

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
«**Λέμε την αλήθεια
στην εξουσία**»,
του Ιδρύματος
«**Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη**»
για μαθητές ΕΠΑ.Λ.

1937–2023

ΜΑΡΙΑΝΝΑ Β. ΒΑΡΔΙΝΟΓΙΑΝΝΗ



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

Μπράττισης Θαρρενός

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Νηπιαγωγών

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος

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

Σαββάκης Μάνος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος

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

Σοφός Αλιβίζος

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

Τσιλίκα Κυριακή

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

Τσολακίδης Κώστας

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

Τύρου Ιωάννα

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

Φελλά Αργυρώ

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Σεπτεμβρίου 2023***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-9-2023 ως και 31-10-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 40^ο τεύχος του περιοδικού i-Teacher

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

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 40^{ου} Τεύχους:

- Ως 31-10-2023, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 30-11-2023, ανάρτηση του 40^{ου} 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.	7	00.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: "Λέμε την αλήθεια στην εξουσία", του Ιδρύματος "Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη" και μαθητές ΕΠΑ.Λ.
Σελ.	20	01.Θ.Ε. Η ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων στη σχολική τάξη μέσα από την ψηφιακή αφήγηση.
Σελ.	36	01.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών
Σελ.	47	03.10.Θ.Ε. Αγωγή Υγείας και Νέες Τεχνολογίες: Ο Γραμματισμός στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για την αντιμετώπιση των διατροφικών διαταραχών
Σελ.	56	03.12.Θ.Ε. Το ψηφιακό χάσμα ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο: Κριτικό πλαίσιο αναθεώρησης και ερευνητικά συμπεράσματα
Σελ.	69	03.16.Θ.Ε. Όψεις της προπαγάνδας μέσα από ποιητικές αναφορές. Διδακτικό σενάριο για τη Νεοελληνική γλώσσα και Λογοτεχνία Β' Λυκείου
Σελ.	80	03.17.Θ.Ε. Μία διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των τριγωνομετρικών συναρτήσεων στα μουσικά σχολεία
Σελ.	90	03.Θ.Ε. ChatGPT Το μέλλον του συγγραφέα και η αξιοποίηση των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων στην εκπαίδευση
Σελ.	106	04.Θ.Ε. Ακρίτες, οι φύλακες των συνόρων
Σελ.	115	04.Θ.Ε. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Διδακτικό Σενάριο
Σελ.	123	08.Θ.Ε. Αντιλήψεις εφήβων μαθητών σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος. Η περίπτωση του Έβρου
Σελ.	143	09.Θ.Ε. Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και ενδοσχολική επιμόρφωση.
Σελ.	154	10.Θ.Ε. Αριστεύοντας στο επίπεδο Γ2 στην Αγγλική Γλώσσα. Ανάλυση λαθών και εποικοδομητική κριτική.
Σελ.	158	10.Θ.Ε. Η εξέλιξη των επιστημών στο Βυζάντιο: Μια σύντομη επισκόπηση
Σελ.	166	10.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην Ανεστραμμένη Τάξη

**Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Λέμε την αλήθεια στην εξουσία»
του Ιδρύματος «Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη» και μαθητές ΕΠΑ.Λ.**

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει ως αφετηρία της την επιδίωξη να κατανοήσουν οι μαθητές μας την αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του πολιτισμού ειρήνης. Ειδικότερα, πρόκειται για δράση που υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις/στάδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, με μαθητές και μαθήτριες της Α΄2 Λυκείου. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον Εκθεσιακό χώρο του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων και παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Πολεμώντας τον πόλεμο- Κινήματα ειρήνης μπροστά στον πυρηνικό κίνδυνο». Η επίσκεψη αυτή συνδυάστηκε, στη δεύτερη φάση, με τη μελέτη αποσπασμάτων από το βιβλίο της Κέρυ Κέννεντι «Λέμε την αλήθεια στην εξουσία» και δραστηριότητες που προτείνει το ομότιτλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ιδρύματος Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη. Στο τέλος, οι μαθητές μας παρήγαγαν λόγο με άξονα τα κινήματα ειρήνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πυρηνικά, Ίδρυμα Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη, ΕΠΑ.Λ.

Educational Programme "Speak Truth to Power" of the "Marianna V. Vardinogiannis" Foundation and students of a Vocational High School

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project that was implemented at the 1st Vocational High School of Agia Parskevi in the academic year 2019-2020, by A2 class. For this project, some texts from "Speak Truth to Power", an educational programme designed by the RFK Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights were used. The aim of this programme is to inform and raise student awareness on human rights and the exercising of these rights in daily life. Greek schools were introduced to this programme by "Marianna V. Vardinoyannis" Foundation. In our effort the Foundation of the Hellenic Parliament with the Exhibition "Fighting the war - Peace movements in the face of nuclear danger" was valuable contributor to this project.

Key-words: Human Rights, nuclear weapons, Marianna V. Vardinoyannis Foundation, Vocational High School.

Εισαγωγή

Ο Λέων Τολστόι στον τίτλο του επικού μυθιστορήματός του *Πόλεμος και Ειρήνη* (2015) μπορεί να φαίνεται πως αποδίδει την ίδια αξία τόσο στον Πόλεμο όσο και στην Ειρήνη, αλλά το περιεχόμενο του έργου του υμνεί μάλλον τον πόλεμο. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως από την αρχαιότητα οι πόλεμοι κατεξοχήν συγκινούσαν τους ανθρώπους. Ο Τρωικός πόλεμος, για τα μάτια τάχα της ωραίας Ελένης μάς χάρισε τα λαμπρά ομηρικά έπη (Ομίρου, 2015), ενώ ο Θουκυδίδης (Thoukydidou, 2004), ο αντικειμενικός ιστορικός του Πελοποννησιακού πολέμου φαίνεται πως είναι ο πιο πολυδιαβασμένος και επιδραστικός ιστορικός του κόσμου. Πολιτικοί στοχαστές, στρατιωτικοί και φιλόσοφοι ασχολούνται μάλλον με τις συρράξεις και την πολιτική αντιπαράθεση, παρά με την ειρήνη. Το έργο του Κλαούζεβιτς, *Περί του πολέμου* (1999), μεταφράζεται διαρκώς και αποφθέγματα όπως «*Ο πόλεμος είναι η συνέχιση της πολιτικής με άλλα μέσα*» αποτελούν για πολλούς συνταγές ζωής.

Το θέμα «πόλεμος και ειρήνη» συναντάται συχνά στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να το διαχειριστούν με διάφορες αφορμές και χρησιμοποιώντας ποικίλλες μεθόδους.

Βέβαια, η άποψη του Κώστα Αγγελάκου (2022), ότι ο «*πόλεμος αναιρεί την ύπαρξη του εκπαιδευτικού*», που είναι συνδεδεμένη με την ελευθερία και την ειρήνη δίνει το στίγμα για την κατεύθυνση που παίρνουν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών. Πώς μπορεί, όμως, ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει τα ανθρωπιστικά ιδεώδη στους μαθητές του και την πίστη πως η ειρήνη είναι κορυφαίο αγαθό και αναγκαία για την ανθρώπινη ευημερία; Στο έργο του αυτό πολύτιμος αρωγός γίνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούν Οργανισμοί και Ιδρύματα που ειδικεύονται σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία καταστρατηγούνται όταν υπάρχουν πολεμικές συρράξεις ή πολιτικές αναταράξεις.

Το σκεπτικό της δράσης μας

Ο εμφύλιος πόλεμος της πρώην Γιουγκοσλαβίας τη δεκαετία του 1990 φιλοξενείται στο σχολικό βιβλίο των Νέων Ελληνικών της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. (Angelakos, K., k.a, 2022), και περιγράφεται μέσα από τα μάτια της μικρής Ζλάτα Φιλίποβιτς που φαντάζει, όμως, πολύ μακρινός στους μαθητές μας. Αντίθετα, η πυρηνική απειλή, η συνύπαρξή μας με τις ακτινοβολίες, φυσικές, αλλά και τεχνητές και το γεγονός ότι στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος Αρχές Μηχανολογίας της Α΄ ΕΠΑ.Λ. (Antonelakis & Papageorgiou, 2022) υπάρχουν ενότητες για τα καύσιμα καθιστούν την ενασχόλησή μας με την πυρηνική ενέργεια πιο επίκαιρη κι ίσως πιο ενδιαφέρουσα.

Ευτυχής συγκυρία προς την επιθυμητή κατεύθυνση, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, ήταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Πολεμώντας τον πόλεμο- Κινήματα ειρήνης μπροστά στον πυρηνικό κίνδυνο» που υλοποιούσε το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων εκκίνη την περίοδο και η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας του εκπαιδευτικού

προγράμματος του Ιδρύματος Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη «Λέμε την αλήθεια στην εξουσία». Ο συνδυασμός των δύο μάς οδήγησε σε μια μικρής κλίμακα δράση που πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια/ φάσεις από το τμήμα Α2 του σχολείου μας, του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής. Στην πρώτη φάση επισκεφτήκαμε τον Εκθεσιακό χώρο του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων και παρακολουθήσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα πυρηνικά όπλα τη δεκαετία κυρίως του 1980. Η επίσκεψη αυτή συνδυάστηκε, στη δεύτερη φάση, με τη μελέτη αποσπασμάτων από την ομιλία του Μοχάμεντ Μουσταφά Ελ Μπαραντέι που προτείνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ιδρύματος «Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη», «Λέμε την αλήθεια στην εξουσία». Στο τέλος, οι μαθητές μας παρήγαγαν λόγο με άξονα τα κινήματα ειρήνης.

Α΄ στάδιο / φάση

Επίσκεψη στον Εκθεσιακό Χώρο του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων

Έχει παρατηρηθεί πως οι περισσότεροι μαθητές των σχολείων της Ελλάδας επιθυμούν να επισκεφθούν το Κτήριο της Βουλής των Ελλήνων και την αίθουσα του Κοινοβουλίου. Το τμήμα, μάλιστα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Βουλής (<https://foundation.parliament.gr/el/educational-programs/>) στελεχώνεται από καταξιωμένους επιστήμονες κι εκπαιδευτές που μέσα από βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αξιοποιώντας το υλικό των εκάστοτε εκθέσεων επιχειρεί να ευαισθητοποιήσει, να ενημερώσει και να προβληματίσει τους μαθητές για διάφορα ζητήματα. Οι δράσεις αυτές, μάλιστα, συχνά φιλοξενούνται στον Εκθεσιακό χώρο της Βουλής, επί της οδού Σέκερη 3.

Η Έκθεση και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Πολεμώντας τον πόλεμο- Κινήματα ειρήνης μπροστά στον πυρηνικό κίνδυνο» (Εικόνα 1) παρουσιάστηκε στα σχολεία της χώρας τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019- 2020. Κύριος στόχος της ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή και να αντιληφθούν τη σημασία των κινήματων ειρήνης κατά τη δεκαετία του 1980 στις χώρες της νότιας Ευρώπης. Το πλούσιο υλικό της έκθεσης, καθώς και τα βίντεο και το οπτικοακουστικό υλικό επεδίωκαν να προβληματίσουν τους μαθητές για τον ρόλο των κοινωνικών κινήματων ως μορφών δημοκρατικής διεκδίκησης, να τους ενημερώσουν για το σύγχρονο μέγεθος της πυρηνικής απειλής και να συνδέσουν το αίτημα για ειρήνη με τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προστασία του περιβάλλοντος (<https://foundation.parliament.gr/el/educational-programs/polemontas-ton-polemo-kinimata-eirinis-mprosta-ston-pyriniko-kindyno>).

Επισκεφτήκαμε την Έκθεση τον Φεβρουάριο του 2020 με το τμήμα Α2 του σχολείου μας και αρχικά παρατηρήσαμε πώς τρεις χώρες του ευρωπαϊκού νότου, η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία απάντησαν δυναμικά στην προσπάθεια νέων πυρηνικών όπλων στη Ευρώπη, επαναξιολογώντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους. Ακολουθώντας τη θεατρική τεχνική της «παγωμένης εικόνας», οι μαθητές μας, χωρισμένοι σε

τρεις ομάδες των επτά ατόμων, αποτύπωσαν τις κινήσεις των ακτιβιστών της δεκαετίας του 1980 που κατόρθωσαν να κινητοποιήσουν τους συνανθρώπους τους επισημαίνοντας την ευθύνη του πολίτη στην ασφάλεια, την ειρήνη και τον πυρηνικό αφοπλισμό (Ενερικίδου, 2018). Στο τέλος, κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα αντιπολεμικά τους μηνύματα (Εικόνα 2) και να εκφράσουν εγγράφως τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν (Εικόνα 3). Η επίσκεψη και οι δράσεις τους ενθουσίασαν, συμμετείχαν με διάθεση και έντονη την επιθυμία για μοίρασμα της εμπειρίας τους.



Εικόνα 1- Όψη της Έκθεσης (Φωτογραφία © Ασπασία Παπαναστασίου)



Εικόνα 2 – Οι μαθητές μας σχεδιάζουν (Φωτογραφία©Ασπασία Παπαναστασίου)

«Robert F. Kennedy Human Rights» που διευθύνει η Κέρι Κένεντι (Εικόνα 4) για την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Λέμε την Αλήθεια στην Εξουσία». Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί παγκόσμια αποκλειστικότητα του «Robert F. Kennedy Human Rights» και έχει διδαχτεί σε εκατομμύρια μαθητές όλων των βαθμίδων σε όλες τις ηπείρους της γης, δείχνοντάς τους ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά στον παγκόσμιο αγώνα για τη δικαιοσύνη (<https://mvnfoundation.gr/el/ltase-to-programma/>). Στην ελληνική έκδοση, τα κείμενα που έχουν επιλεγεί συνοδεύονται από λεξιλόγιο και έννοιες, καθώς κι από προτεινόμενες δραστηριότητες που ταιριάζουν στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Για το θέμα των πυρηνικών που μας απασχολούσε επιλέξαμε αποσπάσματα από την ομιλία του Μοχάμεντ Μουσταφά Ελ Μπαραντέι, Γενικού Διευθυντή της Οργάνωσης Ατομικής Ενέργειας (ΙΑΕΑ), κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ Ειρήνης το 2005 (Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights, 2017).

Οι μαθητές μας, στην τάξη τους, συζήτησαν σε δύο διδακτικές ώρες αποσπάσματα από την ομιλία του Μοχάμεντ Μουσταφά Ελ Μπαραντέι που περιέχονται στο βιβλίο του προγράμματος «Λέω την αλήθεια στην εξουσία», συζήτησαν τις απόψεις τους και στο τέλος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα θέμα παραγωγής λόγου.



*Εικόνα 4- Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη και Κέρι Κένεντι
(<https://mvnfoundation.gr/el/ltase-to-programma/>)*

Φύλλο Εργασίας

Α΄ Κείμενο Γλωσσικό

ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Ο **Μοχάμεντ Μουσταφά Ελ Μπαραντέι** (17 Ιουνίου 1942 - ...) ήταν ο Γενικός Διευθυντής της Διεθνούς Οργάνωσης Ατομικής Ενέργειας (ΙΑΕΑ), μιας διακρατικής οργάνωσης υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών από τον Δεκέμβριο του 1997 μέχρι τον Νοέμβριο του 2009. Ο Ελ Μπαραντέι από κοινού με την ΙΑΕΑ βραβεύτηκαν με το Βραβείο Νόμπελ Ειρήνης το 2005.

Η Διεθνής Επιτροπή Ατομικής Ενέργειας και εγώ έχουμε συναισθήσει την ταπεινότητάς μας, αισθανόμαστε όμως και υπερήφανοι, ενθουσιασμένοι και πάνω απ' όλα ενισχυμένοι στην αποφασιστικότητά μας χάρη σε τούτη την αξιοτέρα των τιμών.

Η νύφη μου εργάζεται για μία ομάδα που στηρίζει ορφανοτροφεία στο Κάιρο. Εκείνη και οι συνεργάτες της φροντίζουν παιδιά που εγκαταλείφθηκαν λόγω συνθηκών που δεν ελέγχουν. Σε αυτά τα παιδιά παρέχουν τροφή, ένδυση και τα μαθαίνουν ανάγνωση.

Στη Διεθνή Επιτροπή Ατομικής Ενέργειας οι συνάδελφοί μου και εγώ εργαζόμαστε ώστε να εμποδίσουμε την πρόσβαση εξτρεμιστικών ομάδων σε πυρηνικά υλικά. Επιθεωρούμε πυρηνικές εγκαταστάσεις σε ολόκληρο τον κόσμο, προκειμένου να διασφαλίσουμε ότι ειρηνικές χρήσεις της πυρηνικής ενέργειας δεν χρησιμοποιούνται ως προκάλυμμα εξοπλιστικών προγραμμάτων.

Η νύφη μου κι εγώ, αν και μέσω διαφορετικών οδών, εργαζόμαστε για την επίτευξη του ίδιου σκοπού: την ασφάλεια της ανθρώπινης οικογένειας.

Κυρίες και Κύριοι,

Πριν από δεκαπέντε χρόνια, όταν έληξε ο Ψυχρός Πόλεμος, πολλοί από εμάς ελπίζαμε ότι θα αναδυθεί μία νέα παγκόσμια τάξη. Μία παγκόσμια τάξη βασισμένη στην ανθρώπινη αλληλεγγύη – μία παγκόσμια τάξη που θα ήταν δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεσματική.

Σήμερα όμως απέχουμε πολύ από αυτόν τον στόχο. Μπορεί να γκρεμίσαμε τα τείχη ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, αλλά δεν έχουμε ακόμη χτίσει τις

γέφυρες ανάμεσα στον Βορρά και τον Νότο – τους πλούσιους και τους φτωχούς

Αναλογιστείτε τις επιδόσεις μας στην αναπτυξιακή βοήθεια. Πέρυσι τα έθνη του κόσμου δαπάνησαν πάνω από ένα τρισεκατομμύριο δολάρια σε εξοπλισμούς. Συνεισφέραμε όμως λιγότερο από 10% αυτού του ποσού – μόλις 80 δισεκατομμύρια δολάρια – ως επίσημη αναπτυξιακή βοήθεια στις αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, όπου 850 εκατομμύρια άνθρωποι υποφέρουν από πείνα.

Με αυτή τη «γενική εικόνα» κατά νου μπορούμε να αντιληφθούμε καλύτερα το μεταβαλλόμενο τοπίο σε ό,τι αφορά την πυρηνική διασπορά και τον αφοπλισμό.

Υπάρχουν τρία κύρια χαρακτηριστικά σε αυτό το μεταβαλλόμενο τοπίο: η ανάδειξη μιας εκτενούς μαύρης αγοράς πυρηνικών υλικών και εξοπλισμού· η δια-

σορά πυρηνικών όπλων και ευαίσθητης πυρηνικής τεχνολογίας και η στασιμότητα στη διαδικασία του πυρηνικού αφοπλισμού.

Σήμερα, με την παγκοσμιοποίηση να μας φέρνει ολοένα και πλησιέστερα αναμεταξύ μας, εάν επιλέξουμε να αγνοήσουμε το αίσθημα ανασφάλειας ορισμένων, αυτό σύντομα θα μετατραπεί σε αίσθημα ανασφάλειας όλων.

Αντίστοιχα με την εξάπλωση της προηγμένης επιστήμης και τεχνολογίας, όσο μερικοί από εμάς επιλέγουν να βασίζονται σε πυρηνικά όπλα, συνεχίζουμε να διατρέχουμε τον κίνδυνο αυτά τα όπλα να γίνονται ολοένα και ελκυστικότερα και σε άλλους.

Δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία ότι, εφόσον ελπίζουμε να αποφύγουμε την αυτοκαταστροφή, τότε τα όπλα δεν πρέπει να έχουν καμία θέση στη συλλογική μας συνείδηση και κανένα ρόλο στην ασφάλειά μας.

Για τον σκοπό αυτόν οφείλουμε να διασφαλίσουμε –απολύτως– ότι καμία νέα χώρα δεν θα αποκτήσει αυτά τα φονικά όπλα.

Οφείλουμε να μεριμνήσουμε, ώστε χώρες που διαθέτουν πυρηνικά όπλα να κάνουν αποφασιστικά βήματα προς την κατεύθυνση του πυρηνικού αφοπλισμού.

Και οφείλουμε να θέσουμε σε λειτουργία ένα σύστημα ασφαλείας που δεν θα βασίζεται στην πυρηνική αποτροπή.

(Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights, 2017), 82-97).

Δραστηριότητα παραγωγής λόγου

Ζητήθηκε από τους μαθητές μας να αναπτύξουν τη σκέψη τους γραπτώς, έχοντας ως θέμα το εξής:

«Υποθέστε ότι συνεργάζεστε με ένα ειρηνευτικό κίνημα και θέλετε να παύσετε τις δαπάνες για εξοπλισμούς στη χώρα σας. Αξιοποιώντας σκέψεις της ομιλίας που διαβάσατε, τι θα γράφατε σε μια επιστολή σας προς τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας (σε 200-250 λέξεις)».

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/ μαθητριών

Με πολύ θάρρος, προσωπικές αναφορές και συναίσθημα οι μαθητές και οι μαθήτρίες μας ανέλαβαν δράση φωτίζοντας τις συνέπειες της συνέχισης της χρηματοδότησης των εξοπλισμών και ζητώντας από τον ανώτατο άρχοντα της χώρας να εισακουστεί η άποψή τους.

Η μαθήτρια Α.Ι. διατυπώνει πειστικά μια ολοκληρωμένη άποψη προς τον υψηλό αποδέκτη της: «Θεωρώ ότι η χώρα μας πρέπει να δαπανά τα χρήματά της σε πιο τρέχοντα θέματα που απασχολούν τους πολίτες. Επίσης στη χώρα μας η κατοχή όπλων και οι εξοπλισμοί κάνει πιο πιθανή μια σύγκρουση, γιατί θα είναι προκλητικό για τις άλλες χώρες,

καθώς έτσι φαίνεται η αδυναμία της χώρας μας και ο φόβος της. Οι νέοι κυρίως θέλουν να κατέχουν όπλα και μερικές φορές αυτό γίνεται με παράνομο τρόπο. Αν, όμως, βρεθούν ειδικοί που θα παρουσιάσουν στα παιδιά τα πλεονεκτήματα της ειρήνης, τότε μπορεί να αλλάξουν στάση». Επίσης ο Α.Κ. ισχυρίζεται πως «θέλουμε να γίνουμε μια παγκόσμια λέσχη που θα αποτρέπει οποιονδήποτε πόλεμο. Ο κύριος στόχος είναι να μην υπάρξει τρίτος παγκόσμιος πόλεμος. Ιστορικά, ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος ήταν αιματηρός και υπήρχαν πολλές απώλειες. Στον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ήταν ακόμα χειρότερα τα πράγματα, επειδή η τεχνολογία είχε εξελιχθεί και ήταν πιο επιθετική προς τον άνθρωπο. Φανταστείτε τι θα γίνει αν συμβεί ένας ακόμη παγκόσμιος πόλεμος με πυρηνικά όπλα τα οποία είναι ικανά να καταστρέψουν μια ολόκληρη χώρα».

Διαφορετική είναι η τοποθέτηση της μαθήτριας Π. Σ. που δηλώνει, για παράδειγμα, πως στη χώρα μας «δε θέλουμε να συνεχιστεί η αγορά όπλων, πόσο μάλλον να έχουμε ξανά πόλεμο. Πιστεύω πως τα χρήματα που έχετε θα ήταν προτιμότερο να τα ξοδέψετε σε κάτι που θα βοηθούσε θετικά τη χώρα μας. Επιπλέον, αν δεν σκέπτεσθε τον υπόλοιπο κόσμο κι όλα αυτά που έχει περάσει που έχει χάσει δικούς του ανθρώπους, σκεφτείτε πως κάποια στιγμή μπορεί εσείς ο ίδιος ή ακόμα και η οικογένειά σας να πάθει κάτι κακό. Κανονικά, θα πρέπει να στηρίζετε τον λαό σας, όπως κάνει κι ο ίδιος για σας». Η Μ.Τ. επισημαίνει πως «Θα έπρεπε να σκέπτεσθε, κύριε Πρόεδρε, τον κόσμο που είναι στη χώρα μας, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών. Παιδιά που σε περίπτωση πολέμου θα μείνουν χωρίς γονείς ή μπορεί να μην ζήσουν ούτε τα ίδια. Ένα σοβαρό ζήτημα που θα δημιουργηθεί είναι η μόλυνση της ατμόσφαιρας, κι όχι μόνο σε περίπτωση πυρηνικού πολέμου. Για παράδειγμα, στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι μολύνθηκαν φαγητά, ζώα, άνθρωποι. Ο κόσμος ήταν χάος, η ραδιενέργεια μεταφερόταν με τον αέρα και ο κόσμος κινδύνευε κάθε λεπτό. Πιστεύω πως έτσι θα κινδύνευε ο πλανήτης, εσείς και η οικογένειά σας. Πιστεύω σε ένα μέλλον χωρίς πόλεμο, χωρίς όπλα και χωρίς πυρηνικά. Πιστεύω σε έναν κόσμο με αγάπη και συνεργασία». Η Δ.Λ. σθεναρά υποστηρίζει πως «οποιοσδήποτε πυρηνικός εξοπλισμός αποτελεί μαζική και ανυπολόγιστη πηγή θανάτου για εκατοντάδες αθώους ανθρώπους και κόντρες με άλλες χώρες κάτι που σίγουρα δεν μας συμφέρει αλλά και δεν χρειάζεται να το προκαλούμε. Επιπλέον αυτά τα χρήματα μπορούν να διατεθούν για τους χιλιάδες άστεγους στο κέντρο της Αθήνα και σε άλλους τόπους που καθημερινά πεθαίνουν από την πείνα».

Ο Σ.Κ. παρατηρεί πως «τα τελευταία χρόνια οι δαπάνες για εξοπλισμούς και πολεμοφόδια έχουν αυξηθεί πολύ. Θα ήταν πιο ωφέλιμο για τη χώρα να έπαυαν ή να μειώνονταν. Τα χρήματα αυτά θα ήταν πιο χρήσιμο να δίνονταν σε ανθρώπους που τα έχουν ανάγκη. Αυτά τα λεφτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για την ανάπτυξη της τεχνολογίας, ώστε να γίνει πιο εύκολη η ζωή των ανθρώπων. Τέλος τα χρήματα θα ήταν πιο χρήσιμα να δίνονταν για την ανάπτυξη και τη δημιουργία καινούριων φαρμάκων». Επίσης, Ο Γ.Γ. πιστεύει ότι η μείωση των δαπανών για εξοπλισμούς από τη χώρα μας «μπορεί να επηρεάσει και τα υπόλοιπα κράτη να μειώσουν ή να εκμηδενίσουν το κόστος του στρατού, ώστε να εξασφαλίσουν την ειρήνη ολόκληρου του πλανήτη». Η Σ.Κ. διακηρύσσει πως θα ήθελε «να παύσουν οι δαπάνες για εξοπλισμούς, γιατί είναι προτιμότερο να διατεθούν τα χρήματα στους ανθρώπους. Το ποσοστό της φτώχειας ανεβαίνει, οι φορείς βγάζουν

συσσίτια, οι άνθρωποι ξεπουλάνε τα σπίτια τους για να επιβιώσουν». Η Α.Π. υποστηρίζει πως τα χρήματα που διατίθενται στους εξοπλισμούς «θα πρέπει να δίνονται στους νέους ανθρώπους που ξεκινούν τη ζωή τους, καθώς οι παροχές του κράτους δεν είναι πολλές κι οι οικογένειες με οικονομικό πρόβλημα δεν μπορεί να τους προσφέρει τα μέσα να σπουδάσουν». Για την Α.Τ. «οι πόλεμοι είναι ανούσιοι και το μόνο που καταφέρνουν είναι να καταστρέφουν τις χώρες και να αρχίζουμε πάλι από το μηδέν. Τα χρήματα για τους εξοπλισμούς θα μπορούσαν να διατεθούν άνετα σε φιλοζωικές και σε φιλανθρωπικές οργανώσεις της χώρας». Η Α. Β. προτείνει να δοθούν τα χρήματα των εξοπλισμών για τους πρόσφυγες, για τα σπίτια τους, για καλές συνθήκες διαβίωσης και για εξασφάλιση ειδών πρώτης ανάγκης.

Β' Κείμενο Λογοτεχνικό

Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στις μαραθώνιες πορείες ως κορυφαία εκδήλωση του φιλειρηνικού κινήματος της χώρας. Την ημέρα, μάλιστα, που στη χώρα μας πραγματοποιούνταν η Γ' μαραθώνια πορεία ειρήνης, στις 22 Μαΐου 1965 δημοσιεύτηκε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου: Ο Δωδεκάλογος της Γ' Μαραθώνιας Πορείας. Αποσπάσματα του ποιήματος διαβάσαμε και συζητήσαμε με τους μαθητές μας κι έγινε η εξομάλυνση του ποιήματος με τον προσδιορισμό του τόπου και των ενεργειών του ποιητή και τον εντοπισμό των σχημάτων λόγου.

Ο ΔΩΔΕΚΑΛΟΓΟΣ ΤΗΣ Γ' ΜΑΡΑΘΩΝΙΑΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Σε ποιητική απόδοση Γιάννη Ρίτσου (Απόσπασμα)

2

Βαδίζω ανάμεσα σε τόπους που τους λάξευσε
το μεγάλο, δυνατό χέρι της Ιστορίας.
Βαδίζω σε τούτη τη γη, τη σπαρμένη
με κόκκαλα και αγάλματα ηρώων,
σηκώνοντας στους ώμους μου σαν δύο τεράστια φτερά που με σηκώνουν
την κοινή μας ευθύνη
για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία.

3

Πιστεύω στον άνθρωπο.
Όλους μας μια κοινή μοίρα μάς ενώνει:
η πάλη κατά του πολέμου, κατά της δυστυχίας και του θανάτου,
η πάλη κατά της φτώχειας και του φόβου,
η πάλη κι η ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο.
Βαδίζω ενάντια σ' όλες τις προκαταλήψεις που χωρίζουν τους ανθρώπους,
βαδίζω για την Ειρήνη,
κι αισθάνομαι στο πρόσωπό μου την ανάσα της Ανθρωπότητας.

(<https://www.katioussa.gr/logotechnia/poiisi/giannis-ritsos-pote-pia-chirosimes/>)

Δραστηριότητα παραγωγής λόγου

Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές μας μια ερώτηση, προκειμένου να δημιουργήσουν έναν φανταστικό διάλογο:

«Να υποθέσετε ότι είστε ο ποιητής και δίνετε μια συνέντευξη σε έναν Δημοσιογράφο που σας ρωτά γιατί συμμετέχετε στις πορείες ειρήνης και σε τι ωφελούν. Φανταστείτε τον διάλογο αυτόν και παρουσιάστε τον σε 100-150 λέξεις».

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας

Η Δ.Α. οραματίζεται έναν διάλογο του Γ. Ρίτσου (Ρ.) μ' έναν δημοσιογράφο (Δ), ως εξής:

« Δ: Πώς ξεκινήσατε να συμμετέχετε σ' αυτές τις πορείες ειρήνης; Ρ: Πίστευα και πιστεύω στις αξίες που συμμερίζονταν και έτσι αποφάσισα να συμμετάσχω με τον τρόπο μου. Δ: Μμμ, ωραία! Και σε τι ωφελούν αυτές οι πορείες; Ρ: Ακούγονται παντού τα συνθήματα αυτά και έτσι όλοι οι άνθρωποι ξεσηκώνονται με τη σειρά τους για ειρήνη και δημοκρατία». Ο Σ.Κ. φαντάζεται τον Γ. Ρίτσο να απαντά στον δημοσιογράφο πως «συμμετέχει στις πορείες ειρήνης γιατί πάντα ήταν, είναι και θα είναι μεγάλος υποστηρικτής της ειρήνης και πιστεύει πως πορείες σαν αυτή έχουν μεγάλη επιρροή σε πολλά άτομα κι όσοι πιο πολλοί υποστηρίζουν την ειρήνη τόσο καλύτερο θα είναι για τον κόσμο. Επίσης, έτσι φαίνονται τα προβλήματα που ζητούν λύση». Η Ε.Ζ. παρουσιάζει έναν μαχητικό μονόλογο του Γ. Ρ. απέναντι στον δημοσιογράφο: «Εγώ υπερασπίζομαι όχι τον εαυτό μου, ούτε εσάς, αλλά την ιστορία. Τα γεγονότα υπερασπίζομαι, το μέλλον, αλλά και το παρελθόν τιμώντας το παρόν. Τιμώ τους φίλους μου που βασανίστηκαν και υπερασπίζομαι την ανθρωπιά. Τιμώ και σέβομαι τον πατέρα που έφυγε για το παιδί, για να μπορεί να παίζει και να γελάσει και τη μάνα που έκλαιγε ακούγοντας τις σειρήνες για τις χαμένες ψυχές. Δεν γίνεται να θέλεις ειρήνη στον κόσμο και να μην κάνεις κάτι γι' αυτό». Η Α.Κ. ως δημοσιογράφος ρωτά τον Γιάννη Ρίτσο μήπως εκτίθεται ο ίδιος συμμετέχοντας σε πορείες ειρήνης και έτσι δίνει δικαιώματα στην κοινωνία να έχει μια κακή εικόνα για εκείνον και να τον σχολιάζει αρνητικά. Εκείνος απαντά: «Είμαι σίγουρος ότι δίνω δικαιώματα στην κοινωνία, αλλά γενικά πιστεύω ότι όταν θέλεις και πιστεύεις σε κάτι πρέπει να κάνεις το οτιδήποτε γι' αυτό. Είναι ένα συναίσθημα που με κάνει να νιώθω την ανάγκη και την υποχρέωση να "πολεμήσω" γι' αυτό». Επίσης, η Α.Β. δίνοντας τον λόγο στον Γιάννη Ρίτσο τον βάζει να λέει στον δημοσιογράφο πως η αναγνωρισιμότητα του είναι θετική: «Είμαι ένα γνωστό πρόσωπο και γίνομαι παράδειγμα για τους άλλους. Έχω σκοπό ν' αλλάξω γνώμη στους πολιτικούς που έχουν στόχο τον πόλεμο». Για τη Μ. Ο, με άλλα λόγια, η συμμετοχή του Γιάννη Ρίτσου σε μια πορεία ειρήνης είναι αποτελεσματική, γιατί «επηρεάζεται θετικά η κοινή γνώμη και πιέζονται οι κυβερνήσεις». Ο Γιάννης Ρίτσος της Α.Ι. ισχυρίζεται πως «Πιστεύω πως χρέος μου δεν είναι μόνο να γράφω, αλλά να προασπίζομαι την ειρήνη με πράξεις, γιατί η ουσία είναι η πράξη!» Ο

Γιάννης Ρίτσος του Γ. Γ. τοποθετείται emphaticά για τη συμμετοχή του σε πορείες ειρήνης: «Συμμετέχω στις πορείες ειρήνης, γιατί πιστεύω σε έναν καλύτερο κόσμο χωρίς πόλεμο ούτε ψυχρό, ούτε σωματικό. Σε έναν κόσμο χωρίς δυστυχία, χωρίς πείνα, χωρίς φτώχεια, χωρίς φόβο. Πιστεύω σε έναν κόσμο με δουλειά κι όχι δουλεία. Πιστεύω στον άνθρωπο!»

Τέλος, σε μία διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών μας κι από τα δύο ζητούμενα κι αξιολογήθηκαν οι απόψεις και η πρωτοτυπία των απαντήσεων τους.

Συμπεράσματα

Η δράση που υλοποιήσαμε με τους μαθητές της Α΄ Λυκείου και αφορούσε τον αφοπλισμό και την υπεράσπιση του πολιτισμού της ειρήνης στόχευε στην κατανόηση του παρελθόντος, τη συνειδητοποίηση του παρόντος και τον σχεδιασμό του μέλλοντος. Είχε, δηλαδή, μία ιστορική διάσταση (Apostolidou, 2019), γι' αυτό επιλέχθηκε υλικό οπτικοακουστικό, όπως παρουσιάστηκε στην Έκθεση του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων, το οποίο κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών μας, λόγω της υλικότητας του και της αμεσότητας της πολλαπλής εμπειρίας που προσέφερε.

Επιπλέον, η αφήγηση, όπως προσεγγίστηκε στο κείμενο του Μοχάμεντ Μουσταφά Ελ Μπαραντέι και στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, έδωσε το έναυσμα στους μαθητές μας να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους και να δημιουργήσουν με ελευθερία τις δικές τους αφηγήσεις καταθέτοντας τον προβληματισμό και τις ευαισθησίες τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα διαφόρων φορέων, να εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη, να την καθιστά πιο θελκτική και να προετοιμάζει σκεπτόμενους μελλοντικούς πολίτες.

References

- Angelakos, K. (2022). Ekpaidefsi kai polemos. *Periodiko Nea Paideia- Glossa, tefchos 181, Iounios – Ioulis 2022*. Anaktithike stis 29-8-23 apo to <https://neapaideia-glossa.gr/articles/1033/>.
- Angelakos, K.-Argyropoulou, Ch.- Karaveli, A. Raftopoulou, M. (2022). *Nea Ellinika A΄ EPA.L*. Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».
- Antonelakis, I.M. – Papageorgiou P. (2022). *Eisagogi sti Michanologia, A΄EPA.L. Epilogis*. Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».
- Apostolidou E. (2019). *Mathimata Didaktikis tis Istorias*. Athina, Pedio:245.
- Enepikidou, A. (2018). *Polemontas gia tin eirini, Ellada- Italia- Ispania sti dekaetia tou '80*. Athina: Idryma tis Voulis ton Ellinon gia ton Koinovouleftismo kai ti Dimokratia.

Gkatzonikas, P. O polemos os fainomeno kai organo tis politikis: Apo tin Oukrania sto Aigaio, SLpress, 21 Iouniou 2022 Anaktithike stis 29-8-23 apo <https://slpress.gr/ethnika/apo-tin-oykrania-sto-aigaio-o-polemos-os-fainomeno-tis-politikis/>.

Klaouzevits, fon K. (1999). *Peri tou polemou*, (mtfr. Natasa Xepoulia).Thessaloniki: Vantias.

Omiron, (2015). *Iliada*, (mtfr. Nikos Kazantzakis, Ioannis Th. Kakridis). Thessaloniki: Idryma M. Triantafyllidi.

Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights, (2017). *Leme tin alitheia stin Exousia, Ypermachoi ton anthropinon dikaionaton pou allazoun ton kosmo mas. Ekpaideftiko programma gia ta anthropina dikaionata*, mtf. ELIT language Services. Idryma Marianna V. Vardinogianni kai Ekdoseis Kalenti, 82-97.

Sfetsa, M. (2023). Apochairetismos, Marianna V. Vardinogianni. *Evdomadiaia efimerida to VIMA*, ar. fyllou 311, 30-7-2023, 32-35.

Thoukydidou, (2004). Istorai, mtfr. Eleftherios Venizelos. Leschi Fileleftheron- Mnimi Eletheriou Venizelou.

Tolstoi, L. (2015). *Polemos kai Eirini*, (mtfr. Koralia Makri). Athina: Gkovostis.

<https://foundation.parliament.gr/el/educational-programs/polemontas-ton-polemo-kinimata-eirinis-mprosta-ston-pyriniko-kindyno>.

<https://mvvfoundation.gr/el/ltase-to-programma/>

<https://www.katiousa.gr/logotechnia/poisi/giannis-ritsos-pote-pia-chirosimes/>

Η ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων στη σχολική τάξη μέσα από την ψηφιακή αφήγηση.

Μαρία Σταυροπούλου, M.Ed Δημιουργικής Γραφής

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προτείνει μια διαθεματική προσέγγιση που θα διασταυρώνει τη μυθολογία και τη γλώσσα. Μέσα από την εκτενή μελέτη του ρόλου της γυναίκας στην αρχαιότητα και ειδικότερα της ομηρικής γυναίκας, όπως αυτή παρουσιάζεται στην *Οδύσσεια* αλλά και του τρόπου που αυτή ειδώθηκε εκ νέου χάρη στο φεμινιστικό κίνημα και τις διασκευές που αναδύθηκαν, επιχειρείται να δοθεί φωνή σε ηρωίδες του περιθωρίου με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης, η οποία καταλαμβάνει όλο και πιο ενεργό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Στόχος είναι να αναδειχθεί η ψηφιακή αφήγηση ως ένα πολύ ισχυρό εργαλείο στη σχολική τάξη, όχι μόνο ως μέσο όξυνσης της δημιουργικότητας και εκμάθησης των τεχνολογικών προγραμμάτων στους μαθητές αλλά και ως ένας τρόπος ανατροπής των προκαταλήψεων και των έμφυλων στερεοτύπων που ενυπάρχουν στα κλασικά κείμενα.

Λέξεις-κλειδιά: μυθολογία, πατριαρχία, ψηφιακή αφήγηση, ανατροπή έμφυλων στερεοτύπων

The reversal of gender stereotypes at school through digital storytelling

Maria Stavropoulou

Abstract

The present article proposes an interdisciplinary approach that will intersect mythology and language. Through the extensive study of the role of women in antiquity and especially the way it was presented in the Homeric *Odyssey* but also the way it was seen anew thanks to the feminist movement and the adaptations that emerged, an attempt is made to give a voice to marginal heroines through digital storytelling, which occupies an increasingly active role in educational events. The goal is to highlight digital storytelling as a very powerful tool in the classroom, not only as a means of sharpening creativity and teaching technological programs to students, but also as a way to subvert the gender stereotypes emerging from classic texts.

Key-words: mythology, patriarchy, digital storytelling, reversal of gender stereotypes.

Ορισμός του μύθου

Η λέξη «μύθος» δύσκολα μπορεί να οριστεί, καθώς ανά τα χρόνια έχει πάρει διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με τα ιδεολογήματα και τις ανάγκες της κάθε περιόδου και ακόμη και σήμερα αποτελεί όρο αμφιλεγόμενο. Σύμφωνα με την ανθρωπολογική

ερμηνεία, ο μύθος είναι μία αφήγηση, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει την προέλευση διαφόρων φαινομένων. Συγκεκριμένα, οι μύθοι αναφέρονταν στις απαρχές ορισμένων φυσικών ή υπερφυσικών φαινομένων, στους κανόνες πάνω στους οποίους συγκροτείτο η αρχαιοελληνική πόλη, σε θρησκευτικές τελετές, καθώς και σε αξίες και αρχές (Ceglarska, 2018: 345). Μάλιστα, πρώτος μάρτυρας για τον ελληνικό μύθο φαίνεται να είναι ο Όμηρος, ο οποίος με τα έπη του, *Ιλιάδα* και *Οδύσσεια*, προσέγγισε με μία πρωτότυπη και ιδιότυπη αφηγηματική σύνθεση μύθους που σχετίζονταν με τον τρωικό πόλεμο (Graf, 2015: 69).

Όσον αφορά τη σύγχρονη αντίληψη για τον μύθο, είναι αποδεκτό εδώ και πολλά χρόνια ότι τέτοιου είδους αφηγήσεις αποτελούν φορείς παράδοσης και αξιών (Ceglarska, 2018: 345) και πολλοί είναι αυτοί που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του μύθου σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Συγκεκριμένα, κατά τον 20^ο αιώνα, το πεδίο μελέτης και έρευνας πάυει να αφορά αποκλειστικά τον ελληνικό μύθο, έχοντας ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων προσεγγίσεων, όπως αυτή του Sigmund Freud που συνέδεσε τον μύθο με τα όνειρα και τις ασυνείδητες επιθυμίες της παιδικής ηλικίας και τις απόψεις των Claude Lévi-Strauss και Barthes, οι οποίοι στα έργα τους *Δομική ανάλυση του μύθου* και *Μυθολογίες* αντίστοιχα, ισχυρίστηκαν ότι ο μύθος αποτελεί ένα σύστημα σημείων, όπως ακριβώς και η γλώσσα.

Όποια ερμηνεία, όμως, και αν δίνεται στους μύθους, το μόνο σίγουρο είναι ότι από το παρελθόν μέχρι και σήμερα, οι άνθρωποι αγαπούν να τους διαβάσουν. Για αυτό άλλωστε και η (ελληνική) μυθολογία διδάσκεται σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου «με το σκεπτικό ότι παρέχει πρόσβαση στην κοινή προγονική πολιτισμική κληρονομιά της Δύσης, καθώς εκφράζει διαχρονικές και οικουμενικές αξίες που αποτελούν μέρος του πολιτισμού της ανθρωπότητας». (Μαλαφάντης – Μουλά, 2017).

Ο μύθος στους τομείς της εκπαίδευσης και της πολιτικής

Όσον αφορά, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα, ο λόγος για τον οποίο οι μυθικές αφηγήσεις είναι τόσο διαδεδομένες είναι επειδή μέσω αυτών, τα νεαρά άτομα μπορούν και κατανοούν καθολικές αξίες και αρχές μέσα από συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και όχι ως αφηρημένες έννοιες. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, η μυθολογία διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα μόνο στην τρίτη δημοτικού. Πέρα από το δημοτικό, ο μύθος διαχέεται στην *Οδύσσεια*, την *Ιλιάδα*, τη δραματική ποίηση και γενικά στα αρχαία ελληνικά γυμνασίου και λυκείου. Επομένως, ο λόγος που ένα παιδί, σήμερα, διαβάζει Όμηρο, Σοφοκλή, Πλάτωνα και Θουκυδίδη δεν είναι απλά για να έρθει σε επαφή με τα κατορθώματα του Οδυσσέα ή την οργή του Αχιλλέα. Αντίθετα, έρχεται σε επαφή με ένα ολόκληρο σύστημα αξιών και συμπεριφορών, το οποίο έχει διαποτίσει και επηρεάσει ολόκληρο τον δυτικό πολιτισμό και είναι ακόμα και σήμερα παρόν και απαραίτητο.

Πέρα, όμως, από τον κλάδο της εκπαίδευσης, ο μύθος έχει παίξει σημαντικό ρόλο και στον χώρο της πολιτικής υπηρετώντας ως όργανο προπαγάνδας διαφορετικούς κοινωνικοπολιτικούς και αισθητικούς σκοπούς. Αυτό συμβαίνει, όχι μόνο επειδή, ο τρόπος

με τον οποίο, κάποιος διαχειρίζεται ιδεολογικά το παρελθόν, σχετίζεται άμεσα με το εκάστοτε παρόν, δηλαδή με τους θεσμούς, τους κρατικούς μηχανισμούς και τα άτομα που το διαχειρίζονται (Ανδρεάδης, 1989: 18), αλλά και επειδή, ο ίδιος ο μύθος αποτελεί ένα πολύ ταιριαστό όχημα προπαγάνδας, καθώς συσχετίζει το αφηγηματικό υλικό του με θεωρίες περί ηθικής ή προέλευσης των πραγμάτων. (Millet, 1970: 51).

Μάλιστα, η παρακάτω άποψη του Barthes στο έργο του *Μυθολογίες* ίσως μας βοηθήσει να κατανοήσουμε βαθύτερα αυτή τη λειτουργία του μύθου ως όργανο προπαγάνδας. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι η ουσιαστική λειτουργία του μύθου είναι να μεταμορφώνει την ιστορία σε φύση. (Barthes, 1979: 227). Αν η εκάστοτε εξουσία χρησιμοποιεί τους μύθους με διαφορετική ερμηνεία για να συνδέσει την ιστορία με τη φύση, τότε, έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει κάτι που αποτελεί κοινωνικά κατασκευασμένο προϊόν ως φυσικό και κανονικό, δημιουργώντας, έτσι, πληθώρα στερεοτυπικών αντιλήψεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη νομιμοποίηση και επομένως την αποδοχή ορισμένων συμπεριφορών και πεποιθήσεων, οι οποίες θα μπορούσαν πιο εύκολα να γίνουν αποδεκτές αν θεωρούνταν «φυσικές», παρά αν θεωρούνταν ιστορικά ή και πολιτικά κατασκευάσματα.

Πατριαρχικές αναγνώσεις του μύθου

Τα στερεότυπα που έχουν αναπαράγει οι μυθικές αφηγήσεις, υιοθετούνται πολύ εύκολα από τους ανθρώπους και κυρίως από τα παιδιά, τα οποία, όταν βρίσκονται σε μικρές ηλικίες έχουν ανάγκη από ορισμένες σταθερές, για να μπορέσουν να συλλάβουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποδοχή αυτών των στερεοτύπων ως κανονικότητες που διέπουν τον κόσμο. Έτσι, και ο ίδιος μύθος *«προτείνει στο παιδί κάποια συγκεκριμένα μοντέλα σκέψης που το βοηθούν να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό»*. (Μουλά, 2006)

Αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις επηρέασαν και τον τρόπο που για χρόνια παρουσιαζόταν η γυναικεία φύση. Δύο από τους διασημότερους μύθους της δυτικής κουλτούρας, αυτός της Πανδώρας και αυτός του προπατορικού αμαρτήματος παρουσιάζουν τη γυναίκα ως γενεσιουργό αιτία όλων των δεινών της ανθρωπότητας και το χαρακτηριστικό της περιέργειας ως συνώνυμο της γυναικείας φύσης. Αυτό που, μάλιστα, προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στην ελληνική μυθολογία είναι ότι από τη μία εξυψώνει τη σεξουαλικότητα και κατ' επέκτασιν τη γονιμότητα μέσω του φαλλού και από την άλλη την ενοχοποιεί μέσω του μύθου της Πανδώρας, όπου το άνοιγμα του κουτιού θεωρείται ως επαφή με τη γυναικεία σεξουαλικότητα και ό,τι αυτό συνεπάγεται. (Millet, 1970: 51).

Επίσης, το γεγονός ότι όντα όπως οι Σειρήνες καλούσαν τους άνδρες στο θάνατο με το τραγούδι τους, μπορεί να αντανakλά και έναν ενδόμυχο φόβο που σχετίζεται με τη γυναικεία φωνή (Triaridou, 2022). Έτσι, φαίνεται ότι ο αποκλεισμός των γυναικών από την πολιτική ζωή, προστάτευε την αρχαιοελληνική πατριαρχική κοινωνία από έναν πιθανό δημόσιο γυναικείο λόγο.

Η θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα και οι ομηρικές ηρωίδες Καλυψώ, Κίρκη και Πηνελόπη

Αν περάσουμε, πιο συγκεκριμένα στην εξέταση των ομηρικών επών, καθώς και στον τρόπο που παρουσιάζονται οι γυναίκες μέσα σε αυτά, θα διαπιστώσουμε, ξανά, ότι έχουν δημιουργηθεί κάποιες πολύ συγκεκριμένες και ταυτόχρονα περιορισμένες αντιλήψεις, οι οποίες αφορούν τον ρόλο και τη θέση της γυναίκας. Συνήθως, οι γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται μονοδιάστατα. Υπάρχουν, δηλαδή, οι ενάρετες γυναίκες, οι οποίες είναι, συνήθως, οι πιστές και αφοσιωμένες σύζυγοι, όπως για παράδειγμα, η Πηνελόπη στην *Οδύσσεια* ή η Ανδρομάχη στην *Ιλιάδα* και υπάρχουν, ακόμα, οι επικίνδυνες σειρήνες ή μάγισσες, όπως η Κίρκη και η Καλυψώ. Μια γυναίκα των γνωστών επικών διηγήσεων μπορεί να είναι είτε το ένα είτε το άλλο και η ιστορία της, σχεδόν, πάντα δίνεται μέσα από τα μάτια ενός τριτοπρόσωπου αποστασιοποιημένου -αρσενικού- αφηγητή.

Τα παραπάνω παραδείγματα, καθώς και η μονοδιάστατη αναπαράσταση και θέαση της κάθε μορφής θηλυκότητας σχετίζονται άμεσα με τη θέση που είχε η γυναίκα στην κοινωνία. Ο ρόλος της ήταν πλήρως περιορισμένος και στην ουσία αποτελούσε κτήμα του άνδρα είτε επρόκειτο για τον πατέρα είτε για τον σύζυγό της.

Ειδικότερα, οι γυναίκες στην ομηρική εποχή όφειλαν να διαθέτουν κάποιες συγκεκριμένες αρετές όπως: ομορφιά, υπακοή, πίστη, ντροπαλότητα και ενδιαφέρον για τις οικιακές εργασίες (Cantarella, 1998: 35). Ο ρόλος τους περιοριζόταν στα «του οίκου» και κύρια αποστολή τους ήταν η γέννηση και η ανατροφή των παιδιών. Η Cantarella, μάλιστα, υποστηρίζει ότι οι γυναίκες που δεν αποτελούσαν μυθικά πρόσωπα ήταν εντελώς «υποταγμένες και εξοβελισμένες από τον κόσμο των ανδρών» (Cantarella, 1998: 37).

Στον ομηρικό κόσμο, η γυναίκα πέραν των παραπάνω καθηκόντων και αρετών, ασχολούταν, επίσης, με την υφαντική τέχνη, καθόταν στον γυναικωνίτη, ορισμένες φορές άκουγε τραγούδια των αοιδών και επίσης, μπορούσε να κινείται ελεύθερα στην πόλη. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των δύο φύλων υπενθυμίζεται συχνά, γεγονός που φαίνεται και από την ραψωδία α' της *Οδύσσειας* όπου ο Τηλέμαχος προστάζει την Πηνελόπη να ασχοληθεί με τις γυναικείες δουλειές της και να μην ενοχλεί τον αοιδό Φήμιο (α 384). Γενικότερα, οι γυναικείες μορφές της Οδύσσειας είναι είτε βασίλισσες και πριγκίπισσες – σύζυγοι ηρώων – είτε μαγικά όντα. Καμία αναφορά δεν γίνεται σε γυναίκες του λαού (Mosse, 1991: 22).

Πάντως ανεξαρτήτως από το αν μια γυναίκα ήταν βασίλισσα ή όχι, μέσα από ρητές παρατηρήσεις αλλά και υπαινιγμούς παρουσιάζεται, διαρκώς, ο κατώτερος ρόλος της. Μάλιστα, στα έπη υπάρχει ενδεχομένως και μία τάση μισογυνισμού, η οποία διαφαίνεται από ορισμένους αρνητικούς χαρακτηρισμούς προς τις γυναίκες με τρανότερο παράδειγμα τα λόγια του Αγαμέμνονα για την Κλυταιμνήστρα στη *Νέκυια*,

*«Ω ναι, στον κόσμο τίποτε δεν είναι πιο σκληρό κι απάνθρωπο
απ' τη γυναίκα που έβαλε μες στο μυαλό της τέτοιες πράξεις,
όπως αυτή, που το μελέτησε το ανόσιο έργο»*

(λ 425-429)

καθώς και με τον υπαινιγμό που κάνει για την Πηνελόπη, αφού λέει στον Οδυσσέα πως έχουν χαθεί οι πιστές γυναίκες και καλό θα ήταν να μη δείχνει τόση εμπιστοσύνη στη σύζυγό του. Επίσης, αντίστοιχη διάθεση μπορεί να διαφανεί και μέσα από τις αμφιβολίες που αναφέρει ο Τηλέμαχος σχετικά με την πατρότητά του, στη ραψωδία α'. Αυτές οι παρατηρήσεις δεν πρέπει να μας προκαλούν έκπληξη, καθώς η ομηρική κοινωνία ήταν βαθιά πατριαρχική και επομένως, ο τρόπος σκιαγράφησης των γυναικών ήταν αποκλειστικά κατασκευασμένος από άνδρες που έβλεπαν τη γυναίκα ως κάτι επικίνδυνο και διαφορετικό (Millet, 1970: 46).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έρευνα εστιάζεται σε τρεις ηρωίδες της ομηρικής *Οδύσσειας* που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο πλαισίωσαν τον Οδυσσέα ως ερωτικές σύντροφοι: στην Καλυψώ, στην Κίρκη και στην Πηνελόπη. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι και οι τρεις αυτές γυναίκες παρουσιάζονται εντελώς μονόπλευρα, καθώς η πρώτη είναι η ερωτευμένη νύμφη, η δεύτερη η δολερή μάγισσα που μεταμορφώνει τους άνδρες σε γουρούνια και η τρίτη η πιστή και αφοσιωμένη σύζυγος. Σχεδόν, κανένα άλλο χαρακτηριστικό δεν τους αποδίδεται, τουλάχιστον όχι στην ίδια ένταση.

Η αλήθεια είναι ότι η Καλυψώ και η Κίρκη συνήθως αντιμετωπίζονται αρνητικά, καθώς θεωρούνται ανασταλτικοί παράγοντες του νόστου του Οδυσσέα, αλλά η αλήθεια είναι ότι δίχως αυτές, ο ήρωας δεν θα είχε κατορθώσει ποτέ να φτάσει πίσω στην πατρίδα του, την Ιθάκη. Η πρώτη του προσέφερε όλα τα εφόδια που θα χρειαζόταν για να συναρμολογήσει τη σχεδία της επιστροφής, ενώ η δεύτερη του έδωσε χρήσιμες συμβουλές για το πώς θα κατέβει στον κάτω κόσμο και θα αντιμετωπίσει τα κατοπινά εμπόδια που θα παρουσιαστούν στον δρόμο του.

Έτσι, ο Οδυσσέας όσο πολυμήχανος, δαιμόνιος και θαρραλέος και αν ήταν, δεν θα είχε καταφέρει, τελικά, να επιστρέψει στην πατρίδα και στην οικογένειά του, αν δεν είχε λάβει την πολύτιμη βοήθεια αυτών των γυναικών, κάτι που συχνά αποσιωπάται στις διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις του έπους.

