ.λπ. και στη συνέχεια σε ανθρωπογενή περιβάλλοντα, όπως σε ηλεκτρικές συσκευές με κινητήρες, σε πολυσύχναστα περιβάλλοντα, καταστήματα, τον αχό της πόλης και άλλες πηγές, που συχνά λέμε ότι μπορούν να «νανουρίσουν» ένα παιδί, ή και εμάς τους ίδιους.

Οι θόρυβοι, αποτέλεσαν για την έρευνά μας ένα μεγάλο κεφάλαιο για να ξεκινήσουμε την κατανόηση των ηχοτοπίων για δύο κυρίως λόγους. Ο ένας αφορά την γενική εικόνα που εμφανίζουν ως προς το τονικό ύψος. Τα παιδιά τους βλέπουν με σαφήνεια στο φασματογράφο ως μεγάλους και ευδιάκριτους χρωματικούς όγκους, χωρίς τις λεπτές διακυμάνσεις των μικρών περιστασιακών και πιο «μελωδικών» ήχων. Ο άλλος αφορά το γεγονός ότι οι «χρωματιστοί θόρυβοι», αποτελούν κατά κανόνα «ήχους υποβάθρου» (Etmektsoglou, 2014), που ενώ υπάρχουν μπορεί να διαφεύγουν της προσοχής μας. Κι όμως είναι πάντα παρόντες και γι' αυτό κατακλύζουν την οθόνη του φασματογράφου, σε αντιδιαστολή με τους «ήχους προσκηνίου», που εμφανίζονται για λίγο, έχουν μικρή εικόνα στο φασματογράφο κι ας είναι επικοινωνιακά, ίσως πλουσιότεροι σε νοήματα. Αν και πρακτικά απαρατήρητοι, λοιπόν, οι θόρυβοι υποβάθρου στον φασματογράφο προσφέρονται για μεγάλη και χρήσιμη ανάλυση στην διδακτική πράξη.

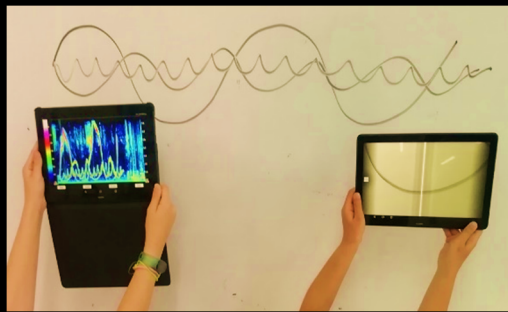
Η χρήση των εφαρμογών ήχου λειτουργεί καταλυτικά για έναν αισθητηριακό και αντιληπτικό επαναπροσδιορισμό του ηχητικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το ερώτημα «γιατί χρειάζεται αυτό;», το οποίο πολύ εύλογα το διατυπώνουν συχνά και οι μαθητές. Γιατί πέρα από τον εντυπωσιασμό που προκαλεί η άμεση, ζωντανή απεικόνιση κάθε ακουστού ήχου στην οθόνη της συσκευής μας, και μάλιστα σε τρεις διαστάσεις, ακολουθεί η δεύτερη σκέψη αν και κατά πόσο ο ηχητικός γραμματισμός έχει νόημα στην σχολική εκπαίδευση. Μάλιστα σε μια τουλάχιστον περίπτωση από την πλευρά των μαθητών υπήρξε η παρατήρηση ότι η εξοικείωση με αυτό το οπτικοακουστικό σύστημα που χρησιμοποιούν οι εφαρμογές για την οπτικοποίηση του ήχου δημιουργεί «αλλοιώσεις» στην ηχητική αντίληψη των παιδιών που δεν είναι απαραίτητα θεμιτές. Όπως τα ίδια τα παιδιά είπαν «αυτό [ο φασματογράφος] τους αλλάζει στο μυαλό τους αυτό που έχουν για τον ήχο» και μάλιστα «τώρα όλα τα παιδιά θα καταλαβαίνουν το ίδιο όταν το ακούνε. Είναι καλό αυτό;».

Ο M. Schafer, ο οποίος στο έργο του (Schafer, 1977) ανέπτυξε την μεθοδολογία απεικόνισης, κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης και χαρακτηρισμών των ήχων, υποστηρίζει πως όλα αυτά γίνονται για να εξυπηρετήσουν τους στόχους και τις ανάγκες του έργου μας (Etmektsoglou, 2014). Οι στόχοι είναι αυτοί που μας υποδεικνύουν τη σημασία και του ηχητικού γραμματισμού, όπως τον αποκαλούμε εδώ. Όμως, πως διαμορφώνονται; Είναι περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί, αισθητικοί, πολιτισμικοί ή οικονομικοί; Πως συνδέονται με άλλους στόχους διδακτικών αντικειμένων; Με θέματα γνώσεων, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων; Σε κάθε περίπτωση μπορεί, λοιπόν, να υπάρχει μια στοχοθεσία, μια πολιτική, μια στρατηγική, ακόμη κι ένα ιδεολόγημα, ένα αφήγημα, που οι δράσεις αυτές το εξυπηρετούν και το φέρνουν τελικά στην τάξη.

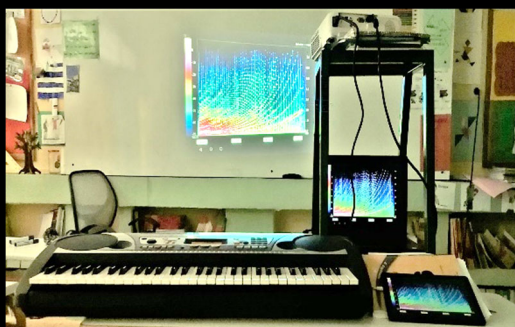
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΗΧΗΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΗΧΟΠΕΡΙΠΑΤΟ



α. Θόρυβοι διαφόρων «χρωμάτων» από εφαρμογή παραγωγής θορύβων απεικονισμένοι σε φασματογράφο για την κατανόησή τους μέσω ενός «λεξικού θορύβων»



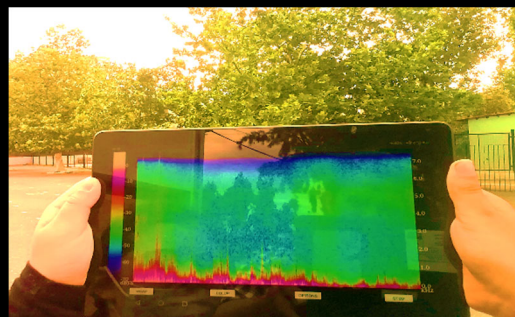
β. Η εφαρμογή «rhooparerg» ηχοποιεί τις γραμμές και ο φασματογράφος καταγράφει τους ήχους της σε μια δραστηριότητα κατανόησης των μεθόδων απεικόνισης



γ. Μελέτη αρμονικών ενός «πιάνου» από αρμόνιο για την κατανόηση της διαφοράς θορύβων και μουσικών φθόγγων σε ένα μικρό «εργαστήριο ήχων»



δ. Μελέτη «λευκού θορύβου» από τρεχούμενο νερό με φασματογράφο για την κατανόηση του «χρώματος» του θορύβου με τη βοήθεια του «λεξικού»



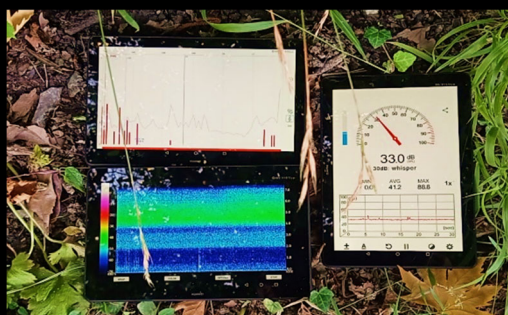
ε. Μελέτη «λευκού θορύβου» από θρόισμα φύλλων όπου διακρίνεται ο «βόμβος» του ανέμου στο μικρόφωνο και τα διαστήματα εντάσεων



στ. Μελέτη «λευκού θορύβου» σε ποτάμι με τη χρήση διαφορετικών εφαρμογών μέτρησης



ζ. Συλλογή στιγμιότυπων μέτρησης με τη χρήση κινητών τηλεφώνων και φασματογράφων σε ποτάμι για την μελέτη σε διάφορα σημεία της κοίτης



η. Μελέτη «λευκού θορύβου» σε δάσος, όπου διακρίνονται οι υψηλές συχνότητες από τα τζίτζικια στον φασματογράφο

Εικόνα 4

Η επιχειρηματολογία για την ανάγκη και την χρησιμότητα του ηχητικού γραμματισμού, ενισχύεται κατά πολύ αν συνυπολογίσουμε τον διεπιστημονικό χαρακτήρα των σπουδών ήχου στην ακαδημαϊκή και ερευνητική πραγματικότητα και τον διαθεματικό χαρακτήρα τους όταν μεταφέρονται ως εκπαίδευση για τον ήχο μέσα στην τάξη. Στην πράξη, μέσα από την χρήση των εφαρμογών διαπιστώθηκε ότι ο ηχητικός γραμματισμός έρχεται να συμπληρώσει το «παζλ των γραμματισμών», που συντελούνται στο σχολείο καθώς οι γραμματισμοί βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο των σύγχρονων εγχώριων εκπαιδευτικών πολιτικών, πρωτίστως μέσω των επιμορφώσεων εκπαιδευτικών (Ι.Ε.Π., 2020, 2022a).

Συμπεράσματα

Η εφαρμογές για τον ήχο στην εκπαίδευση, με την ευρύτητα και την ποικιλία που τις χαρακτηρίζει, σε συνδυασμό με τα νέα δεδομένα στην παρουσία του ήχου ως διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση, αλλάζουν ριζικά την θέση του ήχου στην εκπαίδευση, διδακτικά αλλά και παιδαγωγικά. Αυτή η αλλαγή στο μεγαλύτερο βαθμό της πηγάζει από την προηγούμενη άνθιση των σπουδών στον ήχο (sound studies), οι οποίες αναπτύσσονται με τη χρήση της τεχνολογίας και ως ένα διεπιστημονικό πεδίο.

Παρά τις δυνατότητες που δίνουν οι νέες εφαρμογές για τον ήχο, η ανάπτυξη του ήχου στην εκπαίδευση δεν διαφαίνεται να οδηγεί σε ένα διδακτικό αντικείμενο, ακόμη κι αν βασίζεται στη διεπιστημονικότητα, ούτε να συναρτάται σε αποκλειστική σχέση με τη το μάθημα της μουσικής. Η ανάπτυξη του ήχου στην εκπαίδευση φαίνεται ότι αφορά όλα τα διδακτικά αντικείμενα, την θεώρηση της γνώσης γενικότερα στις ημέρες μας, η οποία ως διαθεματική θεώρηση έρχεται να προσδώσει θετικά στοιχεία σε κάθε πτυχή της μάθησης, της γνώσης, του βιώματος και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Σταδιακά παράλληλα με την ωριμότητα στη χρήση των νέων Τ.Π.Ε. που εμφανίζονται ως διαθέσιμα ή δυνητικά διαθέσιμα εποπτικά μέσα, έρχεται και η ωρίμανση στη χρήση των εφαρμογών για τον ήχο. Η ωρίμανση αυτή σχετίζεται με την ενδυνάμωση που παρέχουν οι εφαρμογές στους γραμματισμούς της εκπαίδευσης. Τελικά μας εισάγουν στον ηχητικό γραμματισμό, τον κόσμο του εγγράμματου περιβάλλοντός μας που αναφέρεται στον ήχο.

Ο εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να ακολουθήσει πρώτα ο ίδιος την πορεία που θα προτείνει στους μαθητές του: δεξιότητες εξοικείωσης με τις εφαρμογές και ανάπτυξη ηχητικού γραμματισμού, ικανότητες κατανόησης των ήχων και νέες γνώσεις για το ηχητικό του περιβάλλον και τους ήχους που γενικότερα αγγίζουν αυτόν και τους μαθητές του. Ένας τεράστιος πλούτος γνώσεων και βιωμάτων μπορεί να γεννηθεί με τις εφαρμογές αυτές, με καταγραφές, συγκρίσεις και γενικότερα μεθοδολογίες εγγράμματης κατανόησης του ήχου. Οι εφαρμογές του ήχου που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, σε διαρκή δυναμική και εξέλιξη – καθώς πρόκειται για διαδικτυακά τεχνολογικά προϊόντα και λογισμικά – ανοίγουν διαρκώς νέους και ανεξερεύνητους ορίζοντες, που καθιστούν τον σχεδιασμό του μαθήματος μια θετική και – θα λέγαμε – συναρπαστική διδακτική εμπειρία για τον εκπαιδευτικό αλλά και τον μαθητή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, L. R. (1970). *Doctoral Research in Library Media; Completed and Underway*. Colorado: Colorado University – School of Education. https://archive.org/download/ERIC_ED047495/ERIC_ED047495.pdf
- Boumparis, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (2018). *Ichos, Thoryvos, Perivallon. Praktika 4ou Synedriou Akoustikis Oikologias*. Mytilini – Kerkyra: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf
- Barker, K., Lonsdale, R. (eds.) (1994). *Skills for Life? The Meaning and Value of Literacy: Proceedings of the Youth Libraries Group Conference, Mason Hall*. University of Birmingham. September 1992. London: Taylor Grammar. <https://www.worldcat.org/title/skills-for-life-the-meaning-and-value-of-literacy-proceedings-of-the-youth-libraries-group-conference-mason-hall-university-of-birmingham-september-1992/oclc/31607378>
- Bolen, S. (2016). *What is sound literacy?* <http://soundliteracy.weebly.com/what-is-sound-literacy.htm>
- Bull, M., Back, L. (eds.). (2004). *The auditory culture reader*. Oxford: Berg.
- Bull, M. (ed.). (2019). *The Routledge Companion to sound studies*. Routledge.
- Comstock, M. – Hocks, E., M. (2006) Voice in the Cultural Soundscape: Sonic Literacy in Composition Studies. At *Computers and Composition online*. http://cconlinejournal.org/comstock_hocks/sonicliteracy.htm
- Cox, C., Warner, D. (2017). *Audio culture: readings in modern music*. New York: Bloomsbury
- Georgaki, A. (2015). «I d' aidon adei»: ichitikos engrammatismos kai dimiourgiki mathisi sti sygchroni ekpaidefsi. Proforiki eisigisi. At *Techni & Ekpaidefsi: Didaktikes kai Paidagogikes prosengiseis sto scholeio tou 21ou aiona. Synedrio. 2-4 Oktovriou 2015*. Athina: Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton
- Georgaki, A. (2018). «I de glafx ololyzei»: i akoustiki epikoinonia tis ornithopanidas os meso gia ton ichitiko kai mousiko engrammatismo sto psifiako scholeio. At Boumparis, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (eds). *Ichos, Thoryvos, Perivallon. Praktika 4ou Synedriou Akoustikis Oikologias*. Mytilini – Kerkyra: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. p.p. 350–365. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf
- Georgopoulos, S., I. (1928). *Programma kai methodos en ti Dimotiki kai Mesi Ekpaidefsi*. En Athinais: Ermou. <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collectio/browse/view.html?action=download&code=01-19072>
- Gisladottir, K., R. (2011). «I am Deaf, not illiterate»: A hearing teacher's ideological journey into the literacy practices of children who are deaf. *Doctoral dissertation*. University of Iceland, School of Education. <http://hdl.handle.net/1946/7797>

- Gregore, O., Velican, V., Craciunoiu, A. (2010). Auditory–Verbal Education for Hearing Impaired Children using Internet–based technologies. At *Proceedings of the 14th WSEAS international conference on Computers: part of the 14th WSEAS CSCC multiconference – Volume II*. p.p. 479–482. https://www.researchgate.net/publication/228423276_Auditory-verbal_education_for_hearing_impaired_children_using_internet-based_technologies
- Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (D.P.E.) Messinias (2017). *Ethniko Epistimoniko Diktyo Ekpaidefsis «Ichos: Perivallon, Anthropolos, Politismos»*. istotopos. <http://sound.sch.gr>
- Elliniki Etaireia Akoustikis Ikologias (E.E.A.O.) 2021. *Akoustiki Oikologia kai Optikoakoustikes Afigiseis. 6o Synedrio Akoustikis Ikologias. Thessaloniki, 19-21. Praktika ypo ekdosi*. Noemvriou 2021. <https://eeao2020.wordpress.com/>
- Etmektsoglou, I. (2014). *Vasiki Orologia Akoustikis Oikologias gia paidia kai enilikes: To ichotopio kai oi simasies ton ichon tou*. Kerkyra: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. <http://akouse.gr/wp/wp-content/uploads/2015/11/akouseOrologia.pdf>
- Etmektsoglou, I., Dionysiou, Z., Mniestris, A. (2019). *Gia mia Ekpaidefsi Vasismeni ston Icho. Akougontas, Katanoontas kai syn-dimiourgontas to Ichotopio sto opoio zoume*. Ionio Panepistimio. http://paki.webpages.auth.gr/eeao/wp-content/uploads/2020/08/EYEL_gr.pdf
- Farmer, L. (2005). *Librarians, Literacy and the Promotion of Gender Equity*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company Inc.
- Flowers, T. (1995). Skills for life? The Meaning and Value of Literacy: Proceedings of the Youth Libraries Group Conference, Birmingham, September 1992 (Barker, K. – Lonsdale, P. (eds.) (1994) London Taylor Graham). Book Review. At *Australina Academic and Research Libraries (AARL)* Vol. 26. University & College Libraries Section of the Library Association of Australia. p.p. 139–143. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00048623.1995.10754926>
- Institouto Ekpedeftikis Politikis (I.E.P.). (2020). *Epimorfosi stous treis grammatismous*. Athina: I.E.P. <https://web.archive.org/save/http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/149-eg-grammatismos>
- Institouto Ekpedeftikis Politikis (I.E.P.). (2022a). *Eggrammatismos*. Programma Epimorfosis. Athina: I.E.P. <https://web.archive.org/web/20230320205106/https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=41>
- Institouto Ekpedeftikis Politikis (I.E.P.) (2022b). *Programma Spoudon gia to mathima tis mousikis sto dimotiko. Defteri ekdosi*. Athina. I.E.P. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/index.php?gv_a=view-file&fid=5257aac7c9b76673a8d144d33dfd2dbb33c48c81628712679e6a9c9b6e

bfba86

- Karachristos, N. (1929). *Didaktiki tou Scholeiou Ergasias*. Me efarmogas ei ta protypa tou Marasleiou didaskaleiou. Athina: Kolaros
- Kassimatis, P. (1963). *To provlima ton siopiron ergasion eis ta dimotika mas scholeia*. Athina: Kontos – Fylaktos
- Kapsali, S. (2009). *Mousiki kai diathematikotita: I mousiki sta mi mousika egcheiridia tou Dimotikou Scholeiou*. Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi
- Koustoula, T. – Kechagioglou, S. (2005a). *Ethniko Thematiko Diktyo Perivallontikis Ekpaidefsis: Ichos kai Fysi*. Kentro Perival. Ekpaidefsis Poroion Serron. <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf>
- Koustoula, T., Kechagioglou, S. (2005b). *Ethniko Thematiko Diktyo Perivallontikis Ekpaidefsis: Ichos kai Fysi*. Poroia: K.P.E. Poroion Serron. <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf>
- Koustoula, T., Kechagioglou, S., Etmeksoglou, I., Mniestris, A. (2005). *Tetradio mathitigia to Ekpaideftiko Programma Ichos & Fysi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron. <http://hdl.handle.net/10795/1180>
- Lempesi, K., Tsaftaridis, N. (1994). *Mousiki Agogi I. Paichnidia me Ichous, Rythmous, Melodies*. Vivlio gia to daskalo. Athina: O.E.D.V.
- Levinson, J. (1990). Musical Literacy. At *The Journal of Aesthetic Education*. Vol. 24. No. 1. Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring, 1990). Grand Rapids MI: University of Illinois Press. σ.σ. 17–30. <https://www.jstor.org/stable/3332852>
- Longold, M., C., Mueller, D., Trettien, W. (eds.). (2018). *Digital Sound Studies*. Duke University Press
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. At *Journal of deaf studies and deaf education*. 12:4. Fall 2007. Oxford University Press. p.p. 411–431. <https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/12/4/411/1108537/enm020.pdf>
- Mniestris, A., Paparrigopoulos, K. Sarris, D. (ep.) (2020). *5o Synedrio Akoustikis Oikologias «Ichos, Vioma, Ekpaidefsi», 27-30 Septemvriou 2018, Praktika*. Ekdoseis Diefthynsis Protovathmias Ekpaidefsis Messinias. http://edulab.sch.gr/stable/20201231_acouexpedu_Proceedings.pdf
- Morris–Parker, V. (1953). *O ichos*. Mtrf. Papadakis, S., Georgopoulos, Ch. Athina: Atlantis
- Mpoumparis, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (eds.) (2018). *4o Synedrio Akoustikis Oikologias "Ichos, Thorivos, Perivallon, Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Ikologias. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf
- Omaggio – Hadley, A., Johnson, D., M. (1993). *Research in language*

- learning: principles, processes, and prospects*. Alexandria, Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. National Textbook Co.
- Oreini Akadimia Taygetou (2022). *Ichotopia tou Taygetou. Epimorfotikos kyklos*. Kalamata. <http://alagonia.org/academy>
- Paparrigopoulos, K., Etmektsoglou, I. (ep.). (2015). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias «Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi». 28–29–30 Iouniou 2014. Praktika*. Athina: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. <https://akousedu.files.wordpress.com/2018/05/praktika-3o-sunedrio-akoustikis-oikologias1.pdf>
- Paidagogiko Institutouto (P.I.). (2011). *Scholika Egcheiridia - Dimotiko*. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=28&ep=471
- Pinch, T., Bijsterveld, K. (2012). *The Oxford handbook of sound studies*. Oxford University Press
- Payne, K. (2019). *Great Short Stories for Listening & Speaking. (Listening Literacy. Using Classic Short Stories)*. Grand Rapids, MI: Literacy Center of West Michigan. <https://literacycenterwm.org/news-blog/tutors/223-using-story-telling-to-improve-listening-skills>
- Réfrégier, P. (2004). *Noise Theory and Application to Physics: From fluctuations to information*. Springer
- Roads, C. (2015). *Composing Electronic Music. A new aesthetic*. Oxford University Press
- Saal, K., L. (2014). A literacy lesson from an adult «burgeoning» reader. At *Journal of Adolescent and adult literacy*. Vol. 58. No. 2. (October 2014). International Literacy Association and Wiley. σ.σ. 135–145. <https://www.jstor.org/stable/24034705>
- Semali, M., L. (1999). Community as Classroom: (Re)Valuing indigenous literacy. At Semali, M., L., Kincheloe, L., J. (eds.). *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. New York: Falmer Press. p.p. 95–118
- Sarris, D. (2007a). «Siopires Ergasies», «diaplasia» kai «askisis tis akois»: To ichitiko topio sto elliniko scholeio tou 20ou aiona. At Argyriou (ed.). *Mousiki Paidagogiki ston 21o aiona: Prokliseis, Provlimate, Prooptikes. Praktika 2ou Panelliniou Synedriou Mousikis Agogis me Diethni Symmetochi 20–22 Apriliou 2007*. Athina: Enosi Ekpaideftikon Mousikis Agogis Protovathmias Ekpaidefsis. p.p. 56–61. <https://www.academia.edu/21336045/>
- Sarris, D. (2007b). «Akou na deis»: Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi mesa apo programmatikes drastiriotites. At *Mousiki se Proti Vathmida*. T. 3. 1/07. Athina: Fagotto – Enosi Ekpaideftikon Mousikis Agogis Protovathmias Ekpaidefsis. p.p. 62–61
- Sarris, D. (2010). "Alla t' aftakia tou lagou ki alla tis koukouvagias": I ichitiki agogi sto paidiko vivlio. At *Syllogiko, 2o Synedrio Akoustikis Oikologias, Rethymno, TEI Kritis, 26-27 Fevrouariou*. E.E.A.O.

- Sarris, D. (2015). «Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos»: O ichos stis scholikes drastiriotites tis protovathmias ekpaidefsis. At Paparrigopoulos, K., Etmektso-glou, I. (eds.) (2015). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias «Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi»*. 28–29–30 Iouniou 2014. *Praktika*. Athina: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. p.p. 61–69. <https://akousedu.wordpress.com/praktika/>
- Sarris, D. (2017a). *Ekpaidefsi pou estiazei ston icho. Protaseis gia Scholikes Drastiriotites kai Programmata. Epimorfosi Eisagogis*. Kalamata: Ekdoseis Diefthynsis Protovathmias Ekpaidefsis Messinias. <http://sound.sch.gr/stable/20170510.pdf>
- Sarris, D. (2017b). «Ichopaidagogiki», «ichokentriki ekpaidefsi» i kapos allios? Praktikes kai dynatotites tis Ekpaidefsis pou estiazei ston Icho. At Gousias, F. (ed.). *Ta praktika tou 4ou synedriou «Neos Paidagogos»*, Athina, 1 kai 2 Apriliou 2017. Athina: Neos Paidagogos. p.p. 925–936. <http://neospaidagogos.gr>
- Sarris, D. (2018a). «Ftiachnoume ena ‘mouseiou ichou kai akois’»; praktikes gia enan «ichitiko grammatismo» sto scholeio. At Boumparis, N., Paparrigopoulos, K., Matsinos, G. (eds.). *Ichos, Thoryvos, Perivallon. Praktika 4ou Synedriou Akoustikis Oikologias*. Mytilini – Kerkyra: Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. p.p. 175–185. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf
- Sarris, D. (2018b). *To scholiko Akoustiko Apotypoma stin Ekpaideftiki Diadikasia*. Ekdoseis Diefthynsis Protovathmias Ekpaidefsis Messinias. <http://edulab.sch.gr/gr/Documentation-Publishings.htm>
- Sarris, D. (2020a). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki diatrivi*. Panteio Panepistimio
- Sarris, D. (2020b). «Taxidi stin politeia tou ichou»: icho–kentrikes ekpaideftikes praktikes gia tin dynamiki tis taxis. At Mniestris, A., Paparrigopoulos, K. Sarris, D. (eds.). *5o Synedrio Akoustikis Oikologias «Ichos, Vioma, Ekpaidefsi»*, 27-30 Septemvriou 2018, *Praktika*. Ekdoseis Diefthynsis Protovathmias Ekpaidefsis Messinias. p.p. 127-136. http://edulab.sch.gr/stable/20201231_acouexpedu_Proceedings.pdf
- Sarris, D. (2022). «Music(al) disciplinary literacy»: Apo ton «grammatismo pediou», ston «mousiko grammatismo pediou». At *Mousikopaidagogika*. V. 20, 2022. p.p. 77-95. <http://users.ionio.gr/sarris/>
- Schafer, M. (1977). *The soundscape. Our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester: Destiny Books
- Schafer, M. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Indian River, Ont.: Arcana Editions
- Schafer, M. (2011). *Akoulaleite (HearSing). 75 Askiseis Mousikis akroasis kai dimiourgias*. Translate, Tsagkaraki, I. Athina: Ekdoseis Orfeos
- Serifi, G., Georgaki, A. (2018). Akoustiki Analisi tou ichou tis koinonias ton mesisson: Mia diathematiki ekpaideftiki protasis At Mpoumparis, N., Paparrigopoulos, K.,

- Matsinos, G. (eds). *Ichos, Thorivos, Perivallon. Praktika 4ou Sinedriou Akoustikis Ikologias*. Mitilini – Kerkyra: Elliniki Etairia Akoustikis Ikologias. p.p. 313-330. http://econoiseconf.aegean.gr/uploads/Econoiseconf_Proceedings.pdf
- Shaw, A. (2015). Aural Literacy. At *Australian Education Times*. V. September 2015. Bella Vista, Australia. <http://www.21stcenturyschools.com/aural-literacy.html>
- Solomonidou, Ch. (1999). *Ekpaideftiki Technologia. Mesa, ylika, didaktiki chrisi kai axiopoiisi*. Athina: Kastaniotis
- Steingo, G., Sykes, J. (eds.). (2019). *Remapping Sound Studies*. Duke University Press
- Sterne, J. (ed.). (2012). *The sound studies reader*. Routledge
- Stoever, L., J. (2016). *The Sonic Color Line: Race and the Cultural Politics of Listening*. New York: New York University Press
- Tatsi, K. (without date). *Ichos kai Fysi: mia ekpaideftiki protasi*. Kentro Perival-lontikis Ekpaidefsis Poroion Serron. <http://hdl.handle.net/10795/1234>
- T.E.I. (Technologiko Ekpedeftiko Idrima) Ipirou (2006). *Ichitikos Politismos*. https://web.archive.org/web/20061109045651/http://tlpm.teiep.gr/tlpm/courses/hxitikos_politismos.htm
- Theodosiou, S., Boumparis, N., Panopoulos, P., Pavlopoulou, I., Poulakis, N., Poulos, P., Sarris, D., Tragaki, D., Tsimouris, G. (2006). *Mousiki, Ichos, Topos*. Anotato Technologiko Ekpaideftiko Idryma Ipeirou, Tmima Laikis kai Paradosiakis Mousikis. http://sound.sch.gr/stable/2006_Music-Sound-Place.pdf
- Tsilimeni, T., Graikos, N., Kaisaris, L., Kaplanoglou, M. (without date.). *Anthologio Logotechnikon Keimenon. To delfini*. Athina: I.T.Y.E. "Diofantos". http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/485/10-0020-02_Anthologio-Logotechnikon-Keimenon_A-B-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/
- Von Blanckenburg, M., (2018). Making music, filling gaps. Developing audio literacy with musical activities. Στο Thaler, E. (επ.) (2018). *Singer–Songwriters: Music and Poetry in Language Teaching*. Tubingen: Naee Francke Attempto Verlag GmbH & Co. σ.σ. 99–112
- Welch, B., W. (1981). Electronic Media: Implications of the «Third Wave» View of Electronic Media. At *The English Journal*. Vol. 70. No. 5. (Sep. 1981). p.p. 86–88. <https://www.jstor.org/stable/817390>
- Westerkamp, Hildegard (1974). "Soundwalking". At *Sound Heritage*. III (4). https://ia904707.us.archive.org/17/items/sesion3_201702/Westerkamp%2C%20Hildegard%20-%20Soundwalking.pdf
- YPPETh (2018). *Egkrisi Ethnikou Diktyou Ekpaidefsis me titlo: Ichos: Peri-vallon, Anthropos, Politismos*. A.P. F.16/149290/ 67129 /D7/27–04–2018. Athina: YP-PETh. http://sound.sch.gr/stable/Egkrisi–D616_149290_67129_%C47_27–04–2018_signed.pdf

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές εφαρμογών)

- Abc Apps (2020). *Sound Meter*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamebasic.decibel>
- AICore Software (2021). *Spectrolizer - Music Player & Visualizer*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.aicore.spectrolizer>
- Airyware (2019). *Airyware Tuner - Guitar Tuner & more*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=airyware.tuner>
- Bosch, Robert, Engineering & Bussines Solusion Ltd. (2017). *iNVH*.
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bosch.nvh_analysis
- CraftsmanSpirit (2020). *Sleep Sounds - Relax & Sleep, Relaxing sounds*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=relax.sleep.relaxation.sleeping-sounds>
- Cypher Cove (2020). *Audio Glow Music Visualizer*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cyphercove.audioglowfs>
- Dmitsoft (2020). *Simple tone generator*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dmitsoft.tonegenerator>
- E-audiologia.pl (2020). *Hearing Test*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=mobile.eaudiologia>
- Gismart (2019). *Real Metronome*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gismart.metronomefree>
- Kaleloft, LLC. (2016). *Pano Tuner - Chromatic Tuner*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.soundlim.panotuner>
- Labnation (2019). *SmartScope Oscilloscope*.
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lab_nation.smartscope
- Melon Soft (2020). *Ηχώμετρο*.
https://play.google.com/store/apps/details?id=app.melon.sound_meter
- Mobile Essentials (2017). *Sound Meter PRO*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.soundmeter.app>
- ProGuitar (2020). *Pro Guitar Tuner*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jrinnovation.proguitartuner>
- Reinke, C. (2018). *Spectroid*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.intoorbit.spectrum>
- Sbsft (2020). *Εφαρμογή ανακούφισης εμβοής. Ηχητική θεραπεία*.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zdn35.music.songs.audio.tinnitusoundtherapy>

Sound-Base Audio, LLC (2020). *Oscilloscope*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.sbaudio.oscope>

Sprint Coder (2014) *Noise Moderator*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sprintcoder.noisemoderator>

Stonekick (2020). *Metronome Beats*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.andymstone.metronome>

Tools Dev (2020). *Μετρητής ήχου και ανιχνευτής θορύβου*.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=coocent.app.tools.soundmeter.noisedetector>

Αλγοριθμική σκέψη και Προγραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το νέο πρόγραμμα σπουδών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Ιωάννης Μπερδούσης, PhD

Περίληψη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών και την Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο ανταποκρινόμενο στις ανάγκες των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα στην Επιστήμη των Υπολογιστών στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21^{ου} αιώνα, ανάμεσα στις οποίες και η υπολογιστική σκέψη. Βασικές κατευθύνσεις του ΠΣ είναι η «Επίλυση προβλημάτων» και ο «Προγραμματισμός». Στο πλαίσιο αυτών των κατευθύνσεων, βασική θεματική είναι η «αλγοριθμική και ο προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων». Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται αναλυτικά η συγκεκριμένη θεματική, οι στόχοι της και οι επιμέρους θεματικές της με βάση το ΠΣ. Οργανώνονται οι επιμέρους θεματικές ανά στόχο και ανά τάξη του Δημοτικού Σχολείου και γίνεται μια αναλυτική απεικόνιση του ΠΣ ανά τάξη, στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο, παρουσιάζοντας προτεινόμενες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων της θεματικής.

Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, Πληροφορική, Δημοτικό Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών, Αλγοριθμική σκέψη, Προγραμματισμός

Algorithmically thinking and Programming in Primary Education: The ICT curriculum in Greece

Ioannis Berdousis, PhD

Abstracts

The new curriculum for Information and Communication Technologies and Informatics in Primary School, responding to the needs of students, the new social reality, and the new data in Computer Science, aims to develop cognitive skills that are necessary for citizens of the 21st century, such as computational thinking. Among the main directions of the curriculum is the 'Problem Solving' and 'Programming'. In the context of these directions, one of the main topics is 'algorithmically thinking and computer systems programming'. This article presents in detail this specific topic, its objectives, and its further analysis in individual topics, based on the new curriculum. The individual topics are organized further per objective and per class of the Primary School. Finally, an analytical depiction of the Curriculum per class in the specific thematic field is presented along with proposed activities to achieve the objectives of the curriculum.

Key-Words: ICT, Informatics, Primary Education, curricula, algorithmically thinking, Programming

Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη της Επιστήμης των Υπολογιστών και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα όλους τους τομείς της ζωής μας. Οι ανάγκες προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας, επιτάσσουν την ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης και στις ραγδαίες εξελίξεις της αγοράς εργασίας. Οι ΤΠΕ διαδραματίζοντας σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία και στους πολίτες του μέλλοντος έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο όσο και εγκάρσια σε όλα τα μαθήματα ως εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που μπορεί να τις αξιοποιήσει στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το 1997 ένα «*Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*» που αφορά στην εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που προέβλεπε ότι οι μαθητές τελειώνοντας το Δημοτικό Σχολείο θα είναι σε θέση να γνωρίζουν και χειρίζονται επαρκώς τεχνολογικές συσκευές και εφαρμογές. Το Νοέμβριο του 2003 παρουσίασε το «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής*» που τροποποίησε και διεύρυνε το μέχρι τότε πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτό, «σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης» (Paidagogiko Institutouto, 2003). Το πρόγραμμα αυτό ενημερώνεται και προσαρμόζεται και είναι το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) (Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) μέχρι και το σχολικό έτος 2022-23 με τις σχετικές οδηγίες που το συνοδεύουν και ανακοινώνονται κάθε χρονιά από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το Υπουργείο Παιδείας (ΙΕΡ, 2022).

Ωστόσο, εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στα πεδία των επιστημών που ασχολούνται με την εκπαίδευση, τις αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, όπως και τις ιλιγγιώδεις αλλαγές σε τεχνολογικό επίπεδο, είναι απαραίτητο τα ΠΣ να προσαρμόζονται και να αντανakλούν αυτές τις αλλαγές. Για το λόγο αυτό, το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας αναγνώρισε την ανάγκη συγγραφής νέων ΠΣ που θα ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά και θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα (ΙΕΡ, 2021a). Με την αναθεώρηση των ΠΣ επιδιώχθηκε ο αναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες

απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος. Τα νέα ΠΣ έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητής/τρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. (IEP, 2021α).

Στο πλαίσιο αυτό, το νέο ΠΣ για την Πληροφορική και τις ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο (IEP, 2021β), (ΦΕΚ 5941/Β/16-12-2021), αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων ΠΣ Πληροφορικής και ΤΠΕ του ελληνικού σχολείου, ενσωματώνοντας τα διαχρονικά τους στοιχεία (που αφορούν τα θεμελιώδη, τα σημαντικά και τα αναλλοίωτα θεματικά πεδία της επιστήμης αναφοράς) και τις καλές πρακτικές σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις και τη διεθνή εμπειρία. Επιπρόσθετα, βασίζεται στη σύγχρονη επιστημονική έρευνα και τη διδακτική, δίνει έμφαση σε εγκάρσιες αρχές, όπως η συμπερίληψη και η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών σε θέματα Πληροφορικής Επιστήμης, η εκπαίδευση με ανοχή στη διαφορετικότητα και τον σεβασμό των άλλων πολιτισμών, η σύνδεση του μαθήματος με τον πραγματικό κόσμο και την καθημερινή ζωή, η παιδαγωγική ευελιξία και η ανοικτότητα (είναι ανεξάρτητο από συγκεκριμένες τεχνολογίες, εργαλεία και πλατφόρμες), η διερεύνηση, η συνεργασία και η διαθεματικότητα (IEP, 2021b). Το νέο ΠΣ θα ξεκινήσει να εφαρμόζεται σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας από το σχολικό έτος 2023-24

‘Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΤΠΕ και Πληροφορικής του Δημοτικού Σχολείου

Με το νέο ΠΣ, υιοθετείται η φιλοσοφία του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για την Πληροφορική, από την προσχολική εκπαίδευση έως και το Λύκειο. Το νέο ΠΣ ως συνέχεια των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών Πληροφορικής και ΤΠΕ του ελληνικού σχολείου, ενσωματώνει τα διαχρονικά του στοιχεία που σχετίζονται με τα θεμελιώδη και αναλλοίωτα θεματικά πεδία της Πληροφορικής και τις καλές πρακτικές σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις και τη διεθνή εμπειρία. Παράλληλα, το νέο ΠΣ ακολουθεί μια σειρά από εξειδικευμένες αρχές, με στόχο να αποτελέσει τη βάση για την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών της χώρας μας την επόμενη τουλάχιστον δεκαετία. Ανάμεσα στις βασικές κατευθύνσεις του νέου ΠΣ είναι η *Υπολογιστική Σκέψη – Επίλυση προβλημάτων* και ο *Προγραμματισμός – Ανάπτυξη κώδικα*.

Η *Υπολογιστική Σκέψη – Επίλυση προβλημάτων* αφορά την αποτελεσματική χρήση υπολογιστικών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων και η έμφαση στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με στόχο να οικοδομήσει σημαντικές ικανότητες για τη ζωή των μαθητών/τριών. Η κατεύθυνση αυτή του νέου ΠΣ αναμένεται να δώσει ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες ώστε να είναι ενημερωμένοι χρήστες/πολίτες καθιστώντας τους κριτικά σκεπτόμενους δημιουργούς μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών. Η κατεύθυνση του *Προγραμματισμού – Ανάπτυξη κώδικα* αφορά την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και της προγραμματιστικής ικανότητας που αποτελεί πλέον ένα νέο είδος εγκύκλιας γνώσης και αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (IEP, 2021b). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ικανοί να δημιουργήσουν τα δικά τους απλά προγράμματα σε μία

εκπαιδευτική γλώσσα προγραμματισμού. Αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο που θα δώσουν στον υπολογιστή ένα σύνολο οδηγιών που επιτρέπει την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας, οι μαθητές/τριες θα αντιληφθούν τη λειτουργία τους.

Μέσα από τις βασικές του κατευθύνσεις, το νέο ΠΣ, φιλοδοξεί η Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο να οδηγήσει στην ανάπτυξη τεσσάρων βασικών γραμματισμών και των αντίστοιχων ικανοτήτων που τους αφορούν: πληροφορικό γραμματισμό, ψηφιακό γραμματισμό, γραμματισμό στη μαθησιακή τεχνολογία και ψηφιακή πολιτεότητα (IEP, 2021b; 2021c). Οι δύο βασικές κατευθύνσεις που επισημάνθηκαν νωρίτερα, *Υπολογιστική Σκέψη – Επίλυση προβλημάτων* και ο *Προγραμματισμός – Ανάπτυξη κώδικα*, στοχεύουν κύρια και πρωταρχικά, χωρίς να αποκλείεται η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη των άλλων γραμματισμών, στην ανάπτυξη του *Πληροφορικού Γραμματισμού*. Ο γραμματισμός αυτός, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ και τις σχετικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό, αφορά τη μάθηση στοιχείων και θεμελιωδών αρχών, μεθόδων και πρακτικών της Πληροφορικής για την κατανόηση σε βάθος της τεχνολογίας ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να είναι συμμετέχοι/ες στην εξέλιξή της και στη δημιουργία εφαρμογών και καινοτομιών (IEP, 2021b; 2021c).

Οι συνακόλουθες ικανότητες που είναι δυνατό να αναπτύξουν όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές στο πλαίσιο της ανάπτυξης αυτού του γραμματισμού, είναι: (α) η κατανόηση θεμελιωδών αρχών και μεθόδων της Πληροφορικής και η αντίληψη βασικών πρακτικών που απορρέουν από αυτήν, (β) ο εντοπισμός προβλημάτων του πραγματικού κόσμου που μπορούν να λυθούν υπολογιστικά και ο μετασχηματισμός τους για το σκοπό αυτό, (γ) η δημιουργία δικών τους προγραμμάτων και ψηφιακών τεχνουργημάτων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, την παρουσίαση πληροφοριών και τη δημιουργική έκφραση των ιδεών τους. Συνολικά, πρόκειται για την ανάπτυξη μιας υψηλού επιπέδου ικανότητας που αφορά την επίλυση ποικίλου τύπου προβλημάτων με τη βοήθεια των ψηφιακών τεχνολογιών και απαντάται στη βιβλιογραφία με τον όρο «Υπολογιστική Σκέψη» (Wing, 2006).

Περιεχόμενο θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’

Το νέο ΠΣ στην Πληροφορική προτείνει μια δομή για τις έννοιες και τις θεματικές ενότητες του μαθήματος με στόχο αυτή να αποτελέσει τη βάση για τον λεπτομερή προσδιορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ανά τάξη καθώς και τον προσδιορισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Η δομή αυτή αφορά το μάθημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας κοινής δόμησης του περιεχομένου του ΠΣ ΤΠΕ και Πληροφορικής είναι αναγκαία για να εξασφαλιστεί η συνοχή με το ΠΣ σε όλες τις βαθμίδες, για αποφυγή κενών, επικαλύψεων και επαναλήψεων.

Για το Δημοτικό Σχολείο, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ, το περιεχόμενο διαρθρώνεται σε πέντε κύρια θεματικά πεδία ή άξονες: (α) Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων, (β) Υπολογιστικά συστήματα, Ψηφιακές συσκευές, Δίκτυα, (γ)

Δεδομένα-Ανάλυση δεδομένων, (δ) Ψηφιακός Γραμματισμός, και (ε) Ψηφιακές Τεχνολογίες και Κοινωνία (IEP, 2021b; 2021c).

Εστιάζονται στο θεματικό πεδίο *Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων*, ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις βασικές θεματικές ενότητες για το Δημοτικό Σχολείο.

Πίνακας 1 Βασικές θεματικές ενότητες θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’

Θεματικό πεδίο	Θεματικές ενότητες
Αλγοριθμική / Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	Αλγοριθμική
	Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων
	Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία

Για τη θεματική αυτή, το νέο ΠΣ παρουσιάζει μια ενδεικτική κατανομή των ωρών ανά τάξη. Η ενδεικτική αυτή κατανομή φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2 Ενδεικτική κατανομή ωρών για το θεματικό πεδίο ‘Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’

Θεματικό Πεδίο	Τάξεις						Σύνολο ωρών
	Α’	Β’	Γ’	Δ’	Ε’	ΣΤ’	
Αλγοριθμική / Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	9	9	8	10	11	11	58

Σκοπός και στόχοι θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’

Το θεματικό πεδίο *‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’* του ΠΣ έχει ως αντικείμενο την αλγοριθμική και τον προγραμματισμό υπολογιστικών συστημάτων. Αποτελεί βασικό πυλώνα για την καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριών με σκοπό την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Η υπολογιστική σκέψη είναι έννοια ευρύτερη της αλγοριθμικής σκέψης (Wing, 2006; Bocconi et al., 2016, Csizmadia et al., 2015). Συνδέεται με τις διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στη διατύπωση προβλημάτων και των λύσεων τους έτσι ώστε οι λύσεις να απεικονίζονται σε μία μορφή που μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά μέσω επεξεργασίας πληροφοριών (Wing, 2006). Πρόκειται για ικανότητα υψηλού επιπέδου που σχετίζεται με πολλές πτυχές της ζωής και επιστημονικούς κλάδους, όχι μόνο με την Πληροφορική (Bocconi et al., 2016, Yadav et al., 2014).

Το συγκριμένο θεματικό πεδίο περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες: (α) Αλγοριθμική, (β) Προγραμματισμός και προγραμματιστικά περιβάλλοντα, (γ) Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία (ρομποτική και αυτοματισμοί).

(α) *Στόχοι ενότητας «Αλγοριθμική»*. Βασικοί στόχοι είναι ο εντοπισμός προβλημάτων από την καθημερινή ζωή, η διατύπωση αλγορίθμων επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, η επίλυση προβλημάτων κίνησης, η αναγνώριση γραφικών μοτίβων, η σχεδίαση αλγορίθμων με δομή ακολουθίας- επανάληψης- επιλογής, ο εντοπισμός και η αλγοριθμική επίλυση προβλημάτων αποφάσεων, η διατύπωση και ο έλεγχος λογικών εκφράσεων, η αναπαράσταση αλγορίθμων σε φυσική γλώσσα και με γραφικό τρόπο, η δημιουργία αλγορίθμων για την αντιμετώπιση συμβάντων, η πρόβλεψη λειτουργίας/αποτελέσματος και η λογική αιτιολόγηση αλγορίθμων, η αποσύνθεση προβλήματος, η γενίκευση, η δημιουργία αλγορίθμων με μεταβλητές, η σύγκριση απλών αλγορίθμων, η αφαίρεση και η τεκμηρίωση αλγορίθμων.

(β) *Στόχοι ενότητας «Προγραμματισμός και προγραμματιστικά περιβάλλοντα»*. Βασικοί στόχοι είναι ο εντοπισμός των βασικών στοιχείων ενός περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού, η αναγνώριση του καθορισμένου συνόλου εντολών του περιβάλλοντος, ο προγραμματισμός με πλακίδια εντολών, η διάκριση των επιμέρους στοιχείων για τη δημιουργία και σχεδίαση προγράμματος, ο προγραμματισμός με χρήση εντολών κίνησης/εμφάνισης, η μετατροπή αλγόριθμου σε πρόγραμμα, η παραμετροποίηση εντολών, η δημιουργία προγράμματος με επιλογή και αξιοποίηση των κατάλληλων δομών ακολουθίας- επανάληψης- επιλογής, η εκσφαλμάτωση προγράμματος, η υιοθέτηση τεχνικών ελέγχου και διόρθωσης σφαλμάτων, η δημιουργία προγράμματος για χειρισμό συμβάντων, η αποσύνθεση προγράμματος, η λογική τεκμηρίωση προγράμματος, η αφαίρεση για τη δημιουργία/σύγκριση προγραμμάτων, η γενίκευση, η δημιουργία προγράμματος με πολλαπλές οντότητες, η διαμόρφωση των ιδιοτήτων των οντοτήτων ενός προγράμματος, η χρήση ποικίλων τύπων δεδομένων σε ένα πρόγραμμα, η δημιουργία κατάλληλων αριθμητικών εκφράσεων, η αξιοποίηση μεταβλητών, η δημιουργία κατάλληλων λογικών εκφράσεων, η χρήση πολυμεσικών πόρων σε πρόγραμμα, ο συντονισμός των οντοτήτων του προγράμματος μέσω μηνυμάτων, η παράλληλη εκτέλεση ενεργειών του προγράμματος, η δημιουργία υποπρογραμμάτων, η χρήση μηχανισμών εισόδου- εξόδου δεδομένων προγράμματος, η σχεδίαση προγράμματος και διεπαφής χρήστη.

(γ) *Στόχοι ενότητας «Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία (ρομποτική και αυτοματισμοί)»*. Βασικοί στόχοι είναι η κίνηση στον χώρο ρομποτικής κατασκευής (με απτικό/οπτικό προγραμματισμό), η δημιουργία απλών αυτοματισμών, η επίλυση προβλημάτων με ρομποτικές κατασκευές και ο προγραμματισμός αυτόματων συστημάτων/ρομποτικών κατασκευών με χρήση αισθητήρων.

Οι τρεις θεματικές ενότητες του θεματικού πεδίου 'Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων' βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και διδάσκονται σε κάθε τάξη. Τα θέματα προσεγγίζονται κατ' αρχήν αλγοριθμικά και στη συνέχεια με προγραμματισμό ή/και ρομποτική. Ξεκινώντας από τις μικρότερες τάξεις προτείνεται να

δίνεται έμφαση σε παιχνιώδεις δραστηριότητες, στον εντοπισμό προβλημάτων, στη διατύπωση αλγορίθμων, σε κιναισθητικές και αποσυνδεδεμένες (unplugged) δραστηριότητες (McLennan, 2017), στο να γίνει βίωμα στους μαθητές και στις μαθήτριες ότι ένα ρομπότ ή υπολογιστική συσκευή υπακούει σε καθορισμένες εντολές/οδηγίες του προγραμματιστή για την επίλυση προβλήματος. Στη συνέχεια, οι αλγόριθμοι μετατρέπονται σε προγράμματα και εκτελούνται στον υπολογιστή. Τα προγραμματιστικά λάθη αντιμετωπίζονται ως συστατικό στοιχείο της προγραμματιστικής διαδικασίας. Οι μαθητές/τριες πειραματίζονται με τη χρήση εντολών και μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους. Επίσης, υιοθετούν τεχνικές εντοπισμού και διόρθωσης λαθών. Είναι χρήσιμο να ενθαρρύνονται να εντοπίζουν τα λάθη σε ένα πρόγραμμα συνεργατικά, αφού αρχάριοι προγραμματιστές δυσκολεύονται να διακρίνουν τα δικά τους λάθη (Berry, 2013). Αυθεντικά προβλήματα από τη ζωή επιλύονται με χρήση ρομποτικής ή αυτοματισμών. Στις μεγαλύτερες τάξεις δίνεται έμφαση στη δημιουργία υπολογιστικού τεχνουργήματος, όπως για παράδειγμα η δημιουργία προγράμματος ψηφιακής αφήγησης, animation, σχεδίασης μοτίβου, προσομοίωσης, δημιουργίας παιχνιδιού.

Αλγοριθμική. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός της διδασκαλίας της αλγοριθμικής και του προγραμματισμού υπολογιστικών συστημάτων δεν είναι η εκμάθηση συγκεκριμένου προγραμματιστικού περιβάλλοντος, αλλά η καλλιέργεια της αλγοριθμικής και υπολογιστικής σκέψης και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με προγραμματιστικές δομές, θέματα και πρακτικές. Τα περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού χρησιμοποιούν πλακίδια εντολών και διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων χωρίς πρόσθετα εμπόδια που οφείλονται στο συντακτικό κειμενικών γλωσσών προγραμματισμού (K–12 Computer Science Framework, 2016). Ακόμα, προσφέρονται για ψηφιακή αφήγηση, προσομοιώσεις και δημιουργία παιχνιδιών, ενώ υποστηρίζονται από κοινότητες μάθησης που διευκολύνουν τον διαμοιρασμό και την επαναχρησιμοποίηση λογισμικού (Brennan & Resnick, 2013; K–12 Computer Science Framework, 2016).

Προγραμματισμός και Προγραμματιστικά περιβάλλοντα. Αυτό που προτείνεται στο νέο ΠΣ, είναι, σε κάθε τάξη, ο/η εκπαιδευτικός να επιλέγει και να αξιοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία για αρχάριους προγραμματιστές της αντίστοιχης ηλικίας, όπως για παράδειγμα το ScratchJr για τις τάξεις Α΄ και Β΄ και το Scratch για τις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄). Κριτήριο για την επιλογή αποτελούν οι δυνατότητες του προγραμματιστικού περιβάλλοντος για την υλοποίηση των υπολογιστικών δομών και πρακτικών του ΠΣ, καθώς και για την επίτευξη των αντίστοιχων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για τις μικρότερες ηλικίες (π.χ., Α΄ και Β΄ Δημοτικού) προτείνεται να αξιοποιηθεί ένα απλούστερο προγραμματιστικό εργαλείο έτσι ώστε να υπάρχουν λιγότερες διαθέσιμες εντολές και να μειωθεί ο φόρτος και η δυσκολία εντοπισμού/κατανόησης των εντολών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Συμπληρωματικά, προτείνεται να αξιοποιηθούν κατάλληλα μαθησιακά αντικείμενα του Φωτόδεντρου ή/και Διεθνείς/Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την προώθηση του προγραμματισμού, όπως το Code.org ή το Code Week.

Οι δραστηριότητες που προτείνεται να επιλέγονται συνδέονται με την επίλυση

αυθεντικών προβλημάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά, προέρχονται από τα καθημερινά τους βιώματα, τη σχολική τους ζωή και τα μαθήματα. Είναι σημαντικό τα υπό διαπραγμάτευση προβλήματα να έχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ελκυστικές και να έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από φύλο, πολιτιστικό ή άλλο υπόβαθρο.

Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία (ρομποτική και αυτοματισμοί). Η διδασκαλία αυτής της ενότητας σύμφωνα με το νέο ΠΣ, είναι συνυφασμένη με τον διαθέσιμο εξοπλισμό της σχολικής μονάδας. Αυτό που προτείνεται είναι η αξιοποίηση ορισμένων ρομποτικών κιτ για διαδοχική χρήση από τις μαθητικές ομάδες και σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, η χρησιμοποίηση ενός κιτ διαδοχικά, ενώ παράλληλα οι υπόλοιπες μαθητικές ομάδες να εργάζονται σε αντίστοιχο περιβάλλον προσομοίωσης. Εάν δεν υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός, για την εργασία των μαθητών/τριών προτείνεται η επιλογή ενός περιβάλλοντος προσομοίωσης. Η διδακτική διαδικασία καλό θα είναι να υποστηρίζεται με κατάλληλα βίντεο, τυχόν βιώματα των μαθητών/τριών και συζήτηση.

Συνοπτικά, στους Πίνακες 3 και 4 εξειδικεύονται και παρουσιάζονται για το θεματικό πεδίο *Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων* οι στόχους ανά επιμέρους θεματική και ανά τάξη του Δημοτικού, όπως παρουσιάζονται στο νέο ΠΣ για τις τάξεις Α', Β', Γ' (Πίνακας 3) και Δ', Ε, Στ') (Πίνακας 4)

Πίνακας 3 Στόχοι ανά θεματική ενότητα και ανά τάξη για το θεματικό πεδίο 'Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων'

Θεματικό Πεδίο	Επιμέρους θεματικές ενότητες	Στόχοι		
		Α'	Β'	Γ'
Αλγοριθμική / Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	Αλγοριθμική	Περιγράφουν μία απλή γραμμική διαδικασία για την επίλυση ενός καθημερινού προβλήματος	Αναλύουν και εκφράζουν μία επαναληπτική διαδικασία για την επίλυση ενός καθημερινού προβλήματος	Σχεδιάζουν, αναπαριστούν και ελέγχουν μία διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος απόφασης
	Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	Αναγνωρίζουν και διατυπώνουν απλές	Χρησιμοποιούν την κατάλληλη προγραμματιστική δομή (ακολουθίας	Προγραμματίζουν με χρήση κατάλληλης προγραμματιστικής δομής (ακολουθίας,

	εντολές με σαφή και καθορισμένο τρόπο	ή επανάληψης) εφαρμόζοντας αρχές της υπολογιστικής σκέψης (αναγνώριση μοτίβου, γενίκευση)	επανάληψης ή επιλογής) εφαρμόζοντας αρχές της υπολογιστικής σκέψης (αποσύνθεση, λογική αιτιολόγηση, εκσφαλμάτωση)
Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία	Προγραμματίζουν μία απλή ρομποτική κατασκευή	Δημιουργούν ένα απλό πρόγραμμα για μικροελεγκτή	Προγραμματίζουν μια απλή ρομποτική κατασκευή με σκοπό την κίνησή της στο χώρο

Πίνακας 4 Στόχοι ανά θεματική ενότητα και ανά τάξη για το θεματικό πεδίο 'Αλγοριθμική-Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων'

Θεματικό Πεδίο	Επιμέρους θεματικές ενότητες	Στόχοι		
		Δ'	Ε'	Στ'
Αλγοριθμική / Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	Αλγοριθμική	Προσδιορίζουν γεγονότα και ενέργειες σε προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν και διατυπώνουν αλγορίθμους που περιέχουν δομές ελέγχου για την επίλυσή τους	Αποσυνθέτουν ένα πρόβλημα σε απλούστερα, χαράσσουν και επιλύουν αλγοριθμικά στρατηγικές επίλυσης	Αναλύουν, σχεδιάζουν, αναπαριστούν, ελέγχουν και βελτιώνουν μια διαδικασία που περιγράφει την επίλυση ενός προβλήματος
	Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων	Αναπτύσσουν προγράμματα αξιοποιώντας δομές ελέγχου και διαμορφώνουν μικρόκοσμους στα έργα τους με χρήση κατάλληλων πολυμεσικών	Προγραμματίζουν μικρόκοσμους με αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών χρησιμοποιώντας δομές ελέγχου, και	Χρησιμοποιούν βασικές προγραμματιστικές δομές και εφαρμόζουν με αυτές βασικές αρχές της υπολογιστικής σκέψης (αφαίρεση, γενίκευση, αποσύνθεση,

	πόρων	μεταβλητές	εκσφαλμάτωση, κ.ά.)
Επίλυση προβλημάτων με προγραμματιστικά εργαλεία	Προγραμματίζουν απλές ρομποτικές συνθέσεις με διερευνώντας λύσεις σε αυθεντικά προβλήματα	Διαμορφώνουν και προγραμματίζουν αυτόματα συστήματα (π.χ., συναγερμός) με χρήση αισθητήρων	Διαμορφώνουν και προγραμματίζουν συνθέσεις εκπαιδευτικών ρομπότ που αξιοποιούν συνδυασμό αισθητήρων

Αναλυτική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών ανά τάξη στο θεματικό πεδίο ‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’ .

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί ο σκοπός και η αναλυτική απεικόνιση του θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’ ανά τάξη σύμφωνα με το νέο ΠΣ (IEP, 2021b; 2021c)

A’ Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’ είναι ο εντοπισμός προβλημάτων από την καθημερινή ζωή, η διατύπωση αλγορίθμων επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, η εκτέλεση των οδηγιών ενός απλού αλγόριθμου, η δημιουργία αλγορίθμων για προβλήματα κίνησης, ο εντοπισμός των βασικών στοιχείων ενός περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού, η αναγνώριση του καθορισμένου συνόλου εντολών του προγραμματιστικού περιβάλλοντος, ο προγραμματισμός με πλακίδια εντολών, η αναγνώριση του προγράμματος ως ακολουθίας εντολών, η δημιουργία προγράμματος με χρήση εντολών κίνησης/εμφάνισης και ο απτικός προγραμματισμός για την κίνηση στον χώρο ρομποτικής κατασκευής. Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) εντοπίζουν και παρουσιάζουν σε φυσική γλώσσα απλά προβλήματα από την καθημερινή τους ζωή και τα βήματα για την επίλυσή τους, (β) ακολουθούν οδηγίες για την εκτέλεση απλών αλγορίθμων διατυπωμένων με οπτική μορφή, (γ) επιλύουν προβλήματα κίνησης προς καθορισμένο στόχο χρησιμοποιώντας προκαθορισμένες εντολές, (δ) παίζουν παιχνίδια ρόλων εκτελώντας με το σώμα τους απλούς αλγορίθμους κίνησης στον χώρο ή καθοδηγώντας άλλα παιδιά, (ε) αξιοποιούν περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού και χρησιμοποιούν εντολές με πλακίδια συμβόλων για να υλοποιήσουν παιχνιδάκια δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων κίνησης, δημιουργικής έκφρασης, (στ) υλοποιούν σχέδιο εργασίας (project) με σενάριο κατά το οποίο ο ήρωας (ρομπότ εδάφους) μετακινείται στον χώρο για συγκεκριμένο στόχο

B’ Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου ‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’ είναι η αναγνώριση γραφικών μοτίβων, η περιγραφή αλγορίθμων με λεκτικό τρόπο, η δημιουργία αλγορίθμων με καθορισμένο αριθμό επαναλήψεων, η αναγνώριση της αναγκαιότητας μετατροπής ενός αλγορίθμου

σε πρόγραμμα προκειμένου να εκτελεστεί από υπολογιστική συσκευή, η παραμετροποίηση εντολών, η επιλογή της κατάλληλης δομής ακολουθίας ή επανάληψης με καθορισμένο αριθμό επαναλήψεων για τη δημιουργία προγράμματος, η δημιουργία προγράμματος με εντολές κίνησης- εμφάνισης- χειρισμού συμβάντων- καθορισμένου αριθμού επαναλήψεων, ο εντοπισμός και η διόρθωση των λαθών ενός προγράμματος, η διάκριση των επιμέρους στοιχείων για τη δημιουργία και σχεδίαση προγράμματος και η δημιουργία προγράμματος απλού αυτοματισμού (π.χ., για μικροελεγκτή) με χειρισμό συμβάντων ή/και καθορισμένο αριθμό επαναλήψεων. Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) εντοπίζουν και επεκτείνουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα με γραφικό τρόπο, (β) εντοπίζουν επαναλήψεις σε διαδικασίες της καθημερινής ζωής, (γ) αξιοποιούν περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού για να υλοποιήσουν σε πρόγραμμα έναν αλγόριθμο ή να διακρίνουν την ύπαρξη μοτίβων, κτλ, (δ) κατασκευάζουν και εκτελούν πρόγραμμα με αυτοματισμό (π.χ. Μικροελεγκτή) ή σε περιβάλλον προσομοίωσης, (ε) δημιουργούν ψηφιακό τεχνούργημα για τον έλεγχο μικροελεγκτή που μπορεί να αξιοποιηθεί και για την κατασκευή υλικού τεχνουργήματος

Γ' Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου *‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’* είναι ο εντοπισμός και η αλγοριθμική επίλυση προβλημάτων αποφάσεων, η διατύπωση και ο έλεγχος λογικών εκφράσεων, η αναπαράσταση αλγορίθμων με γραφικό τρόπο, η δημιουργία- τροποποίηση- εκτέλεση προγράμματος με πολλαπλές οντότητες και δομή επιλογής, η αποσύνθεση προγράμματος και η επεξήγηση της λειτουργικότητας κάθε διακριτού τμήματος, η εφαρμογή της στρατηγικής «δοκιμάζω και κάνω λάθος» για την εκσφαλμάτωση προγράμματος, η θεώρηση της διόρθωσης λαθών ως φυσιολογικής διαδικασίας στο πλαίσιο της δημιουργίας προγράμματος, η αναγνώριση της δυνατότητας μετατροπής του αλγόριθμου σε πρόγραμμα σε ποικίλα προγραμματιστικά περιβάλλοντα και ο οπτικός προγραμματισμός απλής ρομποτικής κατασκευή για την κίνησή της στον χώρο. Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) παρουσιάζουν προβλήματα αποφάσεων από την καθημερινή ζωή, διακρίνουν τις εναλλακτικές αποφάσεις και τις συνδέουν με τα κριτήρια για την επιλογή τους, (β) διατυπώνουν συνθήκες (π.χ. Εάν ... τότε, Εάν ... τότε ... διαφορετικά) ως προτάσεις με υποθετικό λόγο, (γ) αναπαριστούν γραφικά τα βήματα και τη ροή αλγορίθμων, (δ) επαληθεύουν την ορθότητα λογικών εκφράσεων με κιναισθητικά παιχνίδια, (ε) αξιοποιούν περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού για να αποσυνθέσουν ένα πρόγραμμα σε επιμέρους μέρη, να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει δομή επιλογής, αλληλεπίδραση χαρακτήρων και να εντοπίσουν και διορθώσουν λάθη σε προγράμματα, (στ) εφαρμόζουν μία δραστηριότητα που έχει ήδη πραγματοποιηθεί σε επίπεδο αλγορίθμου για παιχνίδια καθοδήγησης με ρομπότ (εφόσον υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός) ή σε περιβάλλον προσομοίωσης.

Δ' Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου *‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’* είναι η εκτέλεση και επεξήγηση των βημάτων και αποφάσεων για τη δημιουργία αλγορίθμου, η δημιουργία αλγορίθμων που

εμπεριέχουν δομή επιλογής- επανάληψης- αντιμετώπιση συμβάντων, η πρόβλεψη λειτουργίας/αποτελέσματος και η λογική αιτιολόγηση αλγορίθμων, η δημιουργία προγράμματος με δομή επιλογής/επανάληψης ή/και χειρισμό συμβάντων, η διάκριση των διαφορετικών τύπων δεδομένων προγράμματος, η δημιουργία κατάλληλων αριθμητικών εκφράσεων σε ένα πρόγραμμα και η πρόβλεψη του αποτελέσματός τους, η αναγνώριση της λειτουργίας προγράμματος, ο εντοπισμός λαθών, η διαχείριση των ιδιοτήτων των οντοτήτων ενός προγράμματος, η χρήση πολυμεσικών πόρων σε πρόγραμμα, η διαμόρφωση απλών ρομποτικών κατασκευών και ο προγραμματισμός τους για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων (π.χ., για έξοδο από λαβύρινθο). Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) αναλύουν κάποιο πρόβλημα και αποτυπώνουν τα βήματα επίλυσής του, (β) μελετούν και κατανοούν έτοιμα παραδείγματα αλγορίθμων που αξιοποιούν ποικίλες δομές ελέγχου (επαναλήψεις με καθορισμένο ή άγνωστο πλήθος επαναλήψεων και επιλογής), (γ) εντοπίζουν πιθανά λάθη στην εκτέλεση των αλγορίθμων αυτών, (δ) προγραμματίζουν σε περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια δημιουργώντας αλληλεπιδραστικές ψηφιακές αφηγήσεις, (ε) δημιουργούν και προγραμματίζουν απλές ρομποτικές κατασκευές χρησιμοποιώντας αυθεντικά προβλήματα.

Ε' Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου *‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’* είναι η διάκριση της περιγραφής από την επίλυση προβλήματος, η αποσύνθεση προβλήματος και η χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης, η γενίκευση λύσεων, η δημιουργία αλγορίθμων με μεταβλητές και η επιλογή της κατάλληλης δομής ελέγχου, η δημιουργία σύνθετων λογικών εκφράσεων και η πρόβλεψη του αποτελέσματός τους, η σύγκριση απλών αλγορίθμων, η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας των δομών επιλογής- επανάληψης και της χρήσης μεταβλητών στον προγραμματισμό, η εφαρμογή τεχνικών ελέγχου και διόρθωσης προγράμματος, ο συντονισμός των οντοτήτων του προγράμματος μέσω μηνυμάτων, η παράλληλη εκτέλεση ενεργειών του προγράμματος, η αναγνώριση των χαρακτηριστικών των υποπρογραμμάτων και η αξιοποίησή τους σε πρόγραμμα, η διαμόρφωση και ο προγραμματισμός αυτόματων συστημάτων με έναν αισθητήρα. Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) μελετούν ένα πρόβλημα, το αναλύουν και χαράσσουν τα βήματα επίλυσης, υποβάλλουν ερωτήματα και σχεδιάζουν εναλλακτικά μονοπάτια, προβληματίζονται για την αντιμετώπιση όλων των καταστάσεων και γενικεύουν τις λύσεις τους, (β) αναλύουν κάποιο πρόβλημα και εξετάζουν κριτήρια, όπως πόσες περιπτώσεις πρέπει να διερευνηθούν για την επίλυσή του, αν τα βήματα είναι γνωστά ή όχι, κτλ, (γ) προγραμματίζουν σε περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια δημιουργώντας απλά εκπαιδευτικά παιχνίδια με θεματολογία που αντλείται από προσωπικά ενδιαφέροντα, τη σχολική και την κοινωνική ζωή ή/και το διαθεματικό πεδίο, (δ) δημιουργούν και προγραμματίζουν απλές ρομποτικές κατασκευές χρησιμοποιώντας αυθεντικά προβλήματα και συγκεντρώνοντας δεδομένα από αισθητήρες.

Στ' Τάξη. Σύμφωνα με το νέο ΠΣ, σκοπός του θεματικού πεδίου *‘Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων’* είναι η διάκριση των προβλημάτων που

επιδέχονται αλγοριθμική επίλυση, η τεκμηρίωση αλγορίθμων, η αξιοποίηση σύνθετων λογικών εκφράσεων και μεταβλητών, η επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων προβλήματος και η τεκμηρίωσή της, η δημιουργία προγραμμάτων με εφαρμογή των αρχών της υπολογιστικής σκέψης (αφαίρεση, γενίκευση, αποσύνθεση, κ.ά.), η χρήση μεταβλητών και αντίστοιχων τελεστών σε πρόγραμμα, η υιοθέτηση καλών πρακτικών ονοματολογίας μεταβλητών, η ανάπτυξη προγραμμάτων με εμφωλευμένες δομές ελέγχου, η χρήση μηχανισμών εισόδου- εξόδου δεδομένων προγράμματος, η αξιοποίηση υποπρογραμμάτων με παραμέτρους, η σχεδίαση προγράμματος και διεπαφής χρήστη, η αναγνώριση και χρήση πρακτικών εκσφαλμάτωσης, η σχεδίαση και ο προγραμματισμός σύνθετων ρομποτικών κατασκευών με αισθητήρες. Για την επίτευξη των παραπάνω οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες: (α) αναλύουν προβλήματα (της καθημερινής ζωής ή επιλογής του εκπαιδευτικού) και απαντούν στο βασικό ερώτημα: αν η επίλυσή τους προκύπτει από μία ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων ή όχι, (β) διατυπώνουν σύνθετες λογικές εκφράσεις που συνδυάζουν περισσότερες από μία συνθήκες και αξιοποιούν τους σχετικούς λογικούς τελεστές σύζευξης και διάζευξης, (γ) υλοποιούν καθοδηγούμενο ερευνητικό σχέδιο εργασίας (project) με σενάριο που υλοποιεί ένα απλό εκπαιδευτικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας υποπρογράμματα και παραμέτρους, ελέγχουν τον κώδικά τους, προβλέπουν τη συμπεριφορά του διορθώνοντας λάθη και γενικεύουν διατυπώνοντας γενικούς κανόνες για τον έλεγχο και τη διόρθωση προγραμμάτων, (δ) δημιουργούν και προγραμματίζουν απλές ρομποτικές κατασκευές χρησιμοποιώντας αυθεντικά προβλήματα ή καινοτόμες ιδέες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berry, D. M. (2013). The essential similarity and differences between mathematical modeling and programming. *Science of Computer Programming*, 78(9), 1208-1211.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education-Implications for policy and practice* (No. JRC104188). Joint Research Centre (Seville site).
- Brennan, K., & Resnick, M. (2013). Stories from the scratch community: connecting with ideas, interests, and people. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education*, pp. 463– 464. New York, 2013.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking-A guide for teachers.
- Institute of Education and Religious Affairs (I.E.P). (2022). Guidelines for managing the ICT curriculum in Primary School. Athens. Available online: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/tmima_B/115009_3_%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1_2_%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf

- Institute of Education and Religious Affairs (I.E.P). (2021a). New School Curricula. Athens. Available online: <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Institute of Education and Religious Affairs (I.E.P). (2021b). ICT and Informatics Curriculum, 1st edition, Athens. Available online: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-162496-d1-2021.html>
- Institute of Education and Religious Affairs (I.E.P). (2021c). Teacher's guide for the ICT and Informatics course of Primary School, 1st editions, Athens. Available online: https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1526985/mod_resource/content/3/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf
- Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 6, 40-73.
- Lajoie, S. P., & Derry, S. J. (Eds.). (2013). *Computers as cognitive tools*. Routledge.
- K-12 Computer Science Framework. (2016). Retrieved from <http://www.k12cs.org>
- McLennan, D. P. (2017). Creating coding stories and games. *Teaching Young Children*, 10(3), 18-21.
- Paidagogiko Institutouto. (2003). ICT curriculum in primary education. Athens. Available online: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%AD%CE%B5%CF%82%20%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82/%CE%A4%CE%A0%CE%95%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94.
- Tsai, M. J., Liang, J. C., & Hsu, C. Y. (2021). The computational thinking scale for computer literacy education. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 579-602.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambruch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational

thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), 1-16.

Μεθοδολογία της Αντεστραμμένης Τάξης

Αναστάσιος Μελιόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ένα από τα πιο πολυσυζητημένα εκπαιδευτικά μοντέλα τα τελευταία χρόνια, είναι η Αντεστραμμένη Τάξη. Πόσο καλά όμως τη γνωρίζουμε; Ποια είναι η μεθοδολογία της; Ποια είναι τα στάδιά της; Τι κάνουμε σε κάθε στάδιο; Ποιος είναι το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε

Το άρθρο αυτό προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα ώστε με από τρόπο αν αποσαφηνίσει τα βήματα αυτής της διδακτικής μεθόδου

Λέξεις-Κλειδιά: Αντεστραμμένη Τάξη, εκπαιδευτική μέθοδος, μεθοδολογία, στάδια.

Anastasios Meliopoulos - Primary Teacher, M.Sc,

Abstracts

One of the most talked about educational models in recent years is the Flipped Classroom. But how well do we know it? What is its methodology? What are its stages? What do we do at each stage? What is the material we will use? This article tries to provide answers to the above questions in order to clarify the steps of this teaching

Key-words: Inverted classroom, educational method, methodology, stages.

Μεθοδολογία.

Η ΑΤ είναι ένα μοντέλο Μεικτής Μάθησης (ΜΜ) . Ως τέτοιο περιλαμβάνει στάδια τα οποία γίνονται δια ζώσης και στάδια που γίνονται εξ αποστάσεως.

Περίληπτικά μπορούμε να πούμε ότι βασίζεται:

α. Στην άμεση, ατομική διδασκαλία μέσω Διαδικτύου, μακριά από τη σχολική τάξη, με την παρακολούθηση βίντεο-διαλέξεων ή άλλου ψηφιακού υλικού που έχουν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό και β. στις διαδραστικές ομαδικές δραστηριότητες εντός της τάξης.

Οι διαδικασίες που συνήθως λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, όπως είναι η διδασκαλία – διάλεξη από τον δάσκαλο, τώρα μεταφέρονται έξω από το περιβάλλον του σχολείου και παρέχονται με ευχάριστο και ασύγχρονο τρόπο μέσω Διαδικτύου. Από την άλλη, δραστηριότητες που δίνονται στους μαθητές ως εργασίες για το σπίτι» τώρα πραγματοποιούνται στα πλαίσια της διδακτικής ώρας, ως ομαδικές-συνεργατικές ή και ατομικές εργασίες, αφού έχει προηγηθεί συζήτηση πάνω στο αντικείμενο και επίλυση αποριών που μπορεί να δημιουργήθηκαν από τους μαθητές κατά την παρακολούθηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού (Wang, T., Jong, M.S., Towey, D. , 2015).

Με αυτό τον τρόπο εξοικονομείται περισσότερος χρόνος μέσα στην τάξη για εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων, σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Αναλυτικότερα η ΑΤ περιλαμβάνει τρία στάδια:

Πριν την τάξη (pre-class)

Στην ΑΤ η επαφή το μαθητή με την παρουσίαση του νέου αντικειμένου (θεωρία και προαπαιτούμενες γνώσεις) γίνεται πριν το μάθημα. Αυτό μπορεί να γίνει συνήθως με ένα σύντομο βίντεο, διαδραστικό ή μη, στα οποία οι μαθητές έχουν πρόσβαση από το σπίτι τους μέσα από μία ψηφιακή πλατφόρμα, όπως είναι η e-me του Ψηφιακού Σχολείου <https://e-me.edu.gr>, η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου <https://eclass.sch.gr>, η Υπηρεσία Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS <http://lams.sch.gr/lams/>, και <https://www.lessonlams.com>, η πλατφόρμα MOODLE <https://moodle.org/>, και <http://e-learning.sch.gr/>, η πλατφόρμα EDPuzzle <https://edpuzzle.com/> και άλλες. Αυτά το βίντεο ο εκπαιδευτικός ή τα προετοιμάζει μόνος του ή αξιοποιεί βίντεο σχετικά με τη θεωρία του μαθήματος, που ήδη υπάρχουν στο Διαδίκτυο. (Μροκορού, 2019).

Για να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός δικό του βίντεο υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι: ή να βιντεοσκοπήσει τον εαυτό του ή τους μαθητές του (N Makrodimos, S Papadakis, M Koutsoymra, 2017) ή να βιντεοσκοπήσει την οθόνη του υπολογιστή του με ή χωρίς φωνητικό σχολιασμό, χρησιμοποιώντας εργαλεία καταγραφής οθόνης (A.Garioy, N.Makrodimos, S.Papadakis, 2021). Εδώ να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Kück (Kück, 2014), διαπιστώθηκε στην πράξη ότι το υλικό που δημιουργήσε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι πιο χρήσιμο για τους μαθητές του, παρά εάν χρησιμοποιούσε υπάρχον υλικό. Ένας βασικός λόγος για αυτό είναι ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει το υλικό στις απαιτήσεις της τάξης και στο υπάρχον λεξιλόγιο των μαθητών του.

Επίσης να επισημάνουμε ότι είναι προτιμότερο το διαδραστικό από το απλό βίντεο, επειδή σε αυτό μπορεί να προσθέσει ερωτήσεις, οι οποίες θα εμφανίζονται στον μαθητή κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο, και σκοπό έχουν την προσήλωση και την ετοιμότητά του ενώ στο τέλος ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να καταλάβει αν οι έννοιες-κλειδιά κατανοήθηκαν επαρκώς. Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου ή ακόμα και κούιζ.

Για τη δημιουργία των βίντεο, διαδραστικών ή μη, απαιτείται αρκετός χρόνος. Αλλά το θετικό είναι ότι το ψηφιακό υλικό που θα δημιουργηθεί είναι επαναχρησιμοποιήσιμο, τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το δημιούργησε, αλλά και από αυτόν που ο δημιουργός το μοιράστηκε. Πολλοί αναρτούν τα έργα τους στα διάφορα ψηφιακά αποθετήρια για να τα χρησιμοποιήσουν και άλλοι εκπαιδευτικοί.

Εδώ είναι αναγκαίο να κάνουμε μια μικρή παρένθεση και να αναφέρουμε τις βασικές προδιαγραφές του βίντεο που θα διαμοιραστεί σε αυτό το στάδιο:

Να είναι σύντομο και περιεκτικό. Η έρευνα προτείνει μέχρι 5 λεπτά της ώρας για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι 10 λεπτά της ώρας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μέχρι 15 λεπτά της ώρας για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Raths, 2014). Αν ένα θέμα δεν εξαντλείται σε αυτούς τους χρόνους προτείνεται να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα βίντεο.

Σε περίπτωση που στο βίντεο υπάρχει αφήγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι λιτή και περιεκτική, με κανονικό ρυθμό.

Να περιέχει το κατάλληλο περιεχόμενο και να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών και να καλύπτει τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος. Αλλιώς είναι ακατάλληλο και μπορεί να αποδειχθεί επιζήμιο.

Να είναι ελκυστικό προς το μαθητή και να βοηθάει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου

Να είναι έγκαιρα διαθέσιμο στους μαθητές. . Ο βέλτιστος χρόνος στον οποίο πρέπει να διαμοιράζεται το βίντεο στους μαθητές είναι τουλάχιστον τρεις ημέρες πριν το κάθε μάθημα μέσα στην τάξη

Βέβαια εκτός από τα βίντεο μπορεί να χρησιμοποιήσει και διαφορετικό υλικό. Ο Talbert (Talbert, 2017) προτείνει ως εναλλακτικό υλικό για ανάθεση στο στάδιο πριν την τάξη την αξιοποίηση κειμένων (έντυπων ή ψηφιακών), ηχητικών αρχείων (μουσικά αρχεία, podcasts, ηχογραφημένες διαλέξεις), ψηφιακών κειμένων αναρτημένα σε πλατφόρμες που επιτρέπουν τον κοινωνικό σχολιασμό/σημειώσεις, παιχνιδιών και τέλος προσομοιώσεων. Όλες οι εναλλακτικές λύσεις θα πρέπει πάντα να συνδυάζονται με αντίστοιχου περιεχομένου δομημένες δραστηριότητες. Αυτό είναι αναγκαίο ώστε ο εκπαιδευτικός να προβεί σε ανάλογη διαμόρφωση του μαθήματος εντός της τάξης (Tetsiou Vasiliki, 2019).

Το πλεονέκτημα αυτού του τρόπου πρώτης επαφής με τη νέα γνώση είναι ότι ο μαθητής μπορεί να δει το ψηφιακό υλικό όσες φορές θέλει, να εστιάσει σε όποια σημεία επιθυμεί, στον δικό του χώρο και με τον δικό του ρυθμό (Strayer, 2007). Έτσι, δημιουργείται μια μοναδική αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό, κάτι που δεν συμβαίνει κατά την –κατά γενική ομολογία- παθητική παράδοση διαλέξεων στην τάξη (Hertz, 2012).

Παράλληλα, μπορεί να ξεκινήσει η συνεργασία μεταξύ των μαθητών έξω και πριν από την τάξη, με τη χρήση διαφόρων εργαλείων επικοινωνίας, τα οποία μπορεί να ανήκουν στην ψηφιακή πλατφόρμα όπου είναι αναρτημένο το υλικό, ή και όχι. Κάτι τέτοιο γίνεται με μεγάλη ευκολία από τα παιδιά που σαν «ψηφιακοί ιθαγενείς» (Prensky, 2001) έχουν σχεδόν στο σύνολό τους πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία, είναι εξοικειωμένοι με αυτή και χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα με μεγάλη ευκολία.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της εμπλοκής τους

στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβαθμίσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται από το σπίτι με τέτοιο τρόπο ώστε εκτός από την ανίχνευση των αναγκών των μαθητών, να καθορίζει για αυτούς ξεχωριστά μονοπάτια μάθησης με στόχο να καλύψουν τις αδυναμίες που αυτοί παρουσιάζουν (εξατομίκευση) (Katsa, 2014). Για να γίνει σωστά η ανίχνευση των αναγκών του κάθε μαθητή θα πρέπει να σιγουρευτεί ο εκπαιδευτικός, ότι ο μαθητής πραγματικά ασχολήθηκε με το υπό μελέτης υλικό, ιδίως αν δεν είναι διαδραστικό. Σε πολλές πλατφόρμες, όπως η eme, δίνεται η δυνατότητα εποπτείας των μαθητών στον εκπαιδευτικό. Κάποιοι άλλοι τρόποι ελέγχου είναι να ζητήσει από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς σε κάποιες ερωτήσεις που ήδη έχει δώσει, να ζητήσει από τους μαθητές να σημειώσουν δικές τους ερωτήσεις, να ετοιμάσουν μια παρουσίαση για το υπό εξέταση θέμα κ.ά.. Έτσι μπορεί να εντοπίσει τα σημεία που υπήρξαν παρανοήσεις και χρειάζονται ανάλυση και να προετοιμάσει τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα εντός της τάξης (Vaughan, 2014).

Μέσα στην τάξη (in-class)

Σύμφωνα με τους Bergmann & Sams (Bergmann J, Sams A, 2012) το παιδαγωγικό πλαίσιο για την αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης δεν περιορίζεται στην παρακολούθηση του ψηφιοποιημένου περιεχομένου, οποιασδήποτε μορφής, για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος, αλλά συμπεριλαμβάνει και διάφορες διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη.

Η ΑΤ προσφέρει μια πιο ορθολογική διάθεση του χρόνου διδασκαλίας και υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Ο διδακτικός χρόνος μέσα στην τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα, με δραστηριότητες που στοχεύουν σε εμπέδωση, στην εφαρμογή της γνώσης, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Επειδή οι μαθητές έχουν μελετήσει το διδακτικό υλικό πριν βρεθούν στη σχολική αίθουσα, είναι έτοιμοι να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να συμμετάσχουν σε συζητήσεις που αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας. Οι ερωτήσεις αυτές θα είναι κατάλληλα επιλεγμένες από τον εκπαιδευτικό για να οδηγήσει τη συζήτηση σε θέματα που έχει διαπιστώσει από την προ-αξιολόγηση ότι χρειάζονται ανάλυσης και επεξήγησης. Επειδή γνωρίζει ήδη, από το πρώτο στάδιο, τις ανάγκες του κάθε μαθητή πριν μπει στην τάξη, μπορεί να του δώσει την κατάλληλη στήριξη μέσα στην τάξη, να ενισχύσει κατάλληλα τον μαθητή που «δυσκολεύεται» και να ωθήσει περισσότερο τον μαθητή που διακρίνεται (Bergmann J. Sams A , 2014) .

Στην ΑΤ οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν, να διαχειριστούν και να συνδυάσουν τις πληροφορίες που έχουν ήδη επεξεργαστεί και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους με τρόπο που να αποδεικνύει ότι τις έχουν αφομοιώσει σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και κριτική ικανότητα (Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. , 2011).

Σε αυτό το στάδιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν, συνήθως, στο να προάγουν τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα και να υποστηρίζουν την ενεργό μάθηση, τοποθετώντας στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τους μαθητές (Mouzakis X - Danoxristou P - Koutromanos G, 2021). Οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν ποικίλουν ανάλογα με την τάξη των μαθητών και τη φύση του μαθήματος. Η διδακτική διαδικασία εντός τάξης θα διαμορφωθεί με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και πρέπει να περιλαμβάνει ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου (O'Neill, 2017).

Περίληπτικά οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τον Μακροδόμο κ.ά. (A.Garioy ,N.Makrodimos ,S.Papadakis, 2021) είναι:

Μέθοδος έργου (project). Παρέχει τις περισσότερες ανοιχτές, μαθητοκεντρικές και συμμετοχικές εμπειρίες μάθησης, ενώ η ανάπτυξή του ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρόκειται για μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις διαφορετικότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων διαφορετικούς τρόπους για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοεί και να παρουσιάζει ότι έμαθε.

Μελέτη περίπτωσης. Στη μελέτη περίπτωσης ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα που αντανάκλα μια γενικότερη κατάσταση παρουσιάζεται στους μαθητές με σκοπό την εκ βάθους ανάλυση και τη διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα που αναδύονται.

Παιχνίδι ρόλων. Τα παιχνίδια ρόλων είναι μορφές βιωματικής μάθησης που απαιτούν από τους μαθητές να υποδυθούν και να αυτοσχεδιάσουν ρόλους, με βάση τα στοιχεία που τους δίνονται (VIOMATIKI MATHISI, n.d.). Συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση.

Ερωτήσεις-Απαντήσεις-Συζήτηση. Οι ερωταποκρίσεις αποτελούν βασικό στοιχείο ενός διαλόγου και η ποιότητά τους καθορίζει την επιτυχία της συζήτησης. Βασικές δραστηριότητες είναι ο συντονισμός της συζήτησης, η εξάσκηση των μαθητών, η αξιοποίηση των μαθητικών ιδεών και η ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων. Σε αυτήν την τεχνική οι μαθητές κάνουν τις ερωτήσεις που τους δημιουργήθηκαν κατά την προβολή του βίντεο στο πρώτο στάδιο και μέσα στην τάξη λαμβάνουν απαντήσεις είτε από άλλους συμμαθητές τους είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (Brainstorming). Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα

θέμα (ζήτημα ή κεντρική έννοια) διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του.

Ομάδες εργασίας. Οι μαθητές μοιρασμένοι σε ομάδες ανταλλάσσουν εμπειρίες, επιλύουν προβλήματα, εκτελούν πειράματα και καταλήγουν σε συμπεράσματα, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας και την πληρέστερη επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος. Η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (επικοινωνίας, λόγου, διαλόγου), στην καλλιέργεια υπευθυνότητας, στην αφομοίωση και κατάκτηση στέρεης γνώσης.

