

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020–2021: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
1ο Γυμνάσιο Σύρου

1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΥΡΟΥ

Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

27ο Τεύχος, Νοεμβρίου 2021

I.S.S.N.: 2241–6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματιστεί 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://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.com>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργιος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

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

Βεντικός Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδασκτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδασκτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

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

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, MA Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτισης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επικ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master A.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθνής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόνης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), M.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του 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

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*3 Νοεμβρίου 2021***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-11-2021 ως και 31-12-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 28^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 28^{ου} τεύχους:

- Ως 31-12-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-1-2022, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-1-2022, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-1-2022, ανάρτηση του 28^{ου} τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 14	00.Θ.Ε. Εικόνες από ελληνικά σχολεία: Το 1ο Γυμνάσιο Σύρου
Σελ. 26	01.Θ.Ε. Η συζήτηση στη σχολική τάξη
Σελ. 35	01.Θ.Ε. Πρόταση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος: «Η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο» (ΜΕΡΟΣ Ι)
Σελ. 48	01.Θ.Ε. Πρόταση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος: «Η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο» (ΜΕΡΟΣ ΙΙ)
Σελ. 63	02.Θ.Ε. A pedagogical framework and Evaluation of STEM & Robotics Camp Program. A case study.
Σελ. 85	02.Θ.Ε. Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στα Μαθηματικά
Σελ. 96	02.Θ.Ε. Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο Γυμνάσιο και αποτύπωση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών για τις διδακτικές πρακτικές
Σελ. 104	02.Θ.Ε. Η αντίληψη της Φύσης μέσα από τα δημοτικά τραγούδια των σχολικών εγχειριδίων Μουσικής
Σελ. 114	02.Θ.Ε. Η κατανόηση κειμένου στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη
Σελ. 125	02.Θ.Ε. Ο ρόλος τον σχολικού βιβλίου στη διαδικασία μαθηματοποίησης
Σελ. 135	02.Θ.Ε. Το ταξίδι του Ήρωα ως εκπαιδευτικό σενάριο στη Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση
Σελ. 154	08.Θ.Ε. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής
Σελ. 159	08.Θ.Ε. Οι κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και τρόποι παρέμβασης του εκπαιδευτικού πλαισίου
Σελ. 168	08.Θ.Ε. Πρόληψη και ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση της επιθετικότητας στη σχολική τάξη.
Σελ. 176	08.Θ.Ε. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Σελ. 204	08.Θ.Ε. Συμμορίες ανηλίκων, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης ενός σύγχρονου φαινομένου

Σελ. 212	08.Θ.Ε. Σχολεία φιλικά διακεείμενα στη δυσλεξία (Dyslexia friendly schools). Ενα ενδιαφέρον κίνημα που αναπτύχθηκε τελευταία στα εκπαιδευτικά δρώμενα της Μ. Βρετανίας
Σελ. 218	08.Θ.Ε. Χαρισματικά παιδιά: Τρόποι εκπαιδευτικής αντιμετώπισης σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 230	09.Θ.Ε. Κριτικός στοχασμός και αισθητικές αντιλήψεις: Μία εφαρμογή της μεθόδου «Μετασηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων»
Σελ. 241	10.Θ.Ε. Η συμβολή της φιλοσοφίας με παιδιά στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 251	10.Θ.Ε. Χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας
Σελ. 261	11.Θ.Ε. Η συμβολή του Erasmus+ στην βελτίωση της επίδοσης (εγγραμματισμού) των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της Π.Δ.Ε. Πελοποννήσου
Σελ. 270	12.Θ.Ε. Οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευσης
Σελ. 283	12.Θ.Ε. Παιδί και ρατσισμός
Σελ. 290	12.Θ.Ε. Το παιδικό σχέδιο ως μέσο έκφρασης
Σελ. 300	13.Θ.Ε. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου Project στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 311	13.Θ.Ε. Έρευνα πεδίου: Η ταυτότητα του σημερινού σχολείου
Σελ. 324	14.Θ.Ε. Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα και η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών
Σελ. 340	14.Θ.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα «Ενίσχυση της συνεργασίας φορέων για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης»
Σελ. 347	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τον μετασηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης
Σελ. 355	15.Θ.Ε. Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και αναβάθμισης στελεχών και εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Σελ. 365	15.Θ.Ε. Η απόκριση των σχολικών μονάδων Δ.Ε. να ανταπεξέλθουν λόγω της επίδρασης της πανδημίας COVID-19, στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχολικού έτους 2019-2020.

Σελ. 379	15.Θ.Ε. Η συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας του διευθυντή σχολείου στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων
Σελ. 392	15.Θ.Ε. Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και των Διαδικτυακών Εργαλείων στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.
Σελ. 400	15.Θ.Ε. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών. Βιβλιογραφική επισκόπηση
Σελ. 497	15.Θ.Ε. Πληροφοριακό σύστημα για την οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης
Σελ. 416	16.Θ.Ε. Η φουκωική ανατομία μιας σχολικής εξέτασης
Σελ. 429	16.Θ.Ε. Το παιχνίδι των παιδιών και των εφήβων στην πόλη του Βόλου και ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής αγωγής στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940.
Σελ. 464	17.Θ.Ε. Η συμβουλευτική σχέση με εξαρτημένα άτομα
Σελ. 471	17.Θ.Ε. Οι επιδράσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικού έτους 2019-2020

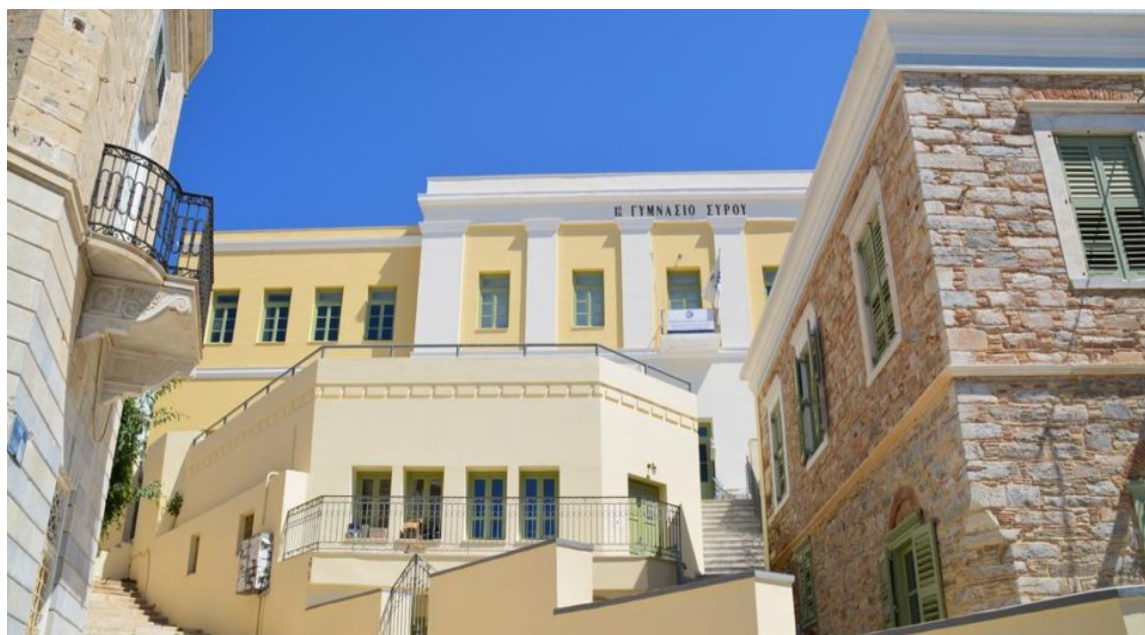
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ. 485	03.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της πλατφόρμας Joomla για δημιουργία σχολικού περιοδικού
Σελ. 495	06.Θ.Ε. Γνωριμία της Δημητριάδος μέσα από τις επιτύμβιες στήλες. Ένα μουσειοπαιδαγωγικό θέμα
Σελ. 504	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: «Πυκνότητα» - Ε' τάξη
Σελ. 512	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για μαθητές -τριες Β' Γυμνασίου " Pompeii... Doomsday" Μέρος Β'
Σελ. 518	06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο Ιστορίας Β' Γυμνασίου με σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση
Σελ. 527	06.Θ.Ε. Η παρουσία της Χημείας στην Φυσική Αγωγή. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε
Σελ. 534	06.Θ.Ε. Μα εγώ μιλάω για "δύναμη": Μία διδακτική πρόταση για τη νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Σελ. 549	06.Θ.Ε. Σχέδιο διδασκαλίας με τη χρήση του iPad για διαθεματική προσέγγιση του φυσικού φαινομένου του σεισμού της Γ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.
Σελ. 559	06.Θ.Ε. Ψηφιακό παιχνίδι στο Scratch. Αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σελ. 571	09.Θ.Ε. Ο κρυμμένος θησαυρός των παιχνιδιών στη Λήμνο.
Σελ. 581	10.Θ.Ε. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της Θεατρικής αγωγής
Σελ. 591	10.Θ.Ε. Διαθεματικό διδακτικό σενάριο για μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού: Το Γλωσσικό Ζήτημα
Σελ. 600	10.Θ.Ε. Δραματοποίηση ποιημάτων και τραγουδιών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα: Από το χαρτί στη σκηνή
Σελ. 609	11.Θ.Ε. Etwinning έργο: Portfolio και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 617	11.Θ.Ε. Small Smarties - Ένα έργο eTwinning

Το 1^ο Γυμνάσιο Σύρου



Χαρίση Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής"

Περίληψη

Η Σύρος, είναι ένα μικρό νησί στο κέντρο του Αιγαίου με τις άλλες Κυκλάδες κυριολεκτικά να την κυκλώνουν, την Άνδρο στα βόρεια, την Τήνο και τη Μύκονο στα ανατολικά, την Κέα, τη Γυάρο, την Κύθνο, τη Σέριφο στα δυτικά, την Πάρο και τη Νάξο στα νότια, τη Δήλο κρυμμένη από τη Ρήνεια στα νοτιοανατολικά. Η έκτασή της είναι 84,069 τ.χλμ. και απέχει 83 ναυτικά μίλια από τον Πειραιά. Είναι το πολυπληθέστερο νησί του συμπλέγματος των Κυκλάδων και η Ερμούπολη είναι η πρωτεύουσα του νομού. Το όνομα Σύρος δόθηκε από τους πρώτους της κατοίκους, τους Φοίνικες. Προέρχεται από τη λέξη «Σουρ» ή «Οσούρα» που σήμαινε «βραχώδης» στα αρχαία Φοινικικά. Ο Όμηρος την αναφέρει στην Οδύσσεια ως «Συρή». Κατά τη διάρκεια της Επανάστασης την αποκαλούσαν Σύρα, ενώ η ονομασία Σύρος άρχισε να επικρατεί από το 1830 και μετά. Με το ξέσπασμα της ελληνικής επανάστασης ο πληθυσμός του νησιού ήταν περίπου 4.000 κάτοικοι συγκεντρωμένοι κυρίως στον οικισμό της Άνω Σύρου. Η καταστροφή της Χίου το 1822, αλλά και οι διώξεις των Ελλήνων στα νησιά προκάλεσαν ένα μαζικό προσφυγικό κύμα στη Σύρο. Στη θέση του άγονου εδάφους με τα λιγοστά μικρά σπίτια και τις αποθήκες υψώθηκε μια πόλη γεμάτη ζωή και πλούσια κτίρια, ενώ πολύ γρήγορα έγινε το μεγαλύτερο βιομηχανικό και εμπορικό κέντρο της ελεύθερης Ελλάδας. Οι κάτοικοι φρόντισαν να δώσουν στην πόλη τους μια πνευματική ακτινοβολία πρωτόγνωρη για τα δεδομένα της εποχής. Το 1^ο Γυμνάσιο της Σύρου δεν ήταν απλά ένα ιστορικό κτίριο, αλλά η ενσάρκωση του οράματος για μια καλύτερη παιδεία

κατά την οικοδόμηση του νέου ελληνικού κράτους. Από τα θρανία του πρότυπου αυτού γυμνασίου πέρασαν μεγάλα ονόματα των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύρος, 1^ο Γυμνάσιο, παιδεία, Νεόφυτος Βάμβας

The 1st High School of Syros

Charisi Dimitra, Primary Teacher, P.E.70 M.Ed.

Abstract

Syros is a small island in the center of the Aegean sea with the other Cyclades encircling it Andros in the north, Tinos and Mykonos in the east, Kea, Gyaros, Kythnos, Serifos in the west, Paros and Naxos in the south, Delos hidden from Rhenia in the southeast. It's size area is 84,069 sq.km. and extends 83 nautical miles from Piraeus. It is the most populous island of the Cyclades complex and Ermoupolis is the capital of the prefecture. The name Syros was given by its first inhabitants, the Phoenicians. It comes from the word "Sur" or "Osoura" which means "rocky" in ancient Phoenician. Homer mentions it in the Odyssey as "Syri". During the Revolution it was called Syros, while the name Syros began to prevail from 1830 onwards. With the outbreak of the Greek Revolution, the population of the island was about 4.000 inhabitants concentrated mainly in the settlement of Ano Syros. The destruction of Chios in 1822, as well as the persecution of Greeks on the islands, caused a massive wave of refugees in Syros. In the place of the barren ground with the few small houses and warehouses, a city full of life and rich buildings was risen while very quickly became the largest industrial and commercial center of free Greece. The residents made sure to give their city a spiritual radiance unprecedented for the standards of the time. The 1st High School of Syros was not just a historic building, but the embodiment of the vision for a better education during the construction of the new Greek state. High value people related to letters, arts and sciences were prior learners to this model high school.

Keywords: Syros, 1st High School, Education, Neophytos Vamvas

Ιστορία της Σύρου

Η Σύρος εκτιμάται ότι κατοικήθηκε από τους προϊστορικούς χρόνους, 2700-2300 π.Χ. και 2300-2200 π.Χ., όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα στις περιοχές Χαλανδριανή και Καστρί. Συγκεκριμένα, στη Χαλανδριανή βρέθηκαν περισσότεροι από 600 τάφοι με κτερίσματα, ενώ στο Καστρί βρέθηκε οχυρωμένος οικισμός με σημαντική αστική και εμπορική δραστηριότητα. Στη διάρκεια της 2ης χιλιετίας π.Χ., η Σύρος πέρασε διαδοχικά υπό τον έλεγχο των Φοινίκων, της μινωικής Κρήτης, από τον 16^ο-15^οαι. π.Χ. υπό τον έλεγχο των Μυκηνών και τέλος, στις αρχές της 1ης χιλιετίας π.Χ., των Ιώνων. Τον 6ο αιώνα π.Χ., η Σύρος είχε καταληφθεί από τους Σάμιους. Τότε γεννήθηκε στο νησί ο φυσικός φιλόσοφος Φερεκύδης, που θεωρείται ο εφευρέτης του πρώτου ηλιακού ρολογιού και δάσκαλος του Πυθαγόρα.

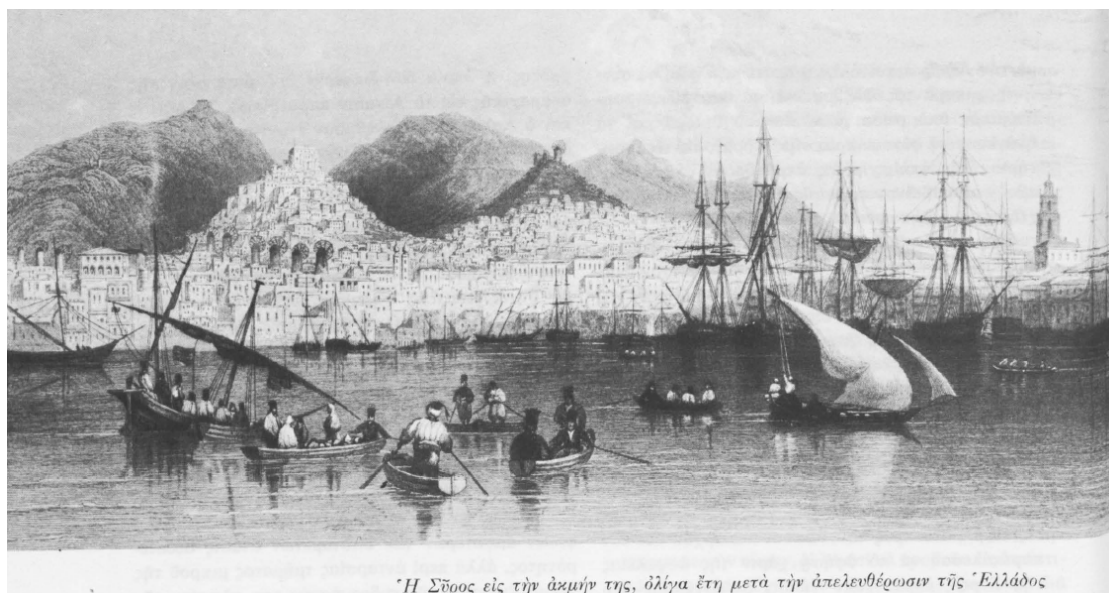
Την εποχή της ακμής του κλασικού κόσμου, το 478 π.Χ. η Σύρος εντάχθηκε στην Αθηναϊκή συμμαχία υπό καθεστώς αυτονομίας. Όμως, αν και αποτέλεσε αυτόνομο κρατίδιο με βουλή, δήμο και αργυρό νόμισμα, κατέβαλλε φόρο υποτελείας στους Αθηναίους. Μετά τη μάχη της Χαιρώνειας το 338 π.Χ., οι Κυκλάδες υποτάχθηκαν στους Μακεδόνες. Η ανάκαμψη της Σύρου εντοπίζεται στους ελληνιστικούς χρόνους. Κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους, 184 π.Χ. - 324 μ.Χ., η πρωτεύουσα της Σύρου βρισκόταν στη θέση της σημερινής Ερμούπολης. Τα λείψανα της πρωτεύουσας και τα νομίσματα της Σύρου μαρτυρούν την ανάπτυξή της. Από τον 3ο αιώνα π.Χ. εντοπίζεται στο νησί κυκλοφορία χάλκινων νομισμάτων, ενώ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα η κοπή αργυρών νομισμάτων τον 2ο αιώνα π.Χ..

Τη βυζαντινή περίοδο η απειλή της πειρατείας είχε ως αποτέλεσμα ο κόσμος να εγκαταλείψει τα μικρά και απροστάτευτα νησιά. Τα ίχνη εγκαταστάσεων στην ενδοχώρα μαρτυρούν ότι η Σύρος δεν είχε εγκαταλειφθεί εντελώς. Το 1204 με την επικράτηση των Βενετών στο Αιγαίο, δημιουργήθηκε ο πρώτος αξιόλογος οικισμός, η Άνω Σύρος. Οι κάτοικοι της αν και ασπάστηκαν τον Καθολικισμό, διατήρησαν την ελληνική γλώσσα και μια μικρή ενορία ορθοδόξων, του Αγίου Νικολάου «του Φτωχού». Η κατάσταση αυτή παρέμεινε ως το 1579, όταν ο Χαϊρεντίν Μπαρμπαρόσα κατέλαβε το νησί για λογαριασμό της Πύλης. Όμως ο σουλτάνος Μουράτ ο Γ΄ συμφώνησε με τους συριανούς άρχοντες στην παραχώρηση μιας σειράς προνομίων, όπως μείωση φόρων, απαγόρευση της εγκατάστασης γενιτσάρων και θρησκευτική ελευθερία. Τα προνόμια αυτά συνέβαλαν καθοριστικά στο μέλλον του νησιού. Τους επόμενους αιώνες εγκαταστάθηκαν στη Σύρο Καπουτσίνοι μοναχοί το 1635 και έπειτα Ιησουίτες το 1744, που άφησαν τη δική τους σφραγίδα στο νησί.

Μετά την επιδημία πανούκλας που έπληξε τη Σύρο το 1728, άρχισε μια περίοδος οικονομικής ανάκαμψης που κορυφώθηκε στο πέρασμα από τον 18ο στον 19ο αιώνα. Το ιδιαίτερο καθεστώς των νησιών επέτρεψε παράλληλα την ανάπτυξη της αυτοδιοίκησης. Η Σύρος, μαζί με την Άνδρο, παραχωρήθηκε το 1779 από τον σουλτάνο Αμπντούλ Χαμίτ Α΄ στην ανιψιά του, τη Σαχ Σουλτάνα, η οποία εκχώρησε τη διοίκηση του νησιού στα τοπικά όργανα, τη συνέλευση του «Κοινού» και τους εκλεγμένους από αυτήν Επιτρόπους. Μεταξύ 1750 και 1820 ο πληθυσμός του νησιού διπλασιάστηκε, από 2.000 σε 4.000 κατοίκους. Η πειρατεία περιορίστηκε και η εμπορική κίνηση στο λιμάνι αυξήθηκε. Παράλληλα, αρκετοί κάτοικοι άρχισαν να επιδίδονται στο εμπόριο του κρασιού, ενώ άλλοι στη ναυτιλία.

Με το ξέσπασμα της ελληνικής επανάστασης ο πληθυσμός του νησιού ήταν περίπου 4.000 κάτοικοι, κυρίως αγρότες και ναυτικοί, συγκεντρωμένοι στον οικισμό της Άνω Σύρου. Η καταστροφή της Χίου το 1822 και των Ψαρών το 1824, αλλά και οι διώξεις των Ελλήνων στα παράλια της Ιωνίας και στα υπόλοιπα νησιά του Αιγαίου προκάλεσαν ένα μαζικό προσφυγικό κύμα στη Σύρο. Οι πρόσφυγες βρήκαν ασφάλεια στο νησί, λόγω των προνομίων που είχε παραχωρήσει η Πύλη, αλλά και των φυσικών του χαρακτηρισμάτων, όπως το μεγάλο και ασφαλές από τους ανέμους λιμάνι. Το νησί δεν είχε κατακτηθεί από τους Τούρκους αλλά ήταν φόρου υποτελές στο Σουλτάνο. Ήταν ελεύθερο

και είχε τεθεί υπό γαλλική προστασία. Είχαν δημιουργηθεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε η Σύρος να βγει από την αφάνεια και να καταστεί το αποκλειστικό κέντρο επικοινωνίας του Ελλαδικού χώρου με τα άλλα κέντρα της Μεσογείου. Πολύ γρήγορα οι πρώτες λιθόκτιστες οικοδομές άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους, ενώ την περίοδο 1821 -1822 οικοδομήθηκαν τα πρώτα σπίτια των εύπορων Συριανών, πέρα από τον οικισμό της Άνω Σύρου, στην πόλη της Ερμούπολης. Σιγά σιγά δημιουργήθηκε στους πρόποδες της Άνω Σύρου ένα αστικό θαύμα. Στη θέση του άγονου εδάφους με τα λιγοστά μικρά σπίτια και τις αποθήκες υψώθηκε μια πόλη γεμάτη ζωή και πλούσια κτίρια, ενώ πολύ γρήγορα έγινε το μεγαλύτερο βιομηχανικό και εμπορικό κέντρο της ελεύθερης Ελλάδας. Κατά το 1826, οι δημογέροντες συγκεντρώθηκαν και με προτροπή του Λουκά Ράλλη αποφάσισαν ν' αφιερώσουν την πόλη τους στον Κερδωό Ερμή. Έτσι, η νεόκτιστη πόλη ονομάστηκε Ερμούπολη. Παράλληλα, φρόντισαν να δώσουν στην πόλη τους μια πνευματική ακτινοβολία πρωτόγνωρη για τα δεδομένα της εποχής. Το μορφωτικό επίπεδο των Ερμουπολιτών διαφαίνεται και από την πληθώρα των εφημερίδων που κυκλοφορούσαν οι οποίες υπερέβαιναν τις 100.



Ἡ Σύρος εἰς τὴν ἀμῆν τῆς, ὀλίγα ἔτη μετὰ τὴν ἀπελευθέρωσιν τῆς Ἑλλάδος

Τα πρώτα σχολεία της Σύρου

Τα πρώτα σχολεία που εμφανίζονται στην Ερμούπολη το 1826 είναι ιδιωτικά. Ιδρυτές τους ήταν ο Γ. Κλεόβουλος. Στο «αλληλοδιδασκτικό» σχολείο δίδαξαν σπουδαίοι δάσκαλοι, όπως ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο Φίλιππος Ιωάννου κ.α. Στα μέσα του 1827 λειτουργούσαν και άλλα ιδιωτικά σχολεία.

Η Δημογεροντία της Ερμούπολης στην προσπάθειά της να εξασφαλίσει στοιχειώδη εκπαίδευση, που να παρέχεται δωρεάν σε όλα τα παιδιά των Ερμουπολιτών και να μην αποτελεί προνόμιο μόνο των εύπορων, στις 3 Νοεμβρίου 1827 αποφάσισε η ίδρυση του πρώτου αλληλοδιδασκτικού σχολείου αρρένων «προς χάριν τῆς νεολαίας» συντηρούμενο από την κοινότητα. Τα χρήματα συγκεντρώθηκαν με ενέργειες της ερανικής επιτροπής ενώ το οικόπεδο για την οικοδόμηση των δύο σχολείων προσέφεραν οι

αδελφοί Αντόνιος και Φραγκίσκος Σαλάχας. Την διεύθυνση ανέλαβε ο Χ. Κόρκ, ιεραπόστολος της Αγγλικανική εκκλησίας. Το κτήριο των αρρένων ολοκληρώθηκε το 1828 και για την ανοικοδόμησή του δαπανήθηκαν 17.805,12 γρόσια και χαρακτηρίστηκε ως ένα από τα «λαμπρότερα» και πλέον ευρύχωρα κτήρια, καθώς διέθετε προαύλιο και γυμναστήρια.

Η εκπαίδευση των κοριτσιών στα πρώτα χρόνια ίδρυσης της πόλης γινόταν σε ιδιωτικά διδακτήρια. Το ποσοστό φοίτησης των κοριτσιών ήταν ιδιαίτερα υψηλό σε αντίθεση με τις αντιλήψεις της εποχής για τη μόρφωση των κοριτσιών και μάλιστα υπό το καθεστώς της συνεκπαίδευσης, έναν από τους πλέον ανασταλτικούς παράγοντες. Η σημασία όμως που έδιναν οι κάτοικοι της Ερμούπολης στην εκπαίδευση και ηθοποίηση των κοριτσιών, τους οδήγησε στην ίδρυση αλληλοδιδασκτικού σχολείου θηλέων το 1829. Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για την οικοδόμηση αυτού του σχολείου έπαιξε η Ευανθία Καϊρη, η οποία είχε εγκατασταθεί στην Ερμούπολη από το 1824 και εργάστηκε ως δασκάλα. Αυτή συνέστησε επιτροπή από εκλεκτές και μορφωμένες κυρίες της πόλης για να διενεργήσουν έρανο ανάμεσα στους κατοίκους της πόλης με σκοπό την ανέγερση ενός σχολείου θηλέων. Είναι φανερό ότι η ίδρυσή του αποτελούσε στόχο για όλους τους κατοίκους της Ερμούπολης ανεξαρτήτως κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Αξίζει να αναφερθεί και ο σημαντικός αριθμός γυναικών ανάμεσα στους συνδρομητές που δείχνει το ρόλο που διαδραμάτιζαν στον κοινωνικό ιστό της πόλης. Για το σχολείο θηλέων δαπανήθηκαν 13.075,4 γρόσια. Ο αριθμός των μαθητών ανερχόταν σε 264 των αρρένων και 161 θηλέων.

Το 1829 ο Φρειδερίκος Χίλδνερ ιδρύει το «Φιλελληνικών Παιδαγωγείων» με δαπάνες πολλών εύπορων κατοίκων. Την επιστασία όλων των σχολείων είχε αναλάβει 7μελής επιτροπή. Προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και θαυμασμό η προσπάθεια που κατέβαλλαν οι Ερμούπολιτες για την ίδρυση τόσων εκπαιδευτηρίων, αλλά και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που είχαν έφεση για μάθηση. Σταθμό όμως για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ερμούπολη αποτελεί η ίδρυση του Γυμνασίου, το «άριστον δημιούργημα των Ερμούπολιτών».

Ίδρυση του 1^{ου} Γυμνασίου Σύρου

Το ενδιαφέρον και η αγωνία των κατοίκων να ιδρύσουν με δικές τους δαπάνες ένα ανώτερο εκπαιδευτήριο είχε ως αποτέλεσμα την πρόταση του Λουκά Ράλλη, το 1829, για την ίδρυση Ελληνικού Γυμνασίου, τονίζοντας την ανάγκη της ίδρυσης στην Ερμούπολη ενός ανώτερου Σχολείου για τη μόρφωση των μαθητών που αποφοιτούσαν από τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η πρόταση έγινε αποδεκτή και στη συνέχεια, το 1833, σχηματίστηκε μια επιτροπή για τη διεξαγωγή εράνου ώστε να καλυφθούν οι δαπάνες και στάλθηκε εκπρόσωπος στο Ναύπλιο για να ζητήσει τη συνδρομή της Αντιβασιλείας.



Η επιτροπή εκ των εγκρίτων πολιτών είχε εκλεγεί από Γενική Συνέλευση και ήταν η «Εφορεία Εκπαιδευτικών Καταστημάτων». Όταν οι οικονομικές προϋποθέσεις είχαν πληρωθεί, η επιτροπή με πρόταση του Λουκά Ράλλη απευθύνθηκε στο Νεόφυτο Βάμβα, καθηγητή και έφορο της Ιονίου Ακαδημίας της Κέρκυρας, που αποδέχθηκε με προθυμία την πρόσκληση. Αμέσως μόλις ανέλαβε τη διεύθυνση συνέταξε Κανονισμό Λειτουργίας και στις 11 Σεπτεμβρίου 1833 υπέβαλε στην Εφορεία Εκπαιδευτικών καταστημάτων έγγραφο προς έγκριση με τον τίτλο: «ΓΕΝΙΚΟΝ ΣΧΕΔΙΟΝ ΤΟΥ ΕΝ ΕΡΜΟΥΠΟΛΕΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ». Η προσωνομία «Γυμνάσιο» στον κανονισμό αναφέρεται για πρώτη φορά δεδομένου ότι σε όλα τα μέχρι τότε έγγραφα ή υπό ίδρυση σχολή της Ερμούπολης ονομαζόταν «Σχολαρχείο».

Ο Αντώνιος Σαλάχας πρόσφερε δωρεάν το οικοπέδο και η ειδική επιτροπή που συγκροτήθηκε το 1833 προέβη στη διενέργεια εράνου για το κτίσιμο του σχολείου. Έτσι, το καλοκαίρι του 1833 υπέβαλαν σχετική πρόταση στη δημογεροντία της Ερμούπολης και στις 6 Οκτωβρίου άρχισαν τα μαθήματα στο χώρο του δημοτικού σχολείου που παραχωρήθηκε από τον Γερμανό παιδαγωγό Χίλδνερ και η οικοδόμηση του κτιρίου.

Τα σχέδια του κτιρίου ετοίμασε ο Βαναρός αρχιτέκτονας Ερλάχερ, ενώ τα χρήματα για την ανέγερση συγκεντρώθηκαν από τις εισφορές των κατοίκων του νησιού. Η επιτροπή αποφάσισε οι άποροι μαθητές να φοιτούν δωρεάν ενώ τα εύπορα παιδιά να



πληρώσουν 4 δραχμές το μήνα. Ακόμα, η δημογεροντία επέβαλε ειδική εισφορά στα ναυπηγούμενα πλοία στους συριανούς ταρσανάδες ενώ οι σπουδαιότερες επιχειρήσεις του νησιού θα διέθεταν ένα μέρος από τα κέρδη τους για το χτίσιμο του Γυμνασίου. Πρώτοι, οι ασφαλιστές Λουκάς Ράλλης και Ν. Πρασακάκης προσέφεραν μερίσματα. Χάρη σ' αυτές τις σπουδαίες προσφορές από τους Ερμούπολίτες το κτίριο ολοκληρώθηκε μέσα σε μόλις 14 μήνες.

Τα εγκαίνια του 1^ο Γυμνασίου της Σύρου έγιναν στις 18 Νοεμβρίου 1834 όπου εκφωνήθηκε ο εναρκτήριο λόγος από τον Νεόφυτο Βάμβα. Το Μάρτιο του 1835 αναγνωρίστηκε ως δημόσιο και για πολλά χρόνια ήταν το πρότυπο των Γυμνασίων του ελεύθερου Ελληνικού κράτους.

Το 1^ο Γυμνάσιο Σύρου δεν ήταν απλά ένα ιστορικό κτίριο, αλλά η ενσάρκωση του οράματος για μια καλύτερη παιδεία κατά την οικοδόμηση του νέου ελληνικού κράτους. Από το 1833 άρχισε να σκορπά τα φώτα της γνώσης αδιάλειπτα. Η λειτουργία του σχολείου σταμάτησε μόνο για ένα χρόνο, κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, λόγω του φόβου για βομβαρδισμό. Η θητεία του Νεόφυτου Βάμβα ήταν από το Σεπτέμβριο του 1833 έως τον Αύγουστο του 1836, καθώς το 1837 ανέλαβε έδρα στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπως φαίνεται στην πλάκα που προστέθηκε στην είσοδο του Γυμνασίου στις 12 Οκτωβρίου 1930 όταν ήταν δήμαρχος ο Επαμεινώνδας Παππαδάμ. Τη θέση του πήρε ο φιλόλογος από την Κέα και αγωνιστής του '21, Γεώργιος Σερούσιος, που ανέλαβε τα ηνία μέχρι τον θάνατό του, το 1857.

Την πρώτη χρονιά λειτουργία του το Γυμνάσιο είχε 4 τάξεις, με 153 μαθητές και λειτούργησε με τοπικούς πόρους χωρίς καμία κρατική βοήθεια.

Την επόμενη χρονιά, το 1834, φοίτησαν 200 μαθητές. Ανατρέχοντας στο μαθητολόγιο του σχολείου, εντοπίζονται αξιόλογα στοιχεία κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Όσον αφορά στην ηλικία των μαθητών ο μικρότερος ήταν 8 και ο μεγαλύτερος 35 χρόνων. Σχετικά με τις ιδιαίτερες πατρίδες των μαθητών προηγούνται οι καταγόμενοι από τη Χίο, 102 μαθητές, και ακολουθούν οι καταγόμενοι από τη Σμύρνη, 56 μαθητές, την Κρήτη, 27 μαθητές, και τα Ψαρά, 26 μαθητές.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν μια ένδειξη του πληθυσμιακού δυναμικού της Ερμούπολης στα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση του 1821, ενώ υπάρχουν μαθητές προερχόμενοι και από άλλες ελλαδικές περιοχές, όπως η Ύδρα, καθώς και από το εξωτερικό, τη Γαλλία και την Αλεξάνδρεια. Μικρός αριθμός μαθητών προέρχεται και από άλλα νησιά των Κυκλάδων, όπως την Τήνο, την Άνδρο, τη Σίφνο και τη Μήλο.

Για πρώτη φορά ορίστηκαν σε Γυμνάσιο, σύμφωνα με τον Κανονισμό του Βάμβα, τα έξι χρόνια σπουδών, ενώ τα διδασκόμενα μαθήματα ήταν Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Ιστορικά, Θρησκευτικά, Φυσικομαθηματικά κ.α. Η επίδοση των μαθητών είναι αξιοπρόσεκτη, διότι είναι πολύ υψηλό το ποσοστό των αριστούχων. Το σχολείο διέθετε επίσης αξιόλογη βιβλιοθήκη με βιβλία σε διάφορες γλώσσες.



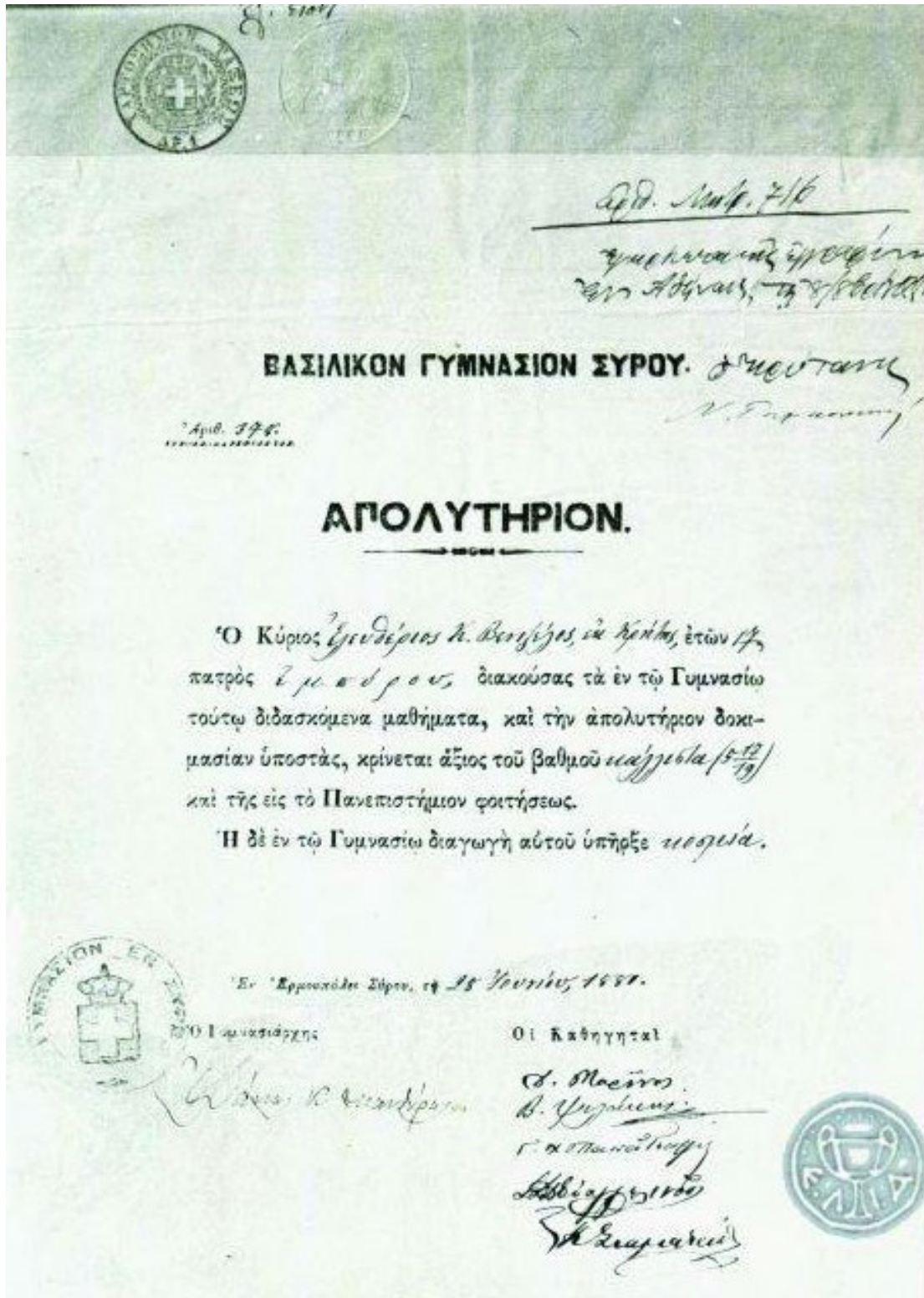
Αναμνηστική φωτογραφία του έτους 1958. Πρώτη σειρά οι Καθηγητές, Ρεφενές Αντώνιος Φιλολόγος, Αιγινήτης Νικόλαος Θεολόγος, Πελοποννήσιος Γυμνασιάρχης, Ειρήνη Δρακωτού - Αρβανίτου Φιλολόγος, Ψαρράς Κωνσταντίνος Φυσικός και οι επιστάτριες κα Καλογεράκη και κα Λιβανίου. (φωτό Σύνδεσμος Συριανών)

Επιφανείς Έλληνες που αποφοίτησαν από το 1^ο Γυμνάσιο Σύρου

Αν συντάσσονταν ένας λεπτομερής κατάλογος των μαθητών που αποφοίτησαν από το Γυμνάσιο Σύρου και μπορούσε κάποιος να παρακολουθήσει την μετασχολική τους εξέλιξη, θα μπορούσε να φαίνεται να καταδειχθεί η μοναδική προσφορά αυτού του σχολείου στην Ελληνική πατρίδα και όχι μόνον. Από τα θρανία του πρότυπου αυτού γυμνασίου πέρασαν μεγάλα ονόματα των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών όπως οι: Ελευθέριος Βενιζέλος, Ανδρέας Συγγρός, Μάνος Ελευθερίου, Γιαννούλης Χαλεπάς, Κώστας Μπέης και Κωνσταντίνος Βολανάκης.

Ανδρέας Συγγρός: Ο εθνικός ευεργέτης και ο αδελφός του Γεώργιος φοίτησαν στο Γυμνάσιο της Ερμούπολης κατά τα έτη 1839-1845-46 με γυμνασιάρχη τον Γεώργιο Σερούιο που πήρε την θέση μετά τον Ν. Βάμβα. Ο Ανδρέας Συγγρός ήταν ο ιδρυτής της Ηπειροθεσσαλικής τράπεζας και πολλών φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Ήταν ο άνθρωπος που ανέλαβε την αποπεράτωση της διώρυγας της Κορίνθου, που ανήγειρε το Δημοτικό θέατρο της Αθήνας, τα μουσεία Δελφών και Ολυμπίας το Παπάφειο Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης και το νοσηλευτικό ίδρυμα αφροδισίων και δερματικών νοσημάτων Αθήνας και κληροδότησε τεράστια χρηματικά κονδύλια στο θεραπευτήριο

«ΕΥΑΓΓΕΛΙΣΜΟΣ». Διέθεσε ακόμη τα απαιτούμενα χρήματα για τη διάνοιξη της λεωφόρου Αθηνών - Φαλήρου, την σημερινή Συγγρού.



Ελευθέριος Βενιζέλος: Έζησε στη Σύρο σε δύο περιόδους. Τον Οκτώβριο του 1866, ο πατέρας του, Κυριάκος Βενιζέλος, έφθασε στο νησί με όλη την οικογένειά του εξαιτίας της Κρητικής επανάστασης. Τότε φοίτησε στο Α΄ Δημοτικό σχολείο. Η οικογένειά του

επέστρεψε αργότερα στην Κρήτη. Όμως, ο μικρός Ελευθέριος επανήλθε στη Σύρο και φιλοξενήθηκε στο σπίτι του καθηγητού Ψιλάκη. Αποφοίτησε από το Γυμνάσιο Σύρου τον Ιούνιο του 1880.

Το απολυτήριο του Ελευθέριου Βενιζέλου (25 Ιουνίου 1880). Ο βαθμός του είναι κάλλιστα (5 17/19) και η διαγωγή του υπήρξε κόσμια. Τον 19ο αι. το άριστα ως βαθμός ήταν το 6 και η διαγωγή ήταν «κόσμια»! Πολύ αργότερα πέρασε στα σχολεία η «Κοσμιωτάτη».

Δημήτριος Βοκοτόπουλος: Γεννήθηκε στη Σύρο το 1850. Αποφοίτησε του Γυμνασίου Σύρου το 1867 με τον βαθμό «Λίαν καλώς 5» (άριστα το 6). Διετέλεσε Υπουργός Δικαιοσύνης επί κυβερνήσεως Θεοτόκη και επί κυβερνήσεως Καλογεροπούλου.

Κωνσταντίνος Βολανάκης: Αποφοίτησε από το Γυμνάσιο Σύρου το 1855. Η καταγωγή του ήταν από την Κρήτη. Θεωρείται ο πατέρας της θαλασσογραφίας. Το 1884 διορίστηκε καθηγητής στη Σχολή Καλών Τεχνών Ε.Μ.Π.

Γιαννούλης Χαλεπάς: Ένας από τους σπουδαιότερους νεοέλληνες γλύπτες. Γεννήθηκε στον Πύργο της Τήνου το 1854. Φοίτησε στο Γυμνάσιο Σύρου και ήταν καλός μαθητής.

Δημήτριος Βικέλας: «Ο πνευματικός ευεργέτης» και πρώτος πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. Προσπάθησε και πέτυχε να «επανεέλθουν» οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Ελλάδα το 1896. Γεννήθηκε στην Ερμούπολη το 1835 στο σπίτι του παππού του Γεωργίου Μελά, που βρίσκεται δίπλα στο Θέατρο Απόλλων.

Αριστομένης Προβελέγγιος: Γεννήθηκε στη Σίφνο το 1850. Αποφοίτησε του γυμνασίου Σύρου. Διετέλεσε βουλευτής Σίφνου και ήταν σπουδαίος πνευματικός άνδρας. Εκλέχθηκε το 1926 μέλος της Ακαδημίας Αθηνών.

Κλών Στέφανος: Γιατρός και ανθρωπολόγος. Μαθήτευσε στο γυμνάσιο Σύρου και αποφοίτησε το 1871. Μετά τις σπουδές στην ιατρική Αθηνών αναχώρησε στο Παρίσι όπου επιδόθηκε στη μελέτη της Ανθρωπολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Επέστρεψε στην Ελλάδα και ίδρυσε ειδικό Πανεπιστημιακό Μουσείο με ανθρωπολογικό υλικό από την αρχαιότητα. Ιδιαίτερα ασχολήθηκε με την ιστορία της Σύρου και τους αρχαιολογικούς θησαυρούς του νησιού.

Κυπάρισσος Στέφανος: Ο αδελφός του Κλωνός, αποφοίτησε το 1872 από το Γυμνάσιο Σύρου. Επιφανής Μαθηματικός. Το 1884 αναγορεύτηκε διδάκτορας του Πανεπιστημίου της Σορβώνης και αργότερα το 1908 τιμήθηκε με το αξίωμα του Πρυτάνεως στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τον αποκαλούσαν: «Ηγεμόνα των Θετικών επιστημών».

Πέτρος Πρωτοπαπαδάκης: Γεννήθηκε στη Νάξο όπου και τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο. Αποφοίτησε από το γυμνάσιο Σύρου το 1878 με αριστείο σε έκθεσή του "*Τι έστιν επιστήμη και τις η ανωτέρα των επιστημών*". Σπούδασε στο Παρίσι Μαθηματικά και Οικονομικά και το 1887 διορίστηκε καθηγητής στη Σχολή Ευελπίδων και στη

Σχολή Ναυτικών Δοκιμών και αργότερα στο Πολυτεχνείο. Το 1902 εξελέγη βουλευτής Παροναζίας και κατόπιν του Νομού Κυκλάδων.

Είναι φανερό ότι το Γυμνάσιο Σύρου ήταν ένα σύμβολο πατριωτισμού και υψηλής αντίληψης «περί παιδείας», όχι μόνο γιατί δημιουργήθηκε κάτω από τις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες που βίωνε η χώρα μας αμέσως μετά το τέλος ενός σκληρού και αιματηρού αγώνα αλλά και γιατί οι προσπάθειες και οι θυσίες αρχόντων και αρχομένων, δεν απέβλεπαν στην παροχή εφοδίων μόρφωσης μόνο προς τα δικά τους παιδιά, αλλά στόχευαν σε ένα εκπαιδευτήριο υψηλής στάθμης όλων των Ελλήνων.



Αναμνηστική φωτογραφία των αποφοίτων του Γυμνασίου Σύρου του έτους 1944 (19.7.1944). Καθιστοί, από αριστερά: Γεώργιος Στιβαρός, Ηλίας Ξηραδάκης, Δημήτριος Βακόνδιος, ο καθηγητής Μαθηματικών Αντώνιος Τάντουλος, Αντώνιος Γαβαλάς, Δαμιανός Καλόξυλος και Βασίλειος Αθανασιάδης. Όρθιοι, από αριστερά: Ανδρέας Καλόξυλος, Νικόλαος Ρούσσος, Δημήτριος Κρίνος, Ευάγγελος Κωστάλας, Γεώργιος Βασιλειάδης, Πέτρος Ρούσσος, Κων/νος Κονδύλης, Κων/νος Τόζος, Ευστάθιος Χρυσάφης, Ευάγγελος Καραγιώργης, Ευάγγελος Τουτούζης, Αιμίλιος Αργυράκης και Νικόλαος Λειβαδάρας. (Από το αρχείο του Στάθη Χρυσάφη).

Το κτήριο παραχωρήθηκε το 2000 από τον δήμο στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ενώ το 2007 έγινε ανακαίνιση στους χώρους του.

Βιβλιογραφία

«Chronika του Gymnasiou Arrenon Syrou» 1962 Markou Peloponnisiou, Gymnasiarchou me tin epimeleia tou spoudaiou kathigitou I. Thomopoulou»

«Το istoriko Gymnasio Syrou kai i symvoli tou stin anagennisi tis Paideias». Dialexi Markou Peloponnisiou stin Archaiologiki Etaireia 1991.

«Syriana Grammata» Tefchi 9,14,17,21,22,34 (Efangelos Roussos, V. Veronis, A. Leontsini, D. Varthalitis)

«Epifaneis Syrianoi» Dr. Markou Roussou 1986

Ampelas T. D., Istoría tis nisou Syrou apo ton archaiotaton chronon mechri ton kath' imas, Syros, Syrianes ekdoseis R. Kabélis, 1998

Syndesmos Syrianon, Afieroma Sto Istoriko Gymnasio Syrou 180 Chronia Apo Tin Idrysi Tou

Η συζήτηση στη σχολική τάξη

Σωτηρία Σαμαρά, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται σε ένα από τα πιο θεμελιώδη θέματα που λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας: στη φύση και τη σημασία της συζήτησης και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών διευκολύνουν τα τελευταία να «ακουστεί η φωνή τους» και να γίνει «ορατή η συλλογιστική τους». Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία γίνεται εννοιολόγηση του όρου «αλληλεπίδραση» και εστιάζεται το ενδιαφέρον σε ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία, σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, προσδιορίζουν αποτελεσματικότερα τη συζήτηση στη σημερινή σχολική τάξη, -αυτή είναι μια συζήτηση ευρύχωρη, εκτεταμένη, διερευνητική, αμοιβαία. Τέλος, από τη βιβλιογραφία παρατίθεται και σχολιάζεται, αυθεντικό παράδειγμα αποτελεσματικής σχολικής συνομιλίας που εξελίσσεται καθοδηγούμενη από εκπαιδευτικό και στο οποίο αναγνωρίζονται τα εν λόγω χαρακτηριστικά τα οποία διασφαλίζουν στη συμμετέχουσα μαθήτρια αποτελεσματικές συνθήκες ώστε να δοκιμάσει να εξηγήσει το σκεπτικό της αλλά και να αναπτύξει τη γλωσσική της ικανότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: συζήτηση στη σχολική τάξη, αλληλεπίδραση, καθοδηγούμενη συνομιλία από εκπαιδευτικό

Classroom talk

Sotiria Samara, Primary School Teacher, M.Ed., M.Sc.

Abstract

This paper, focuses on one of the most fundamental issues that take place daily in the classroom: the nature and importance of the discussion and more specifically on how the interactions between teachers and students make it easier for the latter to "make their voices heard" and their reasoning to be "visible". In particular, in the present paper, the term "interaction" is conceptualized and the focus is on qualitative characteristics which, according to modern research data, more effectively determine the discussion in today's classroom, - this discussion is spacious, extensive, exploratory, mutual. Finally, from the literature, an authentic example of effective school conversation is given which evolves guided by the teacher and in which these characteristics are recognized, ensuring that the participating student can have effective conditions for her to try to explain her thinking and to develop also her language ability.

Key-Words: classroom talk, interaction, teacher-guided reporting

Εισαγωγή

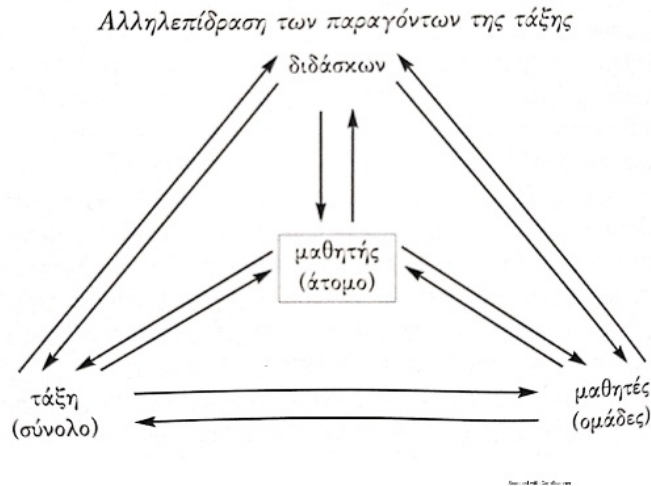
Από τη δεκαετία του '60 και εντεύθεν στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της εκπαίδευσης σημαντική επιρροή άσκησε, όπως είναι ευρέως γνωστό, το έργο του Vygotsky ο οποίος επισήμανε ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις διεπιδράσεις, ότι πολλές αξιοσημείωτες δεξιότητές τους αναπτύσσονται μέσα από τις κοινωνικές συναλλαγές τους με τους γονείς, τους/τις δασκάλους/-ές και τους/τις συνομηλίκους/-ές τους και ότι το γνωστικό-μαθησιακό δυναμικό τους με τη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών/τριών τους, μέσω αλληλεπιδράσεων, μπορεί να οδηγηθεί σε επίπεδο ανώτερο από αυτό που κατέχουν. Παράλληλα, στις θέσεις αυτές, οι οποίες έφεραν στο επίκεντρο τη μελέτη της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας, προστέθηκαν οι σύγχρονες απαιτήσεις της γλωσσικής διδασκαλίας στην πολύγλωσση τάξη και ως εκ τούτου το επιστημονικό ενδιαφέρον από τη δεκαετία επίσης του '60 και μετά στράφηκε αποφασιστικά στη συστηματική μελέτη του διδακτικού γίνεσθαι και στη σύστοιχη ανάλυση του σχολικού λόγου (Κουτσογιάννης, κ.α. 2015. Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Υστερα από έντονο προβληματισμό και πολλές έρευνες (βλ. ενδεικτικά: Gibbons 2015, Kostouli 2005b, Grabbe 2003, Lee & Smagorinsky 2000, Gutierrez 1994) μέσω και του κλάδου της «Ανάλυσης Συνομιλίας» (conversation analysis) προσπορίστηκαν μεταξύ άλλων, σημαντικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία α) οι σχολικές τάξεις δεν θεωρούνται πλέον στατικά περιεχόμενα όπου απλά εφαρμόζεται το πρόγραμμα σπουδών και μεταδίδονται στα παιδιά οι σχολικές γνώσεις, αλλά επαναπροσδιορίζονται ως μαθησιακές κοινότητες (learning communities) στις οποίες η οικοδόμηση της γνώσης επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις, τις συζητήσεις, τις διαφορετικές λειτουργίες (επέκταση, επανάληψη, διευκρίνιση, μετασχηματισμός, επαναδιατύπωση, διαπραγμάτευση, αποσαφήνιση) που οι συμμετέχοντες/-ουσες αναλαμβάνουν μέσα σε αυτές (βλ. και Σαμαρά & Κωστούλη, 2008), β) ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές παίζουν πράγματι σημαντικό μεσολαβητικό ρόλο διευκολύνοντας σε μερικούς μαθητές την πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης και αποκλείοντας την σε άλλους και γ) ότι ο καλύτερος τρόπος εντέλει για να μάθει κανείς μια γλώσσα είναι η χρήση της ίδιας της γλώσσας που πραγματοποιείται υπό φυσιολογικές συνθήκες και αποβλέπει στην επίτευξη επικοινωνιακού αποτελέσματος (Μήτσης, 2019).

Χαρακτηριστικά της ποιοτικής συζήτησης στη σχολική τάξη

Στη βιβλιογραφία με τον όρο «αλληλεπίδραση» νοείται στη γλωσσική διδασκαλία η ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, απόψεων και αισθημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων/παραγόντων της τάξης η οποία έχει αμοιβαίο χαρακτήρα και συμβάλλει μέσω της ανατροφοδότησης στον εμπλουτισμό και τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των συμμετεχόντων (Byrne 1987, Lewis & Hill 1992, Μήτσης 1996.1998 & 2004, Underwood 1987, όπως αναφέρονται στο Μήτσης, 2019) σύμφωνα δε με τους θεωρητικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας οι αλληλεπιδράσεις που κάθε φορά σημειώνονται μεταξύ των παραγόντων της τάξης είναι πολλαπλές:

Επιπλέον, όπως αποκαλύπτει και η προσεκτική παρατήρηση του κατωτέρω σχήματος (Σχ. 1), η φύση αυτών των συνομιλιακών διεπιδράσεων είναι πολυσύνθετη και πολύπλοκη ενώ η συστηματική ερευνητική τους μελέτη σταδιακά κωδικοποίησε τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής συζήτησης στη σχολική τάξη (Gibbons 2009; Walqui and van Lier 2010; Mercer, Dawes & Staarman 2009).



Σχήμα 1 (Μήτσης, 2019)

Αυτή είναι μια συζήτηση *εκτεταμένη, διερευνητική* γύρω από επίκαιρα ή διαχρονικά θέματα και κυρίως οικεία στα ενδιαφέροντα και στις μαθητικές προσλαμβάνουσες, που οδηγεί σε πληρέστερη κατανόησή τους, αφήνοντας χώρο κυρίως στα παιδιά να εξερευνηήσουν ιδέες, να αποσαφηνίσουν απόψεις αλλά και να κάνουν «ορατή τη συλλογιστική τους» στα μέλη της σχολικής τους κοινότητας καθώς παροτρύνονται όχι μόνο σε μια προκαθορισμένη απάντηση, αλλά κυρίως να πουν το «πώς σκέφτηκαν». Ουσιαστικά είναι μια *αμοιβαία συνομιλία* που επιδιώκει μια ισορροπία ανάμεσα σε ερωτήσεις άμεσες, τύπου ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση για τις οποίες υπάρχει ήδη μια έτοιμη, σωστή απάντηση και ερωτήσεις ανοικτού τύπου που επιτρέπουν στα παιδιά να αποφασίσουν για το τι θέλουν να πουν, όπως: «Μπορείτε να μας πείτε τι μάθατε; ή «Θα μπορούσες να περιγράψεις τι έκανες;» ή «Τι ανακάλυψες;» ή «Πώς το εξηγείς;» ή «Τι θα ήθελες να μας πεις;» ή «Τι βρήκες πιο ενδιαφέρον;», «Αυτό είναι ένα πολύ καλό σχόλιο. Θα μπορούσες να μας το εξηγήσεις περισσότερο;» (βλ. Wegerif & Mercer 1996, as cited in Gibbons, 2015) ή «Συμφωνείς με την άποψη αυτή; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;» ή «Ποια είναι η δική σου γνώμη;». Τέτοιου είδους ερωτήματα α) επιβραδύνουν τον σχετικά γρήγορο ρυθμό του μαθήματος και δίνουν προβάδισμα σε αυτό που θέλουν τα παιδιά να πουν, παρά στο να απαντήσουν σε κάτι συγκεκριμένο για το οποίο κάποιος άλλος τους προκαλεί να μιλήσουν β) βοηθούν τα παιδιά να εξηγήσουν το σκεπτικό τους, όχι να δώσουν μόνο πληροφορίες γ) επιδιώκουν περισσότερο να συμπεριληφθούν στη συζήτηση της τάξης οι προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Υπό το πρίσμα αυτό είναι μια συζήτηση στην οποία η «φωνή του παιδιού» αλλά και η σαφήνεια στη σκέψη και η επεξήγηση της συλλογιστικής του κατέχουν κεντρικό ρόλο στη συνομιλιακή διεπίδραση.

Ακόμη, είναι μια συζήτηση «ευρύχωρη» στην οποία με συστηματική προσπάθεια από την πλευρά του δασκάλου επιχειρείται μετατόπιση από πρακτικές που επικεντρώνονται στη μετάδοση της γνώσης σε διεπιδράσεις πιο συνεργασιακές που επιζητούν αφενός την ενεργοποίηση και τον συγκερασμό των γνώσεων των παιδιών αφετέρου την απόκτηση εκ μέρους τους ευχέρειας λόγου (Μήτσης, 2019). Υπό την έννοια αυτή είναι μια συζήτηση που εστιάζει σε προβλέψεις και εικασίες πιθανών λύσεων, σε έκφραση γνώμης, στη σκόπιμη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας και γενικά αφήνει χώρο για τα σχόλια των μαθητών/τριών τα οποία συχνά οδηγούν και σε διακειμενικού τύπου συνδέσεις (βλ. και Pappas et all, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι τελευταίοι/-ες ενθαρρυνόμενοι/ες από τον/την δάσκαλο/-ά τους επιχειρούν και συνδέσουν το υπό συζήτηση θέμα με άλλα αναγνώσματά τους, με γνώσεις προγενέστερων μαθημάτων, με προηγούμενες πληροφορίες του προγράμματος σπουδών, με προσωπικές ερμηνείες με πολιτισμικού τύπου εμπειρίες και βιωματικές αφηγήσεις ή επιχειρούν να αξιοποιήσουν ειδικό λεξιλόγιο από τα γνωστικά αντικείμενα. Σημαντικό διακύβευμα σε μια τέτοιου είδους «ευρύχωρη» συζήτηση στην οποία ενθαρρύνεται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στη σημειούμενη γλωσσική δραστηριότητα αποτελεί (α) η μη συνεχής διορθωτική παρέμβαση και διακοπή της ροής της επικοινωνίας εκ μέρους του/της εκάστοτε διδάσκοντα/-ουσας, διότι έτσι διαρρηγνύεται η φυσική έκφραση των απόψεων των παιδιών και εν πολλοίς ακυρώνεται η επικοινωνιακή εν τέλει αξία του λόγου τους (Μήτσης, 2019) και (β) η υποστηρικτική ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στα σχόλια των παιδιών, μια ανταπόκριση που βρίσκει τρόπους να συμμεριστεί τις γνώσεις και τις απόψεις τους, να αντλήσει από τις γλωσσικές και διανοητικές τους πηγές, αλλά και να ενισχύσει η φωνή τους και την δική τους κριτική ματιά: προσανατολίζει τις ερωτήσεις που του/της απευθύνονται στην ολομέλεια της τάξης ζητώντας τη βοήθειά της, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προτάσεις των παιδιών στην εξέλιξη του μαθήματος, προκαλεί διατύπωση εναλλακτικών απόψεων, τεκμηριώνει αξιολογικά τα λεγόμενά τους: «αυτό είναι μια πολύ καλή σκέψη, μια ενδιαφέρουσα πρόταση...» και αναδεικνύει τρόπους διεπίδρασης με κείμενα γραπτά ή προφορικά που απαιτούν από τα παιδιά να αντιδράσουν πέρα από τις πληροφορίες που αυτά τους δίνουν (βλ. και Pappas et all, 2006; Zecker et all, 2006).