Η περίπτωση της Πηνελόπης είναι η πιο ιδιάζουσα μέσα στο έπος, καθώς, συχνά, αποσιωπώνται τα πραγματικά της κίνητρα. Η Πηνελόπη φαίνεται να έχει κάποια μορφή εξουσίας στο παλάτι, αφού ο σύζυγος της είχε χαθεί και ο Τηλέμαχος δεν είχε ενηλικιωθεί ακόμη. Αξίζει, μάλιστα, να παρατηρηθεί ότι, σχεδόν, κάθε φορά που αναφέρεται η Πηνελόπη, το όνομά της συνοδεύεται από το επίθετο *«περίφρων»* που σημαίνει σκεπτική και φρόνιμη (α 330). Άλλα παρόμοια τυπικά επίθετα που συνοδεύουν το όνομα της ηρωίδας είναι τα *«γνωστικά»* (ρ 162) και *«έχεφρων»* (ρ 390). Πέρα, όμως, από αυτές τις λέξεις που τονίζουν το πόσο ενάρετη, φρόνιμη και πιστή είναι, αφού όλα αυτά

τα χρόνια περιμένει καρτερικά τον σύζυγό της, Οδυσσέα, φωτίζονται άλλα δύο στοιχεία του χαρακτήρα της. Το ένα από αυτά είναι η ομορφιά της και το άλλο η εξυπνάδα της, η οποία φανερώνεται μέσα από τα ποικίλα κόλπα που σκαρφίζεται για να καθυστερήσει τον γάμο της με τους μνηστήρες ή για να ελέγξει την ταυτότητα του Οδυσσέα, αργότερα, στη ραψωδία ψ.

Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί, ότι η εξυπνάδα της Πηνελόπης κατά κάποιον τρόπο φανερώνεται και επιστρατεύεται, κυρίως, σε στιγμές που πρέπει να αναδειχθεί κάπως η συζυγική της αφοσίωση στον Οδυσσέα (Lefkowitz, 1993: 96). Για αυτό και συχνά, το επίθετο «*περίφρων*» που την συνοδεύει, αντιδιαστέλλεται στο «*πολύμητις*» που χαρακτηρίζει τον Οδυσσέα, καθώς το πρώτο δηλώνει μία παθητική καχυποψία, ενώ το δεύτερο μία ενεργητική (Ζερβού, 2003: 50-51).

Αν και το όνομά της παραμένει συνώνυμο της πιστής και αφοσιωμένης συζύγου, το γεγονός ότι εξαπατούσε τους μνηστήρες και είχε τόσο κοφτερό μυαλό, έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται, εντέλει, τα πραγματικά της κίνητρα και το αν τελικά επιθυμούσε να παντρευτεί ξανά ή όχι. Αυτά τα αντικρουόμενα χαρακτηριστικά έχουν τροφοδοτήσει μεταγενέστερες προσεγγίσεις του χαρακτήρα της Πηνελόπης, στις οποίες απεκδύεται τη μονοδιάστατη θέαση της ως πιστή σύζυγος του Οδυσσέα. Τέλος, ένας από τους λόγους που η Πηνελόπη ελκύει διαρκώς τους δημιουργούς είναι ότι αποτελεί τη γυναίκα της καθημερινότητας. Δεν είναι ούτε η ωραία Ελένη ούτε η έφηβη Ναυσικά ούτε μάγισσα και νύμφη σαν τις άλλες δύο γυναίκες που απασχολούν την παρούσα έρευνα (Κίρκη και Καλυψώ). Είναι η καθημερινή γυναίκα, η σύζυγος και η μητέρα που έρχεται αντιμέτωπη με πρακτικά προβλήματα της καθημερινής ζωής (Καστρινάκη, 2023: 17)

Διασκευές γνωστών μύθων: ένα πρώτο όπλο της φεμινιστικής κριτικής για την ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων

Έτσι, λοιπόν, όπως εξετάσαμε και πιο πάνω, σημαντικό όχημα του πατριαρχικού ηγεμονικού λόγου, μέσω του οποίου αναπαράχθηκαν και φυσικοποιήθηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας, υπήρξε και ο μύθος. Για πολλά χρόνια, δεν υπήρχαν αρκετά δείγματα γυναικείας γραφής, με αποτέλεσμα, η ανδρική γραφή να συνεχίζει να παράγει πολύ συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της γυναικείας φύσης, παρουσιάζοντας τη γυναίκα ως «*αδύναμη, ευαίσθητη και ονειροπόλα*» (Cixous, 1976).

Ο τρόπος που αναπαρίστατο η γυναίκα στη λογοτεχνία και η ανάγκη ανατροπής του είναι απόρροια του γυναικείου κινήματος της δεκαετίας του '60. Αυτό το κίνημα δεν αποτέλεσε την αρχή του φεμινισμού αλλά ήταν περισσότερο «*μία ανανέωση μιας παλιάς παράδοσης, σκέψης και δράσης που διέθετε ήδη τα κλασικά της βιβλία που είχαν ανακαλύψει το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας των γυναικών*» (Barry 2013: 149). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι το γυναικείο κίνημα ήταν στενά συνδεδεμένο με τη λογοτεχνία, καθώς μέσω αυτής προβάλλονταν, μέχρι τότε σε μεγάλο βαθμό, τα

μοντέλα που αποτελούσαν την εικόνα για το πώς πρέπει να είναι τα θηλυκά ή τι στοχεύσεις να έχουν στη ζωή τους.

Η φεμινιστική κριτική, επομένως, είναι ένα είδος πολιτικού λόγου που αποσκοπεί να αντιστεθεί στην πατριαρχία και στον σεξισμό, ανακαλύπτοντας τον τρόπο που επιτεύχθηκε η ανδρική κυριαρχία πάνω στις γυναίκες. Στόχος των φεμινιστών κριτικών είναι να ανατρέψουν την σχεδόν σιωπηρή αποδοχή της πατριαρχικής πολιτικής εξουσίας που συχνά παρουσιάζεται ως «φυσική» και «αντικειμενική». (Μοί, 1989).

Απώτερος στόχος της φεμινιστικής κριτικής της δεκαετίας του '70, μέσα από τη μελέτη κειμένων και μυθικών αφηγήσεων, ήταν, επομένως, η έκθεση των μηχανισμών της πατριαρχίας, σε συμπεριφορές και αντιλήψεις που επέτρεπαν τη διαίωνιση της ανισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών (Barry 2013: 151). Συγκεκριμένα, στόχος της φεμινιστικής κριτικής προσέγγισης και κατ' επέκτασιν της κριτικής φεμινιστικής εκπαίδευσης είναι να κάνει ορατό αυτό που τώρα δεν είναι διερευνώντας το πότε και από ποιους ορίστηκαν οι όροι «άνδρας» - «γυναίκα» (Moula, 2011) και αποδεικνύοντας όχι μόνο τον τρόπο που αυτές οι έννοιες άλλαξαν κατά το πέρασμα των ετών, αλλά και ότι το φύλο είναι μία κοινωνική σύμβαση και όχι κάτι το φυσικό.

Σε όλη αυτή την προσπάθεια ανατροπής των πατριαρχικών προτύπων και αναθεώρησης της γυναικείας ταυτότητας, έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και οι διασκευές που παράχθηκαν, κυρίως μετά την εμφάνιση του μοντερνισμού και του πρώτου κύματος του φεμινισμού.

Οι διασκευές γνωστών μύθων και η αλλαγή οπτικής γωνίας έδωσαν την ευκαιρία σε γυναικείες ηρωίδες, όπως η Ελένη, η Μήδεια και η Πηνελόπη να απεγκλωβιστούν από τη μονοδιάστατη θέασή τους και να διηγηθούν εκ νέου την ιστορία τους. Πρόκειται για μια νέα ιστορία που τα όρια της θηλυκότητας επαναπροσδιορίζονται, καθώς ασκείται κριτική στην ήδη υπάρχουσα γνώση και τίθενται στο μικροσκόπιο όλες οι στερεοτυπικές αντιλήψεις. Επιπλέον, διευρύνονται τα όρια μεταξύ «καλού» και «κακού» χαρακτήρα, μέσω της ψυχολογικής εμβάθυνσης και της υποκειμενικής οπτικής. Η προσωπική φωνή που δίνεται σε παρεξηγημένα και περιθωριοποιημένα όντα δημιουργεί μία νέα εικόνα για αυτές τις μορφές. Μια εικόνα που πλέον προσφέρεται για κατανόηση και ταύτιση, αφού οι γυναίκες παύουν να αποτελούν τον «Άλλον».

Η διασκευή στον χώρο της λογοτεχνίας αλλά και γενικότερα, δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο. Σε όλες τις εποχές υπήρχαν διασκευές, οι οποίες, κάθε φορά, με την ύπαρξή τους, εξυπηρετούσαν διαφορετικές σκοπιμότητες. Η εποχή μας βρίθκει μεταμορφώσεων. Όλοι οι ήρωες του παρελθόντος έχουν μία δεύτερη ευκαιρία, να ξαναζήσουν εξελιγμένοι και απεκδυόμενοι από την παλιά τους υπόσταση (Καστρινάκη, 2023: 17).

Ο λόγος, όμως, που οι διασκευές χρησιμοποιήθηκαν τόσο πολύ από τις σπουδές φύλου αλλά και από λοιπά κινήματα είναι η τεράστια ικανότητα απορροφητικότητας που διαθέτουν. (Ζερβού, 2017: 17-34). Συγκεκριμένα, η φεμινιστική κριτική έδειξε μεγάλο

ενδιαφέρον στον διάλογο που δημιουργήθηκε μεταξύ αυτού που είχε ήδη ειπωθεί και αυτού που λεγόταν ξανά από νέα οπτική σκοπιά (Moula, 2011). Μέσα από αυτόν τον διακειμενικό διάλογο αμφισβητήθηκαν όχι μόνο τα όρια των λογοτεχνικών ειδών, τα οποία επαναπροσδιορίστηκαν, αλλά και οι κοινωνικές πρακτικές βάσει των οποίων προβάλλονταν πολύ συγκεκριμένες όψεις της θηλυκότητας (Stephens – McCallum, 1999: 130).

Αυτός ακριβώς ο διάλογος είναι ικανός, κατά τη φεμινιστική κριτική, να αναδείξει τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις της πατριαρχίας και παράλληλα, να προτείνει μία νέα οπτική μέσω της γυναικείας φωνής.

Αυτό συμβαίνει, διότι σύμφωνα με τους Stephens – McCallum ο διάλογος της κάθε διασκευής με τα προγενέστερα κείμενα βασίζεται πάνω σε αυτό που ίδιοι ονομάζουν «*metanarratives*», δηλαδή μετα-αφηγήσεις. Οι μετα-αφηγήσεις δεν είναι τίποτα περισσότερο από ιδεολογίες, απόψεις και συστήματα σκέψεων που λανθάνουν πίσω από τα κείμενα και προτείνουν συγκεκριμένα μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς, τα οποία κανονικοποιούνται.

Επομένως, αφού η διασκευή συνδιαλέγεται με όλα αυτά και γράφεται σε άλλη χρονική περίοδο από το αρχικό κείμενο, μπορεί όχι μόνο να προσφέρει μία νέα οπτική για τον περιβάλλοντα κόσμο αλλά και να λειτουργήσει ως μοχλός ανατροπής των μισογυνιστικών, εθνοκεντρικών και ιμπεριαλιστικών ιδεών που φέρουν τα περισσότερα κλασικά κείμενα της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. (Stephens – McCallum, 1998: 1, 9).

Παράλληλα, η ανάπτυξη της αφηγηματολογίας και η διάκριση συγγραφέα – αφηγητή, μαζί με την άνθιση του φεμινιστικού κινήματος, ευνόησαν σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργία διασκευών μέσω της στροφής στην εσωτερική οπτική γωνία. Για την Virginia Wolf, ο μοντερνισμός και κατ' επέκτασιν η πρωτοπρόσωπη γραφή επέτρεπε στις γυναίκες να μιλούν για τον εαυτό τους με έναν τρόπο που όμοιός του δεν είχε υπάρξει στο παρελθόν. Αυτό είναι κάπως λογικό, καθώς η τεχνική της ροής της συνείδησης απαιτούσε μια στροφή από έξω προς τα μέσα, δηλαδή μια στροφή από την ανδρική στη γυναικεία γραφή. Στον μοντερνισμό, σε αντίθεση με τον ρεαλισμό, τα πάντα γίνονταν σύμβολα και αποκτούσαν νέες ερμηνείες (LanserSniader, 1992 : 102-103). Παράλληλα, η ενίσχυση του εσωτερικού μονολόγου και η αλλαγή εστίασης, έδωσαν στις γυναίκες τη «χαμένη φωνή» τους.

Φυσικά, ούτε η εσωτερική εστίαση ήταν κάτι το καινούργιο, αφού ήδη υπήρχε στην Οδύσσεια, στις ραψωδίες που ο ίδιος ο Οδυσσεύς αναφέρει δια στόματός του στους Φαίακες, τα όσα πέρασε, μέχρι να φτάσει στο νησί τους. Όμως, η εσωτερική εστίαση και η επινόηση του θηλυκού αφηγητή είναι ένας σύγχρονος χειρισμός του αρχαίου μύθου που έχει σίγουρα παιδαγωγικές στοχεύσεις. (Ζερβού, 2011: 89)

Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο και η στροφή στον εσωτερικό κόσμο, δίνουν φωνή στις ηρωίδες που άλλοτε βρίσκονταν στο περιθώριο. Αυτή η τακτική είχε υιοθετηθεί ήδη

από τον 18^ο αιώνα, όπου, βέβαια, εκεί η γυναικεία γραφή ήταν κυρίως επιστολική. Σαν να γινόταν μια διάκριση μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού λόγου. Ο πρώτος αντιστοιχούσε στους άνδρες ενώ ο δεύτερος στις γυναίκες. (LanserSniader, 1992: 45). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως ο μοντερνισμός και ο φεμινισμός λειτούργησαν ως αρωγοί της γυναικείας φωνής και της γυναικείας γραφής και για αυτό από τον 20^ο αιώνα και μετά άρχισαν να υπάρχουν πολλά δείγματα τέτοιου είδους γραφής στη λογοτεχνία.

Η ψηφιακή αφήγηση και ο ρόλος της στην ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητάς μας, αφού υπάρχει από τότε που υπάρχει και το ανθρώπινο είδος. Από την αρχαιότητα, μέχρι και σήμερα, οι άνθρωποι έλεγαν ιστορίες είτε προφορικά είτε γραπτά είτε μέσα από σκίτσα και ζωγραφιές, όπως έκαναν οι πρώτοι άνθρωποι των σπηλαίων. Η συνάντηση της παραδοσιακής αφήγησης με τον ψηφιακό κόσμο έχει ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση των δομών τους (Μελιάδου κ.ά., 2011). Ο όρος *ψηφιακή αφήγηση* αποτελεί ελληνική μετάφραση του αγγλικού όρου *digitalstorytelling*. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως όρος – ομπρέλα κάτω από τον οποίο φιλοξενούνται όλα τα είδη αφήγησης που δίνονται με ψηφιακό τρόπο, όπως για παράδειγμα, ηλεκτρονικά παιχνίδια, υπερκείμενα ή διαδραστικές ιστορίες (Γκουτσιουκώστα, 2020: 68).

Σήμερα, με τον όρο ψηφιακή αφήγηση, αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στη διήγηση μιας ιστορίας, η οποία πραγματοποιείται με τη συμβολή διαφόρων τεχνολογικών μέσων (*digitalstorytelling.coe*). Για να χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό του Lathem, ψηφιακή αφήγηση είναι «ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας» (Lathem (2005) στο Σεραφείμ και Φεσάκης, 2010). Η ιδέα της ψηφιακής αφήγησης ξεκίνησε στην Καλιφόρνια, κατά τη δεκαετία του 1990 από τους JoeLambert και DanaAtchley, οι οποίοι ίδρυσαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης που στην ουσία αποτέλεσε απόρροια της ψηφιακής επανάστασης (Μουταφίδου – Μπράτιτσης, 2013) και στο συγκεκριμένο άρθρο εξετάζεται το πώς αυτή η μορφή αφήγησης μπορεί να λειτουργήσει, σήμερα, στη σχολική τάξη, ως μοχλός ανατροπής των έμφυλων στερεοτύπων.

Τι είναι όμως η ψηφιακή αφήγηση; Πρόκειται για μια ταινία μικρής διάρκειας, συνήθως δύο με έξι λεπτά (Μεταξιώτης, 2018) η οποία χρησιμοποιεί διάφορα πολυμέσα όπως εικόνα, ήχο, οπτικοακουστικά εφέ και το σημαντικότερο, την προσωπική φωνή του δημιουργού. Όπως η παραδοσιακή αφήγηση, έτσι και η ψηφιακή δίνεται μέσα από μία συγκεκριμένη οπτική γωνία, επιτρέποντας στον ψηφιακό δημιουργό να αναπτύξει τον προσωπικό του λόγο (Μουταφίδου – Μπράτιτσης, 2013).

Το αντικείμενο της ψηφιακής αφήγησης δεν έχει περιορισμούς, αντιθέτως, μπορεί να είναι το οτιδήποτε. Μπορεί να είναι μια προσωπική - βιοματική ιστορία, η παρουσίαση ενός ιστορικού γεγονότος ή ένα κοινωνικοπολιτικό ζήτημα. Γενικά, υπάρχουν αρκετοί τύποι ψηφιακής αφήγησης, όμως, όλες βασίζονται σε επτά βασικά συστατικά σύμφωνα με τον Lambert.

1. στην οπτική γωνία που θα υιοθετηθεί
2. στο δραματικό ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί
3. στο συναίσθημα που πρέπει να προκληθεί
4. στη φωνή του δημιουργού που αναλαμβάνει να αφηγηθεί την ιστορία
5. στη μουσική που θα επιλεγεί
6. στον τρόπο που θα δομηθεί η πλοκή, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον του θεατή
7. στον ρυθμό που θα ακολουθήσει η εξέλιξη της πλοκής

(Lambert, 2013: 37-38).

Η επάνδρωση των σχολικών δομών με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλα τεχνολογικά μέσα είχε ως αποτέλεσμα την ένταξη των Τ.Π.Ε (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) και ειδικότερα της ψηφιακής αφήγησης στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Όχι μόνο αυτό, αλλά και το γεγονός ότι τα μέσα που απαιτούνται για να δημιουργηθεί μια ψηφιακή αφήγηση είναι πλέον διαθέσιμα στα κινητά τηλέφωνα όλων, όπως, επίσης και η εύκολη πρόσβαση σε ελεύθερα λογισμικά κατέστησε την παρουσία της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα πολύ πιο εύκολη (Σεραφείμ και Φεσάκης, 2010).

Η ψηφιακή αφήγηση δεν καθιστά απλώς το μάθημα πιο ελκυστικό, αλλά προκαλεί και τη διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αφενός, οι καθηγητές μπορούν μέσω αυτής να ανοίξουν διάλογο με τα παιδιά και να αποσαφηνίσουν τυχόν δυσνόητες έννοιες. Αφετέρου τα παιδιά αποκτούν, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, προσωπική φωνή και μπορούν να διηγηθούν ιστορίες που θεωρούν σημαντικές, εμβαθύνοντας έτσι στις πολιτισμικές γνώσεις και στην εμπειρία τους (Ξεστέρνου, 2013: 42).

Στην ουσία η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει μία νέα προσέγγιση ενός ήδη υπάρχοντος υλικού – όπως εξετάσαμε ότι συμβαίνει και με τις διασκευές – και χάρη σε αυτήν αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες γραμματισμού (Μουταφίδου – Μπράτιτσης, 2013). Συνεπώς, ζητούμενο είναι η χρήση των Τ.Π.Ε να μην περιορίζεται μόνο στο μάθημα της πληροφορικής αλλά να παρεισφρήσει σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς ο ψηφιακός γραμματισμός όχι μόνο ενισχύει τον παραδοσιακό, αλλά αποτελεί και απαραίτητο εφόδιο για τους ανθρώπους του αιώνα μας (Μουλά – Σταυρουλάκης, 2020: 48-60).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση που θα διασταυρώνει τη μυθολογία – συγκεκριμένα την ομηρική *Οδύσσεια* – και τη γλώσσα. Σκοπός είναι να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο που θα επιτρέψει σε μαθητές και καθηγητές να καλλιεργήσουν και να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη και να παράγουν λόγο από την οπτική γωνία των γυναικών του ομηρικού έπους, με απώτερο σκοπό την ανατροπή συγκεκριμένων στερεοτύπων.

Ο λόγος που η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει όπλο στα χέρια καθηγητών και μαθητών για τη συγκεκριμένη σκοπιμότητα σχετίζεται με τα επτά βασικά συστατικά

που την αποτελούν και ειδικότερα με αυτό που αφορά την οπτική γωνία (Lambert, 2013: 37).

Διαπιστώσαμε παραπάνω ότι για πολλά χρόνια η γυναικεία γραφή αλλά και η γυναικεία φωνή βρίσκονταν στο περιθώριο και άρχισαν να κάνουν πιο έντονη την παρουσία τους στα λογοτεχνικά δρώμενα, κυρίως μετά την εμφάνιση του φεμινιστικού κινήματος αλλά και του μοντερνισμού. Η εμφάνιση αυτών των δύο κινήματων έκανε φανερό τη γυναικεία φωνή με τρόπο που δεν είχε ξαναγίνει.

Η εσωτερική εστίαση και ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής αποτέλεσαν καταφύγιο του μέχρι τότε περιορισμένου γυναικείου (γραπτού) λόγου. Η συγκεκριμένη επιλογή αφηγητή – που στην αρχή δινόταν συνήθως, σε ημερολογιακή μορφή - και αργότερα η αναθεώρηση και οι ποικίλες διασκευές παραδοσιακών κειμένων πρότειναν μία νέα οπτική της ιστορίας, αποφορτισμένη από τον ηγεμονικό πατριαρχικό λόγο. Η ψηφιακή αφήγηση, αποτελώντας στην ουσία μια μορφή σύγχρονης διασκευής και έχοντας το προνόμιο του πρωτοπρόσωπου λόγου, συνδυασμένου με τη δύναμη που κυοφορούν τα οπτικοακουστικά μέσα στο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσφέρει νέες προσεγγίσεις στον τρόπο που προσλαμβάνονται ηρωίδες που τόσα χρόνια μπορούσαν να ιδωθούν μόνο μέσα από την παραδοσιακή ανδρική ματιά ενός χειρόγραφου βιβλίου.

Ας μην ξεχνάμε ότι παρά το γεγονός ότι η *Οδύσσεια* διδάσκεται από μετάφραση στα παιδιά της πρώτης γυμνασίου, παραμένει ένα επικό ποίημα το οποίο συχνά δυσκολεύει τους μαθητές. Καθώς οι νέες γενιές είναι περισσότερο εξοικειωμένες με την τεχνολογία και βλέπουν την ποίηση ως κάτι μακρινό και απαρχαιωμένο, ίσως η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσφερθεί ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της ποιητικής παραγωγής του παρελθόντος και της τεχνολογικής γνώσης του παρόντος. Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας εφαρμογές στο κινητό τους τηλέφωνο, μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένης οπτικής γωνίας, επαναπροσδιορίζοντας έτσι, όχι μόνο τον ρόλο των περιθωριοποιημένων ηρώων όπως είναι οι γυναίκες αλλά και τη σχέση τους με την ίδια την ποίηση.

Πρόταση Διδασκαλίας.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, επιχειρήθηκε η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων με πρωταγωνίστριες τις ομηρικές ηρωίδες Καλυψώ, Κίρκη και Πηνελόπη. Στόχος αυτών των αφηγήσεων που βρίσκονται στον παρακάτω σύνδεσμο https://www.canva.com/design/DAFm74SqnVE/sbJYAYOLagRZbw2GP7Begg/view?utm_content=DAFm74SqnVE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink είναι να χρησιμοποιηθούν από τον διδάσκοντα την ώρα του μαθήματος της *Οδύσσειας*, στην πρώτη γυμνασίου, προκειμένου να επιχρησθεί η ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων στη σχολική τάξη.

Παρακάτω, ακολουθεί η πρόταση διδασκαλίας, καθώς και ένα ενδεικτικό φύλλο εργασίας, το οποίο μπορεί να μοιραστεί στους μαθητές και να διευκολύνει την όλη διαδικασία. Το φύλλο εργασίας βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο https://www.canva.com/design/DAFtY6nDVlo/5oxgxqfmqUZkM1nrhYRdvg/view?utm_content=DAFtY6nDVlo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink.

A' ΦΑΣΗ

Στην πρώτη φάση, ο διδάσκων διαβάζει ανάγνωση το κείμενο στα παιδιά, όπως αυτό παραδίδεται στο σχολικό βιβλίο. Μπορεί, επίσης, μετά την πρώτη ανάγνωση, να μοιράσει ρόλους στα παιδιά και να τα βάλει να διαβάσουν τα λόγια των διαφορετικών ηρώων εναλλάξ. Στη συνέχεια, μπορεί να τους κάνει ερωτήσεις που αφορούν κυρίως τα χαρακτηριστικά των ηρώων που πρωταγωνιστούν στην εκάστοτε ενότητα. Θα δοθεί έμφαση σε ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο που παρουσιάζονται οι γυναίκες μέσα στο ομηρικό έπος.

B' ΦΑΣΗ

Στη δεύτερη φάση, ο διδάσκων βάζει στα παιδιά να δουν τα βίντεο της ψηφιακής αφήγησης. Μόλις αυτά τελειώσουν, τα ρωτάει τι τους έκανε εντύπωση και τι διαφορές παρουσιάζει η κάθε ηρωίδα του βίντεο από το αρχικό κείμενο του βιβλίου. Για να διευκολυνθεί αυτή η διαδικασία, ο καθηγητής μπορεί να μοιράσει στα παιδιά κάποια φύλλα εργασίας, όπως αυτό που παρατίθεται, ενδεικτικά, στον παραπάνω σύνδεσμο. Έπειτα, ο καθηγητής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και τους ζητά, αφορμώμενοι από τις ψηφιακές αφηγήσεις να δημιουργήσουν ένα κείμενο στο οποίο θα γράψουν, κατά τη γνώμη τους, τι θα μπορούσε να πει η Καλυψώ ή η Κίρκη στον Οδυσσέα ή τις σκέψεις που κάνει η Πηνελόπη όσο τον φέρνει αντιμέτωπο με το κόλπο του κρεβατιού. Τα κείμενα που θα δημιουργήσουν οι μαθητές, θα πρέπει να είναι σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση και θα αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση.

Γ' ΦΑΣΗ

Στην τρίτη φάση, τα παιδιά στις ομάδες που χωρίστηκαν πριν, καλούνται να αξιοποιήσουν τα κείμενα που έγραψαν για να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις. Μπορούν να κατεβάσουν στα κινητά τους την εφαρμογή *Inshot* που χρησιμοποιήθηκε και για τη δημιουργία των συγκεκριμένων βίντεο και αξιοποιώντας τους χώρους του σχολείου (εσωτερικούς και εξωτερικούς) να τραβήξουν πλάνα και να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση. Αυτό θα γίνει, αφού ο διδάσκων ενημερώσει τα παιδιά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της προαναφερθείσας εφαρμογής. Ύστερα, κάποιο από τα παιδιά θα ηχογραφήσει τη φωνή του, άλλο θα τραβάει τα πλάνα, άλλο μπορεί να δίνει σκηνοθετικές οδηγίες και φυσικά, όλα μπορούν να πρωταγωνιστήσουν στο δημιούργημά τους. Στόχος της παραπάνω διαδικασίας είναι τα παιδιά να μάθουν να χειρίζονται

τα ψηφιακά μέσα και παράλληλα να καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η απόκτηση φωνής για τους ήρωες του περιθωρίου.

Μπαίνοντας στη διαδικασία να διηγηθούν την ιστορία μέσα από τα μάτια της Καλυψώς, της Κίρκης και της Πηνελόπης όχι μόνο θα ταυτιστούν με τις ηρωίδες και θα έρθουν πιο κοντά με την ψυχοσύνθεσή τους, αλλά και με τη σωστή καθοδήγηση του διδάσκοντα θα κατανοήσουν σε βάθος πώς η πρωτοπρόσωπη αφήγηση αλλά και η συμβολή της τεχνολογίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως όπλα για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Συμπεράσματα

Η ελληνική μυθολογία brίθει στερεοτυπικών αντιλήψεων, οι οποίες είτε άμεσα είτε έμμεσα διδάσκονται στα νεαρά άτομα που έρχονται σε επαφή με αυτήν. Ο τρόπος που συμβαίνει αυτό είναι εντελώς υπόγειος, με αποτέλεσμα το παιδί να δέχεται ορισμένες καταστάσεις ως φυσικές. Η ψηφιακή αφήγηση, λειτουργώντας ως μια σύγχρονη διασκευή, μπορεί να δώσει το δικαίωμα στους μαθητές όλων των βαθμίδων να πουν εκ νέου ήδη υπάρχουσες ιστορίες. Συγκεκριμένα, η ψηφιακή αφήγηση προσφέροντας ποιτικές δεξιότητες στο παιδί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της *Οδύσσειας*, αποσκοπώντας να δώσει στις ηρωίδες του κειμένου τη χαμένη τους φωνή και να λειτουργήσει ως μοχλός ανατροπής των έμφυλων στερεοτύπων μέσα στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ceglarska, A. (2018) *The role of myth in political thought* (Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2023 από <https://www.ejournals.eu/Krakowskie-Studia-z-Historii-Panstwa-i-Prawa/2018/Tom-11-Zeszyt-3-2018/art/12692>).
- Cixous, H. (1976) *The Laugh of the Medusa*. (transl. Keith Cohen, Paula Cohen) In *Signs, Vol.1, No.4*: University Chicago Press. (p. 875-893).
- Lambert, J. (2010) *Digital Storytelling COOKBOOK*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lanser Sniader, S. (1992) *Fictions of Authority: Women writers and narrative voice*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Millet, K. (1970) *Sexual Politics*. New York: Doubleday.
- Moi, T. (1989) “Feminist, Female, Feminine”. In Besley Catherine and Moore Jane (eds.) *The Feminist Reader. Essays in Gender and the Politics of Literary Criticism*. New York: Basil Blackwell (pp. 117-132).

- Moula, E. (2011) *Mythical Retellings and Implicit Meta – Narratives in Children's Literature: The Divergence between the Already Said and the Re-Said as a Subversive Mechanism of the Dominant Western Meta-Ethics and as a Tool of Critical Revision of the Present*. The International Journal of Humanities. Vol. 9.
- Stephens, J. – McCallum, R (1999) *Discourses of femininity and the Intertextual Construction of Feminist Reading Positions*, in Clark Beverly Lyon – Higgonet Margaret (eds), *Girls, Boys, Books, Toys, Gender in Children's Literature and Culture*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Stephens, J. – McCallum, R. (1998) *Retelling Stories, Framing Culture. Traditional story and metanarratives in children's book*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Triaridou, N. (2022) *Lamia, Sirens and female monsters: Feminist reframings of classical myth in 19th century*. (Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2023 από <https://antigonejournal.com/2022/03/lamia-sirens-keats-andersen/>).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία (Μεταφρασμένη)

- Barry, P. (2003) *Gnorimia me ti theoria*. (mtfr. Anastasia Natsina) Athina: Politeia.
- Barthes, R. (1979) *Mythologies – Mathima* (mtfr. Kaiti Chatzidimou – Ioulietta Ralli) Athina: Rappa.
- Cantarella, E. (2005) *Oi gynaikes tis archaias Elladas*. (mtfr. Panagiotis Dimakis) Athina: Papadimas.
- Ceglarska, A. (2018) *The role of myth in political thought* (Anaktithike 19 Martiou 2023 apo <https://www.ejournals.eu/Krakovskie-Studia-z-Historii-Panstwa-i-Prawa/2018/Tom-11-Zeszyt-3-2018/art/12692>).
- Goldhill, S. (2003) *Poios chreiazetai tous Ellines* (mtfr. Giorgos Koutsounelos) Athina: Enalios.
- Graf, F. (2012) *Eisagogi sti meleti tis ellinikis mythologias*. (mtfr. Angeliki Lelou) Athina: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Lefkowitz, R.M (1995) *Gynaikes ston elliniko mytho*. (mtfr. Amalia Megapanou). Athina: Kastaniotis.
- Mosse, C. (1991(1983) *H gynaika stin archaia Ellada* (mtfr. Athanasios Stefanis) Athina: Papadimas.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Andreadis, G. (1989) *Ta paidia tis Antigonis*. Athina: Kastaniotis.
- Zervou, A. (2003) *To paichnidi tis poiitikis dimiourgias stin Iliada kai Odysseia. Gia mia theoria tis omirikis poiitikis*. Athina: Kardamitsas.
- Zervou, A. (2011) «I diaskevi ad usum delphini: stoicheia istorias kai theorias» sto *Afigiseis pou den teleionoun pote... Keimenikes kai eikonografikes diaskefes gia paidia*. (epim. Despoina Damianou, Soula Oikonomidou). Athina: Papadopoulos. (s. 17-34).
- Kastrinaki, A. (2023) *Mila, Pinelopi*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Malafantis, K. – Moula, E. (2017) *Igemonikos logos kai sygchronoi politismikoi mythoi se eikonografimenes diaskefes tou mythou tou Irakli (Anaktithike apo http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/07_malafantis_moula.pdf)*.
- Meliadou, E., Nakou, A., Gkouskos, D., Meimaris, M. (2011) *Psifiaki Afigisi, Mathisi kai Ekpaidefsi. Praktika 6ou diethnous synedriou anoichtis kai ex' apostaseos ekpaidefsis*. (s. 615-627).
- Moula, E. (2006) *Mideia kai Alkistis i i makraioni istoria tis kataskefis tou arnitikou gynaikείου stereotypou kai i anatropi tou mesa apo to paidiko vivlio*. KEIMENA, Ioulios 2006. doi: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2006.471>
- Moula, E. – Stavroulakis, S. (2020) *Oi athloi tou Irakli: Dimiourgia psifiakou mouseiou me grammatosima kai kodikes tacheias antapokrisis gia ti veltistopoiisi tou mathisiakou apotelesmatos*, MUSED, 3, 48-60. doi: <https://doi.org/10.26220/mused.4190>.
- Moula, E. (2022) *Sygkrisi apotelesmatikotitas paradosiakis kai psifiakis afigisis ston anadyomeno grammatismo ton nipion*. i- Teacher, 33, 22-37.
- Moutafidou, A. – Bratitsis, Th. (2013) *Psifiaki afigisi kai dimiourgiki grafi: dyo paraliloi kosmoi me koino topo (Anaktithike 10 Apriliou 2023 apo moutafidou_bratitsis_article.pdf (uowm.gr))*.
- Xesternou, M. (2013) *I psifiaki afigisi stin ekpaidefsi. Diethneis kai ellinikes praktikes*. *Paidagogikos Logos*, 1, 39-60 (Anaktithike 11 Apriliou 2023 apo https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf).

Omiros (2006) *Odysseia* (mtrf: D.N Maronitis). Idryma Manoli Triantafyllidi. (Anaktithike 29 Martiou 2023 apo https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=133&page=81).

Serafeim, K. – Fesakis, G. (2010) *Psifiaki Afigisi: Episkopisi logismikon* (Anaktithike 12 Apriliou 2023 apo https://www.researchgate.net/publication/319874028_Psephiake_aphegese_Episkopese_logismikon).

Διπλωματικές εργασίες–Διατριβές

Vasilopoulou, L. (2017) *I psifiaki afigisi os ergaleio anaptyxis glossikon dexiotiton sto dimotiko. Mia meleti periptosis (metaptychiaki diplomatiki ergasia).* Panepistimio Peloponnissou.

Gkoutsioukosta, Z. (2020) *I psifiaki afigisi (digital storytelling) os didaktiko ergaleio sto mathima tis logotechnias (didaktoriki diatrivi).* Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Metaxiotis, G. (2018) *Oi psifiakes Istories stin Ekpaidefsi: I dimiourgiki prosengisi stin agogi tis epikoinonias (didaktoriki diatrivi).* Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Moschovaki, Ch. (2019) *I chrisi ton mython tou Irakli kai tou Thisea os meso propagandas apo ton Peisistrato kai ton Kleistheni (metaptychiaki diatrivi).* Panepistimio Aigaiou.

Διαδικτυακές Πηγές

digitalstorytelling.coe

(<https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27>)

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

*Ζυγά Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας*

Περίληψη

Η έννοια της χαρισματικότητας έχει απασχολήσει έναν μεγάλο αριθμό επιστημόνων εδώ και αρκετά χρόνια, ωστόσο μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει σαφής ορισμός. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την έννοια αυτή. Παρά το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από ορισμένες επιπλέον ικανότητες, θα πρέπει να λαμβάνουν ισάξια μόρφωση με τα υπόλοιπα παιδιά, η οποία ωστόσο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της. Υπάρχουν αρκετές χώρες όπως η Ιαπωνία, οι οποίες θεωρούν ότι οι εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ίση για όλους και άλλες όπως η Αγγλία, οι οποίες διαχωρίζουν την εκπαίδευση των χαρισματικών από τα μη χαρισματικά παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά: Χαρισματικά παιδιά, κληρονομικότητα, συναισθηματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικό σύστημα, περιβαλλοντικοί παράγοντες.

The education of gifted children

Zyga Panagiota, M.Sc., Rachiotis Theodoros, PhD Candidate

Abstract

The concept of giftedness has occupied a large number of scientists for several years, but to date there is no clear definition. This is due to the complexity of this concept. Although gifted children are characterized by some additional abilities, they should receive an education equal to other children, which nevertheless meets their needs. There are several countries, such as Japan, which believe that education should be equal for all, and others, such as England, which separate the education of gifted children from non-gifted children.

Key-words: Gifted children, heredity, emotional development, educational system, environmental factors.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα πιο οργανωμένα συστήματα εντός του οποίου τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι περνούν μεγάλο ποσοστό του χρόνου τους μέσα στα πλαίσια της ανάπτυξής τους. Η διάδρασή τους μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην ψυχική τους ανθεκτικότητα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και τις σχέσεις τους τόσο με την οικογένειά τους όσο και με τους συμμαθητές τους και γενικά τους συνομήλικούς τους. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες φορές κατά τις

οποίες το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι χαρισματικά παιδιά, για τα οποία το ευρύτερο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος θα μπορούσε να συμβάλει τόσο στην κοινωνική όσο και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη με πολλούς τρόπους. Ως χαρισματικά θεωρούνται τα παιδιά που διακρίνονται από ανώτερη από τον μέσο όρο νόηση, φαντασία, συναίσθημα και δημιουργικότητα (Λυμπεροπούλου & Παπαναστασίου, 2018).

Τα χαρισματικά ή/και ταλαντούχα παιδιά και η έρευνα που έχει αναπτυχθεί γύρω από αυτά συνεχίζει να απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους επιστήμονες, ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτουν, αλλά και της προηγμένης γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους. Για αρκετό χρονικό διάστημα υπήρχε η εσφαλμένη εντύπωση ότι χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα τα οποία διέθεταν υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Παρ' όλ' αυτά, τόσο η πολυπλοκότητα της σκέψης τους όσο και οι αναπτυγμένες δυνατότητες που είχαν σε σχέση με τους συνομήλικους τους καθιστά σαφές πως η έρευνα για τα παιδιά αυτά δεν πρέπει να σταματά σε αυτά τα σημεία μόνο. Οι ερευνητές, όπως και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς, έχουν δυσκολία και ως προς τον ορισμό της χαρισματικότητας και ως προς τη διαχείριση των παιδιών αυτών. Αυτό ωστόσο στο οποίο συγκλίνουν είναι το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι μια ομάδα του πληθυσμού με ενιαίο χαρακτήρα, αντίθετα είναι μια κατηγορία ατόμων, η οποία έχει κοινωνικό προσδιορισμό (Renzulli, 2011). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι καταρχήν ο καθορισμός της έννοιας της χαρισματικότητας, όπως επίσης και των στοιχείων εκείνων που χαρακτηρίζουν τα ταλαντούχα παιδιά. Επιμέρους στόχοι είναι η αναφορά στους παράγοντες εκείνους που συνδέονται άμεσα με τη χαρισματικότητα, η επισήμανση των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν τα συγκεκριμένα παιδιά, ενώ χρήζει μνείας και εκείνων των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία στηρίζουν τα παιδιά αυτά.

Η έννοια της χαρισματικότητας

Σύμφωνα με την Καργιώτη (2011), η χαρισματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια αρκετά ιδιαίτερη κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, με αρκετά δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά. Η σύγχρονη θεώρηση αναφορικά με το τι είναι η χαρισματικότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα της πληθώρας των θεωρητικών μοντέλων, μεταξύ των οποίων των H. Gardenr, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. Η θεώρηση αυτή έχει παίξει σημαντικό ρόλο κυρίως στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι παραπάνω θεωρίες προκύπτουν μέσα τόσο από τη σύνθεση όσο και από την αλληλεπίδραση αρκετών παραγόντων και όχι ως αποτέλεσμα μιας μονοδιάστατης ερμηνείας του εν λόγω φαινομένου. Παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Renzulli (2008) αναφορικά με την «ιδέα των τριών δακτύλων» μέσω της οποίας η χαρισματικότητα τίθεται σε έναν κοινό χώρο εντός του οποίου συναντάται ο ποσοτικός χαρακτήρας της νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης με τη δημιουργικότητα (Χανιώτη, 2020). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το χαρισματικό παιδί χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο πολύπλοκων χαρακτηριστικών, τα οποία του αποδίδουν τον χαρακτηρισμό του ταλαντούχου. Από τα βασικότερα χαρακτηριστικά

είναι η ευφυΐα, το ταλέντο, η δημιουργική σκέψη, η ενσυναίσθηση και η ηγετική τάση (Λυμπεροπούλου & Παπαναστασίου, 2018).

Σε γενικές γραμμές, η διαδικασία ορισμού της χαρισματικότητας καθίσταται δύσκολη, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφωνία ως προς το χάρισμα και τι είναι αυτό. Είναι σαφές ότι η χαρισματικότητα βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με υψηλό δείκτη ευφυΐας, την ύπαρξη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων και τις πολύ καλές έως άριστες επιδόσεις (Heuser, Wang & Shahid, 2017). Μια από τις πρώτες θεωρητικούς, η οποία διαχώρισε τη νοημοσύνη από τη χαρισματικότητα, υπήρξε η Hollingworth. Επίκεντρο της θεωρίας της ήταν οι διάφοροι παράγοντες του περιβάλλοντος, οι οποίοι επηρεάζουν το άτομο, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με χαρισματικότητα (Argyriou, Giotopoulou, & Pappa, 2020). Αυτό που τόνισε ήταν η ύπαρξη κινήτρου, διαίσθησης, δημιουργικότητας και αντίληψης, στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν μέσα από τεστ ευφυΐας. Αυτό που επίσης διαπιστώθηκε μέσα από τη μελέτη είναι ότι η νοημοσύνη είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο εξελίσσεται μέχρι και την απόλυτη διαμόρφωσή του (Thompson & Oehlert, 2010). Αρκετοί ήταν οι μελετητές εκείνοι, οι οποίοι έθεσαν τη δημιουργικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας, υπό την έννοια ότι παράγεται περιεχόμενο, το οποίο είναι πρωτότυπο. Η θεωρία αυτή ωστόσο καταρρίφθηκε, καθώς αποδείχθηκε ότι τα παιδιά με χαρισματικότητα δεν είναι απαραίτητο να είναι δημιουργικά (Besancon, Lubart, Descartes & Barbot, 2013).

Ένας ακόμη ορισμός, ο οποίος σχετίζεται με τη χαρισματικότητα, είναι εκείνος σύμφωνα με τον οποίο τα χαρισματικά άτομα διακρίνονται από σημαντικές ικανότητες αντίληψης και μάθησης, καθώς επίσης και από μια τεκμηριωμένη επίδοση, η οποία τοποθετεί τα εν λόγω άτομα στο 10% των συνομηλίκων τους αναφορικά με συγκεκριμένα πεδία δραστηριότητας, όπως η άθληση και ο χορός. Αυτό στο οποίο καταλήγει ο εν λόγω ορισμός είναι ότι η ανάπτυξη τόσο της ικανότητας όσο και του ταλέντου αποτελεί μια ισόβια διαδικασία (Πανουσοπούλου & Πετρέλλη, 2020). Είναι σαφές πως το κάθε παιδί χαρακτηρίζεται από διαφορετικά ταλέντα, αδυναμίες και δυνατότητες, απότοκος των οποίων είναι να καθίσταται αρκετά δύσκολη η κατηγοριοποίηση των τομέων στους οποίους τα χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από υψηλές επιδόσεις. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες εντοπίζονται στα χαρισματικά παιδιά από μικρή ηλικία, όπως για παράδειγμα η γρήγορη ανάπτυξη σε έναν ή περισσότερο τομείς (Porter, 2020). Εκτός αυτού, αρκετά είναι εκείνα τα στοιχεία, τα οποία έχουν να κάνουν με τη σωματική, τη γνωστική, την κοινωνική και τη γλωσσική ανάπτυξη. Αναφορικά με τα σωματικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά που έχουν χαρισματικότητα φαίνεται πως χαρακτηρίζονται από αρκετή ενεργητικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές τα εν λόγω παιδιά έχουν μεγαλύτερο ύψος και βάρος από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους, παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση σύνδεση τόσο με το κοινωνικό όσο και με το οικονομικό τους επίπεδο (Akca, 2010).

Όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι παρουσιάζουν μια περιέργεια όσον αφορά τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι δεν εξαρτώνται από τους

υπόλοιπους, αντίθετα εργάζονται μόνοι τους (Abraham et al., 2012). Αναφορά αξίζει να γίνει και στην κοινωνική τους ανάπτυξη, η οποία δεν είναι εφάμιλλη της ανάπτυξης των υπολοίπων της ηλικίας τους. Ο λόγος είναι πως τα χαρισματικά παιδιά δε βρίσκουν κοινά ενδιαφέροντα με τους συνομήλικους τους, γεγονός που δημιουργεί μεγάλο επικοινωνιακό πρόβλημα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερες ευαισθησίες ως προς τις αξίες τους αλλά και τα ηθικά ζητήματα, ενώ αντιλαμβάνονται ποια συμπεριφορά είναι ορθή και ποια είναι δυσχερής, καθώς και τις συνέπειες αυτών (Zhu et al., 2016). Αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη, αυτή ξεκινά ήδη από την προσχολική περίοδο κατά την οποία τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις στοχασμού, συζητούν για διάφορα θέματα και ιδέες και κάνουν ιδιαίτερα πλούσιες και ευρείες περιγραφές. Το λεξιλόγιο τους είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο, ενώ χρησιμοποιούν ιδιαίτερα σύνθετες προτάσεις ως προς τη δομή τους. Αξίζει, επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι το ταλέντο τους είναι μεγάλο ως προς τη δημιουργία και την αφήγηση ιστοριών, ενώ έχουν και αίσθηση του χιούμορ περισσότερο ανεπτυγμένη από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους (Gur, 2011). Είναι σαφές πως δεν αναμένεται πως ένα χαρισματικό παιδί θα έχει όλα τα παραπάνω στοιχεία και αντίστοιχα η ύπαρξη κάποιων από αυτά τα στοιχεία δεν υποδεικνύει πως ένα παιδί είναι χαρισματικό (Zhu et al., 2016).

Παράγοντες που βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τη χαρισματικότητα

Το βασικό ερώτημα μεταξύ των ερευνητών κατά τη μελέτη της χαρισματικότητας είναι αν αυτή είναι έμφυτη ή προκύπτει από την ανατροφή. Για τους περισσότερους ανθρώπους η χαρισματικότητα θεωρείται ένα στοιχείο έμφυτο, ωστόσο οι ερευνητές έφτασαν στο συμπέρασμα ότι το στοιχείο αυτό είναι προϊόν προσήλωσης στο στόχο και στην αρκετά εντατική δουλειά. Το συμπέρασμα αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι μέσα από την παρατήρηση της ικανότητάς τους στον αθλητισμό ή τη μουσική προέκυψε πως η εξάσκηση και η εξειδίκευση έχουν συσχέτιση θετική (Kendra, 2021). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και αρκετές μελέτες βάσει των οποίων προκύπτει πως η χαρισματικότητα βασίζεται κυρίως στην εξάσκηση (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011).

Ο εγκέφαλος των χαρισματικών παιδιών χαρακτηρίζεται από μια άτυπη οργάνωση, γεγονός που ενδέχεται να συνδέεται με τη γενετική, το ενδομήτριο ή ακόμα και ένα μεταγενέστερο τραύμα. Κατά τη διάρκεια της δημιουργικότητας στον εγκέφαλο συναντιούνται μια σειρά από μηχανισμοί και περιοχές, γεγονός που αποδεικνύει πως η δημιουργικότητα δεν προκύπτει μόνο από ένα μέρος του εγκεφάλου. Αυτό που έχει αποδειχθεί είναι ότι η δημιουργικότητα είναι υπεύθυνη για την ενεργοποίηση της διατήρησης, της ανάκτησης και της ενσωμάτωσης της γνώσης και της μνήμης, ενώ αποτελεί και το βασικό στοιχείο της χαρισματικότητας. Προκύπτει παράλληλα ότι η έννοια της χαρισματικότητας, εκτός από τη δημιουργικότητα, περιλαμβάνει και τη διάνοια, αλλά και τη σοφία (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2011). Σύμφωνα με άλλες μελέτες, η χαρισματικότητα φαίνεται να είναι ένα στοιχείο κληρονομικό, δεδομένου πως ακόμα και τα παιδιά που μεγάλωσαν σε οικονομικά ασθενή περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται

συχνά από χαρισματικότητα. Αυτό που ανάγεται ερευνητικά είναι πως πολλές φορές η γενετική δεν είναι αρκετή για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας, αντίθετα απαιτείται και η ύπαρξη κατάλληλης ανατροφής. Το γεγονός αυτό αποτελεί ενδεχομένως μια απάντηση στο ζήτημα μεταξύ φύσης και ανατροφής (Garcia-Ros, Talaya & Perez-Gonzalez, 2012). Τόσο οι γλωσσικές όσο και οι λογικές δεξιότητες των χαρισματικών παιδιών είναι αρκετά προηγμένες και ως εκ τούτου πολλές είναι οι φορές που τα άτομα αυτά αναπτύσσουν συζητήσεις με άτομα μεγαλύτερά τους, μέσα από την περιέργεια που τους χαρακτηρίζει. Επιπροσθέτως, τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από μεγάλα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων χαρακτηρίζονται από σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη δημιουργικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που διακρίνονται από ευφυΐα και τα οποία είναι έτοιμα να εργαστούν απαιτητικά δύνανται να γίνουν δημιουργικά σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Η εξέλιξη αυτή της ανάπτυξης συναντάται συνήθως σε αθλητές, χορευτές, ηθοποιούς και συγγραφείς, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως τα άτομα που είναι χαρισματικά κατά την παιδική τους ηλικία δεν συνεπάγεται απόλυτα ότι θα είναι δημιουργικά και στην ενηλικίωσή τους (Baer, 2011).

Τα χαρισματικά παιδιά και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες

Τα επιτεύγματα και οι επιδόσεις ενός μαθητή δεν είναι πάντα το βασικό στοιχείο για την εξέταση της χαρισματικότητάς του. Αυτό αποτελεί συχνά πηγή διαφωνίας, όταν πρέπει να υπερασπιστεί κάποιος ένα αρκετά ταλαντούχο παιδί που δύναται να βρίσκεται στο μέσο όρο επίδοσης της σχολικής του τάξης. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα πρέπει να δεχτούν ένα είδος επιμόρφωσης, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ένα χαρισματικό παιδί. Με τον τρόπο αυτόν θα είναι σε θέση να εξυπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Shaunessy & Suldo, 2010).

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των παιδιών αυτών βασικό βήμα είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας την οποία ακολουθούν (Shaunessy & Suldo, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό ενός χαρισματικού παιδιού είναι πως είναι σε θέση να κατανοήσει ένα αφηρημένο υλικό μέσα από την κατανόηση του μοτίβου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί μπορεί να κατανοήσει την έννοια που βρίσκεται πίσω από το υλικό και ως εκ τούτου δε χρειάζεται η ύπαρξη της περαιτέρω μελέτης και εξάσκησης (Ματσαγγούρας, 2008). Παρά το γεγονός ότι το σύνολο γίνεται κατανοητό, το παιδί δεν είναι σε θέση απόλυτα να εξηγήσει και τα συστατικά του μέρη, αλλά και όλα εκείνα τα βήματα που οδήγησαν στην έννοια και στον τρόπο που αυτή οικοδομήθηκε. Η διαδικασία αυτή αποτελεί ωστόσο ένα σημαντικό πρόβλημα σε έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών (Thomas, 2018).

Η γνωστική πολυπλοκότητα δίνει τη δυνατότητα στα χαρισματικά παιδιά να έχουν πολυεπίπεδη αντίληψη του νοήματος (Βασιλικοπούλου, 2019). Επιπροσθέτως, τα χαρισματικά παιδιά είναι σε θέση να έχουν αφηρημένη σκέψη από αρκετά μικρότερη ηλικία σε σχέση με τα παιδιά που δεν τα διακρίνει κάποιο χάρισμα. Από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι ότι κατανοούν τις συνέπειες των

γεγονότων, στοιχείο που δε συναντάται στα παιδιά της ηλικίας τους. Στην ουσία, τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να κατανοήσουν τόσο το αίτιο όσο και το αποτέλεσμα αλλά και τις επιρροές, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, είναι σε θέση να προχωρήσουν στη σύνδεση διαφορετικών γεγονότων, ενώ πριν ακόμα φτάσουν στη μέση σχολική ηλικία μπορούν τόσο να θέτουν προβλήματα όσο και να διατυπώνουν υποθέσεις (Papachristou, 2020). Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά του δημοτικού δεν ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν στη ρουτίνα της διδασκαλίας, ενώ μέχρι και σήμερα οι ανάγκες τους δεν είναι πάντα σαφείς και αναγνωρίσιμες και άρα δεν είναι δυνατή η διαχείρισή τους εντός της σχολικής αίθουσας (Κανατσούλη & Πατσιάδου, 2019). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα και ως εκ τούτου να γίνονται ελάχιστα πράγματα για την επιπλέον ανάπτυξή τους (Zhu et al., 2016). Ο τρόπος αυτός με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά παιδιά έχει σημαντικές συνέπειες τόσο στη συναισθηματική όσο και στην ψυχική τους κατάσταση, η οποία συχνά επηρεάζεται αρνητικά και από τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος των ατόμων αυτών. Τέτοιου είδους αντιδράσεις μπορεί να είναι στερεότυπα ή και λαϊκές πεποιθήσεις, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα τους και οι οποίες ασκούν σημαντική επίδραση στις προσδοκίες που έχουν τα παιδιά (Lubinski, 2016). Από την άλλη μεριά, μπορεί οι αντιδράσεις να είναι και προσωπικές, όπως για παράδειγμα η ζήλεια. Υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι όντα ανώτερα και διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δεν έχουν ανάγκη από αγάπη ή έπαινο, καθώς είναι συναισθηματικά ανεξάρτητα. Είναι ωστόσο σαφές πως το γεγονός αυτό δεν μπορεί να ισχύει, δεδομένου ότι παρά το γεγονός ότι οι επιδόσεις τους και οι δυνατότητές τους υπερέχουν από εκείνες των συνομήλικών τους, οι συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες είναι ίδιες με όλων των υπόλοιπων (Lovecky, 2010).

Καλές πρακτικές εκπαιδευτικών συστημάτων με υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών

Όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, αυτή δίνει το έναυσμα για μια σειρά οριοθέτησης της έννοιας της χαρισματικότητας. Επίκεντρο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αποτελεί κυρίως η χαρισματικότητα με τη μορφή είτε της γνωστικής υπεροχής είτε της υπέρβασης σε τομείς που είναι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα η μουσική, ο αθλητισμός και οι τέχνες. Μερικές φορές τέτοιου είδους τομείς μπορεί να είναι και η ηγεσία, η διαπροσωπική επικοινωνία, η θρησκευτική γνώση ή και η λήψη αποφάσεων (Tomlinson, 2014). Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ισχυρή έρευνα σε διεθνές επίπεδο, η οποία να σχετίζεται με την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα χαρισματικά παιδιά, υπάρχουν αρκετές συνέπειες αλλά και ασυνέπειες ανάμεσα στις αντιλήψεις, τις εθνικές πολιτικές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Davis, Rimm & Siegle, 2010). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί εκείνο της Ιαπωνίας, μιας χώρας που επιθυμεί την ύπαρξη μιας ισότιμης προσέγγισης στο σύστημα εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι δε θα πρέπει να υπάρχουν ειδικές πολιτικές ή ειδικά αναλυτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές (Ibata-Arens, 2012).