Πρακτική άσκηση. Στόχος είναι η σύνδεση της θεωρίας και την πράξη. Οι μαθητές καλούνται ατομικά ή συλλογικά να εκπονήσουν μία δραστηριότητα, μέσω οδηγιών, ενός φύλλου εργασίας με συγκεκριμένους στόχους. Με την πρακτική άσκηση αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή και οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι

Εννοιολογικοί χάρτες. Οι μαθητές καλούνταν να συσχετίσουν έννοιες, να τις οργανώσουν και να δημιουργήσουν ένα εννοιολογικό σχήμα που πάντα ήταν πιο παραστατικό και πιο κατανοητό από το απλό κείμενο

Αγώνας επιχειρημάτων (debate). Μια τεχνική που προϋποθέτει καλή γνώση του θέματος για να συμμετάσχει ο μαθητής, αλλά οι μαθητές την αγαπούν και τους φαίνεται αστεία.

Οι ενεργητικές αυτές μέθοδοι και τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν, να γράψουν, να συζητήσουν, να σχολιάσουν και να ασκηθούν ατομικά ή ομαδικά. Κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, τις συνθήκες, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να κινητοποιείται το μαθησιακό ενδιαφέρον. Επιπλέον, η αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών τεχνικών στη διδασκαλία ικανοποιεί τις ανάγκες και το στυλ μάθησης των μαθητών, διευρύνοντας την προσαρμοστικότητά τους καθώς εξασκούνται σε εναλλακτικές συνθήκες μάθησης (Bellou, 2011).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως παρότι η ΑΤ προτάσσει τη διεξαγωγή συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παραλείπουν τις ατομικές δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθεί η εξατομικευμένη μάθηση και η ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή (Mouzakis, 2006).

Μετά την τάξη (post-class)

Το τρίτο στάδιο είναι προαιρετικό. Αφού ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες της ασύγχρονης (πριν την τάξη) και της σύγχρονης (μέσα στην τάξη) ακολουθεί η αυτο-αξιολόγηση, ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση, ο εντοπισμός αδυναμιών και τέλος η βελτίωση των επιδόσεων, από τους ίδιους τους μαθητές στο σπίτι. Καθώς, το ψηφιακό υλικό εξακολουθεί να υπάρχει στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, είναι δυνατή η συνεχής αναδρομή και η επέκταση των γνώσεων, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες

(Michalopoulou, 2021). Ο εκπαιδευτικός συνιστάται να παρέχει κίνητρα στους μαθητές για να ασχοληθούν με δραστηριότητες μετά την τάξη, καθορίζοντας σαφή κριτήρια αξιολόγησης και οργανώνοντας ένα ψηφιακό φάκελο με τις εργασίες τους (Estes. M. D., Ingram, R., Liu, J. C. , 2014).

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι στο μοντέλο της ΑΤ ως μορφής μικτής μάθησης, το ζητούμενο δεν είναι η διδασκαλία, αλλά η μάθηση, με αξιοποίηση του χρόνου στο σπίτι για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και του χρόνου στην τάξη για την εμπέδωση της γνώσης (Nafplioti -Tzimogiannis, 2017). Η μέθοδος δεν περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των σταδίων ως απλή αντιστροφή των μαθησιακών διαδικασιών εντός και εκτός τάξης, αλλά μέσα από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων προάγει την ενεργητική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Bergmann J, Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. iste ASD.
- A.Garioy ,N.Makrodimos ,S.Papadakis. (2021). *Anestrammeni Taksi: Ena montelo miktis mathisis gia oles tis vathmides tis ekpaidefsis*. Gotsis.
- Bellou. (2011). *Didaktikes texnikes - Ylopoiisi epimorfwsis ekpaideftikwn kai epimorfwtwn plirofirikis*. Ioannina.
- Bergmann J. Sams A . (2014). *The Flipped Classroom*. CSE, Vol 17.
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. . (2011). *The Flipped Class: Myths Vs. Reality*. . Ανάκτηση από <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Estes. M. D., Ingram, R., Liu, J. C. . (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review, Volume 4, Article 7*. Ανάκτηση από <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-fli>
- Hertz, M. (2012). *The Flipped Classroom: Pro and Con*.Edutopia. :<http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz.html>.
- Katsa. (2014). *Erevna drasis gia ti meleti tis efarmogis tou montelou tis «anestrammenis» didaskalias sto mathima tis Algevras tis B' Lykeiou*.
- Kück, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept: Das Handbuch für individualisiertes und selbständiges Lernen mit neuen Medien*. Mülheim : Verlag an der Ruhr. .

- Michalopoulou, A. (2021, Μάρτιος). Flipping My Classroom To montelo tis Anestrammenis Taksis sti didaskalia tis Istorias. *Neos paidagogos* 2323, σσ. 901-907.
- Mouzakis X - Danoxristou P - Koutromanos G. (2021). I Anestrammeni Taksi sti Sxoliki Eks Apostasews Ekpaidefsi: Mia Episkopisi tis Diethnoys Empeirias. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*.
- Mouzakis, X. (2006). I eks Apostasews Ekpaidefsi stin Ekpaidefsi Enilikwn – Paradeigmata kai Periptwseis efarmogis. Athen: YEPH-GGEE-KEE.
- Mpokorou. (2019). «I ekpaideftiki proseggisi tis Antestrammenis Taksis (Flipped Classroom) kai oi prooptikes enswmatwsis tis stin ekpaideftiki diadikasia». Athens.
- N Makrodimos, S Papadakis, M Koutsoympa. (2017). Sxoliki eks Apostasews Ekpaidefsi: mia meleti periptwsis me ti methodo tis Anestrammenis Taksis gia ta Mathimatika tis E' Dimotikoy. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/jode.13975>
- Nafplioti -Tzimogiannis. (2017). To montelo tis anestrammenis didaskalias sto dimotiko sxoleio: Mia meleti periptwsis sto mathima gewgrafias tis StA taksis. *Praktika ergasiwn 5ou Panelliniou Synedriou «Entaksi twn TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia*. Athens. Ανάκτηση από www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2518.pdf
- O'Neill, M. (2017). The effects of individual versus cooperative testing in a flipped classroom on the academic achievement, motivation toward science, and study time for 9th grade Biology students. University of South Alaba: . Ph.D. Dissertation, .
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon,.
- Raths. (2014). Nine video tips for a better Flipped Classroom. The Education Digest.
- Strayer, J. (2007). he effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system. Ohio State Universit: Ph.D. dissertation, y.
- Talbert. (2017). Flipped Learning 3.0: The Paradigm Shift That Changes Everything. Flipped Learning Global Initiative. Ανάκτηση από http://community.flglobal.org/flipped-learning-3-0-the-paradigm-shift-that-changes-every-thing/?_ga=2.192031338.17019
- Tetsiou Vasiliki, 2. (2019, September 29). <https://apothesis.eap.gr>. Retrieved from

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986>.

Vaughan. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41.

VIOMATIKI MATHISI. (n.d.). Ανάκτηση από
<https://viomatikimathisi.weebly.com/viomatiki-mathisi-kai-paixnidia-rolon.html>

Wang, T., Jong, M.S., Towey, D. . (2015). Challenges to flipped classroom adoption in Hong Kong secondary schools. . , IE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE).

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του λογισμικού Flowgorithm για διδασκαλία του προγραμματισμού σε αρχάριους

Νικόλαος Παχής, Εκπαιδευτικός ΠΕ86/80 Μ.Eng,

Περίληψη

Ο προγραμματισμός έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες (Hadi, S., & Craig, A., 2018). Η τεχνολογική εξέλιξη και η ψηφιακή μετάβαση έχουν ανοίξει νέες προοπτικές για όλους και ο προγραμματισμός αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη του ψηφιακού τομέα (Brynjolfsson, E., & McAfee, A., 2016). Η διδασκαλία του προγραμματισμού είναι ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Αποκτώντας δεξιότητες προγραμματισμού, οι μαθητές αναπτύσσουν λογική σκέψη, δημιουργικότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. (Resnick, M., 2017). Είναι επομένως αδήριτη η ανάγκη χρησιμοποίησης σύγχρονων διδακτικών εργαλείων που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία του Προγραμματισμού κυρίως στο εισαγωγικό στάδιο (Kafai, Y. B., & Burke, Q., 2014). Το Flowgorithm είναι ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό λογισμικό που βοηθά τους χρήστες να αναπτύξουν αλγορίθμους με ευκολία. Παρέχει ένα ευανάγνωστο και οπτικά προσιτό περιβάλλον, επιτρέποντας τη δημιουργία διαγραμμάτων ροής και την ανάπτυξη προγραμμάτων με λογική δομή. Με το Flowgorithm, ο προγραμματισμός γίνεται πιο απλός και κατανοητός για όλους.

Λέξεις-Κλειδιά: προγραμματισμός, εκπαίδευση, λογισμικό, διαγράμματα ροής

The advantages of using Flowgorithm software for teaching programming to beginners

Nikolaos Pachis, IT Teacher in Secondary Education M.Eng

Abstracts

Programming has gained undeniable importance in modern societies (Hadi, S., & Craig, A., 2018). Technological advancements and digital transition have opened up new prospects for everyone, and programming serves as the catalyst for the development of the digital domain (Brynjolfsson, E., & McAfee, A., 2016). Teaching programming is crucial for modern education. By acquiring programming skills, students develop logical thinking, creativity, and problem-solving abilities (Resnick, M., 2017). Therefore, the need for using contemporary teaching tools that facilitate programming instruction, especially at the introductory stage, is imperative (Kafai, Y. B., & Burke, Q., 2014). Flowgorithm is an excellent educational software that assists users in easily developing algorithms. It provides a readable and visually accessible environment, allowing the creation of flowcharts and the development of programs with logical structure. With Flowgorithm, programming becomes simpler and more comprehensible for everyone.

Key-Words: programming, education, software, flowcharts

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο, εξετάζουμε τα πλεονεκτήματα χρήσης του Flowgorithm, ένα εργαλείο προγραμματισμού που προσφέρει μια οπτική προσέγγιση για τη δημιουργία αλγορίθμων. Επικεντρωνόμαστε στη χρήση του Flowgorithm για τη διδασκαλία του προγραμματισμού σε αρχάριους, καθώς παρέχει μια προσιτή και ευέλικτη πλατφόρμα για την εκμάθηση των βασικών αρχών του προγραμματισμού. Το Flowgorithm είναι ένα γραφικό εργαλείο σύνταξης προγραμμάτων που επιτρέπει στους χρήστες να γράψουν και να εκτελέσουν προγράμματα χρησιμοποιώντας διαγράμματα ροής. Η χρήση του είναι καθαρά εκπαιδευτική. Σχεδιάστηκε για να δίνει έμφαση στον αλγόριθμο αντί για τη σύνταξη μιας συγκεκριμένης γλώσσας προγραμματισμού (Kastanas, 2015). Είναι ένα δωρεάν λογισμικό μικρού όγκου (2.2 Mb) το οποίο εγκαθίσταται εύκολα και γρήγορα στον υπολογιστή από την ομώνυμη ιστοσελίδα (<http://www.Flowgorithm.org/index.html>). Το Flowgorithm δημιουργήθηκε στο Sacramento State University.

Χαρακτηριστικά του Flowgorithm

Οπτική αναπαράσταση

Το Flowgorithm προσφέρει μια οπτική αναπαράσταση των αλγορίθμων με τη χρήση γραφικών συμβόλων, που καθιστά ευκολότερη την κατανόηση της ροής του προγράμματος. Αυτό επιτρέπει στους αρχάριους προγραμματιστές να οπτικοποιήσουν τη λειτουργία του αλγορίθμου και να κατανοήσουν πώς οι εντολές επηρεάζουν τη ροή και την εκτέλεση του προγράμματος. (Rouse M., 2005).

Φιλική Διεπαφή Χρήστη

Το Flowgorithm προσφέρει μια εύκολη και φιλική προς τον χρήστη διεπαφή. Οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να εκμεταλλευτούν τη γραφική διεπαφή του περιβάλλοντος για να δημιουργήσουν αλγόριθμους με απλό και κατανοητό τρόπο, χωρίς να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της σύνταξης γλωσσών προγραμματισμού. Μια εύκολη και φιλική διεπαφή χρήστη είναι ζωτικής σημασίας για μια θετική εμπειρία χρήσης. Με βέλτιστη πλοήγηση, οπτικοποίηση πληροφοριών και καλή ανταπόκριση, οι χρήστες μπορούν να αλληλεπιδρούν με άνεση και να εκτελούν εργασίες με ευκολία. Μια φιλική διεπαφή αυξάνει την αποδοτικότητα, μειώνει τα λάθη και βελτιώνει την ικανοποίηση των χρηστών (Shneiderman, B., & Plaisant, C., 2010).

Συνολική κατανόηση

Μέσω του Flowgorithm, οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να κατανοήσουν τις βασικές αρχές του προγραμματισμού, όπως η σειριακή εκτέλεση των εντολών, οι συνθήκες και οι επαναλήψεις. Αυτό βοηθά τους αρχάριους προγραμματιστές να αναπτύξουν μια συνολική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των αλγορίθμων και της

λογικής πίσω από αυτούς. Η κατανόηση του δομημένου προγραμματισμού είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των προγραμματιστικών δεξιοτήτων. (Soloway, E., & Ehrlich, K., 1984).

Αποσπάσματα κώδικα

Το Flowgorithm επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν αποσπάσματα κώδικα με τη χρήση διαφορετικών γλωσσών προγραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να εξοικειωθούν με τη σύνταξη και τις δομές των γλωσσών προγραμματισμού χωρίς να χρειάζεται να επικεντρωθούν απευθείας στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Ανάλυση και εκτέλεση

Το Flowgorithm παρέχει τη δυνατότητα ανάλυσης και εκτέλεσης των αλγορίθμων, επιτρέποντας στους αρχάριους προγραμματιστές να δουν πώς εκτελούνται οι εντολές και πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό βοηθά στην επίτευξη μιας πιο σφαιρικής κατανόησης της λειτουργίας του προγράμματος και της αποτελεσματικότητάς του.

Ευκολία στην εκμάθηση

Το Flowgorithm παρέχει μια ευχάριστη και αποδοτική εμπειρία μάθησης για τους αρχάριους. Η απλότητα της διεπαφής και η δυνατότητα οπτικής αναπαράστασης των αλγορίθμων καθιστούν την εκμάθηση του προγραμματισμού πιο προσβάσιμη και ενδιαφέρουσα για τους νέους προγραμματιστές.

Αποτελεσματική επικοινωνία

Το Flowgorithm επιτρέπει στους αρχάριους προγραμματιστές να επικοινωνούν και να μοιράζονται τους αλγορίθμους τους με άλλους. Μέσω της εξαγωγής σε διάφορες γλώσσες προγραμματισμού, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μοιραστούν τους κώδικες τους με συναδέλφους ή εκπαιδευτές και να αποκτήσουν ανατροφοδότηση και βοήθεια. Η ανταλλαγή απόψεων ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των ιδεών, την ακρόαση των απόψεων των άλλων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. (Dweck, C. S., 2006)

Ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης

Η χρήση του Flowgorithm ενθαρρύνει τους αρχάριους προγραμματιστές να αναπτύξουν την αλγοριθμική σκέψη και την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να αναλύουν προβλήματα με λογικό τρόπο. Μέσω του Flowgorithm, οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να ασκηθούν στον σχεδιασμό αλγορίθμων και να εξετάσουν διάφορες προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων. Η αλγοριθμική σκέψη μπορεί επιπλέον να βοηθήσει στην ανάπτυξη γενικότερων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η λογική σκέψη και η ανάλυση προβλημάτων. (Christian, B., & Griffiths, T., 2016).

Αποτελεσματική αποσφαλμάτωση

Το Flowgorithm παρέχει εύκολα εργαλεία αποσφαλμάτωσης, τα οποία επιτρέπουν στους αρχάριους προγραμματιστές να εντοπίζουν και να διορθώνουν σφάλματα στον κώδικά τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την ανάπτυξη καλών πρακτικών στον προγραμματισμό και την εκπαίδευση των αρχαρίων προγραμματιστών στην αντιμετώπιση και επίλυση σφαλμάτων. Αθροιστικά η διόρθωση λαθών ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της προσαρμοστικότητας και της επιμονής στην επίλυση προβλημάτων. (Syed, M., 2015).

Επαναληψιμότητα και επαναχρησιμοποίηση

Μέσω του Flowgorithm, οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να εξασκηθούν στην επαναληπτική δημιουργία και βελτίωση αλγορίθμων. Το περιβάλλον προσφέρει τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης κώδικα καθώς οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να αποθηκεύουν και να ανακαλούν αλγορίθμους που έχουν δημιουργήσει. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια βιβλιοθήκη από αλγόριθμους που έχουν κατανοήσει και να τους επαναχρησιμοποιούν σε μελλοντικά έργα. Η επανάληψη αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο εκπαίδευσης που συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της κατανόησης των μαθητών. (Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A., 2014).

Συνοπτικά

Το Flowgorithm είναι ένα εκπαιδευτικό λογισμικό που προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα για την ανάπτυξη προγραμματιστικών δεξιοτήτων. Με τη χρήση του Flowgorithm, οι μαθητές και οι αρχάριοι προγραμματιστές μπορούν να κατανοήσουν και να σχεδιάσουν αλγορίθμους με έναν ευανάγνωστο γραφικό τρόπο. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα του Flowgorithm είναι η απλότητα και η ευκολία χρήσης. Οι χρήστες μπορούν να σχεδιάσουν αλγορίθμους χρησιμοποιώντας γραφικά στοιχεία όπως αριθμητικά κουτιά, συνδέσεις και λογικές δομές, χωρίς να απαιτείται προγραμματιστική γνώση ή γραφή κώδικα. Αυτό καθιστά το Flowgorithm πολύ φιλικό προς τους αρχάριους. Επιπλέον, το Flowgorithm προσφέρει τη δυνατότητα εκτέλεσης των σχεδιασμένων αλγορίθμων, επιτρέποντας στους χρήστες να δουν πώς λειτουργεί ο κώδικας σε κάθε βήμα. Αυτό διευκολύνει την κατανόηση της ροής του προγράμματος και την εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων. Συνοψίζοντας, το Flowgorithm είναι ένα εξαιρετικό περιγραφικό εργαλείο προγραμματισμού που προσφέρει απλότητα και ευκολία στη σχεδίαση αλγορίθμων. Με τη χρήση γραφικών στοιχείων, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν δομημένους αλγορίθμους χωρίς να απαιτείται προγραμματιστική εμπειρία. Επιπλέον, η δυνατότητα εκτέλεσης των αλγορίθμων επιτρέπει την οπτικοποίηση της ροής του προγράμματος και την εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων. Με τα πλεονεκτήματα αυτά, το Flowgorithm αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για αρχάριους προγραμματιστές και εκπαιδευτικούς, που επιτρέπει την ευκολότερη κατανόηση των αλγορίθμων και τη βελτίωση των προγραμματιστικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). "Make It Stick: The Science of Successful Learning". Harvard University Press.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. W. W. Norton & Company.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2016). Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future. W. W. Norton & Company.
- Christian, B., & Griffiths, T. (2016). Algorithms to Live By: The Computer Science of Human Decisions. Henry Holt and Co.
- Cooper, A., Reimann, R., & Cronin, D. (2014). "About Face: The Essentials of Interaction Design." Wiley.
- Cormen, T. H., Leiserson, C. E., Rivest, R. L., & Stein, C. (2009). "Introduction to Algorithms." MIT Press.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Ballantine Books.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). "Computational thinking in K-12: A review of the state of the field." Educational researcher, 42(1), 38-43.
- Guzdial, M. (2020). "Learner-Centered Design of Computing Education: Research on Computing for Everyone." Morgan & Claypool Publishers.
- Hadi, S., & Craig, A. (2018). "The Importance of Programming in the Modern World." In Computer Science Education: Perspectives on Teaching and Learning in School (pp. 59-77). Springer.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2014). "Connected Code: Why Children Need to Learn Programming." MIT Press.
- Kastanas, I. (2015). Eisagogi ston Programmatismo me to Flowgorithm. Ekdoseis Tziola.
- Knuth, D. E. (1998). "The Art of Computer Programming, Volume 1: Fundamental Algorithms." Addison-Wesley Professional.
- McCracken, D. D., & Ortega, M. (2019). "Introduction to computer science and programming." MIT Press.

- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). "The Scratch Programming Language and Environment." *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4), 16.
- Morgan, J. (2018). *Introduction to Programming with Flowcharts: With Flowgorithm*. Independently published.
- Nielsen, J., & Pernice, K. (2010). "Eyetracking Web Usability." New Riders.
- Norman, D. A. (2013). "The Design of Everyday Things." Basic Books.
- Petzold, C. (2000). "Code: The Hidden Language of Computer Hardware and Software." Microsoft Press
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. The MIT Press.
- Resnick, M. (Ed.). (2017). "Constructionism in the classroom: New opportunities for educators." Routledge.
- Rubin, J. (2018). "Handbook of Usability Testing: How to Plan, Design, and Conduct Effective Tests." Wiley.
- Rouse, M. (2005). "Visualizing Algorithms." Wiley Publishing.
- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2010). "Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction." Pearson.
- Soloway, E., & Ehrlich, K. (1984). "Empirical Studies of Programming Knowledge". *IEEE Transactions on Software Engineering*, SE-10(5), 595-609.
- Syed, M. (2015). *Black Box Thinking: The Surprising Truth About Success*. John Murray.
- Tidwell, J. (2010). "Designing Interfaces: Patterns for Effective Interaction Design." O'Reilly Media.
- Wing, J. M. (2006). "Computational thinking." *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

<https://en.wikipedia.org/wiki/Flowgorithm>

<http://www.flowgorithm.org/>

Η ψηφιακή αφήγηση στην επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας

*Μουλά Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δωδ/σου, ΣΕΠ στο ΕΑΠ,
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΚΠΑ*

Φραγκιαδάκη Δέσποινα, Μ.Εδ Δημιουργικής Γραφής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εκκινώντας από την προβληματική που αφορά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, εξετάζονται οι μέθοδοι που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν σε ένα αδρομέρες σχήμα διάκρισης ανάμεσα στις παραδοσιακές και τις σύγχρονες. Φτάνοντας στο σήμερα επισημαίνεται η σημαντική συνεισφορά των ψηφιακών περιβαλλόντων στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών ως μια κεντρική συνιστώσα του εκσυγχρονισμού του πεδίου. Ανάμεσα σε αυτά, η ψηφιακή αφήγηση εξαπλώνεται σε ολοένα και ευρύτερα πεδία εφαρμογής αναφορικά με τις ξένες γλώσσες και αποδεικνύεται ένα τελεσφόρο εργαλείο για την προώθηση της γλωσσομάθειας. Η παρούσα έρευνα, με αφετηριακά δεδομένα όλα τα παραπάνω, εξετάζει την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης στην επιλογή της β ξένης γλώσσας, μέσω της εξοικείωσης με την υπό εκμάθηση γλώσσα και την κουλτούρα που εκπροσωπεί. Η έρευνα, κατά βάση ποιοτική, εφαρμόστηκε σε 5 δημοτικά σχολεία, σε μαθητές απόφοιτους της δ' τάξης, στο μεταίχμιο της κρίσιμης επιλογής β ξένης γλώσσας που λαμβάνει χώρα με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς. Αποδείχθηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση επηρέασε σημαντικά την απόφαση των μαθητών και καθόρισε την επιλογή τους, επιβεβαιώνοντας την πρόβλεψη, βάσει των λοιπών ερευνητικών δεδομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, επιλογή, δεύτερη ξένη γλώσσα, κουλτούρα.

Abstract

In this article, starting from the reflection related to the teaching of a foreign language, the methods that have at times been applied in a schematic categorization between traditional and modern methods are examined. Coming to today, the important contribution of digital environments to language learning is highlighted as a central component of the field's modernization. Among them, digital storytelling is spreading to ever wider fields of application regarding foreign languages and is proving to be an effective tool for promoting language learning. The present research, having taken into account all the above mentioned, examines the effectiveness of digital storytelling in choosing a foreign language, through familiarization with the language being learned and the culture it represents. The research, basically qualitative, was applied in 5 elementary schools, to students graduating from the 4th grade, at the end of which, the critical choice of a second foreign language takes place. It was proved that digital storytelling significantly influenced students' decision and determined their choice, confirming the prediction, based on previous research data.

Key-words: digital storytelling, choice, second foreign language, culture.

Παραδοσιακή διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Κατά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχουν κατά καιρούς εφαρμοστεί διάφορες μέθοδοι και μοντέλα διδασκαλίας. Η παραδοσιακή μέθοδος ζυμώθηκε μέσα από την εμπειρία, χωρίς συγκεκριμένους θεωρητικούς στόχους και κάποιο ευρύτερο πρόγραμμα που να διακρίνεται από συνέπεια και συνοχή (Γεωργογιάννης, 2008). Σκοπός της ήταν να μπορούν οι μαθητές να μεταφράζουν λογοτεχνικά αριστουργήματα από κλασσικούς συγγραφείς (Wang, 2009), ή μέσω της εκμάθησης γραμματικής και μετάφρασης (Kaharuddin, 2018) να κατανοούν τα κείμενα της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας (Larsen- Freeman, 2015/ Elmayantie (2015)). Απουσίαζε επομένως ο παραδειγματικός άξονας, η μέθοδος ήταν δασκαλοκεντρική (Γεωργογιάννης, 2008), δεν καλλιεργούσε τον προφορικό λόγο, την ακουστική κατανόηση και λοιπές επικοινωνιακές πτυχές της γλώσσας. Η γραμματική όριζε την επιλογή των κειμένων και διδασκόταν με τρόπο παραγωγικό, δηλαδή από τον κανόνα στο παράδειγμα. Παράλληλα, η μέθοδος αυτή δεν παραχωρούσε βήμα στον μαθητή να αναλάβει πρωτοβουλίες και δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Ήταν πολύ σημαντικό ο μαθητής να δώσει την σωστή απάντηση σε ότι τον ρωτούσε ο εκπαιδευτικός και αν αυτό δε γίνονταν, ο εκπαιδευτικός τον διόρθωνε (Natsir& Sanjaya, 2014).

Η προέλευση αυτής της προσέγγισης ανάγεται στους Μεσαιωνικούς χρόνους όταν διδάσκονταν οι νεκρές γλώσσες και κατά κύριο λόγο η λατινική (Γεωργογιάννης, 2008). Για τον Δυτικό κόσμο, η ξένη γλώσσα ήταν συνώνυμη με τα λατινικά ή τα ελληνικά και ήταν συνυφασμένη με την ανώτερη εκπαίδευση (Chang, 2011). Σύμφωνα με τον Karakas (2019), αναφορές της συγκεκριμένης προσέγγισης υπάρχουν από την εποχή του Εράσμου (1466-1536) όταν η Λατινική χρησιμοποιούνταν σε καθημερινή βάση εξυπηρετούσε επικοινωνιακούς σκοπούς αλλά και εξασφάλιζε πρόσβαση σε διάφορους διακεκριμένους τομείς, ακαδημαϊκούς και εργασιακούς. Η ίδια μέθοδος εφαρμοζόταν και στη διδασκαλία των ελληνικών και γνώρισε άνθιση ιδιαίτερα τον 16ο αιώνα (Renau- Renau, 2016). Εντούτοις, αποκρυσταλλώθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα και ασκούσε μεγάλη επιρροή μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα (Karakas, 2019).

Ωστόσο, η παραδοσιακή διδασκαλία, με το πέρασμα των χρόνων επικρίθηκε έντονα, καθώς δεν ήταν επαρκής (Renau Renau, 2016).

Η διδασκαλία ξένων γλωσσών και οι Τ.Π.Ε.

Η φύση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σήμερα αναγνωρίζεται ως διεπιστημονική, καθώς λαμβάνει στοιχεία από ποικίλα πεδία: γλωσσολογία, ψυχολογία, διδακτική, παιδαγωγική, νευροεπιστήμες, ανθρωπολογία και διαπολιτισμικότητα (Stapleton, 2014).

Πέραν αυτών, η παραδοσιακή μέθοδος έχει εγκαταλειφθεί και έχει σημειωθεί στροφή προς την αξιοποίηση πολυμεσικών και ψηφιακών περιβαλλόντων.

Αν και ο τομέας της εκπαίδευσης είναι από τους πιο αργοπορημένους τομείς στην καθιέρωση των νέων τεχνολογιών (Οικονόμου, 2004), φαίνεται πως τα τελευταία 30 χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ και δη στον τομέα διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Μέσα στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός με τη μέθοδο της φθίνουσας καθοδήγησης, συμβουλεύει, ενθαρρύνει και συντονίζει τη συνεργατική ανακάλυψη της γνώσης (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2009).

Στο εξωτερικό ήδη από τη δεκαετία του 70, ενώ στην Ελλάδα μια δεκαετία αργότερα, χρησιμοποιούνταν κασέτες στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με την προφορά της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές (Οικονόμου, 2004). Σήμερα υπάρχει μια πληθώρα μέσων, όπως λογισμικά, υλικό σε μορφή CD-ROM, ιστοσελίδες που παρέχουν υλικό το οποίο έχει σχεδιαστεί για εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και συστήματα γλωσσικής εκμάθησης με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Τσαγκατάκη, 2020).

Το διαδίκτυο και δη το Web 0.2 αποτελεί μια πολύ σημαντική εξέλιξη στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Οι τεχνολογίες φέρνουν πιο κοντά τους μαθητές με τον πολιτισμό της χώρας της υπό εκμάθηση γλώσσας και επομένως πιο κοντά στον τρόπο ζωής των φυσικών ομιλητών (Yunus et al., 2013).

Ψηφιακή αφήγηση και ξένες γλώσσες

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται σημαντική ερευνητική προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η ψηφιακή αφήγηση σε ένα μεγάλο φάσμα γνωστικών αντικειμένων (Μουλά, 2022, Γκουτσιαουκώστα, 2020, Θεοφανέλης & Δημητριάδης, 2017), μεταξύ των οποίων και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σε έρευνα των Tsou και συνεργατών (2006), οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε τάξεις του δημοτικού, οργανώνοντας ένα διαδικτυακό τόπο πολυμεσικών αφηγήσεων (Tsou et al., 2006).

Σε άλλη έρευνα που μελέτησε τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στην εκμάθηση των Ισπανικών ως β' ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο, αποδείχθηκε πως οι μαθητές μπόρεσαν να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες στη γλώσσα στόχο με επιτυχία, ξεπερνώντας κάθε προσδοκία (Castaneda, 2013). Οι Καλλίνικου και Νικολαΐδου (2019), με αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσω ψηφιακής αφήγησης σε ενήλικες, αρχάριους Ρώσους μαθητές, διαπίστωσαν ότι βελτιώθηκε η προφορική απόδοσή τους στην ελληνική. Σε έρευνα της Ζαρμπώνη (2020), που εφαρμόστηκε ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές ελληνικού ιδιωτικού δημοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά, καθώς οι ψηφιακές αφηγήσεις αποδείχθηκαν αποτελεσματικές στην δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος, που προδιέθετε τους μαθητές θετικά απέναντι στη διαδικασία.

Ακόμα, σε φοιτητές από κρατικό πανεπιστήμιο της Τουρκίας για την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας μέσω ψηφιακής αφήγησης, η επίδοσή τους βελτιώθηκε σημαντικά (Yilmaz et al., 2020).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η ψηφιακή αφήγηση αποδεικνύεται αποτελεσματική στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, βελτιώνοντας τον προφορικό λόγο των μαθητών, την ακουστική τους κατανόηση, την αναγνωστική τους δεξιότητα και την παραγωγή γραπτού λόγου. Φυσικά είναι σημαντικό να υπάρξουν και περαιτέρω μελέτες που να εξετάζουν επιμέρους παραμέτρους της ψηφιακής αφήγησης ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Moradi & Chen, 2019).

Σκεπτικό της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα για τη θετική συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, θελήσαμε να προεκτείνουμε τον προβληματισμό σε ένα άλλο συναφές πεδίο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της ΨΑ σε ένα αχαρτογράφητο ακόμα στάδιο που σχετίζεται με τις ξένες γλώσσες, αυτό της επιλογής της δεύτερης προς εκμάθηση ξένης γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η θεσμική εκμάθηση γλωσσών είναι αναμφίβολα ένα πεδίο λόγου, υπό την έννοια ενός συστήματος αξιών που νοσηματοδοτούν τις πρακτικές ενός συνόλου αναφοράς και το οποίο σχετίζεται με υποκειμενικές απόψεις κοινωνικά διαμεσολαβημένες. Εν ολίγοις, είναι ένα πεδίο το οποίο, μέσω ιστορικών και διεπιστημονικών σχηματισμών, καθορίζει την εμπειρία του τι σημαίνει εκμάθηση μιας γλώσσας, περιορίζοντας την υποκειμενική επιλογή μέσα σε έναν συγκεκριμένο αριθμό ερμηνειών και συμβολικών νοημάτων (Coffey, 2018).

Η επιλογή εκμάθησης ξένων γλωσσών αποτελεί σταθερή μεταβλητή στη σύνθετη διαδικασία δόμησης ταυτότητας, που δεν διαχωρίζεται από ευρύτερες κοινωνικές επενδύσεις. Σηματοδοτεί την «κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένη σχέση των μαθητών με τη γλώσσα-στόχο και τη συχνά αμφίθυμη επιθυμία τους να τη μάθουν και να την εξασκήσουν» (Norton 2010: 349)

Το κεντρικό ερώτημα που τέθηκε στην έρευνά μας λοιπόν ήταν εάν η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα επηρεασμού των μαθητών στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, φέρνοντάς τους σε επαφή με στοιχεία της ίδιας της γλώσσας, της κουλτούρας που εκπροσωπεί, αλλά και του εύρους της διάδοσής της. Οι μαθητές καλούνται στην Ε Τάξη Δημοτικού Σχολείου να επιλέξουν ποια θα είναι η δεύτερη ξένη γλώσσα την οποία θα διδαχτούν στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού, αλλά και πιθανότατα στην υπόλοιπη σχολική τους πορεία. Συχνά δεν πρόκειται για μια προσωπική και συνειδητή επιλογή, αλλά είναι καθοδηγούμενη από διάφορους παράγοντες όπως η προτίμηση ή η καλή γνώση των γονέων μιας ξένης γλώσσας, η επιλογή των φίλων, η φήμη μιας γλώσσας ως εύκολης ή δύσκολης, ή ακόμα η καταλληλότητά της σε διάφορα επαγγέλματα. Πολλές φορές οι μαθητές δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν ακούσει καμία από τις προτεινόμενες γλώσσες και δεν έχουν την παραμικρή εικόνα από την

χώρα που ομιλούνται. Η σύγχρονη θεωρία ωστόσο, υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας πρέπει να βαίνει παράλληλα με τη γνωριμία και οικείωση με τον πολιτισμό της χώρας που την ομιλεί, για μια ολιστική προσέγγιση και κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας (McDonald et al., 2006), αλλά και διότι ενισχύει την αντίληψη της χρήσης της γλώσσας (Sun, 2013).

Μέσα από την Ψ.Α. οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να γνωρίσουν την ξένη γλώσσα, τη χώρα αλλά και τον πολιτισμό που αυτή μεταφέρει και να επιλέξουν περισσότερο συνειδητά. Η έρευνα στηρίχτηκε σε μια διδακτική παρέμβαση που έγινε πριν από την οριστικοποίηση της επιλογής των μαθητών. Μέσα από την Ψ.Α. και από συνοδευτικά φύλλα εργασίας προβλήθηκε η γαλλική γλώσσα, στοιχεία της καθημερινής κουλτούρας και του πολιτισμού της Γαλλίας αλλά και το εύρος της γαλλοφωνίας. Παρατηρήθηκαν οι αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μοιράστηκε ερωτηματολόγιο μερικούς μήνες αργότερα, το οποίο διερευνούσε τον ρόλο της ψηφιακής αφήγησης στην τελική επιλογή τους. Ακόμα, λήφθηκαν υπόψη τα ποσοτικά αποτελέσματα της επιλογής τους και συγκρίθηκαν με αυτά της δεύτερης προτεινόμενης γλώσσας, της γερμανικής, για την οποία δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή προσέγγιση στη φάση της προετοιμασίας.

Συμμετέχοντες

Η προβολή των Ψ.Α. πραγματοποιήθηκε σε πέντε δημοτικά σχολεία του Νομού Ηρακλείου, σε πρωτεύουσα και επαρχία. Τα τμήματα της Δ' τάξης των σχολείων αποτελούνταν από 12 έως 25 μαθητές. Συγκεκριμένα συμμετείχαν οι μαθητές του 27ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου, του Δημοτικού Σχολείου Χάρακα, του Δημοτικού Σχολείου Πύργου και του Δημοτικού Σχολείου Μεταξοχωρίου και του Δημοτικού Σχολείου Άνω Βιάννου. Στο σύνολό τους οι μαθητές ήταν 105.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Η Ψ.Α. κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα;
2. Η γνωριμία με την γαλλική γλώσσα και κουλτούρα μέσω της Ψηφιακής Αφήγησης συντέλεσε στην επιλογή της γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: ο ερευνητής αποτελεί το μέσο διεξαγωγής της έρευνας και ο κύριος σκοπός της είναι να διερευνήσει κάποιες πλευρές του συστήματος που μελετά. Ο ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα, τα αναλύει και τα ερμηνεύει ώστε να προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες. Με την ποιοτική έρευνα είναι δυνατή η κατανόηση του ανθρώπινου παράγοντα, όπως οι συμπεριφορές, οι εμπειρίες, οι προθέσεις, οι απόψεις και τα κίνητρα.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε προβολή 3 Ψηφιακών Αφηγήσεων συνοδευόμενων με φύλλα εργασίας, με στόχο την γνωριμία των μαθητών με την γαλλική γλώσσα και

κουλτούρα, σε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών ανά τμήμα, στο τέλος του σχολικού έτους της Δ΄ τάξης Δημοτικού. Τηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών. Στην αρχή του επόμενου σχολικού έτους, της αντίστοιχης Ε΄ Τάξης, μοιράστηκε ερωτηματολόγιο σχετικό με την τελική επιλογή της β΄ ξένης γλώσσας των μαθητών και την συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης σε αυτήν. Με αυτό τον τρόπο αξιολογήθηκαν οι αρχικές προθέσεις των παιδιών σε σχέση με την τελική τους απόφαση και ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης σε αυτήν.

Εργαλεία της έρευνας

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων της ποιοτικής έρευνας είναι:

- Τρεις Ψηφιακές Αφηγήσεις: 1. Για την χρήση γαλλικών λέξεων που έχουν αφομοιωθεί στην ελληνική καθημερινότητα. 2. για διάσημα μνημεία και αξιοθέατα του Παρισιού 3. για την διασπορά της γαλλικής γλώσσας ανά τον κόσμο, που δείχνει την εξάπλωση της γαλλοφωνίας.
- Τρία φύλλα εργασίας, ένα για κάθε Ψ.Α. Το κάθε φύλλο εργασίας αποτελείτο από τέσσερα ερωτήματα.
- Ερευνητικό Ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονταν αντιδράσεις, δυσκολίες, ιδέες και ερμηνείες ανά τμήμα.
- Ερωτηματολόγιο αποτίμησης στάσεων απέναντι στην γαλλική γλώσσα, μετά την επιλογή των μαθητών δεύτερης ξένης γλώσσας.

Σχεδιασμός

Κατόπιν συνεννόησης και έγκρισης από την διεύθυνση του εκάστοτε δημοτικού σχολείου και με χρονικό έναυσμα την άφιξη της εγκυκλίου για την επιλογή της β΄ ξένης γλώσσας από τους μαθητές της Δ΄ τάξης, την οποία θα διδαχθούν σε Ε΄ και Στ΄ τάξη και ίσως στην υπόλοιπη σχολική τους πορεία, χρησιμοποιήθηκαν δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες για την προώθηση της γαλλικής γλώσσας με την συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης. Τα πλεονεκτήματα της Ψ.Α. εντοπίζονται στο οπτικοακουστικό υλικό που ζωντανεύει και εμπλουτίζει την λεκτική αφήγηση, στον τρόπο παρουσίασης του θέματος που προσπαθεί να εμπλέξει συναισθηματικά τον αποδέκτη, στα έμμεσα ερωτήματα που υποβάλλει και στην κατάλληλη προσαρμογή της στο κοινό – στόχο της.

Έτσι δημιουργήθηκαν και προβλήθηκαν τρεις Ψ.Α. Στο τέλος κάθε Ψ.Α., δινόταν το αντίστοιχο φύλλο εργασίας που συμπληρώνεται από τους μαθητές στην τάξη και ακολούθησε ο συνολικός σχολιασμών των ερωτημάτων.

Για τις Ψ.Α. χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Photostory 3, με την χρήση εικόνων, κειμένου, μουσικής επένδυσης και με την ερευνήτρια στο ρόλο της αφηγήτριας.

Παράλληλα, διατηρήθηκε ερευνητικό ημερολόγιο για κάθε Ψ.Α. με τις αντιδράσεις των μαθητών και τον βαθμό εμπλοκής τους στην διαδικασία.

Τέλος, κατά τους πρώτους μήνες της νέας σχολικής χρονιάς, μοιράστηκε σύντομο ερωτηματολόγιο σε όλους τους μαθητές της Ε Τάξης, ανεξάρτητα από την β ξένη γλώσσα που είχαν επιλέξει, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της παραπάνω πρωτοβουλίας.

Κείμενο 1ης Ιστορίας

<https://youtu.be/GbAigAqsNu8>

Bonjour! Comment allez-vous?

Καλημερά! Τι κανετε; (εικ. 1)

Γνωρίζετε ότι η ελληνική γλώσσα έχει δανειστεί πολλές λέξεις από τα γαλλικά;

Μήπως ξέρεις να μιλάς γαλλικά , χωρίς να το ξέρεις;

Ας μιλήσουμε για cuisine.Σίγουρα έχεις φάει soufflé με praline αλλά και με Chantilly ή με trousse.

Στο pique-nique παίρνεις μαζί μία baguette και ένα croissant ή μία omelette,με jambon ή Roquefort.

Όταν πας στο restaurant, το garcon θα σου προτείνει ένα μπουκάλι champagne ή ένα κρασί rose και την σπεσιαλιτέ του σεφ.

Αν έχεις Peugeot είσαι τυχερός, γιατί έχει μεγάλο porte-bagage και δυνατά amortisseur.Σίγουρα θα ήθελες να έχεις και chauffeur και ένα garage.

Μήπως ξέρεις να οδηγείς και tracteur?

Κάθε σωστή madame,πηγαίνει συχνά για pedicure και manicure ,Φτιάχνει κότσους σινιόν και διαλέγει τέλειο μαγιό. Χτυπάει χαριτωμένο τατουάζ και προσέχει την σιλουέτ της.

Κάθε σωστός monsieur,ξέρει να λέει merci και pardon, να φοράει cologne.Δέν πρέπει να πίνει πολλούς φραπέ, ούτε να αργεί στα rendez-vous του.

Κάθε μέρα ακούς να σου λένε: Βάλε blouson. Βάλε μπουφάν. Βάλε κασκόλ. Μπες γρήγορα στο ανσανσέγ. Κλίσε το καλοριφέγ.

Alors, tu parles français? (εικ.2)



Εικόνα 1: εισαγωγική εικόνα



Εικόνα 2: κλείσιμο πρώτης ψηφιακής αφήγησης

Κείμενο 2ης Ιστορίας

<https://youtu.be/ofJtCFWzJU>

Ξέρεις ότι η πρωτεύουσα της Γαλλίας είναι το Παρίσι; Η πόλη του φωτός. Μια ευρωπαϊκή πόλη κυριολεκτικά γεμάτη φως. Ο Πύργος του Άιφελ είναι το σήμα κατατεθέν της πόλης του Παρισιού (εικ.3) Κατασκευάστηκε το 1889 από τον μηχανικό Γουστάβο Άιφελ και σήμερα αποτελεί ένα από το γνωστότερα κτίρια στον κόσμο. Με ύψος 324μ., 300 χωρίς την κεραία ήταν το πιο ψηλό κτίριο στον κόσμο μέχρι που το ξεπέρασε το Empire State building της Νέας Υόρκης. Έχει βάρος 10.000 τόνους και η κατασκευή του είναι τόσο σταθερή που παρεκκλίνει μόνο 7,5 εκατοστά με σφοδρό άνεμο. Έχει τρία επισκέψιμα επίπεδα, καθένα προσβάσιμο με σκάλες και ανελκυστήρα. Για την άνοδο μέχρι το πρώτο επίπεδο χρειάζονται 302 βήματα. Το ίδιο ισχύει και για το δεύτερο. Το τρίτο και μεγαλύτερο επίπεδο είναι προσβάσιμο μόνο με ανελκυστήρα. Ο Πύργος έχει χρησιμοποιηθεί για πολλές σκηνές ταινιών και αποτελεί πρώτο προορισμό των ερωτευμένων.

Ήξερες ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα μικρό Παρίσι; Και βέβαια υπάρχει. Στα Φιλιατρά. Είναι κωμόπολη του νομού Μεσσηνίας. Με δαπάνη του ιατρού Χαράλαμπου Φουρναράκη, που αγαπούσε πολύ το Παρίσι και επέστρεψε να ζήσει στα Φιλιατρά, αποφάσισε και κατάφερε να φτιάξει ένα ομοίωμα μικρών διαστάσεων του Πύργου ώστε να νιώθει πάντα ότι βρίσκεται στην Γαλλία.

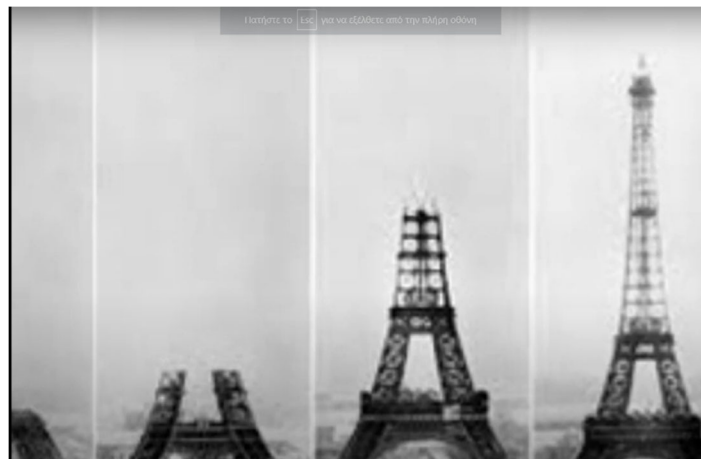
Το ίδιο εντυπωσιακό είναι ένα άλλο αξιοθέατο. Το μουσείο του Λούβρου. Musée de Louvre. Ένα από τα μεγαλύτερα και παλαιότερα μουσεία που υπάρχουν στον κόσμο. Βρίσκεται στο κέντρο του Παρισιού, στις όχθες του ποταμού Σηκουάνα και εκθέτει 35.000 έργα τέχνης. Το Λούβρο αρχικά ήταν αμυντικό φρούριο. Στην αρχή ονομάστηκε Λούβροο λόγο της περιοχής όπου οικοδομήθηκε. Λεγόταν Λουκαλιανά, από το λατινικό *lupus-lupara* που σημαίνει λύκος και λύκαινα επειδή η περιοχή είχε πολλούς λύκους. Ανάμεσα στα εκθέματα που ξεχωρίζουν είναι πολλά αρχαία αγάλματα, όπως η Νίκη της Σαμοθράκης, η Αφροδίτη της Μήλου και ο Δισκοβόλος του Μύρωνα. Ο πιο διάσημος πίνακας που φιλοξενεί το Λούβρο είναι η Μόνα Λίζα ή αλλιώς Τζοκόντα, που είναι προσωπογραφία που ζωγράφισε ο Ιταλός καλλιτέχνης Λεονάρντο Ντα Βίντσι. Βρίσκεται πίσω από αλεξίσφαιρο τζάμι ώστε να προστατεύεται από επίδοξους κλέφτες και επιτήδειους. Όπως το περιστατικό που συνέβη τον προηγούμενο μήνα. Ένας επισκέπτης μεταμφιεσμένος σε γυναίκα και σε αναπηρικό καροτσάκι σηκώθηκε όρθιος και εξφενδώνησε μια τούρτα με σαντιγί φωνάζοντας Για την σωτηρία του πλανήτη. Οι άνδρες της ασφάλειας αμέσως ακινητοποίησαν τον δράστη.

Σίγουρα έχετε ακούσει για την Παναγία των Παρισίων, γνωστή και ως Notre Dame de Paris. Είναι ο μητροπολιτικός, ρωμαιοκαθολικός ναός της πόλης του Παρισιού και βρίσκεται στην νησίδα Ile de la Cite του ποταμού Σηκουάνα στο κέντρο της γαλλικής πρωτεύουσας. Χρειάστηκαν περί τα 100 χρόνια για την οριστική του αποπεράτωση το 1260. Στις 15 Απριλίου 2019 η Παναγία των Παρισίων υπέστη σημαντικές καταστροφές από την μεγάλη πυρκαγιά η οποία έσβησε μετά από 15 ώρες. Η γαλλική κυβέρνηση ελπίζει ότι ο εμβληματικός ναός θα ξανά ανοίξει τις πύλες του το καλοκαίρι του 2024 με την έναρξη των Ολυμπιακών Αγώνων του Παρισιού. Είμαι σίγουρη ότι έχετε δει την παιδική ταινία η Παναγία των Παρισίων αλλά γνωρίζεται ότι είναι βασισμένο στο ιστορικό μυθιστόρημα του Βίκτωρος Ουγκό; Εκτυλίσσεται το 1482 κατά την διάρκεια της βασιλείας του Λουδοβίκου με πρωταγωνίστρια την τσιγγάνα Εσμεράλντα την οποία διεκδικούν ερωτικά ο αρχιδιάκονος Φρουλό, ο στρατιωτικός Φοίβος και ο καμπούρης κωδωνοκρούστης Κουασιμόδο. Το βιβλίο εκδόθηκε στις 16 Μαρτίου 1831, γνώρισε μεγάλη επιτυχία και βοήθησε στην ανάδειξη του ναού ως ένα από τα δημοφιλέστερα αξιοθέατα του Παρισιού.

Το μνημείο της Αψίδας του Θριάμβου, L'arc de Triomphe, είναι ένα νεοκλασικό αρχιτεκτόνημα με μορφή θριαμβικής αψίδας. Βρίσκεται στο κέντρο του Παρισιού, στην πλατεία Αστέρα, σήμερα ονομάζεται place Charles de Gaulle. Στην κυκλική πλατεία συγκλίνουν 12 μεγάλες λεωφόροι της πόλης. Οι λεωφόροι αυτές σχηματίζουν γύρω από την πλατεία ένα αστέρι. Την επομένη της νίκης του στο Άουστερλιτς, ο γάλλος αυτοκράτορας Ναπολέον Α, είπε απευθυνόμενος στα στρατεύματά του Δεν θα

επιστρέψετε στις εστίες σας παρά μόνο περνώντας κάτω από τις αψίδες θριάμβου. Έτσι έδωσε εντολή για την κατασκευή της στις 18 Ιανουαρίου 1806. Η αψίδα φέρει χαραγμένα τα ονόματα των νικών των γαλλικών στρατευμάτων καθώς και τα ονόματα 660 προσωπικοτήτων. Γι' αυτό είναι και το σημείο από όπου ξεκινούν οι παρελάσεις τις 14ης Ιουλίου

Το τελευταίο μνημείο που θα σας παρουσιάσω, νομίζω ότι θα είναι και το αγαπημένο σας. Η Disneyland. Γι' αυτό το αξιοθέατο δεν θα σας δώσω πληροφορίες. Είναι παράδεισος για τα παιδιά και είναι το μέρος όπου και οι μεγάλοι γίνονται παιδιά. Εσύ ξέρεις κάποιο αξιοθέατο που εγώ δεν ανέφερα;



Εικόνα 3: η κατασκευή του πύργου του Άιφελ

Κείμενο 3ης Ιστορίας

<https://youtu.be/wuwPjP7NmFI>

Υπάρχουν περίπου 300 εκατ άνθρωποι, οι οποίοι μιλούν γαλλικά. Το μεγαλύτερο μέρος τους βέβαια βρίσκεται στην Γαλλία.

Υπάρχουν όμως συνολικά 13 χώρες όπου τα γαλλικά είναι η μόνη επίσημη γλώσσα και 16 χώρες όπου τα γαλλικά είναι συνεπίσημα με μία ή περισσότερες γλώσσες (εικ.4).

Αυτό οφείλεται στην γαλλική αποικιακή αυτοκρατορία, αποτέλεσμα των επεκτατικών πολέμων του Ναπολέοντα.

Σήμερα, εάν επισκεφτείς την Β Αμερική και συγκεκριμένα τον Καναδά, σίγουρα θα ακούσεις να μιλούν γαλλικά.

Εάν επισκεφτείς την Αφρική και το Καμερούν, την Ακτή Ελεφαντοστού, το Κονγκό, το Τζιμπουτί πάλι γαλλικά θα ακούσεις να μιλούν.

Γνώριζες ότι ο πασίγνωστος γάλλος ποδοσφαιριστής Εμπαπέ, κατάγεται από το Καμερούν; (εικ. 5).

Μα και στην Μαδαγασκάρη, γαλλικά μιλάνε...

Θέλεις να πας διακοπές στην υπέροχη Πολυνησία; Μα κι εκεί γαλλικά θ' ακούσεις να μιλάνε.

Θέλεις να ενημερωθείς για τις αποφάσεις της Ε.Ε. στο Βέλγιο; Μα κι εκεί γαλλικά μιλάνε.

Εκτός από τις χώρες με επίσημη γλώσσα την γαλλική, υπάρχουν χώρες με 2η ή 3η επίσημη γλώσσα τα γαλλικά αλλά και χώρες όπως η Ελλάδα που αγαπούν και στηρίζουν τα γαλλικά. Αυτές οι χώρες σχημάτισαν τον Διεθνή Οργανισμό Γαλλοφωνίας και γιορτάζουν την FRANCOPHONIE στις 20 Μαρτίου.

Μπορείς κι εσύ να γίνεις μέλος της γαλλοφωνίας. Πως;;;;;

Μιλάς γαλλικά;;;



Εικόνα 4: Γαλλόφωνες χώρες



Εικόνα 5: Εμπαπέ

Αποτελέσματα έρευνας- Ερευνητικό Ημερολόγιο

Πρόκειται για ατομικό ημερολόγιο στο οποίο η ερευνήτρια κατέγραφε επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία, σημαντικές κατά την άποψή της σημειώσεις, παρατηρήσεις, εκτιμήσεις για την υπό εξέταση κατάσταση. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν μετά το πέρας της προβολής κάθε Ψηφιακής Αφήγησης. Τα ερωτήματα τα οποία απασχόλησαν και στα οποία η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις ήταν τα παρακάτω:

1. Συγκράτησαν οι μαθητές βασικές πληροφορίες που τους προσέφερε η εκάστοτε Ψηφιακή Αφήγηση;
2. Συμμετείχαν ενεργά στην διαδικασία;
3. Ποιές ήταν οι αντιδράσεις τους; Ενθουσιασμός, αδιαφορία, απορία κ.α.
4. Συμπάθησαν την γαλλική γλώσσα, κατά τα λεγόμενά τους;

Ομαδοποιώντας τις σημειώσεις, τα κυριότερα συμπεράσματα ήταν τα εξής:

Όλοι οι μαθητές συγκράτησαν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών ακόμα και οι μαθητές είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Ο κάθε μαθητής έδινε έμφαση στην πληροφορία που τον ενδιέφερε περισσότερο προσωπικά. Η ενεργή συμμετοχή ήταν καθολική, αφού όλοι πρόσεχαν κατά την διάρκεια των προβολών των Ψηφιακών Αφηγήσεων και ζητούσαν περισσότερες πληροφορίες.

Οι αντιδράσεις τους ήταν ενθουσιώδεις, αφού συνειδητοποίησαν τα γαλλικά γλωσσικά δάνεια που έχουν αφομοιωθεί στην ελληνική γλώσσα.

Το εντυπωσιακό ήταν η θεατρική χρησιμοποίηση των γαλλικών λέξεων από τους-τις μαθητές-τριες (πολλοί-ές φώναζαν ότι θα αγοράσουν “croissant” από το κυλικείο του σχολείου), αλλά και η αντίδρασή τους στο άκουσμα περί ελληνικών μαρμάρων (κάποιοι-ες ζητούσαν να επιστραφούν τα ελληνικά εκθέματα από το μουσείο του Λούβρου).

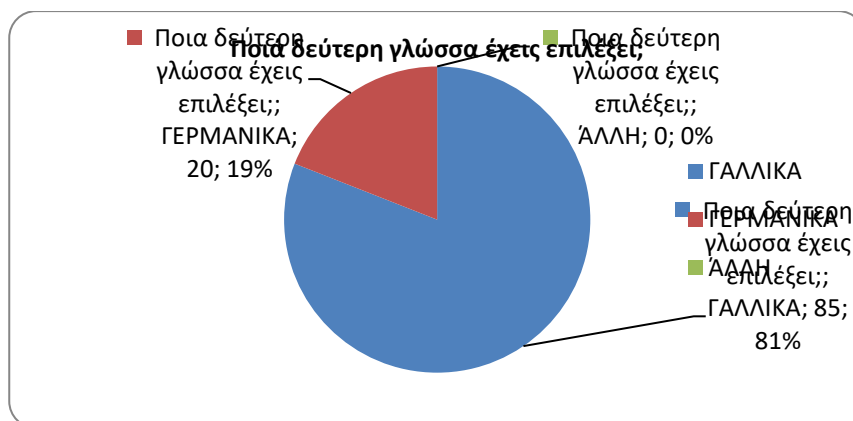
Ορισμένοι-ες δήλωναν ότι θα επέλεγαν τα γαλλικά από την επόμενη χρονιά, για να επισκεφτούν το Παρίσι ή για να συναντήσουν την αγαπημένη τους προσωπικότητα. Κάποιοι-ες αναρωτήθηκαν εάν και οι Γάλλοι χρησιμοποιούν ελληνικές λέξεις και μιλήσαμε για τις ελληνικές λέξεις που έχουν δανειστεί τα γαλλικά κυρίως στο χώρο των επιστημών όπως, biologie, mathematiques, physique, philosophie. geometrie.

Οι μαθητές παραξενεύτηκαν από την απόσταση που χωρίζει κάποιες γαλλόφωνες χώρες από την μητροπολιτική Γαλλία και εξεπλάγησαν όταν έμαθαν για την καταγωγή του Εμπαπέ από το Καμερούν.

Η ψηφιακή αφήγηση έδωσε μια άλλη διάσταση στην προσπάθεια γνωριμίας των μαθητών-τριών με τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα, αφού τους-τις καθήλωσε και κέντริσε το ενδιαφέρον τους. Σε μακρόν χρόνον αποδείχτηκε ότι επέδρασε καταλυτικά στην μνήμη των μαθητών, εφόσον απετέλεσε το καθοριστικό κριτήριο στην επιλογή τους της Β΄ ξένης γλώσσας.

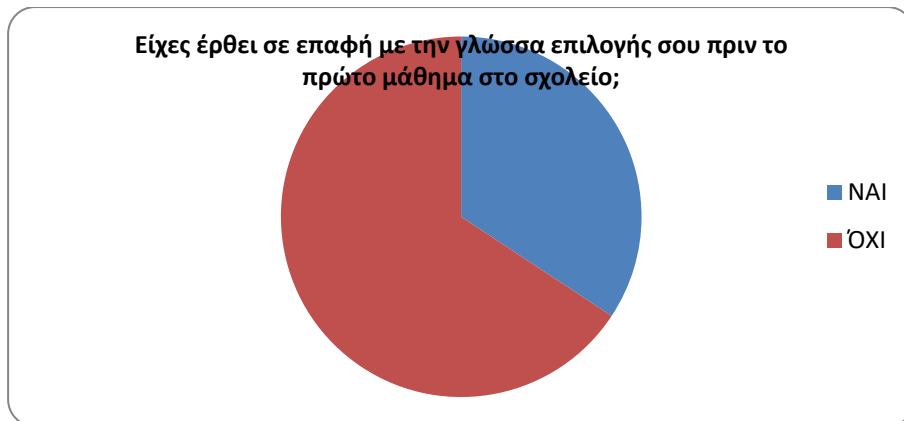
Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Στην πρώτη ερώτηση του Ερωτηματολογίου, οι μαθητές της Ε΄ τάξης πλέον των Δημοτικών Σχολείων έδειξαν την συντριπτική τους προτίμηση στα γαλλικά ως επιλογή Β΄ ξένης γλώσσας (Εικόνα 6).



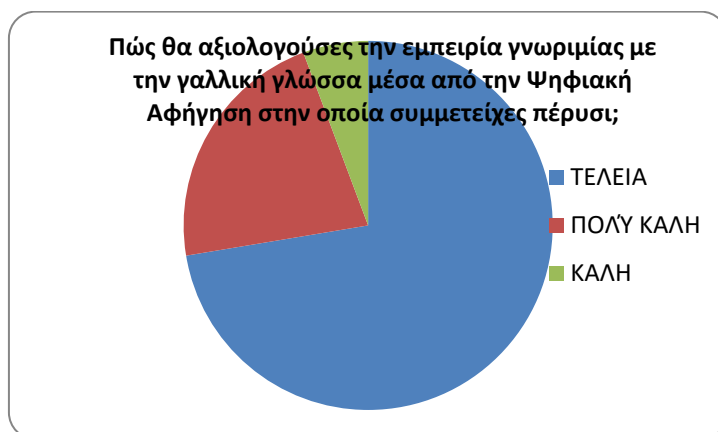
Εικόνα 6

Στην δεύτερη ερώτηση, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν νωρίτερα την ευκαιρία να γνωρίσουν την όποια Β΄ ξένη γλώσσα καλούνταν να επιλέξουν, πριν από την έναρξη των μαθημάτων αυτής. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών αυτών βρίσκεται στα Δημοτικά Σχολεία της επαρχίας (Εικόνα 7).



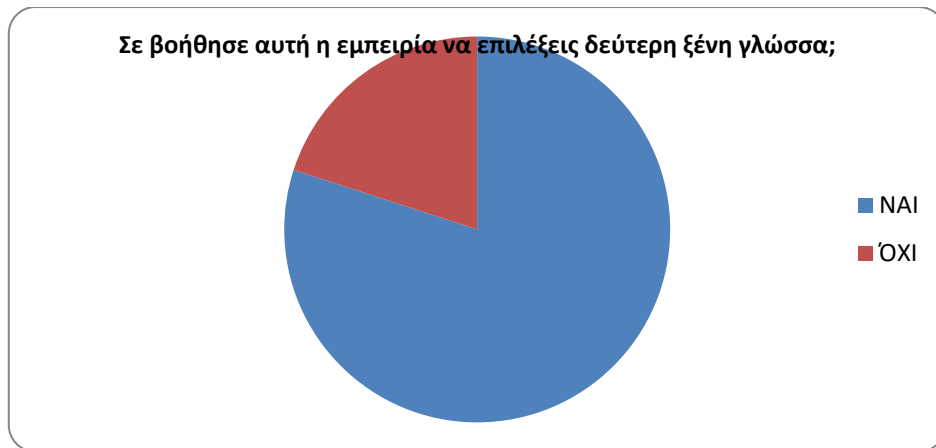
Εικόνα 7

Στην τρίτη ερώτηση, η οποία είχε άμεση σχέση με την Ψ.Α. και την εμπειρία τους σε σχέση με αυτήν, οι μαθητές έδειξαν τον ενθουσιασμό τους για αυτό το νέο μέσο μετάδοσης γνώσης. Κυρίως για τους μαθητές, οι οποίοι δεν γνώριζαν την Γαλλία καθόλου, η Ψ.Α., αποτέλεσε για αυτούς μία πρωτόγνωρη και ευχάριστη εμπειρία (Εικόνα 8).



Εικόνα 8

Στην τελευταία ερώτηση (εικόνα 9) που διερευνούσε τον βαθμό συμβολής της Ψ.Α. στην τελική επιλογή της γαλλικής ως Β' ξένης γλώσσας, το ποσοστό το οποίο επηρεάστηκε από την συγκεκριμένη δράση ήταν πολύ υψηλό και προς όφελος της γαλλικής, αφού 64 από τους 84 μαθητές που δήλωσαν ότι επηρεάστηκαν από την δράση, επέλεξαν ως Β' ξένη γλώσσα την γαλλική.



Εικόνα 9

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνευθεί εάν η γνωριμία των μαθητών με την Γαλλική γλώσσα και κουλτούρα μέσω ψηφιακών αφηγήσεων πριν από την τελική επιλογή την οποία καλούνται να κάνουν στην Ε΄ Τάξη δημοτικού, μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές, ώστε να επιλέξουν ως Β΄ ξένη γλώσσα την Γαλλική και εάν η διαδικασία αυτή τους κέντρισε το ενδιαφέρον και τους κινητοποίησε στην διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι μαθητές έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με την γαλλική γλώσσα και κουλτούρα. Αποδείχθηκε ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ιδανικό εργαλείο για την καλύτερη γνωριμία με τη γλώσσα και μέσο επηρεασμού της κρίσης των μαθητών-τριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης ήταν για τους μαθητές ευχάριστη και για τους περισσότερους πρωτόγνωρη. Κατάφερε να τους κινήσει το ενδιαφέρον και να τους κρατήσει προσηλωμένους καθ' όλη την διάρκεια της δράσης. Τους παρακίνησε να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για θέματα που αναπτύχθηκαν στις ψηφιακές αφηγήσεις και να αφομοιώσουν γαλλικές λέξεις στην καθημερινότητά τους.

Ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε πριν από την οριστική επιλογή των μαθητών/τριών της υποχρεωτικής Β΄ ξένης γλώσσας που θα διδάσκονταν την επόμενη σχολική χρονιά, τους/τις επηρέασε θετικά υπέρ της γαλλικής γλώσσας, ακόμα και σε περιπτώσεις που είχαν αρχικά άλλον προσανατολισμό, αποδυναμώνοντας τυχόν άλλους παράγοντες που καθοδηγούσαν ως εκείνη τη στιγμή την επιλογή τους.

Ασφαλώς η έρευνα θα έπρεπε να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών για να έχει πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Επίσης ανοικτό παραμένει το ερώτημα της συμβολής της Ψ.Α. στην περίπτωση ανάλογης και παράλληλης ανταγωνιστικής δράσης από την δεύτερη γλώσσα επιλογής, τα γερμανικά.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 4ος, Πάτρα: ΤΥΡΟΚΕΝΤΕΡ.
- Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020) Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή) Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης(ΑΠΘ)
- Ζαρμπώνη, Α. (2020). Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σχεδιασμός μοντέλου επιλογής ψηφιακών αφηγήσεων. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/323613/files/GRI-2020-29005.pdf> . Ανάκτηση, 19-12-2022.
- Θεοφανέλης, Τ., Δημητριάδης, Ζ. (2017). Ψηφιακή Αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίησή της στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 5 (3), 100-113.
- Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Στ. (2009). Δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα e Twinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. Πρακτικά του 5th International Conference in Open & Distance Learning. Αθήνα: Νοέμβριος
- Μουλά Ε.& Κατσώνη Αθηνά (2022) Σύγκριση αποτελεσματικότητας παραδοσιακής και ψηφιακής αφήγησης στον αναδυόμενο γραμματισμό των νηπίων. I-teacher, τεύχος 33, Ιούνιος 2022: σσ.22-37.
- Οικονόμου, Κωνσταντίνα (2004). ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 9, 172-187.
- Τσαγκατάκη, Ε. (2020). Τέχνες και Τ.Π.Ε στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Μεταπτυχιακή Εργασία). Διαθέσιμο στο Ιδρυματικό Αποθετήριο Hellanicus <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/21644>

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Castañeda, M. E. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom. NECTFL Review, 71(1), 55-75.

- Chang, S- C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4 (2). 13-24.
- Coffey, S. (2018). Choosing to study modern foreign languages: Discourses of value as forms of cultural capital. *Applied Linguistics*, 39(4), 462-480.
- Elmayantie, C. (2015). The use of grammar translation method in teaching English. *Journal on English as a foreign language*, 5(2), 125-132.
- Kaharuddin, A. (2018). The communicative grammar translation method: a practical method to teach communication skills of English. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 4(2), 232-254.
- Kallinikou, E., & Nicolaidou, I. (2019). Digital Storytelling to Enhance Adults' Speaking Skills in Learning Foreign Languages: A Case Study. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 59. <https://doi.org/10.3390/mti3030059>
- Karakas, A. (2019). GRAMMAR TRANSLATION METHOD. In İ. Yaman., E. Ekmeççi., & M. Şenel (Eds.). (2019). *Basics of ELT. (Chapter 1)* Blackswan Publishing
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language teaching*, 48(2), 263-280.
- Larsen- Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- McDonald, R., Lerman, K., & Pereira, F. (2006, June). Multilingual dependency analysis with a two-stage discriminative parser. In *Proceedings of the Tenth Conference on Computational Natural Language Learning (CoNLL-X)* (pp. 216-220).
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, 9(12), 147. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369.
- Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); A review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), 58-62.
- Renau- Renau, M. L. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3 (2) , 82-88

- Stapleton, P. (2014). Language teaching research: promoting a more interdisciplinary approach. *ELT journal*, 68(4), 432-441.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(2).
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Yunus, M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., & Embi, M. A. (2013). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. *International Education Studies*, 6(7), 119.

Ψηφιακός γραμματισμός στην τρίτη ηλικία

*Βρατσίνη Ελένη, Φιλόλογος, Υποψ. Διδάκτωρ ΑΠΘ
Παπαδοπούλου Κυριακή, Νηπιαγωγός*

Περίληψη

Η ικανότητα να χρησιμοποιείται η τεχνολογία από την τρίτη ηλικία για συγκέντρωση πληροφοριών αλλά και χρήση υπηρεσιών είναι πολύ σημαντική, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι ηλικιωμένοι μπορούν να ενδυναμώσουν τη ζωή τους, ζώντας ενεργά στην κοινωνία. Τα στάδια του ψηφιακού γραμματισμού εμπεριέχουν την ψηφιακή ευχέρεια, την ψηφιακή χρήση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό ενώ υπάρχουν διάφορα μοντέλα μάθησης της χρήσης νέων τεχνολογιών από τους ηλικιωμένους με παράλληλη την ύπαρξη εμποδίων αλλά και οφελών από τη χρήση τους. Στην Ελλάδα είναι περιορισμένη η δράση δημόσιων οργανισμών με στόχο την εκμάθηση της αξιοποίησης των τεχνολογίας από την τρίτη ηλικία, ωστόσο ιδιωτικοί φορείς διοργανώνουν αντίστοιχα προγράμματα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Λέξεις-Κλειδιά: τρίτη ηλικία, ψηφιακός γραμματισμός, στάδια, μοντέλα.

*Vratsini Eleni, philologist, PhD Candidate AUTH
Papadopoulou Kyriaki, Kindergarten teacher*

Abstracts

The ability to use technology from the third age to gather information and use services is very important because in this way elders can empower their lives by living actively in society. The stages of digital literacy include digital fluency, digital use and digital transformation while there are various learning models of the use of new technologies by the elderly with the parallel existence of obstacles as well as benefits from their use. In Greece, the action of public organisations with the aim of learning technology in the elderly is limited, however private bodies organize such programs, providing equal opportunities to all.

Key-Words: third age, digital literacy, stages, models.

Εισαγωγή

Με την πάροδο των χρόνων και τις εξελίξεις σε βιολογικό, οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο, η ηλικιακή ομάδα των μεγαλύτερων σε ηλικία ενηλίκων ξεκίνησε να αλλάζει προσδιορισμό και χαρακτηριστικά. Ως θεμέλιο για τη συσχέτιση όλων όσων θα αναφερθούν παρακάτω για την τρίτη ηλικία και τις δυνατότητές της σε ψηφιακά ζητήματα, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν κάποια χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας. Δεν υπάρχουν όμοια χαρακτηριστικά για αυτήν, αποδεκτά σε όλες τις χώρες. Το πλαίσιο του ορισμού της αλλάζει από γενιά σε γενιά και από μέρος σε μέρος (WHO Expert Committee, 1989). Συνήθως, η

αναφορά στην τρίτη ηλικία χρονολογικά ξεκινά από τα 65 έτη, καθώς σε αυτήν την ηλικία αλλάζουν οι κοινωνικοί ρόλοι ενός ανθρώπου λόγω της συνταξιοδότησής του. Έχει ενδιαφέρον πως πολλές φορές, οι ίδιοι οι ηλικιωμένοι καθορίζουν την ηλικία με την αποδοχή της στασιμότητας, της ευαλωτότητας και της δυσλειτουργίας σε πολλούς τομείς, στους οποίους πριν λίγα χρόνια μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε μεγάλο βαθμό (United Nations Population Fund, 2012).

Ψηφιακός Γραμματισμός (Digital Literacy)

Μιλώντας για γραμματισμό σε όλους τους κλάδους, η βασική παραδοχή εντοπίζεται στην ικανότητα να δίνει κάποιος σημασία σε σύμβολα (Μπίκος, 2012). Η ερμηνεία αυτού του όρου δίνεται με βάση τις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν ανά διαστήματα (Χαραλαμπίδης, 2006). Ο Paul Gilster (1997) ορίζει ως ψηφιακό γραμματισμό την ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί πληροφορίες σε πολλαπλές μορφές, μέσα από μια ποικιλία πηγών, όπως αυτές που παρουσιάζονται στους υπολογιστές. Είναι φανερό πως δεν αναφέρεται κανείς στο απλό διάβασμα και κατανόηση όσων εμφανίζονται στα τεχνολογικά μέσα, αλλά πιο πολύ στη σημασιοδότηση που δίνει κάποιος μέσα από αυτά και τη χρήση τους. Για την ακρίβεια, ο Gilster (1997) δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην κριτική σκέψη πάνω στα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιεί ο χρήστης, παρά στην ικανότητα του να τα χρησιμοποιεί. Από την άλλη μεριά, ο Allan Martin (2006) συμπληρώνει τον παραπάνω ορισμό, προσθέτοντας την ικανότητα χιτισίματος νέας γνώσης, δημιουργίας εκφράσεων στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και συνεννόησης και επικοινωνίας με τους άλλους.

Στάδια Ψηφιακού Γραμματισμού

Σύμφωνα με τον Martin (2003), γίνεται διαχωρισμός του ψηφιακού γραμματισμού σε τρία επίπεδα, με το πρώτο επίπεδο να είναι ουσιαστικά προαπαιτούμενο για να γίνει η μετάβαση στα επόμενα δύο, χωρίς να εντάσσεται στην έννοια του όρου.

Ψηφιακή Ευχέρεια (Digital Competence)

Το πρώτο στάδιο προσανατολίζεται στη ψηφιακή ευχέρεια. Σύμφωνα με τον Martin (2009), περιλαμβάνει μεγάλο εύρος δεξιοτήτων που προορίζονται για χρήση, σε άλλο βαθμό εξοικείωσης για το κάθε άτομο σε κάθε περίπτωση. Αυτό σημαίνει πως οι χρήστες οφείλουν να βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται απαραίτητα τα εργαλεία και τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα τεχνολογικά μέσα, αλλά αναμφισβήτητα διαφέρει ο βαθμός που χρησιμοποιούνται από τους ίδιους, η συχνότητα, η εξοικείωση και η άνεση στο να προχωρήσουν ένα βήμα παρακάτω, μαθαίνοντας κάτι, το οποίο δεν εμπίπτει στις βασικές δεξιότητες. Αυτού του είδους η ευχέρεια θα μπορούσε να περιλαμβάνει αρκετές λειτουργίες, όπως την επεξεργασία κειμένου, την αναζήτηση πληροφοριών σε πλατφόρμες και ιστοσελίδες του διαδικτυακού ιστού, την ηλεκτρονική επικοινωνία και τη δημιουργία υπολογιστικών φύλλων (Martin, 2009).

Αν και το επίπεδο εδώ είναι βασικό και αρκετά βατό για να μαθευτεί από κάποιο άτομο μεγαλύτερης ηλικίας, οι ηλικιωμένοι ισχυρίζονται πως δυσκολεύονται αρκετά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τους δημιουργείται άγχος πριν και κατά τη διάρκεια της χρήσης του (Wood et al., 2005) και τα μαθήματα που πραγματοποιούνται για να γίνει πιο εύκολη η πρόσβασή τους σε αυτόν και τις λειτουργίες του είναι ανεπαρκή και ακατάλληλα για ένα άτομο αυτής της ηλικίας (Purdie & Boulton-Lewis, 2003). Θίγεται λοιπόν έντονα το ζήτημα της επαναδιαπαικτευσής του τρόπου παροχής της μάθησης σε θέματα τεχνολογίας, ζητήματα περιεχόμενου, τμήματος και χώρου ένταξης, μέχρι και εκπαιδευτών.

Ψηφιακή Χρήση (Digital Usage)

Σε αυτό το σημείο, για την κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού, ο Martin (2009) υποστηρίζει πως το άτομο μαθαίνει να εφαρμόζει όσα ξέρει με βάση τις ικανότητες που έχει αποκτήσει στο προηγούμενο στάδιο. Εδώ, το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στο να επιλέγεται και να εφαρμόζεται σωστά η δεξιότητα ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με έρευνες σε άτομα τρίτης ηλικίας και σε νεότερα άτομα από το Pew Internet & American Life Project το διάστημα 2003-2004, ουσιαστικά χρησιμοποιούν τις ίδιες ψηφιακές εφαρμογές, με μικρές διαφορές στη συχνότητα. Η μόνη διαφορά έγκειται στο γεγονός πως ενώ στις υπόλοιπες εφαρμογές υπερτερούν οι νέοι, οι ηλικιωμένοι εμφανίζουν υψηλότερη συχνότητα στη χρήση εφαρμογών αναφορικά με το γενεαλογικό τους δέντρο και την ιστορία της οικογένειάς τους (Martin, 2009).

Η παραπάνω διαπίστωση εντοπίζεται βέβαια σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα πιο έντονα, καθώς η απουσία τεχνολογίας και κατά συνέπεια επικοινωνίας και διατήρησης δεσμών σε προηγούμενες εποχές, έχει αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον των ηλικιωμένων να εντοπίσουν τις ρίζες τους και την οικογένειά τους. Για τις νέες γενιές, είναι πολύ πιο εύκολη αυτή η διαδικασία λόγω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Πέρα όμως από τη διατήρηση δεσμών, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί από τους ηλικιωμένους ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε αυτόν τον τομέα πραγματοποιείται με μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, η οποία είναι χρήσιμη για τη ζωή τους. Η επικοινωνία με μέλη της οικογένειας που ίσως βρίσκονται μακριά, η αναζήτηση πληροφοριών, η πληρωμή μέσω e-banking και οι αγορές μέσω διαδικτύου είναι σίγουρα για τα άτομα τρίτης ηλικίας μια διευκόλυνση στην ποιότητα της ζωής τους και όχι άσκοπες κινήσεις με θυσία το χρόνο για μάθηση και την ενέργεια ενός ατόμου (Martin, 2009, Cameron et al., 2001).

Ψηφιακός Μετασχηματισμός (Digital Transformation)

Στο τρίτο στάδιο εμφανίζεται ο ψηφιακός μετασχηματισμός, όπου το άτομο δεν εφαρμόζει μόνο, αλλά παρεμβαίνει, δημιουργεί ο ίδιος καταστάσεις, αλλάζει και αλληλοεπιδρά σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Ο μετασχηματισμός αυτός διακρίνεται σε ατομικό, συλλογικό και κοινωνιολογικό επίπεδο (Martin, 2009).

Το ατομικό επίπεδο είναι εκείνο που ισχυροποιεί την αίσθηση της ταυτότητας (Martin, 2009). Ειδικότερα, σε θέματα ανάπτυξης του αισθήματος του «ανήκειν» στην οικογένεια και σε ό,τι συνεπάγεται γύρω από αυτή, οι ψηφιακές δραστηριότητες που απαιτούν τη δραστηριοποίηση και την παρέμβαση για διαμόρφωση από τα μέλη δημιουργούν αισθήματα ένταξης και συλλογικότητας (π.χ. η κατασκευή ενός ψηφιακού λευκώματος φωτογραφιών και μιας ιστοσελίδας στην οποία θα έχουν πρόσβαση τα μέλη της οικογένειας). Από την άλλη μεριά, η ενασχόληση με τον ψηφιακό κόσμο αναφορικά με τα ενδιαφέροντα των ηλικιωμένων τους καθιστά περισσότερο ενεργούς στην παρέμβαση και τροποποίηση μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς υπάρχει το προσωπικό κίνητρο, το οποίο προσδίδει σιγουριά και ασφάλεια (Martin, 2009).

Καταλήγοντας, η ύπαρξη του συλλογικού επιπέδου δεν μπορεί να αποκοπεί εντελώς από το ατομικό στη διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού (Martin, 2009). Ο αντίκτυπος του ατομικού επηρεάζει το συλλογικό, και αυτό γιατί όλες οι δραστηριότητες είναι ενταγμένες μέσα σε πλαίσια, είτε της οικογένειας είτε της εργασίας. Το κοινωνιολογικό επίπεδο κατευθύνεται σε ζητήματα, τα οποία ενέχουν τη στάση των παραγόντων και των τομέων της κοινωνίας σε σχέση με τα άτομα τρίτης ηλικίας και την ένταξη ή προσαρμογή τους στην ψηφιακή κοινότητα και τις δυνατότητές της. Οι προκλήσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν αφορούν τα στερεότυπα που αντιμετωπίζει η τρίτη ηλικία σχετικά με τη δράση και τη συμβολή στην κοινωνία, την αντίληψη των άσχημων συνθηκών ζωής των ηλικιωμένων και το ψηφιακό χάσμα.

Θεωρίες-Μοντέλα Μάθησης της χρήσης νέων τεχνολογιών από ηλικιωμένους

Η επιθυμία ενός ηλικιωμένου ατόμου να ενσωματωθεί στον ψηφιακό κόσμο τις περισσότερες φορές παρακινείται από τις συνθήκες που επικρατούν γύρω του. Ο κοινωνικός αποκλεισμός που δέχεται έμμεσα λόγω γνώσεων, ηλικίας και μη ανταπόκρισης σε βασικές καθημερινές λειτουργίες, εντάσσει τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας στη διαδικασία μάθησης, είτε αυτή είναι οργανωμένη είτε πραγματοποιείται από οικεία πρόσωπα (Selwyn et al., 2004).

Από τη στιγμή που άτομα τρίτης ηλικίας ξεκίνησαν να εμπλέκονται στην πορεία μάθησης των νέων τεχνολογιών, υπήρξαν κάποιες έρευνες, οι οποίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να κατανοηθεί και να επιτευχθεί. Παρακάτω, θα γίνει μια αναφορά στα δύο μοντέλα που επιχειρήσαν να καταδείξουν την επιτυχή έκβαση της μάθησης, το Senior Technology Acceptance and Adoption Model (STAM) και την Social Cognitive Theory (SCT)

Senior Technology Acceptance and Adoption Model (STAM)

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναδείχτηκε από τους Renaud και Van Biljon (2008), όπως αναφέρεται από τους Tsai, Shillair και Cotten (2017) και προσπαθεί να ερευνήσει, σε συνδυασμό με άλλες θεωρίες, την αποδοχή της τεχνολογίας από χρήστες τρίτης

ηλικίας (Tsai et al., 2017). Για αυτήν την εξέταση, χρησιμοποιείται το στάδιο της αντικειμενοποίησης (objectification), της ενσωμάτωσης (incorporation) και της μετατροπής/μη μετατροπής (conversion/non conversion).

Σημαντικό εδώ είναι το στάδιο της ενσωμάτωσης, καθώς είναι εκείνο που περιέχει διαδικασίες που απαιτούν κριτική. Πέρα από αυτό όμως, η στήριξη που δέχεται το άτομο τόσο από την κοινωνία, όσο και από τον περίγυρο του (Barnard et al., 2013, όπως αναφ. σε Tsai et al., 2017), αλλά και το αν αυτές οι δεξιότητες και ο τρόπος που τις μαθαίνει προσαρμόζονται κατάλληλα στις ανάγκες του, οδηγούν στο βαθμό που θα υιοθετηθεί μια τέτοια στάση από τον ίδιο.

Social Cognitive Theory (SCT)

Η Κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1994) δίνει αρκετή βαρύτητα στην αλληλεπίδραση των παραγόντων και των συστημάτων που υπάρχουν γύρω από τους χρήστες (ατομικοί, περιβαλλοντικοί και παράγοντες πλαισίου) (Tsai et al., 2017). Και οι τρεις παράγοντες αποτελούν εφόδιο για την υποστήριξη της μάθησής της, αλλά ο Bandura εδώ επισημαίνει την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας, των προσωπικών στόχων και των προσδοκιών των αποτελεσμάτων ως παράγοντες περεταίρω διερεύνησης για την αποδοχή της μάθησης των νέων τεχνολογιών (Σιδερά & Παπαβασιλείου, 2016). Επιπλέον, η παρατήρηση συμπεριφορών άλλων, η επιθυμία για μάθηση αλλά και η ενίσχυση που δέχεται ένα άτομο από το κοντινό του περιβάλλον, επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της μαθησιακής του πορείας (Σιδερά & Παπαβασιλείου, 2016 · Tsai et al., 2017).

Οφέλη και εμπόδια κατά τη χρήση της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) από χρήστες τρίτης ηλικίας

Η άνοδος του ποσοστού χρήσης της τεχνολογίας από άτομα τρίτης ηλικίας έχει απασχολήσει θετικά τη κοινωνία, η οποία προσπαθεί τα τελευταία χρόνια με οργανωμένες δράσεις από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς να προωθήσει αυτόν τον τρόπο ζωής, όχι μόνο στη θεωρία, αλλά στην πρακτική εφαρμογή της. Τι μπορούν να κερδίσουν όμως οι ηλικιωμένοι από την ψηφιακή τους ένταξη;

Οι ηλικιωμένοι ισχυρίζονται πως έχουν βοηθηθεί σε μεγάλο βαθμό κατά την επικοινωνία τους με άλλους. Ο εκμηδενισμός των αποστάσεων, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των εφαρμογών ανταλλαγής μηνυμάτων φέρνουν σε επαφή τους ανθρώπους με πολύ πιο εύκολο τρόπο από ότι παλιότερα (Cameron et al., 2001). Εκτός αυτού, η πληροφόρηση μέσω διαδικτύου για διάφορα ζητήματα, όπως η επικαιρότητα, η υγεία, η διασκέδαση, τα ωράρια λειτουργίας και η αναζήτηση τρόπων διασκέδασης στον ελεύθερο χρόνο, όπως παρακολούθηση ταινιών, λήψη μουσικών κομματιών, και σε κάποιες περιπτώσεις, συναλλαγές μέσω e-banking και χρήση αυτόματων μηχανημάτων συναλλαγής βελτιώνουν κατά πολύ την ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων και με βάση τις απαντήσεις τους, τείνουν να χρησιμοποιούνται κατά πολύ

και να μαθαίνονται από αυτούς προς διευκόλυνσή τους (Cameron et al., 2001 · Purdie & Boulton-Lewis, 2003).

Στην άλλη όψη του νομίσματος, υπάρχει αντιστάθμισμα στα οφέλη της τεχνολογίας με βάση την αντίληψη των χρηστών τρίτης ηλικίας αναφορικά με τις δυσκολίες που συναντούν. Το άγχος, το οποίο κατατρέχει αυτή την ηλικιακή ομάδα, λόγω απουσίας κατάλληλης γνώσης (Ng, 2007), αδυναμίας ανταπόκρισης και αντίληψης, την καθιστά πολλές φορές αδρανής και επιρρεπής σε εγκατάλειψη των προσπαθειών για μάθηση (Selwyn et al., 2004).

Σημαντικός παράγοντας, ίσως και κορυφαίος για πολλούς, ο οποίος εμποδίζει την ίση πρόσβαση των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στα τεχνολογικά μέσα και την εκμάθησή τους είναι η ίδια η πρόσβαση (Cameron et al., 2001). Αρκετοί ηλικιωμένοι, λόγω τύπου κατοικίας, οικονομικών συνθηκών, αλλά και «απαγόρευσης» από την ίδια την κοινωνία, αδυνατούν να έρθουν σε επαφή με τα τεχνολογικά μέσα και να πειραματιστούν με αυτά. Επιπλέον, με την είσοδο της τεχνολογίας σε προσωπικά δεδομένα και στοιχεία, υπάρχει μεγάλη ανησυχία για την ασφάλειά τους και την υποκλοπή στοιχείων, ακόμα και για εξαπάτηση. Από την άλλη μεριά, προβλήματα υγείας, γήρανσης, αντίληψης, νοημοσύνης, μνήμης (Cameron et al., 2001) αλλά και απουσίας κινήτρων για την είσοδο στον ψηφιακό κόσμο (Ng, 2007) ενδέχεται να οδηγήσουν σε στάσεις απομάκρυνσης και άρνησης.