Συνομιλία καθοδηγούμενη από εκπαιδευτικό

Στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας επισημάνθηκε η βιγκοτσκιανή οπτική σύμφωνα με την οποία το γνωστικό-μαθησιακό δυναμικό των παιδιών, η προϋπάρχουσα δηλαδή γνώση τους με τη διαμεσολάβηση πιο έμπειρων συμμετεχόντων/-ουσών, μέσω αλληλεπιδράσεων, μπορεί να οδηγηθεί εκεί που από μόνα τους τα παιδιά δεν είναι σε θέση ακόμη να φτάσουν, σε επίπεδο ανώτερο από αυτό που κατέχουν, επομένως στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους». Στη βιβλιογραφία καταγράφονται τέτοιου είδους αυθεντικά παραδείγματα σχολικών συνομιλιών στα οποία ζητείται από μαθητές/τριες που μαθαίνουν την π.χ. αγγλική ως β' ξένη γλώσσα να παρουσιάσουν στην τάξη, μιλώντας αγγλικά, «τι κάνουν» ή «τι έχουν μάθει» και αναδεικνύεται στα παραδείγματα αυτά ο σημαντικός καθοδηγητικός ρόλος (teacher-guided reporting) που αναλαμβάνει ο/η έμπειρος/η εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηρίξει τη γλωσσική

ανάπτυξη των παιδιών στην εκμάθηση της αγγλικής ως β' ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα να βοηθήσει τον αρχάριο χρήστη ώστε να ολοκληρώσει την παρουσίαση. Ουσιαστικά, πρόκειται για απόπειρα εξήγησης εκ μέρους του εκάστοτε μαθητή/-τριας που κατά τη διάρκειά της ο/η έμπειρος εκπαιδευτικός/η δημιουργεί συνεχώς, μέσω της συζήτησης, ένα υποστηρικτικό ικρίωμα (scaffolding) αποφασιστικής σημασίας για την ολοκλήρωσή της. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ένα τέτοιο αυθεντικό παράδειγμα συνομιλίας, (Gibbons 2015) ανάμεσα σε δασκάλα και μαθήτρια και θα επιδιωχτεί να αναδειχθούν κάποια στοιχεία που στην προηγούμενη υποενότητα της παρούσας εργασίας επισημάνθηκαν ως χαρακτηριστικά της ποιοτικής συζήτησης στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, το παράδειγμα (Gibbons, 2015) αφορά σε αλλόγλωσση μαθήτρια η οποία αφού, αρχικά, ομαδοποίησε αντικείμενα ανάλογα με το αν είχαν μαγνητικές ιδιότητες ή όχι, παρατήρησε ότι το καρφί ήταν μαγνητισμένο όχι όμως και το αλουμινόχαρτο. Στη συνέχεια, η μαθήτρια τοποθέτησε ένα κομμάτι αλουμινόχαρτο ανάμεσα στο καρφί και στον μαγνήτη και ανακάλυψε ότι ο μαγνήτης εξακολουθούσε να έλκει το καρφί. Η παρουσίαση και εξήγηση αυτού του φαινομένου από τη μαθήτρια στην ολομέλεια της τάξης σε γλώσσα αγγλική, δηλαδή σε γλώσσα που τη μάθαινε ως β' ξένη, ήταν ένα περίπλοκο γι' αυτή νοητικό έργο και η συνεισφορά της στην 8^η γραμμή του πίνακα: «*Miss C., I can't say it*» υποδηλώνει ακριβώς αυτή τη δυσκολία της.

	Student	Teacher	Commentary
1		what did you find out?	<i>T begins the CONVERSATION with an open question.</i>
2	if you put a nail. onto the piece of foil. . and then pick it. pick it up. . the magnet will that if you put a. nail. under a piece of foil. and then pick. pick the foil up with the magnet... still. still with the nail... under it it won't		
3		it what?	<i>It what? = it does what? T is looking for a VERB.</i>
4	it won't / it won't come out		

5		what won't come out?	<i>What = what does it refer to?</i>
6	it'll go up		
7		wait just a minute. . can you explain that a bit more, Loretta?	<i>T asks L to clarify.</i>
8	like if you put a nail and then foil over it and then put the nail on top. of the foil. . the nail underneath the foil. Miss C., I can't say it		
	Student	Teacher	Commentary
9		no, you're doing e I . I can see	<i>T encourages L. firms she understands at L is trying to say.</i>
10	Miss forget about the magnet/em the magnet holds it with the foil up top and the nail's underneath and the foil's on top and put the magnet in and you lift it up . . . and the nail will em . . . hold it/stick with the magnet and the foil's in between		
11		oh. so even with the foil in between. the. magnet will pick up the nail. alright yes the magnet pick up the nail?	<i>T "recasts" what L has said.</i>
12	no		

Πίνακας 1: Καθοδηγούμενη συνομιλία από την εκπαιδευτικό (teacher-guided reporting, Gibbons, 2015)

Αξίζει ωστόσο να αναδειχθούν τα ποιοτικά στοιχεία των συνομιλιακών διεπιδράσεων ανάμεσα σε αυτή και τη δασκάλα της, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί και τα οποία λειτουργούν ως υποστηρικτικό κριώμα (scaffolding) που εν

τέλει προωθεί αποτελεσματικά την ολοκλήρωση της παρουσίασης/εξήγησης του φαινομένου:

(α) ενώ πρόκειται για μια συζήτηση ανάμεσα μόνο στη δασκάλα και τη μαθήτριά, η δασκάλα δεν κυριαρχεί. Στην πραγματικότητα η μαθήτριά λέει πολύ περισσότερα από τη δασκάλα της. Άρα είναι μια συζήτηση «ευρύχωρη» στην οποία συνειδητά παραχωρείται το δικαίωμα λόγου στο παιδί ώστε να εξασκηθεί στην ευχερή χρήση του και ειδικότερα στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας σε αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας: εύκολα κανείς παρατηρεί διαβάζοντας τις συνεισφορές 2,8,10 ότι σταδιακά σε καθεμιά από τις τρεις προσπάθειές της η μαθήτριά γίνεται ολοένα και λιγότερο διστακτική στο να περιγράψει αυτό που παρατήρησε

(β) υπάρχει σαφής επιλογή από την πλευρά της εκπαιδευτικού για μετατόπισή της από το μοντέλο ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση που προϋποθέτει μια συγκεκριμένη ερώτηση για την οποία υπάρχει και συγκεκριμένη απάντηση σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου που δίνουν στη μαθήτριά τη δυνατότητα να μπει στη συζήτηση με τους δικούς της όρους και να ξεκινήσει από 'κει που εκείνη θέλει: βλ. συνεισφορές 1, 7. Πρόκειται, επομένως για μια *αμοιβαία, διερευνητική συνομιλία* που αξιοποιεί ερωτήσεις του τύπου «Τι ανακάλυψες;» ή «Πώς το εξηγείς;» ή «Τι θα ήθελες να μας πεις;» και που βοηθάει όχι μόνο να δοθούν κάποιες πληροφορίες, αλλά να αναπτυχθεί και το σκεπτικό της μαθήτριάς, καθώς αυτή παροτρύνεται για μεγαλύτερη σαφήνεια στη συλλογιστική της και της διασφαλίζεται και ο σχετικός χρόνος

(γ) γίνεται συστηματική προσπάθεια ώστε να μη διαρρηγνύεται η εν λόγω συλλογιστική από πιθανές διορθωτικές παρεμβάσεις, διακοπές ή επισημάνσεις της εκπαιδευτικού (βλ. και Μήτσης, 2019).

(δ) προς την ίδια κατεύθυνση της αποσαφήνισης η εκπαιδευτικός, επίσης, παρέχει και πολύ συγκεκριμένη βοήθεια: βλ. συνεισφορές 5, 7, αλλά αντιστέκεται στην πρόωρη αναδιατύπωση ή την αξιολόγηση όσων λέει η μαθήτριά μέχρι την επόμενη συνεισφορά (Gibbons, 2015). Αυτός ο πρόσθετος χρόνος, χαρακτηριστικό της *διερευνητικής συνομιλίας*, διασφαλίζει στο παιδί τη δυνατότητα για άλλες δύο προσπάθειες ώστε να εξηγήσει αυτό που προσπαθεί να πει και να επικεντρωθεί περισσότερο στο πώς να το εκφράσει. Μόνο αργότερα, στη συνεισφορά 11, και αφού δοκίμασε η μαθήτριά τις δυνάμεις της επαναδιατυπώνει η δασκάλα τα λεγόμενά της

(δ) τέλος, στη συνομιλιακή αυτή διεπίδραση φανερό καθίσταται η υποστηρικτική στάση της εκπαιδευτικού και μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί: εμψυχώνει τη μαθήτριά, επιβεβαιώνοντας ότι κατάλαβε τι ήθελε να πει, κυρίως όμως της έχει ήδη εξασφαλίσει και τον τρόπο και τον χρόνο προσδίδοντας στις συνομιλιακές τους διεπιδράσεις χαρακτηριστικά στοιχεία ποιοτικής συζήτησης.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στράφηκε στο θέμα της ποιοτικής συζήτησης στη σχολική τάξη η αξία της οποίας ενώ έχει επισημανθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες π.χ. από τον Bruner (1978) ή και τον Barnes (1976), εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενη. Ειδικότερα, επιδιώχτηκε (α) μια αντιπροσωπευτική βιβλιογραφική επισκόπηση με έμφαση σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποιοτικής συζήτησης -αυτή είναι: ευρύχωρη, διερευνητική, αμοιβαία, υποστηρικτική, εκτεταμένη- (β) αντλήθηκε από τη βιβλιογραφία επίσης και παρουσιάστηκε παράδειγμα καθοδηγούμενης συζήτησης (teacher-guided reporting) ανάμεσα σε δασκάλα και μαθήτρια που μάθαινε την αγγλική γλώσσα ως β' ξένη και (γ) εντοπίστηκαν και αναδείχτηκαν σε αυτό χαρακτηριστικά στοιχεία της ποιοτικής συζήτησης.

Τα παραπάνω θέτουν υπό ένα διαφορετικό πρίσμα και τη γενικότερη έννοια «προφορικός λόγος» στη σχολική τάξη, καθώς δημιουργούν συνθήκες για μια πιο ισότιμη κατανομή του δικαιώματος της συμμετοχής του παιδιού στην προφορική συζήτηση, επιφέρουν γενικά ικανοποίηση στα μέλη της κοινότητάς της, προάγουν το παιδαγωγικό κλίμα και την διάθεση του παιδιού να προσπαθεί περισσότερο, εφόσον αισθάνεται ότι οι προσπάθειές του αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται. Υπό το πρίσμα αυτό η γενικότερη έννοια «προφορικός λόγος» αξίζει να προσδιοριστεί περαιτέρω.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Georgakopoulou, A. & kai Goutsos, D. (1999). Keimeno kai epikoinonia. Athina: Ellinika Grammata
- Crabbe, D. (2003). *The quality of language learning opportunities*. TESOL Quarterly, 37(1), 9-34.
- Gibbons, P. (2015). Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. 2009. *Chapter 7, "Planning Talk for Learning and Literacy."* In *English Learners Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gutierrez, K. (1994). *How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing*. Linguistics and Education, 5, 335-336.
- Koutsogiannis, D. & Chatzikyriakou I., Antonopoulou S., Adampa V., Pavlidou M. (2015). *Analysi scholikon logou. I glossiki didaskalia se enan metavallomeno kosmo. A' kai V' tomos*. KEG.
- Kostouli, T. (Epim.). (2006). *Anadomontas ta keimenika eidi tou scholikon grammatismou*. Athina: Epikentro
- Kostouli, T. (2005b). *Co-Constructing Writing Contexts in Classrooms. Scaffolding, collaboration and asymmetries of knowledge*. In Kostouli (Ed.), *Writing in*

Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings. (pp.93-116). Boston: Springer

Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (Eds) (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mercer, N., L. Dawes, and J. Kleine Staarman. (2009). *Dialogic Teaching in the Primary Classroom.* Language and Education 23 (4), 353–69.

Mitsis N. (2019). Glossa, Glossologia kai Glossiki Didaskalia. Ekdoseis Grigori

Pappas, Ch. C., Hart, S., Escobar, D., Jones, H. & O' Malley, D. A. (2006). Oi prospatheies dyo ekpaideftikon na metamorfosoun to eidos tis megalofonis anagnosis se synergasiako: Exetasi ton allagon stis diastaseis tis diadikasias kai tou periechomenou kata ton symmerismo tis exousias. Sto T. Kostouli (Epim.) Anadomontas ta keimenika eidi tou scholikou grammatismou. Athina: Epikentro, 203-250.

Samara S. & Kostouli T. (2008). Diadikasies synoikodomisis keimenikon eidon kai epikoiniakon plasion se mia scholiki taxi: Mia koinonikopolitismiki prosengisi. «Meletes gia tin elliniki glossa». Praktika tis Etisias Synantisis tou Tomea Glossologias tou Tmimatos Filologias tis Filosofikis Scholis tou Aristoteleiou Panepistimiou Thessalonikis. INS. Thessaloniki

Zecker. L. V., Nichols C., Montes L., Pasewark S. T. (2006). Metavasi sta Anglika meso tis megalofonis anagnosis: Kati perissotero apo mia rutina tou Analytikou Programmatos se mia diglossi taxi G' Dimotikou. Sto T. Kostouli (Epim.) Anadomontas ta keimenika eidi tou scholikou grammatismou. Athina: Epikentro, 251-269.

Walqui, A., and L. van Lier. (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners,* San Francisco: WestEd, 25–41.

**Πρόταση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος:
«Η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο»**

(ΜΕΡΟΣ Ι)

Αθηνά Μοσχάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ. Μ.Α.

Περίληψη

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από την ανομοιογένεια στη γλώσσα, στη θρησκεία, στις παραδόσεις και γενικά τις διαφορετικές κουλτούρες, το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, ήταν ευνόητο ότι θα δεχόταν τις επιδράσεις των ραγδαίων αυτών αλλαγών. Επιπλέον, η πρόσφατη οικονομική κρίση ήρθε να εντείνει και την κρίση στις ανθρώπινες σχέσεις. Η εργασία αποτελεί μέρος μιας γενικότερης πρότασης αξιολόγησης του προγράμματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με επτάμηνη διάρκεια και τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Το πρώτο μέρος - αντικείμενο της παρούσας εργασίας - περιλαμβάνει περιγραφή και ανάλυση του προγράμματος μέσω της τεχνικής της δομικής αποδόμησης, ενώ στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του σχεδίου αξιολόγησης μέσω της δεύτερης εργασίας, η οποία αποτελεί συμπλήρωμα της παρούσας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, εκφοβισμός

**Instructions & Formatting of the articles that will be submitted for publication
after a crisis in the magazine: "Neos Paidagogos online"**

Names of author - authors, Academic identity

Abstract

This specific text describes and uses the form that prospective authors should follow in order to submit their papers or articles to be considered and reviewed for publication in Neos Paidagogos OnLine Journal. An abstract in Greek consisting of about 150 words followed by a list of no more than five Keywords must precede. Then, the English version of the Abstract and the Keywords follow. The term Keywords and the keywords should be placed on the same line. Accepted for publication articles may be written in Greek or/and English.

KeyWords: Submission form, References, journal, I.C.T.

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη συνεχώς ανομοιογένεια ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνότητα, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του σχολικού πληθυσμού στο ελληνικό

σχολείο και ο τρόπος αντιμετώπισης ανάλογων προβλημάτων θέτει ερωτήματα, αφού έχει ως αποτέλεσμα οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εθνοπολιτιστικές και κοινωνικο-οικονομικές ομάδες να προκαλούν ιεραρχήσεις και να ενισχύουν την στερεοτυπική εικόνα του διαφορετικού. Λαμβανομένου δε υπόψη του προβλήματος της επιδεινούμενης οικονομικής κρίσης, με τις συνέπειες σε κάθε επίπεδο, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη μηχανισμών αυτοάμυνας από μέρους του σχολείου, προκειμένου να αποφύγει την εντροπία και να επιβιώσει, αφού ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004 · Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, · 2013 · Hoy & Miskel, 2013).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος επτάμηνης διάρκειας με θέμα «Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο» με την προοπτική να τεθεί σε εφαρμογή και να συνεχιστεί η εφαρμογή του μακροπρόθεσμα μετά από συνεννόηση με το Συμβουλευτικό Γραφείο Νέων. Αφορά σε ένα αστικό σχολείο δυναμικότητας 450 μαθητών που ευρίσκεται κοντά στην πρωτεύουσα με αρκετά «εμπλουτισμένο πολυπολιτισμικά» μαθητικό πληθυσμό, αν και η περιοχή της πόλης κατοικείται από πολίτες με κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή του προγράμματος αυτού μετά τα αλληπάλληλα κρούσματα βίας και επιθετικότητας, ως επιδεινούμενα λόγω της οικονομικής κρίσης, τα οποία έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Έλειπε η ατμόσφαιρα κοινότητας, η αποδοχή κοινών κανόνων. Τους συμμετέχοντες θα αποτελούσαν μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου εστιάζοντας ιδιαίτερα στη συμμετοχή των μαθητών με «αρνητικό πεπρωμένο» (Πανούσης, οπ.αναφ. στο Θά-νος, 2011).

Το υπό μελέτη πρόγραμμα αποτελεί αντικείμενο δύο εργασιών οι οποίες συνιστούν ένα ενιαίο όλο και έχουν ως σκοπό την πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος αυτού Αγωγής Υγείας, προκειμένου να παρθούν διορθωτικά μέτρα, αφού διαγνωστούν πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του προγράμματος. Η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη εξ αυτών και περιλαμβάνει την περιγραφή και την ανάλυση του προγράμματος στα επιμέρους στοιχεία του. Θα δοθούν πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική στην οποία εντάσσεται, τις ανάγκες που επέβαλλαν την εισαγωγή του, τους σκοπούς και στόχους, τη γενική του οργάνωση, τις αξίες που το διέπουν, τις εισροές, όπως, τους συμμετέχοντες, την υποδομή, τους πόρους, την προσέγγιση και τέλος τα αποτελέσματα που αναμένονται από την εφαρμογή του. Βάσει του μοντέλου της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης του προγράμματος θα γίνει παρουσίαση των ιεραρχικά δομημένων δραστηριοτήτων, οι οποίες συσχετίζονται και συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να παραχθούν επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 1996 · Borich, 2002 · Μιχαήλ, κ.ά., 2004 · Δημητρόπουλος, 2007). Ως συνέχεια αυτής ακολουθεί η δεύτερη εργασία με την ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος. Αναφέρονται διεξοδικά: ο σκοπός αξιολόγησης και τα ερωτήματα αξιολόγησης, ενώ περιγράφονται: η μεθοδολογία και οι διαδικασίες μετα-αξιολόγησης του προγράμματος.

Αναγκαιότητα Αξιολόγησης του Προγράμματος

Προκειμένου ένα πρόγραμμα να αποδειχθεί ότι είναι λειτουργικό και αποτελεσματικό πρέπει να αξιολογηθεί (Δημητρόπουλος, 2007), για να επιβιώσει (Χριστοφίδου, 2011). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς (Γραμματικόπουλος, 2006). Η ανάπτυξη ενός ποιοτικού και ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης επιβάλλεται, για να γίνουν σωστές επιλογές ως προς την ανάπτυξη ενός υγιούς και παραγωγικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με δεδομένη τη δυσκολία επιμερισμού των κονδυλίων στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, η αξιολόγηση καλείται να διαδραματίσει ακόμα πιο σημαντικό ρόλο (Χριστοφίδου, 2011). Ιδιαίτερα δε για πρόγραμμα το οποίο τυγχάνει συγχρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση η αξιολόγηση προαπαιτείται προκειμένου να συνεχιστεί η χρηματοδότησή του (Μιχαήλ κ.ά., 2004).

Η αξιολόγηση στη βιβλιογραφία θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των αποτελεσματικών προγραμμάτων (Fitzpatrick et al., 2004 οπ. αναφ. στο Χριστοφίδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο θέμα του υπό αξιολόγηση προγράμματος, όπως αναφέρεται και στο Ελληνικό Εγχειρίδιο του Προγράμματος «Δάφνη», τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν συνεχείς μηχανισμούς αυτο-αξιολόγησης, ούτως ώστε να μετρούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών και των δράσεων τους στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ακολουθώντας το στοχοκεντρικό-συμμετοχικό μοντέλο επικεντρώνεται στο ερώτημα κατά πόσον έχουν επιτευχθεί ή όχι οι στόχοι του προγράμματος ή της δραστηριότητας που αξιολογείται (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Ενδεδειγμένα είδη αξιολόγησης κρίνονται η αρχική/προκαταρτική, η διαμορφωτική και η τελική. Η αρχική/προκαταρτική με το διαγνωστικό ερωτηματολόγιο αποτελεί έναν εξαιρετικά κατατοπιστικό τρόπο διάγνωσης/καταγραφής της έκτασης του προβλήματος, πράγμα που θα διευκολύνει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης (Olweus, 2009 ·Cohen,1994, οπ.αναφ. Κομνηνού, κ.ά., 2010). Η διαμορφωτική εφαρμόζεται, ενώ το πρόγραμμα είναι σε εξέλιξη και επιφέρει διορθωτικές παρεμβάσεις ως ανατροφοδότηση στα αδύναμα σημεία που παράλληλα εντοπίζονται (Χριστοφίδου, 2011) και η τελική για να κρίνει την αποτελεσματικότητά του, αφού αυτό έχει ολοκληρωθεί. Αφορά κυρίως στη λήψη αποφάσεως για τη συνέχισή του, την περαιτέρω ανάπτυξή του ή τη διακοπή του (Πασιαρδής, 1996 · Μιχαήλ κ.ά., 2004· Χριστοφίδου, 2011).

Συμφωνώντας λοιπόν με την άποψη ότι οι παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν μια ανησυχητική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό τοπίο κρίνεται επείγουσα και επιβεβλημένη η λήψη και η εφαρμογή αποτελεσματικών μέτρων, ως προϊόντων της

αξιολόγησης, για την καταστολή του φαινομένου του εκφοβισμού. Το πρόβλημα αυτό αφορά όχι μόνο στην ικανότητα μάθησης, αφού επηρεάζεται από την ψυχική αναστάτωση αλλά και στον ευαίσθητο ψυχισμό, την ψυχική υγεία και ισορροπία του βασικού ιστού της κοινωνίας, του εφήβου (Brock, et al., 2001).

Επομένως βάσει των προαναφερθέντων καταδεικνύεται η σημασία της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος προκειμένου να συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχή και μακροπρόθεσμη εφαρμογή του.

Ο Εκφοβισμός και η Ένταξή του στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στο Ελληνικό Σχολείο

Θέμα του άξονα Αγωγής Υγείας, «Διαπροσωπικές Σχέσεις-Ψυχική Υγεία» (Στάπας, 2004, οπ. αναφ. Σπυροπούλου κ.ά., 2004) αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός. Η Αγωγή Υγείας είναι ένα από τα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα, τα οποία εντάσσονται προαιρετικά στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ.629/92,577/92) με στόχο την προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας που αποτελεί την ασπίδα προστασίας των μαθητών από τους κινδύνους που τους στρέφουν σε βίαιες πράξεις (Π.Ι., 2001). Στοχεύει επίσης στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας, της υπευθυνότητας και της ικανότητάς τους να υιοθετούν θετικούς τρόπους και στάσεις ζωής (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 1998).

Εκφοβισμός, επιθετικότητα και βία είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Ψυχολογίας για να αποδώσουν το νόημα του αγγλικού όρου 'bullying' (Olweus, 2009· Wikipedia). Σύμφωνα με τον Freud (1964) η επιθετικότητα είναι μια εγγενής ενστικτώδης ορμή που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, όπως και τα ζώα. Η επιθετικότητα γενικώς είναι παρωθητική συμπεριφορά. Αποτελεί πρόβλημα παιδαγωγικό και κοινωνικό, εφόσον οι εκδηλώσεις της δεν δυσκολεύουν μόνο τη διαδικασία της αγωγής αλλά και την κοινωνική συνύπαρξη και συνοχή (Ζάχαρης, 2003). Σύμφωνα με όρους του Δαρβίνου ο εκφοβισμός εξυπηρετεί έναν εξελικτικό σκοπό: διασφαλίζει την επιβίωση στον πιο δυνατό και υγιή (Rigby, 2008).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη αντικειμενική (π.χ. σωματική) ή αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας) (Καραβόλτσου, 2013). Σύμφωνα με τον Olweus, 1986· 1991· 2009) ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και σκοπίμως σε αρνητική ενέργεια από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Ο κύκλος του εκφοβισμού ξεκινά όταν ένα παιδί θεωρηθεί σχετικά αδύναμο και τρωτό στις επιθέσεις των τρίτων (Rigby, 2008).

Οι μορφές της βίας στον εκφοβισμό είναι άμεσες ή έμμεσες. Στις άμεσες συγκαταλέγεται η σωματική και η λεκτική, ενώ στις έμμεσες, συμπεριλαμβάνεται η κοινωνική και η ηλεκτρονική (Olweus, 2009 · Παπάζογλου, 2012 · Καραβόλτσου, 2013). Σε

κάποιες περιπτώσεις ο εκφοβισμός είναι εξαιρετικά αγχογόνος και σε άλλες πιο ήπιος (Rigby, 2008). Οι συνέπειές του [σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, αυτοεικόνας (αυτοεκτίμησης), ψυχολογικές και μακροπρόθεσμες] τόσο σε θύματα όσο σε θύτες μπορεί να είναι εξαιρετικά σοβαρές. Επιτακτική κρίνεται λοιπόν η ανάγκη να γίνουν παρεμβάσεις και να μπου σε εφαρμογή αντίστοιχα προγράμματα. Η πρόληψη ωστόσο θεωρείται εξίσου σημαντική.

Ιστορική Αναδρομή

Το φαινόμενο του εκφοβισμού δε θεωρείται καινούριο. Ένα μεγάλο θέμα της καταγεγραμμένης ιστορίας είναι η εκμετάλλευση του αδύνατου από τον δυνατό όχι τυχαία αλλά σκόπιμα. Στους βιβλικούς ψαλμούς, έργο Εβραίων ποιητών που χρονολογείται 2000 και πλέον χρόνια πριν, θίγεται έντονα ο εκφοβισμός. Σύμφωνα με μια αρκετά διαδεδομένη αντίληψη το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί ένα φυσιολογικό εν μέρει κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο μεταξύ συνομηλίκων παίρνει διαστάσεις και προκαλεί προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό αλλά και σε οικογενειακό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Ο Olweus (2009) παρατήρησε ότι τα στοιχεία δείχνουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός σήμερα παίρνει πιο σοβαρές μορφές και εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Στην Ευρώπη

Οι προσπάθειες για μια πιο συστηματική μελέτη του φαινομένου του εκφοβισμού άρχισαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τις Σκανδιναβικές χώρες με πρώτη τη Σουηδία (Olweus, 1973, 1978 οπ. αναφ. Olweus, 2009) με εμπνευστή τον Olweus, καθηγητή ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Μπέργκεν στη Νορβηγία, ο οποίος ξεκίνησε ένα πρόγραμμα μεγάλης κλίμακας, που σήμερα θεωρείται η πρώτη επιστημονική μελέτη του προβλήματος του εκφοβισμού στον κόσμο. Στη δεκαετία του 1980 διεξήγαγε το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης εναντίον του φαινομένου του εκφοβισμού, αποκαλούμενο ως «πρόγραμμα πρόληψης του εκφοβισμού του Olweus». Ήταν στα τέλη της δεκαετίας του '80 και αρχές του 1990 που ο σχολικός εκφοβισμός απασχόλησε και άλλες χώρες, όπως η Ιαπωνία, η Αγγλία, η Δανία, ο Καναδάς οι ΗΠΑ και η Αυστραλία.

Η πολιτική που εφαρμόζουν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο θέμα διαχείρισης της σχολικής βίας για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον αφορά στην κατανόηση της ατομικής ευθύνης για την προαγωγή θετικού κλίματος στο σχολείο. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού, σε συνεργασία με το Δίκτυο Εφήβων Συμβούλων των Συνηγόρων εξακολουθούν να αναδεικνύουν το θέμα ως μείζον και συμβάλλουν τα μέγιστα προς την κατεύθυνση αυτή.

Η Ελληνική Πραγματικότητα

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού έχει αρχίσει από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 να γίνεται αντικείμενο προσοχής και μελέτης στην Ελλάδα. Το

2006 δημιουργήθηκε η Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕ-ΜΟΕΒ,2010). Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμη εθνική πολιτική δράσης κατά του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν γίνει μέχρι σήμερα μερικές αξιολογες, αλλά μικρής κλίμακας προσπάθειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου (π.χ. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, Συνήγορος του Παιδιού) (Γαλανάκη, 2010), καθώς και για διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία, τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν ότι οι μαθητές είναι θετικοί στη δημιουργία «ομάδων φιλίας» και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα πρόληψης της σχολικής βίας (ΕΕΜΟΕΒ, 2010 · Θάνος, 2011). Επιπλέον προγράμματα διαμεσολάβησης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας πραγματοποιούνται στις περισσότερες φορές στο πλαίσιο των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Θάνος, 2010 ·2011·2013).

Το Πρόγραμμα του Εκφοβισμού

Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος

Σκοπός του υπό αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης είναι αφενός η μείωση –αν όχι η εξάλειψη του φαινομένου του εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και αφετέρου η πρόληψή του. Επίσης, η ανάπτυξη επικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών και η δημιουργία κλίματος τέτοιου που να καθιστά δυνατή τη συνύπαρξη μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο (Οίweis, 1978, οπ.αναφ. στο Οίweis, 2009). Επιπλέον, για τα θύματα, στόχος είναι η αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και η αίσθηση αποδοχής από τους συμμαθητές τους. Για τους νταήδες, στόχος είναι ο κατευνασμός των αρνητικών αντιδράσεών τους και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς τους (οπ.π.). Μεγάλη έμφαση, ωστόσο δίδεται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, των γονέων και ολόκληρης της κοινωνίας σε σχέση με το φαινόμενο καθώς και στη δραστηριοποίηση προς αυτήν την κατεύθυνση με ενθάρρυνση της συγκρότησης και λειτουργίας συναφών με το φαινόμενο δικτύων στις τοπικές κοινωνίες.

Η Φιλοσοφία του Προγράμματος

Οι βασικές αρχές του προγράμματος παρέμβασης πηγάζουν από την ανάγκη για βελτίωση της επιθετικής και γενικότερα της προβληματικής συμπεριφοράς και τη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος που να δείχνει ενδιαφέρον από την πλευρά των ενηλίκων με σταθερά όρια και ξεκάθαρους κανόνες. Βασίζεται σε ένα μοντέλο αυθεντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ενήλικα και παιδιού, που εφαρμόζεται στο σχολείο. Οι αρχές αυτές εφαρμόζονται τόσο στο επίπεδο σχολείου και τάξης όσο και σε ατομικό επίπεδο (οπ.π.).

Όσον αφορά στην εφαρμογή και εκτέλεση του προγράμματος εμπλέκονται όλη η σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων και των γονέων. Τα παιδιά τονίζει ο Συνήγορος του Παιδιού δεν απειλούνται τόσο από τη βία που προέρχεται από συνομηλίκους όσο από την αδυναμία των ενηλίκων να τους παρέχουν τα απολύτως αναγκαία για την ομαλή ανάπτυξή τους: παρουσία, συμμετοχή, υποστήριξη και διαπαιδαγώγηση στη ζωή

τους (ΕΕΜΟΕΒ, 2010). Σημαντικότερο ωστόσο ρόλο –είναι αυτονόητο– παίζουν και οι ειδικοί, όσον αφορά στη συμβουλευτική (οπ.π.).

Παράγοντες Περιορισμού και Ενίσχυσης του Προγράμματος

Κατά την διεξαγωγή προγράμματος ίσως εμφανιστούν παρεμβολές οι οποίες μπορεί να προέρχονται είτε από το εξωτερικό περιβάλλον είτε από το εσωτερικό (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Οι παρεμβολές αυτές είναι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν θετικά ή αρνητικά σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μιχαήλ κ.ά., 2004 · Borich & Jemelka, 1982). Όσον αφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι περιορισμοί και παρεμβολές εντοπίζονται στην στάση, στην επίγνωση και δυνατότητα των δυναμένων να εμπλακούν στο πρόγραμμα, στους διαθέσιμους πόρους, το νομοθετικό πλαίσιο κ.ά.

Η Τεχνική της Δομικής Αποδόμησης στο Πρόγραμμα

Το πρόγραμμα εφαρμογής για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο θα παρουσιαστεί σε τρία επίπεδα, σύμφωνα με την τεχνική της δομικής αποδόμησης.

Το διάγραμμα 1. που ακολουθεί παρουσιάζει το πρόγραμμα στο πιο γενικό του επίπεδο και αναφέρεται στο σκοπό του προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας (πρώτο επίπεδο).

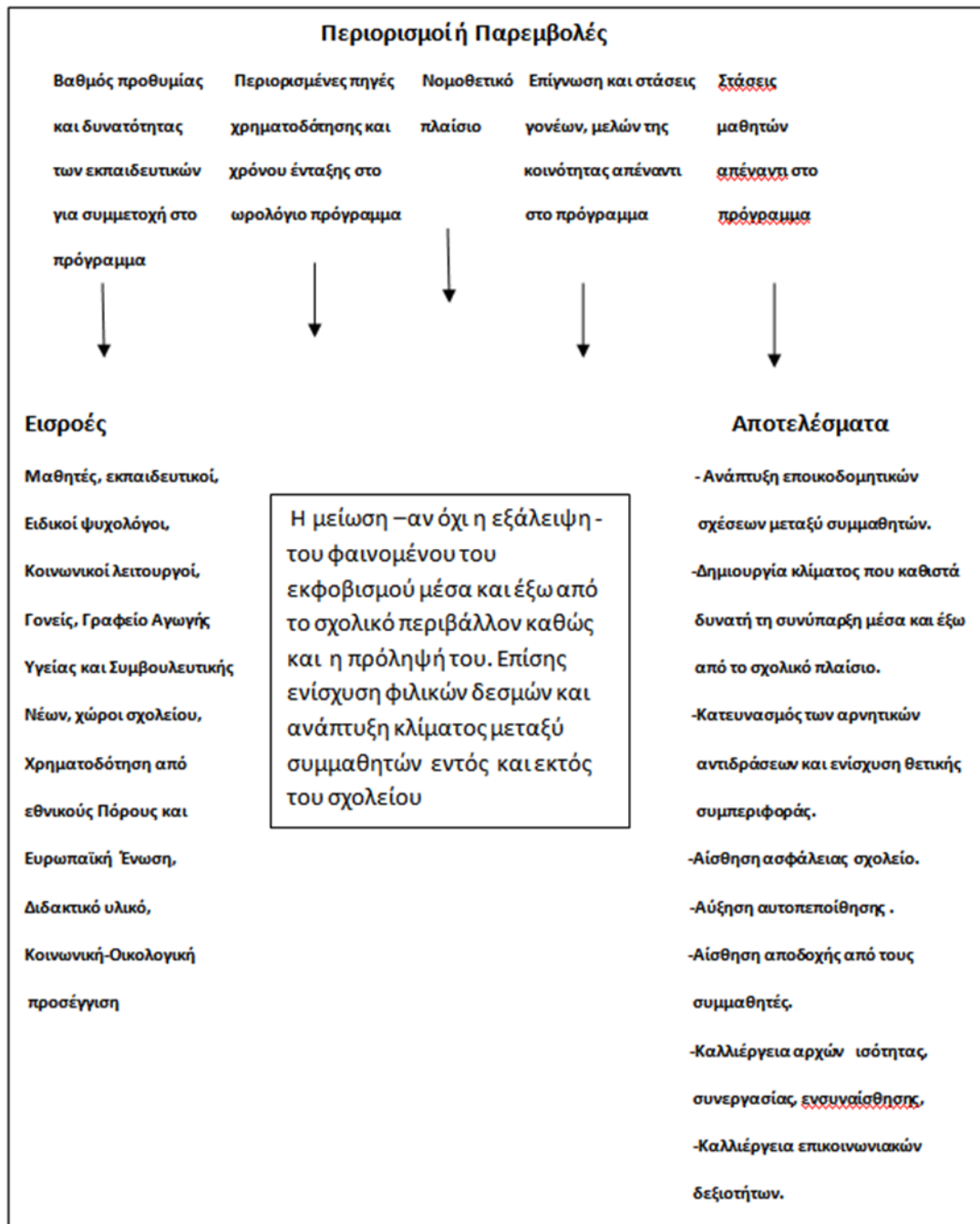
Στο πάνω μέρος του διαγράμματος παρουσιάζονται οι παρεμβολές και οι περιορισμοί.

Στο κεντρικό κουτί παρουσιάζεται ο βασικός σκοπός του προγράμματος που είναι η μείωση - και αν είναι δυνατό η εξάλειψη - του φαινομένου του εκφοβισμού που παρουσιάζεται μέσα και έξω από το σχολείο, καθώς και η πρόληψή του. Επίσης η ενίσχυση των φιλικών δεσμών και η δημιουργία κλίματος ανάμεσα στους συμμαθητές εντός και εκτός του σχολικού χώρου.

Στα αριστερά αναφέρονται οι εισροές του προγράμματος, που είναι οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του προγράμματος καθώς και οι μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Επίσης οι εμπλεκόμενοι φορείς, η χρηματοδότηση, το διδακτικό υλικό, οι χώροι του σχολείου καθώς και οι τρόποι προσέγγισης του φαινομένου.

Στη δεξιά πλευρά του διαγράμματος εμφανίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα του προγράμματος, που στοχεύουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στην επικράτηση κλίματος ασφάλειας στο σχολείο.

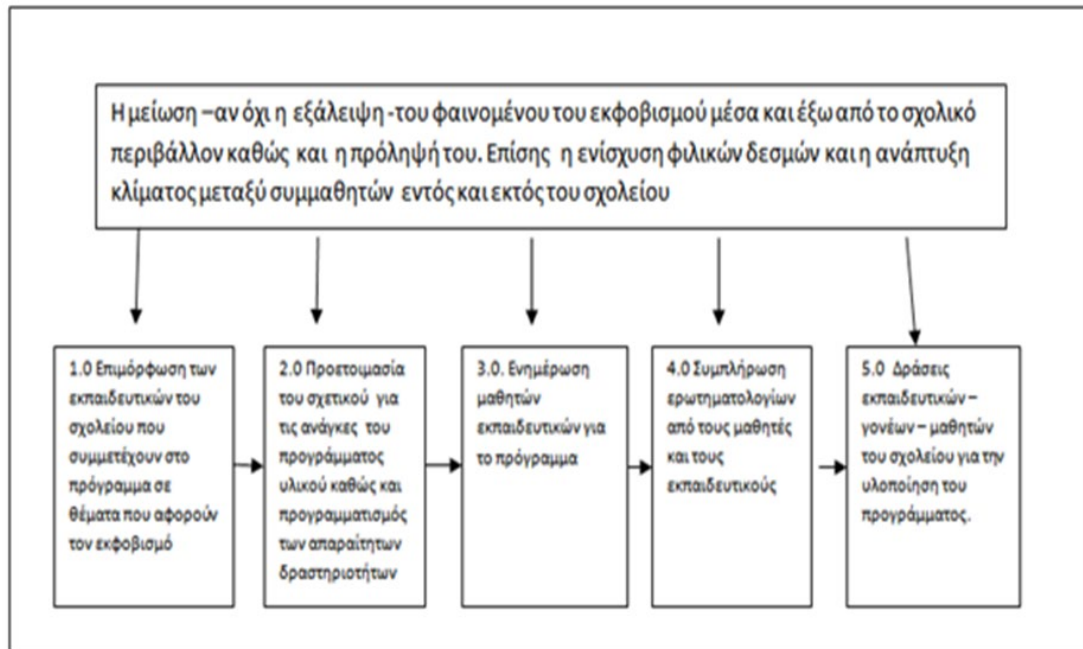
Διάγραμμα 1: Σκοπός του προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας



Ακολουθεί το διάγραμμα 2. όπου παρουσιάζονται οι πέντε θεμελιώδεις δραστηριότητες του όλου προγράμματος (δεύτερο επίπεδο). Όπως υποδηλώνεται από τα βέλη που ενώνουν τα τετράγωνα μεταξύ τους, η πρώτη δραστηριότητα προαπαιτείται για τη δεύτερη, η δεύτερη για την τρίτη κ.λπ. Η πρώτη δραστηριότητα αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για το πρόγραμμα. Η δεύτερη αναφέρεται στην προετοιμασία του απαραίτητου υλικού, όπως και στον προγραμματισμό των σχετικών με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Η τρίτη δραστηριότητα σχετίζεται με την ενημέρωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για τις βασικές αρχές, τη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος, ενώ η τέταρτη δραστηριότητα αφορά στη

συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μέρους των μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, η πέμπτη δραστηριότητα αναφέρεται στις δράσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την υλοποίηση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2: Γενικός σκοπός και οι πέντε θεμελιώδεις δραστηριότητες



Αναλυτικότερα το πρόγραμμα στο σύνολό του περιλαμβάνει δραστηριότητες, που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του προγράμματος (τρίτο επίπεδο). Συνοπτικά αναφέρονται τα εξής:

Στο ορθογώνιο 1. η δραστηριότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μπορεί να αναλυθεί σε δύο επιμέρους δραστηριότητες: α. την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα και β. την εκμάθηση μεθόδων και δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος.

Στο ορθογώνιο 2. περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες οι σχετικές με την προετοιμασία του απαραίτητου για τη διεξαγωγή του προγράμματος υλικού, καθώς και ο προγραμματισμός των σχετικών δραστηριοτήτων. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να αναλυθεί σε δύο υποδραστηριότητες: α. στην πρώτη οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν το κατάλληλο υλικό π.χ. ταινίες, ερωτηματολόγια, λογοτεχνικά έργα κ.λπ. και β. στη δεύτερη καθορίζουν τις απαραίτητες δραστηριότητες για την εφαρμογή του προγράμματος.

Στο ορθογώνιο 3. συμπεριλαμβάνεται η ενημέρωση των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα περιλαμβάνει άλλες δύο επί μέρους δραστηριότητες: α. οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς, που συνδράμουν στην εφαρμογή του προγράμματος για τους στόχους και τη σπουδαιότητά του και β. οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν και δέχονται προτάσεις για αποτελεσματικές δράσεις. Στις συστάσεις,

άλλωστε, του Συναγώρου του παιδιού βάσει του Ευρωπαϊκού πλαισίου περικλείεται και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιωνδήποτε παρεμβάσεων για την παρεμπόδιση και χειρισμό της βίας στο σχολείο (Όσλο, Ιούνιος, 2013).

Το ορθογώνιο 4. σχετίζεται με δύο δευτεροβάθμιες δραστηριότητες που απορρέουν από την πρωταρχική δραστηριότητα, που είναι η συμπλήρωση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σχετικών ερωτηματολογίων. Στην πρώτη δευτεροβάθμια δραστηριότητα οι μαθητές συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια, ενώ στη δεύτερη ακολουθεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς.

Στο ορθογώνιο 5. συγκαταλέγονται οι δράσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων του σχολείου για την υλοποίηση του προγράμματος, που πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα-σχολείου, τάξης ατόμου - (Οίweis, 2009 · Γαλανάκη,2010), τα οποία δεν συνδέονται κατ' ανάγκη με σχέση εξάρτησης, όπως ισχύει με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Οι δράσεις σε επίπεδο σχολείου περιλαμβάνουν τη συγκρότηση επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό, συνεργασία με τους γονείς, διοργάνωση σχολικής ημερίδας, δημιουργία γραμμής ανοικτής επικοινωνίας για αναζήτηση συμπαράστασης και βοήθειας από ειδικούς και η μέριμνα για καλύτερη επίβλεψη του σχολικού χώρου. Σε επίπεδο τάξης οι δράσεις που αναλαμβάνονται είναι η σύνταξη κανόνων κατά του εκφοβισμού και της βίας, οι τακτικές συνελεύσεις της τάξης καθώς και η συνεργατική και η βιωματική μάθηση. Σε ατομικό επίπεδο αναγκαίες είναι οι συζητήσεις με όσους εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, όπως και με τους γονείς τους, καθώς και η ανάληψη πρωτοποριακών και κατάλληλων δράσεων από γονείς και μαθητές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που κάθε φορά παρουσιάζονται.

Πρόταση Αξιολόγησης / Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο είναι ένα φιλόδοξο και καινοτόμο πρόγραμμα που στοχεύει στην εξομάλυνση και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών καθώς και στην ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Η σημαντικότητά του καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι υπάρχει ενδιαφέρον και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Για το λόγο αυτό και συγχρηματοδοτείται. Επιβάλλεται λοιπόν η αξιολόγησή του, αφού αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συνέχιση της χρηματοδότησης (Μιχαήλ κ.ά., 2004).

Όπως έχει προαναφερθεί η συνέχεια της εργασίας αφορά στην πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος, όπως αυτό παρουσιάστηκε μέσω της τεχνικής της δομικής αποδόμησης (Borich & Jemelka, 1982 · Πασιαρδής 1996 · Borich, 2002 · Μιχαήλ κ.ά., 2004 · Δημητρόπουλος, 2007), για να επισημανθούν τα αλληλεπιδρώντα συστατικά μέρη του και να δημιουργηθεί μια συνολική εικόνα γι' αυτό. Η μορφή αξιολόγησης που προτείνεται είναι η διαμορφωτική συμμετοχικού τύπου (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011), καθώς στοχεύει στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Απευθύνεται δε στα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα, τα οποία απαντούν σε ερωτηματολόγια

εκφέροντας την άποψή τους και προτείνοντας ιδέες και λύσεις για τη βελτίωσή του. Επίσης, με το τέλος του προγράμματος η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησής του θα είναι η τελική, προκειμένου να αποφασισθεί η σκοπιμότητα της συνέχισής του (ο.π.). Θα συμβάλλει, επίσης, αθροιστικά στη διαμόρφωση πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και σε εθνικό επίπεδο. Άλλωστε, σαφές είναι ότι η πρόληψη της βίας και η αρμονική συνύπαρξη θα πρέπει να είναι στην καρδιά των στόχων της παιδείας μας (Μέντορας), για να απολαμβάνουμε αβίαστα το άρωμά της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora. I Paidagogiki tis Dioikisis tis Ekpaidefsis*. Athina: Ion
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Buckingham: Open University Press
- Borich, G., Jemelka, R. (1982). A modeling approach to program evaluation. In G. Borich & Jemelka R. (eds). *Programs and systems: An evaluation perspective* (pp. 173-197). New York: Academic Press.
- Borich, G.D. (2002). *Educational testing and measurement* (7th ed.) San Franisco: John Wiley and Sons Inc.
- C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divines: Diepistimoniki didaskalia kai mathisi sto scholeio tis defterovathmias ekpaidefsis. Ergasia meletis tou Syndesmou ton Paidagogikon Institouton tis Evropis*. (Mtfr. N. Iliadis k A. Galanopoulou). Athina: Paidagogiko Institouto
- Christofidou, E., (2011). *Eisagogikes Ennoies – Orismoι / Diafores erevnas kai axiologisis* (Kef.1). Sto Pasiardis, P. (epim.). E.P.A. 75K. *Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai ekpaideftikou prosopikou stin ekpaidefsi. Tomos 1: Axiologisi ekpaideftikon programmaton* (ss. 1-22). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.
- Dimitropoulos, E.G. (2007). *Ekpaideftiki Axiologisi: I Axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou*. Athina: Metaichmio
- Evropaiko Programma Dafni III, (Septemvrios, 2009). *Egcheiridio gia tin Anaptyxi Schediou Drasis gia tin Antimetopisi Ekfovistikis Symperiforas*.
- Fitzpatrick, J.R., L., Sanders, J.R., Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). New York: Pearson Education.

- Galanaki, E. (2010): Poso apotelesmatikes einai oi paremvaseis. Praktika tou Ellinikou Institutou Efarmosmenis Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panellinio Sinedrio me thema "Mathaino pos na mathaino", 7-9.
- Grammatikopoulos, V. (2006). Ekpaideftiki Axiologisi: Montela Axiologisis Ekpaideftikon Programmaton. I Fysiki Agogi Simera. Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo, 4(2), 237-246, www.hape.gr/emag.asp
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). Educational Administration: theory, research and practice. (9th ed.). New York: McGraw – Hill.
- I. Kourkoutas & Th. Thanos (2013). (Epim.) Scholiki via kai paravatikotita, Ekdoseis: Topos
- Karavoltsoy, A. (2013). Scholikos Ekfovismos. Synoptiko egcheiridio Antimetopisis Scholikou Ekfovismou Defterovathmias Ekpaidefsis.
- Komninou, I., Tentzeraki, M., Karakostas, D., Rakallidou, K. (2010). «Diktyokentriki Ekpaidefsi (Web-based training) Meleti periptosis: Ta diathematika schedia ergasias kai i drasi eTwinning»
- Michail, K., Tsiakkios, A., Pasiardis, P. (2004). Protasi axiologisis tou programmatos: «I Pliroforiki stin Protovathmia Ekpaidefsi tis Kyprou» me chrisi tis technikis tis domikis apodomisis. Epistimes tis Agogis. 4: 35-54.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school, Cambridge, MA Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In: Rubin, K. H. & Asendorp, J. B. (Eds) Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood. London: Erlbaum, pp. 315-341.
- Olweus, D. (2009). Ekfovismos kai via sto Scholeio. Athina: E.Ps.Y.P.E.
- Papazoglou, E. (2012). Ethniki Stratigiki gia tin Antimetopisi tis Scholikis Vias, Patra: ASPAITE. Email: epapaz22@gmail.gr
- Pasiardis, P. (1996). Montelopiisi programmaton (program modeling): I periptosi tou programmatos gia ti leitourgiki ekmathisi tis neoellinikis glossas. Paidagogiki Epitheorisi. 23: 35-54.
- Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.
- Rigby, K. (2008). Scholikos Ekfovismos. A. Giovazolias, (Epim.) Athina: Ekdoseis Topos. (Prototipi ekdosi 2002)

Spyropoulou, D., Anastasaki, A., Deligianni, D., Koutra, Ch., Louka, E. Bouras, S. (2004). Athina: Paidagogiko Institutouto

Stylianidis, M., Pasiardis, P. (2011). Ektheseis Axiologisis (Kef. 4). Sto Pasiardis, P. (epim.). E.P.A. 75K. Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai ekpaideftikou prosopikou stin ekpaidefsi. Tomos 1: Axiologisi ekpaideftikon programmaton (ss. 99-128). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Thanos, Th. (2011). I Diamesolavisi sto Scholeio kai tin Koinonia. Athina: Ekdoseis Pedio.

Thanos, Th., Ntalakas, Ch. & Giannouli, E. (2013, 18 Oktovriou) «Scholiki diamesolavisi. Efarmogi kai axiologisi» stin Imerida me thema «Scholiki diamesolavisi. Theoria, Efarmogi, Axiologisi» pou organosan to Paidagogiko Tmima Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, to Ergastirio Meleton Apodimou Ellinismou kai Diapolitismikis Ekpaidefsis tou Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Ioanninon kai to 5o Valaneio Dimotiko Scholeio sta Ioannina.

Vrock, S., Sandoval, J., Lewis, S. (2001). Diacheirisi Kriseon sto Scholeio. (E. Theocharaki, metafr.).

Wikipedia, the free encyclopedia.

Zacharis, D. (2003). Epithetikotita kai Agogi. Athina: Ekdoseis Grigori

Αναλυτικά Προγράμματα / Νόμοι:

Efimerida Kyverniseos. (FEK 629/23-10-1992),

YP.E.P.Th.-P.I. (1992). Anaptyxi Programmaton Agogis Ygeias (F.E.K.577/92)

YP.E.P.Th.-P.I. (1992). Anaptyxi Programmaton Agogis Ygeias (2008, Oktovrios 23)

Διαδικτυακές Πηγές:

<http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/ekpaidevtika-programmata/1037-sxediasmos-ylopoihs-programmatwn-scholikwn-drasthriothtwn.html>

<http://blogs.sch.gr/agygrafei/>

<https://www.synigoros.gr>

**Πρόταση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος:
«Η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο»**

(ΜΕΡΟΣ ΙΙ)

Αθηνά Μοσχάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed. M.A. athinamoschaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί το δεύτερο μέρος μιας γενικότερης πρότασης αξιολόγησης του προγράμματος για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με επτάμηνη διάρκεια και τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε περιγραφή και ανάλυση του προγράμματος με την τεχνική της δομικής αποδόμησης. Στην παρούσα και μετά την αρχική/προκαταρτική αξιολόγηση για την καταγραφή της έκτασης του φαινομένου προτείνονται αφενός μια διαμορφωτική αξιολογική μελέτη συμμετοχικού τύπου, καθώς στοχεύει στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του προγράμματος και αφετέρου με το τέλος του προγράμματος η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησής του είναι η τελική, προκειμένου να αποφασισθεί η σκοπιμότητα της συνέχισής του. Στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας αναλύεται εκτενώς η περίληψη της πρώτης εργασίας. Στη συνέχεια προτείνονται τρόποι μεθοδολογικού σχεδιασμού και διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αυτής, καθώς επίσης γίνεται χρονικός και οικονομικός υπολογισμός της αξιολογικής μελέτης. Η μετα-αξιολόγηση ακολούθως θα διασφαλίσει το κύρος της αξιολογικής έρευνας, ώστε με εγκυρότητα να κριθεί η συνέχιση του προγράμματος μέσω των αποτελεσμάτων. Τέλος, μαζί με τα κύρια συμπεράσματα της εργασίας παρουσιάζονται οι περιορισμοί αυτής της πρότασης αξιολόγησης, όπως και προτάσεις για βελτίωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, εκφοβισμός

**An Evaluation Approach to the Educational Program:
"The prevention of bullying and violence at school"**

(PART II)

Athena Moschaki, M.A., M.Ed., athinamoschaki@yahoo.gr

Abstract

The present study is the second part of a general evaluation proposal of a seven-month program on school bullying and violence prevention with the participation of students, teachers and parents. In the first part, the program was described and analyzed according to the structural deconstruction technique. In the present study after the preliminary evaluation a participatory formative evaluation is proposed, as it aims at the improvement and effectiveness of the program. At the end of the program the summative form of evaluation is required to decide on the expediency of its continuation. In the

introduction of the present work, the summary of the first work is analyzed in detail. Then, techniques of methodological planning and dissemination of the results of this evaluation are proposed, as well as a time and financial calculation of the evaluation study. The post-evaluation will then ensure the validity of the evaluation research, so that the continuation of the program can be judged validly through the results. Finally, along with the main conclusions of the work the limitations of this evaluation proposal are presented, as well as suggestions for their improvement.

KeyWords: Educational program, evaluation, bullying

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελεί συνέχεια της πρώτης, όπου έγινε αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος πρόληψης του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο χρησιμοποιώντας την τεχνική της δομικής αποδόμησης του Borich (Borich & Jemelka, 1982· Πασιαρδής 1996 · Borich, 2002 · Μιχαήλ κ.ά., 2004 · Δημητρόπουλος, 2007). Μέσω αυτής της μεθόδου το πρόγραμμα αποδομήθηκε αναλυτικά στα επιμέρους στοιχεία του και έγινε επισήμανση των αλληλοεξαρτώμενων συστατικών μερών του, ενώ μέσα από σχεδιαγράμματα επετεύχθη γραφική αναπαράσταση του προγράμματος, για να προκύψει μια συνολική κριτική αξιολογική σύνθεση. Αναλυτικότερα: Στο διάγραμμα 1. παρουσιάζονται οι εισροές, ο σκοπός του προγράμματος, τα αποτελέσματα και οι περιορισμοί / παρεμβολές. Στο διάγραμμα 2. αναλύονται οι πέντε θεμελιώδεις δραστηριότητες του όλου προγράμματος και τέλος στο διάγραμμα 3. αναλύεται το πρόγραμμα στο σύνολό του αναφέροντας συνοπτικά τις απαραίτητες δραστηριότητες, που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή του.

Τονίστηκε, επιπλέον, η αναγκαιότητα της αξιολόγησής του, η πρόταση της οποίας αποτελεί και σκοπό της εργασίας μας προκειμένου να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή του αλλά και γιατί είναι προαπαιτούμενο για τη συνέχιση της συγχρηματοδότησής από την Ε.Ε. (Μιχαήλ κ.ά., 2004). Έτσι, μετά την αρχική/προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία μέσω ερωτηματολογίων στοχεύει στην καταγραφή της έκτασης του προβλήματος για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης (Olweus, 2009, Cohen, 1994, οπ. αναφ. Κομνηνού, κ.ά., 2010) προτάθηκε μια διαμορφωτική συμμετοχικού τύπου αξιολόγηση (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011), καθώς στοχεύει στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Απευθύνεται στα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα, τα οποία εκφέρουν την άποψή τους και προτείνουν ιδέες και λύσεις για τη βελτίωσή του. Επίσης, με το τέλος του προγράμματος η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησής του ήταν η τελική, προκειμένου να αποφασισθεί η σκοπιμότητα της συνέχισής του (ο.π.). Θα συμβάλλει, επίσης, αθροιστικά στη διαμόρφωση πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και σε εθνικό επίπεδο.

Στην παρούσα εργασία θα προσδιορισθούν σαφέστατα οι λειτουργίες των προτεινόμενων μορφών αξιολόγησης, καθώς και θα αιτιολογηθεί η επιλογή τους. Ακολούθως θα αναλυθούν οι σκοποί, τα γενικά και ειδικά ερωτήματα των αξιολογήσεων, ενώ θα

περιγραφεί η ερευνητική μεθοδολογία. Στη συνέχεια, θα προταθεί ο τρόπος διάχυσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων καθώς και η μετα-αξιολόγηση του προγράμματος με την παρουσίαση του σκοπού και του τρόπου διεξαγωγής της. Τέλος, με τον επίλογο θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί αυτής της πρότασης της αξιολόγησης και εισηγήσεις για την περαιτέρω βελτίωσή τους.

Περιγραφή του Σχεδίου Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Γιατί αρχική/προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση οδηγεί στην επιτυχία και το δυναμικό σε δημιουργικότητα, καινοτομία, αλλαγή (Preskil, 2008). Αξιολόγηση είναι η συστηματική εκτίμηση πληροφοριών να παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση των αντικειμένων, δηλαδή, στη συγκεκριμένη περίπτωση του προγράμματος ο εκπαιδευτικός μπορεί με την αξιολόγηση να βοηθά να πάρει πληροφορίες για το πρόγραμμα, για τις δραστηριότητες, για το τι πρέπει να αλλάξει, να βελτιώσει (Trochim, 2006). Ο ρόλος της αρχικής/προκαταρκτικής αξιολόγησης είναι να αιτιολογηθεί και να διευκολυνθεί η απόφαση για την εφαρμογή του προγράμματος, η σχεδίαση, ο προγραμματισμός και η προετοιμασία του <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1387>.