Η παραπάνω αντίληψη βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη γενικότερη κουλτούρα της χώρας, δεδομένου ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών έρχεται σε δεύτερη μοίρα λόγω της δυνατής πεποίθησης ότι η ύπαρξη της σκληρής δουλειάς ξεπερνάει κάθε έμφυτη ικανότητα που μπορεί να έχει κάποιος μαθητής. Ταυτόχρονα, η έννοια που έχει η χαρισματικότητα βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τον ελιτισμό, δεδομένου ότι κατά την προ-νεωτερική περίοδο της Ιαπωνίας οι μόνοι που είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση ήταν τα παιδιά των σαμουράι (Ibata-Arens, 2012). Η σύγχρονη Ιαπωνία ωστόσο είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση, καθώς παρά το γεγονός ότι δεν είναι υπέρ του ελιτισμού, υπάρχει η ανάγκη της ύπαρξης του διεθνούς ανταγωνισμού μέσα από τη διαρκή έρευνα και την ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης STEM, η οποία δε συμφωνεί με την ισονομία που χαρακτηρίζει την ιαπωνική εκπαιδευτική πολιτική, δεδομένου ότι έχει να κάνει με τη διαμόρφωση διεπιστημονικών λυκείων, αλλά και με την επιλογή μαθητών για ειδική μάθηση (Sumida, 2013). Από την άλλη μεριά, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου παρουσιάζει αντίθετα χαρακτηριστικά από εκείνο της Ιαπωνίας. Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας τόσο της στρατηγικής θέσης του νησιού όσο και του αποικισμού που διατρέχει την ιστορία της, δε θα μπορούσε να δοθεί προτεραιότητα στην καλλιέργεια των χαρισμάτων (Ieridou, 2013). Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί και η Αυστρία, η οποία παρά το γεγονός ότι ήταν επιφυλακτική ως προς τη χρήση του όρου χαρισματικός, εξαιτίας της χρήσης του όρου ελίτ στο ναζιστικό καθεστώς, κατά τις τελευταίες δεκαετίες δημιουργήθηκαν αρκετές πρωτοβουλίες αναφορικά με την περαιτέρω υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών (Weyringer, 2013).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητα ως ένας ταλέντο σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Ο διαχωρισμός μεταξύ χαρισματικών και μη χαρισματικών μαθητών πραγματοποιείται κυρίως στα ιδιωτικά ιδρύματα, τα οποία ωστόσο απαιτούν την ύπαρξη δείκτη νοημοσύνης από 120 και άνω, προκειμένου να οριοθετηθεί η χαρισματικότητα (Harris & Lizardi, 2012). Αναφορά αξίζει να γίνει και στο παράδειγμα της Φινλανδίας, η οποία διακρίνεται από ένα αρκετά ανεπτυγμένο σύστημα αναφορικά με την προσέγγιση που έχει απέναντι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η ίδια η εκπαίδευση δεν περιγράφεται ως χαρισματική, από το νηπιαγωγείο και έπειτα υπάρχει ένα τυπικό πρόγραμμα διαφοροποίησης, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε παιδί εκπαιδεύεται σύμφωνα με την ατομική ανάπτυξη που το χαρακτηρίζει, όπως επίσης και με τις μαθησιακές ανάγκες που έχει. Το γεγονός αυτό αποτελεί την αρχή της χαρισματικής εκπαίδευσης και ίσως τη σημαντικότερη (Tirri & Kuusisto, 2013).

Συμπεράσματα

Η χαρισματικότητα αποτελεί μια έννοια, η οποία μέχρι και σήμερα δεν έχει οριστεί επακριβώς, λόγω της πολυπλοκότητας που την χαρακτηρίζει. Αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν πως το χάρισμα είναι έμφυτο σε ένα παιδί, ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές καταρρίπτουν την άποψη αυτή υποστηρίζοντας πως, μέσα από την παρατήρηση που

έχουν κάνει, η χαρισματικότητα είναι αποτέλεσμα εντατικής εργασίας του ίδιου του εκπαιδευόμενου. Αυτό που επίσης διερευνάται είναι αν το χάρισμα είναι κληρονομικό, ωστόσο το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά από φτωχές οικογένειες που έχουν χάρισμα έρχεται ενάντια στην άποψη αυτή. Το περιβάλλον φαίνεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ταλαντούχου παιδιού. Είναι αναγκαίο τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς να αναγνωριστεί η χαρισματικότητα αυτή, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι ειδικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά αυτά ως προς τη διαδικασία της μάθησης. Η ύπαρξη υψηλής νοημοσύνης δε σημαίνει ότι το παιδί δεν έχει ανάγκη από την κατάλληλη εκπαίδευση, ούτως ώστε να πραγματοποιηθεί η γνωστική του ανάπτυξη. Αυτό συνεπάγεται ότι δε θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός, αλλά ισάξια αντιμετώπιση των μαθητών, ώστε να υφίσταται και ισορροπημένη ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abraham, A., Pieritz, K., Thybusch, K., Rutter, B., Kröger, S., Schweckendiek, J., Hermann, C. (2012). Creativity and the brain: Uncovering the neural signature of conceptual expansion. *Neuropsychologia*, 50(8), 1906–1917. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.04.015>.
- Argyriou, A., Giotopoulou, G., & Pappa, A.-M. (2020). *Gifted Children and Education: An Educational Approach*. *Education Journal*, 9(4), 112-115
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 553–558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.141>.
- Baer, J. (2011). How divergent thinking tests mislead us: Are the torrance tests still relevant in the 21st century the division 10 debate. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 309–313. <https://doi.org/10.1037/a0025210>.
- Βασιλικοπούλου, Μ. (2019). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Στο Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 56-62). Αθήνα:Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Besancon, M., Lubart, T., Descartes, P., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 79–88.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2010). *Education of the gifted and talented (6th ed.)*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- García-Ros, R., Talaya, I., & Pérez-González, F. (2012). The process of identifying gifted children in elementary education: Teachers' evaluations of creativity.

- School Psychology International*, 33(6), 661–672.
<https://doi.org/10.1177/0143034311421434>.
- Gur, C. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 493–500.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.061>.
- Harris, B., & Lizardi, P. S. (2012). Gifted law, identification, and programming in Mexico: An overview for school professionals in the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 188–203.
<https://doi.org/10.1177/0162353212445235>.
- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4–21.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in asia, and implications for the united states. *Administrative Sciences*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.3390/admsci2010001>.
- Ieridou, A. N. (2013). The need for a culturally relevant approach to gifted education: The case of Cyprus. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 323–345.
<https://doi.org/10.1177/0162353213493535>.
- Κανατσούλη, Α. Η., & Πατσιάδου, Μ. (2019). Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών σε χώρες της Ευρώπης και την Ελλάδα-Σύγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 315-326). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Καργιώτη, Μ. (2011). Συναισθηματική υποστήριξη χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο *ΙΔ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος "Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: ΠΙΕΕ.
- Kendra, C. (2021). *Genetic and Environmental Influences on Intelligence*. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/what-factors-determine-intelligence-2795285>.
- Λυμπεροπούλου, Κ., & Παπαναστασίου, Δ. (2018). Η εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολικό περιβάλλον αυξάνει την ανθεκτικότητα ή την ευπάθεια στη συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών; *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 673-681.

- Lovecky, D. V. (2010). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17(2), 116–120. <https://doi.org/10.1080/02783199409553637>.
- Lubinski, D. (2016). From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. [doi:10.3102/0034654316675476](https://doi.org/10.3102/0034654316675476)
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδευοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Papachristou, E. (2020). The necessity of gifted education in Greek schools. *European Journal of Special Education Research*, 6(3), 110-116. [doi:10.46827/ejse.v6i3.3376](https://doi.org/10.46827/ejse.v6i3.3376)%.
- Πανουσοπούλου, Ε., & Πετρέλλη, Μ. (2020). *Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη περίπτωσης*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Porter, L. (2020). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Renzulli, B. J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a definition. *V92 N8-Kappan*, 81–88. [https://doi.org/doi.org/10.1177/003172171109200821](https://doi.org/10.1177/003172171109200821).
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0016986209355977>.
- Sternberg, R., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Thomas, M. C. (2018). A neurocomputational model of developmental trajectories of gifted children under a polygenic model: When are gifted children held back by poor environments? *Intelligence*, 69(4), 200–212. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.06.008>.
- Thompson, L. A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 298–307. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2 ed.). Virginia, USA: ASCD.

Weyringer, S. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/0162353213494502>.

Χανιώτη, Μ. (2020). Διεθνείς εμπειρίες στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Στο *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1238-1249). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Zhu, W., Chen, Q., Tang, C., Cao, G., Hou, Y., & Qiu, J. (2016). Brain structure links everyday creativity to creative achievement. *Brain and Cognition*, 103, 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2015.09.008>.

Αγωγή Υγείας και Νέες Τεχνολογίες: Ο Γραμματισμός στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για την αντιμετώπιση των Διατροφικών Διαταραχών

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

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται ο ρόλος της Αγωγής Υγείας για την πρόληψη και αντιμετώπιση των διατροφικών διαταραχών των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζονται οι στόχοι της Αγωγής Υγείας και ειδικότερα της Διατροφικής Αγωγής, ενώ αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη διαμόρφωση των προτύπων σώματος και των διατροφικών πρακτικών, και η επίδρασή τους στην εμφάνιση διατροφικών διαταραχών στους έφηβους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, παρουσιάζεται η προσφορά του γραμματισμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την αναθεώρηση των διατροφικών προτύπων των μαθητών και η αναγκαιότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων γραμματισμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τόσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εφήβων μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: αγωγή υγείας, διατροφικές διαταραχές, γραμματισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Health Education and New Technologies: Social Media Literacy for the treatment of Eating Disorders

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

Abstract

The present article investigates the role of Health Education in the prevention and treatment of eating disorders in students. In this context, the objectives of Health Education and in particular Nutrition Education are presented, while the crucial role of social media in shaping body standards and dietary practices, as well as their impact on the development of eating disorders in adolescent students, are highlighted. To address this issue, this article proposes Social Media Literacy as a means of revising students' nutritional patterns, and it suggests the necessity of implementing social media literacy educational interventions both for training teachers and for promoting adolescent students' awareness and understanding.

Key-words: health education, eating disorders, social media literacy

Εισαγωγή

Ως «Αγωγή Υγείας» θεωρείται η συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο συμπεριφορές και στάσεις που υποστηρίζουν την προαγωγή της υγείας και τη βελτίωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Stappa-Mourtzini, 2010). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας παρουσιάζουν επιδράσεις στις γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τον έλεγχο της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας (Vasileiou, 2021), καθώς και στις εφαρμογές τους στις καθημερινές πρακτικές των μαθητών, μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών γύρω από τα θέματα της υγείας και τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις στη ζωή τους (Marinou, 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Αγωγή Υγείας περιλαμβάνει τη διάσταση της «Διατροφικής Αγωγής», σε σχέση με τις διατροφικές συνήθειες και πρακτικές και το ρόλο του Σχολείου στη διαμόρφωσή τους, μέσα από την προσφορά στους μαθητές γνώσεων και δεξιοτήτων, την κινητοποίησή τους και την εν γένει προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Gkiata, 2023). Η Διατροφική Αγωγή στα σχολεία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πρόληψη των νοσημάτων, την ενημέρωση και πληροφόρηση σε θέματα υγείας και διατροφής, ανθρώπινου σώματος, σωματικού βάρους και χρόνιων νοσημάτων που σχετίζονται με τη διατροφή (Chatzinikola, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί μία εκπαιδευτική δράση Διατροφικής Αγωγής καλείται να λειτουργήσει συμβουλευτικά για την υποστήριξη των διατροφικών επιλογών των μαθητών που επιδρούν θετικά στην υγεία τους, τη διεύρυνση της προσωπικότητάς τους, την ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων γύρω από το πεδίο της διατροφής, για τη διασφάλιση της υγείας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους θεσμικούς φορείς της Εκπαίδευσης (Tsioli & Kargatzi, 2021).

Διατροφικές Διαταραχές

Τα χαρακτηριστικά των διαταραχών σίτισης ή πρόσληψης τροφής (διατροφικών διαταραχών), όπως ορίζονται από το αναθεωρημένο διαγνωστικό εγχειρίδιο «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition - DSM-5», περιλαμβάνουν μια επίμονη διατάραξη της διατροφής ή των συμπεριφορών που σχετίζονται με το φαγητό και την πρόσληψη τροφής, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αλλοιωμένη κατανάλωση τροφής και επιφέρει σημαντικές επιβλαβείς επιπτώσεις στην σωματική ή την ψυχοκοινωνική λειτουργία (APA, 2013). Η συννοσηρότητά τους με σοβαρά είδη ψυχοπαθολογίας και οι δυνητικά θανατηφόρες επιπτώσεις τους καθιστούν τις εν λόγω διαταραχές ένα από τα πιο κρίσιμα προβλήματα που αντιμετωπίζει κυρίως η ευπαθής ομάδα των νέων γυναικών (Christopoulou, 2008). Η διάγνωσή τους, βέβαια, προϋποθέτει την αποδεδειγμένη απουσία μεμονωμένων βιολογικών παραγόντων πρόκλησης (Polivy & Herman, 2002). Στα πλαίσια του διαγνωστικού εγχειριδίου «DSM-5», οι διατροφικές διαταραχές επιμερίζονται στην Ψυχογενή (Νευρωσική ή Νευρογενή) Ανορεξία, την Ψυχογενή (Νευρωσική ή Νευρογενή) Βουλιμία, την Αλλοτριοφαγία, την Μη ρυθμιστική Διαταραχή, την Αποφευκτική ή Περιοριστική Διαταραχή Πρόσληψης Τροφής, την Διαταραχή Επεισοδιακής Υπερφαγίας, την Μη Αλλιώς Προσδιοριζόμενη

Διατροφική Διαταραχή, καθώς και τις διαταραχές διατροφής που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά, δηλαδή δεν πληρούν όλα τα κριτήρια για την διάγνωση των παραπάνω διαταραχών (APA, 2013).

Αίτια Διατροφικών Διαταραχών

Τα ακριβή αίτια των διατροφικών διαταραχών δεν μπορούν να είναι πλήρως γνωστά, ωστόσο η σχετική έρευνα στο πεδίο δείχνει ότι η αλληλεπίδραση ψυχολογικών, σωματικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων αυξάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης τους (Culbert et al., 2015). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν επίσης συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης των διατροφικών διαταραχών, αλλά όχι σε άμεση βάση. Έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την ευαλωτότητα των εφήβων στην εξιδανίκευση του λεπτού σώματος από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή τους συνομηλίκους, ενώ ένας επιπρόσθετος κοινωνικο-πολιτισμικός παράγοντας που αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης διατροφικών διαταραχών στους εφήβους είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον και, ιδιαίτερα, οι συνομήλικοι που εξιδανικεύουν την εικόνα του λεπτού σώματος (Keel, 2013). Οι έρευνες δείχνουν, επίσης, ότι ένας συνδυασμός παραγόντων προσωπικότητας και περιβαλλοντικών παραγόντων επηρεάζει τον επιγενετικό κίνδυνο ανάπτυξης προβληματικών διατροφικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, η τεκμηριωμένα περίπλοκη αιτιολογία των διατροφικών διαταραχών δείχνει ότι τα ακριβή αίτια τους δεν μπορούν να καταγραφούν μονοσήμαντα (Culbert et al., 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εφήβων για το σώμα τους υπογραμμίζεται από ολοένα και περισσότερες έρευνες για την εμφάνιση των διατροφικών διαταραχών (Lupton, 2017). Παράλληλα, τα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν τη σχέση μεταξύ της προώθησης του ιδεώδους του αδύνατου σώματος από τα ΜΚΔ και της διαστρεβλωμένης εικόνας του σώματος των νεαρών χρηστών (Fardouly, 2015), αυξάνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης διατροφικών διαταραχών (Perloff, 2014). Δεδομένης της σημερινής κυριαρχίας των ΜΚΔ, κυρίως οι έφηβες γυναίκες εκτίθενται καθημερινά σε μη ρεαλιστικές εικόνες που εξιδανικεύουν το αδύνατο σώμα (Jansen, Schroter, & Hofmann, 2022), ενώ καταγράφεται αντίστοιχα αρνητικός αντίκτυπος στην εικόνα του σώματος στους άνδρες εφήβους (Hogan & Strasburger, 2008). Κατά συνέπεια, πολλοί από τους εφήβους αισθάνονται δυσαρεστημένοι με τη φυσική τους εμφάνιση και αναγκάζονται να προσαρμόσουν την εμφάνιση του σώματός τους, καθώς έχουν οδηγηθεί στο να συνδέουν το λεπτό σώμα με μια επιτυχημένη ζωή (Rounsefell, et al., 2020).

Γραμματισμός στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας (media literacy) που χρησιμοποιούν σύγχρονες τεχνολογίες αναδύθηκε από τις ανάγκες για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών για την ορθή χρήση τους, αλλά και την αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και από την ανάγκη για υποστήριξη των μαθητών στον τρόπο

χρήσης των νέων αυτών μέσων (Hobbs & Jensen, 2009). Ο γραμματισμός στα μέσα εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους ανάλογα με την ηλικία και την ομάδα στόχο, περιλαμβάνοντας μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις με έμφαση στη συνεργασία και την ενίσχυση της δημιουργικότητας κατά τη μάθηση, αλλά και την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των ενηλίκων σε συνάρτηση με τις δεξιότητες των ανηλίκων τους οποίους καλούνται να εκπαιδεύσουν (Rasi, et al., 2019).

Η χρήση των ΜΚΔ από το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών κατέστησε απαραίτητη την ανάπτυξη ειδικότερα της έννοιας του γραμματισμού στα ΜΚΔ (social media literacy), με δεδομένο ότι αν και οι περισσότεροι μαθητές τα χρησιμοποιούν με άνεση, δεν διαθέτουν τις συνακόλουθες δεξιότητες για την ασφαλή χρήση τους (Gammon & White, 2011). Ο γραμματισμός στα ΜΚΔ έχει ως βασικό στόχο τη μείωση των κινδύνων από τη χρήση τους και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων αξιοποίησής τους σε γνωστικό, συναισθηματικό και μνημονικό επίπεδο (Schreurs & Vandenbosch, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα γραμματισμού στα ΜΚΔ καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές τους δημιουργούν και καταναλώνουν διαδικτυακό περιεχόμενο, όπως επίσης και να είναι σε θέση να αναδιαμορφώσουν τις διδασκαλίες τους κατάλληλα για αυτό το στόχο (Probst, 2017). Όμοια, απαραίτητη κρίνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ορθή ενσωμάτωση και χρήση ΜΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν ότι λόγω της μαζικότητάς τους μπορεί να γίνουν φορείς ποικίλων ιδεολογιών και αμφιλεγόμενων κοινωνικά ή παραβατικών συμπεριφορών (Nagle, 2018).

Σε σχέση με το γραμματισμό στα ΜΚΔ των μαθητών, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γραμματισμού αφορούν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα κίνητρά τους κατά τη χρήση τους καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μέσα από αυτά και επιδρούν στη συμπεριφορά τους σε οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό επίπεδο (Festl, 2021). Αντίστοιχα, ο γραμματισμός στα ΜΚΔ καθιστά επιφυλακτικούς τους έφηβους χρήστες ως προς την εγκυρότητα του διαδικτυακού περιεχομένου που καταναλώνουν και τους ευαισθητοποιεί ως προς τον εντοπισμό ψευδών ειδήσεων και διαδικτυακών απατών σε αυτά (Abbasi & Huang, 2020).

Διατροφική Αγωγή και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Για την αντιμετώπιση των σωματικών και διατροφικών προτύπων μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γραμματισμού στα ΜΚΔ είναι αναγκαία η συστηματική αντικατάστασή τους σε αυτές τις διαδικτυακές πλατφόρμες από μία εναλλακτική πρόταση που θα ενισχύει την αποδοχή του σώματος, την εξατομίκευση της διατροφής και τη σύνδεσή της με τις πραγματικές σωματικές ανάγκες, αλλά και εν γένει την επιδίωξη της σωματικής δραστηριότητας και ευεξίας ανεξάρτητα σωματικών προδιαγραφών (Marks, et al., 2020). Κρίσιμη αναδεικνύεται επίσης η στοχευμένη επιλογή του κατάλληλου μέσου για την ευαισθητοποίηση απέναντι σε θέματα Αγωγής για τη Διατροφή, με δεδομένο ότι οι πλατφόρμες ανάρτησης εικόνων, βίντεο και μακροσκελών κειμένων

μπορούν να υποστηρίξουν αποδοτικότερα την προβολή υγιών διατροφικών και σωματικών προτύπων απέναντι στους μαθητές (Carrie, et al., 2015).

Στο πλαίσιο της Αγωγής για τη Διατροφή, μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς η επικοινωνία μέσα από τις διαδικτυακές διαδράσεις που αναπτύσσονται στις ομάδες χρηστών των ΜΚΔ, στο βαθμό που η ορθή χρήση τους μπορεί να λειτουργήσει θετικά, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και υποστηρίζοντας εναλλακτικά πρότυπα σώματος και διατροφής (Frieiro Padin, et al., 2021). Αντίστοιχα, μπορούν να λειτουργήσουν και οι διαδικτυακές κοινότητες (forum) που αναπτύσσονται στα ΜΚΔ, οι οποίες μπορούν να παράσχουν θετική ανατροφοδότηση και κοινωνική υποστήριξη στα μέλη τους (Moessner, et al., 2018) καθώς και να προσδώσουν την αίσθηση της ταυτότητας στα μέλη μίας κοινότητας που αντιμετωπίζει κοινές διατροφικές διαταραχές (Wang, et al., 2017).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις αυτοματοποιημένες μεθόδους ελέγχου περιεχομένου των χρηστών που διαθέτουν οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, το Instagram και το Tweeter, για την αναφορά και κατάργηση του περιεχόμενου αναρτήσεων που ενισχύουν τις αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα πρότυπα σώματος και τις διατροφικές συνήθειες και παραβιάζει τους κανόνες χρήσης των ΜΚΔ (Chancellor & De Choudhury, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναγκαίος ο γραμματισμός των εκπαιδευτικών στα ΜΚΔ μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες κριτικού αναστοχασμού, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν στους μαθητές τους την καταναλωτική διάσταση των προτύπων που παρουσιάζονται σε αναρτήσεις, τα εμπορικά κίνητρα και τεχνικές που περιλαμβάνουν, καθώς και των φίλτρων αλλοίωσης των φωτογραφιών σε αυτές για τη δημιουργία μη ρεαλιστικών ιδεαμάτων (Harriger, et al., 2022). Αντίστοιχα, κρίνεται απαραίτητη η παροχή προγραμμάτων παρέμβασης γραμματισμού στα ΜΚΔ σε ευάλωτες ομάδες μαθητών, για την αντιμετώπιση της ψυχολογικής πίεσης που ασκείται ανάμεσα στους συνομήλικους κατά τη χρήση των ΜΚΔ. Οι παραπάνω παρεμβάσεις μπορούν να ενταχθούν στο ευρύτερο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας σε μία σχολική τάξη για την αυτοαποδοχή και αυτοεκτίμηση του σώματος και τον αναστοχασμό πάνω στις διατροφικές πρακτικές (McLean, et al., 2017).

Συμπεράσματα

Η Αγωγή Υγείας ως συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ενημέρωση των μαθητών για θέματα διατροφικής αγωγής και την πρόληψη χρόνιων νοσημάτων που συνδέονται με τη διατροφή. Αν και τα αίτια των διατροφικών διαταραχών των παιδιών και των εφήβων μαθητών είναι πολύπλοκα, η έρευνα στο πεδίο καταδεικνύει τη σύνδεσή τους με τις διατροφικές πρακτικές και τα πρότυπα σώματος, όπως αυτά διαμορφώνονται

μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και ειδικότερα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τη διαδικτυακή παρουσία των μαθητών σε αυτά.

Με αυτά τα δεδομένα, διαπιστώνεται ότι είναι απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων γραμματισμού στα ΜΚΔ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα οποία θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν δεξιότητες ορθής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της Διατροφικής Αγωγής των μαθητών και την υποστήριξη μέσα από αυτά εναλλακτικών διατροφικών πρακτικών και προτύπων σώματος. Αντίστοιχα, κρίνεται ως αναγκαίος ο γραμματισμός των μαθητών στα ΜΚΔ μέσα στο σχολικό περιβάλλον, για την ανάπτυξη ενός κριτικού αναστοχασμού απέναντι στο διαδικτυακό περιεχόμενο που καταναλώνουν, την ανάδειξη της εμπορικής και καταναλωτικής διάστασης των εξιδανικευμένων προτύπων σώματος και την εύρεση κοινωνικής υποστήριξης από διαδικτυακές κοινότητες που διαμορφώνονται στα ΜΚΔ με θέμα τις διατροφικές διαταραχές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbasi, N. A., & Huang, D. (2020). Digital media literacy: Social media use for news consumption among teenagers in Pakistan. *Global Media Journal*, 18(35), 1-7.
- Carrie, K. W., Bridges, S. M., Srinivasan, D. P., & Cheng, B. S. (2015). Social media in adolescent health literacy education: a pilot study. *JMIR research protocols*, 4(1), e3285.
- Chancellor, S., Lin, Z., & De Choudhury, M. (2016, May). " This Post Will Just Get Taken Down" Characterizing Removed Pro-Eating Disorder Social Media Content. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1157-1162).
- Chatzinikola, X. (2020). Diet counseling and health education. *Pedagogical inspection*, 69.
- Christopoulou, A. (2008). Introduction to adult psychopathology. *Athens: Topos*.
- Culbert, K. M., Racine, S. E., & Klump, K. L. (2015). Research Review: What we have learned about the causes of eating disorders—a synthesis of sociocultural, psychological, and biological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(11), 1141-1164.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body image*, 13, 38-45.
- Festl, R. (2021). Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. *Journal of Children and Media*, 15(2), 249-271.

- Frieiro Padin, P., González Rodríguez, R., Verde Diego, M. D. C., & Vázquez Pérez, R. (2021). Social media and eating disorder psychopathology: A systematic review. *Cyberpsychology Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*.
- Gammon, M. A., & White, J. (2011). (Social) media literacy: challenges and opportunities for higher education. *Educating educators with social media, 1*, 329-345.
- Gkiata, A. (2023). Health education: views of kindergarten teachers in Rhodes on the eating habits of toddlers.
- Harriger, J. A., Evans, J. A., Thompson, J. K., & Tylka, T. L. (2022). The dangers of the rabbit hole: Reflections on social media as a portal into a distorted world of edited bodies and eating disorder risk and the role of algorithms. *Body Image, 41*, 292-297.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education, 1*(1), 1.
- Hogan, M., & Strasburger, V. (2008). Body image, eating disorders, and the media. *Adolesc Med, 19*, 521-546.
- Jansen, P., Schroter, F. A., & Hofmann, P. (2022). Are explicit and implicit affective attitudes toward different body shape categories related to the own body-satisfaction in young women? The role of mindfulness, self-compassion and social media activity. *Psychological Research, 86*(3), 698-710.
- Keel, P. K., & Forney, K. J. (2013). Psychosocial risk factors for eating disorders. *International Journal of Eating Disorders, 46*(5), 433-439.
- Lupton, D. (2017). Digital media and body weight, shape, and size: An introduction and review. *Fat Studies, 6*(2), 119-134.
- Marinou, M. (2023). Health Education as a means of knowledge, values and skills in the modern educational process.
- Marks, R. J., De Foe, A., & Collett, J. (2020). The pursuit of wellness: Social media, body image and eating disorders. *Children and youth services review, 119*, 105659.
- McLean, S. A., Wertheim, E. H., Masters, J., & Paxton, S. J. (2017). A pilot evaluation of a social media literacy intervention to reduce risk factors for eating disorders. *International Journal of Eating Disorders, 50*(7), 847-851.

- Moessner, M., Feldhege, J., Wolf, M., & Bauer, S. (2018). Analyzing big data in social media: Text and network analyses of an eating disorder forum. *International Journal of Eating Disorders*, 51(7), 656-667.
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86-94.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex roles*, 71(11-12), 363-377.
- Polivy, J., & Herman, C. P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual review of psychology*, 53(1), 187-213.
- Probst, D. (2017). Social Media Literacy as an IEP Intervention for Social and Emotional Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 45-57.
- Rasi, P., Vuojärvi, H., & Ruokamo, H. (2019). Media literacy education for all ages. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 1-19.
- Rounsefell, K., Gibson, S., McLean, S., Blair, M., Molenaar, A., Brennan, L., ... & McCaffrey, T. A. (2020). Social media, body image and food choices in healthy young adults: A mixed methods systematic review. *Nutrition & Dietetics*, 77(1), 19-40.
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2021). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320-337.
- Stappa-Mourtzini, M. (2010). Health Education: Basic Principles-Program Planning-Handbook for Primary and Secondary Teachers.
- Tsioli, S., & Kargatzi, S. (2021). Health education and eating habits of preschool children.
- Vasileiou, A. (2021). Health education as a health promotion factor. The case of a self-organized first aid team.
- Wang, T., Brede, M., Ianni, A., & Mentzakis, E. (2017, February). Detecting and characterizing eating-disorder communities on social media. In *Proceedings of the Tenth ACM International conference on web search and data mining* (pp. 91-100).

Widiger, T. A., Costa, P. T., & American Psychological Association (Eds.).
(2013). *Personality disorders and the five-factor model of personality*. Washington, DC: American Psychological Association.

Το ψηφιακό χάσμα ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο: Κριτικό πλαίσιο αναθεώρησης και ερευνητικά συμπεράσματα

Σπυρόπουλος Τρύφων

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

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται ο προβληματισμός για το πόσο πολυδιάστατος είναι ο ορισμός του ψηφιακού χάσματος και παρουσιάζονται κριτικά οι εννοιολογικοί περιορισμοί που έχουν προκύψει από διχοτομικού τύπου ορισμούς (Selwyn, 2004). Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τρεις έρευνες σε διαφορετικά επίπεδα -τοπικό, ευρωπαϊκό, διεθνές- με τις οποίες φαίνεται η ετερογένεια που υπάρχει στην έρευνα του θέματος. Ταυτόχρονα, καθεμία από τις έρευνες που παρουσιάζονται αμφισβητούν τους τυπικούς ορισμούς του ψηφιακού χάσματος που βασίζονται σε διχοτομικές ταξινομήσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται μία έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο των 28 κρατών μελών βάσει του επιπέδου εκπαίδευσης (Cruz-Jesus, Vicente & Oliveira, 2016), καθώς και μία τοπική έρευνα στην Κύπρο κατά την οποία αναδεικνύεται ο ρόλος της εθνότητας ως βασικός παράγοντας σε ένα διχοτομημένο κράτος (Miloni, Doudaki & Demertzis, 2014). Τέλος, παρουσιάζεται μία έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο στην οποία αξιοποιείται το Bass Model και αναδεικνύονται τρεις τύποι divide dynamics (Huang & Chen, 2010) και ταυτόχρονα επισημαίνονται οι περιορισμοί που υπάρχουν στη μεθοδολογία προηγούμενων ερευνών για τις τυπικές συγκρίσεις μεταξύ χωρών στο παγκόσμιο ψηφιακό χάσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακό χάσμα, αντίστροφο ψηφιακό χάσμα, εσωτερικό ψηφιακό χάσμα.

Principles of intercultural education and considerations for teaching practice: a teaching scenario for the refugee child

Spyropoulos Tryfon

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

Abstract

In the first part of the paper, the reflection on how multidimensional is the definition of the digital divide is developed and the conceptual limitations that have resulted from dichotomous definitions are critically presented (Selwyn, 2004). In the second part, three studies are presented at different levels - local, European, international - which show the heterogeneity that exists in the research of the subject. At the same time, each of the research presented challenges standard definitions of the digital divide based on dichotomous classifications. More specifically, a survey at the European level of the 28

member states based on the level of education is presented (Cruz-Jesus, Vicente & Oliveira, 2016), as well as a local survey in Cyprus which highlights the role of ethnicity as a key factor in a divided state (Miloni, Doudaki & Demertzis, 2014). Finally, a global research is presented in which the Bass Model is utilized and three types of divide dynamics are highlighted (Huang & Chen, 2010) and at the same time the limitations that exist in the methodology of previous researches for standard comparisons between countries in the global digital divide are highlighted.

Key-words: digital divide, reverse digital divide, internal digital divide.

Κριτική αναθεώρηση των τυπικών ορισμών του ψηφιακού χάσματος

Το ψηφιακό χάσμα, digital divide ως διεθνής όρος, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ σύνολο ερευνών. Το πυκνό ενδιαφέρον δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι ΤΠΕ (ICT) αποτελούν μία υπόσχεση για την οικονομική μεγέθυνση και την κοινωνική ανάπτυξη ανάλογα με τον βαθμό διάχυσης τους σε κάθε χώρα (OECD, 2004, 19-36) -από την οπτική του STS, τα προγραμματικά κείμενα εθνικών και υπερεθνικών οργανισμών για τις αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως οι ICT, συνοδεύονται από μια ρητορική «υπόσχεσης» για βιώσιμη ανάπτυξη και η οποία συνδέεται με τον επιτακτικό λόγο του μοντέλου της νεοφιλελεύθερης οικονομίας, παρότι το κοινό ενσωματώνει αντιτιθέμενες αφηγήσεις στην αποδοχή τους (Macnaghtena, Davies & Kearnes, 2015). Ένας τυπικός ορισμός του digital divide είναι ο εξής (OECD, 2001, 5):

The term “digital divide” refers to the gap between individuals, households, businesses and geographic areas at different socio-economic levels with regard both to their opportunities to access information and communication technologies (ICTs) and to their use of the Internet for a wide variety of activities. The digital divide reflects various differences among and within countries.

Στον παραπάνω ορισμό του OCED, αλλά και σε άλλα καταστατικά κείμενα, ο όρος «ψηφιακό χάσμα» παρουσιάζεται ως μία διχοτομική διάκριση μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων στην πρόσβαση, κυρίως, καθώς και στη χρήση των ΤΠΕ. Ταυτόχρονα, εκφράζεται και η αναγκαιότητα οι δημόσιες πολιτικές να δεσμευτούν για τη διαχείριση των συγκεκριμένων ανισοτήτων, ώστε οι ΤΠΕ να έχουν πραγματικά μετασχηματιστικό ρόλο. Ωστόσο σε ένα κριτικό πλαίσιο εξέτασης και κατανόησης του ψηφιακού χάσματος, οι προηγούμενοι τύποι εννοιολογήσεων θεωρούνται απλουστευτικοί και δεν αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου (Selwyn, 2004). Ο Selwyn (2004) αναφέρει ότι το ψηφιακό χάσμα αποτέλεσε μέρος της αριστερής πολιτικής διαχείρισης των αποκλεισμών στη δεκαετία του 90. Κατά συνέπεια, το ψηφιακό χάσμα αποτέλεσε μία ειδική μορφή του ευρύτερου πολιτικού ενδιαφέροντος για τους αποκλεισμούς και της κοινωνικής πολιτικής για την ένταξη (Selwyn, 2002). Το ψηφιακό χάσμα, δηλαδή ο ψηφιακός αποκλεισμός, άρχισε να γίνεται αντιληπτό και να αντιμετωπίζεται ως διχοτομία και ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι όροι: ‘haves’ και ‘have-

nots', 'connected' και 'disconnected' (Selwyn, 2004, 344). Ωστόσο αυτές οι κατηγοριοποιήσεις σε αντιτιθέμενα ζεύγη στερούνται κοινωνιολογικής πολυπλοκότητας και δίνουν την εντύπωση ότι οι κοινωνικές πολιτικές τύπου 'universal service' θα αποκαταστήσουν το πρόβλημα με μέτρα όπως: οι επιδοτήσεις για το κόστος και η κατάρτιση στις βασικές δεξιότητες πληροφορικής, δηλαδή με ένα μοντέλο 'universal access' το οποίο υπόσχεται ότι θα καταργήσει τις ανισότητες.

Όπως αναφέρθηκε, η θεώρηση και η πολιτική διαχείριση του ψηφιακού χάσματος ως τυπική διχοτομία είναι επιφανειακή και για αυτό ο Selwyn (2004) προτείνει τέσσερα σημεία κριτικής αναθεώρησης. Πρώτον, οι ΤΠΕ δεν αφορούν μόνο έναν περιορισμένο αριθμό τεχνολογιών, π.χ. το διαδίκτυο και την πρόσβαση σε αυτό, αλλά ένα ευρύτερο φάσμα που περιλαμβάνει συσκευές, λογισμικό, υπηρεσίες, πόρους, πληροφορίες. Συνεπώς, ο όρος «ψηφιακός» δε μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ομοιογενές περιεχόμενο (Selwyn, 2004, 346-347). Δεύτερον, δεν είναι μόνο η τυπική «πρόσβαση» στις υλικές διατάξεις αλλά υπάρχουν και ποιοτικά ζητήματα όπως η πραγματική δυνατότητα πρόσβασης από την πλευρά του χρήστη. Για παράδειγμα, η πρόσβαση σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν εξασφαλίζει και τη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο (Selwyn, 2004, 347-348). Επομένως, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ιεραρχικής πρόσβασης και όχι η απλουστευμένη θεώρηση πρόσβαση-μη πρόσβαση. Τρίτον, υπάρχει μία ντετερμινιστική λογική ότι η εξασφάλιση της πρόσβασης οδηγεί αναπόφευκτα και στην (αποτελεσματική) χρήση των ΤΠΕ (Selwyn, 2004, 348). Επιπλέον, οι ανισότητες που προκύπτουν γύρω από τις ΤΠΕ θεωρούνται προσωρινές και μακροπρόθεσμα που θα επεκταθεί η υιοθέτηση των ΤΠΕ θα μειωθούν στο ελάχιστο. Ωστόσο η συγκεκριμένη λογική αγνοεί βασικά ζητήματα, όπως το 'ease of use' και την ουσιαστική χρήση των ΤΠΕ. Η αποτελεσματική πρόσβαση στις ΤΠΕ και η ουσιαστική τους χρήση δεν εξαρτώνται μόνο από τεχνολογικούς παράγοντες, αλλά από έναν ευρύτερο συνδυασμό -με όρους Bourdieu- του οικονομικού, του κοινωνικού και του πολιτιστικού κεφαλαίου (Selwyn, 2004, 351-355) καθώς και της ειδικής μορφής τεχνολογικού κεφαλαίου (Selwyn, 2004, 354-355), είτε ως υποσύνολο είτε ως προσθήκη στις μορφές κεφαλαίου του Bourdieu, και του οποίου οι διαφοροποιήσεις μπορούν να αποτυπώσουν διαφορές στο ψηφιακό χάσμα. Τέταρτον, η πρόσβαση και η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να συνδυάζεται με τον πραγματικό αντίκτυπο τους και την ουσιαστική εμπλοκή των χρηστών (Selwyn, 2004, 349-351), επειδή ούτε τα αποτελέσματα είναι ομοιόμορφα για όλα τα άτομα και ούτε σταθερά επίπεδα εμπλοκής υπάρχουν. Η ουσιαστική εμπλοκή πρέπει να αξιολογείται με βάση την ποιότητα της κοινωνικής συμμετοχής του ατόμου σε δραστηριότητες όπως επί παραδείγματι η παραγωγική και η πολιτική. Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι το ψηφιακό χάσμα δεν μπορεί να εκλαμβάνεται με όρους διχοτομίας γιατί οι ανισότητες και οι αποκλεισμοί βασίζονται σε ιεραρχικά επίπεδα με διαφοροποιημένες συνέπειες, διαφορετικά πλαίσια και διαφορετικούς βαθμούς εμπλοκής των ατόμων. Συνεπώς υπάρχει ένα σύνθετο φάσμα παραγόντων που διαμορφώνουν το ψηφιακό φάσμα. Επίσης, η ανάγκη για μία πιο σύνθετη και ρεαλιστική απεικόνιση του ψηφιακού χάσματος δημιουργεί νέες διαστάσεις για την έρευνα του ζητήματος όπως για παράδειγμα η διαμόρφωση της ουσιαστικής εμπλοκής των ατόμων στις ΤΠΕ με

βάση μεμονωμένους παράγοντες, καθώς και η μελέτη πιο σύνθετων θεμάτων όπως εάν η κοινωνική διαστρωμάτωση ενισχύεται από τις ΤΠΕ.

Έρευνες που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του Ψηφιακού Χάσματος

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται ποσοτικές έρευνες για το ψηφιακό χάσμα σε τρία επίπεδα: Κύπρος, Ευρωπαϊκή Ένωση, παγκόσμιο επίπεδο. Οι συγκριμένες έρευνες συγκρίνουν χώρες και κοινότητες και τα αποτελέσματά τους αναδεικνύουν ότι οι τυπικές διχοτομικές ταξινομήσεις είναι επιφανειακές και δεν αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του θέματος. Η έρευνα στις δύο κοινότητες της Κύπρου -αν και ποσοτική- είναι πιο κοντά στην προσέγγιση του STS, γιατί εστιάζει στο βαθμό εμπλοκής του χρήστη στο διαδίκτυο με βάση το πολιτισμικό του πλαίσιο.

Το ψηφιακό χάσμα σε συσχέτιση με τις κοινότητες στην Κύπρο-Αντίστροφο Ψηφιακό Χάσμα

Η πρώτη έρευνα που παρουσιάζεται αφορά την Κύπρο ως μία περίπτωση διαίρεσης σε δύο κοινότητες (ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή) με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Miloni, Davies & Kearnes, 2014). Έχει διερευνηθεί η χρήση του διαδικτύου σε νέους των δύο κοινοτήτων με βάση συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, εισόδημα, περιοχή διαμονής), συνεπώς εστιάζει στο ψηφιακό χάσμα δευτέρου επιπέδου -δηλαδή αναφέρεται σε πρότυπα χρήσης που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια του (Warschauer, 2003), και κατά πόσο η εθνικότητα αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τρία (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 6):

1. Εάν υπάρχει ψηφιακό χάσμα μεταξύ των νέων στη Κύπρο.
2. Εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους νέους μεταξύ της ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής κοινότητας ως προς την πρόσβαση και κυρίως τη χρήση του διαδικτύου.
3. Εάν η κοινότητα αποτελεί βασικό παράγοντα διαφοροποίησης σε συγκεκριμένες χρήσεις του διαδικτύου.

Τα δύο τελευταία ερωτήματα θεωρούνται και το πιο σημαντικά στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γιατί τα συμπεράσματα που προκύπτουν έρχονται σε αντιδιαστολή με τις προσδοκίες που δημιουργούν οι τυπικοί ορισμοί του ψηφιακού χάσματος. Διερευνούν τις ψηφιακές διαφορές μέσα από συγκεκριμένες παραμέτρους: την *ποιότητα πρόσβασης* (ο αριθμός τοποθεσιών από τις οποίες χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και ο αριθμός ετών χρήσης) και το *μέγεθος χρήσης* (λεπτά χρήσης ανά εβδομάδα)· το *multitasking* (ένα κάνουν δραστηριότητες πέραν της μίας κατά τη χρήση του διαδικτύου)· τις ποιοτικές πτυχές της χρήσης του διαδικτύου και για τις οποίες με exploratory factor analysis καταλήγουν σε επτά σύνθετες μεταβλητές *συγκεκριμένης χρήσης του διαδικτύου*. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερευνητές

εξετάζοντας τις παραπάνω παραμέτρους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά καταλήγουν ότι αυτά έχουν σχέση με την πρόσβαση και τη χρήση του διαδικτύου. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικά στατιστικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα δημογραφικά στοιχεία δε συνδέονται με το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των νέων (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 9-12). Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι Ελληνοκύπριοι νέοι έχουν ένα οριακό προβάδισμα στην πρόσβαση σχετικά με τις διαφορετικές τοποθεσίες από τις οποίες συνδέονται και μία στατιστικά σημαντική διαφορά στον χρόνο που ξοδεύουν ανά εβδομάδα στη σύνδεση (Εικ. 1).

Variables	Greek Cypriots			Turkish Cypriots			Significance
	Mean	SD	<i>n</i>	Mean	SD	<i>n</i>	
Access and Use							
Access (locations)	1.94	.785	203	1.75	.834	92	.065
Experience (years of Internet use)	4.94	2.422	203	5.07	3.098	86	.731
Time spent online (minutes per week)	1362	1266	203	851	957	92	<.001

Εικ. 1/ (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 13)

Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως η ελληνοκυπριακή κοινότητα επιβεβαιώνει τις κλασικές υποθέσεις γύρω από το ψηφιακό χάσμα και ότι τα στατιστικά αποτελέσματα θα είναι υπέρ της πιο εξωστρεφούς και πιο οικονομικά ανεπτυγμένης κοινότητας. Επίσης, ο αυξημένος χρόνος σύνδεσης στο διαδίκτυο ενεργοποιεί προσδοκίες ότι οι ευκαιρίες θα είναι περισσότερες για τους Ελληνοκύπριους νέους. Ωστόσο η έρευνα μάς αποκαλύπτει μία διαφορετική εικόνα όταν παρατηρούμε τα στατιστικά αποτελέσματα για το multitasking (Εικ. 2) και τις online activities (Εικ.3).

	Multitasking					
	Greek Cypriots			Turkish Cypriots		
	No	Yes	Total	No	Yes	Total
Multitasking	44 (22%)	158 (78%)	202 (100%)	7 (8%)	84 (92%)	91 (100%)

$\gamma = .539, p = .001$

Εικ. 2/ (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 13)

	Online activities						
	Greek Cypriots			Turkish Cypriots			
	Mean	SD	n	Mean	SD	n	Significance
Standard communication uses	3.38	1.231	203	3.94	1.089	91	<.001
Web 2.0 uses	2.61	1.367	203	3.15	1.250	91	.001
Information seeking	2.49	.882	201	2.53	1.291	90	.790
Pure entertainment	4.24	1.269	203	4.51	1.179	91	.089
General leisure use	4.58	1.341	203	4.42	1.395	90	.353
Consumption – transactions	1.41	.532	203	1.60	.949	87	.085
Educational uses	3.30	1.396	201	3.91	1.336	91	.001

Εικ. 3/ (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 13)

Οι Τουρκοκύπριοι νέοι έχουν στο multitasking αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τους Ελληνοκύπριους, 92% έναντι 78% κάτι που ερμηνεύεται ως αυξημένη ικανότητα χρήσης, και στις online activities προηγούνται στις 6 από τις 7 δραστηριότητες. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η κοινότητα αποτελεί βασικός παράγοντας διαφοροποίησης για τις δραστηριότητες: Web 2.0, εκπαιδευτικής χρήσης, τυπικής επικοινωνίας- το οποίο εξηγείται στο πλαίσιο διεθνούς πολιτισμικής απομόνωσης και στέρησης ευκαιριών που βιώνουν οι Τουρκοκύπριοι (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 14-15).

Το βασικό συμπέρασμα για την παρούσα εργασία είναι το εξής: ενώ τα γενικά μέτρα ποσοτικοποίησης της χρήσης του διαδικτύου επιβεβαιώνουν ότι το ψηφιακό χάσμα είναι εις βάρος της μη προνομιούχου ομάδας, η έρευνα των επιμέρους διαστάσεων της χρήσης αναδεικνύει ένα *αντίστροφο ψηφιακό χάσμα* στο οποίο η προνομιούχος ομάδα είναι αυτή που υστερεί. Αυτό το ερευνητικό συμπέρασμα έχει και θεωρητική κάλυψη από τη *diversification hypothesis* (Mesch, 2011, 320-323) κατά την οποία η ομάδα που υστερεί θα χρησιμοποιήσει με διαφοροποιημένο τρόπο τις ΤΠΕ προκειμένου να αντισταθμίσει την υστέρησή της. Για παράδειγμα, οι Τουρκοκύπριοι νέοι, παρότι επενδύουν λιγότερο χρόνο στη σύνδεση στο διαδίκτυο και αποτελεί τυπικά ένας δείκτης λιγότερων ευκαιριών, συμμετέχουν συγκριτικά περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επειδή θεωρούν την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ελλιπή σε αναγνώριση και σε προοπτικές (Miloni, Davies & Kearnes, 2014, 14).

Το ψηφιακό χάσμα σε συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης-Εσωτερικό Ψηφιακό Χάσμα

Η δεύτερη έρευνα μελετά το ψηφιακό χάσμα στις 28 χώρες της ΕΕ (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016). Εξετάζει σε συγκεντρωτικό επίπεδο τις διεθνείς διαφορές στο ψηφιακό χάσμα μεταξύ των 28 χωρών και πώς διαφοροποιούνται αυτές στο εσωτερικό της κάθε χώρας με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των χρηστών των ΤΠΕ. Ως προς το θεωρητικό μέρος της έρευνας, οι ερευνητές εντάσσουν τις ΤΠΕ ως γενικού σκοπού τεχνολογία (general purpose technology) και επισημαίνουν ότι οι

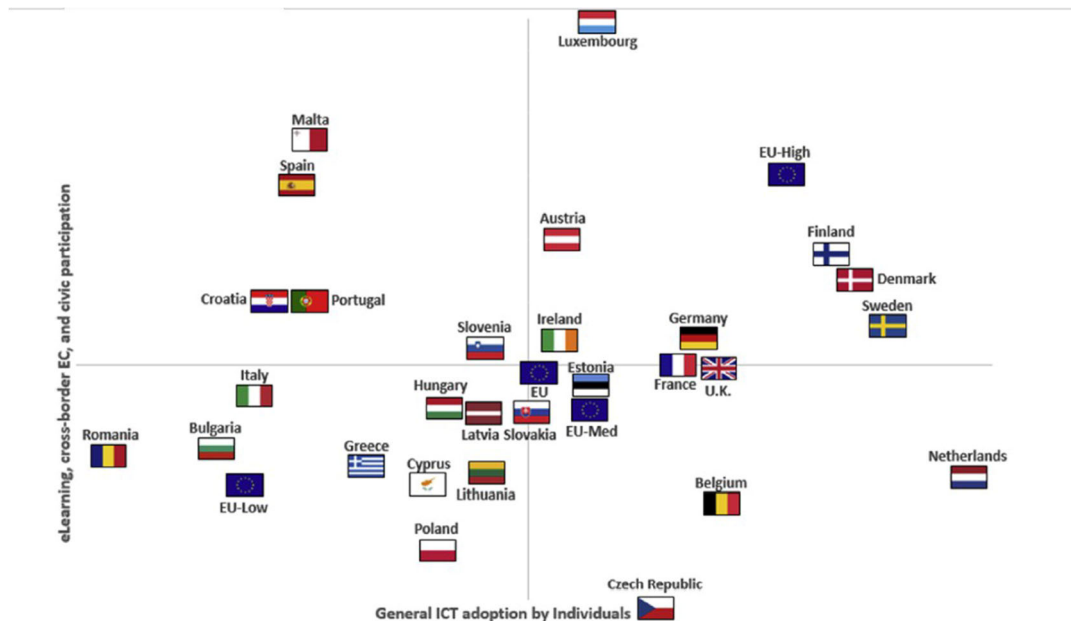
εκπαιδευτικές ανισότητες είναι ένας συχνά αναφερόμενος λόγος για το ψηφιακό χάσμα. Επίσης, αναφέρουν ότι μία από τις θεωρίες που εξηγεί αυτή τη σχέση επιπέδου εκπαίδευσης και ψηφιακού χάσματος είναι η diffusion of innovations theory (DOI) κατά την οποία η πολυπλοκότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υιοθέτηση της τεχνολογίας (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 74). Συγκριμένα, ένας χρήστης με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο θα διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα των ΤΠΕ και θα τις εντάξει με μεγαλύτερη άνεση σε καθημερινές πρακτικές όπως για παράδειγμα η επαγγελματική χρήση. Για τη μέτρηση της χρήσης επιλέχθηκαν 10 βασικές μεταβλητές οι οποίες απεικονίζονται παρακάτω (Εικ. 4):

Description of variables and earlier evidence on their importance used.

Code	Variable	Support
IntPop	Individuals regularly using the Internet (every day or almost every day)	(Billon, Ezcurra, & Lera-López, 2008; Billon, Marco, & Lera-Lopez, 2009; Çilan et al., 2009; Cruz-Jesus et al., 2012; Vicente & Lopez, 2010a)
IntSrc	Individuals looking for information about goods and services online	(Cruz-Jesus et al., 2012; Cuervo & Menéndez, 2006)
Mobile	Individuals using a mobile device to access the internet, away from home or work	(International Telecommunication Union, 2013; Kauffman & Techatassanasoontorn, 2005; Okazaki, 2006; Thompson & Garbacz, 2011; Vicente & Lopez, 2006; Vicente & Lopez, 2008)
eHealth	Individuals seeking online information about health	(Cruz-Jesus et al., 2012; European Commission, 2010a)
eLearn	Individuals looking online for information about education, training or course offers	(Çilan et al., 2009; Cruz-Jesus et al., 2012; European Commission, 2010a)
eBank	Individuals using online banking	(Cruz-Jesus et al., 2012; European Commission, 2010a)
eCivic	Individuals taking part in online consultations or voting to define civic or political issues	(Epstein, Newhart, & Vernon, 2014; Helbig, Ramón Gil-García, & Ferro, 2009; Vicente & Novo, 2014; Warren, Sulaiman, & Jaafar, 2014; Wattal, Schuff, Mandviwalla, & Williams, 2010)
eGov	Individuals interacting online with public authorities, last 12 months	(Çilan et al., 2009; Cruz-Jesus et al., 2012; European Commission, 2010a)
eCom	Individuals ordering goods or services online	(Cruz-Jesus et al., 2012; Cuervo & Menéndez, 2006; European Commission, 2010a; Turban, King, Lee, Liang, & Turban, 2015)
eCom_CB	Individuals ordering goods or services online, from sellers from other EU countries	(European Commission, 2010a, 2013; Turban et al., 2015)

Εικ.4/ (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 75)

Οι 10 μεταβλητές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της κοινωνικής ζωής του χρήστη και έμμεσα εξηγείται γιατί οι δημόσιες πολιτικές κρίνουν αναγκαία τη διαχείριση των ψηφιακών διαφορών. Τα δεδομένα ανά χώρα για κάθε μεταβλητή (πίν. 1/ παράρτημα) δείχνουν ισχυρές διαφορές μεταξύ των χωρών. Ενδεικτικό παράδειγμα: στη Ρουμανία η χρήση του διασυνοριακού ηλεκτρονικού εμπορίου (eCom_CB) είναι 1% ενώ στο Λουξεμβούργο 64%. Επίσης, το Λουξεμβούργο έχει τα υψηλότερα ποσοστά σε 4 από τις 10 μεταβλητές (IntPop, Mobile, eLearn, eCom_CB) ενώ η Ρουμανία το μικρότερο ποσοστό σε 8 από τις 10 μεταβλητές (εκτός από τις: eHealth, eLearn). Με ανάλυση παραγόντων των μεταβλητών προσδιορίζονται δύο παράγοντες και προκύπτουν 2 διαστάσεις (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 77): η *general ICT adoption by individuals* και η *eLearning, cross-border eCom, and civic participation*. Με βάση αυτές τις διαστάσεις, παρουσιάζονται τα συνολικά δεδομένα (Εικ.5):



Εικ. 5/(Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 78)

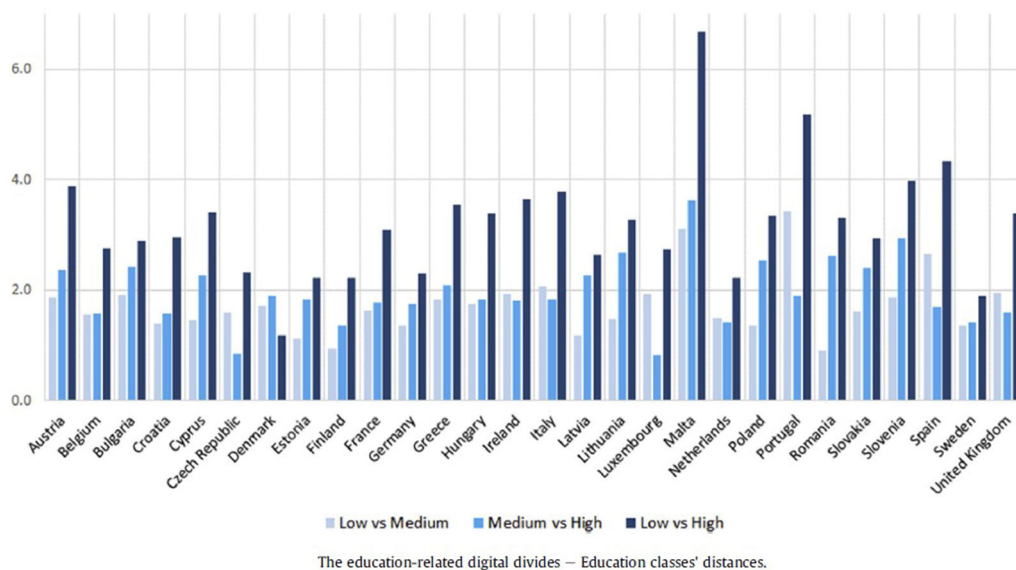
Η υψηλή βαθμολογία και στις δύο διαστάσεις είναι ο χώρος στο πάνω δεξιά τεταρτημόριο, ενώ η χειρότερη βαθμολογία είναι κάτω αριστερά. Με βάση την εικόνα 5 μία πρώτη επισήμανση είναι ότι όντως το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των χωρών αντικατοπτρίζει τις κοινωνικο-οικονομικές διαφορές μεταξύ βόρειο-κεντρικών χωρών και των νότιων χωρών της Ευρώπης. Λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων ανά χώρα, τα δεδομένα απεικονίζονται ως εξής (Εικ. 6):



Εικ. 6/(Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 79)

Με βάση τα δεδομένα στην εικ. 6 μπορούν να αναφερθούν κάποια ενδεικτικά παραδείγματα (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 78-79): η Φινλανδία είναι η μόνη χώρα που βρίσκεται στο άνω δεξιό τμήμα ακόμα και για το χαμηλότερο επίπεδο

εκπαίδευσης· χώρες όπως η Ελλάδα και η Λετονία σε σύγκριση με τα δεδομένα των άλλων χωρών βρίσκονται στο κάτω αριστερό τμήμα (εικ. 5), όμως στο εσωτερικό της κάθε χώρας η κατάσταση διαφοροποιείται και μόνο τα άτομα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο βρίσκονται στο άνω δεξιό τμήμα· το Ηνωμένο Βασίλειο παρουσιάζει μία ειδική διαφοροποίηση στο εσωτερικό του, ενώ τα άτομα με υψηλό και χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο βρίσκονται στα αναμενόμενα τμήματα, τα άτομα με μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν θετική βαθμολογία στη general ICT adoption και αρνητική στη eLearning, cross-border eCom, and civic participation· το Λουξεμβούργο που στην εικ. 5 βρίσκεται στο άνω δεξιό τμήμα και μάλιστα στην υψηλότερη θέση, έχει αρνητική βαθμολογία μόνο στη μία από τις δύο διαστάσεις (general ICT adoption) για τα άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ η Φιλανδία που βρίσκεται επίσης στο αντίστοιχο τμήμα της εικ.5, αλλά χαμηλότερα από το Λουξεμβούργο, έχει θετική βαθμολογία και στις τις δύο διαστάσεις για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Το βασικό συμπέρασμα από τα παραπάνω παραδείγματα είναι ότι οι συγκρίσεις χωρών με βάση τις συγκεντρωτικές αναλύσεις δεν αποκαλύπτουν τη συνολική εικόνα, επειδή υπάρχουν διαφορές στο εσωτερικό της κάθε χώρας και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές. Συνεπώς πρέπει να συνεκτιμηθεί και το εσωτερικό ψηφιακό χάσμα της κάθε χώρας. Η εικόνα 7 απεικονίζει αυτή την περίπτωση και υπολογίζει τις διαφορές στα επίπεδα εκπαίδευσης για κάθε χώρα.