Δράσεις δημοσίων και ιδιωτικών φορέων στην Ελλάδα για την πρόσβαση των ηλικιωμένων στον ψηφιακό κόσμο

Στον ελλαδικό χώρο, είναι εμφανής η απουσία συγκροτημένης πολιτικής για την ένταξη της τρίτης ηλικίας στην χρήση των νέων τεχνολογιών, με σκοπό την καλύτερη εξυπηρέτησή τους και τη βελτίωση στην ποιότητα ζωής τους. Η προσφορά των προγραμμάτων που υπάρχει δεν είναι σε καμία περίπτωση επαρκής και ίσως θα μπορούσε κάποιος να εντοπίσει αρκετές αδυναμίες, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού, οργάνωσης και χειρισμού της ειδικής ομάδας των ηλικιωμένων όσο και σε ζητήματα περιεχομένου, κινήτρου και απόψεων των ίδιων των συμμετεχόντων για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται.

Παραμερίζοντας την παραπάνω κατάσταση, εντοπίζεται μεγάλο ενδιαφέρον από φορείς οι οποίοι σχεδιάζουν και πραγματοποιούν τέτοιου είδους προγράμματα. Το κράτος και οι δημόσιοι φορείς αναλαμβάνουν αυτήν την ευθύνη αλλά σε πολύ συγκεκριμένα πλαίσια. Οι βιβλιοθήκες των δήμων συνήθως αποπερατώνουν την εκπαίδευση των ατόμων της τρίτης ηλικίας σε ζητήματα χρήσης υπολογιστών και αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς αυτά λειτουργούν ως ένας διάυλος επικοινωνίας με τα συγγενικά και οικεία πρόσωπα. Συχνό φαινόμενο είναι η ύπαρξη σύμπτρας και συνεργασίας με τα Πανεπιστήμια, τα οποία βρίσκονται κοντά, με παροχές αιθουσών και εξοπλισμού από τα δεύτερα, αλλά και με τη βοήθεια των Κέντρων Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων (Κ.Α.Π.Η.).

Η κρατική μέριμνα όμως, με τη συχνή ύπαρξη εθελοντών εκπαιδευτών, σταματά εδώ. Σε αυτό το σημείο, τη σκυτάλη παίρνουν ιδιωτικοί φορείς, με χρηματοδοτήσεις και χορηγούς για την επίτευξη της εξάπλωσης των νέων τεχνολογιών σε αυτές τις ηλικίες και την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι κάποιες δράσεις που διενεργήθηκαν πανελλαδικά με στόχο την εκμάθηση υπολογιστών σε άτομα τρίτης ηλικίας από το Διεθνές Ινστιτούτο Κυβερνοασφάλειας (CSLi) σε συνεργασία με μία αστική, μη κυβερνητική οργάνωση. Σε αυτήν τη δράση υπήρξε η αρωγή ενός Ιδιωτικού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης και ενός Κολλεγίου. Εκτός από την διενέργεια αυτού του προγράμματος, μεγάλος όμιλος κινητής τηλεφωνίας αναλαμβάνει τα τελευταία χρόνια την κατάρτιση σε ζητήματα ψηφιακής τεχνολογίας σε αυτές τις ηλικίες δωρεάν, δημιουργώντας κέντρα εκπαίδευσης σε κεντρικές πόλεις της Ελλάδας, στοχεύοντας στη μείωση του ψηφιακού χάσματος και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε μια νέα εποχή.

Συμπεράσματα

Ένα άτομο τρίτης ηλικίας σήμερα ουσιαστικά έχει ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του έξω από την τεχνολογία σε οποιοδήποτε πλαίσió της. Η αιφνίδια είσοδος της στη ζωή του δεν προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, έστω στην αρχή, καθώς ο ηλικιωμένος ξεκινά να αναγνωρίζει πως χωρίς βασικές τεχνολογικές γνώσεις δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε καθημερινά ζητήματα. Στόχος της κοινωνίας σήμερα οφείλει να είναι η συμπερίληψη τέτοιων ατόμων στον ψηφιακό κόσμο και η αλλαγή της στάσης τόσο των ίδιων όσο και του κοινωνικού περίγυρου για την ικανότητά τους για συμμετοχή και ανταπόκριση.

Σήμερα, οι ηλικιωμένοι έχουν αρχίσει να αποκτούν θάρρος και αυτοπεποίθηση αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας όσο εξοικειώνονται με αυτή. Ο φόβος, ο οποίος υπήρχε εξ αρχής, κατευνάστηκε με δοκιμές, εφαρμογές και εκμάθηση, είτε άτυπη είτε μέσω προγραμμάτων. Πάλι όμως, οι ενδοιασμοί υπάρχουν και αρκετοί ηλικιωμένοι δεν επιχειρούν καν να δοκιμάσουν. Είναι πολύ σημαντικό να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των ηλικιωμένων ως προς την ικανότητα χειρισμού των τεχνολογικών μέσων, να καθησυχαστούν αναφορικά με τους φόβους τους για αποτυχία και να δοθούν ευκαιρίες μάθησης οργανωμένης μορφής για κάθε έναν που επιθυμεί να ενσωματωθεί στον ψηφιακό κόσμο και ενδεχομένως να μην έχει πρόσβαση ή δυνατότητα. Συνοψίζοντας, αν οι άνθρωποι τρίτης ηλικίας εισαχθούν επιτυχώς, χωρίς ενδοιασμούς, στη νέα μορφή εξυπηρέτησης και διασκέδασης που προσφέρει η ψηφιακή κοινότητα, θα επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η μείωση του χάσματος γενεών και η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bikos, K. (2012). *Zitimata Paidagogikis pou thetoun oi Technologies tis Plirofo-rias kai ton Epikoinonion*. Thessaloniki : Zygus.

- Cameron, D., Marquis, R. & Webster, B. (2001). Older adults perceptions, experiences and anxieties with emerging technology. *Australasian Journey on Ageing*, 20, 50-56.
- Charalampopoulos, A. (2006). Grammatismos, Koinonia kai Ekpaidefsi. Thessaloniki : Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Institouto Neoellinikon Spoudon (Idryma Manoli Triantafyllidi).
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York : John Wiley.
- Martin, A. (2003). Towards e-literacy. In Martin, A. & Rader, R. (Eds.) *Information and IT Literacy: Enabling Learning in the 21st Century*, London: Facet, 3-23.
- Martin, A. (2006). Literacies for the Digital Age. In Martin, A. & Madigan, D. (Eds.) *Digital Literacies for Learning*, London: Facet, 3-25.
- Martin, A. (2009). Digital Literacy for the Third Age : Sustaining Identity in a Uncertain World. *Elearning Papers*, 12.
- Ng, C. (2007). Motivation among older adults in learning computing technologies: A grounded model. *Educational Gerontology*, 34(1), 1-14.
- Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29(2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/713844281>
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J., & Madden, L. (2004). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing and Society*, 23(5), 561-582. doi:10.1017/S0144686X03001302
- Sidera A. & Papavasileiou- Alexiou, I. (2016). I Koinoniko-Gnostiki Theoria Stadiodromias sti Symvouleftiki Ypostirixi Efaloton Koinonikon Omadon. *Epi-theorisi Symvouleftiki Prosanatolismou*, 107, 171-183.
- Tsai, H. S., Shillair, R., & Cotten, S. R. (2017). Social Support and "Playing Around": An Examination of How Older Adults Acquire Digital Literacy With Tablet Computers. *Journal of applied gerontology : the official journal of the Southern Gerontological Society*, 36(1), 29-55.
- United Nations Population Fund. (2012). Ageing in the twenty-first century: a celebration and a challenge. New York, NY: United Nations Population Fund. Retrieved from <http://unfpa.org/public/home/publications/pid/7599>
- WHO Expert Committee. (1989). *Health of the elderly*. Geneva: World Health Organization.

Wood, E., Willoughby, T., Rushing, A., Bechtel, L. & Gilbert, J. (2005). Use of Computer Input Devices by Older Adults. *Journal of Applied Gerontology*, 24 (5), 419-438. DOI: 10.1177/0733464805278378

Ήρωας είναι... Διδακτικό σενάριο για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Β΄ Λυκείου

Μπαϊράμη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. Δημιουργική Γραφή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου, που δημιουργήθηκε κατά τις προδιαγραφές του νέου Προγράμματος Σπουδών εντασσόμενο στην θεματική περιοχή «Ήρωες και Αντιήρωες». Με βάση δύο κείμενα, ένα διήγημα και ένα ποίημα, το σενάριο επικεντρώνεται στη διερεύνηση και κατανόηση από τους μαθητές/τριες της προσωπικότητας του ήρωα, όπως πλάθεται με τις κειμενικές επιλογές του συγγραφέα, της ρευστότητας που διακρίνει την ηρωική στάση σε διαφορετικές κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, άρα και της κριτικής ερμηνείας της σε συνάρτηση με το περιβάλλον που διαβιώνουν οι ήρωες, και στη διαμόρφωση προσωπικής άποψης περί ηρωισμού. Οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας και τις ΤΠΕ, παρακολουθούν την πορεία ακμής ή παρακμής του ηρωισμού στο κάθε κείμενο μεμονωμένα αλλά και συγκριτικά μεταξύ τους και αρθρώνουν προσωπικό λόγο ως αναγκαία προϋπόθεση για να εξελιχθούν σε επαρκείς αναγνώστες και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: ήρωας, αντιήρωας, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, Τ.Π.Ε

A hero is... Teaching scenario for Greek Literature in 2nd High School .

Bairami Panagiota, Language Teacher, M.Sc. Creative Writing

Abstract

This paper proposes a teaching scenario in the course of Modern Greek Literature in the 2nd High School, which was created, according to the specifications of the new Curriculum included in the thematic area "Heroes and Antiheroes". Based on two texts, a short story and a poem, the script focuses on the students' exploration and understanding of the hero's personality, as shaped by the author's textual choices, the fluidity that distinguishes the heroic attitude in different socio-political conditions, and therefore its critical interpretation in relation to the environment in which the heroes live, and the formation of a personal opinion of heroism. The students, utilizing ICT, follow the rise or fall of heroism in each text individually and comparatively with each other and articulate personal discourse as a necessary condition to develop into adequate readers and critically thinking citizens.

Key-Words: hero, anti-hero, critical thinking, empathy, I.C.T.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Ήρωας είναι...

Τάξη: Β' Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Θεματικά πεδία: Ανάγνωση/κατανόηση κειμένων, παραγωγή λόγου, επιστημονική/γνωστική διάσταση, διαλογικότητα, ψυχαγωγική λειτουργία, κριτικός γραμματισμός

Θεματική ενότητα: Ήρωες και αντιήρωες

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Λογοτεχνία, Γλώσσα, Ιστορία, Πληροφορική

Χρονική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες κατανεμημένες σε δύο δίωρες διδασκαλίες

Κείμενα: Θ. Βαλτινός, «Ο Παναγιώτης», Ν. Βρεττάκος, «Αυτοπυρπόληση»

Σκοπός του σεναρίου

Το σενάριο αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ψυχοπνευματικής διάστασης και της αισθητικής οπτικής των μαθητών/τριών, που επικοινωνώντας με τα δύο κείμενα μέσω των γλωσσικών, καλλιτεχνικών, στοχαστικών, πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, διακρίνουν αξίες που νοηματοδοτούν την ανθρώπινη ύπαρξη. Ειδικότερα, στοχοθετείται η επαφή με τις μεταβολές του ηρωικού στοιχείου, με τη σχέση διάδρασης μεταξύ ηρωικής/αντιηρωικής συμπεριφοράς και ιστορικών συγκυριών με τον ιδιαίτερο τρόπο που ο δημιουργός «πλάθει» τους ήρωες, ώστε οι μαθητές/τριες να τους προσεγγίζουν αφενός με κριτική οπτική, αφετέρου με ενσυναίσθηση.

Προσδοκώμενα μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες αναμένεται με την ολοκλήρωση του σεναρίου να:

- συνειδητοποιήσουν ότι ηρωικό/αντι-ηρωικό προφίλ αποκτά υπόσταση με βάση τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συμβάσεις ώστε να ερμηνεύουν κριτικά τη συμπεριφορά τους, να λειτουργούν με ενσυναίσθηση, κατανοώντας ότι επιδρά στη διαμόρφωση και της προσωπικής στάσης ζωής
- αντιληφθούν ότι τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ηρωική ή αντιηρωική στάση υπόκεινται σε αλλαγές και ότι στην εξέλιξη του αφηγηματικού χρόνου, ο ίδιος ήρωας είναι δυνατό να μεταβάλλεται σε αντι-ήρωα
- διακρίνουν τα ψυχολογικά και ιδεολογικά «υλικά κατασκευής», με τα οποία πλάθονται οι ήρωες/αντι-ήρωες μιας αφήγησης: λεξιλόγιο, δομή, εκφραστικές τεχνικές και να τεκμηριώνουν με αυτά την άποψή τους περί ηρωισμού
- αναπτύξουν ως νέο γραμματισμό το συλλογικό πνεύμα, τη συνεργατική οπτική και την τεκμηριωμένη αξιολόγηση του προϊόντος της συνεργασίας
- κατανοήσουν ότι οι δημιουργικές προσωπικές απόπειρες αποτελούν τρόπους δυναμικής παρέμβασης του ατόμου στο περιβάλλον του αποκτώντας έτσι ερείσματα για να αναδειχθούν σε επαρκείς και ενσυνείδητους αναγνώστες

- γίνουν οι ίδιοι/ες δημιουργοί «κατασκευάζοντας» προσωπικούς ήρωες/ αντιήρωες αξιοποιώντας τις τεχνικές δημιουργικής γραφής και τις Τ.Π.Ε.

Σκεπτικό σεναρίου – Επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Μέσα από την προσέγγιση των δύο διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών επιχειρείται η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο μαθητές/τριες αναπτύσσουν προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους που οι λογοτέχνες συνθέτουν τους «ήρωες» τους, εμβαθύνουν στην προσωπικότητα αυτών των ηρώων προκειμένου αφενός να αντιληφθούν τα στοιχεία που συνιστούν το ηρωικό, και δη σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες, και αφετέρου να διαμορφώσουν προσωπική άποψη περί ηρωισμού. Η διαδικασία ενέχει διττή οπτική: να προσλάβουν την εξελικτική πορεία ακμής ή παρακμής του ηρωισμού αρχικά σε κάθε κείμενο και έπειτα συγκριτικά μεταξύ των διαλεγόμενων κειμένων. Κατά την προσέγγιση οι μαθητές/τριες συνεργάζονται, αρθρώνουν με τις δραστηριότητες προσωπικό λόγο, προφορικό και γραπτό, ατομικά ή ομαδικά, εμβαθύνουν, αναγνωρίζουν τη ρευστότητα, ατενίζουν με κριτική ματιά και ενσυναίσθηση το ηρωικό στοιχείο ως αναγκαία προϋπόθεση για να εξελιχθούν σε κριτικά σκεπτόμενους, καλλιεργημένους πολίτες (Αραβανή, 2011).

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες έχουν από την προηγούμενη τάξη ικανό θεωρητικό υπόβαθρο για τα εκφραστικά μέσα, τις αφηγηματικές τεχνικές και τρόπους, ανάλογη θεωρητική γνώση για τη δομή/πλοκή έργου, το συγκείμενο, τη διακειμενικότητα και επιπλέον μια γενική εικόνα του ιστορικού περιγράμματος στο οποίο αναφέρονται τα κείμενα. Έχουν επίσης ικανοποιητική σχέση με την παραγωγή λόγου σε διαφορετικά κειμενικά είδη/τύπους από ανάλογες δραστηριότητες στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Είναι ομοίως εξοικειωμένοι με την ομαδικότητα και τη συνεργατική οπτική και θα εργαστούν ομαδικά σε έξι διαφορετικές ομάδες με τέσσερις συμμετέχουσες/οντες ανά ομάδα.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία περιλαμβάνει δύο κείμενα που διαλέγονται μεταξύ τους υπηρετώντας αναδεικνύοντας οπτικές της θεματικής ενότητας στην οποία εντάσσονται (ήρωες/ αντιήρωες του χτες και του σήμερα, αγωνιστές κοινωνικών και πολιτικών αγώνων). Προσεγγίζονται αρχικά οι έννοιες ήρωας/αντι-ήρωας στο διήγημα του Θ. Βαλτινού, «Ο Παναγιώτης» και ο προβληματισμός διευρύνεται στο ποίημα του Ν. Βρεττάκου, «Αυτοπυρπόληση». Οι μαθητές/-τριες ασκούνται σε αναγνωστικές δεξιότητες, που απαιτούν κριτική εμβάθυνση στο περιεχόμενο και ερμηνεία του συναρτώμενη με τις τεχνικές συγγραφής του. Εκφέρουν προσωπικό λόγο, προφορικά και γραπτά, και ως δημιουργικά αναστοχαζόμενοι αναγνώστες, μεταβαίνουν στο στάδιο της δημιουργίας με τη σύνθεση προσωπικού πρωτότυπου κειμένου (Ακριτίδου, 2014).

Η οργάνωση της απόπειρας συνδυάζει διδασκαλία στην ολομέλεια με υλοποίηση ατομικών και ομαδικών εργασιών και ασύγχρονη διδακτική δυνατότητα με αξιοποίηση ανεστραμμένης τάξης (Berrett, 2012). Απαιτεί τη χρήση πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-class, e-me), εργαστήριο πληροφορικής, σύνδεση στο διαδίκτυο, δυνατότητα προβολής με βιντεοπροβολέα, σύστημα ήχου και διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες βάσει των κατάλληλων φύλλων εργασίας και των συντονιστικών παρεμβάσεων του/της εκπαιδευτικού.

Διδακτική προσέγγιση

Ακολουθείται κυρίως η ερμηνευτική-αναγνωστική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5769, 2021). Οι αναγνώστες/στριες μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν εντός του «ερμηνευτικού κύκλου» (όλο-μέρη-όλο) με τα διδασκόμενα κείμενα, στα οποία αναζητώντας διόδους επικοινωνίας αποκαλύπτουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και τον εαυτό τους. Συναντούν μόνοι/ες τη γνώση υπακούοντας στη λογική της ανακαλυπτικής-διερευνητικής διαδικασίας, διότι με ίδιες δυνάμεις αλλά και ομαδοσυνεργατικά δέχονται κριτικά την πληροφορία εξετάζοντας σε βάθος ουσιώδεις αρχές και σχέσεις, που τη διέπουν (Bruner, 1977). Το σενάριο δομείται και στη λογική του εποικοδομισμού. Οι μαθητές/τριες φέρουν βέβαια τις πρότερες αντιλήψεις τους, αλλά ορίζονται υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης, γεγονός που προϋποθέτει ότι η οικοδόμηση νοήματος συναρτάται με την προσωπική διαπραγμάτευση. Επιπλέον κάποιες δραστηριότητες του εντάσσονται στο περιβάλλον συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, συνεργασίας και επικοινωνίας ως διάσταση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, βάσει των οποίων η μαθησιακή εμπειρία συντελείται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και περιστάσεις επικοινωνίας και μέσω κοινών δραστηριοτήτων (Vygotsky, 1988).

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι, στη διάρκεια του σεναρίου, ενημερωτικός, συντονιστικός, βοηθητικός, επιλύει απορίες ή τεχνικά ζητήματα και συνδράμει, όταν χρειάζεται. Παρέχει πληροφορίες/οδηγίες για την ακολουθούμενη διαδικασία, για να επιτευχθεί η προσωπική, και αδιαμεσολάβητη διερευνητική εμπλοκή των μαθητών (Ξανθάκου, 2011), λειτουργεί ως ισότιμος συνομιλητής στις απόπειρες ερμηνευτικού διαλόγου (Φρυδάκη, 2019) και αξιολογεί τις εργασίες των ομάδων διαμορφωτικά.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

1^ο δίωρο

1η φάση: Πριν την ανάγνωση (διάρκεια 10' λεπτά)

Ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/τριες ότι «Ο Παναγιώτης» του Θ. Βαλτινού περιέχεται στη συλλογή διηγημάτων «Θα βρείτε τα οστά μου υπό βροχήν» με κύρια θέματα τον πόλεμο, τον θάνατο, τον έρωτα, τον μισεσμό. Ως ενδεικτική αφόρμηση προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα δύο εικόνες: η πρώτη αφορά στο μικρασιατικό

μέτωπο, ενώ η δεύτερη στο πορτρέτο ενός ηλικιωμένου. Ζητείται από τους μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν με την τεχνική της ιδεοθύελλας τη σκέψη και να διατυπώσουν τις δημιουργούμενες για την ατμόσφαιρα και υπόθεση του έργου προσδοκίες (Ξανθάκου, 2011). Στη δραστηριότητα αξιοποιείται η προφορική έκφραση κατά τους ρητορικούς αυθόρμητους λόγους. Προαιρετικά, ανά ομάδα, μεταφέρουν τις προσδοκίες στο λογισμικό <https://wordart.com/> για να εικονοποιήσουν τις σκέψεις και το κοινοποιούν ασύγχρονα στο wiki της e-class.

2η φάση: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (διάρκεια 25' λεπτά)

Γίνεται ανάγνωση του διηγήματος «Ο Παναγιώτης» από τον/την εκπαιδευτικό και με σύντομες ερωτήσεις διερευνάται η αρχική πρόσληψη/ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Προτείνεται μια δεύτερη σιωπηρή ατομική ανάγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το κείμενο διατρέχει την πολιτικο-κοινωνική κατάσταση στην Ελλάδα από το 1919 έως το 1973, κρίνεται αναγκαίο να υποβοηθηθεί η αρχική πρόσληψη και να αποδοθεί το ιστορικό περίγραμμα με σατιρικό, πιο παραστατικό και διακαλλιτεχνικό τρόπο (Π.Σ., 2021). Προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα από την παράσταση «Το μεγάλο μας τσίρκο» ηχητικά μόνο μέρη 5-6 λεπτών (από 44:12-46:45, 47:46-48:34, 49:29-50:00, 51:10-53:15, 56:26-57:42) και πεντάλεπτο βίντεο (από 1:52-7:43). Κατά την ανάγνωση και την παρακολούθηση των αποσπασμάτων επισημαίνουν χρονικές ενδείξεις (χρονολογίες, επιρρήματα, χρονικές βαθμίδες, ιστορικά περιστατικά) τις οποίες συζητούν στην ομάδα τους και παρουσιάζουν προφορικά με εστίαση στην εναλλαγή σαφών και μη χρονικών αναφορών στο κείμενο.

3η φάση: Μετά την ανάγνωση (διάρκεια 55' λεπτά)

Η διδακτική πρόθεση εστιάζει στην αλληλοδιαδοχή των ιστορικών περιόδων που συμπλέκονται με την πλοκή, στη γραμμική αφηγηματική εξέλιξη, στη διαφοροποίηση των γνωρισμάτων που αποδίδονται στον ήρωα, στις αξίες-στάσεις που διακρίνουν το κοινωνικο-πολιτικό γίνεσθαι, στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, στην ανάδυση των παραπάνω με τις συγγραφικές τεχνικές, στην κατανόηση-ενσυναίσθηση της στάσης του ήρωα. Για την επίτευξή τους υιοθετούνται στοχευμένες ερμηνευτικές δραστηριότητες. Αρχικά οι ομάδες διερευνούν ένα από τα ακόλουθα ζητήματα και το παρουσιάζουν σε σύντομο σημείωμα που το αναρτούν και στο wiki της e-class:

- Να εστιάσετε στη σύντομη αναφορά του διηγήματος στο παρελθόν του ήρωα. Ποια στοιχεία συνθέτουν το ηρωικό προφίλ αυτής της ιστορικής περιόδου;
- Ο συγγραφέας εστιάζει στην πορεία της ζωής του Παναγιώτη. Πρόθεσή του είναι να παραμείνει στο ατομικό βίωμα ή να αναχθεί στο συλλογικό, στην επίδραση δηλαδή της ιστορίας στη ζωή κάθε ατόμου;
- Να αναζητήσετε τους λόγους για τους οποίους ο αφηγητής θέλει να κρατήσει ζωντανή τη μνήμη αυτού του ανθρώπου, του Παναγιώτη.
- Ο Βαλτινός αξιοποιεί συχνά την τεχνική της λογοτεχνικής ανάπλασης ντοκουμέντων. Ποια στοιχεία του διηγήματος το επιβεβαιώνουν;

- Αφού αναζητήσετε τα βασικά γνωρίσματα εκφοράς του λόγου στο δημοτικό τραγούδι, να εντοπίσετε ομοιότητες με το κείμενο του Βαλτινού
- Ο ήρωας σε μεγάλο τμήμα του κειμένου αντιμετωπίζει την απαξίωση του κοινωνικού του περιγυρού. Ποιες περιπτώσεις διακρίνετε;

Η επόμενη δραστηριότητα εμβαθύνει στο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της ιστορίας και στην αλληλεπίδρασή του με τον ήρωα. Διερευνάται σε τρία επίπεδα με βάση κομβικά σημεία της πορείας του: α) ακμή, β) παρακμή, γ) ξεπεσμός. Οι ομάδες παρακολουθούν τη συμπεριφορά του στις τρεις περιόδους και καταγράφουν σε κοινό έγγραφο meetingword (ή googledoc) προσδοκίες, συναισθήματα και αρχές-αξίες που διέπουν τη ζωή του. Συγκεκριμένα, οι ομάδες α' και β' εστιάζουν στο απώτερο παρελθόν, οι ομάδες γ' και δ' στο 1927-1952 και οι ε' και στ' στο 1953-1973 και κοινοποιούν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια.

Οι προηγούμενες δραστηριότητες έφεραν τους μαθητές/τριες σε επαφή με την αδυναμία του Παναγιώτη να εξασφαλίσει σύνταξη αναπηρίας. Επειδή μόνο υπαινικτικές συναισθηματικές του αντιδράσεις παρουσιάζονται, προτείνεται για να προκληθεί ευαισθητοποίηση, κριτική σκέψη, ενεργοποίηση στο κοινωνικό αυτό ζήτημα (Φανουράκη, 2021), αξιοποιώντας τη θεατρική τεχνική του διάδρομου συνείδησης οι μισοί μαθητές/τριες να ενθαρρύνουν την πρόθεση του ήρωα να επιβιώσει με παθητική αξιοπρέπεια και οι άλλοι/ες να αντιδράσει πιο δυναμικά.

Η επόμενη αφορά στη στάση του αφηγητή απέναντι στον ήρωα. Προτείνεται στους μαθητές/τριες, αφού λάβουν υπόψη την προβαλλόμενη στο διαδραστικό (αναρτημένη και στην e-class) υποστήριξη για τις αφηγηματικές τεχνικές/ αφηγηματικούς τρόπους, να εντοπίσουν, ανά δυάδα, και να συμπληρώσουν στον πίνακα χωρία του διηγήματος, που δια φωτίζουν τον τρόπο που ο αφηγητής τοποθετείται απέναντι στον ήρωα.

Αφού συμπληρώσουν το ζητούμενο υλικό, καλούνται να συζητήσουν το ακόλουθο ως θέμα ερμηνευτικής επεξεργασίας στην ολομέλεια: το πρόσωπο του διηγήματος είναι ήρωας ή αντι-ήρωας σύμφωνα με τα σχόλια του αφηγητή; Προτείνεται να αξιοποιηθούν τις σχετικές ενδείξεις του κειμένου, να συζητήσουν και να γράψουν, ανά ομάδα, ένα σύντομο κείμενο επιχειρηματολογίας (100-120 λέξεων), το οποίο, αφού ολοκληρώσουν στο σπίτι, θα αναρτήσουν ασύγχρονα στην e-class, ώστε να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για το επόμενο δίωρο με παρουσίαση στην ολομέλεια και για το οποίο θα λάβουν από τον/την εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση μέσω e-class.

Δεύτερο δίωρο

1η φάση: Πριν την ανάγνωση (διάρκεια 30-40'λεπτά ασύγχρονα)

Οι μαθητές/τριες μελετούν στην ολομέλεια από τη συλλογή του Ν. Βρεττάκου "ΤΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ. Η θέα του κόσμου" το ποίημα «Αυτοπυρπόληση». Προηγήθηκε σύσταση να έρθουν σε επαφή, δια των ήδη αναρτημένων στην e-class διευθύνσεων, με το

κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της ιστορικής περιόδου, με περιπτώσεις αυτοπυρπόλησης βλέποντας τα πρώτα λεπτά του ντοκιμαντέρ «Εξάντας», επεισόδιο «29 μέρες» και μέρος του ρεπορτάζ του Σ. Κούλογλου για τον Κώστα Γεωργάκη.

2η φάση: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (διάρκεια 15' λεπτά)

Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει συνοπτική πληροφόρηση για το έτος συγγραφής του κειμένου, την ποιητική απόδοση της ύστατης προσωπικής αντίστασης του Έλληνα φοιτητή στη Γένοβα, που έγινε και άλλες φορές πράξη, όπως παρακολούθησαν στο προτεινόμενο ντοκιμαντέρ. Επιχειρεί στη συνέχεια μια εκφραστική ανάγνωση ζητώντας από τους μαθητές/τριες να σημειώνουν όρους που υποστηρίζουν την κυριολεκτική απόδοση του τίτλου, λέξεις-σύμβολα, πρόσωπα και να παρουσιάσουν τις επισημάνσεις με σύντομο προφορικό λόγο, ανά ομάδα.

3η φάση: Μετά την ανάγνωση (διάρκεια 70' λεπτά)

Οι μαθητές/τριες διέκριναν ήδη τρία διαφορετικά πρόσωπα, που, ενώ δεν συνυπάρχουν γεωγραφικά τη στιγμή της αυτοπυρπόλησης, «μοιράζονται» την εμπειρία. Ζητείται, ανά δύο ομάδες, να συμπληρώσουν στοιχεία για αυτά βασισμένες στο ποιητικό υλικό και να μεταφέρουν τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλη σημειωτική έκφανση (Ακριτίδου, 2014) χρησιμοποιώντας το λογισμικό bubbl.us και να αναρτήσουν την προσπάθεια σε αρχείο εικόνας στο wiki της e-class.

Στη συνέχεια, μαθητές/τριες επεξεργάζονται τα ερμηνευτικά ερωτήματα που έπονται αλληλεπιδρώντας με την ομάδα τους και θεμελιώνοντας μια δυναμική κατανόηση (Φρυδάκη, 2019). Ανακοινώνουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια και προαιρετικά τα αναρτούν ασύγχρονα στην e-class.

- Πως οι λεκτικές επιλογές: μικροπερίοδος λόγος, κυριαρχία ρήματος και ουσιαστικού, εναλλαγή του ρηματικού χρόνου (παρελθόν – παρόν), παρουσία αντιθέσεων υπηρετούν την οπτική του ποιητικού υποκειμένου;
- Αποτελεί συγγραφική πρόθεση η παρουσίαση της αυτοπυρπόλησης; Να αξιοποιήσετε στο σκεπτικό σας όσα αφορούν στο ποιητικό υποκείμενο και στη φιλοσοφική αναγωγή του συμβάντος στους τρεις τελευταίους στίχους.
- Η επανάληψη μιας οριστικής έγκλισης και μία προσωπική αντωνυμία, (Είσαι / μας), φαίνεται να οριοθετούν τον τρόπο που ο ποιητής και το ευρύτερο σύνολο αντιλαμβάνονται την «ανθρωποθυσία». Ποια στοιχεία διακρίνετε σε αυτή τη στάση τόσο ως πολιτική οπτική όσο και γενικότερα ως στάση ζωής;
- Με αφετηρία τις πρώτες σκέψεις που εκφράστηκαν και λαμβάνοντας υπόψη τα μέχρι τώρα στάδια της ερμηνευτικής προσέγγισης ποιες επιπλέον διαπιστώσεις κάνετε για τη μορφή του τίτλου και τον επικοινωνιακό του ρόλο;
- Αξιοποιώντας τα βίντεο-αφόρμηση και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που ήδη σημειώσατε για τον ήρωα να αναλύσετε τα κίνητρα που ενδεχομένως τον οδήγησαν σε αυτή την πράξη εστιάζοντας και στο τι είδους άνθρωπος είναι.

- Η ατομική πράξη αυτοθυσίας του ήρωα αποτελεί μάθημα ελευθερίας σε μια εποχή διεκδίκησης οραμάτων με συλλογικό χαρακτήρα. Θεωρείτε πως η θυσία-διαμαρτυρία του συνιστά προμήνυμα της εξέγερσης του Πολυτεχνείου;

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στην επιστολή που άφησε ο Κ. Γεωργάκης στον πατέρα του: "Ο γιος σου δεν είναι ήρωας, είναι ένας άνθρωπος σαν τους άλλους, ίσως μάλιστα να φοβάμαι και λίγο περισσότερο... [...] Δεν αντέχω άλλο μετά τρία χρόνια βίας. Δεν μπορώ να κάνω διαφορετικά παρά να σκέφτομαι και να ενεργώ σαν ελεύθερο άτομο. [...] Ζήτω η Δημοκρατία. Κάτω οι τύραννοι. Η γη μας που γέννησε την ελευθερία θα εκμηδενίσει την τυραννία!» (Παπούτσης, 1996). Ο Γεωργάκης, αν και αναγνωρίζει τον φόβο του, εναντιώνεται στην αυθαιρεσία της δικτατορίας με μια σπαρακτική κίνηση. Ο ήρωας του Βαλτινού, ενώ φαινομενικά διέπεται, από δύναμη προσαρμογής, εμφανίζει θυματική ταυτότητα, συντρίβεται από το «βάρος της ιστορίας» (Παπαθεοδώρου, 2007). Καλούνται, να συζητήσουν με την ομάδα τους αρχικά και στην ολομέλεια κατόπιν τα εξής:

- Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι συνθέτουν την εσωτερική δύναμη προσαρμογής του; Η εσωτερική αυτή δύναμη καθορίζει την πορεία επιβίωσης;
- Η συνεχής προσπάθεια προσαρμογής ενέχει στοιχεία ηθικού συμβιβασμού; Πως συνδέεται με αυτό η συνάντησή του με τον αφηγητή;
- Ο Παναγιώτης, αν και ήρωας πολέμου, είναι ο απλός λαϊκός νέος άνδρας, που η ροή των ιστορικών συμβάντων τον συνθλίβει. Δοκιμάστε να συσχετίσετε το παραπάνω με τον τρόπο θανάτου του.

Οι μαθητές/-τριες επιχειρούν εκτενέστερη σύγκριση των κειμένων με τη λογική ότι οξύνεται η κριτική οπτική και ενισχύεται η παραγωγή νοήματος του εαυτού τους (Αραβανή, 2011). Κάθε ομάδα πραγματεύεται σε ψηφιακό συνεργατικό έγγραφο (meetingword, googledoc κ.ά.) επισημαίνοντας διαφορές και ομοιότητες που άπτονται της φιλοσοφικής, ψυχολογικής και ιστορικής σφαίρας ένα από τα ζητήματα:

- το ιστορικό σκηνικό εντός του οποίου φαίνεται να διαμορφώνονται στα δύο κείμενα οι πράξεις (περιόδους αλληλοκάλυψης ή διαφορετικές)
- ηρωικά και μη γνωρίσματα της προσωπικότητας των δύο ηρώων
- τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν και η στάση που κρατούν αντίστοιχα
- Στον «Παναγιώτη» ο αφηγητής παρακολουθεί τη ζωή του ήρωα, μένοντας προσηλωμένος σε αυτόν κατά τη διάρκεια διαφορετικών ιστορικών συγκυριών. Στην «Αυτοπυρπόληση» το ποιητικό υποκείμενο δρα ανάλογα;
- η σχέση των δύο προσώπων με το μέσο άνθρωπο της εποχής τότε και τώρα
- το πολιτικό, ηθικό ή και ανθρωπιστικό μήνυμα που αποπνέουν με τις επιλογές τους οι δύο ήρωες

Ακολουθεί η προσωπική τοποθέτηση περί ηρωισμού. Αν ο αυτοπυρπολούμενος ως ι-δεαλιστής, που θυσιάζει τον εαυτό του σε μια υπέρτατη ιδέα, ταυτίζεται με την αντίληψη του ηρωικού, ο Παναγιώτης είναι τελικά ήρωας ή αντιήρωας; Ζητείται αρχικά να

ψηφίσουν ατομικά στη δημιουργημένη με το εργαλείο mentimeter ψηφοφορία και κατόπιν να συνθέσουν ομαδικά σύντομο κείμενο επιχειρηματολογίας (100-150 λέξεων) σε εξωσχολικό χρόνο, που θα αναρτήσουν στο wiki της e-class.

Η τελική δραστηριότητα αποτελεί απόπειρα δημιουργικής γραφής, που αντιστοιχεί στην ψυχολογική, φιλοσοφική και ιστορική αντίστοιχα οπτική (Κωτόπουλος, & Βακάλη, 2014) και θα εκπονηθεί από τις ομάδες με ανά δύο κοινό θέμα. Η δημιουργική προσπάθεια, θα εκπονηθεί στον κειμενογράφο εξυπηρετώντας το χαρακτηριστικό του παιγνίου (Ακριτίδου, 2014), θα κοινοποιηθεί στην ολομέλεια προκαλώντας σύντομο αναστοχασμό και στο wiki της e-class:

- Να γράψετε μία σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα του Βαλτινού (περίπου 150-200 λέξεων), για το διάστημα που ακολουθεί την παρασημοφόρησή του.
- Να γράψετε μία σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα του Βαλτινού (περίπου 150-200 λέξεων), όταν συνειδητοποιεί τη δυσχερή οικονομική του θέση.
- Να γράψετε μία σελίδα από το ημερολόγιο του ήρωα του Βαλτινού (περίπου 150-200 λέξεων), για το πώς βίωνε τα πειράγματα του κοινωνικού του περιγυρου.

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων και αυτοαξιολόγηση

Οι δραστηριότητες του σεναρίου συναρτώνται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση με χρήση κυρίως ερωτήσεων ανοικτού τύπου/ελεύθερης ανάπτυξης και διαβαθμισμένου χαρακτήρα (Χοντολίδου, 2006). Η χρήση τους συμβάλει στη διάκριση του βαθμού συναισθηματικής εμπλοκής και ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών κατά τη ροή του σεναρίου ώστε να ενισχυθούν με κατάλληλη προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση, ειδικότερα, της δημιουργικής γραφής ακολουθεί κριτήρια ποιοτικά, που αφορούν στον βαθμό της δημιουργικής εμπλοκής και στο περιεχόμενο, δομή/οργάνωση, γλώσσα/ύφος. Αξιοποιείται, τέλος, η αυτοαξιολόγηση. Κατά τα τελευταία λεπτά της διδασκαλίας γίνεται αποτίμησή της και προτείνεται στους μαθητές/τριες να συμπληρώνουν online εκτός διδακτικού χρόνου το, αναρτημένο στην e-class, φύλλο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

Πιθανές προεκτάσεις – Προσαρμογές σεναρίου

Το σενάριο με κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να αξιοποιηθεί στη θεματική περιοχή: Προσωπικοί και συλλογικοί αγώνες, επιτυχία και αποτυχία της Γ' Λυκείου. Οι περισσότερες δραστηριότητες του μπορούν να πραγματοποιηθούν και σύγχρονα σε εξ αποστάσεως διδασκαλία και ορισμένες (που σημειώθηκαν ήδη) υλοποιούνται ασύγχρονα, με την ανάρτηση των εργασιών στα συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα e-class και e-me. Στη διά ζώσης διδασκαλία, αν υπάρχει ικανός χρόνος, μπορεί να εμπλουτιστεί χρονικά και θεματικά. Ενδεικτικά προτείνονται ως παράλληλα κείμενα για προέκταση τα ακόλουθα: Άγκοτα Κριστόφ, Η αναλφάβητη, Νίκος Εγγονόπουλος, Μπολιβάρ, Μανώλης Αναγνωστάκης, Χάρης 1944

Βιβλιογραφία

- Akritidou, M. (2014). «Oi TPE sti logotechnia: 4.3 TPE kai didaskalia tis logotechnias sto plaisio tou kritikou grammatismou». Sto D. Koutsogiannis (epim.), *Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosi*, Tefchos 3: Klados PE02. Patra: ITYE «DIOFANTOS», 156-163.
- Aravani, E. (2011). Anaptyssontas dexiotites Kritikou Grammatismou mesa apo ti logotechnia. *Enimerotiki ekdosi tis Ellinikis Etaireias Glossas kai Grammatismou*, 24, 3-7
- Berrett, D. (2012). How ‘Flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. *Chronicle of Higher Education*, 58(25), 16-18.
- Bruner J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chontolidou, E. (2006) «I axiologisi ton mathiton sto mathima tis logotechnias», sto V. Apostolidou, & E. Chontolidou (epim.), *Logotechnia kai Ekpaidefsi*. Athina: Typothito Dardanos, 379-390.
- Fanouraki, K. (2021). *Theatro, logotechnia kai ekpaidefsi. I dramatopoiisi ton filologikon mathimatou sto gymnasio kai to lykeio*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Frydaki, E. (2019). Apo tin ermineia kai ton dialogo ston ermineftiko dialogo. *Nea Paideia*, 170, 39-48.
- FEK 5769/ t. V' (10-12-2021). *Programma Spoudon tou mathimatos tis Logotechnias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou*.
- Kotopoulos, T.I. & Vakali, A. (2014). «I Dimiourgiki Grafi sti Defterovathmia Ekpaidefsi» Sto: Praktika E' Panelliniou Epistimonikou Synedriou «I Dimiourgikotita stin Ekpaidefsi», (Drama, 28 - 29 Noemvriou 2014). Drama:Etaireia Epistimon Agogis Dramas, 957-967.
- Papatheodorou, G. (2007). To paichnidi tis mnimis kai tis lithis. Zitimata istorias kai ideologias stin pezografia tou Thanasi Valtinou. *Nea Estia*, 1802, 87-95.
- Papoutsis, G.K. (1996). «To Megalo Nai. Ypothesi Kosta Georgaki». Idiotiki ekdosi.
- Vygotsky, L. (1993). *Skepsi kai glossa*. (mtf. A. Rodi). Athina: Gnosi.
- Xanthakou, G. (2011). *Dimiourgikotita kai kainotomia sto scholeio kai tin koinonia*. Athina: Diadrasi.

**Διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο χρήσης των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Λογοτεχνίας:
«Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα...», Νί-
κου Εγγονόπουλου**

Χριστοδούλου Αθηνά, Φιλόλογος, Μ.Δ.Ε στη Σχολική Παιδαγωγική

Περίληψη

Οι μαθητές με αφετηρία το εν λόγω ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου καλούνται να προσεγγίσουν συνολικά την ποίησή του, αξιοποιώντας τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, καθώς και τις διαδικτυακές δυνατότητες -ακούγοντας για παράδειγμα τον ίδιο να διαβάζει ποιήματά του- αλλά και να γνωρίσουν την πολυσχιδή προσωπικότητα του καλλιτέχνη, ερχόμενοι σε επαφή και με το πλούσιο έργο του στη ζωγραφική. Με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που θα δοθούν από τον διδάσκοντα με τη μορφή Φύλλων Εργασίας θα «πλοηγηθούν» στο έργο αλλά και στην εποχή του δημιουργού, διαμορφώνοντας ιδία άποψη για την ποιότητα της καλλιτεχνικής παραγωγής του Εγγονόπουλου.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιητής, εποχή, δημιουργικότητα, ζωγραφική, πολυμέσα

Teaching scenario using ICT in the Literature course: "News about the death of the Spanish poet Federico Garcia Lorca...", by Nikos Engonopoulos

Athina Christodoulou, Philologist, M.Ed in School Pedagogy

Abstract

The students, with this poem by N. Engonopoulos as their starting point, are invited to approach his poetry as a whole, using the benefits of the cooperative teaching method, as well as the online possibilities - by listening to him read his poems, for example - but also to get to know the multifaceted personality of the artist, coming into contact as well with his rich work in painting. Based on the guidelines that will be given by the teacher in the form of Worksheets, they will "navigate" the work and also the era of the creator, forming their own opinion on the quality of Engonopoulos' artistic production.

Key-Words: poet, era, creativity, painting, multimedia

Εισαγωγή

Το σκεπτικό του διδακτικού αυτού εγχειρήματος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές έναν κατά κανόνα «δύσκολο» δημιουργό και ένα απαιτητικό ρεύμα, αυτό του υπερρεαλισμού, μέσω της βοήθειας των ΤΠΕ και της εναλλακτικής διδασκαλίας που αυτές προσφέρουν, εξοικειώνοντας τους με τις έννοιες της πολυτροπικότητας αλλά και της προσωπικής πρόσκτησης των προσφερόμενων ερεθισμάτων.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου και βασίστηκε στο ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου «ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΟΥ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ ΣΤΙΣ 19 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ ΤΟΥ 1936 ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΑΝΤΑΚΙ ΤΟΥ ΚΑΜΙΝΟ ΝΤΕ ΛΑ ΦΟΥΕΝΤΕ». Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος -6 από τις συνολικά 7 διδακτικές ώρες- στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, κάτι που καθιστά ως απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησης του τη δυνατότητα ευρείας χρήσης του συγκεκριμένου Εργαστηρίου από τον διδάσκοντα. Επίσης, οι μαθητές απαιτείται να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδο-συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς θα κληθούν να εργαστούν σε ομάδες. Θεωρείται, ακόμη, δεδομένη εκ μέρους τους η δυνατότητα πλοήγησης στο Διαδίκτυο, η αναζήτηση πληροφοριών μέσω μηχανών αναζήτησης, η ικανότητα χρήσης του ηλεκτρονικού κειμενογράφου και του προγράμματος παρουσιάσεων.

Στόχοι και Γραμματισμοί

Η θεωρητική αφετηρία της στοχοθεσίας εδράζεται κατά βάση στους Bloom και Roth. Συγκεκριμένα, ο Bloom με την κατανομή της στοχοθεσίας του στον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα, εστιάζει στις παραμέτρους της Γνώσης (συγκεκριμένων στοιχείων), της Κατανόησης (ερμηνείας), των Διαδικασιών Μάθησης (συνδέσεων), της Εφαρμογής (επίλυσης προβλημάτων), των Προεκτάσεων- Επεκτάσεων (υποθέσεων), της Ανάλυσης (στοιχείων και θέσεων), της Σύνθεσης (παραγωγής), της Εκτίμησης-Αξιολόγησης (κρίσεων), της Κοινωνικοποίησης (υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών) και της Μεταγνώσης (μάθησης του πώς μαθαίνουμε, εφαρμογή γνώσης σε νέες μαθησιακές συνθήκες). Αντίστοιχα, ο Roth κατανέμει τους επιδιωκόμενους στόχους στους τομείς των Γνώσεων (αναπαραγωγή: ανάκληση-απόδοση γνωστού & αναδιοργάνωση: προσωπική επεξεργασία και διάταξη της ύλης), των Ικανοτήτων (εφαρμογή βασικών αρχών σε παρεμφερή προβλήματα) κι της Αντίληψης (εφευρετική σκέψη: ανακάλυψη, κρίση, αξιολόγηση).

Στο πλαίσιο αυτό και οι στόχοι που τέθηκαν αναφορικά με τους μαθητές, και οι οποίοι είναι συμβατοί με το ισχύον ΑΠΣ, είναι οι ακόλουθοι:

Α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (κλασικός γραμματισμός):- να γνωρίσουν το ρεύμα του υπερρεαλισμού και τις βασικές αρχές του-να προσεγγίσουν την πολυσχιδή προσωπικότητα του Εγγονόπουλου, γνωρίζοντας τον ως ποιητή αλλά και ζωγράφο-να καταγράψουν το ιστορικό (κοινωνικο-πολιτικό) πλαίσιο αναφοράς και δράσης του δημιουργού-να ασκηθούν στην επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών ειδών-να γυμνάσουν τόσο την αναλυτική όσο και τη συνθετική ικανότητα στο πλαίσιο επεξεργασίας του γραπτού λόγου-να προσαρμόζουν τη χρήση της γλώσσας ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους και το επικοινωνιακό πλαίσιο -να προχωρήσουν στην παραγωγή προσωπικού λόγου-γραφής- να κατανοήσουν την έννοια της πολυτροπικότητας και να προχωρήσουν κι οι ίδιοι στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων -να προβούν σε συγκριτική θεώρηση θέσεων και έργων

Β) Ως προς τη μαθησιακή-παιδαγωγική διαδικασία:-να καλλιεργήσουν την αισθητική τους, ερχόμενοι σε επαφή με έργα τέχνης-να απολαύσουν βαθύτερα την ποίηση και τη ζωγραφική μέσω της παρατήρησης και της επεξεργασίας -να ενεργοποιηθούν, καταργώντας το παραδοσιακό σχήμα της μετωπικής διδασκαλίας-να ανιχνεύουν το κοινωνικό κι ιδεολογικό υπόβαθρο των εκφερόμενων θέσεων-τοποθετήσεων των πνευματικών δημιουργών και την «ταυτότητα» των έργων τους (κριτικός γραμματισμός)-να καταστούν επαρκείς και με κριτική συνείδηση «αναγνώστες» της τέχνης, που εντοπίζουν κι εκτιμούν τη λογοτεχνική ποιότητα-να ενθαρρυνθούν να εκφράζουν κι οι ίδιοι τη δημιουργική τους έφεση -να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας κι ομαδικότητας, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου-να συζητούν πολιτισμένα και να αλληλεπιδρούν δημιουργικά-να επικοινωνούν ουσιαστικά και όσο το δυνατόν αποτελεσματικά-να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας και να επιλύουν τα τυχόν προβλήματα-να συνθέτουν διαφορετικές θέσεις κι αντιτιθέμενες απόψεις-να εξοικειωθούν με το διδακτικό σχήμα που θέλει τον διδάσκοντα δίπλα στον μαθητή κι όχι μπροστά από αυτόν

Γ) Ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (ψηφιακός ή νέος γραμματισμός):- να ασκηθούν στην πλοήγηση στο Διαδίκτυο και στη χρήση Μηχανών Αναζήτησης-να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών σε ηλεκτρονική μορφή-να γνωρίσουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ-να μπορούν να χρησιμοποιούν τα βασικά εργαλεία του υπολογιστή (πχ επεξεργαστή κειμένου ή φύλλα παρουσιάσεων)-να επικοινωνούν ως πομποί και ως δέκτες μέσω Η/Υ-να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο διαδικτυακό περιβάλλον

Διδακτική διαδικασία

Οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν πάνω σε τρεις άξονες: τον ποιητή Ν. Εγγονόπουλο, το συγκεκριμένο ποίημα «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού...» και γενικότερα την Ποίηση.

Ο πρώτος άξονας, που αφορά τον ποιητή ,έχει στόχο μέσα από την παράθεση προσωπικών του, κυρίως, θέσεων να φέρει σε επαφή τους μαθητές αρχικά με το ρεύμα του

υπερρεαλισμού, που υπηρέτησε πιστά ο καλλιτέχνης, αλλά και την άλλη πλευρά της καλλιτεχνικής του δράσης, πέρα από την ποιητική, αυτή της ζωγραφικής, που, όπως ο ίδιος παραδέχεται, αποτελεί και τη μεγάλη του αγάπη. Άλλωστε, αυτές μπορούν να νοηθούν και ως οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, δηλαδή του υπερρεαλισμού του Εγγονόπουλου. Επίσης, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή και με το στοιχείο της ελληνικής παράδοσης που διατρέχει το έργο του και που είναι εμφανές όχι μόνο στους ζωγραφικούς του πίνακες, αλλά και στην ποίησή του -ίσως σε μία δεύτερη ανάγνωση- όπως συμβαίνει στο ποίημά του «Μπολιβάρ». Δεν θα μπορούσε, τέλος, να μείνει εκτός διερεύνησης η παράμετρος της προσωπικής του «περιπέτειας» με την καθεστηκυία λογοτεχνική τάξη, η οποία, ωστόσο, κατέληξε στην απόλυτη επικράτηση του ποιητή μέσα από την επιβεβαίωση των δύο κρατικών βραβείων που απέσπασε.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την προσπέλαση του συγκεκριμένου ποιήματος «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού...» που περιλαμβάνεται στο βιβλίο των Κειμένων Νεολληνικής Λογοτεχνίας Β' Λυκείου και αποτέλεσε το έναυσμα αυτής της διδακτικής πρότασης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές απαιτείται να γνωρίσουν αρχικά τον «πρωταγωνιστή» του ποιήματος, Ισπανό ποιητή Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα. Η μελοποιημένη ποίηση θα αποτελέσει εδώ πέρα από ελκυστική παράμετρο κατανόησης, παράμετρο πολυτροπικής «ανάγνωσης» για τους μαθητές. Η λογοτεχνική τους παρατηρητικότητα -κι όχι μόνο, στη συνέχεια θα ασκηθεί μέσα από την αποδόμηση του τίτλου του ποιήματος, αλλά και μέσα από την αναζήτηση του γλωσσικού αποτυπώματος του ποιητή. Τέλος, η ενασχόληση των μαθητών και με ένα άλλο ποίημα του Εγγονόπουλου «Ποίηση 1948» θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν πληρέστερα την οπτική του ποιητή και μέσα από τη συγκριτική θεώρηση και των δύο ποιημάτων να ολοκληρώσουν τη δική τους «ανάγνωση».

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στη λειτουργία της Ποίησης κι έχει ως αφορμή την άποψη του Εγγονόπουλου, όπως αυτή εκφέρεται μέσα από τους στίχους του ποιήματος του για το ρόλο της ποίησης και της τέχνης γενικότερα. Οι μαθητές, αφού «πλοηγηθούν» σε ένα σύνολο ορισμών και ποιημάτων για το τι είναι ποίηση και πώς την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι ποιητές, καλούνται να δώσουν το δικό τους ποιητικό στίγμα και τη δική τους αισθητική προσέγγιση στο νόημα της ποίησης. Η όλη προσπάθεια θα καταλήξει στο σημείο από όπου ξεκίνησε, δηλαδή στο ποίημα μας και συγκεκριμένα στον τίτλο του, τον οποίο θα κληθούν να ανασκευάσουν δημιουργικά, αξιοποιώντας τις ποιητικές προσλαμβάνουσες που δέχτηκαν καθόλη τη διάρκεια του συγκεκριμένου διδακτικού εγχειρήματος.

Τέλος, οι μαθητές στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου προχώρησαν στη δημιουργία ιστοσελίδας του τμήματός τους, όπου κι αναρτούσαν τις εργασίες τους, ώστε να προκύπτει κι η απαιτούμενη ανατροφοδότηση των ομάδων.

Προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας και κατανομή διδακτικών ωρών:

-1^η διδακτική ώρα/ αίθουσα προβολών: Ως αφορμή οι μαθητές θα δουν επιλεγμένα αποσπάσματα από την εκπομπή της ΕΡΤ « Εποχές και συγγραφείς» του Τάσου Ψαρρά με θέμα: «Ο μυστικός ποιητής Νίκος Εγγονόπουλος».

-2^η διδακτική ώρα/ αίθουσα διδασκαλίας: Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας γίνεται μία πρώτη προσέγγιση του συγκεκριμένου ποιήματος από τους μαθητές με τη διακριτική καθοδήγηση του καθηγητή. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε 4 εξαμελείς ομάδες κι εξοικειώνονται με τα Φύλλα Εργασίας που τους δίνει ο καθηγητής.

-3^η 4^η 5^η 6^η διδακτική ώρα/ αίθουσα Πληροφορικής: Οι μαθητές επεξεργάζονται στους Η/Υ (2 ή 3 άτομα ανά υπολογιστή, ανάλογα με τις δυνατότητες του εργαστηρίου Πληροφορικής) τα Φύλλα Εργασίας που τους δόθηκαν και «δουλεύουν» τις απαντήσεις τους.

-7^η διδακτική ώρα/ αίθουσα Πληροφορικής: Γίνεται παρουσίαση των εργασιών από την κάθε ομάδα στην ολομέλεια της τάξης, στη συνέχεια υποβάλλονται, ενδεχόμενα, διευκρινιστικές ερωτήσεις από τον καθηγητή και τους μαθητές και στο τέλος η όλη διαδικασία κλείνει με απολογιστικές τοποθετήσεις από τα παιδιά και τον διδάσκοντα αναφορικά με το θέμα του σεναρίου και την πορεία που ακολουθήθηκε.

Φύλλα εργασίας

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ο ποιητής)

Ομάδα Α΄:Ο Εγγονόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δεν προσχώρησα στον υπερ-ρεαλισμό, εγεννήθη υπερρεαλιστής».

Αφού διαβάσετε το άρθρο «Ο Σουρεαλισμός και ο ελληνικός Σουρεαλισμός του Νίκου Εγγονόπουλου» (Μπαλούτογλου, 2010) και το σχετικό εργογραφικό υλικό του Ν. Εγγονόπουλου από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, να καταγράψετε σε πολυτροπικό κείμενο (γλώσσα και εικόνα) 200 λέξεων τα βασικά χαρακτηριστικά του εν λόγω θέματος.

Ομάδα Β΄:Ο Εγγονόπουλος υποστηρίζει: «Δεν υπήρξα ποτέ συστηματικός συγγραφέας, συστηματικός λογοτέχνης, litterateur. Η μεγάλη μου αγάπη στη ζωή είναι μόνο η ζωγραφική».

Αφού διαβάσετε το άρθρο της Α. Μποζώνη «Ο Νίκος Εγγονόπουλος μέσα από 140 σπάνια έργα του» και μελετήσετε το σχετικό αφιέρωμα από το Μουσείο Βασίλη και Ελίζας Γουλανδρή (προβολή βίντεο και σχετικό άρθρο στο Περιοδικό του Ιδρύματος), να συμπεριλάβετε σε ένα power point 12 διαφανειών τα πιο χαρακτηριστικά, κατά την άποψή σας, έργα του, δικαιολογώντας τις επιλογές σας (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος 200 λέξεων).

Ομάδα Γ': Ο Εγγονόπουλος χρησιμοποιούσε το «σωκρατικό»: «Το να είσαι Έλληνας δεν είναι ζήτημα καταγωγής αλλά αγωγής».

Αφού διαβάσετε -και ακούσετε τον ίδιο να απαγγέλλει- το έργο του «Μπολιβάρ», να επιχειρηματολογήσετε πάνω στη θέση ότι πρόκειται για εθνικό ποίημα, συντάσσοντας ένα κείμενο 200 λέξεων, το οποίο θα επενδύσετε και με τις δύο μελοποιήσεις του (την επική εκδοχή του Μαμαγκάκη και τη λυρική του Χατζηδάκι).

Ομάδα Δ': Ο Εγγονόπουλος αρχικά αντιμετώπισε την ειρωνεία για το έργο του από πρόσωπα, καθώς κ από εφημερίδες και περιοδικά. Ωστόσο, στη συνέχεια βραβεύεται δις με το Α' Κρατικό Βραβείο Ποίησης (1958 και 1979).

Αφού διαβάσετε τη βιογραφία του από την επίσημη ιστοσελίδα του και το αυτοβιογραφικό του κείμενο Σημειώσεις Ι (που ανθολογεί το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού), να καταγράψετε τις σκέψεις σας για την πορεία που διέγραψε ο ποιητής, από το σκώμμα στην αναγνώριση, αναφερόμενοι στο τι πιστεύετε ότι ενόχλησε στην ποίησή του και γιατί τελικά αυτή έγινε απόλυτα αποδεκτή. (άρθρο 200 λέξεων για τη σχολική εφημερίδα)

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (το ποίημα)

Ομάδα Α': Να ακούσετε την απαγγελία του ποιήματος και να συλλέξετε πληροφορίες για τη ζωή, το έργο και το μαρτυρικό τέλος του Λόρκα. Στη συνέχεια να παρουσιάσετε τα ευρήματά σας σε μορφή power point. (2-3 διαφάνειες)

Υλικό αναφοράς: - «Αυτοί σκότωσαν τον Λόρκα» (άρθρο στην iefimerida) - «Ο θάνατος του ποιητή» (τραγούδι με ερμηνευτή τον Γ. Νταλάρα, το περιεχόμενο του οποίου «συνομιλεί» με το ποίημα) - «Κόρντοβα» (ποίημα του Λόρκα και τραγούδι με ερμηνευτή τον Γ.Πουλόπουλο)

Ομάδα Β': Να σχολιάσετε τον τίτλο του ποιήματος, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ότι: «Οι τίτλοι των ποιημάτων του Εγγονόπουλου λειτουργούν υπονομευτικά και προκαλούν τον αναγνώστη» (ελεύθερο κείμενο 100 λέξεων με χρήση word)

Υλικό αναφοράς: «Μορφές του χιούμορ στην υπερρεαλιστική ποίηση του Νίκου Εγγονόπουλου και του Ανδρέα Εμπειρίκου» της Nicole Votavoná Sumelidisová

Ομάδα Γ': Να επικυρώσετε με στοιχεία από το ποίημα τη «μεικτή» γλώσσα του Εγγονόπουλου, τα οποία και θα παρουσιάσετε σε μορφή power point. (1-2 διαφάνειες)

Υλικό αναφοράς: Ο ίδιος ο ποιητής γράφει για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί:

«Είναι απλούστατα η γλώσσα που μιλώ...Νόμιμη γλώσσα για μας είναι η γλώσσα η ελληνική. Δεν έχουν κανένα νόημα αυτές οι γνώμες οι φανατικές για μεικτή,

καθαρεύουσα, δημοτική». (απόσπασμα από την Εισαγωγή στα «Ποιήματα, Α΄», Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού)

Ομάδα Δ΄: Τι εννοεί ο Εγγονόπουλος όταν αναφέρεται «στα χρόνια τα δικά μας τα σακάτικα»; (ελεύθερο κείμενο 150 λέξεων με χρήση word)

Υλικό αναφοράς: Το ποίημα του ιδίου «Ποίηση 1948» (επίσημη ιστοσελίδα καλλιτέχνη), το οποίο «φωτίζει» τη συγκεκριμένη αναφορά στη δύσκολη εποχή που βιώνει ο τόπος.

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (η Ποίηση) {κοινό για όλες τις Ομάδες}

Α΄ δραστηριότητα

Σύμφωνα με τον Εγγονόπουλο « Η Τέχνη κι η ποίηση δεν μας βοηθούν να ζήσουμε: η τέχνη και η ποίησης μας βοηθούνε να πεθάνουμε».

Με αφορμή τη θέση αυτή του ποιητή, να διαβάσετε το άρθρο του Π.Κορμαρή « Η τέχνη ως αντίδοτο στη μοναξιά» και να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του 5^{ου} Γυμνασίου Ηρακλείου, όπου θα μελετήσετε τους ορισμούς και τα ποιήματα για την ποίηση που έχουν εκεί σταχυολογηθεί.

Στη συνέχεια να επιλέξετε έναν ορισμό κι ένα ποίημα από αυτά, που αντιπροσωπεύει την ποιητική θεώρηση της ομάδας σας και να το παρουσιάσετε σε μορφή power point, επενδεδυμένο με εικόνα και μουσική, ανάλογες με τη «φιλοσοφία» του εν λόγω ορισμού και ποιήματος. (Η «υποστήριξη» της επιλογής σας θα γίνει προφορικά από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης, κατά τη διαδικασία του απολογισμού)

Β΄ δραστηριότητα

Ολοκληρώνοντας την ενασχόλησή σας με την «Ποίηση», τον «ποιητή» και το «ποίημα», να προτείνετε έναν άλλο τίτλο για το ποίημα που αποτέλεσε την αφετηρία της διδακτικής μας προσέγγισης («Νέα περί του Θανάτου του Ισπανού ποιητού...»), δικαιολογώντας την επιλογή σας.

Άλλες εκδοχές

Κατά την πορεία του διδακτικού αυτού εγχειρήματος διαπιστώθηκε ότι κάποιες παράμετροι επεξεργασίας του θέματος θα μπορούσαν να συνδεθούν και με το μάθημα της Έκφρασης- Έκθεσης και συγκεκριμένα με τις ενότητες «Βιογραφικά είδη» και «Παρουσίαση- Κριτική».Όσον αφορά στην πρώτη ενότητα, οι μαθητές μελετούν επισταμένως τη βιογραφία του Εγγονόπουλου και συνεπώς θα μπορούσαν να ασκηθούν σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς, όπως τη σύνταξη βιογραφικού ή αυτοβιογραφικού σημειώματος ή και την κατάθεση της προσωπικής τους γραφής μέσα από το είδος της

μυθιστορηματικής βιογραφίας. Αλλά και σχετικά με τη δεύτερη ενότητα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έναν ικανοποιητικό αριθμό, όχι μόνο ποιημάτων αλλά και έργων ζωγραφικής του Εγγονόπουλου, συνεπώς θα μπορούσαν να κληθούν να εφαρμόσουν σε προσωπικά τους κείμενα κάποιες βασικές αρχές που διδάσκονται όταν διατρέχουν τις υποενότητες της λογοτεχνικής κριτικής και της κριτικής των έργων τέχνης.

Θα μπορούσαν, ακόμη, οι μαθητές να κοινοποιήσουν στη σχολική κοινότητα, και κυρίως στους μαθητές των άλλων τμημάτων της Β' Λυκείου, τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους αυτής με την παρουσίαση των εργασιών τους, στο πλαίσιο μιας ημερίδας που δύναται να οργανωθεί και θα μπορούσε να συμπεριλάβει κι εργασίες που έχουν εκπονήσει σε άλλα μαθήματα ή με αφορμή την ημέρα της Ποίησης (21 Μαρτίου) θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση για δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στον εορτασμό αυτής της ημέρας.

Επίσης, παραμένει πάντα μια γόνιμη πρόταση η δυνατότητα επέκτασης του συγκεκριμένου σεναρίου σε μορφή project με την προσθήκη βέβαια κι άλλων παραμέτρων, όπως για παράδειγμα η παράλληλη διερεύνηση του κινήματος του Συμβολισμού, με την επιλογή ενός χαρακτηριστικού εκπροσώπου του.

Συμπεράσματα-Κριτική

Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία του υπερρεαλισμού κατά κανόνα «δυσκολεύει» τα παιδιά και συναντά αρχικά την αμηχανία τους. Έτσι, κι η προσέγγιση του Εγγονόπουλου δεν μπορεί παρά να είναι μια επίπονη άσκηση για το πνεύμα δεκαεξάχρονων παιδιών με μηδενική ως ελάχιστη εξοικείωση σε θέματα τέχνης. Η χρησιμοποίηση, λοιπόν, διαδικτυακών πηγών έδωσε «ζωντάνια» στο μάθημα και τους βοήθησε να ξεπεράσουν το αρχικό σοκ της επαφής τους με τον «δυσπρόσιτο» δημιουργό, βάζοντας οι ίδιοι το δάκτυλό τους «επί των τύπων των ήλων», καθώς είδαν τα έργα ζωγραφικής του, τις σκηνογραφικές κι ενδυματολογικές παρεμβάσεις του στο θέατρο, αλλά κι άκουσαν τον ίδιο τον ποιητή να απαγγέλλει ποιήματά του.

Όσον αφορά δε τη χρήση των ΤΠΕ κατά την πορεία υλοποίησης του σεναρίου, διαπιστώθηκε ότι οι όποιες, «τεχνικές» κατά κύριο λόγο, δυσκολίες προκύπτουν μπορούν να ξεπεραστούν με την αλληλοδιδακτική στήριξη των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων συνεργασίας που συγκροτήθηκαν, αλλά και με τη συμβολή του καθηγητή της Πληροφορικής.

Βιβλιογραφία

- Chysanthopoulos, M. 1995. “ *O Nikos Engonopoulos kai o ypokeimenismos tis ellinikotitas*”», p. Poihsi, tx. 5, ss.123-128.Athina.
- Idryma Goulandri-Xorn. 1996. *Nikos Engonopoulos: Oraios san Ellinas [Ennea meletes], epimeleia: Giatromanolakis G., edk. IGX, Athina.*

Koutsogiannis, D. 2001. *Pliroforiaki-Epikoinoniaki technologia kai Glossiki agogi: I diethnis empeiria*. Thessaloniki. Kentro Ellinikis Glossas.

Mariolis, P.1986. “Nikos Engonopoulos, Bolivar, ena elliniko poiima. Mia anagnosi kai mia protasi”, p. *Syghroni Ekpaidefsi*, tx.28, ss.35-40. Athina.

Nikolaidou S.& Giakoumatou, T.2001. *Diadiktyo kai Didaskalia, enas odigos gia kathe endiaferomeno kai polles protaseis gia tous philologous*. Athina. Kedros.

Solomonidou, X. 2006. *Nees taseis stin ekpaideftiki texnologia, epoikodomitismos kai sygxrona periballonta mathisis*. Athina. Metaixmio.

Themelis, G. 1978. *I neoteri poihsi mas*. ekd.Konstantinidi. Thessaloniki

Vygotsky, L. 1998. *Skepsi kai Glossa*. Mtfr: A. Rodi. Athina. Gnws.

Δικτυογραφία (τελευταία ημερομηνία πρόσβασης 21-4-2023)

ERT, Ekpompí:Epoxes kai Syggrafeis “O mystikos poiitis Nikos Engonopoulos” (psiphiako arxeio) <https://archive.ert.gr/8495/>

1^ο FYLLO ERGASIAS

Bolivar, O Engonopoulos diavazei Engonopoulo: <http://www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=7>

Bolivar, ena elliniko poiima tou Nikou Engonopoulou se sinthesi Nikou Mamagkaki: <https://www.youtube.com/watch?v=qKjxI1fe85M>

Bolivar, Manos Xatzidakis/ Vassilis Lekkas: <https://www.youtube.com/watch?v=Er-rhxT5CvZU>

Engonopoulos Nikos, episimi istoselida: http://www.engonopoulos.gr/_homeEL/

Goulandri B&E Foundation, 2017. “Nikos Engonopoulos, Me ta hromata tou logou kai ton logo ton hromaton” (Exhibition Video) https://www.youtube.com/watch?v=Wf_GEirVj24&list=PLRcXH-7VAiw0kXHzhL1o7QEiYP4aZl4Uc&index=16

Goulandri Idryma Vasili kai Elizas, “Nikos Engonopoulos: Afieroma stin periodiki ekthesi tou kalokairiou”, g magazine (diminiaio ilektroniko periodiko tou Idrymatos), Tefhos 20, 12-10-2017. <https://www.issuu.com/goulandrisdiaxeirisi/docs/20-2017>

Kentro Ellinikis Glossas, https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/biography.html?cnd_id=11

Mpaloutoglou, N, 2010. O Surrealismos kai o ellinikos Surrealismos tou Nikou

Engonopoulou, art.magazine (ilektroniko periodiko)

<http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/1201-surrealism-a-greek-surrealism-nikos-engonopoulos>

Mpozoni, A, 2022. O Nikos Engonopoulos mesa apo 140 spania erga tou, lifo.gr
<https://www.lifo.gr/culture/eikastika/o-nikos-engonopoulos-mesa-apo-140-spania-erga-toy>

Spoudastirio Neou Ellinismou, Simeioseis I, (apo to vivlio: Nikos Engonopoulos, Poiimata, A/, Ikaros, 1977) http://www.snhell.gr/testimonies/content.asp?id=372&author_id=7

2ο FYLLO ERGASIAS

Engonopoulos Nikos, Nea peri tou thanatou tou Ispanou poihtou Fenteriko Gkarchia Lorka: <https://www.youtube.com/watch?v=Qofe8jzB8o&list=PLRcXH-7VAiw0kXHzhL1o7QEiYP4aZl4Uc&index=14>

Engonopoulos Nikos, 1977. “Eisagogi”, I. Poihmata, A’. Ikaros, 154-155.

<http://www.snhell.gr/references/quotes/writer.asp?id=107>

iefimerida.gr (2011).”Aftoi skotosan ton Lorka”: "Αυτοί σκότωσαν τον Λόρκα", iefimerida.gr

Ntalaras Giwrgos, “O Thanatos tou poihti”
<https://www.youtube.com/watch?v=q5IU5yilYww>

Pouloupoulos Giannis, “Korntova” :<https://www.youtube.com/watch?v=tWLoieIH6yU>

Votavová Sumelidisová Nicole, “Morfestou hioumor stin yperrealistiki poiisi tou Nikou Engonopoulou kai tou Andrea Empeirikou”|| Neograeca Bohemica || 15 || 2015 || 89–103 https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/142090.pdf

3ο FYLLO ERGASIAS

Gymnasio 5o Irakleiou (istoselida):http://5gym-irakl.ira.sch.gr/news/index.php?option=com_content&view=article&id=430:2010-10-02-03-37-16&catid=116:2010-10-02-03-30-18&Itemid=76

Kormaris, P. “Nikos Engonopoulos: I tehni os antidoto sti monaksia”, ow.gr:
<https://www.ow.gr/empnefsi/nikos-engonopoulos-i-texni-os-antidoto-sti-monaxia/>

Επαυξημένη πραγματικότητα στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς. Η περίπτωση του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου

Χαράλαμπος Συργιάννης, Υπ. Διδάκτορας Παν. Αιγαίου

Σταύρος Πιτσικάλης, Υπ. Διδάκτορας Παν. Αιγαίου

Απόστολος Κώστας, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Παν. Αιγαίου

Χρυσή Βιτσιλάκη, Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου

Περίληψη

Στις μέρες μας, οι φορητές συσκευές και οι εφαρμογές τους προσφέρουν νέες δυνατότητες για την εκπαίδευση των μαθητών. Οι τεχνολογίες αυτές σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, παρέχουν μια νέα σειρά ευκαιριών για μάθηση δίχως χρονικούς και χωρικούς περιορισμούς. Η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης της ευρύτερης έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης και προστασίας της φυσικής κληρονομιάς. Το παράδειγμα της εφαρμογής στα πλαίσια εκπαιδευτικού προγράμματος του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση αξιοποίησης της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας σε συνδυασμό με εκπαιδευτικά βιωματικά παιχνίδια, όπως το κυνήγι του χαμένου θησαυρού. Η εμπειρία από την εφαρμογή της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για τη δημιουργία κατάλληλων ανοικτών μαθημάτων, ειδικά σχεδιασμένων για μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων για την διάχυση της τεχνογνωσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, βιώσιμη ανάπτυξη, μάθηση με φορητή τεχνολογία, σοβαρά παιχνίδια.

Augmented reality in sustainable development and the protection and promotion of natural heritage. The case of KEPEA / KPE Butterflies of Rhodes

Charalampos Syrgiannis, Ph.D. Candidate, University of the Aegean,

Stavros Pitsikalis, Ph.D. Candidate, University of the Aegean

Apostolos Kostas, EDIP University of the Aegean

Chryssi Vitsilaki, Professor University of the Aegean

Abstracts

Nowadays, mobile devices and their applications offer new possibilities for the education of students. These technologies, unlike traditional teaching, provide a new set of opportunities for learning without temporal and spatial constraints. The use of augmented reality in environmental education provides the opportunity to highlight the broader concept of sustainable development and protection of natural heritage. The example of the application in the framework of an educational program of KEPEA / KPE Butterflies of Rhodes is a typical case of the utilization of augmented reality technology in combination with educational experiential games such as the hunt for lost treasure.

The experience from the application of augmented reality technology can be the reason for the creation of suitable open courses, specially designed for a large number of participants for the dissemination of the “know-how”.

Key-Words: Augmented reality, sustainable development, learning with wearable technology, serious games.

Εισαγωγή

Η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality - AR) είναι μια τεχνολογία που επιτρέπει τη συνένωση του κόσμου της πραγματικότητας με τον ψηφιακό κόσμο, έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη και δύναται να αποτελέσει τη νέα ανερχόμενη τεχνολογία στην εκπαίδευση με σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη (Johnson et al., 2010). Η χρήση της τεχνολογίας AR στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει μια πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές. Με τη χρήση της τεχνολογίας AR, οι μαθητές μπορούν να βιώσουν περιεχόμενο που είναι επαυξημένο με ψηφιακά στοιχεία, όπως ήχος, βίντεο, εικόνες και άλλα αντικείμενα στον ψηφιακό κόσμο. Ως αποτέλεσμα, τα ψηφιακά αντικείμενα δίνουν την εντύπωση ότι συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με αυτά του πραγματικού (Azuma et al., 2011). Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πιο εύκολα τα μαθήματα και να αποκτήσουν πιο βαθιά κατανόηση των εννοιών που διδάσκονται. Παραδείγματα χρήσης της τεχνολογίας AR στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών και προγραμμάτων, η απεικόνιση τρισδιάστατων μοντέλων σε μαθήματα ιστορίας ή βιολογίας, η απεικόνιση της λειτουργίας ενός μηχανήματος ή συστήματος και πολλά άλλα (Παπαγεωργίου, 2017).

Η τεχνολογία AR μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η ανάλυση και η κατανόηση του προβλήματος, η δημιουργική σκέψη και η συνεργατική εργασία. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή της τεχνολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης όπου έχει χαρακτηριστεί ως ένα εργαλείο μάθησης η σωστή χρήση του οποίου μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Gimbert & Cristol), 2004). Το γεγονός ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν αποτελέσματα μέσω της αλληλεπίδρασης των διαφόρων στοιχείων που συνδυάζονται στην επαυξημένη πραγματικότητα, βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της λογικής σκέψης. Η χρήση των κινητών συσκευών σε συνδυασμό με τις εφαρμογές της επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της εμπλοκής των μαθητών (Bidin & Ziden, 2013, όπως αναφέρθηκε στους Φωκίδης & Φωνιαδάκης, 2017), καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της δημιουργικότητας (Mang & Wardley, 2013, όπως αναφέρθηκε στους Φωκίδης & Φωνιαδάκης, 2017). Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας δημιουργεί μια νέα μορφή διδασκαλίας, η οποία αλλάζει τον τρόπο εργασίας, μάθησης και επικοινωνίας. Η χρήση της τεχνολογίας AR στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εξατομικεύσουν τη διαδικασία διδασκαλίας σε κάθε μαθητή και να του προσφέρουν μια προσαρμοσμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν διάφορα θέματα με τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα (Lasica, Meletiου-Mavrotheris & Katzis, 2020; Pitsikalis et al., 2022) και

μπορούν να επιλέξουν τη διαδρομή που τους ενδιαφέρει περισσότερο.

Τέλος, η τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας μπορεί να είναι ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, ικανό να βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, τη βελτίωση της κατανόησης και της αντίληψης των μαθημάτων και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας τους. Επιπλέον, μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να εκτελούν πρακτικές ασκήσεις και να αποκτούν πρακτική εμπειρία σε ασφαλή και ελεγχόμενα περιβάλλοντα.

Η τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας είναι ακόμα σε στάδιο ανάπτυξης και υπάρχουν ακόμα πολλές ευκαιρίες για τη βελτίωση της τεχνολογίας και την εξέλιξή της στο μέλλον.

Επαυξημένη πραγματικότητα στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης της χρήσης επαυξημένης πραγματικότητας στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας AR, οι επισκέπτες μπορούν να ζήσουν μια εμπειρία επαυξημένης πραγματικότητας στους αρχαιολογικούς χώρους, στα μουσεία και στα πάρκα φύσης, καθώς και σε άλλες τουριστικές περιοχές (Παπαδοπούλου, 2022). Με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, οι επισκέπτες μπορούν να απολαύσουν μια πλούσια εμπειρία σε πραγματικό χρόνο, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν περισσότερα για την ιστορία, την πολιτιστική κληρονομιά και τη βιοποικιλότητα της περιοχής που επισκέπτονται. Μπορούν να εξερευνήσουν τα αρχαία αρχιτεκτονικά αξιοθέατα, να παρακολουθήσουν επαναστάσεις και μάχες και να δουν εκπληκτικά φυσικά τοπία.

Επιπλέον, η τεχνολογία AR μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις περιβαλλοντικές προκλήσεις και τη διάδοση της γνώσης σχετικά με τη βιοποικιλότητα και την προστασία της φύσης. Με τη βοήθεια της επαυξημένης πραγματικότητας, οι επισκέπτες μπορούν να εξερευνήσουν τα ζώα και τα φυτά της περιοχής, να μάθουν περισσότερα για τα είδη που απειλούνται από την εξαφάνιση και να αντιληφθούν τη σημασία της προστασίας τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η οικολογική επισήμανση, ως αποτέλεσμα μιας επιχειρηματικής προσέγγισης, η οποία στοχεύει στο να εκμεταλλευτεί τη δύναμη της αγοράς για να επηρεάσει τον ενημερωμένο καταναλωτή και να επικρατήσει στην αγορά (Lavallée & Plouffe, 2004). Οι ετικέτες αυτές ενημερώνουν τους καταναλωτές και η επίδραση τους σε αυτούς εξαρτάται από το κατά πόσο οι ίδιοι έχουν επίγνωση για το περιβάλλον, δηλαδή γνώση και κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Hemmelskamp & Brockmann, 1997).

Η τεχνολογία AR μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των περιβαλλοντικών εργασιών, όπως η ανίχνευση και η παρακολούθηση των αλλαγών στο περιβάλλον και η πρόληψη της ρύπανσης. Οι εργαζόμενοι σε περιβαλλοντικές οργανώσεις και οι επαγγελματίες στον τομέα της περιβαλλοντικής

μηχανικής μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επαυξημένη πραγματικότητα για την παρουσίαση των δεδομένων και των εργασιών τους, επιτρέποντας την πρόσβαση σε πληροφορίες και δεδομένα που μπορούν να βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη βιώσιμων λύσεων (Pitsikalis et al., 2022).

Επιπλέον, η τεχνολογία AR μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στην προστασία και την ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς (Pitsikalis et al., 2022). Οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν τα φυσικά τοπία και τα οικοσυστήματα, να μάθουν για τη βιοποικιλότητα και τη σημασία της διατήρησης της φύσης, και να διασκεδάσουν με ταυτόχρονη μάθηση. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για την περιβαλλοντική προστασία και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση για τη διατήρηση της φυσικής κληρονομιάς.

Τέλος, η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση του τουρισμού και την ανάδειξη της φυσικής ομορφιάς (Παπαδοπούλου, 2022). Τουρίστες μπορούν να εξερευνήσουν τις περιοχές χρησιμοποιώντας μια εφαρμογή AR που θα παρέχει πληροφορίες για τα αξιοθέατα και την ιστορία της περιοχής. Αυτό μπορεί να βελτιώσει την εμπειρία των τουριστών, καθώς και να ενθαρρύνει την αειφόρο ανάπτυξη του τουρισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των κοινοτήτων και τη διατήρηση των φυσικών πόρων.

Συνολικά, η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς και της βιώσιμης ανάπτυξης. Μπορεί να βοηθήσει στην ευαισθητοποίηση του κοινού για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις, στη διάδοση της γνώσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία, και στη δημιουργία βιώσιμων και καινοτόμων λύσεων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος.

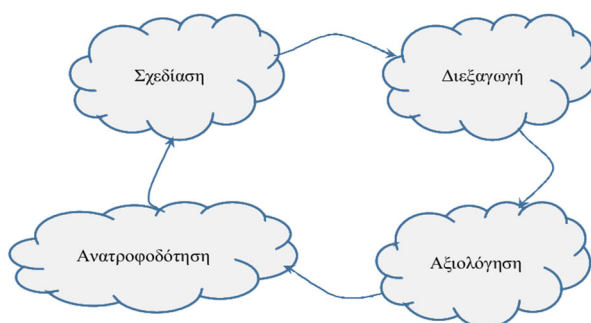
Επαυξημένη πραγματικότητα και βιωματική μάθηση

Η επαυξημένη τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσης και εμπειρίας μέσω της πρακτικής εφαρμογής και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τους άλλους ανθρώπους. Με τη χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με εικονικά αντικείμενα και περιβάλλοντα, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες της βιωματικής μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση επαυξημένης πραγματικότητας στην εκπαίδευση των φοιτητών στον τομέα υγείας, όπου μπορούν να εκπαιδευτούν για τις διαδικασίες των χειρουργικών επεμβάσεων και την ανατομία του ανθρώπινου σώματος, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες στην επικοινωνία με τους ασθενείς (Tang et al., 2020). Επίσης, η επαυξημένη τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την προώθηση της βιωσιμότητας.

Οι Wolfe and Byrne (Gentry, What is Experiential Learning?, 1990) προτείνουν

τέσσερα στάδια για την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης:

- Τη σχεδίαση της θεωρητικής βάσης (τη στοχοθεσία, την επιλογή δραστηριοτήτων), έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα επιθυμητό πλαίσιο, στο οποίο θα δράσει ο εκπαιδευόμενος.
- Τη διεξαγωγή, κατά την οποία το χρονοδιάγραμμα που έχει τεθεί στο στάδιο της σχεδίασης μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε να μην διαταραχθεί το ευνοϊκό κλίμα για τον εκπαιδευόμενο.
- Την αξιολόγηση, η οποία ενώ γίνεται από τον εκπαιδευτή, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει την πορεία της μάθησής του και να παρουσιάσει τα αποτελέσματά της.
- Την ανατροφοδότηση, η οποία πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη τη διαδικασία της μάθησης, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα της αποτυχίας. Η μέθοδος της βιωματικής μάθησης συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να μαθαίνει και μέσω των σφαλμάτων του.



*Εικόνα 1: Διαδικασία βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με τους Wolfe and Byrne
Πηγή: (Gentry, What is Experiential Learning?, 1990)*

Τα στάδια που προαναφέρθηκαν κατά την βιωματική μάθηση, εφαρμόζονται συνεχώς, σε μια κυκλική επανάληψη, όπως φαίνεται στην εικόνα 1 (Gentry, What is Experiential Learning?, 1990). Το κυκλικό αυτό σχήμα και η βιωματική συνέχεια, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μάθηση, με τη βιωματική μέθοδο, είναι ένας συνεχής μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση, η οποία αναδημιουργείται συνεχώς, δίχως να είναι μια ολοκληρωμένη οντότητα, που πρέπει να συλλάβει ο εκπαιδευόμενος (Kolb, 1984).

Στη βιωματική μάθηση, συμβάλλει η επαυξημένη πραγματικότητα, καθώς εμπλουτίζει συστήματα προσομοίωσης για την απόκτηση εμπειριών, συνδυάζοντας πραγματικά περιβάλλοντα και χειριστήρια με εικονικά αναμενόμενα αποτελέσματα των χειρισμών αυτών, χωρίς να υπάρχουν δυσάρεστα αποτελέσματα ή κίνδυνοι από λανθασμένους χειρισμούς. Αυτό που τελικά προσφέρει η επαυξημένη πραγματικότητα είναι η πρόκληση νέων εμπειριών, οι οποίες μπορούν να μετασχηματιστούν σε γνώση για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων (Czarnecki & Czarnecki, 2017).

Οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας συμβάλλουν στην εξατομικευμένη μάθηση, αφού ο κάθε χρήστης μπορεί να χειριστεί μεμονωμένα την εφαρμογή, και να την

χειριστεί προοδευτικά με το δικό του ρυθμό. Η δυνατότητα αυτή βοηθά να ξεπεραστεί, σε ένα βαθμό, το διαφορετικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων μιας ομάδας. Από την άλλη, με την ανάπτυξη εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας πολλαπλών χρηστών γίνεται εφικτή η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργατικότητας (Wagner, Pintaric, & Ledermann, 2004).

Επαυξημένη πραγματικότητα σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) δεν είναι ένα ακόμη μάθημα, αλλά μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία που διαποτίζει όλα τα μαθήματα και περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες, που σκοπό έχουν αν ενεργοποιήσουν ουσιαστικά τον μαθητή. Η ΠΕ μπορεί να είναι μια δημιουργική παιδαγωγική παρέμβαση. Με την ΠΕ το σχολικό πρόγραμμα γίνεται πιο ενεργητικό, πιο βιωματικό και επομένως, πιο ελκυστικό στους μαθητές. Οι εμπλεκόμενοι στα προγράμματά της έχουν υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή. Γι' αυτόν το λόγο, οι εκπαιδευτικοί που γνώρισαν τη φιλοσοφία, τις αρχές και τους στόχους της ΠΕ, υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό και πίστη τον θεσμό και υλοποίησαν μεγάλο και σημαντικό αριθμό προγραμμάτων σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, από τις πρώτες κινήσεις περί ΠΕ στην Ελλάδα μέχρι και στις μέρες μας.

Κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ΠΕ γίνεται επιλογή των κατάλληλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες και θα εφαρμοσθούν κατά τα στάδια της εξέλιξής του. Ένα πρόγραμμα ΠΕ θα μπορούσαμε να πούμε ότι:

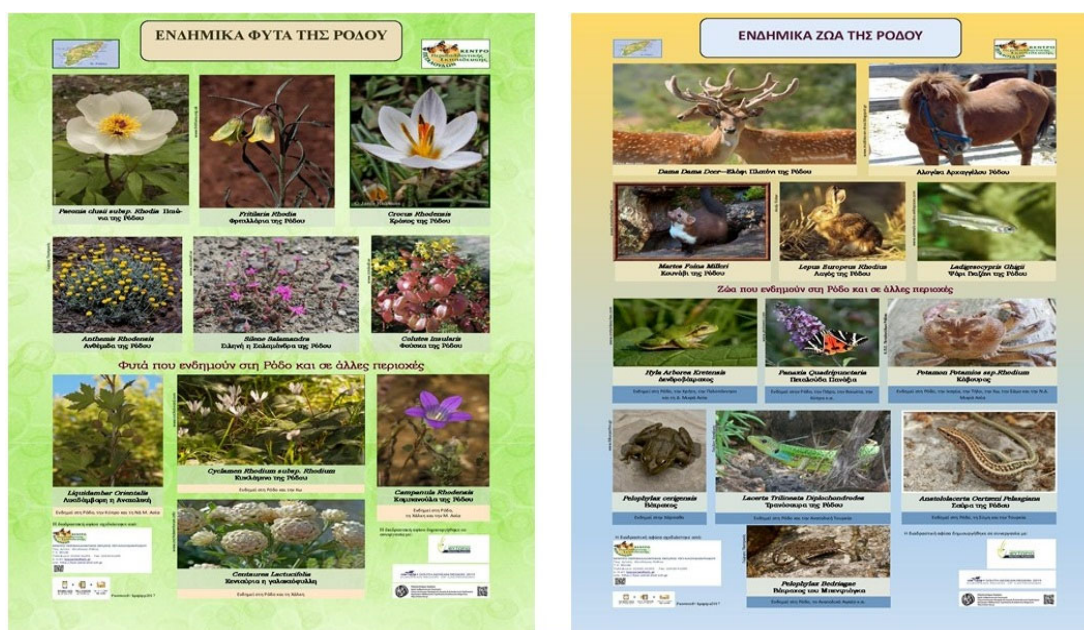
- Είναι μια σύνθεση δραστηριοτήτων (δεν είναι ένα μάθημα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, όμως έχει όλα τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, δηλαδή στόχους, αντικείμενο έρευνας, αξιολόγηση κ.λπ.).
- Είναι εντός του αναλυτικού προγράμματος, αλλά εκτός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.
- Σχεδιάζεται από την παιδαγωγική ομάδα και την ομάδα των μαθητών.
- Δομείται γύρω από σκοπούς και στόχους της ΠΕ.
- Υλοποιείται μέσω μεθόδων και τεχνικών.
- Έχει ένα σχέδιο δράσης με σκοπό τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή.

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα τα οποία διαπραγματεύονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κρίνεται αναγκαίο:

- Να σχετίζονται με την άμεση και καθημερινή εμπειρία των μαθητών ή τουλάχιστον, να είναι εφικτή η προσέγγισή τους από τα παιδιά.
- Να είναι ικανά να έλκουν την προσοχή των μαθητών.
- Να υπάρχει η δυνατότητα επέμβασης και παρέμβασης των μαθητών, ώστε να μετριάσουν ή να επιλύσουν την όποια υφιστάμενη κατάσταση.
- Να μην υπάρχουν γνωστές, απόλυτα σωστές λύσεις.

Η διαδραστική αφήσα επαυξημένης πραγματικότητας του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων

Ρόδου (εικόνα 2) έχει ως θέμα τα ενδημικά φυτά και ζώα της Ρόδου και αποτελεί μια διδακτική πρόταση στον χώρο των φυσικών επιστημών γενικότερα, και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/εκπαιδευσης για την Αειφορία ειδικότερα. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση έχει αξιολογηθεί πειραματικά αφενός ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα της και αφετέρου ως προς την ευχρηστία της. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται με τη μορφή ενός πλήρους διδακτικού σεναρίου, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος των ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ όσο και σαν μια δραστηριότητα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης εκτός του σχολικού χώρου. Η συγκεκριμένη πρόταση προσθέτει τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός αξιολογημένου, σύγχρονου και άμεσα διαθέσιμου προς αξιοποίηση εκπαιδευτικού εργαλείου.



Εικόνα 2: Η διαδραστική αφίσα AR με ενδημικά φυτά & ζώα της Ρόδου

Η λειτουργία της διαδραστικής αφίσας του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων βασίζεται στην συμμετοχή μαθητικών ομάδων που συγκεντρώνουν σε πρώτη φάση υλικό σε ηλεκτρονική μορφή για τα φυτά και ζώα που ενδημούν στο νησί της Ρόδου. Με το υλικό αυτό αναλαμβάνει η Παιδαγωγική Ομάδα του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων να εμπλουτίσει την συμβατική αφίσα με τα αντίστοιχα ενδημικά φυτά και ζώα της Ρόδου. Η ψηφιακή πληροφορία ενσωματώθηκε στην αφίσα με την αξιοποίηση του λογισμικού επαυξημένης πραγματικότητας Blippar (www.blippar.com). Η εφαρμογή χρησιμοποιεί την τεχνολογία της αναγνώρισης εικόνας για να εκκινήσει την ψηφιακή πληροφορία που επιλέχθηκε από τον χρήστη, συγκρίνοντας τη φωτογραφία του φυσικού αντικειμένου από την κάμερα της συσκευής με φωτογραφίες από μια βάση δεδομένων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Έτσι, εμφανίζονται ψηφιακά εικονίδια, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα στον χρήστη να αλληλοεπιδράσει άμεσα με τη συσκευή ελέγχοντας συνειδητά (μέσα από τις επιλογές του) τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί ή τις πληροφορίες που θα ανασύρει (εικόνα 3).



Εικόνα 3: Τα ψηφιακά εικονίδια από τη σάρωση της σχετικής εικόνας

Ένα από τα πλεονεκτήματα που παρέχει η διαδραστική αφίσα AR στους χρήστες είναι η δυνατότητα να βιώσουν εμπειρίες που στο φυσικό περιβάλλον έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια. Για παράδειγμα, ο κύκλος ζωής διαφόρων ζώων, η παρατήρηση φυτών με διαφορετικές στιγμές ανθοφορίας κ.λπ., που δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν συνολικά σε μια χρονική στιγμή. Επίσης, το πληροφοριακό υλικό της διαδραστικής αφίσας AR είναι προσαρμόσιμο ανάλογα με το προφίλ των χρηστών της, καθιστώντας εφικτή τη χρήση της τόσο σε μορφές τυπικής όσο και άτυπης μάθησης (π.χ. κοιλάδα των πεταλούδων), με εκπαιδευτικούς ή ψυχαγωγικούς σκοπούς.

Η διαδραστική αφίσα AR μπορεί να αξιοποιηθεί αφενός από το ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ο βιότοπος της κοιλάδας των πεταλούδων» και αφετέρου ως ενημερωτικό υλικό/μαθησιακό εργαλείο από τις σχολικές μονάδες της Ρόδου. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τα διδακτικά γνωστικά αντικείμενα, συμβάλλοντας στη σύνδεση της γνώσης που οικοδομείται με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι, η γνώση αποκτά νόημα και πεδίο εφαρμογής στην καθημερινή δραστηριότητα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 1988). Για τη διεξαγωγή της δράσης προτείνεται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι συμμετέχοντες μπορούν να χωριστούν σε τριμελείς ομάδες και να οριστούν ρόλοι για κάθε μέλος. Οι ρόλοι είναι καλό να εναλλάσσονται, ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να χειριστούν την ψηφιακή συσκευή. Ενδεικτικά, προτείνονται οι ρόλοι του χειριστή της συσκευής, του καταγραφέα των ανασυρόμενων πληροφοριών και του συντονιστή της αναζήτησης. Κάθε ομάδα θα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον μια ψηφιακή συσκευή. Αρχικά, θα πρέπει να αφιερωθεί χρόνος για τη λήψη από το διαδίκτυο και την εγκατάσταση της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας, καθώς και για την εξοικείωση με τη χρήση της. Στη συνέχεια, μπορούν να δοθούν τα σχετικά φύλλα εργασίας για τα ενδημικά φυτά και ζώα της Ρόδου κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό και να ζητηθεί από τις ομάδες να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Στον χώρο που εξελίσσεται η δραστηριότητα θα τοποθετηθεί η έντυπη έκδοση της διαδραστικής αφίσας AR και οι μαθητές θα εστιάζουν με την κάμερα του

έξυπνου κινητού ή της ταμπλέτας στην φωτογραφία του ζώου ή του φυτού που μελετούν. Στην οθόνη της συσκευής θα εμφανίζονται ψηφιακά εικονίδια (εικόνα 3), τα οποία θα παραπέμπουν σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης. Έτσι, είναι δυνατή (κατά την κρίση των μαθητών) η επιλογή της πηγής που θα διερευνηθεί.

Η διαδραστική αφίσα AR με τα ενδημικά φυτά και ζώα της Ρόδου είναι τοποθετημένη σε επιλεγμένα σημεία της κοιλάδας των πεταλούδων της Ρόδου για τη χρήση της ως μέσο πληροφόρησης του κοινού που επισκέπτεται την κοιλάδα και θέλει να μάθει πληροφορίες για τον βióτοπο, τη χλωρίδα και την πανίδα που ενδημεί στο νησί της Ρόδου. Στο μέλλον, το περιεχόμενο των πληροφοριών που θα παρέχονται μέσα από την διαδραστική αφίσα AR θα είναι μεταφρασμένο σε αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά και ρωσικά με μέριμνα από τον δήμο Ρόδου για τους επισκέπτες της κοιλάδας.

Επιπλέον η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει την αναγκαιότητα σύνδεσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τον Τουρισμό μέσα από τις συνιστώσες της Αειφόρου Ανάπτυξης που είναι το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία, αφού ο τουρισμός μπορεί να αποτελέσει μία γέφυρα μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και προστασίας του περιβάλλοντος με αφορμή την κοιλάδα των πεταλούδων της Ρόδου. Εξάλλου, οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης είναι: η εκπαίδευση - παιδεία, οι αποτελεσματικοί θεσμοί, η κατάλληλη τεχνολογία και η υπεύθυνη επιστήμη. Τέλος, η εμπειρία από την εφαρμογή της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας αποτέλεσε την αφορμή για τη δημιουργία ενός μαζικού ανοικτού διαδικτυακού μαθήματος (MOOC), ειδικά σχεδιασμένου για μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, με στόχο τη διάχυση της τεχνογνωσίας και της περίπτωσης του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η αξιοποίηση της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προστασία και ανάδειξη της φυσικής κληρονομιάς, μέσα από την δημιουργία μιας διαδραστικής αφίσας AR για τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος του ΚΕΠΕΑ/ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου. Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και προοπτικές εξέλιξης, καθώς οι προσπάθειες που παρουσιάστηκαν βρίσκονται ακόμη σε αρχικό στάδιο και σχεδιάζεται μια συνολική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη χρήση τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία αποτελεί αφορμή για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων με φορητές συσκευές σε συνδυασμό με επαυξημένη πραγματικότητα σε πεδία δράσεων βιώσιμης ανάπτυξης, προστασίας και ανάδειξης της φυσικής κληρονομιάς.

Αναγνωρίσεις - Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή χρηματοδοτήθηκε από την ερευνητική υποδομή [e-Aegean R&D Network] του Πανεπιστημίου Αιγαίου με κωδικό MIS 5046494, στο πλαίσιο της δράσης “Περιφερειακή Αριστεία” του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία”. Η δράση συγχρηματοδοτείται από το

Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) και το Ελληνικό Κράτος (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης 2014-2020). Ευχαριστούμε θερμά όλους τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, τους συνεργάτες και τις συνεργάτιδες των δράσεων και τους/τις εκπαιδευτικούς που συνδιαμόρφωσαν το πλαίσιο και την πορεία του έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Azuma, R., Billinghurst, M., & Klinker, G. (2011). *Special section on mobile augmented reality*. Computers & Graphics, 35(4), 34-47
- Bidin, S., & Ziden, A. A. (2013). *Adoption and Application of Mobile Learning in the Education Industry*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90, 720–729. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.145
- Czarnecki, B., & Czarnecki, T. (2017). *Is Augmented Reality a Source of New Types of Knowledge?* Στο J. M. Ariso, Augmented Reality (σσ. 151 - 170). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Hemmelskamp, J., & Brockmann, K. L. (1997). *Environmental labels—the German ‘Blue Angel’*. Futures, 29(1), 67-76
- Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). *Teaching Curriculum with Technology: Enhancing Children’s Technological Competence During Early Childhood*. Early Childhood Education Journal, 31(3), 207–216. doi: 10.1023/b:ecj.0000012315.64687.ee
- Johnson, L. F., Levine, A., Smith, R. S., & Haywood, K. (2010). *Key emerging technologies for postsecondary education*. Education Digest, 76, 34–38
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lasica, I. E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Katzis, K. (2020). Augmented reality in lower secondary education: A teacher professional development program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*, 10(4), 121.
- Lavallée, S., & Plouffe, S. (2004). *The ecolabel and sustainable development*. The International Journal of Life Cycle Assessment, 9(6), 349-354.
- Pitsikalis, S., Lasica, I.E., Kostas, A. & Vitsilaki, C. (2022). Integrating Augmented Reality into Education and Training: Remarks and Insights from a Five-Year Experience in the field, EDULEARN22 Proceedings, pp. 1565-1571.

- Tang, K. S., Cheng, D. L., Mi, E., & Greenberg, P. B. (2020). Augmented reality in medical education: a systematic review. *Canadian medical education journal*, 11(1), e81.
- Wagner, D., Pintaric, T., & Ledermann, F. (2004, 01). *TU WIEN*. Ανάκτηση από <https://www.ims.tuwien.ac.at/projects/invisible-train>
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκης, Ε. (1988). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2017). *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη γενική και ειδική εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 995–1019. <https://doi.org/10.12681/edusc.994>
- Παπαδοπούλου, Δ. (2022). *Ανάπτυξη Εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας Για Αρχαιολογικούς Χώρους*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
- Φωκίδης, Ε., & Φωνιαδάκης, Ι. (2017). *TABLETS, ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*. E-Journal of Science & Technology, 12(3), 7–23. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/318185455_Tablets_Epauxemene_Prag

Η Ελλάδα μέσα από το διαφημιστικό λόγο Μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Τσάπρα Κωνσταντία, Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της καλλιέργειας των πολυγραμματισμών, όπου οι μαθητές/ριες ασκούνται στην πρόσληψη πληροφοριών που αφορούν στην προβολή της χώρας μας στο εξωτερικό μέσω πολυτροπικού τουριστικού υλικού του επίσημου τουριστικού φορέα της χώρας μας (ΕΟΤ) από το δημοφιλές κανάλι του YouTube. Οι μαθητές/ριες παρατηρούν τις εικόνες, ελέγχουν τα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού τύπου και είδους, σημειώνουν τους κυρίαρχους λόγους, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσουν και να προσλάβουν κριτικά το διαφημιστικό σποτ και στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία τους, προβαίνουν στο μετασχηματισμό του περιεχομένου και αξιολογούν το έργο τους. Οι μαθητές/ριες ασκούνται σε διάφορα κειμενικά είδη (δημιουργία αφίσας με διαφημιστικό μήνυμα, τουριστικού οδηγού, κείμενο οδηγιών, ανάπτυξη παραγράφου), καλλιεργώντας τον κριτικό και οπτικό γραμματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελλ, γλώσσα, Πολυγραμματισμοί, Διαφήμιση, Τουρισμός, ΤΠΕ.

Abstract

This article is a didactic approach to the course of the modern Greek language in the context of the cultivation of multiliteracies, where the students are trained to receive information related to the promotion of our country abroad through multimodal tourist material of the official tourist agency of our country (EOT) from the popular YouTube channel. The students observe the images, check the characteristics of each textual type and genre, note the dominant reasons, in order to be able to evaluate and critically hire the advertising spot and then, using their knowledge and experience, proceed in the transformation of its content and its evaluation. Students practice in various textual genres (creating a poster with an advertising message, tourist guide, text of instructions, developing a paragraph), cultivating critical and visual literacy.

Key-words: Neo-Greek, language, Multiliteracies, Advertising, Tourism, ICT.

Εισαγωγή- Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια διδακτική πρόταση που αποσκοπεί στην αναζήτηση και αναγνώριση της ταυτότητας της Ελλάδας από το μαθητικό δυναμικό, όπως κατασκευάζεται μέσα από τον διαφημιστικό λόγο του Εθνικού Οργανισμού Τουρισμού, εστιάζοντας στις τεχνικές του λόγου που αναπτύσσονται στο πολυμεσικό περιβάλλον του διαδικτύου. Οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν την κριτική γλωσσική επίγνωση μέσα από την εξοικείωσή τους με τους πολυγραμματισμούς για την αναγνώριση της γραμματικής

της εικόνας παράλληλα με τη γραμματική της γλώσσας (Βάζου, 2016: 230). Συγκεκριμένα, η διδακτική αξιοποίησή των πολυγραμματισμών (multiliteracies) (Kalantzis & Cope, 2001) στοχεύει στην παραγωγή και διάχυση του νοήματος μέσα από τους κειμενικούς πόρους - προφορικό, γραπτό λόγο, γραμματοσειρές, σχήματα, χρώματα, μορφοσυντακτικές δομές, κειμενικά είδη κλπ (Μιχάλης, 2020:38-39)- της ψηφιακής πραγματικότητας, όπου η πολυτροπικότητα και η διακειμενικότητα εμπλέκονται δυναμικά με τα στοιχεία της προθετικότητας και της τροπικότητας του συγγραφέα (ανα)-παράγοντας έναν νέο ρευστό, υβριδικό τύπο κειμένων. Ο παραδοσιακός έντυπος λόγος αντικαθίσταται πλέον από την παντοδυναμία του πολυτροπικού κειμενικού είδους, που εστιάζει στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (Kress 2000: 179-199), κατασκευάζοντας, αναπλαισιώνοντας, αναπαράγοντας με τρόπο καθόλου ουδέτερο ταυτότητες, πεποιθήσεις, στάσεις, μεταφέροντας στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας της σύγχρονης εποχής.

Παράλληλα, αξιοσημείωτη χαρακτηρίζεται και η ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού στη συνείδηση των μαθητών/ριών, η ικανότητά τους να σχετίζουν τις εικόνες με τα νοήματα που δημιουργούνται πέρα από αυτές, δηλαδή να μην περιορίζονται στην απλή κατανόηση μιας εικόνας αλλά να σκέφτονται και να μαθαίνουν μέσα από την εικόνα (Ανγκερίνου, 2010). Οι Kress και van Leeuwen (1996) κάνουν λόγο για την κυριαρχία της εικόνας στην ψηφιακή εποχή, την επικράτηση της οπτικής γλώσσας και τη διάχυση της τεχνολογίας των εικόνων, που ασκούν μια κανονική επιρροή στην οπτική επικοινωνία, δομώντας τον οπτικό λόγο στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του κόσμου που τον περιβάλλει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές και μαθήτριες μέσα από την αναγνώριση των κυρίαρχων λόγων (discourses) που προβάλλονται σε καθορισμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, εξασκούνται στον προσδιορισμό των ταυτοτήτων (Μιχάλης, 2020:33-35), αποκωδικοποιούν, κατανοούν τους σημειωτικούς πόρους των πολυτροπικών κειμένων, αξιοποιώντας τη σύγχρονη επικοινωνιακή πραγματικότητα (Κουτσογιάννης 2010: 91-92, 97), ώστε να είναι σε θέση να αναζητούν, να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν την πιο σύνθετη ιδεολογία που διαπερνά το κείμενο, ως μια ανθρώπινη, κυρίως γλωσσική, κατασκευή που βρίσκεται σε διαρκή διαπραγμάτευση και μεταβολή (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2017: 192-193).

Η διδακτική αξιοποίηση του παρόντος σεναρίου βασίζεται επιπλέον στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση του γλωσσικού υλικού, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/ριών σε αυθεντικές ή προσομοιωμένες πρακτικές επικοινωνίας (Μήτσης, 2004:31), όπου τα γλωσσικά φαινόμενα εξετάζονται μέσα από συγκεκριμένα κείμενα (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999) λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/ριών στους οποίους απευθύνονται, την παραγωγή κειμένων σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και συμφραστικά πλαίσια. Τέλος, δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι/ες συν-οικοδομούν τη γνώση τους με τους άλλους με τρόπο ενεργητικό σε ένα συνεργατικό περιβάλλον (Holmes et.al. 2001), στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας μέσα από τη δημιουργία μαθητικών ομάδων, που

συνεργάζονται για το σχεδιασμό, την παραγωγή και την αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας 2008: 16).

Στόχοι της διδακτικής πρότασης

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται οι μαθητές/ριες:

- Να εξασκηθούν στον οπτικό, κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς, ανιχνεύοντας τους συμβολισμούς των πολυτροπικών κειμένων (διαφημιστικό σποτ).
- Να συνδιαλλαγούν με το κείμενο και την εικόνα που το συνοδεύει, ερμηνεύοντας τους συνδυασμούς εικόνων και κειμενικών ειδών για την κατασκευή της ταυτότητας της Ελλάδας ως τουριστικού προορισμού.
- Να αξιολογήσουν τις πληροφορίες του πολυτροπικού κειμένου, συνδέοντάς τις με την προθετικότητα του συγγραφέα.
- Να κατανοήσουν τους διαφορετικούς κειμενικούς τύπους που ενσωματώνει ένα διαφημιστικό σποτ ως προς τις ενέργειες, τις ιδέες, τη στάση των προσώπων (τροπικότητα).
- Να λειτουργήσουν ως κριτικοί αναγνώστες/ριες απέναντι στα προβαλλόμενα χαρακτηριστικά-στερεότυπα της χώρας μας.
- Να συνεργαστούν για τη δημιουργία-μετασχηματισμό ενός νέου κειμένου (ψηφιακής αφίσας, τουριστικού οδηγού, ηχητικού μηνύματος), αξιοποιώντας τη γνώση που έχουν κατακτήσει.
- Να είναι σε θέση να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν το παραγόμενο από τους/ις ίδιους/ες κείμενο.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Στην προτεινόμενη δραστηριότητα οι μαθητές και μαθήτριες έρχονται σε επαφή με το κειμενικό είδος της τηλεοπτικής διαφήμισης: αρχικά, καταγράφουν πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα της Ελλάδας ως τουριστικού προορισμού, όπως προβάλλεται παγκοσμίως, και στη συνέχεια συγκεντρώνουν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία της δομής του διαφημιστικού λόγου. Στο τέλος, καλούνται να εμπλακούν σε δραστηριότητες παραγωγής διαφημιστικού λόγου σε μορφή ψηφιακής αφίσας, και ψηφιακού τουριστικού οδηγού. **Χώρος:** εργαστήριο Η/Υ (εφόσον η πρόταση υλοποιηθεί ομαδοσυνεργατικά) ή αίθουσα διδασκαλίας (με προαπαιτούμενο Η/Υ, πρόσβαση στο διαδίκτυο, σύστημα προτζέκτορα για την προβολή του διαφημιστικού μηνύματος)

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Η πορεία διδασκαλίας της πρόσληψης και παραγωγής ενός πολυτροπικού κειμένου πραγματοποιείται στα εξής στάδια:

Πρώτο στάδιο- προ αναγνωστικό (Τοποθετημένη πρακτική)

Οι μαθητές/ριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 μαθητών, προκειμένου να εργαστούν στην πρόσληψη ενός πολυτροπικού κειμένου (διαφημιστικό σποτ). Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοινώνει το κειμενικό είδος του διαφημιστικού σποτ και τον τίτλο του «*Greece | You Will Want To Stay Forever: Ελλάδα/ θα θέλεις να μείνεις για πάντα*», που προβάλλεται στη δημοφιλή πλατφόρμα του youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=JgJGX3ldxOg>) από τον φορέα VisitGreece του ΕΟΤ. Το περιεχόμενο της διαφήμισης αναφέρεται σε στοιχεία των καλοκαιρινών διακοπών (νησιά, θάλασσα, ελληνική φιλοξενία, ήλιος, καλοκαίρι), τα οποία αποτελούν και μέρος της εμπειρίας των παιδιών. Παράλληλα, διερευνώνται οι προσδοκίες του μαθητικού κοινού ως προς τον τίτλο της διαφήμισης, τους/ις πιθανούς/ές αποδέκτες/ριες της και την ταυτότητα του κειμένου.

Δεύτερο στάδιο- Κυρίως αναγνωστικό (Ανοιχτή διδασκαλία)

Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές/ριες καλούνται να «μελετήσουν» το πολυτροπικό κείμενο με συγκεκριμένους αναγνωστικούς στόχους που καθορίζονται από τις δραστηριότητες του συνοδευτικού φύλλου εργασίας, όπως ο εντοπισμός του θέματος και της θέσης του αφηγητή, ο σχολιασμός επιλεγμένων εικόνων, ο σχολιασμός της κυρίαρχης ιδεολογίας για την εικόνα της Ελλάδας, η αναγνώριση των προβαλλόμενων στερεοτυπικών χαρακτηριστικών της χώρας μας, ο ρόλος-μαρτυρία του αφηγητή, η ανάλυση του κειμένου παρότρυνσης, η αλληλεπίδραση λόγου και εικόνας, η ανίχνευση και ανάλυση των σημασιολογικών και λεξιγραμματικών στοιχείων, η αναγνώριση και ταξινόμηση χαρακτηριστικών του τουριστικού και διαφημιστικού λόγου.

Τρίτο στάδιο (Κριτική πλαισίωση)

Οι μαθητές και μαθήτριες παραμένουν χωρισμένοι/ες σε ομάδες και επιλέγουν από την επίσημη ιστοσελίδα του εθνικού φορέα του ΕΟΤ <http://www.gnto.gov.gr/el/posters?page=1#ad-image-56> μια διαφημιστική αφίσα από οποιαδήποτε χρονική περίοδο επιθυμούν, που προσκαλεί τους τουρίστες να την επισκεφθούν. Τα παιδιά, αφού την παρατηρήσουν, καλούνται να συμπληρώσουν τον τίτλο και ένα σώμα κειμένου: λογότυπο, μορφή κεντρικού μηνύματος προσέχοντας την στίξη, τη γραμματοσειρά, την έγκλιση, τη σύνδεση των προτάσεων.

Τέταρτο στάδιο- Μετα-αναγνωστικό (μετασχηματιστική πρακτική)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε δραστηριότητα δημιουργίας τουριστικού οδηγού για το νησί της Ρόδου (σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο) και επιλέγουν την πλατφόρμα διαμοιρασμού του υλικού τους μεταξύ των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδων, youtube, βασιζόμενοι/ες στις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους. Έτσι τους/τις δίνεται η ευκαιρία να κατασκευάσουν και να προβάλουν την εικόνα της περιοχής τους μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, να επιλέξουν το

οπτικοακουστικό υλικό της αρεσκείας τους και να δημιουργήσουν το λογότυπο που πρεσβεύει τους στόχους και τις επιδιώξεις τους.

Μετά την παραγωγή λόγου, οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να αξιολογήσουν το κείμενο που δημιούργησαν ομαδικά, με στόχο την παρατήρηση και διόρθωση λαθών σε επίπεδο δομής, έκφρασης, περιεχομένου, εμφάνισης, επικοινωνιακού πλαισίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η διδακτική ώρα

1^η δραστηριότητα (περίπου 5')

Προτού παρακολουθήσετε το βίντεο, να παρατηρήσετε τον τίτλο, τον φορέα που το δημιούργησε, τον δίαυλο επικοινωνίας μέσω του οποίου διαμοιράζεται και τον χρόνο δημοσίευσής του. Στη συνέχεια να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι υποθέτετε για το θέμα του κειμένου;
- Τι μπορεί να σημαίνει ο τίτλος;

2^η δραστηριότητα (περίπου 15')

Να παρακολουθήσετε το διαφημιστικό σποτ (μπορείτε να επιλέξετε ελληνικούς υπό-τιτλους) τμηματικά και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

<https://www.youtube.com/watch?v=JgJGX3ldxOg>

Να συμπληρώσετε τον πίνακα:

Ποιο είναι το θέμα το κειμένου;	
Ποια είναι η θέση του αφηγητή; Τι προτρέπει τους/ις αποδέκτες/ριες του διαφημιστικού μηνύματος;	
Σε ποιους/ες απευθύνεται το κείμενο;	

Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο στόχος του αφηγητή;	
---	--

3^η δραστηριότητα (περίπου 5')

Ποια ταυτότητα της Ελλάδας κατασκευάζουν οι εικόνες και ο λόγος της διαφήμισης που μόλις παρακολουθήσατε; Να σημειώσετε με ✓ τα στοιχεία από τον πίνακα.

Ελλάδα - προορισμός για όλες τις εποχές	
Καλοκαίρι, ήλιος, θάλασσα	
Φιλοξενία	
Αρχαίος πολιτισμός	
Μουσεία	
Γαστρονομία	
Ηρεμία	
Τοπία	
Ελλάδα=σπίτι	

Να συζητήσετε στην ολομέλεια τις απαντήσεις σας.

2^η διδακτική ώρα

4^η δραστηριότητα (περίπου 15')

Να απαντήσετε σύντομα στις ερωτήσεις:

- ✓ Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο αφηγητής της ιστορίας είναι αλλοεθνής (αυστριακής καταγωγής;). Σε τι θα διαφοροποιούνταν η ιστορία, εάν ακουγόταν από κάποιο ντόπιο Έλληνα;
- ✓ Ποια εικόνα της διαφήμισης σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση; Με ποια εικόνα της Ελλάδας ταυτίζεστε;
- ✓ Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο ΕΟΤ που αποτελεί εθνικό φορέα χρησιμοποιεί την πλατφόρμα του youtube, για να προβάλει την εικόνα της χώρας;
- ✓ Ο αφηγητής φαίνεται να συζητά, να διαλέγεται με κάποιον/α. Να αναφέρετε λέξεις/φράσεις του κειμένου που επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό.

5^η δραστηριότητα (περίπου 5')

Να αντιστοιχήσετε τους κειμενικούς τύπους της στήλης Α με το λόγο του αφηγητή στη στήλη Β.

ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΤΥΠΟΙ	ΛΟΓΟΣ ΑΦΗΓΗΤΗ
Περιγραφή	Με το που πας στην Ελλάδα, θα θέλεις να μείνεις για πάντα. Είναι αυτό το συναίσθημα.
Αφήγηση	Και όλη αυτή η θάλασσα, ο ήλιος, το λευκό, μικρά σπιτάκια παντού.
Επιχείρημα	Ήτα το 2013 που έπαθα υπερκόπωση κι έτσι πήρα ένα αεροπλάνο με προορισμό την Ελλάδα. Από τη στιγμή που πάτησα το πόδι μου στην Ελλάδα, κάτι περίεργο συνέβη.

Να συζητήσετε στην ολομέλεια τις απαντήσεις σας.

Κατ' οίκον εργασία: Ποιο είναι το μήνυμα του πολυτροπικού κειμένου; Συμφωνεί ή διαφωνεί με την εικόνα που προβάλλεται στο βίντεο που μόλις παρακολουθήσατε; Να αναπτύξετε την άποψή σας σε μια παράγραφο 50-60λ αιτιολογώντας την άποψή σας.

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2216/Neoelliniki-Glossa_G-Gymnasiou_html-empl/indexb_1.html



3^η διδακτική ώρα/ 4^η διδακτική ώρα

6^η δραστηριότητα – Μεταναγνωστικό στάδιο (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει τη δημιουργία αφίσας ή τουριστικού οδηγού.

1. Να δημιουργήσετε αφίσες, όπου θα αποτυπώσετε την δική σας ιδέα/ εικόνα για τη Ρόδο. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε το λογότυπο (τίτλο) και στο σώμα κειμένων να αναφέρετε σύντομα λόγους-επιχειρήματα που να συμπληρώνουν την εικόνα. Ο στόχος σας είναι:

α)η αφίσα να είναι ελκυστική στον δέκτη

β) να πείθει ως προς τον στόχο της (προβολή του νησιού στο εξωτερικό)

Μεγάλη σημασία να δώσετε στην επιλογή της γραμματοσειράς, στον τίτλο (να προτιμήσετε σύντομη ΟΦ ή ΡΦ με προστακτική έγκλιση), στο μήνυμα του κυρίως σώματος κειμένου, γιατί δηλαδή να επιλέξει κάποιος/α τη Ρόδο ως ταξιδιωτικό προορισμό. Ο λόγος να είναι απλός, το ύφος οικείο, φιλικό, οι προτάσεις να συνδέονται παρατακτικά ή με ασύνδετο σχήμα.

2. Να δημιουργήσετε έναν ψηφιακό τουριστικό οδηγό για το νησί της Ρόδου (ή άλλο ταξιδιωτικό προορισμό), διαμορφώνοντας απλές και βοηθητικές οδηγίες, που θα απευθύνεται στους/ις συμμαθητές/ριες σας από σχολεία της Ελλάδας ή του εξωτερικού, προτρέποντάς τους/τες να την επισκεφθούν.

Πέρα από το γ' ενικό πρόσωπο, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το β' ενικό ή πληθυντικό πρόσωπο, εφόσον απευθύνεστε σε έφηβους/ες συμμαθητές/ριες και φωτογραφίες-βίντεο του νησιού της Ρόδου από την προσωπική σας συλλογή.

Ο ταξιδιωτικός οδηγός πρέπει να παρέχει πληροφορίες ως προς: σημαντικά σημεία της πόλης της Ρόδου, παραλίες που αξίζει κάποιος να επισκεφτεί, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, παραδοσιακά χωριά, δραστηριότητες που παρέχονται για νέους/ες, βυζαντινά κάστρα, θρησκευτικούς προορισμούς, εκδηλώσεις-πανηγύρια, γαστρονομικές προτάσεις, διασκέδαση, χάρτη του νησιού, χρήσιμα τηλέφωνα.

Ένα ολιγόλεπτο ηχητικό μήνυμα μπορεί να συνοδεύει τον τουριστικό οδηγό, όπου θα αναφέρετε στοιχεία της ταυτότητάς σας, το κοινό στο οποίο απευθύνεστε και το στόχο της εργασίας σας.

Η κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει 2-3 τομείς προβολής του νησιού.

Ο τουριστικός οδηγός σας θα κοινοποιηθεί σε μέσα δικτύωσης, στην ιστοσελίδα του σχολείου και στον τοπικό Τύπο.

Να αξιολογήσετε το κείμενο που δημιουργήσατε ομαδικά, παρατηρώντας και διορθώνοντας αβλεψίες σε επίπεδο δομής (οργάνωση λόγου στο πλαίσιο του κειμενικού τύπου της διαφήμισης και του τουριστικού οδηγού), έκφρασης, περιεχομένου (πληρότητα πληροφοριών), εμφάνισης, επικοινωνιακού πλαισίου.

Βιβλιογραφία – Δακτυλογραφία

- Archakis, A. & Tsakona, V.(2017). Taftotites, Afigiseis kai Glossiki Ekpai-defsi. Athina: Patakis.
- Avgerinou, M.D. & Pettersson, R. (2010). Toward a cohesive theory of visual literacy. Στο M. D. Avgerinou, R. E. Griffin, & P. Search (eds.), Critically engaging the digital learner in visual worlds and virtual environments. Selected readings of the 2010 IVLA Conference.
- Georgakopoulou A. & Goutsos D (1999). Keimeno kai Epikoinonia. Athina: Elli-nika grammata. Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί στο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Koutsogiannis, D. (2017). Glossiki Didaskalia Chthes Simera Avrio. Thessaloniki: INS.
- Kress, G. (2000). Multimodality. *The New London Group, Multiliteracies: Literacy learning and Design of Social Futures*, London and New York: Routledge.
- Matsangouras, I. G. (2008). Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina: Grigoris.
- Mitsis, N. (2004). I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikoinoniakis prosengisis. Athina: Gutenberg.
- Michalis, A. (2020). Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi. Athina: Gutenberg.
- Vazou, E. (2018). Diadiktyaki diafimisi kai kataskefi touristikon proorismon. I periptosi tou Ellinikou Organismou Tourismou. Didaktoriki diatrivi, Thessaloniki.

Σενάριο Διδασκαλίας – Εισαγωγή στην Ρομποτική με τη Μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης στο Δημοτικό

Τσώνης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ., Μ.Σc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο για τον προγραμματισμό – ρομποτική του μαθήματος ΤΠΕ στο δημοτικό με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης. Αποτελεί ενότητα του μαθήματος ΤΠΕ στις Ε, ΣΤ' Τάξεις Δημοτικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς πληροφορικούς που διδάσκουν στο δημοτικό. Βασικό στοιχείο είναι η εφαρμογή του νέου μοντέλου μάθησης, της Ανεστραμμένης Τάξης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας οι μαθητές, μελετούν ατομικά τα διαδικτυακά βίντεο στο σπίτι και στη συνέχεια επιτυγχάνουν τους στόχους τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων στην τάξη μέσω ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και διερευνητικής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σενάριο, ρομποτική, ανεστραμμένη τάξη, εκπαίδευση.

Teaching Scenario – Introduction to Robotics with the Flipped Classroom Method in Primary School

Tsonis Konstantinos, Teacher, M.Ed., M.Sc.

Abstracts

This article is a didactic scenario for programming – robotics in the ICT course in primary school using the Flipped Classroom method. The specific topic is a part of the ICT for Grades 5 and 6 of Primary School and can be used by the IT teachers who teach it. The target is the implementation of the new learning model, the Flipped Classroom. According to this model, the students study at their home the online videos, individually and then, they achieve their goals in terms of both knowledge and skills in the classroom through cooperative teaching and exploratory study.

Key-Words: Scenario, robotics, flipped classroom, education.

Εισαγωγή

Κατά τη μετάβαση στο νέο τεχνολογικό και εκπαιδευτικό κόσμο, είναι απαραίτητο να εισαχθούν νέα μοντέλα μάθησης. Με τη χρήση της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης, οι μαθητές καλούνται αρχικά να διεκπεραιώσουν το θεωρητικό πλαίσιο για την εκμάθηση της ρομποτικής κατ' οίκον και εν συνεχεία στην αίθουσα διδασκαλίας να ολοκληρώσουν τα φύλλα εργασίας για να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι.

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου

Εισαγωγή στην Ρομποτική με τη Μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης στο Δημοτικό

Γνωστικό αντικείμενο: ΤΠΕ Δημοτικό

Περιοχή γνωστικού αντικείμενου: Προγραμματίζω τον Υπολογιστή – Ρομποτική

Δημιουργός: Τσώνης Κωνσταντίνος

Μαθησιακό Μοντέλο: Χρήση μοντέλου Ανεστραμμένης Τάξης.

Στάδιο Α - Πριν την τάξη: Μελέτη θεωρίας με μικρής διάρκειας βίντεο και εξοικείωση στον προγραμματισμό μέσα από τη σελίδα studio.code.org

Στάδιο Β - Μέσα στην τάξη: Ενεργητικές - συμμετοχικές - διδακτικές δραστηριότητες, διεκπεραίωση ομαδικών εργασιών με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Εκπαιδευτικό πρόβλημα: Σκοπός της διδακτικής ενότητας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον προγραμματισμό, την αλγοριθμική και υπολογιστική σκέψη. Στο σπίτι ατομικά ο κάθε μαθητής παρακολουθεί τη δικτυακή παράδοση των μαθημάτων και στη συνέχεια στην τάξη θα δοθούν δραστηριότητες έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τις έννοιες πρόγραμμα, προγραμματιστικό περιβάλλον και εντολές ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία

Ιστότοποι: Youtube, EdScratch, studio.code.org

Μέρος Α (θεωρία στο σπίτι)

Καθορισμός διδακτικών στόχων: Σκοπός του μαθήματος είναι να κατανοήσουν τις έννοιες: Πρόγραμμα, Ρομποτική, Εντολές Ακολουθίας – Επιλογής – Επανάληψης.

Μέρος Β (Μέσα στην τάξη)

Το θέμα του σεναρίου: Σε αυτό το σενάριο, οι μαθητές διδάσκονται τις έννοιες του προγράμματος, του προγραμματιστικού περιβάλλοντος EdScratch, των εντολών ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης, στο πλαίσιο του μαθήματος των Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στα Δημοτικά Σχολεία. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ρομπότ Edison, ένα ρομπότ δαπέδου, που αποτελεί μια οικονομική εκπαιδευτική πλατφόρμα. Έχει σχεδιαστεί, όχι μόνο ως αυτόνομο ρομπότ, αλλά και ως παραμετροποιήσιμο σύστημα που εύκολα μπορεί να επεκταθεί με τη χρήση LEGO (τουβλάκια). Χρησιμοποιείται το σχολικό εργαστήριο για την υλοποίηση του σεναρίου.

Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και εξοικειώνονται με το υπολογιστικό πρόγραμμα του EdScratch ενώ υλοποιούν κατάλληλες δραστηριότητες για την κατανόηση του θέματος. Πραγματοποιείται αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί η κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές μέσω συζήτησης και στοχευμένων ερωτημάτων στις δραστηριότητες. Δεν προαπαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις από τους μαθητές.

Πλαίσιο Εφαρμογής του Σεναρίου

- Σε ποιους απευθύνεται: τάξεις Ε' & ΣΤ' Δημοτικού
- Προσδοκώμενα αποτελέσματα: η εξοικείωση των μαθητών με τον προγραμματισμό και τη ρομποτική
- Ο χρόνος υλοποίησης: 45' στο σπίτι και 4 διδακτικές ώρες
- Προαπαιτούμενες γνώσεις - ικανότητες των μαθητών: Χρήση υπολογιστών στην καθημερινότητα, στη διασκέδαση, δεν απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες
- Χώρος: Εργαστήριο Πληροφορικής
- Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία: Βιντεοπροβολέας ή διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής με διαδίκτυο, ρομπότ Edison

Διδακτική Προσέγγιση – Παρουσίαση του Σεναρίου

Μέθοδοι υλοποίησης σεναρίου: επίδειξη, συζήτηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση

Σκοπός & Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση:

- να εξηγούν τη λειτουργία των εντολών ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης
- να τεκμηριώνουν τη χρησιμότητα των δομών ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης μέσα σε ένα πρόγραμμα
- να συντάσσουν σωστά όλες τις εντολές
- Να εξοικειώνονται με τον προγραμματισμό και την τεχνολογία
- Να ενισχύσουν την ομαδική εργασία
- Να ενασχοληθούν με την επίλυση προβλημάτων (ανάλυση, σχεδίαση, υλοποίηση, αξιολόγηση)
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και πολύτιμες νοητικές δεξιότητες (δημιουργικότητα, κριτική – αναλυτική – συνθετική σκέψη)

Φάσεις σεναρίου

Το παρόν σενάριο χωρίζεται σε **8 φάσεις**.

Στην **1η φάση (45')** έχουμε την παρακολούθηση της διαδικτυακής παράδοσης μέσω των βιντεομαθημάτων. Η χρονική διάρκεια είναι ενδεικτική διότι ο κάθε μαθητής αλληλεπιδρά διαφορετικά στο χώρο του. Επίσης μέσα από την ιστοσελίδα

<https://studio.code.org/s/course3/lessons/2/levels/1> έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τον προγραμματισμό.

Στη **2η φάση (35')**, που πραγματοποιείται εντός της αίθουσας, αφού έχουν δημιουργηθεί οι ομάδες των μαθητών, δίδεται το 1^ο φύλλο εργασίας. Στις πρώτες τέσσερις δραστηριότητες κατευθύνουν τον Τουίτι με συγκεκριμένες οδηγίες στο ψαράκι. Μέσα από αυτό κατανοούμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στην **3η φάση (10')**, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, πραγματοποιείται αναστοχασμός, συζήτηση στην τάξη και παιχνίδι στην ιστοσελίδα studio.code.org για ανατροφοδότηση.

Στην **4η φάση (45')**, δίδεται το 2^ο φύλλο εργασίας. Η 1^η δραστηριότητα σχετίζεται με το προγραμματιστικό περιβάλλον EdScratch, όπου οι μαθητές προγραμματίζουν το ρομπότ Edison να κινείται προς τα εμπρός/πίσω, στην 2^η να στρίβει προς τα δεξιά και αριστερά και στην 3^η να κινείται προς τα εμπρός και έπειτα να κάνει μεταβολή και να επιστρέφει. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα γίνεται αντιληπτό αν επιτεύχθηκαν οι προσδοκώμενοι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Στην **5η φάση (35')**, δίδεται στους μαθητές το 3^ο φύλλο εργασίας, όπου σχετίζεται με το προγραμματιστικό περιβάλλον EdScratch. Η 1^η δραστηριότητα αφορά την εντολή επανάληψης και τον προγραμματισμό του ρομπότ ώστε να κινείται εμπρός για 2 sec. και έπειτα να στρίβει 4 φορές δεξιά και αριστερά και στην 2^η δραστηριότητα προγραμματίζεται να κινείται και μόλις ανιχνεύσει κάποιο εμπόδιο να απομακρύνεται. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες γίνεται αντιληπτό αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

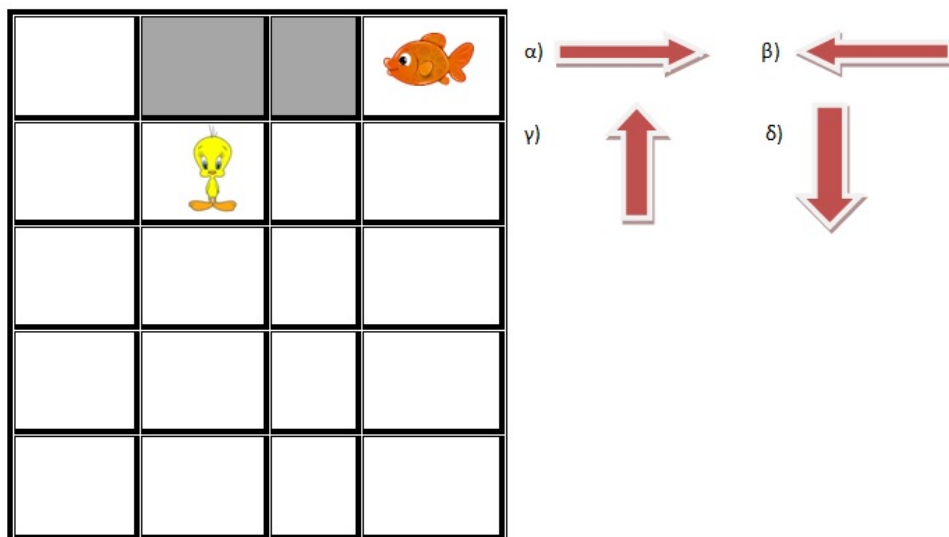
Στην **6η φάση (10')**, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, πραγματοποιείται αναστοχασμός, συζήτηση στην τάξη και παιχνίδι στην ιστοσελίδα studio.code.org για ανατροφοδότηση.

Στην **7η φάση (35')** δίδεται στους μαθητές το 4^ο φύλλο εργασίας, που σχετίζεται με το προγραμματιστικό περιβάλλον EdScratch. Η 1^η δραστηριότητα αφορά τον προγραμματισμό του ρομπότ ώστε να κινείται δεξιά 90' και κάθε φορά που ανιχνεύει κάποιον ήχο (παλαμάκια) να πηγαίνει ευθεία και στη 2^η δραστηριότητα το ελέγχουμε προς τα πού θα κινείται με τη βοήθεια ενός φακού, όπου θα στρίβει προς τα εκεί που υπάρχει φως.

Στην **8η φάση (10')**, με την ολοκλήρωση του σεναρίου, πραγματοποιείται επανάληψη και στη συνέχεια οι μαθητές παίζουν προγραμματίζοντας μέσα από την σελίδα studio.code.org.

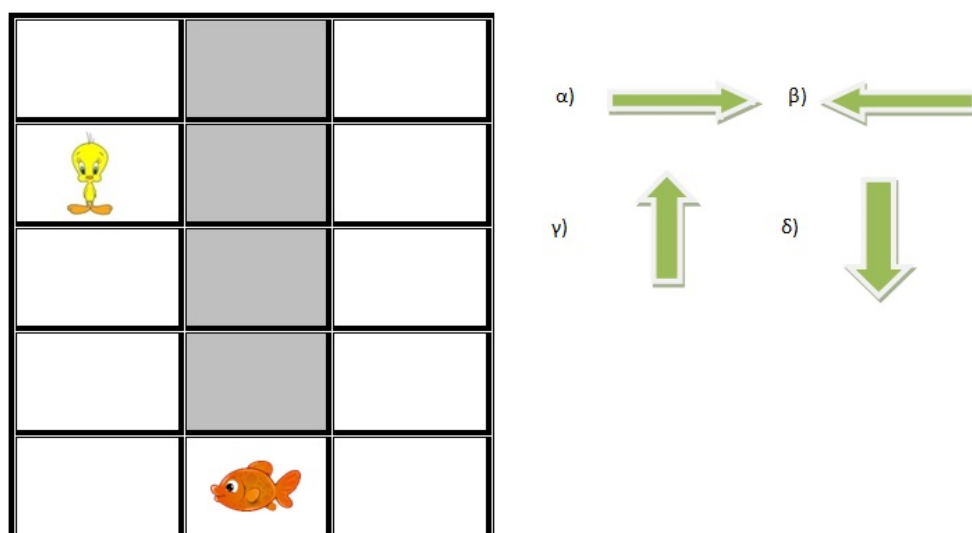
Εξωτερικές Πηγές

Προγραμματιστικό Περιβάλλον EdScratch, Ρομπότ Edison 1, Ρομπότ Edison 2, Ρομπότ Edison 3, Ρομπότ Edison 4, Ρομπότ Edison 5, Παίζω

Προγραμματίζοντας, EdScratch**1^ο Φύλλο Εργασίας****Δραστηριότητα 1**

Οδηγείστε τον Τουίτι στο ψαράκι. Χρησιμοποιείστε τα παραπάνω σύμβολα. Έχετε δικαίωμα για 3 κινήσεις. Δεν πρέπει να περάσετε από τις θέσεις με γκρι χρώμα.

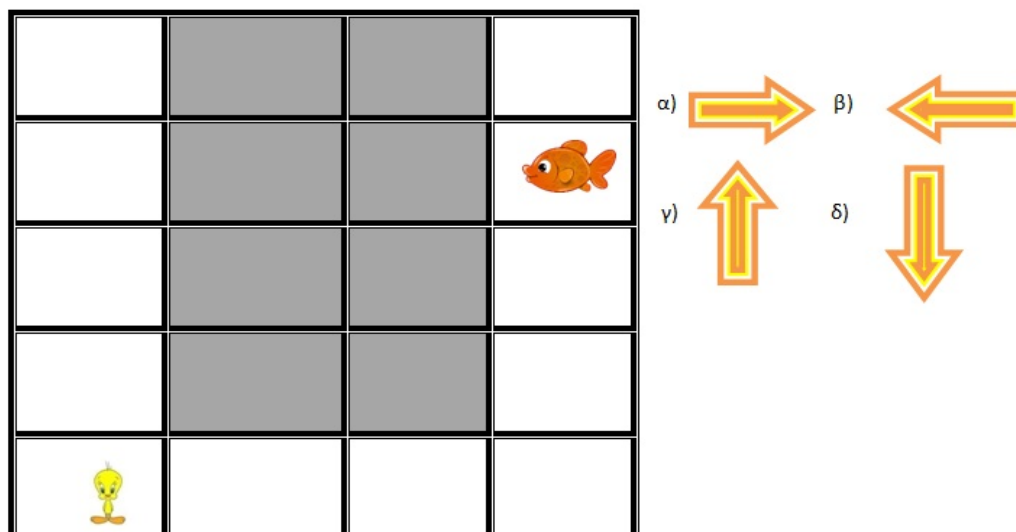
1)....., 2)....., 3).....

Δραστηριότητα 2

Οδηγείστε τον Τουίτι στο ψαράκι. Χρησιμοποιείστε τα παραπάνω σύμβολα. Δεν πρέπει να περάσετε από τις θέσεις με γκρι χρώμα. Έχετε δικαίωμα για 4 κινήσεις.

1)....., 2)....., 3)....., 4).....

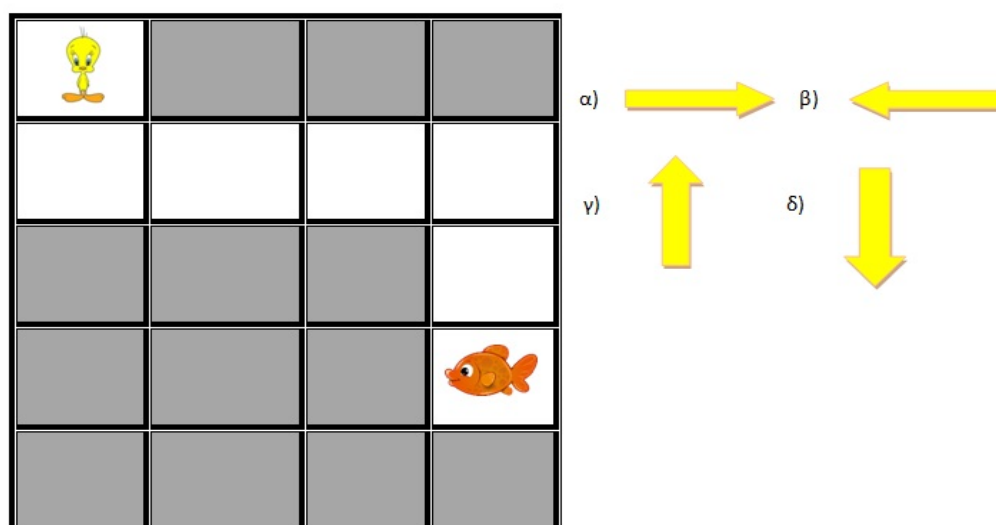
Δραστηριότητα 3



Οδηγείστε τον Τουίτι στο ψαράκι. Χρησιμοποιείτε τα παραπάνω σύμβολα. Δεν πρέπει να περάσετε από τις θέσεις με γκρι χρώμα. Χρησιμοποιείτε την εντολή επανάλαβε για επανάληψη συμβόλων.

1)επανάλαβε φορές, 2)επανάλαβε φορές.....

Δραστηριότητα 4



Οδηγείστε τον Τουίτι στο ψαράκι. Χρησιμοποιείτε τα παραπάνω σύμβολα. Δεν

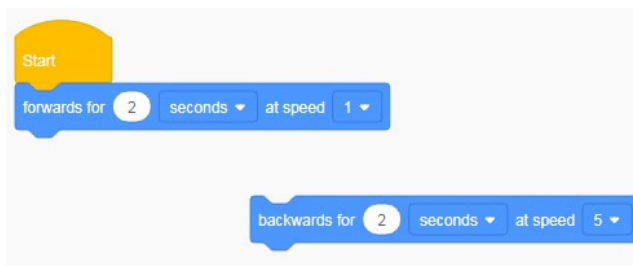
πρέπει να περάσετε από τις θέσεις με γκρι χρώμα. Χρησιμοποιείτε την εντολή επανάλαβε για επανάληψη συμβόλων.

1)....., 2)επανάλαβε φορές, 3)επανάλαβε φορές

2^ο Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1 – Ρομποτική Κίνηση του ρομπότ προς τα εμπρός / πίσω

i) Δημιουργήστε το πρώτο σας πρόγραμμα με τις εντολές που βλέπετε δίπλα. Ρυθμίστε τις λεπτομέρειες ώστε το ρομπότ να κινηθεί προς τα εμπρός, για 2sec., όσο το δυνατόν πιο αργά.



- Συνδέστε κατάλληλα με το καλώδιο το ρομπότ στον υπολογιστή (δεν ξεχνώ η ένταση του ήχου να είναι στο 100%)
- πατήστε το κυκλικό κουμπί (εγγραφή) και
- στη συνέχεια επιλέξτε «program Edison» από την οθόνη
- αποσυνδέστε το καλώδιο,
- τοποθετήστε στο πάτωμα το ρομπότ και

πατώντας το τριγωνικό κουμπί (play) «τρέξτε» το πρόγραμμα για να δείτε τι κάνει στην πράξη.

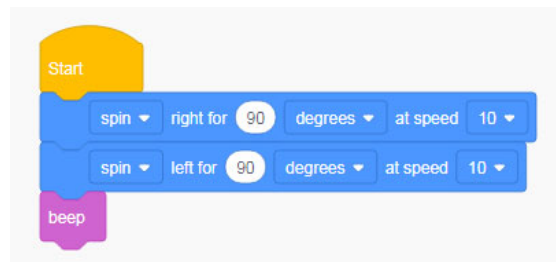
ii) Αλλάξτε την εντολή που είχατε ώστε να μπει ως ταχύτητα το 10. Έτσι το ρομπότ να κινηθεί προς τα εμπρός, για 2 sec., όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Τρέξτε το πρόγραμμα στο ρομπότ.

iii) Προσθέστε την εντολή backwards έτσι ώστε το ρομπότ να κινηθεί προς τα πίσω, για 2 sec., όσο το δυνατόν πιο αργά. Τρέξτε το πρόγραμμα στο ρομπότ.

iv) Αλλάξτε την εντολή που είχατε ώστε να μπει ως ταχύτητα το 10. Έτσι το ρομπότ να κινηθεί προς τα πίσω, για 2 sec, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Τρέξτε το πρόγραμμα στο ρομπότ.

Δραστηριότητα 2 - Στροφές δεξιά και αριστερά

A) Με χρήση των διπλανών εντολών προγραμματίστε το ρομπότ να στρίψει προς τα δεξιά 90° και μετά αριστερά 90° στο συντομότερο δυνατό χρόνο. Κατόπιν με χρήση του κατάλληλου εικονιδίου να κάνει ένα μπιπ.



B) Τροποποιήστε την προηγούμενη εντολή, ώστε το ρομπότ να στρίψει προς τα δεξιά 90° και μετά αριστερά 90° όσο το δυνατόν πιο αργά. Κατόπιν με χρήση του σωστού εικονιδίου να κάνει ένα μπιπ.

Δραστηριότητα 3 - Κίνηση προς τα εμπρός, μεταβολή και επιστροφή

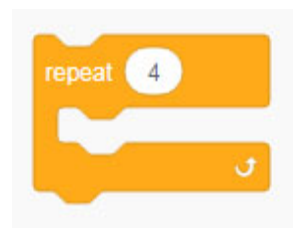
Συνδυάστε όσα έχετε μάθει μέχρι τώρα, έτσι ώστε:

- Το ρομπότ γρήγορα να προχωρήσει μπροστά για μισό μέτρο.
- Να κάνει μία μεταβολή (στροφή 180° προς τα δεξιά)
- Να προχωρήσει μπροστά για 2 seconds.

3^ο Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1 - Επανάληψη εντολών

Πολλές φορές χρειάζεται οι εντολές μας να επαναλαμβάνονται «αυτόματα». Στο ρομπότ Edison εμείς μπορούμε να επιτύχουμε την επανάληψη των εντολών μας με χρήση του διπλανού εικονιδίου. Υπάρχουν διάφορες ρυθμίσεις που μπορούμε να κάνουμε, όπως και παραλλαγές αυτού του εικονιδίου.



Οι εντολές που επαναλαμβάνονται αποκαλούνται συχνά και «βρόχος».

Θέλουμε το ρομπότ:

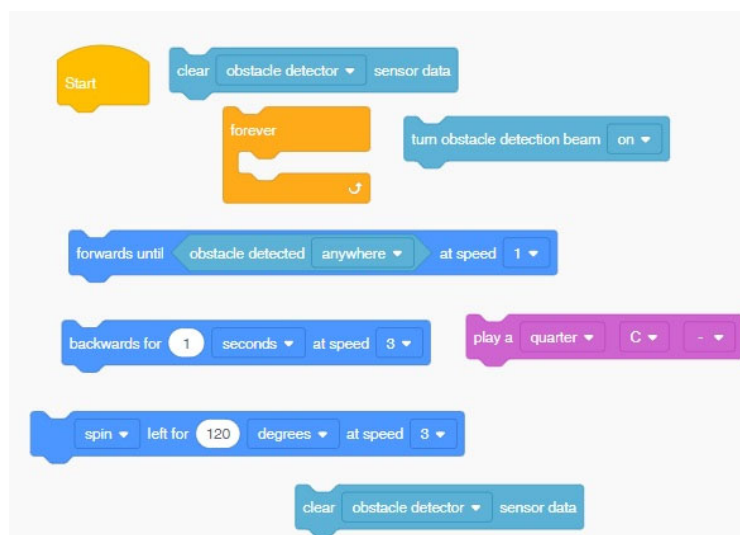
- να πηγαίνει μπροστά για 2 seconds με αργή ταχύτητα
- να στρίβει 90° προς τα αριστερά με αργή ταχύτητα
- να κάνει μπιπ
- να το κάνει 4 φορές

Δραστηριότητα 2 - Αισθητήρας ανίχνευσης εμποδίων

Θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα πρόγραμμα έτσι ώστε:

- το ρομπότ να πηγαίνει μπροστά με ταχύτητα 1 (Ο λόγος που επιλέξαμε χαμηλή ταχύτητα κίνησης είναι ώστε το ρομπότ να προλαβαίνει να σταματάει προτού χτυπήσει στο εμπόδιο)
- κάθε φορά που βρίσκει εμπόδιο να κάνει πίσω για 1 second με ταχύτητα 3
- να στρίβει αριστερά κατά 120° με ταχύτητα 3
- να παίζει έναν ήχο

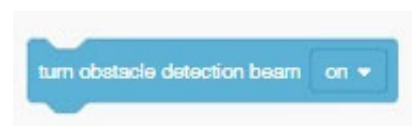
Εισάγουμε τα παρακάτω εικονίδια και τα συνδέουμε με το σωστό τρόπο, ώστε να πάρουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.



(Με την πρώτη εντολή καθαρίζουμε τους αισθητήρες από τη μνήμη του ρομπότ.



Με την δεύτερη εντολή ενεργοποιούμε τον αισθητήρα ανίχνευσης εμποδίων.)



4ο Φύλλο Εργασίας

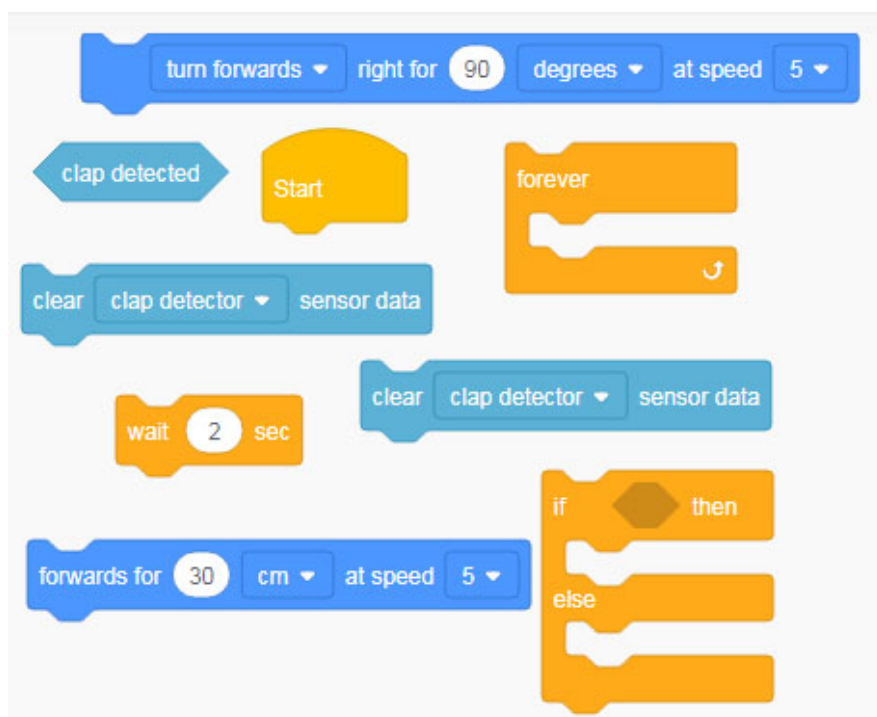
Δραστηριότητα 1 - Ανίχνευση ήχου (παλαμάκια)

Θέλουμε να ελέγχουμε την κίνηση του ρομπότ ως εξής:

Το ρομπότ αρχικά στρίβει δεξιά 90° ώσπου να «αντιληφθεί» ένα παλαμάκι. Μόλις αντιληφθεί το παλαμάκι πηγαίνει μπροστά. Αυτό γίνεται συνέχεια μέχρι να το σταματήσουμε εμείς με το κουμπί **stop** (το κουμπί τετράγωνο του ρομπότ).

Σας δίνουμε παρακάτω τις απαραίτητες εντολές για να φτιάξετε το πρόγραμμα. Εσείς συνδέστε με το σωστό τρόπο, ώστε να πάρετε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

(χρησιμοποιείτε την εντολή **clear clap detector sensor data** η οποία «Καθαρίζει» τον ανιχνευτή ήχου.)

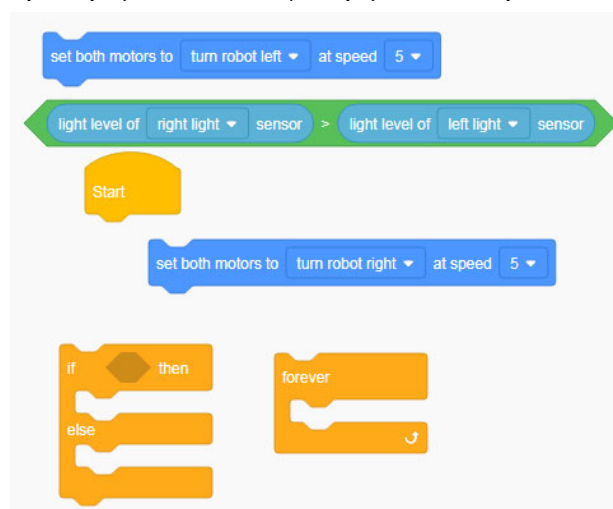


Δραστηριότητα 2 - Ακολουθώντας το φακό

Θέλουμε να ελέγχουμε με ένα φακό την κίνηση του ρομπότ. Πιο συγκεκριμένα να στρίβει προς τα εκεί που φωτίζουμε και να προχωράει.

Καθώς το ρομπότ διαθέτει δύο αισθητήρες φωτός (δεξιά και αριστερά), μπορεί να «αντιληφθεί» πού είναι πιο φωτεινά και να κατευθυνθεί προς τα εκεί.

Δίπλα θα βρείτε τις απαραίτητες εντολές για να φτιάξετε το πρόγραμμα. Εσείς συνδέστε με το σωστό τρόπο, ώστε να πάρετε το επιθυμητό αποτέλεσμα.



Συμπεράσματα

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ρομποτικής συμπεραίνεται αρχικά ότι οι μαθητές για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτή τη μέθοδο, βασική προϋπόθεση που απαιτείται, είναι η υπευθυνότητα. Οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν τη θεωρητική βάση στο δικό τους χώρο και κατόπιν να προβούν στην πρακτική εφαρμογή μέσω δραστηριοτήτων στην αίθουσα. Διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, το EdScratch, είναι ιδιαίτερα φιλικό προς τα παιδιά και εύκολα διαχειρίσιμο. Παράλληλα, το ρομπότ Edison, ενδείκνυται τόσο για

αρχάριους όσο και για προχωρημένους μαθητές. Επιπλέον, κατάφεραν να εξοικειωθούν τόσο με τον προγραμματισμό όσο και τα τεχνολογικά μέσα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Gariou A., Makrodimos N., Papadakis S. (2021). Anestrammeni Taxi.

Castells E. (2019). Rompotiki: Mathainontas kainouria pragmata.

Αναφορές Διαδικτύου

Σαλονικίδης Γ. (2013). Οδηγίες συγγραφής εκπαιδευτικού σεναρίου με ΤΠΕ – Πιστοποίηση Β' επιπέδου

Μουζάκης Χ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ενδεικτικές Πρακτικές για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και τη δια Ζώσης Διδασκαλία

Λακασά Α. (2016). Εκπαιδευτική Ρομποτική στα σχολεία.

Γεωργαντοπούλου Μ., Τσερμπάκ Κ. (2017). Εισαγωγή στην εκπαιδευτική ρομποτική με το ρομπότ Edison.

Παίζω και μαθαίνω

Παίζω, διερευνώ και μαθαίνω

Νέες κατευθύνσεις της έρευνας-δράσης προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης

Γελαδάρη Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει την εναλλακτική τεχνική έρευνας της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης ως μίας μεθόδου άτυπης μάθησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά της συμμετοχικότητας, της συνεργατικότητας και η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δράση στο σχολικό χώρο, κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού έργου και μάθηση που απορρέει από όλα τα στάδια και μεταξύ ομοτέχνων. Συζητείται το θεωρητικό πλαίσιο, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της αυτορρύθμισης της μάθησης του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη, ψηφιακή εποχή και παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογών. Τέλος, προτείνεται η θεσμοθετημένη εισαγωγή της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και η δημιουργία δικτύου υποστήριξης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε τοπικό όσο και εθνικό επίπεδο μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα-δράση, συνεργατικότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης

New directions of action-research towards the professional development of teachers in online learning communities

Athina Geladari, Primary School Teacher, PhD Applied Linguistics, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present paper approaches the alternative research technique of educational action-research as a method of informal learning and teacher training. The characteristics of participation, cooperation and the interconnection of theory with practice lay the foundations for the development of interpersonal skills, action in-school, critical reflection of teaching and learning that results from all stages and between peers. The theoretical framework is discussed, the importance of self-regulation of teacher learning in the modern, digital age is highlighted and examples of applications are presented. Finally, the author suggests the introduction of action-research as a process of professional learning and improvement of educational work and the creation of a network of support and cooperation of teachers at the local and national level through online learning communities.

Key-words: Action-research, cooperation, teacher training, teachers' professional development, online learning communities

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, σηματοδότησε την απαρχή της ιδέας ότι η έρευνα θα πρέπει να διέπει την πρακτική και την πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης (Ξαφάκος, 2014). Μεταξύ 1930-1950 η έρευνα – δράσης (action-research) αποτέλεσε το νέο είδος έρευνας και δραστηριότητας για την εμβάθυνση σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα με σκοπό την προώθηση αλλαγών στις διδακτικές προσεγγίσεις. Σήμερα, η έρευνα-δράσης θεωρείται μία εναλλακτική μορφή εκπαιδευτικής έρευνας με θεωρία, μέθοδο και εργαλεία. Το θεωρητικό υπόβαθρο και οι διαδικασίες που ακολουθεί καθιστούν τον εκπαιδευτικό ενεργό ερευνητή προκειμένου να κατανοήσει, να συμπεράνει και να αναδιαμορφώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

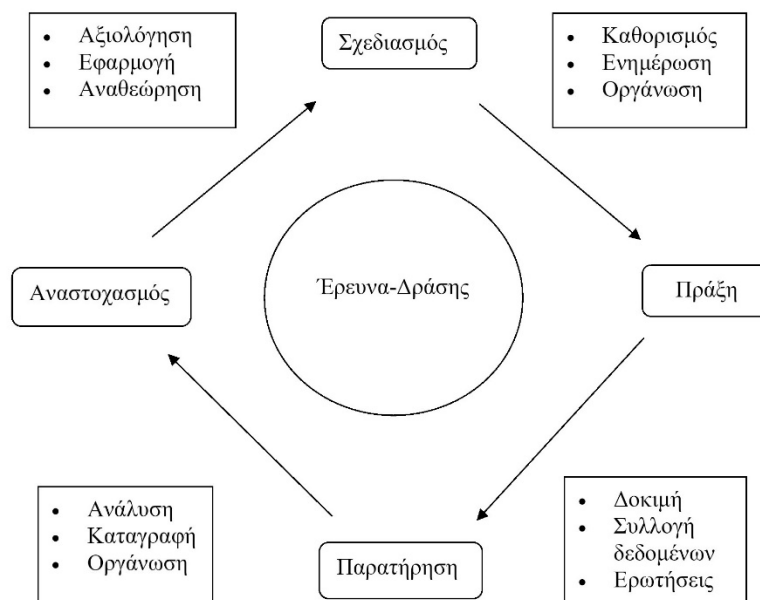
Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης, από τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την παραγωγή του υλικού έως την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχηματίζουν έναν πυρήνα επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών εντός και εκτός του σχολείου, προβληματίζονται σε κοινά θέματα, αναζητούν απαντήσεις και αλληλοϋποστηρίζονται, στοιχεία που θέτουν τις βάσεις για τη μάθηση με μη-τυπικό και άτυπο πλαίσιο (Coombs, 1968; Werquin, 2007).

Η Έρευνα-δράσης

Η έρευνα – δράσης λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο και μπορεί να έχει άμεσα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη (Kemmis & McTaggart, 2005). Αποτελεί μία συμμετοχική πράξη αφού η δράση αναλαμβάνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο ίδιος εγκαταλείπει τον παθητικό ρόλο του εκτελεστή των άνωθεν οδηγιών και ανανεώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική του, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις δεδομένες ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Η συγκεκριμένη διαδικασία βημάτων που ακολουθείται, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν πολλά μοντέλα έρευνας-δράσης όμως όλα σχεδόν αποδέχονται την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία (βλ. Σχεδιάγραμμα 1), που αποτελείται από τέσσερα στάδια, σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003:75):

- i) αναγνώριση/παρατήρηση
- ii) σχεδιασμός
- iii) δράση/παρακολούθηση
- iv) κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση.

Η κυκλική διάταξη επαναλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές όσες φορές χρειάζεται για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Έτσι, δημιουργείται ένα σπειροειδές σχήμα που ενέχει το δημιουργικό αναστοχασμό. Κάθε στιγμή (κύκλος) «κοιτάζει πίσω» στην προηγούμενη στιγμή, για να την αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στην επόμενη στιγμή για να την πραγματοποιήσει (Carr & Kemmis, 2002:245) (Βλ. Σχεδιάγραμμα 1).



Σχεδιάγραμμα 1: Τα στάδια της έρευνας-δράσης (Προσαρμογή από Zuber-Skerritt, 1996: 99)

Η διαδικασία της έρευνας-δράσης αποτελείται από τα στάδια της παρατήρησης και ερμηνείας του προβλήματος, του σχεδιασμού ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, το στοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του προβλήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (McNiff, 1993). Η επίλυση του προβλήματος προκύπτει μέσα από τη συνεργασία. Διαδεδομένη είναι η συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτικών με το συντονιστή ή διευκολυντή της έρευνας-δράσης, ο οποίος συνήθως είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης αλλά μπορεί να είναι και ένας εκπαιδευτικός του σχολείου, ενδεχομένως ο Μέντορας ή Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας (σύμφωνα με την Υ.Α. 102919/ΓΔ4/2022) ή ο Διευθυντής που, σε κάθε περίπτωση, έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην έρευνα-δράσης, είτε με το ρόλο του 'κριτικού φίλου' που προτείνεται από τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, είτε απλώς προσφέροντας υλική και ηθική υποστήριξη στους δασκάλους που ασχολούνται με αυτήν (Carr & Kemmis, 1997:264).

Τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, όπως είναι η συμμετοχικότητα, η συνεργατικότητα και η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη

διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δράση στο σχολικό χώρο, κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού έργου και μάθηση που απορρέει από όλα τα στάδια. Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στις διαδικασίες της έρευνας-δράσης, από τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την παραγωγή του υλικού έως την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχηματίζουν έναν πυρήνα επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών εντός και εκτός του σχολείου (Xafakos, Kaldi, Vassiou, Stavropoulos, Papadimas, Maratos, Stavrianoudaki, Tzika, & Mastrothanasis, 2020). Επιτυχημένα παραδείγματα εφαρμογών όπως το “Synergie” (Ε.Α.Δ.Α.Π., 2003), έχουν οδηγήσει στην πρόταση για τη θεσμοθετημένη εισαγωγή της έρευνας-δράσης τόσο στη διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης (Αυγητίδου, 2005), όσο και στα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Κρόκου, 2016).

Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα έχει μακρά παράδοση, με πολλούς φορείς να διαδέχονται την εποπτεία και μέριμνα για την περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο παραδοσιακός-συνεδριακός τρόπος διεξαγωγής, ο σχολαιοκεντρικός χαρακτήρας και το χάσμα ανάμεσα σε θεωρία και πράξη αποτιμώνται ως μη αποτελεσματικοί παράγοντες (Ματσαγγούρας, 2019). Σήμερα, οι Νέες Τεχνολογίες έχουν αναδείξει εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, όπως τα κοινωνικά δίκτυα και οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, που ερευνητικώς αποδεικνύονται καταλληλότερες και προσφέρουν λύσεις για να υποστηρίξουν διάφορες πτυχές της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέουν με δυναμικό τρόπο τα άτομα από το χώρο που βρίσκονται και στο χρόνο που επιθυμούν (Duncan-Howell, 2010; Geladari & Mastrothanasis, 2021; Γελαδάρη, 2022; Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη & Ζερβουδάκης, 2017).

Οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης μεταξύ επαγγελματιών του ίδιου κλάδου, παρέχουν τα μέσα και τα εργαλεία για συνεργασία, ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων και ανατροφοδότηση αλλά διάχυση του αποτελέσματος, ώστε να αποτελούν χώρο συγκέντρωσης πολλών επαγγελματιών για την επίλυση προβλημάτων τους και την αναζήτηση συνεργατών, όπως τα δίκτυα e-Twinning and TwinSpace. Η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής συναναστροφής, ενώ παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας μοναδικών συνθηκών άτυπης μάθησης και ενός σταθερού και βιώσιμου περιβάλλοντος για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία σε σύγχρονο ή ασύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η ενεργής συμμετοχή των μελών στις ηλεκτρονικές κοινότητες εκπαιδευτικών συνδέεται με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, καθώς οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν συλλογικά και να μελετήσουν νέες αντιλήψεις για τη μάθηση, να μοιραστούν εκπαιδευτικό υλικό, εμπειρίες και πρακτικές, να διαμορφώσουν κοινές απόψεις, να πειραματιστούν εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία τους και να αναβαθμίσουν την επαγγελματική τους επάρκεια (Γελαδάρη, Μαστροθανάσης & Κλαδάκη, 2023; Μαστροθανάσης, Δάρρα, Ζερβουδάκης, Κλαδάκη & Τσαφαράκης, 2023; Geladari & Mastrothanasis, 2021).

Η έρευνα-δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει ελάχιστα αξιοποιηθεί στη χώρα μας σε σχέση με άλλες μεθόδους επιμόρφωσης (Μπαγάκης 2002; Κατσαρού & Τσάφος, 2003), παρόλο που η διεθνής εμπειρία τεκμηριώνει τη σημασία της για την ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών (Whitehead, 1987; Buzza, Kotsopolous, Mueller & Johnston, 2013). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν λάθος αντιλήψεις και δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της μεθόδου ενώ θεωρούν ότι δεν μπορεί να μπορεί να επιδράσει ιδιαίτερα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Σοφού & Διερωνίτου, 2015; Κρόκου, 2016). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνες-δράσεις θέτει τους εκπαιδευτικούς σε μια ερευνητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου και ενισχύει την καινοτόμο σκέψη και δράση στο σχολικό χώρο. Οι υποστηρικτές της έρευνας-δράσης τονίζουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με άλλες μορφές επιμόρφωσης λόγω της ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, μέσω της ικανότητάς του να αναλύει, να κατανοεί και να επιλύει θέματα καθημερινής πρακτικής (Mc Niff, 1993; Whitehead 1999, Carr & Kemmis, 2002; Αυγητίδου, 2005). Σε θεωρητικό επίπεδο, τονίζονται τα οφέλη της έρευνας-δράσης σε σχέση με την παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία βασίζεται τόσο στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι όσο και στα μέσα που χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Cochran – Smith & Lytle, 1999). Επομένως, η έρευνα-δράση δίνει την ευκαιρία να ακουστεί ο λόγος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με άλλου τύπου έρευνες, στο πλαίσιο των οποίων οι ακαδημαϊκοί-αυθεντίες συνήθως επιλέγουν το τι θα ρωτήσουν και πώς θα το διερευνήσουν.

Συμπεράσματα

Καθώς η μάθηση είναι μια φυσική, αυθόρμητη και δια βίου διαδικασία, μέσω της οποίας μαθαίνουμε νέα πράγματα που συμβαίνουν σε κάθε περίπτωση της ζωής, η προοπτική της συνεχούς μάθησης του εκπαιδευτικού οδηγεί στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα-δράσης μπορεί να αποφέρει ποικίλα οφέλη, σε επίπεδο αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης της διδακτικής πρακτικής, όσο και σε μαθησιακό επίπεδο, αφού τρόπος διδασκαλίας ανάγεται στο μοντέλο της διερευνητικής μάθησης. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων σε θέματα διδακτικής πρακτικής μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τέλος, η επικοινωνία και η συνεργασία των εμπλεκόμενων προς ένα κοινό σκοπό, προσφέρει την ευκαιρία να οικοδομηθούν ουσιαστικές σχέσεις.

Οι δυσκολίες που απαντώνται κατά την εφαρμογή της έρευνας-δράσης αφορούν κυρίως το χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία του επανασχεδιασμού της δράσης. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να δυσχεράνουν το συντονισμό μεταξύ των ενδιαφερομένων. Επομένως, απαιτούνται επιμορφωτικά προγράμματα που να παρουσιάζουν τα οφέλη, να παρέχουν διδακτικά σενάρια και εφαρμογές

στην τάξη και να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε νέους τρόπους εργασίας και αναβάθμισης του παιδαγωγικού έργου.

Σύμφωνα με τα προεκτιθέμενα, η δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης με σκοπό και περιεχόμενο την έρευνα-δράσης σε διάφορα θεματικά πεδία ή και ανά ειδικότητες, όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντλούν υλικό, να συνομιλούν, να υποστηρίζουν τα έργα των συναδέλφων τους και να επιλύουν θέματα που προκύπτουν αλλά και να διαχέουν τις αποτελεσματικές πρακτικές και το τελικό προϊόν προς την κοινότητα πιθανολογείται ότι θα αποτελέσει κίνητρο για τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προτείνεται η συμπερίληψη δραστηριοτήτων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών το μοντέλο εργασίας της έρευνας-δράσης με παροχή υποστηρικτικού υλικού προς τον εκπαιδευτικό, ως ομαλή μετάβαση και σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τις διαδικασίες διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Γελαδάρη, Α. (2022). Ανάπτυξη μιας κλίμακας αξιολόγησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης. Στο Ε. Γρίβα, Α. Γιαννακοπούλου, Ε. Κηπουροπούλου & Ε. Κοροδίδου (Επιμ.), *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον*, τ. 1 (σσ. 646-663). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ΠΕΚ «Τήμενος».
- Γελαδάρη, Α., Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ. (2023). Αξιολόγηση των πεποιθήσεων συμμετοχής εκπαιδευτικών Θεατρικής Αγωγής σε Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης (σς. 251-266). Στο Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες και συγκλίνουσες πρακτικές στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Συλλογικός Τόμος. Εκδόσεις Gutenberg.
- Ξαφάκος, Ε. (2014). Η σημασία και αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας στη σχολική πράξη (σς. 72-84). Στο Κ. Μαστροθανάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική επικοινωνία: Αναζητήσεις και προβληματισμοί στον χώρο της εκπαίδευσης*. Θήβα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας «ο Πίνδαρος».
- Ε.Α.Δ.Α.Π., (2003). Προς μία συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην Προσχολική Αγωγή, Συλλογικός Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κρόκου, Α., (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: η περίπτωση του προγράμματος CEYS (Creativity in Early Years Science education)*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33410>.
- Μαστροθανάσης, Κ., Δάρρα, Μ., Ζερβουδάκης, Κ., Κλαδάκη, Μ., & Τσαφάρakis, Σ. (2023). Αξιολόγηση ικανοποίησης επιμορφούμενων με τη χρήση της πολυκριτήριας ανάλυσης: Η περίπτωση εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος στη θεατροπαιδαγωγική επιστήμη. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 225–250). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., & Ζερβουδάκης, Κ. (2017). Ηλεκτρονικές κοινότητες για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η επίδρασή της σε μαθησιακές επιδόσεις νοερών υπολογισμών αφαίρεσης μαθητών δημοτικού σχολείου. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτισης, & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 990–996). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους. Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σοφού, Ε. & Διεωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1, 61-82. <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 102919/ΓΔ4/2022, ΦΕΚ 4509/Β/25-8-2022.
- Buzza, D., Kotsopolous, D., Mueller, J., & Johnston, M. (2013). Exploring the relationship between self-regulation and reflection in teacher education. *Journal of Teaching and Learning*, 9(1). <https://phaenex.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/phaenex>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, (μτφρ, Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ρωδιάνου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.

- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Geladari, A., & Mastrothanasis, K. (2021). Peer learning in online communities of practice: Insights and challenges. In T. Abdullayev & R. Imamguluyev (Eds), *2nd International Baku Scientific Research Conference* (Vol. 1, pp. 222-229). Odlar Yurdu University.
- Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 324-340.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005) "Participatory Action Research: Communicative-Action and the Public Sphere", Chapter 23 (pp.559-603) In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: an action research approach*. Toledo: Ohio.
- Werquin, P. (2007). *Recognizing Non-formal and Informal learning Pointers for policy development*. Directorate for Education Policy Committee. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Whitehead, J. (1999). *How do I improve my practice? Creating a discipline of education through educational enquiry*. Doctoral thesis, University of Bath. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/4898>.
- Xafakos, E., Kaldi, S., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Mastrothanasis, K. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovativeness. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 203–221.
- Zuber-Skerritt, O. (1996) (Ed.). *New Directions in Action Research*. London: Routledge.

Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών Αντιλήψεις και προβλήματα. Ανάλυση συνέντευξης

Αθηνά Μποζίκη

Εκπαιδευτικός, Πολιτικών Επιστημών, M.Sc. Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία

Περίληψη

Στην συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Ο τρόπος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η συνέντευξη με εκπαιδευτικό και βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσουν με τους μαθητές τους στα πλαίσια ενός σύγχρονου σχολείου; και Ποια προβλήματα μπορεί να αποτελούν εμπόδια στην οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους; Έγινε η επεξεργασία των δεδομένων και σύγκριση των αποτελεσμάτων με την βιβλιογραφία, όπου υπάρχουν αρκετές ομοιότητες, πράγμα το οποίο αναφέρεται και στα συμπεράσματα.

Interpersonal relationships of teachers and students – perceptions and problems. Interview analysis

Athina Boziki

Educator, Political Science, M.Sc. School Administration and Leadership

Abstract

In this specific research, the qualitative method of data collection was used. The method of research chosen is the interview with a teacher and the main research questions were: What are the teachers' perceptions of the interpersonal relationships they must develop with their students in the context of a modern school? and What problems might be obstacles to building healthy interpersonal relationships with their students? The data was processed and the results compared with the literature, where there are several similarities, which is also mentioned in the conclusions.

Εισαγωγή

Στην συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, προέκυψαν από ατομική συνέντευξη της ερευνήτριας με ένα εκπαιδευτικό που υπηρετεί 18 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Στην παρούσα έρευνα, η συνέντευξη που επιλέχθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημιδομημένη με μια τάση προς την ελεύθερη συνέντευξη. Ο σχετικά μικρός βαθμός δόμησης με ερωτήσεις μεταβαλλόταν η διαμορφώνονταν ή ακόμη γινόταν πρόσθεση νέων ερωτήσεων κατά τη διάρκειά της. Επιδιωκόμενο ήταν να δοθεί η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφραστεί με άνεση και χωρίς περιορισμούς στα πλαίσια μιας διαδικασίας που είχε περισσότερο τη μορφή μιας φιλικής συζήτησης, με ταυτόχρονη

διασφάλιση μη παρέκκλισης της συζήτησης σε θέματα άσχετα με το σκοπό της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσουν με τους μαθητές τους στα πλαίσια ενός σύγχρονου σχολείου;
- Ποια προβλήματα μπορεί να αποτελούν εμπόδια στην οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους;

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης έγινε από την ερευνήτρια με στόχο τη διαρκή νοητική επεξεργασία των δεδομένων κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων από την οποία προέκυψαν οι εξής ισχυρισμοί για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

- Αντίληψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων ως θεμελιώδους μηχανισμού εκπλήρωσης της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αποστολής του σύγχρονου σχολείου.
- Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ικανότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας με τους μαθητές του ο ρόλος της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού.
- Τρόποι και τεχνικές που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οικοδομήσει ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναδύθηκαν οι εξής ισχυρισμοί:

- Προβλήματα και εμπόδια που σχετίζονται με τα υποκείμενα τα οποία εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία ως πρόσωπα, δηλαδή εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς .
- Προβλήματα και εμπόδια που συσχετίζονται με αντικειμενικούς παράγοντες της εκπαίδευσης δηλαδή το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και τους φορείς της εκπαίδευσης.