Στην προκειμένη περίπτωση είναι η ανάγκη καταγραφής της έκτασης του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο (Olweus, 2009). Η διαμορφωτική αξιολόγηση- όρος προταθείς από τον Scriven (1979) - αναφέρεται στην αξιολόγηση που γίνεται παράλληλα με μια εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία διευκολύνοντας έτσι τη συνεχή διαμόρφωση της διαδικασίας αυτής (ο.π.) Μέσω αυτής αξιολογούνται εισροές, διαδικασίες, αποτελέσματα (Trochim, 2006). Η τελική επιχειρείται με το τέλος μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας (ο.π.) προκειμένου να εξαχθούν τεκμηριωμένα και ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με την αξία του προγράμματος, βάσει της οποίας θα κριθεί η συνέχιση, η διακοπή ή η επέκτασή του αξιολογώντας έτσι τη συνολική αποτελεσματικότητά του (Scriven, 1967 · Πασιαρδής, 1996 · Χριστοφίδου, 2011). Και οι δύο μορφές αξιολόγησης, διαμορφωτική και τελική, είναι απαραίτητες για τη λήψη αποφάσεων στα στάδια ανάπτυξης και βελτίωσης του προγράμματος αλλά και αποτίμησης της τελικής αξίας του, προκειμένου να καθορισθεί το μέλλον του προγράμματος (Fitzpatrick et al., 2004), εφόσον επετεύχθησαν οι στόχοι του (Γραμματικόπουλος, 2006).

Ένας σημαντικός ρόλος του αξιολογητή είναι να πυροδοτήσει τον διάλογο και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διάφορες ομάδες που εμπλέκονται στην αξιολόγηση (Χριστοφίδου, 2011). Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να διενεργηθεί εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, αφού τόσο η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από άτομα που εμπλέκονται άμεσα στο πρόγραμμα όσο και η εξωτερική μορφή αξιολόγησης, η οποία διενεργείται από εξωτερικούς, ανεξάρτητους προς το πρόγραμμα αξιολογητές (Fitzpatrick et al., 2004) αποτελούν σημαντικές διαδικασίες συλλογής πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος (Χριστοφίδου, 2011). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι προαναφερθείσες αξιολογήσεις θα είναι εσωτερικές. Εξωτερική θα

είναι η μετα-αξιολόγηση, αφού θα γίνει από μέλος του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος θα είναι συντονιστής σε συνεργασία με ειδικό επιστήμονα.

Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης του προγράμματος

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να αποδίδει κρίσεις για την αξία του προγράμματος που αξιολογείται (Wotrthern et al., 1997). Σύμφωνα με τον Scriven (1967) σκοπός της αξιολόγησης είναι να απαντά σε σημαντικά ερωτήματα και να ασκεί κριτική σχετικά με την ποιοτική και κοστολογική αξία του προγράμματος. Έτσι ο κάθε οργανισμός πετυχαίνει αποτελεσματικά τους σκοπούς του, γίνεται πιο αποτελεσματικός (Calder, 1994).

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος στοχεύει να διερευνήσει αν επετεύχθη ο βασικός σκοπός της, καθώς και οι επιμέρους στόχοι κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της, για να αξιίζει, να εξελιχθεί και να συνεχιστεί η χρηματοδότησή του (Robson, 2010). Να έχει, δηλαδή, μειωθεί –τουλάχιστον– το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Να έχουν ενισχυθεί οι φιλικοί δεσμοί και να έχει αναπτυχθεί κλίμα μεταξύ των συμμαθητών μέσα και έξω από το σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι, που θα τεθούν υπό αξιολογική διερεύνηση, όσον αφορά την επίτευξή τους αφορά στο κατά πόσον τα θύματα έχουν αναπτύξει αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο και αποδοχής από τους συμμαθητές τους, αλλά και κατά πόσον έχει παρατηρηθεί αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Για τους νταήδες, στόχος είναι ο κατευνασμός των αρνητικών αντιδράσεών τους και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς τους (ο.π.)

Μεγάλη έμφαση, επίσης, δίδεται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, των γονέων και ολόκληρης της κοινωνίας σε σχέση με το φαινόμενο καθώς και στη δραστηριοποίηση προς αυτήν την κατεύθυνση με ενθάρρυνση της συγκρότησης και λειτουργίας συναφών με το φαινόμενο δικτύων στις τοπικές κοινωνίες.

Ωστόσο, η ανάλυση κόστους-ωφελιμότητας, η τεχνική, δηλαδή, οικονομικής εκτίμησης που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των αναμενόμενων οφελών σε σχέση με το κόστος, αποτελεί βασικό στόχο μιας αξιολογικής μελέτης που στοχεύει στην αξιολόγηση της επιτυχίας ή μη του προγράμματος, πράγμα που θα καθορίσει τη συνέχιση ή τροποποίησή του (Fitzpatrick et al., 2004 · Κενδέου & Πασιαρδής, 2011). Μια ανάλυση κόστους βοηθάει το πρόγραμμα να βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του (Herman et al., 2009).

Γενικά και ειδικά ερωτήματα της αξιολόγησης

Τα ερωτήματα σε μια αξιολογική έρευνα προκύπτουν από το σκοπό και τους στόχους μιας αξιολόγησης και πρέπει να είναι σύντομα απλά και περιεκτικά (Punch, 1998).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα προαναφερθέντα προτείνονται τα ερωτήματα:

A) Αρχική αξιολόγηση:

Γενικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό έχουν οι μαθητές κατανοήσει τη φιλοσοφία του προγράμματος;

Ειδικά ερωτήματα:

2. Με ποια συχνότητα συμβαίνουν επεισόδια βίας και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο σου;

B) Διαμορφωτική αξιολόγηση

Γενικά ερωτήματα:

3. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων;

Ειδικά ερωτήματα:

4. Υπάρχει βελτίωση στην επιθετική συμπεριφορά και στις σχέσεις των μαθητών;

Γ) Τελική αξιολόγηση

Γενικά ερωτήματα:

5. Το κόστος του προγράμματος είναι μεγάλο ή μικρό σε σχέση με τα οφέλη του;
6. Ήταν επαρκής η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες του προγράμματος;
7. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα έχει πετύχει τους σκοπούς του;

Ειδικά ερωτήματα:

8. Ήταν επαρκής η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος του εκφοβισμού;
9. Εξαλείφθηκε η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών;
10. Ενισχύθηκαν οι φιλικοί δεσμοί μεταξύ των συμμαθητών;
11. Διακρίνεται αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/ θυμάτων;

Ερευνητική μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ακολουθώντας το στοχοκεντρικό-συμμετοχικό μοντέλο αφενός επικεντρώνεται στο ερώτημα κατά πόσον έχουν επιτευχθεί ή όχι οι στόχοι του προγράμματος ή της δραστηριότητας που αξιολογείται και αφετέρου διατυπώνονται εισηγήσεις από τους εμπλεκόμενους φορείς (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Η

επιλογή του μεθοδολογικού σχεδιασμού μιας αξιολόγησης αποτελεί κρίσιμο σημείο, εφόσον θα κριθεί αν ήταν η κατάλληλη για την απάντηση των ερωτημάτων της (Robson, 2010).

Έτσι για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση προτείνεται ένας περιγραφικός σχεδιασμός, σύμφωνα με τον οποίο θα γίνει περιγραφή των μεταβλητών και σύγκριση της μεταξύ τους σχέσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008 · Creswell, 2008). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του υπό αξιολόγηση προγράμματος στηρίζεται στις αρχές της έρευνας δράσης με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού, 2010). Αναπτύσσεται, δηλαδή ως διαδικασία διερεύνησης και διασαφήνισης του προβλήματος του εκφοβισμού μέσα από τη δράση και την εφαρμογή καινοτόμων παρεμβατικών μεθόδων με τη συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων για την αναπροσαρμογή στόχων και κατευθύνσεων σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Στο πρόγραμμά μας θα ακολουθηθεί διαχρονικός σχεδιασμός, με αρχικές, ενδιάμεσες και τελικές μετρήσεις, δηλαδή πριν την ανάπτυξη των παρεμβάσεων, κατά τη διάρκεια και με το πέρας αυτών ακολουθώντας συνδυαστική μεθοδολογία ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Πιο συγκεκριμένα: Η πρώτη μέτρηση αφορά στην αρχική/ προκαταρκτική αξιολόγηση. Θα δοθεί διαγνωστικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ο σχεδιασμός του οποίου θα δομηθεί σε 3 θεματικούς άξονες και θα δοθεί στους 450 μαθητές του σχολείου (50,13% κορίτσια - 49,87% αγόρια), οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα. Ο πληθυσμός-στόχος ταυτίζεται με το δείγμα, γιατί αφορά σε ένα σχολείο. Ερωτηματολόγιο, επίσης, διαγνωστικού τύπου θα δοθεί στους 47 καθηγητές του σχολείου.

Ακολούθως κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η παρατήρηση, που προτείνεται να είναι ελεύθερη, μη συμμετοχική και αθέατη, θα γίνει από τους υπεύθυνους επιμορφωτές εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στον αύλειο χώρο. Τέτοιες παρατηρήσεις δίνουν στον παρατηρητή/αξιολογητή μια καλή εικόνα της καθημερινότητας των εμπλεκόμενων φορέων στο πλαίσιο του προγράμματος (Κενδέου, 2010). Σημειώνεται ότι η παρατήρηση είναι σημαντική, διότι μειώνει τις συνέπειες της υπερ-ευσθητοποίησης (Γαλανάκη, 2010). Επίσης, θα χρησιμοποιηθεί ημιδομημένη συνέντευξη, που αφορά σε δείγμα 6 μαθητών, 6 γονέων και 3 εκπαιδευτικών του σχολείου επιλεγμένων με σκόπιμη δειγματοληψία. Η πρόθεση της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι να επιλεγούν άτομα για το δείγμα, τα οποία θα εξασφαλίσουν «πλούτο πληροφοριών» για την κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2008:244).

Τέλος, κατά την τελική αξιολόγηση το ερωτηματολόγιο προτείνεται να είναι κλειστού και ανοικτού τύπου αλλά και συνέντευξη ημιδομημένη προς μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Φυσικά, η παρατήρηση κρίνεται αναγκαία και σε αυτή τη φάση. Και στις τρεις μορφές αξιολόγησης, το δείγμα θα είναι το ίδιο που χρησιμοποιείται για κάθε τεχνική συλλογής δεδομένων αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση προτιμάται η τριγωνοποίηση (triangulation) δεδομένων, η οποία επιδιώκει τη σύγκλιση και διασταύρωση

των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις διαφορετικές μεθόδους που μελετούν το ίδιο φαινόμενο (Κενδέου & Πασιαρδής, 2011). Οι διαδικασίες και τεχνικές ανάλυσης αυτών των δεδομένων θα γίνουν με τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής καθώς και διαδικασίες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Βάσει των προαναφερθέντων στον πίνακα 1 παρουσιάζονται μερικά-λόγω περιορισμού- από τα ερωτήματα που έχουν τεθεί και οι αντίστοιχες μεταβλητές, σύμφωνα με τις οποίες θα αξιολογηθεί η αρτιότητα του προγράμματος, σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων του.

Πίνακας 1α.

Κριτήρια αρχικής αξιολόγησης για την αρτιότητα του προγράμματος

Ερωτήματα Αξιολόγησης	Μεταβλητές	Εργαλεία και Μέσα Συλλογής Δεδομένων	Διαδικασίες και Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων
1.γενικό (αρχικής)	Βαθμός κατανόησης της φιλοσοφίας του προγράμματος από τους μαθητές	Ερωτηματολόγια αντίληψεων με κλειστού τύπου (κλίμακας Likert) ερωτήσεις προς τους μαθητές, εκπαιδευτικούς (Creswell, 2008).	Χρήση στατιστικού πακέτου S.P.S.S. Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική. Σύγκριση μεταβλητών μεταξύ των απόψεων των μαθητών, εκπαιδευτικών (Creswell, 2008).
2.ειδικό (αρχικής)	Συχνότητα επεισοδίων βίαιης/ επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο	(Ομοίως με το ερώτημα 1)	(Ομοίως με το ερώτημα 1)

Πίνακας 1β.

Κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης για την αρτιότητα του προγράμματος

Ερωτήματα Αξιολόγησης	Μεταβλητές	Εργαλεία και Μέσα Συλλογής Δεδομένων	Διαδικασίες και Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων
3.γενικό (διαμορφωτικής)	Βαθμός επίτευξης στόχων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων του προγράμματος	Παρατήρηση των μαθητών του σχολείου από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του προγράμματος (Creswell, 2008). Ημιδομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2008) με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς.	Κωδικοποίηση και καταγραφή του φαινομένου που παρατηρείται (Κενδέου, 2010) Ανάλυση κάθε συνέντευξης ξεχωριστά- case analysis (Robson, 2010). Συγκρίσεις στην ολότητα των συνεντεύξεων-cross analysis (Robson, 2010).
4.ειδικό (διαμορφωτικής)	Βαθμός βελτίωσης της επιθετικής συμπεριφοράς και των σχέσεων των μαθητών	(Ομοίως με το ερώτημα 3)	(Ομοίως με το ερώτημα 3)

Ερωτήματα Αξιολόγησης	Μεταβλητές	Εργαλεία και Μέσα Συλλογής Δεδομένων	Διαδικασίες και Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων
7.γενικό (τελικής)	Βαθμός επίτευξης των σκοπών του προγράμματος	Ερωτηματολόγια αντίληψεων με ανοικτού και κλειστού τύπου (κλίμακας Likert) ερωτήσεις προς τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ημιδομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2008) με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Παρατήρηση των μαθητών του σχολείου από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του προγράμματος (Creswell, 2008).	Χρήση στατιστικού πακέτου S.P.S.S. Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική. Σύγκριση μεταβλητών μεταξύ των απόψεων των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Creswell, 2008). Ανάλυση κάθε συνέντευξης ξεχωριστά – case analysis (Robson, 2010). Συγκρίσεις στην ολότητα των συνεντεύξεων-cross analysis (Robson, 2010). Κωδικοποίηση και καταγραφή του φαινομένου που παρατηρείται (Κενδέου, 2010)
8.Ειδικό (τελικής)	Βαθμός επάρκειας γνώσης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος του εκφοβισμού	(Ομοίως με το ερώτημα 7)	(Ομοίως με το ερώτημα 7)
9.ειδικό (τελικής)	Βαθμός εξάλειψης της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών.	(Ομοίως με το ερώτημα 7)	(Ομοίως με το ερώτημα 7)
10.ειδικό (τελικής)	Βαθμός ενίσχυσης των φιλικών δεσμών μεταξύ των συμμαθητών	(Ομοίως με το ερώτημα 7)	(Ομοίως με το ερώτημα 7)

Τα πιο πάνω δίδονται στο πλαίσιο του παρακάτω (πίνακας 2) προτεινόμενου χρονοδιαγράμματος διεξαγωγής της αξιολόγησης, στοιχείο σημαντικό για την επιτυχή έκβαση της αξιολόγησης (Robson, 2010).

Πίνακας 2: Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης αξιολόγησης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: Οκτώβριος - Μάιος	
Μήνες	Δράσεις
Οκτώβριος	Αρχική αξιολόγηση
Ιανουάριος-Φεβρουάριος	Διαμορφωτική αξιολόγηση
Μάιος	Τελική αξιολόγηση

Επίσης, βασικό στοιχείο της πρότασης αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός του

συνολικού κόστους, που πρέπει να καθιστά εφικτή την πραγματοποίησή της στο πλαίσιο της μείωσης των διαθέσιμων πόρων (Robson, 2010). Στον πίνακα 3 απεικονίζεται ο υπολογισμός του κόστους της υπό μελέτη αξιολόγησης.

Πίνακας 3: Προϋπολογισμός πρότασης αξιολόγησης προγράμματος

Περιγραφή δαπανών	Σύνολο Δαπάνης (€)
Αμοιβές ομιλητών-επιστημόνων	500
Αναλώσιμα (Γραφική ύλη, μελάνια κ.ά.)	500
Έξοδα μετακίνησης επιστημόνων	300
Έξοδα διαμονής επιστημόνων	600
Δαπάνες διάχυσης πληροφοριών (Έξοδα καταχώρησης δημοσιεύσεων σε τεχνικά ή επιστημονικά περιοδικά Διοργάνωση παρουσιάσεων και σεμιναρίων για τα αποτελέσματα του έργου Κόστος συμμετοχής σε συνέδρια για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων Δημιουργία ιστοσελίδας)	800
<u>Υπερκεφαλικά</u> έξοδα (τηλέφωνα, νερό, ρεύμα, υπηρεσίες γραμματειακής υποστήριξης, καθαριότητας κ.ά.)	1100
Σύνολο	3800

Σχεδιασμός Διάχυσης Αποτελεσμάτων και Μετα-αξιολόγησης του Προγράμματος

Περιγραφή του σχεδιασμού για την ενημέρωση των ενδιαφερομένων αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

Βασικός σκοπός μιας έκθεσης αξιολόγησης είναι η διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η διάχυση των αποτελεσμάτων είναι αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της αξιολόγησης (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010). Σημαντική, ωστόσο, διαπίστωση για να ληφθεί υπόψη είναι ότι μια καλή έκθεση αξιολόγησης αναφέρει όχι μόνο τα θετικά αλλά και τα αρνητικά αποτελέσματα (Joly, 2003). Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον σχεδιασμό τα αποτελέσματα της αρχικής μέσω του ερωτηματολογίου θα παρουσιαστούν σε σχολική ημερίδα αφιερωμένη στα προβλήματα εκφοβισμού/θυματοποίησης. Πριν θα έχουν ήδη γνωστοποιηθεί στους γονείς σε συνέλευση γονέων-κηδεμόνων σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο τάξης (Olweus, 2009). Με την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα γίνει προσπάθεια ανατροφοδότησης των ομάδων με συζητήσεις και εκδηλώσεις. Στο τέλος της χρονιάς θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας σε ημερίδα, στην οποία θα προσκληθούν, για να αναλύσουν τα αποτελέσματα, πανεπιστημιακοί καθηγητές, σχολικοί ψυχολόγοι και εκπρόσωποι

φορέων. Για πολύ σοβαρές συμπεριφορές σχολικής βίας οι μαθητές της ομάδας θα γράψουν σενάρια, τα οποία θα δραματοποιηθούν και θα παρουσιαστούν στην ημερίδα με τη μορφή ταχυδραμάτων κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές κυρίως ως προς τις συνέπειες της βίαιης συμπεριφοράς στα θύματα (Μπελλογιάννη, 2010). Επίσης, με εκδηλώσεις, επισκέψεις σε σχολεία και επιμορφωτικά σεμινάρια εκθέσεις των έργων των μαθητών (ζωγραφική, θεατρικά), με ανακοινώσεις δραστηριοτήτων σε τοπικές εφημερίδες και τοπικό ραδιόφωνο με έκδοση φυλλαδίου και ανάρτηση στο διαδίκτυο (Θάνος, 2011 · Μπελλογιάννη, 2010, <http://blogs.sch.gr/dimarme/archives/83>). Τέλος, βεβαίως, αφού καταγραφούν οι εργασίες και οι δραστηριότητες, θα μείνουν στο αρχείο των σχολείων για πιθανή μελλοντική χρήση.

Διαδικασίες μετα-αξιολόγησης του προγράμματος

Ο όρος μετα-αξιολόγηση/μετα-ανάλυση αναφέρεται στις διαδικασίες, με τις οποίες κρίνεται αν η πραγματοποιηθείσα αξιολόγηση έγινε σωστά.

Είναι υποχρέωση των αξιολογητών και επιβάλλεται σε όλα τα είδη αξιολόγησης για τον εντοπισμό και τη διόρθωση λαθών, για την επιβεβαίωση της αξίας της αξιολόγησης που διενεργήθηκε. Εξυπηρετεί, επίσης, τη διασφάλιση της ακεραιότητας, της αξιοπιστίας της (Stufflebeam, 2001 · Δημητρόπουλος, 2007). Μετα-αξιολόγηση σημαίνει ότι η ίδια η αξιολόγηση υπόκειται σε αξιολόγηση – αποτελεί δηλαδή και η ίδια αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007).

Τα προτεινόμενα, λοιπόν, ερωτήματα της μετα-αξιολόγησης είναι:

1. Υπήρξε διαφοροποίηση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και των γονέων του σχολείου;
2. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η αναμενόμενη;
3. Ο σχεδιασμός είναι σωστός;
4. Η μεθοδολογία είναι επαρκής;
5. Η πληροφόρηση ήταν επαρκής;

Η μεθοδολογία της μετα-αξιολόγησης είναι η ίδια με αυτήν της αξιολόγησης. Ωστόσο απαιτείται μια σχετική προσαρμογή, ώστε να καλυφθούν οι ιδιομορφίες που προκύπτουν από το γεγονός ότι αξιολογείται μια αξιολόγηση, η οποία κατά κανόνα έχει ήδη ολοκληρωθεί (Τσιάκκρος, 2010:290).

Επίλογος /Περιορισμοί-Εισηγήσεις

Στις δύο εργασίες, την παρούσα και την προηγούμενη, οι οποίες αποτελούν ένα ενιαίο όλο, έγινε περιγραφή του προγράμματος «Η αντιμετώπιση του προβλήματος του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο» και αναπτύχθηκε μια πρόταση αξιολόγησης. Ένας περιορισμός του προγράμματος είναι η ολιγόμηνη διάρκειά του. Σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης χρειάζεται περισσότερος χρόνος εφαρμογής για να είναι εμφανέστερα τα

αποτελέσματά του (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012 · Μπελλογιάννη, 2010).

Γι' αυτόν τον λόγο, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, προτείνεται ως συνέχεια της πρώτης για δεύτερη χρονιά η εφαρμογή του προγράμματος: «Η διαμεσολάβηση ως τρόπος αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο», το οποίο διενεργείται σε διάφορα σχολεία (Θάνος, 2011, 2013 · Μπελλογιάννη, 2010). Προτιμήθηκε, ωστόσο, σε πρώτη φάση η εφαρμογή του υπό περιγραφή και ανάλυση προγράμματος ως πραγματευομένου το γενικότερο θέμα του εκφοβισμού με την προοπτική σε δεύτερη φάση, ως συνέχεια, να τεθεί σε εφαρμογή το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης, που στοχεύει ειδικότερα στη διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων στο σχολείο προκειμένου να επέλθει άμεση παρέμβαση και επίλυση των συγκρούσεων αυτών.

Για να υπάρξει μια αξιολογή εξαγωγή συμπερασμάτων προτείνεται σύγκριση των πορισμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη με τη διεθνή εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα αλλά και με πορίσματα παρόμοιων αξιολογικών ερευνών από τη βιβλιογραφία (Μιχαήλ, κ.ά., 2004). Η αξιοποίηση της πρότασης που αναπτύσσεται σε αυτήν την εργασία προσφέρει σημαντική πληροφόρηση για τον σχεδιασμό παρόμοιων προγραμμάτων, μικρότερης ή μεγαλύτερης εμβέλειας, όσον αφορά στην αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, τα οποία ήρθαν ως συνέπεια της κρίσης στις ανθρώπινες σχέσεις.

Επιπλέον, σε μια εποχή που η οικονομική κρίση εμποδίζει την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων λόγω συνεχών περικοπών στις χρηματοδοτήσεις, τέτοιου είδους αξιολογή και μικρού κόστους προγράμματα είναι καλό να προτείνονται, ώστε οι ιθύνοντες έχοντας εμπειρισταωμένη άποψη να επιχειρήσουν την ανάπτυξη προγραμμάτων σε πανελλαδική κλίμακα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Η ερευνητικά τεκμηριωμένη γνώση των αρχών, των συστατικών και των επιπέδων παρέμβασης που επιφέρουν τη μεγαλύτερη μείωση του σχολικού εκφοβισμού είναι απολύτως απαραίτητη για τη διαμόρφωση της αντι-εκφοβιστικής πολιτικής και στην Ελλάδα (Γαλανάκη, 2010).

Η πραγματικότητα που περιγράφηκε στην πρώτη εργασία πρέπει να αποτελέσει πρόκληση για αυτούς και με την εμπλοκή γονέων, εκπαιδευτικών και σχολικών αρχών η κοινωνία να αλλάξει αυτήν την εξαιρετικά οδυνηρή για τόσο πολλούς μαθητές πραγματικότητα, προς μια θετική κατεύθυνση. Αποδείχθηκε ότι μπορούν πολλά να επιτευχθούν με σχετικά απλά μέσα. Ας μην ξεχνάμε, ωστόσο, ότι, εκτός των άλλων, υπάρχει η ελεύθερη βούληση και η ατομική ευθύνη του καθενός μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bellogianni, M., (2010). Το provlima tis vias kai tis epithetikotitas se ena scholeio tis Athinas-Apo ti diagnosi sti therapeia. Sto A. Giotopoulou-Maragkopoulou (Epim.), Omadiki via kai epithetikotita sta scholeia (ss. 111-128). Athina: Nomiki Vivliothiki.

- Borich, G., Jemelka, R. (1982). A modeling approach to program evaluation. In G. Borich & Jemelka R. (eds). Programs and systems: An evaluation perspective (pp.173-197). New York: Academic Press.
- Borich, G.D. (2002). Educational testing and measurement (7th ed.) San Francisco: John Wiley and Sons Inc.
- Calder S., (1994). Programme Evaluation and Quality. A comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System, Routledge.
- Christofidou, E. (2011). Eisagogikes ennoies – orismoi / Diafores erevnas kai axiologisis (Kef.1). Sto Pasiardis, P. (epim.). E.P.A. 75K. Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai ekpaideftikou prosopikou stin ekpaidefsi. Tomos 1: Axiologisi ekpaideftikon programmaton (s.s. 1-22). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Athina: Ekdoseis Metaichmio
- Creswell, J. (2008). I Erevna stin Ekpaidefsi. Athina: Ekdoseis Ellin
- Dimitropoulos, E.G. (2007). Ekpaideftiki Axiologisi: I Axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou. Athina: Metaichmio
- Fitzpatrick, J.R., L., Sanders, J.R., Worthen, B.R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.). New York: Pearson
- Galanaki, E. (2010): Poso apotelesmatikes einai oi paremvaseis. Praktika tou Ellinikou Institutoutou Efarnosmenis Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panellinio Sinedrio me thema "Mathaino pos na mathaino", 7-9
- Grammatikopoulos, V. (2006). Ekpaideftiki Axiologisi: Montela Axiologisis Ekpaideftikon Programmaton. I Fysiki Agogi Simera. Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo, 4(2), 237-246, www.hape.gr/emag.asp
- Herman D., Avery D., Schemp C., Walsh M., (2009). Are cost-inclusive evaluations worth the effort? Evaluation and Program Planning, 32, 55-61.
- Katsarou, E. (2010). «Erevna-Drasi: Epistimologika, Methodologika kai Ithika Zitimata». Sto Marios Pourkos kai Manolis Dafermos (epim.), Poiotikes Methodoi Erevnas stis Koinonikes Epistimes: Epistimologika, Methodologika kai Ithika Zitimata, Athina: Topos.
- Kendeou, P. (2010). Syllogi pliroforion axiologisis: Piges dedomenon kai methodoi, analysi kai ermineia. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA75K: Axiologisi

programmaton kai prosopikou stin ekpaidefsi - Tomos I: Axiologisi ekpaideftikon programmaton (ss. 189-212). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Kendeou, P., Pasiardis, P. (2011). Syllogi pliroforion kai dedomenon axiologisis: Schediasmos, deigma kai kostos (Kef. 6). Sto Pasiardis, P. (epim.). E.P.A. 75K. Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai ekpaideftikou prosopikou stin ekpaidefsi. Tomos 1: Axiologisi ekpaideftikon programmaton (ss.160-187). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Komninou, I., Tentzeraki, M., Karakostas, D., Rakallidou, K. (2010). «Diktyokentriki Ekpaidefsi (Web-based training) Meleti periptosis: Ta diathematika schedia ergasias kai i drasi eTwinning».

Kyriakidis, L., & Antoniou P. (2012). Theoritika montela ekpaideftikis apotelesmatikotitas: Metrиси scholikis apotelesmatikotitas. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos I: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai veltiosi (ss. 342-399). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Michail, K., Tsiakkios, A., Pasiardis, P. (2004). Protasi axiologisis tou programmatos: «I Pliroforiki stin Protovathmia Ekpaidefsi tis Kyprou» me chrisi tis technikis tis domikis apodomisis. Epistimes tis Agogis. 4: 35-54.

Michailidou, A., & Pasiardis, P. (2010). Ektheseis axiologisis. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA75K: Axiologisi programmaton kai prosopikou stin ekpaidefsi - Tomos I: Axiologisi ekpaideftikon programmaton (ss. 213-244). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Olweus, D., (1993). Bullying at school, Cambridge, MA Blackwell Publishers.

Olweus, D. (2009). Ekfovismos kai via sto Scholeio. Athina:E.Ps.Y.P.E.

Pasiardis, P. (1996). Montelopiisi programmaton (program modeling): I periptosi tou programmatos gia ti leitourgiki ekmathisi tis neoellinikis glossas. Paidagogiki Epitheorisi. 23: 35-54

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Preskill, H. (2008). Evaluation's Second Act: A spotlight on Learning. American Journal of Education, 29 (2), 127-138.

Robson, C. (2010). I erevna tou pragmatikou kosμου. (V. Ntalakou, K. Vasilikou, met-afr.). Athina: Gutenberg. (Prototypi ekdosi 2007).

- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Sto: Tyler, R.W., Cagne, R.M., Scriven, M. (Eds). (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Scriven, M. (1979). *Evaluation perspectives and procedures*. Sto: Roham, W.J. (1979) *Evaluation in education* (p.p.1-95). Los Angeles: Mc Cutcham.
- Spyropoulou, D., Anastasaki, A., Deligianni, D., Koutra, Ch., Louka, E., Bouras, S. (2004) *Athina: Paidagogiko Institutouto*
- Stylianidis, M., Pasiardis, P. (2011). *Ektheseis Axiologisis (Kef. 4)*. Sto Pasiardis, P. (epim.). E.P.A. 75K. *Axiologisi ekpaideftikon programmaton kai ekpaideftikou prosopikou stin ekpaidefsi. Tomos 1: Axiologisi ekpaideftikon programmaton* (s.s. 99-128). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.
- Thanos, Th. (2011). *I Diamesolavisi sto Scholeio kai tin Koinonia*. Athina: Ekdoseis Pedio.
- Thanos, Th., Ntalakas, Ch. & Giannouli, E. (2013, Oktovriou). «Scholiki diamesolavisi. Efarmogi kai axiologisi» stin Imerida me thema «Scholiki diamesolavisi. Theoria, Efarmogi, Axiologisi» pou organosan to Paidagogiko Tmima Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, to Ergastirio Meleton Apodimou Ellinismou kai Diapolitismikis Ekpaidefsis tou Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Ioanninon kai to 5o Valaneio Dimotiko Scholeio sta Ioannina. Joly, B. (2003). *Writing Community-Centered Evaluation Reports*. *Health Promotion Practice*, 4(2), 93-94
- Trochim, W.M.K (2006). *Introduction to Evaluation*, www.socialresearchmethods.net
- Tsiakkiros, A. (2010). *I axiologisi tis axiologisis*. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA75K: *Axiologisi programmaton kai prosopikou stin ekpaidefsi - Tomos I: Axiologisi ekpaideftikon programmaton* (ss.285-308). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou
- Tsiantis,I., Asimopoulos,Ch. (2010). *Endoscholiki via kai ekfovismos sto dimotiko scholeio: To diakratiko programma Dafni tis EPSYPE*. Sto A. Giotopoulou-Maragkopoulou (Epim.), *Omadiki via kai epithetikotita sta scholeia* (ss. 111-128). Athina: Nomiki Vivliothiki.
- Worthern, B.R., Sanders, J.R., Fitzpatrick, J.L. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (2nd ed). New York: Addison Wesley Longman.

Διαδικτυακές Πηγές:

<http://blogs.sch.gr/dimarme/archives/83>

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1387>

A pedagogical framework and Evaluation of STEM & Robotics Camp Programs. A case-study.

Emily Sisamou, M.Ed.a PhD candidate

Dr. Nikleia Eteokleous, Associate Professor in Educational Technology at the Educational Sciences Department, School of Educational and Social Sciences at Frederick University

Abstract

In many cases, the informal education of young people has played a key role in shaping attitudes and decisions about their future (Dieker, L. et al, 2012). Summer camps are undoubtedly additional opportunities for children to learn new and interesting topics, which later might become their choice for a more in-depth study and specialization. Short-term STEM and robotic summer programs are quite popular in various parts of the world (Capelli et al. 2019). The main goal of these kind of camps is the enjoyable and creative employment of children through programs that offer them the opportunity to gain experience about recent technologies such as Robotics, programming, 3D printing and other creative activities. This paper aims to highlight some critical parameters of a pedagogical framework that could be used for building up successful STEM camp programs. Moreover, a questionnaire which examines how dimensions like confidence, content knowledge, persistence, ease of use of the robotic platforms and the satisfaction of the participants aging 9-14 has been created and pilot evaluated during this case study.

Key-Words: STEM approach, 21st century skills, STEM camp programs,

1. The STEM approach: Definition and Benefits.

STEM has been one of most emerging issues in the field of education the last two decades. The acronym is formed from the initials of the names of Science, Technology, Engineering and Mathematics and refers to an educational methodology which recognizes the need to utilize knowledge from all four fields in order to end up into the most effective solution of everyday life problems (Eguchi, 2014; Bybee, 2013; Dugger, 2010).

It is considered an effective method that helps students to strengthen their knowledge in the above areas, and moreover helps them develop some important intrinsic characteristics required for effective problem solving like persistence and patience (Kind & Wiseman, 2001; Smith &Karr-Kidwell, 2000). Research has shown that when STEM approach is applied, students succeed in becoming more effective thinkers, act independently and show more initiative (Kind & Wiseman, 2001; Smith &Karr-Kidwell, 2000). Furthermore, STEM is an approach that favors the utilization of important student-centered learning strategies, such as inquiry, in which students are actively involved in a problem-solving process, by seeking information and tools (Altin & Pedaste, 2013; Lantz, 2009).

Research findings also show that the earliest explosion of children into STEM activities ends up in better results in terms of knowledge and skills that are developed (McClure, E. R. et al. 2017). However, finding effective strategies that prepare students with a prominent level of knowledge and skills, motivate and increase their interest in order to pursue studies related to the field remains a big challenge (McClure, E. R. et al. 2017). STEM approach aims to increase the learning outcomes and lead more people to pursue professional careers in fields related to new technologies (Heilbronner, 2011; Holmegaard et al., 2012).

In 2013, aiming to push more countries to adopt this methodology, the STEM Education Committee in America strongly stated the position that future work will be intertwined with skills developed through STEM, drawing the interest of many education systems into this direction (Committee on STEM Education National Science and Technology Council, 2013).

Today, STEM is not only found in education, but extensive efforts are being made by many organizations and companies for 'growth' and 'innovation', whilst significant funds are being invested in the development of human resources that are "equipped" with modern knowledge and skills that are related to STEM (West, M., 2012)

STEM programs offered as part of summer camps are a unique opportunity for children to engage in extensive STEM-related activities and robotics (Capelli et al. 2019). However, it is important that such programs meet basic requirements and add value to the overall effort of providing quality education to children (Capelli et al. 2019). This article provides a detailed analysis of a STEM curriculum, specially designed for the needs of a summer STEM camp program. Emphasis has been put on determining the pedagogical framework that it's considered to be more appropriate for these kinds of programs, as well as important skills that can be developed, which are really important for the readiness of young people to confront 21st century's challenges.

2. Defining the 21st century skills

It is widely accepted that our age is characterized by the digitization in all sectors of the economy such as health and safety, education, industry, and trade. Our everyday life has been transformed in a way that we need to use the digital world for every single activity· from filling up our car with fuel or for ordering food or clothes via online shops. Aiming to equip children with contemporary knowledge and skills many education systems have put emphasis on the development of important skills which are considered to be more important qualifications that would help individuals acting independently in this new world (Beetham & Sharpe, 2007· Binkley et al., 2012· Caldwell & Longmuir, 2010· Cisco, 2010· Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014· Kalantzis & Cope, 2008· Κασσιμάτη, 2005· Mayer, 2003· Partnership for 21st Century Skills, 2009). Based on Binkley et al. (2012) special skills must be developed during the training period of the students in order to be efficiently prepared for the global demand of labor. Skills like innovation and creativity, critical thinking, problem solving, decision

making, learning how to learn, communication, collaboration, digital literacy, personal and social responsibility considered to be the most important ones (Binkley et al., 2012).

These skills seem to be difficult to be developed in the existing learning environments with traditional teacher-centered methodologies, teaching tools and curriculum. It's obvious that contemporary teaching approaches are the way to success. The key features of modern dynamic learning environments are:

- combine the possibilities offered by information technology with all the applications that exist to meet challenges regardless of the subject matter.
- they promote collaboration and interactivity among the students or between the students and their teacher.
- They include the elaboration of solo or group projects that encourage learning based on the same framework that governs the scientific discovery of knowledge starting with the formulation of research questions and continuing with the research, design and implementation of an experiment, recording results and drawing conclusions and verifying research questions.
- They enhance critical and creative thinking as a result of the constant and imperative need to find solutions to problems by the students themselves.
- They encourage the development of meta-cognitive skills such as self-regulation, reflection and self-evaluation.
- Recognize that the solution to modern problems lies in the interdisciplinary use of knowledge as an inevitable and necessary fact (Binkley et al., 2012)

3. Conditions for successful organization of STEM camp programs

Summer camps have been part of children's lives for decades, as they create memories, build strong friendship, and develop lifetime skills. STEM training-focused camps continue to gain popularity due to the variety of activities they offer and the interesting topics (Binns, I. C., Polly, D., Conrad, J., & Algozzine, B., 2016 · Conrad, J., Polly, D., Binns, I., & Algozzine, B., 2018 · Capelli et al. 2019)

STEM camps have an amazing learning potential and can broaden students' horizons, but they are still summer activities and should retain their fun and engaging style. For this reason, it is important that besides the educational activities, time for fun and joy is allocated in the daily program (Binns, I. C., Polly, D., Conrad, J., & Algozzine, B., 2016 · Capelli et al. 2019).

The success of a STEM camp is mainly based on the 4 pillars described below:

- *Organized and well-structured educational activities, which are understandable and attractive, both at the cognitive level and in the selected topics.*

It is very important to emphasize that depending on the style and character of the STEM camp the theme of the educational activities should incorporate various aspects of the STEM education. The integration of robotic constructions and programming is proven to be a successful way of combining modern methods and new technologies. The choice

of activities should respect the different cognitive background of the children and build in a structured way the necessary knowledge and skills, so that the children can develop their work (Crombie et al., 2003; Nugent et al., 2010)

- *Development of teamwork and cooperation with open activities. The teaching and speaking time by the trainers should be minimal, while the result of the work should be part of a broad topic with multiple approaches.*

Children are more likely to develop their own ideas than to follow specific instructions. Open-ended work favors the development of original ideas that try to solve an existing problem of everyday life like topics related to ecological problems, global warming, recycling, road behavior and health problems are considered ideal for stimulating children's creativity and innovation (Barak M. & Assal M., 2018). The role of the trainers should be more advisory than guiding, so that the children feel that they are in control of their own work, while any suggestions and help from the trainers will seem additional to them only to improve their idea trial (Affouneh et al., 2020)

- Comfortable space and adequate equipment

Choosing a suitable space and equipment is also considered an important parameter for the success of such programs (Yuen, T., Ek, L., Scheutze, A., 2013·Yamamori, K. (2019). The ideal is to have enough space and material, allowing children to comfortably build, test and perform experiments with their models. Appropriate infrastructure such as a projector, a good sound system and adequate components for open-ended projects are also considered necessary for the smooth execution of children's tasks. Based on the above the STEM programs organized by ENGINO® are usually carried out in hotel complexes that provide a comfortable conference room, which is well equipped and all that remains is for the trainers to take with them the Robotic kits plus additional materials that use in leisure activities

- Fun and original activities, independent or not to STEM themes, in order to cultivate further activities such as sports and gymnastics, the development of social skills and the emergence of individual talents of children.

In addition to developing social relationships between children, leisure activities offer the opportunity to show children multifaceted - and often hidden - potential. For example, through sports activities, the abilities and performance of children may appear and shine, who may have felt less strong in the main activities. Also, through artistic activities such as singing (karaoke) and dancing, children can project a different aspect of their character and help them feel more familiar with each other. However, what is a concern when planning the daily program of a STEM camp is that even the entertainment activities to be interspersed with knowledge, skills and values that will help children to develop in many ways (Moreno, N. P., Tharp, B. Z., Vogt, G., Newell, A. D., & Burnett, C. A. 2016). In another case even an organized raffle game can be transformed to suit the character of the camp. In this case the children who fill in a line in

their raffle are asked to answer a question related to the STEM fields and to win a gift if they answer correctly.

4. Research objectives of the study

Investigating mainly the feelings of participants in STEM summer programs is considered to be the best practice due to the short duration of a camping program. (Capelli et al. 2019). In the context of such a program, which also concerns the present study, it was deemed appropriate to investigate the variables related to how the children felt during the program. For this reason, research questions focus mainly on exploring variables such as children's perceptions of how easy the program was, whether it affected their persistence in performing various tasks, and whether the program was a pleasant experience for them.

More specifically, this study aims to answer to below questions?

1. Were the robotic platforms easy to use?
2. Was the software easy to use?
3. Were STEM lessons enjoyable?
4. How did the STEM camp program influence children's confidence in STEM?

5. STEM summer camp programs with ENGINO®

In response to the above research questions, the STEM and robotics program that Engino® organizes was thoroughly examined as the company has been a pioneer in summer STEM & Robotic camps since 2015 when its first Robotic platform had kick-started. The camps have an international character and host both Greek-Cypriots and foreigners. For this reason, both Greek and English languages are used during the workshops.

The main purpose of these camps is to offer opportunities for young children to learn, engage and be interested in modern forms of technology that seem to be significantly penetrating the contemporary world (National Center on Education and the Economy, 2008; National Science Foundation & National Science Board, 2015). During the camps new ideas and developments are tested and finetuned. Following the interdisciplinary teaching approach of various modules coming mainly from the fields of STEM, these programs aim to offer a wide learning experience in topics like levers, linkages, structures, pulleys or Newton's laws of motion together with coding for the programming of the models.

5.1. Robotized construction kits (RCKs) as the main material of the program

The robotized construction kits that are used during the programs have been designed to serve multiple teaching goals such as: enhance learning of how robots work, being utilized as manipulatives to support teaching of domains like Physics, Math and Engineering, facilitate interdisciplinary methodology of teaching, develop children's

dexterity skills such as hand-eye coordination as well as other important 21st century skills like critical thinking, problem thinking, creativity and collaborative work.

The system is mainly consisted of rods that they just snap fit together and easily can be connected linearly (in one direction) or side way (two ways). The system is also capable of tackling with the same ease all other building directions of the 3D space once the rods are combined with various other types of connectors specially designed to allow expandability at any direction and at any angle. The different connections are presented below.

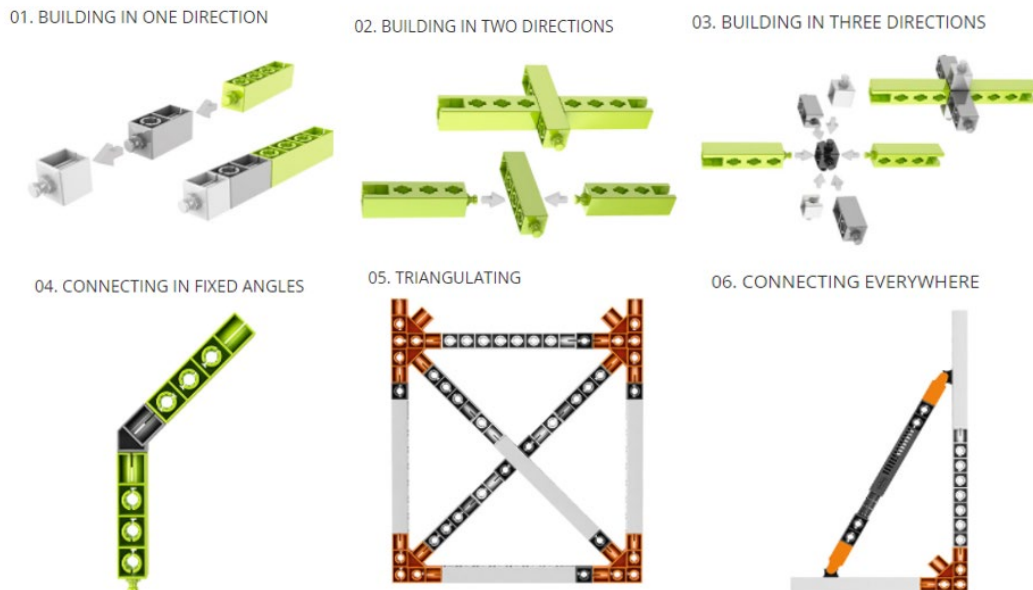


Figure 1: The Engino® building system

The building system allows multiple reconfigurations of the robotized models and seems to significantly contribute to the increase to children's interest and knowledge in STEM (Eguchi, 2014). In addition, these programs aim to contribute to the development of children's critical thinking and to equip them with sufficient content knowledge from the fields of STEM that would enable them to solve everyday problems in a creative and innovative way (Eguchi, 2014; Cappelli, C. J., Boice, K. L., & Alemdar, M. 2019). The programs utilize different robotic platforms such as the ERP® PRO, ERP® MINI, PRODUINO and GINOBOT specially designed for young learners ageing from 9-14+ years old. A brief description about each platform is presented below.

i. Engino® STEM& ROBOTICS MINI set



The STEM & Robotics Mini education set is especially designed for Primary school students of ages 6-9. It combines the core subjects of STEM together with Robotics. The set contains large number of Engino and QBOITZ plastic parts, allowing the construction of 38 STEM models. It also includes robotic parts such as the Mini controller, RJ cables, two InfraRed sensors, one Touch sensor, one LED, two motors and a USB cable! The KEIRO™ software provides a Scratch – like user friendly environment for coding. The activities begin with the basic principles of STEM related subjects together with robotics using easy to build models. Then, they move on to more complex concepts of programming with the introduction of sensors, conditional statements and logic gates.

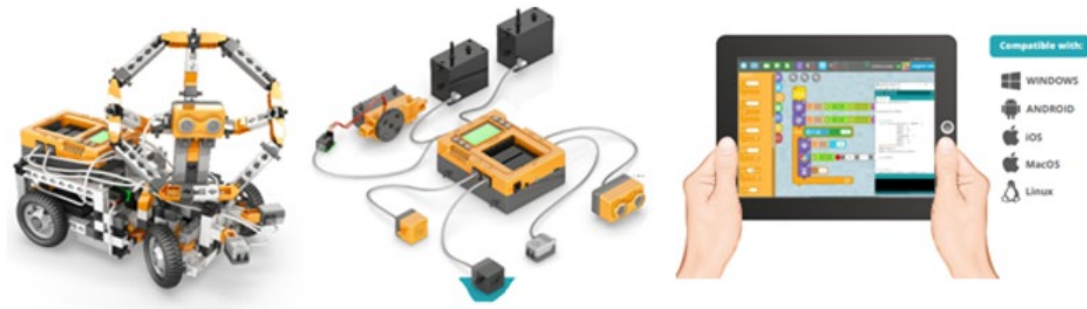
ii. STEM& ROBOTICS PRO set



The STEM & Robotics PRO education set is especially designed for late Primary and Secondary school students of ages 8-15. It combines the core subjects of STEM together with Robotics. The set comes in a convenient plastic storage tub that contains large number of Engino parts, allowing the construction of 34 STEM models. It also includes robotic parts such as the PRO controller, RJ cables, one Touch sensor, two InfraRed sensors, three Motors, five LED lights and a USB cable! The KEIRO™ Software provides a Scratch – like user friendly environment for coding. The activities begin with

the basic principles of STEM related subjects together with robotics using easy to build models. Then, they move on to more complex concepts including sensors, conditional statements, variables, functions and operators

iii. STEM& ROBOTICS PRODUINO -ERP®- PRODUINO



The STEM & Robotics PRODUINO education set is designed for Secondary and High school students of ages 14+ and even hobby engineers. It covers effectively the core subjects of STEM together with Robotics and Coding. The set is powered by the new advanced PRODUINO controller which has Bluetooth and Wi-Fi wireless connectivity, a USB port, a Display with 6 programming buttons, a Re-chargeable battery, a Touch sensor, a Color sensor, InfraRed sensors, an Ultrasonic sensor, a Compass/Magnetometer, DC motors and Servo motor! The innovation of PRODUINO lies in its brain, which incorporates the open-source Arduino platform, allowing 3rd party sensors, shields and even programming software to be used. The KEIRO™ software provides a Scratch-like environment with drag and drop blocks together with an Arduino mode for C++ coding. The program can run on Android and iOS tablets, Mac, Windows and even Linux.

iv. Ginobot®



Figure 5: GINOBOT™

Ginobot™ is a highly programmable robot ready to be used as a neat tool for teaching STEM disciplines, computational thinking, and digital literacy. It has unlimited expansion potential, since it allows the attachment of add-on 3rd party electronics and hardware like a Raspberry Pi, Arduino and micro: bit. Besides its internal sensors and its expandability with 3rd party electronics, the body of Ginobot is also compatible with the Engino® building system to construct larger and more sophisticated robots.

5.2.STEM program methodology: Design and implementation of STEM curriculum

Aiming to provide rigorous and high-level STEM knowledge the camp's modules are designed with plenty of hands-on activities that follow modern pedagogical learning approaches with particular emphasis on the Scientific process and the process of Engineering Design method (Nugent et al., 2010). The courses of the summer STEM programs focus on the building of modular technological models that students use during the experimentation phase before ending up into their conclusions. What is carefully embedded in the Engino's STEM camps' curriculum is the perception that solution to technological problems requires a series of successive actions that sometimes follow one another, and some other times require back and forth steps in certain "critical" stages till the optimal solution.

The emphasis on the "critical" stages of this process is presented by a dashed outline on the basic circular diagram of the engineering design method as shown in the figure below:

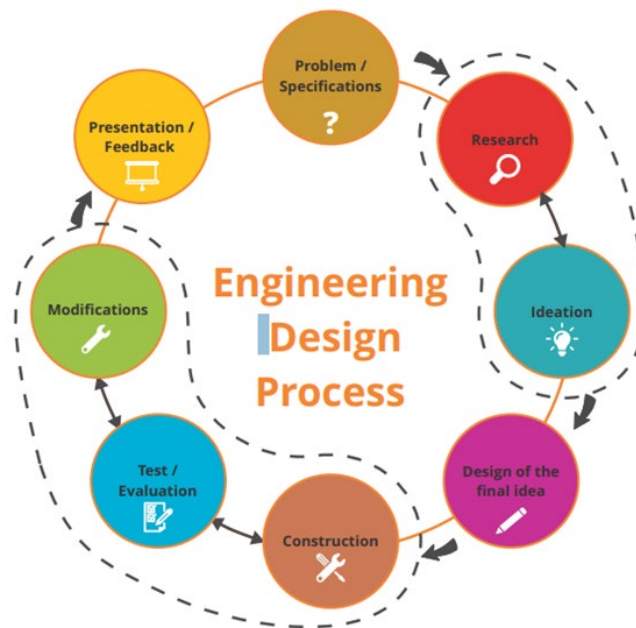
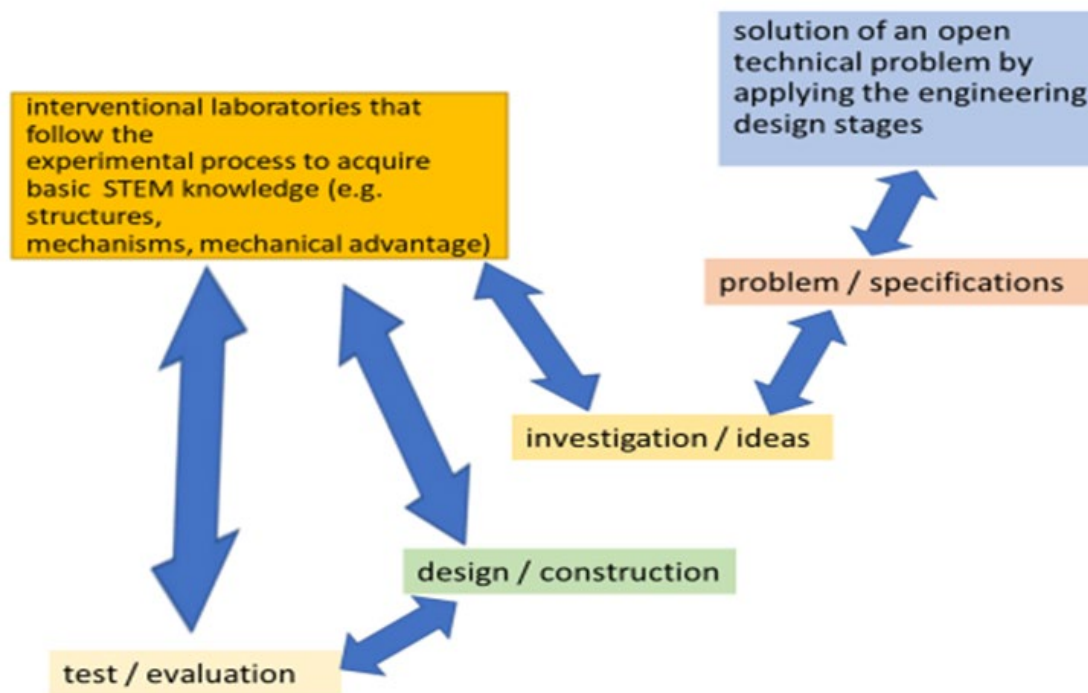


Figure 6: Adaptation of Engineering Design process diagram Reference

When for example students are looking for ideas that would solve the problem, they quite often need to make many forward and backward steps between this step and the research until they end up with the best idea/solution. Similarly, when students start building up their idea, they need to do many tests and modifications before their construction takes its final shape. All these iterations serve great pedagogical goals and equips kids with important intrinsic characteristic like being dynamic personalities who persevere and strive to achieve their goals.

Additionally, the activities of the STEM camp programs are designed in a way that promote collaboration within the group, allowing each group to operate independently and at its own pace and potential. More specifically, what is expected is how the members of each group follow and execute the instructions of each activity, observe the result, test and take appropriate actions for corrections or improvements. The most important thing of these programs is to ensure that the acquisition of knowledge is ensured through the enhancement of research, which arises effortlessly and as a necessity to end up into a solution for a specific problem. In this way the theory becomes interesting, and learners are motivated to understand it better, since it is required to confront efficiently the problem that they are dealing. Schematically the way that activities are approached is given in the graph below:



Based on this methodology, learning of new STEM content arises from the “need” to solve an open technical challenge. The challenges are usually problems from everyday life and are resolved partially and gradually, while students apply the information they learn on their construction. The two-way arrows, that connect the ideation phase as well as the design and testing phase with the experimental workshops reveal the inextricable link that these stages have with the sufficient relevant knowledge that the learner must obtain in order to solve the problem. The provision of sufficient scientific knowledge as well as opportunities for real understanding of how this knowledge is deployed on the models, are the keys for successful solutions to the projects that are assigned to students. In such learning environments the role of the teacher is limited to that of the facilitator who observes the progress of the children and intervenes only where needed or where they are called for help. The basic conditions for successful design of a short-term STEM camp program are analyzed in the next chapter in the article.

5.3.The timeline of ENGINO® STEM summer camp

Aiming to inspire kids the STEM summer camp begun with a visit at the ENGINO® factory! During the tour the working environment in which the research, innovation and commercial exploitation of new products takes place was presented to the kids. Children had the opportunity to see and hear professionals mainly in the company's research and development department who described their work and explained in simple words the research and development stages that follow in order to launch a new product. This year the camp was hosted in a hotel at the village Agros (in Cyprus) during the period 21st to 25th of July of 2020. The program was consisted of 20 hours of STEM activities for the period of 5 days.

During the program the children had plenty of time to get familiarized with the building system, follow instructions in order to create and program robotized models, learn how to effectively work together through collaborative games, design in a 3D application their constructions (Engino KIDCAD), learn about 3D printing and watch their own model being printed in a 3D printing machine. The children were given a camp booklet containing all the planned activities, as well as other information such as the camp timetable (see in the Appendix). The program was enriched with many edutainment games like robot battles and a different version of bingo game during which some STEM related questions were imposed to the campers. The culmination of all the activities was the open-ended work where the children had to think, construct and present their own solutions based on a common topic: “Ideas for limiting the spread of the covid-19 pandemic”. Table 1 in the Annex gives a brief description of the daily program. The educational activities which are displayed in this table in orange are explained further in the next paragraphs.

- **Introduction of the building system/Programming with ERP PRO and Ginobot**

This activity was designed to make all kids familiar with the building system and basic programming blocks. The kids were asked to follow instructions for building a simple robot vehicle and then program it, so that it would move in a rectangular path. Then, they were asked to make similar codes using the ready-made Ginbot robot, observe and compare the two models.



- **3D design with ENGINO® KIDCAD (3D Builder software)**

During this activity the kids were asked to imagine and build their own 3D model first with a specific number of plastic parts, so they would first construct their concept idea by building their model. Then they used the 3D Builder software which is an in-housed developed software by ENGINO® that help students design models in 3D space surface in the computer. The ultimate goal of the activity was to create a digital model which could be used for 3D printing later in classroom.



- **Advanced challenges with ERP pro and Ginobot**

In this workshop the main goal was to enhance kids' confidence in utilizing more complicated sensors such as color and ultrasonic sensor. The programming tasks were designed, so that kids could understand the main difference among sensors, the difference among receiving a Boolean or an arithmetic signal and how to program them appropriately.

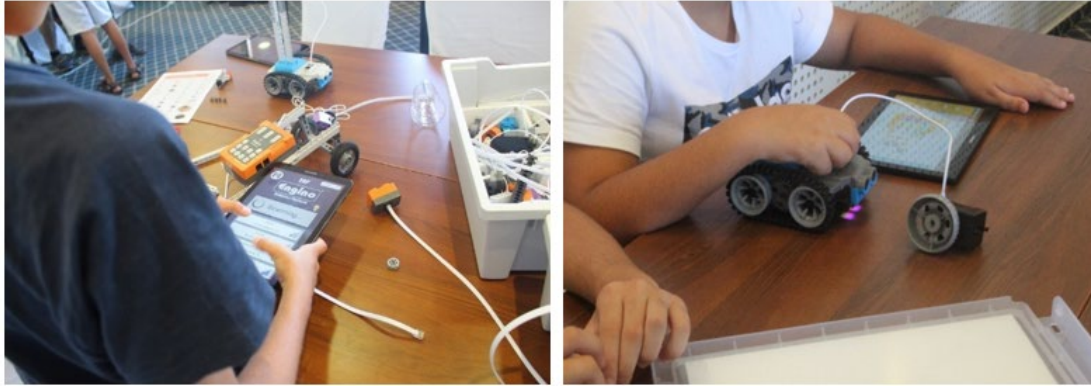
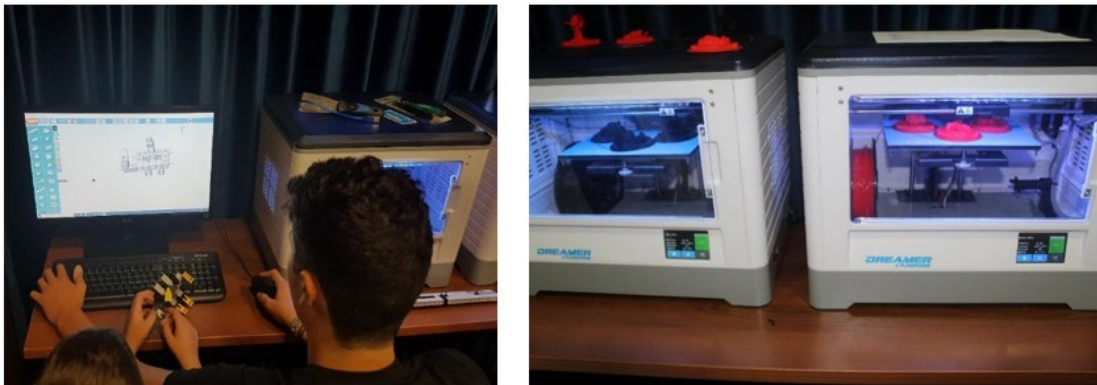


Figure 10: Children use color and ultrasonic sensors for advanced challenges with ERP pro and Ginobot

- **Presentation about 3D printing**

The activity opened with an insightful presentation about 3D printing machines, their applications and how they have transformed industry and technology the last years. Students became aware of the basic functions happening inside a 3D printing machine and observed their own models been printed in real time inside the machine.



- **DIY constructions for Robotic battles**

This activity has an increasing popularity at ENGINO® robotic camps, since the kids work in teams to build and fight against robots of opponents. The main goal is to expand their creativity to build large and functionable models, capable to be remotely controlled by the students.