Εικ. 7/(Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 80)

Με βάση την εικόνα 7 μπορούν να αναφερθούν δύο αξιοσημείωτες περιπτώσεις (CruzJesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2016, 78-80): για όλες τις χώρες επιβεβαιώνεται η απόσταση μεταξύ υψηλού και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης, αλλά για κάποιες η διαφορά κρίνεται σημαντική όπως η Ισπανία και η Μάλτα -η θέση και των δύο στην εικ. 5 είναι άνω αριστερά· στην περίπτωση της Δανίας το χάσμα μεταξύ μεσαίου και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με το αντίστοιχο υψηλού-χαμηλού. Συνοψίζοντας, και από αυτή την έρευνα φαίνεται ότι το ψηφιακό χάσμα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται με απλούς όρους ανισοτήτων, παραδείγματος χάριν το

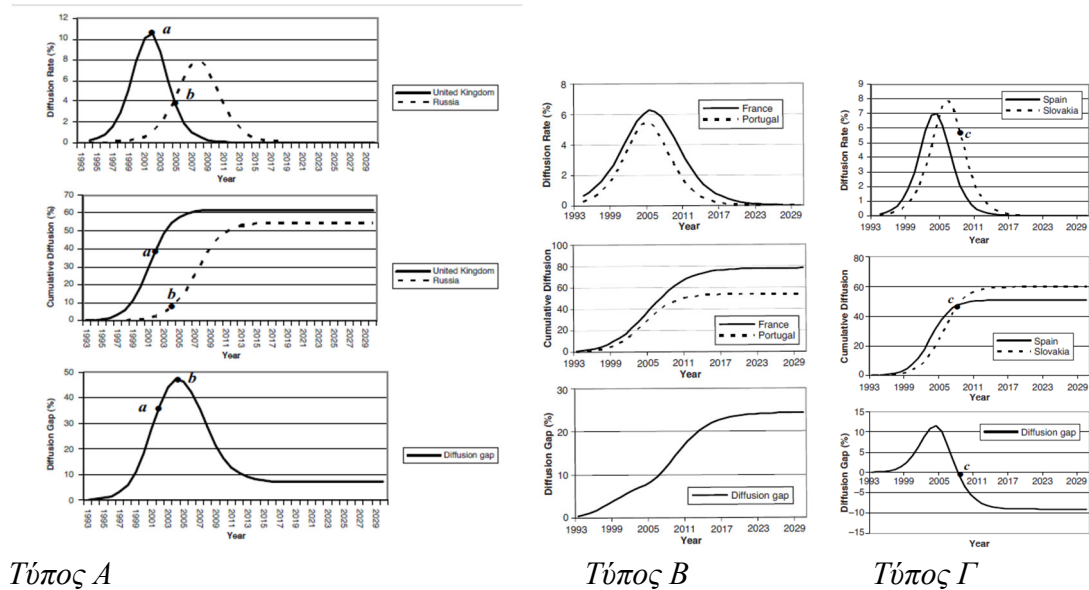
κοινωνικο-οικονομικό χάσμα μεταξύ των χωρών. Αντιθέτως, υπάρχουν και επιμέρους διαστάσεις, όπως το *εσωτερικό χάσμα* που προέκυψε από τη συσχέτιση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων για κάθε χώρα, οι οποίες εγείρουν προβληματισμούς για τους τυπικούς ορισμούς και ανοίγουν νέες κατευθύνσεις στις δημόσιες πολιτικές.

Αποτίμηση του παγκόσμιου ψηφιακού χάσματος με το μοντέλο Bass-Τριμερής διαίρεση του ψηφιακού χάσματος

Οι Huang και Chen (2010) θεωρούν ότι οι έρευνες για το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των χωρών δεν έχουν δυναμική προοπτική. Χρησιμοποιούν ως αναλυτικό εργαλείο το μοντέλο διάχυσης νέων προϊόντων Bass, το οποίο προέρχεται από τον χώρο του μάρκετινγκ και έχει προσφέρει επιτυχώς πολλές γενικεύσεις διάχυσης από τη δεκαετία του 90. Με αυτό το μοντέλο, αφενός επισημαίνουν τους περιορισμούς σε προηγούμενες έρευνες για το ψηφιακό χάσμα και αναδεικνύουν τη δυναμική διεξόδου του διαδικτύου σε διαφορετικές χώρες, αφετέρου στο θεωρητικό μέρος επαναξιολογούν τη διχοτομική διάκριση του Norris (2001) για το ψηφιακό χάσμα.

Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο, ο Norris διακρίνει ένα μοντέλο *normalization* κατά το οποίο το ψηφιακό χάσμα είναι παροδικό και μελλοντικά οι αρχικές διαφορές μεταξύ των χρηστών θα ελαχιστοποιηθούν, δηλαδή η διάκριση είναι επί της ουσίας: “have-nows” και “have-laters” (Huang & Chen, 2010, 249)· το δεύτερο είναι το *stratification* μοντέλο κατά το οποίο οι ανισότητες θα επιμείνουν εις βάρος της ομάδας που μειονεκτεί (Huang & Chen, 2010, 249). Συνεπώς η διχοτομική διάκριση του Norris θεμελιώνεται με τον παράγοντα χρόνο και είναι της μορφής: “*Temporary or Persistent Divide?*”.

Με βάση το Bass Model οι ερευνητές καταλήγουν σε τρεις τύπους (Α, Β, Γ) που απεικονίζονται στις παρακάτω εικόνες. Στα παρακάτω διαγράμματα ως δείκτες του ψηφιακού χάσματος χρησιμοποιούνται το μέγιστο χάσμα διάχυσης του διαδικτύου (συγκεκριμένη χρονική στιγμή t) και το απόλυτο (μακροπρόθεσμο) χάσμα διάχυσης μεταξύ δύο χωρών. Οι τρεις τύποι είναι (Huang & Chen, 2010, 255):



Τύπος Α

Τύπος Β

Τύπος Γ

Η περίπτωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις προσδοκίες που δημιουργεί η διάκριση του Norris και εντάσσεται στην εξής κατηγορία: οι τροχιές διάχυσης αντιστρέφονται και το “leading/lagging status” ανατρέπεται. Τα σημαντικά σημεία από αυτή την έρευνα είναι δύο:

- Το μεθοδολογικό, οι τυπικές συγκρίσεις μεταξύ των χωρών για το ψηφιακό χάσμα γίνονταν με επιλογή ενός αυθαίρετου χρονικού σημείου χωρίς να μπορεί να αποτυπωθεί η διαχρονική εξέλιξη του φαινομένου και η πρόβλεψη για το μέλλον. Το Bass Model όχι μόνο προσφέρει αυτές τις δυνατότητες και τονίζει την ανάγκη για μία δυναμική προσέγγιση αλλά είναι σε θέση να δείξει πώς οι παράγοντες -οικονομικοί, πολιτιστικοί, εκπαιδευτικοί- συσχετίζονται με το παγκόσμιο φαινόμενο στην εξέλιξη του χρόνου π.χ. το εισόδημα και η αποφυγή της αβεβαιότητας εξηγούν σημαντικά το 1996 τη διάχυση του διαδικτύου, ενώ το 2008 ο δεύτερος παράγοντας υποχωρεί σημαντικά (Huang & Chen, 2010, 257). Συνεπώς, οι περισσότερες έρευνες για το παγκόσμιο ψηφιακό χάσμα δεν αποτυπώνουν τη δυναμική προοπτική των ανισοτήτων μεταξύ των χωρών και την πολυπλοκότητα της πρόβλεψης στο μέλλον.
- Το θεωρητικό, η διχοτομική ταξινόμηση του Norris (*normalization/stratification*), η οποία ως προβληματισμός εντάσσεται στο πρώτο μέρος της εργασίας, αναθεωρείται. Συγκεκριμένα, ενώ ο τύπος Α είναι περίπτωση *normalization* και ο τύπος Β περίπτωση *stratification*, ο τύπος Γ δεν ανήκει σε καμία από τις δύο περιπτώσεις, διότι η χώρα που υστερεί αντιστρέφει το ψηφιακό χάσμα στην εξέλιξη του χρόνου εις βάρος της χώρας που πλεονεκτεί στην αρχική φάση. Συνεπώς, στον θεωρητικό διαχωρισμό του Norris τα αποτελέσματα της έρευνας αντιπροτείνουν ένα πιο ρεαλιστικό σύστημα ταξινόμησης τριών τύπων (Huang & Chen, 2010, 257-258).

Αντί επιλόγου

Η εργασία παρουσιάζει μέσα από ένα κριτικό θεωρητικό πλαίσιο και τα συμπεράσματα τριών ερευνών την ανάγκη το ψηφιακό χάσμα να αντιμετωπίζεται ως πιο σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο με βαθύτερες προεκτάσεις. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην εργασία δεν καλύπτει τον πυρήνα του πεδίου STS. Θίγονται μόνο επιφανειακά ορισμένα θέματα όπως: στο θεωρητικό μέρος, η ουσιαστική εμπλοκή (engagement) των χρηστών και ο πραγματικός αντίκτυπος των ΤΠΕ στη ζωή αυτών· στο ερευνητικό μέρος, η περίπτωση της Κύπρου, με την εστίαση στις συγκεκριμένες χρήσεις του διαδικτύου με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο, αναδεικνύει το αντίστροφο ψηφιακό χάσμα υπέρ των Τουρκοκυπρίων νέων. Μία ουσιαστική προσέγγιση STS θα μελετούσε κριτικά θέματα όπως για παράδειγμα το πώς προκύπτουν οι τυπικοί ορισμοί του ψηφιακού χάσματος και τα ερευνητικά συμπεράσματα που τους υποστηρίζουν, ποιοι φορείς και οργανισμοί εκδηλώνουν βασικό ενδιαφέρον για τον ορισμό και την αντιμετώπισή του. Τέλος, μέσα από ποιοτικές έρευνες και μελέτες της χρήσης των ψηφιακών μέσων θα αναζητιόταν το πώς βιώνουν το ψηφιακό χάσμα οι χρήστες και ποιες αντισταθμιστικές στρατηγικές χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να καλύψουν τις ανισότητες ή πώς το ψηφιακό χάσμα δημιουργεί νέες ιεραρχημένες κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνει καθοριστικά την κοινωνική ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cruz-Jesus, F., Vicente, M. R., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. *Computers in Human Behavior*, 56, 72–82. doi:10.1016/j.chb.E.11.027
- Huang, C.-Y., & Chen, H.-N. (2010). Global Digital Divide: A Dynamic Analysis Based on the Bass Model. *Journal of Public Policy & Marketing*, 29(2), 248–264. <https://doi.org/10.1509/jppm.29.2.248>
- Macnaghten, P., Davies, S. R., & Kearnes, M. (2015). Understanding Public Responses to Emerging Technologies: A Narrative Approach. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 1–19. doi:10.1080/1523908x.2015.1053110
- Mesch, G. S. (2011). Minority Status and the Use of Computer-Mediated Communication. *Communication Research*, 39(3), 317–337. doi:10.1177/0093650211398865
- Norris, P. (2001). Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press
- OECD (2001). *Understanding the Digital Divide*. OECD Digital Economy Papers, 49. <https://doi.org/10.1787/236405667766>

OECD (2004). *The Economic Impact of ICT: Measurement, Evidence and Implications*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org>

Selwyn, N. (2002). E-establishing an Inclusive Society? Technology, Social Exclusion and UK Government Policy Making. *Journal of Social Policy* 31(1): 1–20.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341–362. doi:10.1177/1461444804042519

Warschauer, M. (2003). Demystifying the Digital Divide. The simple binary notion of technology haves and have-nots doesn't quite compute. *Scientific American*, 289 (2): 42-47.

Παράρτημα

Data and descriptive statistics of the variables used for measuring the digital development.

Country	IntPop	IntSrc	Mobile	eHealth	eLearn	eBank	eCivic	eGov	eCom	eCom_CB
Austria	0.77	0.67	0.26	0.49	0.35	0.49	0.11	0.54	0.54	0.39
Belgium	0.80	0.67	0.24	0.43	0.20	0.58	0.04	0.50	0.48	0.28
Bulgaria	0.51	0.35	0.14	0.27	0.22	0.05	0.03	0.23	0.12	0.06
Croatia	0.63	0.46	0.22	0.35	0.37	0.23	0.07	0.25	0.26	0.07
Cyprus	0.62	0.56	0.15	0.32	0.19	0.23	0.03	0.30	0.25	0.21
Czech Rep.	0.70	0.63	0.18	0.41	0.13	0.42	0.03	0.29	0.36	0.07
Denmark	0.91	0.82	0.35	0.54	0.41	0.83	0.12	0.85	0.77	0.32
Estonia	0.77	0.60	0.33	0.39	0.33	0.73	0.06	0.48	0.23	0.13
Finland	0.89	0.79	0.37	0.60	0.32	0.84	0.19	0.69	0.65	0.32
France	0.78	0.68	0.27	0.49	0.31	0.58	0.10	0.60	0.59	0.18
Germany	0.80	0.77	0.27	0.58	0.36	0.47	0.11	0.49	0.69	0.11
Greece	0.56	0.50	0.13	0.34	0.21	0.11	0.05	0.36	0.25	0.09
Hungary	0.71	0.58	0.16	0.49	0.34	0.27	0.03	0.37	0.28	0.06
Ireland	0.75	0.61	0.39	0.38	0.33	0.46	0.04	0.45	0.46	0.24
Italy	0.56	0.37	0.13	0.32	0.26	0.22	0.06	0.21	0.20	0.07
Latvia	0.71	0.52	0.16	0.37	0.31	0.55	0.04	0.35	0.32	0.15
Lithuania	0.65	0.57	0.09	0.41	0.24	0.46	0.06	0.34	0.26	0.10
Luxembourg	0.93	0.70	0.43	0.58	0.48	0.63	0.13	0.56	0.70	0.64
Malta	0.66	0.50	0.28	0.41	0.42	0.43	0.09	0.32	0.46	0.39
Netherlands	0.92	0.83	0.36	0.57	0.29	0.82	0.07	0.79	0.69	0.15
Poland	0.60	0.46	0.20	0.27	0.18	0.32	0.02	0.23	0.32	0.03
Portugal	0.58	0.46	0.19	0.42	0.35	0.23	0.07	0.38	0.25	0.11
Romania	0.45	0.26	0.07	0.27	0.22	0.04	0.02	0.05	0.08	0.01
Slovakia	0.74	0.56	0.27	0.44	0.29	0.39	0.03	0.33	0.45	0.17
Slovenia	0.69	0.55	0.19	0.50	0.32	0.32	0.08	0.52	0.36	0.15
Spain	0.66	0.48	0.23	0.44	0.46	0.33	0.10	0.44	0.32	0.11
Sweden	0.92	0.81	0.36	0.56	0.35	0.82	0.14	0.78	0.73	0.23
U.K.	0.87	0.70	0.35	0.45	0.34	0.54	0.08	0.41	0.77	0.14
Minimum	0.45	0.26	0.07	0.27	0.13	0.04	0.02	0.05	0.08	0.01
Maximum	0.93	0.83	0.43	0.60	0.48	0.84	0.19	0.85	0.77	0.64
Average	0.72	0.59	0.24	0.43	0.31	0.44	0.07	0.43	0.42	0.18
Std. Dev.	0.13	0.15	0.10	0.10	0.09	0.23	0.04	0.19	0.21	0.14

Πίνακας 1/ (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao & Oliveira, 2015, 76)

**Όψεις της προπαγάνδας μέσα από ποιητικές αναφορές
Διδακτικό σενάριο για τη Νεοελληνική γλώσσα και 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 Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου. Με βάση το γνωστικό υλικό για την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας επιχειρείται μια βαθύτερη διερεύνηση αξιοποιώντας τέσσερα διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα. Το καθένα από αυτά φωτίζει προεκτάσεις, καθιστά ευκρινή τη σχέση εξουσίας και προπαγάνδας αλλά και δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία της κριτικής στάσης τόσο από τη μεριά των πνευματικών ανθρώπων, όσο και των απλών πολιτών. Οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας και τις ΤΠΕ, παρακολουθούν την οπτική κάθε κειμένου αλλά και επιχειρούν συγκρίσεις μεταξύ τους αρθρώνοντας προσωπικό λόγο ως προϋπόθεση για να εξελιχθούν σε επαρκείς αναγνώστες και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: προπαγάνδα, παραπληροφόρηση, λογοτεχνία, κριτική σκέψη.

**Aspects of propaganda through poetic references
Teaching scenario for Modern Greek Language and Literature in the 2nd year of
High School**

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

Abstract

This paper proposes a teaching scenario in the course of Modern Greek Language and Literature in the 2nd year of High School. Based on the knowledge material on disinformation and propaganda in the course of Modern Greek, a deeper investigation is attempted, utilizing four different literary texts. Each of them illuminates extensions, makes the relationship between power and propaganda clear, but also enables students to comprehend the importance of a critical attitude from both intellectual people and ordinary citizens. The students, also using ICT, monitor the perspective of each text but attempt comparisons between them as well, articulating personal discourse as a requirement for developing into adequate readers and critically thinking citizens.

Key-Words: propaganda, disinformation, literature, critical thinking.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Όψεις της προπαγάνδας μέσα από ποιητικές αναφορές

Τάξη: Β΄ Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία

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

Θεματική ενότητα: Γλωσσικά μαθήματα, Τ.Π.Ε. και Καινοτομία

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Λογοτεχνία, Γλώσσα, Ιστορία, Πληροφορική

Χρονική Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες κατανεμημένες σε μία μονώρη και μια δίωρη διδασκαλία

Κείμενα: Μπέρτολτ Μπρεχτ «Το κάψιμο των βιβλίων», Ν. Εγγονόπουλος «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου του 1936 μέσα στο χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε», Μ. Αναγνωστάκης «Η Απόφαση» και Μ. Κατσαρός «Η διαθήκη μου».

Σκοπός του σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει αφορμή τις έννοιες της παραπληροφόρησης και της προπαγάνδας και αποπειράται να δώσει ένα δημιουργικό ερέθισμα στις/ους μαθήτριες/τές να οικειωθούν τις διαστάσεις τους και τους κινδύνους που εγκυμονούν, μέσω της συμβολής και αξιοποίησης του λογοτεχνικού λόγου. Επιδιώκει να αντιληφθούν την προσωπική ευθύνη του ενεργού δημοκρατικού πολίτη στην προάσπιση των πανανθρώπινων αξιών και ιδανικών και την ιδιαίτερη ευθύνη που επωμίζονται οι άνθρωποι της τέχνης έχοντας να συνδυάσουν και την ηθική του πολίτη και την ιδιότητα του καλλιτέχνη.

Προσδοκώμενα μαθησιακά Αποτελέσματα

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

- να διερευνήσουν τα γνωρίσματα των γλωσσικών δομών σε ποικίλα είδη μεταπλάθοντας εκφραστικά αναγνωρίζοντας τρόπους με τους οποίους η γλώσσα διαμορφώνεται από τις επιλογές του/της συγγραφέα σχετικά με το λεξιλόγιο, τη δομή, τις εκφραστικές τεχνικές και αντιλαμβανόμενοι/ες ότι οι γλωσσικές επιλογές διευρύνουν τις δυνατότητες της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης.
- να υιοθετήσουν διερευνητική διάθεση απέναντι στον λόγο, για να είναι σε θέση να αμφισβητούν θέσεις και απόψεις και να μην αποδέχονται άκριτα και αβασάνιστα τις προβαλλόμενες οπτικές ενός εντύπου ή μιας εξουσίας και δη μιας απολυταρχικής εξουσίας

- να ενισχύσουν την κριτική σκέψη μέσω της διερευνητικής διαδικασίας με χρήση λογισμικών ανοιχτού κυρίως περιβάλλοντος αναπτύσσοντας κριτικό γραμματισμό με στοχασμού και αξιολογική αποτίμησης μιας οπτικής
- να αναπτύξουν ως νέο γραμματισμό το συλλογικό πνεύμα, την άσκηση στον συνεργατικό τρόπο πρόσληψης γνώσεων μέσω της ομαδικής δουλειάς και να τονώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες
- να αντιληφθούν ως βασική παράμετρο ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του ατόμου την τέχνη και την πολυσύνθετη σχέση της με το ιστορικό- κοινωνικο-πολιτισμικό γίνεσθαι, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται
- να αντιληφθούν ότι η ενεργός στάση κάθε πολίτη που απορρέει από τον κριτικό έλεγχο δεν αποτελεί ευκαιριακή τακτική αλλά αποτελεί ή οφείλει να αποτελεί στάση ζωής
- να συνειδητοποιήσουν πως στην ενεργοποίηση αυτή πρωτοστατεί ο καλλιτέχνης, υπό τη διττή ηθική ιδιότητα του πολίτη και του πνευματικού ανθρώπου, αντιστεκόμενος στις απολυταρχικές απόπειρες φίμωσης της δημιουργικής του έκφρασης
- να διαμορφώσουν στρατηγικές διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας και έκφρασης επιδιώκοντας στο πλαίσιο μιας «εκφραστικής ανάγνωσης» την επικοινωνιακά αποτελεσματικότερη έκβαση
- να αποκτήσουν ερεθίσματα για να γίνουν επαρκείς αναγνώστες, στοιχείο που αποτελεί βασική παράμετρο του ενεργού πολίτη
- να κατανοήσουν ότι οι δημιουργικές προσωπικές απόπειρες αποτελούν τρόπους με τους οποίους τα άτομα παρεμβαίνουν δυναμικά στο περιβάλλον.

Σκεπτικό σεναρίου – Επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Μέσα από την προσέγγιση των τεσσάρων διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων επιχειρείται η ανάδυση ενός γνωστικού περιβάλλοντος, στο οποίο μαθητές/τριες αναπτύσσουν προβληματισμό σχετικά με τις έννοιες της παραπληροφόρησης και της προπαγάνδας, διακρίνουν πτυχές της παραπληροφόρησης από τα μμε ή από τον σύγχρονο ψηφιακό λόγο, προσεγγίζουν εναργέστερα τις διαστάσεις τους αποκτούν επίγνωση των κινδύνων που εγκυμονούν και, ιδίως, αντιλαμβάνονται τη στενή σχέση εξουσίας-προπαγάνδας. Η απόπειρα πραγματοποιείται υπό διττή οπτική: να αποκτήσουν μια εκτενέστερη επαφή με λογοτεχνικά ποιητικά κείμενα που εστιάζουν στο φαινόμενο της προπαγάνδας, αφενός στο κάθε κείμενο μεμονωμένα και αφετέρου διαλεκτικά μεταξύ των προαναφερθέντων ποιημάτων. Κατά τη διδακτική διαδικασία οι μαθητές/τριες δρουν συνεργατικά, πραγματοποιούν δραστηριότητες προφορικές ή γραπτές αρθρώνοντας προσωπικό λόγο, εμβαθύνουν, αναγνωρίζουν ότι η ποιητική έκφραση και παραγωγή συναρτάται με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες ελέγχοντας και ασκώντας κριτική στη σχέση εξουσίας-προπαγάνδας, όπως οφείλει και το άτομο ως αναγκαία προϋπόθεση για να εξελιχθεί σε κριτικά σκεπτόμενο, καλλιεργημένο πολίτη (Αραβανή, 2011).

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες έχουν ικανοποιητικό θεωρητικό υπόβαθρο για τα εκφραστικά μέσα, τις αφηγηματικές τεχνικές και τρόπους από τις προηγούμενες τάξεις. Διαθέτουν επίσης ανάλογη θεωρητική σκευή για βασικούς κειμενικούς δείκτες που διευκολύνουν την πρόσβαση στα ποιήματα διακειμενικότητα και επιπλέον μια γενική εικόνα του ιστορικού περιγράμματος στο οποίο αναφέρεται το καθένα. Έχουν επίσης διδαχθεί αντίστοιχο γνωστικό υλικό για την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα, ιδίως στην ενότητα: η Είδηση, το σχόλιο, η Οργάνωση και παρουσίαση της είδησης (ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ ΤΕΥΧΟΣ Β', σ. 14-68) και έχουν ασκηθεί στην παραγωγή λόγου διαφορετικών κειμενικών ειδών/τύπων από ανάλογες δραστηριότητες στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Είναι, τέλος, εξοικειωμένοι με την ομαδικότητα και τη συνεργατική οπτική και θα δημιουργήσουν 4 ομάδες με αριθμό συμμετεχόντων/ουσών 5 ανά ομάδα.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία περιλαμβάνει τέσσερα κείμενα που διαλέγονται μεταξύ τους υπηρετώντας οπτικές της θεματικής ενότητας για την παραπληροφόρηση, την προπαγάνδα και τη στάση του πνευματικού ανθρώπου αλλά και του πολίτη απέναντί τους. Αναζητούνται αρχικά ερμηνευτικές προσεγγίσεις των όρων και στη συνέχεια κριτικές προεκτάσεις τους (η πολιτική προπαγάνδας των ανελεύθερων καθεστώτων, η σχέση μεταξύ των ποιητών και της φασιστικής πολιτικής πραγματικότητας, η μοίρα της τέχνης στις συνθήκες ανελευθερίας, η ηθική στάση του πνευματικού ανθρώπου και οι στάσεις ζωής) μέσα από τα ποιήματα των Μπρεχτ «Το κάψιμο των βιβλίων», Εγγονόπουλου «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου του 1936 μέσα στο χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε», Αναγνωστάκη «Η Απόφαση» και Κατσαρού «Η διαθήκη μου».

Οι μαθητές/-τριες καλλιεργούν αναγνωστικές δεξιότητες, που προϋποθέτουν κριτική εμβάθυνση στο περιεχόμενο με κριτική ματιά και ερμηνεία του λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές συγγραφής του. Ασκούνται στην εκφορά προσωπικού λόγου, είτε προφορικού, είτε γραπτού και ωθούνται, επιλέγοντας και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τ.Π.Ε., στην παραγωγή προσωπικού πρωτότυπου κειμένου μεταβαίνοντας έτσι στο στάδιο της δημιουργίας ως δημιουργικά αναστοχαζόμενοι αναγνώστες (Ακριτίδου, 2014). Η οργάνωση της απόπειρας συνδυάζει διδασκαλία στην ολομέλεια με υλοποίηση ατομικών και ομαδικών εργασιών Απαιτεί εργαστήριο πληροφορικής, διαδραστικό πίνακα, σύνδεση στο διαδίκτυο, δυνατότητα προβολής με βιντεοπροβολέα και σύστημα ήχου. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες αξιοποιώντας τα κατάλληλα φύλλα εργασίας και ακολουθώντας τις συντονιστικές παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού.

Διδακτική προσέγγιση

Ακολουθείται η ερμηνευτική-αναγνωστική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν διόδους επικοινωνίας με τα προτεινόμενα κείμενα αλληλεπιδρώντας εντός του «ερμηνευτικού κύκλου» (όλο-μέρη-όλο). Δοκιμάζουν, μέσω αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τόσο τον κόσμο που τους περιβάλλει όσο και τον εαυτό τους. Η συνάντησή τους με τη γνώση γίνεται με προσωπική αναζήτηση κατά τις επιταγές της ανακαλυπτικής-διερευνητικής διαδικασίας, στην οποία με ίδιες δυνάμεις αλλά και συνεργατικά με την ομάδα τους εστιάζουν κριτικά στην πληροφορία ανατέμνοντας σε βάθος ουσιώδεις αρχές και σχέσεις που τη διέπουν (Bruner, 1977). Το σενάριο ακολουθεί επίσης τη λογική του εποικοδομισμού. Οι μαθητές/τριες, αν και διαθέτουν πρότερες αντιλήψεις, καθίστανται υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης, γεγονός που συναρτά την οικοδόμηση νοήματος με την προσωπική διαπραγμάτευση. Πρόσθετα ορισμένες δραστηριότητες του σεναρίου μπορούν να ιδωθούν ενταγμένες στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, στο περιβάλλον δηλαδή συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, συνεργασίας και επικοινωνίας (Vygotsky, 1988).

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι, κατά την υλοποίηση του προτεινόμενου σεναρίου, ενημερωτικός, συντονιστικός και βοηθητικός. Δίνει διευκρινίσεις, επιλύει απορίες ή διαχειρίζεται τεχνικά ζητήματα και γενικά καθίσταται αρωγός, όταν χρειάζεται. Παρέχει απαραίτητες πληροφορίες/οδηγίες για την ακολουθούμενη πορεία, ώστε να καταστεί εφικτή η προσωπική, αδιαμεσολάβητη και διερευνητική εμπλοκή των μαθητών (Ξανθάκου, 2011), αναλαμβάνει ρόλο ισότιμου συνομιλητή στις απόπειρες ερμηνευτικού διαλόγου (Φρυδάκη, 2019) και αξιολογεί τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες διαμορφωτικά.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

1^η ώρα

1η φάση: αφόρμηση (διάρκεια 15' λεπτά)

Η /ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας την εφαρμογή του διαδραστικού πίνακα προβάλλει ένα κολάζ φωτογραφιών δημιουργημένο με το FotoJet, μια δωρεάν online εφαρμογή, που συνιστά την αφόρμηση και το θεωρητικό πλαίσιο για την έναρξη του μαθήματος. Ταυτόχρονα η οπτική διερεύνηση του κολάζ θα ανασύρει από τη μνήμη των μαθητριών/τών τις έννοιες της παραπληροφόρησης και της προπαγάνδας και θα βοηθήσει στην εκκίνηση του προβληματισμού για την περαιτέρω διερεύνησή τους.



Εικόνα 1

Η/ο εκπαιδευτικός ζητά από τις/τους μαθήτριες/τές, ανά ομάδα και αντίστοιχα με τον αριθμό που σημειώνεται στο κολάζ, να δώσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες, όπως προσλαμβάνουν τα στοιχεία των εικόνων του κολάζ. Συγκεκριμένα, να ανοίξουν ένα αρχείο Power point και σε μια διαφάνεια να κάνουν Εισαγωγή < Smart art < Επιλογή: Οριζόντια λίστα εικόνων (ή και άλλη από τις διαθέσιμες επιλογές που κρίνουν ότι αποδίδει καλύτερα την προσπάθειά τους) και να καταγράψουν με σύντομο λόγο στα πλαίσια του Smart art τι βλέπουν στην εικόνα (I see), ποιο ερώτημα τους προκαλεί (I wonder) και ποια απάντηση δίνουν οι ίδιες/οι σ' αυτό. Να φροντίσουν να αποθηκεύσουν το αποτέλεσμα και να κάνουν εξαγωγή της διαφάνειας.

Κάθε ομάδα έχει από την προηγούμενη δραστηριότητα μια εικόνα, η οποία θα πρέπει να διαμοιραστεί ώστε να έχουν όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες συνολική εικόνα και για να μπορεί ο εκπρόσωπος της ομάδας που θα παρουσιάσει σε σύντομο προφορικό λόγο τα αποτελέσματα να επιβεβαιώνει οπτικά τα λεγόμενά του. Για το σκοπό αυτό κάνουν ανάρτηση της εικόνας στον πίνακα ανακοινώσεων του online διαδικτυακού εργαλείου <https://linoit.com/>, η δ/ση του οποίου τους έχει ήδη διαμοιραστεί.

2η φάση: αναζήτηση και κατανόηση των όρων (διάρκεια 20' λεπτά)

Η οπτική μελέτη και η παρουσίαση των περιγραφών, ανά εικόνα, φέρει στην επιφάνεια όρους για την πληροφόρηση, την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα. Η/ο εκπαιδευτικός ζητά τον εντοπισμό της σημασίας ενός μικρού αριθμού λέξεων ανά ομάδα με μια γνωστικού/συμπεριφοριστικού τύπου δραστηριότητα. Αναλυτικότερα ζητά να επισκεφτούν τη σελίδα του ηλεκτρονικού λεξικού και να αναζητήσουν τη σημασία των ακόλουθων λέξεων: η ομάδα α' τους όρους «πληροφόρηση», «παραπληροφόρηση», «πειθώ» η ομάδα β' τους όρους «προπαγάνδα», «χειραγώγηση», «αυταρχισμός», η

ομάδα γ' τους όρους «διαφώτιση», «πλουραλισμός», «κριτική» και η ομάδα δ' τους όρους «λογοκρισία», «διανόηση», «ευθύνη». Έπειτα να συμπληρώσουν την ερμηνεία των παραπάνω όρων στο <https://docs.google.com/document/d/1kRGWld1fvOiNLcUbVaX8oF4FEyxq0Li2v8JwRw01IQc/edit?usp=sharing> έγγραφο και σε δεύτερο επίπεδο στη σελίδα του ηλεκτρονικού λεξικού να κάνουν για κάθε λέξη Αποστολή στα σώματα και να επιλέξουν για κάθε όρο τρία από τα εμφανιζόμενα κείμενα για να διερευνήσουν τις δυνατότητες χρήσης του (Κουτσογιάννης, 2004).

Στον διαδραστικό προβάλλεται ο συμπληρωμένος πίνακας για να διευκολύνει τους μαθητές στην επόμενη δραστηριότητα. Η/ο εκπαιδευτικός ζητά τη σύνταξη ενός σύντομου κειμένου (100-150 λέξεων), ανά ομάδα, και με θεματικό πυρήνα που αφορά αφενός τον σχολιασμό της εικόνας, αφετέρου το λεξιλόγιο που διερευνήθηκε. Η ομάδα α' θα εργαστεί στο ερώτημα «Για ποιους λόγους τα μμε δεν επιλέγουν την αντικειμενική ενημέρωση;», η ομάδα β' στο «Ο σύγχρονος ψηφιακός λόγος είναι προπαγανδιστικός;», η ομάδα γ' στο «Ποιες επιπτώσεις υφίσταται το άτομο λόγω της παραπληροφόρησης;» και η ομάδα δ' στο «Η σχέση εξουσίας-μμε και προπαγάνδας είναι στενή. Με ποιους τρόπους οφείλει να κατακτήσει ο σύγχρονος τηλε-πολίτης τον απαραίτητο οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό». Η σύνταξη του κειμένου πρέπει να γίνει σε έγγραφο word με τις ακόλουθες προϋποθέσεις: να αξιοποιηθούν –με ελεύθερη ανά ομάδα επιλογή- τουλάχιστον οι μισοί από τους λεξιλογικούς όρους, να χρησιμοποιηθεί γραμματοσειρά Times New Roman 12 και διάστιχο 1,5.

3η φάση: κοινοποίηση αποτελεσμάτων και ανάθεση δραστηριότητας για το σπίτι
(διάρκεια 10' λεπτά)

Τα αποτελέσματα κοινοποιούνται στην ολομέλεια και ακολουθεί σύντομος αναστοχασμός. Δίνεται ως δραστηριότητα για το επόμενο μάθημα να συνεργαστούν με τα μέλη της ομάδας τους και να αντικαταστήσουν στην προηγούμενη δραστηριότητα τους έξι λεξιλογικούς όρους που χρησιμοποίησαν με συνώνυμους. Ταυτόχρονα να κάνουν εξάσκηση στο λεξιλόγιο επιλύοντας το ακόλουθο σταυρόλεξο που δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Crossword Labs στη διεύθυνση <https://crosswordlabs.com/view/2020-04-20-373> και να καταθέσουν, ανά ομάδα, δύο προτάσεις με συγγενείς όρους που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το σταυρόλεξο.

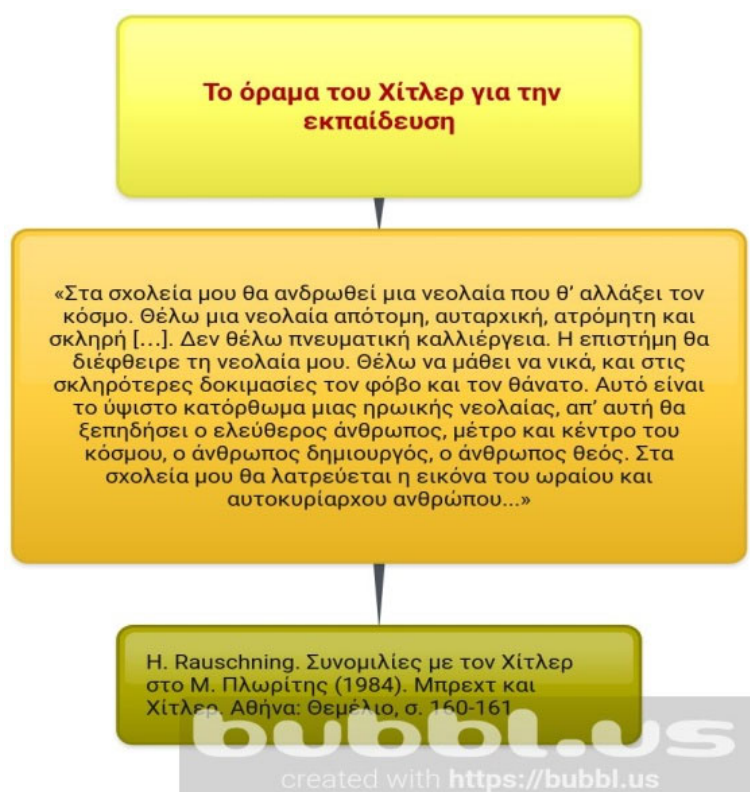
2^η και 3^η ώρα

1η φάση: ασύγχρονα (διάρκεια 10' λεπτά)

Πραγματοποιείται η δραστηριότητα που ανατέθηκε και ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό ως προς την ορθότητα. Δίνεται σχετική ανατροφοδότηση

2η φάση: ερμηνευτική σύνδεση με την 1^η ώρα (διάρκεια 10' λεπτά)

Η προσέγγιση των όρων παραπληροφόρηση και προπαγάνδα αλλά και η οικείωσή τους με την παραγωγή γραπτού λόγου κατά την πρώτη διδακτική ώρα προσφέρει τη δυνατότητα να συσχετιστεί η παιδεία/εκπαίδευση με τους τρόπους που η αυταρχική εξουσία παραπληροφορεί και ειδικότερα που «φιμώνει» την ελεύθερη διάδοση ιδεών. Για τον σκοπό αυτό η/ο εκπαιδευτικός προβάλλει στην οθόνη προς προβληματισμό μια εκπαιδευτική τοποθέτηση του Χίτλερ δημιουργημένη με το λογισμικό bubbl.us και ζητά με σύντομο προφορικό λόγο να αναζητήσουν, εργαζόμενοι με την ομάδα τους, κομβικές λέξεις πάνω στο σύντομο κείμενο, να διακρίνουν την προπαγανδιστική θέση και σε δεύτερο επίπεδο να την ανατρέψουν. Για να είναι ολική η θέαση θα αναρτήσουν ένα post-it στον διαδικτυακό τοίχο του μαθήματος.



Εικόνα 2

Η/ο εκπαιδευτικός θέτει ως προσδοκία να ανιχνευτεί η αναγκαιότητα της πνευματικής καλλιέργειας στη δημιουργία ενός ελεύθερου και αυτοκυρίαρχου ατόμου και με κατάλληλη υποστήριξη οδηγεί τους μαθητές στο συμπέρασμα. Σχολιάζεται η καθηλωτική δύναμη του ανελεύθερου προπαγανδιστικού λόγου και εκφράζονται πρώτες σκέψεις για τον ρόλο γενικότερα του πνευματικού ανθρώπου σε δικτατορικά καθεστώτα.

3η φάση: ερμηνευτική λογοτεχνική προσέγγιση (διάρκεια 60'λεπτά)

Η εξοικείωση με τις προηγούμενες έννοιες καθιστά εφικτή τη μετάβαση σε μια πιο ουσιαστική προσέγγιση των τρόπων που η αυταρχική εξουσία παραπληροφορεί και «φιμώνει» την ελεύθερη διάδοση ιδεών, στο πως ο καλλιτέχνης/πνευματικός άνθρωπος

αναζητά τρόπους αντίδρασης και πως οφείλει να αντιδρά κάθε ενεργός πολίτης απέναντι στην προπαγάνδα. Αυτή τη φορά όμως η διερευνητική διαδικασία θα εστιάσει στον λογοτεχνικό λόγο ως έκφραση τέχνης αλλά και ως ερμηνεία μιας εποχής και μιας πραγματικότητας.

Η/ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάθε ομάδα την ενασχόληση με ένα ποίημα και την διερεύνησή του με άξονα κάποιες βασικές σημάνσεις-ερωτήματα Πρόκειται για τα ποιήματα Μπέρτολτ Μπρεχτ «Το κάψιμο των βιβλίων», το ποίημα του Εγγονόπουλου «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου του 1936 μέσα στο χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε» το ποίημα του Μανώλη Αναγνωστάκη «Η Απόφαση» και το ποίημα «Η διαθήκη μου» του Μ. Κατσαρού. Τα τέσσερα ποιήματα έχουν ενσωματωθεί από την/τον εκπαιδευτικό στο ψηφιακό χώρο του joomag (υπάρχει ήδη λογαριασμός και σχετική εμπειρία). Η/ο εκπαιδευτικός το αξιοποιεί ως ερέθισμα-πρόκληση για τη συμπλήρωση των σελίδων του περιοδικού μετά από τη διερεύνηση των ποιημάτων. Οι ομάδες ξεφυλλίζουν τις σελίδες του περιοδικού εστιάζοντας η καθεμία στο ποίημα με το οποίο θα ασχοληθεί. Ως πρώτη τριβή με τα ποιήματα η/ο εκπαιδευτικός ζητά να αναζητήσουν πληροφορίες για το βιογραφικό των ποιητών και κυρίως το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε κάθε ένα από τα ποιήματα και να ενημερώσουν επιγραμματικά την ολομέλεια αξιοποιώντας το λογισμικό lucidchart.

Οι παρουσιάσεις αναδεικνύουν το καθεστώς ανελευθερίας μέσα στο οποίο γράφονται τα ποιήματα και το πώς κάθε ποιητής προσλαμβάνει και εκφράζει με τον προσωπικό τρόπο τις ιστορικοπολιτικές συνθήκες. Κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί η γεωγραφική ετερότητα και η διαφορετική χρονική στιγμή των εξεταζόμενων ποιημάτων και η επικαιρότητα του περιεχομένου τους. Προς τούτο η επόμενη δραστηριότητα αφορά μια σύντομη ερμηνευτική τους απόπειρα. Κάθε ομάδα έχει ένα ερευνητικό ερώτημα σχετικό με το ποίημα που της έχει ανατεθεί: η ομάδα α' ποιο είναι το θέμα του ποιήματος, γιατί αντιδρά το κεντρικό πρόσωπο και ποια πολιτική προπαγάνδας ακολουθεί το ναζιστικό καθεστώς για να παραπλανήσει τον λαό, η ομάδα β τη σχέση μεταξύ των ποιητών και της φασιστικής πολιτικής πραγματικότητας, τη μοίρα της τέχνης στις συνθήκες ανελευθερίας και τον ρόλο των δημοσιογράφων, η ομάδα γ' τις προεκτάσεις που δίνει ο ποιητής στην απόφαση, ποιους πολίτες και ποια ζητήματα αφορά, ποια είναι η ηθική της βαρύτητα, η ομάδα δ' τη στάση ζωής που προβάλλει ο ποιητής με την προτροπή του και την ηλικιακή ομάδα που κυρίως εστιάζει. Να ετοιμάσουν σύντομο κείμενο στη μορφή του άρθρου ή του δοκιμίου (150 λέξεις) χρησιμοποιώντας word έγγραφο.

4η φάση: παραγωγή τελικού προϊόντος (διάρκεια 20'λεπτά)

Ο/η εκπαιδευτικός τους προτρέπει να επικολλήσουν το κείμενο που δημιούργησαν στις σελίδες του περιοδικού για να εμπλουτιστεί το περιεχόμενο αλλά και για να αποκτήσει συνολική εικόνα η ολομέλεια μελετώντας και τα τέσσερα διαφορετικά κείμενα. Με βάση τα στοιχεία που εντοπίζουν οι μαθήτριες/τές στα προς μελέτη ποιήματα

φωτίζονται όψεις της παραπληροφόρησης-προπαγάνδας στα ανελεύθερα καθεστώτα, η φίμωση της τέχνης, η ηθική στάση κάθε ατόμου και ιδίως του πνευματικού ανθρώπου, η ανάγκη της αντίδρασης των νέων αλλά και η διαπίστωση του φαινομένου σε διαφορετικές στιγμές και τόπους, παλαιότερα και σήμερα.

Στο επόμενο βήμα του μαθήματος η/ο εκπαιδευτικός προτείνει τον σχηματισμό μιας μικρής αφίσας που θα περιέχει την προσωπική τους εκδοχή για την προπαγάνδα σε συνδυασμό με το λογοτεχνικό ερέθισμα. Η αφίσα θα συμπεριληφθεί ως οπτική και αισθητική δημιουργία στο περιοδικό. Το περιοδικό είναι σχεδόν έτοιμο, λείπει όμως το όνομα. Οι μαθήτριες/τές καλούνται, ως δραστηριότητα στο σπίτι, να ξεκινήσουν μια συζήτηση-ψηφοφορία για να επιλέξουν έναν κατάλληλο τίτλο για το δημιουργημένο περιοδικό αξιοποιώντας το εργαλείο tricider.

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων και αυτοαξιολόγηση

Οι δραστηριότητες που εκπονούνται κατά την υλοποίηση του σεναρίου συναρτώνται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αξιοποιούνται κυρίως ερωτήσεις ανοικτού τύπου/ελεύθερης ανάπτυξης και διαβαθμισμένου χαρακτήρα (Χοντολίδου, 2006). Με τον τρόπο αυτό διαπιστώνεται ο βαθμός τόσο της συναισθηματικής εμπλοκής όσο και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών για να ενισχυθεί, αν είναι αναγκαίο, με την έγκαιρη και κατάλληλη ανατροφοδότηση, προφορική και γραπτή. Γίνεται τέλος, χρήση της αυτοαξιολόγησης. Κατά τα τελευταία λεπτά της διδασκαλίας γίνεται αποτίμησή της και προτείνεται στους μαθητές/τριες να συμπληρώνουν online, εκτός διδακτικού χρόνου, το σχετικό φύλλο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

Πιθανές προεκτάσεις – Προσαρμογές σεναρίου

Το σενάριο με κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να αξιοποιηθεί σε αντίστοιχη θεματική περιοχή της Γ' Λυκείου που αφορά στην προπαγάνδα. Οι περισσότερες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και σύγχρονα σε εξ αποστάσεως διδασκαλία και ορισμένες δύνανται να υλοποιηθούν ασύγχρονα, με αναρτήσεις των εργασιών στα συννεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα e-class και e-me.

Βιβλιογραφία

- Akritidou, M. (2014). «Οι TPE sti logotechnia: 4.3 TPE kai didaskalia tis logotechnias sto plaisio tou kritikou grammatismou». Στο 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
- 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.
- Frydaki, E. (2019). Apo tin ermineia kai ton dialogo ston ermineftiko dialogo. *Nea Paideia*, 170, 39-48.
- Koutsogiannis, D. (2004). I didaktiki axiopoiisi ton ilektronikon lexikon gia tin apoktisi gnoseon gia ti glossa. Sto I. Perysinakis & A. Tsangalidis (epim.). Glossa kai logotechnia sti Defterovathmia Ekpaidefsi (149-166). Ioannina: Panepistimio Ioanninon, Tmima Filologias.
- Ramone I. (2001). Siopiri propaganda. Mazes, tileorasi, kinimatografos. Athina: Polis
- Vygotsky, L. (1993). *Skepsi kai glossa*. (mtf. A. Rodi). Athina: Gnosi.
- Xanthakou, G. (2011). *Dimiourgikotita kai kainotomia sto scholeio kai tin koinonia*. Athina: Diadrasi.

Μία διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των τριγωνομετρικών συναρτήσεων στα μουσικά σχολεία

Ξενιτίδης Κλεάνθης, Μαθηματικός Δ.Ε., Υποψ. Διδάκτορας
Ζορμπάς Δημήτριος, Μαθηματικός Δ.Ε., Μ.Σc.

Περίληψη

Η διδασκαλία των μαθηματικών με μία διεπιστημονική προσέγγιση μπορεί να αναδείξει την χρησιμότητα τους σε άλλες επιστήμες ή σε προβλήματα της καθημερινής ζωής, με αποτέλεσμα να κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό στους μαθητές. Στην παρούσα εργασία προτείνουμε μία εναλλακτική προσέγγιση για την διδασκαλία των τριγωνομετρικών συναρτήσεων σε μαθητές μουσικών σχολείων. Θα γίνει χρήση του λογισμικού GeoGebra και συγκεκριμένα η δυνατότητά του να μετατρέπει κυματομορφές σε ήχους, ώστε οι μαθητές να εκμεταλλευτούν το μουσικό τους υπόβαθρο για να εμπεδώσουν τις ιδιότητες των τριγωνομετρικών συναρτήσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Τριγωνομετρία, Μουσική, GeoGebra, STEAM

An interdisciplinary approach to teaching trigonometric functions in music schools

Xenitidis Kleanthis, Mathematician, PhD Candidate
Zormpas Dimitrios, Mathematician, M.Sc.

Abstracts

Teaching mathematics with an interdisciplinary approach can highlight its usefulness in other sciences or in everyday life problems, thereby making the subject more attractive to students. In this paper we propose an alternative approach for teaching trigonometric functions to music school students. GeoGebra software will be used, specifically its ability to convert waveform to sound, so that students can take advantage of their musical background in order to consolidate the properties of trigonometric functions.

Key-Words: Trigonometry, Music, GeoGebra, STEAM

Εισαγωγή

Κατά κοινή ομολογία τα μαθηματικά είναι μία επιστήμη η οποία προσφέρεται για διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση με το σύνολο των υπόλοιπων γνωστικών πεδίων. Επιστήμες όπως η πληροφορική, η φυσική και η οικονομία είναι απόλυτα συνυφασμένες με τα μαθηματικά και η διδασκαλία τους δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την πρότερη γνώση βασικών εννοιών των μαθηματικών. Επιπλέον η μαθηματική γνώση βοηθάει στην επίλυση απλών προβλημάτων της καθημερινής ζωής, αλλά και στην μοντελοποίηση και ανάλυση αρκετά σύνθετων καταστάσεων. Παρόλα αυτά η προσέγγιση που ακολουθείται στην διδασκαλία των μαθηματικών, ιδιαίτερα στις τάξεις

του λυκείου, ενθαρρύνει τους μαθητές στην αμφισβήτηση της χρησιμότητας και της αναγκαιότητας τους (Βιδάκη, 2002; Ματσαγγούρας, 2000). Κάτι τέτοιο έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την σκοποθεσία του νέου προγράμματος σπουδών για τα Μαθηματικά του λυκείου, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η ανάδειξη της σύνδεσης μεταξύ των μαθηματικών και άλλων πεδίων της ανθρώπινης γνώσης και δράσης.

Η σύνδεση της διδασκαλίας των μαθηματικών με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά στην κατανόηση διαφόρων εννοιών, καθώς και στην μείωση της απαξίωσης τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν τα μαθηματικά ώστε να εμπνεύσουν τους μαθητές τόσο στην γνώση των βασικών μαθηματικών όσο και στην κατανόηση της πρακτικής τους χρησιμότητας στην καθημερινή τους ζωή (Murphy, 2016). Ισχυρό κίνητρο προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να δοθεί στους μαθητές των μουσικών σχολείων, καθώς αφενός είναι δεδομένο το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών για την μουσική και αφετέρου είναι ισχυρή η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μαθηματικών και της μουσικής (Παναγή, 2019; Στεφανίδης, 2019). Σε αυτήν την κατεύθυνση υπάρχει πληθώρα διαθεματικών προτάσεων μεταξύ των μαθηματικών και της μουσικής (Azaryahu & Adi-Japha, 2022; Roldán Roa et al., 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της διαθεματικής προσέγγισης μεταξύ των μαθηματικών και της μουσικής. Για αυτόν τον λόγο αρχικά θα γίνει σύντομη αναφορά της σύνδεσης διαφόρων γνωστικών πεδίων των μαθηματικών με την μουσική και στην συνέχεια θα γίνει πρόταση μιας διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας των τριγωνομετρικών συναρτήσεων σε μαθητές των μουσικών σχολείων της Β' λυκείου. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί διδακτικό έργο, το οποίο περιέχει εφαρμογή GeoGebra, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η σύνδεση ιδιοτήτων των τριγωνομετρικών συναρτήσεων, όπως το μέγιστο-ελάχιστο και η περίοδος, και χαρακτηριστικών των τόνων (ήχων).

Μαθηματικά και Μουσική

Πριν από πολλούς αιώνες, ο Πυθαγόρας, ο οποίος εγκαταστάθηκε και ίδρυσε την Πυθαγόρειο Σχολή στην κάτω Ιταλία, διατύπωσε την ιδέα της σχέσης των Μαθηματικών και της Μουσικής (Γρίβα, 2012) και ανέπτυξε διάφορες θεωρίες σχετικά με την σύνδεση των δύο αυτών πεδίων. Οι Πυθαγόρειοι κατέληξαν στην θεωρία ότι με μαθηματικούς υπολογισμούς και αναλογίες καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των συχνοτήτων και της διαδοχής των μουσικών φθόγων (“Μουσικά Μαθηματικά,” 2013). Ακόμη, ανέδειξαν την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της σχέσης τόνων και ήχου με την θεωρία αριθμών (Assayag et al., 2002).

Αργότερα, ο Joseph Fourier έδειξε ότι όλοι οι ήχοι, φωνητικοί και οργανικοί, απλοί και σύνθετοι μπορούν να περιγραφούν απόλυτα με τους όρους των μαθηματικών (Day, 1996) και το 1822 έλυσε το πρόβλημα της παλλόμενης χορδής με τον ορισμό των περιοδικών συναρτήσεων Fourier.

Ο ήχος ο οποίος δεχόμαστε προκαλείται από περιοδικές αυξομειώσεις της πίεσης του αέρα (ή άλλων αντικειμένων). Με μαθηματικούς όρους, η πιο απλή μορφή ηχητικού σήματος το οποίο μπορούμε να ακούσουμε περιγράφεται από μία ημιτονοειδής συνάρτηση $g(x) = A \cdot \eta\mu(2\pi(f \cdot t + \varphi))$, όπου το A αντιστοιχεί στην ένταση του ήχου, το f αντιστοιχεί στην συχνότητα και φ είναι το στάδιο της συνάρτησης από το οποίο αρχίζει η αναπαραγωγή του ήχου.

Τα Μαθηματικά και η Μουσική στην Εκπαίδευση

Η σύνδεση αυτή μεταξύ των μαθηματικών και της μουσικής λειτουργεί θετικά στην διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση αυτών των δύο πεδίων. Έτσι τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί η μέθοδος STEAM ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση της μάθησης που χρησιμοποιεί την Επιστήμη (S), την Τεχνολογία (T), τη Μηχανική (M), τις Τέχνες (A) και τα Μαθηματικά (M) για να αναπτυχθεί η έρευνα, ο διάλογος και η κριτική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας αυτή τη διαδικασία μάθησης, επιλύουν προβλήματα που πηγάζουν από την πραγματική ζωή (Quigley et al., 2017).

Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που μελετούν την ένταξη της μουσικής στην διδασκαλία των μαθηματικών τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (An et al., 2013; Bakar & Samsudin, 2021; Αποστολοπούλου, 2016; Κυριακή, 2014) όσο και στην δευτεροβάθμια (Monferrer-Sales et al., 2014; Νιτσοτόλη, 2017).

Τα μουσικά σχολεία

Τα Μουσικά Σχολεία είναι δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) που έχουν σκοπό την προαγωγή μουσικών σπουδών αλλά και την διδασκαλία υψηλού επιπέδου των γενικών μαθημάτων (Κυριαζικίδου, 1998). Τα Μουσικά Σχολεία προσδίδουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποιοτικού πνεύματος των παιδιών αλλά και των καθηγητών τους.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα Μουσικά Σχολεία κρίνεται ως πολύ ικανοποιητική και φαίνεται να αποτελεί το πιο δυνατό στοιχείο στη λειτουργία των σχολείων αυτών. Τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των Μουσικών Σχολείων είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, το φιλικό παιδαγωγικό περιβάλλον μάθησης σε συνδυασμό με την έλλειψη παραβατικότητας και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Πουλοπούλου, 2019). Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την εξοικείωση που έχουν οι μαθητές των μουσικών σχολείων με την μουσική, αναδεικνύουν την καταλληλότητα αυτών των σχολείων για μία εναλλακτική διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων γενικής παιδείας.