Ανάλυση της συνέντευξης

Αναφερόμενος στο ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί το σύγχρονο σχολείο σε ότι αφορά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός δίνει μεγάλη έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στο ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος. Συγκεκριμένα ο ερωτώμενος λέει τα εξής « Ο ρόλος του σχολείου σήμερα κατά τη δική μου άποψη είναι διττός, αναφέρεται σε δυο επίπεδα, το πρώτο είναι της γνώσης Η δεύτερη πλευρά, το σχολείο πρέπει να λειτουργεί και ως μέσο ως μηχανισμός ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή ενισχύοντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκείνα δηλαδή που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό γίνεσθαι στη μετασχολική ζωή του να τον βοηθάει να αναπτύσσει τη διεκδικητικότητα

του την αγωνιστικότητά του και εν γένει να συντείνει ώστε να αναπτύσσει όλα τα θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητάς που έχει ο μαθητής σαν άνθρωπος με στόχο την καλύτερη δυνατή ένταξή του στην κοινωνική διαδικασία », σε άλλο σημείο αναφερόμενος στο ρόλο και την αποστολή των εκπαιδευτικών, καθώς και στην σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων απαντά «αλλά και στην διαμόρφωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, σε τέτοιο ε.. με τέτοιο περιεχόμενο, ούτως ώστε να μπορεί να ενισχύει τα παιδιά στην προσπάθειά τους και γνώσεις να αποκτήσουν και την προσωπικότητά τους να διαμορφώσουν και να ενταχθούν αργότερα στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσκήπτει στους προβληματισμούς των παιδιών, να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους, να συζητάει μαζί τους τα όνειρά τους και στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό και του επιτρέπουν οι μηχανισμοί, με τους οποίους λειτουργεί η κοινωνία να τα βοηθάει, ώστε πραγματικά ομαλά να εντάσσονται στη διαδικασία, που θα απαιτήσει αργότερα η επαγγελματική τους και η εν γένει κοινωνική τους ζωή .Αυτό όμως προϋποθέτει, ένα πολύ σοβαρό επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές στο σύνολο τους, αλλά και με κάθε ένα ξεχωριστά ». Επίσης σε άλλη απάντησή του αναφέρει «Τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο έρχονται για να μάθουν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Εάν δεν υπήρχαν αυτοί οι λόγοι δεν υπήρχε λόγος να υπάρχουν εκπαιδευτικοί. Η δουλειά μας λοιπόν είναι να πάρουμε το παιδί και να το βοηθήσουμε όχι μόνο να διαμορφώσει αλλά και να αναπτύξει την προσωπικότητά του, δηλαδή να αναδείξει τις ικανότητες που κάθε παιδί έχει. Αν δεν το καταφέρνουμε αυτό δε μας φταίει η σύνθεση και η ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, φταίει η ανεπάρκειά μας και η έλλειψη ικανοτήτων από μέρους μας». Για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φαίνεται ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών είναι πολύ σημαντικές και έχουν άμεση επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού . Κατά την άποψή του ένα μεγάλο μέρος ευθύνης διαμόρφωσης των σχέσεων αυτών το έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ενήλικας και παιδαγωγός. Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι θετικές όταν υπάρχει αποδοχή συμπάθεια πραγματικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του. Αν λάβουμε ως δεδομένο αυτό που και ο νόμος 1566/85 ορίζει ως αποστολή του σχολείου την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι υγιείς και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν προϋπόθεση και θεμελιώδους σημασίας μηχανισμό εκπλήρωσης της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αποστολής του σύγχρονου σχολείου.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ικανότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας με τους μαθητές του σύμφωνα με τον ερωτώμενο είναι να έχει επιστημονική επάρκεια, «το βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός είναι επάρκεια στη γνώση», να είναι ανεκτικός, ήρεμος, υπομονετικός, να αγαπά τα παιδιά, να είναι σε μια διαρκή διερεύνηση του εαυτού του «να αγαπάει τα παιδιά, να αγαπάει αυτό που κάνει και επίσης κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να είναι ήρεμος, να είναι υπομονετικός, να είναι ανεκτικός στο διαφορετικό και επίσης να είναι απαιτητικός. Απαιτητικός με τον εαυτό του, σε άλλο σημείο αναφέρει «πιστεύω ότι η αυταρχικότητα είναι ένδειξη αδυναμίας δεν μπορείς να λειτουργείς έτσι.» να τον διακατέχει ειλικρινές ενδιαφέρον, γνησιότητα και ενσυναίσθηση

για τους μαθητές του «Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσκήπτει στους προβληματισμούς των παιδιών, να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους, να συζητάει μαζί τους τα όνειρά τους και στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό να τα βοηθάει, ώστε πραγματικά ομαλά να εντάσσονται στη διαδικασία, που θα απαιτήσει αργότερα η επαγγελματική τους και η εν γένει κοινωνική τους ζωή». Επίσης μέσα από τις απαντήσεις του φαίνεται η άνευ όρων αποδοχή των παιδιών «.....με ουσιαστικό σεβασμό προς το μαθητή, ανεκτικότητα και εντιμότητα αντιμετώπισης της αμφισβήτησης, αλλά και της ανατρεπτικότητάς του.» Ο ρόλος της αυτογνωσίας ως μιας διαδικασίας συνεχούς ανακάλυψης και εξέλιξης του εαυτού για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό είναι σημαντική αφού αναφέρεται σε αυτή . Συγκεκριμένα απαντά «να πω ότι μου αρέσει οι νέοι άνθρωποι να με αμφισβητούν, γιατί και εγώ μέσον της αμφισβήτησης παίρνω πληροφορίες για το σκεπτικό, τις προτεραιότητες και τις ιεραρχήσεις της νέας γενιάς βέβαια θέλω να πω εδώ για να μην δίνω και την εικόνα του τέλειου εκπαιδευτικού- ότι πολλές φορές και εγώ χάνω τον έλεγχο, ανθρώπινο είναι αυτό, όταν όμως χάσω τον έλεγχο δεν έχω καμία δυσκολία να ζητήσω συγγνώμη από την μαθητή και να προχωρήσουμε σε μια σταδιακή αποκατάσταση της διαπροσωπικής μας επικοινωνίας.» επίσης αναφέρει σε άλλη απάντηση «, ...γενικά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θεωρώ τον εαυτό μου τέλειο, όμως υπάρχουν και πλευρές όπως και σε κάθε άνθρωπο κατά τη γνώμη μου που χρίζουν συνεχούς βελτίωσης. επομένως, χρειάζεται μια συνεχής σοβαρή προσπάθεια αν θέλουμε, να διατηρούμε τα χαρακτηριστικά μας σαν εκπαιδευτικοί και αν θέλουμε να ανανεώνουμε συνεχώς τα όριά μας. Να μην ξεχνάμε επίσης ότι υπάρχουν και τεράστιες αλλαγές από γενιά σε γενιά στα νέα παιδιά, αναγκών για αλλαγή ορίων και οριοθετήσεων. Αυτό είναι μια δύσκολη διαδικασία, θεωρώ για τον εαυτό μου ότι προσπαθώ, και εν τέλει θα σου έλεγα ότι προσπαθώ να κάνω όσο γίνεται λιγότερα λάθη .» Επίσης σε αρκετά σημεία ο εκπαιδευτικός συσχετίζει την παραγωγή, μετάδοση της γνώσης, αλλά και την μαθητική επίδοση με το επικοινωνιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συγκεκριμένα αναφέρει «Προσωπικά θα τολμούσα να πω ότι με απασχολούν περισσότερο οι ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δεν ... είναι ξεκομμένες από την παραγωγή της γνώσης και από την παράδοση της ύλης. Κατά την γνώμη μου αν δεν μπορέσεις να καταλάβεις τα παιδιά, αν δεν μπορέσεις να καταλάβεις τις ανάγκες και να επικοινωνήσεις μαζί τους, δεν μπορείς να παραδώσεις αποτελεσματικά και την ύλη την οποία έχεις να διδάξεις.» επίσης «.....να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και την νοημοσύνη των μαθητών, τις δυνατότητες δηλαδή ανάλυσης εκ μέρους των παιδιών. Αυτή η δυνατότητα κατά την γνώμη μου μπορεί να επιτευχθεί, υπό την προϋπόθεση ότι θα ενσκήψεις και στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή». Επίσης σε άλλο σημείο αναφέρει «.δουλεύω σε Επαγγελματικό λύκειο όπου έρχονται παιδιά με χαμηλότερες γνώσεις. Είμαι ιδιαίτερα ευτυχής να σας αναφέρω ότι τα παραλαμβάνουμε στην πρώτη τάξη σε μια κατάσταση Α και αν τα δείτε και τα παρατηρήσετε όσο αφορά τις μαθησιακές τους δυνατότητες στην Γ τάξη είναι κάτι που θα σας κάνει υπερήφανους» Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύσσει ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο τέτοιο που θα βοηθήσει τους μαθητές να αγαπήσουν τις μαθησιακές δραστηριότητές τους είναι η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα, η άνευ όρων αποδοχή και θετική αναγνώριση της προσωπικότητας των

μαθητών του. Ο ρόλος της αυτογνωσίας και αυτοδιερεύνησης του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός σε ότι αφορά την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη γιατί μια τέτοια διαδικασία τον βοηθά να καταλάβει και να αναλύει κριτικά την γύρω πραγματικότητα, να παράγει γνώση και όχι απλά να την αναπαράγει και να την καταναλώνει μαζί με τους μαθητές του.

Τρόποι και τεχνικές που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προς την κατεύθυνση οικοδόμησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του σύμφωνα με τον ερωτώμενο είναι : ο διάλογος απαντά χαρακτηριστικά « Πρώτα απ' όλα τον διάλογο με ουσιαστικό σεβασμό προς το μαθητή.....», «...Σ' αυτό το πλαίσιο προσπαθώ να αντιμετωπίσω την αμφισβήτηση, πάντα μέσα από διάλογο, ηρεμία.....», συγκεκριμένο πλαίσιο κανόνων που θα τηρούνται από μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αναφέρει χαρακτηριστικά «Θεωρώ εντελώς απαραίτητο να λειτουργεί η σχολική τάξη με κανόνες.....μαθαίνεις στα παιδιά πως λειτουργεί η ομάδα, τι ρόλο παίζουν οι κανόνες.....» σε άλλη απάντηση αναφέρει «ξεκινάμε με δυσκολία γιατί η τοποθέτηση κανόνων δουλειάς έχει τα προβλήματα..... όπου ο καθορισμός των κανόνων δημιουργεί κάποια προβλήματα προσαρμογής.....ότι από τον Δεκέμβριο-Ιανουάριο.....είναι πολύ κοντά μου έχουν αφομοιώσει τους κανόνες.....». Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και συμβουλευτικής κατάρτισης συγκεκριμένα αναφέρει : «...Κατά τη γνώμη μου, υπάρχει αν αναπτυχθούν οι αντίστοιχες διαδικασίες επιμόρφωσης, συμβουλευτικής κατάρτισης και αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.» αλλού αναφέρει «ο τρόπος λειτουργίαςστους συλλόγους εκπαιδευτικώνγίνεται με πολύ ρηχό τρόπο λόγω....και ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» επίσης αναφέρει « ...προσπαθώ να εντείνω την προσωπική μου επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας.....ομαδοσυνεργατική». Σύμφωνα με τον ερωτώμενο εκπαιδευτικό θεσμοί και θεσμοθετημένοι φορείς της εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσα για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών . Συγκεκριμένα ο θεσμός του Συμβουλευτικού κέντρου «.....προσπαθώ να αξιοποιώ το θεσμό του Συμβουλευτικού κέντρου που στο χώρο μου ευτυχώς υπάρχει...», ο θεσμός του Υπεύθυνου καθηγητή της τάξης, «να έχω μια ουσιαστικότερη επικοινωνία ως υπεύθυνος τμήματος, με τα παιδιά...», σε άλλο σημείο αναφέρεται επίσης και στα Συμβούλια τάξης « ...προσπαθώ να συγκαλώ ποιο τακτικά το συμβούλιο τάξης με ενεργητικότερο ρόλο των μαθητών.....», η Διεύθυνση του σχολείου, και ο σύλλογος διδασκόντων « Εάν η δ/ση δει τον πραγματικό της ρόλο..... ο ρόλος της είναι σημαντικότερος και κατά τη γνώμη μου συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών διαδικασιών μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας», σε άλλο σημείο επίσης αναφέρει «.Ένας δ/ντής που έχει αυτά τα χαρακτηριστικά προφανώς αναπτύσσει την επικοινωνία.....», οι σύλλογοι γονέων «θυμάμαι επαφή μας με τους γονείς ήταν μεγαλύτερη σε όγκο αλλά και πολύ ποιοτικότερη σε περιεχόμενο και βοηθούσε πραγματικά και ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και με τα ίδια τα παιδιά διότι έχοντας τη δυνατότητα να συζητήσουμε για να ανταλλάξουμε απόψεις με τους γονείς των μαθητών μαθαίναμε πράγματα, παίρναμε πληροφορίες.....».

Συνοψίζοντας μέσα και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση οικοδόμησης ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο είναι ο διάλογος των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ώστε η διαδικασία της μάθησης να γίνει δελεαστική για τους μαθητές, οι οποίοι γίνονται πιο πρόθυμοι όταν τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Η τοποθέτηση ξεκάθαρου πλαισίου κανόνων που θα καθορίζουν την ύλη τους επιδιωκόμενους στόχους, τον τρόπο εργασίας, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να εξασφαλισθεί ένα μαθητικό πλαίσιο το οποίο σεβόμενο την προσωπικότητα και την μοναδικότητα του μαθητή θα ενθαρρύνει και θα καλλιεργεί πραγματικά τη δημιουργική σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών. Αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συμβουλευτικές-επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να βοηθήσουν και να ενισχύσουν την προσωπική εξέλιξη των μαθητών τους διαμορφώνοντας παράλληλα ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις που παρέχουν εμπιστοσύνη και σταθερότητα στους μαθητές. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι το αυτονόητο, δηλαδή η ενεργοποίηση, αξιοποίηση, συνεργασία και συντονισμός όλων των υπαρχόντων θεσμών του σχολείου εφόσον η εκπαίδευση δεν αποτελεί τυχαία διαδικασία αλλά είναι ένας βασικός κοινωνικός θεσμός που βρίσκεται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης με το πολιτικό υποκείμενο (την πολιτεία και τους θεσμούς της) από το οποίο τροφοδοτείται αλλά και το ανατροφοδοτεί με πληροφορίες, ανάγκες καθώς και δράσεις. Πολύ σωστά, κατά τη γνώμη μου αναφέρει στην συνέντευξη ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός «..... θεωρώ ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνουν φιλότιμες και σημαντικές προσπάθειες για να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο και νομίζω ότι πετυχαίνουν πάρα πολλά πράγματα, υπό την προϋπόθεση ότι θα συνεργασθούν με όλους τους αρμόδιους φορείς και τα θεσμικά όργανα, αρμόδια να συντονίζουν την διαδικασία της εκπαίδευσης.»

Μέσα από τις απαντήσεις της συνέντευξης φαίνεται ότι τα προβλήματα που μπορεί να αποτελούν εμπόδια στην ανάπτυξη ενός θετικού αποτελεσματικού πλαισίου διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να σχετίζονται με τα υποκείμενα, τα πρόσωπα δηλαδή που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία συγκεκριμένα : α) τους εκπαιδευτικούς «Φυσικά..... υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν για διάφορους λόγους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς, οι οποίοι θα έλεγα ότι δείχνουν μια σχετική έλλειψη διάθεσης να ασχοληθούν με το σχολείο, θα έλεγα και μια σχετική ανεπάρκεια.....» σε άλλη απάντηση αναφέρει «.....δεύτερη κατηγορία εμποδίων σχετίζεται με την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού...»,β) τους μαθητές «.....και θα προσέθετα και μια τρίτη κατηγορία που σχετίζεται με την προσωπικότητα των ίδιων των παιδιών....», γ) η προσωπικότητα του δ/ντή της σχολικής μονάδας, «... Δεύτερο έχω ζήσει δ/ντές οι οποίοι δεν αξιοποιούν την επιτελικότητα της θέσης τους μη αξιοποιώντας υποδ/ντές και αγνοώντας εντελώς ικανούς εκπαιδευτικούς..... έτσι χάνεται ο σχεδιασμός ... έχει ιδιαίτερη σημασία ο προσωπικός παράγοντας όπως η ίδια η προσωπικότητα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δ/ντή,» δ) οι γονείς «...Αλλαγή προς το χειρότερο, θυμάμαι δηλαδή παλαιότερα ότι η επαφή μας με τους γονείς ήταν μεγαλύτερη σε όγκο..... πρόβλημα είναι ότι οι γονείς επηρεασμένοι από την οικονομική κρίση και το κυνήγι του μεροκάματου και της

επιβίωσης έχουν σταματήσει ουσιαστικά να επικοινωνούν με το σχολείο το οποίο στην ουσία έχει μετατραπεί σε ένα παρκινγκ παιδιών..... . Αυτό όπως καταλαβαίνετε δημιουργεί τεράστια προβλήματα διότι στερεί τον εκπαιδευτικό από μια πηγή πληροφόρησης η οποία δεν είναι απλά η καλύτερη, είναι η αναγκαιότερη πηγή πληροφόρησης για την κατάσταση και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Άρα θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών...».

Η άλλη κατηγορία προβλημάτων και εμποδίων έχει να κάνει με αντικειμενικούς παράγοντες της εκπαίδευσης όπως είναι το θεσμικό της πλαίσιο και η λειτουργία των φορέων της (νομοθετικό πλαίσιο, αναλυτικά προγράμματα, όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας). Συγκεκριμένα ο ερωτώμενος αναφέρει «.....η κατάσταση αυτή έχει να κάνει με αντικειμενικά προβλήματαγια παράδειγμα τα ζητήματα χρηματοδότησης προσωπικού...», «.....είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο ο θεσμός της επιμόρφωσης...», «... το σύστημα δεν σου επιτρέπει να ανοίγεις και πάρα πολύ...», «.....άλλα σοβαρά προβλήματα ενδεικτικά αναφέρω τον τρόπο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, το ρόλο που καλείται να παίξει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος...», «.....το νομοθετικό πλαίσιο...αναγκάζει τις δ/νσεις.....να ασχολούνται με μια σειρά ανούσιων γραφειοκρατικών διαδικασιών.....Δεύτερο ο τρόπος λειτουργίας και η διαδικασία λήψης απόφασης στους συλλόγουςγίνεται με πολύ ρηχό τρόπο λόγω αδυναμίας και ανεπαρκούς επιμόρφωσης...», «.....ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός...είναι γραμματέας....χωρίς να έχει το χρόνο να μπει στα ουσιαστικά προβλήματα ...», «....δεν λειτουργούν τα συμβούλια τάξης...», σε άλλο σημείο αναφέρει «...να πω για σχολικά βιβλία...για διδακτέα ύλη.....σωρεία θα μπορούσα να αναφέρω που νομίζω ότι δημιουργούν ένα πάρα πολύ κακό κλίμα όσο αναφορά στην ανάπτυξη επικοινωνίας...» Άλλο ένα σημαντικό εμπόδιο, το σημαντικότερο όπως το χαρακτηρίζει ο ερωτώμενος στην απάντησή του είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και η μη λειτουργία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων συγκεκριμένα αναφέρει «.....Χαρακτηριστικό ήταν ότι πριν από μια δεκαετία υπήρχε και δραστηριοποιούνταν στα σχολεία ο σύλλογος γονέων...Σήμερα στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν, είτε είναι σε αδρανή κατάσταση.....», τέλος γίνεται αναφορά και στο θεσμό της δ/σης του σχολείου ο οποίος σύμφωνα με τον ερωτώμενο στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο της και δεν βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας συγκεκριμένα αναφέρει : «....Θα μου επιτρέψεις να πω όμως από την εμπειρία μου ότι οι δ/νσεις.....Συνήθως αναλώνονται σε διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών που είναι πάρα πολύ αρνητικό ζήτημα».

Είναι προφανές ότι το σύνολο των σχέσεων που απορρέουν από το θεσμικό πλαίσιο και τα όργανα της διοίκησης με τις πρακτικές και τους τρόπους που διαχέονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις συνακολουθούμενες πρακτικές που επιβάλλουν, ηθελήμενα ή αθέλητα δημιουργούν σοβαρά εμπόδια τόσο στην ποιότητα της εκπαίδευσης όσο και στο επίπεδο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Προκύπτει η ανάγκη μιας συνολικής αναθεώρησης του θεσμικού πλαισίου, η ανάγκη σύνταξης ενός νέου καταστατικού χάρτη της εκπαίδευσης ο οποίος θα επιδιώκει την

αναβάθμιση των διαδικασιών, την ουσιαστική ανάδειξη των ρόλων εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, στηριγμένη στις αρχές του σεβασμού της δημιουργικότητας της σκέψης, της ολόπλευρης πολιτισμικής παιδαγωγικής και ψυχικής ανάπτυξης των εφήβων.

Τι θα άλλαζα στη συνέντευξη

Η συνέντευξη που πραγματοποίησα κράτησε 29 λεπτά και νομίζω πως πήγε αρκετά καλά, με την έννοια ότι πήρα μέσα από τις απαντήσεις, πλούσιο υλικό σε ότι αφορά τα ερευνητικά μου ερωτήματα.

Για προσωπικούς, οικογενειακούς και έκτακτους λόγους όμως δεν έγινε καλή εκ μέρους μου διαχείριση του χρόνου, με αποτέλεσμα υπό το άγχος της βιασύνης να μην ανταποκριθώ όπως έπρεπε, στο σχεδιασμό της συνέντευξης και στην προετοιμασία των ερωτήσεων. Εξ' αρχής η πρόθεσή μου ήταν η συνέντευξη να έχει μεγάλο βαθμό ελευθερίας ώστε ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός να διευκολυνθεί να αναπτύξει ελεύθερα τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του χωρίς να ξεφύγει βέβαια η συνέντευξη από το σκοπό των ερευνητικών ερωτημάτων. Σχεδιάζοντας λοιπόν τη συνέντευξη ετοίμασα κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου διατυπωμένες σε βασικούς άξονες σαν οδηγός που να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Θεωρώ ότι κάποιες από αυτές θα μπορούσαν να είχαν διατυπωθεί πληρέστερα και αρτιότερα ώστε να βοηθηθεί περισσότερο ο ερωτώμενος και να απαντήσει ποιο στοχευμένα. Συγκεκριμένα θα άλλαζα την διατύπωση στην ερώτηση «Ποιος κατά τη γνώμη σου πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα;» και θα ρωτούσα «Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο επικοινωνιακός ρόλος του σχολείου σήμερα». Επίσης θα βελτίωνα συντακτικά την ερώτηση «Κώστα θεωρείς τον εαυτό σου αποκρυσταλλωμένο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό ή υπάρχουν στοιχεία που χρίζουν βελτίωσης στην προσωπικότητά σου;» σε «Κώστα θεωρείς τον εαυτό σου ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό, με αποκρυσταλλωμένες απόψεις; Υπάρχουν στοιχεία της προσωπικότητάς σου, που χρειάζονται κάποια βελτίωση;».

Πρόσθετες ερωτήσεις που θα μπορούσα να συμπεριλάβω στη συνέντευξη με σκοπό τη βαθύτερη διερεύνηση των αντιλήψεων και αποσαφήνιση των νοημάτων των εμπειριών που μετέφερε ο ερωτώμενος, συγκεκριμένα :

Όταν ο ερωτώμενος απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό να αγαπά ο εκπαιδευτικός τα παιδιά θα μπορούσα να ρωτήσω προκειμένου να εμβαθύνω περισσότερο και να αντλήσω περισσότερες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού « Τοποθετείς πολύ ψηλά την αγάπη για τα παιδιά. Ποιο περιεχόμενο δίνεις στην έννοια της αγάπης;».

Θα έπρεπε να επιμείνω περισσότερο στην ερώτηση που στόχο είχε να διερευνήσει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του τα οποία χρίζουν βελτίωσης με επόμενη ερώτηση πχ, «Θα μπορούσες να γίνεις ποιο σκληρός με τον εαυτό σου και να αναφέρεις κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά σου, που ως εκπαιδευτικός θα έπρεπε να βελτιώσεις».

Επίσης θα έπρεπε να συμπεριλάβω στο ερωτηματολόγιο την εξής ερώτηση « Με ποιους τρόπους προσπαθείς να αναπτύξεις το διάλογο στην τάξη, με ποιες τεχνικές;» για να διερευνήσω εάν και ποιες συμβουλευτικές δεξιότητες χρησιμοποιεί. Νομίζω ότι αυτή ήταν σημαντική παράληψη από μέρους μου γιατί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρομαι διεξοδικά στις συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στην εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά το σχεδιασμό της συνέντευξης εάν είχα τον απαιτούμενο χρόνο θα ήταν πολύ χρήσιμη η μελέτη των ερωτήσεων από δεύτερο έμπειρο εκπαιδευτικό ώστε να πάρω ανατροφοδότηση, κάτι τέτοιο θα ενίσχυε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση όλης της έρευνας.

Σύγκριση αποτελεσμάτων

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής μου μελέτης με αυτά της συνέντευξης που διεξήγαγα με τον εκπαιδευτικό που εργάζεται στην επαγγελματική εκπαίδευση παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες ιδιαίτερα ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συγκεκριμένα :

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η αντίληψη του εκπαιδευτικού έχουν μόνο κοινά σημεία αφού συγγραφείς, ερευνητές και ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός συμφωνούν για την άμεση επίδραση, που ασκεί ο θεσμός του σχολείου στη διαδικασία της μάθησης. Ο τρόπος και ο βαθμός επίδρασης, ποικίλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υιοθετεί η πολιτεία και συνιστά κεφαλαιώδη κοινωνικοπολιτική της επιλογή. Η ποιότητα της αυριανής ζωής των σημερινών μαθητών, εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα: τις γνώσεις που προσφέρει, τις αξίες που ενσταλάζει, τις δεξιότητες που καλλιεργεί και τα εφόδια που παρέχει. Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερευνών, η μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν συντελείται σε περιβάλλον, όπου υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Γκότοβος 1997, Μαλικιώση Λοίζου, 1999) άποψη, με την οποία συμφωνεί απόλυτα και ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού πλαισίου διαπροσωπικής επικοινωνίας με του μαθητές είναι πολύ σημαντικός. Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό ύφος του, ασκεί μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών και επηρεάζει τη συμμετοχή και την μαθησιακή επίδοσή τους, αυτό προκύπτει τόσο από τις απαντήσεις του ερωτώμενου εκπαιδευτικού, αλλά και από πολλές έρευνες ενδεικτικά αναφέρω κάποιες, από τη βιβλιογραφική μου ανασκόπηση (Lepper & Cordova, 1992),. (Fisher & Rickards 1997; Fisher et. al. 1996).

Σύμφωνα με Μπρούζο (2004), (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001) και τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου εκπαιδευτικού βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναπτύσσει υποστηρικτικό πλαίσιο επικοινωνίας είναι, η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα, η άνευ όρων αποδοχή και γενικότερα η θετική

αναγνώριση της προσωπικότητας του μαθητή. Βιβλιογραφική ανασκόπηση και ερωτώμενος εκπαιδευτικός συμφωνούν για το σημαντικό ρόλο της αυτογνωσίας και της αυτοδιερεύνησης των δασκάλων, σε ότι αφορά την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην τάξη. Σύμφωνα με τον Diamond (1991) «ο καλύτερος δάσκαλος είναι αυτός που έχει ασχοληθεί κριτικά και βαθιά με το προσωπικό ταξίδι του στη ζωή, αυτός που βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης».

Σύμφωνα με (Μαλικιώση Λοίζου, 1999), οι εκπαιδευτικοί για να λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης, πρέπει να διαθέτουν πλούσιες και ποικίλες δεξιότητες επικοινωνίας, η άποψη αυτή συμφωνεί με την άποψη του εκπαιδευτικού ο οποίος αναγνωρίζει και επισημαίνει, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, καθώς και σε καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας όπως αυτή της ομαδοσυνεργατικής.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της μελέτης μου επικεντρώθηκα περισσότερο στο ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν έχω κάνει ερευνητικές αναφορές σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου και τη συμβολή του, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών μαθητών. Στα αποτελέσματα όμως της έρευνάς μου παράγονται σκέψεις, ιδέες και αναφέρονται προβληματισμοί, με σημείο αναφοράς καθημερινές πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από αυτά με σαφήνεια προκύπτει ότι οι θεσμικοί παράγοντες, βρίσκονται σε αιτιώδη σχέση με τις αναπτυσσόμενες διαπροσωπικές σχέσεις και το παραγόμενο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, στο ζωτικό χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα από τη μικρή ερευνητική μου προσπάθεια, έχουν παραχθεί ευρήματα, τα οποία πιθανών χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης όπως ο ρόλος :

Του νομοθετικού πλαισίου (αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, εξεταστέα-διδασκτέα ύλη, τρόπος βαθμολόγησης και προαγωγής).

Η διαδικασία και το εύρος της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης

Των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης

Των Διευθύνσεων και των Διευθυντών

Των συλλόγων διδασκόντων

Των Συμβουλίων τάξης

Των υπευθύνων καθηγητών

Τα περισσότερα από τα παραπάνω σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μου, θέτουν σημαντικά εμπόδια στην ανάπτυξη υγιούς και δυναμικού πλαισίου σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Συμπεράσματα - Ερμηνεία

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρονται στη βιβλιογραφική μου μελέτη και τα αποτελέσματα της συνέντευξης παρουσιάζουν κοινά σημεία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η σπουδαιότητα της διαπροσωπικής εμπλοκής εκπαιδευτικού μαθητή είναι μεγάλη και αδιαμφισβήτητη, αφού η διδασκαλία από τη φύση της είναι μια ζωντανή, δυναμική κοινωνική πράξη. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται δεδομένη και αυτό που ενδιαφέρει κυρίως θα πρέπει να είναι η ποιότητά της. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διακρίνονται από ειλικρινές ενδιαφέρον, φροντίδα συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές τους αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Επειδή όμως υπάρχουν και αρκετοί που δεν έχουν καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες, και άρα δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί να αναπτύξουν, θετικές εποικοδομητικές σχέσεις με τους μαθητές τους θεωρείται απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν και να εκπαιδευτούν σε αυτές. Η Συμβουλευτική ψυχολογία διαθέτει πληθώρα τεχνικών και μεθόδων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Συμπερασματικά θα έλεγα ότι αυτό που χρειάζεται να σκεφτούμε με ευθύνη, είναι ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της παιδείας στη κοινωνία. Είναι να συμβάλλει στη διαιώνιση ή στην αναδόμηση των κοινωνικών όρων, στον εφησυχασμό των νέων και την άκριτη προσαρμογή τους, στην όποια πραγματικότητα ή στην ουσιαστική τους καλλιέργεια και στην πορεία τους για ανάπτυξη, ωρίμανση, κριτική αντιμετώπιση της ζωής, ελευθερία, υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά.

Αν ο ρόλος της παιδείας είναι ο δεύτερος, τότε χρειαζόμαστε, πέρα από θεωρητικούς στόχους και ρητορική φλυαρία, ουσιαστική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία θα αποδεικνύει την σπουδαιότητα των στόχων καθώς θα τους υλοποιεί βοηθώντας τους νέους να εξελιχθούν σε υπεύθυνα, σκεπτόμενα, αυτοδύναμα άτομα. Το σημερινό θεσμικό πλαίσιο που διέπει την δ/θμια εκπαίδευση κατά την άποψή μου έχει την ανάγκη βαθύτατης αναπροσαρμογής και απαιτεί ικανούς, γνήσιους και ισορροπημένους, ώριμους παιδαγωγούς πεπεισμένους για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ως μοχλού ανάπτυξης της προσωπικότητας αφενός και αφετέρου παραγωγής θετικών γνωσιολογικών και ψυχοπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Αναφορές

Brouzos, A. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού : Μια anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis. Athina : Lychnos.

- Brouzos A. (2004). Prosopokentriki Symvouleftiki : theoria, erevna kai efar-moges. Athina : typothito / Dardanos
- Diamond, A. (1991). Gender and education: public policy and pedagogic practice. British Journal of Sociology of Education, 1991 - Taylor & Francis
- Ekpaidefsi ton Ellinon Metanaston stin Evropi. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton
- Fisher, DL. & Rickards, TWJ. (1997). Cultural and gender differences in teacher-student interpersonal behaviour in science classrooms. Science, mathematics and technology education and national development, 1-9
- Fisher, DL., Rickards, TWJ., Goh, SC. & Wong, AFL. (1995) : Perceptions of interpersonal teacher behaviour in secondary science classrooms: A cross-national story. ERA - AARE Joint Conference, Singapore, 25-29 November 1996
- Gkotovos, A. E. (1997). Glossiki synecheia kai ekpaideftiki politiki: to paradeig-ma tis ellinikis diasporas sti Germania. Sto YPEPTh: I Glossiki
- Lepper, M.R. & Cordova, D. I. (1992). A desire ti be taught : instructional consequences of intrinsic motivation. Motivation and Emotion, 16, 187-208.
- Malikiosi Loizou, Maria. (1999). Symvouleftiki Psychologia. Athina : Ellinika Grammata.
- Malikiosi Loizou, Maria. (2001). I symvouleftiki Psychologia stin Ekpaidefsi – Apo tin Theoria stin Praxi. Athina : Ellinika Grammata

Συνέντευξη

Σχολείο	1ο ΕΠΑΛ XXXXXX
Όνομα Εκπαιδευτικού	Κ. Σ.
Ειδικότητα	Οικονομολόγος
Ωρα Έναρξης	15:00
Ωρα Λήξης	15:28
Ημερομηνία	23-12-2022

Η συνέντευξη που ακολουθεί δόθηκε στις 23-12-2022, από τον Κ. Σ. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο 1ο ΕΠΑΛ XXXXXX και είχε διάρκεια 28 λεπτών. Η συνέντευξη έγινε μέσα στα πλαίσια μιας έρευνας η οποία εστιάζοταν στην διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής :

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσουν με τους μαθητές τους στα πλαίσια ενός σύγχρονου σχολείου;
- Ποια προβλήματα μπορεί να αποτελούν εμπόδια στην οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους;

ΧΡΟΝΟΣ	ΑΤΟΜΟ	ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ
00:00	Ερευνήτρια	Ποιος κατά τη γνώμη σου πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα;
	Εκπαιδευτικός	Ο ρόλος του σχολείου σήμερα κατά τη δική μου άποψη είναι διττός, αναφέρεται σε δυο επίπεδα, το πρώτο είναι στο επίπεδο της γνώσης ο ρόλος του σχολείου κατά τη γνώμη μου στον τομέα αυτό είναι από τη μια μεριά να βοηθά το μαθητή να αποκτά γνώση η οποία θα έχει μια χρησιμότητα και μια χρηστικότητα στη μετέπειτα ζωή του και από την άλλη πλευρά είναι να τον βοηθάει όχι απλά να αναπαράγει, αλλά να εμπλουτίζει να δημιουργεί, νέα δική του γνώση, αυτή είναι η μια πλευρά. Η δεύτερη πλευρά είναι το σχολείο ως μέσο, ε.. το σχολείο πρέπει να λειτουργεί και ως μέσο ως μηχανισμός ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή ενισχύοντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκείνα δηλαδή που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό γίγνεσθαι στη μετασχολική ζωή του να τον βοηθάει να αναπτύσσει τη διεκδικητικότητά του την αγωνιστικότητά του και εν γένει να συντείνει ώστε να αναπτύσσει όλα τα θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητάς που έχει ο μαθητής σαν άνθρωπος με στόχο την καλύτερη δυνατή ένταξή του στην κοινωνική διαδικασία .
	Ερευνήτρια	Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη σου στο ρόλο αυτό;
	Εκπαιδευτικός	Η απάντηση στο ερώτημά σου δεν μπορεί παρά να είναι διττή κατά τη γνώμη μου . Φυσικά υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται σε αυτό το ρόλο για την αποστολή του σχολείου, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν για διάφορους λόγους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς, οι οποίοι θα έλεγα ότι δείχνουν μια σχετική έλλειψη διάθεσης να ασχοληθούν με το σχολείο, θα έλεγα και μια σχετική ανεπάρκεια σε πολλές περιπτώσεις, ε η κατάσταση αυτή έχει να κάνει με αντικειμενικά προβλήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης για παράδειγμα τα ζητήματα χρηματοδότησης

		προσωπικού κλπ στο σχολείο έχουν να κάνουν βέβαια και με την υποκειμενική διάθεση και αντίληψη του καθενός για την εκπαίδευση. Είναι και προσωπικό δηλαδή και κοινωνικό ζήτημα . Επίσης πρέπει να πούμε ότι είναι σε πάρα πολύ χαμηλό επίπεδο ο θεσμός της επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές να μην είναι ικανοί να μην έχουν τις ικανότητες δηλαδή να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα που παρουσιάζονται στη διαδικασία της γνώσης .Παρόλα αυτά όμως θεωρώ ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνουν φιλότιμες και σημαντικές προσπάθειες για να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο και νομίζω ότι πετυχαίνουν πάρα πολλά πράγματα, υπό την προϋπόθεση ότι θα συνεργασθούν με όλους τους αρμόδιους φορείς και τα θεσμικά όργανα, αρμόδια να συντονίζουν την διαδικασία της εκπαίδευσης.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που κατά τη γνώμη σου συμβάλλουν στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό;
	Εκπαιδευτικός	Κατά τη δική μου αντίληψη το βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός είναι επάρκεια στη γνώση, αφού αυτή πρέπει να μεταδώσει να μεταφέρει και να αναπαράγει στα παιδιά, πρέπει να είναι επαρκής σε αυτό τον τομέα. Το δεύτερο σημαντικό κατά τη γνώμη μου είναι ότι πρέπει να αγαπάει τα παιδιά, να αγαπάει αυτό που κάνει και επίσης κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να είναι ήρεμος, να είναι υπομονετικός, να είναι ανεκτικός στο διαφορετικό και επίσης να είναι απαιτητικός. Απαιτητικός πρώτα από τον εαυτό του όσο αναφορά και τη γνώση, αλλά και τον χειρισμό των προβλημάτων που ενσκήπτουν στη σχολική διαδικασία, αλλά πρέπει κατά τη γνώμη μου εφόσον το κάνει αυτό να είναι απαιτητικός και από τα ίδια τα παιδιά θέτοντάς τα μπροστά στις ευθύνες που αυτά έχουν .
	Ερευνήτρια	Μπορείς να μου αναλύσεις λίγο περισσότερο τι εννοείς όταν λες ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι απαιτητικός με τον εαυτό του;
	Εκπαιδευτικός	Η έννοια της απαιτητικότητας δεν αναφέρεται μόνο στην παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης, αλλά και στην διαμόρφωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, σε τέτοιο ε.. με τέτοιο περιεχόμενο, ούτως ώστε να μπορεί να ενισχύει τα παιδιά στην προσπάθειά τους και γνώσεις να αποκτήσουν και την

		προσωπικότητά τους να διαμορφώσουν και να ενταχθούν αργότερα στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσκήπτει στους προβληματισμούς των παιδιών, να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους, να συζητάει μαζί τους τα όνειρά τους και στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό και του επιτρέπουν οι μηχανισμοί, με τους οποίους λειτουργεί η κοινωνία να τα βοηθάει, ώστε πραγματικά ομαλά να εντάσσονται στη διαδικασία, που θα απαιτήσει αργότερα η επαγγελματική τους και η εν γένει κοινωνική τους ζωή. Αυτό όμως προϋποθέτει, ένα πολύ σοβαρό επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές στο σύνολο τους, αλλά και με κάθε ένα ξεχωριστά.
05:00	Ερευνήτρια	Εσύ χρησιμοποιείς κάποιους τρόπους, κάποιες τεχνικές για να αναπτύξεις τις διαπροσωπικές σου σχέσεις με τους μαθητές;
	Εκπαιδευτικός	Θα τολμούσα χωρίς να θέλω να λειτουργήσω εγωκεντρικά, ότι ναι κάποιους τρόπους προσπαθώ τουλάχιστον να τους χρησιμοποιήσω. Πρώτα από όλα τον διάλογο με ουσιαστικό σεβασμό προς το μαθητή, ανεκτικότητα και εντιμότητα αντιμετώπισης της αμφισβήτησης, αλλά και της ανατρεπτικότητάς του. Δεύτερο προσπαθώ να αξιοποιώ το θεσμό του Συμβουλευτικού κέντρου που στο χώρο μου ευτυχώς υπάρχει, προσπαθώ να εντείνω την προσωπική μου επιμόρφωση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας όπως π.χ η ομαδοσυνεργατική για παράδειγμα την αναφέρω, προσπαθώ να συγκαλώ ποιο τακτικά το συμβούλιο τάξης με ενεργητικότερο ρόλο των μαθητών, στα ζητήματα που τους αφορούν και τέλος κάνω προσπάθεια με πολλές αιρέσεις βέβαια γιατί το σύστημα δεν σου το επιτρέπει να ανοίγεται και πάρα πολύ να έχω μια ουσιαστικότερη επικοινωνία ως υπεύθυνος τμήματος, με τα παιδιά που έχω την ευθύνη να καθοδηγώ και στη γνώση και στην παιδαγωγική τους κατάρτιση.
	Ερευνήτρια	Κώστα γενικά πως κρίνεις τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές σου;
	Εκπαιδευτικός	Καλό ερώτημα και δύσκολο, να σας πω επειδή εγώ τον τελευταίο καιρό κάνω μάθημα στη τρίτη λυκείου, άρα τα παίρνω σε μια αρκετά προχωρημένη ηλικία χωρίς να τα γνωρίζω, η εμπειρία μου λέει ότι ξεκινάμε με δυσκολία, γιατί η τοποθέτηση κανόνων δουλείας έχει τα

		προβλήματα της και τις δυσκολίες τις με τους εφήβους περνάμε μια φάση στην αρχή της σχολικής χρονιάς όπου ο καθορισμός των κανόνων δημιουργεί κάποια προβλήματα προσαρμογής, θα έλεγα κυρίως στα παιδιά εεε χρονικά όμως θα σας έλεγα ότι διαπιστώνω ότι από τον Δεκέμβριο – Ιανουάριο και μετά, αρχίζω πλέον να αισθάνομαι ότι οι μαθητές είναι πάρα πολύ κοντά μου, έχουν αφομοιώσει τους κανόνες με τους οποίους δουλεύουμε, τόσο στο επίπεδο τις γνώσης, όσο και στο επίπεδο των υπόλοιπων ουσιαστικών δραστηριοτήτων με την σχολική τάξη και τελικά νομίζω, είμαι πεπεισμένος για αυτό ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι σχέσεις μου με τα παιδιά θα μπορούσα να τις χαρακτηρίσω από πολύ καλές έως άριστες. Αυτό βέβαια είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς δουλειάς, δεν έρχεται αυτόματα, εεεε, και επίσης να σας πω την εκτίμηση και την συμπάθεια από τα παιδιά πρέπει να την κερδίσεις και με την δουλειά σου και με την συμπεριφορά σου.
	Ερευνήτρια	Σε απασχολούν οι ανάγκες των μαθητών εξίσου με την παράδοση της ύλης;
	Εκπαιδευτικός	εεε Προσωπικά θα τολμούσα να πω ότι με απασχολούν περισσότερο οι ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δεν θεωρώ ότι είναι ξεκομμένες από την παραγωγή της γνώσης και από την παράδοση της ύλης. Κατά την γνώμη μου αν δεν μπορέσεις να καταλάβεις τα παιδιά, αν δεν μπορέσεις να καταλάβεις τις ανάγκες και να επικοινωνήσεις μαζί τους, δεν μπορείς να παραδώσεις αποτελεσματικά και την ύλη την οποία έχεις να διδάξεις. Όμως πρέπει να πω ότι και στον τομέα αυτόν έχουμε πολύ σοβαρούς περιορισμούς, ιδιαίτερα στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο κατά την γνώμη μου πολλές φορές αποτελεί φρένο στην ολοκληρωμένη συγκρότηση των παιδιών και οδηγεί σε διαδικασίες, μάλιστα οι οποίες έχουν έντονα στοιχεία παπαγαλισμού και απλής αναπαραγωγής χωρίς να γίνεται καν προσπάθεια να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και την νοημοσύνη των μαθητών, τις δυνατότητες δηλαδή ανάλυσης εκ μέρους των παιδιών. Αυτή η δυνατότητα κατά την γνώμη μου μπορεί να επιτευχθεί, υπό την προϋπόθεση ότι θα ενσκήψεις και στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

	Ερευνήτρια	Πως αισθάνεσαι και τι κάνεις όταν ένας μαθητής σε αμφισβητεί;
	Εκπαιδευτικός	Καταρχήν να πω ότι μου αρέσει οι νέοι άνθρωποι να με αμφισβητούν, για δυο λόγους, πρώτον γιατί δείχνει ότι έχουν σκέψη και δεύτερον γιατί και εγώ μέσον της αμφισβήτησης παίρνω πληροφορίες για το σκεπτικό, τις προτεραιότητες και τις ιεραρχήσεις της νέας γενιάς. Σ' αυτό το πλαίσιο προσπαθώ να αντιμετωπίσω και την αμφισβήτηση, πάντα μέσα από διάλογο, ηρεμία – βέβαια θέλω να πω εδώ για να μην δίνω και την εικόνα του τέλειου εκπαιδευτικού- ότι πολλές φορές και εγώ χάνω τον έλεγχο, ανθρώπινο είναι αυτό, όταν όμως χάσω τον έλεγχο δεν έχω καμία δυσκολία να ζητήσω συγγνώμη από την μαθητή και να προχωρήσουμε σε μια σταδιακή αποκατάσταση της διαπροσωπικής μας επικοινωνίας.
10:00	Ερευνήτρια	Εσύ σαν μαθητής ένιωσες κοντά σου κάποιον ή κάποιους καθηγητές; Δώσε μου ένα παράδειγμα.
	Εκπαιδευτικός	Όπως κάθε μαθητής έτσι και εγώ ήταν καθηγητές που τους ένιωσα πολύ κοντά μου, άλλους που τους θυμάμαι με μια σχετική ουδετερότητα και άλλους που τους ένιωθα αρκετά απομακρυσμένους θα έλεγα. Ναι θυμάμαι με πάρα πολύ αγάπη και τρυφερότητα έναν καθηγητή φιλόλογο που είχα, με τον οποίο είχα πάρα πολύ επικοινωνία και ουσιαστικό διάλογο, μάλιστα θυμάμαι ότι προσπάθησε να μου αλλάξει κατεύθυνση σπουδών παρόλο που δεν τα κατάφερε και μάλλον είχε δίκιο στις απόψεις του. Θυμάμαι με πάρα πολύ αγάπη μια άλλη μου φιλόλογο επίσης και επίσης με πάρα πολύ αγάπη ένα μαθηματικό από το Ρέθυμνο ο οποίος με έκανε να αγαπήσω τα μαθηματικά.
	Ερευνήτρια	Πιστεύεις ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι και λίγο αυταρχικός για να μην του πάρουν «τον αέρα» οι μαθητές;
	Εκπαιδευτικός	Όχι δεν συμφωνώ καθόλου με αυτό, εγώ θεωρώ ότι ο αυταρχικός εκπαιδευτικός είναι ο ανεπαρκής εκπαιδευτικός αυτός που δεν μπορεί επειδή δεν έχει την επάρκεια να διδάξει, εεε καταφεύγει σε αυταρχικές μεθόδους για να διοικήσει την αίθουσα. Εγώ πιστεύω ότι η αυταρχικότητα είναι ένδειξη αδυναμίας, δεν μπορείς να λειτουργείς έτσι. Θεωρώ όμως εντελώς απαραίτητο να λειτουργεί η σχολική τάξη με κανόνες τους οποίους πρέπει να τηρούν οι μαθητές, αλλά πρώτα αυτός που

		τους επιβάλλει, με αυτό τον τρόπο κατά τη γνώμη μου μαθαίνουν τα παιδιά στο πως λειτουργεί η ομάδα, τι ρόλο παίζουν οι κανόνες, ποια είναι η σημασία τους και ποια εεε είναι η λειτουργικότητα, η αξία της λειτουργικότητάς τους.
	Ερευνήτρια	Κώστα θεωρείς τον εαυτό σου αποκρυσταλλωμένο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό ή υπάρχουν στοιχεία που χρίζουν βελτίωσης στην προσωπικότητά σου;
	Εκπαιδευτικός	Νομίζω ότι το ένα δεν αντιδιαστέλλεται προς το άλλο. Το να τα αντιδιαστέλλουμε κατά τη γνώμη μου είναι, θα ήταν πολύ εγωκεντρικό εκ μέρους μας, ναι θεωρώ τον εαυτό μου εν πολλοίς, εεε να μην πω ολοκληρωμένο, θεωρώ ότι προσπαθώ σε αυτή την κατεύθυνση νομίζω ότι έχω αποκρυσταλλωμένες απόψεις για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία, γενικά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θεωρώ τον εαυτό μου τέλειο, όμως υπάρχουν και πλευρές όπως και σε κάθε άνθρωπο κατά τη γνώμη μου που χρίζουν συνεχούς βελτίωσης. Μη ξεχνάμε δε ότι επίσης, η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία και όσο προχωράνε τα χρόνια έτσι, μειώνονται και οι αντοχές μας αλλάζουν, τα όριά μας εεε επομένως, χρειάζεται μια συνεχής σοβαρή προσπάθεια αν θέλουμε, να διατηρούμε τα χαρακτηριστικά μας σαν εκπαιδευτικοί και αν θέλουμε να ανανεώνουμε συνεχώς τα όριά μας. Να μην ξεχνάμε επίσης ότι υπάρχουν και τεράστιες αλλαγές από γενιά σε γενιά στα νέα παιδιά, αυτό μας θέτει συνεχώς ενώπιον καινούργιων ευθυνών, καινούργιων διαδικασιών και νέων αναγκών για αλλαγή ορίων και οριοθετήσεων. Αυτό είναι μια δύσκολη διαδικασία, δύσκολα κανείς μπορεί να ανταποκρίνεται σε αυτή, θεωρώ για τον εαυτό μου ότι προσπαθώ, και εν τέλει θα σου έλεγα ότι προσπαθώ να κάνω όσο γίνεται λιγότερα λάθη .
	Ερευνήτρια	Πιστεύεις ότι υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια στην ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές;
	Εκπαιδευτικός	Εμπόδια κανένα. Πλάκα κάνω, βέβαια υπάρχουν εμπόδια, τα εμπόδια είναι δυο κατηγοριών θα έλεγα η πρώτη κατηγορία εμποδίων έχει να κάνει με το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου το οποίο κατά τη γνώμη μου γεννά και αναπαράγει παρά πολλά προβλήματα που σχετίζονται με τις γραφειοκρατικές δομές και

		διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου, η δεύτερη κατηγορία εμποδίων σχετίζεται με την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού και θα προσέθετα και μια τρίτη κατηγορία που σχετίζεται με την προσωπικότητα των ίδιων των παιδιών εε όπως καταλαβαίνεις η επικοινωνία στο σχολείο είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζει πάρα πολλά σοβαρά προβλήματα ενδεικτικά αναφέρω ως πούμε τον τρόπο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, το ρόλο τον οποίο σήμερα καλείται να παίξει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος.
15:00	Ερευνήτρια	Ποια είναι τα προβλήματα που δημιουργεί το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και σχετίζονται με την επικοινωνία;
	Εκπαιδευτικός	Να σου πω ενδεικτικά κατά τη γνώμη μου. Πρώτα πρώτα το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου αναγκάζει τις δ/νσεις του σχολείου να ασχολούνται σχεδόν όλη την ημέρα με σειρά ανούσιων γραφειοκρατικών διαδικασιών, οι οποίες καμία σχέση δεν έχουν με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Δεύτερο οι, ο τρόπος λειτουργίας και η διαδικασία λήψης αποφάσεων στους συλλόγους εκπαιδευτικών κατά τη γνώμη μου γίνεται με πολύ ρηχό τρόπο εε λόγω αδυναμίας και ανεπαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που δεν μπορούν να ασχοληθούν με σοβαρά παιδαγωγικά και άλλα ουσιαστικά προβλήματα των μαθητών, ένα τρίτο παράδειγμα που επίσης το ξέρεις πολύ καλά είναι ο ρόλος που καλείται σήμερα να παίξει ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός κάθε τμήματος οποίος στην ουσία είναι γραμματέας καταχώρησης απουσιών και αλληλογραφίας με τους γονείς για το ίδιο ζήτημα χωρίς να μπορεί και να έχει το χρόνο να μπει στα ουσιαστικά προβλήματα ένα τέταρτο ζήτημα ειδικά αναφέρω είναι ότι δεν λειτουργούν σχεδόν καθόλου τα συμβούλια των τμημάτων για να συζητάμε εξατομικευμένα για τον κάθε μαθητή και συνολικά για το τμήμα. Να πω για σχολικά βιβλία να πω για την ύλη διδακτέα και πανελλαδικώς εξεταζόμενη να πω για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στην ουσία είναι ανύπαρκτη σωρεία θα μπορούσα να αναφέρω που νομίζω ότι δημιουργούν ένα πάρα πολύ κακό κλίμα όσο αναφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και μεταξύ των

		μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών σε πολλές περιπτώσεις.
	Ερευνήτρια	Είπες ότι εμπόδια στην επικοινωνία δημιουργεί και η ίδια η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών μπορείς να σχολιάσεις λίγο περισσότερο την άποψή σου;
	Εκπαιδευτικός	Να τη σχολιάσω και αυτή, με ρώτησες προηγουμένως για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η απάντηση είναι διττή υπάρχει αρκετός κόσμος εκπαιδευτικών οι οποίοι παρουσιάζουν είτε έλλειψη ενδιαφέροντος είτε ανεπάρκεια η οποία μπορεί να οφείλεται σε διάφορους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς παράγοντες είναι προφανές, ότι το σχόλιό μου σε αυτό το ερώτημα έχει να κάνει και με την απάντησή μου στο προηγούμενο ερώτημα που σας έδωσα ένας εκπαιδευτικός που έχει ανεπάρκεια στη γνώση ή που έχει έλλειψη διάθεσης να ασχοληθεί πραγματικά με τα ουσιαστικά προβλήματα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι με τα όνειρα τους με τις διαθέσεις τους με τις προτεραιότητες τους προφανώς έχει και προβλήματα να αναπτύξει και επικοινωνία. Επίσης είμαι σίγουρος ότι το βιώνουμε όλοι μας καθημερινά, το ζήτημα εδώ είναι αν υπάρχει τρόπος να λυθούν αυτά και αν υπάρχει τρόπος να βελτιωθούμε σε αυτό το επίπεδο ως εκπαιδευτικοί. Κατά τη γνώμη μου υπάρχει, αν αναπτυχθούν οι αντίστοιχες διαδικασίες επιμόρφωσης, συμβουλευτικής κατάρτισης και αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
	Ερευνήτρια	Οι γονείς κατά τη γνώμη σου συμβάλλουν δημιουργικά στην ανάπτυξη καλής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού;
	Εκπαιδευτικός	Αθηνά μου το ερώτημά σου είναι πραγματικά πάρα πολύ καλό, και ζητώ συγνώμη που το παρέλειψα στις αναφορές μου, θέλω να σου μεταφέρω την εμπειρία μου που πιστεύω ότι έχεις ανάλογη εμπειρία. Παρατηρώ τα τελευταία χρόνια μια αλλαγή της κατάστασης σε σχέση με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Αλλαγή προς το χειρότερο, θυμάμαι δηλαδή παλαιότερα ότι η επαφή μας με τους γονείς ήταν μεγαλύτερη σε όγκο αλλά και πολύ ποιοτικότερη σε περιεχόμενο και βοηθούσε πραγματικά και ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και με τα ίδια τα παιδιά διότι έχοντας τη δυνατότητα να συζητήσουμε για να ανταλλάξουμε απόψεις με τους γονείς των μαθητών μαθαίναμε πράγματα, παίρναμε πληροφορίες, οι οποίες

		πληροφορίες αφορούσαν την προσωπικότητα και τις ανάγκες των παιδιών, άρα μπορούσαμε ποιο αποτελεσματικά να το χειριστούμε . Χαρακτηριστικό ήταν ότι πριν από μια δεκαετία υπήρχε και δραστηριοποιούνταν στα σχολεία ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Σήμερα όμως είδες στα περισσότερα σχολεία είτε δεν υπάρχουν, είτε είναι σε αδρανή κατάσταση, αλλά το πρόβλημα δεν είναι αυτό, το πρόβλημα είναι ότι οι γονείς επηρεασμένοι από την οικονομική κρίση και το κυνήγι του μεροκάματου και της επιβίωσης έχουν σταματήσει ουσιαστικά να επικοινωνούν με το σχολείο το οποίο στην ουσία έχει μετατραπεί σε ένα παρκινγκ παιδιών σε παρά πολλές περιπτώσεις . Αυτό όπως καταλαβαίνετε δημιουργεί τεράστια προβλήματα διότι στερεί τον εκπαιδευτικό από μια πηγή πληροφόρησης η οποία δεν είναι απλά η καλύτερη, είναι η αναγκασιότερη πηγή πληροφόρησης για την κατάσταση και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Άρα θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
20:00	Ερευνήτρια	Ποια κατά τη γνώμη σου είναι η συμβολή της δ/νσης του σχολείου στην ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές;
	Εκπαιδευτικός	Μεγάλο ερώτημα σοβαρότατο θέμα. Εξαρτάτε από τη δ/νση τώρα. Εάν η δ/νση δει τον πραγματικό της ρόλο που είναι ο επιτελικός σχεδιασμός, η οργάνωση και ο συντονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς διάθεση χειραγώγησης, αυταρχισμού, κατεύθυνσης, ο ρόλος της είναι σημαντικότερος και κατά τη γνώμη μου συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών διαδικασιών μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Θα μου επιτρέψεις όμως να πω από την εμπειρία μου ότι οι δ/νσεις που έχω δει να λειτουργούν με αυτό τον τρόπο είναι ελάχιστες. Συνήθως αναλώνονται σε διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών που είναι πάρα πολύ αρνητικό ζήτημα. Δεύτερο έχω ζήσει δ/ντές οι οποίοι δεν αξιοποιούν την επιτελικότητα της θέσης τους μη αξιοποιώντας υποδ/ντές και αγνοώντας εντελώς ικανούς εκπαιδευτικούς πολύ ικανούς έτσι χάνεται ο σχεδιασμός και να πω μια ακραία γνώμη χάνονται φωτισμένα μυαλά στο χώρο της εκπαίδευσης. Όπως καταλαβαίνεις στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία ο προσωπικός παράγοντας όπως η ίδια η

		προσωπικότητα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δ/ντή, οι δεξιότητες, οι ικανότητες που αναπτύσσει, καθώς και το περιθώριο που δίνει να αναπτύξουν πρωτοβουλία οι συνεργάτες του αλλά και οι μαθητές. Ένας δ/ντης που έχει αυτά τα χαρακτηριστικά προφανώς αναπτύσσει την επικοινωνία. Η γνώμη μου όμως είναι ότι αυτοί οι δ/ντες είναι λίγοι.
	Ερευνήτρια	Έχω ακούσει από πολλούς συναδέλφους να υποστηρίζουν ότι και τα ίδια τα παιδιά δεν βοηθούν στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας. Έχεις γνώμη σε αυτό;
	Εκπαιδευτικός	Ναι το έχω ακούσει και εγώ το θέμα αυτό με τη σύνθεση και την ποιότητα του μαθητικού δυναμικού. Δεν το έχω ακούσει απλώς αλλά έχω συγκρουστεί επανειλημμένως με απόψεις τέτοιων συναδέλφων. Απορρίπτω μετά βδελυγμίας αυτή την αντίληψη, και την απορρίπτω γιατί έχω εμπειρία. Να σας πω ότι δουλεύω σε Επαγγελματικό λύκειο όπου θεωρητικά έρχονται παιδιά με χαμηλότερες γνώσεις και περισσότερα προβλήματα ως προσωπικότητες. Είμαι ιδιαίτερα ευτυχής να σας αναφέρω ότι τα παραλαμβάνουμε στην πρώτη τάξη σε μια κατάσταση Α και αν τα δείτε και τα παρατηρήσετε όσο αφορά τις μαθησιακές τους δυνατότητες και τη συμπεριφορά τους στην Γ τάξη είναι κάτι που θα σας κάνει υπερήφανους. Εμένα πολλά παιδιά με έχουν κάνει να νιώσω περήφανος γι αυτό. Τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο έρχονται για να μάθουν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Εάν δεν υπήρχαν αυτοί οι λόγοι δεν υπήρχε λόγος να υπάρχουν εκπαιδευτικοί. Η δουλειά μας λοιπόν είναι να πάρουμε το παιδί και να το βοηθήσουμε όχι μόνο να διαμορφώσει αλλά και να αναπτύξει την προσωπικότητά του, δηλαδή να αναδείξει τις ικανότητες που κάθε παιδί έχει. Αν δεν το καταφέρνουμε αυτό δε μας φταίει η σύνθεση και η ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, φταίει η ανεπάρκειά μας και η έλλειψη ικανοτήτων από μέρους μας.
25:00	Ερευνήτρια	Τελικά Κώστα ποιο ρόλο κατά τη γνώμη σου διαδραματίζει το σχολείο σήμερα;
	Εκπαιδευτικός	Αγαπητή μου Αθηνά δεν ξέρω αν θα σε ικανοποιήσω με την απάντησή μου αλλά θεωρώ ότι το σημερινό σχολείο στην ουσία είναι ένας μηχανισμός προσαρμογής για να μην πω υποταγής των νέων ανθρώπων στις ορέξεις των εκάστοτε κυβερνώντων. Υπάρχουν βέβαια και δάσκαλοι οι οποίοι με πολύ φιλότιμο και πολύ μεράκι

		προσπαθούν να αντιστέκονται σε αυτό και να διαμορφώσουν μια δημιουργική και διεκδικητική προσωπικότητα των μαθητών η οποία θα τους βοηθήσει να ενταχθούν ομαλά στη διαδικασία διεκδίκησης των αιτημάτων τους, των δικαιών τους, των επιδιώξεων τους.
	Ερευνήτρια	Κώστα σε ευχαριστώ για τη συμβολή σου στην προσπάθειά μου, και ένα τελευταίο θα ήθελα να μοιραστείς μαζί μου τα συναισθήματα που ένιωσες σε όλη αυτή τη διαδικασία.
	Εκπαιδευτικός	Προκλητική ερώτηση και θα κάνω μια προσπάθεια να σου την απαντήσω. Εε ευχάριστα αισθάνθηκα ορισμένες φορές γιατί κουβεντιάσαμε πράγματα τα οποία λόγω της καθημερινότητας του σχολείου πολλές φορές τα βάζουμε στην άκρη, κάπως τα ξεχνάμε, η προσπάθειά σου μου έδωσε την ευκαιρία να ξαναθυμηθώ, να διαπιστώσω ότι υπάρχουν και επομένως πρέπει να τους αποδίδουμε την δέουσα και πρέπουσα σημασία. Υπό αυτή την έννοια θα σου ανταποδώσω τις ευχαριστίες και να σου ευχηθώ καλή επιτυχία.

Εισαγωγή στις ιστορικές πηγές και Τοπική Ιστορία Γρηγόριος Σταυρίδης – Επιστολές και Αυτοβιογραφία

Χαρισσοπούλου Μαρίνα, Υποψ. Διδάκτορας, Διδάκτορας, M.Sc. Πολιτισμικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες & M.Sc. Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού - διαμεσολάβηση

Περίληψη

Στα μέσα του 19ου αι. η Ελλάδα, ανεξάρτητο κράτος με λίγα χρόνια ελεύθερου βίου και περιορισμένη γεωγραφική έκταση, αφού το υπόλοιπο μισό της ήταν ακόμα σε οθωμανική κυριαρχία, προσπαθούσε κατά τον δυνατόν να συνταυτίσει τα βήματα της με τον πολιτισμένο κι ελεύθερο Ευρωπαϊκό κόσμο. Ο στόχος αυτός πραγματοποιούνταν μέσα από ένα πρωτογενές πλαίσιο εκσυγχρονισμού, που πήγανε παράλληλα και με τις απαιτήσεις για την εθνική ολοκλήρωση. Αυτή η πορεία του νεοσύστατου κράτους σήμαινε ούτως άλλως πολεμική προσπάθεια όπως ορίζεται σήμερα και όπως προσδιορίζονταν τότε με τις μορφές φανεράς ή αφανούς επιδίωξης του ελεύθερου κράτους. Πέρα από αυτό, αυτή η εθνεγερσία ανταποκρίνονταν στις σκέψεις, στις αναζητήσεις και στις προσδοκίες των υπό «λύτρωσιν» ελληνικών τόπων.

Λέξεις-Κλειδιά: εθνική ολοκλήρωση, ελεύθερο κράτος, προσδοκίες

Introduction to Historical Sources and Local History Grigorios Stavridis – Letters and Autobiography

Abstract

Marina Charisopooulou, PhD student, M.Sc. Cultural Studies and New Technologies & M.Sc. Education Sciences: Education in human resource management - mediation

In the middle of the 19th century, Greece, an independent state with a few years of free life and a limited geographical area, since the other half of it was still under Ottoman rule, struggled to coordinate its steps with the civilized and free European world as much as possible. This goal was realized through a primary modernization framework, which went hand in hand with the demands for national integration. This course of the newly formed state meant in any case a war effort, as defined today, and as defined then in the forms of apparent or obscure pursuit of the free state. Beyond that, this national rebellion responded to the thoughts, searches and expectations of the Greek places under "redemption".

Key- words: national integration, free state, expectations

Εισαγωγή

Ιστορικό πλαίσιο του Ελληνικού Βασιλείου

Μετά τον Κριμαϊκό πόλεμο και την αποχώρηση των στρατευμάτων κατοχής, η αντίθεση προς το στέμμα, που το εθνικό πρόβλημα την είχε μεταθέσει σε δεύτερο επίπεδο κατά την διάρκεια του πολέμου, ξαναρχίζει να εκδηλώνεται απειλητικότερα από κάθε άλλη φορά, όσο μάλιστα γίνονται συχνότερες οι επεμβάσεις του στέμματος στην πολιτική ζωή της χώρας. Οι αυλικές κυβερνήσεις μεταξύ 1843 και 1862 που σχηματίστηκαν από «αφοσιωμένους» στο στέμμα, όπως τους ονόμασαν ειρωνικά οι φιλελεύθεροι κι επιβλήθηκαν απ' το βασιλιά, εγκαταλείπουν στην πραγματικότητα το Σύνταγμα. Οι εκλογές κι η Βουλή που προέκυψαν απ' αυτές αποτελούν σημαντικό σταθμό στην πολιτική ζωή της νεότερης Ελλάδας, γιατί απ' το ένα μέρος το ανοιχτό αντιδυναστικό πνεύμα της νέας γενιάς μπαίνει για πρώτη φορά στη Βουλή με τον Ε. Δεληγιώργη, κι απ' το άλλο ανακαλύπτεται με τις εκλογές η έλλειψη του παλιού πολιτικού κόσμου, που ήταν ευνοϊκά διατεθειμένος απέναντι στο στέμμα. Πραγματικά απ' το 1860, η ομάδα που είχε κερδίσει στις εκλογές, χάνει την πλειοψηφία στην Βουλή. Ο βασιλιάς όμως διατηρεί ως το 1862 την ίδια κυβέρνηση.

Στο μέτωπο των εθνικών διεκδικήσεων μετά τον Κριμαϊκό πόλεμο, οι Έλληνες είναι πια οι μόνοι που διεκδικούν την κληρονομιά της Οθωμανικής αυτοκρατορίας στα Βαλκάνια. Κι άλλοι λαοί προχωρούν το ίδιο προς την καθολική χειραφέτηση. Η Σερβία και το Μαυροβούνιο εξασφαλίζουν ευρύτερη αυτονομία, οι παραδουνάβιες Ηγεμονίες διαμορφώνονται σε ενοποιημένο κράτος και τίθεται το πρόβλημα της ανεξαρτησίας των Βουλγάρων. Οι εθνικές βαλκανικές αντιθέσεις γίνονται πιο σαφείς με το βουλγαρικό σχίσμα. Η διαμάχη αρχίζει στα 1830, όταν οι Βούλγαροι ζητούν αρχιερείς της εθνότητάς τους και τη χρήση της βουλγαρικής γλώσσας στη λατρεία και την εκπαίδευση, κι εντείνεται απ' το 1858, όταν με την ευκαιρία της επεξεργασίας των καταστατικών των ορθόδοξων κοινοτήτων, απαιτούν βουλγαρική ημιανεξάρτητη Εκκλησία. Η διαμάχη καταλήγει σε ολοκληρωτικό σχίσμα. Οι Βούλγαροι απέκτησαν από τον σουλτάνο φερμάνι που τους παραχωρούσε αυτόνομη Εκκλησία (Εξαρχία), υπό την πνευματική εξάρτηση του Πατριαρχείου (1870), το οποίο όμως σύμφωνα με την ελληνική κυβέρνηση, αρνήθηκε ν' αναγνωρίσει το φερμάνι και κήρυξε τη νέα εκκλησία σχισματική (1872). Η ουσία του προβλήματος δεν ήταν η αναγνώριση μιας εθνικής βουλγαρικής Εκκλησίας, που το Πατριαρχείο είχε ήδη αναγνωρίσει με την πίεση των γεγονότων, αλλά πολύ περισσότερο, η διαγραφή των ορίων αυτής της Εκκλησίας. Μ' άλλα λόγια, επρόκειτο για το αξεδιάλυτο μακεδονικό ζήτημα, το οποίο ορθωνόταν τότε ανάμεσα στους Έλληνες και τους Βουλγάρους. Μετά από λίγο θα προστεθούν και οι Σέρβοι. Από το 1858 οι Κρητικοί ζητούσαν την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που τους είχαν υποσχεθεί. Το 1862 σημειώθηκε νέο κίνημα, που το 1866 γενικεύτηκε και πήρε τη μορφή πραγματικής εξέγερσης. Όπως γνωρίζουμε η υπόθεση διακανονίστηκε τελικά απ' τη Συνδιάσκεψη του Παρισιού 1869, όπου δεν αντιπροσωπεύτηκε η Ελλάδα. Η Κρήτη παρέμεινε στο σουλτάνο, αλλά κηρύχτηκε προνομιούχος επαρχία κυβερνημένη σύμφωνα με ειδικούς καταστατικούς χάρτες που ο σουλτάνος είχε ήδη

παραχωρήσει με τον «ιραντέ» του 1867. Στο εσωτερικό των εξελίξεων η άνοδος της αστικής τάξης επηρεάζει και την πολιτική ζωή. Η φιλελεύθερη κίνηση, αν και πάντα συνδεδεμένη με το εθνικό ζήτημα γίνεται στο εξής σαφέστερη. Στην Οθωμανική αυτοκρατορία η ελληνική αστική τάξη κατορθώνει να πετύχει δημοκρατικότερη διοίκηση της Εκκλησίας και των ελληνικών κοινοτήτων. Η τουρκική κυβέρνηση, εφαρμόζοντας το Χάτι – Χουμαγιούν, επιτρέπει στα 1858 τη σύγκληση «Προσωρινού Συμβουλίου», όπου εκτός του κλήρου συμμετέχουν αντιπρόσωποι του λαού της Κωνσταντινούπολης και των εξαρτημένων απ' τον Οικουμενικό Θρόνο επαρχιών. Η Συνέλευση αυτή, όχι χωρίς αντίσταση, επεξεργάζεται τους νέους κανονισμούς του Πατριαρχείου και του Έθνους, οι οποίοι επικυρώθηκαν απ' την Πύλη το 1861. Στην Αθήνα τον Απρίλιο του 1858 ο Π. Καρρέρ αφιερώνει το έργο του "Μάρκος Μπότσαρης" στον βασιλέα Όθωνα και εκτελεί μουσικά αποσπάσματα ενώπιόν του. Η βασιλική ευαρέσκεια εκφράζεται εμπράκτως με την άμεση εντολή παράστασης του έργου στην Αθήνα. Επί της βασιλείας του Όθωνα ο πρωθυπουργός Rudhart ίδρυσε το πανεπιστήμιο της Αθήνας, τον Ιούλιο του 1839, κατά το νεοκλασικό σχέδιο του Δανού αρχιτέκτονα Christian Hansen. Το πανεπιστήμιο είχε 4 σχολές, φιλοσοφική, νομική, θεολογική και ιατρική και οι έδρες τους επανδρώθηκαν με Γερμανούς και Έλληνες καθηγητές. Την εποχή αυτή (1850-1875), η επτανησιακή σχολή αρχίζει να επηρεάζει την αθηναϊκή για να την μεταμορφώσει στο τέλος ολοκληρωτικά. Οι πεζογράφοι εμπνέονται από τους αγώνες για την Ανεξαρτησία. Η γλώσσα τους δεν είναι αρχαϊζουσα, αλλά παραμένει καθαρεύουσα. Η αντίδραση που προκάλεσε στους Ευρωπαίους ιστορικούς και στους Έλληνες η θεωρία του Φαλμεράνερ, ο οποίος αμφισβητούσε τη συνέχεια του Ελληνισμού κι αρνιόταν στους Έλληνες κάθε σχέση με την κλασική Ελλάδα, έκανε τη συνείδηση αυτή οξύτερη. Κοινό φαινόμενο σ' όλα τα νέα έθνη είναι η «μεγάλη Ιδέα», η οποία αναζητά το στήριγμα της στην ιστορία. Ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, στο κλασικό του έργο «Ιστορία του Έλληνικού Έθνους από τών αρχαιότατων χρόνων μέχρι τών καθ' ήμας» (1860-1874), δίνει την τελειότερη μορφή στην ιδέα της συνέχειας, προσπαθώντας να διαγράψει την ενότητα του Ελληνισμού μέσα στους αιώνες. Σ' αυτό το ιστορικό και πνευματικό πλαίσιο στα αλύτρωτα μέρη του Ελληνισμού της Μακεδονίας, του Μοναστηρίου, της Αχρίδας κ.λπ. εμφανίζεται μια προσωπικότητα στο χώρο των γραμμάτων με ελληνική γενεολογική αφετηρία και παιδεία, αλλά όμως βουλγαρική εθνολογική και πολιτισμική κατάληξη. Το άτομο αυτό όμως φέρει πάνω του τα σημάδια της αδυσώπητης διαμάχης που διεξάγεται στην υπό κατάρρευση οθωμανική κυριαρχία, στην οποία οι όμοροι κρατικοί εθνικισμοί θέλουν να κυριαρχήσουν ο ένας στον άλλο κι όχι πάντα με ειρηνικά μέσα. Οι βόρειες ελλαδικές περιοχές και οι γειτονικοί λαοί είναι σε μια εν δυνάμει σύγκρουση που με τα χρόνια δεν θα αποφευχθεί και η επίσημη κρατική πολεμική αναμέτρηση, παρά την όποια ευκαιριακή σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους. Με τα όσα διερευνούμε διακρίνεται εμφανώς επιπλέον και το πως στο προαναφερθέν πλαίσιο εθνικών ανταγωνισμών την καχυποψία που υπήρχε μεταξύ των «γηγενών» Ελλήνων για όσους προέρχονταν από τις υπό «αλύτρωσιν» περιοχές. Αυτή οδηγούσε τελικά σε φαινόμενα άρνησης στην υπό διαμόρφωση εθνική συνείδηση και την ρευστότητα που επικρατούσε στα βόρεια μέρη, την οποία δεν μπορούσε το νέο αμήχανο ελλαδικό κράτος να εξηγήσει ή να απορροφήσει.

Η περίπτωση του Γρηγορίου Σταυρίδη αλλά και ως Γκριγκόρ Παρλίτσεφ (1830-1893) είναι χαρακτηριστική.

Σχόλια για τις επιστολές

3^η επιστολή

Η προσφώνηση της επιστολής μας επιτρέπει να ορίσουμε ως παραλήπτη της συγκεκριμένης επιστολής τον Κωνσταντίνο Ρόμπεφ μόνιμο προστάτη του Γρηγορίου Σταυρίδη. Ο τόπος, όπου αποστέλλεται η επιστολή είναι τα Βιτώλια (Μοναστήρι). Ο Gelzer μας πληροφορεί (Ανδρέου, σελ.36) ότι η οικογένεια Ρόμπεφ, έχοντας στην κατοχή της μεγάλο αριθμό από αυθεντικές πηγές και χειρόγραφα, είχε αφήσει την Αχρίδα και είχε εγκατασταθεί στο Μοναστήρι, όπως επαληθεύεται και από την πρώτη επιστολή του Γ. Σταυρίδη το 1852, στην οποία γράφει προς τον Κ. Ρόμπεφ: «Μετά την εντεϋθεν αναχώρησίν σας, οὐδένα ἔχω προστάτη...». Μπορούμε επομένως να υποθέσουμε ότι η πηγή των επιστολών που έχουμε στα χέρια μας είναι η οικογένεια Ρόμπεφ. Η επιστολή γράφεται στις 28 Ιουνίου 1856, πέντε μήνες μετά την 2η επιστολή. Ο τόπος που γράφεται η επιστολή είναι ο Περλεπές. Ο Σταυρίδης από το έτος 1851-1858 εργάζεται ως Ελληνοδιδάσκαλος σε Αχρίδα, Μπέλιτσα, Μοναστήρι, Περλεπέ σύμφωνα με το συνοπτικό χρονολόγιο της «Αυτοβιογραφίας» του. Προφανώς βάσει της πληροφορίας που μας δίνει η επιστολή ο Σταυρίδης την έγραψε λίγο πριν φύγει για την Αχρίδα κι έτσι εξηγείται το συνοπτικό ύφος, όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος στην επιστολή: «Ταῦτα ἐν συντόμῳ». Σημαντικό νέο στοιχείο στην επιστ αυτή είναι η υπογραφή του Σταυρίδη που τώρα πέρα από «Γρηγόριος Σταυρίδης» στο επώνυμο του προσθέτει και το «Πάρλιτσεφ» και γίνεται «Γρηγόριος Σταυρίδης Πάρλιτσεφ» [ο τόνος είναι στο φωνήεν άλφα (α) αργότερα κατεβαίνει στο γιώτα (ι)]. Ως Ελληνοδιδάσκαλος ακόμη δε δύναται να απομακρύνει το ελληνικό επίθετο «Σταυρίδης», όμως η αλλαγή ως προς τη δήλωση της εθνικής του ταυτότητας ξεκινάει. Σημειωτέο ότι, όταν ο Ρόμπεφ επισκέφτηκε το σχολείο στο οποίο φοιτούσε ο Σταυρίδης σε μικρή ηλικία για να ελέγξει ως προεστός την πρόοδο τους (Ανδρέου, σελ.50), μετά την λήξη της επιτυχημένης εξέτασης ο δάσκαλος «Βλάχος» αγκαλιάζει τον Σταυρίδη με μια διάθεση φιλική έως αγαπητική και του λέει: «Πάρλιτζε!...» (στα σλαβικά είναι χαϊδευτικό που σημαίνει «αγοράκι μου», «καλό μου», «παιδάκι μου» «πουλαράκι» κλπ). Από τότε η προσφώνηση αυτή του έμεινε ως κύριο όνομα, το οποίο και χρησιμοποιεί αργότερα όταν ολοκληρώνεται η πνευματική και η εθνική συνείδησή του. Η υπογραφή τώρα του Σταυρίδη, συνέπεια της πρωθύστερης προσφώνησης του δασκάλου κι η αρχόμενη διαφοροποίηση του ως προς την εθνική του συνείδηση, δείχνει πως περνάει στη φάση της εν γένει ωριμότητάς του. Ο λόγος που γράφεται η επιστολή αυτή είναι για να ευχαριστήσει ο Γρηγόριος Σταυρίδης τον κ. Κωνσταντίνο Ρόμπεφ για τη σύσταση που έγινε εκ μέρους του, ώστε να πάρει τη θέση του Ελληνοδιδάσκαλου στην Αχρίδα. Η 3η επιστολή του Γρ. Σταυρίδη προς τον κ. Κωνσταντίνο Ρόμπεφ με βάση τις πληροφορίες που παρέχει, μας επιτρέπει να την εντάξουμε στο κεφάλαιο 13 (Ανδρέου, σελ.69). Ο Σταυρίδης ενώ δίδασκε στο Περλεπέ με μισθό 2500 γρόσια, μετά από πέντε μήνες έλαβε επιστολή από τους προεστούς της Αχρίδας, οι οποίοι τον παρακάλεσαν να πάει να διδάξει στην πατρίδα του έναντι 3600

γροσιών, προφανώς μετά την σύσταση του Ρόμπεφ όπως χαρακτηριστικά τον ευχαριστεί στη 3η επιστολή: «Ἀρκεῖ ὅτι μὲ εὖνοεῖτε, καὶ διὰ τὴν μὴ ἀποβῆ ἡ σύστασις Σας κενὴ παρήτησα τὴν θέσιν μου,...». Το μισθὸ των 4000 γροσιών που ευχαρίστως του προσφέρουν οι κάτοικοι του Περλεπέ για να μην εγκαταλείψει τη θέση του Ελληνοδιδασκάλου (βλ. 3η επιστολή) συμπίπτει με αυτόν της «Αυτοβιογραφίας» (Ανδρέου, σελ.69), όπου ο σπιτονοικοκύρης του, ο κ. Ι.Χ. με κολακευτικά λόγια προσπαθεί να τον κρατήσει με αύξηση του μισθοῦ του στα 4.500 ως και 5.000 γρόσια. Συγκεκριμένα στην επιστολή γράφει: «Ἐὰν ὁ λόγος ἦτο περὶ χρημάτων ἡμποροῦσα νὰ λάβω καὶ ἄλλα 500 προσθήκην,...». Βλέπουμε πὼς τα ποσὰ της επιστολῆς συμπίπτουν με τα αναγραφόμενα στην «Αυτοβιογραφία». Η αναχώρηση του Σταυρίδη σύμφωνα με τα λεγόμενά του προκάλεσε μεγάλη δυσaráσκεια στους ἐκεῖ πρόκριτους. Για μία ἀκόμη φορά διαπιστώνουμε τον καθοριστικὸ ρόλο των προκρίτων στην ἐκπαίδευση. Οι επαρχιακοὶ ἄρχοντες, οι προεστοὶ λειτουργοῦσαν καταλυτικὰ στην ἐπιλογή του Ελληνοδιδασκάλου, βάσει συστάσεων ἐπιφανῶν ἀνθρώπων ὅπως των Ρόμπεφ, και αυτοὶ εἶναι που ὀρίζαν το ποσὸ πληρωμῆς του.

4^η επιστολή

Ο παραλήπτης της 4η επιστολῆς εἶναι και πάλι ο Ρόμπεφ, ὅπως ἀντιλαμβανόμαστε ἀπὸ την προσφώνηση: «Τῷ Ἐξοχωτάτῳ Κ. Κ Κωνσταντίνῳ Ῥόμβῃ» Η επιστολή ἀποστέλλεται στο Μοναστήρι, τόπος διαμονῆς της οἰκογένειας Ρόμπεφ (βλ. σχόλια 3ης επιστολῆς). Η ἡμερομηνία συγγραφῆς της εἶναι: 7 Αυγούστου 1858 γράφτηκε δηλαδή περίπου 2 χρόνια μετὰ την 3η επιστολή. Ο Σταυρίδης την γράφει ἐνῶ εἶναι ἀκόμη στην Αχρίδα, ἔχει πάρει ὁμως την ἀπόφασή του να πάει για δεύτερη φορά στην Αθήνα για να συνεχίσει τις σπουδές του στην Ιατρικὴ Σχολὴ Αθηνῶν, ὅπως γνωρίζουμε ἀπὸ την «Αυτοβιογραφία» του. Υπογράφει ὅπως και στην 3η επιστολή ως «Γρηγόριος Σταυρίδης Παρλίτζες». Ο τόνος στο «Παρλίτζες» κατεβαίνει ἀπὸ την προπαραλήγουσα στην παραλήγουσα. Ὡς δάσκαλος της ἐλληνικῆς γλώσσας διατηρεῖ ἀκόμη το ἐλληνικὸ του ὄνομα και ἐπίθετο. Την επιστολή μπορούμε βάσει των πληροφοριῶν που ἔχουμε ἀπὸ την «Αυτοβιογραφία» του Σταυρίδη να την ἐντάξουμε στο κεφάλαιο 13, διότι μετὰ την ἐπιστροφή του ἀπὸ το Πρίλεπ, (1853) ἐργάστηκε στην Αχρίδα για ἕξι χρόνια. Η ἡμερομηνία συγγραφῆς της επιστολῆς 7 Αυγούστου 1858. Μάλιστα στο ἴδιο το κεφάλαιο πληροφοροῦμαστε ὅτι η δεύτερη ἀναχώρηση του Σταυρίδη για την Αθήνα ἐγίνε ἀπὸ την Αχρίδα (Ανδρέου, σελ.70) τελειώνοντας τη θητεία των ἕξι ἐτῶν και ἔχοντας μαζέψει πάνω ἀπὸ 5000 γρόσια (Ανδρέου, σελ.69). Ο Δημήτριος Μιλαδίν για τον οποιὸ μιλάει με περιφρόνηση με ἐκπληξη διαπιστώνουμε ὅτι εἶναι ο Δημήτριος Μιλαντίνοφ, που τόσο αὐτόν ὅσο και τον ἀδελφὸ του ἀπὸ την «Αυτοβιογραφία» ξέρουμε ὅτι τους θαύμαζε και ἀγαπούσε. Ὅταν ο διάκονος της ρωσικῆς ἐκκλησίας του εἶπε: « Ἐξαφανίστηκαν στις φυλακές της Κωνσταντινουπόλης οι ἀδελφοὶ Μιλαντίνοφ... » ο Σταυρίδης ἐφυγε ἐσπευσμένα ἀπὸ την Αθήνα για την Αχρίδα με σκοπὸ να ἐκδικηθεῖ τον θάνατό τους (Ανδρέου, σελ.80). Ο Σταυρίδης παραπονιέται στον κ. Ρόμπεφ ὅτι ο Μιλαδίν ξεχνάει τη διάθεση φιλοξενίας που του ἔδειξε (Ανδρέου, σελ.55) και του δείχνει ἐχθρική διάθεση, διότι σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα του δεν ἐκπλήρωσε μία ἀπὸ τις δύο αἰτήσεις του Μιλαντίνοφ, να διδάξει βουλγαρικὰ ποιήματα. Προφανῶς ο Δ.

Μιλαντίνοφ είχε ήδη αρχίσει την διδασκαλία της βουλγαρικής γλώσσας για τη αφύπνιση της βουλγαρικής συνείδησης: «...νὰ ἀναβῇ μὲ φαιδρὸν πρόσωπον, καὶ κροτοῦντα βήματα τὴν ἀναβάθραν,...» ὅπως χαρακτηριστικά λέει ο Σταυρίδης στην 4η επιστολή για τον Μιλαντίνοφ, όταν επισκέφτηκε τα αδέλφια Μάντζιε στο σπίτι τους για να βγάλει χωρίς αμφιβολία κάποιο λόγο εθνικιστικό. Τον ίδιο τον Σταυρίδη τον άφησε να φύγει μόνο του δείχνοντας την καταφρόνηση στο πρόσωπό του. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο Σταυρίδης δεν είναι ακόμη έτοιμος να θέλει να διδάξει την βουλγαρική για τους εξής λόγους: πρώτον δεν αισθάνεται αυτή τη χρονική περίοδο ακόμη Βούλγαρος και τον ευχαριστεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και δεύτερον τη βουλγαρική γλώσσα δεν την ήξερε ακόμη καλά (Ανδρέου, σελ.84) Στην 4η επιστολή γίνεται λόγος για τη θέση στο Μεγάροβο (προφανώς μιλάει για θέση δασκάλου) την οποία δεν δέχθηκε ο Σταυρίδης από σεβασμό προς τον αδελφό του Μιλαντίνοφ, Κωνσταντίνο, που την διεκδικούσε: «δὲν ἐδέχθην νὰ ὑποσκελίσω τὸν αὐτάδελφόν μου ἀπὸ τὴν εἰς Μεγάροβον θέσιν μου». Αυτά τα λόγια του Σταυρίδη έρχονται σε αντίφαση με το αίτημα του της 1ης επιστολής (1852) προς τον Ρόμπεφ να τον συστήσει στην ελληνοδιδασκτική έδρα του Μεγάροβου: «ἢ ἑλληνοδιδασκάλου ἔδρα τοῦ Μεγαρόβου ἐχῆρρευσεν ὡς φαίνεται, καὶ τὸ νὰ μὲ συστήσεται ἐκεῖσε διὰ τῆς ἐπὶ τῶν πνευμάτων ἐπιρροῆς σας εἶναι μικρὸν μὲν δι' ὑμᾶς καὶ ἀβαρές ἔργον, δι' ἐμέ δέ μέγα τις ἀπολαύων...». Ο Σταυρίδης φαίνεται απογοητευμένος, διότι δε μπόρεσε να πάρει την πολυπόθητη γι'αυτόν έδρα στην Οδησό , πόλη που εκείνη τη εποχή γνώριζε μεγάλη άνθιση. Το ελληνικό στοιχείο έντονο και η θέση εκεί ως Ελληνοδιδάσκαλος σίγουρα θα του επέφερε καλύτερο μισθό. Χρειάζονταν όμως τις απαραίτητες συστάσεις, που ο Μιλαντίνοφ δεν έκανε αδιαφορώντας με τη σιωπή του. Πικραμένος ο Σταυρίδης για την μεγάλη αχαριστία που έδειξε ο πρώην δάσκαλος του, αποφασίζει να αναχωρήσει για δεύτερη φορά στην Αθήνα για να συνεχίσει τις σπουδές του στην Ιατρική Σχολή Αθηνών και ζητάει από τον Κ. Ρόμπεφ να τον ενημερώσει πότε φεύγει το γαλλικό ατμόπλοιο από την Θεσσαλονίκη για Αθήνα . Εδώ η επιστολή μας δίνει παράλληλα και την πληροφορία ότι γαλλικό ατμόπλοιο ήταν αυτό που πραγματοποιούσε την διαδρομή για την Αθήνα. Τέλος, η επιστολή αυτή κλείνει πάλι με ύφος υπέρμετρου σεβασμού και δουλοπρέπειας απέναντι στον Κ. Ρόμπεφ: «Δίστιχον γράμμα Σας, ἢ ἄλλου τινος διὰ διαταγῆς Σας γράφοντος, θέλει μὲ πληροφορήσει, καὶ ὑποχρῶσει τὰ μέγιστα».