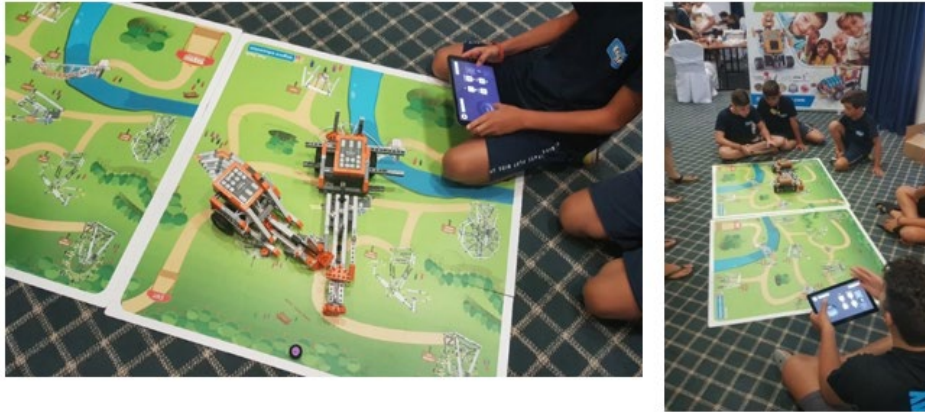


Figure 12: Robot battles at the camp

- **Open projects (ideation and construction)**

The climax of the camp was delivered by the open project task, in which the kids unleashed the full potential of their creativity, collaboration and conceptualization to construct a model. All teams were asked to make their own construction which could serve as a solution in hygiene and sanitation purposes. In this full day activity kids had to undergo through the engineering design process so that from an initial problem they should progress in ideation, testing and presentation of the proposed model. The culmination of the camp was the open project, in which all the teams were invited to make their own construction which could serve as a solution to a health problem. More specifically, children were introduced to various problems created due to the spread of corona virus. Through a discussion and with the instructor's guidance, the children thought of ways in which robotics could automate various activities that could stop the dispersing of the virus. In this all-day activity the children had to undergo the engineering design process, so that from the problem they could proceed to the idea, test and to present their solution.



Figure 13: Scenes from Open-projects presentations

6. STEM CAMP program evaluation. Designing a tool for measuring Methodology

The case study is the methodology followed in the present work. Due to the fear of the pandemic in Summer 2020 only 14 kids were registered at the ENGINO'S STEM camp -12 boys and 2 girls, aged from 9 to 14 years old ($M = 11.42$). The classroom was divided in two three-member groups and two four-member groups. Quantitative data were collected by the method of the questionnaire, whilst some qualitative data that are presenting in Four teachers (two male and two female) had taken over the design and the implementation of the program. The questionnaire was consisted of 31 statements which apply to the research questions. The distribution of questions in these 4 research questions is presented below.

Table 1: Distribution of questions in the 4 research questions

Research questions	Questionnaire statements
A. Were the robotic platforms easy to use?	1. It was easy for me to connect the Engino® parts. 2. I feel confident using Engino® parts to build different models. 3. It was easy for me to follow the building instructions to build a model. 14. It was easy to follow the stem activities with Ginobot. 15. Using Ginobot helped me execute more precise some commands (for example turn 90 degrees right/left)
B. Were the robotic platforms easy to use?	2. Was the software easy to use? 4. It was easy for me to program my robot with ERP RPO® controller. 5. It was easy for me to program manually my robot with ERP RPO® controller. 6. I found it easy connecting the below sensors and outputs: a) IR sensor, b) touch sensor, c) ultrasonic, d) color sensor, e) led, f) motors 7. I found it easy to use the KEIRO® software to program my robot. 8. I feel confident to program IR sensors. 9. I feel confident to program touch sensor. 10. I feel confident to program ultrasonic sensor. 11. I realize that programming a robot can help me understand better Math exercises. 13. It was easy for me to program my robot with Ginobot. 19. It was easy for me to use the <u>EnginoBT</u> to control my robot.

C. Were educational robotics lessons enjoyable?	12. I like doing programming. 20. I found the STEM activities interesting. 21. I like working with my team. 22. We collaborated very well with my team during the activities. 23. I enjoyed using Engino® parts to build models. 24. I enjoyed programming the ERP PRO robot. 25. I enjoyed programming the Ginobot robot. 26. I enjoyed the STEM activities. 27. I think the STEM program I attended during the camp was appropriate for my age. 28. I would participate again in a STEM camp.
D. How did the STEM camp program influence children's confidence in STEM?	16. I feel like I gained more knowledge about programming cause of this STEM CAMP program. 17. I feel confident when creating my own digital model on KIDCAD® software. 18. I liked that I created my own 3D model. 29. I am thinking of following a STEM career in the future. 30. Usually I give up a task if I find it difficult. 31. STEM activities helped me to insist when doing a task.

The program was evaluated based on a five-point Likert scale questionnaire from 1 to 5, with 1 equal to Strongly Disagree and 5 Strongly Agree. Literature's advice in evaluating short-term outcomes such as participants' awareness, content knowledge, interest and satisfaction when evaluating summer STEM programs were seriously taken into consideration for the preparation of the 31 questions (Wilkerson and Haden, 2014; Allen and Peterman, 2019). The questionnaire was designed on Google forms for a convenient collection and analysis of the data (See link in the Appendix). The questions were divided into seven dimensions as shown in the table below.

Table 2. Dimensions examined during evaluation of the STEM program

Confidence	Q7, Q8, Q9, Q15, Q16
Content knowledge	Q2, Q10, Q14
Persistence	Q11, Q17, Q19, Q22, Q23, Q24, Q25
Easy to use	Q1, Q3, Q4, Q6, Q5a-Q5f, Q12, Q13, Q18
A pleasantly task	Q11, Q17, Q19, Q22, Q23, Q24, Q25
Competent	Q26, Q27, Q28, Q31
Positiveness in collaboration	Q21, Q21

7. ANALYSIS AND RESULTS

The following Table 3 presents descriptive statistics for the *factors - dimensions of this study*.

Table3: Descriptive statistics for the factors - dimensions of this study.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Confidence	14	2,80	5,00	4,31	0,76
Content knowledge	14	1,33	5,00	4,24	0,99
Persistence	14	1,00	5,00	2,68	0,89
Easy to use	14	2,08	5,00	4,23	0,89
A pleasantful task	14	2,57	5,00	4,39	0,74
Competent	14	1,25	5,00	3,77	1,09
Positiveness in collaboration	14	1,00	5,00	3,86	1,34

The dimension “a pleasantly task” seem to come first in the ranks with the highest mean (4,39) and smallest standard deviation showing a very positive respond of students on the questions related to this dimension. Quite close to this dimension were also the question related to the dimension “Confidence” with mean=4.31, the dimension “Content knowledge” with a mean=4.24 and the dimension” Easy to use” with mean=4.23

The Spearman’s rho correlation coefficients for the variables used in this study are presented. The Spearman’s rho correlation suggests a statistically significant positive association between the Confidence with the Content knowledge ($r(14) = 0,811, p < 0,01$), the Easy to use ($r(14) = 0,936, p < 0,01$) and the pleasantly task ($r(14) = 0,617, p < 0,01$). Also, there is a statistically significant positive association between the Content knowledge with the Positiveness in collaboration ($r(14) = 0,677, p < 0,01$). Last, but not least, there is a statistically significant positive association between a pleasantly task and the Easy to use ($r(14) = 0,630, p < 0,05$). No other significant association found between any other combination at a 5% level of significance.

	Age	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Age	1							
F1: Confidence	0,061	1						
F2: Content knowledge	- 0,201	,811**	1					
F3: Persistence	- 0,327	0,386	0,362	1				
F4: Easy to use	0,034	,936**	,806**	0,293	1			
F5: A pleasantful task	0,022	,617*	0,293	0,52	,630*	1		
F6: Competent	0,385	0,224	0,079	0,495	0,243	0,497	1	
F7: Positiveness in collaboration	- 0,395	0,491	,677**	0,452	0,498	0,263	0,013	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Based on the above descriptive analysis, it seems that children's self-confidence is inextricably linked to the knowledge of the content they are dealing with. This is best explained by the fact that when students could easily manage a new knowledge in STEM, then this boosted their self-confidence and obviously this gave them satisfaction and joy. This conclusion was also found from the above statistical analysis where self-confidence was positively correlated with pleasant work. This seems to be consistent with the findings of other studies which also argue that effective STEM learning presupposes a pleasant engagement of children in such programs (de Jong, T., 2019). The satisfaction of the children was obvious and visible during the workshops, especially in the phase where they had to do the open-project work. At this point there were several children who asked for permission to stay longer in the conference room so that they could continue their work, even if it meant sacrificing time from their rest. In addition, the open-ended work was a unique opportunity for a final assessment of the acquired knowledge and skills, as the children were asked to use everything they learned during the workshops in their own robotic construction. Field observation also revealed that the summer STEM program was accessible to the middle-aged children who participated in the camp.

8. Conclusions

The findings of the present study showed that children find the summer STEM program enjoyable and easy to use. Field observation also confirmed that students could solve various activities without much help by the trainers whose role was more guiding than teaching. The fact that each group could proceed according to its own capabilities and rhythm, enabled the trainer to allocate his intervention time more fairly and for the benefit of all children. Therefore, groups that did well simply took the instructor's confirmation and proceeded to the next challenge, while where there were children who

had difficulty, the instructor had more time to explain and help them. In general, it was also clear that the program was appropriate for the age of the children on the basis of which the program was designed. Both the construction of models and programming seemed to be an easy process for the kids, who really enjoyed it. The gradual increase in children's self-confidence was also observed during the workshops. As the days went by, the children became more and more familiar with the robotic platforms, the approach and the challenges they had to solve and this was evident from the greater comfort with which they could carry out the activities we had. Moreover, the statistically significant correlations between some dimensions prove the importance of taking into consideration of these parameters while designing such programs. It is obvious that aiming of having a selection of pleasantly activities which can easily be achieved by kids lead to the possession of content knowledge that consequently increase their confidence about STEM & ROBOTICS.

References

- Affouneh, S., Salha, S., Burgos, D., Khlaif, Z.N., Saifi, A.G., Mater, N., & Odeh, A. (2020). Factors that foster and deter STEM professional development among teachers. *Science Education*, 104(5), 857-872. <https://doi-org.ezproxy.liberty.edu/10.1002/sce.21591>.
- Alimisis, D., Moro, M., Arlegui, J., Pina, A., Frangou, S., & Papanikolaou, K. (2007). Robotics & constructivism in education: the TERECOP project. In Proceedings of the 11th European Logo Conference. Comenius University, Bratislava.
- Allen, S., and Peterman, K. (2019). Evaluating informal STEM education: Issues and challenges in context. *New Directions for Evaluation*, 2019(161), 17-33.
- Altin, H., & Pedaste, M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 365–377.
- Barker, B. S., Nugent, G., Grandgenett, N. (2014) Examining fidelity of program implementation in a STEM-oriented out-of-school setting. *International Journal of Technology & Design Education* 24(1): 39–52. doi:10.1007/s10798-013-9245-9.
- Binns, I. C., Polly, D., Conrad, J., & Algozzine, B. (2016). Student perceptions of a summer ventures in science and mathematics camp experience. *School Science and Mathematics*, 116(8), 420–429. <https://doi.org/10.1111/ssm.12196>.
- Bybee, Rodger, W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. National Science Teachers Association, NSTA Press, Arlington, Virginia.
- Cappelli, C. J., Boice, K. L., & Alemdar, M. (2019). Evaluating university-based summer STEM programs: Challenges, successes, and lessons learned. *Journal of STEM Outreach*, 2, July 2019, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.15695/jstem/v2i1.13>

- Clure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Committee on STEM Education (CoSTEM) of the National Science and Technology Council (2013). *Federal Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education 5-year strategy plan*. MAY 2013
- Conrad, J., Polly, D., Binns, I., & Algozzine, B. (2018). Student perceptions of a summer robotics camp experience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 131–139. <https://doi.org/10.1080/00098655.2018.1436819>.
- Crombie, G., Walsh, J. P., and Trinneer, A. (2003). Positive effects of science and technology summer camps on confidence, values, and future intentions. *Canadian Journal of Counselling*, 37(4), 256-269
- de Jong, T.: Moving towards engaged learning in STEM domains; there is no simple answer, but clearly a road ahead. *Journal of Computer Assisted Learning* 35, 153–167 (2019). doi:10.1111/jcal.12337
- Dieker, L., Grillo, K., & Ramlakhan, N. (2012). The use of virtual and simulated teaching and learning environments: Inviting gifted students into science, technology, engineering and mathematics careers (STEM) through summer partnerships. *Gifted Education International*, 28(1), 96-106.
- Dugger, W. (2010). Evolution of STEM in the U.S. 6th Biennial International Conference on Technology Education Research. Retrieved from <http://www.google.com/> (find the references into the article in <http://www.ep.liu.se/ecp/073/013/ecp12073013.pdf>)
- Eguchi, A. (2014, July). Robotics as a Learning Tool for Educational Transformation. In 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching Robotics & 5th International Conference Robotics in Education. pp. 27-34.
- Hancock S, Walsh E. Beyond knowledge and skills: rethinking the development of professional identity during the STEM doctorate. *Stud High Educ* 2016;41:37–50
- Heilbronner, N. N. (2011). Stepping onto the STEM pathway: Factors affecting talented students' declaration of STEM majors in college. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 876 – 899
- Holmegaard, H., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2012). To choose or not to choose science: Constructions of desirable identities among young people considering a

STEM higher education programme. *International Journal of Science Education*, 1–30, doi:10.1080/09500693.2012.749362

King, K., & Wiseman, D. (2001). Comparing science efficacy beliefs of elementary education majors in integrated and non-integrated teacher education coursework. *Journal of Science Teacher Education*, 12(2), 143–153, doi: 10.1023/A:1016681823643.

Lantz, H. B. (2009). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education. What Form? What Function?

M. Barak and M. Assal, "Robotics and STEM learning: students' achievements in assignments according to the P3 Task Taxonomy— practice, problem solving, and projects," *International Journal of Technology and Design Education*, journal article vol. 28, no. 1, pp. 121-144, March 01 2018, doi: 10.1007/s10798-016-9385-9.

Moreno, N. P., Tharp, B. Z., Vogt, G., Newell, A. D., & Burnett, C. A. (2016). Preparing Students for Middle School Through After-School STEM Activities. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 889–897 <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9643-3>

National Center on Education and the Economy (US). (2008). Tough choices or tough times: The report of the new commission on the skills of the American workforce. New Commission on the Skills of the American Workforce. John Wiley & Sons.

National Science Foundation and National Science Board. (2015). Revisiting the STEM workforce: A companion to science and engineering indicators 2014. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2015/nsb201510.pdf>

Nugent, G., Barker, B., Grandgenett, N., and Adamchuk, V. I. (2010). Impact of robotics and geospatial technology interventions on youth STEM learning and attitudes. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 391-408.

Smith, J. & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. Retrieved from ERIC database. (ED443172).

West, M. (2012). STEM Education and the Workplace. Office of the Chief Scientist, Occasional Paper Series, Issue 4, September. Retrieved 1 July 2013 from www.chiefscientist.gov.au/2012/09/stem-education-and-the-workplace/

Wilkerson, S. B., and Haden, C. M. (2014). Effective practices for evaluating STEM out-of-school time programs. *Afterschool Matters*, 19, 10-19

- Yamamori, Kazunori, Classroom Practices of Low-Cost STEM Education Using Scratch (February 23, 2019). Yamamori, K. (2019). Classroom practices of low-cost STEM education using scratch. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 4(6), 192-198 doi:10.26500/jarssh-04-2019-0601, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3791166> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3791166>
- Yuen, T., Ek, L., Scheutze, A.: Increasing participation from underrepresented minorities in STEM through robotics clubs. *IEEE Int. Conf. on Teaching, Assessment and Learning for Engineering*, 24–28 (2013)
- Bers, M.U., & Portsmore, M. (2005). Teaching partnerships: Early childhood and engineering students teaching math and science through robotics. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 59-73.

Γιατί οι μαθητές κάνουν λάθη στα Μαθηματικά

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη
Πληροφορικός- Μαθηματικός, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα

Περίληψη

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι μαθητές κάνουν λάθη στα μαθηματικά που τους ταλαιπωρούν διαχρονικά. Παρά τις προόδους στην εκπαίδευση και στις εφαρμογές των θεωριών μάθησης, τα λάθη εξακολουθούν να υπάρχουν και να επαναλαμβάνονται συνεχώς. Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες, οι οποίες εστιάζουν στον μαθητή, διότι απ' αυτόν γίνονται τα λάθη, χωρίς να αγνοούνται ο δάσκαλος και τα μορφωτικά αγαθά (το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τα αίτια και να αναζητήσει τρόπους αντιμετώπισης των λαθών, ώστε να μπορέσει να τα διορθώσει αλλά και να αποτρέψει τους μαθητές του από το να τα επαναλάβουν στο μέλλον. Στην παρούσα εργασία, γίνεται μία ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία της κατηγοριοποίησης των μαθηματικών λαθών, των αιτιών και των τρόπων αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια, μέσα από έρευνα σε 100 μαθητές της Β' τάξης Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης, καταδεικνύονται ορισμένες από τις παρανοήσεις τους σε βασικές μαθηματικές έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματικά λάθη, γνωστικές συγκρούσεις, εννοιολογική μάθηση, αντιμετώπιση λαθών

Why Students Make Math Errors

Abstract

It is generally accepted that students make math errors that bother them over time. Despite advances in education and the applications of learning theories, errors persist and are repeated over and over again. To date, many studies have been carried out, which focus on the student, because he makes errors, but without ignoring the teacher and the educational goods (Curriculum and textbooks). It is important for the teacher to understand the causes and to look for ways to deal with errors, so that he can correct them and prevent students from repeating them in the future. In the present work, a review is made in the relevant literature of the categorization of mathematical errors, their causes and the ways of dealing with them. Then, through a research on 100 students of the 2nd class of a Junior High School in Thessaloniki, some of their misunderstandings in basic mathematical concepts are demonstrated.

Keywords: mathematical errors, cognitive conflicts, conceptual learning, error handling

Εισαγωγή

«Τα λάθη μας είναι ο προσωπικός μας δρόμος, η προσωπική μας πορεία για να αντιληφθούμε και να οργανώσουμε τις γνώσεις για τον κόσμο γύρω μας» (Ανδρούσου, Πανούτσος, 2004). Η διαδικασία για να αποκτήσει τη γνώση το άτομο στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: την «οργάνωση» και την «προσαρμογή». Ο Πιαζέ έχει τονίσει την τάση της ανθρώπινης σκέψης να γίνεται περισσότερο οργανωμένη καθώς αναπτύσσεται. Με τον όρο «οργάνωση» ο Πιαζέ εννοεί τη διαδικασία με την οποία τα άτομα συντονίζουν και συνδυάζουν έννοιες και πράξεις για να σχηματίσουν συναφή και συστηματικά μοντέλα σκέψης. Η «προσαρμογή» είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα αλλάζουν έτσι, ώστε να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους. Πραγματοποιείται με δύο συμπληρωματικούς τρόπους: την «αφομοίωση», με την οποία οι νέες εμπειρίες γίνονται αντιληπτές ή ερμηνεύονται σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες δομές σκέψης του ατόμου και τη «συμμόρφωση», η οποία βοηθά το άτομο να αλλάξει τα προϋπάρχοντα μοντέλα σκέψης για να ταιριάξουν στις νέες εμπειρίες (Μανωλίτσης, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, τα λάθη είναι χαρακτηριστικά μιας δυσλειτουργίας και θεωρούνται συνώνυμα της αποτυχίας. Αποτυχία για τον μαθητή που δεν μπόρεσε να δράσει σωστά και του καθηγητή που δεν προγραμματίσει σωστά τα «επίπεδα μάθησης» (Ράπτη, 2002). Οι μαθητές κάνουν λάθη για διάφορους λόγους. Μπορεί να έχουν παρανοήσει κάποια έννοια ή να εφαρμόζουν λανθασμένα έναν αλγόριθμο. Το λάθος, όμως, μπορεί να είναι και αποτέλεσμα μιας κακής διδασκαλίας ή ενός κακογραμμένου σχολικού βιβλίου. Σύμφωνα με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, το λάθος φανερώνει μία ατελή διεργασία που επιτελεί ο μαθητής γιατί δεν έχει την απαραίτητη γνώση που θα του επιτρέψει να το αποφύγει και πρέπει να αποφεύγεται, διότι θα μπορούσε να εδραιωθεί ως (λανθασμένη) γνώση στο μυαλό του (Henry, 1999).

Οι απλοϊκές αντιλήψεις που επικρατούσαν για το λάθος από το 1910 έως το 1970, έχουν πλέον ξεπεραστεί (Belanger, 1991). Στον κονστρουκτιβισμό το λάθος δεν θεωρείται κατακριτέο, ούτε τιμωρείται. Αντίθετα, είναι επιθυμητό και αποκαλύπτει τις προηγούμενες λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών. Η «θεραπεία» του λάθους μπορεί να γίνει ως εξής: Να εξακριβώσει πρώτα ο εκπαιδευτικός την εσφαλμένη αντίληψη που προκάλεσε το λάθος και στη συνέχεια να προκαλέσει γνωστικές συγκρούσεις ώστε να αποκαλυφθεί η λανθασμένη μέθοδος ή λογική που οδήγησε τον μαθητή στο λάθος (Μπαράλος, 2007). Ας θυμηθούμε τη μορφή διαλόγου που χρησιμοποιούσε ο Σωκράτης, τη διαλεκτική μέθοδο. Με μια σειρά ερωτήσεων – απαντήσεων, οδηγούσε τον συνομιλητή του στην ανακάλυψη της αλήθειας, δίνοντάς του το ερέθισμα για κριτική σκέψη. Στην αρχή του διαλόγου, τον άφηνε να εκφράσει αβίαστα την άποψή του, όποια κι αν ήταν αυτή. Στη συνέχεια, μέσα από μία διαδικασία ερωτήσεων – απαντήσεων, χρησιμοποιώντας απλά παραδείγματα, κατέρριπτε τα επιχειρήματα του συνομιλητή του και αναδείκνυε τις λανθασμένες απόψεις του. Έτσι, τον βοηθούσε να προσεγγίσει την αλήθεια.

Κατηγορίες μαθηματικών λαθών

Μπορούμε να χωρίσουμε τα μαθηματικά λάθη των μαθητών σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) υπολογιστικά λάθη, β) διαδικαστικά λάθη και γ) λάθη σε μαθηματικούς συμβολισμούς (Elbrink, 2008).

Τα υπολογιστικά λάθη (λάθη σε πράξεις) οφείλονται κυρίως σε απροσεξία ή έλλειψη συγκέντρωσης (Elbrink, 2008).

Τα διαδικαστικά λάθη γίνονται όταν οι μαθητές εφαρμόζουν εσφαλμένα μια διαδικασία (αλγόριθμο). Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται στο άρθρο “Some Cognitive Factors as Causes of Mistakes in the Addition of Fractions” (Vinner, Hershkowitz, & Bruckheimer, 1981), ένας μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του ότι, για την πρόσθεση κλασμάτων πρέπει να χρησιμοποιήσει πρόσθεση και πολλαπλασιασμό, αλλά δεν χρησιμοποιεί τις πράξεις αυτές σωστά. Οι συγγραφείς θεωρούν αυτό το είδος λάθους ως λάθος «ανακατασκευής των λεπτομερειών». Σκοπός του εκπαιδευτικού, πρέπει να είναι η εννοιολογική μάθηση, η οποία προέρχεται από την κατανόηση. Η ανάπτυξη της εννοιολογικής γνώσης επιτυγχάνεται με την κατασκευή συνδέσεων ανάμεσα στα στοιχεία μιας γνώσης, που είτε είναι ήδη γνωστά, είτε το ένα προϋπάρχει και το άλλο είναι νεοαποκτηθέν. Δεν είναι επιφανειακή, αλλά εις βάθος γνώση, που στηρίζεται στην κατανόηση των εννοιών και στις μεταξύ τους συνδέσεις και προάγει την «κατανόηση» (Hiebert, 1986). Αντίθετα, η αλγοριθμική μάθηση επικεντρώνεται στις δεξιότητες και τις βήμα προς βήμα, διαδικασίες (αλγορίθμους). Η εκμάθηση αλγορίθμων πριν από την εκμάθηση των εννοιών, δεν οδηγεί σε μετέπειτα ουσιαστική μάθηση. Για να μπορούν οι έννοιες να «χτιστούν» η μία πάνω στην άλλη, πρέπει πρώτα να κατανοηθούν και να συνδυαστούν. Η κατανόηση των εννοιών και των συλλογισμών που εμπλέκονται σε έναν αλγόριθμο οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση, άρα και γνώση της διαδικασίας. Μπορούν, ωστόσο, να χρησιμοποιηθούν τυποποιημένοι αλγόριθμοι έτσι, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια και τους συλλογισμούς που σχετίζονται με τη διαδικασία (Ashlock, 2006). Πολλές φορές οι μαθητές εφαρμόζουν λανθασμένα μία διαδικασία (που εφαρμόστηκε με επιτυχία σε κάποιο πρόβλημα) σε ένα διαφορετικό πρόβλημα για το οποίο ο αλγόριθμος δεν είναι κατάλληλος. Αναγνωρίζουν τις ομοιότητες μεταξύ των προβλημάτων και αντί να αναλύσουν περαιτέρω τα προβλήματα για να βρουν τις διαφορές, χρησιμοποιούν εσφαλμένα μια διαδικασία που εφαρμόσαν σε ένα πρόβλημα που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά. Στο βιβλίο “Error Patterns in Computation”, ο R. Ashlock αποδίδει αυτά τα είδη λαθών στην υπερβολική γενίκευση (Ashlock, 2006). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να υπερ-γενικεύσει εσφαλμένα το Πυθαγόρειο Θεώρημα και να το εφαρμόσει σε μη ορθογώνια τρίγωνα. Η υπερβολική ειδικεύση είναι το αντίθετο της υπερ-γενίκευσης. Όταν οι μαθητές εξειδικεύουν υπερβολικά, τότε περιορίζουν κατά λάθος τις διαδικασίες. Ο Ashlock στο βιβλίο του «Error Patterns in Computation» (Ashlock, 2006) αναφέρει «Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να θεωρεί ότι για να προσθέσει ή να αφαιρέσει δεκαδικούς αριθμούς, πρέπει να υπάρχει ο ίδιος αριθμός ψηφίων και δεξιά και αριστερά από την υποδιαστολή».

Λάθη σε μαθηματικούς συμβολισμούς γίνονται όταν οι μαθητές ερμηνεύουν λανθασμένα προβλήματα που χρησιμοποιούν μαθηματικά σύμβολα. Τα μαθηματικά σύμβολα είναι το μέσο με το οποίο γράφουμε μαθηματικά και επικοινωνούμε μία μαθηματική έννοια (Usiskin, 1996). Η μαθηματικοί συμβολισμοί δυσκολεύουν συχνά τους μαθητές. Καθώς προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να προσφέρει εμπειρίες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα μαθηματικά, πρέπει να επιτύχει και έναν μακροχρόνιο στόχο: την οικοδόμηση της ευχέρειας των μαθητών στη χρήση των μαθηματικών συμβολισμών. Οι μαθητές που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν μαθηματικούς συμβολισμούς, θα συναντήσουν εμπόδια στη μαθηματική τους ανάπτυξη (Rubenstein & Thompson, 2001). Είναι επιβεβλημένη η εννοιολογική κατανόηση, πριν από την κατανόηση της διαδικασίας, για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει την έννοια που κρύβεται πίσω από τα μαθηματικά σύμβολα (Skemp, 1976).

Προτάσεις αντιμετώπισης των μαθηματικών λαθών

Τα υπολογιστικά λάθη συμβαίνουν συνήθως λόγω έλλειψης προσοχής. Μια καλή πρακτική αντιμετώπισης των λαθών αυτών θα ήταν η εξής: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συντάξει μία λίστα με συνηθισμένα υπολογιστικά λάθη, την οποία να χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία του στην τάξη και να τη διαθέτει στους μαθητές του, ώστε να εντοπίζουν ευκολότερα αυτού του είδους τα λάθη. Επιπρόσθετα, κάθε μαθητής μπορεί να σημειώνει τα λάθη που έκανε (στα βαθμολογημένα, από τον καθηγητή του, τεστ) κι έτσι να τα αποφεύγει στις επόμενες εργασίες του.

Η μαθηματική γλώσσα είναι «πυκνή». Χρησιμοποιεί μαθηματικά σύμβολα στη θέση εκφράσεων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις δυσκολίες που δημιουργούν οι μαθηματικοί συμβολισμοί στους μαθητές. Ο μαθηματικός συμβολισμός και η κατανόηση της μαθηματικής έννοιας είναι αλληλένδετες, αλλά η κατανόηση πρέπει γενικά να προηγείται του συμβολισμού. Η καθημερινή γλώσσα είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμεύσει ως βάση για την εκμάθηση των μαθηματικών συμβολισμών. Για μια πρώτη εκμάθηση των μαθηματικών συμβολισμών μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν έναν δικό τους πίνακα με τους μαθηματικούς συμβολισμούς που διδάσκονται και τι αυτοί σημαίνουν (Rubenstein & Thompson, 2001). Μία άλλη χρήσιμη τακτική είναι να διαβάζουν φωναχτά τη μαθηματική έκφραση και να σταματούν κατά διαστήματα, ώστε να μοιράζονται μεταξύ τους αντιλήψεις, σχόλια και ερωτήσεις (Siegel et al., 1996). Τα αυτοσχέδια «γκράφιτι» είναι ένας ευχάριστος τρόπος που μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να συσχετίσουν οπτικά τα μαθηματικά σύμβολα με τις έννοιές τους. Μερικά παραδείγματα, που ο δάσκαλος μπορεί να μοιραστεί με τους μαθητές προτού τους ζητήσει να δημιουργήσουν τα δικά τους, είναι: \sqrt{oot} , FACTOR!AL, Difference, e^x ponent, $ang\angle e$ (Rubenstein & Thompson, 2001). Τα παραδείγματα και τα αντιπαραδείγματα (Toumasis, 1995) είναι μια άλλη στρατηγική μάθησης που βοηθά τους μαθητές.

Στο "Learning and Teaching with Understanding" (Hiebert & Carpenter, 1992) προτείνεται η δημιουργία δικτύων γνώσεων. Προς την κατεύθυνση αυτή, ένα εργαλείο που

κέρδισε την προσοχή της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί η εννοιολογική χαρτογράφηση (conceptual mapping), η οποία μπορεί να παράσχει μια οπτική αναπαράσταση των γνωστικών δομών ενός ατόμου πάνω σε ένα συγκεκριμένο πεδίο γνώσης. Ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένα γραφικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να οργανώσει και να αναπαραστήσει τη γνώση. Ως μαθησιακό εργαλείο, μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να αποσαφηνίσει τη φύση και το πλήθος των συνδέσεων μεταξύ των καινούριων μαθηματικών εννοιών και να επεξεργαστεί το αποτέλεσμα της μάθησής του (Jin & Wong, 2011).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα μία έννοια όταν αυτή έχει άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Επομένως, εκτός από τη σύνδεση της διαδικαστικής μάθησης με την εννοιολογική μάθηση, είναι επίσης σημαντικό να συνδέονται και οι δύο με εφαρμογές από την πραγματική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν πολλά διαφορετικά παραδείγματα προβλημάτων (σχήματα) αλλά και αντιπαραδείγματα έτσι, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν ότι ένας κανόνας που ισχύει σε ένα σχήμα μπορεί να μην ισχύει σε ένα άλλο. Οι τρέχουσες γνωστικές δομές και η μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή είναι, επίσης, σημαντικοί παράγοντες που δεν πρέπει να ξεχνά ο εκπαιδευτικός όταν αναπτύσσει δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των μαθηματικών λαθών. Αφού αναγνωρίσει το λάθος, πρέπει να εντοπίσει τις τρέχουσες γνωστικές δομές που χρησιμοποίησε ο μαθητής για την κατανόηση μίας νέας μαθηματικής έννοιας. Στη σύγχρονη διδακτική πρακτική, οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να πετύχουν την αυτορρύθμισή τους, δηλ. να έχουν την ικανότητα να ελέγχουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους, να κατανοούν τα λάθη τους και να ξέρουν πώς να τα διορθώνουν (Βοσνιάδου, 2001). Τα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται θετικά στη διαδικασία εκμάθησης και να θεωρούνται ως μια ευκαιρία να προβληματιστούν οι μαθητές και να μάθουν. Για παράδειγμα, μια ομάδα μαθητών μπορεί να εξετάσει έναν λανθασμένο αλγόριθμο και με συλλογισμούς βασισμένους πάνω σε γνωστές έννοιες, να εντοπίσει γιατί η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε δεν οδήγησε σε σωστή απάντηση. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν αλγορίθμους, μαθαίνουν πρότυπα λαθών. Οι αλγόριθμοι που ενσωματώνουν πρότυπα λαθών ονομάζονται buggy algorithms (εφαρμογές λανθασμένων διαδικασιών) (Hatano, Amiwa & Inagaki, 1996). Ένας τέτοιος λανθασμένος αλγόριθμος παρατίθεται στη σελίδα 46 του σχολικού βιβλίου της Άλγεβρας Α' Λυκείου (2017), ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι όταν προτίθενται να διαγράψουν τον ίδιο παράγοντα, πρέπει πρώτα να ελέγξουν εάν ο παράγοντας αυτός ισούται με μηδέν: «Έστω $a = 1$. Τότε έχουμε διαδοχικά:

$$a = 1$$

$$a \cdot a = a \cdot 1$$

$$a^2 = a$$

$$a^2 - 1 = a - 1$$

$$(a + 1) \cdot (a - 1) = (a - 1) \cdot 1$$

$$a + 1 = 1$$

$$a = 0$$

Όμως έχουμε και $a = 1$, οπότε το 1 θα είναι ίσο με το 0. Οδηγηθήκαμε στο λανθασμένο αυτό συμπέρασμα, διότι στην ισότητα $(a + 1) \cdot (a - 1) = (a - 1) \cdot 1$ διαγράψαμε τον παράγοντα $(a - 1)$ ο οποίος, λόγω της υπόθεσης, ήταν ίσος με μηδέν.»

Η αυτοαξιολόγηση είναι, επίσης, ένα κρίσιμο στοιχείο της πρόληψης και της διόρθωσης των μαθηματικών λαθών. Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να αυτοαξιολογήσει την κατανόησή του. Αλλά και το περιβάλλον της τάξης πρέπει να δημιουργεί ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύπτουν και να αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών και της συζήτησης. Ο χρόνος που δίνεται στον μαθητή είναι ακόμη ένας παράγοντας που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός.

Εμπειρική έρευνα σε 100 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου

Για τις ανάγκες της έρευνας, τον Φεβρουάριο 2018, δόθηκε σε 100 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων σε ηλεκτρονική μορφή στον ιστότοπο <https://testmoz.com/>. Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics 26.0 for Windows.

Αποτελέσματα της έρευνας

α/α ερώ- τησης	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗ- ΣΑΝ ΣΩΣΤΑ	ΑΠΑΝΤΗ- ΣΑΝ ΛΑΝΘΑ- ΣΜΕΝΑ
1	Ισχύει: $5^2 = 10$	88%	12%
2	Ισχύει: $\frac{\alpha+\beta}{\alpha} = \beta$	62%	38%
3	Ισχύει: $X^2 \cdot X^5 = X^{10}$	60%	40%
4	Η εξίσωση $X^2 = 25$ έχει μοναδική λύση την X	40%	60%
5	Ισχύει : $(X+Y)^2 = X^2 + Y^2$	43%	57%
6	Η τετραγωνική ρίζα του 9 είναι: ...	56%	44%
7	Το αποτέλεσμα της πράξης: $(-2) \cdot (-5)$ είναι: ...	75%	25%
8	Το αποτέλεσμα της πράξης: $(-2) + (-5)$ είναι:	73%	27%
9	Ισχύει: $\frac{3}{0} = 0$	45%	55%

10	Βάλτε τους αριθμούς, στη σωστή σειρά, από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο: 5/4 1,125 1 1,075 1,6	49%	51%
11	Ποιο είναι το αποτέλεσμα της πράξης: $1,5 + \frac{1}{2}$	72%	28%
12	Ποιο είναι το αποτέλεσμα της πράξης: $1 - \frac{5}{6}$	62%	38%
13	Ποιο είναι το αποτέλεσμα της πράξης: $\frac{1}{2} \cdot \frac{3}{5}$	88%	12%
14	Για να στρωθεί με πλακάκια ένα δάπεδο χρειάστηκαν 160 τετράγωνα πλακάκια πλευράς 30 εκ. Πόσα πλακάκια πλευράς 40 εκ. θα χρειαζόταν για να στρωθεί το ίδιο δάπεδο;	58%	42%

Από τον παραπάνω πίνακα, μπορεί κανείς να διακρίνει τις παρανοήσεις των μαθητών σε βασικές μαθηματικές έννοιες. Ενώ οι περισσότεροι γνωρίζουν τον ορισμό της ύψωσης στο τετράγωνο (ερώτηση 1, ποσοστό σωστών απαντήσεων 88% [95% δ.ε.: (81,63%, 94,37%)]), πολλοί δεν έχουν κατανοήσει τις ιδιότητες των δυνάμεων (ερώτηση 3: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 40% [95% δ.ε.: (30,40%, 49,60%)] και τις βασικές ταυτότητες που προκύπτουν από τον ορισμό της δύναμης και την επιμεριστική ιδιότητα (ερώτηση 5: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 60% [95% δ.ε.: (47,30%, 66,70%)]). Σε ποσοστό 44% [95% δ.ε.: (34,27%, 53,73%)] δεν έχουν κατανοήσει την έννοια της τετραγωνικής ρίζας (ερώτηση 6) και κυρίως τη συσχέτισή της με την επίλυση μιας απλής εξίσωσης 2ου βαθμού, καθώς το 60% απάντησε λανθασμένα στην ερώτηση 4 [95% δ.ε.: (50,40%, 69,60%)] . Το 55% [95% δ.ε.: (45,25%, 64,75%)] των μαθητών δεν γνωρίζει ότι κλάσμα με παρονομαστή το μηδέν, δεν ορίζεται (ερώτηση 9). Οι μισοί περίπου από τους μαθητές (51%) στην ερώτηση 10 δεν διέταξαν σωστά (από τον μικρότερο προς τον μεγαλύτερο) δεκαδικούς, κλασματικούς και ακέραιους αριθμούς [95% δ.ε.: (41,20%, 60,80%)]. Παρανοήσεις υπάρχουν, επίσης, στην έννοια του κλάσματος, στη διαδικασία εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων που περιέχουν κλασματικούς αριθμούς, αλλά και στις ιδιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν σ' αυτούς π.χ. απλοποίηση όρων (ερώτηση 2: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 38% [95% δ.ε.: (28,49%, 47,51%)], ερώτηση 12: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 38% [95% δ.ε.: (28,49%, 47,51%)], ερώτηση 11: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 28% [95% δ.ε.: (19,20%, 36,80%)]). Μικρό σχετικά ποσοστό των μαθητών (12%) δεν απάντησε σωστά και στην ερώτηση 13 που αφορά τον πολλαπλασιασμό δύο κλασματικών αριθμών [95% δ.ε.: (5,62%, 18,37%)]. Η διαδικασία προσέγγισης ενός λεκτικού μαθηματικού προβλήματος (ερώτηση 14), από την κατανόηση έως την επίλυσή του, δημιούργησε πρόβλημα στο 42% των μαθητών [95% δ.ε.: (32,33%, 51,67%)]. Το 40% [95% δ.ε.: (30,40%, 49,60%)] των μαθητών δεν έχει κατανοήσει την έννοια της απόλυτης τιμής αριθμού (ερώτηση 15). Αρκετοί μαθητές δεν έχουν κατανοήσει την έννοια των αρνητικών αριθμών και τη διαδικασία εκτέλεσης των πράξεων ανάμεσα σε αρνητικούς αριθμούς (ερώτηση 8: ποσοστό λανθασμένων

απαντήσεων 27% [95% δ.ε.: (18,30%, 35,70%)] και ερώτηση 7: ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων 25% [95% δ.ε.: (16,51%, 33,49%)].

Συμπεράσματα

Η διδακτική πρακτική, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, εάν ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιήσει, καταγράψει και αξιολογήσει τα μαθηματικά λάθη για να επιτύχει ευκολότερα τους διδακτικούς του στόχους. Θα πρέπει, επίσης, να γνωρίζει το «σημείο εκκίνησης» κάθε μαθητή δηλ. αυτά που ήδη ξέρει, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει την πορεία του δηλ. να κάνει «διαμορφωτική αξιολόγηση» η οποία θα ανατροφοδοτήσει τη δική του δράση, ώστε να βοηθήσει τελικά τον μαθητή (Σφυρόερα, 2007). Η διδασκαλία των εννοιών πρέπει να γίνεται μέσα από παραδείγματα, τα οποία στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής για να επιλύσει τις ασκήσεις. Μέσα από τα παραδείγματα, ο μαθητής θα αφομοιώσει καλύτερα τις έννοιες, μελετώντας τες, όχι ξεκομμένα, αλλά εντάσσοντάς τες σ' ένα πλαίσιο σχέσεων. Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, ο δάσκαλος να παρέχει αντιπαραδείγματα που οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα έτσι, ώστε ο μαθητής να δημιουργήσει νέες γνωστικές συγκρούσεις. Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει μεγάλο βάρος στις ερωτήσεις. Κατάλληλες και σαφείς ερωτήσεις βοηθούν τον μαθητή να τις κατανοήσει και να τις απαντήσει, δημιουργώντας γνωστική σύγκρουση. Μέσα απ' αυτή τη σύγκρουση, αναδιοργανώνεται το ισχύον εννοιολογικό πλαίσιο. Τα διδακτικά εργαλεία (π.χ. οι δραστηριότητες) που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκαλύπτουν την αδυναμία των προηγούμενων «γνωστικών σχημάτων», ώστε οι μαθητές να αναγκαστούν να τα αντικαταστήσουν με νέα. Η λανθασμένη απάντηση πρέπει να θεωρείται το ίδιο χρήσιμη με τη σωστή. Η σωστή απάντηση αναδεικνύει τμήματα των διδακτικών εννοιών, για τα οποία ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις μπορούν να αναδείξουν σημεία στα οποία υπάρχουν δυσκολίες. Για πολλές δεκαετίες, τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές, θεωρούσαν το λάθος καταδικαστέο. Οι δάσκαλοι γιατί πίστευαν ότι μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις στους μαθητές και να οδηγήσει στην εδραίωση λανθασμένων αντιλήψεων και οι μαθητές γιατί το ταύτιζαν με την αποτυχία και όχι με το έναυσμα για κατάκτηση νέων γνώσεων. Σήμερα πλέον έχει γίνει αντιληπτό ότι η ενασχόληση με το λάθος και η επεξεργασία του, ευνοεί τον διάλογο, μέσω του οποίου θα εκφραστούν διαφορετικές απόψεις που θα οδηγήσουν τους μαθητές σε νέα γνώση. Όλοι μαζί συζητούν τις διάφορες απόψεις που τίθενται και όλοι μαζί φτάνουν στην «αλήθεια». Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον το «αλάθητο» και δεν είναι ο μοναδικός κριτής των απόψεων. Συμμετέχει ενεργά, μαζί με τους μαθητές, στη συζήτηση. Πλέον το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, όχι μόνο στα Μαθηματικά, αλλά σε όλες τις επιστήμες.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρωθήσει τους μαθητές του στο να εξερευνήσουν τα μαθηματικά σε βάθος δηλ. να κατανοήσουν τις έννοιες πίσω από την εφαρμογή των διαδικασιών και των αλγορίθμων. Οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι οι μαθηματικές έννοιες είναι κάτι που μόνο ένας μεγαλοφυής άνθρωπος μπορεί πραγματικά να καταλάβει. Ακόμη και οι καλοί, στα μαθηματικά, μαθητές που μπορούν εύκολα να

απομνημονεύσουν και να εφαρμόσουν διαδικασίες, σε πολλές περιπτώσεις δεν καταλαβαίνουν γιατί εφαρμόζουν αυτές τις διαδικασίες. Επιπλέον, αν ξεχάσουν τη διαδικασία, τους λείπει η εννοιολογική γνώση που χρειάζονται για να την ανακαλύψουν μόνοι τους. «Μαθαίνω Μαθηματικά» δεν σημαίνει ότι μαθαίνω ορισμούς, αλγορίθμους και αποδεικτικές διαδικασίες. Σημαίνει ότι μαθαίνω να σκέφτομαι με μαθηματικό τρόπο. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που περιλαμβάνουν δραστηριότητες χειρισμού λαθών, θα έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω ερευνητικές μελέτες για την καταγραφή αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης των μαθητών, ώστε να χρησιμοποιήσουν τα λάθη τους για τη βελτίωση της μάθησής τους. Η δημιουργία και αξιολόγηση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού γι' αυτόν τον σκοπό θα ήταν χρήσιμη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Andreadakis, S. , Katsargiris, V. , Papastavridis, S. , Polizos, G. & Sverkos, A. (2017) *Algebra kai stoicheia pithanotiton A' Genikou Lykeiou*. Athina: ITIE DIOPHANTOS
- Androusou, A. , Panoutsos, A. (2004). *Klidia kai antiklidia - Dimiourgontas yephires*. Athina: YPEPTH – Panepistimio Athinon.
- Vosniadou, S. (2001). *Pos mathainoun i mathites*. DIETHNIS AKADIMIA TIS EKPAIDEFSIS - DIETHNES GRAPHIO EKPAIDEFSIS TIS UNESCO (Retrieved by: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_gre.pdf on 24/04/2021)
- Manolitsis, G. (2013). *Psychopaidagogiki tis proscholikas ilikias*. Rethimno: Paidagogiko Tmima Proskholikas Ekpaidefsis Panepistimiou Kritis
- Baralos, G. (2007). *To lathos os stoicheio schediasmou tis didaskalias sta Mathimatika*. Kentro Ekpaideftikis Erevnas, Ta lathi ton mathiton: Deiktes Apotelesmatikotitas i Kleidia gia ti veltiosi tis Poiotitas tis Ekpaidefsis? . (Retrieved by: http://www.kee.gr/attachments/file/praktika/praktika_lathi.pdf on 20/04/2021)
- Rapti, M. (2002). *Ta Lathi ton Mathiton kai o Rolos tous sti Diadikasia tis Mathisis*. Athina: Gutenberg.
- Sphiroera, M. (2007). *Kleidia kai antikleidia - To lathos os ergalio mathisis kai didaskalias*. Athina: YPEPTH – Panepistimio Athinon.

Ξένη

- Ashlock, R. (2006). *Error Patterns in Computation*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Belanger, M. (1991): *Les erreurs en arithmetique. Un siecle de presumption americainem Girade, Universite du Quebec a Montreal, publie dans petit x, no 26 Grenoble : IREM de Grenoble.*
- Elbrink, M. (2008). *Analysing and Addressing Common Mathematical Errors in Secondary Education*. Muncie: Ball State University.
- Hatano, G., Amaiwa, S., & Inagaki, K. (1996). "Buggy algorithms" as attractive variants. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(3), 285-302.
- Henry, M. (1999). *Διδακτική μαθηματικών-Παρουσίαση της διδακτικής με στόχο την επιμόρφωση των διδασκόντων*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών – Τμήμα Μαθηματικών
- Hiebert, J. (1986). *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. *D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 65–97). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Jin, H. & Wong, K. Y. (2011). Assessing Conceptual Understanding in Mathematics with Concept Mapping. *B. Kaur and K. Y. Wong, Assessment in the mathematics classroom* (pp. 67-90). Singapore: World Scientific.
- Reusser, K. (1988). Problem solving beyond the logic of things: Contextual effects on understanding and solving word problems. *Instructional Science*, 17(4), 309-338.
- Rubenstein, R., Denisse R. Thompson. D. (2001). Learning Mathematical Symbolism: Challenges and Instructional Strategies. *DISCUSS WITH YOUR COLLEAGUES* 94(4), p.265-271.
- Siegel, M.; Borasi, R.; Fonzi, I. M.; Sanridge, L. G. & Smith, C. (1996). *Using reading to construct mathematical meaning*. *P. C Elliott, M. J. Kenney (Eds.) Communication in Mathematics, K-12 and Beyond* (pp. 66-75). Reston, VA: NCTM.
- Skemp R. (1976). Relational Understanding and Instrumental Understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-26.
- Toumasis, C. (1995). Concept Worksheet: An Important Tool for Learning. *Mathematics Teacher* 88(2), 98 –100.

Usiskin, Z. (1996). Mathematics as a language. In P. Elliott and M. Kenney (Eds.), *Communication in mathematics, K-12 and beyond* (pp. 231-243). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Vinner, S, Hershkowitz, R., & Bruckheimer, M. (1981). Some Cognitive Factors as Causes of Mistakes in the Addition of Fractions. *Journal for Research in Mathematics Education* 12(1), 70-76.

Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο Γυμνάσιο και αποτύπωση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών για τις διδακτικές πρακτικές

Γιαννοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη προκειμένου να διαπιστωθεί εάν στο Γυμνάσιο υλοποιείται ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές καθώς και ποιες από αυτές θεωρούνται σημαντικές από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η μελέτη περιλαμβάνει μία ποσοτική έρευνα με δείγμα τους μαθητές του σχολείου και μία ποιοτική σε εννέα εκπαιδευτικούς του. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η διδακτική πράξη παραμένει σε γενικές γραμμές παραδοσιακή με λίγες εξαιρέσεις, ενώ οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο σχολείο δεν ταυτίζονται πάντα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολλές σύγχρονες διδακτικές πρακτικές αποτελεσματικές αλλά ανεφάρμοστες λόγω συγκεκριμένων δυσκολιών. Είναι θετικοί στη δοκιμή νέων πρακτικών υπό τον όρο ότι η προσπάθεια θα είναι συλλογική, οργανωμένη και δοκιμασμένη και ότι οι πρακτικές θα προτείνονται από ανθρώπους που διαθέτουν εμπειρία των δυσκολιών που παρουσιάζει η τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικές πρακτικές, αντιλήψεις, μαθητές, εκπαιδευτικοί

Giannopoulou Maria, Secondary Teacher, M.A

Summary

This article presents the results of a survey conducted to determine whether high school educators apply modern scientific proposals about teaching practices as well as to investigate which of them are chosen as the most important by respondent educators and students. The study revolves around quantitative research conducted over a sample which consists of all the students in a High School in Athens and a qualitative research over nine of their teachers. According to the findings of the study the teaching method remains generally traditional with a few exceptions while the views of students and teachers are not always identical. Teachers consider many modern teaching practices effective, but impractical due to specific difficulties. They are positive in trying new practices provided that the effort is collective, organized and tested and that the practices are suggested by people who are experienced in the difficulties of the classroom.

Key-words: teaching practices, perceptions, students, teachers

Εισαγωγή

Ο σημαντικός ρόλος των διδακτικών πρακτικών στην παρώθηση των μαθητών για μάθηση και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα έχει ήδη αναδειχθεί από τη σύγχρονη έρευνα (OECD, 2009· Opdenakker & Van Damme, 2006). Οι Scheerens and Bosker συμπεραίνουν ότι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας έχουν σημαντικότερη επίδραση στην πρόοδο των μαθητών από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (στο OECD, 2009) και ο Wenglinsky υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη μπορούν είτε να διευκολύνουν σημαντικά είτε να παρεμποδίσουν τη μάθηση (στο Nesmith, 2003).

Σε γενικές γραμμές υπάρχει συναίνεση ως προς το τι συνιστά μια καλή διδασκαλία. Γίνεται πλέον λόγος για ενεργή μάθηση, για συνεργατική μάθηση, για στρατηγικές μάθησης. Ο έλεγχος της διαδικασίας σκέψης και μάθησης μεταφέρεται σταδιακά από τον δάσκαλο στον μαθητή (Κρόκου, 2003). Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν καθοδήγηση στους μαθητές τους, ώστε να αναπτύσσουν σταδιακά τις μεταγνωστικές τους ικανότητες και να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους. Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και εφαρμογή υψηλού επιπέδου δραστηριοτήτων συνδέονται στενότερα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού από ό,τι οι αυστηρά δομημένες πρακτικές (OECD, 2010). Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν καλλιεργήσει συνεργατική κουλτούρα, στηρίζουν την αμοιβαία μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Harris, 2003· Fullan, 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω δημιουργείται εύλογα το ενδιαφέρον να διαπιστωθεί εάν ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές εφαρμόζεται στη διδακτική πράξη καθώς και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών γι' αυτές.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία διεξήχθησαν μία ποσοτική και μία ποιοτική έρευνα. Υποκείμενα των ερευνών ήταν οι μαθητές και 9 από τους 20 εκπαιδευτικούς ενός Γυμνασίου της Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, «ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που χρησιμοποιείται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση... στο οποίο λαμβάνεται υπόψη κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων ότι το πλαίσιο είναι μια καθοριστική παράμετρος τόσο των αιτιών όσο και των αποτελεσμάτων» (Niesbet & Watt, 1984 όπ. αναφ. στην. στους Cohen & Manion: 309).

Για να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών τού σχολείου εφαρμόστηκαν η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος και η ποιοτική έρευνα με σκοπό να συνδυαστούν τα οφέλη που αυτές προσφέρουν». (Bird & συν, 1999, Τόμος Β': 38). Αρχικά, δόθηκε ερωτηματολόγιο σε όλους τους μαθητές του σχολείου που περιείχε κυρίως κλειστές ερωτήσεις αλλά και μερικές ανοικτές. Η ποσοτική μεθοδολογία κατέληξε στην επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα spss. Ως μέσο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη

συνέντευξη. Η κατασκευή της έγινε από τον ερευνητή σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης (Cohen & Manion, 1994).

Ερευνητικά ερωτήματα

Με την ποσοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη στους μαθητές μέσω ερωτηματολογίου, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Αν και με ποια μορφή εφαρμόζονται σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στο συγκεκριμένο σχολείο σύμφωνα με τους μαθητές.
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις διδακτικές πρακτικές.
- Με την ποιοτική έρευνα, που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:
- Αν και με ποια μορφή εφαρμόζονται σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στο συγκεκριμένο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές.
- Ποιες δυσκολίες ενέχει η εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών.
- Ποιες προτάσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές.

Αποτελέσματα της έρευνας

Εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο σχολείο σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και μαθητές

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας παρά τις κατευθύνσεις που υποδεικνύει ο σύγχρονος επιστημονικός και θεσμικός λόγος, η διδακτική πράξη παραμένει σε γενικές γραμμές παραδοσιακή (Βέικου κ.συν., 2008· OECD, 2009) με λίγες εξαιρέσεις. Η ομαδική διδασκαλία, οι διερευνητικές εργασίες, οι στρατηγικές μάθησης, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η επαγγελματική συνεργασία δεν ανήκουν στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο ή εφαρμόζονται από λίγους εκπαιδευτικούς. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ενστικτωδώς και σποραδικά.

Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν μια ανάμικτη μορφή διδασκαλίας με στοιχεία τόσο μαθητοκεντρικά όσο και δασκαλοκεντρικά, αλλά η πλειοψηφία των μαθητών αναγνωρίζει ως κύρια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τον μονόλογο κατά τη διδασκαλία, την αντιγραφή στοιχείων από τον πίνακα, τον τακτικό έλεγχο των εργασιών και τις ατομικές εργασίες, την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, στοιχεία που παραπέμπουν στη δομημένη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ικανοποιείται η επιθυμία των μαθητών για απλή και κατανοητή διδασκαλία και για αφιέρωση ικανοποιητικού χρόνου στην εμπέδωση της ύλης. Η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία περιορίζεται σύμφωνα με τους μαθητές στον κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό διάλογο, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές δε διαθέτουν ακόμα την απαιτούμενη ωριμότητα και τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να λειτουργήσουν

χωρίς σαφή καθοδήγηση ή να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από προσωπική έρευνα, έστω και αν σποραδικά γίνονται κάποιες διερευνητικές εργασίες που μπορεί να έχουν και διαθεματικό χαρακτήρα.

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιθυμούν να επιβραβεύσουν την ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται σε δύσκολες ερωτήσεις κρίσεως. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και στην προσπάθεια που αυτοί καταβάλλουν. Γενικά διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν σε γενικές γραμμές κοινά κριτήρια αξιολόγησης, αλλά τα ιεραρχούν διαφορετικά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να είναι ενήμεροι σχετικά με σύγχρονους τρόπους τήρησης στοιχείων για την πρόοδο των μαθητών (π.χ. έντυπα καταχώρισης δεδομένων αξιολόγησης κάθε μαθητή, φάκελος επιτευγμάτων, ημερολόγιο για κάθε μαθητή κ.ά.) και να αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών.

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους ή έτυχε να συνεργαστούν στο παρελθόν αλλά όχι τώρα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους ευκαιριακά (OECD, 2009). Συγκεκριμένα, μπορεί μεμονωμένα να ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, σχόλια, απόψεις, να συζητούν για τους μαθητές και να προσπαθούν να έχουν μια κοινή γραμμή όσον αφορά στη βαθμολογία και στην αξιολόγηση, αλλά αυτές οι τακτικές δεν εφαρμόζονται συλλογικά και συστηματικά.

Όπως διαφάνηκε ήδη, οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο διαφοροποιούνται αισθητά (Nesmith, 2003· Rikards & Fisher, 1998) Όπως έχει συμπεράνει ο Fraser (1986 όπ. αναφ. στο Nesmith, 2003) οι μαθητές βλέπουν όσα συμβαίνουν στη σχολική αίθουσα πολύ πιο αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς τους. Όπως ήδη αναφέραμε, λ.χ. παρά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές ισχυρίζονται ότι λίγοι από αυτούς εφαρμόζουν στοιχεία μαθητοκεντρικών πρακτικών, τη βιωματική μάθηση ή την εμπλουτισμένη διδασκαλία, ότι ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των μαθητών και τους ενημερώνουν τακτικά για την πρόδό τους.

Αντιλήψεις των μαθητών για τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές

Τις πρώτες θέσεις στις επιθυμίες των μαθητών καταλαμβάνουν η επιθυμία για ενθάρρυνση των προσπαθειών τους, για απλή και κατανοητή διδασκαλία, για παρουσίαση τρόπων μελέτης που ενισχύουν τη μάθηση και για επιείκεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Προκρίνουν στοιχεία που συνδέονται τόσο με την κατευθυνόμενη διδασκαλία, όπως η απλή και κατανοητή παρουσίαση του μαθήματος, ο σωστός βηματισμός στην πορεία της διδασκαλίας, η ενθαρρυντική και πληροφοριακή ανατροφοδότηση, ο κατευθυνόμενος διάλογος, όσο και μαθητοκεντρικές τακτικές, όπως η ενεργός συμμετοχή τους σε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, η αξιοποίηση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων τους, η ομαδική εργασία κ.ά.

Απορρίπτουν τον μονόλογο του καθηγητή, επιθυμούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών, προτιμούν να έχουν την ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπαγάκης, 2007). Επιθυμούν ακόμα να εμπλουτίζεται η διδασκαλία με υλικό εκτός βιβλίου, ενώ εμφανίζονται μάλλον θετικοί στη διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση, στην ενθάρρυνση αναζήτησης τρόπων μελέτης που ενισχύουν τη μάθηση, στην ανακοίνωση των στόχων διδασκαλίας – την ανάπτυξη των οποίων όμως κατά τη διάρκεια του μαθήματος επιθυμούν πολύ-, στις διαφοροποιημένες εργασίες.

Οι μαθητές δίνουν έμφαση στη μάθηση. Δεν επιθυμούν πολύ να γράφουν συχνά κριτήρια αξιολόγησης και να έχουν εργασίες για το σπίτι, αλλά θεωρούν πολύ σημαντικό να κατανοούν και να εμπεδώνουν το μάθημα μέσα στην τάξη (Pass, 2005), να κάνουν ανακεφαλαιώσεις, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να βελτιώνονται ύστερα από την ανατροφοδότηση τού εκπαιδευτικού, να ενημερώνονται για την πρόδοό τους και να κάνουν οι καθηγητές σχόλια στις εργασίες των μαθητών τα οποία τους βοηθούν να βελτιωθούν, γεγονός που δείχνει ότι είναι θετικοί στην ιδέα της περιγραφικής αξιολόγησης, που αποτυπώνει με πιο συγκεκριμένο και λεπτομερή τρόπο το πώς αυτοί θα βελτιωθούν.