Το λογισμικό GeoGebra

Το GeoGebra είναι ένα λογισμικό δυναμικών μαθηματικών το οποίο προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και έχει ενσωματώσει σε μία πλατφόρμα διάφορα πεδία των μαθηματικών όπως η γεωμετρία, η άλγεβρα, η στερεομετρία και η

στατιστική. Από την πρώτη του εμφάνιση το 2002, το λογισμικό GeoGebra συνεχώς κερδίζει έδαφος και πλέον θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας των μαθηματικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που υπάρχει πληθώρα αντίστοιχων λογισμικών (Hohenwarter & Lavicza, 2010; Shadaan & Leong, 2013; Thapa et al., 2022). Οι διδακτικές προτάσεις διδασκαλίας των μαθηματικών με την χρήση του GeoGebra καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα των ενοτήτων του προγράμματος σπουδών της Ελλάδας (Καράουστας & Κυριακοπούλου, 2022; Κυριακοπούλου & Καράουστας, 2022; Σάλτας, 2022).

Τα πλεονεκτήματα του λογισμικού GeoGebra έχουν παρουσιαστεί σε διάφορες εργασίες (Diković, 2009; Σάλτας & Τζίμπα, 2012), όμως η επιτυχία ενός έργου που πραγματοποιείται με την βοήθεια του GeoGebra απαιτεί σωστό και λεπτομερή σχεδιασμό των εφαρμογών από τον εκπαιδευτικό (Κοντογεώργος & Μαραγκός, 2002).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του GeoGebra που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει με μεγάλη ευελιξία τις διδακτικές του προτάσεις είναι η δυνατότητα ενσωμάτωσης κώδικα JavaScript. Με την χρήση της γλώσσας προγραμματισμού JavaScript επιτρέπεται η ενσωμάτωση των εφαρμογών GeoGebra σε ιστοσελίδες και ο έλεγχος των στοιχείων τους μέσω των λειτουργιών της ιστοσελίδας. Ως αποτέλεσμα μπορούν να παραμείνουν στο πλαίσιο της εφαρμογής μόνο όσα στοιχεία είναι απαραίτητα, και αντίθετα στοιχεία όπως κουμπιά ελέγχου και πλαίσια κειμένου να εμφανίζονται εκτός του πλαισίου GeoGebra.

Η συνάρτηση PlaySound

Μία από τις δυνατότητες που προσφέρεται από το λογισμικό GeoGebra (από την έκδοση 4.0) είναι η αναπαραγωγή ήχου μέσω της συνάρτησης PlaySound. Η συνάρτηση αυτή μετατρέπει τις κυματομορφές των γραφημάτων συναρτήσεων σε ήχο και καλείται σύμφωνα με την παρακάτω μορφή.

PlaySound(<Function>, <Min Value>, <Max Value>, <Sample Rate>, <Sample Depth>)

όπου <Function> είναι η συνάρτηση η οποία θα μετατραπεί σε ήχο και οι τιμές <Min Value> και <Max Value> καθορίζουν τα άκρα του διαστήματος στο πεδίο ορισμού της συνάρτησης (https://wiki.geogebra.org/en/PlaySound_Command). Ακόμη, το όρισμα <Sample Rate> καθορίζει το πλήθος των τιμών που θα ανακτηθούν από την συνάρτηση σε ένα δευτερόλεπτο και το όρισμα <Sample Depth> είναι το μέγεθος (σε bits) του αρχείου που θα αναπαραχθεί. Τα δύο τελευταία ορίσματα δεν είναι υποχρεωτικά και λαμβάνουν τις τιμές που εμφανίζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ορίσματα της συνάρτησης *PlaySound()*

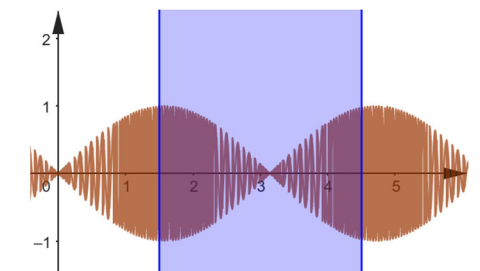
Όρισμα	Αποδεκτές τιμές
<Sample Rate>	8000, 11025, 16000, 22050, 44100
<Sample Depth>	8, 16

Σημειώνεται ότι ο άξονας των τετμημένων x αναπαριστά τον χρόνο (t) με τις τιμές του να είναι σε δευτερόλεπτα. Παραδείγματος χάριν η εντολή

`PlaySound(sin(x) sin(500 Pi x), 1.5, 4.5)`

θα αναπαράξει την κυματομορφή της συνάρτησης $f(x) = \eta\mu(x)\eta\mu(500\pi x)$ που

βρίσκεται στο διάστημα $(1,5, 4,5)$ (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: $f(x) = \eta\mu(x)\eta\mu(500\pi x)$

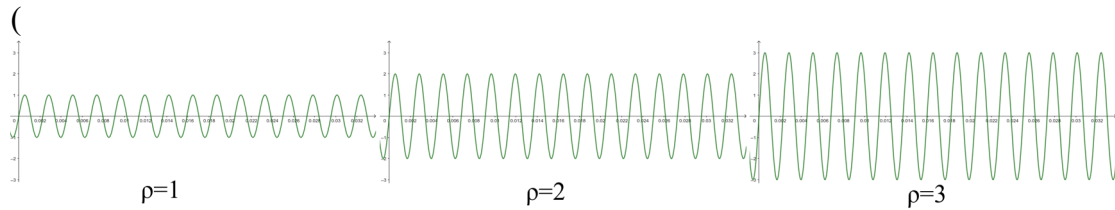
Διδακτική πρόταση

Σε αυτήν την ενότητα προτείνεται μία διδακτική προσέγγιση για την διδασκαλία των τριγωνομετρικών συναρτήσεων σε μαθητές μουσικών σχολείων. Η δραστηριότητα διαρκεί μία διδακτική ώρα και προτείνεται να γίνει αφού έχει διδαχθεί η γραφική παράσταση της συνάρτησης $f(x) = \rho\eta\mu(\omega x)$, $\rho > 0$ με τις αντίστοιχες ιδιότητες της περιόδου $T = \frac{2\pi}{\omega}$ και της μέγιστης και ελάχιστης τιμής. Στόχος είναι η εμπέδωση και η καλύτερη κατανόηση των παραμέτρων ρ και ω της παραπάνω συνάρτησης.

Το μάθημα πραγματοποιείται σε αίθουσα υπολογιστών όπου έχουν εξασφαλιστεί τόσοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές όσες και οι ομάδες στις οποίες έχουν χωριστεί οι μαθητές. Προτείνεται οι μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Επίσης, είναι απαραίτητη η σύνδεση των υπολογιστών στο διαδίκτυο και η δυνατότητα αναπαραγωγής ήχου μέσω ηχείων ή ακουστικών.

Βήμα 1: Γίνεται μία σύντομη περιγραφή της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ της συχνότητας του ήχου και των κυματομορφών και στην συνέχεια δίνεται στους μαθητές

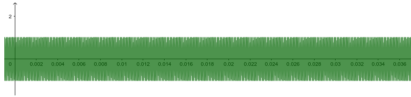
η εφαρμογή GeoGebra με την μορφή ιστοσελίδας που βρίσκεται στον υπερσύνδεσμο: <https://www.xenitidis.eu/ggbtones/>. Στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή, επιλέγοντας κάποιους ήχους, και να παρατηρήσουν πως μεταβάλλεται η περίοδος της συνάρτησης, η γραφική της παράσταση και ο τύπος της (Πίνακας 2). Οι μαθητές επιλέγοντας τα αντίστοιχα κουμπιά διαπιστώνουν ότι όσο μικρότερη γίνεται η περίοδος ο ήχος γίνεται πιο διαπεραστικός. Ακόμη παρατηρούν ότι η αύξηση της παραμέτρου ρ που επηρεάζει το μέγιστο και ελάχιστο της γραφικής παράστασης αντιστοιχεί σε αυξομείωση της έντασης του ήχου



Εικόνα 2).

Πίνακας 2: Γραφικές παραστάσεις και συχνότητες τόνων

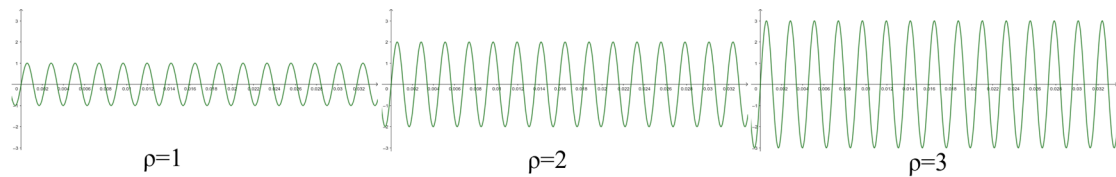
Γράφημα	Συχνότητα (HZ)	Συνάρτηση
	27,5	$\eta\mu(27,5 \cdot 2\pi \cdot x)$
	55	$\eta\mu(55 \cdot 2\pi \cdot x)$
	110	$\eta\mu(110 \cdot 2\pi \cdot x)$
	220	$\eta\mu(220 \cdot 2\pi \cdot x)$
	440	$\eta\mu(440 \cdot 2\pi \cdot x)$
	880	$\eta\mu(880 \cdot 2\pi \cdot x)$
	1760	$\eta\mu(1760 \cdot 2\pi \cdot x)$
	3520	$\eta\mu(3520 \cdot 2\pi \cdot x)$



7040

 $\eta\mu(7040 \cdot 2\pi \cdot x)$

Βήμα 2: Ζητείται από τις ομάδες να συμπληρώσουν τον πίνακα XX που τους έχει δοθεί σε έντυπη μορφή. Στην συνέχεια όλες οι ομάδες περιγράφουν στην ολομέλεια τις παρατηρήσεις που έχουν κάνει και προσπαθούν να εξηγήσουν την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του τόνου του ήχου που ακούνε, της περιόδου T της συνάρτησης και της γραφικής της παράστασης. Ακόμη περιγράφουν την σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της έντασης του ήχου, της μέγιστης και ελάχιστης τιμής της συνάρτησης και της γραφικής της παράστασης.



Εικόνα 2: Συναρτήσεις ημιτόνου με διαφορετικό ρ

Πίνακας 3: Φύλλο εργασίας

Συνάρτηση	ω	$T = \frac{2\pi}{\omega}$	Συχνότητα τα $\frac{1}{T}$	ρ	Μέγιστη τιμή	Ελάχιστη τιμή
$2\eta\mu(27,5 \cdot 2\pi \cdot x)$	$27,5 \cdot 2\pi$	$\frac{2\pi}{27,5 \cdot 2\pi} = \frac{1}{27,5}$	27,5	2	2	-2
$\eta\mu(55 \cdot 2\pi \cdot x)$						
$3\eta\mu(110 \cdot 2\pi \cdot x)$						
$-2\eta\mu(440 \cdot 2\pi \cdot x)$						
$\eta\mu(880 \cdot \pi \cdot x)$						
$-4\eta\mu(7040 \cdot x)$						

Βήμα 3: Ως εργασία για το σπίτι προτείνεται να ζητηθεί στους μαθητές να κατασκευάσουν έναν ήχο με την μορφή ημιτονοειδούς συνάρτησης όπου ο ήχος θα αυξάνεται και θα μειώνεται σταδιακά και θα έχει συχνότητα 440HZ. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει να αντικαταστήσουν τον συντελεστή ρ με μία συνάρτηση g η οποία θα εναλλάσσει την μονοτονία της. Μία τέτοια συνάρτησης είναι η $g(x) = \eta\mu x$, επομένως μία από τις σωστές απαντήσεις που θα πρέπει να δώσουν οι μαθητές είναι η συνάρτηση $f(x) = \eta\mu x \cdot \eta\mu(440\pi x)$.

Ως δεύτερη εργασία για το σπίτι ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν τον τόνο με την χαμηλότερη συχνότητα που καταφέρνουν να ακούσουν. Το ίδιο θα πρέπει να κάνουν για τον τόνο με την υψηλότερη συχνότητα. Έτσι θα καταλήξουν σε κάτι που ήδη έχουν διδαχθεί στον ηχητικό γραμματισμό, ότι ο άνθρωπος μπορεί να ακούσει ήχους μεταξύ των συχνοτήτων 20 HZ και 20000 HZ.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία αναδείχθηκε η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της μουσικής και των μαθηματικών και προτάθηκε μία διδακτική προσέγγιση για την διδασκαλία των τριγωνομετρικών συναρτήσεων σε μαθητές με μουσικό υπόβαθρο, όπως είναι οι μαθητές των μουσικών σχολείων. Επίσης δόθηκε έμφαση στην χρήση του λογισμικού GeoGebra και σε ιδιαίτερες δυνατότητες που έχει ενσωματώσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- An, S., Capraro, M. M., & Tillman, D. A. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1). <https://doi.org/10.21977/d99112867>
- Assayag, G., Feichtinger, H. G., & Rodrigues, G. F. (2002). *Mathematics and music: a Diderot Mathematical Forum*. Springer. http://www.worldcat.org/search?qt=worldcat_org_all&q=9783540437277
- Azaryahu, L., & Adi-Japha, E. (2022). "MusiMath" - a music-based intervention program for learning patterns and symmetry. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 319–343. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1799316>
- Bakar, K. A., & Samsudin, M. A. (2021). Teaching young children early mathematics through music and movement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 271–281. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.5.15>
- Day, R. (1996). Who Is Fourier? A Mathematical Adventure. *The Mathematics Teacher*, 89(6), 516.
- Dikovic, L. (2009). Implementing Dynamic Mathematics Resources with GeoGebra at the College Level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 4(3), 51. <https://doi.org/10.3991/ijet.v4i3.784>

- Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2010). GeoGebra, its community and future. *Asian Technology Conference in Mathematics*, 1–10.
- Monferrer-Sales, L., Lorenzo-Valentín, G., & Mas, A. C. (2014). An Educational Proposal on Interdisciplinary Education: The Fractal Geometry in Mathematics, Music and Biology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3825–3829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.849>
- Murphy, D. (2016). A Literature Review : The Effect of Implementing Technology in a High School Mathematics Classroom To cite this article : Murphy , D. (2016). A literature review: The effect of implementing technology in a high school mathematics classroom . Internati. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 295–299. www.ijres.net
- Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117(1–2), 1–12.
- Roldán Roa, E., Roldán Roa, É., & Chounta, I.-A. (2020). *Learning Music and Math, Together as One: Towards a Collaborative Approach for Practicing Math Skills with Music* (pp. 143–156). https://doi.org/10.1007/978-3-030-58157-2_10
- Shadaan, P., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of Using GeoGebra on Students' Understanding in Learning Circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 1–11.
- Thapa, R., Dahal, N., & Pant, B. P. (2022). GeoGebra Integration in High School Mathematics: An Experiential Exploration on Concepts of Circle. *Editorial from Mónica Arnal-Palacián, Didactics Editor of MTRJ*, 16.
- Apostolopoulou, D. S. T. (2016). Didaktikes prosengiseis tis ennoias tou motivou gia nipia, mesa apo tis T.P.E., ti logotechnia kai ti mousiki. PANEPISTIMIO AIGAIU.
- Vidaki, E. (2002). Diathematiki prosengisi sti didaskalia me ti voitheia ton neon technologion [Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon]. <https://doi.org/10.12681/eadd/3213>
- Gríva, D. (2012). Eki Pou Ta Mathimatika Sinantoun Ti Mousiki.
- Karaoustas, I., & Kyriakopoulou, A. (2022). Synoptiko ekpaideftiko senario: A-polytimi me Geogebra. *I-Teacher.Gr*, 35, 40–46. http://i-teacher.gr/files/35o_teyxos_i_teacher_11_2022.pdf
- Kontoyeorgos, D., & Marangos, K. (2002). O Sostos Skhediasmos tou Mathimatos me ti Khrisi tis Tekhnologyas Kinitro yia Mathisi. *ETPE*, 26–29.
- Kiriazikidou, P. (1998). Ta Mousiks Skholia stin Ellada: Thesmiko plaisio kai skholiki pragmatikotita. *Paratiritis*.
- Kiriaki, Kh. (2014). Mia protasi kinis prosengisis ennion Mousikis, Mathimatikon kai Phisikis sto Dimotiko Skholio. PANEPISTIMIO THESSALIAS.

- Kiriakopoulou, A., & Karaoustas, I. (2022). Sinoptiko ekpaideftiko senario: Metatopisis tis sinartisis $f(x)=ax^2$ me Yeoyebra. i-teacher.gr, 35. http://i-teacher.net/files/35o_teyxos_i_teacher_11_2022.pdf
- Matsangouras, I. (2000). Stratiyikes didaskalias - I kritiki skepsi sti didaktiki praxi. Gutenberg-Paidagoyiki sira.
- Mousika Mathimatika. (2013). In Ergastirio «Erevnas sti Didaskalia ton Mathimatikon»,. Panepistimio Patras.
- Nitsotoli, E. (2017). I Exelixi ton Mousikon Sistimaton: Mia Didaktiki IstorikoMathimatiki Prosengisi se Mathites tis G' Yimnasiou tou Mousikou Skholiou. Panepistimio Thessalias.
- Panayi, A. (2019). I skhesi tis epistimis ton mathimatikon kai tis mousikis simphona me tin Pithagoria philosophia yia ta Mathimatika kai ti Mousiki. Panepistimio Makedonias.
- Poulopoulou, T. (2019). I simvoli ton Mousikon Skholion stin politistiki kai kinoniki zi. Mousiki Ekpaidefsi Kai Kinonia: Nees Proklisis, Ni Prosanatolisµi. Praktika 8ou Sinedriou Tis E.E.M.E., 334–342.
- Saltas, V. (2022). Didaskalia ton Mathimatikon me ti vithia tou GeoGebra. i-Teacher.Gr. 34, 259–273. http://i-teacher.gr/viles/34o_teyxos_i_teacher_09_2022.pdf
- Saltas, V., & Tzimpa, E. (2012). I khrisi ton TPE kata ti didaskalia ton mathimatikon A' Likiou. 9o Sinedrio EEEP – DTPE, 359–382.
- Stephanidis, A. (2019). Mousiki, Tekhnoloyia kai Ekpaidefsi. Panepistimio Thessalias.

ChatGPT: Το μέλλον του συγγραφέα και η αξιοποίηση των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων στην εκπαίδευση

Ιωάννης Β. Ρήγας, Γλωσσολόγος, Μάστερ στη Γλωσσολογία, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η ευρεία κυκλοφορία και η αυξανόμενη χρήση Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει ενθουσιασμό σε μερικούς, αμηχανία και φόβο σε άλλους. Το παρόν δοκίμιο επιχειρεί να ξεκαθαρίσει ορισμένες συγχύσεις σχετικά με το ChatGPT και τα ΜΓΜ εν γένει, όπως το ότι σκέφτονται όπως ο άνθρωπος, το ότι πράγματι γνωρίζουν αυτά για τα οποία μιλούν, το ότι απειλούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα, το ότι ενδέχεται κάποτε να δημιουργήσουν έργα μεγαλύτερης αισθητικής αξίας από τον άνθρωπο, το ότι αλλάζουν τα πάντα στην αγορά εργασίας και το ότι αποτελούν κίνδυνο για την εκπαίδευση. Ξεκαθαρίζοντας τις διαφορές του ChatGPT από έγγλωσσα ανθρώπινα υποκείμενα, τις δυνατότητες, τους περιορισμούς, αλλά και τους κινδύνους που ανακύπτουν από τη χρήση του, οι χρήστες του θα μπορέσουν να προσποριστούν στο έπακρο τα θετικά που εκείνο έχει να τους προσφέρει. Εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να αποβούν ωφέλιμο εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και μαθητών, εάν χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προεκτείνοντας τη σκέψη τους και εμπλουτίζοντας τις ιδέες τους. Σε κάθε περίπτωση η χρήση τους είναι αυτή που θα καθορίσει το εάν θα αποβούν ευεργετικές ή επιβλαβείς.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα, ChatGPT, Τεχνητή Νοημοσύνη, Αναλυτική Φιλοσοφία, Εκπαίδευση.

ChatGPT: The future of writer and the use of Large Language Models in Education

Ioannis B. Rigas, Linguist, MA in Linguistics, NKUA

Abstract

The widespread release and increasing use of Large Language Models in recent years has excited some, bewildered and scared others. This essay attempts to clear up some confusions about ChatGPT and LLMs in general, such as that they think like a human being, that they really know what they are talking about, that they threaten human creativity, that they may one day create works of greater aesthetic value than humans, that they change everything in the labor market and that they constitute a danger to education. By clarifying ChatGPT's differences from linguistic human subjects, its capabilities, limitations, and risks arising from its use, its users can make the most out of it. Artificial intelligence applications can be a useful tool in the hands of teachers and students, if used in a complementary way during the educational process, by extending their thinking and enriching their ideas. In any case, their use will determine whether they will prove beneficial or harmful.

Key-Words: Large Language Models, ChatGPT, Artificial Intelligence, Analytic Philosophy, Education.

Εισαγωγή

Το Νοέμβρη του 2022, η εταιρεία Τεχνητής Νοημοσύνης Open AI κατέστησε διαθέσιμη στο ευρύ κοινό την εφαρμογή ChatGPT, ένα Μεγάλο Γλωσσικό Μοντέλο ικανό να συνθέτει πρωτότυπα κείμενα, αξιοποιώντας εξελιγμένες στατιστικές μεθόδους που του επιτρέπουν να προβλέπει ποιο σύμβολο είναι πιο πιθανό να εμφανιστεί έπειτα από ένα άλλο σε μια ακολουθία συμβόλων. Η μεγάλη επιτυχία των προβλέψεων που πραγματοποιεί οφείλεται στην εκπαίδευσή του σε πραγματικά κειμενικά δεδομένα (μισό τρισεκατομμύριο λέξεις) και στη ρύθμιση δισεκατομμυρίων παραμέτρων κατά τις διαδικασίες κειμενικής ανάλυσης και παραγωγής, στις οποίες επιδίδεται (Peters et al., 2023: 14, Piantadosi & Hill, 2022: 2). Αν και οι δυνατότητές του είναι ομολογουμένως εντυπωσιακές, δυσχεραίνοντας τη διάκριση ανάμεσα στο γεννημένο από υπολογιστή και το γεννημένο από άνθρωπο, το ChatGPT προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα στους ανθρώπους που το χρησιμοποιούν μέχρι και σήμερα. Άλλοι πειραματίζονται ενθουσιωδώς μαζί του και άλλοι αισθάνονται από αμηχανία μέχρι και φόβο.

Αναμφισβήτητο όμως παραμένει το γεγονός ότι από την ημέρα κυκλοφορίας της, η εν λόγω εφαρμογή έχει προκαλέσει μία σειρά από συγχύσεις στην ανθρώπινη σκέψη, όπως η ψευδαίσθηση του ότι όντως σκέφτεται όπως ένας άνθρωπος ή ότι έχει συναισθήματα, ότι απειλεί την ανθρώπινη δημιουργικότητα, ότι τα δημιουργήματά της ενδέχεται να ξεπεράσουν σε αισθητική αξία ανθρώπινα δημιουργήματα, ότι προκαλεί τεράστιες επιπτώσεις στο χώρο των επαγγελματιών που εμπλέκουν χρήση της γλώσσας (δυννητικά δηλαδή όλων των ανθρώπινων επαγγελματιών) και ότι αλλάζει τα πάντα στον τρόπο με τον οποίο γράφουμε κείμενα. Το παρόν δοκίμιο επιχειρεί να ξεδιαλύνει αυτές τις συγχύσεις και να θέσει τη συζήτηση για το ChatGPT και τα Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα εν γένει στη σωστή της βάση.

Συγκεκριμένα, αναμετρίεται με τα ακόλουθα ερωτήματα:

- (1) Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές του ChatGPT με ανθρώπινα έγγλωσσα υποκείμενα, ποιες οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του, αλλά και ποιοι οι πιθανοί κίνδυνοι που ανακύπτουν από τη χρήση του;
- (2) Γιατί οι άνθρωποι συγγράφουν και δημιουργούν εν γένει; Απειλεί το ChatGPT την ανθρώπινη δημιουργικότητα;
- (3) Μπορούν δημιουργήματα της τεχνητής νοημοσύνης (κείμενα, μουσικά κομμάτια, ζωγραφίες) να ξεπεράσουν σε αισθητική αξία δημιουργήματα της ανθρώπινης νοημοσύνης (συγγραφέων, εκπαιδευτικών, μαθητών); Τι αξιολογούν οι άνθρωποι στα πνευματικά (επιστημονικά και καλλιτεχνικά) δημιουργήματα;

(4) Ποια είναι τα επακόλουθα της κυκλοφορίας του ChatGPT στην αγορά εργασίας και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση;

(5) Πώς μπορούν εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης όπως το ChatGPT (Μεγάλα Γλωσσικά Μοντέλα) να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση και τη συγγραφή κειμένων εν γένει;

Αντιπαράβολή ανθρώπινων υποκειμένων και ChatGPT

Ξεκινώντας με το πρώτο ερώτημα, οφείλουμε να αποδελτιώσουμε με ενάργεια τις ομοιότητες του ChatGPT με έγγλωσσα ανθρώπινα υποκείμενα, τις διαφορές, τις δυνατότητες, τους περιορισμούς, αλλά και τους πιθανούς κινδύνους που ανακύπτουν από τη χρήση του.

Ομοιότητες

Και τα ανθρώπινα έγγλωσσα υποκείμενα και το ChatGPT δημιουργούν κείμενα με σωστή γραμματική και συντακτικό, κείμενα που μεταδίδουν σημασίες για οποιοδήποτε δυνητικά θέμα ή ερώτημα μπορεί να σκεφτεί και να θέσει ο άνθρωπος νους. Χρησιμοποιούν και οι δύο με πρωτότυπους τρόπους σύμβολα για να επικοινωνήσουν πληροφορίες, ενώ δύνανται να μάθουν από τα προγενέστερα κείμενα που έχουν δημιουργήσει και από αυτά με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά, βελτιώνοντας τις ικανότητές τους. Προσέχουν σχέσεις μεταξύ απομακρυσμένων συμβόλων, αναγνωρίζουν μοτίβα, αξιοποιούν στοιχεία περικειμένου και επιστρατεύουν τη μνήμη τους κατά τη διαδικασία σύνθεσης κειμένων (για τις γλωσσολογικές και γνωσιακές προεκτάσεις της λειτουργίας του ChatGPT και τις πιθανές ομοιότητές του με τον τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης νόησης βλ. Piantadosi, 2023).

Διαφορές

Οι διαφορές ανάμεσα στον τρόπο λειτουργίας έγγλωσων ανθρώπινων υποκειμένων και του ChatGPT μπορούν να συνοψιστούν στον ακόλουθο πίνακα:

Άνθρωπος - Chat GPT Τρόπος Λειτουργίας	
Άνθρωπος	ChatGPT
Διαθέτει βιολογικά εξελιγμένο εγκέφαλο που μπορεί να βρεθεί σε διάφορες νοητικές καταστάσεις και να αξιοποιήσει συνδυαστικά ποικίλες γνωσιακές ικανότητες με κεντρική τη γλώσσα, η οποία συνίσταται από μια ψηφιακή πλευρά (συμβατικά διακριτά σύμβολα που γίνονται	Στηρίζεται σε ηλεκτρικά κυκλώματα που μπορούν να βρεθούν σε διάφορες καταστάσεις, χειριζόμενα σύμβολα βάσει τυπικών αλγορίθμων (ακολουθιών βημάτων που οι προγραμματιστές του ορίζουν). Διαθέτει μόνο ψηφιακή πλευρά, ενώ του λείπει η αναλογική πλευρά. Του λείπει το

αντικείμενο χειρισμού από τη σύνταξη) και μια αναλογική πλευρά (ενδεικτικότητα, εικονικότητα, επιτονισμός, ηχητικά μοτίβα, αλληλεπίδραση με σώμα και περιβάλλον) (Christidis, 2002: 23)	ανθρώπινο σώμα, ενσώματες εμπειρίες στο περιβάλλον και ζωή μέσα σε μία ανθρώπινη κουλτούρα για την απόδοση σημασιολογικού περιεχομένου στα σύμβολα που χειρίζεται (Johnson, 2017).
Έρχεται σε επαφή με τον κόσμο, αλληλεπιδρά μαζί του, σχηματίζει έννοιες, κατανοεί σημασίες και χρησιμοποιεί δημιουργικά τη γλώσσα για να μιλήσει για πράγματα που επιθυμεί. Κρίνει ποια θέματα είναι επίκαιρα, για ποια αξίζει να μιλήσει και για ποια όχι. Αξιοποιεί τη γλώσσα για να κατηγοριοποιήσει την εμπειρία, να οργανώσει και να κατευθύνει τη σκέψη του και να αποκτήσει νέες δεξιότητες, οι οποίες μετουσιώνονται σε δραστηριότητες και πράξεις (πώς να πετά ένα αεροπλάνο, πώς να παίζει καλύτερο μπάσκετ, πώς να συνθέτει μουσική).	Έρχεται σε επαφή με πληθώρα κειμενικών δεδομένων (μισό τρισεκατομμύριο λέξεις), αναγνωρίζει μοτίβα σε αυτά και αναμοχλεύει επιδέξια σύμβολα βάσει εξελιγμένων πιθανοκρατικών στατιστικών μεθόδων (έχει ονομαστεί και <i>στοχαστικός παπαγάλος</i> γι' αυτό, (Bender et al., 2021), όπως και <i>υψηλής τεχνολογίας λογοκλοπή</i> (Marshall, 2023)). Εξάγει συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ των συμβόλων και υπολογίζει το πόσο πιθανό είναι να εμφανιστούν σε συγκεκριμένο περικείμενο (υπολογίζει συχνότητες συνεμφάνισης χαρακτήρων), χωρίς να κατανοεί τη σημασία τους ή τα αντικείμενα - πρόσωπα - καταστάσεις του πραγματικού κόσμου για τα οποία αυτά στέκουν και στα οποία αναφέρονται, ως άλλο Κινέζικο Δωμάτιο ((Searle, 2004: 88, Bender & Koller, 2020).
Παράγει γλώσσα του προκύπτει από την επαφή του με την πραγματικότητα και τη συνειδητή λήψη στάσεως απέναντι σε αυτήν (ανεξάρτητη από τον παρατηρητή, (Searle, 2004: 92)). Διαθέτει συνείδηση, ικανότητα ελεύθερης απόκλισης από μία θέση και κίνητρα που τον ωθούν σε πράξεις, διοχετεύοντας τα ιδιαίτερα βιώματά του στα κείμενα που δημιουργεί (Κόσμος - Νους - Γλώσσα - Νους - Κόσμος)	Παράγει σειρές συμβόλων που του φαίνονται οι πιο κατάλληλες βάσει πιθανοτήτων, τις οποίες εμείς προσλαμβάνουμε ως κατανοητή γλώσσα (εξαρτημένη από τον παρατηρητή, (Searle, 2004: 92)). Δεν διαθέτει συνείδηση, ελεύθερη βούληση ή πραγματικά βιώματα και κίνητρα πίσω από τα κείμενα που δημιουργεί. Δεν έχει εαυτό, ούτε συναισθήματα.
Κατακτά και χειρίζεται μόνο φυσικές ανθρώπινες γλώσσες, περιορισμένα συστήματα που επιτρέπουν μόνο συγκεκριμένες δομές και όχι διαφορετικές.	Θα τα πήγαινε το ίδιο καλά και με πραγματικές φυσικές γλώσσες και με μη πραγματικές γλώσσες, καθώς ακολουθεί μη περιοριστικούς αλγορίθμους γενικής αναγνώρισης προτύπων σε δεδομένα και

	εξαγωγής συμπερασμάτων από αυτά (Polychroniou, C. J. & Chomsky, N., 2023).
Αναζητά εξηγήσεις για τα συμβάντα του πραγματικού κόσμου, μέσα από την παρατήρηση, το πείραμα, τη διάψευση. Η αναζήτηση εξηγήσεων περιλαμβάνει επικασίες, προτίμηση θεωρητικών μοντέλων έναντι άλλων (σύγκριση - αξιολόγηση, επιλογή), εφαρμογή σε δεδομένα και εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτά. Περιλαμβάνει ακόμη την πιθανότητα λάθους, τη γόνιμη κριτική σε ένα μοντέλο και την αναθεώρησή του.	Δεν μπορεί να δώσει γνήσιες εξηγήσεις για συμβάντα του πραγματικού κόσμου (Chomsky et al., 2023). Δεν κάνει γνήσια έρευνα στον πραγματικό κόσμο και δεν ξέρει πού να κοιτάξει χωρίς καθοδήγηση.
Αναπτύσσει τη σκέψη του διαβάζοντας, γράφοντας, συζητώντας, σημειώνοντας, επαναδιατυπώνοντας, διαμορφώνοντας δική του στάση και ύφος απέναντι στα πράγματα μέσα από προσωπικά δημιουργήματα-απότοκα των επιλογών του. Αποκτά επίσης γνώσεις μέσω ενσώματων εμπειριών στο περιβάλλον (εμπειρικές γνώσεις).	Αναπτύσσει τον τρόπο λειτουργίας του μέσω ανατροφοδότησης από τους χρήστες του, μέσω εξέλιξης των αλγορίθμων που ακολουθεί και μέσω έκθεσης σε περισσότερα δεδομένα. Δεν γνωρίζει στην πραγματικότητα τίποτε, πέρα από τα μοτίβα που ανακαλύπτει στα δεδομένα εκπαίδευσής του και την πιθανοκρατική μίμησή τους κατά τη δημιουργία του εξαγόμενου κειμένου.
Είναι ον (1) συμβολικό: χρησιμοποιεί αφηρημένα ψηφιακά σύμβολα (με αναλογικά κατάλοιπα) που στέκουν για κάτι πέρα από τον εαυτό τους και τα οποία του επιτρέπουν να μιλήσει για πράγματα πέρα από το εδώ και το τώρα της εκάστοτε περίπτωσης (Deacon, 1997) (2) κοινωνικό: λειτουργεί στη βάση διυποκειμενικών συμβάσεων που οι ίδιοι δημιουργεί σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους, επιζητώντας την ανθρώπινη επαφή (Searle, 1995) (3) ιδεολογικό: υποστηρίζει συγκεκριμένα συστήματα ιδεών έναντι άλλων (Moschonas, 2005) (4) αφηγηματικό: γίνεται οι ιστορίες που λέει στον εαυτό του και αντλεί μεταφυσικό νόημα για την ύπαρξή του, επενδύοντας συναισθηματικά σε διαφορετικές ιστορίες, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του	Δεν είναι ον κοινωνικό, ιδεολογικό, αφηγηματικό και υφο-λογικό.

(Harari, 2014), (5) μιμητικό: μαθαίνει μέσω μίμησης συμπεριφορών, τις οποίες προσέχει στο περιβάλλον (6) υφο-λογικό: επιθυμεί να δημιουργήσει το δικό του διακριτό ύφος, να πάρει στάση απέναντι στα πράγματα με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο.	
--	--

Πίνακας 1: Διαφορές ανάμεσα στον υποκείμενο τρόπο λειτουργίας του ανθρώπου και του ChatGPT.

Η ψευδαίσθηση ότι μια εφαρμογή ΤΝ σκέφτεται όπως ο άνθρωπος προκαλείται κυρίως από το γεγονός ότι η ανθρώπινη γλώσσα ως σημειωτικός κώδικας είναι ανεξάντλητα δημιουργική και εκφραστική και συνδέεται τόσο άμεσα με την έκφραση της ανθρώπινης σκέψης. Όμως ο τρόπος σκέψης μιας μηχανής δεν μπορεί να φανεί μόνο από την εξωτερική συμπεριφορά της (σύνθεση κειμένων με σωστή γραμματική και συνοχή), αλλά αντίθετα από την εξέταση των υποκείμενων αιτιακών μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για αυτή τη συμπεριφορά (βλ. Πίνακα 1).

Δυνατότητες

Το ChatGPT είναι ικανό για την επιτέλεση πληθώρας εργασιών. Καταρχάς, απαντά εύστοχα και γρήγορα σε εξειδικευμένα ερωτήματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι πληροφορίες που παρέχει είναι ακριβείς (αν και θα έπρεπε να αποκαλύπτει με ακρίβεια τις πηγές του για να είμαστε σίγουροι για την εγκυρότητά τους βλ. και Περιορισμοί παρακάτω). Αναδιοργανώνει έπειτα την υπάρχουσα πληροφορία με καινοτόμους τρόπους. Με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις, καινούργιες σκέψεις, ερωτήσεις ή καλύτερη κατανόηση ήδη υπαρχόντων ζητημάτων. Μπορεί επίσης να καταστήσει κατανοητές σύνθετες έννοιες, απλοποιώντας τις έπειτα από προτροπές του χρήστη. Έχει ακόμα τη δυνατότητα επαναδιατύπωσης στις απαντήσεις που δίνει. Η επαναδιατύπωση είναι μια σημαντική ανθρώπινη γνωσιακή ικανότητα, μέσω της οποίας ξεκαθαρίζουμε τη σκέψη μας για τα πράγματα, επιτυγχάνοντας όλο και πιο ακριβείς απαντήσεις και ορισμούς εννοιών. Δεν θα έπρεπε τέλος να παραληφθεί και η ικανοποιητική εκτέλεση από μέρους του μιας σειράς από δραστηριότητες που εμπλέκουν σύμβολα όπως μετάφραση, περίληψη, σύνθεση μουσικής και προγραμματισμός.

Περιορισμοί

Το ChatGPT εμφανίζει και ορισμένους περιορισμούς στη λειτουργία του. Ένας πρώτος σημαντικός περιορισμός είναι πως δεν αποκαλύπτει τις πηγές από τις οποίες αντλεί τις πληροφορίες για τα κείμενά του (Peters et al., 2023). Επομένως, μπορεί να χρησιμεύσει μόνο ως πρώτο ερέθισμα που θα πυροδοτήσει περαιτέρω έρευνα και διασταύρωση πηγών, αφού ποτέ δεν είναι σίγουρο ότι αυτά που γράφει είναι αληθή και αξιόπιστα –

ακόμη και όταν φαίνονται αληθή-. Παρουσιάζεται με άλλα λόγια ως άλλος παντογνώστης Θεός, καθώς συνθέτει με αυτοπεποίθηση απαντήσεις, ακόμα και εάν η ερώτηση που του τίθεται είναι απίθανη ή δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την πραγμάτευσή της. Επιπλέον, δεν μπορεί να μιλήσει για πράγματα έξω από τη βάση δεδομένων εκπαίδευσής του (Σεπτέμβριος 2021), δεν μπορεί να αποκλίνει από τους περιορισμούς που του έχουν θέσει οι προγραμματιστές του, οι απαντήσεις του είναι σύντομες και δεν εμβαθύνουν αρκετά στο κάθε θέμα, δεν μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στην αλήθεια και το ψεύδος των λεγομένων του, είναι ηθικά μονομερές (βάσει προγραμματισμού) και υπερβολικά διπλωματικό (αποφεύγοντας ουσιαστικά να πάρει θέση σε αμφιλεγόμενες πολιτικοκοινωνικές ερωτήσεις). Δεν ενδείκνυται επομένως για ριζοσπαστική πολιτική σκέψη και παροχή συμβουλών για λήψη αποφάσεων που οι άνθρωποι μπορούν να λάβουν υπόψη στα σοβαρά (Chomsky et. al., 2023).

Κίνδυνοι

Αλληλένδετα συνδεδεμένοι με τους περιορισμούς του ChatGPT είναι οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από προβληματικές χρήσεις του. Ο κίνδυνος λογοκλοπής και διακίνησης ανακριβών πληροφοριών σε συνδυασμό με ανεξέλεγκτη αντιγραφή αυτούσιων χωρίων από την εφαρμογή είναι υπαρκτός. Πραγματικός είναι επίσης ο κίνδυνος στασιμότητας και ομογενοποίησης της σκέψης ανθρώπινων υποκειμένων, εάν αυτοί εφησυχάσουν εξ αιτίας της ικανότητας των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων να συνθέτουν τα δικά τους κείμενα. Ένας ακόμα κίνδυνος είναι να ληφθούν στα σοβαρά προτροπές και συμβουλές που το ChatGPT δημιουργεί, σαν να έχει πράγματι γνώση του πραγματικού κόσμου, ή συναισθήματα. Μη γνώστες του πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος νους, η ανθρώπινη γλώσσα και η ανθρώπινη ψυχολογία εν γένει μπορεί να παρασυρθούν και γι' αυτό είναι αναγκαία η αύξηση του γραμματισμού σε θέματα γνωσιακής επιστήμης, γλωσσολογίας και αναλυτικής φιλοσοφίας (φιλοσοφίας της γλώσσας και του νου), γνωστικών κλάδων δηλαδή που ρίχνουν φως σε αυτά τα ζητήματα ήδη από το δημοτικό και πολύ περισσότερο στο γυμνάσιο και το λύκειο.

Έχοντας καταγράψει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του ChatGPT και έχοντας κατανοήσει σε βασικό επίπεδο τον τρόπο λειτουργίας του, μπορούμε πλέον να προχωρήσουμε σε ευρύτερα φιλοσοφικά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη δημιουργία και την απόδοση αισθητικής αξίας σε ανθρώπινα δημιουργήματα.

Γιατί οι άνθρωποι συγγράφουν και δημιουργούν εν γένει;

Οι άνθρωποι δεν κάνουν επιστήμη και τέχνη μόνο για να βιοποριστούν, αλλά κυρίως γιατί τους εκφράζουν αυτές οι δραστηριότητες. Γιατί θέλουν να πάρουν οι ίδιοι αυθεντική στάση απέναντι στα πράγματα (τι) δημιουργώντας παράλληλα το δικό τους ύφος (πως). Και αυτό δεν αλλάζει ούτε με το ChatGPT, ούτε με οποιοδήποτε άλλο Μεγάλο Γλωσσικό Μοντέλο, ούτε με την πιθανή έλευση εφαρμογών Γενικής Νοημοσύνης. Οι άνθρωποι που επιδίδονται σε δημιουργικές δραστηριότητες το κάνουν πρωτίστως για τη διαδικασία, για το ταξίδι προς την Ιθάκη, όπως θα έλεγε ο Καβάφης.

Επίσης, το ότι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης δύνανται πλέον να παραγάγουν καταννητά κείμενα, να δημιουργήσουν πρωτότυπα σχέδια και να συνθέσουν μελωδίες δεν σημαίνει ότι θα αποτρέψουν το ανθρώπινο υποκείμενο από το να επιχειρηματολογήσει το ίδιο, να ζωγραφίσει ή να γράψει μουσική, όπως η ικανότητα άλλων ανθρώπων υποκειμένων να επιδίδονται επιτυχώς στις παραπάνω δραστηριότητες δεν αποθάρρυνε, παρά ενέπνευσε το εν λόγω υποκείμενο να αρχίσει να συνθέτει και να δημιουργεί σε πρώτο χρόνο. Ανέκαθεν δηλαδή οι άνθρωποι δημιουργούσαν και συνεχίζουν να δημιουργούν, παρότι δημιουργούν και άλλοι άνθρωποι παράλληλα.

Ο άνθρωπος δημιουργός μπορεί φυσικά να αξιοποιήσει εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης για να εκφραστεί ο ίδιος, ενσωματώνοντάς τα στη δημιουργική διαδικασία. Όμως θα συνεχίσει πάντοτε να δημιουργεί, γιατί η δημιουργία είναι σύμφυτη με το είδος του, στον πυρήνα της ανθρωπότητάς του. Ο άνθρωπος φύσει ορέγεται του ειδέναι και του δημιουργείν. Ο ίδιος, όχι άλλοι αντί για αυτόν. Όπως φαντάζει αδιανόητη η ύπαρξη μάχιμου αεροπόρου που άλλος πετά τα αεροπλάνα του, καταξιωμένου οδηγού που άλλος οδηγεί τα αυτοκίνητά του, ικανού πολιτικού που άλλος λαμβάνει τις κρίσιμες αποφάσεις για αυτόν, το ίδιο αδιανόητη φαντάζει και η ύπαρξη σημαντικού συνθέτη που άλλος τού γράφει τις μελωδίες και δεινού στοχαστή που άλλος τού γράφει τα κείμενα. Το επιχείρημα είναι πως εάν βάζαμε την τεχνητή νοημοσύνη και τα ρομπότ να επιδίδονται στις πιο ενδιαφέρουσες ανθρώπινες δραστηριότητες αντί για εμάς, η μοναδική μας ύπαρξη, αντί για γνήσια, αυθεντική, γεμάτη νόημα, θα ήταν ψεύτικη, κίβδηλη, ανόητη, α-φύσικη.

Η απόδοση αισθητικής αξίας σε πνευματικά δημιουργήματα

Αφού αναδείξαμε τη θέση που κατέχουν οι δημιουργικές δραστηριότητες στον ανθρώπινο βίο, οφείλουμε να κατασιγάσουμε τον φόβο ορισμένων ότι κάποια μέρα δημιουργήματα τεχνητής νοημοσύνης θα είναι σε θέση να ξεπεράσουν σε αισθητική αξία δημιουργήματα της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο φόβος αυτός απορρέει από μία κακή διατύπωση, η οποία αξίζει να αναδειχθεί και να ανασκευαστεί.

Συγκεκριμένα η φράση: «να ξεπεράσουν σε αισθητική αξία» είναι προβληματική. Η αισθητική αξία δεν είναι κάτι αυστηρά προσδιορίσιμο και απολύτως μετρήσιμο –κάτι που μπορούμε να γνωρίσουμε αντικειμενικά, ανεξάρτητα από την υποκειμενική μας γνώμη- και άρα στην πραγματικότητα δεν μπορεί να ξεπεράσει ή να ξεπεραστεί. Είναι κάτι που έρχεται, παρέρχεται και διαμορφώνεται βάσει της εκάστοτε κοινωνικοιστορικής συγκυρίας από τη σύγκλιση και απόκλιση απόψεων των διαφόρων υποκειμένων που έρχονται σε επαφή με τα διάφορα πνευματικά δημιουργήματα. Επίσης, η αισθητική αξία ενός δημιουργήματος: (α) δεν είναι εγγενής σε αυτό, αλλά κάτι που οι άνθρωποι τού προβάλλουν ανάλογα με τη λειτουργία του στην εκάστοτε συγκυρία στην οποία δημιουργείται (είναι δηλαδή σχετική με τον παρατηρητή, *observer dependent*, Searle, 2004: 6) και (β) είναι οντολογικά δυποκειμενική - υποκειμενική (εξαρτάται από την υποκειμενική άποψη και τη σύγκλιση απόψεων των διαφόρων υποκειμένων που έρχονται σε επαφή μαζί του) γι' αυτό και δύναται άλλωστε να διαφέρει ανάμεσα στα

διάφορα υποκείμενα (Searle, 2004: 135-136)). Ως αποτέλεσμα, οι αποφάνσεις σχετικά με θέματα αισθητικής δεν διεκδικούν τον χαρακτήρα επιστημικά αντικειμενικών αποφάνσεων, όπως το ότι το νερό αποτελείται από 2 άτομα υδρογόνου και 1 οξυγόνου ή ότι η γη κάνει 24 ώρες για να γυρίσει γύρω από τον εαυτό της και 365 ημέρες για να γυρίσει γύρω από τον ήλιο. Η απόφαση λόγου χάρη ότι ο Picasso έχει δημιουργήσει πίνακες μεγαλύτερης αισθητικής αξίας από τον Dalí είναι επιστημικά υποκειμενική. Δεν θα τη δέχονταν όλα τα υποκείμενα που έρχονται σε επαφή με πίνακες και των δύο και δεν χρειάζεται άλλωστε να τη δεχτούν. Αυτή είναι η ομορφιά της τέχνης. Πάντοτε υπάρχει χώρος για υποκειμενική απόκλιση στην αξιολόγηση της αισθητικής αξίας ενός έργου τέχνης.

Επομένως η ερώτηση εάν ποτέ δημιουργήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης ξεπεράσουν σε αισθητική αξία δημιουργήματα της ανθρώπινης νοημοσύνης, είναι παραπλανητική, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη πως λειτουργεί η απόδοση αισθητικής αξίας σε έργα τέχνης από ανθρώπινα υποκείμενα που έρχονται σε επαφή με αυτά. Μία διατύπωση που βρίσκεται εγγύτερα στην πραγματικότητα είναι ότι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης ενδέχεται κάποια μέρα να δημιουργήσουν έργα υψηλής αισθητικής αξίας, όπως οι άνθρωποι.

Υπάρχει όμως και μία άλλη παράμετρος που αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο. Οι άνθρωποι τείνουν να συνδέονται με ενσώματα βιολογικά υποκείμενα -υποκείμενα με παρόμοια φυσιολογία, ίδιες δυνατότητες και αδυναμίες με αυτούς- που βρίσκονται πίσω από τα επιστημονικά και καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Έτσι επιτυγχάνεται ο θαυμασμός, η ταύτιση και ο σεβασμός απέναντί τους. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι συνδέονται με και αποδέχονται άλλους ανθρώπους δημιουργούς, όχι άψυχες μηχανές. Ένα τεχνητό ρομπότ και μία υπολογιστική εφαρμογή πώς μπορούν να γίνουν αντικείμενα ταύτισης; Η κατασκευή τους και ο τρόπος λειτουργίας τους διαφέρει από εκείνον του ανθρώπινου εγκεφάλου και σώματος, παρότι τα μιμείται. Δεν βρίσκω πώς εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να ικανοποιήσουν το αίτημα αυτό.

Τα επακόλουθα του ChatGPT στην αγορά εργασίας και στο χώρο της εκπαίδευσης

Και τι μας νοιάζει τελικά εάν το ChatGPT σκέφτεται όπως ο άνθρωπος από τη στιγμή που οι χρήσεις του είναι τόσο ευρείες και επαναστατικές; σημειώνει μία ενδιαφέρουσα διαφορετική γραμμή σκέψης (Chatzivasileiou, 2023). Πράγματι, στην εξέταση της επίδρασης του ChatGPT στην αγορά εργασίας οφείλουμε να διακρίνουμε ανάμεσα στους προβληματισμούς της γνωσιακής επιστήμης (Chomsky et al., 2023) και στις άφθονες εμπορικές χρήσεις που το ChatGPT έχει. Είναι αλήθεια πως από τη στιγμή της κυκλοφορίας της η εφαρμογή χρησιμοποιείται ήδη από πληθώρα επιχειρήσεων και μη, φέρνοντας εις πέρας απαιτητικές εργασίες, λειτουργώντας ενίοτε ως διαδικτυακός βοηθός, ως δημοσιογράφος, ως μεταφραστής, ως προγραμματιστής, ως δημιουργός περιεχομένου για το διαδίκτυο κ.ά.

Μιλώντας για το χώρο της εκπαίδευσης, το ChatGPT μπορεί να αξιοποιηθεί περιστασιακά ως αρωγός στην εκπαιδευτική διαδικασία, προεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας τη σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και να αποτελέσει τροχοπέδη στη μάθηση, εάν οκνηροί μαθητές το χρησιμοποιήσουν για να αποφύγουν την επίπονη διαδικασία καλλιέργειας και εξέλιξης της δικής τους σκέψης, μέσα από την ανάγνωση και συγγραφή αυθεντικών κειμένων (κάτι που βέβαια έτσι και αλλιώς συνέβαινε ενίοτε και πριν το ChatGPT, με την ανάθεση γραπτών εργασιών σε εξωτερικούς συνεργάτες, γονείς ή βοηθήματα). Σε αυτό το δοκίμιο θα επιχειρήσω να δείξω ότι τα επακόλουθα από την κυκλοφορία του ChatGPT δεν είναι απαραίτητα δραματικά για την εκπαίδευση και ότι δεν θα πρέπει να υιοθετούμε μία τεχνοφοβική στάση απέναντί του.

Καταρχάς για όσο καιρό ακόμα η εφαρμογή δεν αποκαλύπτει τις πηγές της, δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο παραπομπής σε σχολικές εκθέσεις ή ακαδημαϊκές εργασίες. Επίσης, μη έχοντας γνώση του πραγματικού κόσμου, μη μπορώντας να δώσει γνήσιες εξηγήσεις για τα συμβάντα σε αυτόν, αγνοώντας τη λειτουργία των διυποκειμενικών πραγματικοτήτων μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν (πολιτική, εκπαίδευση, ένοπλες δυνάμεις, αθλητικά σωματεία, καλλιτεχνικοί κύκλοι) και μη μπορώντας να διακρίνει ανάμεσα στην αλήθεια και το ψέμα των λεγομένων του φαντάζει απίθανο να υποκαταστήσει ανθρώπους επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης είτε στο εγγύς, είτε στο απώτερο μέλλον.

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του μοναδικό τρόπο να επιλέγει και να οργανώνει γνώσεις και να τις μεταδίδει στους μαθητές του. Η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και το ύφος παράλληλα με την εκπαιδευτική του διαίσθηση είναι αυτά που θα τον κάνουν να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία της διδακτέας ύλης έναντι άλλων (τι) και να χειριστεί τάξεις με διαφορετικά ανθρώπινα υποκείμενα όπως κρίνει, προσαρμόζοντας τον τρόπο διδασκαλίας του (πώς). Ο ίδιος παραμένει ο κύριος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μαέστρος που θα κατευθύνει τα παιδιά στη μάθηση (Rigas, 2023). Ένα Μεγάλο Γλωσσικό Μοντέλο που συνθέτει πρωτότυπα κείμενα βάσει εκπαίδευσης σε μία σειρά κειμενικών δεδομένων, κατανόησης ενδογλωσσικών σχέσεων συμβόλων και ακολουθίας εξελιγμένων στατιστικών πρωτοκόλλων σε καμία περίπτωση δεν απειλεί έναν εκπαιδευτικό, έναν άνθρωπο δηλαδή με διδακτική εμπειρία, γνωστική επάρκεια και ικανότητα χειρισμού τάξεων με πραγματικούς μαθητές που ζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικοϊστορικές συνθήκες, με ορισμένα κίνητρα, στόχους, επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Αντίθετα, μπορεί να αξιοποιηθεί εάν κριθεί απαραίτητο με σκοπό να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, αναδιοργανώνοντας με πρωτότυπο τρόπο υπάρχουσες πληροφορίες, εμπλουτίζοντας τις ιδέες των μαθητών για δράσεις και προεκτείνοντας τη σκέψη τους, απαντώντας σε όποια πιθανή ή απίθανη ερώτηση εκείνοι σκαρφιστούν, δίνοντας ένα πρώτο ερέθισμα για περαιτέρω εξερεύνηση. Συμπληρωματικά ως βοηθός. Όχι ως αντικαταστάτης. Αλλά και στο κομμάτι της ακαδημαϊκής έρευνας. Ένας ερευνητής οφείλει να συγκεντρώσει δεδομένα από τον πραγματικό κόσμο, να συμβουλευτεί έγκριτη βιβλιογραφία, να σχηματίσει τη δική του στάση απέναντι στο μελετούμενο θέμα και συμπληρωματικά να δει τι έχει να του απαντήσει το ChatGPT στις εξειδικευμένες ερωτήσεις που θα του θέσει.

Πέρα όμως από το χώρο της εκπαίδευσης, και τα αμιγώς δημιουργικά επαγγέλματα (σεναριογράφος, στιχουργός, λογοτεχνικός συγγραφέας) δεν είναι απαραίτητο ότι θα επηρεαστούν από το ChatGPT. Ένας πεπειραμένος σεναριογράφος γνωρίζει πώς να δημιουργεί ένα αυθεντικό σενάριο, έχοντας ακονίσει τη διαίσθησή του και έχοντας αναπτύξει μία ρουτίνα που του επιτρέπει να φτάνει γρήγορα στο προσωπικό επιθυμητό του ύφος (βλέπε Quentin Tarantino, Woody Allen, Jonathan Nolan). Ποιος του εγγυάται ότι αυτό που δημιουργεί το AI είναι κάτι που θα τον ικανοποιεί και πως δεν θα χάνει απλά χρόνο προσπαθώντας να το εντάξει στη δημιουργική διαδικασία;

Επίσης, το ότι η εφαρμογή είναι πλέον στη διάθεση του κοινού προς χρήση, δεν μας υποχρεώνει να τη χρησιμοποιούμε κάθε φορά που συνθέτουμε ένα κείμενο. Αμφιβάλλω εάν η διατύπωση ερωτήσεων σε ένα AI μπορεί να οδηγήσει εύκολα σε αυθεντική σκέψη έναν συγγραφέα, κάτι που είναι και το ζητούμενο. Πιο πιθανό η σκέψη του να μοιάζει με το σύνολο των κειμένων που το AI αναμοχλεύει. Ένας συγγραφέας που επιχειρεί να σχηματίσει και να εκφράσει τις δικές του θέσεις, νομίζω θα έβρισκε δεσμευτικό το να υποχρεώνεται κάθε φορά να ρωτάει και το GPT για το θέμα που πραγματεύεται. Δεν είναι άλλωστε υποχρεωμένος να το κάνει. Μάλιστα το να μην το κάνει, ίσως συμβάλει στην αυθεντικότητα των γραπτών του. Θυμίζω ότι και σε άλλους δημιουργικούς χώρους, όπως σε αυτόν της σκηνοθεσίας ταινιών, γνωστοί σκηνοθέτες (όπως ο Christopher Nolan) αποφεύγουν τη χρήση ορισμένων υπερσύγχρονων τεχνολογιών (CGI), παρότι δυνητικά θα μπορούσαν να τις αξιοποιήσουν (Rawat, 2023). Η δημιουργία του αυθεντικού – προσωπικού τους ύφους συντελείται πιο γρήγορα σε κάθε νέα ταινία με τις τεχνικές που έχουν ήδη αναπτύξει και προτιμούν (λήψη πλάνων σε IMAX), παρά με τη χρήση νέων τεχνολογιών που συνεχώς προκύπτουν - και θα προκύπτουν-.