5^η επιστολή

Ο Κ. Ρόμπεφ παραμένει ο παραλήπτης και αυτής της επιστολής αυτής, τον οποίο ονομάζει «Ρόμπη» και όχι «Ρόμβη» μάλλον λόγω ασυνέπειας του αποστολέα. Ο τόπος, όπου αποστέλλεται η επιστολή είναι το Μοναστήρι, όπου γνωρίζουμε ότι ζουν οι Ρόμπεφ (βλ. σχόλια 3ης επιστολής). Η ημερομηνία συγγραφής είναι 12 Αυγούστου 1858, άρα η επιστολή γράφεται 5 ημέρες μετά την 4η επιστολή (7 Αυγούστου 1858), την οποία μὲν έλαβε ο Ρόμπεφ δε όμως δεν απάντησε, όπως συμπεραίνουμε από τα γραφόμενα του Σταυρίδη στην 5η επιστολή: «Καὶ προλαβόντως Σᾶς παρακάλεσα καὶ ἡδὴ Σᾶς παρακαλῶ νὰ μᾶς σημειώσητε...». Συνεπώς και ο τόπος συγγραφής της επιστολής δεν έχει αλλάξει και παραμένει η Αχρίδα και εντάσσεται κι αυτή στο κεφάλαιο 13. Ο Σταυρίδης γράφει την επιστολή αυτή χωρίς να πολυλογεί ζητώντας από τον Ρόμπεφ

και πάλι να μάθει τότε φεύγει το γαλλικό ατμόπλοιο από Θεσσαλονίκη για Αθήνα (τους λόγους που αποφάσισε να φύγει από την πατρίδα του την Αχρίδα τους έχουμε επισημάνει στα σχόλια της 4η επιστολής). Έχουμε όμως και νέα στοιχεία, για τα οποία δε μας δίνει πληροφορίες η «Αυτοβιογραφία» του. Ο Σταυρίδης μαθαίνει κατά την διάρκεια των ημερών της αναμονής για απάντηση στην 4η επιστολή, ότι μέλος της οικογένειας Ρόμπεφ και οι υιοί του Δήμκου θα ταξιδέψουν για Αθήνα. χαρακτηριστικά γράφει: «...ἀναχωρήσεως τοῦ Στεφάνου σας ἢ τῶν υἱῶν τοῦ Κ. Δήμκου...» και επιθυμεί πέρα από την ημερομηνία αναχώρησης του ατμόπλοιου να του γίνει γνωστό πότε θα αναχωρήσουν και τα παιδιά των επιφανών οικογενειών για να συνταξιδέψουν, είτε γιατί νιώθει πιο ασφαλής μαζί με τους πατριώτες του (είναι όμως ήδη 28 ετών), είτε γιατί αυξάνεται το γόητρο του έχοντας στο ταξίδι δίπλα του μέλη από πλούσιες οικογένειες. Εκδοχή που θεωρώ πιο πιθανή. Υπογράφει, εκπλήσσοντας τον αναγνώστη, μόνο με το επώνυμο «Παρλίτζες» το «Σταυρίδης» το αφαιρεί, μάλλον, επειδή η επιστολή γράφεται βιαστικά. Η οικογένεια Ρόμπεφ ως γνωστόν ήταν γραικομάνοι ένα ελληνικό επίθετο πιστεύω ότι θα τους ήταν προσφιλέστερο από ένα βουλγαρικό και ο Σταυρίδης την χρονική αυτή περίοδο θέλει να πάει στην Αθήνα να σπουδάσει σε τόπο ελληνικό. Δεν έχει λόγο ακόμη να δηλώσει βουλγαρική ταυτότητα.

Παρατηρήσεις

Από την ανάγνωση της «Αυτοβιογραφίας» και των σχολιασμό μέρους των επιστολών του Γρ. Σταυρίδη προκύπτει αβίαστα σαν πρώτο, φιλολογικό συμπέρασμα πως οι γραπτές αυτοβιογραφίες κάποιων επώνυμων προσώπων δεν είναι απαραίτητα και το οριστικό βιογραφικό σώμα του αυτοβιογραφούμενου. Η τελική διατύπωση περί του βίου τους, από τους μετέπειτα βιογράφους ή σχολιαστές, είναι μια σύνθεση πρωτίστως της δικής τους εκδοχής (Αυτοβιογραφίας) που έρχεται στην όποια δημοσιότητα, αλλά επίσης και των άλλων γραπτών στοιχείων που υπάρχουν ή εμφανίζονται από τη φιλολογική έρευνα ή ακόμα και από τυχαία γεγονότα που έρχονται στο φως μεταγενέστερα, όπως οι είναι επιστολές οι οποίες αποτελούν μια σημαντική πηγή εξιχνίασης ακόμα και σημείων της «Αυτοβιογραφίας». Αυτή μπορεί να αποδεικνύεται έτσι ελλιπής, ή ο συγγραφέας να ξεχνά σημεία του βίου του ή ακόμα και να λανθάνει, ας πιστέψουμε χωρίς πρόθεση. Η προσωπικότητα του Γρ. Σταυρίδη με την «Αυτοβιογραφία» του και τις επιστολές είναι μια ασφαλής απόδειξη αυτού του συμπεράσματος. Η ελληνική παιδεία την ύστερη περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας για μεγάλο διάστημα έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην υπό κρατική διαμόρφωση Βουλγαρία, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην πνευματική και πολιτισμική ανάπτυξη της. Σημαντικοί πνευματικοί άνθρωποι της χώρας αυτής φοίτησαν σε ελληνικά σχολεία ή είχαν λάβει ελληνική μόρφωση όπως οι αδελφοί Μιλαντίνοφ, στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων και ο Γρηγόριος Σταυρίδης μετέπειτα Γκρικόρ Παρλίτσεφ στο πανεπιστήμιο της Αθήνας. Όμως η αντιμετώπιση του από το κράτος και τους «διανοούμενους» της στην ελληνική πρωτεύουσα τον οδήγησαν ν' αρνηθεί την πρώτη εκ καταγωγής και παιδείας συνείδηση και να μετατραπεί σε Βούλγαρο εθνικιστή σε μια περίοδο που ήταν έντονα τα προβλήματα μεταξύ Ελλήνων Ορθόδοξων και Βουλγάρων Εξαρχικών που διεκδικούσαν θρησκευτικά, δηλαδή εθνικά εκείνους τους καιρούς, τους πληθυσμούς των υπόδουλων, της υπό κατάρρευση

αυτοκρατορίας των Οθωμανών, κυρίως στη Μακεδονία. Επιστρέφει στην πατρίδα του την Αχρίδα γεμάτος μίσος να εκδικηθεί τον θάνατο του δασκάλου του και μαζί με άλλους με πάθος ιεραπόστολου εκβουλγαρίζουν την παντελώς ελληνική Αχρίδα. Φυσικά δεν ήταν οι μοναδικοί που είχαν αναλάβει αυτόν τον ρόλο. Η Εξαρχία της Βουλγαρίας που είχε το πάνω χέρι στην πολιτική σκηνή μαζί με το φιλοβασιλικό κομιτάτο είχαν ήδη επινοήσει ένα εξαιρετικά ιδιοφυές σχέδιο για να κατισχύσουν στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας. Υπήρχαν όμως χιλιάδες Έλληνες στη σερβική πλευρά που ζούσαν με την ελπίδα της μελλοντικής προσάρτησης της περιοχής στην Ελλάδα. Πόσο αδιάφορη ή αποδυναμωμένη πολιτικά, διπλωματικά και στρατιωτικά ήταν τότε η Ελλάδα για ν' αντιμετωπίσει τις προσπάθειες αυτές των εθνικιστών γειτόνων; Ήταν μια χώρα υπό πολιτική κοινωνική οικονομική, διαμόρφωση ακόμα. Όταν βέβαια, μετά από χρόνια, χρειάστηκε ένας γενικευμένος πόλεμος για να λυθούν οι επιμέρους αντιπαράθεσεις, κατάλοιπα των οποίων αναβιώνουν ορισμένως ακόμα και σήμερα στις μεταξύ σχέσεις των λαών της Βαλκανικής, βρέθηκε μεν έτοιμη, δε όμως είχαν ήδη χαθεί ελληνικές θέσεις.

Βιβλιογραφία

- Christou, Th. (1998) Konstantinos D. Schinas, I zoi, to ergo, i epochi tou. (Athina, Syllogos pros Diadosin Ofelimon Bivlion).
- Dimaras, K.Th. (1982) Ellinikos Pomantismos sto 7 Neoellinika Meletimata. (Athina, Ermis).
- Maourer, Gkeorgk Lountvich (1976) O Ellinikos Laos: Dimosio, Idiotiko kai Ekklesiastiko Dikaio apo tin enarxi tou agona gia tin anexartisia os tin 31 Iouliou 1834. Met. Pompaki, Olgas. (Athina, Tolidis).
- Mouzelis, N. (1978) Modern Greece: Facets of Underdevelopment. Holmes and Meier Puplishers Inc., New York.
- Mpouzakis, Sifis (1987) Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-1985). (Athina, Gutenberg).
- Othoniki periodo (1833- 1843). (Athina, Syllogos pros Diadosin Ofelimon Bivlion).
- Sakkis, D. A. «Ekpaideftikes diastaseis tou ellinikou evergetismou kata ton ITh' aiona», Praktika tou G' Diethnous Synedriou Kythiraikon Meleton (ypo dimosiefsi).
- Sakkis, D.A. (2001) Neosystato Elliniko Kratos (1833-1848): oikonomikes, koinonikes kai politismikes synistoses tis ekpaideftikis pragmatikotitas, t. A'. (Athina, Typothito).
- Skarpalezos, Ar. (1964) Apo tin Istoria tou Panepistimiou Athinon, (Istorika keimena kai istorika stoicheia). Athinai.

- Skopetea, Elli (1988) To “Protypo Basileio” kai i Megali Idea. Opseis tou ethnikou provlimatos stin Ellada (1830- 1880). (Athina, Polyptycho).
- Tsaousis, D. G. (1983) Ellinismos kai Ellinikotita. To provlima tis neoellinikis taftotitas sto: Tsaousis, D.G. (epim.) Ellinismos- Ellinikotita: Ideologikoi kai viomatikoi axones tis neoellinikis koinonias. (Athina, Estia).
- Tsoukalas, K. (1987) Exartisi kai anaparagogi. O koinonikos rolos ton ekpaideftikon michaniskon stin Ellada (1830- 1922). (Athina, Themelio).

Εισαγωγή στις Ιστορικές πηγές και Τοπική Ιστορία Γρηγόριος Σταυρίδης – Επιστολές και Αυτοβιογραφία

(2)

*Χαρισοπούλου Μαρίνα, Υποψ. Διδάκτορας, Διδάκτορας, M.Sc. Πολιτισμικές Σπουδές
και Νέες Τεχνολογίες & M.Sc. Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στη διαχείριση
ανθρώπινου δυναμικού - διαμεσολάβηση*

Περίληψη

Η εργασία είναι συνέχεια της προηγούμενης με σημαντικές πηγές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η συγγραφή της έρευνας που έγινε στην τοπική ιστορία και ως μελέτη περίπτωσης ο Γρηγόριος Σταυρίδης. Συνεχίζεται και ολοκληρώνεται η ανάλυση των επιστολών με την 6^η επιστολή του Σταυρίδη από την οποία αντλούμε σημαντικά ιστορικά στοιχεία της εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: επιστολές, πηγές, ιστορία

Introduction to Historical Sources and Local History Grigorios Stavridis – Letters and Autobiography

(2)

*Marina Charisopooulou, PhD student, M.Sc. Cultural Studies and New Technologies
& M.Sc. Education Sciences: Education in human resource management - mediation*

Abstract

This work is a continuation of the previous one, with important sources on which the writing of the research was done both in the local history and as a case study by Grigorios Stavridis. The analysis of the letters continues and is completed with the 6th letter of Stavridis from which we derive important historical data of the time.

Key-words: letters, sources, history

6^η επιστολή

Σ' αυτήν την επιστολή ο Σταυρίδης δεν προσφωνεί μόνο τον Κ. Ρόμπεφ αλλά τα αδέρφια και τους υιούς αυτών. Διαβάζοντας την νοιώθουμε την ανάγκη του Σταυρίδη να ευχαριστήσει όλη την οικογένεια Ρόμπεφ για το χρηματικό ποσό που έλαβε: «30 μίντσια και 10 δραχμάς» και παράλληλα την επιθυμία του να εκφράσει τα σέβη του προς αυτήν. Αισθανόμαστε και την αγανάκτησή του για τον άθλιο συκοφάντη, του οποίου την ταυτότητα στην συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε βάσει πληροφοριών της «Αυτοβιογραφίας». Γνωρίζουμε ήδη, ότι η οικογένεια Ρόμπεφ

κατοικεί στο Μοναστήρι (βλ. σχόλια 3ης επιστολής), άρα και η 6η επιστολή αποστέλλεται εκεί. Η ημερομηνία συγγραφής είναι 12 Μαρτίου 1859, εφτά μήνες μετά την 5η επιστολή του προς τον Ρόμπεφ, στην οποία εσπευσμένα ζητούσε να μάθει την αναχώρηση του γαλλικού ατιμόπλοιου από Θεσσαλονίκη προς Αθήνα, επιπλέον γεγονός - όπως θα δούμε παρακάτω - που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το ταξίδι αυτό έχει πραγματοποιηθεί και ο Σταυρίδης βρίσκεται στην Αθήνα μια και η απόφασή του να πάει στην πρωτεύουσα ήταν αμετάκλητη.

Ο τόπος συγγραφής της επιστολής δεν αναγράφεται, σύμφωνα όμως με τα προαναφερθέντα είναι η Αθήνα. Τα ακόλουθα ενισχύουν την παραπάνω εκδοχή: ο Α. Γούδας, τον οποίον «ο συκοφάντης» της επιστολής σύστησε προς τον συγκάτοικο του Σταυρίδη ως θεράποντα ιατρό, είναι καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε στην 6η επιστολή: «...ὅτι αὐτός τὸν ἐσύστησεν εἰς τὸν Α. Γούδαν διὰ τὰν θεραπείαν ἀπὸ πάθηςιν τοῦ σπληνός...». Ο Πρινάρης, τον οποίο από πλευρά του σύστησε ο Σταυρίδης ως καθηγητή του στον τρόφιμό του για να τον θεραπεύσει και μάλιστα αφιλοκερδώς, είναι καθηγητής της Φυσιολογίας του Οθωνείου Πανεπιστημίου και δίδαξε το μάθημα της Ιστορίας της Ιατρικής στην Αθήνα μέχρι το 1862. Χαρακτηριστικά στην 6η επιστολή γράφει ο Σταυρίδης: «Περὶ δὲ τοῦ σπληνός, ἐγὼ ἐπρότεινα εἰς τὸν νέον, ὡς ἱατρὸν τὸν καθηγητὴν μου (κ. Πρινάρην) διὰ τὰ μὴ πληρώσει καὶ ἐπισκέψεις...». Αξίζει να επισημάνουμε εδώ ότι ο Πρινάρης ήταν συνάδελφος του Ολυμπίου, καθηγητή της χειρουργικής. Ακόμη η πρόταση στην 6η επιστολή: «...γράφω πρὸς τὸν πατέρα τοῦ νέου, να φροντίσῃ περὶ ἄλλων ἐνδυμάτων, διότι ὅσα ἔκαμεν εἰς Ὀχρίδα ... καὶ δὲν εἶναι ὁ αὐτός ὁποῖος ἦτον εἰς Ὀχρίδα» αποκλείει το γεγονός η επιστολή αυτή να γράφτηκε στην Αχρίδα. Με βεβαιότητα μπορούμε να στηρίζουμε πια την άφιξη του Σταυρίδη στην Αθήνα όχι μόνο νωρίτερα από τον Αύγουστο του έτους 1859 (Ανδρέου, σελ.71), αλλά τον Νοέμβριο του 1858, διότι όπως χαρακτηριστικά γράφει στην 6η επιστολή: «Ὅσον ἀφορᾷ τὰς γυμνὰς σανίδας, εὐθὺς ὅπου μοι ἐπαραπονέθη ὁ νέος κατὰ τὰς ἀρχὰς Νοεμβρίου...». Η επιστολή αυτή εντάσσεται στο κεφάλαιο 14 της «Αυτοβιογραφίας» του Σταυρίδη, στο οποίο γράφει για την άφιξη του στην Αθήνα. Στην επιστολή γίνεται επίσης λόγος για κάποιον «συκοφάντη», ο οποίος ξεστόμισε τόσες πολλές και άσχημες βρισιές που ακόμη και στους άγριους κατοίκους των δασών της Αμερικής θα προκαλούσαν φρίκη. Στο σημείο αυτό μας προξενεί έκπληξη το γεγονός, ότι η «Αυτοβιογραφία» δε μας παρέχει καμία πληροφορία για το πρόσωπο του «συκοφάντη». Μπορούμε μόνο υποθέσεις να κάνουμε. Το επεισόδιο που έγινε στην Ρωσική Εκκλησία το Νοέμβρη του 1858 (Ανδρέου, σελ.17), συμπίπτει χρονικά με την επιστολή. Ως συνέχεια αυτού του επεισοδίου στις 24.12.1858 δημοσιεύτηκε σχετικό άρθρο, στο οποίο ανώνυμος αρθρογράφος κατέκρινε τον Σταυρίδη, ότι δεν είναι Έλληνας και μάλιστα ότι είναι αγνώστου θρησκευματος. Στην 6η επιστολή ο Σταυρίδης γράφει για το «συκοφάντη» πως είναι άνθρωπος που δεν γνώρισε τον Θεό: «...ὅτι δὲν ἐγνώρισε τὸν θεὸν εἰ μὴ κατ'ὄνομα...» και δηλώνει με αυτόν τον τρόπο έμμεσα τις δικές του θρησκευτικές πεποιθήσεις. Συχνά γίνεται λόγος στη συγκεκριμένη επιστολή πως ο «συκοφάντης» είναι άτομο με παιδεία και διακρίνεται ανάμεσα σε δεκάδες χιλιάδες του λαού, πράγμα

Επιστολές από το πρωτότυπο

Εἰς Βιτώλια

Ἐξοχώτατε,

Εἴτε αἴσιον, εἴτε ἀπαίσιον ἀποβῇ τὸ τέλος τῶν πρὸς τὴν πατρίδα ἐκδουλεύσεών μου, Ὑμᾶς τουλάχιστον ἀναγνωρίζω πρωταίτιον τῆς ἐνταῦθα συστάσεώς μου τῆς ὁποίας θέλω προσπαθήσει νὰ φανῶ ἄξιος. Ἀρκεῖ ὅτι μὲ εὐνοεῖτε, καὶ διὰ νὰ μὴ ἀποβῇ ἡ σύστασίς Σας κενὴ παρήτησα τὴν θέσιν μου, καὶ 4000 μισθὸν τὸν ὅποιον εὐθὺς μ' ἐπρόσφερον οἱ Περλεπιῶται εὐχαρίστως. Ἐὰν ὁ λόγος ἦτο περὶ χρημάτων ἡμποροῦσα νὰ λάβω καὶ ἄλλα 500 προσθήκην, ἀλλ' ὁ δοῦλος Σας δὲν τοὺς ἀνέφερα τίποτα περὶ μισθοῦ, καὶ μὲ τὴν ἀναχώρησίν μου ἐπέσυρα ζωηράν τὴν κατ' ἐμοῦ δυσαρέσκειαν τῶν ἐκεῖ προκρίτων.

Ταῦτα ἐν συντόμῳ.

Ἐστὲ δὲ βέβαιοι ὅτι ἀνεξάλειπτα διὰ

παντὸς θέλουσι μείνει τὰ πρὸς Ὑμᾶς αἰσθήματα

τῆς εὐγνωμοσύνης μου.

Τῇ 28 Ἰουνίου 1856

Περλεπές

Ὅλος Ὑμέτερος

Γρηγόριος Σταυρίδης Πάρλιτζες

4η Επιστολή

Τῷ Ἐξοχωτάτῳ Κ. Κ Κωνσταντίνῳ Ῥόμβη

Εἰς Βιτώλια

Ἐξοχώτατε,

Ἀφ' οὗ πολλάκις εἶχα καὶ προφορικῶς καὶ ἐγγράφως προτείνει εἰς τὸν Κ. Δημήτριον Μιλαδίν, νὰ μὲ συστήσῃ δια τοῦ Χτζῆ Παρθενίου εἰς τοὺς ἐν Ὁδησσῷ διαθέτας καὶ ὅλοι αἱ προτάσεις μου ἀπεκρούσθησαν αἱ μὲν προφορικαὶ μὲ ὑποσχέσεις ματαίας αἱ δὲ ἔγγραφοι μὲ βαθεῖαν σιγὴν, τὴν δὲ ἀδιαφορίαν ἢ μᾶλλον τὸ μῖσος τὸ πρὸς ἐμὲ τοῦ ἀνθρώπου τούτου, δὲν ἡδυνήθην νὰ ἐννοήσω πόθεν προῆλθε, εἰ μὴ ἐκ τοῦ ὅτι δὲν εὐχαρίστησα δευτέραν τοῦ αἵτησιν Βουλγαρικῶν ἁσμάτων ἀφ' οὗ ἐξεπλήρωσα τὴν πρώτην ἐνοχλήσας γραῖδια κρονόληρα, καὶ ἀφ' οὗ ἡ πρὸς ἐμὲ καταφρόνησίς του ἐκορυφώθη τοδοῦτον πρὸς τούτοις, ὥστε εἰς ἐπίσκεψίν τινα τὴν ὁποίαν ἠθέλησε νὰ κάνωμεν ἀμφοτέρω εἰς τοὺς αὐτ[αδέλφους] Μάντζιε, τοῦ Κ[υρίου] Χρήστου βαρβάρως κατὰ τοὺς ἀγρίους ἀποσιώξαντός με τῆς οἰκίας, ἐκεῖνος δὲν ἡσχύνθη νὰ

ἀναβῆ με φαιδρὸν πρόσωπον, καὶ κροτοῦντα βήματα τὴν ἀναβάθραν, καὶ νὰ με ἀφήσῃ ν'ἀπέλθω μόνος, καὶ ἐπειδὴ ἡ συμπεριφορὰ τοῦ αὐτοῦ δὲν συμφωνεῖ οὐδόλως με τὸ ὅποιον ἔδειξα πάντοτε πρὸς αὐτὸν σέβας, καὶ οὔτε ἐνθυμεῖται, ὅτι ἄλλοτε, εὐκαιρίας παρουσιασθείσης, καίτοι ἐπὶ μακρὸν διαθέσιμος, δὲν ἐδέχθην νὰ ὑποσκελίσω τὸν αὐτάδελφόν τοῦ ἀπὸ τὴν εἰς Μεγάροβον θέσιν τοῦ. Μάθετε ὅτι μεγάλην αἰσθάνομαι καὶ ἀκράτητον ὁρμὴν εἰς τὸ νὰ στηλιτεύω εἰς τὸ ἐξῆς τὴν ἀχαρακτήριστον διαγωγὴν τοῦ ἀνθρώπου τούτου, ὅστις τοσοῦτον εὐκόλως λησμονεῖ τὸ ξένιον ἄλλας, καὶ τὸν πρὸς αὐτὸν ἀρχαῖον σέβας μου.

Ἀφ' οὗ, λέγω, οὗτος ἀδιαφόρησε πρὸς τὰς προτάσεις μου με ἀδιάκοπον σιωπὴν, ἀπεφάσισα σὺν θεῷ νὰ ἀναχωρήσω δι' Ἀθήνας, καὶ μὴν ἔχων ποῦ νὰ προσφύγω ἐπιθυμῶ καὶ βιάζομαι δι' Ὑμῶν νὰ μάθω πότε πρέπει ν' ἀναχωρήσω ἐντεῦθεν διὰ νὰ προφθάσω ἐγκαίρως τὸ Γαλλικὸν ἀτμόπλοιο εἰς Θεσσαλονίκην χωρὶς νὰ διατρίβω πρὸς περιμένων αὐτό. Δίστιχον γράμμα Σας, ἢ ἄλλου τινος διὰ διαταγῆς Σας γράφοντος, θέλει με πληροφορήσει, καὶ ὑποχρῶσει τὰ μέγιστα.

Τῇ 7 Αὐγούστου 1858

Ὁχρίδα

Γρηγόριος Σταυρίδης Παρλίτζες

5η Επιστολή

Τῷ Ἐξοχωτάτῳ ἐν Ἱατροῖς Κυρίῳ Κ. Κωνσταντίνῳ Ῥόμπη

Εἰς Βιτώλια

Τῇ 12 Αὐγούστου 1858 Ὁχρίδα

Ἐξοχώτατε,

Καὶ προλαβόντως Σᾶς παρακάλεσα καὶ ἤδη Σᾶς παρακαλῶ νὰ μᾶς σημειώσητε ἐν συντόμῳ τὴν ὠρισμένην ἡμέραν τῆς εἰς Θεσσαλονίκην ἀφίξεως τοῦ Γαλλικοῦ ἀτμοπλοίου, ἢ καὶ τὴν τῆς ἀπὸ Βιτωλίων ἀναχωρήσεως τοῦ Στεφάνου σας ἢ τῶν υἱῶν τοῦ Κ. Δήμκου διὰ νὰ γνωρίζω πότε πρέπει ν'ἀπέλθω ἐντεῦθεν, καὶ ὑποχρεοῦτε τὰ μέγιστα.

Τὸν ἀείποτε Ὑμέτερον

Γρηγόριον Παρλίτσης

6η Επιστολή

Τοῖς Ἀγιοτίμοις Κ[υρίοις] Αὐταδέλφοις καὶ

υἱοῖς Ῥόμπῃ

Εἰς Βιτώλια

Ἐντιμοὶ Κύριοι Ἀδελφοὶ Ῥόμπῃ καὶ υἱοί,

Ἄμα λαβὼν τὴν δι' Ὑμῶν σταλεῖσάν μοι χρηματικὴν ποσότητα συμποσομένην εἰς 30 μίντσια καὶ 10 δραχμὰς σῶαν καὶ ἀνελειπεῖ, σπεύδω πρῶτον νὰ Σᾶς ἀποδώσω τὰς εὐχαριστήσεις μου διὰ τὴν περὶ τῆς ἀποστολῆς αὐτῶν φροντίδας Σας, πείσθητε ὅτι ὁσάκις λαμβάνω τὸν κάλαμον ἵνα ἀποταθῶ πρὸς Ὑμᾶς, κάμνω τοῦτο μὲ αἴσθημα εὐχαριστήσεως ἰδιάζον, ὡς ἄνθρωπος ὅστις δὲν ὀκνεῖ νὰ ἀποκαλύψῃ τὰ ἄδυτα τῆς καρδίας του ἐνώπιον δικαστοῦ ἐυσυνειδήτου, δεικνύων εἰς αὐτὸν τὰς βαθείας πληγὰς ὅσας τοῦ ἐπέφερε χεὶρ ἀσεβοῦς, καὶ τοσοῦτῳ μᾶλλον θαρρεῖ, ὅσῳ τοιοῦτος δικαστὴς εἶναι σπάνιος, εἰς καιροὺς μάλιστα καθ' οὓς, ἵνα ἐκφρασθῶ κατὰ Δαβίδ, ὑπερπλέονασεν ἡ κακία τοῦ ἀσεβοῦς.

Εἶναι παντὴ ἀνεξήγητον δι' ἐμέ, καὶ φρίκη μὲ καταλαμβάνει, ὁσάκις ἐνθυμηθῶ, πῶς ἡ παιδεία συγκατετέθη νὰ ἐμφολεύσῃ εἰς καρδίαν, ἀνθρώπου βεβηλωμένου ὑπὸ τοσαύτης κακίας, ἀνθρώπου δολίου καὶ διπροσώπου, οὔτινος τὸ μὲν ἥμισυ χεῖλος μειδιᾷ ἰλαρῶς καὶ φιλοξενεῖ ἐλευθερίως, τὸ δ' ἕτερον ἥμισυ, λαθραίως, ὡς ἐν ἐνέδρῳ, τρίζει ὀδόντος θηριώδεις, καὶ ἐξεμεῖ ἀποτροπαίους συκοφαντίας, κατ' ἀνθρώπων ἀθόων ὅτινες κατ' οὐδὲν ἠδίκησαν αὐτόν, συκοφαντίας τὰς ὁποίας εὐτυχῶς δὲν παρετήρησα μέχρι τοῦδε, οὔτε μεταξὺ τῶν πλέον ἀγροίκων καὶ ἀσυνηδόντων ἀνθρώπων τοῦ ἀμαθοῦς συρφετώδους ὄχλου καὶ οἵτινες ἤθελον ἐμπνεύσει φρίκην καὶ εἰς αὐτοὺς τοὺς εἰσέτι ἀγρίους κατοίκους τῶν δασῶν τῆς Ἀμερικῆς, ἀνθρώπου ὅστις συκοφαντῶν ἀπανθρώπως ἀποδεικνύει ὅτι δὲν ἐγνώρισε τὸν θεὸν εἰ μὴ κατ' ὄνομα μόνον, ἀνθρ' που ὅστις κατὰ νυκτερινὰς ὥρας, κάμνει μακρὰς συνδιαλέξεις κολακευτικὰς μετὰ τοῦ τροφίμου μου, εἰς τὸ δωμάτιόν του, ἵνα τὸν ἐλκύσῃ πρὸς ἑαυτόν, πρὸς ὄφελος ἄλλου. Δὲν ἐπιμένω νὰ ζωγραφίσω τὰς ἄλλας κακίας τοῦ ἀνθρώπου. Ἐκ τῶν εἰρημένων διακρίνεται εὐκόλως μεταξὺ μυριάδων λαοῦ. Ὡς ὁ ἔμπειρος ἰατρὸς ἀποδεικνύει εὐθύς ἀνάξιον στρατολογίας τὸν ὑποψήφιον παρ' ᾧ παρετήρησεν ἓν κύριον ἐλάττωμα, χωρὶς νὰ ἐπιστήσῃ ποσοχὴν εἰς τὰ λοιπὰ, ὁμοίως ἀποδείκνυται ὅτι ὁ συκοφάντης δύναται νὰ εἶναι καταγώγιον καὶ πάσης ἄλλης κακίας, καὶ βδέλυγμα πάσης ἀρετῆς. Καὶ ὅτι μὲν τοιοῦτος, τὸν ἀπέδειξαν τὰ ἔργα του, καὶ θέλουν τὸν ἀποδείξει, νομίζω. Διὰ τοῦτο πολλάκις θαυμάζω πῶς ἡ παιδεία ἠθέλησε νὰ ἐνοικήσῃ εἰς ψυχὴν τοιοῦτου ἀνθρώπου. Ἀλλ' ἂν ὁ ἀδάμας πολλάκις κυλίνεται εἰς βόρβορον καὶ εἰς ἰλὸν ποταμῶν δὲν εἶναι παράξενον, ὥστε καὶ ἡ παιδεία νὰ κάμῃ τὸν φωλεόν της εἰς τὴν ψυχὴν τοιοῦτου ἐκτρώματος. Πλὴν τι λέγω; Ἡ παρθένος παιδεία δὲν ἠνέχθη ποτὲ νὰ ἐνοικήσῃ εἰς τοιαύτην ψυχὴν γεγγραίνωμένην. Καὶ ὁ ἄνθρωπος οὗτος δὲν ἔχει Παιδείαν, ἀπαγε! Ἀλλὰ ψευσοπαιδείαν ἣτις τὸν κατακρατεῖ, καὶ θέλει τὸν καθελκύσει, εἶμαι βέβαιος, εἰς ἀτιμίαν ἐπὶ τέλους.

Ὁ ἄνθρωπος λοιπόν οὗτος μὲ ἐσυκοφάντησεν ὡς αἰσχοκερδῆ. ὅτι δῆθεν δὲν χορηγῶ εἰς τὸν τρόφιμόν μου ἱκανὴν τροφήν, καὶ ὅτι ἐκ τούτου οὗτος ἔγινεν πετσί καὶ κόκκαλο, καὶ ὅτι δὲν τὸν προβλέπω μὲ τ' ἀναγκαῖα βιβλία καὶ ὅτι αὐτός τὸν ἐσύστησεν εἰς τὸν Ἀ. Γούδαν διὰ νὰ τὰν θεραπεύσῃ ἀπὸ πάθηςιν τοῦ σπληνὸς καὶ ὅτι παραβλέπω αὐτὸν κοιτόμενον εἰς γυμνὰς σανίδας.

Ἀπολογοῦμαι λοιπόν εἰς τὰ καθέκαστα τούτων, ἐπειδὴ μ' ἀναγκάζει ὁ συκοφάντης. Ἀπλὴ εἶναι ἡ ἀλήθεια, καὶ δὲν ἔχει ἀνάγκην ρητορικῆς.

Δίδω εἰς τὸν τρόφιμόν μου φλωρία Καισαροβασιλικά (μίντσια μᾶλλον) καθ' ἕκαστον μῆνα μόνον διὰ τὴν τροφήν του, διὰ νὰ ζῇ ἐν ἀνέσει, καὶ ὅχι ὡς συκοφαντοῦμαι. Διὰ δὲ τὴν ἰσχύνητα τὴν ὁποίαν ἀπειλεῖ ὁ βάσκανος συκοφάντης, γράφω πρὸς τὸν πατέρα τοῦ νέου, νὰ φροντίσῃ περὶ ἄλλων ἐνδυμάτων, διότι ὅσα ἔκαμεν εἰς Ὀχρίδα δὲν τὸν χοροῦν πλέον, διότι ἠϋξήσε κατὰ μῆκος καὶ πλάτος καὶ τα κομβία διαρρύνονται ἀδιαλύπτως, καὶ δὲν εἶναι ὁ αὐτός ὁποῖος ἦτον εἰς Ὀχρίδα, ἀλλὰ χαίρει λιπαρὰν καὶ θάλουσαν ὑγείαν.

Ὅσον δὲ περὶ βιβλίων, ἐκτὸς ὅλων τῶν διδακτικῶν τὰ ὁποῖα τοῦ ἠγόρασα, ἀλλὰ καὶ τοῦ τὰ ἔδεσα συγχρόνως, καὶ δύο μάλιστα χρυσοδέτων τὰ ὁποῖα ἔχασε καὶ τοῦ τὰ ἀνεπλήρωσα ἐκ δευτέρου. Ἐκτὸς τούτων, λέγω, ἠγόρασεν ὁ νέος καὶ ἄλλα ἥττον ἀναγκαῖα ἐκ τοῦ ἐκ τῆς τροφῆς περισσοῦ.

Περὶ δὲ τοῦ σπληνός, ἐγὼ ἐπρότεινα εἰς τὸν νέον, ὡς ἱατρόν τὸν καθηγητὴν μου (κ. Πρινάρην) διὰ νὰ μὴ πληρώσῃ καὶ ἐπισκέψῃς, ἀλλ' αὐτὸς ἀκούων μᾶλλον τὸν κόλακα παρ' ἐμέ, παρεδόθη εἰς τὸν Κ. Γούδαν, καὶ ἐγὼ ἐπλήρωσα καὶ τὰς ἐπισκέψεις καὶ τὰ φάρμακα, καὶ ἔπειτα καυχᾶται ὁ συκοφάντης ὅτι αὐτὸς τὸν ἐπιμελήθη. Ὅσον ἀφορᾷ τὰς γυμνὰς σανίδας, εὐθὺς ὅπου μοι ἐπαπαπονέθη ὁ νέος κατὰ τὰς ἀρχὰς Νοεμβρίου, τοῦ ἔδωκα τὸ ἔδωκα τὸ ἴδιον μου στρῶμα, καὶ αὐτὸς μὲν ἐπλάγιαζε κάλλιστα, ἐγὼ δὲ ἐκοιμώμην εἰς γυμνὰς σανίδας μέχρι τοῦδε, καὶ ἤδη τέλος θέλω φροντίσει καὶ περὶ ἐμοῦ. Ἔχω χρήματα. Ἀφίνω κρεβάτι καὶ καπέλλο, καὶ ζεύγη παπουτσίων δύο, καὶ ἄλλα μὲ τὰ ὁποῖα ἐπρόβλεψα τὸν νέον παρὰ τὴν συμφωνίαν. Δὲν εἶναι ἀδικία ἐσχάτη, κύριοι, νὰ συκοφαντῆται τις οὕτω δωρεάν;

Τῇ 12 Μαρτίου 1859

Γρηγόριος Σταυρίδης

Ἡ Ἱατρικὴ Σχολὴ Ἀθηνῶν με μιὰ ματιά

Ἱστορικά Στοιχεῖα

Ἡ Ἱατρικὴ Σχολὴ τοῦ Ἐθνικοῦ καὶ Καποδιστριακοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν (ΕΚΠΑ) ἰδρύθηκε τὸ 1837. Τέσσερα χρόνια πρὶν, τὸ 1833, ἡ ἱατρικὴ ἐκπαίδευση γινόταν μέσω τοῦ τοῦ «Ἱατροσυνεδρίου». Εντωμεταξύ τὸ 1835 εἶχε λειτουργήσει τὸ «Θεωρητικὸ καὶ Πρακτικὸ Διαδασκαλικὸ Κατάστημα Χειρουργείας καὶ Φαρμακοποιίας τῆς Ἱατρικῆς

Σχολής». Ο πρώτος κοσμήτορας της Σχολής, στην οποία κατ' αρχήν η φοίτηση ήταν τριετής, ήταν ο Αναστάσιος Λευκίας. Εκτοτε μέχρι σήμερα υπήρξαν 35 Κοσμήτορες ή Πρόεδροι. Αναφέρεται επίσης ότι ο πρώτος αριστούχος διδάκτορας ήταν ο Αναστάσιος Γούδας. Το 1842 η φοίτηση έγινε τετραετής και το 1911 πενταετής. Το ίδιο έτος στην Ιατρική Σχολή προσαρτήθηκε το «Φαρμακευτικό» και «Οδοντιατρικό Σχολείο». Η φοίτηση έγινε εξαετής το 1922. Ο Αναστάσιος Γούδας ήταν συγγραφέας και δημοσιογράφος στην Αθήνα. Μετέφρασε πολλά ιατρικά συγγράμματα στα ελληνικά και δημοσίευσε πολλές ιατρικές μελέτες. Το συγγραφικό έργο του Αναστάσιου Γούδα «Βίοι παράλληλοι» που αναφέρεται στους βίους των διαπρεψάντων πολιτικών ανδρών του 1821, είναι σημαντικότατο. Οι πηγές που χρησιμοποιεί είναι αυθεντικές και προέρχονται είτε από επίσημα έγγραφα, είτε από διηγήσεις ανθρώπων που έζησαν από κοντά τους εν λόγω πρωταγωνιστές.

**Ιστορικά στοιχεία – Διατελέσαντες καθηγητές στο Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών – Σχολή Θετικών Επιστημών**

Ονοματεπώνυμο	Έδρα	Έτος
ΒΟΥΡΗΣ Γεώργιος	Καθηγ. Μαθ. Φυσικής Μαθηματικών & Αστρονομίας	1837
ΔΟΜΝΑΝΔΟΣ Κυριακός	Καθηγ. Φυσικής Ιστορίας	1837
ΝΕΓΡΗΣ Κωνσταντίνος	Καθηγ. Μαθηματικών	1837
ΦΡΑΑΣ Δ.	Έκτακτος Καθηγ. Συστηματικής Βοτανικής	1837
BENIZEΛΟΣ Αλέξανδρος	Καθηγ. Γεν. Πειρ. Χημείας	1843
ΛΑΝΔΕΡΕΡ Ξαβέριος	Καθηγ. Φαρμ. Χημείας & Πειρ. Φυσικής	1844
ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Ηρακλής	Καθηγ. Φυσιογραφίας	1847
ΟΡΦΑΝΙΔΗΣ Θεόδωρος	Καθηγ. Βοτανικής	1854
ΣΤΡΟΥΜΠΟΣ Δημήτριος	Καθηγ. Πειρ. Φυσικής	1855
ΛΑΚΩΝ Βασίλειος	Καθηγ. Καθαρών & Εφαρμοσμένων Μαθηματικών	1868
ΧΡΗΣΤΟΜΑΝΟΣ Αναστάσιος	Καθηγ. Γεν. Πειρ. Χημείας	1869
Κ.ά.	...	...

Συμφωνητικό μισθοδοσίας για δάσκαλο της εποχής

Οι Γκομπλιτισιώτες είναι κάτοικοι του σημερινού χωριού: Κρόκος-Κοζάνη

Η έκφραση «όταν βαράν τα πρόβατα στη στρούγκα» προσδιορίζεται χρονικά πέντε η ώρα το απόγευμα σύμφωνα με τη μαρτυρία κατοίκου της περιοχής. Την συγκεκριμένη ώρα άρμαγαν τα πρόβατα.

ΣΥΜΦΩΝΗΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το πόσο λαχτάρα είχαν οι κάτοικοι των χωριών να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά γράμματα, το μαρτυράει το παρακάτω έγγραφο που φροντίσαμε να διατηρήσουμε την ανορθογραφία του και να το παρουσιάσουμε όπως έχει.

Πρόκειται για ένα συμφωνητικό ιδιωτικού χαρακτήρα, όπου οι κάτοικοι του χωριού συμφωνούν στη πρόσληψη Δασκάλου. Σε κιτρινισμένο από το χρόνο κίτρινο χαρτί, με μελάνη χρυσή και φθαρμένο. Το αντιγράφω.

ΣΗΜΦΟΝΗΤΙΚΟ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Η αποφευγόμενοι χορική Γκομπλιτσώτες όλι σος ένας εσημφονήσαμε να βαλουμι δάσκαλουν στον χωριο τον Βασιλάκη τό γιό τής Μήτραινας να διαβάζι τα πιδιά του χοργιού όλα κι εχουμι να του δίδουμι αζάϊ 500 οκαδισ γενημα. Καθι μέρα θά τούν φέρ φαϊ κι' ένα πιδί. Του ίδιου όλου του χειμόνα κάθε πιδί θά φέρ κι' από ένα Ξύλου για του τζάκι. Ου δάσκαλους θα πληροθεί χορίς άλλου. Τού άζάϊ θά τού δόσουμι στα τρία. Ένα τούν αϊ-Δημήτρι - ένα τούν Μάρτη και τ' άλλου στ' Αλώνια. Όποιος δεν δόσι ου Δάσκαλους θά διώζι τού πιδί απ' τού σχολιό. Ου δάσκαλους θά διαβάζι τά πιδιά τού πρωϊ και τό γιόμα. Τη Κυριακή θά τά παένει σιν Εκκλησιά. Αυτό τό γράφουμι στό Μισοχώρι όταν βαράν τά πρόβατα στη στρουγκα.*

1890 Παχιστί (Νοέμβριος) 5

Οί Μουχταροαζάδες

Βιβλιογραφία

- Adamou G., Dytikomakedonika Grammata, t. d', Syndesmos Grammaton kai Technon, Kozani 1994.
- Antreou, A., P., metafrasi tis Aftoviografias. Mavri Lista, Athina 2000 sto D.P.Souliotis, Gkrigkor Parlitsef.
- Bampiniotis G., Lexiko tis Neollinikis Glossas, v'ekdosi, Kentro Lexologias.
- Bampiniotis G., Lexiko tis Neollinikis Glossas, v'ekdosi, Kentro Lexologias.
- Dr. Errikos Freiderikou Ventt, EGKOLPION LEXIKON tis Neoellinikis kai Germanikis Glossas: NEOELLINO-GERMANIKON, GERMANIKO-ELLINIKON, LANGENSCHIEDT, Berchtesgarden, Germany, 1990.
- Eleftheroudakis, Egkyklopaidiko Lexiko, tomos 4, sel 758.
- Megali Elliniki Egkyklopaideia, t. Th', Ekdotikos Organismos «Foinix».
- Megali Elliniki Egkyklopaideia, t. IST', Ekdotikos Organismos «Foinix».
- I Notioanatoliki Evropi kato apo tin Othomaniki Kyriarchia (1354-1804), t. V', Ekdoseis SMILI.

Egkyklopaideia Papyros Larous – Britanika t. 61, 1996.

PROF.E.KLATT, DR.D.ROY, G.KLATT und H.MESSINGER,
JUBILÄUMSWOERTERBUCH ENGLISH: Englisch-Deutsch, Deutsch-
Englisch, LANGENSCHIEDT, Nördlingen, Germany, 1984.

Svoronos, N., G., Episkopisi tis Neoellinikis Istorias, i' ekdosi, Themelio.

WAHRIG GERHARD, Deutsches Wörterbuch, New Edition from Renate Wahrig-
Burgfeind, BERTELSMANN LEXIKO, GUETERSLOH, 1997.

Η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης μέσω του μαθηματικού γραμματισμού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Δούκα Εντυχία, Εκπαιδευτικός Π.Ε., M.Ed.

Περίληψη

Στο άρθρο εξηγείται η έννοια, η αναγκαιότητα και τα οφέλη του μαθηματικού γραμματισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και η σχέση του με την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Μέσα από έρευνες επιστημόνων έχει διαπιστωθεί ότι ο μαθηματικός γραμματισμός συμβάλλει στην ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων και στην πρόοδο και την εξέλιξη της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα και την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων αλλά αυτό που δεν μπορεί να απαντηθεί είναι κατά πόσο εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία. Μέσα από μια ποιοτική έρευνα 15 εκπαιδευτικών θα επιχειρηθεί να απαντηθεί κατά πόσο το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ενσωματώνει τον μαθηματικό γραμματισμό, αν υπάρχουν προσπάθειες ενίσχυσης του μαθηματικού γραμματισμού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ποιες είναι οι πρακτικές και οι δραστηριότητες που πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές για την ανάπτυξή του.

Λέξεις Κλειδιά: μαθηματικός γραμματισμός, ήπιες δεξιότητες, επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη

The enhancement of creativity and critical thinking through mathematical literacy in Greek primary school

Douka Eftychia, Primary School Teacher; M.Ed.

Abstract

The article explains the concept, necessity and benefits of mathematical literacy in the education system and its relationship with enhancing students' soft skills. Through scientific research, it has been found that mathematical literacy contributes to the enhancement of soft skills and the progress and development of society. Teachers have understood the necessity and development of soft skills but what cannot be answered is whether it is applied in Greek schools. Through a qualitative survey of 15 teachers, an attempt will be made to answer whether the curriculum of the Greek educational system incorporates the mathematical literacy, whether there are efforts to enhance mathematical literacy in the first grades of primary school and what are the practices and activities that students should be taught for its development.

Key-words: literacy mathematics, soft skills, context problems, creativity, critical thinking

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή και οι γρήγοροι ρυθμοί εξέλιξής της επιβάλλουν από τα άτομα να μπορούν να προσαρμόζονται σε αυτούς. Έτσι, παρατηρείται ολοένα και περισσότερο, οι οργανισμοί να απαιτούν μεγάλη γκάμα προσόντων από τους εργαζομένους τους με

ιδιαίτερη έμφαση στις ήπιες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές είναι πλέον ένα από τα προσόντα που αναφέρονται στα σύγχρονα βιογραφικά και δίνουν θετική αξιολόγηση στους υποψήφιους. Είναι κατανοητό λοιπόν, ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξή τους από τη νηπιακή ηλικία. Ο μαθηματικός γραμματισμός αποτελεί μία σοβαρή προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των παιδιών και σίγουρα πρέπει να ενταχθεί στις στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, που θέλουν μαθητές με δεξιότητες ανώτερης, κριτικής σκέψης καθώς και δημιουργικότητας. Έτσι, σε αυτή την εργασία θα διερευνηθούν οι έννοιες του μαθηματικού γραμματισμού σε σχέση με την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών του δημοτικού σχολείου και η ενσωμάτωση στρατηγικών ενίσχυσής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις πρώτες τάξεις.

Ο μαθηματικός γραμματισμός είναι μια έννοια που διερευνάται αρκετά χρόνια. Ένας ορισμός που χρησιμοποιείται αρκετά συχνά και θεωρείται ως ο πιο δημοφιλής, είναι αυτός που δόθηκε από την PISA (Programme for International Student Assessment), ένα πρόγραμμα μεγάλης κλίμακας υπό την οργάνωση της OECD για τη μαθητική αξιολόγηση: «Μαθηματικός γραμματισμός είναι η ικανότητα ενός ατόμου να διατυπώνει, να χρησιμοποιεί και να ερμηνεύει τα μαθηματικά σε μια ποικιλία πλαισίων. Περιλαμβάνει τον μαθηματικό συλλογισμό και τη χρήση μαθηματικών εννοιών, διαδικασιών, γεγονότων και εργαλείων για την περιγραφή, εξήγηση και πρόβλεψη φαινομένων. Βοηθά τα άτομα να αναγνωρίσουν τον ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στον κόσμο και να λάβουν τις βάσιμες κρίσεις και αποφάσεις που απαιτούνται από εποικοδομητικούς, αφοσιωμένους και στοχαστικούς πολίτες» (PISA 2012).. Η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία και η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι βασικές ικανότητες του μαθηματικού γραμματισμού, που είναι ευρέως γνωστά ως 4Cs, Creativity (δημιουργικότητα), Collaboration (συνεργασία), Critical thinking (κριτική σκέψη), Communication (επικοινωνία). Από τα παραπάνω διακρίνεται πόσο σημαντικός είναι ο μαθηματικός γραμματισμός για την πρόοδο της κοινωνίας αλλά και για την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή της μαθηματικής γνώσης για δεδομένη κατάσταση είναι ένας βασικός στόχος της ανάπτυξης των μαθηματικών και ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης του μαθηματικού γραμματισμού. Μόνο η κατοχή μαθηματικών γνώσεων, όμως, δεν αρκεί για την ανάπτυξη μαθηματικού γραμματισμού, αν και βρίσκονται σε αμοιβαία επιρροή, αφού η ενίσχυση του ενός συμβάλλει στην ανάπτυξη του άλλου (Kolar, 2020). Όπως υποστηρίζουν και οι Sumarna, N., Wahyudin και Herman, T., (2017), μετά από έρευνα σε μαθητές δημοτικού σχολείου στην Ινδονησία, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση στις προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις και στη βελτίωση της κριτικής σκέψης και κατά συνέπεια στην ενίσχυση του μαθηματικού γραμματισμού. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τόσο η κριτική σκέψη όσο και η δημιουργικότητα είναι δυο δεξιότητες που αλληλεπιδρούν με τον μαθηματικό γραμματισμό και βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών ακόμη και σε πολύπλοκα μαθηματικά προβλήματα και γι' αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξή τους.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αν επιλεχθεί σωστά το περιεχόμενο των εργασιών, η κριτική σκέψη μπορεί να ενθαρρυνθεί και να αναπτυχθεί άσχετα από τις προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις των παιδιών. Σύμφωνα με την Barbara, M. J. (2020), είναι πρώτα σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να προσδιορίζουν τις ήπιες δεξιότητες και ένας τρόπος για να τα καταφέρουν είναι να μουν στον ρόλο του καθοδηγητή. Μετά από έρευνα που έγινε από την παραπάνω ερευνήτρια διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν τις περισσότερες ήπιες δεξιότητες (κριτική σκέψη, επικοινωνία, αυτοπεποίθηση) που έχουν ασκήσει, αλλά και να αυξήσουν την κατανόηση και την εμπιστοσύνη κατά την ανάληψη καθοδηγητικού ρόλου.

Οι Ahmad M. και Md-Ali, R. (2019) επεσήμαναν ότι είναι ζωτικής σημασίας για τους δασκάλους να καταλάβουν ότι οι ήπιες δεξιότητες διδάσκονται και καλλιεργούνται στο σχολείο. Όπως διαπίστωσαν κατά την έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων είχαν την πρόθεση να ενδυναμώσουν τις παραπάνω δεξιότητες. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να επιτευχθεί η κατάκτησή τους. Μέσα από τη μελέτη του Kolar φάνηκε ότι αν και υπήρχαν καλές προθέσεις από τους εκπαιδευτικούς, ήταν λανθασμένη η επιλογή των προβλημάτων, με αποτέλεσμα την ελλιπή μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια την απουσία του μαθηματικού γραμματισμού. Σύμφωνα με την άποψη των Yayuk, E., Purwanto, , As'ari, A.R., & Subanji, (2020), ένα άτομο δεν μπορεί να σκέφτεται δημιουργικά εκτός και αν γνωρίζει το πώς να σκέφτεται δημιουργικά. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα το βοηθήσει. Είναι αυτός που θα υποβάλει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να διευρύνουν οι μαθητές την κατανόηση και την έκφραση νέων σκέψεων. Επιπλέον, Οι Sumarna, N., Wahyudin & Herman, T., (2017) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στην ικανότητα μαθηματικής κατανόησης και δεξιοτήτων σκέψης των μαθητών.

Αξίζει άλλωστε να αναφερθεί ότι για να φαίνονται οι μαθηματικές προσεγγίσεις ελκυστικές και κατανοητές από τους μαθητές συνιστάται ένας καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας μαθηματικών. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις πέτυχαν υψηλότερους βαθμούς σε σχέση με μαθητές που διδάσκονταν με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας (Rohaeti, E., 2019). Είναι αναγκαία η προώθηση διάφορων στρατηγικών λύσεων στους μαθητές. Κύριος ακρογωνιαίος λίθος είναι η επίλυση προβλημάτων που δεν είναι δομημένα με τον ίδιο τρόπο, όπως είναι τα τυπικά σχολικά μαθηματικά προβλήματα, τα λεγόμενα συμφραζόμενα προβλήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Yayuk, E., Purwanto, , As'ari, A.R. και Subanji, (2020), που έκαναν σε σχολεία της Ινδονησίας. Διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης χρησιμοποιώντας προβλήματα ρουτίνας, με αποτέλεσμα σπάνια να προάγεται και να εφαρμόζεται η ικανότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει λόγω έλλειψης συστηματικών στρατηγικών και εκπαιδευτικού μοντέλου που να εστιάζουν στη βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων. Όπως επεσήμανε ο Kolar (2021), η προσεκτική επιλογή των προβλημάτων από την καθημερινότητα και η ανάπτυξη και προώθηση διάφορων στρατηγικών λύσεων στους μαθητές, αυξάνουν την κατανόηση των μαθηματικών προβλημάτων και την ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού. Προς αυτή την κατεύθυνση βρίσκονται και οι Aizikovitsh-Udi, E. και Cheng, D. (2015), οι οποίοι μέσα από την

έρευνά τους διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν με συνέπεια και συστηματικά την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα εφαρμόζουν τα μαθηματικά σε πραγματικά προβλήματα, ενθαρρύνοντας τη συζήτηση και σχεδιάζοντας ερευνητικά μαθήματα, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη γλώσσα της κριτικής σκέψης.

Αν και οι έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τον μαθηματικό γραμματισμό και τις ήπιες δεξιότητες που αναπτύσσει είναι πολλές, δεν υπάρχουν επαρκείς μελέτες που να έχουν γίνει στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες που έχουν γίνει παγκοσμίως, η Ελλάδα υστερεί πολύ στον μαθηματικό γραμματισμό και σίγουρα υπάρχουν σοβαροί λόγοι αυτής της μειονεκτικής θέσης. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν γίνει στη δευτεροβάθμια και κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν οι έρευνες προσανατολιστούν προς τις μικρότερες ηλικίες, συγκεκριμένα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα θα είναι πιο ισχυρά, αφού θα μπορέσει να υπάρξει πρόληψη και όχι καταστολή του προβλήματος.

Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας πρέπει να ξεκινήσει από τα πρώτα χρόνια του σχολείου, εάν θέλουμε να μεγιστοποιήσουμε τα εκπαιδευτικά οφέλη ενός προγράμματος προώθησης του μαθηματικού γραμματισμού (Aizikovitsh-Udi, E. & Cheng, D. 2015). Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται επιτακτική η ανάγκη να μελετηθεί κατά πόσο αλλά και με ποιον τρόπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού αλλά και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών και μαθητριών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. αφού μόνο έτσι θα υπάρξουν νέες διδακτικές αρχές που να διαπνέουν μια νέα πρόταση για τη διδασκαλία των Μαθηματικών χωρίς να είναι ξεκομμένες από την πραγματικότητα, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλύουν πραγματικές μαθηματικές καταστάσεις. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να εμπλέκονται σε πραγματικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες ήπιες δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση του μαθηματικού γραμματισμού. Η παρέμβαση, λοιπόν, είναι σημαντικό να γίνει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και να συνεχιστεί ομαλά στις επόμενες τάξεις.

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ενσωμάτωση και μελέτη διδακτικών προσεγγίσεων στις πρώτες τάξεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων, που να ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών μέσα από τον μαθηματικό γραμματισμό. Με βάση αυτό τον σκοπό τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1) Μπορούν να βελτιωθούν οι δεξιότητες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης με την ανάπτυξη του μαθηματικού γραμματισμού;

Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, και η απάντηση σε αυτό θα μας δώσει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο, όσο και γνώση των υπάρχουσών ερευνών σχετικά με το θέμα.

2) Υπάρχουν προσπάθειες ενίσχυσης του μαθηματικού γραμματισμού στις πρώτες τάξεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων;

Αυτό το ερώτημα θα απαντηθεί από τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μέσα από την έρευνα. Θα βασιστεί στους οχτώ στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003).

3) Τι είδους δραστηριότητες και στρατηγικές πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, ώστε να υπάρξει αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους και κατά συνέπεια ενίσχυση του μαθηματικού γραμματισμού;

Σε αυτή την περίπτωση η απάντηση θα δοθεί μετά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Οι λόγοι που προσπαθούν να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα είναι αρχικά για να διαπιστωθεί κατά πόσο ο μαθηματικός γραμματισμός ενισχύει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα αλλά και αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει αυτή τη σχέση. Επίσης είναι σημαντικό να μελετηθούν οι σωστές δραστηριότητες και στρατηγικές, που όχι μόνο ενισχύουν όλα τα παραπάνω, αλλά βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν θετική στάση στα Μαθηματικά κατά την πρώτη επαφή τους με αυτά. Αυτό είναι το βασικό βήμα για να είναι αποτελεσματική η έρευνα. Επειδή, λοιπόν, ο στόχος του σημερινού σχολείου είναι να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους και να είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, που θα οδηγήσει στη χειραφέτηση και την αυτονόμηση των νέων, θα πρέπει να στραφεί στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που θα εξασφαλίσουν την επίτευξη αυτού του στόχου.

Υπό αυτές τις συνθήκες η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στην ανάγκη να διερευνήσουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά πόσο αυτό ενσωματώνει τον μαθηματικό γραμματισμό στο αναλυτικό του πρόγραμμα. Είναι άλλωστε σημαντικό να προστίθενται συνεχώς νέες πληροφορίες και δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για ερευνητικούς σκοπούς.

Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθείται στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται τα εργαλεία μέτρησης, καθώς και η διαδικασία που ακολουθείται για τη συλλογή των δεδομένων.

Συμμετέχοντες

Αυτή η μελέτη χρησιμοποιεί έναν ποιοτικό σχεδιασμό μελέτης. Στην έρευνα θα συμμετέχουν συνολικά δεκαπέντε εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη β' τάξη δημοτικών σχολείων και θα επιλεγθούν τυχαία από τα δημοτικά σχολεία της Ροδόπης, του Έβρου και της Ξάνθης. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει σε εκπαιδευτικούς των μικρών

τάξεων των ελληνικών δημοτικών σχολείων και συγκεκριμένα της Β΄ τάξης (μαθητές που έχουν κατακτήσει τις πρώτες βασικές μαθηματικές γνώσεις) για να μπορέσουν να μελετηθούν πιο εύκολα τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά θα γίνει αίτηση στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθιας Εκπαίδευσης Ροδόπης, Έβρου και Ξάνθης εξηγώντας τον σκοπό της έρευνας και αφού εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια, ζητείται να δοθεί ένας κατάλογος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη Β΄ τάξη των δημοτικών σχολείων των τριών νομών, έτσι ώστε από αυτό το δειγματοληπτικό πλαίσιο να επιλεγούν τυχαία οι εκπαιδευτικοί που θα είναι τα μέλη του δείγματος. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών θα γίνει τυχαία χωρίς επανάθεση, δηλαδή θα δοθεί σε κάθε μονάδα του πληθυσμού (εκπαιδευτικοί β΄ τάξης δημοτικού) ένας αριθμός και θα διαλέξουμε 15 τυχαίους αριθμούς με τη βοήθεια πινάκων τυχαίων αριθμών. Κάθε μονάδα θα απομακρύνεται μετά την επιλογή της στο τυχαίο δείγμα. Έτσι υπάρχει η ίδια πιθανότητα επιλογής για κάθε μονάδα του πληθυσμού.

Όργανα μέτρησης

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη έρευνα για να συγκεντρωθούν δεδομένα με τρεις διαφορετικές μεθόδους: την παρατήρηση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, τα ερωτηματολόγια και την ημιδομημένη συνέντευξή τους. Αυτή η στρατηγική θα χρησιμοποιηθεί για να μπορέσουν οι ερευνητές να περιγράψουν και να κατανοήσουν το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα αλλά και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων.

Αρχικά θα σχεδιαστούν από τους ερευνητές δύο τύποι προβλημάτων: α) τα ανοιχτά προβλήματα με καθοδηγούμενες δραστηριότητες και β) τα κλειστά προβλήματα. Ένα ανοιχτό πρόβλημα ορίζεται το πρόβλημα που αναφέρεται σε καταστάσεις πολύ γενικές και οι ερωτήσεις που ζητούνται να απαντηθούν είναι επίσης γενικές και αόριστες (ICME 6, 1988), που δεν έχουν μόνο μία απάντηση ή έναν τρόπο προσέγγισης για την εύρεση μιας απάντησης η οποία είναι είτε σωστή είτε λάθος, αλλά αρκετές ή πολλές σωστές απαντήσεις και διάφορους τρόπους εύρεσης της απάντησης ή των απαντήσεων (Pehkonen, όπως αναφέρεται στο Στούπη, 2006). Είναι δηλαδή ένα πρόβλημα που μπορεί να έχει ένα πολύ ξεκάθαρο αρχικό πλαίσιο αλλά είναι ανοιχτό σε πολλές διαφορετικές πιθανές λύσεις, προάγοντας την κριτική σκέψη σε αντίθεση με το κλειστό πρόβλημα που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη σκέψης, δηλαδή έναν τύπο ελεύθερης πνευματικής διεργασίας που βασίζεται στη φαντασία (Pehkonen, 1995). Ένα πρόβλημα είναι «κλειστό» αν ο στόχος του εξηγείται με σαφήνεια. Είναι τα προβλήματα που επιδέχονται μόνο μία λύση.

Τα προβλήματα θα επεξεργαστούν και θα διαμορφωθούν προκειμένου να είναι συμβατά με το γνωστικό επίπεδο της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Θα είναι πρακτικά προβλήματα της ζωής, που δε βασίζονται στην απομνημόνευση και δεν αποτελούν τεστ ή διαγώνισμα. Έτσι τα παιδιά δεν θα έχουν αρνητικά συναισθήματα για τα μαθηματικά και σιγά σιγά θα αποβάλουν το συναίσθημα του άγχους και της φοβίας. Με βάση αυτά τα κριτήρια θα δημιουργηθούν συγκεκριμένα προβλήματα της καθημερινής ζωής (ρουτίνας) βασισμένα σε προηγούμενες μαθηματικές έννοιες που έχουν διδαχθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στη συνέχεια ο κάθε εκπαιδευτικός θα επιλέξει από τη

λίστα των προβλημάτων, αυτά που θεωρεί πιο κατάλληλα για την επίτευξη του καθορισμένου στόχου της έρευνας και ο ρόλος του θα είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και διευκολυντικός κατά την επίλυσή τους.

Πριν και μετά την παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί θα δώσουν συνέντευξη. Οι ερωτήσεις δε θα υποβάλλονται απαραίτητα κατά γράμμα καθώς θα υπάρχουν και άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις για πληρέστερες απαντήσεις από τον συμμετέχοντα και καλύτερη κατανόηση των απαντήσεών του. Η συνέντευξη θα σχεδιαστεί με βάση κάποιους θεματικούς άξονες που συνάδουν με τον στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Οι γενικοί άξονες ερωτημάτων και κάθε άξονας ξεχωριστά θα περιλαμβάνει μία ομάδα ερωτήσεων με συναφές περιεχόμενο που στο σύνολό τους θα απαντούν στο γενικό ερώτημα ή προβληματισμό που θέτει ο κάθε άξονας:

Ο πρώτος άξονας θα αφορά δημογραφικές ερωτήσεις σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τα έτη διδασκαλίας αλλά και τυχόν επιμόρφωση στον μαθηματικό γραμματισμό ή τις ήπιες δεξιότητες.

Ο δεύτερος άξονας θα αποτελεί το κεντρικό μέρος του ερωτηματολογίου και οι ερωτήσεις του θα έχουν στόχο να διαπιστωθεί αν υπάρχουν προσπάθειες ενίσχυσης του μαθηματικού γραμματισμού στις πρώτες τάξεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις θα βασιστούν στους οχτώ βασικούς στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και θα διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί τους επιδιώκουν μέσα από τη διδασκαλία τους και είναι οι εξής:

- α. Η απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων.
- β. Η καλλιέργεια της Μαθηματικής Γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας αλλά και περιγραφής πραγματικών φαινομένων και καταστάσεων.
- γ. Η σταδιακή κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών της δομής των Μαθηματικών. Η εξοικείωση με τη διαδικασία παραγωγής συλλογισμών και την αποδεικτική διαδικασία.
- δ. Η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων.
- ε. Η ανάδειξη της εφαρμοσιμότητας και πρακτικής χρήσης των Μαθηματικών από την αρχαιότητα ως της μέρες μας, τόσο στις θετικές όσο και στις ανθρωπιστικές και κοινωνικοοικονομικές επιστήμες.
- στ. Η ανάδειξη της δυναμικής διάστασης της μαθηματικής επιστήμης που εκφράζεται μέσα από τη ραγδαία ανάπτυξή της, και της σημασίας της ως απαραίτητου εργαλείου όλων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.
- ζ. Η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά, χωρίς την οποία η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και προτάσεων αποβαίνει εξαιρετικά δυσχερής.

Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου θα περιέχει ερωτήσεις από τις οποίες θα διερευνηθεί τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αν αυτά επιτρέπουν την ανάπτυξη στρα-

τηγικών και δραστηριοτήτων που προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι ο λεπτομερής και κα-λά οργανωμένος σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης με τον καθορισμό των θεμάτων που είναι σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα. Με αυτό τον τρόπο, η συνέντευξη θα εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του περιορισμένου χρόνου που διαθέτει ο ερευνητής.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι ερευνητές θα παρατηρούν τους εκπαιδευτικούς και τις στρατηγικές που διδάσκουν στους μαθητές τους. Θα προσπαθούν να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικοί και γι' αυτό θα είναι αμέτοχοι στις δραστηριότητες. Θα παρατηρούν τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει και την αποδοτικότητα των μαθητών μετά την επίλυση των ανοιχτών και των κλειστών προβλημάτων. Επίσης θα παρατηρούν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι και θετικοί στο να διδάξουν στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενισχύσουν τις δεξιότητες της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Οι παρατηρήσεις τους θα καταγράφονται σε χαρτί αποτυπώνοντας παράλληλα τις αντιδράσεις, τις διαθέσεις και τις εκφράσεις των εκπαιδευτικών.

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με βάση τους γενικούς άξονες των ερωτημάτων της συνέντευξης αλλά και απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν την επιλογή των προβλημάτων που δίδαξαν μέσα στην τάξη. Καθώς πρόκειται για ποιοτική έρευνα το ερωτηματολόγιο θα περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που θα δίνει τη δυνατότητα στον ερωτούμενο να εκφράζεται περισσότερο ελεύθερα.

Διαδικασία μέτρησης

Για να επιτευχθεί η σταθερότητα της αξιοπιστίας στην ερευνητική μελέτη θα γίνει σωστή διαχείριση χρόνου. Το ερευνητικό πρόγραμμα θα ξεκινήσει τον Δεκέμβριο και θα τελειώσει τον Μάιο του επόμενου χρόνου, όταν θα δοθεί και η δεύτερη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς. Το χρονικό διάστημα που θα μεσολαβήσει είναι το κατάλληλο ώστε οι ερωτώμενοι να μη θυμούνται τις απαντήσεις που θα δώσουν στην πρώτη συνέντευξη. Ο χώρος που θα διενεργηθούν οι παρατηρήσεις είναι ο φυσικός χώρος της τάξης που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός. Η παρακολούθηση των μαθημάτων από τους ερευνητές θα γίνεται μία φορά την εβδομάδα για ενάμιση μήνα. Όλες οι παρατηρήσεις, αφού θα καταγραφούν σε κείμενο, θα αναλυθούν κατάλληλα. Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, θα γίνει πιλοτική συνέντευξη σε τρεις εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθούν τυχόν παραλείψεις ή λάθη. Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων το υλικό που θα συλλεχθεί, θα απομαγνητοφωνηθεί και θα μετατραπεί σε αρχείο κειμένου για να επεξεργαστεί. Στην συνέχεια το αρχείο αυτό θα διαβαστεί πολλές φορές για να κατανοηθεί και να ξαναθυμηθεί ο ερευνητής τα δεδομένα. Έτσι θα γίνει και η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων. Η φάση αυτή της ανάλυσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική για να αποδοθούν τα νοήματα αλλά και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις και τα ερωτηματολόγια που θα δοθούν,

οι ερευνητές θα προσπαθήσουν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα και να δώσουν μια ολοκληρωμένη ανάλυση των απαντήσεων και παραρηρήσεών τους. Η εγκυρότητα θα επιτευχθεί με την προσπάθεια του ερευνητή να μην περάσει το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και να αποφευχθούν ανακρίβειες και παραλείψεις.

Πριν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, τους γίνεται σαφής η εξασφάλιση της ανωνυμία τους κατά τη συμμετοχή τους σε αυτή για είναι οι απαντήσεις τους πιο αντιπροσωπευτικές και αντικειμενικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmad M. & Md-Ali, R. (2019). Promoting development of soft skills in primary school mathematics classrooms through learning and teaching activities. *Practitioner Research*, 1, 181-198. <http://www.e-journal.uum.edu.my/index.php/pr/article/view/8197>
- Aizikovitsh-Udi, E., & Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: Mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6, 455-462. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.64045>
- Barbara, M. J. (2020). Soft' skills identified by students who peer-led mathematics computing workshops. *Anziam Journal*, 61, 104–118. <https://doi.org/10.21914/anziamj.v61i0.15034>
- Kolar, V. M. & Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 467 - 483. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.467>
- OECD 2010 - PISA 2012. Mathematics Framework (Paris: The organisation for economic cooperation and development publications). <https://robinsoncenter.uw.edu/wp-content/uploads/2017/01/Lessons-from-PISA-to-US.pdf>
- Pehkonen, E. (1995). Using open-ended problem in mathematics. *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik*, 27(2), 67-71. <https://eric.ed.gov/?id=ED419714>
- Rohaeti, E. (2019). Building students' hard and soft skills through innovative teaching approaches to mathematics. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 54(5). <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.54.5.48>
- Stouppi, T. (2006). Το ανοικτο-kleisto provlima sta proigoumena kai nea egchei-ridia mathimatikon tou dimotikou scholeiou.[Adimosiefti metaptychiaki diatrivi]. Panepistimio Aigaiou, Ellada.

- Sumarna, N., Wahyudin & Herman, T., (2017). The increase of critical thinking skills through mathematical investigation approach. *Journal of Physics: Conference Series*, 812, 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012067>
- Yayuk, E., Purwanto, , As'ari, A.R., & Subanji, (2020). Primary school students' creative thinking skills in mathematics problem solving. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1281-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281>

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης. Η διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αιτωλοακαρνανία

Ευαγγελία Μάρκου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η εκπαίδευση καλείται να εξισορροπήσει και να ανταποκριθεί στα απαιτητικά δεδομένα που ανέκυψαν μετά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας της νόσου του κορονοϊού. Ο οργανισμός μάθησης με τα οφέλη και τις νέες στρατηγικές του, δύναται να μετασχηματίσει τα παραδοσιακά σχολεία και να βοηθήσει τους εργαζόμενους σε αυτά, να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις. Η παρούσα έρευνα, διερευνά και καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αιτωλοακαρνανίας, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Γενικά, η έρευνα έδειξε ότι ο μετασχηματισμός δύναται να επιτευχθεί ικανοποιητικά σε συνδυασμό, όμως, με τη στήριξη και την επίδραση του διευθυντή – ηγέτη και των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Λέξεις – Κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, διευθυντής, ηγεσία, σχολική κουλτούρα

The operation of schools as learning organizations. The investigation of the Aitolioakarnania Primary School Teachers' views

Evangelia Markou, Primary School Teacher, M.Ed

Abstract

Nowadays more than ever before education needs to counterbalance and respond to the demanding facts that have supervened after the period of suspended operation of schools due to the COVID-19 virus pandemic. The learning organization with its benefits and new approaches may reform conventional schools and assist their employees in addressing new challenges. The present study investigates and inventories the Aitolioakarnania Primary School Teachers' views as well as the schools principals' role in converting school into a learning organization. Overall, the study has showed that the transformation can be adequately achieved in combination with the support and influence of the school principal-leader and the school's teachers.

Key-words: Learning organization, school principal, leadership, school culture

Εισαγωγή

Η φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διέπεται από μία σειρά περιορισμών που της προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της συμβατότητας και του παραδοσιακού (Τσιάρα,

2017). Οι μαθητές καλούνται μέσα από συγκεκριμένα εγχειρίδια να μελετήσουν και να απομνημονεύσουν μηχανιστικά την ύλη όπως αυτή καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα. Η διδασκαλία «πρόσωπο με πρόσωπο» δεν αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλία δημιουργικότητας και κατευθύνει σε ομοιομορφία και τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 2001).

Παρόμοια είναι και η εικόνα και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με μαθητές – φοιτητές να παρευρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας με φραγμούς που καθορίζουν τη μορφωτική τους πορεία (Τσιάρα, 2017). Ακολουθούν αποκλειστικά τον καθηγητή για να κατακτήσουν συγκεκριμένη ύλη, χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλίες, κινούμενοι απλά, διεκπεραιωτικά και ίσως «αδιάφορα». Στηρίζουν τη μάθησή τους αποκλειστικά στην αποστήθιση και την επανάληψη (Tucker & Gentry, 2009).

Στον 21ο αιώνα που διανύουμε, η υπάρχουσα γνώση αμφισβητείται από τις ταχύτατες αλλαγές, τον ανταγωνισμό στις τεχνολογίες και τα αυξανόμενα προβλήματα στην καθημερινή ζωή (Τσιάρα, 2017). Μάλιστα, τα αλλεπάλληλα μνημόνια έκαναν πιο επώδυνη την κατάσταση και συνάμα επιτακτική την ανάγκη για νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και πολιτικές.

Υπό αυτό το πρίσμα, κρίνεται σκόπιμο να ξεπεραστεί αυτή η «αποστεωμένη» εικόνα της εκπαίδευσης, μέσα από τον μετασχηματισμό της. Μάλιστα, μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις σε διεθνές επίπεδο που αφορά στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της, είναι η ανάδειξή της σε οργανισμό μάθησης (Senge et al., 1994).

Αποσαφηνίζοντας τον όρο οργανισμός, αναφερόμαστε στη σύσταση ανθρωπίνων ή κοινωνικών ομάδων που έχουν σκόπιμα κατασκευαστεί για να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους (Etzioni, 1964). Οι στόχοι διαφοροποιούνται κάθε φορά και επιτυγχάνονται με τη συλλογική προσπάθεια των ατόμων – μελών του οργανισμού. Τα άτομα – μέλη των οργανισμών επιλέγονται με βάση τα προσόντα που διαθέτουν και το απόθεμα των ψυχικών και σωματικών δραστηριοτήτων τους (Katz & Gartner, 1988).

Ο Senge et al. (1994) ανέπτυξε την ιδέα του οργανισμού μάθησης, το 1990, τονίζοντας το πόσο σημαντικό είναι τα σχολεία να γίνουν αποδέκτες των αναγκών της κοινωνίας, να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί να εναρμονιστούν κάτω από ένα κοινό όραμα και να διατηρήσουν μια εικόνα κοινή για την πορεία της σχολικής μονάδας (Senge, 2014). Υπό το πρίσμα των παραπάνω δεδομένων, κρίνεται απαραίτητο τα σημερινά σχολεία να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν νέες συνήθειες και πρακτικές μάθησης. Βέβαια, ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης δεν είναι μία διαδικασία εύκολη και επιτεύξιμη μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. Αντίθετα, είναι μία δύσκολη διαδικασία που ξεκινά από τον μετασχηματισμό πρώτα των αντιλήψεων-στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών και απαιτεί χρόνο και υπομονή. Συλλογικά, τα μέλη προσανατολίζονται στη νέα στρατηγική, η οποία δίνει έμφαση

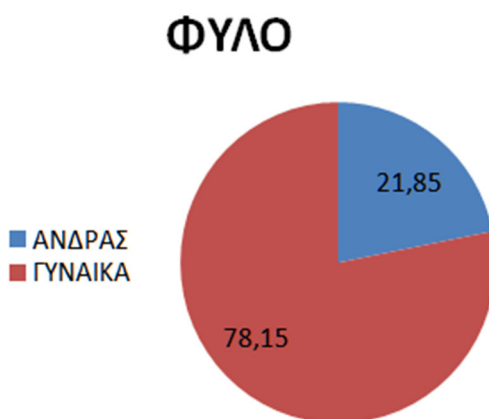
στην ανάπτυξη της γνώσης (Watkins & Marsick, 1999) μέσα από τη συναισθηματική τους εμπλοκή και τη δέσμευση απέναντι στους στόχους της σχολικής μονάδας.

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο διεξήχθη σχετική έρευνα. Η έρευνα σχεδιάστηκε με ερωτηματολόγιο, με δείγμα εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αιτωλοακαρνανίας. Η πρώτη ενότητα αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ήτοι φύλο, ηλικία, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση και ιδιότητα, κλάδος, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούν τη στιγμή της έρευνας και δυναμικότητα σχολικής μονάδας. Η δεύτερη ενότητα περιείχε ερωτήματα για την εξέταση των απόψεων του δείγματος για τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις σε κλίμακα Likert (1 έως 6), ενώ η τρίτη ενότητα εξέταζε τις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου που υπηρετούν ως οργανισμού μάθησης και αποτελείται από 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις σε κλίμακα Likert (1 έως 5). Η επιλογή ποσοτικής έρευνας διασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και αναλύει πιο αξιόπιστα, μέσω στατιστικής τα αποτελέσματα. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα στη δύσκολη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων, που επέβαλε η πανδημία του κορονοϊού (Covid – 19). Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Π.Ε της Αιτωλ/νίας ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Προφίλ του δείγματος

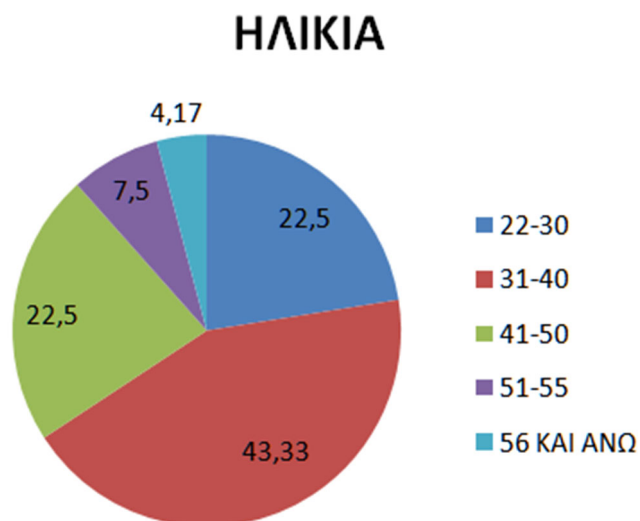
Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε 120 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αιτωλοακαρνανίας, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), εξαιτίας της πανδημίας Covid – 19, που επέβαλε την αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της παρούσας έρευνας (Γράφημα 1), το 78,2% του δείγματος αποτελούν γυναίκες, ενώ το 21,8% άνδρες.



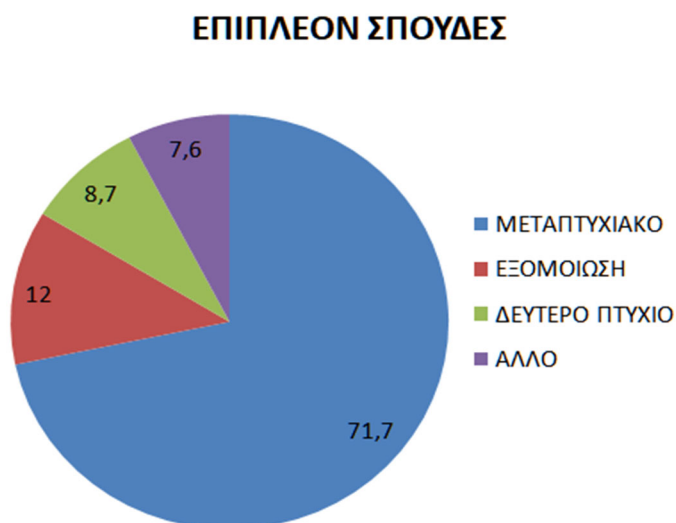
Γράφημα 1: Φύλο

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος (Γράφημα 2) προκύπτει ότι το 43,3% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ενώ το 22,5% 22-30 ετών, το 7,5% από 51-55 ετών και το υπόλοιπο 4,2% οι ηλικίες άνω των 55 ετών.



Γράφημα 2: Ηλικία

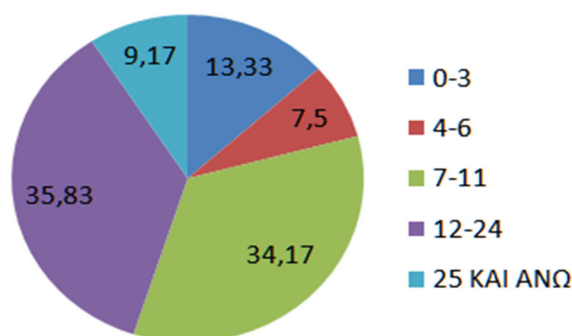
Αναφορικά με τις επιπρόσθετες σπουδές (Γράφημα 3), προκύπτει ότι το 71,7% των ερωτηθέντων κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, το 12% διαθέτουν εξομοίωση πτυχίου, το 8,7% δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ και μόλις το 7,6% στην απάντηση άλλο.



Γράφημα 3: Επιπρόσθετες σπουδές

Τέλος, στο Γράφημα 4, παρατηρούμε πως το 92,5% του δείγματος εργάζεται στο σχολείο που υπηρετεί τώρα 0 έως 3 έτη, ενώ το 7,5% εργάζεται στο παρόν σχολείο από 4 έως 6 έτη.

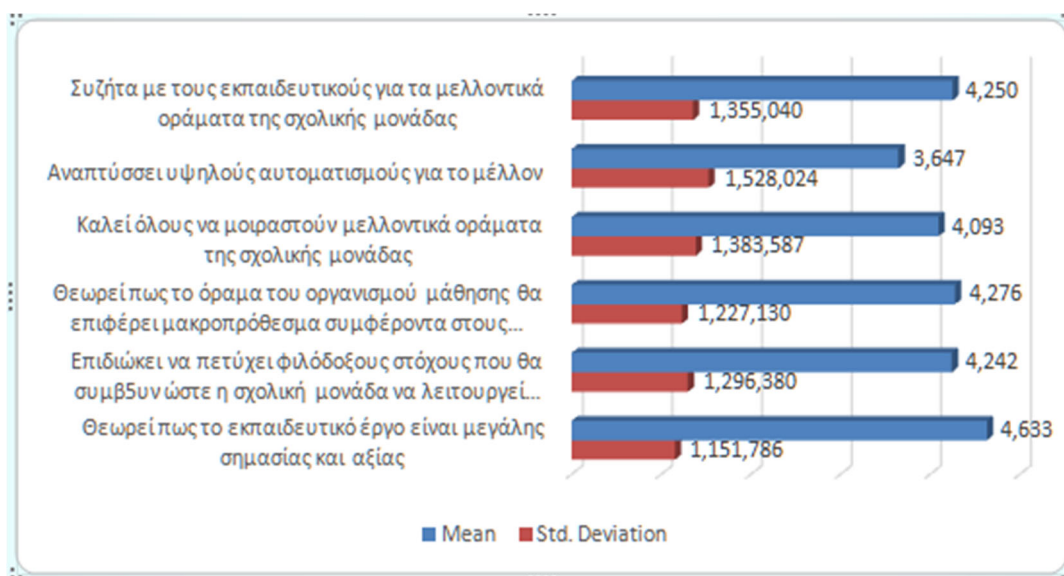
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



Γράφημα 4: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

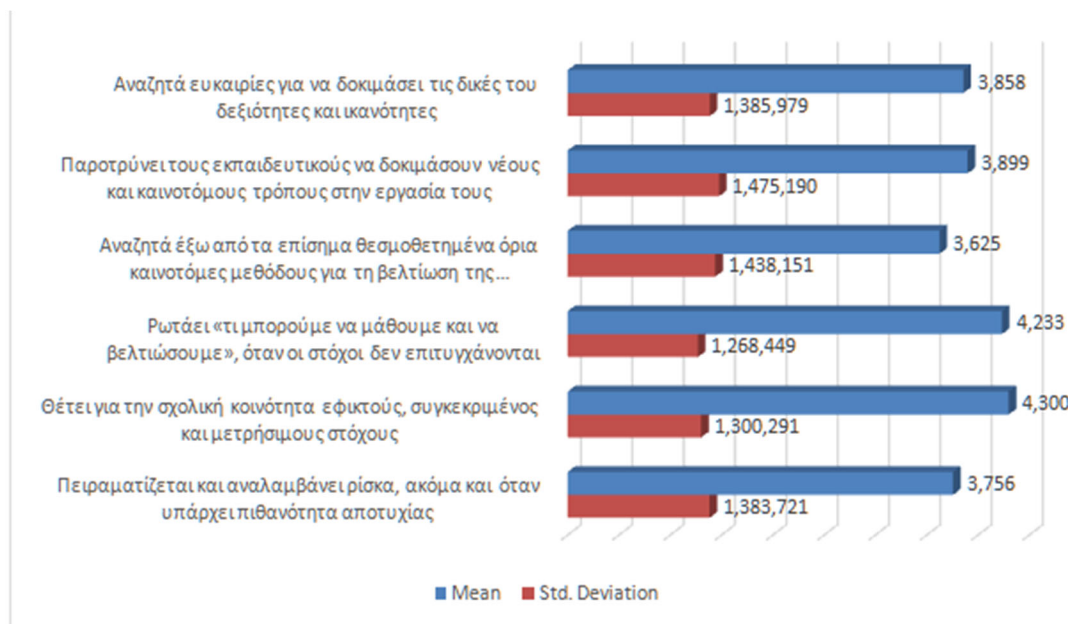
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο ερώτημα της έρευνάς μας, που σχετίζεται με την έμπνευση του κοινού οράματος από τον διευθυντή στο 4,63 «Συχνά» - «Πολύ συχνά» θεωρούν υψίστης σημασίας το εκπαιδευτικό έργο, ενώ το 4,28 το όραμα του οργανισμού μάθησης είναι μακροπρόθεσμα συμφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Το 4,25 θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι σε συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το 4,24 θέτουν στόχους της σχολικής μονάδας ώστε να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Τέλος, στο 4,09 μοιράζονται μελλοντικά οράματα και στο 3,65 θεωρούν ότι ο διευθυντής θέτει υψηλούς μελλοντικούς αυτοματισμούς (Γράφημα 5).