Στη βελτίωση της επίδοσής τους συμβάλλουν επίσης, σύμφωνα με δηλώσεις των μαθητών, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η αποδεκτή εκ μέρους τους συμπεριφορά του καθηγητή, η κινητοποίηση της προσοχής και του ενδιαφέροντός τους, ο διάλογος και ο ενεργός ρόλος του μαθητή στο μάθημα, οι ανακεφαλαιώσεις, η εστίαση στα βασικά σημεία του μαθήματος, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με ποικίλο υλικό εκτός βιβλίου. Επιπλέον, προκαλούν το ενδιαφέρον τους η συζήτηση για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος που ξεφεύγουν από το μάθημα, η παραχώρηση σε αυτούς περιθωρίων αυτενέργειας, η μετάδοση ευρύτερων γνώσεων σε σχέση με το μάθημα, η εμπάθυνση σε αυτό, ο ζωντανός τρόπος διεξαγωγής του, η θετική στάση τού εκπαιδευτικού απέναντι στο μάθημα που διδάσκει, η αξιοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών, η διαθεματική παρουσίαση της ύλης, η απουσία των αγχογόνων τεστ.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν ενέργειες των εκπαιδευτικών που βελτιώνουν την επίδοσή τους, δεν έκαναν αναφορές μόνο στις πρακτικές των καθηγητών τους αλλά κυρίως αναφέρθηκαν στη συμπεριφορά τους. (Μπιναρία, 2012). Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την επιτυχία τους.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, χωρίς να παραβλέπουν ωστόσο και άλλους σημαντικούς παράγοντες όπως το καλό κλίμα στην τάξη, την αποδοχή του εκπαιδευτικού από τους μαθητές κ.ά. Θεωρούν σημαντικές τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές αλλά πολλές από αυτές ανεφάρμοστες για διάφορους λόγους. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί γενικά, παρά τις ατομικές διαφορές τους,

υποστηρίζουν την εφαρμογή των σύγχρονων εποικοδομιστικών αντιλήψεων σχετικά με τη διδασκαλία (OECD, 2009) και αυτό φάνηκε από τη μεγάλη σημαντικότητα που αποδίδουν σε αυτές. Στην πράξη ωστόσο διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζουν δομημένο μάθημα και εμφανίζονται κατασταλαγμένοι ως προς το ότι αυτές δεν μπορούν να εφαρμοστούν λόγω συγκεκριμένων δυσκολιών.

Ως προς τη μορφή διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν έναν συνδυασμό μαθητοκεντρικών και δασκαλοκεντρικών στοιχείων. Αναφορικά με επιμέρους πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να πειστούν ότι θα μπορέσουν να εμπλέξουν τους μαθητές σε απαιτητικές γνωστικές δραστηριότητες με το να ακολουθούν εποικοδομιστικές αρχές (OECD, 2009). Έχουν επίσης ανάγκη για πρακτική καθοδήγηση (Παμουκτσόγλου, 2007), πολύ περισσότερο όταν οι όποιες αλλαγές γίνονται αποσπασματικά και όχι σταδιακά και σε βάθος χρόνου.

Προτάσεις των εκπαιδευτικών

Όσο και αν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην υποχρεωτική εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, διακρίνουμε τη διάθεσή τους να δοκιμάσουν την εφαρμογή τους, αρκεί η προσπάθεια να γίνεται συλλογικά και οργανωμένα, οι διδακτικές πρακτικές να είναι δοκιμασμένες και αποτελεσματικές και όσοι τις προτείνουν να έχουν εμπειρία των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Εκφράζουν την άποψη ότι οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να πηγάζουν από έναν κεντρικό σχεδιασμό που θα εφαρμοστεί με συνέπεια και σε βάθος χρόνου.

Όσον αφορά στις επιμέρους πρακτικές, θεωρούν χρήσιμες τις διερευνητικές εργασίες, σε θέματα όμως που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους. Η ομαδική διδασκαλία πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζεται από το Δημοτικό ώστε να έρχονται εξοικειωμένα τα παιδιά στο Γυμνάσιο. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να εφαρμόζουν συλλογικά τόσο αυτή όσο και άλλες πρακτικές, γιατί η μεμονωμένη εφαρμογή τους δε φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επιθυμούν να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις στρατηγικές μάθησης και πιστεύουν ότι η ανταλλαγή των εμπειριών και των απόψεών τους θα οδηγούσε σε κάποιο μοντέλο πιο λειτουργικό σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση, αφού πάντα αποκομίζει ο επιμορφούμενος κάποιες χρήσιμες γνώσεις, αλλά επισημαίνουν ελλείψεις και αδυναμίες, όπως τη διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στην παρεχόμενη επιμόρφωση (Υφαντή - Βοζαϊτής, 2007). Διατυπώνεται, τέλος η άποψη ότι οι δειγματικές διδασκαλίες θα ήταν χρήσιμες. Γενικευμένο είναι έτσι το αίτημα κάθε είδους επιμόρφωση να είναι ουσιαστική, πρακτική και μελετημένη.

Συμπεράσματα

Η θετική στάση εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές επιβάλλει τη μεθοδική προσπάθεια των ιθυνόντων για τη συστηματική εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Η διάσταση ανάμεσα στις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών οδηγεί στην ανάγκη να διερευνώνται και οι σχετικές απόψεις των μαθητών. Οι πρακτικές δυσκολίες που αναδείχθηκαν αναφορικά με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών υπογραμμίζουν την ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στον επιστημονικό λόγο και στη διδακτική πράξη μέσα από την αξιοποίηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη δεύτερη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να πειστούν ότι μπορούν να εφαρμοστούν οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και αυτό μπορεί να γίνει εάν εισακουστεί ο λόγος τους, εάν διευρύνουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις μέσα στο πλαίσιο διαφόρων συνεργατικών σχημάτων στον χώρο του σχολείου, εάν επιμορφωθούν με τρόπο ουσιαστικό και αν οι όποιες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης γίνονται μεθοδευμένα, συστηματικά και σε βάθος χρόνου.

Βιβλιογραφία

- Biniari, L. (2012). *Anaptyxi Ergaleion: Aftoaxiologisi scholikis monadas me stocho tin igesia gia ti mathisi. Portraito kai Profil.* (Doctoral thesis). Scholi Koinonikon kai Anthropistikon Epistimon, Panepisthmion Patron
- Bird, M., Hammerslay, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Ekpaideftiki Erevna stin praxi, Egcheiridio meletis.* (Mtfr. E. Fragkou), Patra: EAP. (Etos ekdosis prototypou 1996).
- Cohen, L. & Manion, L (2000). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas.* Ch. Mitsopoulou, M. Filopoulou (mtfr.). Athina: Metaichmio.
- Fullan M., (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313–324.
- Krokou, Z. Mathainontas ta paidia pos na mathainoun. Sto http://www.symvoulos-pe-lok.mysch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=12:mathainontas-ta-paidia-pos&catid=39&Itemid=231 stis 08/07/2013
- Nesmith, R. A. (2003). *Students' and Teachers' Perceptions of Effective Teaching and Learning in the Middle Level Science Classroom: The Effects on Student Achievement.* (Doctoral thesis). Curtin University of Technology, Australia.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD.

- OECD, (2010). *Teachers' Professional Development, TALIS Technical Report*. Paris: OECD
- Opendakker, M. C., Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 1–21.
- Pamouktsoglou A. (2007). Ο ρολος των Παιδαγωγικών-Διδακτικών Πρακτικών στην Αναπτυξιακή Προγραμματισμένη Σπουδών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕ-ΠΕΚ), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Scholeio iso gia paidia anisa».
- Pass S. (2005). *Teaching Styles and student interest: three cases*. 1/1/21. Στο <https://www.thefreelibrary.com/Teaching+styles+and+student+interest%3A+three+cases.-a0136071104> Assessed at 08/07/2013
- Rickards, T. & D. Fisher (1998). Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal* 10 (1): 3-15.
- Veikou, Ch. Varessi E., & Patouna, A. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πραξη. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.) *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ερευνα για την αξιολόγηση ποιότητας χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Yfanti A.A. & Vozaitis N. G. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωσι. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενimerosi, Triminiiaia Epitheorisi Dioikitikis Epistimis*, τεύχος 40, σελ. 87-105

Η αντίληψη της Φύσης μέσα από τα δημοτικά τραγούδια των σχολικών εγχειριδίων Μουσικής

Μάντζιου Ναυσικά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, Μ.Εδ. Επιστήμες της αγωγής,

Περίληψη

Ο άνθρωπος, τόσο μέσα από την ανάγκη και την εμπειρία του, όσο και μέσα από την απλή παρατήρηση, αντιλαμβάνεται διάφορες πλευρές της Φύσης. Μάλιστα, η ίδια η παρατήρηση της Φύσης σε συνδυασμό με την εκμετάλλευσή της έδωσαν στον άνθρωπο τα εργαλεία για την επιβίωση και την εξέλιξή του. Στη λαϊκή μουσική της υπαίθρου αποτυπώνονται πλευρές αυτών των διεργασιών, εκφράζονται ανθρώπινα συναισθήματα που προκύπτουν από την επαφή με τη Φύση και σκιαγραφούνται οι αντικειμενικές δυνατότητες και περιορισμοί που αφορούν την παρέμβαση του ανθρώπου σε αυτή. Τα σχολικά μουσικά εγχειρίδια του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα περιέχουν αρκετά δημοτικά τραγούδια τα οποία αναφέρονται σε διεργασίες της Φύσης. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η κωδικοποίηση των τρόπων αποτύπωσης αυτών των διεργασιών μέσα από συγκεκριμένα τραγούδια.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημοτικό τραγούδι, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Σχολικά εγχειρίδια

The perception of Nature through the folk songs of Music school textbooks

Mantziou Nafsika, Music Teacher, M.Ed.

Abstract

Man, both through his need and experience, but also through simple observation, perceives various aspects of Nature. In fact, the observation of Nature itself in combination with its exploitation gave man the needed tools for his survival and evolution. Folk music captures aspects of these processes and expresses human emotions arising from contact with Nature. Also folk music outlines the possibilities and limitations of human intervention in Nature. The school Music textbooks of the 20th and 21st century contain several folk songs that talk about Nature. The aim of this study is to recite the ways in which these processes are captured in the specific folk songs.

Key-Words: Folk songs, Environmental education, Music Textbooks

Εισαγωγή

Η εξέταση των δημοτικών τραγουδιών υπό το πρίσμα της σημερινής εποχής δίνει τη δυνατότητα να γίνει κατανοητή η σχέση του ανθρώπου με τη Φύση και εν συνεχεία να συνειδητοποιηθεί η ανάγκη για την προστασία της. Η διαλεκτική σχέση ανθρώπου - Φύσης που αποτυπώνεται στα δημοτικά τραγούδια μπορεί να αποτελέσει αφορμή για

να επαναπροσδιοριστεί η σημερινή σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα δημοτικά τραγούδια που αναφέρονται στη Φύση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής από την αρχή του 20^{ου} αιώνα ως σήμερα. Η στοχευμένη ανάλυση του στιχουργικού τους περιεχομένου διευρύνει τις δυνατότητες για την όποια δημιουργική διδακτική αξιοποίησή τους. Σε αυτή την κατεύθυνση, τραγούδια που περιλαμβάνουν περιγραφές φυσικών φαινομένων και φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και παραβάσεις των φυσικών νόμων δύνανται να αποτελέσουν τη βάση για προβληματισμό αλλά κυρίως για ομαδική και κοινωνική δράση.

Η Φύση ως κατηγορία στην κατάταξη των τραγουδιών και το δημοτικό τραγούδι

Η Φύση στα μουσικά εγχειρίδια συναντάται ως κατηγορία στην οποία εντάσσονται τραγούδια που μιλούν κυρίως για το περιβάλλον. Από τη δεκαετία του 1920 η θεματική της Φύσης περιέχεται σταθερά στα εγχειρίδια, γεγονός το οποίο φαίνεται να παίζει ρόλο στην κυρίαρχη αντίληψη για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών μέσα από το σχολείο. Οι ίδιοι οι συγγραφείς των εγχειριδίων αντιμετωπίζουν τη Φύση ως μια ξεχωριστή κατηγορία και την εντάσσουν στα περιεχόμενα των βιβλίων τους (Ζουμπούλη & Κοκκώνης, 2016). Ο Ορέστης Κοντογιάννης, στη συλλογή του 1924, χωρίζει τα τραγούδια ως εξής: *Φύσις – Θρησκεία – Πατρίς*. Το μοτίβο αυτό συναντάται ελαφρώς παραλλαγμένο και στον Αργυρόπουλο το 1927 (*α. Φύση και ζωή, β. Πατρίς, γ. Θρησκεία*), ενώ στο εγχειρίδιο του 1937 αλλάζει η σειρά (*α. Θρησκεία, β. Πατρίς, γ. Φύσις και ζωή*). Δεκαπέντε χρόνια αργότερα η Φύση εξακολουθεί να εμφανίζεται ως βασική κατηγορία στα μουσικά σχολικά εγχειρίδια. Ο Ιωάννης Μαργαζιώτης το 1952 εντάσσει τα τραγούδια του εγχειριδίου του σε αρκετές κατηγορίες. Η Φύση ομαδοποιείται μαζί με την οικογένεια και τη ζωή (*Οικογένεια-φύσις-ζωή*) αντανακλώντας τη γενικότερη ανθρωποκεντρική αντίληψη της Φύσης των δεκαετιών μετά τον πόλεμο. Τις επόμενες δεκαετίες, στο εγχειρίδιο των Μαργαζιώτη - Τσιγκούλη - Βουτσινά το 1981 η Φύση συναντάται ως *Φυσιολατρία*. Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων για το περιβάλλον στο πλαίσιο της διαθεματικότητας την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, οδήγησε στην αξιοποίηση μικρότερων υποσυνόλων στη σχετική κατάταξη, ώστε κάθε φορά να αναδεικνύεται το κατάλληλο θέμα (*ζώα - πουλιά ψάρια, φύση, θάλασσα*).

Τα δημοτικά τραγούδια των εγχειριδίων του 20^{ου} αιώνα γενικά δεν συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία *Φύση*, και αυτό γιατί η διαμορφωμένη αντίληψη της εποχής προσπάθει να τοποθετηθούν στην κατηγορία *πατρίδα*. Μέσα από τη μελέτη των εγχειριδίων γίνεται φανερό ότι, παρόλο που τα παιδιά της πόλης μαθαίνουν από τα τραγούδια επώνυμων συνθετών τους ήχους των ζώων και τα ονόματα των φυτών, τα δημοτικά τραγούδια δεν αξιοποιούνται γενικά στην κατεύθυνση της φυσιολατρίας. Αντίθετα, χρησιμοποιούνται ως βασικό πολιτικό εργαλείο στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Τέλος, αξ σημειωθεί ότι η γενική κατηγορία του *δημοτικού τραγουδιού* αντιπροσωπεύει την αντίληψη των λογίων των συγκεκριμένων ιστορικών φάσεων για την μουσική της υπαίθρου των προηγούμενων περιόδων. Συνεπώς, στην κατηγορία αυτή αποτυπώνονται σε καθοριστικό βαθμό οι εκτιμήσεις και οι προσδοκίες των

λαογράφων-ερευνητών-ιστορικών, αλλά και των συγγραφέων των εγχειριδίων, για τα εν λόγω τραγούδια, ενώ δεν είναι σπάνια τα κατασκευάσματα με δημώδη χαρακτηριστικά.

Παράβαση φυσικών νόμων

Μεγάλο μέρος των δημοτικών τραγουδιών που καταγράφονται στα σχολικά μουσικά εγχειρίδια αναφέρονται στον τρόπο αντίληψης της Φύσης και των κυρίαρχων νόμων της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «παράβαση» τέτοιων νόμων η οποία έχει ως στόχο την ανάδειξη κάποιου χαρακτηριστικού (συνήθως του θάρρους και του ηρωισμού) ή του αδύνατου και του απόλυτου. Ταυτόχρονα, η επιβεβαίωση του φυσικού νόμου εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό. Από τη στιγμή που ο φυσικός νόμος δεν μπορεί να ανατραπεί, η επιβεβαίωσή του σημαίνει σταθερότητα αποφάσεων, πράξεων και συναισθημάτων. Οι παραβάσεις αυτές στα μουσικά εγχειρίδια που εξετάζονται μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής: α) Παράβαση των λειτουργιών των έμβιων οργανισμών και β) Παράβαση της ροής του νερού.

Στο τραγούδι *Η Αρκαδιανή* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σσ. 309-310), σε ρυθμό 2/4, μέσω ρητορικών ερωτήσεων, ο φυσικός νόμος των έμβιων οργανισμών επιβεβαιώνεται με σκοπό να δείξει το ακατόρθωτο. Το ψάρι δεν ζει στη στεριά και η θάλασσα δεν μπορεί να καλλιεργηθεί. Αυτός ο νόμος της Φύσης δεν μπορεί ν' αλλάξει ούτε από την επέμβαση του ανθρώπου. Με σκοπό ν' αναδειχτεί ότι η Αρκαδιανή άνηκε στην ομάδα των Κλεφτών, αντιστρέφονται όλοι οι νόμοι. Τρία μέρη συνθέτουν την παράβαση:

1. Παράβαση συνθήκης → ποίος είδε ψάρι στη στεριά και θάλασσα σπαρμένη;
2. Προβολή γεγονότος → ποιος είδε την Αρκαδιανή στα κλέφτικα ντυμένη;
3. Εδραίωση γεγονότος μέσα από την παράβαση της συνθήκης → Δώδεκα χρόνους έκανε στα κλέφτικα ντυμένη.

Ποιος είδε ψά, γειά σ' Αρκαδιανή,

ποιος είδε ψά να, ψάρι στη στεριά

Αρκαδιανή καημένη και θάλασσα σπαρμένη.

Ποιός είδε τη, γειά σου Αρκαδιάνη,

ποιος είδε τη, την Αρκαδιανή,

Αρκαδιανή καημένη στα κλέφτικα ντυμένη.

Δώδεκα χρό, γειά σου Αρκαδιανή,

δώδεκα χρό, νο, νούς έκανε

Αρκαδιανή καημένη στα κλέφτικα ντυμένη.

Στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο εντάσσεται και το τραγούδι *Ο χορός του Ζαλόγγου*, σε ρυθμό 7/8, το οποίο συναντάται σε έξι εγχειρίδια μουσικής (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1919, σσ. 55-56)· (Χωραφάς, 1923, σσ. 44-45)· (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σ. 451)· (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1937, σ. 26)· (Μανιουδάκης, 1962, σ. 65)· (Νικολάου, χ.χ., σ. 20) από το 1919 έως το 1962. Η πληθώρα των αναφορών δεν είναι τυχαία. Το συγκεκριμένο τραγούδι δημιουργήθηκε μέσα από μυθικές αφηγήσεις (Πολίτης, 2005) οι οποίες αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια σε επιμέρους αφηγήματα στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσία του τραγουδιού περίπου μια πεντηκονταετία στα μουσικά εγχειρίδια ενισχύει την σχολική του χρήση ως ιστορικού τραγουδιού (Λουτζάκη, 2006) με στόχο τη *μόρφωσιν του πατριωτικού φρονήματος* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1919, σ. 81). *Ο χορός του Ζαλόγγου* αφηγείται τον αποχαιρετισμό των γυναικών προς τη Φύση και το γύρω τους περιβάλλον (*βρυσούλες, λόγγοι, βουνά, ραχούλες*), ενώ η αποφασιστικότητα και η ψυχική δύναμη καταδεικνύεται με έναν απαράβατο νόμο της Φύσης (*Στη στεριά δεν ζη το ψάρι κι ο ανθός στην αμμουδιά*). Στους στίχους επιχειρείται η ταύτιση της γενναιότητας των γυναικών με τον απαράβατο νόμο (*Κ'η Σουλιώτισσας δεν ζούνε δίχως την ελευθεριά*).

Το τραγούδι *Το αηδονάκι το μικρό* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σ. 394) σε ρυθμό 7/8, μιλά για παράβαση συνθήκης καθώς το αηδόνι δεν μπορεί να φυλακιστεί ή να εξημερωθεί. Έτσι ακριβώς ο νόμος επιβεβαιώνεται και το αηδόνι ξεφεύγει:

Το αηδονάκι το μικρό θέλω να το ημερώσω,

Για να, καλέ για να το βάλω στο κλουβί.

Για να το βάλω στο κλουβί να το ταΐζω μόσχο.

...και μου φύγε τ'αηδόνι, το πετροχελιδόνι.

Στο τραγούδι *Του Κίτσου η μάνα* (Αργυρός, 1969, σ. 104), σε τετράσημο ρυθμό, η παράβαση αφορά φυσικό στοιχείο και συγκεκριμένα το νερό. Η μάνα ζητά από το ποτάμι να μειώσει τη ροή ώστε να μπορέσει να περάσει απέναντι. Το ποτάμι προσωποποιείται και γίνεται ο φορέας διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον άνθρωπο και τη Φύση. Στη συνέχεια, η φράση *ποτάμι στρέψε πίσω* παραβαίνει το φυσικό νόμο της ροής του νερού. Έτσι, το τραγούδι αποτελείται από δύο παραβάσεις στις οποίες προοδευτικά αυξάνεται ο βαθμός παράβασης, αφού αρχικά ζητά να λιγοστέψει ενώ στη συνέχεια η μάνα ζητά να γυρίσει πίσω:

Του Κίτσου η μάνα, κάθεται στην άκρη στο ποτάμι, με το ποτάμι, με το ποτάμι μάλωνε.

Με το ποτάμι, πο- μωρέ με το ποτάμι μάλωνε και το πετροβολούσε, ποτάμι για λιγό- στεψε.

Ποτάμι για λιγότεψε, ποτάμι στρέψε πίσω, για νε περάσω αντίπερα.

Παρόμοια χαρακτηριστικά έχει και το τραγούδι *Σιμιτζής* (Βρετός, 1956, σ. 81), σε ρυθμό 3/8. Στην προσπάθεια να δοθεί έμφαση, αξιοποιείται το ζήτημα της ροής του νερού. Το νερό κυλά από ψηλά επίπεδα σε χαμηλότερα. Πρόκειται για μια συνθήκη η οποία δεν μπορεί να παραβιαστεί:

Απάνω πάει μωρέ σιμιτζή απάνω πάει μωρέ το νερό.

Απάνω πάει το νερό και κάτω πάει τ' αυλάκι.

Στο τραγούδι *Νοσταλγία* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σ. 493), σε ρυθμό 6/8, ο «αφηγητής» προτρέπει τη Φύση να απαρνηθεί τις στοιχειώδεις λειτουργίες της ώστε να συμβάλει στις ανθρώπινες ανάγκες. Ταυτόχρονα, δημιουργείται μια αντίθεση ανάμεσα στα βουνά και τους κάμπους που σύμφωνα με τον Καψωμένο (1978, σ. 32) αποτελούν σχήμα αντιθετικής σκέψης το οποίο χαρακτηρίζει τη λαϊκή τέχνη. Η αντίθεση αυτή μάλιστα ενισχύεται με την ίδια την παράβαση του φυσικού νόμου:

βουνά για χαμηλώσετε και κάμποι υψωθήτε,

για να φανεί, γεια σας παιδιά μ', για να φανεί η πατρίδα μου.

Την ίδια λογική ακολουθούν δύο ακόμα τραγούδια. *Η μάχη του Μεγ. Σπηλαίου Γρεββενών* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1927, σσ. 25-26), σε ρυθμό 3/4 και *Ο Ζιάκας* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σσ. 314-315), σε ρυθμό 3/4. Το φυσικό τοπίο προσωποποιείται και συμμετέχει στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Έτσι, γίνεται σύμμαχος των ανθρώπων και τους βοηθά να πετύχουν τον σκοπό τους:

Εσείς βουνά, Ζιάκα μ', του Γρεββενού και πέυκα του Μετσόβου,

λίγο για χα, για χαμηλώσετε, λίγο για χαμηλώσετε.

Λίγο για χα, για χαμηλώσετε, ένα τουφέκι τόπο,

για να φανούν, Ζιάκα μ', τα Γρεββενά, για φανούν, Ζιάκα μ' τα Γρεββενά.

Περιοδικά και κυκλικά φαινόμενα

Εκτός από τις παραβάσεις των φυσικών νόμων καταγράφονται τραγούδια τα οποία περιγράφουν περιοδικά φαινόμενα της Φύσης (π.χ. αναφορές στις εποχές) ή άλλα κυκλικά φαινόμενα (π.χ. κύκλος του νερού). Τα ίδια τα τραγούδια αποτυπώνουν είτε φυσικά εποχικά φαινόμενα είτε ανθρώπινες δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την εναλλαγή των εποχών. Σε κάποια τραγούδια προσδιορίζεται ο μήνας (αναφέρονται ο Μάης και ο *Θεριστής* – Ιούνιος), όπως στο τραγούδι *Η περδικούλα* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1927, σ. 85), σε ρυθμό 5/4:

Ετρω μπε- περδικούλα μου

έτρωγα το Μάη το χώμα, κ'είμαι κόκκινη στο στόμα.

Και το μπε- περδικούλα μου

και το θεριστή σιτάρια και έχω κόκκινα ποδάρια

Στο τραγούδι *Τώρα μαγιά* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σ. 413), σε ρυθμό 7/8, γίνεται αναφορά στον μήνα Μάιο:

τώρα Μαγιά, τώρα δροσιά, τώρ' άνοιξη και αηδόνια

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και τραγούδια στα οποία αναφέρεται και η εποχή, όπως το *Λέν' ήρθι Μαής* (Μόσχος, Τουμπακάρη, & Τόμπλερ, 2003, σ. 38), σε ρυθμό 4/4, όπου αναφέρεται στον μήνα Μάη, στην Άνοιξη και στη φυσική συνέχειά της, το Καλοκαίρι:

Λεν' ήρθι Μαής κι άνοιξη, ήρθι το καλοκαίρι

ανθίζουν τα τραντάφυλλα, τα μοσχομυρισμένα

Πολλά τραγούδια περιγράφουν κάποιο φυσικό φαινόμενο που σχετίζεται με συγκεκριμένη εποχή. Για παράδειγμα, το τραγούδι *Τα βουνά* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1919, σ. 34), γραμμένο σε ρυθμό 7/8, περιγράφει την αλλαγή των βουνών και της χλωρίδας τους βάσει της εναλλαγής των εποχών:

το καλοκαίρι πράσινα και το χειμώνα χιόνι...

Και καρτερούν την άνοιξη τ' όμορφο καλοκαίρι...

να μπουμπουκιάσουν τα κλαριά ν'ανοίξουνε τα δέντρα...

Το τραγούδι *Μακεδονικός* (Αργυρός, 1969, σ. 110), σε ρυθμό 2/4, μιλά για καιρικά φαινόμενα με κλιμάκωση. Η βροχή και το χιόνι αυξομειώνουν την έντασή τους ανάλογα την εποχή:

Για βρέξε α για βρέξε, χιόνισε, κάνε βαρύ χειμώνα,

να παή ο Θάνος στα βουνά να τονε φαν' τ'αγρίμια.

Στην ίδια λογική και το τραγούδι *Πιρπιρούνα* (Μόσχος, Κανδυλάκη, & Τόμπλερ, 2003, σ. 29), σε ρυθμό 7/8. Η περίοδος παρατεταμένης ανομβρίας και ξηρασίας (που παραπέμπει στο Καλοκαίρι) προκαλεί τη μεταφυσική επίκληση για την πρόκληση της βροχής:

Πιρπιρούνα περπατεί, του Θιό παρακαλεί

του Θεού παρακαλεί, βρέξε κύργιε μια βρουχή

μια βρουχή καλή βρουχή να βραχούν οι τσιουμπάνοι

Η παράκληση για βροχή καταδεικνύει το ζωογόνο ρόλο του νερού στην ανθρώπινη ύπαρξη, γι' αυτό το λόγο στη λαϊκή παράδοση αποτελεί πηγή ευτυχίας, ευγονίας και αφθονίας (Νιτσιάκος, 1997, σσ. 63-64). Ταυτόχρονα, η λεπτομερειακή αναφορά των αγροτικών προϊόντων που πρέπει να καρπίσουν συνδέεται άμεσα με την οικονομική και αγροτική ανάπτυξη των συγκεκριμένων περιοχών (Πούχνερ, 2009, σ. 175).

Το τραγούδι *Κάτω πάμε όλοι* (Κοντογιάννης, 1924, σ. 10), σε ρυθμό 2/4, αναφέρεται συγκεκριμένα στο πέρασμα από το Χειμώνα στην Άνοιξη

Πάει έλιωσε το χιόνι κ' ήλθε πάλι χελιδόνι

και γλυκά γλυκά λαλεί κι' όλους έξω μας καλεί

εκεί κάτω στ' άνθη πάμε, να χορέψουμε να φάμε...

Το συγκεκριμένο τραγούδι αφορά στη γνωριμία του ανθρώπου με τη Φύση και στα συναισθήματα που δημιουργούνται. Γίνεται σαφές ότι στους στίχους αυτούς εκφράζονται επιμέρους όψεις μίας φυσιολατρικής προσέγγισης.

Τέλος, το τραγούδι *Η Βαγγελιώ* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1931-2, σσ. 275-276), σε ρυθμό 7/8, περιγράφει μέρος από τη διαδικασία του κύκλου του νερού και επισημαίνει τις ευεργετικές ιδιότητές του τόσο για τον άνθρωπο, όσο και για τα φυτά:

Από γκρεμνό, κυρά Βαγγελιώ, από γκρεμνό γκρεμίζεται

Σε περιβολάκι μπαίνει Βαγγελιώ μου παινεμένη

Παρατήρηση και περιγραφή της Φύσης

Πολλά τραγούδια περιγράφουν συγκεκριμένες καταστάσεις οι οποίες αποδίδονται μέσα από την ανθρώπινη παρατήρηση. Αυτές μπορεί να αφορούν φυσικά φαινόμενα, όπως η ανατολή του ήλιου, ανθρώπινες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη Φύση αλλά και διδακτικές παρατηρήσεις για το φυσικό περιβάλλον. Το τραγούδι *Χαράζει η αυγούλα* (Κοντογιάννης, 1924, σ. 10), σε ρυθμό 5/8, περιγράφει τόσο την ανατολή του ήλιου, όσο και τη διαδικασία της ανθοφορίας των φυτών.

Χαράζει η αυγούλα κι' ουράνιο χαμογέλιο

ο ήλιος ρίχνει είς την γη ολόχρυσες ματιές

ανοίγει τ' άνθη τ' απαλά και παίρνει τες δροσιές.

Επιπλέον, το τραγούδι αναφέρεται στο αηδόνι το οποίο δίνει τη σειρά του στο κελήδισμα σε κάποιο άλλο πουλί (*Τ' αηδόνι το γλυκόσκοπο σ' άλλο πουλάκι αφήνει κ' εκείνο φεύγει σκυθρωπό στις μαύρες λαγκαδιές*). Η φράση αυτή αναφέρεται στο βραδινό κελήδισμα του αηδονιού, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τόσο την παρατήρηση του ανθρώπου στους φυσικούς ήχους, όσο και την ταύτισή τους με συγκεκριμένες ώρες της ημέρας. Ταυτόχρονα, το τραγούδι μιλά για τα ανθρώπινα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την επαφή με τη Φύση (*Η αύρα που μοσχοβολά τον κόσμο τον ευραίνει*).

Επίσης στο τραγούδι *Χορταράκι* (Μαργαζιώτης Ι. Δ., 1952, σ. 104), σε τετράσημο ρυθμό, περιγράφονται χαρακτηριστικά της Φύσης και, κυρίως, τονίζεται η αναγκαία σχέση καρπού και γης. (*Χορταρά- μωρέ χορταρά- χορταράκι απ' το λειβάδι. Χορταράκι απ' το λειβάδι και νερό 'πο το ποτάμι*).

Περιγραφή της ανθρώπινης δραστηριότητας καταγράφεται στο τραγούδι *Μακεδονικός* (Αργυρός, 1969, σ. 110), όπου προσφέρεται μια αφηγηματική απεικόνιση της παρέμβασης του ανθρώπου στη Φύση, δεδομένου ότι η εξημέρωση των ζώων είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη πρόοδο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η παρέμβαση στη Φύση αποτελεί ένδειξη δύναμης και αποφασιστικότητας.

Να τον κι ο Θα-λελελεμ, ο Θάνος πω 'ρχεται να τον που κατεβαίνει,

φέρνει τ'αλα-λελελεμ, 'αλαφια ζωντανά τ'αγρίμια μερωμένα.

Το τραγούδι *Λαλούδι της Μονεμβασιάς* (Αργυρόπουλος Α. Γ., 1937, σσ. 36-37) σε ρυθμό 7/8 αναφέρεται στο κάστρο της Μονεμβασιάς και την προνομιακή θέση που καταλαμβάνει στον χώρο. Με τη λέξη *λαλούδι* (= βράχος) περιγράφεται η συγκεκριμένη τοποθεσία, αλλά και τονίζεται η πλεονεκτική φυσική οχυρωματική της θέση. Τέλος, χαρακτηριστικό παράδειγμα διδακτικής περιγραφής της Φύσης αποτελεί το τραγούδι *Ένα είναι τ' αηδονάκι* (Μόσχος, Τουμπακάρη, & Τόμπλερ, 2003, σ. 109), σε ρυθμό 3/4. Το παιχνιδιότραγουδο αυτό παρουσιάζει κάποια ζώα (αηδόνι, πέρδικες, αγελάδα, χταπόδι κ.λπ.) και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, έχοντας επιπλέον το στόχο να απομνημονευτεί η αριθμητική σειρά.

Συμπεράσματα

Η διαμορφωμένη λαϊκή σοφία των προκαπιταλιστικών εποχών προσέγγιζε τη Φύση με μια πρακτική λογική που διαμορφώθηκε μέσα από την ίδια την ανάγκη και την εμπειρία των πληθυσμών της υπαίθρου. Οι λαϊκές δοξασίες για τη Φύση εμπεριέχουν επιστημονικές αλήθειες δοσμένες με απλό και κατανοητό τρόπο. Η σχέση μεταξύ ανθρώπου και Φύσης αντανακλάται στα δημιουργήματα του πολιτισμού της εποχής με ένα αίσθημα ευθύνης και φόβου ταυτόχρονα. Η αστικοποίηση των αρχών του 20^{ου} αιώνα μετέτρεψε αυτό το αίσθημα σε «λατρεία» για κάτι από το οποίο ο άνθρωπος έχει απομακρυνθεί. Έτσι η φυσιολατρία δημιουργεί έναν κύκλο όπου εντάσσονται λόγιοι και καλλιτέχνες προσδίδοντας στη Φύση ρομαντικά και λογοτεχνικά στοιχεία μια ωραιοποιημένης και

στιλιζαρισμένης εκδρομής. Με το πέρασμα των χρόνων η φυσιολατρική διάθεση αντικαταστάθηκε από την απροκάλυπτη και αλόγιστη εκμετάλλευση του περιβάλλοντος και την υπερκατανάλωση φυσικών πόρων. Η ανάγκη διάσωσης της Φύσης επέβαλε τη διαπαιδαγώγηση και την εύρεση λύσεων μέσω της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά, η εξέταση της παρουσίας των δημοτικών τραγουδιών στα μουσικά εγχειρίδια του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα μπορεί να φανερώσει τις διαφορές λαϊκές αντιλήψεις για τη Φύση, να αναδείξει τη διαφορετική σχέση ανθρώπου-Φύσης προηγούμενων εποχών. Από την άλλη πλευρά, το συγκεκριμένο υλικό, κάτω από προϋποθέσεις μπορεί να αξιοποιηθεί στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη, μπορεί να γίνει εργαλείο για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στον σημερινό άνθρωπο και τη Φύση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyropoulos, A. G. (1919). *Apollon itoi Asmata Paidagogika meta didaktikis tou paidagogikou asmatos*. Athina.
- Argyropoulos, A. G. (1927). *Aidonia-paidagogika asmata dia ta katotera kai anoteria scholeia*. Athina.
- Argyropoulos, A. G. (1931-2). *Mousiki Agogi: Systima didaskalias tis mousikis meta schetikis egkyklopaideias (eis tria tefchi), Tefchos V' (1st ed.)*. Athina: I.D.Kollaros kai SIA, Vivliopoleion tis Estias.
- Argyropoulos, A. G. (1937). *Scholiki Mousiki - Asmata monofona, Vol. A*. Athina: Vivliopoleion tis Estias.
- Argyros, G. (1969). *Mousiki, melodikai askiseis kai mousiki epifyllis*.
- Chorafas, G. G. (1923). *Syllogi Scholikon Asmaton (2nd ed.)*. Athina: Vivliopoleio Ioannou N. Sideri.
- Granitsas, S. (1921). *Tou vounou kai tou longou*. Athina: Eleftheroudakis.
- Kagialis, T. (2003). "Logotechnia kai pnevmatiki zoi". Sto T. Kagialis, & Ch. Chatziiosif (epim.), *Istoria tis Elladas tou 20ou aiona, o Mesopolemos 1922-1940* (pp. 296-365). Athina: Vivliorama.
- Kapsomenos, E. G. (1978). *To elliniko dimotiko tragoudi: I aisthitektiki, o mythos kai i ideologia tou*. Rethymno: Panepistimiakes simeioseis tou Panepistimiou Kritis (1977-1978).
- Kontogiannis, O. (1924). *75 tragoudia, difona kai trifona gia tas Paidagogikas Akadimias kai ta Gymnasia*.
- Loutzaki, R. (2006). "O choros tou Zalongou". *Archaiologia kai technes*, pp. 17-25.

- Manioudakis, I. K. (1962). *Scholiki Mousa*, vol. B', *Theoria - Melodikai askiseis - Asmata*. Athina.
- Margaziotis, I. D. (1952). *I Mousiki tou Scholeiou*. Athina.
- Margaziotis, I., Voutsinas, A. Th., & Tsigkoulis, N. P. (1981). *Mousiki B Gymnasiou*. Athina: OEDV.
- Moschos, K., Kandyliaki, M., & Tompler, M. (2003). *Mousiko Anthologio A-B-C Gymnasiou*. Athina: OEDV.
- Moschos, K., Toumpakari, N., & Tompler, M. (2003). *Mousiko anthologio A-ST Dimotikou, Vivlio Daskalou*. Athina: OEDV.
- Nikolaou, M. (n.d.). *55 tragoudia*. Athina: Mich. Konstantinidis.
- Nitsiakos, V. G. (1997). *Laografika Eteroklita*. Athina: Odysseas.
- Politis, A. (2005). "O choros tou Zalongou". *O Politis* (139), pp. 35-43.
- Pouchner, V. (2009). *Syggkritiki Laografia vol. A*. Athina: Armos.
- Vretos, P. (1956). *Mousiki gia mikrous kai poly mikrous*.
- Zoumpouli, M., & Kokkonis, G. (2016). "I scholiki mousiki ekpaidefsi, mia istoria diachronikis logokrisias". In: P. Petsini, & D. Christopoulos (ed.), *I Logokrisia stin Ellada*. Athina: Idryma Roza Louxempourgk-Parartima Elladas.

Η κατανόηση κειμένου στην εκπαίδευση Θεωρία και πράξη

*Φαφίτη Κερασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc., Διδάκτορας
Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Σc. (DEA), Διδάκτορας*

Περίληψη

Στην κοινωνία των γνώσεων είναι αναγκαίο να αποκτήσουμε την ικανότητα να κατανοούμε και να αφομοιώνουμε τις πληροφορίες από πολλαπλές πηγές. Οι απαιτήσεις για τους αναγνώστες σήμερα είναι τεράστιες. Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη του γραμματισμού για το σύγχρονο άνθρωπο. Με το συγκεκριμένο όρο εννοούμε την κατανόηση μιας γραπτής γλώσσας για συγκεκριμένους σκοπούς. Αναφέρεται όχι μόνο στην ικανότητα να διαβάζουμε αλλά και να διαβάζουμε με κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών. Συμπεριλαμβάνει την κατανόηση ποικίλων πραγμάτων, την ικανότητα να επεξεργαζόμαστε ιδέες, να συμπεραίνουμε βασισμένοι σε προηγούμενες γνώσεις, να κατανοούμε τις προθέσεις των συγγραφέων, ασαφείς φράσεις και σημασίες της καθομιλουμένης (Clark, 2015).

Λέξεις-Κλειδιά: κατανόηση, κείμενο, εκπαίδευση, γραμματισμός.

The reading comprehension in education: theory and practice

*Fafiti Kerasia, M.Sc., Dr
Mihalopoulou Aikaterini, M.Sc., (DEA), Dr*

Abstract

In the knowledge society it is necessary to acquire the ability to understand and assimilate information from multiple sources. The demands on readers today are enormous. It is therefore imperative to develop literacy for modern man. By this term we mean the understanding of a written language for specific purposes. It refers not only to the ability to read but also to read with understanding specific information. It includes understanding a variety of things, the ability to process ideas, to draw conclusions based on prior knowledge, to understand the intentions of authors, vague phrases and meanings of colloquial speech (Clark, 2015).

Key words: comprehension, text, education, literacy.

Κατανόηση Κειμένου

Η κατανόηση κειμένου είναι μια διαδικασία που δεν απαιτεί μόνο την τοποθέτηση γραμμάτων και λέξεων μαζί με απώτερο στόχο το σχηματισμό λέξεων, φράσεων και προτάσεων και την ανάγνωσή τους αλλά και την κατανόησή τους. Για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο πρέπει να αλληλεπιδράσει μ' αυτό, να προσθέσει σ' αυτό σημασία και τελικά να κατανοήσει αυτό που διαβάζει. Το νόημα ενός κειμένου προκύπτει από τις προηγούμενες γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στο νου του αναγνώστη. Επομένως η αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και των λέξεων δεν είναι αρκετή για την κατανόηση, χρειάζεται και η προσθήκη των γνώσεων σ' αυτό που διαβάζουμε (Hansen, 2016).

Η κατανόηση κειμένου ορίζεται ως η διαδικασία σκέψης με την οποία ο αναγνώστης συλλέγει γεγονότα, πληροφορίες, ιδέες από κάποιο υλικό, αποφασίζει πώς αυτά συνδέονται με τις προηγούμενες γνώσεις του και κρίνει την καταλληλότητα και αξία τους (McKee, 2012). Αν οι αναγνώστες διαβάζουν τις λέξεις χωρίς να καταλαβαίνουν, στην ουσία δε διαβάζουν. Οι καλοί αναγνώστες έχουν ως στόχο να διαβάζουν, να ενεργούν και να αντλούν νόημα από αυτό που διαβάζουν. Οι φτωχοί αναγνώστες έχουν σημαντικό έλλειμμα στην κατανόηση κειμένου παρά την ομαλή ικανότητα ανάγνωσης (Richardson, 2010)

Περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τον αναγνώστη, το κείμενο και τη δραστηριότητα ή το σκοπό για την ανάγνωση. Η σημασία προκύπτει από την ενεργητική, σκόπιμη σκέψη, διαδικασίες στις οποίες οι αναγνώστες συμμετέχουν καθώς διαβάζουν (Torgesen, 2007). Γενικότερα η κατανόηση κειμένου αποτελεί μία ταυτόχρονη διαδικασία μέσω της οποίας οικοδομείται η σημασία ενός κειμένου κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με τη γραπτή γλώσσα. Το νόημα δημιουργείται μέσω της κατανόησης του τι έχει αναφέρει ο συγγραφέας άμεσα ή έμμεσα. Επίσης η σημασία δομείται όταν ερμηνεύουμε τι λέει ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας τις ικανότητες, δυνατότητες, γνώσεις και εμπειρίες και τα συσχετίζουμε με ό, τι διαβάζουμε. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία κατανόησης (Institute of Education Sciences, 2010). Επομένως όλες οι παραπάνω διεργασίες συνθέτουν την έννοια του γραμματισμού, ο οποίος αφορά στην ικανότητα των πολιτών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις κατανοώντας και αντιμετωπίζοντας κριτικά διάφορα είδη κειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Mitsikopoulou, 2001. Chatzisanvidis, 2002).

Στο σχολικό περιβάλλον η κατανόηση κειμένου πραγματοποιείται, όταν ο μαθητής αντλεί και συγχρόνως παράγει σημασία κατά την αλληλεπίδρασή του με το γραπτό λόγο. Αποτελεί την ουσία της ανάγνωσης και απαιτεί από τον αναγνώστη να κάνει συνδυασμούς με το κείμενο και με τις προηγούμενες γνώσεις. Είναι μια περίπλοκη εργασία η οποία εμπλέκει μια σειρά από γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες και δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να έχουν για να εξάγουν νόημα από το γραπτό κείμενο. Πολλοί μαθητές έχουν πρόβλημα στην κατανόηση κειμένου λόγω της περιορισμένης ικανότητας μνήμης, τις ελλείψεις προηγούμενες γνώσεις, τις παρανοήσεις, τις φτωχές γνώσεις δομής κειμένου, τις δυσκολίες γλώσσας. Από τις έρευνες που έχουν γίνει προσφάτως έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ αποκωδικοποίησης κειμένου και κατανόησης. Σ' άλλες έχει παρατηρηθεί ότι αναγνώστες με δεξιότητες κατανοούν ένα κείμενο καλύτερα από αναγνώστες με λιγότερες ικανότητες. Η κατανόηση κειμένου αποτελεί μία από τις πιο κριτικές δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές είναι ανάγκη να έχουν για να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο και να έχουν καλή παρουσία στη σχολική τάξη (Gable, Gear, Hughes, Watson, 2012. Charalampopoulos & Chatzisanvidis, 1997).

Επομένως η κατανόηση είναι περισσότερο από μία γλωσσολογική δεξιότητα. Είναι μια γενική νοητική ικανότητα και έχει ως αποτέλεσμα τη θεμελίωση της νοητικής δομής, τη χαρτογράφηση νέων πληροφοριών και τη στροφή προς τη δόμηση νέων θεμελίων.

Η κατανόηση λοιπόν του υλικού συντελείται λόγω της μετακίνησης του αναγνώστη μέσα από φράσεις, προτάσεις, παραγράφους (Mckee, 2012).

Μέθοδοι κατανόησης κειμένου στην εκπαίδευση

Η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει δραστήρια νοητική προσπάθεια για τη δόμηση σημασίας. Οι μέθοδοι κατανόησης διακρίνονται σε τρεις φάσεις δραστηριοτήτων: πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση.

Στην α' φάση έχουν ως εξής:

- ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων
- κατανόηση στόχου και σκοπού ανάγνωσης
- επιλογή κατάλληλης στρατηγικής για κατανόηση

Στη β' φάση έχουμε:

- στόχος και προσπάθεια συμμετοχής και πρόβλεψης
- του κειμένου
- χρήση στρατηγικών όταν η κατανόηση είναι ελλιπής
- ανάλυση κειμένων για κατανόηση καινούριων όρων
- ανάλυση δομής κειμένου
- οργάνωση και ενσωμάτωση καινούριων πληροφοριών
- παρακολούθηση κατανόησης

Στη γ' φάση έχουμε:

- αντίδραση σ' αυτό που διαβάζουν
- περίληψη καινούριων ιδεών
- αίσθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας
- εύρεση επιπρόσθετων πληροφοριών από εξωτερικές πηγές (Hansen,2016).

Σε κάθε φάση θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να προτείνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει το κείμενο. Έτσι στην α' φάση: ενεργοποίηση μαθητών με δραστηριότητες που θα αυξήσουν το ενδιαφέρον τους, π.χ. συζητήσεις πάνω σε βιβλία, έργα, άλλα κείμενα σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διαπραγματευθούν, ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων μέσω συζήτησης για το θέμα που θα ασχοληθούν. Επίσης θα μπορούσαν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές να θέσουν κάποιο στόχο για την ανάγνωση του κειμένου. Στη β' φάση θα μπορούσε να κάνει ερωτήσεις για κύριες ιδέες του κειμένου και σημαντικά του σημεία και σύνθεση περίληψης. Τέλος στην γ' φάση θα μπορούσε να τους προτρέψει να ξαναθυμηθούν και να συζητήσουν το θέμα και τις κύριες ιδέες (Duke&Pearson, 2002. Hansen, 2016. Texas Educational Agency, 2002. Texas Educational Agency, 2018).

Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη βελτίωση της κατανόησης κειμένου

Για να είναι ένα πρόγραμμα κατανόησης κειμένου επιτυχές είναι αναγκαία η ύπαρξη τεσσάρων στοιχείων: α) αρκετός χρόνος για ανάγνωση κειμένου, β) οδηγίες κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό για εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης, γ) ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και δ) ευκαιρίες για συζητήσεις των μαθητών είτε με τον εκπαιδευτικό είτε μεταξύ των συμμαθητών τους, ώστε να ανταποκριθούν στην ανάγνωση. Χρησιμοποιώντας αρκετό χρόνο για ανάγνωση θα μπορέσουν να οργανώσουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές οι οποίες είναι σημαντικές για την κατανόηση και θα μπορέσουν να μάθουν τις νέες γνώσεις του κειμένου. Συνεπώς καταρρίπτεται ο μύθος ότι οι ικανότεροι αναγνώστες χρειάζονται λιγότερο χρόνο για ανάγνωση ενός κειμένου, ενώ οι λιγότερο ικανοί περισσότερο χρόνο. Διαπιστώθηκε από έρευνες ότι η παραδοσιακή διδασκαλία περιλάμβανε ερωτήσεις για το κείμενο, ασκήσεις σχετικές μ' αυτό μέσα από τις οποίες οι μαθητές αξιολογούνταν, ενώ πολύ λιγότερο ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε στρατηγικές κατανόησης εξηγώντας τις στην πράξη. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη μη χρήση στρατηγικών κατανόησης, όπως η χρήση προηγούμενων γνώσεων, εξαγωγή-διατύπωση κύριας ιδέας, δομή του κειμένου, επεξηγηματικά κείμενα (Fielding&Pearson, 1994).

Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα και συνεπώς μαθαίνουν καλύτερα, όταν βρίσκονται σε ομάδες, διατυπώνουν μεταξύ τους απόψεις, λύνουν απορίες σε σχέση με το να απαντούν απλά σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Η συνεργατική μάθηση δηλαδή έχει καλύτερα αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθάει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η τελευταία μπορεί να συμβεί καθώς οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν συνεργατικά και ενεργητικά στην εκμάθηση και στην κατανόηση κειμένου. Αυτό διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας, γιατί κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μοιράζονται αναγνωστικές εμπειρίες, συμμετέχουν στο διάλογο και παίρνουν μέρος σε συζητήσεις για τη σημασία του κειμένου, αποφασίζουν για σημασίες μοιράζοντας αντιλήψεις και μ' αυτό τον τρόπο βοηθάει ο ένας τον άλλο στην κατανόηση του λεξιλογίου και των ιδεών. Επομένως εμπλέκονται δραστικά στην εκμάθησή τους χωρίς να παπαγαλίζουν. Προτείνονται 4 συνεργατικά μοντέλα, σχεδιασμένα να βοηθήσουν τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση:

α) cooperative integrated reading and composition (CIRC) (συνεργατική ενσωματωμένη ανάγνωση και σύνθεση κειμένου)

β) reciprocal teaching (αμοιβαία διδασκαλία)

γ) class wide peer tutoring (CWPT) (τάξη ευρείας καθοδήγησης συνομηλίκων)

δ) peer assisted learning strategies (PALS) (παροχή βοήθειας συνομηλίκων στην εκμάθηση στρατηγικών)

Το α αποτελούν μικρά γκρουπ, όπου οι μαθητές εργάζονται μετά τη διδασκαλία του καθημερινού μαθήματος. Περιλαμβάνει προφορική δραστηριότητα, όπου δουλεύουν σε ζευγάρια. Ο ένας διαβάσει και ο άλλος ακούει, συζητούν τις σημασίες, κάνουν διορθώσεις και συμμετέχουν σε δραστηριότητες αποκωδικοποίησης, για π. χ .α) δομή

ιστορίας-κειμένου β) προβλέψεις γ) περίληψη. Το β αναφέρεται σε επεξηγηματικά κείμενα και στρατηγικές κατανόησης. Περιλαμβάνει ερωτήσεις, περιλήψεις, διευκρινήσεις και προβλέψεις. Ξεκινάει ο εκπαιδευτικός διαβάζοντας την α' παράγραφο και δίνει τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Στη συνέχεια τις υπόλοιπες παραγράφους τις διαβάζουν τα παιδιά με τις ίδιες στρατηγικές. Μετά ο εκπαιδευτικός αρχίζει διάλογο για να βοηθήσει με διευκρινήσεις και επεξηγήσεις. Έτσι μεταφέρεται η ευθύνη στους μαθητές. Το γ μπορεί να εφαρμοστεί τρεις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Εδώ δουλεύουν σε ζευγάρια. Ο ένας διαβάζει δυνατά 5' και ο άλλος ακούει, διορθώνει, κάνει ερωτήσεις. Το δ συνδυάζει όλα τα προηγούμενα (Clark, 2015. Michelson, 2015).

Είναι σημαντικό να εξαλειφθεί ο παραδοσιακός τρόπος μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός επέλεγε ένα θέμα, ρωτούσε και απαντούσαν οι μαθητές, ενώ δινόταν από εκείνον ανατροφοδότηση. Μ' αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος είχε περισσότερο την κυριαρχία στη συζήτηση, καθώς είχε και την μεγαλύτερη ευκαιρία λόγου. Αντίθετα αν ο δάσκαλος θέσει ένα θέμα και οι μαθητές κατευθύνουν τη συζήτηση, θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με την κατανόηση. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν λύσεις, να ερμηνεύσουν, να επεξηγήσουν, να αξιολογήσουν, με αποτέλεσμα ο πόλος του εκπαιδευτικού να περιορίζεται. Βέβαια ο εκπαιδευτικός όταν διαπιστώσει ότι η συζήτηση εκτρέπεται από τον αρχικό στόχο της κατανόησης, μπορεί να παρέμβει και να την επαναφέρει στην πραγματική της διάσταση (Fielding&Pearson, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν ένα κείμενο, είναι σημαντικό να θέσουν ένα στόχο για την ανάγνωση. Μ' αυτό τον τρόπο θα αφοσιωθούν και θα οδηγηθούν στην κατάκτηση της σημασίας των κειμένων και στη διεύρυνση των γνώσεων. Επομένως όταν υπάρχει κίνητρο για την ανάγνωση ο μαθητής εστιάζει στο κείμενο και προσπαθεί να το κατανοήσει. Επίσης μεγάλο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση παίζει και η επιλογή του κειμένου από τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να επιλέγει το κείμενο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλεί την αφοσίωση του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει το κείμενο να είναι ενδιαφέρον και κατάλληλο για το επίπεδο του κάθε μαθητή και να σχετίζεται με ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για συνεργασία, να ευνοεί τη συζήτηση των μαθητών και τη δημιουργία ερωτήσεων. Θα πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να διεγείρουν τη σκέψη των μαθητών σχετικά με το νόημα του κειμένου, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για να σκέφτονται και να ερμηνεύουν το κείμενο (Torgesen, 2007).

Αναφορικά με το κείμενο σημαντικά στοιχεία για την κατανόησή του είναι η δομή, η σύνθεση και το περιεχόμενό του. Επίσης είναι σημαντικό οι γνώσεις της γλώσσας και του λεξιλογίου. Όταν ο αναγνώστης χάνει τη συνοχή και τη συνέχεια με το κείμενο θα χάσει και το ενδιαφέρον του γι' αυτό που διαβάζει. Αν για παράδειγμα έχει πολλές άγνωστες λέξεις ή φράσεις, δε θα μπορέσει να παρακολουθήσει το νόημά του (Hansen,2016. Mckee, 2012).

Η ανάγνωση διαφορετικών τύπων κειμένων θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους για το διάβασμα, να κατανοήσουν και να αποκτήσουν γνώσεις. Επομένως σε συνδυασμό με τα σχολικά βιβλία η ανάγνωση διαφορετικών ειδών κειμένων θα βοηθήσει την προσπάθεια αυτή των δασκάλων για την κατανόηση κειμένων. Επίσης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν διαφορετικά είδη διδασκαλίας. Διάφορα οπτικά ή ακουστικά μέσα καθώς και χρήση διαφόρων δραστηριοτήτων, πειραμάτων. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται τα παραπάνω μέσα, καθώς ο κάθε μαθητής έχει το δικό του στυλ σύμφωνα με το οποίο μαθαίνει. Εμπλέκοντας το μαθητή στη διδασκαλία και επιτρέποντάς του να συμμετέχει σε ό,τι διδάσκεται είναι χρήσιμο για τη μάθηση. Μ' αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να μειωθεί το άγχος του μαθητή και θα υπάρξει θετικό αποτέλεσμα. Επίσης είναι σημαντικό ο μαθητής να κατανοεί τα σχήματα λόγου και τα διάφορα ιδιώματα της γλώσσας. Αυτά υπάρχουν στην καθημερινότητα και συμβάλλουν στην ύπαρξη ζωντανής γλώσσας. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Οι γνώσεις μορφολογικού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα πώς συντάσσεται μια πρόταση, η γραμματική ή πώς δομούνται οι λέξεις ωθούν στην κατανόηση κειμένου (Collier, 2013. Hansen, 2016).

Επιπροσθέτως είναι σημαντικό να υπάρχουν προηγούμενες γνώσεις πάνω σ' ένα θέμα, οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές στην κατανόηση καινούριων πληροφοριών στο συγκεκριμένο θέμα. Τους βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών και στη συγκράτηση των πληροφοριών αυτών στη μνήμη τους για το θέμα που διαβάζουν. Αυτό γίνεται πιο εμφανές στην κατανόηση δύσκολων κειμένων. Επιπλέον εκτός από τις προηγούμενες γνώσεις η κατανόηση είναι δυνατόν να συσχετιστεί και με τα κίνητρα των μαθητών. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εξηγήσει γιατί οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν ένα κείμενο. Όταν οι μαθητές ενδιαφέρονται για το κείμενο είναι πιθανόν να ενεργοποιηθούν αναφορικά με το υλικό του κειμένου και να προσπαθήσουν σχετικά με την κατανόησή του (Gable, Gear, Hughes, Watson, 2012. Kissau & Hiller, 2013).

Επίσης είναι σημαντικό η κριτική ανάλυση κειμένου να περιλαμβάνει συζητήσεις καθοδηγούμενες είτε από τους καθηγητές είτε από τους μαθητές με συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικές με το νόημα του κειμένου. Οι συζητήσεις αυτές έχουν πολύ θετικό αποτέλεσμα, εφόσον βοηθούν το μαθητή να αποκτήσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των ιδεών του κειμένου και να το κατανοήσει. Όταν οι μαθητές συζητούν το κείμενο, ενώ το διαβάζουν, έχουν πιο αποδοτικό αποτέλεσμα από το να το συζητούν μετά την ανάγνωσή του (Torgesen, 2007). Είναι χρήσιμο οι μαθητές να μάθουν να προσέχουν το περιεκείμενο, όπως τίτλους, φωτογραφίες, λέξεις κλειδιά. Όλα αυτά θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση κειμένου (Hansen, 2016).

Τέλος είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν κίνητρα στους μαθητές τους για ανάγνωση κειμένων. Για παράδειγμα καθημερινή παροχή ευκαιριών για ανάγνωση κειμένων της δικής τους επιλογής ή κειμένων προτεινόμενων από το δάσκαλο. Συζήτηση των συγκεκριμένων κειμένων στην τάξη, οργάνωση συνεργατικής μάθησης σε γκρουπ στα οποία οι μαθητές θα συζητούσαν τις ιδέες που έχουν διαβάσει και θα βοηθούσαν τους συμμαθητές τους να επιλέξουν συγκεκριμένη στρατηγική κατανόησης, η οποία θα είναι κατάλληλη για συγκεκριμένο κείμενο. Ενθάρρυνση των

μαθητών για ανάγνωση και εκμάθηση ιδεών και θεμάτων που θα τους είναι σημαντικά και οργάνωση αναγνωστικών δραστηριοτήτων (Texas Educational Agency, 2018).

Συνοψίζοντας λοιπόν είναι σημαντικό να ακολουθηθούν συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της κατανόησης κειμένου, οι οποίες είναι οι εξής:

- α. Ενθάρρυνση δασκάλου, ώστε να διδάξει στους μαθητές ποικίλες στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν τι διαβάζουν και έτσι να γίνουν ανεξάρτητοι και επινοητικοί αναγνώστες. Ορισμένες στρατηγικές θα μπορούσε να είναι οι εξής:
- β. Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων-πρόβλεψη για τα παρακάτω
- γ. Βγάζουμε την κύρια ιδέα του κειμένου και κάνουμε μία ερώτηση που θα συσχετίζει την ιδέα με τις εμπειρίες τους. Στη μέση του κειμένου μπορούμε να τους πούμε να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει και πώς το συμπεραίνουν αυτό.
- δ. Ερωτήσεις για τις κύριες ιδέες του κειμένου (π.χ. πότε, γιατί, πώς κ.τ.λ.). Οι ερωτήσεις μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς ή μεταξύ των μαθητών σε μικρά γκρουπ.
- ε. Εικόνες (φαντασίωση αυτού που διάβασαν). Ανάπτυξη σε εικόνες από τους μαθητές αυτού που περιγράφεται στο κείμενο. Έτσι θα θυμούνται καλύτερα αυτό που διαβάστηκε. Αυτό μπορεί να γίνει και με αποσπάσματα του κειμένου.
- στ. Παρακολούθηση, διευκρίνιση αυτού που διαβάζουν, αποκατάσταση της κατανόησης. Οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν την ανάγνωση και όταν δεν κατανοούν κάτι να το ξαναδιαβάζουν. Να χρησιμοποιούν τα σημάδια παύσης του κειμένου και να προσπαθούν να το διατυπώσουν με δικά τους λόγια.
- ζ. Σχεδιασμός συμπερασμάτων. Διδάσκουμε στους μαθητές να αναζητήσουν λέξεις-κλειδιά οι οποίες θα τους οδηγήσουν στη σημασία και στο συμπέρασμα.
- η. Περίληψη. Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν το κείμενο με δικές τους λέξεις. Αν έχουν πρόβλημα μ' αυτό, τους κάνουμε ερωτήσεις με σκοπό την περιληπτική αναδιατύπωση του κειμένου και την κατανόησή του (Kucukoglu, 2013. Richardson, 2010).
- θ. Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς πώς να διδάξουν στους νέους αναγνώστες να αναγνωρίζουν πώς ένα κείμενο είναι οργανωμένο, δηλαδή τη δομή του. Μ' αυτή τη στρατηγική οι μαθητές κατανοούν τι διαβάζουν και βελτιώνουν την ικανότητα να το επαναφέρουν στη μνήμη τους
- ι. Συζήτηση του κειμένου με τους μαθητές για να βελτιώσουν την κατανόηση κειμένου. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα διερευνήσουν τις ιδέες του κειμένου που διαβάζουν και οι εκπαιδευτικοί καθοδηγώντας τη συζήτηση θα υποδείξουν τρόπους να σκέφτονται για το κείμενο που θα τους βοηθήσουν όταν το διαβάζουν μόνοι τους
- ια. Έμφαση στη σημαντικότητα επιλογής του κειμένου το οποίο θα υποστηρίξει τους στόχους της διδασκαλίας και βελτίωσης της κατανόησης κειμένου

ιβ. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κινητοποιήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις προσπάθειές τους για κατανόηση κειμένου. Δόμηση σημασίας, ενώ διαβάζουν. Θα πρέπει να απαιτηθεί από τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόηση κειμένου

Για να είναι επιτυχείς οι προηγούμενες συστάσεις θα πρέπει να εφαρμοστούν συντονισμένα και να εξηγηθούν επακριβώς σ' ένα πλούσιο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα κατανόησης, γραμματισμού, αρκετές ευκαιρίες για τους μαθητές για γραφή και ανάγνωση, ενώ θα παρακολουθούνται και θα καθοδηγούνται από τους καθηγητές, επιπρόσθετες οδηγίες και πρακτικές βασισμένες στα αποτελέσματα αξιολόγησης και επαρκείς πηγές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Institute of Education Sciences, 2010).