Αξιοποίηση Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων στην εκπαίδευση

Οι δύο πιο χρήσιμες λειτουργίες του ChatGPT κατά την άποψή μου είναι η γρήγορη παροχή εύστοχων εξειδικευμένων απαντήσεων σε μια ποικιλία θεμάτων, αλλά και η αναδιοργάνωση ήδη υπάρχουσας πληροφορίας σε καινοτόμους συνδυασμούς (βλ. και Δυνατότητες παραπάνω). Εάν χρησιμοποιηθεί σωστά και με σύνεση, η εφαρμογή δύναται να προεκτείνει και να εμπλουτίσει την ανθρώπινη σκέψη (Powell, 2023), ακόμα και να παρέχει αφηγηματική ανατροφοδότηση στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης (Peters et al., 2023: 16-17). Μπορεί επίσης να συμβάλει στην αναζήτηση της αλήθειας ως ερευνητικό εργαλείο έπειτα από κατάλληλη καθοδήγηση, να απλοποιήσει σύνθετες επιστημονικές και φιλοσοφικές θεωρίες, καθιστώντας τες κατανοητές στον μέσο αναγνώστη και να προτείνει ιδέες για τη διεξαγωγή ερευνητικών πειραμάτων.

Προσωπικά βέβαια θα δίσταζα να χρησιμοποιήσω το GPT στην αρχή της ερευνητικής - συγγραφικής - εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί πιστεύω πως θα προδιαθέσει τη σκέψη μου με συγκεκριμένο τρόπο, εγκλωβίζοντάς την. Πράγματι, η εφαρμογή δίνει την εντύπωση πως για οτιδήποτε, μα οτιδήποτε τη ρωτήσεις έχει απάντηση. Όμως το ότι συνθέτει υποχρεωτικά κείμενα για κάθε πιθανή –ή απίθανη ερώτηση- δεν

συνεπάγεται ότι και αυτά τα κείμενα είναι πάντοτε αξιόλογα ή αληθή. Δέχομαι όμως ότι προς το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, όταν έχω διαμορφώσει τα επιχειρήματά μου και ξεκαθαρίσει τη στάση μου απέναντι σε ένα ζήτημα, μπορεί να φανεί χρήσιμο ως μια ακόμη γνώμη, ως μία ακόμη άποψη για την πραγμάτευση του εκάστοτε ζητήματος – πάντοτε βέβαια με τη δική μου κατάλληλη καθοδήγηση και εν τέλει τη δική μου κρίση για το τι θα κρατήσω από το εξαγόμενο που παράγει-. Ως έναν άλλον άνθρωπο που μπορεί να διατυπώσει μία ακόμη ανθρώπινη γνώμη αντιμετωπίζουν το ChatGPT μεγάλα πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπως το Στάνφορντ (Lakasas, 2023).

Για τον προσπορισμό όλων των θετικών στοιχείων που το ChatGPT έχει να προσφέρει στους χρήστες του, αναγκαία καθίσταται η καλλιέργεια μιας σειράς από ικανότητες. Πρώτα πρώτα, η ικανότητας παράφρασης και οργανικής ενσωμάτωσης χωρίων στο προσωπικό ύφος και επιχειρηματολογία του εκάστοτε συγγραφέα - εκπαιδευτικού - μαθητή. Έπειτα, η ανάπτυξη της δεξιάς επιμέλειας συνολικού κειμένου και τήρησης ενιαίου ύφους στο σύνολό του, αλλά και η αύξηση του γραμματισμού στον κατάλληλο χειρισμό εφαρμογών ΤΝ που χειρίζονται γλώσσα (π.χ. στο πώς μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να τις κατευθύνουν αποτελεσματικά, ώστε να δώσουν ενδιαφέροντα και σχετικά με το μάθημα εξαγόμενα). Το πιο σημαντικό είναι όμως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να ξεχωρίζουν το χρήσιμο από το ανούσιο στα ποικίλα -μοντροπικά ή πολυτροπικά- κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά.

Ολοκληρώνοντας την πραγμάτευσή μας είναι σημαντικό να εξετάσουμε ένα θέμα που προβληματίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς, αυτό της αυτούσιας αντιγραφής χωρίων από το ChatGPT. Το πρόβλημα αν και υπαρκτό, μπορεί να αντιμετωπιστεί με:

(α) Ανάθεση καθηκόντων στον μαθητή που να τον εκθέτουν στο σύνολο της τάξης, υποχρεώνοντάς τον να δημιουργήσει και να παρουσιάσει κάτι δικό του, να λάβει τη δική του στάση απέναντι στα πράγματα, μαθαίνοντας να αναγνωρίζει και να θαυμάζει την πρωτοτυπία και την αυθεντικότητα στη σκέψη του και στη σκέψη των συμμαθητών του.

(β) Προφορικές εξετάσεις, ερωτήσεις γύρω από τη διδακτέα ύλη που ο μαθητής πρέπει να απαντήσει χωρίς τη βοήθεια της τεχνολογίας.

(γ) Παραδοσιακή συγγραφή κειμένων εντός τάξης.

(δ) Αξιοποίηση υφομετρικών προγραμμάτων για αναγνώριση εκτεταμένης χρήσης αυτούσιων χωρίων δημιουργημένων από το ChatGPT, χωρίς παράφραση ή άλλη επεξεργασία.

(ε) Εμπιστοσύνη στο ότι οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά την εφαρμογή στις γραπτές τους εργασίες για το σπίτι, αφού πρώτα έχει προηγηθεί ανάγνωση και αξιοποίηση κειμένων γραμμένων από έγκριτους συγγραφείς στο εκάστοτε

επιστημονικό πεδίο και σύνθεση απόψεων που περιέχονται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Ο μαθητής στη γραπτή του έκθεση ανέκαθεν όφειλε και οφείλει εν τέλει να εκθέτει τη δική του άποψη (τι) με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο (πώς), τεκμηριώνοντας βιβλιογραφικά τα επιχειρήματα και τις απόψεις του. Η προπτυχιακή και μεταπτυχιακή έκθεση δεν είναι απαραίτητα νεκρή (Marche, 2022), εάν τα παραπάνω ληφθούν υπόψη.

(στ) Επιλογή αντικειμένων προς διδασκαλία αρκετά ενδιαφερόντων και ευρέων και πραγματοποίηση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην θέλουν να το αποφύγουν. Εάν οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα αντικείμενα διδασκαλίας, θα επιδιώξουν οι ίδιοι να μάθουν περισσότερα, αντί να προσπαθούν να αποφύγουν τη μάθηση (Theodoridis, 2023).

Επίλογος

Το παρόν δοκίμιο επιχείρησε να ξεδιαλύνει ορισμένες συγχύσεις σχετικά με το ChatGPT ως πρωτοτυπικό παράδειγμα Μεγάλου Γλωσσικού Μοντέλου. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας έδειξε πως:

- (α) Δεν σκέφτεται όπως ο άνθρωπος .
- (β) Δεν έχει συνείδηση, συναισθήματα, βιώματα στον πραγματικό κόσμο και αυθεντικά κίνητρα πίσω από τα κείμενα που δημιουργεί.
- (γ) Δεν απειλεί την ανθρώπινη δημιουργικότητα.
- (δ) Δεν μπορεί, ούτε θα μπορέσει ποτέ να δημιουργήσει έργα ανώτερης αισθητικής αξίας από έργα ανθρώπινης νοημοσύνης.
- (ε) Δεν επηρεάζει απαραίτητα δραματικά την αγορά εργασίας, ούτε το χώρο της εκπαίδευσης, παρότι τα επόμενα χρόνια ενδέχεται να αξιοποιηθεί όλο και περισσότερο, αποτελώντας κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- (στ) Μπορεί να αποβεί χρήσιμο σε έναν συγγραφέα - δημιουργό - μαθητή - εκπαιδευτικό, εάν γνωρίζει πώς να το χρησιμοποιήσει.

Όσο καλή και να γίνεται η ΤΝ με το πέρασμα των χρόνων, οι άνθρωποι θα συνεχίζει να είναι απαραίτητο να εργαστούν σκληρά για την ανάπτυξη των νοητικών τους ικανοτήτων. Για την καλλιέργεια της σκέψης τους, για την επιλογή των θεμάτων που τους ενδιαφέρει να μελετήσουν, για την εξάσκηση της παρατηρητικότητάς τους, για την επιτυχή διοχέτευση της δημιουργικότητάς τους και την εξειδίκευσή τους σε ένα γνωστικό τομέα. Μέσα από αυτό το ταξίδι αναμένεται να αντλήσουν μεταφυσικό νόημα για την ύπαρξή τους.

Το πρόβλημα είναι πως έχοντας εγγενώς προδιάθεση αρνητικότητας (Bregman, 2020) ακούμε για μια νέα τεχνολογία και η πρώτη μας σκέψη είναι ότι θα μας καταστρέψει

και θα φθείρει ακόμη περισσότερο τον ήδη παρηκμασμένο πολιτισμό μας. Στοχαστές όπως ο Steven Pinker όμως έχουν δείξει στα γραπτά τους ότι αυτό αποτελεί στην καλύτερη ψευδαίσθηση (Pinker, 2018). Έχουμε προσαρμοστεί σε αλλαγές όπως το ηλεκτρικό ρεύμα, το Ίντερνετ, τα έξυπνα τηλέφωνα μέσα σε ελάχιστα χρόνια και τα αξιοποιούμε για να κάνουμε τις ίδιες δραστηριότητες που κάναμε και πριν: επιστήμη, τέχνη, αθλητισμό, κοινωνικοποίηση, πολιτική κ.ά. Είμαστε ευπροσάρμοστα όντα και η προσαρμογή στην τεχνητή νοημοσύνη και τις δυνατότητές της αποτελεί μονόδρομο. Κίνδυνοι ελλοχεύουν πάντοτε, όμως στο χέρι μας είναι να τους αντιμετωπίσουμε.

Τα επιστημονικά και καλλιτεχνικά δημιουργήματα, συνεπώς η επιστήμη και η τέχνη, ξεκινούν από και τελειώνουν στον άνθρωπο, έχοντας τον άνθρωπο στο κέντρο τους. Η αρχή και το τέλος (σκοπός) τους είναι ο άνθρωπος. Εάν η τεχνολογία χρησιμοποιείται με σκοπό να εξυπηρετήσει την επιστήμη και την τέχνη, άρα τον άνθρωπο, δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας από την εξέλιξή της. Αρκεί να μην προκαλεί σύγχυση στη σκέψη μας και να μην μας αποπροσανατολίζει από την αλήθεια. Το ChatGPT είναι ένα ακόμα εργαλείο στην εργαλειοθήκη του ανθρώπου για να κατακτήσει νέες γνώσεις, να τις μεταδώσει και να τις εφαρμόσει, ώστε να αλλάξει τον κόσμο προς το καλύτερο. Έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται και όχι ως η τεχνολογία που θα φέρει το τέλος της σκέψης ή της ανθρώπινης δημιουργίας. Εάν χρησιμοποιηθεί σωστά και με σύνεση, συμβάλλοντας στην ευημερία του ανθρώπου, τότε καλωσορίζουμε την ύπαρξή του. Η χρήση του σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από εμάς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bender, E. & A. Koller. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. In *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Online: Association for Computational Linguistics, 5185–5198.
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmargaret, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. New York: Association for Computing Machinery, 610–623.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A Hopeful History*. London: Bloomsbury Publishing.
- Chatzivasileiou, G. (2023, March 30). Otan eklapse o Tsomski – I epidrasi tis technitis noimosynis. *Cyclades Open*. Retrieved 29 August 2023 <https://cycladesopen.gr/otan-eklapse-o-tsomski-epidrasi-tis-t/>
- Chomsky, N., Roberts, I., & Jeffrey W. (2023, March 8). Opinion | Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*. Retrieved 15 July 2023 from <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>

- Christidis, A. - F. (2002). *Opseis tis Glossas*. Athina: Nisos.
- Deacon, T. W. (1997). *The Symbolic Species: the Co-Evolution of Language and the Brain*. New York: W. W. Norton & Company.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. New York: HarperCollins.
- Johnson, Mark (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakasas, A. (2023, Ioulou 9). Dyo grammes antimetopisis apo ta idrymata tou exoterikou. *I Kathimerini*, 31.360, 20.
- Marche, S. (2022, December 16). Will ChatGPT Kill the Student Essay? *The Atlantic*. Retrieved 30 August 2023 from <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/>
- Marshall, C. (2023, March 8). Noam Chomsky on ChatGPT: Its Basically “High-Tech Plagiarism” and “a Way of Avoiding Learning.” *Open Culture*. Retrieved 28 August 2023 from <https://www.openculture.com/2023/02/noam-chomsky-on-chatgpt.html>
- Moschonas, S. (2005). *Ideologia kai Glossa*. Athina: Patakis.
- Peters, M., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandric, P., Lazaroiu, G., Evers, C., Cope, Bill., Kalantzis, M., Araya, D., Tesar, M., Mika, C., Chen, L., Wang, C., Sturm, S., Rider, S. & Steve, F. (2023). AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education – Critical responses. *Educational Philosophy and Theory*, 1-35.
- Piantadosi, S.T. (2023). Modern language models refute Chomsky's approach to language. *Lingbuzz Preprint*, *lingbuzz*, 7180.
- Piantadosi, S.T., Hill, F. (2022). Meaning without reference in large language models. *arXiv preprint arXiv:2208.02957*.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking.
- Polychroniou, C. J. & Chomsky, N. (2023, May 3). Noam Chomsky Speaks on What ChatGPT Is Really Good For. *Common Dreams*. Retrieved 19 August 2023 from <https://www.commondreams.org/opinion/noam-chomsky-on-chatgpt>

- Powell, A. (2023, February 14). Will ChatGPT replace human writers? Pinker weighs in. *Harvard Gazette*. Retrieved 19 August 2023 from <https://news.harvard.edu/gazette/story/2023/02/will-chatgpt-replace-human-writers-pinker-weighs-in/>
- Rawat, M. K. (2023, July 11). Oppenheimer: Christopher Nolan reveals why theres no CGI in the movie. *WION*. Retrieved 29 August 2023 from <https://www.wionews.com/entertainment/hollywood/news-oppenheimer-christopher-nolan-reveals-why-theres-no-cgi-in-the-movie-614242>
- Rigas, I. B. (2023). To DNA tou politismou: Daskaloi kai Zoi. *Neos Paidagogos online*, 36, 394-406.
- Searle, John R. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- Searle, John R. (2004). *Mind: A Brief Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Theodoridis, S. (2023, Martiou 23). Chat GPT: To telos tou graptou logou kai ton syngrafeon; *AthensVoice*. Retrieved 30 August 2023 from <https://www.athensvoice.gr/life/tehnologia-epistimi/794396/chat-gpt-to-telos-tou-graptou-logou-kai-ton-suggrafeon/>

Ακρίτες, οι φύλακες των συνόρων

Σαλωνίδης Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc,

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σενάριο παρουσιάζει τη συμβολή των Ακριτών στη φύλαξη των ανατολικών, κυρίως συνόρων της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Οι μαθητές θα μελετήσουν, στα πλαίσια της αντεστραμμένης τάξης, την παρουσίαση που έχουμε ανεβάσει στο Google Drive. Οι μαθητές θα γνωρίσουν μέσα από κατάλληλες παραπομπές υπερσυνδέσμων, τη μακρόχρονη επιρροή τους σε διάφορες μορφές τέχνης: ακριτικά τραγούδια, λογοτεχνικά έργα, ζωγραφικά έργα, μύθους και προφορικές παραδόσεις. Θα εξερευνήσουν την επιρροή του έπους του Διγενή Ακρίτα στον Ελευθέριο Βενιζέλο και τη Μεγάλη Ιδέα. Θα δουν την επιρροή του έπους του Διγενή Ακρίτα στο έργο του μεγάλου μας ποιητή Κωνσταντίνου Παλαμά. Θα δημιουργήσουν, με τη διακριτική βοήθεια του εκπαιδευτικού και με κατάλληλες οδηγίες, εννοιολογικό χάρτη που θα τους βοηθήσει να οργανώσουν τις γνώσεις που θα αποκομίσουν. Στο τέλος θα ζητηθεί να μετασχηματίσουν τον εννοιολογικό χάρτη που θα δημιουργήσουν, σε συνεχόμενο γραπτό λόγο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ακρίτες, εννοιολογικός χάρτης, ακριτικά τραγούδια, Διγενής Ακρίτας

Akrites, the border guards

Michail Salonidis, Primary Teacher, M.Sc,

Abstracts

The educational scenario presents the contribution of the Akrites in guarding the eastern, mainly borders of the Byzantine Empire. The student will study, as part of the inverted class, the presentation we have uploaded to Google Drive. Students will learn, through appropriate hyperlink references, their long-standing influence on various art forms: akritic songs, literary works, paintings, myths, and oral traditions. They will explore the influence of Digenis Akrita's epic on Eleftherios Venizelos and the Great Idea. They will see the influence of the epic of Digenis Akritas in the deed of our great poet Constantinos Palamas. They will create, with the discretionary help of the teacher and with appropriate instructions, a conceptual map that will help them organize the knowledge they will gain. At the end, they will be asked to transform the conceptual map they will create into continuous written speech.

Key-Words: Akritas, conceptual map, Akritic songs, Digenis Akritas

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος θα γίνει με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα στο εργαστήριο πληροφορικής. Αρχικά θα ανακαλέσουμε τις πληροφορίες που έχουμε ήδη αποκομίσει με την πορεία του μαθήματος 20 του βιβλίου της Ιστορίας της Ε΄ τάξης: "Η φύλαξη των Ανατολικών Συνόρων και οι Ακρίτες του βιβλίου της Ιστορίας Ε΄" και από την ανάγνωση του Power Point που έχουμε ανεβάσει στο Google Drive και έχουμε ζητήσει από τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες να μελετήσουν στο σπίτι(στα πλαίσια της ανεστραμμένης τάξης).

Στην αίθουσα Πληροφορικής οι ομάδες θα χρησιμοποιήσουν τους υπερσυνδέσμους για να ακούσουν τα σχετικά ακριτικά τραγούδια, να διαβάσουν τα ποιήματα και τα δείγματα των θεατρικών έργων, να δουν τα ζωγραφικά έργα που έχουν αποδώσει εξάαιρετοι καλλιτέχνες.

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στη δημιουργική τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Οι μαθητές/ μαθήτριες θα συνθέσουν τον εννοιολογικό χάρτη σύμφωνα με τις εικόνες που υπάρχουν στο σχετικό αρχείο. Αφού συνταχθεί ο εννοιολογικός χάρτης από κάθε ομάδα και παρουσιαστούν οι εννοιολογικοί χάρτες στην ολομέλεια, οι ομάδες θα παράγουν σε συνεχόμενο γραπτό λόγο, στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, σχετικά κείμενα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εννοιολογική χαρτογράφηση (concept mapping) αποτελεί μια ερευνητική προσέγγιση που έχει εφαρμοστεί (Novak & Gowin, 1984; Novak, 1998; Mintzes et al., 2000; Jonassen et al., 1997) για να αναπαρασταθεί η γνώση και οι αντιλήψεις των μαθητών/ μαθητριών. Ο εννοιολογικός χάρτης (concept map) αποτελεί μια διδακτική τεχνική και μια εκπαιδευτική στρατηγική που στοχεύει στην ενίσχυση της ουσιαστικής μάθησης (meaningful learning) (Ausubel et al., 1978). Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη αναπτύχθηκε από τον J. Novak (Novak & Gowin, 1984; Novak, 1998) βασισμένη στις ψυχολογικές απόψεις και στη θεωρία της ουσιαστικής μάθησης του Ausubel (Ausubel et al., 1978). Ο Novak με τους εννοιολογικούς χάρτες εφαρμόζει την κεντρική ιδέα του Ausubel, δεχόμενος ότι η ουσιαστική μάθηση είναι δυνατή όταν η νέα γνώση ενσωματώνεται σε ένα σύνολο σχετικών εννοιών.

Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί μια στρατηγική που χρησιμοποιείται εκτενώς σε διεθνή επίπεδο και χρησιμοποιείται πολύ συχνά για γραφικές αναπαραστάσεις εννοιών. Έτσι πραγματοποιείται η οπτικοποίηση ενός αντικείμενου, ένα σύνολο αντικειμένων, μια διαδικασία, μια ιδέα, καθιστώντας το αφηρημένο συγκεκριμένο και την πληροφορία να γίνεται αντιληπτή και ικανή να ανακληθεί. Η κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα που αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευόμενους που έχουν συνηθίσει να μαθαίνουν μηχανικά, δηλαδή μέσω αποστήθισης. Η κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη χαρακτηρίζεται

ως μια δραστηριότητα που ενισχύει και προωθεί τη δημιουργική σκέψη και την αναγνώριση νέων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (Cañas et al., 2003).

Ο εννοιολογικός χάρτης ως διδακτικό εργαλείο και εργαλείο αξιολόγησης, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει τη διδακτική του προσέγγιση διερευνώντας τις αντιλήψεις του εκπαιδευόμενου ώστε να βοηθήσει ουσιαστικά στη διεργασία της μάθησης. Αποτελεί δε, ένα μεταγνωστικό εργαλείο που βοηθά τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και τον εκπαιδευτή να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο και την πραγματοποίηση της ουσιαστικής μάθησης (Mintzes et al., 2000). Χρησιμοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να δομεί και να συσχετίζει τις έννοιες, μαθαίνοντας δηλαδή πώς να μαθαίνει (Βασιλοπούλου, 2001).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία δημιουργική τεχνική. Ο Γρόσδος (Γρόσδος, 2013) θεωρεί ότι ένας ορισμός, γενικά αποδεκτός, που θα αποκτούσε καθολική εφαρμογή θα πρέπει να θεωρηθεί μία αντιδημιουργική πράξη. Η δημιουργική γραφή αποτελεί απόδοση του αγγλοσαξονικού όρου «creative writing» και έχει διφορούμενα νοήματα (Κωτόπουλος, 2012). Χρησιμοποιείται με διττή σημασία, υπονοώντας την ικανότητα να ελέγχει και να δαμάζει κάποιος τις δημιουργικές του σκέψεις και τις οποίες τις μετατρέπει σε γραφή (Σουλιώτης, 2012). Με τον τρόπο αυτό, η δημιουργική γραφή προσεγγίζεται με παιγνιώδη τρόπο και αποτελεί μία εκπαιδευτική πρακτική.

Ο συνδυασμός των δύο τεχνικών, εννοιολογικού χάρτη και δημιουργικής γραφής, είναι δημιουργικός και μπορεί να οδηγήσει τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες στην κατανόηση ότι η γλώσσα πλάθεται κάθε στιγμή που τη γράφουμε ή τη μιλάμε (Τσιλιμένη Τ. & Παπαρούση Μ., 2010). Οι μαθητές/ μαθήτριες οδηγούνται με αυτόν τον τρόπο να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο του κειμένου και όχι στο πώς θα γράψουν το κείμενο.

Οι μαθητές/τριες μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες που προάγουν την ανακαλυπτική μάθηση αποκτούν μια πολύπλευρη φιλοσοφία σκέψης (Burbules, 2000). Ταυτόχρονα, ως θεμιτό πλαίσιο που θα βοηθήσει τη συνεργασία στην τάξη κρίνεται η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Webb, 1989). Οι μαθητές/τριες αποκτούν αντίληψη της αξίας της παρακίνησης, της ομαδικής εργασίας και της επιρροής τους από τους συμμαθητές/-τριες ή από τον/την εκπαιδευτικό πετυχαίνοντας τις ποικίλες πρακτικές που θα ακολουθήσουν (Bonk & Cunningham, 1998).

Τίτλος

Ακρίτες, οι φύλακες των συνόρων.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Ως γνωστικές περιοχές εμπλέκονται η Ιστορία, η Γλώσσα και η Πληροφορική.

Σκοπός και στόχοι

Το σενάριο είναι απολύτως συμβατό με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αφού το μάθημα "Η φύλαξη των ανατολικών συνόρων και οι Ακρίτες", είναι μάθημα της Ιστορίας της Ε΄ Τάξης και οι στόχοι που τίθενται άπτονται πλήρως των στόχων του αναλυτικού προγράμματος:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές το χώρο δράσης των Ακριτών.
2. Να κατανοήσουν το ρόλο και τους αγώνες τους, όπως βγαίνουν μέσα από τις ιστορικές μαρτυρίες και τα ακριτικά τραγούδια.
3. Να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το διαχρονικό συμβολισμό του Διγενή Ακρίτα για τον ελληνισμό.
4. Να βιώσουν οι ίδιοι κάποια από τα ακριτικά τραγούδια (ακουστικά, μουσικά, θεατρικά).

Συγκεκριμένα με τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με το πρόγραμμα Kidspiration επιδιώκουμε να πετύχουμε τους βασικούς στόχους που θέτει η ενότητα και αναφέρουμε παραπάνω. Χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, οι μαθητές καλούνται να μάθουν μέσα από την εικόνα. Η οπτικοποίηση της γνώσης, μέσα από το λογισμικό Power Point, βοηθάει στην εμπέδωσή της καλύτερα. Με το Kidspiration πετυχαίνουμε την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών και η μάθηση γίνεται πιο διασκεδαστική, παραγωγική, συνεργατική και κατανοητή αφού τα παιδιά χρησιμοποιούν εικόνες και κείμενο για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη.

Επίσης, ως προς τη μαθησιακή διεργασία οι μαθητές θα καταφέρουν:

- να ασκηθούν να βλέπουν, να παρατηρούν, να κατανοούν με τη βοήθεια της εικόνας.
- να φέρονται με υπευθυνότητα και σοβαρότητα σε διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας.
- να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργική φαντασία τους.
- να διασκεδάζουν το μάθημα και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους.
- να προωθήσουν τη συνεργατική μάθηση και την επικοινωνία ενθαρρύνοντας τον διάλογο και την επιχειρηματολογία.

Γνώσεις και πρότερες ιδέες ή αντιλήψεις των μαθητών

Τα παιδιά γνωρίζουν από τα δύο προηγούμενα μαθήματα τις αλληπάλληλες πολιορκίες της Πόλης και τις συγκρούσεις, που αναφέρθηκαν εκεί, με τους γειτονικούς λαούς. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η αναζήτηση μόνιμης λύσης για το πρόβλημα των συνεχόμενων εχθρικών απειλών για την αυτοκρατορία.

Επίσης έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του Η/Υ και βασικότερα με τη χρήση του Power Point, περισσότερο βέβαια ως εργαλείο παρουσίασης διαφανειών, αυτό βέβαια δεν θα τους δυσκολέψει να το χρησιμοποιήσουν όπως επιθυμούμε για την πραγματοποίηση της άσκησης.

Λογισμικά

Με τα λογισμικά αυτά οι μαθητές θα εργαστούν ομαδικά και μέσα από τη συνεργασία, το διάλογο και την επιχειρηματολογία θα υπάρξει και η επίλυση των ασκήσεων.

Το λογισμικό Power Point, είναι ένα λογισμικό κλειστού τύπου, γενικής χρήσης και σύμφωνο με τις αρχές του συμπεριφορισμού. Η χρήση του δεν παρέχει απλά ένα εποπτικό μέσο, αλλά ένα περιβάλλον πολυτροπικού κειμένου με περισσότερες δυνατότητες από αυτό του βιβλίου (εικόνες, ήχο, υπερσυνδέσεις). Μέσα από την ομαδική εργασία βοηθούνται και οι αδύναμοι μαθητές να συμμετέχουν εκφράζοντας τη γνώμη τους. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου.

Με το πρόγραμμα Kidspiration (ανοικτού τύπου εκπαιδευτικό λογισμικό) επιδιώκουμε η διαδικασία της ανατροφοδότησης να γίνει πιο παραστατική με τη χρησιμοποίηση εικόνων που πρέπει τα παιδιά να τοποθετήσουν για τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη. Γεγονός που είναι σαφέστατα πιο διασκεδαστικό και βοηθά στην εμπέδωση των εννοιών.

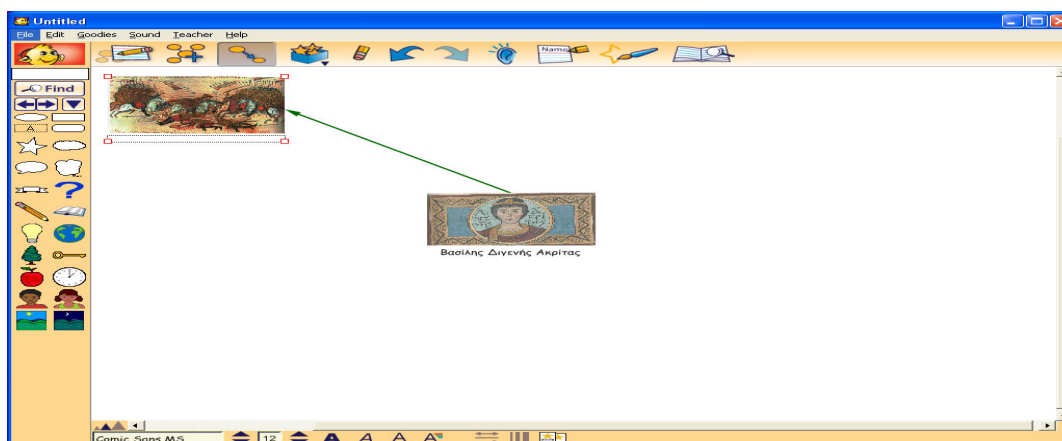


Image 1 Περιβάλλον Kidspiration

Από το διαδίκτυο και συγκεκριμένα το YouTube θα ακούσουμε ακριτικά τραγούδια σχετικά με το θέμα μας. Με τον τρόπο αυτό θα εισαχθεί ο ήχος, η μουσική και το θέατρο στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου.

Διάρκεια διδακτικού σεναρίου – παρέμβασης

Το σενάριο υπολογίζεται να διαρκέσει 2 1/2 διδακτικές ώρες (κυρίως στα Εργαστήρια Δραστηριοτήτων).

Οργάνωση τάξης & διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή

Η διαδικασία θα ολοκληρωθεί στην αίθουσα πληροφορικής όπου θα χρησιμοποιηθούν 6 υπολογιστές, ένας βιντεοπροβολέας και ένας εκτυπωτής. Τα παιδιά θα χωριστούν σε 6 ομάδες των 3 ατόμων (σε τμήμα των 18 παιδιών).

Στους υπολογιστές των παιδιών είναι εγκατεστημένα τα προγράμματα Power Point και Kidspiration και υπάρχει σύνδεση με το Internet.

Υπάρχει ακόμη ο υπολογιστής που είναι συνδεδεμένος με τον βιντεοπροβολέα, καθώς και 3 σταθμοί που θα χρησιμοποιηθούν αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα σε αυτούς που έχουν προβλεφθεί.

Περιγραφή και αιτιολόγηση του σεναρίου

Έχουμε δώσει οδηγίες, με μήνυμα που έχουμε στείλει, για να συνδεθούν στο Google Drive, όπου έχουμε ανεβάσει την παρουσίαση “Ο Διγενής Ακρίτας” (Διγενής Ακρίτας) σε PowerPoint που έχουμε ανεβάσει. Οι μαθητές στα πλαίσια της ανεστραμμένης τάξης, συνδέονται και μελετούν το υλικό που έχουμε στείλει. Οι περισσότεροι θα χρησιμοποιήσουν και τους υπερσυνδέσμους για να συνδεθούν στα ακριτικά τραγούδια.

Η διδασκαλία στο σχολείο θα γίνει με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα στο εργαστήριο πληροφορικής. Αρχικά θα συζητήσουμε για την κατάσταση που δημιουργείται στη βυζαντινή αυτοκρατορία λόγω των συνεχόμενων επιδρομών και πολιορκιών από τους γειτονικούς λαούς. Θα εξηγήσουμε ότι απαιτούνταν μία μόνιμη λύση για τη φύλαξη των συνόρων. Στη συνέχεια κάνουμε μια αναδρομή στην πορεία του μαθήματος 20: “Η φύλαξη των Ανατολικών Συνόρων και οι Ακρίτες του βιβλίου της Ιστορίας Ε”.

Στη συνέχεια, πάλι με τον βιντεοπροβολέα, με τη βοήθεια του προγράμματος Power Point θα δούμε μια σειρά διαφανειών με εικόνες και αναπαραστάσεις της ζωής της εποχής εκείνης (5 λεπτά). Οι εικόνες έχουν επιλεγεί από το δάσκαλο με στόχο να δώσουν μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των στόχων του μαθήματος.

Αφού ολοκληρωθούν και οι τρεις φάσεις της διδασκαλίας θα ανακεφαλαιώσουμε όσα μάθαμε και θα επισημάνουμε τα πιο σημαντικά σημεία τα οποία θα σημειώσουμε στον πίνακα (5 λεπτά).

Στην επόμενη διδακτική ώρα θα ξεκινήσουμε πάλι το μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές χωρισμένοι στις ομάδες τους θα ανοίξουν το αρχείο Power Point "Ακρίτες" από την Επιφάνεια Εργασίας. Ο δάσκαλος με προφορικές οδηγίες θα τους ζητήσει να ξαναδούν τα πιο σημαντικά σημεία, τα οποία επισημάναμε την προηγούμενη ώρα.

Στη συνέχεια θα τους δοθούν οδηγίες για το πρόγραμμα Kidspiration και καλούνται να δημιουργήσουν ένα διάγραμμα γύρω από την εικόνα του «Βασίλειου Διγενή Ακρίτα» σημειώνοντας όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στο μάθημα ή που ξεχώρισαν από τα κείμενα που τους δόθηκαν, και να συνθέσουν τη ζωή και τη δράση του Ακρίτα. Στους υπολογιστές έχουμε εγκαταστήσει το φάκελο "Εικόνες" με σχετικές εικόνες που θα τους βοηθήσουν στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη.

Ο δάσκαλος συνεχώς θα είναι ανάμεσά τους και θα τους δίνει τη βοήθεια που ενδεχομένως να χρειάζονται. Δεν θα επεμβαίνει στο τι θα γράψουν. Θα τους ενθαρρύνει να λειτουργούν ελεύθερα και αβίαστα.

Στο τέλος, οι μαθητές εκτυπώνουν την εργασία τους και αναπτύσσουν σε συνεχόμενο γραπτό λόγο στο τετράδιό τους, ακολουθώντας το οργανόγραμμα που έφτιαξαν στο Kidspiration. Ακούνε και το σχετικό τραγούδι με τη μάχη του Διγενή με το Χάροντα στο You Tube.

Φύλλα εργασίας – ανατροφοδότησης - ελέγχου

Θα δοθεί στους μαθητές ένα Φύλλο Εργασίας με οδηγίες για το πώς θα δουλέψουν το λογισμικό.

Πρόσθετες πληροφορίες

Οι μαθητές ελκύονται από το διαφορετικό. Όταν η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται με τη συνδρομή των ηλεκτρονικών μέσων, είναι μια πρόκληση για τους μαθητές/μαθήτριες και συμμετέχουν πιο ενεργά.

Με κατάλληλες αλλαγές μπορούν να εμπλουτιστούν και με άλλα κείμενα που έχουν σχέση με τους Ακρίτες. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε τη δημιουργική γραφή και να ζητήσουμε από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου να κάνουν συγκρίσεις στα διαφορετικά ακριτικά τραγούδια ή και αντιπαραβολή τους με το ποιητικό έργο του Παλαμά.

Βιβλιογραφία

- Ausubel D., Novak J., & Hanesian H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). *Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools*. In C. Bonk, & K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burbules, N. (2000). *Constructivism: Moving beyond the impasse*. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: National society for the study of education (NSSE) yearbook* (pp. 308-330). Chicago: University of Chicago Press
- Cañas, A., Coffey, J., Carnot, M., Feltovich, P., Hoffman, R., Feltovich, J., & Novak, J. (2003). *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support*. Final report to CNET. Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition. Available online at: <http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/ConceptMapLitReview/IHMC%20Literature%20Review%20on%20Concept%20Mapping.pdf> (visited 2004).
- Grosdos S. (2013) *Eikona kai D.G: Ta zografika erga, oi eikonografiseis ton logotechnikon vivlion kai oi eikones tou kinimatografou os erethismata dimiourgikis grafis sto dimotiko scholeio*. Praktika 1ou Diethnous synedriou «Dimiourgikis Grafis» 4-6 Oktovriou, 2013, Athina-Florina: P.M.S «Dimiourgiki Grafi»
- Jonassen D., Reeves T., Hong N., Harvey D., & Peters K. (1997). *Concept Mapping as Cognitive learning and Assessment Tools*. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), pp. 289-308.
- Kotopoulos T. (2012), *I didaskalia tis dimiourgikis grafis*, pigi: keimena.ece.uth.gr
- Novak J. (1998). *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak J., & Gowin D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Mintzes J., Wandersee J., & Novak J. (2000). *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology Series, Academic Press.
- Souliotis M. (2012), *Dimiourgiki grafi. Odigies plefseos, vivlio ekpaideftikou*, Kypros: Ypourgeio Paideias kai Politismou- Paidagogiko Institutouto

- Tsilimeni T. & Paparousi M.(2010)(epim.),*I techni tis mythoplasias kai tis dimiourgikis grafis*, Athina: Epikentro
- Vasilopoulou, M. (2001). *O chartis ennoion os ergaleio mathisis. Efarmoges sti Didaktiki tis Viologias kai tin perivallontiki Ekpaidefsi*. Athina 2001.
- Webb, N. M. (1989). *Peer interaction and learning in small groups*. International Journal of Educational Research, 13, 21-39

Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Υπηρεσία της Δευτεροβάθμιας εξ Αποστάσεως Σχολικής Εκπαίδευσης: Διδακτικό Σενάριο

Αλεξάνδρα Παγώνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

Περίληψη

Η διδασκαλία και η μάθηση σε συνθήκες εξ Αποστάσεως Σχολικής Εκπαίδευσης (ε-ξΑΣΕ) πραγματοποιούνται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο σε σχέση με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση και βασικός παράγοντας επιτυχίας της είναι ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) και των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ), στις συνθήκες εξΑΣΕ, συμβάλλει στην προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας και στη δημιουργία ενός καινοτόμου, δυναμικού και ευέλικτου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Στην παρούσα εργασία υλοποιείται ένα σενάριο διδασκαλίας που αφορά στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Δεύτερη Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιείται ένα βίντεο από το Φωτόδεντρο (ΑΕΠ), με θέμα την Αειφόρο Ανάπτυξη, στην σχολική πλατφόρμα Κοινωνικής Δικτύωσης e-me με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι, επικοινωνία, συνεργασία

Social Media and Open Educational Resources in the Service of Secondary Distance School Education: Teaching Scenario

Alexandra Pagoni, Mathematician, M.Ed. Distance learning

Abstracts

Teaching and learning in Distance Learning (DL) conditions takes place in a different context compared to face-to-face education, and a key factor for its success is strengthening communication and collaboration within a student-centered educational environment. The use of Social Networking Media (SMS) and Open Educational Resources (OER), in the context of DL, contributes to the promotion of communication and cooperation and to the creation of an innovative, dynamic and flexible teaching and learning environment. In this paper, a teaching scenario related to Environmental Education at the Secondary Education is implemented. More specifically, a video from Photodentro (OER), on the topic of Sustainable Development, is used on the school Social Networking platform e-me with the method of flipped classroom with the aim of strengthening communication and cooperation between the participants and cultivating their digital skills.

Key-Words: Distance Learning, Social Media, Open Educational Resources, communication, cooperation

Εισαγωγή

Η αναστολή των σχολείων, λόγω της πανδημίας, υπήρξε εφαλτήριο για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (εξΑΣΕ). Η χρήση κάθε διαθέσιμου πόρου, εργαλείου και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, σε συνδυασμό με κατάλληλες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, με την παιδαγωγική αξιοποίηση της ασύγχρονης - σύγχρονης επικοινωνίας και με την ενίσχυση της συνεργασίας, εντός ενός μαθητοκεντρικού πλαισίου (Anastasiadis, 2020) με ισότιμη πρόσβαση για όλους δημιουργούν ένα κατάλληλο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης.

Στην παρούσα εργασία, περιγράφεται η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ), όπως η e-me και των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) από το αποθετήριο Φωτόδεντρο στο περιβάλλον αυτό, στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εξΑΣΕ προκειμένου να ενισχυθούν η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων και να καλλιεργηθούν οι ψηφιακές δεξιότητες.

Ορίζοντας τις έννοιες

ΜΚΔ: εργαλεία που προσφέρουν δυνατότητα κοινωνικής δικτύωσης – επικοινωνίας - συνεργασίας (Manousou & Chartofylaka, 2011)

ΑΕΠ: εκπαιδευτικοί πόροι διαθέσιμοι ελεύθερα, ανοικτά και νόμιμα με τη συμβολή ΤΠΕ για συμβουλευτική – χρήση – προσαρμογή - διασκευή από την εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό τη διδασκαλία – μάθηση - έρευνα (UNESCO, 2002)

Ενίσχυση επικοινωνίας και συνεργασίας με την αξιοποίηση ΜΚΔ

Η αξιοποίηση των ΜΚΔ στην εξΑΣΕ δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού (Mnkandla & Minnaar, 2017), δυναμικού και ευέλικτου περιβάλλοντος εκπαίδευσης (Anastasiadis, Kotsidis & Markakis, 2017), στο οποίο αναπτύσσονται καινοτόμες παιδαγωγικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης (Papadimitriou, 2013) κι ενίσχυσης εναλλακτικών τρόπων ουσιαστικής επικοινωνίας (Tzoutza, 2010) μαθητών - καθηγητών και μαθητών - μαθητών. Η αύξηση επικοινωνίας - συνεργασίας συμβάλλει στην κατάργηση του προβλήματος της απομόνωσης (Vangelatos, Foskolos & Komninos, 2010), στην ενεργοποίηση και αλληλοϋποστήριξη των μαθητών (Anastasiadis, Kotsidis & Markakis, 2017), στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια διερευνητικής - κριτικής σκέψης (Papadimitriou, 2022a) και δημιουργικότητας και στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης (Anastasiades, 2019).

Η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, σύμφωνα με τον οδηγό χρήσης και παιδαγωγικής αξιοποίησης (2022), είναι μία κοινωνική, ασφαλής, ελκυστική κι εύχρηστη

πλατφόρμα, κατάλληλη για επικοινωνία και συνεργασία στο πλαίσιο της εξΑΣΕ. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και η ασύγχρονη χρήση της ενισχύει την αυτονομία του μαθητή. Ο συμμετέχων διαμορφώνει την ψηφιακή του ταυτότητα κι έχει το δικό του δίκτυο επαφών με τους οποίους επικοινωνεί και συνεργάζεται (Megalou, Koutoumanos, Tsilivigos & Kaklamanis, 2015) στον τοίχο και στο blog της κυψέλης (ομάδας) (Megalou & Kaklamanis, 2018). Η κυψέλη ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν, την πολυφωνία, τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία, την εποικοδομητική συζήτηση (Mystakidou & Kolokytha, 2017) και προετοιμάζει τους μαθητές για συμμετοχή σε άλλα δημόσια ΜΚΔ.

Αξιοποίηση ΑΕΠ στα ΜΚΔ με τη μέθοδο της «ανεστραμμένης τάξης»

Η χρήση ΑΕΠ είναι μία ποιοτική λύση για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στην εξΑΣΕ (Lionarakis, 2006) και καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές (Liarakou, Kostas, Gavrilakis, Megalou & Panos, 2021).

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΑΕΠ στα ΜΚΔ είναι εξέχουσας σημασίας. Η ανάρτηση ΑΕΠ στα ΜΚΔ, όπως στον τοίχο της κυψέλης της e-me, μπορεί να αξιοποιηθεί για να κινητοποιήσει τους μαθητές να σχολιάσουν, να συζητήσουν και κατ' επέκταση να ενισχυθεί η επικοινωνία (Papadimitiou, 2022b) μεταξύ των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Papadimitriou, 2013) αυξάνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, το σχολιασμό, το διάλογο (Papadimitriou, Megalou & Tzovla, 2015) και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Fragkaki, Makrakis, Raptis & Rapti, 2006).

Επιπρόσθετα, ΑΕΠ μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της «ανεστραμμένης τάξης», η οποία αποτελεί ένα ευέλικτο, μαθητοκεντρικό, εποικοδομητικό και συνεργατικό μοντέλο (Mouzakis, Danochristou & Koutoumanos, 2021) της εξΑΣΕ. Η μελέτη πραγματοποιείται εκτός σχολικού προγράμματος και κατόπιν οι μαθητές συνεργάζονται για την υλοποίηση κοινών στόχων (Kelesidis & Manafi, 2021), τη διατύπωση εναλλακτικών ιδεών, την ανάπτυξη περιεχομένου, την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται κοινότητας μάθησης (Tzimogiannis, 2017). Έτσι, οι μαθητές ενεργοποιούνται και η συνεργατικότητα ενθαρρύνεται (UNESCO, 2012), μέσα σε ένα σύγχρονο και καινοτόμο περιβάλλον εκπαίδευσης.

Αξιοποίηση ΑΕΠ από το Φωτόδεντρο στη σχολική πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης e-me

Τάξη: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο: Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Διάρκεια: 1-2 εβδομάδες

ΑΕΠ: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10875>

Σύντομη περιγραφή

Η αξιοποίηση επιδιώκει, οι μαθητές να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν τους δεκαεφτά στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης (ευημερία των ανθρώπων - προστασία του περιβάλλοντος), που πρέπει να πετύχουν οι χώρες παγκοσμίως μέχρι το 2030 κι έπειτα να ενεργοποιηθούν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να ευαισθητοποιηθούν, να αναγνωρίσουν αξίες, να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και ψηφιακές δεξιότητες.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, είναι η «ανεστραμμένη τάξη» σε συνδυασμό με ΜΚΔ και ΑΕΠ.

Ο ΑΕΠ περιλαμβάνει ένα βίντεο του Ο.Η.Ε., ορισμένες πληροφορίες για τους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης και μία δραστηριότητα - παιχνίδι, ώστε ο μαθητής να ελέγξει τις γνώσεις του παίζοντας.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Επιδιώκεται οι μαθητές να:

- κατονομάζουν και να περιγράφουν τους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης
- ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης
- χρησιμοποιούν δημιουργικά ΜΚΔ - ΤΠΕ και να διαχειρίζονται την ψηφιακή ταυτότητα τους
- επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μέσω διαδικτύου
- αναζητούν έγκυρες - αξιόπιστες πληροφορίες στο διαδίκτυο με ασφάλεια

Βήματα

1^ο Αλληλεπίδραση με τον ΑΕΠ στο χώρο και χρόνο που επιθυμεί ο μαθητής.

2^ο Καταιγισμός ιδεών, σχολίων, αποριών, παρατηρήσεων, συναισθημάτων αναφορικά με την Αειφόρο Ανάπτυξη.

3^ο Διαχωρισμός μαθητών σε ομάδες των 2-4 ατόμων. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει 1-2 στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης. Σκοπός είναι η αναζήτηση και η εύρεση αξιόπιστου υλικού στο διαδίκτυο, η δημιουργία infographics, podcasts, ψηφιακής αφήγησης, βίντεο και η ανάρτηση του έργου στο διαδίκτυο, ώστε να αναδειχθεί το έργο των μαθητών. (Σημαντικό: πνευματικά δικαιώματα/άδειες, προστασία προσωπικών δεδομένων)

4^ο Παρουσίαση του έργου της κάθε ομάδας στην τηλεδιάσκεψη και αξιολόγηση από τους συμμαθητές και τον καθηγητή.

Παρατήρηση: Προτείνεται, το 1^ο, 2^ο, 3^ο βήμα να υλοποιηθούν ασύγχρονα και το 4^ο βήμα σύγχρονα.

Μέσα/Τεχνολογίες

Προτείνεται να χρησιμοποιηθούν:

- Τοίχος της κυψέλης στην e-me (καταιγισμός ιδεών - ασύγχρονη επικοινωνία)
- Blog της κυψέλης στην e-me (συνεργασία - ανάρτηση του έργου)
- Μηχανή αναζήτησης (αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο)
- Εφαρμογή για δημιουργία - παρουσίαση περιεχομένου (επιλογή εφαρμογής με είσοδο χωρίς εγγραφή - προστασία προσωπικών δεδομένων των μαθητών)
- Πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex (σύγχρονη επικοινωνία)

Η παραπάνω επιλογή συμβάλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας και στην καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της εξΑΕ, η επικοινωνία και η συνεργασία μαθητών και καθηγητών μπορούν να ενισχυθούν με τη χρήση ΜΚΔ σε συνδυασμό με ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι οι ΑΕΠ. Η αξιοποίηση συγκεκριμένου ΑΕΠ από το αποθετήριο Φωτόδεντρο, στη σχολική πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης e-me, με τη μεθοδολογία της «ανεστραμμένης τάξης» είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, το οποίο αυξάνει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων και ταυτόχρονα συμβάλλει στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών και στην καλλιέργεια της κριτικής και διερευνητικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anastasiadis, P. (2020). I Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi stin epochi tou Koronoiou COVID-19: to paradeigma tis Elladas kai i proklisi tis metavasis sto «Anoichto Scholeio tis Dierevnitikis Mathisis, tis Synergatikus Dimiourgikotitas kai tis Koinonikis Allilengyis». *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 16(2), 20-48.

Anastasiades ,P. (2019). Social networks and e- learning methodologies for improving Lifelong Learning in the University of Crete. *Book of Abstracts of the International Council for Distance Education (ICDE) , International Conference* , (pp. 11-13), 11-13 February, Inland Norway University of Applied Science Lillehammer Norway.

- Anastasiadis, P. S., Kotsidis, K. M., & Markakis, N. (2017). Koinonika Diktya kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi sti Psifiaki Epochi: Schediasmos kai Ylopoiisi tou Ekpaideftikou Koinonikou Diktyou (ESN) tou Ergastiriou Dia Viou kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis tou Panepistimiou Kritis [E. DI. VE A]. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 9(1A), 153-181.
- Fragkaki M., Makrakis B., Raptis A., & Rapti A., (2006). DistanceBased teacher training for the Pedagogical Utilization of ICT in Teaching practice: an Emancipatory Action Research of an Electronic Learning Community, *Journal of Science Education*, 7(11), pp. 12,13,14I.
- Kelesidis, E. A., & Manafi, I. (2021). Ex Apostaseos Scholiki Ekpaidefsi: Efarmogi tis Antestrammenis Taxis tin Periodo tis Tilekpaidefsis. Anoikti Ekpaidefsi: to *periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 17(1), 58-75.
- Kioroglou, E., & Papadopetraki, E. G. (2022). Teacher4Europe: Evropaioi Energoi Politis en Drasi. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 11(8V), 106-117.
- Liarakou, G., Kostas, A., Gavrilakis, K., Megalou, E., & Panos, A. (2021). Epeigousa Diadiktyaki Didaskalia kai Perivallontiki Ekpaidefsi/Ekpaidefsi gia tin Aeiforo Anaptyxi: zitimata axiopoiisis ton psifiakon poron tou Fotodentrou-Mathisiaka Antikeimena. *Io Diethnes Diadiktyako Ekpaideftiko Synedrio Apo ton 20o ston 21o aiona mesa se 15 imeres*, 297-306.
- Lionarakis, A. (2006). I theoria tis Anoiktis kai ex Apostaseos Ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis. *Sto A. Lionarakis (Epim.), Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi-Stoicheia theorias kai praxis (ss. 11-41). Athina: Propompos.*
- Manousou, E., & Chartofylaka, T. (2011). Koinonika diktya kai mesa koinonikis diktyosis stin ex apostaseos tritovathmia ekpaidefsi. *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou, Patra. Prospelastike apo: <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0497.pdf>.*
- Megalou, E., & Kaklamanis, Ch. (2018). Psifiako Scholeio II: epektasi kai axiopoiisi tis psifiakis ekpaideftikis platformas «e-me», ton diadrastikon scholikon vivlion, ton psifiakon apothetirion kai tou ethnikou syssofefti ekpaideftikou periechomenou «Fotodentro». *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Plioforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi*, 15-23.
- Megalou, E., Koutoumanos, A., Tsilivigos, Y., & Kaklamanis, C. (2015). Introducing “e-me”, the hellenic digital educational platform for pupils and teachers. In *edu-learn15 Proceedings*, 6-8 July, (pp. 4858-4868). Barcelona: IATED.

- Mnkandla, E., & Minnaar, A. (2017). The use of social media in e-learning: A meta-synthesis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 227-248.
- Mouzakis, Ch., Danochristou, P., & Koutromanos, G. (2021). I Anestrammeni Taxi sti Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Mia Anaskopisi tis Diethnous Empeirias. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 17(1), 38-57.
- Mystakidou, M., & Kolokytha, M. (2017). Meleti periptosis ton kleiston omadon sto Facebook ton metaptychiakon foititon tou EAP tis akadimaikis chronias 2014-2015. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi*, 9(2A), 1-13.
- Papadimitriou, S. (2022a). Mesa koinonikis diktyosis stin ex apostaseos ekpaidefsi. Sto S. Papadimitriou, V. Ioakeimidou & A. Karatrantou (Epim.), *Thematiki Enotita ETA62: Psifiaka Mesa stin Ekpaidefsi kai tin Epikoinonia*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio
- Papadimitriou, S. (2022b). Anoiktoi Ekpaideftikoi Poroι kai Anoiktes Ekpaideftikes Praktikes. Sto S. Papadimitriou, V. Ioakeimidou & A. Karatrantou (Epim.), *Thematiki Enotita ETA62: Psifiaka Mesa stin Ekpaidefsi kai tin Epikoinonia*. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Papadimitriou, S. (2013). Open educational resources and practices unfold a brand new world towards an open higher education. *Open Education*, 2030.
- Papadimitriou, S., Megalou, E. & Tzovla, E. (2015). Anoiktes Ekpaideftikes Praktikes axiopoιisis Psifiakou Ekpaideftikou Periechomenou stin Protovathmia Ekpaidefsi. Sto N. Tzimopoulos (Epim.), *8o Panellinio Synedrio ton Ekpaideftikon gia tis TPE. Axiopoιisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi*. 26-28 Iouniou 2015.
- Psifiaki Ekpaideftiki Platforma e-me (v3.0) Analytikos Odigos Chrisis & Paidagogikis Axiopoιisis (2022). Anaktithike apo https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me_user_guide.html
- Tzimogiannis, A. (2017). *Ilektroniki mathisi – Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikoi schediasmoi*. Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Tzoutza, S. (2010). Omadikes Symvouleftikes Synantiseis: Antilipseis metaptychiakon foititon kai Kathigiton – Symvoulon tou Ellinikou Anoiktou Panepistimiou. I periptosi tis metaptychiakis Thematikis Enotitas «Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi» tou Ellinikou Anoiktou Panepistimiou. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 46 – 65.

UNESCO (2012). World Open Educational Resources Congress Report. Retrieved from <http://www.learning-agency.net/index.php/en/news/28-events/118-report-fromunescos-2012-world-open-educational-resources-congress>

UNESCO (2002). Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries: Final Report. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>

Vangelatos, A., Foskolos, F., & Komninos, Th. (2010). Ta koinonika diktya sto scholeio tou simera. *Praktika Ergasion 7ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi «Oi TPE stin Ekpaidefsi*, 2, 791-794.

Αντιλήψεις εφήβων μαθητών σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος: Η περίπτωση του Έβρου

Καλμιντζής Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.05, Integrated Master

Παπάζογλου Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Τσαουσίδης Κυριάκος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc.

Περίληψη

Η επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που καλείται να λάβει ένας μαθητής κατά την εφηβική ηλικία. Η εν λόγω απόφαση δύναται να επηρεαστεί από ένα πλήθος παραγόντων, τους οποίους ο μαθητής χρειάζεται να συνυπολογίσει. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αντιλήψεων των εφήβων μαθητών ως προς την επιλογή του επαγγέλματός τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η επιρροή παραγόντων όπως η οικογένεια, το κοινωνικό υπόβαθρο, το σχολικό περιβάλλον, οι συνομήλικοι, το φύλο, καθώς και η οικονομική αβεβαιότητα. Επίσης, μελετάται το κατά πόσο το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τις αποφάσεις των παιδιών ως προς το επάγγελμα που τα ίδια επιθυμούν να ακολουθήσουν. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στην Α' Λυκείου σε διάφορα σχολεία της περιοχής του Έβρου. Η προσέγγιση που ακολουθείται βασίζεται στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, όπως η περιγραφική και η μελέτη περίπτωσης, αντίστοιχα. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων περιλαμβάνουν την προώθηση ερωτηματολογίων μέσω της υπηρεσίας google forms και την πραγματοποίηση ημιδομημένης συνέντευξης. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω πινάκων συχνότητας, καθώς και ανάλυσης περιεχομένου. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι ο παράγοντας που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την επιλογή του επαγγέλματος είναι οι οικονομικές απολαβές και στη συνέχεια το κοινωνικό κύρος. Επιπλέον, συνάγεται πως οι μαθητές δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα ισχυρή την επιθυμία να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους. Ολοκληρώνοντας, με αφορμή τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπάρχει δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων σε πανελλαδικό επίπεδο και κατά πόσο υλοποιείται ορθά ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: επάγγελμα, παράγοντες επιρροής, μαθητές Α' Λυκείου, οικογένεια, οικονομικές απολαβές

Perceptions of adolescent students regarding career choice: The case of Evros

Georgios Kalmintzis, environmental engineer, Integrated Master

Dimitrios Papazoglou, IT teacher, M.Sc.

Kyriakos Tsaousides, Mathematics teacher, M.Sc.

Abstract

Choosing a career path is one of the most important decisions a student has to make during adolescence. This decision can be influenced by a number of factors, which the student needs to take into account. This research aims to study the perceptions of teenage students regarding their choice of profession. More specifically, the influence of factors such as family, social background, school environment, peers, gender, as well as economic uncertainty is investigated. Also, it is studied whether the profession of the parents influences the decisions of the children regarding the profession they wish to follow. The research sample consists of 30 students, who attend the 1st class of Senior High School in various schools in the Evros area. The approach followed is based on the combination of quantitative and qualitative methods, such as descriptive and case study, respectively. The research tools used to collect the data include sending out questionnaires through the google forms service and conducting a semi-structured interview. The analysis of the data is carried out through frequency tables, as well as content analysis. Based on the above, it follows that the factor that influences the choice of profession to a greater extent is financial earnings and then social prestige. In addition, it is concluded that students do not show a particularly strong desire to follow their parents' profession. In conclusion, based on the findings of this research, there is a possibility for further study regarding the factors that influence the professional choices of teenagers at a nationwide level and whether professional orientation is properly implemented in Greek schools.