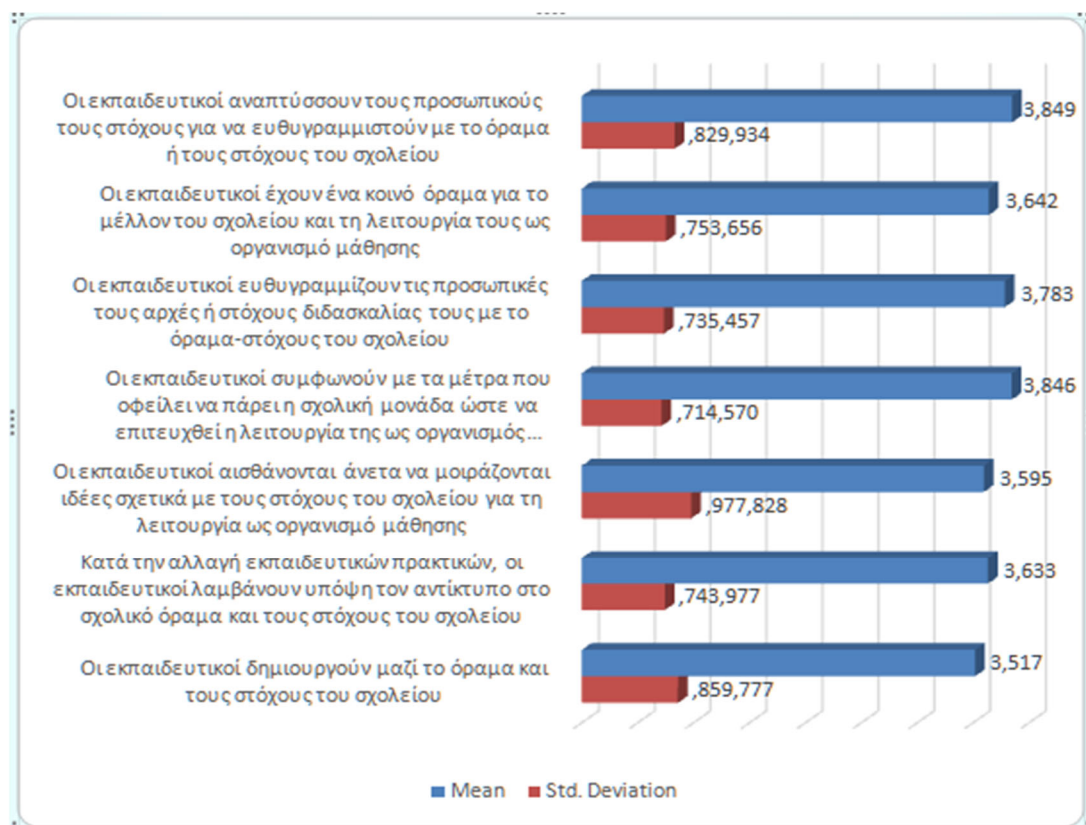


Γράφημα 5: Έμπνευση κοινού οράματος

Αναζητώντας την πρόκληση καινοτομιών από τη μεριά του διευθυντή, διαπιστώνουμε ότι το 4,30 στο συχνά, και πολύ συχνά πιστεύει ότι οι στόχοι είναι εφικτοί και συγκεκριμένοι, το 4,23 τι πρέπει να γίνει όταν αυτοί δεν επιτυγχάνονται και στο 3,90 δίνει ώθηση στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν καινοτόμους τρόπους στην δουλειά τους. Τέλος, στις απαντήσεις «Μερικές φορές» - «Συχνά», το 3,63 ψάχνει έξω απ' τα επίσημα όρια καινοτόμους τρόπους για να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Πρόκληση καινοτομιών



Γράφημα 7: Κοινό όραμα

Στο επόμενο ερώτημα διερευνάται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ευθυγραμμίζουν τους στόχους τους με του σχολείου και αναπτύσσουν κοινό όραμα (Γράφημα 7). Στο 3,85 αποτυπώνεται η ύπαρξη κοινού οράματος, στο 3,78 η σχολική μονάδα μπορεί μέσα από το κοινό όραμα να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Τέλος, στο 3,63 αλλάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και στο 3,52 δημιουργούν από κοινού το όραμα της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να εξακριβωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αλλά και ποια νοητικά μοντέλα. Διαπιστώνεται ότι το 3,93 αλλάζουν ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών τους, στο 3,83 χρησιμοποιούν νέες πρακτικές – μεθόδους και «Συχνά», στο 3,66 εξηγούν τον τρόπο σκέψης και τις απόψεις τους ενώ στο 3,55 κάνουν συγκερασμό της πορείας τους με το πρόγραμμα του σχολείου (Πίνακας 1).

	Mean	Std. Deviation
Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν νέες και πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές (π.χ. χρήση τεχνολογικών μέσων) εάν το θεωρούν κατάλληλο	3.83	0.737
Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματισμούς τους για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν	3.84	0.823
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές	3.81	0.705
Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	3.93	0.822
Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σημαντικά γεγονότα του σχολείου για να <u>αναστοχαστούν</u> πάνω στις δικές τους συμπεριφορές	3.91	0.767
Οι εκπαιδευτικοί συχνά μοιράζονται σκέψεις και δραστηριότητες της σχολικής φοίτησης για να είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές	3.59	0.848
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις απόψεις τους και τον τρόπο σκέψης τους	3.66	0.906
Οι εκπαιδευτικοί ρωτούν για την ακαταλληλότητα της πορείας τους ή του προγράμματος σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης	3.55	0.789

Πίνακας 1: Νοητικά Μοντέλα

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις για την προσωπική ικανότητα που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (παρακάτω Γράφημα 8). Διαπιστώνεται ότι «Συχνά» οι εκπαιδευτικοί (3,90) δίνουν στους μαθητές τους τα κατάλληλα εφόδια για το μέλλον και προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη γνώσεων (3,85). Επιπλέον, στο 3,69 τους ενδιαφέρει η προσωπική ανάπτυξη και αναζητούν δραστηριότητες μάθησης είτε στη διδασκαλία είτε σε άλλες επαγγελματικές εργασίες (3,55).



Γράφημα 8: Προσωπική Ικανότητα

	Mean	Std. Deviation
Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης	3.68	0.961
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν άλλους καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές	3.60	0.968
Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισότιμα άλλους δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας	3.60	0.999
Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών-γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη	3.99	0.815
Οι εκπαιδευτικοί σέβονται άλλους ιδέες και άλλους απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντας τις από την πλευρά του συναδέλφου άλλους	3.64	0.994
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό το σχολείου χωρίς διακρίσεις	3.73	0.820
Στο σχολείο οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	3.43	0.914

Πίνακας 2: Ομαδική μάθηση

Στον παραπάνω Πίνακα 2, αναλύονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. Συχνά οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών-γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη (3,99), ενώ μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσεται η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό το σχολείου χωρίς διακρίσεις (3,73) και πως μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης (3,68). Στην ίδια κλίμακα, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντας τες από την πλευρά του συναδέλφου τους (3,64), πως αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας (3,60) και πως συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές (3,60). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη τους (3,43).

Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Σύμφωνα με την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμούς μάθησης, διαπιστώνονται τα ακόλουθα πολύτιμα συμπεράσματα:

Αναφορικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης αποτυπώνεται η θέση, σε υψηλό μέσο όρο, των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής αποτελεί με τη στάση του σύμβολο και παράδειγμα για τους ίδιους και τον ενδιαφέρει η διαμόρφωση κουλτούρας σχολικής, βασιζόμενη σε κοινά πρότυπα και αξίες. Επίσης, θεωρούν ότι ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στον ρόλο που τον θέλει να ηγείται της σχολικής μονάδας και ότι προσαρμόζει τις εξωτερικές συνθήκες ανάλογα με τις στρατηγικές του (Sotirakoy & Zeprou, 2004).

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο κατά τους εκπαιδευτικούς, είναι ότι ο διευθυντής θέτει τις βάσεις για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, δίνοντας έμφαση στα κοινά οφέλη που θα λάβουν οι εκπαιδευτικοί αν λειτουργήσουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Για να το πετύχει αυτό, ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς, συζητά μαζί τους, τους ωθεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν καινοτόμες πρακτικές και ιδέες.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν ότι ο Διευθυντής έχει τη διάθεση να τους παρέχει ψυχολογική υποστήριξη, εκτιμά το έργο που παράγουν, τους επαινεί για τα αποτελέσματα που επιφέρουν και τους δείχνει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του. Η εικόνα του διευθυντή εκτείνεται πέρα από τα τυπικά προσόντα και χρειάζεται να διαθέτει πλήθος διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Απαραίτητη συνιστώσα, ως προς τα παραπάνω, είναι η στάση και η αντίληψη που διαθέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, απέναντι σε νέες ιδέες και πρακτικές, μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές τους, μέσα από κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μάθησης και ανατροφοδότησης. Λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους και τις μελλοντικές τους προσδοκίες.

Σημαντικό, ως προς τα παραπάνω είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομαδικές δραστηριότητες και η ανταλλαγή των πληροφοριών από αυτές, τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή με ομάδες άλλων σχολείων. Μοιράζονται τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τις χρησιμοποιούν για να αναπτυχθούν επαγγελματικά και ως προσωπικότητες.

Μεταξύ των άλλων, η έρευνα ανέδειξε, σε μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων, την ύπαρξη κοινού οράματος, της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, ενός οράματος δημιουργικού, που θα βάλει τις βάσεις για κοινές προοπτικές – προκλήσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την παραδοσιακή εκπαίδευση στην ανάδειξη και λειτουργία των σχολείων ως οργανισμός μάθησης.

Ως επακόλουθο των παραπάνω ευρημάτων, κρίνεται σημαντικό και αναγκαίο τα σημερινά σχολεία να εναρμονιστούν και να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές, που θα συμβάλουν στην ανάδειξη και τη λειτουργία τους ως οργανισμοί μάθησης. Ο οργανισμός μάθησης θα δημιουργήσει γόνιμες συνθήκες στα σχολεία, ώστε αυτά να καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η καινοτομία και η δημιουργικότητα (Saavedra & Opfer, 2012).

Βιβλιογραφία

- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Katz, J. Gartner, W.B. (1988). Properties of emerging organizations. *The Academy of Management Review*, 13(3), pp. 429-441.
- Marsick, V.J. Watkins, K.E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. UK: Gower Pub Co.
- Mavrogiorgos, G. (2001). *Apo to symvatiko systima ekpaidefsis stin anoikti kai ex apostaseos Ekpaidefsi tou EAP: mia dyskoli metavasi*. EAP.
- Saavedra, A.R. Opfer, V. D. (2014). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. RAND Corporation, Asia Society.
- Senge, P. et. Al. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*.

- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York, NY: Crown Business.
- Sotirakou, T. & Zeppou, M. (2004). The MATE model: a strategic knowledge management technique on the chessboard of public-sector modernization. *Management Decision*, 42(1), pp. 69-88.
- Tsiara, M. (2017). «Symvatiki kai ex apostaseos ekpaidefsi enilikon: Oi apo-pseis kai oi empeiries ton apofiton metaptychiakon programmaton tou EAP scheti-ka me tis proptychiakes kai metaptychiakes spoudes tous».
- Tucker, J. & Gentry, G. (2009). *Developing an E-Learning Strategy in higher Education*. Society for Information Technology and Teacher Education. USA: Charleston.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις απαραίτητα στοιχεία για την καλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας

Κωνσταντίνιδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

«Επικοινωνία είναι ο μηχανισμός μέσου του οποίου αναπτύσσονται οι ανθρωπινές σχέσεις», (Cooley, 1909, σε: 30). Η ομαλή λειτουργία του σχολείου και οι αρμονικές σχέσεις αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για μια αποτελεσματική εκπαίδευση. Ο ρόλος της επικοινωνίας στο κομμάτι αυτό είναι θεμελιώδους σημασίας. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η διοίκηση αποτελούν τους τρεις βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Ο εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι πολυδιάστατη προσωπικότητα και η ατομική ικανοποίηση του προκύπτει από την ανάπτυξη της κοινωνικής ζωής του και των διαπροσωπικών σχέσεων και στο χώρο εργασίας, οι οποίες δεν είναι καθαρά επαγγελματικές-εργασιακές (Θεοδώρου, 2005). Καθημερινά οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία ανταλλάσσουν μεταξύ τους λεκτικά και μη μηνύματα και απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, με άλλα λόγια, επικοινωνούν. Και όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία διευθυντή-εκπαιδευτικών, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, που προάγει την αμοιβή, τον έπαινο και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαϊτής, 2005). Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα λειτούργημα και η ανάπτυξη καλών επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων συμβάλουν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, γλώσσα του σώματος, μη λεκτική επικοινωνία, συνεργασία.

KonstantinidisTheodoros,

Teacher of Physical education in the elementary school, M.Sc.

Abstract

"Communication is the mechanism through which human relations develop", (Cooley, 1909, in: 30). The smooth functioning of the school and harmonious relations is one of the key factors for an effective education. The role of communication in this part is of fundamental importance. Communication, cooperation and management are the three main factors for creating a positive school climate (Pasiardi, 2001). The teacher does not cease to be a multidimensional personality and his individual satisfaction results from the development of his social life and interpersonal relationships and in the workplace, which are not purely professional-working (Theodorou, 2005). Daily those involved in the educational process they exchange verbal and non-verbal messages and opinions, comment, observe, analyze, in other words, communicate. And when in the school there is two-way communication between the principal and teachers, then there is a favorable climate, which promotes remuneration, praise and positively affects the

performance of students (Saitis, 2005). Teachers perform a function and developing good communication and interpersonal skills contribute to an effective school.

Key-words: Communication, interpersonal relations, body language, non-verbal communication, cooperation unit.

Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες στη σχολική μονάδα

Όπως αναφέρει και ο Goleman (2011), «θεμέλιο λίθο» των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν οι επικοινωνιακές. Τέτοιου είδους σχέσεις αναπτύσσονται και σε κάθε σχολείο μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων όσων συμμετέχουν στη σχολική καθημερινότητα (Ρεζ, 2006). Επικοινωνία είναι η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και μεταβίβασης μηνυμάτων, μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων, χειρονομιών. Σύμφωνα με το Σταμάτης (2003) επικοινωνία θεωρείται η ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών ή συναισθημάτων μεταξύ δύο ή και περισσότερων ατόμων, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός στόχου ή αποτελέσματος. Η επικοινωνία είναι παρών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής ζωής και χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε η δυνατότητα επιβίωσης (Σταμάτης, 2003, σσ:14). Η επικοινωνία μπορεί να είναι μιας κατεύθυνσης ή διπλής. Είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α που μπορεί να είναι άνθρωπος ή κάποια ομάδα, μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες ή συναισθήματα και ενέργεια σε ένα δέκτη Β με σκοπό να επιδράσει πάνω του με τρόπο ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάστασή και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992, Κοντάκος & συν, 2002 σελ.251).

Πριν ξεκινήσουμε να εξετάζουμε το θέμα μας καλό θα ήταν να διασαφηνίσουμε τη σημασία των λέξεων επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις. Εννοιολογικά ο όρος διαπροσωπικές σχέσεις εμπεριέχει αρχές ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής εφόσον μιλάμε για σχολική μονάδα, αλλά και πολιτικές επιστήμες καθώς το σχολείο είναι ένας ευρύτερος οργανισμός. Οι καλές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού είναι συνάρτηση της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος και αποτελεί δείκτη αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με το λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης (1993), αλλά και του καθηγητή Μπαμπινιώτη (2005) ο όρος «διαπροσωπικές σχέσεις» και οι λειτουργίες που σχετίζονται στο πλαίσιο αυτού, η επικοινωνία και η αλληλοεπίδραση εμπεριέχουν βασικά την έννοια της συνεργασίας και τις ανταλλαγές σκέψεων, στάσεων και συμπεριφοράς, μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική μέσω γραπτού ή προφορικού λόγου ή μη λεκτική με τη χρήση της γλώσσας του σώματος. Η επικοινωνία ανταποκρίνεται σε βαθιές εσωτερικές μας ανάγκες, τη φυσική και την κοινωνική μας επιβίωση. Δια μέσου της επικοινωνίας προσπαθούμε να αισθανθούμε την ύπαρξη μας, να έχουμε αξία για τους άλλους, να αλληλοεπιδράσουμε, να ανταλλάξουμε πληροφορίες, να εκφραστούμε, να καταλάβουμε τον κόσμο. Είναι επίσης διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ των ομάδων, διαδικασία που την καθιστά ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς (Josien, 1995). Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα σύστημα ανοικτό,

γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής&Πασιαρδή, 2006 σσ:99).

Στο κομμάτι της επικοινωνίας και συνεργασίας, βασικός και ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή. Ένας ρόλος που πρέπει να λειτουργεί με συνοχή μεταξύ των ανώτερων στελεχών της διοίκησης και των υφιστάμενων. Ο διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με όλους. Η αλληλεπίδραση και η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω της επικοινωνίας. Μπορεί να διεξάγεται με τον προφορικό λόγο, όπως όταν ένας διευθυντής λέει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει, ή μπορεί να πραγματοποιείται γραπτώς, όπως όταν δίνονται στοιχεία, πληροφορίες και οδηγίες για εκτέλεση ή συνέχιση εργασιών. Οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι αποχρώσεις της φωνής και η ομιλία μεταφέρουν πληροφορίες με νόημα. Η επικοινωνία πραγματώνεται μόνο εάν ο αποδέκτης κατανοεί ακριβώς την πληροφορία που του μεταδόθηκε (Σαΐτης, 2005).

Για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή όσων εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια. (Πασιαρδή.,2001).Οι διαπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνουν όλες τις παρατηρήσιμες μορφές συμπεριφοράς του διευθυντή η του εκπαιδευτικού και οι οποίες είναι σκόπιμες (Clickman, GordonandRoss-Gordon, 2001).Ο διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή, επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα. (Σαΐτης., 2005).

Βασικοί σκοποί της επικοινωνίας

Οι ακόλουθοι τρεις είναι οι βασικότεροι σκοποί της επικοινωνίας: 1) Να επιτευχθεί συντονισμένη δράση. Ο διευθυντής είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις ικανότητες των συνεργατών του. Χωρίς την επικοινωνία ένας εργασιακός χώρος θα ήταν απλά μια σύναξη από εργαζόμενους που θα παρίσταντο για να πραγματοποιήσουν τα καθήκοντα τους. 2) Διανομή της πληροφορίας. Η πιο σημαντική πληροφορία είναι αυτή που καθορίζει τους στόχους του οργανισμού που διαμορφώνονται από τους εργαζόμενους και την ηγεσία. Γίνονται κατανοητοί από τους υφιστάμενους οι στόχοι, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές της οργάνωσης. Η επικοινωνία έχει άμεση σχέση και με την ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Ο κάθε εργαζόμενος πρέπει να έχει κατανοήσει τους στόχους, και τις πρακτικές της οργάνωσης. Η επικοινωνία είναι ουσιαστικής σημασίας και στη διαδικασία της λήψης συλλογικών αποφάσεων. Είναι το μέσο για την επίλυση προ-

βλημάτων, μέσα από εναλλακτικές λύσεις που θα προταθούν και τέλος για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. 3) Τέλος, η επικοινωνία είναι η διαδικασία έκφρασης και μεταβίβασης συναισθημάτων. Οι άνθρωποι που δουλεύουν σε οργανισμούς συχνά νιώθουν την ανάγκη να εκφράζουν συναισθήματα όπως χαρά, θυμό, εμπιστοσύνη, απογοήτευση, φόβο (Moorhead, Griffin, 1995). Σημαντικός είναι ο ρόλος της όσον αφορά την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, συνεργατικού πνεύματος και βοηθάει στην επίλυση διαφορών και στην καλλιέργεια κλίματος συναίνεσης

Στόχος αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Βασικός στόχος της επικοινωνίας στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας είναι να υπάρξει οργανωμένη δράση σε όλη τη δομή της.. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που απλά θα βρίσκονταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερα, για την ηγετική λειτουργία η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης της, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997).

Η αποτελεσματική επικοινωνία ως ένα ισχυρότατο όπλο στα χέρια ενός ηγετικού στελέχους έχει ως στόχο (DiSalvo et al, 1976): α) Να αναπτύξει διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε συνεργάτη όσο και στο σύνολο του οργανισμού ως συστήματος. β) Να βελτιώσει την αυτό-εκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των μελών που αποτελούν και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους δυναμικό. γ) Να εμψυχήσει την επιθυμία αλλαγής βοηθώντας τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες επιλογής τους. δ) Να συντελέσει στη δημιουργία και διαχείριση των προσωπικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων. ε) Να δημιουργήσει και να διατηρήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις. Στ) Να επιλύσει δημιουργικά συγκρούσεις, και να τονώσει την εμπιστοσύνη. ζ) Να ενεργοποιήσει τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών και εμπειριών.

Η εποικοδομητική επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διοίκηση αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη και απερίσπαστη λειτουργία του (Hargie, Tourish & Hargie, 1994). Ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του δίνουν το δικαίωμα να βοηθά τους συνεργάτες να καταλαβαίνουν τα αισθήματά τους και να μετατρέπουν τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εμπιστευτικότητας, αποδοχής και ειλικρινούς ενδιαφέροντος. Η επικοινωνία αποτελεί ιδανικό μηχανισμό εξομάλυνσης των όποιων προβλημάτων και συγκρούσεων, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην επίτευξη των στόχων.

Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας

Η επικοινωνία σήμερα μπορεί να διακριθεί: α) με κριτήριο τον τρόπο που πραγματοποιείτε οπότε διακρίνεται σε άμεση και έμμεση, β) με κριτήριο τις επικοινωνούσες θέσεις, οπότε διακρίνεται σε κάθετη (επικοινωνία προϊσταμένων με υφισταμένους), οριζόντια (επικοινωνία μεταξύ ατόμων της ίδιας ιεραρχικής θέσης) και ανιούσα (επικοινωνία ατόμων κατώτερων θέσεων με άτομα σε ανώτερες θέσεις), γ) με κριτήριο τη σημασία της και το στοιχείο του επείγοντος ή όχι, οπότε διακρίνεται σε σημαντική και επείγουσα, σημαντική και μη επείγουσα, επείγουσα αλλά μη σημαντική, και μη σημαντική και μη επείγουσα (Dean, 1995• Montana και Charnow, 2004). Η μορφή της «κατά πρόσωπο» επικοινωνίας, η οποία ως μορφή διαλόγου μπορεί να λάβει χώρα μόνο ως συγχρονισμένη επικοινωνία θεωρείται αναντικατάστατη (Κοντάκος και Σταμάτης, 2002). Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη και τη διοίκηση αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη και εύρυθμη λειτουργία (Hargie, Tourish&Hargie, 1994). Οι βασικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγετικού στελέχους είναι οι εξής: Ενσυναίσθηση. Είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται ο ηγέτης τα συναισθήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί τη προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά τον ηγέτη να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται. Η δεξιότητα αυτή θεωρείται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα στον τομέα της διοίκησης οργανισμών (Kellettetal, 2002). Ο ηγέτης μιας ομάδας που κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου (Ανθής, Κακλαμάνης, 2005). Η ενεργητική ακρόαση. Η αποτελεσματικότητα του λόγου δεν εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο συνομιλούν οι άνθρωποι, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο ακούνε και αντιλαμβάνονται. Ο ακροατής πρέπει να ακούει με προσοχή αυτά που λέει ο ομιλητής, ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική (EverardκαιMorris, 1999) Η ικανότητα που έχει ο προϊστάμενος να ακούει με προσοχή κατά την επαφή και συνομιλία με τους άλλους είναι πολύ δύσκολο έργο. Αν ο ηγέτης δεν κατανοήσει κάτι που θα του πει ο άνθρωπος που βρίσκεται απέναντί του, είναι πολύ πιθανόν να αποτύχει η προσπάθειά του να δώσει τα σωστά μηνύματα στους εκπαιδευτικούς (Σαϊτή&Σαϊτής, 2011). Το θέμα αυτό έχει μεγάλη πρακτική σημασία για τα στελέχη, που πρέπει να μάθουν τις δεξιότητες ακρόασης (Burley-Allen, 1982). Ο χαρισματικός ηγέτης ακούει με ενδιαφέρον και προσοχή προσφέροντας ένα επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης βοηθούν στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων, την καλύτερη έκβαση συνεδριάσεων, τη σωστή εκτέλεση οδηγιών, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έργων και την καλύτερη επικοινωνία (Ανθής, Κακλαμάνης, 2005). Η ενεργητική ακρόαση θεωρείται ένα απαραίτητο κομμάτι κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας και είναι μια ικανότητα που μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί μετά από συστηματική εξάσκηση (Walton, 1989). Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο. Το χιούμορ ως επικοινωνιακό στοιχείο μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό όπλο στη φαρέτρα της αποτελεσματικής ηγεσίας μια και θεωρείται ως ένα από τα πιο

ισχυρά «αντίδοτα» για την καταπολέμηση του άγχους, την ανύψωση της αποδοτικότητας και την προώθηση της δημιουργικότητας (Duncan, Smeltzer&Leap, 1990). Μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος εργασίας, θετικών εργασιακών σχέσεων, διάδοσης της συνεργατικής κουλτούρας και αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις βαθμίδες ιεραρχίας (Jansen, 1994). Σπάει τον πάγο και κάνει τους εργαζόμενους να νιώθουν πιο χαλαρά, αυξάνοντας την εμπιστοσύνη στον διευθυντή και μειώνοντας το άγχος.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα σαν πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω του» (Cooper&Sawaf, 1997). Υποβάλλω ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι μία καλή αρχή επικοινωνίας. Τα άτομα επιδεικνύουν την απαιτούμενη προσοχή. Οι ερωτήσεις είναι συγκεκριμένες και στοχευμένες και όποτε χρειάζεται ζητάμε επιπλέον πληροφορίες. Δίνω ανατροφοδότηση. Συνήθως ελέγχουμε, περιγράφουμε και συμπληρώνουμε, με ιδιαίτερη προσοχή ενδιαφέρον και όταν κρίνουμε ότι ο άλλος είναι έτοιμος για κάποια αλλαγή μέσω της ανατροφοδότησης.

Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με κάθε τρόπο εκτός από τη χρήση λέξεων (Knapp&Hall, 2002). Η γλώσσα του σώματος και οι λαρυγγισμοί ήταν ο πρώτος τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων πριν η ομιλία γίνει εργαλείο μεταφοράς των όσων σκεφτόμαστε και αισθανόμαστε. Η μη λεκτική επικοινωνία δηλαδή η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, ματιών, το χαμόγελο, η στάση του σώματος κ.α καλύπτει όλους τους τομείς της καθημερινότητας των ανθρώπων και λειτουργώντας συνοδευτικά με τη χρήση του λόγου βοηθάει να καταλάβει αποτελεσματικά ο συνομιλητής το νόημα της συζήτησης (Goodall&Goodall, 2006). Σε μια διανθρώπινη επικοινωνία είναι λιγότερο από το 35% ο προφορικός λόγος και 65% επιτυγχάνεται με μη λεκτικούς τρόπους (Καρατάσιος & Παπασταμάτης, 2014). Επικεντρώνουμε συνήθως την προσοχή μας στα λόγια που λένε οι άνθρωποι, και οι πλειονότητα από εμάς είμαστε αδαείς σε σχέση με τη γλώσσα του σώματος, πολύ περισσότερο δε, σε σχέση με τη σημασία που έχει στη ζωή μας. (Pease, 2006). Οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ομιλία μεταφέρει κυρίως πληροφορίες και η γλώσσα του σώματος συναισθήματα. Αυτό που είναι επίσης σημαντικό και δεν το γνωρίζουν πολλοί είναι ότι πολλές φορές υπάρχει ασυμφωνία σε όσα λέμε και όσα αφήνουμε να διαφανούν μη λεκτικά. Σύμφωνα με τους Pease (2006), η οποιαδήποτε έκφραση μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης δείχνει το τι αισθάνεται ο κάθε συνομιλητής. Η ανάλυση των μη λεκτικών μηνυμάτων βασίζεται στη προσεκτική παρατήρηση και στην αντίληψη, δηλαδή στη δυνατότητα αποτελεσματικής ανάλυσης των όσων βλέπουμε.

Αναλυτικότερα στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που μπορούν ακόμα και να αλλάζουν το νόημα των όσων λέμε είναι: Οι εκφράσεις του προσώπου. Με τον τρόπο αυτόν εκφράζονται αισθήματα και συναισθήματα και οι διαθέσεις προς τον συνομιλητή (Ekman, 1982). Τα συναισθήματα αυτά είναι χαρά, θυμός, φόβος, έκπληξη, θλίψη, πικρία και απογοήτευση (Dixon&O'Hara, 2006). Χειρονομίες και η στάση του σώματος- Η γλώσσα του σώματος. Οι μικρές κινήσεις των χεριών και η ανάλογη στάση του σώματος μεταφέρουν συγκεκριμένα μηνύματα (Adler&Elmhurst, 1996). Επαφή με τα μάτια. Είναι ένα διαφορετικό σημείο ξεχωριστό από τη συνολική έκφραση του προσώπου. Η επιμονή του βλέμματος στο συνομιλητή δείχνει οικειότητα και δύναμη στις κοινωνικές σχέσεις. Μπορεί επίσης να δείξει προσπάθεια εξουσιαστικής επιβολής προς το συνομιλητή, σοβαρότητα και εκφοβισμό. Αντικατοπτρίζει συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις (Dixon&O'Hara, 2006). Το άγγιγμα. Η άμεση επαφή δείχνει οικειότητα, άνεση και αμεσότητα με το συνομιλητή και γενικότερα συναισθήματα που στηρίζουν και προάγουν τις κοινωνικές σχέσεις (Knapp&Hall, 2002). Η φωνή και τα παραγλωσσικά στοιχεία. Ο τόνος, η ένταση, ο ρυθμός και η άρθρωση πλαισιώνουν τα λεγόμενα του ομιλητή. Μπορούν να αλλάξουν ακόμα και το νόημα των ίδιων των λεγομένων. Ο συγχρονισμός του μηνύματος με τα παραγλωσσικά στοιχεία τραβούν τη προσοχή του συνομιλητή (Knapp&Hall, 2002). Ο προσωπικός χώρος. Πολλοί χρησιμοποιούν και τον όρο προσωπική επικράτεια. Το χώρο που αφήνουμε γύρω από τον εαυτό μας και εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων όπως ηλικία φύλο και κουλτούρα. Ανάλογα με το πόσο άνετα αισθάνεται κάποιος με τον άλλον και φυσικά το είδος των συναισθημάτων που πηγάζουν από μέσα του αφήνει χώρο γύρω από τον εαυτό του σε έναν διάλογο (Argyle, 1998). Η εμφάνιση. Η πρώτη εντύπωση είναι αυτή που δίνει και τα πρώτα μηνύματα. Ποτέ δεν έχεις δεύτερη ευκαιρία να κάνεις καλή πρώτη εντύπωση. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το ντύσιμο και η καλή εμφάνιση βοηθούν πολλοί στις διαπροσωπικές σχέσεις (Adler&Elmhurst, 1996). Οι γυναίκες είναι πιο διαισθητικές από τους άντρες και σε αυτό αναφέρεται και η λεγόμενη «γυναικεία διαίσθηση». Οι γυναίκες έχουν μια έμφυτη ικανότητα να συλλαμβάνουν και να αποκρυπτογραφούν τα μη-προφορικά σήματα και να διακρίνουν με ακρίβεια τις λεπτομέρειες. Αυτός είναι ο λόγος που ελάχιστοι άντρες μπορούν να πουν ψέματα στη γυναίκα τους και να μην αποκαλυφθούν, ενώ αντίθετα, οι περισσότερες γυναίκες μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μπροστά στα μάτια των ανδρών και αυτοί να μη καταλάβουν τίποτα (Μαστέλου, 2010). Άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών και φυλών παρουσιάζουν διαφορές στην μη λεκτική επικοινωνία. Επειδή οι διαφορές ή οι διαφοροποιήσεις είναι ελάχιστες η γλώσσα του σώματος θεωρείται οικουμενική. Πολλές διαφορετικές απόψεις ακούστηκαν σχετικά με το αν και κατά πόσο η γλώσσα του σώματος είναι έμφυτη στους ανθρώπους ή αποκτιέται μέσα από τη μίμηση και τη μάθηση στην κοινωνία όπου ο καθένας μεγαλώνει. Ο Άιμπλ Άιμπερσφελντ, για παράδειγμα, Αυστριακός ερευνητής της ανθρώπινης συμπεριφοράς, παρατήρησε ότι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί κωφά και τυφλά εμφανίζουν χαμογελαστές εκφράσεις, ανεξάρτητα από μάθηση ή μίμηση. (Σαμαράκη, 2008). Αντίθετα, υπήρχαν άλλοι, όπως οι ανθρωπολόγοι Λα Μπαρ και Μιντ, που υποστήριζαν ότι η γλώσσα του σώματος μαθαίνεται μέσα από τη συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα (Σαμαράκη, 2008). Είναι ξεκάθαρο σε όλους ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι ποιο ση-

μαντική και από τα λόγια που χρησιμοποιούμε και είναι βασικός παράγων στη διαμόρφωση μιας καλής επικοινωνίας και καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι θεωρείται ποιο πειστική από τη λεκτική επικοινωνία. Είναι αυτή στην οποία δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα και σε περίπτωση ασυμφωνίας με τη λεκτική επικοινωνία είναι αυτή που υπερισχύει στα μάτια και το μυαλό του συνομιλητή.

Διαπροσωπικές σχέσεις και πως επηρεάζουν το έργο του σχολείου

Για να υπάρξουν διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα πρέπει να προϋπάρξει επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας είναι αποτέλεσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Ως εσωτερικοί παράγοντες μπορούν να χαρακτηριστούν το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, ενώ ως εξωτερικοί το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο αυτή ανήκει (Παναγιωτίδου, 2012).

Οι σχέσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών από τη φύση του «λειτουργήματος» τους δε μπορεί να είναι μονό τυπικές και υπηρεσιακές. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της συλλογικής προσπάθειας για τη δημιουργία κριτικής σκέψης και ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας τόσο των παιδιών, όσο και του υπολοίπου προσωπικού (Νόμος 1566/1985 Κεφ. Α). Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωτοστάτες σε αυτή την προσπάθεια καθώς αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές. Η ανάπτυξη του μαθητή που δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι ο απώτερος στόχος, σε ένα περιβάλλον όπου οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι αρμονικές, φιλικές και σε κλίμα συνεργασίας αποτελούν πρότυπο για κάθε μαθητή. Στις ΗΠΑ από πολύ νωρίς το 1930 (Pruette, 1954), μελέτησαν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων σε μια σχολική μονάδα. Εξέδωσαν και οδηγό για να βοηθήσουν τους νέους διευθυντές να χειριστούν καλύτερα το θέμα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που έχουν με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την ανώτερη διοίκηση μέχρι τους μαθητές και τους τοπικούς φορείς. Η άμεση διευθέτηση από τον προϊστάμενο της μονάδας κάθε είδους προβλημάτων διοικητικής και επαγγελματικής φύσεως είναι καθοριστικής σημασίας (Donald, 1953). Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών για πάρα πολλά χρόνια, με έμφαση στον τύπο ηγεσίας που βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Aikens, 1978). Η πολυπλοκότητα του έργου του διευθυντή απέδειξε ότι ο ρόλος του είναι ο σημαντικότερος σε μια σχολική μονάδα (Dinardo, 1960). Επίσης είναι ξεκάθαρο ότι και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν έναν διευθυντή επικοινωνιακό, προσιτό, και συνεργάσιμο (Costanzo, 1972). Σύμφωνα με τον Martin, (1989), οι διευθυντές που δίνουν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αλληλεπίδραση είναι ποιο αποδοτικοί στο έργο τους. Η συμπεριφορά των διευθυντών προς τους υφιστάμενους τους είναι καθοριστικός παράγων καλής επικοινωνίας και καλών σχέσεων. Η θετική ενίσχυση κρίνεται αναγκαία προς όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο στους νεοεισερχόμενους. Η καλή λεκτική επικοινωνία

βοηθάει στην αποφυγή άσκοπων παρεξηγήσεων (Kobrick, 1962). Ο τρόπος και όχι απλώς η συχνότητα με την οποία επικοινωνούν διευθυντής – εκπαιδευτικοί είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη καλών ή κακών διαπροσωπικών σχέσεων (Κούλα, 2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι ένας λόγος που μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις και να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Πρέπει να τηρηθούν κάποιες βασικές αρχές της επικοινωνίας όπως η ενσυναίσθηση και η σταθερή αμοιβαία εκτίμηση για να μπορέσει να γίνει ευκολότερα αποδεκτό το αποτέλεσμα της αξιολογικής κρίσης. Επίσης η ενδεχόμενη προκατάληψη προς τους άλλους μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Το στυλ ηγεσίας που θα επιλέξει ο ηγέτης (Gimbel, 2001), παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη ή όχι καλής επαφής και συνεργασίας με στόχο πάντα την υλοποίηση των κοινών στόχων του οργανισμού. Ο αυταρχικός διευθυντής είναι δυσάρεστος προς τους υφισταμένους και για αυτό προτείνεται το δημοκρατικό-συμμετοχικό ως καταλληλότερο για μια σχολική μονάδα. Είναι καλό ο ηγέτης να κατανέμει ρόλους σε όλους που είναι μέλη μιας ευρύτερης ομάδας. Οι ξεκάθαροι ρόλοι και αρμοδιότητες βοηθούν στην αποφυγή προστριβών (Hrabchak, 1995). Και στην Ελληνική πραγματικότητα τονίζεται από όλους τους μελετητές ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλουν στη δημιουργία καλού κλίματος για ένα σχολείο ποιο αποτελεσματικό (Παπαναούμ, 1995). Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από τη καλή ηγεσία και τη χρηστή διοίκηση. Με ένα στυλ ηγεσίας κοινά αποδεκτό, που δεν δημιουργεί επιπλέον προβλήματα αλλά ξεπερνάει τα εμπόδια. (Χυτήρης & Άννινος 2004). Παράγοντες που επίσης επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ο τύπος και η μορφή του σχολείου και φυσικά οι αντιλήψεις που έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί για τα σχολικά δρώμενα (Σκαλιάπας, 1999). Ο κύριος όρος που χρησιμοποιείται για τις διαπροσωπικές σχέσεις στις σχολικές μονάδες είναι συνήθως «συναδελφικές» και όχι συνεργατικές, δείχνοντας ουσιαστικά μια διαφοροποίηση. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και διοίκησης με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως π.χ οι γονείς δεν είναι ποτέ δεδομένες και χρειάζεται συνεχώς αμοιβαία και θετική ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία αυτή πραγματοποιείται σε καθιερωμένες συναντήσεις για ενημέρωση ή την παράδοση των βαθμών. Αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχει οργανωμένη και συστηματική συνεργασία για να μπορέσει να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική. Η συνεχής επικοινωνία και οι καλές σχέσεις του σχολείου με τους γονείς βοηθάει στη βελτίωση των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος με την τοπική κοινωνία (Δοδοντσάκης, 2001). Σύμφωνα με τον Κορδούτη (2008), παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα είναι ακόμα το φύλο, η ηλικία, η εγγύτητα στο χρόνο και το χώρο, ο κοινός τόπος καταγωγής, η φυλή, η γλώσσα, ο κοινός κώδικας επικοινωνίας, τα κοινά προβλήματα, οι κοινές δραστηριότητες και η δυνατότητα επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων. Η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία της και συναρτάται ευθέως με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη (Ματσαγγούρας 2003, Στραβάκου, 2003). Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μεταβάλλουν προς το δυσχερέστερο το σχολικό κλίμα (Eller&Eller 2009). Οι γυναίκες διευθύντριες διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις

μέσα στον εργασιακό χώρο και ενισχύουν περισσότερο τη συνεργασία και τις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους απ' ότι οι άνδρες διευθυντές (Blackburn, 2002). Ο λόγος είναι ότι οι γυναίκες διευθύντριες επενδύουν περισσότερο από τους άνδρες στην ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης καλών διαπροσωπικών σχέσεων που έχει διερευνηθεί είναι η διαφάνεια του τρόπου σκέψης και επιλογής του διευθυντή. Η έλλειψη διαφάνειας στον τρόπο επιλογής του διευθυντή, μπορεί να οδηγήσει σε άσχημες σχέσεις και κατ' επέκταση σε αρνητικό κλίμα (Hrabchak, 1995). Ο Σαΐτης (2008, σελ. 161) αναφέρει πως «οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου». Εκτός από το αποτέλεσμα που έχουν στη λειτουργία του σχολείου, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης (Γραμματικού, 2010). Αποτελέσματα άλλης έρευνας δείχνουν πως η καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα της μονάδας (Στραβάκου, 2003). Άλλος παράγοντας που ευνοεί την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και τη δημιουργία θετικού κλίματος είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο βαθμός αυτογνωσίας που ο καθένας διαθέτει καθώς επίσης και το τι γνωρίζουμε για τους άλλους διευκολύνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία. Ο Γιαννουλέας (1997, σελ. 119) αναφέρει πως οι J. Luft και H. Ingham ανέπτυξαν ένα μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας το οποίο ονομάστηκε «παράθυρο Johari» από τα αρχικά των ονομάτων τους και καταδεικνύει ακριβώς αυτό. Αυτό το μοντέλο αποτελείται από τέσσερα μέρη: Γνωστό στον ηγέτη (δημόσιος και προσωπικός εαυτός). Άγνωστο στον ηγέτη (τυφλός και άγνωστος εαυτός). Στο πρώτο - δημόσιος εαυτός - υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς που είναι γνωστές, τόσο στον εαυτό (ο ηγέτης), όσο και στους άλλους (οι εκπαιδευτικοί) τις οποίες χρησιμοποιεί ο ηγέτης (Καρατάσιος, Παπασταμάτης, 2014). Το τυφλό μέρος που περιλαμβάνει πληροφορίες για το άτομο και τις συμπεριφορές του, τις οποίες αντιλαμβάνονται οι άλλοι αλλά όχι το ίδιο το άτομο. Ο προσωπικός εαυτός που περιέχει σκέψεις, προθέσεις, κ.α. του ατόμου, τις οποίες δεν έχει αποκαλύψει στους άλλους. Το άγνωστο μέρος που περιλαμβάνει ανεκδήλωτες συμπεριφορές του ατόμου (π.χ. πώς θα αντιδράσει σε μια δύσκολη κατάσταση) και αναφέρεται στο υποσυνείδητο. Σύμφωνα με τον Rogers (1959), ο οποίος θεωρείται ο κατεξοχήν ερευνητής των διαπροσωπικών σχέσεων, η βασικότερη προϋπόθεση για να αναπτύξουν δύο άτομα διαπροσωπικές σχέσεις είναι να θέλουν να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον.

Εκπαιδευτικοί και επικοινωνιακές δεξιότητες στη σχολική μονάδα

Όπως και σε κάθε άλλο οργανισμό, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία είναι στοιχεία απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία τους (Μπαράλος & Φωτοπούλου). Η καθημερινή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και των μαθητών δοκιμάζονται με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η αλληλεπίδραση

και επικοινωνία όλων είναι αυτή που δημιουργεί τις καλές ή και τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και αυτών προς τους μαθητές δίνουν το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών σε όλους και την αποδοχή στη διαφορετικότητα (Morgan, 1996, Στραβάκου, 2003β). Η σχολική τάξη είναι μια ομάδα στην οποία τα μέλη της επικοινωνούν καθημερινά και αλληλοεπηρεάζονται με διάφορους τρόπους. Οι σχέσεις αυτές κρίνονται πολύ σημαντικές και θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό. Στον εκπαιδευτικό δίνεται η δυνατότητα μέσα από τη καθημερινή επαφή και τριβή να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του και να συζητά μαζί τους (Αναγνωστοπούλου, 2005). Το σχολείο δεν είναι μόνο φορέας μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά και δημιουργίας. Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες βοηθούν στην αποτελεσματική ανταλλαγή γνώσεων, την καλή λειτουργία του σχολείου και την δημιουργία καλού κλίματος και σχολικής κουλτούρας (Graham, συν, 1992). Εάν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επιδέξιοι στην επικοινωνία και δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις τότε και το αποτέλεσμα θα είναι το επιθυμητό. Οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, επιβάλει στους εκπαιδευτικούς την συνεχή επιμόρφωση τους. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα του ρόλου που καλούνται να παίξουν. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται και από τις νέες απαιτήσεις τόσο στο επαγγελματικό επίπεδο, όσο και στο κοινωνικό (Δούκας & συν, 2007). Η βασική εκπαίδευση που παρέχεται από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά ιδρύματα και η εισαγωγική εκπαίδευση των νεοδιόριστων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορούν να καλύψουν τη συνεχόμενες αλλαγές των στα εκπαιδευτικά δεδομένα και στη διδασκαλία. Χρειάζεται εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας και προσαρμογή στα νέα δεδομένα (OECD, 2005). Η δια βίου επιμόρφωση είναι μια πραγματική επένδυση και βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα & Ρέππα, 2001). Θεωρείται ως απαραίτητο στοιχείο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Παπασταμάτης & συν, 2010). Για να υπάρχει γνήσια και αληθινή επικοινωνία τα μηνύματα πρέπει να αποκωδικοποιούνται με σαφήνεια και να υπάρχει ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται και από τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες του δέκτη αναφορικά με την ορθή ερμηνεία των μηνυμάτων.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο ηγέτης απαιτείται να έχει την ικανότητα να διαμορφώσει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το προσωπικό του οργανισμού που διοικεί. Χωρίς την δημιουργία εμπιστευτικού κλίματος, είναι αδύνατο να αναπτυχθεί αμφίδρομη και ειλικρινής επικοινωνία και συνεργασία. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την αίσθηση κατανόησης και αποδοχής, την αυτογνωσία, τη γνωριμία του άλλου, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, το χειρισμό της μη λεκτικής επικοινωνίας (Ανθης, Κακλαμάνης, 2005). Απαιτούνται προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών. Οι πομποί πληροφοριών οφείλουν να γνωρίζουν τα εμπόδια στην επικοινωνία και να έχουν την ικανότητα αντί-

ληψης και ανάλυσης που χρειάζεται για το ξεπέρασμά τους. Καθημερινά οι εργαζόμενοι πρέπει να αποδεικνύουμε την χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της στο χώρο τους (Τζεκάκης, 1996). Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν καθημερινά ακόμα και όταν δεν το αντιλαμβάνονται ανταλλάσσουν αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες. Η επικοινωνία εδραιώνεται με ενεργητική ακρόαση και την έλλειψη διακοπών (Κουτούζης, 1999, Παναγιωτόπουλος και Παναγιωτόπουλου, 2005, Τυφοξύλου 2012). Η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα παίζουν καθοριστικό ρόλο. Τα συναισθήματα για την εργασία και τις συνδεόμενες με αυτήν αμοιβές (ηθικές και υλικές) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία με τον προϊστάμενο του οργανισμού (Χυτήρης, 1996). Οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας είναι βασικές για μια αποτελεσματική παιδαγωγική σχέση και οδηγούν σε υγιέστερες σχέσεις μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικής κοινωνίας (Κουμαρόπουλος, 2004). Ο Διευθυντής σήμερα πέρα από τις αρμοδιότητες του ηγέτη έχει και ένα επιπλέον ρόλο αυτού του manager. Για να διατηρηθούν οι σχέσεις επικοινωνίας στο άριστο με όλους τους παράγοντες θα πρέπει ο διευθυντής σαν ηγέτης και σαν manager να αφιερώσει χρόνο περισσότερο από το σύνηθες ωράριό του προς όλους. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001). Οι πολλοί ρόλοι των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον και στις ανάγκες που συνεχώς μεταβάλλονται είναι παράγων που επηρεάζει και τον τρόπο επικοινωνίας μέσα στο σχολείο και στις σχέσεις που δημιουργούνται. Επίσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας επηρεάζουν τη στενότητα των σχέσεων και της επικοινωνίας. Η γλώσσα του σώματος είναι μια μορφή επικοινωνίας. Πολλές φορές όσα δυσκολευόμαστε να τα εκφράσουμε με λόγια τα εκφράζουμε με τις κινήσεις μας. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι αληθινή και σπανίως δείχνει κάτι λανθασμένα. Μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Είναι η μορφή επικοινωνίας που μπορούμε να εμπιστευτούμε περισσότερο από τη λεκτική, καθώς εκφράζεται ασυναίσθητα και δύσκολα κρύβει κάτι. Η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και η καλή επικοινωνία και συνεργασία σε έναν σχολικό οργανισμό εξαρτάται από την οντότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία που έχουν, ο επαγγελματικός τους ρόλος και πως ανταπεξέρχονται σε αυτόν, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα και τέλος η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.

Βιβλιογραφία

- Adler, R.&Elmhorst, J.,(1996), Communicating at work. Principles and Practices for Bussiness and the Professions (5th edition ed), The IUP Journal of soft skills3 (3-4), 32-40.
- Aikens, L.L., (1978), *The Relationship of Teachers' Perceived Administrative Style to Evaluations of their Principals' Administrative Efficiency on Functions Requiring Interpersonal Relations*, Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.

- Anagnostopoulou, M., (2005), *Oi diaprosopikes scheseis ekpaideftikon kai mathiton sti scholiki taxi*, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Anthi Ch., Kaklamanis Th., (2005), *Igetika stelechi stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin praxi, praktika synedriou «Dioikisi A'/Vathmias & V'/Vathmias Ekpaidefsis» tomos II. ss. 108-119, rta: Aftoekdosi.*
- Argyle, M., (1998), *Bodily Communication*, New York: Methuen.
- Athanasoula-Reppa, A., (2001), *I synaisthimatiki noimosyni kai o rolos tis stin apotelesmatiki epikoinonia stin AexAE. Praktika tou A' Panelliniou Synedriou gia tin AexAE*, Patra: EAP
- Bampiniotis, G., (2005), *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*, Athina: Kentro Lexikologias.
- Baralos, G. & Fotopoulou, Ch., (ch.ch), *Oi diaprosopikes scheseis ekpaideftikon-mathiton sti scholiki taxi kai o rolos tou ekpaideftikou sti diamorfosi tous*, Anaktithike stis 19 Ioulou 2014
- Blackburn, H.C., (2002), *Administrator Gender Differences in Conflict Management Style and the Relationship to School Culture*, (Doctoral Dissertation), University of Missouri-Columbia.
- Bourantas D., (1992), *Manatzment, Organotiki Theoria kai Symperifora*, Athina: Aftoekdosi..
- Burley-Allen, M., (1982), *Listening: The forgotten skill*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Chytiris, L & Anninos, L., (2004), *Igesia kai poiotita se idiotika scholeia defterovathmias ekpaidefsis*, Peiraias: Aftoekdosi.
- Chytiris, L., (1996), *Organosiaki symperifora.: i anthropini symperifora se epicheiriseis kai organismous*, Athina: Interbooks.
- Cooley, C.H., (1909), *Builder of Democracy*, Survey, 210-213.
- Cooper, R., Sawaf, A., (1998), *Executive EQ: emotional intelligence in business*, London: Orion.
- Costanzo, M.W., (1972), *Perceptions of the roles and functions of Philadelphia public high school principals as expressed by the principals and other members of the school community. Thesis (Ed.D.)*, Teachers College, Columbia University.
- Dean, J., (1995), *Managing the primary school*, Routledge, London and New York.

- Dinardo, V.J., (1960), *The Development and Evaluation of a Leadership Attitude Scale around the Interpersonal Relations Role of the Elementary School Principal. Thesis (Ed.D.)*, Boston University School of Education.
- DiSalvo, V., Larsen C., Seiler W. J., (1976), *Communication Skills Needed by Persons in Business Organizations, Communication Education*, 25 269-275.
- Dixon, T.& O'Hara, M.,(2006), *The Making Practise-Based Learningwork Project*. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου 2014, από www.practicebasedlearning.org
- Dodontsakis, G.,(2001), *Koini poreia stin ekpaidefsi, Mia alli stratigiki. Synergasia goneon ekpaideftikon. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi*. Athina: Dardanos.
- Donald, W.H., (1953), *From teacher to principal – a transition: a manual for the beginning high school principal in Minnesota*, Thesis (Ed.D.), Teachers College, Columbia University.
- Doukas, Ch., Vavouraki, A., Thomopoulou, M., Koutra, Ch & Smyrniotopoulou, A.(2007), *I prosengisi tis poiotitas stin epimorfosi. Epimorfosi gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon kai ti veltiosi tou scholeiou. Epitheorisi Ekpaideftikon thematon*, 113-123.
- Duncan J., Smeltzer L., Leap, T., (1990), *Humor and Work: Applications of Joking Behavior to Management, Journal of Management*, Vol. 16, No. 2, 255-278.
- Ekman, P.,(1982), *Emotion in a human face*, Cambridge: University Press.
- Eller. S., & Eller, J.F., (2009), *Creative Strategies to transform school culture*, California: Corwin, 3.
- Everard, K. - Morris, G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fasoulis K., (2001), *I Poiotita sti Dioikisi tou Anthropolou Dynamikou tis Ekpaidefsis. Kritiki Prosengisi sto Systima «Dioikisi Olikis Poiotitas» - D.O.P. (T.Q.M.)*, Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, tefchos 4,ss. 186-198.
- Gimbel, Ph.A., (2003), *Solutions for promoting principal-teacher trust*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Glickman, C.D., Gordon S.P. and Ross- Gordon, J.M., (2001), *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*, Boston: Allyn and Bacon.

- Goodall, H.L. & Goodall, S. (2006), *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*, Canada: Thomson Wadsworth.
- Goleman, D., (2000), *Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Goleman, D., (2011), *Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο Εργασίας*, Αθήνα: Πεδίο.
- Graham, E. E., West, R. & Schaller, K.A., (1992), *The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction*. *Communication Reports*, 5, 11-22.
- Grammatikou, K., (2010), *Epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis os pros tis synthikes ergasias, (diplomatiki ergasia)*, Athina: Charokopeio Panepistimio.
- Hrabchak, L.M., (1995), *Teacher- principal relations: A Reflection of Managerial Bias. Doctoral Dissertation*, University of Toronto.
- Hrabchak, L.M., (1995), *Teacher-principal relations: A Reflection of Managerial Bias* (,.Doctoral Dissertation), Toronto: University of Toronto.
- Hargie, C., Tourish, D., & Hargie, O. (1994), *Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations*, *International Journal of Educational Management*, 8(6): 23-28.
- Jansen, M., (1994), *Seven gifts and silvery laughter: Humour in educational leadership*, *The Practising Administrator*, 16(4), 14-17.
- Karatasios, G., Papastamatis, A., (2014), *Epikoinonia kai Synergasia sti Scholiki Monada*, Thessaloniki: Aftoekdosi.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., Sleeth, R.G., (2002), *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Knapp, M.L. & Hall, J.A (2002), *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Crawfordsville: Thomson Learning.
- Kobrick, G.J. , (1962), *The elementary school principal's role in promoting wholesome teacher adjustment in the school through the use of human relations skills. Thesis (M.Ed.)*, Newark State College.
- Kontakos, A. & Stamatis, (2002) P., *Arches mias epikoinoniakis ygieinis sto Nipiageio, sto N. Polemikos, M. Kaila, F. Kalavasis (epim.), Ekpaideftiki, Oikogeneiaki kai Politiki Psychopathologia*, Tomos G', *Apokliseis sto choro tis Ekpaidefsis*, Athina: Atrapos.

- Kordoutis, P.,(2008),Psychologia ton diaprosoptikon scheseon, dimiourgia, diatirisi, dialysi tis stenis diaprosoptikis schesis (Panepistimiakes simeioseis), Athina: Pan-teio Panepistimio koinonikon kai politikon epistimon, tmima psychologias.
- Koula, V. (2011) Oi diaprosoptikes scheseis diefthynton scholikon monadon kai ek-paideftikon. Symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis scholikis monadas, (Did-aktoriki diatrivi). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio.
- Koumaropoulou, S., (2004),Dexiotites epikoinonias me to paidi mas. Sto syllogiko tomo Scholes Goneon Kentrou Stirixis Oikogeneias I. Arch. Athinon, Eisigiseis omiliton 2003-2004, Athina, s. 91-98.
- Koutouzis, M., (1999), Genikes arches manatzment, Touristiki Nomothesia kai Orga-nosi Ergodotikon kai Syllogikon Foreon (Tomos A), Patra: EAP.
- Martin, J.L.Jr.,(1989), *Principal/teacher interpersonal relations and principal effec-tiveness as perceived by teachers. Thesis (Ph.D.)*, University of Missouri – Co-lumbia.
- Mastelou, V.,(2010), I glossa tou somatos (ptychiaki ergasia),Thessaloniki: Aftoek-dosi.
- Matsangouras, I., (2003), Theoria kai praxi tis didaskalias. I scholiki taxi. Choros – Omada – Peitharchia – Methodos, Athina: Grigoris.
- Moorhead, G and Griffin, R., (1995) ,*Organizational behavior: managing people and organization*, Boston,Toronto : Houghton Mifflin company.
- Morgan, G.,(1996), Empowering human resources. Στο C. Riches & C. Morgan (End), Human resources management in education, pp32-37. London: The Open Uni-versity.
- Panagiotidou,A., (2012), O rolos ton diaprosoptikon scheseon ekpaideftikou –diefthynti sti dimiourgia thetikou scholikon klimatos (Diplomatiki ergasia),Athina: Aftoek-dosi.
- Panagiotopoulos,G. &Panagiotopoulou,P., (2005), Koinonikes Dexiotites: I schesi tous me to choro tis agoras, 2o Diethnes synedrio Epistimonikis enosis ekpaidefsis enilikon, 113-114.
- Pasiardis, G., (2001)., To scholiko klima ,Theoritiki Analysi kai Empeiriki Dierevnisi ton Vasikon Parametron tou, Athina: Typothito.
- Papanaoum, Z., (1995), I Diefthynsi scholeiou, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi, 11, 108.

- Papastamatis,A.,(2010), *Epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon, anagkes ton ekpaideftikon ton SDE kai proteinomenes politikes epimorfosis* , Thessaloniki; Afoi Kyriakidi.
- Pasiardis, P. &Pasiardi, G. (2006), *Apotelesmatika Scholeia, Pragmatikotita i Outopia* ,Athina: Typothito.
- Pease, A.&Pease,B.(2006), *Η Γλώσσα του σώματος*, Αθήνα: Έσσοπτρον.
- Pruette, D.B., (1954), *A guide to the literature of research on interpersonal relationships as it bears on the role of the public school administrator in group situations*, Thesis (Ed.D.), Teachers College, Columbia University.
- Res, G.& Varsamidou, A.,(2006), *I ennoia tis epikoinonias –Epikoinonia sti scholiki monada-Simasia tis epikoinonias sti diamorfosi tou scholikou klimatos*.
- Rogers, C.R.,(1959),*A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework*. In S. Koch (Ed.) *Psychology: a study of a science*, vol III. *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Saitis, Ch .,(1992,2000,2005,2008), *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*, Athina:
- Saiti, A. & Saitis, Ch., (2011), *Eisagogi sti Dioikisi tis Ekpaidefsis*, Athina: Aftoekdosi.
- Samaraki, Ch., (2008), *Pos Na Kataktiseis Ta Mystika Tis Glossas Tou Somatos*,,, Athina: Psychogios.
- Skaliapas, G., (1999), *I schesi daskalou mathiti se ena mathitokentriko scholeio, Paidagogiki kai didaktiki diastasi .Didaktoriki diatrivi*, Athina: EKPA Paidagoiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis,(<http://thesis.ekt.gr/12317>).
- Stamatis, P., (2003), *Paidagogiki Epikoinonia: to paradeigma tis aptikis symperiforas sto nipiagogeio, (Didaktoriki Diatrivi)*,Mytilini: Panepistimio Aigaiou.
- Stravakou,P., (2003), *O diefthyntis tis scholikas monadas protovathmias kai deft-erovathmias ekpaidefsis:Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi*, Thesssaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Tegopoulos-Fytrakis, (1993), *Elliniko lexiko*, Athina : Armonia
- Theodorou, V., (2005), *Veltioste tis diaprosofikes scheseis sto choro ergasias, arthro stin efimerida Eptaimeri* , 24, 11-2-2005 (www.psi.gr).

Tzekakis, M., (1996), *Synergasia i mythos epiviosis, sto Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Akadimaikon Vivliothikon. Akadimaikes Vivliothikes kai i ierotelestia diadosis tis gnosis*, 4- 6 Noemvriou, Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Tyfoxyλου, M., (2012), *Anaptyxi koinonikon dexiotiton sta plaisia tis ekpaidefsis enilikon kai tis AexAE. Meleti periptosis: To proptychiako programma, Ispaniki Glossa kai Politismos, tou EAP (Metaptychiaki Diatrivi)*, Thessaloniki: EAP.

OECD, (2005), *The Definition and selection of key competencies –Executive Summary*. DeSeCoProject.

Walton, D., (1989), *Listening." In Are You Communicating? You Can't Manage Without It*, 21-65. New York: McGraw-Hill.

West-Burnham, J., (1997), *Managing Quality in Schools* (2nd ed.). Pearson Professional Ltd.

Άλλες πηγές

N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και πως το ηγετικό προφίλ του συμβάλει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Επιδίωξη του άρθρου αυτού είναι ο αναγνώστης να μπορεί να έχει μια σαφή εικόνα και γνώση για την Εκπαιδευτική Ηγεσία και ειδικότερα για το έργο και το ρόλο του διευθυντή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που τον καθιστούν αποτελεσματικό και ποιο σχολείο ονομάζουμε αποτελεσματικό. «Οι ηγέτες πρέπει να ξεσηκώνουν τις ομάδες τους να χορεύουν στους ήχους μιας μουσικής που δεν ακούγεται ακόμα». Warren Bennis, (1985). Το γεγονός ότι η καθημερινή σχολική ζωή βομβαρδίζεται με έντονες κοινωνικό-οικονομικές μεταβολές κάνει το ηγετικό λειτούργημα δυσκολότερο. Η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου οργανισμού (Αριστοτέλους και Αγγελίδη 2008). «Μια επιτυχημένη ηγεσία είναι ένα παζλ χαρακτηριστικών, τα κομμάτια του οποίου κάθε διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει, ανάλογα με το περιβάλλον» Αριστοτέλους και Αγγελίδη (2008, σ. 426). Οι Μάνατζερ κάνουν τα πράγματα σωστά, οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα. Η ανάγκη μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, είναι πλέον κοινό μυστικό. Ο διευθυντής, εκτός από το ρόλο του διοικητικού προϊσταμένου καλείται να συνδράμει τα μέγιστα στο παιδαγωγικό κομμάτι. Είναι αυτός που θα παρέχει το κοινό όραμα και θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων. Σύμφωνα με τον Harris (2005) η σχολική ηγεσία συνδράμει με καθοριστικό τρόπο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, κάνει τη διαφορά και ξεχωρίζει ένα σχολείο από ένα άλλο. «Εκείνος που θέλει να είναι ηγέτης πρέπει συνεχώς να πολεμά σε δυο μέτωπα: μ' αυτούς που καθυστερούν και μ' αυτούς που προηγούνται», Ιωσήφ Στάλιν, (1879-1953), Σοβιετικός ηγέτης.

Λέξεις κλειδιά: Ηγετικό προφίλ, Ηγεσία, έργο διευθυντών, σχολική μονάδα, αποτελεσματικό σχολείο.

The Work of the Head of the School Unit and How His Leadership Profile Contributes to an Effective School

Konstantinidis Theodoros,

Teacher of Physical education in the elementary school, M.Sc.

Abstract

The aim of this article is for the reader to have a clear picture and knowledge about Educational Leadership and in particular about the work and role of the director, his special characteristics, which make him effective and which school we call effective. "Leaders must rouse their groups to dance to a music not yet heard." Warren Bennis, (1925). The fact that daily school life is bombarded with intense socio-economic changes makes the leadership function more difficult. The leadership of a school is the

basis for the creation of a successful organization (Aristotelous and Angelidis 2008). "A successful leadership is a puzzle of characteristics, the pieces of which each manager must know and apply, depending on the environment" Aristotelous and Angelidis (2008, p. 426). Managers do things right, leaders do the right things. The need for reforms in education is now a common secret. The director, in addition to the role of the administrative head, is called upon to help as much as possible in the pedagogical part. He is the one who will provide the shared vision and drive the achievement of the goals. According to Harris (2005), school leadership contributes in a decisive way to the improvement of educational results, makes a difference and distinguishes one school from another. "He who wants to be a leader must constantly fight on two fronts: with those who are behind and with those who are ahead", Joseph Stalin, (1879-1953), Soviet leader.

Key-words: Leadership profile, Leadership, principals' work, school unit, effective school.

Το έργο και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η διεύθυνση του σχολείου είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς το κράτος χρησιμοποιεί το σχολείο για να επιτύχει τους στόχους του, που είναι κυρίως μορφωτικοί και εκπαιδευτικοί (Σαϊτης, 2008, σελ. 17). Η ποιότητα της ηγεσίας, ιδιαίτερα σε πολυθέσια σχολεία, καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της (Σαϊτη, 2005 σελ. 256). Η εκπαιδευτική ηγεσία αντλεί τη δύναμή και την εξουσία της από τη θέση και τις γνώσεις που κατέχουν οι διευθυντές, καθώς αποτελούν ένα από τα κριτήρια επιλογής τους (Κατσαρός, 2008, σελ. 107). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνει την ενεργοποίηση διαφόρων παραγόντων, με σκοπό την αποτελεσματική και έγκαιρη επιτέλεση των στόχων. Οι παράγοντες αυτοί είναι: οι άνθρωποι, τα μέσα, ο χώρος και τα υλικά, ο χρόνος μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2008, σελ. 12). Ο διευθυντής με βάση τη νομοθεσία (Ν. 1566/1985, κεφ. 2, άρθ. 11) ορίζεται επικεφαλής και υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της. Είναι επιστημονικός και διοικητικός υπεύθυνος που τοποθετείται, από τις εκπαιδευτικές αρχές, «ως διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες» (Σαϊτης, 2005, σελ. 255). Με την εξουσία που του έχει δοθεί και ανάλογα με τον τρόπο που διαλέγει να ασκήσει τα καθήκοντα του διαμορφώνει και τη μορφή της συνεργασίας που επιθυμεί. Επιπλέον, προσδιορίζει και επηρεάζει την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαναούμ, 1995, σελ. 54). Βασικό έργο του διευθυντή είναι η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, αλλά και η επιτυχή συνεργασία όλων, μέσα από κατάλληλους χειρισμούς που θα οδηγήσει στην μεγιστοποίηση της προσπάθειας τους (Σαϊτης, 2005, σελ. 235), στον βασικό τομέα της εκπαίδευσης. Σημαντικό έργο για το διευθυντή θεωρείται, να μπορεί να αξιοποιεί τις γνώσεις και τα χαρίσματα του με σκοπό να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να εμπνέει τους υφισταμένους του, να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαφορές που προκύπτουν αναπτύσσοντας αποτελεσματική επικοινωνία, και να συμβάλλει στη

δημιουργία θετικού κλίματος (Κατσαρός, 2008, σελ.77).Ο διευθυντής ασκεί τα καθήκοντα του ισορροπώντας ανάμεσα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των προϊσταμένων του, των γονέων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. (Eacott, 2010).Όλοι μαζί πρέπει να αποτελούν μια ηγετική ομάδα με μοιρασμένες ευθύνες και ρόλους. Να εργάζονται συλλογικά και να έχουν αναλογικά και συμμετοχή στην άσκηση της ηγεσίας (Spillaneetal, 2007).Ο διευθυντής εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα, οφείλει να προσφέρει όραμα, να είναι εμπνευστής και καθοδηγητής, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με όλους, να διαχειρίζεται τα οικονομικά και να είναι παιδαγωγός. Είναι πολλοί αυτοί που υποστηρίζουν ότι όλα τα παραπάνω ξεπερνούν κατά πολύ τις ικανότητες που κατέχει ένα μόνο πρόσωπο, όσο ικανό και εάν είναι (Davisetal, 2005). Η πολυπλοκότητα του έργου του διευθυντή οδηγεί πολλές φορές και στην διανομή ηγεσίας σε πολλά επίπεδα και πρόσωπα (Μπίνιαρη, 2012).Ο τρόπος που ενεργεί ο διευθυντής είναι καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου. Η προσωπική θεώρηση του έργου του και οι αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου διαμορφώνουν το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου (Cheung & Walker, 2006). Ο διευθυντή μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού, το σχολικό κλίμα και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ((Dayetal, 2009). Είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τη νέα τάση και απαίτηση για τη διευκόλυνση της συμμετοχής και της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας για τη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό και την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. (Cranston, 2001). Οι επιτυχημένοι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, δεν αμφισβητούν την εργασιακή τους κουλτούρα και βρίσκουν ποικιλία μέσων για να τους υποστηρίξουν στην εργασία τους. (OECD, 2003, σελ. 18). Επιπλέον, ο τυχόν αποκλεισμός ατόμων από την ενημέρωση γύρω από τα θέματα του σχολείου και κυρίως από τη λήψη αποφάσεων, καταστρέφει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και κάθε ίχνος ενθουσιασμού που μπορεί να έχουν τα μέλη για το έργο τους (Walker, Kutsyuruba & Noonan, 2011). Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την αλληλογραφία, καθώς και για όλα τα έντυπα που εκδίδει το σχολείο. Είναι υπεύθυνος για τη παραγγελία διδακτικών μέσων, ειδών εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής. Συνεργάζεται με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για όλα τα θέματα που προκύπτουν. Φροντίζει με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την ασφάλεια και προστασία των παιδιών κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου. Κοινοποιεί έγγραφα και μεριμνεί για την ενημέρωση όλων. Είναι υπεύθυνος για τον καταρτισμό του σχεδίου εκτάκτων αναγκών. Συγκαλεί και συντονίζει τις συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων, όπου και προεδρεύει, είναι υπεύθυνος για το συντονισμό και τη διεξαγωγή των σχολικών γιορτών, των σχολικών εκδρομών και των επισκέψεων. Ενημερώνει το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό για τα καθήκοντά του τα οποία και επιβλέπει. Ο διευθυντής ανταποκρίνεται καλύτερα, όταν γενικά «είναι παντού ορατός μέσα στο σκολειό» (Πασιάρδης, 1994). Η αποδοχή του ως ατόμου εξαρτάται από τα προσωπικά του κυρίως χαρακτηριστικά (Κωτσίκης, 1991) (Μαραθεύτη, 1981) (Μήλιου, 1986). Με την αποχώρησή του, παραδίδει με σχετικό πρακτικό το αρχείο του σχολείου και τον εξοπλισμό του, με βάση το βιβλίο περιουσίας, στο διάδοχό του.

Το προφίλ του ηγέτη

Το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει ένας ηγέτης στους ανθρώπους είναι: «Να τους δώσει πίσω το μέλλον τους!» John W. Gardner. Ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής ενός ή πολλών ανθρώπων πάνω σε άλλους, με σκοπό να επιτύχουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους κοινούς στόχους. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα να παρακινούμε συνανθρώπους μας με αντικειμενικό σκοπό να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Θεοφανίδης, 1999). Ο χαρακτήρας του ηγέτη είναι αυτός που εκπέμπει αξίες που εκφράζουν το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης (Bush, 2003). Ο πραγματικός ηγέτης έχει όραμα για τη σχολική μονάδα και γενικότερα για την εκπαίδευση και μαζί με τους συνεργάτες και δια μέσου αυτών προσπαθεί να το υλοποιήσει (Bennis and Nanus, 1985). Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται συναισθηματικοί δεσμοί, που βοηθούν για την επιτυχία τόσο βραχυπρόθεσμων όσο και μακροπρόθεσμων στόχων. Είναι αυτός που ξεχωρίζει και που διακρίνεται σε έναν χώρο λόγω της δράσεως ή του ρόλου που αναλαμβάνει (Στραβάκου, 2003). Σύμφωνα με τον Smith and Piele (1997) υπάρχουν τέσσερις θεωρίες που ερμηνεύουν το φαινόμενο του ηγέτη: α) η ηγεσία ως προσωπικό χαρακτηριστικό β) ως συμπεριφορά γ) ως περιστασιακό φαινόμενο δ) η θεωρία της συγκυρίας. Για ένα μεγάλο διάστημα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη θεωρούνταν κληρονομικά μεταβιβάσιμα και γενετικά προδιαγεγραμμένα. Για το λόγο αυτό οι κοινωνιολόγοι επικεντρώθηκαν στα ξεχωριστά αυτά προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετικών φυσιογνωμιών που τα θεωρούσαν μετρήσιμα και αμετάβλητα. Σύμφωνα με τον Bass (1960) και Stogdill (1974) οι ηγετικές φυσιογνωμίες παρουσίασαν υψηλή νοημοσύνη, αυτοπεποίθηση, ενθουσιασμό, υπευθυνότητα, αποφασιστικότητα, πνευματική διαύγεια που τους καθιέρωσαν και τους έκαναν να ξεχωρίζουν από τους υπολοίπους. Ένα μεγάλο πρόβλημα είναι ότι διάφοροι συγγραφείς και επιστήμονες αναγνώρισαν εκατοντάδες αν όχι χιλιάδες ηγετικά χαρακτηριστικά" (Montana & Charnon, 1987). Η δημοτικότητα της προσέγγισης αυτής περιορίστηκε αισθητά με την πάροδο του χρόνου. Η εξέλιξη αυτή οδήγησε του ερευνητές σε νέα άποψη ότι ο ηγέτης καθορίζεται από τη συμπεριφορά του (Etzioni 1961, Fiedler 1967). Η θεωρία της συμπεριφορά στηρίζεται στις ικανότητες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους και όχι σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Fiedler, 1967). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η σωστή και αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του είναι βασικά χαρακτηριστικά. Σύντομα έγινε κατανοητό ότι οι ηγέτες μπορούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στο έργο τους δια μέσου των άριστων σχέσεων με τους άλλους (Chemers, 1997). Αποδείχθηκε ότι η ηγεσία δεν είναι κληρονομικό χάρισμα, ούτε καταστασιακό φαινόμενο με μια μόνο έκφραση συμπεριφοράς και για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές στράφηκαν προς άλλες κατευθύνσεις. Κατέληξαν στην σημαντικότητα της συγκεκριμένης περίπτωσης που προκύπτει σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο ηγέτης δημιουργείται από μια σειρά παραγόντων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα κάθε φορά (Yukl, 2002). Σε διαφορετικές καταστάσεις απαιτούνται ανάλογα στυλ ηγεσίας και καθοδήγησης. Ο Fiedler (1967) αναφέρει ότι η αποτελεσματική ηγεσία συνδυάζεται με την ικανότητα του ηγέτη να αλλάξει τη συγκεκριμένη κατάσταση και να τη προσαρμόσει στα χαρακτηριστικά του. Αλλάζουμε την κατάσταση

και όχι το στυλ της ηγεσίας. Αντιλαμβάνεται το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα ληφθεί μια απόφαση και πράττει ανάλογα (Yukl, 2002).

Τα στυλ ηγεσίας

Η σύγχρονη έρευνα και πρακτική απέδειξε ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, αλλά χρειάζεται ευελιξία και ανάλογα με την περίπτωση να χρησιμοποιείται ένα από τα τρία βασικά πρότυπα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη, (2002) και τον Griffin,(2009) έχουμε τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας τα οποία αποτελούν τη βάση πάνω και γύρω από την οποία συντάχθηκαν όλα τα μοντέλα και οι θεωρίες της ηγετικής συμπεριφοράς: α) Το αυταρχικό στυλ. Ο ηγέτης αποφασίζει και καθορίζει μόνος τις απαιτούμενες ενέργειες και δράσεις των υφισταμένων του, χωρίς αυτοί να έχουν συμμετοχή στις αποφάσεις. Συνήθως χρησιμοποιείτε όταν ο ηγέτης έχει όλα τα προσόντα και τις δυνατότητες που βασίζονται στις γνώσεις του να επιλύει τα προβλήματα που αναδύονται. β) Το συμμετοχικό στυλ. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης συνεργάζεται με τους υφισταμένους του, έχοντας όμως και πάλι το τελευταίο λόγο στα σχέδια του οργανισμού (Griffin, 2009). Η τακτική αυτή στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και στο υψηλό αίσθημα συνεργασίας. Φυσικά για να εφαρμοστεί πρέπει να είναι ανεπτυγμένη η κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικότητας. γ) Το στυλ του ελεύθερου πνεύματος. Στην περίπτωση αυτή και οι εργαζόμενοι μπορούν από μόνοι τους να παίρνουν αποφάσεις. Εννοείται φυσικά ότι το προσωπικό είναι έμπειρο και ικανό. Η πολυπλοκότητα των οργανισμών αναγκάζει εκ των πραγμάτων τους ηγέτες να μοιράζουν το κομμάτι των αποφάσεων και στους συνεργάτες τους, χωρίς όμως και πάλι να χάνουν τον έλεγχο ή τον τελευταίο λόγο. Αντίστοιχη ήταν και η προσέγγιση των Lewin (1951) και του Μπουραντά (2005) με αναφορά σε τρία στυλ ηγεσίας. α) Αυταρχικό. Οι υφιστάμενοι δεν έχουν καμία ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων καθώς ο προϊστάμενος αποφασίζει μόνος χωρίς να του ενημερώνει. β) Δημοκρατικό. Όπως και η ίδια η λέξη υποδηλώνει οι αποφάσεις λαμβάνονται με κοινή συμμετοχική διαδικασία και συνεισφορά όλων. γ) Εξουσιοδοτικό. Ο ηγέτης παραχωρεί αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων στους συνεργάτες του να αυτενεργήσουν και να αναπτύξουν μια δυναμική. Ο αποδοτικός και αποτελεσματικός ηγέτης χρησιμοποιεί και τα τρία στυλ ανάλογα με τη περίπτωση και το υπάρχον προσωπικό (Griffin, 2009). Πρέπει να έχει την ευχέρεια και τις ικανότητες να προσαρμόζει το πρότυπο ηγεσίας του ανάλογα με τις περιστάσεις, τις συνθήκες, τις δυνατότητες, τις ευκαιρίες ή τις απειλές του περιβάλλοντός του.

Ο διευθυντής ως ηγέτης

Ο διευθυντής είναι ένα μονομελές όργανο με πολυπρόσωπη δράση που έχει αναλάβει τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005). Καθημερινά έρχεται σε επαφή με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τοπικούς φορείς και τους μεταδίδει το όραμα του για την αποστολή του σχολείου. Όλοι μαζί συν διαμορφώνουν τους στόχους και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ικανότητα της ηγεσίας να κατευθύνει σωστά τις συμπεριφορές των συνεργατών του θα αποφέρει το επιθυμητό κλίμα και αποτέλεσμα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε και τον διοικητικό ρόλο του

διευθυντή, να διαχειρίζεται καθημερινά θέματα. Από την επίβλεψη για μια άρτια υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή μέχρι την προσωπική ασφάλεια και την υγεία των μαθητών (Κατσαρος, 2008). Ο Σαϊτης (2008) διέκρινε στις σχολικές μονάδες τρεις κατηγορίες ηγετών με βάση τη συμπεριφορά τους. α) Ο νομοθετικός που είναι τυπικός και εφαρμόζει πιστά το γράμμα του νόμου και αγνοεί τις ανθρώπινες ανάγκες. β) Ο ιδιογραφικός αντίθετα βάζει σε πρώτη προτεραιότητα τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού. γ) ο διεκπεραιωτής που ισορροπεί ανάμεσα στις ανάγκες του προσωπικού και στο γράμμα του νόμου. Η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή της ιεραρχίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζει αρκετά τη δυνατότητα πρωτοβουλιών από του διευθυντές, καθώς υπάρχει ανισομέρεια ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Πολλές φορές οι διευθυντές παραμένουν όργανα «παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Όσον αφορά τους καλύτερους ηγέτες είναι αυτοί που αξιοποιούν καλύτερα τους ανθρώπους (Σαϊτης, 2005: 239-240).

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης

«Οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν εντάσεις μεταξύ ανταγωνιστικών στοιχείων της ηγεσίας και της διοίκησης. Ανεξάρτητα από το πώς ορίζονται οι δύο αυτές έννοιες, δυσκολεύονται να αποφασίσουν για την ισορροπία μεταξύ πολλών σημαντικών δράσεων για τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών, της σχολικής απόδοσης και τη καθημερινή διατήρηση των λειτουργιών ρουτίνας» (Dimmock, 1999, σσ: 442). Ο άριστος συνδυασμός της ηγεσίας και της διοίκησης καθιστά τον διευθυντή αποδεκτό και αποτελεσματικό. Το σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση (Θεοφιλίδης, 1994). Θεωρείται βασικό, ο διευθυντής ως φορέας και ουσιαστικός διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας να έχει ένα όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικεί και να διακρίνεται για την ικανότητα να μεταδίδει αυτό το όραμα στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Ρεζ, 2005). Ο Rost (1985), όπως γράφει ο Yamasaki (1999), υποστηρίζει «μερικοί διευθυντές είναι ηγέτες άλλοι όχι. Όλοι οι διευθυντές δεν είναι ηγέτες και δεν θα γίνουν ποτέ. Οι διευθυντές που είναι ηγέτες υιοθετούν ηγετική αλλά και διοικητική συμπεριφορά. Οι διευθυντές άλλωστε που είναι ηγέτες ποτέ δεν ενεργούν σαν ηγέτες όλη την ώρα. Ο ρόλος των διευθυντών είναι απαγορευτικός για τέτοια πρότυπα συμπεριφοράς». Όλο και περισσότεροι μελετητές παγκοσμίως προσπαθούν να διερευνήσουν πώς συνδέεται η σχολική ηγεσία με τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Στη σημερινή καθημερινότητα που βομβαρδίζεται από έντονες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και από διάφορες συγκρούσεις, ο σχολικός ηγέτης είναι ο διαχειριστής που θα δώσει εποικοδομητικές λύσεις, ώστε οι αλλαγές και οι συγκρούσεις αυτές να αναδειχθούν σε κινητήριο δύναμη της σχολικής καθημερινότητας. Ο διευθυντής οφείλει να διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη (Bone, 1981) να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των άλλων, να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί. Πρέπει να κατέχει τεχνικές

δεξιότητες, διοικητικές ικανότητες και σαφές όραμα για τον οργανισμό (Στραβάκου, 2003 α: 74-75). Είναι φορέας καινοτομιών στο σχολείο επεμβαίνει και επιβλέπει την εισαγωγή νεωτερισμών (Πασιαρδής, 2004 σσ: 216-218). Ο αποτελεσματικός διευθυντής συνεργάζεται και κατευθύνει μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ώστε να διοικεί, να διαμορφώνει, να οργανώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας. Προσφέρει στους δασκάλους και στους γονείς παιδαγωγικές οδηγίες. Συμβάλει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ακόμα και ο τρόπος που τους αξιολογεί τους αφήνει ένα βαθμό αυτονομίας (Στραβάκου, 2003 α: 27-29). Ενέργειες του διευθυντή που τον χαρακτηρίζουν ως αποτελεσματικό ηγέτη είναι η δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας και οραμάτων μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα πρόσωπα που εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα. Συνδιαμορφώνουν στόχους και προσπαθούν από κοινού να τους επιτύχουν, διατηρώντας τη συλλογική αυτονομία. Η διάθεση του ηγέτη να ακούσει και την αντίθετη άποψη και η βελτίωση της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί μια θετική εικόνα για το σχολείο και βοηθάει στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Οι θεσμοθέτηση κανόνων αποδεκτών από όλους βοηθάει και στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Καταφέρνει έτσι ο διευθυντής να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία, η δημιουργία γόνιμης επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς, να βελτιώνεται η κτιριακή υποδομή και ο χώρος του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003, σσ: 177-183). Ο επιτυχημένος διευθυντής-ηγέτης είναι ικανός, επαρκής, κατάλληλος και άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου (Ζαβλανός, 1997). Κύρια καθήκοντα του κατά το Ζαβλανό είναι η διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα, η διοίκηση, ο έλεγχος του προσωπικού, οι σχέσεις με τους μαθητές, και τα οικονομικά. Οι Leithwood et al., (2006) σημειώνει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες χρησιμοποιούν πρακτικές που είναι γνωστές σε όλους. Ωστόσο ο τρόπος που θα εφαρμόσει ο κάθε διευθυντής αυτές τις πρακτικές θα προσδιορίσει και θα χαρακτηρίσει το έργο που προσφέρει.

Αποτελεσματικό σχολείο

Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), που συναντάται συχνά, συγχέεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998: 262). Σύμφωνα με τον Levacic (1995), «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά». Η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με την επίδραση σχολικών παραγόντων όπως είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου, και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell, Kyriacides, Muijs & Robinson, 2004, στο: Κοντάκος, 2010). Ο Sergiovanni επιχειρεί να δώσει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους αποτελεσματικό και επιτυχημένο σχολείο, υποστηρίζοντας ότι «αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Αντιθέτως, επιτυχημένο σχολείο θεωρείται εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται σε ό,τι απαιτεί το

ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από αυτό» (Sergiovanni, 1995, στο: Κοντάκος, 2010). Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί τους γονείς είναι η επιλογή ενός καλού σχολείου για τη φοίτηση του παιδιού τους. Συνήθως η έννοια του καλού σχολείου ταυτίζεται με το αποτελεσματικό σχολείο, το σχολείο δηλαδή που επιτυγχάνει τους στόχους του (και συχνά αυτοί εκφράζονται μέσα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών του (Χατζηπαναγιώτου, 2011). Μια άλλη προσέγγιση είναι αυτή του Mortimore (1991), που ισχυρίζεται ότι αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο στο οποίο «η τελική πρόοδος των μαθητών είναι μεγαλύτερη από εκείνη που αναμένεται με βάση τις αρχικές εισροές σε αυτό». Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν, ουσιαστικά, το 1966 στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη δημοσίευση των στοιχείων έρευνας «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» του James Coleman και των συνεργατών του. Στην έρευνα αυτή, διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως σύμφωνα με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης (Colemanetal, 1966). Καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται συνεχώς, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις απαιτούν από το σχολείο να λειτουργήσει ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Να καταφέρει να προσφέρει, μεταξύ των άλλων κοινωνικές δεξιότητες. Τα «παραδοσιακά» πρότυπα γνώσεων μέσα στο σχολείο, και οι σύγχρονες τάσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνίας επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τέτοιου είδους ανάγκες. Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2010), ο πρώτος που θέσπισε τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ήταν ο R. Edmonds (1979). Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι: α) Ισχυρή διοίκηση. β) Σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο. γ) Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις. δ) Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. ε) Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα τώρα με τους Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000), υπάρχουν τέσσερις αρχές που καθορίζουν το αποτελεσματικό σχολείο και είναι οι εξής: α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες. β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992). Γενικά, η αποτελεσματικότητα είναι κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί αν και τείνει να εντοπίζεται σήμερα στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με μετρήσιμα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί η Παμουκτσόγλου (2001), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους σκοπούς και στόχους με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Για να μπορέσουν να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000· Καψάλης, 1999), χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη καλυτέρευση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν: α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, προμελετημένη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία. β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση». γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπνευστής. δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη για την επίτευξή του. ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών. στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών. ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα.