Συμπεράσματα μέσα από έκθεση σχετικών ερευνών για την κατανόηση κειμένου

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες ιδιαίτερα στο εξωτερικό για την κατανόηση κειμένου, οι οποίες μας οδηγούν στη διατύπωση σημαντικών συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα σε μια έρευνα που έλαβε χώρα σε τρία σχολεία της Ν. Αφρικής, με στόχο να διερευνηθεί η διδασκαλία της κατανόησης κειμένου στο 3^ο επίπεδο, εφόσον διαπιστώθηκε το πρόβλημα του γραμματισμού αν και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα άλλαξε και είναι αρκετά βελτιωμένο. Διαπιστώθηκε ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των μαθητών σχετικά με βασικές δεξιότητες εγγραμματισμού. Ρωτήθηκαν δάσκαλοι μέσω συνέντευξης για το ποια στρατηγική ακολουθούσαν για τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν μια έλλειψη γνώσεων για τη διδασκαλία των στρατηγικών για την κατανόηση κειμένου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της τάξης. Προφανώς οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι δεν είχαν τις γνώσεις για κάτι τέτοιο. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης οι δάσκαλοι ρωτούσαν τους μαθητές για προεπισκόπηση του κειμένου, να συζητήσουν μεταξύ τους και να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια. Επιπροσθέτως η πιο κοινή στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συζήτηση για τις εικόνες. Δεν παρατηρήθηκε η έννοια των προβλέψεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου ούτε και η φάση της καθοδήγησης. Λίγοι μαθητές ρωτήθηκαν για την ατομική ανάγνωση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν το κείμενο (Mudzielwana, 2013).

Άλλη μία έρευνα σχετικά με την ύπαρξη αναπτυξιακών σχέσεων μεταξύ γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου έγινε σε 312 Ολλανδούς μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο 4^ο και 5^ο σχολικό επίπεδο. Επίσης μετρήθηκαν η ευχέρεια ανάγνωσης, το λεξιλόγιο και η μνήμη. Χορηγήθηκαν κάποια τεστ τα οποία αποτελούνταν από κείμενα αφηγηματικά και επεξηγηματικά με ερωτήσεις. Κάποιες από αυτές ήταν πολλαπλής επιλογής και κάποιες άλλες ανοιχτές. Ελέγχθηκαν: α) η ανάκτηση πληροφοριών, β) το αναλυτικό συμπέρασμα, γ) η ερμηνεία και η ενσωμάτωση πληροφοριών και ιδεών και δ) ο έλεγχος και η αξιολόγηση του περιεχομένου, της γλώσσας και των λεπτομερειών του κειμένου. Οι σχέσεις μεταξύ της κατανόησης κειμένου και αναγνωστικής ευχέρειας ήταν μέτριες. Η κατανόηση κειμένου σε σχέση με το λεξιλόγιο σχετίζονταν πολύ. Ενώ υπήρχε μικρή σχέση μεταξύ

κατανόησης κειμένου και μνήμης. Αντίθετα οι σχέσεις μεταξύ κατανόησης κειμένου και γνώσης στρατηγικών ανάγνωσης ερευνήθηκαν και σε άλλες μελέτες όπως και από τη συγκεκριμένη. Σ' όλες τις έρευνες δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα των στρατηγικών ανάγνωσης για το κείμενο και στο ότι τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν από τα κείμενα (Muijselaar, Swart, Steenbeek-Planting, Droop, Verhoeven, deJong, 2017).

Μέσα από μια έρευνα η Jane Oakhill ερευνήτρια του Πανεπιστημίου του Sussex για τη σημαντικότητα των δεξιοτήτων σχετικά με την κατανόηση κειμένου έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική, το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αγγλίας, τα αγγλικά προγράμματα σπουδών και την εκπαίδευση των διδασκόντων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Είναι σημαντική η κατανόηση κειμένου για την επικοινωνία και αποτελεί βασική γνώση για την ύπαρξη του ανθρώπου. Επίσης μεταδίδει λειτουργικές γνώσεις και ανοίγει τον κόσμο της δεξιότητας και της φαντασίας για τον αναγνώστη. Η ερευνήτρια παρατήρησε πως τα παιδιά, ενώ βρίσκονταν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο σχετικά με την ανάγνωση λέξεων, υπήρχαν ουσιαστικά θέματα στην κατανόηση κειμένου. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσε προβλήματα στην κατανόηση της ιστορίας και της δομής, στη δημιουργία συμπερασμάτων και στην παρακολούθηση της κατανόησης, δηλαδή στην ικανότητα να παρακολουθούν και να αξιολογούν την κατανόησή τους. Μέσω της μελέτης της έδειξε ότι οι τρεις παραπάνω δεξιότητες, συμπέρασμα, ενσωμάτωση, κατανόηση της δομής του κειμένου και παρακολούθηση κατανόησης είναι σημαντικές και οι αιτιολογικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου. Τα ευρήματά της χρησιμοποιήθηκαν από το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Αγγλίας και έδωσε έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες που χρειάζονταν από τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της κατανόησης κειμένου (Carter, 2018).

Τέλος μια έρευνα που έλαβε χώρα στο ανατολικό Λονδίνο είχε στόχο να εξεταστεί η συνεισφορά των στρατηγικών ανάγνωσης στην κατανόηση κειμένου. Οι συμμετέχοντες ήταν 60 μαθητές του 11^ο επιπέδου. Αποτελούνταν από μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική. Έγινε ένα προ τεστ και ένα μετά τεστ και στις δύο ομάδες.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποσοτική έρευνα. Μετά το προ τεστ μόνο η πειραματική ομάδα έλαβε παρέμβαση σχετική με μάθημα το οποίο αφορούσε την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης κειμένου. Η πειραματική ομάδα που έλαβε οδηγίες ανάγνωσης επέτυχε στατιστικά υψηλά σκορ στο μετά τεστ κατανόησης κειμένου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία δεν υπέστη καμιά παρέμβαση. Γενικότερα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στρατηγικές κατανόησης μπορούν να έχουν θετική έκβαση στην 11^η βαθμίδα του σχολείου. Επομένως υπάρχει στενή σχέση μεταξύ χρήση στρατηγικών κατανόησης και κατανόηση κειμένου και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να φροντίζουν για την εκμάθηση των συγκεκριμένων στρατηγικών προκειμένου να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα (Cekiso, 2012).

Επομένως δεδομένου ότι η χρήση στρατηγικών βοηθάει την καλύτερη κατανόηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν τη διδασκαλία κατανόησης πάνω σε συγκεκριμένα σημεία:

- Πριν από τη διδασκαλία της κατανόησης κειμένου, θα πρέπει να εξετάζουν τα κείμενα για τη δυσκολία, επίπεδο ερωτήσεων και λεξιλογίου
- Πριν από τη διδασκαλία κατανόησης κειμένου, θα πρέπει να θέσουν ένα στόχο για την ανάγνωση, να παρέχουν ερωτήσεις και συνδέσεις, για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, λέξεις κλειδιά, σύνδεση κειμένων με τα βιώματα των μαθητών. Τέλος να τους διδάξουν τα χαρακτηριστικά των κειμένων
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης θα πρέπει να εμβαθύνουν το επίπεδο της κατανόησης με ποικίλες ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους διδάσκουν πώς να παράγουν ερωτήσεις.
- Να παρέχουν ευκαιρίες να διαβάζουν και να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και να διδάσκουν στους μαθητές να δημιουργούν ερωτήσεις. Μετά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιδρούν στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων για να σχεδιάσουν βαθύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Mudzielwana, 2013).

Βιβλιογραφία

- Carter, I. (2018). *Improving the teaching of reading comprehension*. Research & Enterprise. University of Sussex.
- Cekiso, M. (2012). Reading & Writing. *Reading Comprehension and strategy awareness of grade 11 English second language learners, vol. 3, No 1*.
- Clark, C.L. (2015). *Applying existing reading research: to improve reading comprehension in Icelandic secondary schools*. Department of education, university of Iceland.
- Collier, L. (2013). *Teaching Complex Texts: A Guide*. National Council of Teachers of English. National Center for Literacy Education.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction?* International Reading Association.
- Fielding, L. & Pearson, D. (1994). Synthesis of Research/Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership, vol. 51, No 5*. pp 62-68.
- Gable, R. A., Gear, S. B., Hughes, K.C., Watson, S. M. R., (2012). Evidence – Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, vol. 27, No 2*. pp 79-89.
- Hansen, E. J. (2016). *Reading Comprehension*. Master Fremmedspråkskolen. Ανακτήθηκε στις 24/05/18 από www.scribd.com
- Institute of Education Sciences, (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Department of Education.

- Kissau, S.&Hiller, F. (2013). Reading Comprehension Strategies: an international comparison of teacher preferences. *Research in Comparative and International Education, vol. 8, No 4.*
- Kucukoglu, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, vol. 70, pp 709-714.*
- Mckee, S. (2012). Reading Comprehension, What we know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia, vol. 2, No1.*
- Mitsikopoulou, V. (2001). «Grammatismos», sto A.-F. Christidis (epim.), *Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa.* Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Michelson, J. (2015). How to Analyze Complex Texts for your teaching-Step by Step. *Instructional Leadership in Action.* Center for educational leadership. University of Washington. College of education.
- Mudzielwana, N.P. (2013). Research- based Teaching Comprehension Strategies. *Language Teaching and Research, vol. 4, no 2. pp 317-327.*
- Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting , E. G., Droop, M., Verhoeven, L., de Jong, P. F., (2017). Developmental Relations between Reading Comprehension and Reading Strategies. *Scientific Studies of Reading, vol. 21, No 3. pp 194-209.*
- Richardson, N. (2010). *Guided Reading Strategies for Reading Comprehension.* St. John Fisher College. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education. FisherDigitalPublications.
- Texas Educational Agency, (2002). *What Research Tells Us About Reading Comprehension, and Comprehension Instruction.* Reading Rockets. WETA
- Texas Educational Agency, (2018). *What is effective comprehension instruction.* Reading Rockets. WETA.
- Texas Educational Agency, (2018). *Strategies that promote comprehension.* Reading Rockets. WETA.
- Torgesen, J.K. (2007). *Research Related to Strengthening Instruction in Reading Comprehension: Part 2.* Florida State University and the National Center for Reading First Technical Assistance. Comprehension Conference.
- Charalampopoulos, A.-Chatzisavvidis, S. (1997). *I didaskalia tis leitourgikis chrisis tis glossas. Theoria kai praktiki efarmogi. Mia enallaktiki protasi gia ti didaskalia tis ellinikis stin ypochreotiki ekpaidefsi.* Athina: Kodikas.
- Chatzisavvidis, S. (2002). *I glossiki agogi sto Nipiagogeio. Glossikes drastis-riotites gia tin kalliergeia tis epikoinoniakis ikanotitas kai tou grammatismou.* Thessaloniki: Vanias.

Ο ρόλος του σχολικού βιβλίου στη διαδικασία μαθηματοποίησης των κλασματικών εννοιών

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Το άρθρο που ακολουθεί επικεντρώνεται στον τρόπο που επιτυγχάνεται η διαδικασία μαθηματοποίησης των κλασμάτων μέσα από το σχολικό βιβλίο. Σκοπός αποτελεί η προσέγγιση της θεωρητικής μεθοδολογίας και της διδακτικής προσέγγισης με την οποία επιτυγχάνεται η διδασκαλία των κλασμάτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η απόπειρα θεωρητικής αξιολόγησης του βιβλίου γίνεται με βάση το μοντέλο της ρεαλιστικής διδακτικής προσέγγισης, που διατύπωσε ο Freudental. Ύστερα από αναλυτική παρουσίαση των προτάσεών του, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα αποσπάσματα των σχολικών βιβλίων και αξιολογείται ο τρόπος επίτευξης των στόχων τους, καθώς και ο βαθμός που προσεγγίζουν τα Ρεαλιστικά Μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: κλασματικοί αριθμοί, διδακτικά εγχειρίδια, ρεαλιστικά μαθηματικά

The role of the textbook in the process of mathematics of fractional concepts

Lekati Eleni, M.Sc.

Abstract

The present article focuses on how the process of mathematics of fractions is achieved through the textbook. The purpose is to approach the theoretical methodology and the didactic approach with which the teaching of fractions in Primary education is achieved. The book's attempt for theoretical evaluation is based on the model of realistic didactic approach, formulated by Freudental. Following a detailed presentation of his proposals, reference is made to specific excerpts from the textbooks evaluating the way of achieving their goals, as well as the degree to which Realistic Mathematics are approached.

Keywords: fractional numbers, textbooks, realistic mathematics

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα αντικείμενο μελέτης που περιλαμβάνει υπολογισμούς, χρήση αριθμών, θεωριών και αποδείξεων, τα οποία προϋποθέτουν επιμονή στην καλλιέργεια της κριτικής και λογικής σκέψης. Η διαμόρφωση του συλλογισμού αιτιολόγησης και η κατανόηση αποτελούν παράγοντες ζωτικής σημασίας για την εκμάθηση των μαθηματικών (Kilpatrick & Swafford, 2002; Verschaffel & De Corte, 1996). Τα Μαθηματικά που διδάσκονται στα δημοτικά σχολεία αναφέρονται σε τρεις τομείς: τους αριθμούς, τη γεωμετρία και τη μέτρηση, την επεξεργασία δεδομένων (Ahmad, 2015). Από όλα αυτά, τα κλάσματα αποτελούν έναν από τους τομείς που αφορούν πράξεις που

χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Γι' αυτό, η έννοια του κλάσματος θα πρέπει να καλλιεργείται όσο γίνεται πιο νωρίς στους μαθητές ώστε να μπορούν να επιλύουν προβλήματα καθημερινής ζωής. Ο Clark (2007) υποστηρίζει πως η έννοια του κλάσματος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν αλγεβρικές δεξιότητες συλλογισμού, τεχνικές και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ειδικά στην άλγεβρα και στη στατιστική.

Ρόλος σχολικών εγχειριδίων

Είναι αδιαμφισβήτητος ο καθοριστικός ρόλος των σχολικών βιβλίων των Μαθηματικών, στη διαμόρφωση της δομής και του περιεχομένου της διαδικασίας μάθησης, στη σχολική τάξη της Ελληνικής εκπαίδευσης. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία δομείται και διαμορφώνεται ο τρόπος προσέγγισης της κάθε ενότητας, μιας και το περιεχόμενό του πρέπει να διδαχθεί όπως παρέχεται, χωρίς κανένα ουσιαστικό περιθώριο παρέκκλισης από το δάσκαλο. Το ίδιο ισχύει και για τα Τετράδια εργασιών, τα οποία παρέχονται και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, με στόχο την εμπέδωση της καινούριας γνώσης, μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις και δραστηριότητες. Με βάση τα παραπάνω τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να είναι έτσι δομημένα ώστε να βοηθούν τόσο το δάσκαλο, όσο και το μαθητή και να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στη διεκπεραίωση της εκπαίδευσης του μαθητή. (Cheng Chieh Chang, Sari Muthia Silalahi., 2017)

Θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων

Για να γίνει μια θεωρητική αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου χρειάζεται να οριστεί ένα πλαίσιο, που παρέχει τα απαραίτητα κριτήρια. Η επιλογή του τελευταίου δεν είναι εύκολο, γιατί οι μαθητές παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες. Σύμφωνα με τις έρευνες οι μαθητές:

- Αντιμετωπίζουν δυσκολία στο συσχετισμό των κλασμάτων με προβλήματα καθημερινής ζωής. (NMAP, 2008; Nunes & Bryant, 2008; Stafylidou & Vosniadou, 2004)
- Βλέπουν τα κλάσματα ως μέρος ενός σχήματος και δεν μπορούν να φανταστούν ότι εκφράζουν και άλλες σχέσεις (αναλογία, μοιρασιά, ποσοστό, πηλίκο διαίρεσης)
- Κάνουν λάθη στις πράξεις. (Vosniadou, Vamvakoussi, & Skoepiliti, 2008, Namkung Jessica, Fuchs Lynn, 2019).
- Δεν κατανοούν τη σχέση του κλάσματος με το όλο που προέρχεται (Kerslake, 1986, DeWolf & Vosniadou, 2015; Ni & Zhou, 2005)
- Αντιμετωπίζουν τα κλάσματα ως σύμβολα χωρίς νόημα. (Lee J-E, 2021)

Λόγω της πολυπλοκότητας των δυσκολιών επιλέχτηκε το πλαίσιο της ρεαλιστικής διδακτικής προσέγγισης, το οποίο είναι εμπειρικά βασισμένο. (Zaranis, N. , Kalogiannakis, M. & Papadakis, S., 2013) Διαμορφώθηκε από μελέτες ερευνητών μέσα στην τάξη, οι οποίοι αντιμετώπισαν τα μαθηματικά ως μία «δραστηριότητα»(Freudental 1971,

1973) και ερεύνησαν πώς επιτυγχάνεται καλύτερα η διδασκαλία τους. Βάση του πλαισίου αποτελεί η «μαθηματικοποίηση» και ο τρόπος που μπορεί να επιτευχθεί.

Ο Freudental υποστηρίζει πως η μαθηματικοποίηση αποτελεί το κλειδί για τη γνώση των μαθηματικών. Οικειοποιεί τους μαθητές με την ιδέα ότι τα μαθηματικά ξεκινούν και πραγματεύονται στην καθημερινή ζωή. Η διαδικασία της μαθηματικοποίησης βοηθά τους μαθητές να ξεκινάνε από το άγνωστο για τη γνώση, μέσα από μία διαδικασία συνεχούς ανακάλυψης. Ο Freudental υποστηρίζει ότι το να αρχίζει ο μαθητής να μαθαίνει από τα αξιώματα είναι αντιπαιδαγωγικό (Freudental 1983). Η διαδικασία μάθησης πρέπει να ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Gravemeijer, 1994, Gravemeijer, K & Cobb, P. 2006). Η βασική ιδέα της ρεαλιστικής Μαθηματικής προσέγγισης είναι: όταν ισχυρίζεσαι πως «ξέρεις Μαθηματικά» να σημαίνει πως ξέρεις «πώς να κάνεις μαθηματικά» (Streefland, 1991)

Η μαθηματικοποίηση, σύμφωνα με τον Freudental, είναι η κύρια δραστηριότητα στα μαθηματικά. Ο όρος αυτός σημαίνει τη μεταφορά μιας καθημερινής κατάστασης ή εμπειρίας ή βιώματος σε μαθηματικούς όρους (οριζόντια). Παράλληλα η μαθηματικοποίηση συνδέεται στενά με την πρόοδο από το ένα επίπεδο των μαθηματικών στο άλλο (κάθετη). Η ανοδική μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο επιτυγχάνεται με την κατοχή όλο και περισσότερων γνωρισμάτων, που χαρακτηρίζουν τα μαθηματικά, όπως: γενικότητα, βεβαιότητα, ακρίβεια και βραχύτητα. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στην οριζόντια και στην κάθετη μαθηματικοποίηση είναι τόσο δυσδιάκριτος και η οριοθέτησή του τόσο δύσκολη, που μερικές φορές υπάρχει στενή σχέση ανάμεσά τους. Με άλλα λόγια, η οριζόντια σκέψη δεν είναι αποκομμένη από τα χαρακτηριστικά της κάθετης, όσο αφορά τη διδασκαλία- εκμάθηση της μεθόδου.

Με βάση τον τρόπο με τον οποίο κάθε διδακτική μέθοδος επιτυγχάνει τη μαθηματικοποίηση, τόσο στην κάθετη, όσο και στην οριζόντια πλευρά της, διακρίνουμε τις εξής τάσεις:

Μαθηματικοποίηση

Οριζόντια κάθετη

Ρεαλιστική	+	+
Δομιστική	-	+
Εμπειρική	+	-
Μηχανιστική	-	-

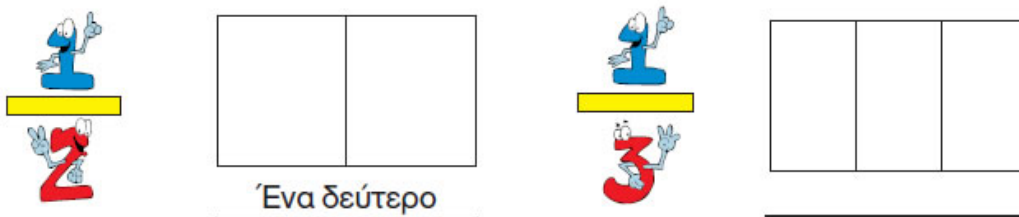
Στα ρεαλιστικά μαθηματικά μεγάλη προσοχή εκδηλώνεται τόσο για την οριζόντια όσο και για την κάθετη μαθηματικοποίηση. Ως πηγή και βάση νέων αναζητήσεων χρησιμοποιούνται τα μαθηματικά φαινόμενα από τα οποία παράγονται οι μαθηματικές

απόψεις και δομές. Έτσι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τον τρόπο σκέψης και μαθηματικής έκφρασης συμμετέχοντας ενεργά σε μια ποικιλία από φαινόμενα και καταστάσεις. Η μαθηματοποίηση βελτιώνεται βήμα προς βήμα.

Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν νέες μαθηματικές έννοιες στους μαθητές χρησιμοποιώντας παραδείγματα που είναι οικεία στους μαθητές, πριν τους εισάγουν σε πιο αφηρημένες έννοιες. Επιδιώκεται η διαισθητική κατανόηση της νέας γνώσης, πριν τη μετάβαση στην θεωρία, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πώς μπορούν να τη χρησιμοποιούν σε οικεία πλαίσια. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μία μπαγκέτα προκειμένου να εισάγει τους μαθητές στην έννοια του κλάσματος. Στη συνέχεια μπορούν να ενθαρρυνθούν να σχεδιάσουν διαγράμματα και να δείξουν πώς μπορεί να μοιραστεί η μπαγκέτα. Η τελευταία επιλέγεται γιατί μπορεί να γίνει εύκολα η μετάβαση στην αφηρημένη αναπαράσταση του μοντέλου της ράβδου. Στην πορεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα πλαίσια, όπως να μοιραστεί ένα φλιτζάνι νερό, για να διερευνηθούν και άλλες πτυχές. Το μοντέλο της ράβδου αποτελεί μια απλοποιημένη εικόνα του προβλήματος. Οι μαθητές στο επόμενο βήμα θα κληθούν να εξετάσουν αν μπορεί να χυθεί ένα δοχείο Α με γάλα, κατά το $1/3$ γεμάτο, σε ένα άλλο ίδιο δοχείο Β, $3/4$ γεμάτο (Allen, R., Jerrim, J., Parameshwaran, M. & Thompson, D., 2018).

Έχοντας αναλύσει τη ρεαλιστική προσέγγιση διδασκαλίας, μπορούμε να μεταβούμε στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα σχολικά βιβλία σχεδιάζουν τη διδασκαλία νέων μαθηματικών εννοιών, όπως τα κλάσματα και τον τρόπο που επιτυγχάνουν την κάθετη και οριζόντια μαθηματοποίησή τους. Η θεωρητική απόπειρα αξιολόγησης του βιβλίου θα γίνει μέσα από αποσπασματική παράθεση παραδειγμάτων, τυχαίας επιλογής.

Αρχικά θα ερευνήσουμε τον τρόπο που επιτυγχάνεται η οριζόντια μαθηματοποίηση. Οι πρώτες έννοιες που αναφέρονται στα κλάσματα εμφανίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Παρακάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα από το πρώτο μάθημα προσέγγισης των κλασματικών εννοιών στο σχολικό βιβλίο των μαθηματικών της Γ' δημοτικού και άλλο ένα απόσπασμα από το τετράδιο εργασιών του αντίστοιχου μαθήματος.



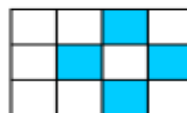
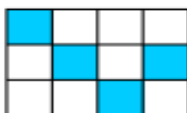
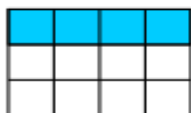
24 Οι κλασματικές μονάδες και οι απλοί κλασματικοί αριθμοί



Σχεδιάζω μωσαϊκά

1

Η Άννα σχεδίασε ορθογώνια μωσαϊκά και χρωμάτισε ένα μέρος από κάθε μωσαϊκό με γαλάζιο χρώμα



Στα παραπάνω μωσαϊκά τα γαλάζια πλακάκια

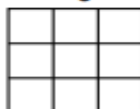
είναι το του όλου.

Χρωμάτισε και εσύ στα παρακάτω μωσαϊκά:

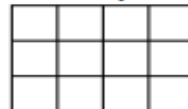
Το $\frac{1}{3}$



Τα $\frac{2}{3}$



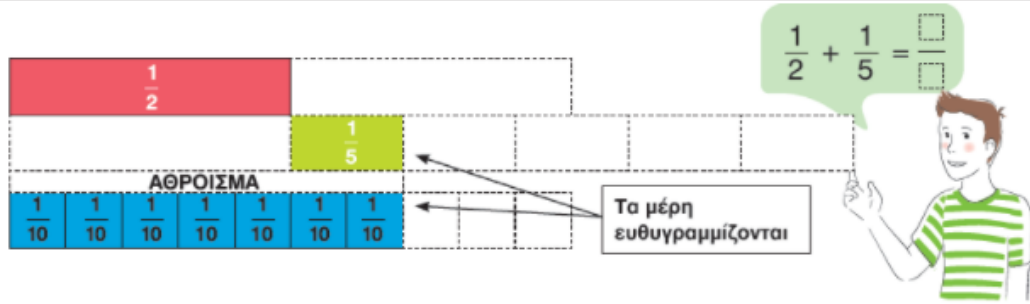
Τα $\frac{3}{4}$



Τετράδιο εργασιών Γ' τάξης

Μελετώντας τις παραπάνω σελίδες του σχολικού βιβλίου παρατηρούμε πως η εισαγωγή στα κλάσματα γίνεται μέσα από τυποποιημένες ασκήσεις, στολισμένες από όμορφα χρώματα και εικόνες, οι οποίες δεν παύουν να αποτελούν στυγνή επανάληψη του παραπάνω παραδείγματος. Δε διακρίνεται καμία προσπάθεια για να συνδεθεί η νέα γνώση με την προηγούμενη εμπειρία και τα βιώματα του μαθητή. Ο τελευταίος λύνει επιτυχώς τις ασκήσεις χωρίς να έχει απαραίτητα κατανοήσει τη διαδικασία, επαναλαμβάνοντας απλά το προηγούμενο παράδειγμα. Ο ρόλος του δασκάλου, σύμφωνα με το βιβλίο ύλης, είναι να βοηθήσει το μαθητή να εμπεδώσει τα παραδείγματα και να διακρίνει τους κανόνες που διαγράφονται μέσα από τις ασκήσεις. Τα σχήματα που χρησιμοποιούνται είναι τυπικά και σταθερά. Δε γίνεται καμία ιδιαίτερη προσπάθεια να συνδεθεί η εμπειρία του μαθητή με τη νέα γνώση. Το να κόψουν ένα μήλο και να μάθουν ότι το ένα κομμάτι ονομάζεται $\frac{1}{2}$, δε σημαίνει ότι επιτυγχάνεται η οριζόντια μαθηματικοποίηση. Ουσιαστικά δεν χρησιμοποιούνται τα βιώματα και οι καθημερινές ασχολίες των μαθητών. Η γνώση μεταδίδεται από το δάσκαλο στα παιδιά. Η διδασκαλία δεν επιτυγχάνεται από κάτω προς τα πάνω. Οι μαθητές δεν οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, αλλά η γνώση μεταδίδεται και «επιβάλλεται» από το δάσκαλο. Συνεπώς η οριζόντια μαθηματικοποίηση δεν επιτυγχάνεται με ικανοποιητικό τρόπο.

Ας εστιάσουμε στον τρόπο που επιτυγχάνεται η μετάβαση από το ένα επίπεδο μαθηματικής γνώσης στο άλλο (κάθετη μαθηματικοποίηση). Θα εξετάσουμε το κεφάλαιο «Πρόσθεση και αφαίρεση κλασμάτων» της Ε' τάξης.



α. Εξηγούμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε ο Νίκος και έπειτα συμπληρώνουμε το άθροισμα.

.....

.....

β. Θα μπορούσε ο Νίκος, αντί για τις ράβδους $\frac{1}{10}$, να χρησιμοποιήσει τις ράβδους $\frac{1}{8}$;

Εξηγούμε:

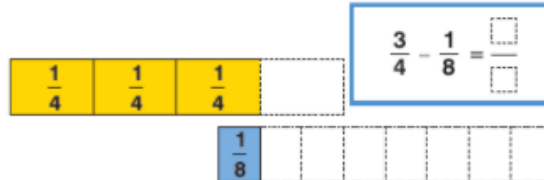
γ. Χρησιμοποιούμε τις ράβδους για να βρούμε τη διαφορά $\frac{3}{4} - \frac{1}{8}$.

Εξηγούμε τον τρόπο εργασίας μας.

.....

.....

.....



δ. Ποιες άλλες ράβδους θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να αναπαραστήσουμε τη διαφορά:

ΔΙΑΦΟΡΑ

Παρατηρούμε ότι δε γίνεται καμία σύνδεση με την προηγούμενη γνώση. Οι μαθητές δεν βαδίζουν ερευνητικά και δεν στερεώνονται σε προηγούμενη γνωστική εμπειρία προκειμένου να μεταβούν στην επόμενη. Μαθαίνουν σχεδόν μηχανικά να εκτελούν την πράξη της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, αποστηθίζοντας τους κανόνες που δίνονται. Το συγκεκριμένο παράδειγμα επεξήγησης της πρόσθεσης προκαλεί σύγχυση στους μαθητές της Πέμπτης και ο δάσκαλος καλείται να επεξηγήσει ακόμα και αυτό. Τα παραδείγματα που αντλούνται είναι αποσπασματικά, όμως αντιπροσωπεύουν τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούν τα σχολικά βιβλία.

Συμπέρασμα

Γίνεται αντιληπτό ότι η οριζόντια και η κάθετη μαθηματοποίηση δεν επιτυγχάνονται επαρκώς. Η διδασκαλία δε διαμορφώνεται από κάτω προς τα πάνω. Οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι αντιλήψεις των μαθητών δε χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο και η εφαρμογή των Ρεαλιστικών Μαθηματικών κρίνεται ανεπαρκής. Στα σχολικά εγχειρίδια, που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, κυριαρχεί η μηχανιστική προσέγγιση διδασκαλίας και εκμάθησης νέων θεωριών. Διαπιστώνεται έλλειψη της κάθετης μαθηματοποίησης, ενώ η οριζόντια πλευρά εμφανίζεται δειλά σε ορισμένα σημεία της ύλης. Δε χρησιμοποιούνται καταστάσεις καθημερινής ζωής ως πηγή άντλησης γνώσεων, ενώ δίνεται μικρή έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των

νέων γνώσεων των μαθητών. Κύριο στόχο αποτελεί η απομνημόνευση και ο αυτοματισμός στις πράξεις, στα οποία στηρίζεται και η επιτυχία του μαθητή.

Η διδασκαλία των κλασμάτων χρειάζεται να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μην τα εκλαμβάνουν ως ξεχωριστό κεφάλαιο, αλλά ως αριθμούς που υπάρχουν μέσα στην καθημερινή ζωή, μέσα από απλές δραστηριότητες όπως η μοιρασιά. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί αν επιτευχθεί η οριζόντια μαθηματικοποίηση του κλάσματος, τροποποιώντας τη διδακτική μεθοδολογία των σχολικών εγχειριδίων. Τα κλάσματα και η διδασκαλία τους πρέπει να συνδεθεί και να πηγάζει από την καθημερινή ζωή, την εμπειρία και τα βιώματα του μαθητή. Για τη διδασκαλία των πράξεων ανάμεσα στα κλάσματα χρειάζεται να γίνει χρήση της κάθετης μαθηματικοποίησης. Ο μαθητής να ωθείται από την ήδη υπάρχουσα γνώση να μεταβεί στην επόμενη μέσα από πειραματισμούς και προβλήματα, τα οποία βοηθούν την ομαλή μετάβαση από το ένα βήμα στο επόμενο. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση παύει να είναι τυπική, ο μαθητής αφομοιώνει πιο εύκολα, γιατί οδηγείται σε αυτή μέσα από την ανακάλυψη.

Κρίνεται, λοιπόν, επιτακτική η αναδιαμόρφωση των νέων βιβλίων, εμβαθύνοντας επαρκώς στον τρόπο επίτευξης των διδακτικών στόχων, ώστε να επιτελείται ουσιαστική μόρφωση του μαθητή. Χρειάζεται να εστιάσουν στην επίτευξη της καλλιέργειας δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης, μέσα από διδακτικά μοντέλα που ξεκινούν από πραγματικές καταστάσεις και περνούν σε αφηρημένες μαθηματικές έννοιες! Τα Μαθηματικά πρέπει να βιώνονται μέσα από δραστηριότητες, δίνοντας προτεραιότητα στην εξάσκηση των μαθητών στην ανάλυση και στην οργάνωση προβληματικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη ευελιξίας ως προς την επίλυση προβλημάτων. Τα τελευταία θα πρέπει να έχουν σαφήνεια και να προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή (Van den Heuvel-Panhuizen, M., 1996). Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας αποτελεί προτεραιότητα υψίστης σημασίας, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με κατάλληλες αναπαραστάσεις οι οποίες οδηγούν στην οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών (Ζαχάρος, 2007).

Βιβλιογραφία

- Ahmad Nizar Rangkuti (2015), Developing a Learning Trajectory on Fraction Topics by Using Realistic Mathematics Education Approach In Primary School, IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), e-ISSN: 2320–7388,p-ISSN: 2320–737X Volume 5, Issue 5 Ver. III (Sep. - Oct. 2015), PP 13-16 www.iosrjournals.org
- Allen, R., Jerrim, J., Parameshwaran, M. & Thompson, D. (2018) Properties of commercial tests in the EEF database. EEF Research Paper 1, 2018
- Barmby, P., Dickinson, P., Hough, S., and Searle, J. (2011) Evaluating the impact of a Realistic Mathematics Education project in secondary schools. Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics 31(3) 47-52.

- Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, D., Roche, A. & Mitchell, A. 2007. Year Six Fraction Understanding: A Part of the Whole Story. In J. Watson & K. Beswick (Eds), *Mathematics: Essential Research, Essential Practice* (Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Group of Australasia, pp. 207–216). Adelaide: MERGA.
- Cheng Chieh Chang, Sari Muthia Silalahi. (2017) "A REVIEW AND CONTENT ANALYSIS OF MATHEMATICS TEXTBOOKS IN EDUCATIONAL RESEARCH". *Problems of Education in the 21st Century* 3:235-251.
- DeWolf, M., & Vosniadou, S. (2015). The representation of fraction magnitudes and the whole number bias reconsidered. *Learning and Instruction*, 37, 39–49.
- Dickinson, P., and Hough, S. (2012). *Using realistic mathematics education in UK classrooms*. Centre for Mathematics Education, Manchester Metropolitan University, Manchester, UK
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: Reidel.
- Gravemeijer, K. P. E. (1994). *Developing realistic mathematics education*. CD-β Press / Freudenthal Institute.
- Gravemeijer, K & Cobb, P. (2006). *Educational Design Research: Design Research from a Learning Design Perspective* (pp. 45-85). UK: Routledge [8].
- Hadi, Sutarto, 2002. *Effective Teacher Professional Development for Implementation of Realistic Mathematics Education in Indonesia*. Doctoral Dissertation, University of Twente, Enschede, The Netherlands
- Kerslake D. (1986). *Fractions: children's strategies and errors*. Londra: NferNelson
- Kilpatric, J., & Swafford, J. (2002). *Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press
- Lee J-E, Pak B, Lim W. (2021) *Building Preservice Teachers' Diagnostic Competence: An Exploratory Study in the Domain of Fractions*. *Mathematics*. 9(16):1870. <https://doi.org/10.3390/math9161870>
- Namkung Jessica, Fuchs Lynn (2019). *Remediating Difficulty with Fractions for Students with Mathematics Learning Difficulties, Learning disabilities, Journal*, Vol.24, No 2, <https://js.sagamorepub.com/ldmj/article/view/9902>

- National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for success: Final report of the National Mathematics Advisory Panel. Washington, DC: U.S. Department of Education
- Ni, Y., & Zhou, Y. D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 40, 27–52.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2008). Rational numbers and intensive quantities: Challenges and insights to pupils implicit knowledge. *Anales de Psicología*, 24, 262–270.
- Rodriguez, Omar Hernandez and Fernandez, Jorge Lopez (2017) "A commentary on Freudenthal's didactic phenomenology of the mathematical structures associated with the notion of measurement," *The Mathematics Enthusiast*: Vol. 14 : No. 1 , Article 3. Available at: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol14/iss1/3>
- Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction*, 14, 503–518
- Streefland, L. (1985). Wiskunde als activiteit en de realiteit als bron [Mathematics as an activity and reality as a source]. *Nieuwe Wiskrant*, 5(1), 60-67.
- Streefland, L. (1991). Fractions in realistic mathematics education. A paradigm of developmental research. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/978-94-011-3168-1
- Swan, M. (2006) Collaborative learning in mathematics: a challenge to our beliefs and practices Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Valdemoros M. (2004). Lenguaje, fracciones y reparto. *Relime*. 7, 3, 235-256.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). Assessment and Realistic Mathematics Education. CD-β Press Utrecht University, Utrecht, The Netherlands
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (1996). Number and arithmetic. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Eds.), *International handbook of mathematics education* (pp. 99-137). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to conceptual change, In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zaranis, N. , Kalogiannakis, M. & Papadakis, S. (2013). Using Mobile Devices for Teaching Realistic Mathematics in Kindergarten Education. *Creative Education*, 4, 1-10. doi: 10.4236/ce.2013.47A1001

Zacharos, K., & Koustourakis, G. (2011). A critical approach to school mathematical knowledge: The case of “realistic” problems in Greek primary school textbooks for seven-year-old pupils. *Acta Didactica Napocensia*, 4 (1), 39050

Το ταξίδι του Ήρωα ως εκπαιδευτικό σενάριο στη Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση

Λαμπροπούλου Νίκη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η δημιουργία καινοτομικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αποτελεί σήμερα ανάγκη αλλά και πρόκληση στην κοινωνικοπολιτιστική / κοινωνικοπολιτισμική μάθηση. Η ενσωμάτωση της σκόπιμης δημιουργικής σκέψης στη μάθηση κυρίως στις μικρές ηλικίες μπορεί να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τον πλούσιο εσωτερικό και δημιουργικό κόσμο τους, να τον εκφράσουν και να επικοινωνήσουν. Μέσω του γραπτού λόγου, αποτυπώνουν δημιουργικά και λειτουργικά τις γνώσεις και τις εμπειρίες που βιώνουν και τις επικοινωνούν. Η ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη δημιουργική γραφή και αφήγηση μπορούν να υποστηρίξουν αυτές τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αξιοποιούν δυναμικά τη μάθηση, τη συνεργασία και την αυτοέκφραση. Σε αυτό το άρθρο προτείνεται η εφαρμογή ενός καινοτομικού εκπαιδευτικού σεναρίου στη δημιουργική γραφή και αφήγηση που ευνοεί και αναπτύσσει αυτές τις δεξιότητες ακολουθώντας το «Ταξίδι του Ήρωα» με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δημιουργικές, συνεργατικές μικρές ομάδες. Είναι μια πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου που μπορούν να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητας επικοινωνίας, συνεργατικότητας, αυτοέκφρασης και αποδοχής όλων των μελών της ομάδας με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Σενάριο, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση, Δημιουργικές Συνεργατικές Μικρές Ομάδες, Κοινωνικοπολιτιστική Κοινωνικοπολιτισμική Μάθηση, Το Ταξίδι του Ήρωα.

The Hero's Journey as an Educational Scenario in Creative Writing and Storytelling

Lambropoulos Niki, Teaching Laboratory Staff, University of Patras

Abstract

Innovative educational approaches is today a necessity but also a challenge in socio-cultural learning. Incorporating deliberate creative thinking into learning, especially at a very young age can support students to discover, express and communicate their rich inner and creative world. Through the written text, the students can creatively and effectively capture the knowledge and experiences, and express and communicate them. The development of specific teaching approaches and pedagogical methodologies for creative writing and storytelling can support these creative educational experiences that make the most of learning, collaboration and self-expression. This article proposes the application of an innovative educational scenario

in creative writing and storytelling that fosters and develops these skills following the «Hero's Journey». Students can participate in creative, collaborative small groups to write a story together with the help of their teachers. It is a proposal of an educational scenario that can be included in the curriculum of both the pre-school and primary school education to support and develop knowledge, skills such as creativity, communication, cooperation, self-expression, and acceptance of all team members with confidence.

Keywords: Educational Scenario, Creative Writing and Storytelling, Creative Collaborative Learning in Small Teams, Sociocultural Learning, The Hero's Journey.

Εισαγωγή

Αποστολή της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο να προσφέρει γνώση και δεξιότητες αλλά να αναπτύσσει πολίτες που θα μπορούν να εκφράζονται, να συνεργάζονται, να δραστηριοποιούνται δημιουργικά και να προσαρμόζουν τη μάθηση ανάλογα με τις συνθήκες. Η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων είναι απαραίτητη ώστε να προετοιμάζει τους μαθητές για αναβαθμισμένες ή και νέες θέσεις εργασίας. «Δεξιότητες του 21ου αιώνα» ορίζεται το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχία στη μάθηση, την εργασία, την ανεξάρτητη, δημιουργική και αυτόνομη ζωή, ευελιξία και κοινωνικοποίηση με αντίκτυπο σε μικρόκοσμο και μακρόκοσμο στην εργασία και την κοινωνία (Lambropoulos & Romero, 2015). Η ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής και αφήγησης μπορεί να ενταχθεί στις εκπαιδευτικές εμπειρίες σε μικρές ηλικίες αξιοποιώντας τη μάθηση στη σχολική τάξη (Barton, 1998).

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζεται η καινοτομική σύνθεση τριών δομών ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (α) της δημιουργικής διαδικασίας, (β) της δημιουργικής γραφής και αφήγησης, και (γ) το Ταξίδι του Ήρωα. Η πρόταση αυτή μπορεί να ξεκλειδώσει το δυναμικό των μαθητών/τριών και να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση

Η δημιουργικότητα είναι το κλειδί για την είσοδο στον νέο κόσμο του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Καμπύλη και τους συνεργάτες του (2012): *Δημιουργικότητα είναι η ατομική ή ομαδική πνευματική ή/και σωματική δραστηριότητα που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και οδηγεί σε υλικά ή άυλα «προϊόντα» που είναι πρωτότυπα, χρήσιμα, επιθυμητά, και ηθικά, τουλάχιστον για τον/τους δημιουργό/ούς τους.*

Οι ερευνητές Κούνιος και Μπίμαν (2016) έχουν αναφέρει συγκεκριμένους τρόπους για τη δημιουργία περιβαλλόντων με τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της μάθησης. Η δημιουργική σκέψη είναι η διαδικασία κατά την οποία παράγεται μια νέα ιδέα. Η σκόπιμη δημιουργική σκέψη είναι δυνατή. Ο

Sternberg (2003) πρότεινε ότι οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν επειδή ακριβώς είναι χαρακτηριστικό ανθρώπινο γνώρισμα μαζί με τους γενετικούς περιορισμούς και το περιβάλλον όπου ζει. Όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί. Σύμφωνα με τον Sir Ken Robinson, ένα δημιουργικό άτομο μπορεί να:

- μάθει να αναγνωρίζει τις δημιουργικές του δυνάμεις,
- προσδιορίζει τους τύπους προσωπικότητας,
- βρει το ατομικό ταλέντο και τις κλίσεις του,
- κατανοεί και να αξιοποιεί τη διαδικασία της δημιουργικότητας,
- βρει απρόσμενες λύσεις σε προκλήσεις,
- μάθει να σκέφτεται δημιουργικά.

Η δημιουργική σκέψη μπορεί να διδαχθεί στη σχολική τάξη ώστε οι μαθητές/τριες να εξερευνήσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους όπως και τις μοναδικές ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Η δημιουργική σκέψη μπορεί να εκφραστεί και ως διορατικότητα. Οι Kounios και Beeman (2014) ορίζουν τη διορατικότητα (insight) ως οποιαδήποτε ξαφνική κατανόηση, υλοποίηση ή λύση προβλήματος σχετική με την αναδιοργάνωση των στοιχείων των νοητικών αναπαραστάσεων ενός ατόμου από ένα ερέθισμα, κατάσταση ή συμβάν, ώστε να δώσει μια μη προφανή ή μη-κυρίαρχη ερμηνεία. Η διορατικότητα εμφανίζεται ως:

1. μια απλή λύση που σπάει το αδιέξοδο ή το ψυχολογικό εμπόδιο στο οποίο αρχικά έχει βασιστεί σε εσφαλμένη ή απλώς ισχυρή προηγούμενη λύση, αλλά τελικά δεν βοηθά στη σύνδεση μεταξύ ιδεών και τη δημιουργία νέων,
2. λύση που εισβάλλει ξαφνικά στη συνείδηση ενός ατόμου όταν δεν εστιάζεται σε συγκεκριμένη λύση,
3. διορατικότητα που προτείνει μια λύση που εμφανίζεται όταν ένα άτομο ασχολείται ενεργά με την αναλυτική επεξεργασία, αλλά δεν έχει ακόμη βρει λύση,
4. αυθόρμητη συνειδητοποίηση που δεν έχει σχέση με οποιοδήποτε σαφές πρόβλημα.

Η νευρολογική βάση της διορατικότητας βασίζεται στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Το δεξί ημισφαίριο συμβάλλει περισσότερο στη διορατικότητα, ενώ το αριστερό ημισφαίριο συμβάλλει περισσότερο στην αναλυτική επίλυση προβλήματος. Η δημιουργικότητα εμπνέει, γυμνάζει και ενδυναμώνει τον νου με καινοτόμες ιδέες. Η ευαισθητοποίηση αυτή, η συγκέντρωση ή, σύμφωνα με τους Varela και Shear (2000), η αναστολή των συναισθημάτων, η αίσθηση συνεχούς παρουσίας και η εμπύθιση στην εμπειρία επιτρέπουν και υποβοηθούν την πλαστικότητα του εγκεφάλου μας. Το άνοιγμα αυτό της οπτικής γωνίας διευκολύνει τη δημιουργικότητα ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της προσωπικότητας και τις φυσικές, συναισθηματικές και διανοητικές πτυχές της προσωπικότητας. Η ανάπτυξη του αφηρημένου νου και της δημιουργικής σκέψης επιτρέπει σε κάποιον να «δει» τις ευρύτερες δομές που διέπουν τα εξωτερικά γεγονότα. Η πρόσληψη επίσης των πληροφοριών και ιδεών είναι σχετική με την ευρύτερη

λειτουργία της κατανόησης και περιλαμβάνει την παρατήρηση, προσοχή, αντίληψη, αποκωδικοποίηση, αναγνώριση και κατανόηση των παρεχόντων δεδομένων.

Οι διαφορές αυτές στα ημισφαίρια του εγκεφάλου χωρίζουν τις τεχνικές δημιουργικότητας σε επίσης δύο μεγάλες κατηγορίες, την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική ώστε να γίνεται σωστή επιλογή από τον εκπαιδευτικό των τεχνικών δημιουργικότητας σε κάθε στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας.

Η Αποκλίνουσα – Δημιουργική Σκέψη και η Συγκλίνουσα – Κριτική Σκέψη

Σύμφωνα με τον Guilford, αποκλίνουσα σκέψη είναι η νοητική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων κατά την οποία το άτομο απομακρύνει τη σκέψη του από τις γνωστές και συνηθισμένες απαντήσεις και χρησιμοποιεί τη φαντασία και ευαισθησία του στον κόσμο των ιδεών, γι' αυτό και ονομάζεται δημιουργική σκέψη. Χαρακτηρίζεται από τον μεγάλο αριθμό πιθανών απαντήσεων, την ενεργοποίηση πολλών συλλογιστικών δυνατοτήτων, την εξερεύνηση ιδεών, την ευρηματικότητα, την εφευρετικότητα, την υψηλή δημιουργικότητα ως παραγωγή νέων πρωτότυπων ιδεών με την υπέρβαση ενός «ναι» ή ενός «όχι».

Η αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη «είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που του επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων» (Παρασκευόπουλος Ι., 2004, σ. 25).

Η συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη αναφέρεται στην επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μία ή ελάχιστες απαντήσεις και λύσεις. Η συγκλίνουσα σκέψη οδηγείται σε μία λύση, με δομημένες, συγκεκριμένες, συστηματικές και προκαθορισμένες τεχνικές δημιουργικότητας που στηρίζονται στη λογική. Έτσι τα αποτελέσματα είναι προκαθορισμένα. Για παράδειγμα, η επίλυση προβλήματος γίνεται με την ανάλυσή του, την κατανόηση των επιχειρημάτων και συσχετισμών, την αξιολόγηση και τέλος, τις καλύτερες λύσεις.

Κατά τον Guilford, η συγκλίνουσα σκέψη χρησιμοποιείται για επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μία σωστή λύση. Αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες με βάση τους κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μία λύση (Παρασκευόπουλος, Ι., 2004). «Συγκλίνουσα σκέψη είναι η νοητική ικανότητα με την οποία τα δεδομένα ενός προβλήματος υφίστανται επεξεργασία κατ' αυστηρούς λογικούς κανόνες, με σκοπό την εύρεση της μίας, της κοινής, της συνήθους λύσης.» (Παρασκευόπουλος, Ι., 2004, σ. 19–24). Επιπλέον, η συγκλίνουσα σκέψη ονομάζεται και κριτική σκέψη και λειτουργεί με βάση το λογικό σύστημα, που είτε γίνεται αποδεκτό με την απάντηση «ναι» ή απορρίπτεται με ένα «όχι» (Μαγνήσαλης, 2003).

Η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη παράγει έναν μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων μέσα από ασυνήθεις διαδικασίες και στις οποίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φαντασία. Στη συνέχεια, η συγκλίνουσα κριτική σκέψη τα αξιολογεί με βάση τη λογική (ανάλυση, σύγκριση, σύνθεση, ταξινόμηση παραστάσεων και εννοιών) ή και επιλύει προβλήματα τα οποία επιδέχονται αξιολογικά συνήθως μόνο μια λύση.

Η αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking) είναι η διαδικασία της ελεύθερης δημιουργίας πολλαπλών λύσεων, ιδεών αλλά και εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος, όπως με ανταλλαγή ιδεών, δημιουργία καταλόγων ερωτήσεων, χρόνο για σκέψη και διαλογισμό, κράτηση ημερολόγιου, δημιουργία έργου τέχνης, ελεύθερη και αυτόματη γραφή κ.λπ. Η συγκλίνουσα σκέψη (convergent thinking) είναι συστηματική και λογική, χρησιμοποιώντας ειδικά, λογικά και αναλυτικά βήματα για την εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Η συγκλίνουσα σκέψη βασίζεται κυρίως στη λογική και λιγότερο στη διορατικότητα σε σύγκριση με την αποκλίνουσα σκέψη που υπογραμμίζει την πρωτότυπη ιδέα. Η αποκλίνουσα σκέψη λειτουργεί καλύτερα σε προβλήματα που είναι ανοικτού τύπου και επιτρέπουν την ελεύθερη δημιουργικότητα. Η συγκλίνουσα σκέψη λειτουργεί καλύτερα σε καταστάσεις όπου υπάρχει μια ενιαία καλύτερη σωστή απάντηση και είναι πιθανό να μπορεί κάποιος να την ανακαλύψει μέσω της ανάλυσης διαθέσιμων αποθηκευμένων πληροφοριών.

Η συγκλίνουσα σκέψη είναι ταχεία, γραμμική και εστιάζει στην αναγνώριση του γνώριμου, στην επανάληψη τεχνικών και συσσώρευση αποθηκευμένων πληροφοριών για την ανακάλυψη της λύσης που ήδη υπάρχει. Αν και η γνώση είναι απαραίτητη για τη δημιουργικότητα, συνδέεται με συγκεκριμένα μονοπάτια που οδηγούν σε λύσεις, όπως, για παράδειγμα, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (ΔΕΠ). Στην αποκλίνουσα σκέψη δεν υπάρχει κριτική σκέψη και γίνονται δεκτές πολλές πιθανές λύσεις.

Συμπερασματικά, οι ατομικές δεξιότητες δημιουργικότητας βοηθούν το άτομο να ανακαλύψει το δικό του μοναδικό ταλέντο και να εργαστεί για την εκδήλωση και την υλοποίησή του στον εξωτερικό κόσμο. Η αυτογνωσία των συγκεκριμένων δημιουργικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με τη γνώση ευρέος φάσματος τεχνικών δημιουργικότητας προσφέρει στο άτομο τη γνώση, την ευκαιρία και τη δυνατότητα να δημιουργήσει σε οποιοδήποτε περιστάσεις της ζωής του.

Η Δημιουργική Διαδικασία

Ο Wallas το 1925 επιχείρησε την καταγραφή των μη-γραμμικών σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας. Στο άρθρο αυτό προστίθεται το στάδιο της φαντασίας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας. Έτσι η δημιουργική διαδικασία διαμορφώνεται ως εξής (Φ3ΕΑ):

1. Φαντασία: Στο στάδιο αυτό γίνεται η κατάρριψη των ορίων σε μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα με ιδεολογική προσέγγιση των δυνατοτήτων για το τι θα μπορούσε να συμβεί υποθετικά.

2. Έρευνα: Στο στάδιο αυτό γίνεται διερεύνηση της προβληματικής κατάστασης για απαντήσεις στα ερωτήματα πώς, τι, ποιος, πότε, γιατί.

3. Επώαση: Στο στάδιο αυτό παρατηρείται απουσία δραστηριότητας καθώς οι πληροφορίες ελλοχεύουν εν δυνάμει τόσο στο προ-συνειδητό επίπεδο όσο και στο ασυνείδητο. Συμβαίνει μια ασυνείδητη εσωτερική διαδικασία σε στιγμές που το άτομο χαλαρώνει, όπως για παράδειγμα βλέποντας τηλεόραση, διαβάζοντας ένα βιβλίο, κάνοντας έναν περίπατο και κυρίως όταν κοιμάται.

4. Εύρηκα!: Στο στάδιο αυτό η διορατικότητα έρχεται στην επιφάνεια του συνειδητού στιγμιαία και είναι γνωστή με τη φράση του Αρχιμήδη «Εύρηκα!». Η αναγνώριση αυτή συνοδεύεται με ευφορία και ενθουσιασμό.

5. Αξιολόγηση: Στο στάδιο αυτό γίνεται αξιολόγηση των νέων ιδεών με στόχο τον έλεγχο της εγκυρότητας, της λειτουργικότητας και της χρησιμότητάς της, ώστε να βρεθεί η πιο έγκυρη λύση και ο πιο κατάλληλος τρόπος διατύπωσης για την εφαρμογή και την υλοποίησή της.

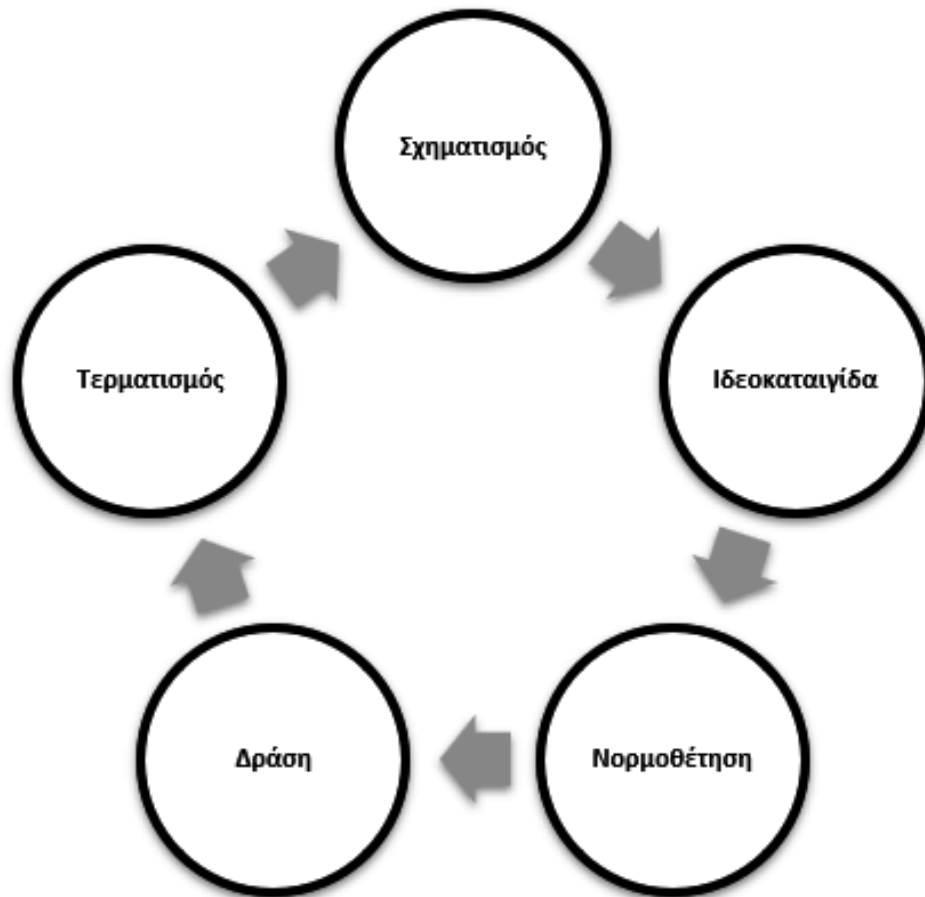
Αυτή η ταξινόμηση του Wallas δεν έχει αναπροσαρμοστεί από το 1925 και είναι πλέον κλασική στην επιστήμη της δημιουργικότητας. Η προσθήκη της φαντασίας αντιστοιχεί στον οραματισμό του επόμενου βήματος ώστε ο μαθητής/τρια να μπορεί να το 'δει' για να το πραγματοποιήσει.

Η Επιστήμη των Μικρών Ομάδων: Δημιουργική Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Η συν-δημιουργικότητα για την παραγωγή νέας γνώσης είναι ο απώτερος στόχος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης όπου είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών και εμπλοκή τους στη μαθησιακή τους καμπύλη. Ο σχεδιασμός της δημιουργίας μικρής ομάδας και της επικοινωνίας των μελών του αποτελείται από τα εξής στάδια:

- Επιλογή μελών και σύνθεση ομάδας με βάση τις συμπληρωματικές ικανότητες των μελών
- Δημιουργία κουλτούρας κοινών αξιών, προτύπων και κανόνων (νορμοθέτηση)
- Επανατροφοδότηση διαδικασίας δημιουργίας και οικοδόμησης ομάδας
- Διαχείριση συγκρούσεων

Ο Tuckman παρατήρησε ότι υπάρχει ένας κύκλος ανάπτυξης και απόδοσης ομάδων που είναι κλασικός και χρησιμοποιείται από το 1965 μέχρι σήμερα,. Αναφέρεται σε πέντε στάδια ανάπτυξης ομάδων και είναι συνοπτικά τα εξής:



Εικόνα 1: Στάδια Ανάπτυξης Ομάδας (Tuckman, 1965)

Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας κατά τον Tuckman είναι ουσιαστικής σημασίας για τους ηγέτες και τα μέλη της ομάδας ώστε να αναγνωρίσουν και να οικοδομήσουν τις απαιτούμενες στρατηγικές, μεθοδολογίες και εργαλεία βασισμένα σε ατομικά και ομαδικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα.