Key-Words: profession, influential factors, A' Lyceum students, family, financial earnings

Εισαγωγή

Το θέμα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Α' Λυκείου αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος. Η σημαντικότητα του θέματος έγκειται στην πολυπαραγοντική επιρροή για την επιλογή επαγγέλματος. Ειδικότερα, η εργασία εστιάζει σε παράγοντες όπως οι οικονομικές απολαβές, το κοινωνικό κύρος, η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον, οι καθηγητές, οι φίλοι αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος των μαθητών, καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζει το επάγγελμα των γονέων των μαθητών. Επιπλέον, η τρέχουσα εργασία απαρτίζεται από δυο βασικά μέρη, το θεωρητικό/βιβλιογραφικό και το εμπειρικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία παρουσιάζονται οι κεκτημένες γνώσεις μέχρι τώρα (state of the art) σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα. Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ευρήματα της οποίας είναι ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Έπεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου γίνεται σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με εκείνα της βιβλιογραφίας. Ακόμα, η εργασία ολοκληρώνεται με τα βασικά συμπεράσματα αυτής. Τέλος, η εργασία περιέχει την περίληψη, την τρέχουσα εισαγωγή, τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα στο οποίο εναποθέτονται το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη ομαδικά. Η κατασκευή του ερευνητικού προβλήματος, των ερευνητικών ερωτημάτων, του ερωτηματολογίου καθώς και ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε από κοινού. Όλοι συμμετείχαν εξίσου στην ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, της συνέντευξης, της συζήτησης, των συμπερασμάτων και της άντλησης των βιβλιογραφικών πηγών. Ειδικότερα, όσον αφορά το σκέλος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έγινε προεργασία από τον Παπάζογλου Δημήτριο και ολοκληρώθηκε με την κοινή συνεισφορά των τριών μελών. Τέλος, η περίληψη δημιουργήθηκε από τον Καλμιντζή Γεώργιο, η συνέντευξη διεξήχθη από τον Τσαουσίδη Κυριάκο, ενώ η συλλογή των ερωτηματολογίων και η εισαγωγή έγιναν από τον Παπάζογλου Δημήτριο.

Θεωρητικό – Βιβλιογραφικό Μέρος

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος. Ειδικότερα, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συγκεκριμένη επιλογή, όπως κοινωνικοί, οικονομικοί και οικογενειακοί. Επιπλέον, θεωρείται πιθανή η ανάδυση περισσότερων παραγόντων που να αφορούν το εν λόγω ζήτημα. Πέραν του εντοπισμού των παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν τους μαθητές εφηβικής ηλικίας ως προς το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν, θα μελετηθεί και η επιρροή του κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος στην οποία συμβαίνουν πολλές και ουσιαστικές αλλαγές στη ζωή του κάθε ατόμου. Παράλληλα με τις αλλαγές στην εξωτερική του εμφάνιση, αλλαγές συμβαίνουν και σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Slater & Bremner, 2019). Σχετικά με την ταυτότητα των εφήβων, οι Lightfoot et al, (2014) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως «η διαμόρφωση συνεκτικής και σταθερής ταυτότητας θεωρείται από τους πιο δύσκολους στόχους και σημαντικά ορόσημα της εφηβείας» (σελ.763). Η ταυτότητά του «χτίζεται» όταν ο έφηβος διερευνά αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές και τις προσαρμόζει κατάλληλα στην προσωπικότητά του με σκοπό την σωστή επιλογή επαγγέλματος αλλά και τη διαμόρφωση του μελλοντικού κοινωνικού του ρόλου.

Ο κάθε μαθητής ξεκινά την κοινωνικοποίησή του μέσω της οικογένειας (Τσάκαλης, 2020), η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οικοδομούνται οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές του επιλογές. Χαρακτηριστικά οι Θάνος και Τόλιος (2015) αναφέρουν πως οι κάθε είδους παραδοχές με τις οποίες ανατρέφουν τα παιδιά τους οικογένειες διαφορετικού κοινωνικού υπόβαθρου, σχηματίζουν την ταυτότητα του παιδιού τους και περιγράφουν τις φιλοδοξίες τους. Έρευνες όπως της Γεωργίου (2012) και του Κλουβάτου (2010) έδειξαν ότι το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς και το είδος του επαγγέλματός τους επιδρούν ουσιαστικά στην επιλογή των σπουδών των παιδιών τους και στο επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσουν.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου των μαθητών και το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων

οι Κυπριανός, Χριστοδούλου και Λαβίδας (2015) συμπέραναν ότι αυτά σχετίζονταν με τις επαγγελματικές ως προς το φύλο επιλογές. Υψηλή συσχέτιση διαπιστώθηκε και ως προς τον τύπο σχολείου που επέλεξαν οι μαθητές με αυτούς των επαγγελματικών σχολείων να ανήκουν στην εργατική τάξη. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Χατζηκυριάκου και Ασκούνη (2018) που φανερώνουν αθρόα παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα επαγγελματικά λύκεια λόγω των συνθηκών διαβίωσης και των εν γένει οικονομικών συνθηκών της οικογένειας.

Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των εκπαιδευτικών αποφάσεων των μαθητών. Συγκεκριμένα, σε ουσιαστικό παράγοντα επιλογής σπουδών των μαθητών διακρίνονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε έρευνα του Sjaastad (όπως αναφέρεται στον Τσάκαλη, 2020) χαρακτηρίζονται ως εμπνευστές και αρωγοί των μαθητών στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους, ενώ σε έρευνα των Oliver και Kettley (2010) αναφέρονται είτε ως ενισχυτές της επιλογής των μαθητών για συνέχιση των σπουδών σε υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο είτε ως μη παρακινητές λόγω πιθανής αποτυχίας και απογοήτευσης.

Ακόμα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι μαθητές προκειμένου να έχουν την αποδοχή των συνομηλίκους τους υιοθετούν κοινές στάσεις και αντιλήψεις για να τα καταφέρουν. Οι έρευνες των Snee & Levine (2014) και της Μωυσιάδου (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικοί δεσμοί και οι φιλίες που σχηματίζονται μεταξύ των μαθητών σε αυτές τις ηλικίες παίζουν ουσιαστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές τους επιλογές όπως για παράδειγμα πολύ συχνά επιθυμούν να φοιτήσουν στο ίδιο σχολείο με τους φίλους τους.

Επιπρόσθετα, σχετικά με το φύλο, έρευνες των Μονιούκα (2011) και της Βογανάτση (2010) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντόπισαν ότι τα αγόρια επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια την τεχνολογική κατεύθυνση, σε αντίθεση με τη θεωρητική, ενώ στη θετική κατεύθυνση η διαφοροποίηση είναι ασήμαντη. Συγκεκριμένα στην έρευνα της η Βογανάτση εντόπισε ότι τα κορίτσια προτιμούσαν κυρίως επαγγέλματα που αφορούσαν το χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας. Σε αντιπαραβολή η έρευνα της Μπήτου (2013), σε δείγμα γονέων μεσαίας και εργατικής τάξης, ανέδειξε ότι ήταν απαλλαγμένοι από έμφυλα στερεότυπα σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους αλλά επιδίωκαν την ενίσχυση της κριτικής τους αντίληψης έτσι ώστε να είναι ικανά τα αποφασίζουν μόνα τους.

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τους έφηβους μαθητές ως προς την επιλογή του επαγγέλματός τους είναι η οικονομική αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει ορισμένα επαγγέλματα. Πιο ειδικά, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, τα επαγγέλματα που δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα πλήττονται περισσότερο, επηρεάζοντας ανάλογα τις αποφάσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τους Spiliopoulou et al. (2019), οι μαθητές των οποίων οι γονείς ασκούσαν επαγγέλματα που ανήκαν κατά βάση στον πρωτογενή παραγωγικό τομέα ήταν λιγότερο πιθανό να επιλέξουν το επάγγελμα που ακολουθούσαν οι γονείς τους. Αντιθέτως, οι μαθητές των οποίων οι γονείς απασχολούνταν σε επαγγέλματα, τα οποία δεν υπόκειντο σε μεγάλο βαθμό στις

συνέπειες της οικονομικής κρίσης, όπως γιατροί, δικηγόροι κ.ά., ήταν περισσότερο δεκτικοί στο να ακολουθήσουν παραπλήσια σταδιοδρομία με εκείνους. Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι το επάγγελμα των γονέων αποτελεί εξίσου έναν παράγοντα που επηρεάζει τις αποφάσεις τους

Η επιλογή επαγγέλματος επιδρά ουσιαστικά στον τρόπο ζωής του κάθε ατόμου διότι αφιερώνει πολύ χρόνο στην εργασία του και μέσω αυτής καταξιώνεται αλλά και βιοπορίζεται. Οι έφηβοι πρέπει να λάβουν μια τόσο σημαντική απόφαση στο Λύκειο δηλώνοντας την κατεύθυνση που επιθυμούν να ακολουθήσουν με την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στην Α' Λυκείου. Εξετάζεται βάσει ποιων κριτηρίων επιλέγουν την κατεύθυνση σπουδών τους και ποιοι είναι οι παράγοντες που τους επηρεάζουν για την επιλογή τους αυτή. Ειδικότερα, θα επικεντρωθούμε στο κατά πόσο έχουν αποφασίσει στην ηλικία που βρίσκονται το επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν και ποιος παράγοντας υπερισχύει στην επιλογή αυτή.

Συμπερασματικά, βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, συνάγεται πως οι παράγοντες που κυρίως επηρεάζουν τους έφηβους στην επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμούν να σταδιοδρομήσουν είναι οικογενειακής, κοινωνικής και οικονομικής φύσης. Σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια, το κοινωνικό υπόβαθρο, το σχολικό περιβάλλον, οι συνομήλικοι, το φύλο, καθώς επίσης και η οικονομική αβεβαιότητα. Ωστόσο, το στοιχείο εκείνο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι ο βαθμός επιρροής του κάθε παράγοντα στην τελική επιλογή.

Εμπειρικό Μέρος

Το πρώτο υποκεφάλαιο του εμπειρικού μέρους είναι η μεθοδολογία στο οποίο αναλύεται το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας. Σε αυτήν καθορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν από αυτό, ενώ μας πληροφορεί για το δείγμα της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία. Ακόμα, καθορίζεται η μέθοδος και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο παρέχονται στον αναγνώστη οι αναγκαίες εκείνες πληροφορίες με στόχο την κατανόηση της παρούσας εργασίας. Έπεται η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, η συζήτηση αυτών, κατά την οποία τα ευρήματά μας συγκρίνονται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τέλος τα βασικά συμπεράσματα.

Μεθοδολογία

Το ερευνητικό πρόβλημα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι «οι αντιλήψεις μαθητών αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος: οι παράγοντες επιρροής τους και ο ρόλος του επαγγέλματος των γονέων». Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε δυο ερευνητικά ερωτήματα που είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών Α' Λυκείου σχετικά με την επιρροή διαφόρων παραγόντων στην επιλογή επαγγέλματος;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών Α' Λυκείου ως προς τον ρόλο του επαγγέλματος των γονέων τους στην επιλογή επαγγέλματός;

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι τόσο ποσοτικής προσέγγισης (περιγραφική μέθοδος), όσο και ποιοτικής (μελέτη περίπτωσης). Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με μικτό τρόπο, εξ αποστάσεως, μέσω της εφαρμογής Google Forms και δια ζώσης, με συνέντευξη. Το δείγμα της ποσοτικής προσέγγισης αποτελείται από 30 μαθητές Α΄ Λυκείου, οι οποίοι επιμερίζονται σε 20 αγόρια και 10 κορίτσια. Οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια και φοιτούν σε διαφορετικά Λύκεια της περιοχής του Έβρου. Οι 27 εξ αυτών φοιτούν σε Γενικό Λύκειο και οι υπόλοιποι 3 σε Επαγγελματικό Λύκειο. Όσον αφορά το δείγμα της ποιοτικής προσέγγισης αποτελείται από μια μαθήτρια εξ αυτών, η οποία φοιτά σε Γενικό Λύκειο.

Το ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίζεται στα δυο ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν, οι μεν 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και οι δε 8, 9, 10, 11, 12 το δεύτερο.

Έπειτα, επιλέχθηκαν οι δυο πιο κρίσιμες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, μια από κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα, για να αποτελέσουν το σημείο εκκίνησης/ένανσμα της ημιδομημένης συνέντευξης στο υπό διερεύνηση θέμα. Αυτές είναι οι 5^η για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και η 11^η για το δεύτερο. Αυτές οι ερωτήσεις κρίθηκαν ως κρίσιμες σύμφωνα με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, με κριτήριο τις αντιφατικές απαντήσεις των μαθητών. Βασιζόμενοι στις δυο επιλεγόμενες ερωτήσεις κατασκευάστηκαν τρία υποερωτήματα για την κάθε μια, στοχεύοντας στην επιπλέον εμβάθυνση στο θέμα.

Ποσοτική προσέγγιση: αποτελέσματα ερωτηματολογίων

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων οργανωμένα σε πίνακες συχνοτήτων με σχόλιο τάσης για τον καθένα.

Πίνακας 1: Επαγγέλματα γονέων

	Δημόσιος Υπάλληλ ος	Ιδιωτικός Υπάλληλ ος	Αυτοαπ ασχολο ύ μενος/η	Άνεργο ς/η	Οικιακά	Άλλο	Σύνολο
Επάγγελ μα πατέρα	19	4	3	0	-	4	30
Επάγγελ μα	15	9	2	0	3	1	30

μητέρας

Η πλειονότητα των πατεράδων (19/30) καθώς και οι μισές μητέρες (15/30) είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Ακόμα, οι υπόλοιποι πατεράδες (11/30) ασκούν διαφορετικά επαγγέλματα, ενώ η πλειονότητα των υπολοίπων μητέρων (9/30) εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 2: Σχετίζεται ο τύπος του σχολείου που φοιτάτε με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσετε στο μέλλον;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
3	3	5	12	7	30

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών (19/30) σχετίζει σε υψηλό βαθμό τον τύπο του σχολείου που φοιτά με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσει, ενώ οι υπόλοιποι (11/30) κατανέμονται σχεδόν ομοιόμορφα σε μέτρια έως χαμηλά επίπεδα.

Πίνακας 3: Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η οικογένειά σας την επιλογή του επαγγέλματός σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
7	10	8	3	2	30

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς μαθητές/τριες (17/30) δήλωσαν ότι ο βαθμός επιρροής τους από την οικογένεια κυμαίνεται στα χαμηλά επίπεδα, ενώ η πλειονότητα των υπολοίπων (8/30) στα μέτρια επίπεδα.

Πίνακας 4: Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι καθηγητές σας την επιλογή του επαγγέλματός σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
15	9	3	2	1	30

Οι μισοί μαθητές/τριες (15/30) δεν επηρεάζονται καθόλου από τους καθηγητές τους, ενώ η πλειονότητα των υπολοίπων μισών (9/30) επηρεάζεται ελάχιστα.

Πίνακας 5: Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι φίλοι σας την επιλογή του επαγγέλματός

σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
20	6	3	0	1	30

Τα δυο τρίτα των μαθητών/τριών (20/30) δεν επηρεάζονται καθόλου από τους φίλους τους, ενώ οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους (6/30) επηρεάζονται ελάχιστα.

Πίνακας 6: Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξετε;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
8	3	8	9	2	30

Ο βαθμός επιρροής του κοινωνικού κύρους του επαγγέλματος ισοκατανέμεται μεταξύ των χαμηλών επιπέδων (11/30) και των υψηλών (11/30), ενώ σημαντικός είναι και ο βαθμός επιρροής στο μέτριο επίπεδο (8/30).

Πίνακας 7: Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξετε;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
3	2	4	12	9	30

Περίπου τα δυο τρίτα των μαθητών/τριών (21/30) δήλωσαν οι οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος τους επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ισόποσα πως επηρεάζονται είτε σε μεσαίο βαθμό (4/30) είτε σε χαμηλό βαθμό (5/30).

Πίνακας 8: Επηρέασε η πανδημία της COVID-19 την επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμείτε να ακολουθήσετε;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
21	4	2	1	2	30

Περίπου τα δυο τρίτα των μαθητών/τριών (21/30) δεν επηρεάζονται από την πανδημία της COVID-19, ενώ οι υπόλοιποι (9/30) επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό.

Πίνακας 9: Θα επιθυμούσατε να ακολουθήσετε το επάγγελμα του πατέρα σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
13	6	8	1	2	30

Σχεδόν οι μισοί μαθητές/τριες (13/30) δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα τους πατέρα τους, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των υπολοίπων το επιθυμεί σε μικρό (6/30) ή μέτριο βαθμό (8/30).

Πίνακας 10: Θα επιθυμούσατε να ακολουθήσετε το επάγγελμα της μητέρας σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
24	4	1	0	1	30

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών (24/30) δεν επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα της μητέρας τους.

Πίνακας 11: Πως θα χαρακτηρίζατε την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σας;

Πολύ Κακή	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ Καλή	Σύνολο
0	0	13	15	2	30

Η οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών/τριών κατανέμεται σχεδόν ισόποσα μεταξύ υψηλού επιπέδου (17/30) και μεσαίου επιπέδου (13/30).

Πίνακας 12: Θα επιλέγατε ένα επάγγελμα, που δεν σας ικανοποιεί πλήρως, για βιοποριστικούς λόγους;

Σίγουρα όχι	Μάλλον όχι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον ναι	Σίγουρα ναι	Σύνολο
9	6	8	5	2	30

Η τάση δείχνει πως οι μισοί μαθητές/τριες (15/30) πιθανότατα δεν θα το επέλεγαν, ενώ οι υπόλοιποι ισόποσα είτε θα το επέλεγαν (7/30) είτε δεν είναι σίγουροι (8/30).

Πίνακας 13: Θα επιλέγατε ένα επάγγελμα το οποίο θα σας ανάγκαζε να βρίσκεστε σε έναν τόπο μακριά από τους γονείς σας;

Σίγουρα όχι	Μάλλον όχι	Δεν είμαι σίγουρος	Μάλλον ναι	Σίγουρα ναι	Σύνολο
1	3	13	7	6	30

Η τάση δείχνει πως σχεδόν οι μισοί μαθητές/τριες (13/30) δεν είναι σίγουροι αν θα το επέλεγαν, ενώ η μεγάλη πλειονότητα (13/30) των υπολοίπων θα το επέλεγε.

Ποιοτική προσέγγιση: αποτελέσματα συνέντευξης

Ακολουθούν τα βασικά αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις που τέθηκαν είναι σημαντικές και κρίσιμες για την έρευνά μας καθώς βασίζονται στη βιβλιογραφία και το ερευνητικό πρόβλημα. Η επιλογή της μαθήτριας έγινε με βάση την προθυμοποίηση της να συμμετάσχει στην έρευνά μας. Επιπλέον, η ημιδομημένη συνέντευξη διεξήχθη σε ουδέτερο περιβάλλον υπό κατάλληλες συνθήκες, ενώ ελήφθησαν και όλα τα αναγκαία μέτρα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας. Τέλος, κατέστη σαφές στη μαθήτρια ότι είναι προαιρετική η συμμετοχή της και της δόθηκε διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα προκύψουν. Έπεται η σχεδίαση της ημιδομημένης συνέντευξης.

Πίνακας 14: Ερωτήσεις συνέντευξης

5. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξετε;
5.1 Αν είχες τη δυνατότητα να περάσεις σε όλες τις σχολές του πεδίου σου, θα επέλεγες εκείνη με την υψηλότερη βάση ή εκείνη που επιθυμείς πραγματικά;
5.2 Θα προτιμούσες να ακολουθήσεις ένα επάγγελμα χαμηλού κοινωνικού κύρους, αλλά με υψηλές οικονομικές απολαβές;
5.3 Εάν η βαθμολογία σου σε οδηγούσε σε μια σχολή χαμηλού κοινωνικού κύρους, θα την ακολουθούσες ή θα ξαναέδινες πανελλήνιες εξετάσεις;
11. Θα επιλέγατε ένα επάγγελμα, που δεν σας ικανοποιεί πλήρως, για βιοποριστικούς λόγους;
11.1 Στην περίπτωση που η οικογένειά σου δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο

κλάδο, θα επέλεγες να σπουδάσεις σε αντίστοιχο αντικείμενο;
11.2 Θα εργαζόσουν κατά την διάρκεια των σπουδών σου, προκειμένου να τις υποστηρίξεις οικονομικά;
11.3 Θα επιθυμούσες να εργαστείς στο αντικείμενο που θα είχες σπουδάσει με χαμηλότερες οικονομικές απολαβές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα;

Αρχικά, ρωτήθηκε η μαθήτρια για τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος την απόφασή της να το επιλέξει. Μας απάντησε ότι δεν την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. « Δεν επηρεάζει ιδιαίτερα. Βέβαια άλλο κοινωνικό κύρος έχει ένας δικηγόρος και άλλο κοινωνικό κύρος έχει κάποιος που δουλεύει ως ηλεκτρολόγος....αναλόγως το επάγγελμα πάντα και τις γνώσεις που αποκτάς πάνω στο συγκεκριμένο». Όσον αφορά το πρώτο υποερώτημα απάντησε ότι θα επέλεγε να σπουδάσει στη σχολή με τη μεγαλύτερη βάση εισαγωγής, καθώς θεωρεί ότι στις σχολές των μεγάλων αστικών κέντρων το επίπεδο σπουδών είναι υψηλότερο. «Εμμ είναι λίγο δύσκολη ερώτηση, εε πιστεύω ότι θα διάλεγα αυτή με την υψηλότερη βάση, διότι άλλη βαρύτητα έχει ένα χαρτί από το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, που είναι 18000 μόρια, και άλλο της Πάτρας που είναι 15000 μόρια, έχει άλλο βαθμό δυσκολίας το καθένα ...πιστεύω ότι έχει μια βάση ». Σχετικά με το δεύτερο υποερώτημα δήλωσε ότι επιθυμεί να ακολουθήσει ένα επάγγελμα υψηλού κοινωνικού κύρους, καθώς αυτό συνεπάγεται υψηλότερες οικονομικές απολαβές και αντιστρόφως. «....το γεγονός ότι έχει υψηλές οικονομικές απολαβές ανεβάζει ταυτόχρονα το κοινωνικό κύρος. Υψηλά κοινωνικά επαγγέλματα θεωρούνται ο γιατρός, ο δικηγόρος, οι οποίοι βγάζουν πάρα πολλά λεφτά...πιστεύω όχι από την στιγμή που παίρνω υψηλές οικονομικές απολαβές δεν θεωρώ ότι θα είναι ένα επάγγελμα χαμηλού κοινωνικού κύρους...». Στο τελευταίο υποερώτημα μας ανέφερε ότι δεν θα ξαναέδινε πανελλήνιες εξετάσεις επειδή είναι μια αγχωτική διαδικασία «Εε θα την ακολουθούσα, διότι οι πανελλήνιες είναι μια πολύ ψυχοφθόρα κατάσταση», «...αν είχα ένα ικανοποιητικό απολυτήριο το οποίο θα με έβαζε θα το σκεφτόμουν σοβαρά για ιδιωτικό πανεπιστήμιο, αλλά δεν πιστεύω πως θα το έκανα».

Έπειτα, τέθηκε η δεύτερη ερώτηση του αν θα επέλεγε ένα επάγγελμα για βιοποριστικούς λόγους, παρόλο που δεν θα την ικανοποιούσε πλήρως. Μας ανέφερε ότι θα το επέλεγε εφόσον την ικανοποιεί σε κάποιο βαθμό. «Ναι γιατί η φράση δεν ικανοποιεί πλήρως αφήνει να εννοηθεί ότι με ικανοποιεί έστω ελάχιστα», «...από την στιγμή που δεν με ικανοποιεί πλήρως μπορεί να με ικανοποιεί μέτρια από την άποψη χρηματικού ποσού». Αναφορικά με το πρώτο υποερώτημα μας είπε ότι δεν θα ασκούσε το επάγγελμα της μητέρας της, καθώς δεν έχει την απαιτούμενη υπομονή. Ωστόσο, αν το επάγγελμα της μητέρας ήταν κάτι το οποίο θα μπορούσε να υποστηρίξει, θα ήταν περισσότερο πρόθυμη να το ακολουθήσει. «Η μητέρα μου είναι στον τομέα της εκπαίδευσης και δεν θα το διάλεγα, διότι δεν έχω πιστεύω την υπομονή να επαναλαμβάνομαι...αν ήταν νομικός ας πούμε και είχα τις γνώσεις και υπήρχε ας πούμε

κάποιος τρόπος να μπω στο πανεπιστήμιο, σε κάποιο ανοιχτό θα πήγαινα». Σε σχέση με το δεύτερο υποερώτημα επεσήμανε πως θα εργαζόταν κατά την περίοδο των σπουδών της, κυρίως για λόγους ανεξαρτητοποίησης. *«Θα εργαζόμουν, αλλά όχι για να στηρίζω τις σπουδές μου άλλα για να υποστηρίζω τα προσωπικά μου έξοδα, έτσι ώστε να έχω μια παραπάνω αυτονομία...».* Τέλος, στο τρίτο υποερώτημα δήλωσε ότι θα ήταν διατεθειμένη να εργαστεί σε κάποιο επάγγελμα διαφορετικό του αντικειμένου των σπουδών της, εφόσον είχε καλύτερες οικονομικές απολαβές *«....μπορεί να μην ήταν το ιδανικό για εμένα, αλλά από την στιγμή που θα ήμουν και εγώ πιο άνετα οικονομικά πάντα, θα το έκανα...βέβαια αναλόγως πάντα και το επάγγελμα....».*

Συζήτηση

Στο σημείο αυτό πραγματοποιείται η συσχέτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας, των ερωτηματολογίων και της ημιδομημένης συνέντευξης με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι ο παράγοντας που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό είναι οι οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος ακολουθούμενος από το κύρος. Αντιθέτως, οι καθηγητές, οι φίλοι, η οικογένεια και η πανδημία έχουν ελάχιστη επιρροή. Όσον αφορά τη συνέντευξη, διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας του υψηλού κοινωνικού κύρους δεν επηρεάζει στον ίδιο βαθμό συγκριτικά με τις οικονομικές απολαβές. Παρόλα αυτά, τα συγκεκριμένα ευρήματα διαφωνούν με τη βιβλιογραφία των Παπανικολάου και Μπιρμπίλη (2017) όπου υποστηρίζεται ότι ο βασικότερος παράγοντας επιλογής σπουδών είναι το ενδιαφέρον για το επιστημονικό αντικείμενο και λιγότερο η επαγγελματική αποκατάσταση και οι οικονομικές απολαβές.

Στη συνέχεια παρατίθεται η σύγκριση των ευρημάτων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αρχικά, τα ευρήματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι το επάγγελμα των γονέων δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των παιδιών τους ως προς το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Σχετικά με τη συνέντευξη, προέκυψε ότι η ερωτηθείσα δεν θα επέλεγε να ασκήσει το επάγγελμα της μητέρας της, επειδή δεν συνάδει με τις προσωπικές της δεξιότητες. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τους Spiliouroulou et al (2019) στο γεγονός ότι τα παιδιά θα επέλεγαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους, εφόσον εκείνο χαρακτηριζόταν από υψηλό κοινωνικό κύρος και αντίστοιχες οικονομικές απολαβές. Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία στα κριτήρια απόρριψης, καθώς σύμφωνα με την προαναφερθείσα βιβλιογραφική πηγή, οι λόγοι απόρριψης σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος των γονέων, σε αντίθεση με την άποψη της συνεντευξιζόμενης.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, παρατίθενται τα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στην επιλογή του επαγγέλματος τους, καθώς και η επίδραση

του επαγγέλματος των γονέων στην συγκεκριμένη επιλογή.

Αρχικά, μελετώντας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του επαγγέλματος τους προκύπτει ότι ο ισχυρότερος είναι οι οικονομικές απολαβές. Οι μαθητές επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγέλματα, τα οποία θα τους παρέχουν κατά βάση υψηλά εισοδήματα. Επιπλέον, το κοινωνικό κύρος συνιστά έναν παράγοντα επιρροής αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματος, σε χαμηλότερο βαθμό. Ωστόσο, παράγοντες όπως η οικογένεια, οι καθηγητές και οι φίλοι δεν επιδρούν σημαντικά στην απόφαση αυτή.

Επιπροσθέτως, εξετάζοντας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το ρόλο του επαγγέλματος των γονέων τους στην απόφασή τους, καταλήγουμε στο ότι δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα, ώστε να το ακολουθήσουν. Παρόλα αυτά, παρατηρείται μια διαφοροποίηση στις περιπτώσεις όπου το επάγγελμα των γονέων χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές και υψηλό κοινωνικό κύρος.

Ολοκληρώνοντας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένας περιορισμός της έρευνας είναι η πραγματοποίηση της μόνο στην περιοχή του Έβρου. Επομένως, θα ήταν χρήσιμη η υλοποίηση μιας μελλοντικής έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, ούτως ώστε να διερευνηθούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις των μαθητών αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματός τους. Εξίσου σημαντικό είναι να μελετηθεί το κατά πόσο υλοποιείται ορθά ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Bitou. E., (2013). *Epangelmatikos Prosanatolismos kai epiirroi apo to oikogeneiako perivallon (kritiria kalis kai kakis douleias, me vasi tin taxi, to fylo kai ti fyli)* (Metaptychiaki diplomatiki ergasia). Panteio Panepistimio Koinonikon kai Politikon Epistimon, Athina.
- Chatzikyriakou E. kai Askouni N, (2018): I epilogi epangelmatikou scholeiou apo allodapous mathites: taxikes parametroi tis scholikis empeirias. Sto Ch. Vitsilaki kai D. Gouvias (Epim). Praktika 2ou Panelliniou Synedriou Koinoniologias tis Ekpaidefsis. «*Ekpaidefsi kai koinonia stin epochi tis krisis*» (sel 25-42). Rodos: Tmima Epistimon tis Proscholikas Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou.
- Georgiou, S., (2012). I epidrasi tou rolou tou fylou ton foititon/trion kai tou koinonikooikonomikou epipedou ton goneon stis epiloges kladou spoudon tou Panepistimiou Kyprou. Sto N. Tsangaridou, K. Mavrou, S. Symeonidou, E. Ftiaka, L. Symeou kai I. Ilia (epim). *Praktika 12ou Synedriou tis Paidagogikis Etaireias Kyprou. «I krisi kai o rolos tis paidagogikis: Thesmoi, Axies, Koinonia* (sel 464-474). Lefkosia: Panepistimio Kyprou.

- Klouvatos, K. (2010). *Filodoxies kai prosdokies mathiton kai goneon gia spoudes kai epangelmata stis Kyklades: oi diamorfotikoi tous paragontes* (Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Aigaiou, Rodos.
- Kyprianos, P., Christodoulou, M, kai Lavidas, K. (2015): Dierevnontas tis scheseis scholeiou kai oikogeneias stis epangelmatikes epiloges ton mathiton defterovathmias ekpaidefsis. Sto P. Kyprianos kai J-MP Pourtois (Epim), *Oikogeneia, scholeio, topikes koinonies*, 209-225. Patra. Opportuna
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *I anaptyxi ton paidion* (Z. Bamplekou, Epim., M. Koulentianou, Mtf.). Athina: Gutenberg
- Monioulas, F., (2011). Ekpaideftikes protimiseis ton apofoiton tis Defterovathmias Ekpaidefsis. I periptosi tou Panepistimiou Patron. *Academia*, I (1), 176-196. Anaktithike 21 Martiou 2023 apo: <http://efe.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/831181>
- Moysiadou, A. (2012). *Koinonikoi paragontes pou epireazoun ton epangelmatiko prosanatolismo kata tin efiveia*. Anaktithike 22 Martiou 2023 apo: shorturl.at/iwEGV
- Oliver, C., & Kettley, N. (2010). Gatekeepers or facilitators : influence of teachers habitus on students' application to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 737-753.
- Papaoikonomou, A., & Birmipili, M. (2017). *Krisimoi paragontes epilogis antikeimenou spoudon kai aftoantilipsi: I periptosi ton foiton tou APTTh*. To Vima ton Koinonikon Epistimon, 17(68). Anaktithike 17 Iouniou 2023 apo: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/422>
- Sjaastad, J. (2012). Sources of inspiration: The role of significant persons in young people's choice of science in higher education. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1615-1636
- Slater, A., & Bremner, G., (2019). *Eisagogi stin anaptyxiaki psychologia* (V. Tsourtou, Epim., E. Renta, Mtf.). Thessaloniki: Tziola
- Snee, H. & Devine, F., (2014). Taking the next step: class, resources and educational choice across the generations. *Journal of Youth Studies*, 17 (8), 998-1013
- Spiliopoulou, G., Koustourakis, G., Asimaki, A., & Kiprianos, P. (2018). Occupational expectations of day general lyceum students in Greece at a time of economic crisis. *European Journal of Social Sciences*.

<https://doi.org/10.46827/ejsss.v0i0.398>

Thanos Th, kai Tolios. E. (2015). Politismikes praktikes goneon kai koinoniki proelefsi. Sto Th V. Thanos (Epim) *I Koinoniologia tis Ekpaidefsis stin Ellada. Erevnon Apanthisma* (sel. 185-211). Athina: Gutenberg

Tsakalis, S., (2020). Paragontes pou epireazoun tis ekpaideftikes epiloges efivon mathiton. Empeiriki erevna se Epangelmatika Lykeia tou nomou Argolidas (Metaptychiaki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Voganatsi, Th., (2010). *Epangelmatikes kai Ekpaideftikes Epiloges ton mathiton G' Gymnasiou kai A' Lykeiou Kranidiou*. Anaktithike 26 Martiou 2023 apo: <http://1lyk-kranid.arg.sch.gr/grasep/html/nea.html>

Παράρτημα I

Ερωτηματολόγιο

Έγινε σχεδίαση ενός ερωτηματολογίου για να καταγραφούν και να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών Α΄ Λυκείου σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος στην περιοχή του Έβρου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εκ μέρους των μαθητών είναι σημαντική για τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και είναι εντελώς ανώνυμη.

Σελίδες: 3

Σημειώστε με X μία απάντηση σε κάθε ερώτηση:

Φύλο

- ☐ Αγόρι
- ☐ Κορίτσι

Επάγγελμα πατέρα

- ☐ Δημόσιος Υπάλληλος
- ☐ Ιδιωτικός Υπάλληλος
- ☐ Αυτοαπασχολούμενος
- ☐ Άνεργος
- ☐ Άλλο

Επάγγελμα μητέρας

- ☐ Δημόσιος Υπάλληλος
- ☐ Ιδιωτικός Υπάλληλος

- ☐ Αυτοαπασχολούμενη
- ☐ Άνεργη
- ☐ Οικιακά
- ☐ Άλλο

Τύπος Λυκείου φοίτησης

- ☐ Γενικό Λύκειο
- ☐ Επαγγελματικό Λύκειο
- ☐ Άλλο

1. Σχετίζεται ο τύπος του σχολείου που φοιτάτε με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσετε στο μέλλον;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

2. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η οικογένειά σας την επιλογή του επαγγέλματός σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

3. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι καθηγητές σας την επιλογή του επαγγέλματός σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

4. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι φίλοι σας την επιλογή του επαγγέλματός σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια

- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

5. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξετε;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

6. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξετε;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

7. Επηρεάσε η πανδημία της COVID-19 την επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμείτε να ακολουθήσετε;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

8. Θα επιθυμούσατε να ακολουθήσετε το επάγγελμα του πατέρα σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

9. Θα επιθυμούσατε να ακολουθήσετε το επάγγελμα της μητέρας σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο

- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

10. Πως θα χαρακτηρίζατε την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σας;

- ☐ Πολύ Κακή
- ☐ Κακή
- ☐ Μέτρια
- ☐ Καλή
- ☐ Πολύ Καλή

11. Θα επιλέγατε ένα επάγγελμα, που δεν σας ικανοποιεί πλήρως, για βιοποριστικούς λόγους;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

12. Θα επιλέγατε ένα επάγγελμα το οποίο θα σας ανάγκαζε να βρίσκεστε σε έναν τόπο μακριά από τους γονείς σας;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα Πολύ

Παράρτημα II

Βασικά στοιχεία συνέντευξης

Ωρα Έναρξης: 20:32

Ωρα Λήξης: 20:43

Ημερομηνία: Τρίτη 30/05/2023

Τόπος: Αλεξανδρούπολη

Ατομα που λαμβάνουν μέρος στη συνέντευξη: 2

Δια ζώσης συνέντευξη

Φύλο: Κορίτσι

Ηλικία: 16

Τύπος Λυκείου Φοίτησης: Γενικό Λύκειο

Καλησπέρα. Σε ευχαριστώ που δέχτηκες να συμμετάσχεις στην παρούσα συνέντευξη. Σκοπός της εργασίας μας είναι να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις μαθητών Α΄ Λυκείου σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη και μαγνητοφωνείται. Έχεις το δικαίωμα να διακόψεις τη συνέντευξη αν το κρίνεις αναγκαίο. Ας ξεκινήσουμε.

Καταρχάς θα χρειαστούμε λίγα στοιχεία για εσένα.

Ερώτηση: Ποια είναι η ηλικία σου;

Απάντηση: Είμαι 16 χρονών

Ερώτηση: Ποιος είναι ο τύπος του Λυκείου που φοιτάς;

Απάντηση: Πάω στο Γενικό Λύκειο

5. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος την απόφαση να το επιλέξεις;

Απάντηση: «Δεν επηρεάζει ιδιαίτερα. Βέβαια άλλο κοινωνικό κύρος έχει ένας δικηγόρος και άλλο κοινωνικό κύρος έχει κάποιος που δουλεύει ως ηλεκτρολόγος αναλόγως το επάγγελμα πάντα και τις γνώσεις που αποκτάς πάνω στο συγκεκριμένο».

5.1 Αν είχες τη δυνατότητα να περάσεις σε όλες τις σχολές του πεδίου σου, θα επέλεγες εκείνη με την υψηλότερη βάση ή εκείνη που επιθυμείς πραγματικά;

Απάντηση: «Εμμ είναι λίγο δύσκολη ερώτηση, πιστεύω ότι θα διάλεγα αυτή με την υψηλότερη βάση, διότι άλλη βαρύτητα έχει ένα χαρτί από το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης που είναι 18000 μόρια, και άλλο της Πάτρας που είναι 15000 μόρια, έχει άλλο βαθμό δυσκολίας το καθένα ... πιστεύω ότι έχει μια βάση».

5.2 Θα προτιμούσες να ακολουθήσεις ένα επάγγελμα χαμηλού κοινωνικού κύρους, αλλά με υψηλές οικονομικές απολαβές;

Απάντηση: «Εεεμμ βέβαια αν πάρουμε τα επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους, εκτός και αν κάποιος δεν είναι παράνομος, δεν είναι εγκληματίας, το γεγονός ότι έχει υψηλές οικονομικές απολαβές ανεβάζει ταυτόχρονα το κοινωνικό κύρος. Υψηλά κοινωνικά επαγγέλματα θεωρούνται ο γιατρός, ο δικηγόρος, οι οποίοι βγάζουν πάρα πολλά λεφτά ... πιστεύω όχι από την στιγμή που παίρνω υψηλές οικονομικές απολαβές δεν θεωρώ ότι θα είναι ένα επάγγελμα χαμηλού κοινωνικού κύρους ... αν βγάζεις πολλά λεφτά πάει σε υψηλό κοινωνικό κύρος».

5.3 Εάν η βαθμολογία σου σε οδηγούσε σε μια σχολή χαμηλού κοινωνικού κύρους,

θα την ακολουθούσες ή θα ξαναέδινες πανελλήνιες εξετάσεις;

Απάντηση: «Εεε θα την ακολουθούσα, διότι οι Πανελλήνιες είναι μια πολύ ψυχοφθόρα κατάσταση, που παίρνει μήνες προετοιμασίας ακόμα και αν έχεις γράψει, πρέπει να το πας από το πρώτο βήμα. Οπότε δεν θα το έκανα ... Πάντα υπάρχουν και τα μεταπτυχιακά βέβαια.. αν είχα ένα ικανοποιητικό απολυτήριο το οποίο θα με έβαζε θα το σκεφτόμουν σοβαρά για ιδιωτικό Πανεπιστήμιο, αλλά δεν πιστεύω πως θα το έκανα, δηλαδή είμαι κάπου ανάμεσα, θα το έκανα και δεν θα το έκανα, αξίζει και δεν αξίζει συνήθως».

11. Θα επέλεγες ένα επάγγελμα, που δεν σε ικανοποιεί πλήρως, για βιοποριστικούς λόγους;

Απάντηση: «Ναι γιατί η φράση δεν ικανοποιεί πλήρως αφήνει να εννοηθεί ότι με ικανοποιεί έστω ελάχιστα, άρα μπορεί να μην είναι στις πρώτες μου επιλογές αλλά αποτελεί επιλογή ... πιστεύω δεν μας ικανοποιεί πλήρως για βιοποριστικούς κυρίως για οικονομικούς, αλλά από την στιγμή που δεν με ικανοποιεί πλήρως με ικανοποιεί ας πούμε μέτρια ή λίγο, άρα αποτελούσε ένα θεμιτό ποσό χρηματικό.

11.1 Στην περίπτωση που η οικογένειά σου δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο κλάδο, θα επέλεγες να σπουδάσεις σε αντίστοιχο αντικείμενο;

Απάντηση: «Η μητέρα μου είναι στον τομέα της εκπαίδευσης και δεν θα το διάλεγα, διότι δεν έχω πιστεύω την υπομονή να επαναλαμβάνομαι ... αν ήταν νομικός ας πούμε και είχα τις γνώσεις και υπήρχε ας πούμε κάποιος τρόπος να μπω στο πανεπιστήμιο, σε κάποιο ανοιχτό σε κάποιο καλό θα πήγαινα».

11.2 Θα εργαζόσουν κατά την διάρκεια των σπουδών σου, προκειμένου να τις υποστηρίξεις οικονομικά;

Απάντηση: «Θα εργαζόμουν, αλλά όχι για να στηρίξω τις σπουδές μου, άλλα για να υποστηρίξω τα προσωπικά μου έξοδα, έτσι ώστε να έχω μια παραπάνω αυτονομία και να μην φέρω οικονομική δυσχέρεια στην οικογένειά μου ... θα εργαζόμουν και πλήρους απασχόληση, βέβαια αναλόγως την δουλειά πάντα».

11.3 Θα επιθυμούσες να εργαστείς στο αντικείμενο που θα είχες σπουδάσει με χαμηλότερες οικονομικές απολαβές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα;

Απάντηση: «Βασικά αυτό είναι ένα θέμα που συμβαίνει, εε πιστεύω εδώ που φτάσαμε θα το έκανα. Γιατί από την στιγμή που μπορεί να μην ήταν ας πούμε το ιδανικό για εμένα, αλλά από την στιγμή που θα ήμουν και εγώ πιο άνετα οικονομικά πάντα, θα το έκανα ... βέβαια αναλόγως πάντα και το επάγγελμα, αλλά πιστεύω ότι θα το έκανα γιατί είναι ένα θέμα που όντως συμβαίνει και όντως το σκέφτονται πολλά άτομα».

Ωραία, ευχαριστώ πολύ για την συνέντευξη. Καλό βράδυ!!

Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και ενδοσχολική επιμόρφωση

Αναστασιάδου Δέσποινα, Νηπιαγωγός Μ.Εδ.

Περίληψη

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού στην εκπαιδευτική κοινότητα για το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της. Τη σχολική χρονιά 2021-2022 σχεδιάστηκε σε νηπιαγωγείο της Αττικής ενδοσχολική επιμόρφωση στον άξονα «Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας» για την αντιμετώπιση της κρίσης που διένυε η σχολική μονάδα. Η διασαφήνιση του θεσμικού πλαισίου, του προσδιορισμού των στόχων της αξιολόγησης και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών συντέλεσαν στην αποτελεσματική διαχείριση της κρίσης, στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Στον παρόν άρθρο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο, οι συνδέσεις και τα αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του μετασχηματισμού της σε τόπο αναστοχασμού, συνεργασίας και δημιουργίας κοινού οράματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση σχολικών μονάδων, ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Evaluation of school units and in-school training

Anastasiadou Despoina, Kindergarten teacher M.Ed.

Abstract

The evaluation of the school unit is an object of reflection in the educational community for the content, the methodology, and its results. In the school year 2021-2022, in-school training was planned in a kindergarten in Attica in the axis "Leadership - Organization and administration of the school unit" to deal with the crisis that the school unit was going through. The clarification of the institutional framework and the determination of the goals of the evaluation and the utilization of the teachers' abilities, contributed to the effective management of the crisis, the improvement and development of the school unit. This article describes the theoretical framework, the connections and the results of in-school training in the context of the evaluation of the school unit and its transformation into a place of reflection, cooperation and creation of a common vision.

Key-Words: School unit evaluation, in-school training, professional development.

Εισαγωγή

Το έργο των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι ευρύ και πολυδιάστατο. Εκτός

από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα συμπεριλαμβάνονται ρόλοι που απαιτούν δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού. Η απουσία επιμόρφωσης πριν την ανάληψη τους καθιστούν δύσκολες και ενίοτε προβληματικές τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, παράμετροι που οδηγούν τη μονάδα σε κρίση (Κωνσταντογιάννη, 2021).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στοχεύει στον εντοπισμό των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από συνεργατικές ομάδες δράσεις. Οι συνεργατικά εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τα δυνατά τους σημεία, δέχονται ή απορρίπτουν ιδέες, επιλύουν συλλογικά τα προβλήματα, ανανεώνουν τις εργασιακές τους συνθήκες και εμπνέουν τους μαθητές τους. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέονται με μια αμφίδρομη σχέση (Friend & Cook, 1993; Fullan, 1993; Καπαχτσή, 2011).

Η αξιολόγησης όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ράπτης (χ.χ) απέτυχε διότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταλάβει τις υποχρεώσεις τους και το ρόλο τους και αρκετοί δεν διέθεταν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γεγονός που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην αμφισβήτηση και απαξίωσή της. Οι επιστήμες της αγωγής δεν θα έπρεπε να εισηγούνται διαδικασίες για εκπαιδευτικούς ή σχολεία που δεν γνωρίζουν πώς να τα πραγματοποιήσουν οι ίδιοι (Fullan, 1993). Η διερεύνηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας από έναν/μία καταρτισμένο/η Διευθυντή/ρια ή/και ικανό εκπαιδευτικό μπορεί να συνηγορήσει υπέρ της αξιολόγησης στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε αλλαγή των στάσεων.

Αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021 με θέμα "Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο" σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: Το έργο της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το Ν. 4189/2021 άρθρ.3 αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές λειτουργίες:

α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας,

β) της διοικητικής λειτουργίας, και

γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα και η πορεία που ακολουθεί η διαδικασία έχει τρεις φάσεις: α) σχεδιασμό β) υλοποίηση και γ) αποτίμηση της δράσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία ανάλογα με τον άξονα τον οποίο διερευνούν ή τη δράση που επιθυμούν να αποτιμήσουν, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες της δικής τους σχολικής πραγματικότητας. Στο τέλος του διδακτικού έτους, δύνανται οι Ομάδες Δράσης να παρουσιάσουν την εργασία τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε διασχολικές συναντήσεις ή σε εκπαιδευτικές ημερίδες ανάλογης θεματικής, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών.

Με την εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολείο εισάγονται στοιχεία όπως η αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η θεμελίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.α. 2015). Η συνεχής και θεσμική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα των ίδιων, της σχολικής μονάδας και του παρεχόμενου έργου (Fullan, 1993).

Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωστίκα, 2004) είναι δε ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση και την ανάπτυξη της αφοσίωσης και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και μέγιστη ευθύνη των εκπαιδευτικών και των εργοδοτών τους (Day, 2003).

Σύμφωνα με τροποποίηση του αρ.29 του ν.1566/88 στο αρ.95 του ν.4823/2021 η σχολική μονάδα εντάσσεται στους φορείς επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση των αναγκών της σχολικής μονάδας. Το σχολείο αποτελεί πρόσφορο χώρο, όπου μπορούν με ασφάλεια να επισημανθούν και να εκφραστούν οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού της αλλά και να βρεθούν τρόποι ικανοποίησής τους. Επομένως συντελεί στη διαμόρφωση ενός οργανωτικού πλαισίου ανοιχτής σύνδεσης της καθημερινής σχολικής πράξης και της επιμορφωτικής διαδικασίας και συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και στην ενεργό ανάμειξή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001; OECD ilibrary, n.d.).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση προάγει την ανταλλαγή γνώσεων εντός της σχολικής μονάδας αλλά και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Άλλωστε σε αυτό το

σημείο έγκειται και η σημασία του εκπαιδευτικού οργανισμού που δεν διδάσκει απλώς γνώση σε μαθητές αλλά προάγει και γνώση σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Καράμπελας χ.χ). Και είναι υποχρέωση της σχολικής μονάδας να αναλάβει εκείνες τις δράσεις για επιμόρφωση και εξέλιξη αξιοποιώντας το μορφωτικό κεφάλαιο των μελών της. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την διαμόρφωση του σχολικού οράματος και της σχολικής κουλτούρας με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

Στη θεσμοθέτηση του επιμορφωτικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας; συνέβαλε η πανδημία Covid 19 κατά την διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικές μονάδες ανταπεξήλθαν άμεσα στον εκπαιδευτικό τους ρόλο με την άμεση οργάνωση τυπικών και άτυπων επιμορφωτικών δράσεων εντός και εκτός σχολικών μονάδων. Η χρήση της τεχνολογίας και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης από τους εκπαιδευτικούς οδήγησαν στην κατάκτηση και επικαιροποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Σημαντικοί παράγοντες για την στήριξη των επιμορφωτικών δράσεων ενδυνάμωσης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ριας - συντονιστή

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας, είναι καταλυτικός για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Καλείται να υπερβεί παρωχημένες αντιλήψεις, όπως του μοντέλου ενός παραδοσιακού διευθυντή – διαχειριστή και να χρησιμοποιεί σύγχρονες πρακτικές και διοικητικά μοντέλα στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως μέσω ενδοσχολικών δράσεων, αναστοχασμού ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της κοινωνικο-πολιτισμικής διάστασης του σχολείου (Καλογεράκης, 2019).

Ο συντονιστής δράσης της αξιολόγησης στο πρόσωπο του Διευθυντή ή ενός ικανού εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην αναδιαμόρφωση της σχολικής μονάδας μέσω μιας επιμορφωτικής, συνεργατικής και αναστοχαστικής κουλτούρας. Ο αναστοχασμός των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αποτελεί βασική μέριμνα του συντονιστή της αξιολόγησης. Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης δεν κρίνεται από την «επιτυχή» διεκπεραίωση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά κυρίως με βάση τις ενδεχόμενες μετακινήσεις στις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά και την ικανότητά τους να στοχάζονται κριτικά πάνω στην εκπαιδευτική πράξη (Κορτέση-Δαφέρμου κ.α. 2013).

Το έργο της σχολικής μονάδας αξιολογείται συνολικά από την ενεργό συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, για το ενδιαφέρον στα ζητήματα του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα τους να συνεργάζονται για την εύρυθμη

λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο/η Διευθυντής/ρια ή/και ο/η συντονιστής/ρια με αυτή την προοπτική δεν ελέγχει την πορεία των δράσεων με σκοπό να απορρίψει ή να επιβραβεύσει. Αντίθετα, επενδύει σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, στην βελτίωση των γνώσεων τους και στην αλλαγή της ποιότητας του τρόπου σκέψης, στη δυνατότητα στοχασμού και στην ομαδική διαχείριση με την ανάπτυξη κοινής οπτικής και οράματος. Μέσα από τέτοιες συνεργατικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη δυναμική της αξιολόγησης και του στοχασμού για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων με την επιλογή συλλογικών αποφάσεων.

Ο/η Διευθυντής/ρια ή/και ο/η συντονιστής/ρια κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης έχουν να επιτελέσουν ένα δυναμικό πολλαπλό ρόλο μέντορα, καθοδηγητή, διευκολυντή. Οι επιμορφούμενοι δεν μαθαίνουν τόσο να εκτελούν συγκεκριμένες ενέργειες, όσο να αναστοχάζονται πάνω σε αυτές. Η κριτική αυτή οπτική επιτρέπει τη συνειδητή δράση, την ανάδειξη της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και τη διατύπωση ερωτημάτων που οδηγούν στον αναστοχασμό. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση η αξιολόγηση λαμβάνει και μία μορφή έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί της μονάδας μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας διερευνούν κριτικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και όλες τις παραμέτρους που την επηρεάζουν και δρουν μαζί με τον συντονιστή ως ισότιμα μέλη. Η διαδικασία της υποστήριξης και της εποπτείας σε μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί τη βάση για συνεργατικές και ισότιμες σχέσεις, όπου έμπειροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δρουν ως εταίροι επιδιώκοντας να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ζωή. Σε μια τέτοια στοχαστική προοπτική, ο/η Διευθυντής/ρια ή/και ο/η συντονιστής/ρια συντονιστής αναλαμβάνουν την ευθύνη να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διερεύνησης της προηγούμενης γνώσης και της ήδη διαμορφωμένης επαγγελματική πρακτικής τους. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διερευνήσουν στοχαστικά τις πρακτικές, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Σε ένα τέτοιο στοχαστικό-συνεργατικό πλαίσιο μπορούν να συζητήσουν και να αποτιμήσουν κριτικά παγιωμένες αντιλήψεις και εσωτερικευμένες πεποιθήσεις αλλά και τις κυρίαρχες προσεγγίσεις και πρακτικές.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η ενδοσχολική επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε τη διαχείριση της κρίσης και του συγκρουσιακού κλίματος στη σχολική μονάδα λόγω αδυναμίας της Διευθύντριας στη διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και τον αντίκτυπο αυτής της δράσης στον τρόπο σκέψης και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Ο Σύλλογος διδασκόντων διαπίστωσε την αδυναμία αυτή και την ανάγκη για επιμόρφωση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την ηλεκτρονική διακυβέρνηση της σχολικής μονάδας και επέλεξε ως συντονιστή εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας με αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης και επαρκή επιμορφωτική εμπειρία. Μέσα από ένα εισαγωγικό ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι προσδοκίες των επιμορφούμενων σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, τα αντικείμενά και τη επιθυμητή μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα καθόρισαν τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Για την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης

χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα η-τάξη (e-class) και το προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Η τρόπος επιμόρφωσης που επιλέχθηκε είναι η μικτή μάθηση, χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης και της δια ζώσης με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης καθώς οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το επιμορφωτικό υλικό και στη συνέχεια πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση στο σχολείο με την επίβλεψη της Διευθύντριας ή της συντονίστριας. Το περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αφορούσε τα εξής:

- Βασική χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- Ενιαίο πληροφοριακό σύστημα MySchool
- Ανάρτηση άρθρου στο blog της σχολικής μονάδας
- Πλατφόρμα ανάρτησης παρουσιολογιών αναπληρωτών ΕΣΠΑ
- Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας σχολικής μονάδας (ΦΕΚ, ΠΔ, ΥΑ)
- Κανονισμός Επικοινωνίας Δημόσιων Υπηρεσιών

Μετά το πέρας των πρώτων εβδομάδων δόθηκε ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη θεματολογία, το εκπαιδευτικό υλικό και τη μεθοδολογία της επιμορφωτικής δράσης.

Κατά την δεύτερη φάση της επιμόρφωσης επιλέχθηκε η μελέτη της ισχύουσας Νομοθεσίας μέσα από την ανάλυση περιπτώσεων. Σε όμορα νηπιαγωγεία μοιράστηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο ζητήθηκε να συμπληρωθούν από νηπιαγωγούς οι εξής τρεις ερωτήσεις ώστε να προκύψουν περιπτώσεις που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και που μπορεί να διαταράζουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- *τί θα κάνατε αν ο/η Προϊστάμενος/η*
- *τί θα κάνατε αν ο/η συνάδελφος*
- *τί θα κάνατε αν κάποιος γονιός/παιδί.....*

Με το πέρας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συγκεντρώθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα αποτελέσματα της απαντώντας στην ερώτηση:

Απόψεις και σκέψεις από τη διαδικασία μέχρι σήμερα

Τί σημαίνει για σας η έκφραση «εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας»;

ώστε να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα εστίασης (ΙΕΠ, 2021).

Συμπεράσματα και επισημάνσεις

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχουν 15-18 χρόνια υπηρεσίας οι μόνιμες και οι αναπληρώτριες μηδενική έως 3 χρόνια (κατά την είσοδό τους στη σχολική μονάδα). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) οι παραπάνω

ομάδες εκπαιδευτικών διανύουν διαφορετικές φάσεις (α. Φάση προσαρμογής (1 – 3 χρόνια) και β. Φάση επαγγελματικής κρίσης) με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες. Γι' αυτό θα πρέπει να καταγράφονται οι ανάγκες της κάθε ομάδας νηπιαγωγών και να αντιμετωπίζονται τακτικά και ανάλογα με την φάση που διανύουν, ώστε να αυξάνεται το ποσοστό επίτευξης της βελτίωσης και διατήρησης της επιθυμητής αλλαγής (Day, 2003).