Ο Θεοφιλίδης (1994) στο βιβλίο του «Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου» κάνει αναφορά στα παρακάτω γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου: Α) Άσκηση ηγετικού ρόλου. Η δυναμική ηγεσία είναι αυτή που κατευθύνει σωστά ένα σχολείο. Ο διευθυντής ως ηγέτης αυτής της προσπάθειας κατέχει τον κύριο ρόλο, χωρίς φυσικά να παραγνωρίζεται και η σημασία των υπολοίπων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως πρότυπα των μικρών μαθητών. Β) Σταθερότητα προσωπικού. Η συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά τη σχολική μονάδα και την επίδοση των μαθητών. Γ) Δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων. Δ) Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ξεκάθαρο και να βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του κάθε σχολείου. Η δόμηση του προγράμματος είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για μαθησιακά αποτελέσματα ανωτέρου επιπέδου. Ε) Ανάπτυξη προσωπικού. Οι στόχοι σε ένα σχολείο πρέπει να συνδιαμορφώνονται μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με τη σχολική πραγματικότητα καθιστώντας τους με αυτό τον τρόπο συνυπεύθυνους στην υλοποίηση τους. Μέσο της επίτευξης των στόχων, θα επέλθει και η επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του προσωπικού. Σημαντικός παράγοντας στην περαιτέρω εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η επιμόρφωση, τόσο η εσωτερική (οργάνωση εργαστηρίων, ανάληψη συνεταιριστικής προσπάθειας), όσο και η εξωτερική (σεμινάριο σε σχολική βάση, συμμετοχή σε σειρές μαθημάτων). Στ) Μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης. Ο διδακτικός χρόνος πρέπει να αξιοποιείτε

στο μέγιστο, χωρίς άσκοπες παρεμβάσεις και διακοπές. Ο «χρόνος μάθησης είναι από τις σημαντικότερες μεταβλητές για το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ζ) Ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας. Η παρακίνηση και η δημιουργία θετικών κινήτρων είναι σαφώς απαραίτητη σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η προσπάθεια των μαθητών πρέπει να επιβραβεύεται με απλή λεκτική επιδοκιμασία ή ακόμα και με υλική επιβράβευση. Η) Εμπλοκή και υποστήριξη γονέων. Οι γονείς είναι σημαντική παράμετρος σε κάθε σχολική μονάδα και πρέπει να ενημερώνονται για τα θέματα του σχολείου και να παίζουν και ενεργό ρόλο. Το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοιχτό προς τους γονείς για επαφές τόσο με το διευθυντή, όσο και με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Θ) Συνεταριστικός σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις. Η συνεργασία η επικοινωνία και ο συντονισμός είναι ιδιαίτερης σημασίας. Η προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων πρέπει να είναι συλλογική όπως και η αντιμετώπιση και η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Ι) Αίσθηση κοινότητας. Το κλίμα του σχολείου γενικά και η αίσθηση κοινότητας ειδικά. Κ) Σαφείς στόχοι και κοινές προσδοκίες. Προσωπικό και μαθητές έχουν ξεκάθαρους και επιτεύξιμους στόχους για την επίτευξη των οποίων καταβάλλουν συλλογικές προσπάθειες. Οι στόχοι είναι υψηλού επιπέδου αλλά πραγματοποιήσιμοι και οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Λ) Τάξη και πειθαρχία. Η τάξη και η πειθαρχία στα σχολεία και γενικότερα στις οργανωμένες κοινωνίες είναι βασικές προϋποθέσεις για δημιουργία ατμόσφαιρας που συντελεί στη πρόοδο και στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να είναι διακριτικοί και ευγενικοί. Οι καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μπορούν να αποδειχτούν ευεργετικές για την εμπέδωση της τάξης και της πειθαρχίας στο σχολείο (Ζ΄ Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Τα σχολεία που διαπνέονται από ένα υγιές κλίμα, που λειτουργούν με συνείδηση της αποστολής τους, που εμπνέουν θέληση για μάθηση στους μαθητές θεωρούνται αποτελεσματικά και παράγουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο (Roueche & Baker, 1986).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατό παρά να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1984). Χρειαζόμαστε ένα σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να στηρίζεται στην ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης. Κεντρικός άξονας πρέπει να είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σπουδή της ακαδημαϊκής κουλτούρας της διδασκαλίας και των συνθηκών της εργασίας τους με αιτήματα περισσότερη δημοκρατία στην άσκηση ελέγχου, συλλογικές μορφές παρέμβασης και κοινωνικής δικαιοσύνης, προϋποθέσεις και δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα (Ξωχέλλης, 1989). Η ανάδειξη του σχολείου σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αναβαθμίζει το ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού (Neave, 1998). Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να συνδράμει σε θέματα που προκύπτουν πριν από τη διδασκαλία όπως σχεδιασμός και διαμόρφωση

αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και σε θέματα μετά απ' αυτήν όπως συνεργασία με γονείς και κοινωνικούς εταίρους. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πλέον να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα τους (Corrie, 1995).

Το μέλλον φαίνεται ν' ανήκει σε εκπαιδευτικές μονάδες που θα αντιμετωπίζουν κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από το υπουργείο παιδείας κεντρικά και που στο πλαίσιο αυτής της κριτικής θα συνδιαμορφώνουν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της δικής τους σχολικής μονάδας. Έτσι, προάγεται το σχολείο της καινοτομίας, της αυτονομίας, της συνευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή η πολιτεία οφείλει να επανεξετάσει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την περιφερειακή αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ιδίων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2000). Η αλήθεια είναι πως πολύ εύκολα τα σχολεία στη χώρα μας κατατάσσονται σε «καλά» και «κακά», πολλές φορές ανάλογα με την οικονομική και κοινωνική προέλευση των μαθητών ή τη γεωγραφική τους θέση. Η αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, για την οποία γίνεται τόσος λόγος, κρίνονται απαραίτητα όσο ποτέ.

Τα πολλά προβλήματα (πρώιμη φυγή από το σχολείο, αναποτελεσματική διοίκηση, τεχνολογική εκπαίδευση ιδιαίτερα υποβαθμισμένη, ανυπαρξία σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτιση εκπαιδευτικών) που υπάρχουν πρέπει να αναδειχθούν και αντιμετωπιστούν δυναμικά. Με την ίδια ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται η γνώση, συντελείται και η παλαιώσή της. (Μαυρογιώργος, 1993). Σίγουρα ένας άρτια επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικός δεν αρκεί για να μετατρέψει μόνος του ένα σχολείο από μη αποτελεσματικό σε αποτελεσματικό. Ο κάθε εμπλεκόμενος στη σχολική μονάδα έχει ένα ρόλο σημαντικό να επιτελέσει, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του συστήματος (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Το ποιοτικό, αποτελεσματικό σχολείο, στελεχωμένο με αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να φαντάζει ουτοπία ή μύθος για τα ελληνικά δεδομένα. Μπορεί να γίνει πράξη, αρκεί να υπάρχει συναινετική εκπαιδευτική πολιτική και ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης που θα είναι προϊόν ουσιαστικού κοινωνικού διαλόγου με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο συστατικό για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί προσδίδει σ' αυτό ταυτότητα, στίγμα, προσανατολισμό (Μπουζάκης, 2011).

Ο διευθυντής οφείλει να διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη (Bone, 1981) να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των άλλων, να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και οι ξεχωριστές ικανότητες του διευθυντή είναι αυτά που θα κερδίσουν τις καρδιές των εκπαιδευτικών, των παιδιών, των γονέων και όλων όσων

εμπλέκονται στην λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ως ηγέτης οφείλει να δίνει το παράδειγμα και να συμπαρασύρει και τους υπολοίπους με τον ενθουσιασμό με τον οποίο ο ίδιος διακατέχεται. Πρέπει να διακρίνεται από ηθικότητα και συνέπεια λόγων και πράξεων. Να είναι οραματιστής και πρωτοπόρος και να σχεδιάζει την μακροχρόνια πορεία του σχολείου. Το να έχεις υψηλούς στόχους δεν είναι ουτοπία αλλά αναγκαιότητα. Η γνώσεις, η εμπειρία και η ικανότητα γεμίζουν αυτοπεποίθηση των διευθυντή και το βοηθούν να πατά καλά στα πόδια του. Η ενεργή συμμετοχή του σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας κρίνεται επιβεβλημένη. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία με τους άλλους είναι το κλειδί και το διαβατήριο προς την επιτυχία. Και φυσικά ο διευθυντής πρέπει να εμπιστεύεται, να σέβεται και να αναθέτει ευθύνες στους υφισταμένους και μέσα από την αποτελεσματική και αποδοτική συνεργασία να επιτυγχάνονται οι επιμέρους στόχοι του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Το ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας σε κάθε χώρο της εργασίας αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για κάθε εργασιακό χώρο και φυσικά στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

- Bass, B.M.,(1960), Leadership, psychology and organizational behavior, New York: Harper and Brothers.
- Bennis, W. and Nanus, B., (1985), Leaders, New York: Harper and Row.
- Bone, L. E. (1981) Leadership Connection. Library Journal 106 (November 1): 2091-2093.
- Bush, J.,(2003), Theories of Educational Leadership and Management (3rd edn), London: Sage.
- Cheung, M.B., & Walker, A. (2006), Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. Journal of Educational Administration, 4(4), 389-407.
- Chemers, M.M., (1997), An Integrative Theory of Leadership, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mcpartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L., (1966),
- Equality of Educational Opportunity, Washington: DC: US Government Printing Office.
- Corrie, L., (1995), The structure and culture of Staff Collaboration: Managing meaning and opening doors, Educational Review, 47, (1), 89-99.

- Cranston, N. (2001), Collaborative decision- making and school-based management: challenges, rhetoric and reality, *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 1-24.
- Davis,S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005), *School leadership Study, Developing Successful Principals. Review of Research*.
- Day,C., Sammons,P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E.,Ah-taridou, E., & Kingston, A. (2009),
- The impact of school leadership on pupil Outcomes, (Research report DCSF-RR108), University of Nottingham.
- Dimmock, C., (1999), Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas, *journal of Education Administration*, 37 (5), 441-462.
- Eacott, S. (2010), Studying school leadership practice: A methodological discussion Issues in Educational Research, 20(3), 220-233.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the Urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), pp. 15-24.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I., (2004), *Effective School Management*, London: PCP.
- Etzioni, A., (1961), *A comparative analysis of complex organizations*, New York: Free Press.
- Fiedler, F.E., (1967), *A theory of leadership effectiveness*, New York: McGrae-Hill.
- Fullan, M. & Hargreaves, A., (1992), *I exelixi ton ekpaideftikon* (mtfr. P. Chatzipanteli), Athina: Patakis.
- Griffin, R., (2009), *Management*, 9th Edition, London: Houghton Mifflin Publication.
- Harris, A., (2005), Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hoy, W., & Miskel, C., (2008), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th ed.), New York: McGraw Hill.
- King, A. J. & Peart M. J., (1990), *The good school: Strategies for making secondary schools effective*, Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D., (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London: DfES.

- Levacic, R. (1995) Local management of schools: analysis and practice. Virginia: Open University Press.
- Lewin, K., (1951), Field Theory in Social Science, New York : Harper.
- Montana P., Charnov B., Management, Barrons (1987)
- Mortimore, P., (1991), School effectiveness research: which way at the cross-roads? Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement, Cardiff.
- Murphy, J., (1992), Effective schools: Legacy and future directions, In: D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), (p.p. 67-72). School Effectiveness, Research, policy and practice, London: Cassel.
- Neave, G., (1998), Oi ekpaideftikoi: prooptikes gia to ekpaideftiko epangelma stin Evropi (mtfr. M. Deligianni), Athina: Ekfrasi.
- OECD, (2003), School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. April, 2003.
- Rost, J., (1985), Distinguishing Leadership and Management: A New Consensus. BELMAS, 36(2), 271-288.
- Roueche, J. E. & Baker, G. A., (1986), Profiling Excellence in America's Schools. Virginia: The American Association of Schools Administrators. Spillane, J., Camburn, E., Stitzel Pareja, A., Taking a distributed perspective to the school principal's workday, Leadership and Policy in schools, 6(1) 103-125.
- Smyth, J. (1989) Critical Perspectives on Educational Leadership. London, New York.
- Spillane, J., Camburn, E., Stitzel Pareja, A., Taking a distributed perspective to the school principal's workday, Leadership and Policy in schools, 6 (1) 103-125.
- Stogdill, R.M., (1974), Handbook of Leadership: A survey of Theory and Research, New York: Free Press.
- Yamasaki, E., (1999), Understanding managerial leadership as more than an oxymoron. New Direction for Community Colleges, (105), 65-73.
- Yukl, G., (2002), Leadership in organization. N.J: Prentice-Hall.
- Andreou, A. & Papakonstantinou, G., (1994), Exousia kai organosi-Dioikisi tou ekpaideftikou systimatos, Athina: Livani.

- Aristotelous, F., Angelidis, P., (2008), O epitychimenos igetis: Mia meleti periptosis. Poiotita stin ekpaidefsi, erevna kai didaskalia. Praktika 10ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou..Lefkosia: Panepistimio Kyprou
- Varsamidou, A. &Res, G., (2006), Apotelesmatika scholeia – Mythos kai pragmatikotita, Diathesimo sto <http://www.alfavita.gr/artra/artro244.html>.
- Gkotovos, Th., (1984), Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi, Athina: Ellinika Grammata.
- Zavlanos, M. (1997, 1998, 1999) Organosi ki Dioikisi. Athina: Ellin.
- Theofanisis, S.,(1999), Poios einai Igetis, Athina: Papazisi. Theofilidis, Ch., (1994), Orthologistiki Organosi kai Dioikisi Scholeiou, Lefkosia: Aftoekdosi.
- Zavlanos, M.,(2003), I oliki poiotita stin ekpaidefsi, Athina: Stamoulis.
- Kampouridis, G.,(2002), Organosi kai dioikisi scholikon monadon, Athina: Kleidarithmos.
- Katsaros, I. (2008), Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis, Athina: Paidagogiko Institutou.
- Kapsalis, A., (1999), Ena elliniko montelo mikrodidaskalias kai i efarmogi tou stin ekpaidefsi ekpaideftiko,.Makednon, 3, 23-31.
- Klonari, A., (2007), Apotelesmatikoi ekpaideftikoi: Apopseis mathiton V' taxis Gymnasiou, sto: A. Katsikis - K. Kotsis - A.Mikropoulos - G. Tsaparlis (epim.), Didaktiki Fysikon Epistimon kai Nees Technologies stin Ekpaidefsi: Praktika 5ou Panelliniou Synedriou. Ioannina: Panepistimio Ioanninon, 862-868.
- Kontakos, A. (2009-2010) Thema epikoinonias stin ekpaidefsi kai ti dioikisi. Panepistimiakessipeioseis. Rodos: Panepistimio Aigaiou, TEPAES.
- Marathefti, M., (1981), O diefthyntis tou scholeiou kai o rolos tou, sto Nea Paideia, t.16/81, Athina: Aftoekdosi.
- Matsangouras, I., (2000), I scholiki taxi, Athina: Grigoris.
- Matsangouras, I., (2003),Theoria kai praxi tis didaskalias. I scholiki taxi. Chorosomada-peitharchia-methodos, Athina: Grigoris.
- Mavrogiorgos, G., (1993), Ekpaideftikoi kai axiologisi, Athina: Sygchroni Ekpaidefsi.

- Mavrogiorgos, G., (1998), Tous ekpaideftikous kai ta matia sas, Athina: Sygchroni Ekpaidefsi, 100, 41-45.
- Miliou, G., (1986), Ekpaidefsi kai exousia, Ekd. theoria, 2i ekdosi, Athina: Aftoekdosi.
- Bouzakis, S. (2011) Epimorfosi ekpaideftikon: ethnikes kai evropaiques diastaseis sto: V. Oikonomidis (epim.), Ekpaidefsi kai epimorfosi ekpaideftikon, sel. 602-607. Athina: Pedio.
- Montana, P. & Charnov B.H., (1993), Manatzment. Seira Oikonomia & Dioikisi, Athina: Kleidarithmos.
- Bampiniotis, G., (1998), Lexiko tis Neas Ellinikis glossas, Me scholia gia ti susti chrisi ton lexeon, Athina: Kentro Lexikologias.
- Biniari, L., (2012), Anaptyxi ergaleion aytoaxiologisis scholikis monadas me stocho tin igesia gia ti mathisi. Portraito kai Profil, Patra: Diadaktoriki Diatrivi.
- Bourantas, D., (2005), Igesia : O dromos tis diarkous epitychias, Athina: Kritiki.
- Mylona, Z., (2005), Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi A.E.
- Xochellis, P., (1989), Ekpaidefsi kai Ekpaideftikos simera: Provlimata kai prooptikes sti sygchroni ekpaidefsi, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Pamouktsoglou, A., (2001), Apotelesmatiko scholeio: Charaktiristika kai antilipseis se mia prospatheia axiologisis tou, Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou, 5, 81-90.
- Pamouktsoglou, A., (2001), Pros mia axiologiki optiki gia ton «gennimeno i apotelesmatiko daskalo, (erevna), Alexandroupoli: Dimokriteio Panepistimio Thrakis.
- Papanaoum, Z. (1995), I diefthynsi tou scholeiou, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Papanaoum, Z., (2000), I veltiosi tou scholeiou kai o rolos ton ekpaideftikon: peiramatika dedomena apo tin elliniki ekpaidefsi. Sto: Georgiou, S., (epim.) Sygchroni erevna stis epistimes tis Agogis (sel. 153-161). Lefkosia: Panepistimio Kyprou.
- Pasiardis, P., (1994), Apotelesmatikos Diefthyntis: Aftoaxiologisi ton anagkon ton Diefthynton scholeion Dimotikis Ekpaidefsis stin Kypro. Sto «Paidagogiki Epitheorisi, t.26. Thessaloniki.
- Pasiardis, P. & Pasiardi, G., (2000), Apotelesmatika scholeia: Pragmatikotita i outopia,, Athina: Typothito.

- Pasiardis, P., (2004), Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi, Athina: Metaichmio
- Res, G., (2005), I dimiourgia , i anaptyxi kai i leitourgia diktyon kai sympraxeon gia to anoigma kai tin en genei antapokrisi enos ekpaideftikou systimatos stis sygchrones epitages, I Leschi ton Ekpaideftikon, 34, 43-48.
- Saitis, Ch., (2005), Organosi & dioikisi tis ekpaidefsis, Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch., (2008), O diefthyntis sto dimosio scholeio. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institouto..
- Stravakou, P., (2003), O Diefthyntis tis Scholikis Monadas Protovathmias kai Deft-erovathmias Ekpaidefsis, Thessaloniki: Aftoekdosi.
- Chatzipanagiotou, P., (2003), I Dioikisi tou Scholeiou kai i Symmetochi ton Ekpaideftikon sti Diadikasia Lipsis Apofaseon, Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Chatzipanagiotou, P. (2011), Epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikou . Simeioseis apo to apo to mathima EDG 614, Epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikou. Lefkosia: Aftoekdosi.

Διδακτική αξιοποίηση σημειωτικής και ερμηνευτικής ανάλυσης σε φωτογραφίες πολιτικών προσώπων

Μπαϊράμη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. Δημιουργική Γραφή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προτείνει την αξιοποίηση της φωτογραφίας πολιτικών προσώπων στο μάθημα της Ιστορίας. Η εικονογραφία με τα οπτικά και γλωσσικά της χαρακτηριστικά ενσωματώνει ποικίλες ιστορικές πτυχές, που κινητοποιούν τη μνήμη και προκαλούν απόπειρες ερμηνείας. Η ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιείται με σημειωτική οπτική ανάλυση, και ιδίως με την κοινωνική σημειωτική επικοινωνία των Kress και van Leeuwen, και με ερμηνευτική στο γλωσσικό-αφηγηματολογικό υλικό στηριζόμενη στην τυπολογία του Πλειού και του Genette. Εστιάζει στο είδος της ιστοριογραφικής αφήγησης και του παραγόμενου λόγου σε φωτογραφίες πολιτικών, που αντλούνται από εξώφυλλα του περιοδικού «Ιστορία Εικονογραφημένη».

Λέξεις-Κλειδιά: Σημειωτική ανάλυση, ερμηνευτική ανάλυση, πολιτικό πορτρέτο, ιστορία

Didactic utilization of semiotic and interpretive analysis in photographs of political persons

Bairami Panagiota, Teacher, M.Sc. Creative Writing

Abstract

This paper proposes the utilization of political persons' photographs in the school subject of History. The iconography, with its visual and linguistic features, incorporates various historical aspects, which mobilize the memory and provoke attempts at interpretation. The investigative approach is carried out with semiotic visual analysis, and particularly with Kress and van Leeuwen's social semiotic communication and with interpretive analysis in the linguistic-narrative material based on Pleios and Genette's typology. It focuses on the genre of historiographical narrative and on the discourse generated in photographs of politicians, which are drawn from covers of the "History Illustrated" magazine.

Key-Words: Semiotic analysis, interpretive analysis, political portrait, history

Εισαγωγή

Το πολιτικό πορτρέτο ως μέσο επικοινωνίας και διαμόρφωσης πολιτικής ταυτότητας αξιοποιείται συστηματικά στη διάρκεια του 20ου και 21ου αιώνα. Η πολιτική φωτογραφία, «ένα κομμάτι καθαρού χρόνου» (Ριβέλλης, 2001:18) συνδέεται άρρηκτα με την Ιστορία, Ακαδημαϊκή και Δημόσια, και αναδεικνύεται από χρηστικό

εικονογραφικό της εργαλείο σε ιστοριογραφική πηγή. Η σύνδεση αυτή, που για την Ακαδημαϊκή, θετικιστική Ιστορία, καλλιεργήθηκε μεθοδικά από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, για τη Δημόσια Ιστορία, που έχει πρόσφατο επιστημονικό, μεταμοντέρνο βίο, αποτελεί μια συγκαιρινή πρόκληση. Οι πολιτικές αφηγήσεις, διαμεσολαβούμενες στην κοινή γνώμη από «δημοσιεύματα στα ΜΜΕ, ταινίες, μνημεία και επετειακές εκδηλώσεις» (Φλάισερ, 2008:24-26), παράγουν και διακινούν δίκτυα νοημάτων, προσφέρουν ιστορικές ερμηνείες, διαμορφώνουν «ερμηνευτικά σχήματα για το παρελθόν ως εγχείρημα που ενέχει σκοπιμότητες» (Ανδρέου κ. άλ., 2015:12-13), συνθέτουν τη συλλογική μνήμη της δημόσιας σφαίρας. Η πολυφωνική αυτή διαδικασία πρόσληψης της ιστορικής αφήγησης συμπλέκεται με την ακαδημαϊκή ιστορική ρητορική, που προσφέρει την εμπειρία της στον εύληπτο μετασχηματισμό του ιστορικού υλικού και λειαίνει την αδυναμία εναρμονισμού με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές ανάγκες που αναδεικνύει η Δημόσια ιστορία.

Ο διττός αυτός ρόλος πληρείται και στα εικονογραφημένα ιστορικά περιοδικά, που ενέχουν πολιτική διάσταση, στο βαθμό που εκφράζουν συγκεκριμένη κοινωνική θεώρηση και αξίες (Popp 2015:45), και με την πολυτροπική ιστοριογραφική τους πρόταση ελκύουν ευρύ αναγνωστικό κοινό (Sayer, 2015:149). Η εικόνα δεν είναι απαλλαγμένη από ιστορικές, πολιτισμικές καταβολές, ώστε συχνά μεταβάλλεται σε «μέτρο της όψης των πραγμάτων, αλλάζοντας [...] την ιδέα της πραγματικότητας» (Sontag, 1993:89) και υποδεικνύει ή επιβάλλει τρόπους θέασης, που διαπλάθονται βάσει του τι γνωρίζουμε ή πιστεύουμε (Berger, 1986:7-8). Υπό την οπτική αυτή, το μακροβιότερο ελληνικό περιοδικό δημόσιας ιστορίας, η «Ιστορία Εικονογραφημένη», συνιστά, με τη σύμπραξη εικόνας-γλώσσας, φωτογραφική ιστορική αφήγηση, που αρθρώνει τη συλλογική δράση, ακόμη και με την επιλογή του εξώφυλλου. Η παρουσία ενός πολιτικού-ιστορικού πορτρέτου και ο συνοδευτικός του τίτλος υπακούει στην δημιουργία αφηγηματικών συμβάσεων στη σύγχρονη –εξοικειωμένη με την παραγωγή εικόνων/ειδώλων-κοινωνία (Sontag, 2000:661) και αναπτύσσει μορφές κοινωνικής διάδρασης. Το πορτρέτο διαμορφώνει μια «συμβολική» γλώσσα, που επηρεάζει γνωστικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά τους παρατηρητές του, αφού δεν συνιστά απλή αναπαράσταση ενός προσώπου (Burke, 2003:25).

Μεθοδολογία

Θεωρητική τεκμηρίωση και διδακτική αξιοποίηση στο μάθημα της ιστορίας

Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας βασίζεται στα μοντέλα ιστορικής έρευνας και αφήγησης από τον 19^ο αιώνα μέχρι σήμερα. Η Ιστορία διακρίνεται σε θετικιστικό/ παραδοσιακό, μοντέρνο και μεταμοντέρνο επιστημολογικό πρότυπο προσέγγισης (Iggers, 1995). Το θετικιστικό πρότυπο εστίασε, από το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, στην πολιτική ιστορία, στην αναζήτηση της αλήθειας με ακριβή περιγραφή και ταξινόμηση των γεγονότων, μέσω των πηγών, και στην αποδέσμευση του συμβάντος από υποκειμενικές ερμηνείες. Η ιδεολογική σύμπνοια ιστορικισμού-εθνικισμού επέτρεψε την

κυριαρχία του πρώτου ως την εμφάνιση μεταθετικιστικών θεωρήσεων, αρχικά του Μαρξισμού και έπειτα των Annales, που, αποσυνδέοντας έθνος και ιστοριογραφία, στρέφονται στα κοινωνικά απότοκα των οικονομικών συσχετισμών, στα συλλογικά μορφώματα και την κοινωνική δυναμική (Μπρεγιάννη, 2008:25-28). Η ιστορική αφήγηση αμφισβητήθηκε και από το στρουκτουραλισμό και τον μεταμοντερνισμό, που την εκλαμβάνουν ως «γλωσσική» κατασκευή αποδίδοντας έμφαση στα πολιτισμικά συμφοραζόμενα.

Η νεότερη πολυπρισματική διερεύνηση, ιδίως της δημόσιας ιστορίας, αναπτύσσει σε επίπεδο ιστορικής κουλτούρας νέα διάδραση. Η προσωπική μνήμη, που οφείλει, ωστόσο, την συνειδησιακή προέλευσή της στον καταγωγικό δεσμό με το παρελθόν (Ricoeur, 2004:68-92) δρα επιλεκτικά και ενεργοποιείται, όταν διακυβεύματα του παρόντος διαπλέκονται με τρόπους κατανόησης του παρελθόντος. Η εικονογραφία προκαλεί συχνά την ενεργοποίηση, αφού «η παρουσία στην οποία συντίθεται η αναπαράσταση του παρελθόντος είναι μια εικόνα» (όπ.π.:5). Η εικόνα δεν είναι κενή νοήματος, ενσωματώνει ποικίλες ιστορικές «μεταγραφές» (Kaplantzis (2016:16), που αναδύονται με τη ζεύξη οπτικο-γλωσσικών χαρακτηριστικών (Σηφάκη, 2015:229-230). Επειδή τα άτομα έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες, διαπιστώνεται μια ερμηνευτική ποικιλία, που παραμένει όμως σε μεγάλο βαθμό συλλογική (Corner, 2001:406), διότι σε συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον κάθε σύμβολο «μεταφέρει αναγκαστικά μιαν ολόκληρη ιστορία αναπαράστασης, σύνδεσης και σχέσης» (Barry, 1997:119). Το θεωρητικό μοντέλο υποστήριξης αυτής της οπτικής ρητορικής, η ταξινομία του Burke (Burke, 2003), υπογραμμίζει την ιστορική αποδεικτικότητα των εικόνων και τη σημασία των ιστορικών/πολιτικών πορτρέτων (Morelli στο όπ.π.:21).

Πεδίο έρευνας

Η ενδεικτική ερευνητική προσέγγιση αφορά εξώφυλλα του περιοδικού «Ιστορία Εικονογραφημένη», που έχουν μοναδικό ή έστω κεντρικά απεικονιζόμενο πρόσωπο πολιτικό αρχηγό του 20^{ου} ή και 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν η εικόνα και ο συνοδευτικός της τίτλος σε πέντε τεύχη: 528 (Ιούνιος 2012), 592 (Οκτώβριος 2017), 616 (Οκτώβριος 2019), 617 (Νοέμβριος 2019) και 619 (Ιανουάριος 2020).

Ερευνητικό ερώτημα-Μέθοδοι προσέγγισης

Η ερευνητική απόπειρα αφορά στο είδος της ιστοριογραφικής αφήγησης και του παραγόμενου λόγου με τη συνδρομή της σημειωτικής και της ερμηνευτικής μεθόδου στο εξώφυλλο, όπου περιλαμβάνονται ο «κρυμμένος» λόγος της εικόνας και ο γλωσσικός κώδικας της «κρυμμένης» εικόνας, που εκλαμβάνονται ως σημεία, τα οποία «δεν είναι ποτέ αυθαίρετα» (Kress & van Leeuwen 2006:7). Η σημειωτική οπτική ανάλυση παρέχει εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, που καθιστά εφικτή τη διερεύνηση στο πεδίο του σημείου, των κωδίκων και της κουλτούρας στην οποία ενεργοποιούνται (Fiske, 1992:62). Ειδικότερα, αξιοποιείται το μεθοδολογικό πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής επικοινωνίας των Kress και van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 2006),

που αποδεχόμενοι ότι, εντός του πλαισίου, και για το πλαίσιο, παράγονται συμπλέγματα σημείων (οπ.π.:40-41), εστιάζουν στον παραλήπτη του ιστορικού λόγου. Από τη σημειωτική τους ανάλυση, που εναρμονίζεται με την οπτική δυτική κουλτούρα (οπ.π:3), χρησιμοποιείται αφενός η θεωρία του βλέμματος και η εμφανέστερη τυπολογική της διάκριση, που αφορά το ποιος κοιτάζει (οπ.π:117-120), αφετέρου η τροπικότητα και η συμπαραδήλωση (Chandler, 1998:30,54,58).

Η ανάλυση του γλωσσικού υλικού των τίτλων στηρίζεται στην τυπολογία του Πλειού, που, θεωρώντας τον λόγο «επικοινωνιακή υπόσταση μιας κουλτούρας» (Πλειός, 2001:41,45), τον διακρίνει σε «πραγματιστικό, νοηματικό και προπαγανδιστικό» (οπ.π:67-106). Για την αφηγηματική πράξη και την εκφοράς της ακολουθείται η δομιστική θεωρητική-μεθοδολογική πρόταση του Genette, που περιλαμβάνει το αφήγημα-αφηγηματικό κείμενο, την ιστορία-αφηγηματικό περιεχόμενο και τη διήγηση-πράξη της αφήγησης (Καψωμένος, 2003:136). Οι μεταξύ τους σχέσεις και ο βαθμός παρουσίας ή απουσίας αφηγητή δρα καθοριστικά στην άρθρωση της αφηγηματικής τροπικότητας, διότι «η πρόθεση του αφηγητή (να εκμυστηρευτεί, πληροφορήσει, πείσει) καθορίζει το ιδιαίτερο είδος μιας αφήγησης (Πολίτης, 2006:3).

Σημειωτική και ερμηνευτική προσέγγιση φωτογραφίας

Η σημειωτική προσέγγιση φωτογραφίας συνδέθηκε με φιλοσοφικές, ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές θεωρήσεις. Μια φωτογραφία περιλαμβάνει ένα καταδηλούμενο εναργές και ένα συμπαραδηλούμενο, υπαινικτικά κωδικοποιημένο μήνυμα, «που είναι ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία προσφέρει προς ανάγνωση, [...] το τι σκέφτεται περί αυτού» (Barthes, 2007:27). Η αντιφατική αυτή σχέση υπογραμμίζει ότι το φωτογραφικό μήνυμα παρέχεται υπό την υποκειμενική οπτική του δημιουργού, που προτείνει στον δέκτη μια ερμηνευτική –αναγκαστική ή επιλεκτική– ματιά με τον τίτλο, αφού ο λόγος έρχεται «να δραματοποιήσει ή να ορθολογικοποιήσει την εικόνα» (οπ.π:35). Η γλώσσα επίσης συνιστά αυθαίρετα δομημένο κώδικα προκαλώντας διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, που υπαγορεύονται από κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις διανοίγοντας στον δέκτη δυνατότητα πρόσβασης στην πολύσημη εικόνα. Αυτή η επικοινωνιακή πρόσβαση στην ελευθερία των σημειωμένων υποβάλλει πρότυπα ηθικής-ιδεολογικής σύγκλισης (οπ.π:48) ή πολιτισμικά, αφού αποτελεί, ως αισθητική κρίση, μηχανισμό εδραίωσης και διαιώνισης πολιτισμικών στερεοτύπων προς όφελος της κυρίαρχης μορφωτικά-οικονομικά-κοινωνικά τάξης (Bourdieu, 2004:85-86). Παρά την ερμηνευτική ποικιλότητα, η σημειωτική βοηθά στην κατανόηση του μηνύματος αξιοποιώντας τα σύμβολα ως εργαλεία σκέψης και προβληματισμού (Littlejohn & Foss, 2012: 125).

Ανάλυση ερευνητικού υλικού

Η γενική μορφή του εξώφυλλου

Το εξώφυλλο σε ορθογώνιο/κάθετο σχήμα και χρωματικά καθραρισμένο σε κίτρινο δομείται από α) φωτογραφία του πολιτικού β) κεφαλαιογράμματο υπέρτιτλο πάνω δεξιά με άσπρα γράμματα για το κύριο θέμα του τεύχους γ) επιμέρους τίτλους με

κεφαλαία λευκά γράμματα στο κάτω μέρος, δ) λογότυπο πάνω αριστερά με άσπρα γράμματα εντός κόκκινου πλαισίου και ε) στοιχεία ταυτότητας (barcode, αριθμός τεύχους, μήνας κυκλοφορίας, κόστος αγοράς, ηλεκτρονική διεύθυνση) στο κάτω μέρος. Το ορθογώνιο ως σχήμα κάδρου θέτει όρια, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη νοητή επέκταση έξω από τα πλαίσιά του (Ριβέλλης, 1997). Η διάταξη των στοιχείων στη σύνθεση του εξώφυλλου, δηλαδή, η τοποθέτησή τους δεξιά ή αριστερά του οριζόντιου άξονα προσδίδει διαφορετική αξία στο περιεχόμενό τους. Έτσι, το υλικό στη δεξιά πλευρά παρέχει τη νέα πληροφορία, στην αριστερή εκείνη που πιθανώς ο θεατής γνωρίζει (Kress & van Leeuwen, 2006:179-181). Η χρήση του κατακόρυφου άξονα και η τοποθέτηση των στοιχείων στο πάνω ή κάτω μέρος του πλαισίου ικανοποιεί τη δομή ιδανικό-πραγματικό (οπ.π: 186-188). Οι επιλογές τοποθέτησης δημιουργούν μια αξιολογική ιεράρχηση στην οργάνωση της εικόνας, που επιτυγχάνεται με ποκίλες οπτικές παραμέτρους -εστίαση, μέγεθος, χρωματικές αντιθέσεις, προοπτική, παρουσία λεπτομερειών ή πολιτισμικών συμβόλων- δια των οποίων ο θεατής οικειώνεται τον ρυθμό της εικόνας, ή με όρους αισθητικής, την αρμονική δηλαδή συνύπαρξη των στοιχείων (οπ.π:202). Ενδεικτικά γνωρίσματα στο εξώφυλλο είναι το μεγαλύτερο μέγεθος της λέξης «ΙΣΤΟΡΙΑ», συγκριτικά με το Εικονογραφημένη, αποτελώντας ταυτοτικό γνώρισμα του περιοδικού ή το μέγεθος του πλάνου για τα εικονιζόμενα πρόσωπα. Ανάλογα λειτουργούν η αισθητική παρουσία και οι σημειωτικές πτυχές κίτρινου και κόκκινου (Kauppinen-Räsänen & Jauffret, 2018) στη δημιουργία των πλαισίων και η αξιοποίηση χρωματικής παλέτας αντίστοιχης της εποχής του εικονιζόμενου ή της καλλιτεχνικής και πολιτικής οπτικής πρότασης του δημιουργού προς το κοινό (Roberts, 2011).

Αναλυτική παρουσίαση της προσέγγισης

Το πρώτο εξώφυλλο εικονίζει τον Βενιζέλο. Η φωτογραφία αποδίδεται με κάθετη/ ορθογώνια διάταξη. Ο εικονιζόμενος καταλαμβάνει το κεντρικό μέρος του κάδρου, στο φόντο του οποίου η φωτογραφία επαναλαμβάνεται τοποθετημένη δεξιά, πιο ψηλά και πιο αχνά αποδίδοντας βάθος. Η τεχνική της ασπρόμαυρης φωτογραφίας παραπέμπει νατουραλιστικά στη συγκαιρινή του εικονιζόμενου εποχή. Η απεμπλοκή των χρωμάτων ωθεί τον παρατηρητή να εστιάσει στο πρόσωπο, στους όγκους, στις γραμμές και το κοντράστ, ενώ η κλίμακα του γκρι δίνει αύρα διαχρονικότητας και σημαντικότητας (Μάρκου, 2014). Το μεσαίο πλάνο δημιουργεί μακρινή προσωπική σχέση (Kress & van Leeuwen, 2006:125), ενώ η γωνία λήψης με το σώμα του Βενιζέλου στραμμένο στο πλάι, αλλά το βλέμμα μετωπικά εστιασμένο στον θεατή αναπτύσσει μια διάδραση μαζί του, προκαλεί αισθήματα ανάμειξης απαιτώντας τη συμμετοχή του (όπ.π.:117-118). Ο υπέρτιτλος «ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ BENIZEΛΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΘΝΙΚΟ ΔΙΧΑΣΜΟ “ΣΤΟ Ι-ΔΙΩΝΥΜΟ”» αναφέρεται σε δύο ιστορικά εθνικά γεγονότα: στη διαφωνία Βενιζέλου-βασιλιά Κωνσταντίνου για τη συμμετοχή ή μη της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1915-17, και στην ψήφιση του νόμου «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», στα 1929. Η ιστορική εννοιολόγηση του τίτλου, περιλαμβάνει πραγματιστικό λόγο με τέσσερα ουσιαστικά (δύο συνθέτουν το ονοματεπώνυμο, το επόμενο, «διχασμός», είναι αρνητικά

φορτισμένο, το τελευταίο αποτελεί νομικό/ πολιτικό όρο), ενώ το μοναδικό επίθετο προσδιορίζει το είδος του διχασμού.

Συνδυάζοντας τα δεδομένα εικόνας-κειμένου δημιουργείται η αίσθηση μιας εθνικής ιστοριογραφικής, εντός της οποίας η εικονιζόμενη προσωπικότητα κινείται μάλλον αντισφαίρικα. Το μάτι του παρατηρητή εισάγεται στην εικόνα από το κάτω αριστερό τέταρτο της χρυσής τομής και ακολουθώντας φυσική κίνηση καταλήγει αχνά στη σφαίρα του ιδανικού στο, υπό αναθεώρηση, παλαιό πορτρέτο πάνω δεξιά για να καταλήξει στο κεντρικό, ρεαλιστικό. Η αφηγηματική ευρηματικότητα έγκειται στη χρονολογική οριοθέτηση του διαστήματος μεταξύ των δύο ιστορικών γεγονότων. Η συγκριτική αναφορά τους θεσπίζει την αφήγηση ως απάντηση σε ένα υπόρρητο «τι συνέβη», αναπτύσσοντας έτσι τη δυνατότητα νέων αφηγήσεων, που σηματοδοτούν τη μοντέρνα γλωσσική στροφή της ιστοριογράφησης (Iggers, 1996:31).

Το δεύτερο εξώφυλλο περιέχει μια εικόνα/αφίσα του Λένιν. Εικονίζεται, με μεσαίο πλάνο εξωτερικού χώρου, αριστερά στο κάδρο, πολύ ψηλότερα από το αμυδρά διακρινόμενο συγκεντρωμένο πλήθος, με τη ρωσική σημαία να καλύπτει μέρος του κορμού. Κοιτάζει ευθεία μπροστά, ενώ το σώμα γέρνει προς τα εμπρός δίδοντας αίσθηση κίνησης, που ενισχύεται από το δεξί χέρι και τον κυματισμό των σημαιών. Η χρωματικά ισχυρή εικόνα, με κυριαρχία του κόκκινου και αποχρώσεις πράσινου και γαλάζιου στο φόντο, «σαν πιο αληθοφανής από την ασπρόμαυρη, έχει στενότερη σχέση με την αποτύπωση του πραγματικού και πολύ μεγαλύτερη αφηγηματική ικανότητα» (ΡΙΒΕΛΛΗΣ, 2010). Η εσωαφηγηματική αναπαράσταση υποβάλλεται και από τη γωνία περίπου 45 μοιρών, που ο θεατής αντικρίζει την εικόνα (Kress & Van Leeuwen, 2006:136) και από τα βλέμματα των εικονιζόμενων, που δεν είναι στραμμένα στον θεατή. Έτσι τα αναπαριστώμενα της εικόνας «προσφέρονται» ως πληροφορίες, ως αντικείμενα ενατένισης μεταβαλλόμενα σε αντικείμενα μελέτης (όπ.π.:119). Ο υπέρτιτλος «ΡΩΣΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ-100 ΧΡΟΝΙΑ» αφορά στα γεγονότα που εκτυλίχτηκαν στη Ρωσία το 1917, όταν η επανάσταση, με ηγέτη τον εικονιζόμενο, τερμάτισε την επί αιώνων Τσαρική διακυβέρνηση και εγκαθιδρύθηκε ο Κομμουνισμός. Η ιστορική εννοιολόγηση του τίτλου αποδίδεται πραγματιστικά: ένα ουσιαστικό προσδιοριζόμενο από επίθετο αποδίδει την εθνική υπόσταση και ένα δεύτερο ουσιαστικό προσδιοριζόμενο από αριθμητικό τη χρονική ευρύτητα.

Συνδυάζοντας τα δεδομένα εικόνας-κειμένου προκύπτει η δυνατότητα θεώρησης υπό χρονική απόσταση ενός ιστορικού-παγκόσμιου γεγονότος. Ο θεατής αντιλαμβάνεται τον εικονιζόμενο ως προσωπικότητα ισχυρή, που κινητοποιεί τους ομοεθνείς, αφού η χαμηλή γωνία λήψης τον καθιστά επιβλητικό, τονίζοντας την αίσθηση υπεροχής και θριάμβου (όπ.π.:140), ενώ η τοποθέτησή του στον περισσότερο από τον αριστερό οριζόντιο άξονα και μέρος του πάνω κάθετου τον αναδεικνύει σε ιδανικό-ρεαλιστικό πρωταγωνιστή (όπ.π.:179-188) της γεγονοτικής αυτής εξιστόρησης ενέχοντας ιδεολογικές σημάνσεις (Κατσάρι στο Σκαρπέλος, 2000:74). Η ιδεολογική νοηματοδότηση επικουρείται από τη χρήση συμβόλων (αστέρι, σφυροδρέπανο) και την κυριαρχία του

κόκκινου, που διαμορφώνουν έναν εθνικά προσδιορισμένο «πυρήνα διαλόγου» (Altini & al., 2019:174). Η χρονική αποστασιοποίηση των εκατό χρόνων από τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου γεγονότος και οι ιστορικές/πολιτικές μεταγενέστερες μεταβολές επιτρέπουν την ανάδειξη αναθεωρήσεων και νέων αφηγήσεων ως μοντέρνα μορφή ιστοριογράφησης.

Στη φωτογραφία του τρίτου εξώφυλλου, ο πολιτικός εικονίζεται στον εσωτερικό χώρο του γραφείου του, φορώντας τυπική, επίσημη, επαγγελματική ενδυμασία. Η εικόνα αποτυπώνει ρεαλιστικά τον χώρο εργασίας με τον εικονιζόμενο πολιτικό ως γραφειοκράτη (Burke, 2003:69) να κρατά τα γυαλιά, να μελετά με προσήλωση κάποιο έγγραφο. Τα χέρια ακουμπούν στο γραφείο, στο οποίο υπάρχουν μαύρο δερμάτινο work-σουμέν και εξοπλισμός γραφικής ύλης σε μαρμάρινες βάσεις. Το φόντο της εικόνας συνθέτει καστανού χρώματος ξύλινη επένδυση τοιχοποιίας. Η προσωπογραφία, τοποθετημένη στον αριστερό άξονα της ήδη οικείας πληροφόρησης, σε μέσο κοντινό πλάνο αναπτύσσει μια μακρινή προσωπική σχέση (Kress & van Leeuwen, 2006:125) με τους θεατές, που την ατενίζουν ως αντικείμενο μελέτης λόγω της πλάγιας γωνίας λήψης (όπ.π.:119). Ο υπέρτιτλος «ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ-ΑΦΙΕΡΩΜΑ» αναφέρεται στην κομβική πολιτική παρουσία του ηγέτη που διετέλεσε τέσσερις φορές Πρωθυπουργός και δύο φορές Πρόεδρος της Δημοκρατίας. Η εννοιολόγηση αποτελείται από τρία ουσιαστικά, δύο κύρια που συνθέτουν το ονοματεπώνυμο και ένα ακόμη που προσδιορίζει τη θεματική εστία του τεύχους, στοιχεία που διαμορφώνουν πραγματιστική εκφορά λόγου.

Συνδυάζοντας εικόνα και υπέρτιτλο διακρίνεται το ενδιαφέρον για την προσέγγιση μιας εθνικής ιστορικής πολιτικής φυσιογνωμίας. Ο θεατής αναγνωρίζει στα αριστερά του κάδρου έναν πολιτικό οικείο στην εθνική μνήμη, εισπράττει με την πλάγια γωνία λήψης την επιβλητικότητά του (όπ.π.:140) και τη σοβαρότητα και στιβαρότητα της προσωπικότητας με την σύμβαση του επαγγελματικού χώρου και τις χρωματικές επιλογές, οι οποίες προκρίνουν «μια αισθητική λειτουργία που προκύπτει από τη συμπαράθεση των χρωμάτων και τα αναδυόμενα νοήματα, τα οποία οφείλονται στη συμβολική τους φόρτιση» (Σκαρπέλος, 2000:70). Η οπτική αφηγηματολογία αναπτύσσεται έτσι την επώνυμη, ηγεμονική, ανδρική παραδοσιακή ιστοριογράφηση.

Στο τέταρτο εξώφυλλο εικονίζεται ο Ενβέρ (Εμβέρ) Χότζα σε αστικό εξωτερικό χώρο καταλαμβάνοντας κυρίως τον αριστερό οριζόντιο άξονα της φωτογραφίας σε στοίχιση με πολυώροφο κτίριο στο βάθος του φόντου, την πρόσοψη του οποίου κοσμούν κόκκινες σημαίες. Προηγείται μιας ομάδας ακολούθων που χειροκροτούν και από υπερυψωμένο επίπεδο χαιρετίζει χαμογελώντας ένα σύνολο πολιτών, που διαφαίνονται κάτω αριστερά της εικόνας, υπό το βλέμμα ενός άνδρα ευρισκόμενου μεταξύ αυτού και του πλήθους. Το μακρινό πλάνο, που περιέχει όλο το εξωτερικό αστικό περιβάλλον γύρω του, τοποθετεί τον πολιτικό στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κριθεί (Bate, 2009:78) και δημιουργεί μεγάλη δημόσια απόσταση (Kress & van Leeuwen, 2006:125), ενώ η πλάγια γωνία λήψης προσφέρει στον θεατή τη δυνατότητα αυτής της

μελέτης και αξιολόγησης. Ο υπέρτιτλος «Η ΑΛΒΑΝΙΑ ΤΟΥ ΧΟΤΖΑ ΚΑΙ Η ΕΛΛΑΔΑ» αναφέρεται στη σαραντάχρονη διακυβέρνησή του (1944-1985) στην Αλβανία και στη σχέση με τη γειτονική Ελλάδα στο συγκεκριμένο διάστημα. Από τη γλωσσική ανάλυση του κειμένου προκύπτει πραγματιστικός λόγος με τρία ουσιαστικά, εκ των οποίων τα δύο εθνώνυμα, ένα τρίτο, που προσδιορίζει ως γενική κτητική το πρώτο και συνιστά επώνυμο και τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και.

Συνδυάζοντας εικόνα και υπέρτιτλο παράγονται ιστορικές θεματικές, όπως πρόσωπα, τόποι, διακρατικές σχέσεις. Η «σκηνοθετική» οπτική αφηγηματολογία εστιάζει στην κυριαρχική παρουσία του Χότζα. Από τη μία μεριά το μακρινό πλάνο συνδέεται με την εποπτεία παραπέμποντας σε εξουσιαστικές πρακτικές, όπως η κατάδειξη της αντικειμενικότητας (όπ.π.:130-135). Το αστικό τοπίο με το εμβληματικό και φέρον σημαία του κόμματος κτίριο, υπαινίσσεται μια ανελικτική εθνική πορεία, που ο ηγέτης επικοινωνεί ως προσωπικό επίτευγμα, αφού τα πορτρέτα ηγετών συνιστούν είδος ειδικής «θεατρικής» παράστασης, καλλιεργούν κοινωνικές ψευδαισθήσεις, δεν αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα (Burke, 2003:28). Από την άλλη η υπερύψωση, ο χαιρετισμός, το επιδοκιμαστικό χειροκρότημα των ακολούθων είναι φορτισμένα με συμβολικό νόημα (όπ.π.:25,60; Kress & Van Leeuwen, 2006:118) αποδίδοντας την μεταξύ τους αυστηρή τυπικότητα και κοινωνική απόσταση. Ανάλογες θεωρήσεις μπορούν να ιδωθούν και στον συνοδευτικό τίτλο. Μολονότι ο συμπλεκτικός σύνδεσμος συνδέει όμοιους όρους, στην προκειμένη περίπτωση το δεύτερο μέρος περιέχοντας μόνο το εθνώνυμο παραπέμπει σε μια κριτική θεώρηση ή αναθεώρηση πτυχών της σχέσης εκφράζοντας μια μοντέρνα ιστοριογραφική οπτική.

Το πέμπτο εξώφυλλο αφορά δύο Τούρκους πολιτικούς, τον Ατατούρκ και τον Ερντογάν εστιάζοντας στον δεύτερο, που καταλαμβάνει όλο σχεδόν τον δεξιό οριζόντιο άξονα της νέας πληροφορίας. Αντίστοιχα αριστερά εμφανίζεται σε θολό φόντο και με τούρκικη σημαία εμπρός του, ο Ατατούρκ, ως ήδη γνωστός (όπ.π.:179-181), που εικονίζεται σε μεσαίο μακρινό πλάνο με γωνία λήψης πλάγια προς τον θεατή ως αντικείμενο παρατήρησης και βλέμμα στραμμένο στον σύγχρονο πολιτικό. ο τελευταίος αποτυπώνεται σε πλάνο κοντινό, μετωπικό, καθιστώντας τον θεατή μέρος της σκηνικής παρουσίας του (Bate, 2009:75). Η βλεμματική απεύθυνσή του στους θεατές ενεργοποιεί συναισθήματα δημιουργώντας μια οπτική/ιστορική επαφή μαζί τους (όπ.π.:117-118). Ο υπέρτιτλος «ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΤΑΤΟΥΡΚ ΣΤΟΝ ΕΡΝΤΟΓΑΝ, ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ» αναφέρεται στους δύο πολιτικούς, τον πρώτο πρόεδρο της τουρκικής Δημοκρατίας Μουσταφά Κεμάλ Ατατούρκ και τον τωρινό, Ρετζέπ Ερντογάν και στις ελληνοτουρκικές σχέσεις που αναπτύσσονται στις δύο προεδρίες αντίστοιχα. Η ιστορική εννοιολόγηση του τίτλου, που περιλαμβάνει τρία ουσιαστικά, από τα οποία τα δύο είναι τα επώνυμα, και ένα επίθετο που προσδιορίζει το τρίτο ουσιαστικό δηλώνοντας εθνικά τη διμερή αυτή σχέση, εκφράζεται με πραγματιστικό λόγο.

Συνδυάζοντας τα δεδομένα εικόνας-κειμένου είναι εφικτή μια σύγκριση. Η πολιτική του Ατατούρκ, αναφαινόμενη από το βάθος αριστερά συνιστά ήδη μια δεδομένη

ιστορική μνήμη, μια οικειοποιημένη πρόσβαση στο παρελθόν, ενώ του συγκαιρινού ηγέτη τοποθετείται στον χώρο του, υπό διερεύνηση, νέου πεδίου. Η τοποθέτηση του Ερντογάν στο προσκήνιο του πλαισίου αποδίδει και την προτεραιότητα του οπτικού μηνύματος (Bate, 2009:78), δηλαδή προσδιορίζει ποια πολιτική οφείλουν να αντιληφθούν οι θεατές της φωτογραφικής αναπαράστασης αξιοποιώντας τις οπτικές σημάνσεις του πορτρέτου, ως επίκαιρη αλλά και ως σημαντική (όπ.π.:75). Έτσι οι ελληνοτουρκικές σχέσεις δεν μελετώνται στο χρονικό εύρος των δύο προεδριών, αλλά οι πολιτικοί αυτοί άνδρες αποτελούν τους ιστορικούς πόλους της σύγκρισης υποδηλώνοντας διαφορετικές πεποιθήσεις για τις διμερείς σχέσεις και σημαίνοντας την εξύφανση νέας ή νέων αφηγήσεων στο επίπεδο της μοντέρνας ιστοριογραφίας.

Επίλογος

Τα εξώφυλλα ενός περιοδικού δημόσιας ιστορίας απευθύνονται στη συλλογική κυρίως μνήμη, είτε στην επικοινωνιακή είτε στην πολιτιστική της πτυχή, που ενεργοποιείται, όταν συντίθενται από πολιτικά πορτρέτα, που είναι «οικεία» ως «αναπαραστάσεις». Το πορτρέτο, και δη το πολιτικό, συνδέει το άτομο με το πολιτισμικό του περιβάλλον και την κυρίαρχη αισθητική, αναπαράγει δηλαδή ιδεολογία (όπ.π.:15,78), άρα η σύνθεση των σκηνοθετικών του «λεπτομερειών» υπακούει στην παραπάνω λογική. Αν και η συλλογική μνήμη έχει συνδεθεί με την ιδεολογική και πολιτική εκμετάλλευση, στο περιορισμένο εξεταζόμενο δείγμα διαφαίνεται μια τάση διακειμενικότητας, μια κριτική και λιγότερο μιμητική αποδοχή της. Συγκεκριμένα, τα προσωποκεντρικά εξώφυλλα, ως κάτι περισσότερο από απλή εικόνα (όπ.π.:67), εντάσσουν τους πολιτικούς στο ρεαλιστικό πλαίσιο της εποχής τους, που προσφέρεται για οπτική διερεύνηση. Στα τρία εξώφυλλα οι πολιτικοί τοποθετούνται ως αντικείμενα μελέτης, στα δύο απαιτείται εμπλοκή/ταύτιση του αναγνώστη, αλλά σε όλα η εικόνα συναρτάται με το συνοδευτικό τίτλο. Στο εξεταζόμενο υλικό 14 ουσιαστικά και 3 επίθετα αναδεικνύουν δομικές ιστορικές έννοιες: προσώπων, χρόνου, χώρου και αιτιότητας αποδίδοντας βαρύτητα στην ιστορική γνώση. Όμως ο συνδυασμός των λέξεων στον συνταγματικό άξονα διανοίγει «μονοπάτια» νέων αφηγήσεων. Αν και οι διαφορές των ιστοριογραφικών ρευμάτων παραμένουν λεπτές, διακρίνεται, μέσω της σημειωτικής-ερμηνευτικής προσέγγισης στα εικονοκείμενα, η συμπερίληψη διαφορετικών ερμηνευτικών εκδοχών επιτρέποντας να αναδυθεί η σύμπλευση με τη μοντέρνα ιστοριογραφική προσέγγιση.

Βιβλιογραφία

- Altini, T., Triantafyllidou, T., Tamoutselis, N. & Vamvakidou, I. (2019). Soviet Posters from Sergo Gregorian Posters Collection (1918-1921): Political Ideology and Historical Analysis. *Journal of Social and Political Sciences*, 2 (1), 167-177.
- Andreou, A., Kakouriotis, S., Kokkinos, G., Lemonidou, E., Papandreou, Z. και Paschaloudi, E. (epim.) (2015). *I dimosia istoria stin Ellada: chriseis kai katachriseis tis istorias*. Athina: Epikentro.

- Barry, S. A. M. (1997). *Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication*. New York: State University of New York Press.
- Barthes R. (2007). *Eikona – Mousiki – Keimeno*. G. Spanos (mtfr). Athina: Plethron.
- Bate, D. (2009). *Photography: The Key Concepts*. Oxford, New York: Berg.
- Berger, J. (1986). *I Eikona kai to Vlemma*. Z. Kontaritou (mtfr.). Athina: Odysseas.
- Bourdieu, P. (2004). *I Diakrisi – koinoniki kritiki tis kalaisthitis krisi*. K. Kapsampeli (mtfr). Athina: Patakis.
- Bregianni, K. (2008). *Istoria kai Istoriografia: Neoteres Prosengiseis*. Patra: E.A.P.
- Burke, P. (2003). *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion books.
- Chandler, D. (1998). *Simeiotiki gia Archaios*. M. Konstantopoulou (mtfr.). Daniel Chandler.
- Corner, J. (2001). Epanektimisi tis proslipsis: Stochoi, ennoies kai methodoi. Sto J. Curran, & M. Gurevitch (Epim.), *MME kai Koinonia*, 393-426. Athina: Patakis.
- Flaiser, Ch. (2008). *Oi polemoi tis mnimis. O V' Pagkosmios Polemos sti Dimosia Istoria*. Athina: Nefeli.
- Iggers, G. (1995). *Nees katefthynseis stin evropaiki istoriografia*. V. Oikonomidis (mtfr). Athina: Gnosi.
- Kapantzis, N. (2016) Paul Ricoeur, visual hermeneutics and political science: an 'in-compatible relation'? *for(e)dialogue Department of Media and Communication* 1 (1), 15-26.
- Kapsomenos, E.G. (2003). *Afigimatologia: Theoria kai methodoi analysis tis afigimatikis pezografias*. Athina : Patakis.
- Kauppinen-Räsänen, H. and Jauffret, M-N.(2018). Using colour semiotics to explore colour meanings. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 21(1), 101-117.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

- Littlejohn, W.S. & Fosh, K.A. (2012). *Theories Anthropinis Epikoinonias*. A. Gardikiotis (epim.), Ch. Lymperopoulou (met.). Athina: Pedio
- Markou, Th. (2014). *Portrait se aspromavro plano*. Anasyromeno apo <https://www.photo.gr/know-how/portreto-se-am/>.
- Pleios, G. (2001). *O logos tis eikonas. Ideologia kai politiki*. Athina: Papazisis.
- Politis, P. (2006). Egkyklopaidiko Limma «Afigisi». *Sto Lexiko Oron tis Pylis gia tin elliniki glossa*. Thessaloniki, KEG.
- Popp, S. (2015). Popular history magazines between transmission of knowledge and entertainment - some theoretical remarks. In Popp, S., Schumann, J. & Hannig, M. (ed). *Commercialized History: Popular History Magazines in Europe*, (pp 15). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition
- Ricœur, P. (2013). *I mnimi, i istoria, i lithi*. X. Komninos (mtfr.). Athina: Indiktos.
- Rivellis, P. (1997). «To tetragono kadro kai i kallitechniki fotografia». *Fotografiko Eidolo* 2, 22-27.
- Rivellis, P. (2001). O chronos stoicheio taftotitas tis fotografias. *Fotografiko Eidolo* 13, 17-19.
- Rivellis, P. (2010). *I aspromavri fotografia stin psifiaki epochi*. Anasyromeno apo <https://www.rivellis.gr/articles/item/718>
- Roberts, B. (2011). Photographic Portraits: Narrative and Memory. Forum: *Qualitative Social Research* 12(2).
- Sayer, F. (2015). *Public History: a practical guide*. London: Bloomsbury.
- Sifaki, E. (2015). Optiki epikoinonia kai technes: Ena paradeigma analysis optikou schediasmou. Sto M. A. Pourkos (Epim.), *Vioma kai vasismenes stin techni poi-otikes methodoi erevnas*, 228-244. Athina: Nisides.
- Skarpelos, G. (2000). *Istoriki mnimi kai ellinikotita sta komiks*. Athina: Kritiki.
- Sontag, S. (1993). *Peri Fotografias*. I. Papaioannou. (mtfr). Athina: Fotografos.

Ο εθισμός των μαθητών/τριών σε διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια

Αντωνάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το ζήτημα του εθισμού των μαθητών/τριών στα ηλεκτρονικά παιχνίδια του διαδικτύου. Για το σκοπό της εργασίας η ανάλυση της δομείται σε δυο ενότητες: Στην πρώτη ενότητα δίνεται η έννοια των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, με αναφορά στον ορισμό τους και στις κατηγορίες τους, σε βασικά ιστορικά στοιχεία, καθώς και σε στατιστικά και οικονομικά δεδομένα. Στη δεύτερη ενότητα, αναλύεται το θέμα του εθισμού των μαθητών/τριών σε αυτά, κάνοντας λόγο για την οριοθέτηση του, τις αιτίες, τα συμπτώματα, τις συνέπειες και την αντιμετώπιση. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα από την παραπάνω ανάλυση.

Λέξεις – Κλειδιά: εθισμός, ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο, μαθητές/τριες.

Students' addiction to online computer games

Antonakis Emmanouil, M.Sc.

Abstract

This paper presents the issue of students' addiction to online computer games. For the purpose of the thesis, its analysis is structured in two sections: The first section gives the concept of computer games, with reference to their definition and categories, basic historical data, as well as statistical and economic data. In the second section, the issue of students' addiction to them is analyzed, talking about its definition, causes, symptoms, consequences and treatment. The work concludes with the conclusions from the above analysis.

Key-Words: addiction, computer games, internet, students.

Εισαγωγή

Τα παιχνίδια στο διαδίκτυο είναι οι πιο δημοφιλείς μέθοδοι διασκέδασης στις σύγχρονες κοινωνίες και παίζονται από μια ποικιλία ανθρώπων σε διαφορετικές ηλικίες, προκαλώντας συχνά εθισμό, ιδίως στους/στις εφήβους/βες. Ο λόγος είναι διότι τα άτομα κάνουν τα πάντα για να φθάσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο του παιχνιδιού, εξαιτίας της αντιπαλότητας και απορροφώνται στο παιχνίδι τόσο πολύ αποκόπτουν την επαφή τους με το γύρω περιβάλλον τους. Η ανάπτυξη των παιχνιδιών αυτών αποτελεί μεγάλη απειλή για τους νέους/ές και τους/τις εφήβους/βες και μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογικές διαταραχές και κατάθλιψη. Ενώ σε προηγούμενες εποχές, τα παιδιά συμμετείχαν παίζοντας με άλλα παιδιά, σήμερα περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, με την υπερβολική χρήση να προκαλεί ποικίλα ψυχικά, σωματικά και κοινωνικά προβλήματα.

Αυτές οι επιδράσεις διεγείρουν τον θυμό και τη βία, την κοινωνική απομόνωση, ενώ μερικοί παίκτες ανησυχούν περισσότερο για τις αλληλεπιδράσεις τους στο παιχνίδι παρά για την ευρύτερη ζωή τους, μπορούν να παίξουν πολλές ώρες την ημέρα, παραμελώντας την προσωπική υγιεινή, τα μαθήματα στο σχολείο, χάνουν βάρος ή γίνονται παχύσαρκοι, διαταράσσονται τα μοτίβα ύπνου, αποφεύγουν κοινωνικές σχέσεις με φίλους ή ψεύδονται για το πόσο χρόνο ξοδεύουν παίζοντας τέτοια παιχνίδια (Grüsser, Thalemann & Griffiths, 2007). Οι ψυχολόγοι και οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας εστιάζουν τις έρευνες τους στις επιπτώσεις αυτών των παιχνιδιών στους μαθητές, λόγω της αυξανόμενης επικράτησης του φαινομένου και των σοβαρών επιπτώσεων που προκαλεί (Zamani, Chashmi & Hedayati, 2009).

Η έννοια των ηλεκτρονικών παιχνιδιών

Οριοθέτηση / κατηγορίες

Το ηλεκτρονικό παιχνίδι είναι το παιχνίδι που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του χρήστη με ένα περιβάλλον εργασίας, μέσα από τη δημιουργία οπτικής ανάδρασης σε μια συσκευή όπως μια οθόνη αφής, ακουστικά εικονικής πραγματικότητας ή τηλεόραση. Τα ηλεκτρονικά συστήματα που χρησιμοποιούνται για την αναπαραγωγή των εν λόγω παιχνιδιών ονομάζονται πλατφόρμες.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την κύρια λειτουργία τους, δηλαδή αν το παιχνίδι αναπτύχθηκε αρχικά ως ένα παιχνίδι για ψυχαγωγία, ένα παιχνίδι για μάθηση κ.α. Για παράδειγμα, τα ψηφιακά εμπορικά παιχνίδια (όπως τα Mario Brothers και Grand Theft Auto) αναπτύχθηκαν κυρίως για διασκέδαση και ψυχαγωγία, ενώ στη μάθηση εστιάζουν τα λεγόμενα games-based learning (GBL) (παιχνίδια βασισμένα στη μάθηση). Μερικοί από τους πιο γνωστούς τύπους ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι παιχνίδια δράσης, στρατηγικής, προσομοίωσης, περιπέτειας, ρόλων, αθλητικών, παζλ κ.α. (Connolly, Boyle, Hainey, McArthur & Boyle, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες τα παιχνίδια αυτά έχουν αντικαταστήσει σημαντικά τα παραδοσιακά παιχνίδια ως ψυχαγωγικές δραστηριότητες και έχουν έντονη μετασχηματιστική επίπτωση στο πώς περνάει το άτομο τον ελεύθερο χρόνο του. Η διαθεσιμότητα νέων κονσολών, πλατφορμών και τεχνολογιών παιχνιδιών, αλλά και οι άπειρες δυνατότητες του διαδικτύου, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες σε αυτήν τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη.

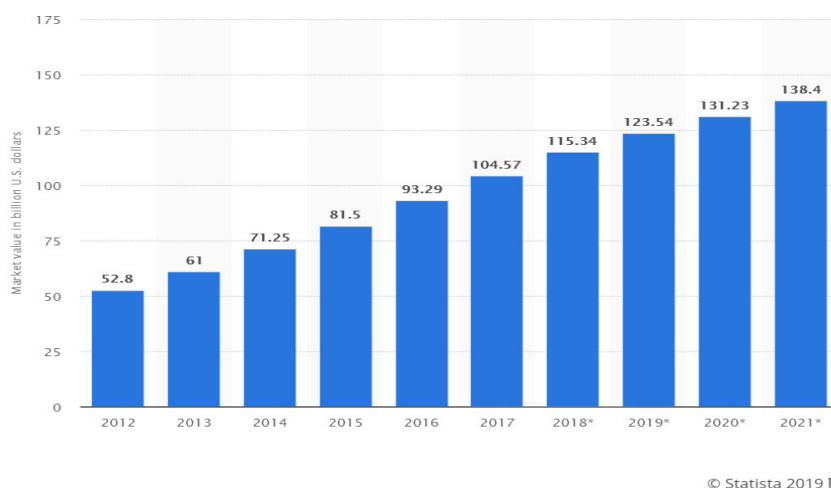
Ιστορικά στοιχεία

Το πρώτο παιχνίδι υπολογιστή δημιουργήθηκε πιθανώς το 1952. Ωστόσο, το πραγματικό πρώτο διαδραστικό παιχνίδι υπολογιστή ήταν, όπως υποστηρίζεται από τους περισσότερους, το Tennis for Two, το οποίο αναπτύχθηκε το 1958 από τον πυρηνικό φυσικό William Higginbotham. Το παιχνίδι αυτό προοριζόταν να διδάξει τους παίκτες για τις επιπτώσεις της βαρύτητας.

Το πρώτο παιχνίδι - μηχανήμα που διαφημίστηκε επίσημα, ήταν το Computer Space, το 1971, σημειώνοντας μεγάλες πωλήσεις σε όλον τον κόσμο. Με την εμφάνιση του προσωπικού υπολογιστή και των κονσολών, οι εταιρίες βιντεοπαιχνιδιών άρχισαν να εντείνουν το ενδιαφέρον τους στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, δημιουργώντας δημοφιλείς κονσόλες όπως το PlayStation της Sony και το NES της Nintendo.

Στατιστικά / Οικονομικά Στοιχεία

Σήμερα, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν μια παγκόσμια βιομηχανία ύψους 115.000.000.000 δολαρίων ΗΠΑ (2018) και η αγορά αναμένεται να ξεπεράσει σε έσοδα τα 138.000.000.000 δολάρια ΗΠΑ το 2021 (διάγραμμα 1), με τις εταιρίες διεθνώς να προσφέρουν ένα συνεχώς διευρυμένο φάσμα πλατφορμών, από τα συστήματα arcade, μέχρι τις οικιακές κονσόλες, τις φορητές κονσόλες και τις κινητές συσκευές (Statista, 2019).

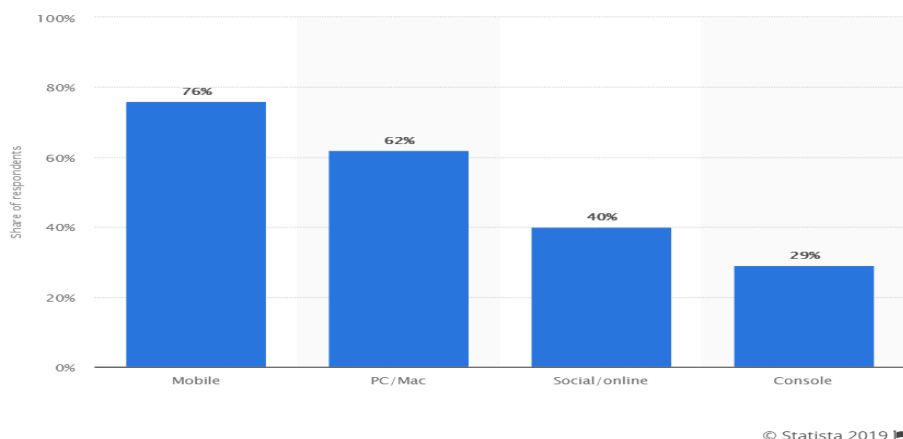


Διάγραμμα 1.

Αξία της παγκόσμιας αγοράς βιντεοπαιχνιδιών από το 2012 έως το 2021
(σε δισεκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ)

Πηγή: Statista (2019)

Αναφορικά με τις προτιμώμενες πλατφόρμες ηλεκτρονικών παιχνιδιών διεθνώς, το 29% των εταιρειών του κλάδου δήλωσαν ότι οι πελάτες τους προτιμούν να παίζουν παιχνίδια κονσόλας, ενώ το 40% προτιμούν το διαδικτυακό παιχνίδι, το 62% σε PC/ Mac και το 76% σε κινητά (διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2.

Προτιμήσεις σε πλατφόρμες gaming σύμφωνα με τις εταιρείες ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε όλο τον κόσμο (Αύγουστος 2016)

Πηγή: Statista (2019)

Εθισμός των μαθητών/τριών σε διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια

Οριοθέτηση

Τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως το διαδίκτυο για να παίζουν παιχνίδια, να ολοκληρώνουν σχολικές εργασίες μέσω της αναζήτησης πληροφοριών, να στέλνουν/λαμβάνουν e-mails και να επικοινωνούν με τους φίλους τους. Η υπερβολική χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας που ανυπομονούν να μάθουν τα πάντα για τις τεχνολογικές εξελίξεις- έχει αρνητικό αποτέλεσμα στην ψυχολογική, σωματική, ακαδημαϊκή επιτυχία τους (Kubey, Lavin, & Barrow, 2001). Ο εθισμός στα διαδικτυακά παιχνίδια είναι ένα σημαντικό ζήτημα της σημερινής εποχής που σχετίζεται με τον υπολογιστή και αφορά την υπερβολική ή ψυχαναγκαστική χρήση των εν λόγω παιχνιδιών (Kim et al., 2006). Ο εθισμός τονίζεται ανάμεσα στις αρνητικές επιπτώσεις του διαδικτυακά παιχνιδιού από τους ερευνητές (Griffiths & Davies, 2002).

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα επίπεδα εθισμού στα διαδικτυακά παιχνίδια είναι υψηλότερα στα αγόρια από τα κορίτσια. Είναι επίσης υψηλότερα για τους μαθητές που βρίσκονται σε υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στο μέσο και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όπως και είναι υψηλότερα για τους μαθητές που έχουν υπολογιστή στο σπίτι τους (Horzum, 2011).

Σύμφωνα με την οριοθέτηση που παρέχει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η διαταραχή «Gaming disorder» (11^η έκδοση Διεθνούς Ταξινόμησης Ασθενειών (ICD-11) αποτελεί ένα μοτίβο της συμπεριφοράς gaming («ψηφιακό παιχνίδι» ή «βίντεο-gaming») που χαρακτηρίζεται από εξασθενημένο έλεγχο επί των παιχνιδιών αυτών, αυξάνοντας την προτεραιότητα που δίνεται στο gaming έναντι άλλων καθημερινών

δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, και από τη συνέχιση ή την κλιμάκωση της χρήσης των παιχνιδιών αυτών παρά την εμφάνιση αρνητικών συνεπειών. Για να διαγνωστεί η διαταραχή, το μοτίβο της συμπεριφοράς πρέπει να έχει επαρκή σοβαρότητα ώστε να έχει ως αποτέλεσμα σημαντική απομείωση σε προσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς ή άλλους σημαντικούς τομείς λειτουργίας και συνήθως γίνεται εμφανής για τουλάχιστον 12 μήνες (World Health Organization, 2018).

Αιτίες

Τα διαδικτυακά παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί για να είναι εθιστικά και να προσφέρουν καθηλωτικές εμπειρίες, σε σημείο που είναι εύκολο να παίξει ένα άτομο για ώρες χωρίς καν να παρατηρήσει την αίσθηση του χρόνου που περνά. Συνεπώς, η ίδια η αγορά είναι υπεύθυνη για την εθιστικότητα που προκαλούν τα παιχνίδια αυτά, στο βωμό του κέρδους.

Συνάμα, η υπερβολική κοινωνική δικτύωση των εφήβων μπορεί να είναι μία από τις κύριες αιτίες του εθισμού τους στα εν λόγω παιχνίδια (Zhan & Chan, 2012). Η κοινωνική αλληλεπίδραση στα διαδικτυακά παιχνίδια παρέχει ένα κανάλι για τους / τις νέους / ες για να δημιουργήσουν ισχυρές φιλίες και συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ τους.

Τα παιχνίδια αυτά παρέχουν επίσης χώρους επικοινωνίας και εργαλεία για τη διευκόλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παικτών. Πολλά από αυτά τα παιχνίδια περιλαμβάνουν εικονικές ρυθμίσεις (π.χ. πεδίο μάχης) όπου οι παίκτες συναντιούνται ή μιλούν. Απώτερος σκοπός είναι να διασφαλιστεί ότι το παιχνίδι θα έχει πιστούς ακόλουθους (Choi and Kim, 2004).

Ο εθισμός στα διαδικτυακά παιχνίδια μπορεί να επηρεαστεί και από το πραγματικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ένας έφηβος μπορεί να είναι πιθανότερο να συμμετάσχει σε ηλεκτρονικά παιχνίδια αν οι στενοί φίλοι του έχουν εμμονή με αυτά (Jung et al., 2005).

Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας για τον εθισμό στα διαδικτυακά παιχνίδια, όπου συνήθως οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εφήβων και η ανεπαρκής γονική επίβλεψη μπορεί να σχετίζονται θετικά με τον εθισμό στα ηλεκτρονικά παιχνίδια μεταξύ των εφήβων (Yen et al., 2007).

Συμπτώματα

Πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι οι εθισμένοι στα διαδικτυακά παιχνίδια μαθητές/τριες παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, κακή ικανότητα επικοινωνίας, απώλεια ενδιαφέροντος για τα μαθήματα και δραστηριότητες εκτός σπιτιού, κοινωνική απόσυρση, ενώ ακόμη λένε συχνά ψέματα στην οικογένειά τους για το πόσο χρόνο παίζουν ηλεκτρονικά, εκφράζουν επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι, δε σταματούν να παίζουν όταν τους ζητηθεί, θέλουν να παίζουν όλο και

περισσότερο, μιλούν μόνο για τα παιχνίδια αυτά και εμφανίζουν συμπτώματα στέρησης λόγω του εθισμού (Grusser et al., 2006; Griffiths, 2010; Young, 2009).

Ακόμη, εμφανίζουν και σωματικά συμπτώματα, όπως μείωση των ωρών ύπνου, ορθοπεδικές ή άλλες δυσκολίες (σκολίωση, παχυσαρκία), πόνοι στα μάτια και στο κεφάλι. παραμέληση προσωπικής υγιεινής κ.α. Φαίνεται λοιπόν πως τα παιδιά και οι έφηβοι/ες με εθισμό στα διαδικτυακά παιχνίδια χαρακτηρίζονται από μια σταδιακή και σταθερή απώλεια της λειτουργικότητάς τους στην καθημερινότητά τους.

Συνέπειες

Μεγάλο μέρος της επιστημονικής έρευνας σχετικά με τον εθισμό στα παιχνίδια στο διαδίκτυο επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που έχουν τα βίαια παιχνίδια ψυχαγωγίας ως προς την επιθετικότητα (Singer & Singer, 2001). Παίζοντας βίαια βιντεοπαιχνίδια τα άτομα αποκτούν αυξημένες επιθετικές σκέψεις, επιθετική συμπεριφορά και αντικοινωνική συμπεριφορά (Anderson, 2004; Anderson & Bushman, 2001).

Έχουν επίσης αναφερθεί και άλλες αρνητικές επιπτώσεις, όπως οι δυσκολίες στη ρύθμιση του χρόνου που δαπανάται παίζοντας παιχνίδια (Ogletree & Drake, 2007), η κοινωνική απομόνωση (Merhi, Faugloire, Flanagan & Stoffregen, 2007) κ.α. Ο εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη των μαθητών από το σχολείο, σε διατάραξη φιλίας και οικογενειακών σχέσεων, σε εκδήλωση νεανικής παραβατικότητας κ.α. (Zhan & Chan, 2012). Έρευνες υποδηλώνουν πως το επίπεδο του εθισμού μαθητών/τριών λυκείου στα παιχνίδια αυτά συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο της κατάθλιψης και του ιδεασμού αυτοκτονίας (Kim et al., 2006).

Μείζονες είναι οι ανησυχίες των ειδικών σχετικά με το χρόνο που δαπανούν οι μαθητές/τριες σε αυτά τα παιχνίδια και τη φύση αυτών των παιχνιδιών, ιδίως όταν τα παιδιά περνούν το χρόνο τους παίζοντας εις βάρος άλλων εκπαιδευτικών-κοινωνικών δραστηριοτήτων και αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου. Οι συνέπειες είναι επιβλαβείς, καθώς τα παιχνίδια υπολογιστών αντικαθιστούν άλλες σπουδαίες δραστηριότητες όπως η μαθητική εργασία, η ανάγνωση, η αθλητική άσκηση κ.α. (Zamani, Kheradmand, Cheshmi, Abedi & Hedayati, 2010).

Ο εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι προκαλεί ψυχικά και κοινωνικά συμπτώματα στον/στη μαθητή/τρια (παιδί και έφηβο). Η κοινωνική ανάπτυξη του επιβραδύνεται σημαντικά, η αυτοπεποίθηση του στην τάξη είναι χαμηλή, το επίπεδο του κοινωνικού του άγχους και η επιθετική συμπεριφορά είναι υψηλά, ενώ η μοναξιά είναι ιδιαίτερα ανησυχητική στους/στις μαθητές/τριες, δεδομένου ότι τα παιδιά των 9 – 10 ετών αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και ο εθισμός αποτρέπει την κοινωνικοποίησή τους (Kök Eren & Örsal, 2018).

Αντιμετώπιση

Ο εθισμός στα διαδικτυακά παιχνίδια αναπτύσσεται σημαντικά ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες σήμερα, με τις συνέπειες του εθισμού να αφορούν ένα εύρος

ψυχοκοινωνικών και σωματικών προβλημάτων. Η θεραπεία για την εξάρτηση από τα παιχνίδια αυτά είναι παρόμοια με αυτή που ακολουθείται για άλλους εθισμούς. Η συμβουλευτική και η τροποποίηση της συμπεριφοράς, εστιάζοντας στην γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, είναι τα κύρια μέσα για τη θεραπεία των εθισμένων παικτών. Συνδυαστικά, η ατομική και η οικογενειακή συμβουλευτική είναι ισχυρά θεραπευτικά εργαλεία για τον/τη μαθητή/τρια που έχει εθιστεί. Ορισμένες παρεμβάσεις θεραπείας ενσωματώνουν φαρμακευτική αγωγή στα προγράμματά τους.

Χρειάζεται ελεγχόμενη χρήση και όχι αποχή, καθώς είναι ανέφικτο να αποκοπεί ένας/μία μαθητής/τρια σήμερα από την τεχνολογική πραγματικότητα, δεδομένου ότι το διαδίκτυο έχει εισβάλει στην καθημερινή ζωή όλων και δεν αφήνει πλέον κανέναν αδιάφορο, με τις άπειρες δυνατότητές του (Κούρτη, 2003). Σκοπός είναι η παρέμβαση να βοηθήσει τον/τη μαθητή/τρια με εθισμό να κατανοήσει πώς το παιχνίδι στο διαδίκτυο μπορεί να τον βοηθήσει, αναπτύσσοντας χρήσιμες δεξιότητες (Subrahmanyam & Greenfield, 1994) αλλά και να αξιοποιήσει μια χρήσιμη και ελκυστική μέθοδο μάθησης (de Freitas, 2006), μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια για εκπαιδευτικούς σκοπούς που προωθούν τη δραστήρια και βιωματική μάθηση (Boyle, Connolly & Hailey, 2011).

Συμπεράσματα

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι οι πιο δημοφιλείς μέθοδοι διασκέδασης στις σύγχρονες κοινωνίες. Ωστόσο, η ανάπτυξη τους αποτελεί μεγάλη απειλή για τους/τις νέους/ές και τους/τις εφήβους/βες, προκαλώντας ποικίλα ψυχικά, σωματικά και κοινωνικά προβλήματα.

Ο εθισμός στα παιχνίδια του διαδικτύου είναι ένα σημαντικό ζήτημα της σημερινής εποχής που αφορά την υπερβολική ή ψυχαναγκαστική χρήση των εν λόγω παιχνιδιών. Αποτελεί ένα θέμα που τονίζεται ευρέως από τους ερευνητές αναφορικά με τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική, σωματική, ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, μεγαλύτερο εθισμό στα ηλεκτρονικά παιχνίδια φαίνεται πως έχουν τα αγόρια, οι μαθητές/τριες που βρίσκονται σε υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι μαθητές/τριες που έχουν υπολογιστή στο σπίτι τους.

Ανάμεσα στις αιτίες για την ανάπτυξη του φαινομένου είναι η ίδια η αγορά που σχεδιάζει παιχνίδια τα οποία ενισχύουν την εθιστικότητα (προς όφελος εσόδων), αλλά και η υπερβολική κοινωνική δικτύωση των εφήβων. Συνάμα, τα παιχνίδια αυτά παρέχουν επίσης χώρους επικοινωνίας και εργαλεία για τη διευκόλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παικτών. Ο εθισμός στα διαδικτυακά παιχνίδια μπορεί να επηρεαστεί και από το πραγματικό περιβάλλον, αλλά και από το οικογενειακό.

Τα συμπτώματα είναι συναισθηματικά, ψυχοκοινωνικά και σωματικά συμπτώματα, τα οποία κάνουν εμφανές πως τα παιδιά και οι έφηβοι/βες με εθισμό στα ηλεκτρονικά

παιχνίδια χαρακτηρίζονται από μια σταδιακή και σταθερή απώλεια της λειτουργικότητας τους στην καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά τις συνέπειες, η πλειοψηφία της επιστημονικής έρευνας επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που έχουν τα βίαια παιχνίδια ψυχαγωγίας ως προς την επιθετικότητα και την κοινωνική απομόνωση, ενώ συνάμα ο εθισμός στο ηλεκτρονικό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη των μαθητών/τριών από το σχολείο, σε διατάραξη φιλίας και οικογενειακών σχέσεων, σε εκδήλωση νεανικής παραβατικότητας κ.α. Ακόμη, μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη και ιδεασμό αυτοκτονίας. Οι συνέπειες είναι επιβλαβείς, καθώς τα παιχνίδια υπολογιστών αντικαθιστούν άλλες σπουδαίες δραστηριότητες όπως η μαθητική εργασία, η ανάγνωση, η αθλητική άσκηση κ.α. Η κοινωνική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας μειώνεται σημαντικά, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση στην τάξη, υψηλό κοινωνικό άγχος και επιθετική συμπεριφορά, ενώ η μοναξιά είναι ιδιαίτερα ανησυχητική σε μια φάση της ζωής τους που η κοινωνικοποίηση έχει σπουδαίο ρόλο.

Η θεραπεία για την εξάρτηση από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι παρόμοια με αυτή που ακολουθείται για άλλους εθισμούς. Η συμβουλευτική και η τροποποίηση της συμπεριφοράς, εστιάζοντας στην γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, είναι τα κύρια μέσα για τη θεραπεία, συνδυαστικά με ατομική και οικογενειακή συμβουλευτική. Αν κριθεί αναγκαίο, ενσωματώνεται φαρμακευτική αγωγή στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Χρειάζεται ελεγχόμενη χρήση και όχι αποχή, θέτοντας ως σκοπό να καταλάβει ο/η μαθητής/τρια ότι το ηλεκτρονικό παιχνίδι μπορεί να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει χρήσιμες δεξιότητες και να αξιοποιήσει μια χρήσιμη και ελκυστική μέθοδο μάθησης με τρόπο δραστήριο και βιωματικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές - References

- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113–122.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353–359.
- Boyle, E. A., Connolly, T. M., & Hailey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2, 69–74.
- Choi, D., and Kim, J. (2004). Why People Continue to Play Online Games: In Search of Critical Design Factors to Increase Customer Loyalty to Online Contents, *CyberPsychology & Behavior* (7)1, 11–24.

- Connolly, T. C., Boyle, E. A., Hainey, T. McArthur, E., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661- 686.
- De Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds*. Joint Information Systems Committee.
- Griffiths, M. D., & Davies, M. N. O. (2002). Excessive online computer gaming: implications for education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 379–380.
- Griffiths, M.D. (2010). The Role of Context in Online Gaming Excess and Addiction: Some Case Study Evidence, *International Journal of Mental Health and Addiction* (8)1, 119–125.
- Grüsser, S.M., Thalemann, R. & Griffiths M. D. (2007). Excessive Computer Game Playing: Evidence for Addiction and Aggression? *Cyber Psychology & Behavior*, 10(2), 290–292.
- Grusser, S.M., Thalemann, R. and Griffiths, M.D. (2006). Excessive Computer Game Playing: Evidence for Addiction and Aggression? *CyberPsychology & Behavior*, (10)2, 290–292.
- Horzum, M.B. (2011). Examining Computer Game Addiction Level of Primary School Students In Terms Of Different Variables. *Eğitim ve Bilim* 159(36):56-68.
- Jung, J.Y., et al. (2005). The Influence of Social Environment on Internet Connectedness of Adolescents in Seoul, Singapore and Taipei, *New Media and Society* (7)1, 64–88.
- Kourti, E. (2003). *I epikoinonia sto diadiktyo*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M.Y., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.S., et al. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *Int J Nurs Stud*. 43(2), 185–92.
- Kök Eren, H., & Örsal, Ö. (2018). Computer Game Addiction and Loneliness in Children. *Iranian journal of public health*, 47(10), 1504–1510.
- Kubey, R., Lavin, M., & Barrows, J. (2001). Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-82.

- Merhi, O., Faugloire, E., Flanagan, M., & Stoffregen, T. (2007). Motion sickness, console video games, and head-mounted displays. *Human Factors*, 45(9), 920–935.
- Ogletree, S. M., & Drake, R. (2007). College students' video game participation and perceptions: gender differences and implications. *Sex Roles*, 56, 537–542.
- Singer, D.G., & Singer, L. (Eds.) (2001). *Handbook of children and the media*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Statista (2019). *Value of the global video games market from 2012 to 2021 (in billion U.S. dollars)*. Πρόσβαση στις 28-12-2019 από: <https://www.statista.com/statistics/246888/value-of-the-global-video-game-market/>.
- Statista (2019). *Customer preferred gaming platforms according to gaming companies worldwide as of August 2016*. Πρόσβαση στις 28-12-2019 από: <https://www.statista.com/statistics/608933/gaming-companies-customer-preferred-gaming-platforms-worldwide/>.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13–32.
- World Health Organization (2018). *Gaming disorder*. Πρόσβαση στις 28-12-2019 από: <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/>
- Yen, J.Y., et al. (2007). Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescent, *CyberPsychology & Behavior* (10)3, 323–329.
- Young, K. (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents, *The American Journal of Family Therapy* (37)5, 355–372.
- Zamani, E., Chashmi, M., & Hedayati, N. (2009). Effect of addiction to computer games on physical and mental health of female and male students of guidance school in city of Isfahan. *Addiction & health*, 1(2), 98–104.
- Zamani, E., Kheradmand, A., Cheshmi, M., Abedi, A., & Hedayati, N. (2010). Comparing the social skills of students addicted to computer games with normal students. *Addiction & health*, 2(3-4), 59–65.

Zhan, J. D. and Chan, H. C. (2012). Government Regulation of Online Game Addiction, *Communications of the Association for Information Systems*, 30(13). Available at: <http://aisel.aisnet.org/cais/vol30/iss1/13>.