Ζώνη Επικείμενης Ροής (ZEP)

Στην κοινωνικοπολιτιστική μάθηση η μικρή ομάδα εργάζεται δημιουργικά μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ροής (ZEP). Η ZEP είναι η σύνθεση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA, Vygotsky, 1978) με τη διαδικασία της Δημιουργικής Ροής (Csikszentmihalyi, 1996). ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης που ορίζεται από το σημείο της ανεξάρτητης λύσης ενός προβλήματος και το επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης όπως ορίζεται με τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος με τη βοήθεια ενός ενήλικου, ή σε συνεργασία με πιο ικανούς μαθητές/τριες (Vygotsky, 1978, σ. 86). Η Δημιουργική Ροή είναι μοναδική γνωστική διαδικασία και μεταφορικά σημαίνει τη μεταφορά στην κατάσταση της δημιουργικότητας όπως το ρεύμα του νερού που ρέει (ροή).

Η ZEP γίνεται καθηλωτική εμπειρία σε συνδυασμό με τους συγκεκριμένους παράγοντες της Δημιουργικής Ροής:

1. Σαφείς στόχοι ως το επίπεδο πρόκληση και υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων
2. Απόλυτη συγκέντρωση και εστίαση της προσοχής με συνέπεια την απόλυτη απορρόφηση στη δραστηριότητα
3. Απώλεια των εξωτερικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που μεταφέρονται με τις αισθήσεις
4. Διαστρεβλωμένη αίσθηση του χρόνου, συνήθως ο χρόνος παραμένει στο 'παρόν'
5. Άμεση ανατροφοδότηση με ή χωρίς αναστοχασμό της δημιουργικής παραγωγής
6. Ισορροπία μεταξύ του επιπέδου ικανότητας και της πρόκλησης επίλυσης του προβλήματος
7. Αίσθηση του ελέγχου της κατάστασης ή της δραστηριότητας
8. Εγγενής παρώθηση και επιβράβευση προερχόμενη από την εμπλοκή στη δραστηριότητα ώστε να υπάρχει αβίαστη δράση
9. Έλλειψη επίγνωσης των σωματικών αναγκών για κάποιο χρονικό διάστημα
10. Ύπαρξη ελάχιστου δημιουργικού άγχους

Ως ενδεικτική διδακτική προσέγγιση και τεχνική στην εκπαίδευση, η ZEP είναι κατάλληλη για τις ομάδες που απαιτούν συν-δημιουργικότητα και πρόκληση όπως στη δημιουργική γραφή και αφήγηση.

Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση

Αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά, ή γραπτά μια σειρά πραγματικών ή πλασματικών (επινοημένων) γεγονότων. Επομένως κάθε αφήγηση, ως πράξη επικοινωνίας, Προϋποθέτει τουλάχιστον, δύο πρόσωπα: ένα πομπό (τον αφηγητή) και κάποιον στον οποίο απευθύνεται ο αφηγητής (τον αποδέκτη της αφήγησης). Ο αφηγητής φροντίζει να δώσει στον αποδέκτη τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τα πιθανά αίτια ενός συμβάντος. Αφήγηση μιας ιστορίας έχουμε όταν παρουσιάζουμε γεγονότα με μια ορισμένη σειρά. Τα γεγονότα μπορεί να είναι πραγματικά ή φανταστικά και η αφήγηση μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή. Τα είδη των αφηγηματικών κειμένων είναι τα εξής: μυθιστόρημα, διήγημα, παραμύθι, μύθος, απομνημονεύματα και θρύλος. Ο αφηγητής μετέχει στα γεγονότα και τα αφηγείται (α' πρόσωπο) ή δε συμμετέχει αλλά τα αφηγείται (γ' πρόσωπο). Στη συνέχεια αναφέρονται τα χαρακτηριστικά, δομικά στοιχεία και συμβάσεις της αφήγησης.

Η δομή ενός αφηγηματικού κειμένου αποτελείται από το χώρο, το χρόνο, τους ήρωες, την εξέλιξη της ιστορίας και το συναισθηματικό ταξίδι των ηρώων:

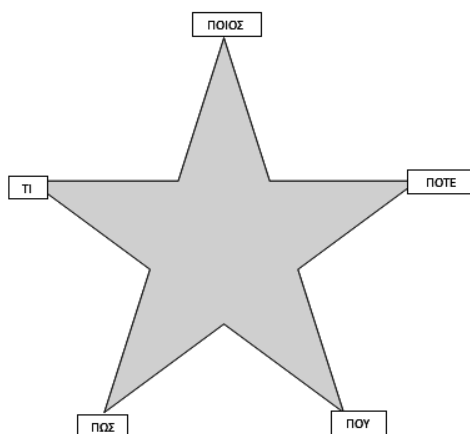
1. Ο χώρος που πραγματοποιούνται τα γεγονότα: Ο χώρος αυτός μπορεί να είναι φανταστικός (ένα μαγικό βασίλειο.) αλλά και πραγματικός (κάποια πόλη ή γειτονιά.)

2. Ο χρόνος που διαδραματίζονται τα γεγονότα: Ο χρόνος που συμβαίνουν τα γεγονότα συνήθως αφορά το παρελθόν. Έτσι, λοιπόν, συνήθως χρησιμοποιούνται παρελθοντικοί χρόνοι. Το πρόσωπο που χρησιμοποιεί ο αφηγητής εναλλάσσετε ανάλογα με το αν ο ίδιος μετέχει στα γεγονότα ή όχι. Επίσης, γίνεται χρήση και πολλών χρονικών συνδέσμων ή χρονικών εκφράσεων όπως, Μια φορά κι έναν καιρό... Παρ' όλα αυτά μπορεί να γίνει αφήγηση σε πραγματικό χρόνο με συνεχή αναφορά στο παρόν και χρήση ενεστώτα.
3. Οι ήρωες της ιστορίας: Οι ήρωες μπορεί και αυτοί να είναι φανταστικοί (υπερήρωες, νεράιδες) αλλά και πραγματικοί (άνθρωποι, ζώα).
4. Η εξέλιξη της ιστορίας (πλοκή): Η αφήγηση της ιστορίας περιλαμβάνει τρία στάδια: (α) Αρχή – Προσανατολισμό – Πράξη I, όπου αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο ξεκινάει η ιστορία και περιλαμβάνει τον χώρο, τον χρόνο και τους ήρωες (β) τη Μέση - Εξέλιξη της δράσης – Πράξη II, όπου παρουσιάζεται η συνέχεια της ιστορίας και αντροπή των αρχικών γεγονότων και του υπάρχοντος κόσμου, και (γ) το Τέλος – Κλείσιμο – Πράξη III, όπου εδώ κλείνει η ιστορία και το επιμύθιο. Η ιστορία με κάποιο τρόπο «κλείνει» και έτσι έχουμε την κορύφωση των γεγονότων. Στις φανταστικές ιστορίες υπάρχει και το επιμύθιο «Και ζήσαμε εμείς καλά και αυτοί καλύτερα...». Η δομή της εξέλιξης της ιστορίας ονομάζεται και 'υπερδομή της αφήγησης'.
5. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων ή του αφηγητή της ιστορίας: Κατά την αφήγηση χρησιμοποιούνται σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων (χαρά, λύπη, ενθουσιασμός κ.α.) που αποτελεί το συναισθηματικό τους ταξίδι (emotional journey). Το συναισθηματικό αυτό ταξίδι μπορεί να συνδυαστεί με τη θεματική της ιστορίας, όπως η ενηλικίωση, εξερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας, τα στάδια αποδοχής, τα στάδια της θλίψης, απόδειξη μια υπόθεσης στην επιστημονική φαντασία κ.λ.π.

Τα γλωσσικά στοιχεία που συνήθως συναντάμε στην αφήγηση είναι τα ρήματα δράσης με παρελθοντικούς ή παροντικούς χρόνους, έκφρασης συνασθημάτων και σκέψεις, οι δείκτες κειμενικής συνοχής, ευθύ και πλάγιο λόγο (τεχνικές διαλόγου και εσωτερικού μονολόγου), περιγραφές ηρώων, χώρων κ.λ.π. Οι δείκτες κειμενικής συνοχής αποτελούνται από:

1. Χρονικούς συνδέσμους: Όταν, όποτε, μόλις, πριν, αφού, μετά που, ώσπου, μέχρι που/να, ενώ, καθώς, όσο.
2. Χρονικές προτάσεις: Οι οποίες εισάγονται με τους παραπάνω συνδέσμους.
3. Χρονικά επιρρήματα: τώρα, τότε, πριν, μετά, σήμερα, αύριο, χτές, φέτος, απόψε, αμέσως, σπάνια, πότε πότε κ.α.
4. Χρονικές φράσεις: Στην αρχή, κάθε μέρα, μόλις φτάσω, σε λίγο, την άλλη βδομάδα κ.α.

Το 'Αστέρι της Αφήγησης' μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο ως μνημονικό εργαλείο.



Εικόνα 2. Το Αστέρι της Αφήγησης

Διδακτικό Σενάριο στη Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση: Το Ταξίδι του Ήρωα

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο (educational script, Lambropoulos et. al, 2011) αποτελεί ένα δομημένο σχέδιο, το οποίο περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία ενός μαθήματος και στοχεύει να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Chioteli και Plota (2017), ένα καινοτομικό εκπαιδευτικό σενάριο παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο όπου ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει κατάλληλα βήματα αναπτύσσοντας σενάρια βασισμένα στη μετασχηματιστική μάθηση (Mezirow, 2009) σε δημιουργικές μικρές ομάδες των περίπου 5 μαθητών. Καθορίζει τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής εμπειρίας, δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις παιδαγωγικές θεωρίες, τον προσανατολισμό κ.λπ. και παρέχει την ακολουθία των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του μαθησιακού υλικού κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού σεναρίου, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν τη ροή των δραστηριοτήτων, τα κατάλληλα εργαλεία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Για τη διδακτική της δημιουργικής γραφής και αφήγησης προτείνονται τα στάδια του Αριστοτέλη που αναφέρονται στην Ποιητική για το οργανόγραμμα του αφηγηματικού κειμένου. Ο όρος ποιητική, στη γενική του σημασία, περιλαμβάνει τις πρακτικές και καλές τέχνες, σε αντίθεση με την τέχνη της ζωής και την επιστήμη. Για τον Αριστοτέλη, ο όρος είναι πιο περιορισμένος. Η δημιουργική γραφή και αφήγηση ανήκει στο γένος της μιμήσεως, που είναι έννοια επάλληλη με τις καλές τέχνες, δηλαδή τις τέχνες που μιμούνται με τη βοήθεια του στίχου, του τραγουδιού και του χορού (Ποιητική κεφ. 1 και 25).

Η τέχνη για τον Αριστοτέλη έχει γνωστική αξία, είναι γνώση, στον βαθμό που ένα από τα συστατικά της στοιχεία (η απόλαυση) ανήκει στην ίδια τάξη με την ευχαρίστηση που νιώθουμε όταν μαθαίνουμε κάτι. Η καλή τραγωδία έχει «κανονική διάταξη», δηλ. εντέλεια, σωστές αναλογίες και μέτρο. Αυτή την οργανική ενότητα προσφέρει η τέχνη της μίμησης καθώς η τραγωδία διαδραματίζεται στον χρόνο και είναι η ίδια μια πλήρης πράξη με αρχή, μέση και τέλος (κεφ. 7).

Η αρχή της πρέπει «να είναι νοητή καθαυτήν, που να μη γεννά το ερώτημα ‘τι συνέβη προηγουμένως’»· το τέλος της πρέπει να είναι ικανοποιητικό και να μη γεννά το ερώτημα ‘και έπειτα;’· το δε μέσο πρέπει να επιβάλλεται από τη συγκεκριμένη αρχή και να επιβάλλει το συγκεκριμένο τέλος, υποδηλώνοντας την έννοια του μεγέθους και της ροής. Ένας καλός τραγικός μύθος πρέπει να έχει μήκος ευμνημόνευτον, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον μας αλλά χωρίς να υπερβαίνει ορισμένο μέγεθος, γιατί τότε θα παραμερίζεται από την κούραση. Αυτή η διαφορά οροθετεί την τραγωδία από τους μικρούς αυτοσχεδιασμούς από τους οποίους προήλθε.

Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι ο σκοπός ή το τελικό αίτιο της τραγωδίας είναι η κάθαρση. εκείνες που θεωρούν την κάθαρση ως μεταφορά, που στηρίζεται στον εξαγνισμό και αναγνωρίζουν ένα ηθικό αντικείμενο της τραγωδίας, την κάθαρση από τις συγκινήσεις. Κατά τον Butcher (χωρίο 1449 b 27): η τραγωδία «μέσα από τον οίκτο και τον φόβο πραγματοποιεί την κατάλληλη κένωση αυτών των συναισθημάτων» (Δι' έλεου καί φόβου περαίνουσα τήν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν). Η τραγωδία, σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, προκαλεί συγκινήσεις που έχουν ένα είδος θεραπευτικής επίδρασης στην πνευματική υγεία του κοινού. Ο Else, ο οποίος θεωρεί ότι «ολοκληρώνοντας, μέσα από μια σειρά συμβάντων που συνεπάγονται οίκτο και φόβο, τον εξαγνισμό των οδυνηρών ή μοιραίων πράξεων που έχουν αυτή την ποιότητα», η κάθαρση είναι μεν εξαγνισμός, πλην όμως αυτό διεκπεραιώνεται από την ίδια την πλοκή και δεν συμβαίνει στον θεατή. Η κάθαρση σ' αυτή την περίπτωση δεν είναι ψυχολογική αλλά δομική έννοια, που ανήκει στη μορφική ανάλυση του δράματος.

Στα Πολιτικά (VII, vii) ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι η κάθαρση είναι «η ανακούφιση των συναισθημάτων». Ο απώτερος σκοπός της τραγωδίας δεν είναι να μας κάνει περισσότερο συναισθηματικούς και αδύναμους, αλλά αντίθετα να απομακρύνει τη συγκίνηση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η έκφραση τέτοιων συναισθημάτων ('παθημάτων κάθαρσις') σημαίνει «απομάκρυνση των συγκινήσεων». Ο άνθρωπος δεν πρέπει να είναι εντελώς απαλλαγμένος από κάθε τάση για φόβο ή οίκτο: «υπάρχουν πράγματα που οφείλουμε να τα φοβόμαστε» (Ηθ. Νικ. 1115 a12), και πράγματα που οφείλουμε να τα συμπονούμε.

Το ηρωικό αρχέτυπο του ήρωα επεξεργάστηκε ο Αμερικανός μυθολόγος, συγγραφέας και καθηγητής Τζόζεφ Κάμπελ εμπίπτει στη δομή του Αριστοτέλη με την αρχή, μέση και τέλος της ιστορίας καθώς και επιφέρει κάθαρση των συναισθημάτων. Στο βιβλίο του *‘Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα’* (1949) μελετά μια τέτοια αρχετυπική δομή, η οποία είναι δυνητικά ανιχνεύσιμη σε κάθε ιστορία, ανεξαρτήτως του τόπου και του χρόνου δημιουργίας της. Αυτή η δομική αρχή ονομάστηκε από τον ίδιο «Ταξίδι του ήρωα». Το

εσωτερικό και το εξωτερικό ταξίδι του ήρωα είναι δομημένο εδώ ώστε να ταιριάζει με τη δομή 3 Πράξεων του Αριστοτέλη, στην περίπτωση μας, με τον συνηθισμένο κόσμο, τον μαγικό κόσμο και τον γυρισμό στον κανονικό κόσμο.

Το Ταξίδι του Ήρωα

Ο Campbell υποστήριζε ότι όλοι οι πρωταγωνιστές μιας ιστορίας περνούν από δώδεκα διαφορετικά στάδια, τα οποία μάλιστα είναι ουσιαστικά για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Όλες οι αφηγήσεις αποτελούν παραλλαγές ενός ενιαίου μύθου (*μονομυθία*) και ότι ενσωματώνουν θέματα και εικόνες που ανάγονται σε ορισμένες θεμελιώδεις καθολικές μορφές ή σταθερά σχήματα που απαντούν διαχρονικά σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου. Στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στα παραμύθια, στη θρησκευτική ζωή, στην ψυχολογία και σε όλες τις αφηγήσεις υπάρχει μια κοινή γραμμή αφήγησης, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια και όχι μόνο: έχει παρόμοια αφετηρία και τελικό προορισμό (Εικόνα 2).



Εικόνα 3. Το Ταξίδι του Ήρωα

1. Ο συνήθης κόσμος

Το ταξίδι του κάθε ήρωα έχει ως αφετηρία του τον κόσμο όπως αυτός υπάρχει γύρω μας. Για κάποιο λόγο (π.χ. η μητριά και οι κακές αδερφές στην Σταχτοπούτα) συναντά δυσκολίες.

2. Κάλεσμα στην Περιπέτεια: Το ταξίδι αρχίζει

Ο ήρωάς μας περνάει δύσκολες στιγμές, ή βρίσκεται σε ένα δίλημμα, ή δεν μπορεί να χειριστεί μια κατάσταση. Έχει άγχος, δεν μπορεί να χειριστεί τη ζωή του όπως θα ήθελε. Έτσι τον καλεί η περιπέτεια. Ο ήρωας έχει δίλημμα για το ταξίδι του.

3. Άρνηση της Πρόκλησης

Ξαφνικά, πάνω που ο ήρωας έχει αποφασίσει να παλέψει για τη ζωή που θέλει, συνειδητοποιεί πως οι αλλαγές και οι προκλήσεις είναι τόσες, που δεν ξέρει αν μπορεί και αν θέλει να τις διαχειριστεί. Έτσι, κάνει ένα βήμα πίσω, αρχικά ο ήρωας αρνείται την πρόκληση. Παρ' όλα αυτά, βλέπει ότι η προηγούμενη κατάσταση δε λειτουργεί προς όφελός του. Παρακινούμενος είτε από εξωτερικές δυνάμεις (κάτι συμβαίνει στον περίγυρό του, στην οικογένειά του, στην κοινωνία, κάποιος τον καλεί να τον βοηθήσει κ.λ.π.) ή από τον ίδιο του τον εαυτό, για παράδειγμα έχει ξεπεράσει τα όριά του και αποφασίζει να παλέψει.

4. Συνάντηση με τον μέντορα

Έτσι έρχεται η ώρα που συναντά έναν καθοριστικό χαρακτήρα, το μέντορά του. Ο μέντορας είναι ένα πρόσωπο γεμάτο γνώση και εμπειρίες που συμβουλεύει και εμπνέει τον ήρωά μας για το πώς να προχωρήσει.

5. Το κατώφλι

Ο ήρωας, μετά από την εσωτερική του πάλη για το εάν τελικά θα αλλάξει τη ζωή του ή όχι, διαβαίνει το κατώφλι ενός ανεξερεύνητου κόσμου που δε γνωρίζει πού τον οδηγεί. Συναντά διάφορα πρόσωπα, άλλα φιλικά και άλλα εχθρικά και συνάπτει συμμαχίες με όσους μπορούν να τον βοηθήσουν.

6. Δοκιμασίες

Έρχονται οι πρώτες δοκιμασίες. Ο ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει τις πρώτες δυσκολίες του ταξιδιού του και αποτυγχάνει.

7. Σύμμαχοι και εχθροί

Παρ' όλα αυτά πλέον γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος του και ποιοι οι σύμμαχοί του.

8. Είσοδος στην επικίνδυνη ζώνη

Η μεγάλη πρόκληση έρχεται, ο ήρωας, αντιμετωπίζει τους μεγαλύτερους φόβους του στο ταξίδι του στην άγνωστη και επικίνδυνη ζώνη, έρχεται αντιμέτωπος με το θάνατο, την απώλεια, την αλλαγή.

9. Τελική δοκιμασία και αναμέτρηση

Τελικά, μετά από πολλές δοκιμασίες έρχεται η τελική μάχη με τον αντίπαλό του.

10. Η επιβράβευση

Ο ήρωας επιβραβεύεται για όσα πέρασε. Αυτό σημαίνει πως απέκτησε γνώσεις, εμπειρίες και εργαλεία για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και πως πλέον είναι έτοιμος να πολεμήσει ξανά αν χρειαστεί. Η επιβράβευση δε σημαίνει και το τέλος του αγώνα: τώρα ο ήρωάς μας γνωρίζει πως τίποτε δεν είναι δεδομένο και πως ό,τι απέκτησε μπορεί να χαθεί ανά πάσα στιγμή.

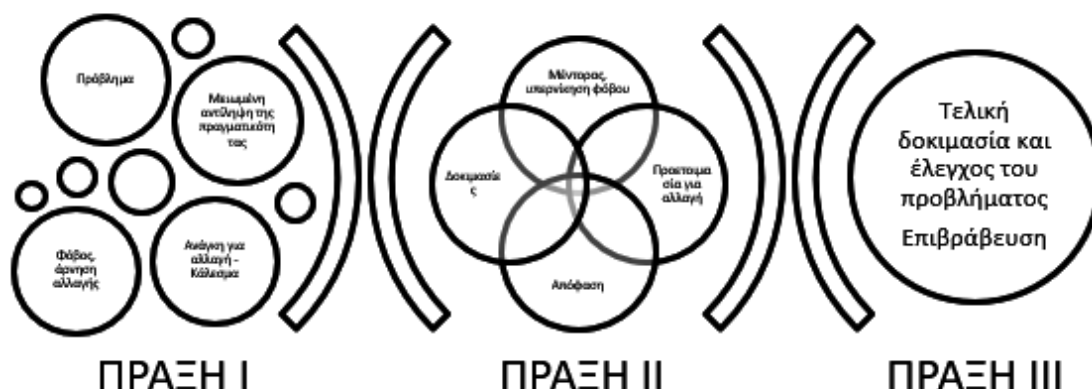
11. Ο δρόμος της επιστροφής

Ο ήρωας επιστρέφει στην καθημερινή του ζωή. Είναι πιθανό προτού όλα πάρουν το δρόμο τους να χρειάζεται να αντιμετωπίσει μια τελευταία πρόκληση, μια ακόμη θυσία ή μια σύγκρουση.

12. Η επιστροφή με το θησαυρό

Ο ήρωας είναι πλέον οπλισμένος με όλα τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία.

Η δομή και τα στοιχεία της ιστορίας συνδυάζονται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 4. Το Ταξίδι του Ήρωα σε 3 Πράξεις.

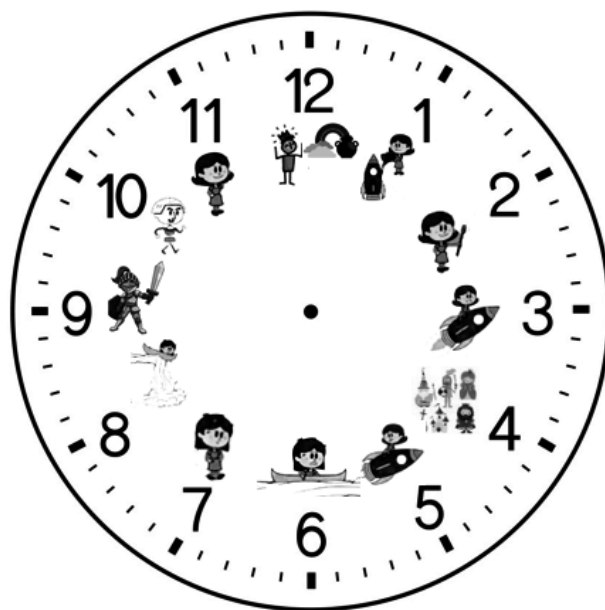
Τα στοιχεία και η δομή της ιστορίας συνδυάζονται ως εξής:

1. Πράξη I. Εισαγωγή: Κάτι συμβαίνει ώστε να ξεκινήσει η ιστορία.

2. Προκαλούμενο περιστατικό – Κάλεσμα στην περιπέτεια: Εμφανίζεται επιπλοκή, κάτι διαταράσσει την ισορροπία.
3. Τέλος της Πράξης I. 1η στροφή στην ιστορία - δίλημμα: Ο πρωταγωνιστής αποφασίζει να αφήσει πίσω του τον κόσμο όπως τον ξέρει
4. Πράξη II. Ο νέος κόσμος του πρωταγωνιστή
5. Μεσαίο σημείο. Όλα αλλάζουν / αντιστρέφονται
6. Τέλος της Πράξης II. 2η στροφή στην ιστορία – κρίση: Αναπτύσσεται δράση καθώς ο ήρωας πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε διλήμματα.
7. Σύμμαχο και εχθροί: Προδοσία φίλου
8. Είσοδος στην επικίνδυνη ζώνη. Ο ήρωας περνάει σοβαρή κρίση (η σκοτεινή νύχτα της ψυχής)
9. Τελική δοκιμασία και Αναμέτρηση: Ο ήρωας επιλέγει τη δράση η οποία κορυφώνεται ως απάντηση στο ερώτημα / το αποτέλεσμα της κρίσης
10. Ο φίλος επιστρέφει
11. Η στιγμή δέσμευσης του ήρωα στις νέες συνθήκες
12. Επιβράβευση – επιστροφή με το θησαυρό.

Στο δημοτικό σχολείο είναι πιο εύκολο να υπάρχει ένα μνημονικό εργαλείο ώστε και ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να μπορούν να περιγράψουν εύκολα τα στάδια του ταξιδιού του ήρωα. Τα στοιχεία και η δομή της ιστορίας μπορούν να παρουσιαστούν ως ένα ρολόι κάρτα. Οι κάρτες μπορούν να εκτυπωθούν και να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία μιας ιστορίας στην τάξη.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες με βάση τα μοίβα σκέψεων και τα κριτήρια για την οργάνωση των ομάδων. Ομάδες των περίπου 5 μαθητών συζητούν την ιδέα της ιστορίας σε μια-δυο προτάσεις. Κατόπιν με βάση την κάρτα-ρολόι συζητούν και γράφουν την ιστορία τους (Εικόνα 4).



Εικόνα 5. Το Ταξίδι του Ήρωα

Για τη δημιουργική γραφή και αφήγηση σε συνεργατικές μικρές ομάδες προτείνεται το εκπαιδευτικό σενάριο των διερευνητικών ερωτήσεων με δύο κατευθύνσεις, την ιστορία και τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές ως προς τις θεματικές ενότητες της ιστορίας. Η μάθηση που βασίζεται σε διερευνητικά ερωτήματα εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν ένα θέμα πιο βαθιά και να μάθουν από τις δικές τους εμπειρίες. Παρακάτω προτείνεται το παράδειγμα της Σταχτοπούτας ακολουθώντας τη καινοτομική δομή των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα.

Σταχτοπούτα: Εκπαιδευτικό Σενάριο

Θεματικές ενότητες: δικαιοσύνη, βοήθεια, φιλία, κάνω τα όνειρά μου πραγματικότητα

Ιδέα: Όταν η σκληρή μητριά της Σταχτοπούτας την εμποδίζει να παρακολουθήσει το βασιλικό χορό, έρχεται απροσδόκητη βοήθεια από δυο αξιαγάπητα ποντίκια και τη νεράιδα νονά της Σταχτοπούτας.

Διάρκεια διδασκαλίας: 5 ώρες.

Εκπαιδευτικοί στόχοι: (α) ανάλυση των 12 βημάτων του ταξιδιού του ήρωα, (β) συνεργασία σε ομάδες, (γ) ανάπτυξη λεξιλογίου, (δ) συζήτηση για αξίες όπως η δικαιοσύνη, η βοήθεια και η φιλία.

Το ταξίδι του Ήρωα

Ωρα 1: Η Σταχτοπούτα είναι ένα ορφανό παιδί που την έχουν μειώσει στο ρόλο του υπηρέτη στο σπίτι του πατέρα της. Για την επιβίωσή της εξαρτάται από την κακή

μητριά της. Παρόλο που η μητριά και οι αδερφές της της φέρονται άσχημα, η Σταχτοπούτα κάνει τη δουλειά της, γιατί αν σταματούσε, θα έχανε τη στέγη. Επιπλέον, η Σταχτοπούτα πιστεύει λανθασμένα ότι εάν εργαστεί αρκετά σκληρά, θα κερδίσει την αγάπη της μητριάς της.

Ωρα 2: Ο Πρίγκιπας έχει χορό και είναι προσκαλεσμένα όλα τα κορίτσια, και την Σταχτοπούτα.

Ωρα 3: Η Σταχτοπούτα μεταποιεί ένα από τα παλιά φορέματα της μητέρας της για να πάει στο χορό.

Ωρα 4: Όταν η μητριά της καταστρέφει το φόρεμα, η νεράιδα της Νεράιδας της Σταχτοπούτας της δίνει ένα νέο, πολύ πιο μαγικό φόρεμα, που της επιτρέπει να πάει στην μπάλα.

Ωρα 5: Η Σταχτοπούτα συνεχίζει να ονειρεύεται πώς θα ήταν να πάει στο χορό και να χορέψει με τον Πρίγκιπα. Αφού συναντήσει τον Πρίγκιπα ονειρεύεται επίσης να τον παντρευτεί.

Ωρα 6: Η Σταχτοπούτα αρχίζει να πιστεύει ότι έχει δικαίωμα να πάει στην μπάλα. Και παρά την επιπλέον δουλειά που η πατρίδα της συσσωρεύει, συνεχίζει να εργάζεται στο φόρεμά της.

Ωρα 7: Τη νύχτα του χορού η Σταχτοπούτα φοράει το φόρεμα της και περιμένει να πάει με τη μητέρα της και τις αδερφές της. Όμως, φυσικά, η μητριά της είναι εξοργισμένη όταν ανακαλύπτει ότι η Σταχτοπούτα τολμούσε να ονειρευτεί ότι ήταν αρκετά καλή για το χορό και καταστρέφει το φόρεμα.

Ωρα 8: Η Σταχτοπούτα έχει στενοχωρηθεί πολύ με την καταστροφή του φορέματος.

Ωρα 9: Όμως η νεράιδα νονά καταφτάνει και της λέει ότι δικαιούται μια βραδιά στο χορό. Την ξαναντύνει και η Σταχτοπούτα επιστρέφει στον μυστικό της κόσμο, χορεύει με τον πρίγκιπα και ονειρεύεται ότι θα μπορούσε να είναι η πριγκίπισσα. Η Σταχτοπούτα φεύγει τα μεσάνυχτα όταν η μαγεία εξαντλείται.

Ωρα 10: Γυρίζει πίσω στον κόσμο της μητριάς της, αλλά αφήνει το γυάλινο γοβάκι και εντυπωσιάζει τον Πρίγκιπα, ο οποίος ψάχνει όλο το βασίλειο να βρει την αληθινή του αγάπη. Η Σταχτοπούτα αποδέχεται στιγμιαία το γεγονός ότι δεν θα έχει ποτέ την ευκαιρία να δοκιμάσει το γυάλινο γοβάκι.

Ωρα 11: Η Σταχτοπούτα αφηγά τη μητριά της και βρίσκει την ευκαιρία να δοκιμάσει το γυάλινο γοβάκι. Το γοβάκι της ταιριάζει.

Ωρα 12: Ο πρίγκιπας ζητά από την Σταχτοπούτα να τον παντρευτεί και πηγαίνει να ζήσει στο κάστρο. Η κακή μητριά και οι αδερφές της πλέον πρέπει να ζουν σε έναν κόσμο όπου η Σταχτοπούτα δεν είναι πλέον υπηρέτης αλλά πριγκίπισσα.

Συζήτηση: Οι διερευνητικές ερωτήσεις, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η κριτική σκέψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία στοχεύουν την αναζήτηση της αλήθειας, τις εντυπώσεις των μαθητών, την αναθεώρηση καθιερωμένων αντιλήψεων. (α) Αρχικά, οι ερωτήσεις αναφέρονται στα γεγονότα και τη δομή της ιστορίας. (β) Μετά, αναφέρεται στα αισθήματα των πρωταγωνιστών και των μαθητών που προκαλούνται από την ιστορία. (γ) Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν στην εύρεση των αξιών στην ιστορία και πώς μπορούν να βοηθηθούν από τα διδάγματα. (δ) Τέλος, στο στάδιο του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να σκεφτούν διαφορετικές εναλλακτικές ιστορίες με διαφορετικό τέλος.

Συνεργατική μάθηση στη δημιουργική γραφή και αφήγηση: Οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους ιστορία ακολουθώντας τα στάδια της δημιουργικότητας Φ3ΕΑ και την κάρτα-ρολόι των βημάτων του ταξιδιού του ήρωα.

Συμπεράσματα

Με την προϋπόθεση ότι η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί σε μικρή ηλικία, σε αυτό το άρθρο προτάθηκε η διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου για τη διδασκαλία του ταξιδιού του ήρωα στις μικρές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί με τις αντίστοιχες τεχνικές δημιουργικότητας να υποστηρίξει και να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και των δύο ημισφαιρίων στη δημιουργική γραφή και αφήγηση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικού σεναρίου αναφέρεται στη σύνθεση της δομής και των στοιχείων της ιστορίας προτείνοντας το ρολόι-κάρτα ως μνημονικών εργαλείων στη σχολική τάξη. Η αποτελεσματικότητα και η ευχρηστία της νέας πρότασης ως καλή πρακτική χρειάζεται να ερευνηθεί στη σχολική τάξη καθώς λόγω της πανδημίας και της μικρής προσβασιμότητας στα σχολεία αναβλήθηκε η έρευνα. Σε μελλοντικό χρόνο ο σκοπός είναι να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της πρότασης και με βάση τα ευρήματα να βελτιστοποιηθεί για την δημιουργική συνεργατική δραστηριοποίηση των μαθητών των μικρών τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Barton, David. (1998). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Chiotelis, I. & Plota, D. (2017). A model educational scenario for the online educational platform e-lios: Holocaust in e-lios Plattform. In the Proceedings of the 9th International Conference in Open & Distance Learning - November 2017, Athens, Greece.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Kounios, J. & Beeman, M. (2015). *The eureka factor*. New York: Random House.

- Kampylis, P. Berki, E. & Saariluoma, P. (2011). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity. HeJMEC*, 2(4), 46–64.
- Lambropoulos, N. (2017). *From dreamers to doers: The art and science of educational project management*. New York, USA: Nova Publishers.
- Lambropoulos, N. & Romero, M. (2015). *21st century lifelong creative learning: A matrix of innovative methods and new technologies for individual, team and community skills and competencies*. New York, USA: Nova Publishers.
- Lambropoulos, N., Gourdin, A. & Bakharia, A. (2011). *Distributed leadership collaboration factors to support idea generation in computer supported collaborative elearning*. In Lambropoulos, N. & Vivitsou, M. (2011). *Distributed leadership and online communities. Special issue for the Journal of Human Technology: an interdisciplinary journal on humans in ICT environments*, University of Jyväskylä, Finland.
- Robinson, K. (2013). *Finding Your Element*. London: Penguin Books.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6): 384–99.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Franklin Watts.
- Αριστοτέλης (1937). *Ποιητική*. Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα.
- Campbell J. (2001), *Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα. Ο ρόλος του ήρωα στην παγκόσμια μυθολογία*, μτφρ. Θεόδωρος Σιαφαρίκας, Ιάμβλιχος, Αθήνα 2001.
- Λεωνίδου, Χρ. (2006). *Η καθιέρωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο*. Παιδαγωγικό τμήμα, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2002), *Δημιουργική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παρασκευόπουλος Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής.

Θεοδωρίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια σύντομη αναφορά σε έναν από τους πιο πολυδιάστατους επιστημονικούς κλάδους της εποχής μας, αυτού της ειδικής αγωγής. Όπως όλοι οι ζώντες οργανισμοί, έτσι και η ειδική αγωγή, εξελίσσεται και αναμορφώνεται συνεχώς. Γίνεται μια αναφορά σε αυτήν την εξέλιξη κυρίως στη χώρα μας αλλά και γενικότερα. Επίσης γίνεται προσπάθεια ανάλυσης της ορολογίας «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μέσω των εκάστοτε κλινικών προφίλ. Φυσικά, μεγάλο βάρος δίνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, που σε συνεργασία με γονείς και διαγνωστικούς φορείς, καλείται να συμβάλλει στην πλήρη και ένταξη των παιδιών αυτών στο συμπεριληπτικό σχολείο, όπως ονομάζεται στη σύγχρονη πλέον εποχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Συμπεριληπτικό σχολείο

The effective treatment of the child with special educational needs in the inclusive school of the new era.

Theodoridou Kyriaki, Primary Teacher, M.Sc.
Pantazis Spyridon, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

This paper is a brief reference to one of the most multidimensional scientific disciplines of our time, that of special education. Like all living organisms, special education is constantly evolving and developing. Reference is made to this development mainly in our country but also in general. An attempt is also made to analyze the terminology "people with special educational needs" through respective clinical profiles. Of course, great importance is given to the role of the teacher, who in collaboration with parents and diagnostic institutions, is called to complete integration of these children in the inclusive school, as it is called in modern times.

Keywords: Special Education, Inclusive school

Εισαγωγή

Η Ειδική αγωγή είναι ένας σύγχρονος επιστημονικός κλάδος σύγχρονη και ο σκοπός δημιουργίας της είναι η ένταξη αλλά και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή -και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με απώτερο σκοπό την, αν όχι εξάλειψη, ελάττωση της περιθωριοποίησης που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε απομόνωσή τους.

Έχοντας τις απαραίτητες υποστηρικτικές δομές αλλά και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας η ζωή ατόμων με ιδιαιτερότητες δύναται να αποκτήσει χαρακτηριστικά όμοια μεγαλύτερη ανεξαρτησία αλλά και καλύτερη ποιότητα και λειτουργικότητα (Πολυχρονοπούλου 2012). Τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση που έχει ως αποτέλεσμα μια στοχευμένη εκπαίδευση που είναι χρήσιμο να εξατομικεύεται, πάντα ανάλογα με τις ανάγκες του ενδιαφερόμενου μαθητή.

Ειδική Εκπαίδευση

Η Ειδική αγωγή είναι ένα πολυσύνθετο εγχείρημα που τόσο ο ορισμός του όσο και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιολογηθεί έχουν ποικίλες οπτικές. Ο ορισμός που εντοπίζεται στον Νόμο 3699 (ΦΕΚ 199) 02-10-2008 αναφέρει πως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελείται από το άθροισμα από όλες τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που μπορούν να παρασχεθούν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν ή όχι κάποια μορφή αναπηρίας, αφού αυτές επιβεβαιωθούν. Συνεπώς μέσω της ειδικής αγωγής γίνεται μια προσπάθεια για ένταξη του παιδιού στην κοινωνία ως ένα παραγωγικό μέλος της που θα είναι όσο το δυνατόν λιγότερο εξαρτώμενο. Φυσικά παγκοσμίως υπάρχουν πολλές παραλλαγές τόσο στον τρόπο εξέλιξής της όσο και στην ορολογία που χρησιμοποιείται. Κοινό χαρακτηριστικό όλων όμως είναι πως, αν και με πολύ προσπάθεια, άτομα με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες γενικότερα αποκτούν ίσα δικαιώματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα μεταξύ 1900 και 1950 δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάπτυξη με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζονται προγράμματα σε αυτόν τον τομέα. Στο 1970 το Υπουργείο Παιδείας ενεργοποιείται περισσότερο σε θέματα που αφορούσαν την αγωγή των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Τα πρώτα Ειδικά Σχολεία αρχίζουν να ιδρύονται το 1972 και 1973 (αφορούν νοητικά καθυστερημένα παιδιά). Ακολούθως το 1974 συντάσσεται ένα πρότυπο σχέδιο αναλυτικού προγράμματος που αφορά τα ειδικά σχολεία ενώ το 1975 τα άτομα με ειδικές ανάγκες κατοχυρώνουν ισότιμο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το 1981 ψηφίζεται από τη Βουλή ο Νόμος 1143 (ΦΕΚ Α'80/31.3.1981) ανοίγοντας το δρόμο για την ίδρυση καινούργιων σχολείων ενώ από το 1984 εφαρμόζεται επίσημα ο θεσμός της ειδικής τάξης στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης. (Στασινός, 2016)

Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199) 02-10-2008 *μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας: αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.*

Είναι ευρέως αποδεκτό πως όλοι είμαστε διαφορετικοί, έκαστος με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Όμως υπάρχουν και μερικές φορές, άτομα, και στη συγκεκριμένη

περίπτωση μαθητές, που «η εικόνα τους» διαφέρει από αυτή των περισσότερων μαθητών της ηλικίας τους. Όταν αυτή η διαφοροποίηση εντοπίζεται στη μάθηση και στη προσαρμογή τους στο «κανονικό» σχολείο τότε είναι απαραίτητη μια εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας.

Συμπεριληπτικό Σχολείο

Ο όρος συμπερίληψη κάνει την εμφάνισή του σε ολόένα και περισσότερα φόρουμ που διαμορφώνουν τη σύγχρονη εκπαίδευση και αποτελεί μια πρωτόγνωρη ευκαιρία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες να καλυτερεύσουν τον τρόπο ζωής τους. (Στασινός, 2016). Η συμπερίληψη αποτελεί μια συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Κάθε σχολείο που έχει ως αρχή του τη γνωσιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι σίγουρο πως δε θα επιτύχει στο πλαίσιο της συμπερίληψης, αντιθέτως ένα σχολείο που υπερασπίζει τη συμπερίληψη η κυρίαρχη έννοια είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Εκείνο που διαπιστώνει ο Cummins, (1999) είναι πως το σημαντικότερο όλων είναι η αλληλεπίδραση που οφείλει να προωθεί το σχολείο, λαμβάνοντας φυσικά υπόψιν τις διδακτικές παρεμβάσεις, τον σχεδιασμό αλλά και τη συνεχή εξέλιξη των μαθητών. Όλα τα παιδιά είναι ασφαλή εντός αυτού του πλαισίου ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Η ασφάλεια απορρέει μέσα από την αποδοχή του ενός από τους υπόλοιπους. Η συμπερίληψη έχει ως βάση της τη συνεργασία και εννοεί σε όλη την κοινωνία που όπως είναι φυσικό, μέλος της οποίας είναι και το σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να συμπράττουν τόσο με τους μαθητές τους όσο και με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ακόμη πιο σημαντική είναι να μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης.

Κλινικό Προφίλ – Ρόλος Διαγνωστικού Φορέα

Όλα οι μαθητές, που βρίσκονται στην ίδια ηλικία, εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά αλλά και πολλές ιδιαιτερότητες που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους. Όταν οι εκπαιδευτικές δεξιότητες ορισμένων παιδιών παρουσιάζουν διαφορές από τον μέσο όρο, τότε μιλάμε για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρείται αναγκαία η εξατομικευμένη διδασκαλία που για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να «συμβαδίζει» με τις ιδιαιτερότητές τους και να στοχεύει στο να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες (Heward, 2011).

Αξιολογώντας το κλινικό προφίλ παιδιών στα οποία εντοπίζονται τέτοιου είδους δυσκολίες, επιτυγχάνουμε να εντοπίσουμε τις ικανότητές τους, αλλά και τις πιθανές αδυναμίες και τις αποκλίσεις τους από τα συνομήλικα τους παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Δηλαδή εντοπίζουμε όλα τα χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ξεχωριστές περιπτώσεις. Είναι άξιο αναφοράς ότι ακόμα και στην περίπτωση στην οποία δύο ή περισσότερα παιδιά έχουν διαγνωσθεί με την ίδια διαταραχή, είναι πολύ πιθανό στην κλινική τους εικόνα να εντοπίζονται διαφορές και μάλιστα σημαντικές.

Σύμφωνα με το νόμο 4547 ΦΕΚ 102 12-06-2018 (άρθρο 7, πργ. 1) οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ανιχνεύονται και πιστοποιούνται από τα κέντρα εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Τα Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η υπηρεσία που, αυτή και μόνον αυτή, έχει δικαίωμα να αποφασίζει για τη φοίτηση των μαθητών που έχουν παραπεμφθεί σε τυπικό ή ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης ή αν ο μαθητής χρειάζεται παράλληλη στήριξη και συγχρόνως παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς σχολείων αρμοδιότητας των.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Εκείνο που διαπιστώνει ο Σούλης (2008) είναι πως ο σωστός εκπαιδευτικός οφείλει να ξέρει τι να περιμένει από τον εκάστοτε μαθητή του, αφού εντοπίζοντας έγκαιρα τις ανάγκες του μπορεί να «προβλέψει» τις δυσκολίες του. Ο εκπαιδευτικός είναι ο συνδεδεμένος κρίκος που συζευγνύει σχολείο, μαθητές (με ειδικές ανάγκες ή μη) γονείς και φορείς, στην προσπάθεια που γίνεται για στήριξη όλων των παιδιών και κυρίως αυτών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη Ζωνίου-Σιδέρη (2012), όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους. Ρόλους που κυρίως έχουν να κάνουν με το κάθε παιδί που εμφανίζει ιδιαιτερότητες, με τη εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά κυρίως με τη συμβουλευτική.

Έχοντας την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει υποστήριξη σε όλους τους μαθητές του και πόσο μάλλον στους μαθητές που είναι «διαφορετικοί» από τους άλλους. Η στήριξη αυτή είναι σημαντικό να παρέχεται είτε εξατομικευμένα, είτε σε μια μικρή ομάδα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εν ώρα διδασκαλίας. Για μια εκπαίδευση άνευ διακρίσεων, ο εκπαιδευτικός καλείται να τοποθετεί τις ανάγκες των παιδιών του σε πρωταρχική θέση, αφού σε κανέναν δεν αξίζει να αποκλείεται από τη μάθηση. (Σούλης, 2008).

Συμπεράσματα

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως κάθε παιδί, κυρίως αυτό με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ξεχωριστό και ως τέτοιο πρέπει να το αποδεχτούν και διαχειριστούν όλοι όσοι φροντίζουν για την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη του.

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει με την ενεργή συμμετοχή του τόσο εντός των πλαισίων μιας τάξης όσο και εκτός αυτής. Φυσικά πολύτιμος βοηθός σε αυτό το έργο είναι το κλινικό προφίλ που συντάσσεται από τους αρμόδιους φορείς και οδηγεί την οικογένεια αλλά και τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη των στόχων τους, μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων.

Το νέο – σύγχρονο – συμπεριληπτικό σχολείο πρέπει να γίνει μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου παιδιά με τυπική ανάπτυξη όχι μόνο αποδέχονται και συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά μαζί με τους

εκπαιδευτικούς τα βοηθούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους ώστε να γίνουν αποδεκτά και να εξαλειφθεί κάθε πιθανή μορφή περιθωριοποίησης.

Βιβλιογραφία

Angelidis, P., & Avraamidou, L. (2011). *Anaptyxi symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo atypa perivallonta mathisis*. Sto: P. Angelidis, (Epim.). *Paidagogikes tis symperilipsis*. Athina: Diadrasi.

Zoniou – Sideri A, (2012), «Sygchrones Entaxiakes prosengiseis: Theoria & Praxi», Athina: Pedio.

Polychronopoulou (Zacharogeorga), S. (2012). «Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites». Athina : IDIOTIKI.

Stasinou, D. (2016). «I Eidiki Ekpaidefsi 2020. Gia mia Symperiliptiki i Oliki Ekpaidefsi sto Neo-psifiako Scholeio.» (anatheorimeni ekdosi) Athina: Ekdoseis Papazisi.

Soulis, S. (2008). «Ena scholeio gia olous. Apo tin entaxi stin praxi, Paidagogiki tis entaxis». Tomos v'. Athina, Gutenberg.

FEK 80/A' 31-03-1981. NOMOS 1143/1981. Peri eidikis agogis, eidikis epangelmatikis ekpaidefseos kai koinonikis merimnis ton apoklinonton ek tou fysiologikou atomon kai allon tinon ekpaideftikon diataxeon.

FEK 102/A'/12-06-2018. NOMOS 4547/2018. Anadiorganosi ton domon ypostirixis protovathmias defterovathmias ekpaidefsis .

FEK 199/A'/02-10-2008. NOMOS 3699/2008 Eidiki agogi kai ekpaidefsi atomon me anapiria i eidikes ekpaideftikes anagkes .

Cummins, J, (1999), «Taftotites ypo diaphragmatefsi. Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia tis eterotitas». Epimeleia: Eleni Skourtou, Athina : Gutenberg

Heward, W. (2011). «Paidia me eidikes anagkes: Mia eisagogi stin eidiki ekpaidefsi». Athina: Topos.

Οι κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά και τρόποι παρέμβασης του εκπαιδευτικού πλαισίου

Σισμανίδου Θεοδώρα, (Π.Ε.30) Κοινωνική Λειτουργός

Περίληψη

Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται αύξηση του φαινομένου του εκφοβισμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να προσεγγίσουν το φαινόμενο ανέδειξαν πως ο εκφοβισμός δημιουργεί στο θύμα και στο θύτη σωματικής, συμπεριφορικής και ψυχικής φύσεως προβλήματα (Nansel et al., 2003). Στον εγκληματολογικό τομέα έρευνες που διεξήχθησαν υποστηρίζουν πως ενυπάρχει ένας συσχετισμός ανάμεσα στα συμπεριφορικά και στα συναισθηματικά προβλήματα κατά την παιδική ηλικία και της παραβατικότητας κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή (Ttofi et al., 2011). Σύμφωνα με τον Φρατζεσκάκη (1987) η συμπεριφορά του ανθρώπου μορφολογικά επηρεάζεται από τους κανόνες και ταξινομείται σε δύο μέρη` αρχικά στην συμπεριφορά, η οποία είναι επιθυμητή βάσει των κοινωνικών προσδοκιών και των κοινωνικών συμφερόντων καθώς και στην συμπεριφορά η οποία θεωρείται επιβλαβής χαρακτηριστικό των κοινωνικών συμφερόντων και προσδοκιών.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές προεκτάσεις, παραβατική συμπεριφορά

Social and psycho-emotional extensions concerns with delinquent behavior and ways of intervening in the educational context

Sismanidou Theodora, (P.E.30) Social Worker

Abstract

Over time, there has been an increase in the phenomenon of bullying worldwide. Research conducted to address the phenomenon has shown that bullying creates physical, behavioral and mental problems for the victim and the perpetrator (Nansel et al., 2003). In the field of criminology, research has shown that there is a correlation between behavioral and emotional problems in childhood and delinquency in adolescence and adulthood (Ttofi et al., 2011). According to Fratzeskakis (1987) human behavior is morphologically influenced by rules and is classified into two parts: initially in the behavior, which is desirable based on social expectations and social interests as well as in the behavior that is considered harmful characteristic of social interests. and expectations.

Key-Words: delinquent behavior, Social and psycho-emotional extensions

Εισαγωγή

Ένα αναμφισβήτητο γεγονός στην ανθρωπότητα αποτελεί η παραβατική συμπεριφορά σε άτομα νεαρής ηλικίας, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο παγκόσμιας εμβέλειας στη σημερινή εποχή. Η παραβατική συμπεριφορά ατόμων νεαρής ηλικίας αφορά κατά κύριο λόγο την υιοθέτηση κανόνων παρέκκλισης καθώς και αξιών που προωθούνται και υιοθετούνται κυρίως στην υποκοουλτούρα, η οποία εναντιώνεται στην κυρίαρχη κουλτούρα της μάζας. (Πιτσελά 2000).

Μια συμπεριφορά για να θεωρηθεί παραβατική είναι απαραίτητο να προηγηθεί η επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς για ένα χρονικό διάστημα και να παράγεται ένταση. Σημάδια που προειδοποιούν για την εμφάνιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς κοινωνικά, είναι η αποδιοργάνωση του ατόμου στις μαθησιακές υποχρεώσεις, η άσκηση λεκτικής και μη λεκτικής επίθεσης, η εμπλοκή σε διαπληκτισμούς, η άρνηση για οποιαδήποτε συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες καθώς και η εσκεμμένη δημιουργία συγκρούσεων (Τσέτσος, 2009).

«Παραβατικότητα» - Εννοιολογική ανάλυση και ερμηνεία

Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως παραβατικό όταν έχει βρεθεί μια φορά τουλάχιστον ή εξακολουθεί να εμπλέκεται σε μια κατάσταση εμπλοκής με τον κρατικό μηχανισμό ποινικής μορφής δικαίου και έχει βρεθεί στη διαδικασία δικαστηρίου ή έχει ολοκληρώσει την ποινή του για φυλάκιση (Μαγγανάς- Λάζος, 1997).

Στις περιπτώσεις ανηλίκων ατόμων και οι οποίοι έχουν διαπράξει μια αξιόποινη πράξη, χρησιμοποιείται ο όρος “*παραβάτης*” και “*παραβατικότητα ανηλίκων*” και όχι η εννοιολογική έννοια “*εγκληματίας*” έχοντας ως σκοπό την απομάκρυνση του στιγματισμού. (Κουράκης, 2006).

Η παραβατικότητα στα ανήλικα άτομα αποτελεί ένα είδος συμπεριφοράς, το οποίο παρεκκλίνει και αποτελεί μια αντικοινωνική συμπεριφορά, η οποία συμπεριλαμβάνει την προκλητική συμπεριφορά απέναντι στις αρχές και την έκθεση της προσωπικής τους ασφάλειας (Kraus, 1977).

Μια συμπεριφορά η οποία συμπεριλαμβάνει εκφοβιστικές τάσεις, αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των θυτών και η οποία παράγει αρνητικά συναισθήματα στο θύμα αυτής της συμπεριφοράς. Αποτελέσματα ερευνών που ολοκληρώθηκαν κατά το παρελθόν για την προσέγγιση του εν λόγω φαινομένου, φέρνουν στην επιφάνεια δεδομένα πως τα αγόρια καταφεύγουν πιο συχνά σε εκφοβιστικές συμπεριφορές από ο, τι τα κορίτσια. Στην ομάδα των κοριτσιών παρατηρείται μεγαλύτερη αύξηση του λεκτικού εκφοβισμού (Στασινός, 2013).

Οι Wolfgang&LeBlanc εξέφρασαν την άποψη πως η παραβατικότητα ανηλίκων χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία ανάπτυξης και κρίσης που η συγκεκριμένη ανάπτυξη δημιουργείται κατά κύριο λόγο κατά την εφηβική περίοδο, ένα χρονικό σημείο όπου

ξεκινά η επεξεργασία και η διαμόρφωση των φυσικών συναισθηματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών (Φαρσεδάκης, 1985).

Ανάλυση και ερμηνεία της παραβατικότητας από βιολογική σκοπιά

Σύμφωνα με τους ερευνητές βιολογικών θεωριών πρεσβεύουν την άποψη ότι η παραβατική συμπεριφορά σε ανήλικα άτομα, ενυπάρχει με τον οργανισμό και την παραβατική συμπεριφορά. Αδυναμίες, οι οποίες οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες δυσχεραίνουν την ομαλή πορεία του ατόμου, την προσαρμοστικότητα του σε αντίξοες συνθήκες που η ζωή δημιουργεί, έχοντας ως απόρροια να ξεπερνούν τα κοινωνικά αποδεκτά όρια δράσης, σύμφωνα με τον νομοθέτη της κάθε πολιτείας προσφέροντας μια ομαλή ζωή (Φαρσεδάκης, 1985).

Ο Eysenk υποστηρίζει πως ο όρος “παραβατικότητα” αντικοινωνικής και ψυχοπαθητικής φύσεως συμπεριφοράς έχει άμεση σύνδεση με τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, τα οποία είναι γενετικά προκαθορισμένα (Φαρσεδάκης, 1985).

Ψυχολογική ανάλυση και ερμηνεία της “παραβατικότητας”

Ο πατέρας της ψυχανάλυσης Sigmund Freud έχει αναφέρει πως το ένστικτο μεταφράζεται ως ανθρώπινη ορμή, η οποία καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά προς τη θανάτωση της ανθρώπινης ύπαρξης. Η εν λόγω ορμή είναι η απόρροια των αιτιολογικών συντελεστών και οδηγείται και προς το ίδιο αλλά και προς τα υπόλοιπα άτομα. (Ζάχαρης, 2003).

Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες έχουν πυρήνα τους ορισμένα αξιώματα, τα οποία σύμφωνα με τους Rutter & Gller αποτελούν τους κύριους παράγοντες που λειτουργούν ασυνείδητοι ενδοψυχικοί παράγοντες, ενδοψυχικές νευρωτικές συγκρούσεις, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά και συνακόλουθα σε λανθασμένη πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας. Ο κρίσιμος ρόλος των οικογενειακών δεσμών και της αγωγής που παρέχεται στο ανήλικο κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του καθώς και η ψυχική λειτουργία μπορεί να νοηματοδοτήσει μια παραβατική συμπεριφορά μέσα από συμβολισμούς, καθρεφτίζοντας τις ενδοψυχικές αυτές διαδικασίες (Φαρσεδάκης, 1985).

Οι θεωρίες του “κοινωνικού ελέγχου” προσεγγίζοντας την παραβατικότητα από κοινωνιολογική σκοπιά, αναφέρουν πως τα άτομα με παραβατική συμπεριφορά, δεν έχουν βιώσει την κατάλληλη κοινωνικοποίηση, δεν έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες ώστε να έχει αναπτυχθεί ο αυτοέλεγχος και να ελαχιστοποιηθεί η παραβατική δράση (Φαρσεδάκης, 1985).

Παράγοντες που οδηγούν στην παραβατική πράξη

Οι λόγοι που ένα ανήλικο άτομο μπορεί να συμπεριφερθεί με παραβατικό τρόπο ταξινομούνται σε βιολογικές και ψυχολογικές ομάδες και συνδέονται απόλυτα με την ηλικιακή φάση που διανύει το άτομο. Το πέρασμα του ατόμου στην εφηβική περίοδο, οδηγεί στην αυτόματη αντιμετώπιση του ατόμου με μια σειρά βιολογικών και ψυχολογικών αλλαγών. Όλες αυτές οι μεταβολές γεννούν διάφορα προβλήματα στο άτομο, οι οποίες ωστόσο δεν προϋποθέτουν την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, ωστόσο υπάρχει η πιθανότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς, σε περίπτωση ελλιπούς κατάλληλης καθοδήγησης και υποστήριξης (Φρατζεσκάκης, 1987).

Σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς φανερώνουν πως το περιβάλλον επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της συμπεριφορά. Ο αυτοέλεγχος του ατόμου λόγω της ηλικίας δεν έχει αναπτύξει πλήρως και υπόκειται μια δυσκολία στην πρόβλεψη των συνεπειών από μια παραβατική πράξη, έτσι ώστε να αρμονίσει τις εσωτερικές παρορμήσεις (Φρατζεσκάκης, 1987).

Συμπληρωματικά, παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση μιας παραβατικής συμπεριφοράς, αποτελούν η έλλειψη της επίβλεψης και φροντίδας των γονέων, η απόρριψη του ανήλικου παιδιού από τους γονείς του και η έλλειψη της αλληλεπίδρασης του ανήλικου με τους γονείς του. Εξίσου κυρίαρχο ρόλο στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς διαδραματίζουν και οι κακές γονεϊκές σχέσεις και η αποκλίνουσα συμπεριφορά που μπορεί να παρουσιάζουν. Τέλος η έλλειψη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ενισχυτικά στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς (Mayer, 1995).

Το οικογενειακό πλαίσιο εξασφαλίζει την κάλυψη δύο αναγκών του ατόμου. Αρχικά μέσα από τον “εσωτερικό τρόπο” λειτουργίας προστατεύει το άτομο τόσο ψυχικά όσο και κοινωνικά. Δεύτερον με τον “εξωτερικό τρόπο” λειτουργίας ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής συνδιαλλαγής με το κοινωνικό σύνολο (Ζαφειροπούλου, 2002).

Αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς και αφορούσαν την παραβατική συμπεριφορά των ανήλικων ατόμων, αναδεικνύουν πως η ελλιπής οικογενειακή φροντίδα προς το ανήλικο άτομο, οι συγκρουσιακές ενδοοικογενειακές σχέσεις, η απουσία ενδιαφέροντος από την πλευρά των γονέων για αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς του ανήλικου, η εγκληματικότητα από την πλευρά των γονέων, η ανήλεη πειθαρχία καθώς και ο μεγάλος αριθμός των οικογενειακών μελών (Φαρσεδάκης, 1985). Τέλος, το οικογενειακό πλαίσιο ενός ανήλικου ατόμου με παραβατική συμπεριφορά παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία απαριθμούνται παρακάτω. Πρώτον η ελλιπής ασφάλεια και σταθερότητας, δεύτερον η απουσία ορθής πειθαρχίας μέσα από την εφαρμογή του παραδειγματισμού Τρίτον η ασυνέπεια από την πλευρά της μητέρας σε σχέση με τον γιο, τέταρτον οι συχνές λογομαχίες ανάμεσα στο ζευγάρι, πέμπτον η απουσία ενημέρωσης από τον

πατέρα προς το παιδί για την παραβατική συμπεριφορά και έκτον υψηλά επίπεδα συναισθηματικής διαταραχής, πνευματικής ανισορροπίας, αλκοολισμού και εγκληματικών ενεργειών εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Φαρσεδάκης, 1985).