Τα αντικείμενα επιμόρφωσης που επιλέχθηκαν από τους/τις νηπιαγωγούς κατά τη φάση σχεδιασμού της κράτησαν το ενδιαφέρον τους υψηλό κατά την υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η επικαιροποίηση των γνώσεών τους σχετικά με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τη διοίκηση έδωσε ώθηση για συμμετοχή και περαιτέρω μελέτη ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Η μέθοδος και το υλικό επιμόρφωσης, αν και βοήθησε τις νηπιαγωγούς να το χειριστούν σύμφωνα με το χρόνο που μπορούσαν να διαθέσουν, εντούτοις η ανάγκη για διά ζώσης διδασκαλία και παροχή βοήθειας είναι ιδιαίτερα υψηλή ενώ στις αδυναμίες της διαδικασίας ήταν η παράλληλη επιμόρφωση στην Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και στην Εισαγωγή στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο ΕΩΠ κάνοντας την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών δύσκολη με τον περιορισμό του χρόνου εκτός σχολικής μονάδας.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της αξιολόγησης ανέδειξε σημαντικά σημεία για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας:

α) τη σημασία το ρόλου του/της Διευθυντή/ριας, την ικανότητά του/της να συνεργάζεται, να εμπνέει, να πηγαίνει προς νέες κατευθύνσεις, να μοιράζεται το ίδιο όραμα και να ανυψώνει τις επιδιώξεις της ομάδας και την αναγκαιότητα προετοιμασίας του/της για την ανάληψη των καθηκόντων και της συνεχούς ενημέρωσής του/της.

β) τη σημασία του συλλόγου διδασκόντων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης πριν την ανάληψη των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

Όπως φάνηκε και στις απαντήσεις στη μελέτη περιπτώσεων, ο διάλογος είναι το πρώτο που πρέπει να γίνει για την επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας είτε με τους συναδέλφους είτε με τους γονείς. Δεν μπορούμε όμως σε καμία περίπτωση να προεξοφλήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με ή χωρίς θέση ευθύνης έχουν τα απαιτούμενα προσόντα ή μπορούν μετά από ένα απαιτητικό ωράριο να αντιμετωπίσουν τους γονείς και κυρίως τις προσδοκίες τους με τις οποίες έρχονται για πρώτη φορά στη σχολική μονάδα. Και ειδικά όταν οι προσδοκίες αυτές ματαιώνονται. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται το επόμενο σχέδιο δράσης με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και προς τους συνάδελφους και προς τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί μετά την Covid-19 εποχή είχαν μεγάλη ανάγκη για δια ζώσης συναντήσεις στη διάρκεια των οποίων συζητήθηκαν και επιλύθηκαν τα προβλήματα που ταλάνιζαν τη σχολική μονάδα. Οι συνεδριάσεις όμως λόγω του ωραρίου των

νηπιαγωγών καταλήγουν πραγματικός γρίφος καθώς γίνονται εντός εργασιακού και εκτός διδακτικού ωραρίου σύμφωνα με το ΠΔ 79/2017 αρθ. 15 παρ.3. Πρέπει να προβλεφθεί χρόνος στο ΕΩΠ για συχνές συναντήσεις εκτός από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και επίσης κρίνεται απαραίτητη η μείωση του ωραρίου του/της Διευθυντή/ριας, ώστε να επικοινωνεί ουσιαστικότερα, να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό και έργο και στις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και να μπορεί να διαμεσολαβήσει ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς, έχοντας καθημερινή επαφή με τις τάξεις των εκπαιδευτικών.

Η σχολική μονάδα ως ζωντανός οργανισμός μπορεί να αντιμετωπίσει κρίσεις και συγκρούσεις που προκαλούνται από έλλειψη σύμπνοιας, και από αλλαγές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσωπικότητα του/της Διευθυντή/ριας παίζει καταλυτικό ρόλο για την αντιμετώπιση και διευθέτηση των προβλημάτων και των κρίσεων σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευτικούς, τον/την Σχολικό Σύμβουλο και φυσικά με την οικεία Δ/νση ΠΕ. Απαραίτητη είναι όμως και η ενεργοποίηση και εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ανάπτυξη της στρατηγικής της σχολικής μονάδας. Ο Σύλλογος διδασκόντων οφείλει να επιδιώκει μια ενεργή στάση, η οποία θα επιτρέπει στην εκπαιδευτική κοινότητα να επιλύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει μέσα από ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης. Η ύπαρξη συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας και ανατροφοδότησης δημιουργεί κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας, βοηθά στη μείωση του άγχους, των απογοητεύσεων και ενισχύει την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον επιδιώκοντας τον αναστοχασμό, την αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συναδέλφους τους αλλά και την συμμετοχική διαχείριση της σχολικής μονάδας (Fullan, 1993). Ο Σύλλογος διδασκόντων όταν λειτουργεί με σύμπνοια και όραμα μπορεί να αποκτήσει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό τόσο προς τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά όσο και προς τους γονείς. Κυρίως προς τους τελευταίους, όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η μετατροπή της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε μια ζωντανή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και αναστοχασμού απαιτεί, μεταξύ άλλων, πολύ καλή γνώση του περιεχομένου, κίνητρο για την ολοκλήρωση μιας αναστοχαστικής διεργασίας και αίσθημα ασφάλειας (Ρεκαλίδου κ.α, 2013) και οφείλει να περιλαμβάνει συστηματική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς αποτελεί σύνθετο πνευματικό και συναισθηματικό εγχείρημα και χρειάζεται χρόνο για να εξυπηρετήσει τους στόχους της αξιολόγησης. Η επιμόρφωση οφείλει να γίνεται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη καθώς η αλλαγή συμπορεύεται με τα συναισθήματα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Το σχολείο αποτελεί πρόσφορο χώρο, επισημάνσης και ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών και πρέπει να στηριχθεί ώστε να εξελιχθεί σε κοινότητα μάθησης με την στήριξη διαδικασιών, οι οποίες συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών. Διαδικασίες όπως η ενίσχυση των νηπιαγωγών με επιμορφωτικές δραστηριότητες που βασίζονται στην αλληλομόρφωση και στη δικτύωση διαφορετικών σχολικών μονάδων. Η ενδοσχολική

επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας καθώς αποτελεί τον πυρήνα για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και μπορεί να εξασφαλίσει συνθήκες τέτοιες ώστε να αποφευχθούν καταστάσεις εργασιακής εξουθένωσης και άγχους και να μετασχηματιστεί η σχολική μονάδα σε κοινότητα μάθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Day, C. (2003). *I exelixi ton ekpaideftikon. Oi prokliseis tis dia viou mathisis*. Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.
- Friend, M & Cook, L. (1993) *Educational Leadership for Teacher Collaboration*. Retrieved August 26, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf>
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50, 12-17. Retrieved August 21, 2023 from <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>
- OECD ilibrary (n.d.) TALIS 2018 Results (Volume II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Retrieved August 26, 2023 from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>
- Timperley, H. (2008) *Teacher Professional learning and development*. Educational Practices Series-18. UNESCO International Bureau of Education. Retieved August 26, 2022 from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- I.E.P. (2021) *Axiologisi scholikon monadon. Endeiktika ergaleia dierevnisis ton axonon kai apotimisis ton draseon*. Anaktithike 26 Avgoustou 2023 apo <http://iep.edu.gr/images/axiologisi/ergaleia/ergaleia-sept-2021.pdf>
- Kalogerakis, E. (2019) *I symvoli tou defthynti scholikis monadas stin poiotita tou ekpaideftikou ergou kai stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon*. Diadiktyako periodiko i-teacher, 14o Tefchos, Fevrouarios 2019. Anaktithike 26 Avgoustou 2023 apo http://i-teacher.net/files/14o_teyxos_i_teacher_2_2019.pdf
- Kapachtsi, V (2011). *I synergatiki erevna drasis: Ena montelo gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon mesa apo ti diadikasia aftoaxiologisis tis scholikis monadas*. Didaktoriki diatrivi. Volos: Panepistimio Thessalias. Anaktithike 26 Avgoustou 2023 apo <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32429?lang=el#page/1/mode/2up>

Karampelas, K. (ch.ch) Epilysi provlimaton ston ergasiako choro. Lipsi kai efar-mogi apofaseon sto Igesia – Dioikisi stin Ekpaidefsi. Didaktiki enotita 6i Themata Ekpaideftikis Praktikis, Synedria 1i. KEDIVIM Pan. Aigaiou.

Kortesi-Dafermou, Ch., Sfyroera, M. & Tsermidou, L. (2013). Antilipseis, prosdokies kai metatopiseis ton tritoeton foititron/on tou TEAPI se schesi me tin Praktiki tous Askisi: estiazontas sta dedomena mias akadimaikis chronias. Sto: Androusou, A., & Avgitidou, S. (Epim.), I praktiki askisi stin archiki ekpaidefsi ton ekpaideftikon: Erevnitikes prosengiseis (sel. 257-287). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon

Konstantogianni, S. (2021). Igesia kai Diacheirisi krisis sti Protovathmia ekpaidefsi en kairo pandimias. Metaptychiaki diatrivi. Patra: EAP

Kostika . I.G. (2004) I epimorfosi ton ekpaideftikon. Dierevnisi Apopseon kai staseon ton Stelechon Ekpaidefsis. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Matsangouras, I. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi. Sto Bagaki (epim.), Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou, (ss. 63-81). Athina: Metaichmio

Palaiokrasas, S., Dimitropoulos, V., Pagkalos, S., Pavlidis, G., Nikolopoulos, A., Tsaliagkou, X. & Tsiantis, K. (2008). Meleti «Organosi thesmou ypochreotikis/periodikis epimorfosis gia tous ekpaideftikous eidikotiton ton TEE». Athina: O.EP.EK.. Anaktithike 26 Avgoustou 2021 apo

www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_16.pdf

Papakonstantinou, G. & Anastasiou, S. (2013). Arches diacheirisis anthropinou dynamikou. I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg

Pasias, G., Apostolopoulos, K., & Styliaris, E. (2015). «Aftoaxiologisi» kai «Axiologisi omotechnon»: Diadikasies veltiosis tou scholeiou kai metaschimatismou tou se epangelmatiki koinotita mathisis. Erkyna.Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou, Tefchos 7o, 25-35. Anaktithike 26 Avgoustou 2023 apo

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf

Raptis, N. (ch.ch.) Diamorfosi scholikis koultouras kai diacheirisi allagon sto Igesia-Dioikisi stin Ekpaidefsi sto Igesia – Dioikisi stin Ekpaidefsi. Didaktiki enotita 5i Themata ekpaideftikis Praktikis, Synedria 4i. KEDIVIM Pan. Aigaiou.

Rekalidou, G., Moumoulidou, M., Karadimitriou, K., Mavromatis, G., & Salmont, E.

(2013). Pilotiki efarmogi tou montelou Lesson Study sto Programma Praktikis Katartisis tou TEEPI – DPTh. Sto: Androusou, A., & Avgitidou, S. (Epim.), I praktiki askisi stin archiki ekpaidefsi ton ekpaideftikon: Erevnitikes prosengiseis (sel. 69-96). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon

Xatzipanagiotou, P. (2001). I Epimorfosi ton Ekpaideftikon: Zitimata Organosis, Schediasmou kai Axiologisis. Athina: Typothito – Giorgos Dardanos.

**Αριστεύοντας στο επίπεδο Γ2 στην Αγγλική Γλώσσα.
Ανάλυση λαθών και εποικοδομητική κριτική.**

Αλεβίζου Κωνσταντίνα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Πτυχιούχος Πανεπιστημίου Αθηνών Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Περίληψη:

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να συζητήσει τα συνήθη λάθη που κάνουν οι μαθητές του C2 στα γραπτά τους δοκίμια. Σε δεύτερο επίπεδο, τονίζεται η σημασία της Ανάλυσης Λαθών (EA) ως διδακτικής τεχνικής για τον εντοπισμό λαθών των μαθητών καθώς μέσω αυτής οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους και να βελτιώσουν το επίπεδο της αγγλικής γλώσσας στο γραπτό λόγο. Τέλος, δίνεται έμφαση στην έννοια της εποικοδομητικής κριτικής και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να δοθεί στους μαθητές, ώστε να θεωρηθεί ωφέλιμη από αυτούς και οι προτάσεις και οι κατευθυντήριες γραμμές των εκπαιδευτικών να εφαρμοστούν με επιτυχία.

Λέξεις-κλειδιά: κοινά λάθη, μαθητές επιπέδου Γ2, ανάλυση λαθών, εποικοδομητική κριτική.

**Promoting Excellence in Advanced C2- level Student Essays.
Error Analysis and Feedback.**

Alevizou Konstantina, English Language Philologist, National and Kapodistrian University Graduate, Department of English Language and Literature, MA in Applied Linguistics.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the common mistakes C2 students make in their writing essays. On a second level, light is shed on the importance of Error Analysis (EA) as a teaching technique in order to detect students' errors and through it pupils will be able to realize their mistakes and meliorate their level of written English. Finally, importance is drawn on the notion of feedback and how can be delivered to students so that it is considered constructive by them and instructors' suggestions and guidelines will be applied successfully.

Key-words: common mistakes, C2 level students, Error Analysis, feedback.

Writing can be considered as one of the most challenging skills that teachers need to cultivate for their students. Most students baffle in order how to cover all the aspects of the tasks required accordingly and turn to their teachers so that they receive proper guidance and instructive feedback with the purpose to meliorate their performance. Indeed, teaching writing can be arduous both at the lower and the higher levels as simultaneously as instructors we endeavor our students to acquire a positive mentality towards the EFL. To elaborate further on this issue, how can we prepare our C2 students effectively to meet the requirements of the complexity not only of the writing tasks but also of the elevated level of language which is expected to be used? How can Error Analysis (EA) as a teaching technique be of service?

To begin with, one of the most fundamental teaching practices may be establishing common ground and rapport with our students. Elaborating further on this, teachers should find the main potential reason why students underperform in their writing tasks; could it be problems applying grammar rules, poor range of vocabulary or even having difficulty understanding the requirements of the given task. What is more, at this point it is of utmost importance to mention that the striking majority of EFL (English as a Foreign Language) , ESL (English as a Second Language) and TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) instructors may detect any problematic situations in students' writing essays; nonetheless, there is an insurmountable aspect to be discussed: how to deliver constructive feedback so that our students not only accept and understand our comments but also apply them so that they produce polished writing essays condign to their level.

Research has proven that even at high levels (i.e. C2 level) students make mistakes referring to basic elements of the English language; for example, the most common errors in the students' papers occurred in the field of linguistic competence and grammatical knowledge. When the correction of our pupils' is concerned, we may detect problems regarding the choice of the right preposition, the correct verb tense, subject-verb agreement and the choice of the appropriate pronoun. Furthermore, there were also recorded several cases where the writers did not use the comma properly. There were cases where students used the indefinite or the definite articles in cases that were not necessary and vice versa. Concerning the spelling, there were a few instances of misspell words.

Other instances may demonstrate problems in terms of the rhetorical organization and the paragraph order of the text, which is under the branch of discourse competence/textual knowledge. In fact, the problematic instances recorded concerned the change of paragraphs when there is a change in the thematic order of the writer's ideas. Of course, there were instances of wrong word choice in students' assignments, which have to do with the sociolinguistic competence/social-pragmatic knowledge.

Error analysis is an important "tool" to meliorate both students' and teachers' standards; to detect the knowledge of both the instructor and the learners so that the former will

be in a position to serve the learners' needs in the best possible way (Corder, 1974). Another element that has to be taken under consideration as much as learners' errors and designing a syllabus is the cross-linguistic influence which is a broad term consisting of transfer, avoidance, language loss and rate of learning (Kellerman & Smith, 1986).

It is at this point that I find it necessary for the scope of Error Analysis (EA) to be expanded further; perhaps nowadays conducting Error Analysis is more necessary than ever. To reflect further on this, it is an undeniable fact that we live in a multicultural society and our students' needs are different. In many cases teachers have to teach students from all over the world; how should they create a lesson that will cover their needs and make their performance better in the target language? That is what Error Analysis will try to fix. Though detecting errors and their sources teachers may understand their students better and create what it is best for them.

If learner's attention could be drawn to a linguistic structure that they are not familiar with or they have partial knowledge, they can focus on those forms and learn them faster, which could be actualized with noticing the related language item. Noticing is considered to require focal attention and awareness of the learner (Schmidt, 1993) because Noticing Hypothesis, which proposes that output plays a role in noticing inter-language problems and stimulating language acquisition processes, puts great importance on noticing for language learning to take place (Schmidt, 1994).

All things considered, learner errors could provide us with clues about their internal process. Regarding the examples above, we can claim that learners refer to their mother tongue as a basis and start from there. As an outcome of similarities and differences between the two languages learners may find it easy or difficult to adapt to the new language system. While "building" their new language system, learners could switch between L1 and L2. Henceforth, instructors may choose to provide corrective feedback for their students in their writing assignments so that students can see their progress and decide what to focus on and what to disregard. Only if teachers both teach and test writing, will learners be able to develop their writing skill. Consequently, language teachers should make enough time to give writing tasks frequently, assess them and provide their students with feedback so that students can realize where they fail or where they succeed in. Furthermore, learners' writing skills could be tested in examinations or their assignments could be included in grading. In this way, they will be able to see that their work is valued and will have an extra motive to go on writing and improve themselves even more.

Last but not least, the notion of feedback is of highest significance as English is a lingua franca and as teachers we need to establish solidarity and respect in order to bridge and surmount any cultural differences or any differences in mindsets. : It might be proven useful to add my own personal educational experience; it is crucial our students realize that as teachers we do not assess or judge their thoughts and opinions but we attempt to

make suggestions and comments so as they to respond to the task requirements and build an elevated level as far as the English language is concerned.

To conclude, writing is a far intriguing skill because it is limitless in its essence. Both we as teachers and our students can only become even more insightful and gain more and more expertise by detecting and remedying the problematic situations (e.g. grammatical errors, vocabulary problematic choices, mechanics). Error analysis can be one key feature that instructors may utilize in order to enhance students' writing skills. On a second level, providing constructive feedback is another important aspect which is interrelated to the application of the knowledge passed to our students. As teachers, it is part and parcel of our job to make our students understand that our suggestions and guidelines are there to improve not only their performance at a writing task but also to assist them acquiring a positive mentality for the English language and achieve the level of complexity that the C2 level entails.

References:

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. In J.C. Richards (ed.) 1984 Error Analysis: Perspectives on second language acquisition, pp 19 – 27. London: Longman.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. The Edinburgh Course in Applied Linguistics, 3, 122-131.
- Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., and Schmidt, R. (2002). Dictionary of Language Teaching Applied Linguistics. Pearson Education Limited. London: Longman.

Η εξέλιξη των επιστημών στο Βυζάντιο: Μια σύντομη επισκόπηση

Βλήτας Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Υποψήφιος Διδάκτωρ

Περίληψη

Ο όρος «Βυζαντινός», σύμφωνα με τον Ostrogorsky, χρησιμοποιήθηκε αρκετό καιρό μετά την ίδρυση του βυζαντινού κράτους, αφού οι πολίτες του εκείνη την εποχή χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ως Ρωμαίους, λόγω της ρωμαϊκής παράδοσης που επικρατούσε. Στο παρόν άρθρο θα αναφερθούμε συνοπτικά στην πορεία, τη σημασία και τον χαρακτήρα των φυσικών επιστημών και των μελετητών τους στο Βυζάντιο, καθώς και στα ιστοριογραφικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη μελέτη τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Βυζάντιο, Επιστήμες, Θρησκεία, Λόγιοι, Ιστοριογραφία

The evolution of sciences in Byzantium: A brief review

Vlitas Athanasios

Abstract

The term "Byzantine", according to Ostrogorsky, was used long after the foundation of the Byzantine state, since its citizens at that time characterized themselves as Romans, due to the Roman tradition that prevailed. In this article we will briefly refer to the course, importance and character of natural sciences and their scholars in Byzantium, as well as to the historiographical problems we face in their study.

Key-words: Byzantium, Sciences, Religion, Scholars, Historiography

Εισαγωγή

Το Βυζάντιο θεωρούσε ότι ήταν ο κληρονόμος της τεράστιας ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και ότι έπρεπε να κυριαρχήσει σε όλα τα εδάφη που αποτελούσαν μέρος τους και που πλέον είχαν ασπαστεί τον χριστιανισμό. Αυτό όμως ήταν εξαιρετικά δύσκολο στη πραγματικότητα γιατί δεν είχε διαμορφώσει ακόμα τον ιδεολογικό και νομικό χαρακτήρα που έπρεπε να έχει ως κράτος για να προβεί σε μία τέτοια κίνηση. Παρόλα αυτά, όμως, το ρωμαϊκό-βυζαντινό κράτος κατάφερε, ακόμα και αν δεν είχε δημιουργήσει μία ολοκληρωμένη μορφή διοίκησης, να ξεχωρίζει λόγω του ότι ο ηγεμόνας του ήταν ο Ρωμαίος αυτοκράτορας (Ostrogorsky 1978).

Η μετάβαση από το ρωμαϊκό καθεστώς στη πρώτη μορφή του βυζαντινού κράτους έγινε από τον αυτοκράτορα Διοκλητιανό. Τη περίοδο αυτή βέβαια, παρά τις μεταρρυθμίσεις του Διοκλητιανού, ο αυτοκρατορικός θεσμός δεν είχε ακόμα καθολική εξουσία.

Μεγάλη επιρροή στην εξουσία του ασκούσαν ακόμα η σύγκλητος, ο αστικός πληθυσμός και ο στρατός. Και οι τρεις όμως αυτές πολιτικές δυνάμεις μεταγενέστερα απορροφήθηκαν λόγω της σχέσης που είχαν με τη ρωμαϊκή παράδοση, την ίδια στιγμή που μεγαλύτερο ρόλο άρχισε να διαδραματίζει η εκκλησία. Ο αυτοκράτορας ο οποίος καθόρισε τη κυριαρχία του χριστιανικού στοιχείου στο Βυζάντιο ήταν ο Ιουστινιανός που ήταν ο τελευταίος Ρωμαίος αυτοκράτορας αλλά παράλληλα έφερε και την ιδιότητα του χριστιανού μονάρχη του οποίου η εξουσία πήγαζε από τη θέληση του Θεού. Αυτός ήταν που εκδίωξε το ελληνικό στοιχείο κλείνοντας κάθε είδους φιλοσοφική σχολή που υπήρχε και αναγκάζοντας όσους ασχολούνταν με την ελληνική παιδεία να μεταβούν στη Περσία. Με αυτό τον τρόπο και αφού εξέλειψε το ελληνικό στοιχείο, καθόριζε ως το κυρίαρχο στοιχείο του Βυζαντίου την ορθοδοξία και έγινε προστάτης της εκκλησίας αλλά και δυνάστης της παράλληλα αφού δεν είχε αποβάλλει το ρωμαϊκό στοιχείο εντελώς (Ostrogorsky 1978).

Όσο μεγάλωνε η ανάπτυξη του κράτους του Βυζαντίου, τόσο μεγάλωνε και η σχέση που είχε με τη χριστιανική θρησκεία. Η επικράτηση της χριστιανικής θρησκείας περιορίσε σε μεγάλο βαθμό γενικότερα την ανάπτυξη των φυσικών γιατί λόγω της σχέσης που είχαν με την αρχαιότητα, πολλοί επιστήμονες θεωρήθηκαν πολέμιοι του χριστιανισμού και διώχθηκαν από τους χριστιανούς. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η περίπτωση της Υπατίας στην Αλεξάνδρεια. Ο Πατριάρχης Κύριλλος της Αλεξάνδρειας, κατά τη διάρκεια της θητείας του είχε έναν πολύ μεγάλο εχθρό, τον έπαρχο της Αλεξάνδρειας Ορέστη. Ο Ορέστης για αδιευκρίνιστους λόγους μισούσε τον Κύριλλο και ώθησε τους Εβραίους της Αλεξάνδρειας να συγκρουστούν με τους Χριστιανούς. Σε αυτές τις συγκρούσεις πήραν μέρος και οι μοναχοί της Νιτρίας και το αποτέλεσμα ήταν η δολοφονία της μαθηματικού και νεοπλατωνικής φιλοσόφου Υπατίας. Ενεργή συμβολή σε αυτή την δολοφονία δεν είχε ο Κύριλλος αλλά του αποδόθηκαν ευθύνες από την άποψη ότι δεν μπόρεσε να ελέγξει και να περιορίσει τους ακραίους οπαδούς του όπως ο αναγνώστης Πέτρος. Αυτός και η ομάδα του ήταν αυτοί που εκτέλεσαν και έκαψαν την Υπατία που ήταν εξήντα χρονών (Παπαδόπουλος 2004, σελ. 31).

1. Η πορεία των φυσικών επιστημών στο Βυζάντιο

Τα πρώτα χρόνια του Βυζαντίου, οι φυσικές επιστήμες δεν παρουσιάζουν κάποια σημαντική καινοτομία και η ενασχόληση των λόγιων με αυτές περιορίζεται κυρίως στην αξιολόγηση και τον σχολιασμό των επιστημονικών έργων της ύστερης αρχαιότητας. Στο ίδιο πρότυπο ήταν και η εκπαίδευση στις επιστήμες αφού παρέμενε ίδια με αυτή της ύστερης αρχαιότητας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχαν σχολές στις οποίες υπήρχε έντονη δραστηριοποίηση στις επιστήμες και στις αρχές του 5ου αιώνα, οι κυριότερες από αυτές βρίσκονται στην Αλεξάνδρεια, στην Αθήνα και στη Κωνσταντινούπολη (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 292).

Ανάμεσα στις σχολές όμως υπήρχε μία βασική διαφορά που αναδείκνυε την σχολή της Αλεξάνδρειας ως τη βασικότερη για τις επιστήμες. Η διαφορά αυτή ήταν η θέση που είχαν οι επιστήμες στην εκπαίδευση αφού στην Αθήνα και τη Κωνσταντινούπολη η εκπαίδευση στις επιστήμες χρησιμοποιούνταν ως εισαγωγική για την βασική ενασχόληση που ήταν η εκπαίδευση στη φιλοσοφία ενώ στην Αλεξάνδρεια, η κύρια εκπαίδευση αφορούσε τις επιστήμες.

Αυτός είναι και ο λόγος που κάποιοι από τους πιο σημαντικούς επιστήμονες της πρώτης εποχής του Βυζαντίου είχαν σπουδάσει στη σχολή της Αλεξάνδρειας όπως ο μαθηματικός και αστρονόμος Σερήνος, ο αστρονόμος Θέωνας ο Αλεξανδρέας και ο αστρονόμος και φυσικός Συνέσιος, επίσκοπος της Κυρήνης, κ.α. (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 292).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, αυτή τη περίοδο η εξέλιξη των φυσικών επιστημών βασιζόνταν κυρίως στο έργο που είχε παραχθεί στην αρχαιότητα. Αυτός είναι και ο λόγος που πρέπει να σημειωθεί ο σχολιασμός που έγινε στο έργο του Αριστοτέλη από τρεις επιστήμονες της εποχής, όχι μόνο γιατί ήταν σημαντικός αλλά και γιατί αποτέλεσε τη βάση για την μεταγενέστερη εξέλιξη των επιστημών στο Βυζάντιο. Οι επιστήμονες αυτοί ήταν ο Σιμπλίκιος, ο Στέφανος του Αλεξανδρέως και ο Ιωάννης του Φιλόπονου.

Δεν θα ασχοληθούμε με την ουσία και την ανάλυση του έργου τους γιατί δεν είναι της παρούσης αλλά θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε κάποια σημεία. Αναφορικά με τον Σιμπλίκιο, σχολίασε το έργο του Αριστοτέλη αλλά με ιδιαίτερη επιμονή στην ερμηνεία αφού δεν βασίστηκε σε άλλες πηγές αλλά επεδίωκε τη μελέτη, την ανάλυση και τον σχολιασμό βάσει των αυθεντικών κειμένων. Ο Σιμπλίκιος περιορίστηκε κυρίως στο σχολιασμό και δεν άσκησε κριτική στις αριστοτελικές θεωρίες (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 293).

Ο Φιλόπονος από την άλλη, ένας από τους λόγιους με μεγάλη γνώση σε πολλούς επιστημονικούς τομείς, κριτικάρε έντονα το αριστοτελικό έργο εκφράζοντας σημαντικές αντιρρήσεις για πολλές από τις θέσεις του και διατυπώνοντας τις δικές του, πλησιάζοντας με αυτό τον τρόπο την έννοια της αδράνειας και διατυπώνοντας θέσεις οι οποίες όχι μόνο διαχύθηκαν σε άλλους φιλόσοφους εκτός Βυζαντίου, όπως τους Άραβες αλλά είχαν και διαχρονικότητα αφού είχαν μεγάλη απήχηση στους δυτικούς λόγιους του ύστερου Μεσαίωνα (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 293-296).

Η σχολή της Αθήνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούσε κυρίως συνέχεια των σχολών της αρχαιότητας. Μετά το 415 όμως και το θάνατος της Υπατίας στην Αλεξάνδρεια, πολλοί καθηγητές από τη σχολή της Αλεξάνδρειας πήγαν σε αυτή της Αθήνας. Παρόλη την αίγλη που της απέδωσαν αυτοί οι καθηγητές, η σχολή αυτή έκλεισε το 529 με διάταγμα του Ιουστινιανού λόγω του ότι θεωρούνταν πως η διδασκαλία που υπήρχε σε αυτή ήταν ειδωλολατρική λόγω της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 297).

Η σχολή της Κωνσταντινούπολης διατηρήθηκε για πολλά περισσότερα χρόνια αφού το τελικό της κλείσιμο έγινε το 1453. Βέβαια, σε αυτό το χρονικό διάστημα υπήρχαν αρκετές διακοπές της και πολλές από αυτές κράτησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τα μαθηματικά στη σχολή της Κωνσταντινούπολης δεν αποτελούσαν κύριο μάθημα παρόλα αυτά όμως το έργο που επιτελέστηκε σε αυτό τον τομέα ήταν αρκετά σημαντικό. Τον 5ο και τον 6ο αιώνα μεγάλη ανάπτυξη παρουσίασε και η μηχανική στη συγκεκριμένη σχολή (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 298).

Ένα κοινό στοιχείο που προκύπτει και από τις τρεις αυτές σχολές είναι ότι οι καθηγητές τους είχαν στενές σχέσεις μεταξύ τους και σε πολλές περιπτώσεις πολλοί από αυτούς δίδασκαν σε περισσότερες από μία.

Αξιόλογη πρόοδος δεν σημειώθηκε στις επιστήμες κατά τη διάρκεια του 7ου και του 8ου αιώνα. Η σχολή της Αλεξάνδρειας έκλεισε και αυτή αλλά και στη σχολή της Κωνσταντινούπολης που παρέμεινε δεν σημειώθηκε σημαντική δραστηριότητα. Τα μαθηματικά διδάσκονταν αλλά το κύριο κομμάτι της εκπαίδευσης παρείχαν πλέον ιδιωτικοί δάσκαλοι και αυτό όχι στη πλειοψηφία (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 299-300).

Στις αρχές του 9ου αιώνα όμως άρχισε η ανάκαμψη της εξέλιξης των επιστημών στα βυζαντινά χρόνια και η ανάδειξη σημαντικών προσωπικοτήτων της εποχής. Μία από αυτές ήταν ο Λέων ο Μαθηματικός που ανέλαβε και τη διεύθυνση της σχολής της Κωνσταντινούπολης διδάσκοντας φιλοσοφία αλλά και τις τέσσερις μαθηματικές επιστήμες. Εκτός όμως από τη διδασκαλία, ο Λέοντας υπήρξε σημαντικός παράγοντας στην εξέλιξη της άλγεβρας αφού ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τα γράμματα για να αναπαραστήσει τις γενικές αριθμητικές ποσότητες. Η ενασχόληση του όμως με τις επιστήμες δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτό το επίπεδο αφού ασχολήθηκε και με την αστρονομία και την αστρολογία αλλά και συνέλλεξε τα έργα του Αρχιμήδη και του Πτολεμαίου. (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 301).

Κατά τη διάρκεια που αυτοκράτορες ήταν αυτοί της Μακεδονικής περιόδου, οι επιστήμες γνώρισαν και πάλι μεγάλη ακμή γιατί οι ίδιοι ασχολήθηκαν προσωπικά με αυτές. Εκτός από τη προστασία που παρείχαν στις επιστήμες αλλά και στα γράμματα, κάποιοι από αυτούς όπως ο Κωνσταντίνος ο Πορφυρογέννητος, είχαν σπουδάσει και οι ίδιοι. Τη περίοδο αυτή, επικρατούσε η τάση να συντάσσονται εγκυκλοπαίδειες και ανθολογίες, κάτι που οδήγησε στη διάσωση αρκετών σημαντικών χειρογράφων και έργων. Παρόλα αυτά όμως, μετά το θάνατο του Κωνσταντίνου του Πορφυρογέννητου οι επόμενοι αυτοκράτορες δεν ασχολήθηκαν με τις επιστήμες γιατί επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στους πολέμους και σε άλλες δραστηριότητες (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 302).

Οι μόνοι που παρήγαγαν έργο εκείνη την εποχή ήταν κάποιοι λόγιοι που το έργο τους ευδοκίμησε αργότερα. Τον 11ο και τον 12ο αιώνα, οι μαθηματικές επιστήμες και η αστρονομία βίωσαν μία νέα αναγέννηση. Αυτό οφειλόταν κυρίως στον Μιχαήλ Ψελλό

τον οποίο το 1045 ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Θ' ο Μονομάχος διόρισε Ύπατο των Φιλοσόφων στη σχολή. Η κύρια ενασχόληση του Ψελλού ήταν η φιλοσοφία αλλά ασχολήθηκε και με τα μαθηματικά γιατί τα θεωρούσε ως το συνδετικό κρίκο της θεωρίας με τη πράξη.

Ο Μιχαήλ Ψελλός έγραψε μαθηματικές πραγματείες αλλά ασχολήθηκε και με τη φυσική και τη μετεωρολογία. Τη περίοδο του Ψελλού, τα μαθηματικά ειδικά, γνώρισαν τόσο μεγάλη ακμή στο Βυζάντιο που λόγιοι της Δύσης ζήτησαν να μεταφράσουν χειρόγραφα του Αρχιμήδη και του Πτολεμαίου που υπήρχαν σε αυτό (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 303).

Εκτός όμως από τα μαθηματικά, τον 11ο αιώνα σημαντική ανάπτυξη παρουσίασε και η αστρονομία. Στην επιστήμη αυτή την συγκεκριμένη περίοδο είχαν δημιουργηθεί δύο ρεύματα. Το πρώτο από αυτά ασχολούνταν με την ανασύσταση της αρχαίας ελληνικής αστρονομίας ενώ το δεύτερο είχε δεχτεί επιδράσεις από την αραβική αστρονομία. Εντούτοις, ακόμα δεν είχε αποσαφηνιστεί η διαφορά ανάμεσα στην αστρονομία και την αστρολογία (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 303).

Τη περίοδο που η Κωνσταντινούπολη κατακτήθηκε από τους Λατίνους υπήρχε μία γενικότερη παρακμή η οποία επέδρασε και στις επιστήμες. Πολλοί λόγιοι αναγκάστηκαν να φύγουν από τη Κωνσταντινούπολη και κατέφυγαν στη Νίκαια ανάγοντας την σε νέο πνευματικό κέντρο.

Το 1261, η σχολή της Κωνσταντινούπολης ανασυστάθηκε και μέχρι το 1453 που έκλεισε οριστικά, πολλοί βυζαντινοί λόγιοι δημιούργησαν σημαντικά έργα σε διάφορους τομείς των επιστημών. Η ανάπτυξη των επιστημών μάλιστα ήταν τόσο μεγάλη που πολλοί λόγιοι της Δύσης και ειδικά Ιταλοί, πήγαιναν στη Κωνσταντινούπολη προκειμένου να διδαχθούν από τους Βυζαντινούς λόγιους (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 316).

2. Η σημασία των φυσικών επιστημών στο Βυζάντιο

Στα βυζαντινά χρόνια, η δραστηριοποίηση που υπήρχε στις επιστήμες εστίαζε κυρίως στη διάσωση των φυσικών επιστημών της αρχαιότητας. Οι γνώσεις που προέκυπταν από αυτές τις επιστήμες ήταν αυτές που αναπαραγόταν και στους λόγιους της εποχής.

Στη πραγματικότητα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, η ενασχόληση των Βυζαντινών εστιάστηκε κυρίως στην αριστοτελική φυσική, στη μετεωρολογία και στα μαθηματικά. Οι θεωρίες δεν επιδέχθηκαν ιδιαίτερη ανάπτυξη και τα πρωτότυπα έργα που δημιουργήθηκαν εκείνη τη περίοδο εφάρμοζαν μηχανικά κυρίως τις επιστημονικές θεωρίες που ήδη υπήρχαν (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 317).

Στην αστρονομία, υπήρχε μία εξέλιξη κυρίως λόγω της επίδρασης των Περσών και των Αράβων. Εντούτοις και σε αυτή τη περίπτωση, το έργο του Πτολεμαίου ήταν ο βασικός

πυρήνας ανάπτυξης της επιστήμης, και γι' αυτό και σε αυτή την περίπτωση δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε πρωτότυπα επιτεύγματα (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 317).

Το ίδιο συνέβη και στα μαθηματικά, που οι περισσότεροι βυζαντινοί επιστήμονες και λόγιοι ασχολήθηκαν κυρίως με τον σχολιασμό και την παράφραση έργων της αρχαιότητας. Η μόνη καινοτομία που υπήρχε σε αυτή την επιστήμη ήταν η χρήση των αραβικών ψηφίων και των αλγοριθμικών μεθόδων οι οποίες όμως έγιναν αποδεκτές πολύ αργότερα, δηλαδή στις αρχές του 15ου αιώνα (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 318).

Εντούτοις, σε αυτές τις επιστήμες παρά τις ελάχιστες καινοτομίες, οι Βυζαντινοί επέδειξαν κάποια προτίμηση. Υπήρχαν όμως και κάποιες με τις οποίες ασχολήθηκαν ελάχιστες όπως η βιολογία, η φυσιολογία, η βοτανική, η ορυκτολογία και η χημεία. Αντίθετα, ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με επιστήμες όπως η ζωολογία, στην οποία συγγράφηκαν πολλά έργα που όχι μόνο είχαν μεγάλη διάδοση αλλά και μεταφράστηκαν σε άλλες γλώσσες (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 319).

Μικρή ήταν και η ανάπτυξη που παρουσιάστηκε στη γεωγραφία αφού οι Βυζαντινοί βασίστηκαν κυρίως στα επιτεύγματα της αρχαίας παράδοσης. Επίσης, δεν τους ενδιέφερε η γεωγραφία παρά μόνο οι γνώσεις που είχαν κάποια πρακτική σημασία (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 320).

3. Ο χαρακτήρας της παρέμβασης των λογίων

Οι λόγιοι του Βυζαντίου έφεραν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, πολλά από αυτά ήταν κοινά με αυτά των Δυτικών λογίων. Υπήρχαν βέβαια και διαφοροποιήσεις μεταξύ τους αφού οι Δυτικοί λόγιοι εκτός από την ενασχόληση τους με τις επιστήμες ασχολούνταν και με τη τέχνη, όπως με τη ζωγραφική και τη γλυπτική. Κάτι τέτοιο δεν ίσχυε στη περίπτωση των Βυζαντινών λογίων.

Αυτό συνέβαινε γιατί οι τεχνίτες στο Βυζάντιο δεν έχαιραν μεγάλης υποδοχής όπως στη Δύση, όχι γιατί οι Βυζαντινοί δεν αγαπούσαν τη τέχνη αλλά γιατί υπήρχε η πεποίθηση ότι τα έργα τέχνης δεν μπορούσαν να αποτελούν ατομικό επίτευγμα. Έτσι, οι Βυζαντινοί λόγιοι προτιμούσαν να θεωρούνται επιστήμονες παρά τεχνίτες (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 326).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των Βυζαντινών λογίων ήταν η ενασχόληση τους με πολλές επιστήμες ταυτόχρονα. Αυτό συνέβαινε γιατί στο Βυζάντιο, όπως και στη Δύση, επίσης, η γνώση σε ένα τομέα δεν θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντική. Εξάλλου, στη πολλαπλή ενασχόληση με τις επιστήμες συνηγορούσε και το γεγονός ότι θεωρούνταν ότι οι επιστήμες είχαν σχέση μεταξύ τους και όλες εντάσσονταν γενικότερα στο πεδίο της φιλοσοφίας.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι στη πλειοψηφία τους οι Βυζαντινοί επιστήμονες και λόγιοι ήταν και κληρικοί. Αυτό σημαίνει ότι είχαν κάποιους περιορισμούς στην αναζήτηση της γνώσης και ειδικότερα στα πεδία που

θεωρούνταν θεολογικά και ότι τη γνώση αυτών την κατείχε μόνο ο Θεός (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 327).

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που επηρέασαν τη παρέμβαση των λογίων στις επιστήμες ήταν και η σχέση που είχαν μεταξύ τους. Ειδικά τους τελευταίους αιώνες του Βυζαντίου, οι λόγιοι βρίσκονταν σε ένα περιορισμένο χώρο με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να γνωρίζονται μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ τους υπήρχαν διαπροσωπικές σχέσεις, αρνητικές και θετικές, που επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους.

Ένας από τους λόγους που οι Βυζαντινοί λόγιοι ασχολήθηκαν κυρίως με τη διάσωση των έργων της αρχαιότητας ήταν και η καταγωγή τους. Ήταν Έλληνες, κάτι που σημαίνει ότι μέσω της εκπαίδευσης και της μόρφωσης που έλαβαν πολλοί από αυτούς ήταν εξοικειωμένοι με τα κλασικά έργα (Χριστιανίδης κ.α. 2001, σελ. 327).

4. Ιστοριογραφικά θέματα και σχόλια

Η επιστημονική επανάσταση που έγινε πολύ αργότερα χρονικά, έθεσε νέους κανόνες στα θέματα της επιστήμης από τους οποίους μπορούμε να εξάγουμε κάποια πολύ σημαντικά συμπεράσματα για τις επιστήμες στα βυζαντινά χρόνια.

Ένα από αυτά είναι η διαφοροποίηση της φυσικής φιλοσοφίας από την φιλοσοφία και τη θεολογία (Γαβρόγλου 2004, σελ. 106).

Η διαφοροποίηση αυτή βλέπουμε ότι δεν υπήρχε στα βυζαντινά χρόνια αφού κάθε μορφή επιστήμης εντάσσονταν στο φιλοσοφικό πεδίο αλλά και στο θεολογικό λόγω της ιδιότητας των λογίων αλλά και των πεποιθήσεων της εποχής.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα, ήταν ότι οι επιστήμες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι Βυζαντινοί εντάσσονταν στο πεδίο των μαθηματικών οι περισσότερες όπως η αστρονομία, η οπτική και η μηχανική (Γαβρόγλου 2004, σελ. 106).

Με την έννοια της σύγχρονης επιστήμης δε, η ενασχόληση των Βυζαντινών επιστημόνων με έργα της αρχαιότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως επιστημονική δραστηριότητα λόγω της ρήξης που υπήρχε κατά τη διάρκεια της επιστημονικής επανάστασης με την αρχαιότητα (Γαβρόγλου 2004, σελ. 106).

Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι η κύρια επιστημονική ενασχόληση των Βυζαντινών επιστημόνων λόγιων ήταν η διάσωση, η συγκέντρωση και ο σχολιασμός έργων της αρχαιότητας και δεν υπήρξε πρωτότυπη συμβολή, δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχε ουσιαστική συμβολή.

Μπορεί στην εποχή τους το έργο αυτό να μην θεωρήθηκε καινοτόμο και πρωτοπόρο, αλλά βοήθησε στη διατήρηση ενός πολύ σημαντικού έργου, τμήματα του οποίου χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα στην αναζήτηση των επιστημονικών θεωριών.

Επίσης, το έργο αυτό των Βυζαντινών αναφορικά με την αρχαία παράδοση μεταλαμπαδεύτηκε και στη Δύση και επηρέασε γενιές επιστημών. Αυτός είναι και ένας από τους κύριους λόγους που μέρος του έργου αυτού αναγνωρίστηκε μεταγενέστερα.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι Βυζαντινοί λόγιοι και επιστήμονες είχαν να αντιμετωπίσουν αρκετές συμβάσεις όπως τα θεολογικά θέματα που δεν τους επέτρεπαν στην ουσία να παράγουν γνώση σε όλα τα θέματα και ιδιαίτερα τα φυσικά λόγω της εμπλοκής της θείας λειτουργίας σε αυτά.

Βιβλιογραφία

Christianidis Giannis, Dialetis Dimitris, Papadopoulos Georgios, Gavroglou Kostas (2001), *Oi Epistimes stin Archaia Ellada, sto Vyzantio, kai sto Neotero Ellinismo*, Elliniko Anoikto Panepistimio, Athina

Gavroglou Kostas (2004), *To parelthon ton epistimon os istoria*, Panepistimia-kes Ekdoseis Kritis, Irakleio

Ostrogorsky Georg (1978), *Istoria tou Vyzantinou Kratous*, mtr. Ioannis Panagopoulos, Istorikes Ekdoseis Stefanos Vasilopoulos, Athina

Papadopoulos Stylianos G. (2004), *O Agios Kyrillos Alexandreias, Apostoliki Diakonia*, Athina

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην Ανεστραμμένη Τάξη

Αναστάσιος Μελιόπουλος, Δάσκαλος, M.Sc.

Περίληψη

Η Ανεστραμμένη Τάξη (ΑΤ) αποτελείται από τρία στάδια, το Πριν την Τάξη όπου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη νέα ύλη μέσω βίντεο, παρουσιάσεων κ.ά., το Μέσα στην Τάξη όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες για την εμπέδωση της ύλης και Μετά την Τάξη για αυτοέλεγχο της κατακτημένης γνώσης. Για την μεθοδολογία της έχουν γραφτεί πολλά άρα. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα ασχοληθούμε με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε αυτήν. Πολλοί θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται. Ισχύει όμως κάτι τέτοιο;

Λέξεις-Κλειδιά: Ανεστραμμένη Τάξη, ρόλος, εκπαιδευτικός, μαθητές

Distance learning in Greece before and during the pandemic

Anastasios Meliopoulos, Primary Teacher, M.Sc.

Abstracts

The Flipped Classroom consists of three stages, Pre - Class where the student comes into contact with the new material through videos, presentations, etc., In - Class where activities are carried out to consolidate the material and Post - Class for self-checking of the acquired knowledge. So much has been written about its methodology. In this particular article we will deal with the role of the teacher and the student in it. Many consider that the role of the educator is being degraded. But is such a thing true?

Key-words: Flipped Classroom, role, teacher, students

Ανεστραμμένη Τάξη

Η ΑΤ είναι μετάφραση του αγγλικού όρου Flipping Classroom. Όπως αναφέρει η Τέτσιου (Tetsiou Vasiliki, 2019) στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς ορισμούς σχετικά με την ΑΤ. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντιέται και με τους όρους Ανεστραμμένη Τάξη και Ανεστραμμένη μάθηση (Flipping learning). Στην παρόν εργασία επιλέχθηκε ο όρος Ανεστραμμένη Τάξη.

Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές, αντί να παρακολουθούν την «παράδοση» του μαθήματος στην τάξη και να αναλαμβάνουν εργασία για το σπίτι, παρακολουθούν την παράδοση πριν από την τάξη (συνήθως από το σπίτι τους) και διεκπεραιώνουν τις εργασίες στην τάξη (Γαριού, Α., Μανουσού, Ε., Αρλαπάνος, Γ., & Σπανακά, Α., 2015). Έχουμε δηλαδή μια αντιστροφή από την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου η παράδοση γίνεται στην

τάξη, με ή όχι με τη μορφή διάλεξης, και οι εργασίες δίνονται στο σπίτι για την εμπέδωση του μαθήματος.

Όπως αναφέρουν οι Μουζάκης και συν. (Mouzakis, Ch.N., Koutromanos, G., Zervos, G., Soudias, I., & Katsiagianni, V., 2017) η ΑΤ είναι «η αντιστροφή της αλληλουχίας των μέχρι πρότινος σταθερών φάσεων της πορείας μιας διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στην αξιοποίηση συμμετοχικών και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων με έμφαση στη διερευνητική κατανόηση, την επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση προβλημάτων». Ακόμη, αναφέρουν τα δομικά στοιχεία της ΑΤ, τα οποία σύμφωνα με τους Abeysekera και Dawson, περιλαμβάνουν τη μεταφορά μέρους της διδασκαλίας εκτός σχολικής αίθουσας, την αξιοποίηση διδακτικού χρόνου κάνοντας συμμετοχικές και συνεργατικές δραστηριότητες και την ολοκλήρωση προ-διδακτικών και μετα-διδακτικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές αξιοποιώντας στο μέγιστο τη διδακτική σχολική ώρα (Mouzakis, Ch.N., Koutromanos, G., Zervos, G., Soudias, I., & Katsiagianni, V., 2017) (Abeysekera, L., & Dawson, P., 2015).

Σύμφωνα με τους Yarbro κ.ά. (Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K., & McKnight, P.) η ΑΤ είναι μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία η άμεση διδασκαλία μεταφέρεται από το χώρο μάθησης του σχολείου στον ατομικό μαθησιακό χώρο και ο χώρος ομάδας που προκύπτει μετατρέπεται σε ένα δυναμικό περιβάλλον διαδραστικής μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές, καθώς εφαρμόζουν έννοιες και εμπλέκονται δημιουργικά στο θέμα. Με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν νέες ή διάφορες μεθοδολογίες στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Επιπλέον, η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση απελευθερώνει χρόνο εντός της τάξης, επιτρέποντας περισσότερες ατομικές δραστηριότητες και μικρές ομάδες διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι ο ρόλος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αλλάζει.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ΑΤ

Στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν τη μοναδική πηγή γνώσης για τους μαθητές, αφού όσοι το επιθυμούν έχουν εύκολη πρόσβαση στη πληροφορία. Παρόλα αυτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σημαντικός από ποτέ, ακριβώς λόγω του τεράστιου όγκου της διαθέσιμης πληροφορίας. (Gariou, Makrodimos, Papadakis, 2021)

Οι Κανδρούδης και Μπράτιτσης (Kandroudi, M., & Bratitsis, Th., 2013) αναφέρουν ότι στην ΑΤ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ούτε υποβαθμίζεται, ούτε περισσότερο υποκαθίσταται, από το εποπτικό μέσο, βίντεο ή άλλο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ΑΤ είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Καταρχήν η οργάνωση και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού που θα διαμοιραστεί και θα διδαχθεί στο στάδιο «πριν από την τάξη» είναι ευθύνη του δασκάλου (Nafplioti-Tzimogiannis, 2017). Πρέπει λοιπόν να είναι ικανός να δημιουργήσει ή να βρει το κατάλληλο υλικό που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για να το μελετήσουν, να αλληλεπιδράσουν με αυτό και να ενσωματώσουν την καινούρια γνώση πάνω στην παλιά, εκπληρώνοντας έτσι τους διδακτικούς και άλλους στόχους που θα θέσει ο εκπαιδευτικός. Τα παραπάνω βέβαια απαιτούν σύγχρονο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει για την εποπτεία και την ανατροφοδότηση των μαθητών του. Όπως πολύ σωστά αναφέρει η Μπουρλάκη (Bourlaki, 2015) στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συγγραφέως της μαθησιακής δραστηριότητας – υλικού -, του επόπτη που επιβλέπει την πορεία των μαθητών του, αλλά και αυτού που θα προγραμματίσει τη διδακτική πορεία της επόμενης μέρας, με βάση τις αδυναμίες και τις ανάγκες των μαθητών του που θα προκύψουν από την προ-αξιολόγηση. Ταυτόχρονα όπως αναφέρει ο Talbert (Talbert, 2014) ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει τη συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές του, ώστε να υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση και να αποφεύγονται τα νοηματικά και επικοινωνιακά χάσματα μεταξύ τους.

Στο στάδιο «μέσα στην τάξη» ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μετατοπίζεται και από πρωταγωνιστής της τάξης γίνεται ο καθοδηγητής και ο υποστηρικτής των μαθητών του (Bishop, J. L., & Verleger, M. A., 2013). Όπως επεσήμαναν οι Bergmann & Sams (Bergmann, J., & Sams, A., 2012) όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι όρθιος μέσα στην τάξη, κάνοντας διάλεξη, για να παραδώσει το μάθημα στα παιδιά, τότε μπορεί να κυκλοφορεί ανάμεσα στους μαθητές του και να μιλάει μαζί τους και έτσι να γίνει καθοδηγητής και να συγκεντρωθεί στην υποστήριξη των μαθητών που τον χρειάζονται. Το ρόλο του καθοδηγητή - βοηθού θα έχει και αν οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη είναι ομαδικές εργασίες. Παράλληλα θα είναι διορθωτής των παρανοήσεων που θα αντιληφθεί ότι έχουν δημιουργηθεί.

Ουσιαστικά, όπως αναφέρει ο King (King, 1993) ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ΑΤ είναι να διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του, μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του και μεταξύ των μαθητών και του γνωστικού υλικού, με απώτερο σκοπό την προσπάθεια παραγωγής γνώσης από τους τελευταίους.

Αλλά και στο τελευταίο στάδιο το «μετά την τάξη» ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλος για να αξιολογήσει την πρόοδο των μαθητών του και να προσπαθήσει να αυξήσει ή να διατηρήσει τα κίνητρα των μαθητών του για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Estes. M. D., Ingram, R., Liu, J. C., 2014). Πρέπει με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση.

Ο ρόλος του μαθητή στην ΑΤ

Είναι φυσιολογικό, από τη στιγμή που αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, να αλλάξει και ο ρόλος του μαθητή. Στην ΑΤ ο μαθητής δεν είναι ο απλός ακροατής που ακούει

τη διάλεξη του δασκάλου, κρατώντας ή μη κρατώντας σημειώσεις. Παίρνει έναν πιο ενεργητικό ρόλο (Bergmann J. Sams A , 2014). Μετατρέπεται σε δημιουργό, που αξιοποιεί τη νέα και τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του ώστε να αναπλάσει τις γνωστικές του δομές και να αναδιαμορφώσει την προϋπάρχουσα γνώση. Από παθητικός δέκτης πληροφοριών μετατρέπεται σε ενεργό εκπαιδευόμενο που αναλαμβάνει έναν πιο συλλογικό και αυτό-ανεξάρτητο ρόλο στη διαδικασία της μάθησής του (Pappas, The Flipped Classroom: Getting Started., 3/12/2010).

Όπως αναφέρει και ο Tucker (Tucker, 2012) ο μαθητής παίρνει την ευθύνη για τη δική του μάθηση, τη παρακολούθηση του εποπτικού υλικού και της προετοιμασίας για το επόμενο στάδιο μάθησης χρησιμοποιώντας τα εργαλεία μάθησης που του προσέφερε ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα όμως με το δικό του ρυθμό. Γίνεται λοιπόν πιο υπεύθυνος.

Πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο του, ώστε να μελετήσει το έγκαιρα το υλικό, ανάλογα πάντα με τον δικό του ρυθμό μάθησης αλλά και τις εξωσχολικές υποχρεώσεις του.

Ο μαθητής της ΑΤ αλληλοεπιδρά με το εκπαιδευτικό υλικό, τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, λαμβάνοντας και παρέχοντας ανατροφοδότηση συμμετέχοντας σε συζητήσεις και ομαδικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

- Bergmann, J., & Sams, A . (2012). Before you flip, consider this. Phi Delta Kappan,.
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34.
- Bergmann J. Sams A . (2014). The Flipped Classroom. CSE, Vol 17.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Atlanta: GA.: 120th ASEE Annual Conference & Exposition.
- Bourlaki, C. (2015). Antestrammeni Didaskalia: mia Efarmogi Meiktis Methodologias sto mathima tis Geografias tis E' Dimotikou. Volos.
- 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-flipped-classroom-research>
- Gariou, A., Manousou, E., Arlapanos, G., & Spanaka, A. (2015). Dierevnisi tis efarmogis tou montelou tis «antestrammenis taxis» os sympliromatiki methodos ex apostaseos ekpaidefsis sti defterovathmia ekpaidefsi. *Erevna drasis. 8 th International Conference in Open & Distance Learning*.

- Gariou, Makrodimos, Papadakis. (2021). *Anestrammeni Taxi: Ena montelo miktis mathisis gia oles tis vathmides tis ekpaidefsis*. Gotsis.
- Kandroudi, M., & Bratitsis, Th. (2013). I Antestrammeni Didaskalia os synergatiki prosengisi mathisis : Vivliografiki episkopisi.
- King, A. (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. College Teachin.
- Mouzakis, Ch.N., Koutromanos, G., Zervos, G., Soudias, I., & Katsiagianni, V. (2017). Empeiries apo tin Axiopoiisi tis Anestrammenis Taxis gia ti Didaskalia ton Mathimatikon stin Protovathmia Ekpaidefsi.
- Nafplioti -Tzimogiannis. (2017). To montelo tis anestrammenis didaskalias sto dimotiko scholeio: Mia meleti periptosis sto mathima geografias tis St' taxis. *Praktika ergasion 5ou Panelliniou Synedriou «Entaxi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia*. Athina. Ανάκτηση από www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2518.pdf
- Pappas. (3/12/2010). The Flipped Classroom: Getting Started. <https://peterpappas.com/2012/06/the-flipped-classroom-getting-started.html>.
- Talbert, R. (2014). Is flipped learning just self-teaching.
- Tetsiou Vasiliki, 2. (2019, September 29). <https://apothesis.eap.gr>. Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986>.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education Next, 12.
- Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K., & McKnight, P. . (n.d.). . Extension of a review of flipped learning.