Παραβατική συμπεριφορά: χαρακτηριστικά και συμπτωματολογία

Το μεγαλύτερο μέρος των ανήλικων ατόμων που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά ζει κυρίως σε υποβαθμισμένες περιοχές, το οικογενειακό περιβάλλον των οποίων είτε έρχεται αντιμέτωπο με οικονομικές δυσχέρειες, είτε έχει διαλυθεί, έχοντας ως απόρροια τα άτομα αυτά να κουβαλούν άσχημα βιώματα με ένα τέτοιο βεβαρημένο οικογενειακό ιστορικό. Δεδομένων των συνθηκών, αναδύεται η ανάγκη των ατόμων αυτών για προβολή ούσα η πιθανότητα ύπαρξης ψυχικών νοσημάτων (Μαγγανάς, 2004).

Η ψυχοσύνθεση του ανήλικου ατόμου που παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά ενσαρκώνεται με διάφορες ιδιομορφίες. Εμπεριέχονται χαρακτηριστικά όπως είναι ο ελλιπής αυτοέλεγχος, η συναισθηματική ανισορροπία, η οξυθυμία, ο υπερβολικός φόβος, η θολή βούληση. Ο ψυχικός κόσμος ενός ανήλικου ατόμου βιώνει συνεχείς αλλαγές καθώς βρίσκεται σε διαδικασία μορφοποίησης (Τερζόγλου, 1996).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η Διπολική Διαταραχή, η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή, η Διαταραχή Διαγωγής, η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή, η κατάθλιψη, η διαταραχή μετατραυματικού στρες, η δυσθυμία και η εξάρτηση από ουσίες αποτελούν τις πιο συνηθισμένες μορφές διαγνώσεων που έχουν δοθεί σε ανήλικα άτομα με παραβατική συμπεριφορά. (Lexcen & Reddin, 2000).

Παρέμβαση του εκπαιδευτικού πλαισίου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς ανηλίκων

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το πρώτο περιβάλλον που επηρεάζει το άτομο στη μορφοποίηση του χαρακτήρα του. Στη συνέχεια ακολουθεί το σχολικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την μορφοποίηση του χαρακτήρα του ατόμου. Η παρέμβαση για την πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς του ανήλικου ατόμου μπορεί να εφαρμοστεί στο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια στο σχολικό περιβάλλον.

Η παρέμβαση στο οικογενειακό πλαίσιο με σκοπό την πρόληψη του εν λόγω φαινομένου αποτελεί η κατεύθυνση των παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν ενισχυτικά την εμφάνιση παραβατικής πράξης στην ανήλικη και συνακόλουθα στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Η ορθή και ολοκληρωμένη μορφή κοινωνικοποίησης του ανήλικου ατόμου, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες εμφάνισης παραβατικής ενέργειας. Όταν η παρέμβαση ξεκινά σε πρώιμο στάδιο, καθιστά ευκολότερη το χειρισμό δυσμενών συνθηκών, καθώς αυτές δεν έχουν προλάβει να παγιωθούν στη ζωή του ατόμου (Dutile et al, 1982).

Το σχολικό περιβάλλον ως θεσμός στοχεύει μεταξύ άλλων και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του ανήλικου ατόμου. Η οικογένεια όπως και η κοινωνία εναπόθεσαν ένα σημαντικό μερίδιο ευθύνης στο σχολείο για το ποσοστό ετοιμότητας του ατόμου στην αντιμετώπιση της ζωής και του μέλλοντος με υπευθυνότητα. Ο ρόλος της παιδείας λειτουργεί ενισχυτικά στη μείωση του φαινομένου της εγκληματικότητας (Γεωργούλας, 2000).

Το σχολείο εκπαιδεύει την μαθητική κοινότητα στο να αναπτύξει και να καλλιεργήσει διάφορες δεξιότητες, έτσι ώστε να αποκτήσει ατομική και κοινωνική ευθύνη στο κομμάτι της συμπεριφοράς και των πράξεών της, την ατομική της ταυτότητα, την αυτοπεποίθηση της, το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, την αλληλεγγύη προς τον συνάνθρωπο και τη δημιουργία υγιών και σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο (Wasserman & Miller, 1998).

Η συμπερίληψη πρόκειται για έναν οδηγό, ο οποίος περιλαμβάνει τις κατάλληλες εκείνες κατευθύνσεις προς τα σχολεία, με σκοπό σε πρώτη φάση να αναπτυχθούν και σε δεύτερη φάση να εφαρμοστούν, αποσκοπώντας στην ολική αναμόρφωση των σχολικών μονάδων σε συμπεριληπτικά σχολεία. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλη τη μαθητική κοινότητα ανεξαρτήτου χαρακτηριστικού γνωρίσματος του κάθε μαθητή ατομικά, με την παράλληλη προώθηση της μάθησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα, οδηγεί τις σχολικές μονάδες στη υιοθέτηση ενός συμπεριληπτικού προφίλ. Το συμπεριληπτικό πλάνο δομείται από τρεις άξονες. Ο πρώτος στοχεύει στη δημιουργία μιας κουλτούρας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία κατευθύνει σε μια άνευ όρων αποδοχή του ατόμου μέσα από την ακολουθία των συμπεριληπτικών αξιών. Ο δεύτερος περιλαμβάνει τη δημιουργία της συμπεριληπτικής πολιτικής, η οποία εξασφαλίζει την πρακτική εφαρμογή μιας ενιαίας πολιτικής συμπερίληψης σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Ο τελευταίος εμπεριέχει τις συμπεριληπτικές πρακτικές και την εφαρμογή αυτών μέσα από την αναμορφopoίηση του αναλυτικού προγράμματος και την κατάλληλη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας (Booth & Ainscow, 2011).

Μια παιδαγωγική τεχνική αποτελεί το *συμβόλαιο τιμής*. Για την ορθή εφαρμογή της εν λόγω τεχνικής κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη γνώση από την εκπαιδευτική κοινότητα. Το συμβόλαιο τιμής αφορά μια διαδικασία η εκπαιδευτική κοινότητα και οι ανήλικοι παραβάτες οφείλουν να συμμορφωθούν σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφορών, οι οποίες έχουν προαποφασισθεί μέσα στο συμβόλαιο. Αναλυτικότερα, Πιο συγκεκριμένα η αμοιβαία υποχώρηση, η χρήση εποικοδομητικού διαλόγου και η χρήση της ενσυναίσθησης, αποτελούν κάποιες από τις τεχνικές, οι οποίες λειτουργούν κατασταλτικά στην εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς (Στασινός, 2013).

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση χαρίζει στο μαθητικό κοινό πολλά ερεθίσματα, τα οποία τα βρίσκει κανείς μέσα από την καθημερινή κοινωνική συνδιαλλαγή, την επαφή με τα μοναδικά χαρακτηριστικά που φέρει το κάθε άτομο και την αποδοχή αυτής της

μοναδικότητας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας παρέχοντας βοήθεια όπου είναι απαραίτητη. Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος των συμπεριληπτικών αξιών για την προαγωγή και αποδοχή μιας υγιούς και πολυμορφικής κοινωνίας (Smith et al. 1998).

Το θετικό και ευχάριστο κλίμα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, η προώθηση της ορθής επικοινωνίας, η αποδοχή της μοναδικότητας του ατόμου, η επιλογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και η εφαρμογή αυτής κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οδηγούν στη δημιουργία και παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές για μάθηση, κοινωνικοποίηση και επιτυχία (Αγγελίδης, 2011' Στασινός, 2013).

Συμπεράσματα

Επιλογικά, η συνεργασία του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου οδηγεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης με σκοπό να καλυφθούν οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Μέσα από την εφαρμογή των τεχνικών ενίσχυσης του ενθουσιασμού για μάθηση, αυτόματα ενθαρρύνεται και η ευελιξία της κάθε σχολικής μονάδας, έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός προγράμματος πιο ελκυστικού προς το μαθητικό κοινό. Για την υλοποίηση όλων των ανωτέρω, προηγείται ο αναλυτικός προσδιορισμός των υπάρχοντων εμποδίων, με στόχο την όσο το δυνατόν πιο εύστοχη άρση των εμποδίων μέσα από τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου. (Miller, 1982).

Βιβλιογραφία

- Angelidis, P. (2011). *Paidagogikes tis Symperilipsis*. Athina: Atropos.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol, United Kingdom: CSIE Publications.
- Dutile, F., Foust, C. & Webster, R. (1982). *Early Childhood Intervention and Juvenile*.
- Georgoulas, S. (2000). *Anilikoi Paravates stin Ellada. Koinoniki Anaparastasi kai Antimetopisi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Farsedakis, I. (1985). *Paravatikotita kai koinonikos elegchos ton anilikon*. Nomiki Vivliothiki, Athina.
- Fratzeskakis, I. (1987). *Antikoinoniki symperifora ton neon. Chouligkanismos*. Athina-Komotini: Savvalas
- Kourakis, N. (2006). *Ektasi kai poiotita tis neanikis paravatikotitas sti sygchroni Ellada. Oi eiptoseis apo ti dysleitourgia ton thesmon*. Athina: Sakkoulas.

- Kraus, J. (1977). *Causes of Delinquency as Perceived by Juveniles* στο: <https://doi.org/10.1177/0306624X7702100110>
- Lexcen, F. & Redding, R. E. (2000). Mental Health Needs of Juvenile Offenders. Juvenile Justice Fact Sheet. Charlottesville, VA: Institute of Law, Psychiatry, & Public Policy, University of Virginia
- Manganas, A. & Lazos, G. (1997). *Koinonikes axes ton paravatikon kai ton mi paravatikon*. Panepistimiakes ekdoseis. Athina: Panteio Panepistimio.
- Manganas, A. (2004). *To egklimatiko fainomeno stin praxi: sexoualiki egklimatikotita, anilikoi thytes kai thymata, koinoniki antidrasi, i metacheirisi ton paravatikon, scholiasmos dikastikon apofaseon*. Athina: Nomiki Vivliothiki.
- Mayer, R. (1995). Μαθηματική Ικανότητα στο Βοσνιάδου, Σ. (επιμ) Η Ψυχολογία των Μαθηματικών Εκδόσεις Gutenberg
- Miller, W., B. (1982). *Crime by youth gangs and groups in the United State*. DC US: Department of Justice. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington.
- Nansel, T., R., Overpeck, M., D., Haynie, D., L., Ryan, W., J. & Sheidt, P., C. (2003). *Relationships between bullying and violence among U.S. of Adolescent Medicine*, 157.
- Pitsela, A. (2000). *I poiniki antimetopisi tis egklimatikotitas ton anilikon* Athina-Thessaloniki: ekdoseis Sakkoula.
- Smith, T., Polloway, E., Doudy, C., & Patton, J. (1998). Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn & Bacon.
- Stasinou, D. P. (2013). *I ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Papazisi.
- Terzoglou, M. (1996). *Etaireies Prostasias anilikon kai prosfora tous stin prolipsi tis egklimatikotitas ton anilikon*. Nomothetiko plaisio, tropoi leitourgias tote kai tora Athina: Panteio Panepistimio.
- Tsetsos, D (2009). Paravatikotitas sto scholeio. Thessaloniki: Grafima.
- Ttofi, M., Farrington, D., Losel, F. & Loeber, R. (2011). *The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/ meta-analytic studies*. Criminal Behavior and Mental Health, 21, DOI: 10.1002/CBM.808

Wasserman, G. & Miller, L. (1998). *The prevention of serious and violent Juvenile offending, Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and success, All interventions των Loeber, R.& Farrington, D. (1998) Sage Publications, Thousand Oaks. California.*

Zacharis, D. (2003). *Epithetikotita kai Agogi*. Athina: Grigori.

Zafeiropoulou, M. (2002). *Provlimatiki symperifora Paidion kai Efivon: Ermineftikes kai Paremvatikes Prosengiseis kai o Rolos ton Goneon, Ekpaideftiki, Oikogeneiaki kai Politiki Psychopathologia- Tomos A': Apoklinouses Diastaseis sto Choro tis Oikogeneias*, Athina, Atrapos

Πρόληψη και ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση της επιθετικότητας στη σχολική τάξη

Μπαμπαλώνα Ελένη, M.Sc.

Περίληψη

Τα αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, η βία φαινόμενα που ενδεχομένως να συνδέονται και με παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν μια ανησυχητική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό τοπίο. Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Η βία και η επιθετικότητα αποτελούν εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς που παρατηρούνται από την παιδική ακόμη ηλικία και συνιστούν ένα άξιο προσοχής κοινωνικό φαινόμενο. Η επιθετικότητα είναι μία έκφραση θυμού για την ματαίωση ή την αναβολή εκπλήρωσης μίας ανάγκης ή επιθυμίας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, επιθετικότητα, σχολική τάξη

Prevention and development of skills to deal with aggression in the classroom

Bampalona Eleni, M.Sc.

Abstract

Growing behavioral problems, aggression, violence that may be associated with delinquent behaviors are a worrying reality in the modern school landscape. The phenomena of problem behavior, aggression, violence and delinquent behavior in today's schools are complex phenomena and probably multifactorial violence and aggression are manifestations of human behavior that have been observed since childhood and constitute a noteworthy social phenomenon. Aggression is an expression of anger for frustrating or postponing the fulfillment of a need or desire.

Key-words: school bullying, aggression, classroom

Εισαγωγή

Ειδικότερα η βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο είναι ένα φαινόμενο που προκαλεί την ανησυχία γονέων και εκπαιδευτικών και εκδηλώνεται από κάποιους μαθητές με αποδέκτες τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική περιουσία. Η επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολικό χώρο έχει σχέση με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, με τις πιέσεις, το άγχος και την αγωνία που μερικά παιδιά εισπράττουν από το πρόγραμμα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Για παράδειγμα, το υψηλό άγχος είναι καθημερινή πραγματικότητα για σχεδόν όλους τους μαθητές. Ίσως μεγαλύτερο άγχος βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες και τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία έχουν περιορισμένη υποστήριξη αλλά υψηλούς στόχους βάση του αναλυτικού προγράμματος. Οι λόγοι και οι παράγοντες που προκαλούν έκρυθμες καταστάσεις στη σχολική ζωή και την οδηγούν σε αποδιοργάνωση τόσο την ίδια όσο και τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτή δεν εντοπίζονται απλά σε ατομικά χαρακτηριστικά και αιτίες, αλλά είναι μέρος του κοινωνικού περιγύρου στον οποίο εμφανίζονται.

Πρόληψη εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Ένας από τους παράγοντες που περιλαμβάνουν οι στρατηγικές πρόληψης της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, αφορά πρακτικές σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής τάξης.

Στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής τάξης σημαντικό ρόλο παίζει η θέσπιση κανόνων μέσα στην τάξη. Οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια μέσα σε μια οργανωμένη τάξη. Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι αναμενόμενες συμπεριφορές από αυτούς μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Οι κανόνες δείχνουν τον τρόπο που οι μαθητές πρέπει να συμπεριφέρονται. Είναι καλό να εμπλακούν οι μαθητές στη δημιουργία των κανόνων έτσι ώστε να νιώθουν συνυπεύθυνοι για την τήρησή τους. Επιπλέον, πρέπει να γίνει συζήτηση από τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα των κανόνων. Η διατύπωση των κανόνων πρέπει να είναι απλή και σύντομη ώστε να την καταλαβαίνουν όλοι και να μπορούν να την απομνημονεύσουν όλοι. Οι κανόνες θα πρέπει να αναφέρονται σε συμπεριφορές οι οποίες θα είναι ορατές και αντικειμενικά προσδιορισμένες. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η εικονογράφηση του κανόνα, η οποία μπορεί να παρουσιάζει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του κανόνα ή να είναι μια μεταφορική συμβολική απεικόνιση του κανόνα. Οι κανόνες είναι συγκεκριμένοι, σαφείς και κατανοητοί, περιορισμένοι σε αριθμό και θα πρέπει να υπόκεινται σε τροποποιήσεις και εξελίξεις με βάση τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα. Σε ειδικές περιπτώσεις θα πρέπει να υπάρξει ευελιξία στην εφαρμογή τους κάτι που θα έχει συμφωνηθεί εξ αρχής με τους μαθητές. Οι κανόνες και οι συνέπειες θα είναι αναρτημένοι στο τοίχο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Α. Κυρίδης αποδίδει τρεις διαφορετικές σημασίες στο όρο σχολική πειθαρχία και τις διακρίνει σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

1. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
2. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης.
3. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως μηχανισμό για την εξασφάλιση και εδραίωση των σχολικών και ευρύτερων εξουσιαστικών δομών (Κυρίδης Α., 1999).

Γενικότερα, στη σχολική τάξη θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ένα κλίμα ισότιμης επικοινωνίας, όπου εκπαιδευτικός και μαθητής θα μπορούν να καταθέτουν τις απόψεις

τους και τους προβληματισμούς τους, τόσο για θέματα που αφορούν την διδασκαλία, όσο και για προβλήματα της κοινωνίας και της καθημερινότητας (Χρυσυφίδης, 1997).

Στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει ρόλους ως:

- μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή)
- σέβεται τους μαθητές και προσαρμόζεται σ' αυτούς (για παράδειγμα, να σταματάει προτού οι μαθητές του κουραστούν)
- ενθαρρύνει τους μαθητές προσφέροντάς τους την εμπειρία της επιτυχίας
- αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και χρησιμοποιεί τις ιδέες τους
- δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα, κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα
- συμβάλλει ώστε να επικρατεί στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασία μέσω της ανάδρασης
- δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλαδή μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της αυθεντικής Παιδαγωγικής
- έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει, να τα ακούει • ενδιαφέρεται για τη δουλειά και την πρόοδο όλων των μαθητών
- εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές του, χωρίς να διάκειται ευνοϊκά μόνο έναντι των παιδιών που είναι πιο έξυπνα
- συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, κάθε φυλής, κοινωνικής τάξης κι επιπέδου
- αποφεύγει τις παράλογες απειλές και τις συγκρούσεις που προκαλούν στρες

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς κάθε συμπεριφορά των μαθητών η οποία παρεμποδίζει τη διδασκαλία και την επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συμβάλλει στη διατάραξη της ηρεμίας στη σχολική τάξη (Καλαντζή-Αζιζί & Ζαφειροπούλου, 2004, σελ.256).

Έχει διαπιστωθεί από έρευνες, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, δεν ευνοούν μόνο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά συμβάλλουν επίσης στη μεγαλύτερη πειθαρχία μέσα στη σχολική μονάδα και στην τάξη (Lambert & McCombs, 1998).

Σχετικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αναμφισβήτητο ότι η καλή διδασκαλία είναι το καλύτερο μέσο πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στη τάξη. Η καλή διδασκαλία απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο από άποψη προγραμματισμού των δραστηριοτήτων των μαθητών.

Επίσης η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρείται αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών (Cohen, 1994), δηλαδή οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Με τη συμμετοχή τους στην ομάδα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και αποκτούν θετικά συναισθήματα, που έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία. Η αξία της αποδοχής και του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός (Gal et al., 2010) και με αυτήν την έννοια η ένταξη των μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως και κάθε άλλης ιδιαίτερης ομάδας, καθίσταται επιτακτική.

Ωστόσο, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής τάξης δεν διευκολύνουν μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά συνεπάγονται και δραστηριότητες που μεγιστοποιούν τον χρόνο μάθησης και προλαμβάνουν την ενοχλητική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών (Rothstein, 1990). Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν κανόνες και διαδικασίες, οργανώνουν δραστηριότητες που βοηθούν να παραμείνουν οι μαθητές εμπλεκόμενοι στο παραγωγικό τους έργο. Τόσο οι προληπτικές όσο και οι επανορθωτικές διαδικασίες συμβάλλουν στον περιορισμό της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Επιπλέον η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα συνεπάγεται τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αυθεντία του δασκάλου και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011).

Τέλος σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Η συνεργασία οικογένειας-σχολείου αφορά όχι μόνο την επίδοση των μαθητών και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή. Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των σχέσεων γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών και την επιτυχή αντιμετώπιση των περιστατικών επιθετικότητας (Χηνάς & Χρυσ αφίδης, 2000).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών και παράλληλα, ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής.

Ιδιαίτερη προσοχή όμως χρειάζεται στον τρόπο διαχείρισης του γονέα ώστε να συνεργαστεί μαζί με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών δεν πρέπει να προσβάλλεται ο γονέας με ερωτήσεις τύπου ανακριτή ούτε να επιπλήττεται. Η περιγραφή της συμπεριφοράς του

παιδιού (στοιχειοθετημένη) του με παιδαγωγικό τακτ, και η επίκληση της ανάγκης του εκπαιδευτικού για συνεργασία του γονέα ώστε να το διαχειριστούν και όχι να το τιμωρήσουν, επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Στα πλαίσια της πρόληψης είναι χρήσιμο να μελετούνται και οι παράγοντες επικινδυνότητας (risk-factors) και οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές γιατί έτσι μπορούμε προτού αναδυθούν προβληματικές συμπεριφορές να δρούμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα.

Κατανοώντας το παιδί μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και των αλληλεπιδράσεων τους, μπορούμε καλύτερα να κατανοήσουμε τις αιτίες και τους παράγοντες επικινδυνότητας, που ενδεχομένως μπορούν να οδηγήσουν ένα παιδί σε προβληματικές συμπεριφορές, όπως η βία και η επιθετικότητα.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αποτελεσματικό χειρισμό της επιθετικότητας

Από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, για την πρόληψη που αποσκοπεί στο θετικό χειρισμό των συγκρούσεων, το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων στους μαθητές και το προσωπικό, καθώς επίσης και αλλαγές στο σύστημα του σχολείου, στο πρότυπο χειρισμού της επιθετικότητας και των συγκρούσεων. Για να αναπτυχθούν η ικανότητα για εποικοδομητική και όχι βίαιη αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς / σύγκρουσης απαιτούνται μεταξύ άλλων διαφύλαξη των σχέσεων και δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης συγκρούσεων με το παράδειγμα και την άσκηση καθώς επίσης και την καλλιέργεια μιας σειράς από ικανότητες και δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η δημιουργική σκέψη, η κριτική σκέψη που αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της ικανότητας επίλυσης γενικά των συγκρούσεων.

Εκπόνηση και διεξαγωγή σχολικών δραστηριοτήτων, που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν από μαθητές με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, όπως:

- Εικαστικές δημιουργίες (αφίσα, πανό, φωτογραφία, κολάζ κ.ά.).
- Δημιουργία εφημερίδας ή περιοδικού.
- Δημιουργία πολυτροπικού κειμένου (π.χ. ψηφιακή αφίσα, κόμικ).
- Παραγωγή βίντεο από τους ίδιους τους μαθητές με σχετική θεματική.
- Διοργάνωση θεατρικής παράστασης/θεατρικού δρώμενου ή μουσικού δρώμενου από μαθητές/-τριες.
- Χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως: Δραματοποίηση κειμένων για τη βία, διαδραστικές ασκήσεις, προσομοίωση περιστατικών, παιχνίδια ρόλων (role playing), βιωματικά παιχνίδια, ανάλυση εννοιών, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, όπως: Θεατρικής Αγωγής, ξένης γλώσσας κ.λπ.
- Προβολή κινηματογραφικών έργων, ταινιών μικρού μήκους, ντοκιμαντέρ, βίντεο και παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, προς ενημέρωση και

ευαισθητοποίηση των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.λπ.

θα συντελέσουν α) στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων για διαθεματική προσέγγιση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας και β) στην προαγωγή συνεργατικών αλληλεπιδράσεων με την εμπλοκή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, τις ιδιαιτερότητες και τα μοναδικά τους χαρακτηριστικά.

Επίσης η εκπόνηση προγραμμάτων που αποσκοπούν στην παροχή βοήθειας σε επιθετικά παιδιά ώστε να μαθαίνουν να ερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων, περιλαμβάνουν μεθόδους υπόδυσης ρόλων, εξάσκηση στην ανάγνωση των συναισθημάτων των άλλων κ.α. και βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν περισσότερη ενσυναίσθηση. Επιπλέον οι μαθητές μέσω των δραστηριοτήτων αυτών μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός που εκδηλώνεται τις περισσότερες φορές μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς ή ακόμα και η κατάθλιψη. Στόχος δεν είναι η καταπίεση των συναισθημάτων, αλλά η ικανότητα του ατόμου να εστιάζει στην ενέργειά του, να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να ελέγχει την άμεση ευχαρίστηση (Κακαβούλη,1990).

Οι εκπαιδευτικοί ίναι αυτοί που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν την συναισθηματική νοημοσύνη τους. Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στον χώρο του σχολείου καθιστούν το περιβάλλον μη ασφαλές. Πολύ συχνά, όπως έχει διαπιστωθεί, πολλοί μαθητές αρνούνται να πάνε στο σχολείο ή να μπουν μέσα στην τάξη επειδή αισθάνονται φόβο εξαιτίας του ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών ή έχουν εμπλακεί σε κάποια σύγκρουση παρά την θέλησή τους. Ο εκπαιδευτικός με εποικοδομητικό τρόπο, όπως για παράδειγμα με το διάλογο σε φιλικό κλίμα, πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να μάθουν τα ίδια πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, στις οποίες αναπόφευκτα εμπλέκονται (Δενδάκη, 2007). Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση ευθύνης της ψυχικής υγείας ανεξαιρέτως όλων των μαθητών για αυτό και πρέπει να διδάσκει σε αυτούς συμπεριφορές εναλλακτικές στη βία και να προσφέρει το βίωμα ότι οι συμπεριφορές μας έχουν συνέπειες. Ο εκπαιδευτικός επίσης θα πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ώστε να διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις συγκρούσεις, με σεβασμό, με ανοχή και ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές του (Δενδάκη,2007).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δραστηριότητες μέσα στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την διαχείριση του θυμού όπως για παράδειγμα θέτοντας ερωτήσεις προς το παιδί χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση (Δενδάκη,2007). Ερωτήσεις όπως «πώς αισθάνεσαι» ή «γιατί αισθάνεσαι έτσι», που δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον και ενθαρρύνουν το παιδί να αιτιολογήσει τον πραγματικό λόγο για τον οποίο έχει θυμώσει. Τα παιδιά έχουν ανάγκη πάνω από όλα να εμπιστευτούν έναν ενήλικα για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Είναι

πολύ βασικό ο εκπαιδευτικός να δίνει τη δυνατότητα στο θυμωμένο παιδί να χαλαρώσει με την βοήθεια ήρεμης μουσικής ή να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσα από τις τέχνες, τη λογοτεχνία. Θα μπορούσε για παράδειγμα να παρακινήσει το παιδί να ζωγραφίσει το περιστατικό που του προκάλεσε το συγκεκριμένο συναίσθημα και να το περιγράψει στην συνέχεια στους συμμαθητές του. Έπειτα, καλό θα ήταν να ακολουθήσει μια επικοινωνιακή συζήτηση ώστε να δοθούν λύσεις διαφορετικού και καλύτερου χειρισμού της κατάστασης (Κουτή, Ποταμιάνου,2010).

Η αλλαγή του σχολικού κλίματος συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου και ο ρόλος των μελών της σχολικής κοινότητας, διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων είναι καθοριστικός για την επίτευξη αυτής της

αλλαγής. Όλοι αυτοί μπορούν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το φαινόμενο

Το σχολείο συνιστά ένα χώρο, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου πρέπει να είναι η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης χαρακτηριζόμενου από κλίμα αποδοχής, φροντίδας και ασφάλειας για τους μαθητές και το προσωπικό.

Συμπεράσματα

Η σχολική μονάδα μπορεί και πρέπει να γίνει ένα πεδίο διαλόγου και διαχείρισης της όποιας μορφής βίας. Στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού και υποστηρικτικού, που θα διαπνέεται από τις αρχές της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ένα σχολείο, που θα προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στο μορφωτικό αγαθό σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές/-τριες και η αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας θα είναι η πρωταρχική του επιδίωξη.

Βιβλιογραφία

- Artinopoulou, V. (2001). Via sto scholeio. Erevnes kai politikes stin Evropi.
- Chinas, P. & Chrysafidis, K (2000). Epithetikotita sto scholeio. Protaseis gia prolipsi kai antimetopisi. Athina. Paidagogiko Institutouto- EPEAEK.
- Christakis, K. (2001). Provlimata symperiforas sti scholiki ilikia. Ektimisi – Prolipsi – Katagrafi – Antimetopisi.
- Dendaki (2010). I anthropistiki prosengisi stin symperifora sto scholeio. Antimetopizoume provlimata, Athina
- Kalantzi-Azizi, A. & Zafeiropoulou, M. (2004). Prosarmogi sto scholeio. Prolipsi kai antimetopisi dyskolion.

- Kalliotis, Kaiseroglou, Kolovos, Bampanikas & Taoulas, (2002). I fysi kai i ektasi tis Scholikis Epithetikotitas kai «Kakopoiisis».
- Kakavouli(1990).Psychopaidagogiki-Synaisthimatiki Anaptyxi kai Agogi, Athina, aftoekdosi
- Kouti, Potamianou(2010). Provlimata symperiforas stin proscholiki kai protoscholiki ilikia, Technikes kai Stratigikes antimetopisis. Apo tin theorია stin praxi, Athina, Ellin
- Matsangouras, I. (2002). I scholiki taxi.
- Nova-Kaltsouni, (2004). I viaii / paravatiki symperifora ton mathiton kai o rolos tou scholeiou stin prolipsi.
- Nova-Kaltsouni, (2005). Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia, o rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou. Athina. Gutenberg.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children Basic facts and effects of a school-based intervention program.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What We know and What WE Can Do. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2009). Ekfovismos kai via to scholeio. Ti gnorizoume kai ti boroume na kanoume.
- Trilianos, (1991/92). Sygchroni antilipsi gia to rolo tou ekpaideftikou kata ti didaskalia.
- Young, J. (2004). Νέοι, βία και ρατσισμός.

Πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την καλλιέργεια στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

*Αντωνά Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 & Π.Ε.70, ΜΔΕ «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Αιγαίου
Επιβλέπων καθηγητής: Κόκκινος Δημήτρης*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούν, προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. Το μέσο συλλογής δεδομένων ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αποτέλεσαν 133 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης (δάσκαλοι), οι οποίοι υπηρετούσαν στον νομό Δωδεκανήσου σε γενικά σχολεία. Το βασικότερο συμπεράσματα, στο οποίο κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα είναι το ότι κατά τη διδακτική τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά κάποιες απλές και κοινότοπες στρατηγικές, ενώ διαφάνηκε θετική συσχέτιση με τη χρήση εξειδικευμένων στρατηγικών από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διδασκαλίας της ανάγνωσης.

Λέξεις – Κλειδιά: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Teachers' practices in teaching reading comprehension strategies to students with specific learning difficulties

*Antona Paraskevi, Kindergarten teacher & Primary school teacher, Master's Diploma "Models of intervention in special education", University of the Aegean
Supervisor: Mr. Kokkinos Dimitris, Laboratory teaching staff,*

Abstract

The purpose of this research was to explore the practices of primary school teachers in relation to the reading comprehension strategies they use, in order to improve the comprehension skills of students with special learning difficulties in reading. The data collection tool was the electronic questionnaire. The sample consisted of 133 primary school teachers, who work in Dodecanese in general schools. The main conclusion of this research is that most teachers use often simple and commonplace strategies during teaching, while a positive correlation was seen with the use of specialized strategies by teachers who have been trained in reading instruction.

Key-Words: Reading difficulties, reading comprehension strategies

Εισαγωγή

Για να θεωρηθεί «επιτυχής» η ανάγνωση δεν αρκεί μονάχα να εκτελείται σωστά η λειτουργία της αποκωδικοποίησης αλλά κι ακόμα μία γνωστική λειτουργία, πιο απαιτητική, η κατανόηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατασκευάσει νόημα από το κείμενο ή τη λέξη που διάβασε. Εάν κάποιος από τους δύο παράγοντες δεν μπορεί να ολοκληρωθεί πλήρως, τότε η αναγνωστική διαδικασία δεν επιτυγχάνεται. Οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, είναι μεν ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά σχετίζονται στενά, επηρεάζοντας η μία την άλλη (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015· Πόρποδας, 2003).

Η κατανόηση είναι ο απώτερος στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας (Kligner, Vaughn, & Boardman, 2007). Ακόμα και στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο στόχος του να εξάγουν οι μαθητές ένα νόημα από αυτά που διαβάζουν, παρά τις δυσκολίες που τυχόν έχουν στην αποκωδικοποίηση, δε θα πρέπει να υπονομεύεται και είναι απαραίτητο να βρίσκεται στο επίκεντρο των επιδιώξεων του κάθε δασκάλου (Πόρποδας, 2003).

Οι έρευνες έως τώρα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην αποκωδικοποίηση και στη διδασκαλία της, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει το ίδιο ενδιαφέρον και για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης (Hirsch, 2003· Paris & Hamilton, 2009). Η πολύ πρόσφατη μετα-ανάλυση των Gersten, Haymond, Newman-Gonchar, Dimino & Jayanthi (2020) αφορά τη μελέτη 33 δημοσιευμένων ερευνών (από το 2002 έως το 2017) σχετικές με τις παρεμβάσεις που γίνονται στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση και στην αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με επικινδυνότητα αναγνωστικών δυσκολιών των τάξεων Α΄ έως Γ΄ Δημοτικού. Η μετα-ανάλυσή τους συμπεραίνει μεταξύ άλλων ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούν περισσότερο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και λιγότερο τις παρεμβάσεις στην αναγνωστική κατανόηση και αναγνωστική ευχέρεια.

Η αποκωδικοποίηση είναι σίγουρα προαπαιτούμενο για την κατανόηση, εφόσον εάν ένα παιδί δεν μπορεί να διαβάσει τη λέξη είναι αδύνατον να βγάλει νόημα από αυτή τη λέξη. Από την άλλη, αφού το παιδί αποκωδικοποιήσει τις λέξεις στηρίζεται στην κατανόηση της προφορικής γλώσσας, για να καταλάβει το νόημα αυτών που διαβάζει. Οι δυσκολίες συνεπώς στην αναγνωστική κατανόηση μπορεί να προκύψουν είτε υπάρχει είτε όχι δυσκολία στην αποκωδικοποίηση (Τζιβινίκου, 2015).

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης βοηθούν τον μαθητή να κατακτήσει διαδικασίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στο να κάνει στοχευμένη, επαρκή και αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση (Trabasso & Bouchard, 2002), υποδεικνύοντάς του τρόπους και

τεχνικές ανάγνωσης, όπως χρησιμοποιούν οι ευχερείς αναγνώστες. Επιπλέον, οι στρατηγικές προσφέρουν στους μαθητές τα μέσα, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν με αποτελεσματικό τρόπο και τελικά να οδηγηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης (McNamara, 2009, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019). Η εφαρμογή στρατηγικών τους βοηθά να έχουν επίγνωση της σκέψης τους, να αναγνωρίζουν τη δύναμή της και να σκέφτονται με μεθοδικότητα. Παράλληλα, μέσω των στρατηγικών, τους διδάσκουμε τον τρόπο να ακούν την εσωτερική φωνή μέσα τους καθώς διαβάζουν, να ακολουθούν εσωτερική συζήτηση, να σταματούν, να σκέφτονται και να αντιδρούν στις πληροφορίες που διαβάζουν (Harvey, & Goudvis, 2013).

Πολλές πειραματικές έρευνες, κυρίως στον διεθνή χώρο έως τώρα, έχουν επισημάνει τη βελτίωση των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών. Συγκεκριμένα, στη μετα-ανάλυσή τους οι Scammacca, et.al., 2015, εξέτασαν τις παρεμβάσεις που αφορούν την κατανόηση σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, τεσσάρων έως δώδεκα ετών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 1980-2011. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τελικά πραγματοποιούνται αναγνωστικές παρεμβάσεις σε παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης και μάλιστα οι μαθητές αυτοί μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους με κατάλληλη παρέμβαση.

Οι Stevens, Walker, & Vaughn, 2017 μελέτησαν δεκαεννιά έρευνες σχετικές με την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση, σε παρεμβάσεις που έγιναν μεταξύ του 2001 και του 2014, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, από το νηπιαγωγείο έως την πέμπτη τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επανάληψη της ανάγνωσης, οι πολυτροπικές παρεμβάσεις και η υποβοηθούμενη ανάγνωση με ηχητικά βιβλία, προσφέρει οφέλη στην αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση. Παρέχοντας ένα μοντέλο αναγνωστικής ευχέρειας και ανατροφοδότησης, χρησιμοποιώντας ευκολότερου επιπέδου αναγνωστικά κείμενα, θέτοντας ένα κριτήριο απόδοσης και εξασκώντας τον μαθητή στην επανανάγνωση με τους συνομήλικους υποβοηθείται η βελτίωση του μαθητή. Μάλιστα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η επανανάγνωση είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Block, Parris, Reed, Whiteley, & Cleveland, το 2009, μελέτησαν σε 660 μαθητές δευτέρας έως έκτης δημοτικού τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης τριών στρατηγικών μάθησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που δυσκολεύονταν στην ανάγνωση και έλαβαν εικοσάλεπτες καθοδηγήσεις με μία από τις τρεις στρατηγικές είχαν ίση ή μεγαλύτερη επίδοση από τους συμμαθητές τους.

Τέλος, οι Αντωνίου, Souvignier, & Gold (2008) πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε 147 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εξέτασαν την αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα, πριν και μετά την παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλότερη επίδοση στην πειραματική ομάδα.

Οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για πρακτικούς λόγους μπορούν να χωριστούν σε στρατηγικές α) πριν την ανάγνωση, β) κατά την ανάγνωση, γ) μετά την ανάγνωση και δ) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε στάδιο της ανάγνωσης:

Πριν την ανάγνωση	
1. Σύνδεση των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών.	Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει το περιεχόμενο του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τις εμπειρίες τους και με την καθημερινή τους ζωή (Hirsch, 2003· Trabasso & Bouchard, 2002).
2. Πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις ιδέες, τις γνώσεις, τις στάσεις τους και τις εμπειρίες που έχουν πάνω στο θέμα του κειμένου βασιζόμενοι στις πληροφορίες που παίρνουν από τον τίτλο, από τις εικόνες ή από μια σύντομη προεπισκόπηση που κάνουν στο κείμενο (Bouchard, 2005· Trabasso & Bouchard, 2002).
3. Προεπισκόπηση – Επεξεργασία κειμένου	Οι μαθητές με τη μέθοδο της ανιχνευτικής ανάγνωσης προσπαθούν να βρουν γρήγορα συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα στο κείμενο κοιτάζοντας τους τίτλους, τους υπότιτλους, τις εικόνες, τις λέξεις που είναι υπογραμμισμένες (Bouchard, 2005· Hartanto, 2008, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019· Trabasso & Bouchard, 2002).

Κατά την ανάγνωση		
1. Ερωτήσεις	α. Διαφορετικά είδη ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό	Ο εκπαιδευτικός θέτει πολλαπλές ερωτήσεις στους μαθητές. Ερωτήσεις που οι απαντήσής τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, ερωτήσεις σύνοψης, ερωτήσεις συμπερασματικές, ανάλογα με τις δεξιότητες που αποφασίζει να διδάξει

		κάθε φορά (Walpole & McKenna, 2007, όπ. αναφ. σε Τζιβινίκου, 2019).
	β. Καθοδηγητικές ερωτήσεις	Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις, οι οποίες καθοδηγούν τους μαθητές προς έναν στόχο, στρέφοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πληροφορίες, κατά την ανάγνωση (Bouchard, 2005).
	γ. Αυτοερωτήσεις	Οι μαθητές διδάσκονται να σταματούν την ανάγνωση, να θέτουν ερωτήσεις και να τις απαντούν, υποβοηθούμενοι από σημάδια, τα οποία υποδεικνύουν πότε να θέσουν αυτές τις ερωτήσεις (Taylor, Alber & Walker, 2002).
	δ. Στρατηγική QAR (Question – Answer – Relationship)	Οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ερωτήσεων, που οι απαντήσεις τους μπορούν να ανευρεθούν είτε μέσα στο κείμενο είτε μέσα στο μυαλό μας, με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες μας (Bouchard, 2005).
2. Αναζήτηση της κύριας ιδέας του κειμένου		Η εύρεση της κύριας ιδέας του κειμένου θα βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν τις βασικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτό (Τζιβινίκου, 2019).
3. Παράφραση του κειμένου		Ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν με διαφορετικές λέξεις τι λέει το κείμενο, χωρίς να παράγουν συμπεράσματα και να δώσουν επεξηγήσεις (Bouchard, 2005).
4. Υπογράμμιση και σημειώσεις		Οι μαθητές μέσω της υπογράμμισης επιλέγουν ποιες πληροφορίες είναι σημαντικές και τις διαχωρίζουν, ενώ μέσω των σημειώσεων οργανώνουν και συνοψίζουν τις πληροφορίες που παίρνουν, διευκολύνοντας έτσι την αποθήκευση και την ανάκτησή τους (Bouchard, 2005· Πόρποδας, 2002).
5. Κωδικοποίηση		Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ειδικά σύμβολα στα σημεία που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως, σε άγνωστες λέξεις, στα πιο σημαντικά (Bouchard, 2005).

Μετά την ανάγνωση	
1. Περι- ληψη – σύνοψη	Ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν περίληψη του κειμένου, για να εστιάσουν στις βασικές ιδέες του, να εντοπίσουν λέξεις – κλειδιά και να γενικεύσουν τις πληροφορίες (Τζιβινίκου, 2019). Η περίληψη μπορεί να ζητηθεί να δομηθεί ακόμα και με εικόνες (Bouchard, 2005).
2. Αμοιβαία διδασκαλία	Οι μαθητές σε αυτή τη στρατηγική αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και θέτουν διαφορετικών ειδών ερωτήσεις, δίνουν διευκρινήσεις, αναγνωρίζουν τις δυσκολίες, συνοψίζουν, προβλέπουν, ελέγχουν και έτσι βελτιώνουν και οι ίδιοι τη δική τους κατανόηση (Bouchard, 2005· Pearson, et.al., 1992).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση	
1. Γραφικές ή οπτι- κές αναπαραστάσεις	Η χρήση οπτικών βοηθημάτων υποβοηθά τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες που διαβάζουν, χρησιμοποιώντας γραφήματα, χάρτες, ιστούς, λίστες, χρονικές ακολουθίες, πλαίσια, διαγράμματα, σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, σύνδεση προβλήματος και λύσης, σχέσεις ιεραρχίας των πληροφοριών, σύγκριση και αντίθεση των πληροφοριών (Bouchard, 2005· Πόρποδας, 2002· Singleton & Filce, 2015· Trabasso & Bouchard, 2002). Οι οπτικοποιήσεις ελαχιστοποιούν το φορτίο μνήμης εργασίας επιτρέποντας στον αναγνώστη να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες του κειμένου με πιο οικονομικό τρόπο (Woolley, 2011).
2. Στρατηγική K- W-L (Know – Want to know – Learned)	Με τη χρήση ενός φύλλου εργασίας που αποτελείται από τρεις στήλες, οι μαθητές θα καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, διατυπώνουν τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο έμαθαν (Klinger et.al., 2007· Ogle, 1986· Trabasso & Bouchard, 2002).
3. Νοερή απεικόνιση των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο	Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές το πώς να δημιουργούν αναπαραστάσεις στο μυαλό τους κατά την ανάγνωση (Bouchard, 2005· Cunningham & Shagoury, 2006), κυρίως μέσα από τις πέντε αισθήσεις και από τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από την ανάγνωση (Keene, 2010).

4. Στρατηγικές αυ- τορρύθμισης	Οι μαθητές διδάσκονται να παρακολουθούν την κατανόησή τους κατά την ανάγνωση, για να αντιλαμβάνονται πότε ως αναγνώστες κατανοούν πλήρως τα όσα διαβάζουν και πότε όχι (Keene, 2010· Oakhill, et.al., 2015), για να μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές διόρθωσης.
-----------------------------------	--

Οποιαδήποτε στρατηγική κι αν ακολουθηθεί είναι σημαντικό να διακατέχεται από ευελιξία και να έχει ως στόχο τη βελτίωση όλων των λειτουργιών που μετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία (όπως είναι η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, το λεξιλόγιο, οι γνώσεις σχετικά με τη δομή του κειμένου, η αναγνωστική ευχέρεια) κι όχι μόνο την κατανόηση (Gersten, et.al., 2001· Pearson, et.al., 1992, Πόρποδας, 2002). Οι ενεργητικές διαδραστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα η σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών με το περιεχόμενο του υπό μελέτη κειμένου είναι οι πιο σημαντικές και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να τις εντάξουν στην προσέγγισή τους (NICHD, 2000).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, για να βελτιώσουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον σκοπό αυτό είναι τα εξής:

α. Πόσο συχνά χρησιμοποιούν καθεμία από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης οι εκπαιδευτικοί, για να βελτιώσουν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση;

β. Υπάρχουν διαφορές στο παραπάνω ερώτημα με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και την κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή ή πιο συγκεκριμένα την εξειδίκευσή τους σε θέματα ανάγνωσης;

Η μέθοδος – Το δείγμα

Για τη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας ως καταλληλότερη προσέγγιση κρίθηκε ότι είναι η ποσοτική ερευνητική και ως το καταλληλότερο μέσο, για να διερευνηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν αποφασίστηκε ότι είναι το ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η δόμησή του πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαρτίου του 2021 και αποτελούνταν από δύο άξονες. Ο πρώτος περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και την εξειδίκευσή τους σε θέματα ανάγνωσης, στοιχεία τα οποία αποτελούσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Ο δεύτερος άξονας περιλάμβανε 19 στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, για όλα τα στάδια της

ανάγνωσης, και οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν τη συχνότητα που τις εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους.

Αφού ολοκληρώθηκε η δόμηση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας στις ερωτήσεις του, προκειμένου να ελεγχθεί αυτό ως προς την εσωτερική του συνοχή. Για τον συγκεκριμένο έλεγχο χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απέδωσαν δείκτη ,889, τιμή που βρίσκεται πάνω από το όριο αποδοχής 0,7, επομένως το ερωτηματολόγιο θεωρείται αξιόπιστο.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η πιλοτική έρευνα σε 5 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν ασάφειες και παρανοήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έπειτα, αυτό διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλες τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων των δημοτικών σχολείων του νομού Δωδεκανήσου με παράτρυνση να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό μέσω κοινωνικών επαφών.

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 133 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, αριθμός που αντιπροσωπεύει περίπου το 10% του πληθυσμού. Κριτήριο για την επιλογή τους ήταν να υπηρετούν σε γενικό σχολείο, είτε στη γενική είτε στην ειδική αγωγή (γενική τάξη, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης) και στον νομό Δωδεκανήσου. Ο τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα είναι αυτός της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά με τη μέθοδο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά περιγραφική και στη συνέχεια επαγωγική στατιστική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά στον πρώτο άξονα υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες. Για τις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα, οι οποίες ήταν τύπου likert υπολογίστηκαν οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, εφαρμόστηκε το Kolmogorov – Smirnov, εφόσον ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος του 50 ($N > 50$). Τα δεδομένα μας δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή και έτσι πήραμε μη παραμετρικά κριτήρια, για να ελέγξουμε τις διαφορές που τυχόν υπάρχουν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήσαμε ήταν $\alpha = 0,05$ (5%). Αναλυτικότερα, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται παρακάτω πριν από την παρουσίαση του εκάστοτε πίνακα.

Αποτελέσματα

Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 86,5% ήταν γυναίκες και το 13,5% ήταν άνδρες. Επιπλέον, από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το 61,7% έχει διδακτική

εμπειρία στην εκπαίδευση 0-10 έτη, το 23,3% έχει προϋπηρεσία 11-20 έτη, το 6% έχει προϋπηρεσία 21-30 έτη, και το 9% έχει προϋπηρεσία 31-40 έτη. Συνεχίζοντας, το 90,2% του πληθυσμού της έρευνας έχει παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών του κάποιο μάθημα ή έχει κάνει μετέπειτα κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Τέλος, το 51,9% του πληθυσμού έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κατέχει κάποια επιμόρφωση που σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση.

Πρακτικές εκπαιδευτικών για την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (76 από τους 133, ποσοστό 57,1%) πριν την ανάγνωση ενθαρρύνουν «συχνά» τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να συνδέσουν το θέμα του κειμένου με τις εμπειρίες τους ή με προηγούμενες γνώσεις τους. Ακολούθως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (62 από τους 133, ποσοστό 46,6%) φαίνεται να ζητούν από τους μαθητές τους να κάνουν πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου πριν προχωρήσουν στην ανάγνωσή του. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ζητούν συχνά από τους μαθητές τους να κάνουν μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου πριν την ανάγνωση είναι λιγότεροι από τους μισούς (55 από τους 133, ποσοστό 41,4%).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(πριν την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ενθαρρύνω τον μαθητή να συνδέσει το	45	33,8	76	57,1	12	9	0	0	1,75	,608

θέμα του κειμένου με κάποιες εμπειρίες του ή με προηγούμενες γνώσεις του										
Ζητάω από τον μαθητή να κάνει πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας τον τίτλο του, τις εικόνες ή λέξεις-κλειδιά	62	46,6	58	43,6	13	9,8	0	0	1,63	,657
Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης	25	18,8	55	41,4	46	34,6	7	5,3	2,26	,825

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «συχνά» τις περισσότερες από τις αναφερόμενες στρατηγικές. Ξεχωρίζει η στρατηγική της παράφρασης (ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώνει το κείμενο με δικά του λόγια), την οποία χρησιμοποιούν «πάντα» οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (81 από τους 133, ποσοστό 60,9%). Επιπλέον, εξαίρεση αποτελεί η στρατηγική των κωδικοποιήσεων, την οποία χρησιμοποιεί «λίγο» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (46 από τους 133, ποσοστό 34,6%).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατη- γικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Στρατηγικές ανα- γνωστικής κατανόη- σης										
Θέτω στον μαθητή ε- ρωτήσεις που η απά- ντησή τους βρίσκε- ται σε ένα συγκεκρι- μένο σημείο του κει- μένου	50	37,6	70	52,6	13	9,8	0	0	1,72	,632
Θέτω στον μαθητή ε- ρωτήσεις σύνοψης	38	28,6	72	54,1	22	16,5	1	,8	1,89	,688
Θέτω στον μαθητή ε- ρωτήσεις συμπερα- σματικές	40	30,1	76	57,1	17	12,8	0	0	1,83	,634
Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνο- νται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση	20	15	50	37,6	46	34,6	17	12,8	2,45	,783
Ενθαρρύνω τον μα- θητή να σταματά την ανάγνωση για να	13	9,8	58	43,6	51	38,3	11	8,3	2,45	,783

θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο											
Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκοπίμα να διαφοροποιεί την αναζήτηση των απαντήσεων του (στρατηγική QAR)	20	15	51	38,3	49	36,8	13	9,8	2,41	,863	
Διδάσκω στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου	43	32,3	70	52,6	19	14,3	1	,8	1,83	,687	
Ενθαρρύνω τον μαθητή να διατυπώνει το κείμενο με δικά του λόγια.	81	60,9	49	36,8	3	2,3	0	0	1,41	,538	
Ζητάω από τον μαθητή να κρατά σημειώσεις, να υπογραμμίζει ή να σημειώνει τα πιο σημαντικά	47	35,3	68	51,1	15	11,3	3	2,3	1,80	,723	
Ζητάω από τον μαθητή να χρησιμοποιεί κωδικοποιήσεις κατά την ανάγνωση (ένα συγκεκριμένο σύμβολο για τα πιο σημαντικά, ένα άλλο σύμβολο για τις άγνωστες λέξεις, ένα άλλο για όσα δεν κατανοεί πλήρως, κλπ)	22	16,5	45	33,8	46	34,6	20	15	2,48	,942	

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση έδειξε επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μετά την ανάγνωση ζητάει από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να κάνει περίληψη του κειμένου «συχνά» (84 από τους 133, ποσοστό 63,2%). Από την άλλη, η αμοιβαία διδασκαλία φαίνεται να ενθαρρύνεται σπανιότερα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (57 από τους 133, ποσοστό 42,9%), ως πρακτική μετά το πέρας της ανάγνωσης.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(μετά την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης										
Ζητάω από τον μαθητή να κάνει περίληψη του κειμένου	32	24,1	84	63,2	15	11,3	2	1,5	1,90	,638
Ενθαρρύνω τον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο του	8	6	55	41,4	57	42,9	13	9,8	2,56	,752

δασκάλου και να θέσει διαφορετικών ειδών ερωτήσεις στους συμμαθητές του (αμοιβαία διδασκαλία)										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Συνεχίζοντας, σχετικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα, για να υποβοηθήσουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες «συχνά» (56 από τους 133, ποσοστό 42,1%). Επιπλέον, «συχνά» οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να δημιουργήσουν νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο (69 από τους 133, ποσοστό 51,9%) και βοηθούν «συχνά» τους μαθητές τους να αυτορρυθμίζονται (82 από τους 133, ποσοστό 61,7%). Σε ότι αφορά τη στρατηγική K-W-L, όσοι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν «συχνά», άλλοι τόσοι τη χρησιμοποιούν και «σπανιότερα» (48 από τους 133, ποσοστό 36,1%).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

(πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση)

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών	Πάντα		Συχνά		Σπάνια		Ποτέ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης										

Ενθαρρύνω τον μαθητή να χρησιμοποιήσει οπτικά βοηθήματα (γραφήματα, λίστες, χρονικές ακολουθίες, διαγράμματα, κλπ)	30	22,6	56	42,1	41	30,8	6	4,5	2,17	,830
Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψει τι γνωρίζει ήδη για το θέμα, τι θα ήθελε να μάθει και τι καινούριο έμαθε από το κείμενο (στρατηγική K-W-L)	14	10,5	48	36,1	48	36,1	23	17,3	2,60	,896
Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο	35	26,3	69	51,9	26	19,5	3	2,3	1,98	,743
Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορρυθμίζεται.	28	21,1	82	61,7	21	15,8	2	1,5	1,98	,657

Συσχέτιση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά

1. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το ONE WAY ANOVA.

Με την εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου εντοπίστηκαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πρώτη αφορά τη στρατηγική της επισκόπησης του κειμένου πριν την ανάγνωση, στην οποία παρατηρήθηκε ότι περισσότερο συχνά τη χρησιμοποιούν

εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία 21-30 έτη (Μ.Ο:1,38). Λιγότερο συχνά παρατηρήθηκε ότι τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 11-20 έτη (Μ.Ο: 2,48). $H(3)=11,112$, $p=,011$.

Επιπλέον, η στρατηγική των ερωτήσεων με δοσμένα φύλλα εργασίας στους μαθητές που θα τους καθοδηγούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιείται περισσότερο από εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 21-30 έτη (Μ.Ο: 2,00). Λιγότερο συχνά παρατηρήθηκε να τη χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί με 31-40 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο: 2,83). $H(3)=8,778$, $p=,032$

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Χρόνια διδασκ τικής εμπειρία ς	0-10		11-20		21-30		31-40		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤ ΑΣ		
	Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ. Α	Μ. Ο	Τ.Α	Μ. Ο	Τ. Α	H	df	p
Πριν την ανά- γνωση: Ενθαρ- ρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύ- ντομη ε- πισκό- πηση του κειμένου, προκειμέ- νου να α- ναδυθούν	2,2 7	,80 2	2,4 8	,89 0	1,3 8	,518	2,2 5	,62 2	11,112	3	,011

ερωτή- σεις και να θέ- σουμε έ- ναν σκοπό πριν την έναρξη της ανά- γνωσης.											
Κατά τη διάρκεια της ανά- γνωσης: Δίνω στον μα- θητή φύλλο ερ- γασίας, στο οποίο περιλαμ- βάνονται ερωτή- σεις, για να τον καθοδη- γεί κατά την ανά- γνωση.	2,3 3	,93 0	2,7 4	,72 9	2,0 0	1,06 9	2,8 3	,71 8	8,778	3	,032

2. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής

Για να μελετηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη στρατηγική QAR. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χρησιμοποιούν τη στρατηγική περισσότερο συχνά (Μ.Ο: 1,85), ενώ αντίθετα, εκείνοι που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής, τη χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά (Μ.Ο: 2,48). $U(120,13)=465,000$, $P=,011$.

Ακόμα μία στατιστικά σημαντικά διαφορά παρατηρήθηκε στη στρατηγική K-W-L. Σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη στρατηγική όσοι δήλωσαν ότι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής τη χρησιμοποιούν περισσότερο συχνά (Μ.Ο: 2,55), ενώ αντίθετα όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια σχετική επιμόρφωση τη χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά (Μ.Ο: 3,08). $U(120,13)=528,500$, $P=,045$.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποιας επιμόρφωσης σχετικά με την ειδική αγωγή	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	U	p
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιούν την αναζήτηση των απαντήσεών τους (στρατηγική QAR).	2,48	,860	1,85	,689	465,000	,011
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι καινούριο	2,55	,897	3,08	,760	528,500	,045

έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L).						
--	--	--	--	--	--	--

3. Διαφορές ως προς την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στην ανάγνωση

Για να μελετηθεί η συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα «Συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς» αναλογικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τα περιγραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε το t-test.

Σε ότι αφορά αυτόν τον άξονα παρατηρήθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικά διαφορές. Συγκεκριμένα, για όλες τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα που τις χρησιμοποιούν είναι μεγαλύτερη από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με την ανάγνωση.

Στρατηγική της επισκόπησης του κειμένου: $U(69,64)=1330,000$, $p=,000$

Στρατηγική των ερωτήσεων με δομημένο φύλλο εργασίας: $U(69,64)=1649,500$, $p=,008$

Στρατηγική των αυτοερωτήσεων: $U(69,64)=1454,500$, $p=,000$

Στρατηγική QAR: $U(69,64)=1357,500$, $p=,000$

Στρατηγική της αναζήτησης της κύριας ιδέας του κειμένου: $U(69,64)=1799,500$, $p=,042$

Στρατηγική της κωδικοποίησης: $U(69,64)=1324,500$, $p=,000$

Στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας: $U(69,64)=1465,500$, $p=,000$

Οπτικά βοηθήματα: $U(69,64)=1565,000$, $p=,002$

Στρατηγική K-W-L: $U(69,64)=1487,000$, $p=,001$

Στρατηγική της κατευθυνόμενης δημιουργίας νοερών εικόνων: $U(69,64)=1400,000$, $p=,000$

Στρατηγική της αυτορρύθμισης: $U(69,64)=1689,000$, $p=,007$

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ανάλογα με το

αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ανάγνωση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποιας επιμόρφωσης σχετικά με την ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάγνωση	ΝΑΙ		ΟΧΙ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	U	p
Πριν την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να κάνει μία σύντομη επισκόπηση του κειμένου, προκειμένου να αναδυθούν ερωτήσεις και να θέσουμε έναν σκοπό πριν την έναρξη της ανάγνωσης.	1,97	,707	2,58	,832	1330,000	,000
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Δίνω στον μαθητή φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις, για να τον καθοδηγεί κατά την ανάγνωση	2,25	,914	2,67	,837	1649,500	,008
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ενθαρρύνω τον μαθητή να σταματά την ανάγνωση για να θέσει αυτοερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο.	2,22	,745	2,70	,749	1454,500	,000
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή ότι υπάρχουν πολλά είδη ερωτήσεων, άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται	2,12	,758	2,73	,859	1357,500	,000

«μέσα στο κείμενο» κι άλλα που η απάντησή τους βρίσκεται «μέσα στο μυαλό», προκειμένου σκόπιμα να διαφοροποιηθούν την αναζήτηση των απαντήσεών τους (στρατηγική QAR).						
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Διδάσκω στον μαθητή πώς να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου.	1,71	,621	1,97	,734	1799,500	,042
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: Ζητάω από τον μαθητή να χρησιμοποιεί κωδικοποιήσεις κατά την ανάγνωση (ένα συγκεκριμένο σύμβολο για τα πιο σημαντικά, ένα άλλο σύμβολο για τις άγνωστες λέξεις, ένα άλλο για όσα δεν κατανοεί πλήρως, κλπ)	2,14	,791	2,84	,963	1324,500	,000
Μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου και να θέσει διαφορετικών ειδών ερωτήσεις στους συμμαθητές του (αμοιβαία διδασκαλία).	2,33	,721	2,81	,710	1465,500	,000
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να χρησιμοποιεί οπτικά βοηθήματα (γραφήματα, λίστες, χρονικές ακολουθίες, διαγράμματα, κλπ)	1,97	,822	2,39	,789	1565,000	,002
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Προσφέρω στον μαθητή δομημένα φύλλα εργασίας για να καταγράψουν τι γνωρίζουν ήδη για το θέμα, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι	2,33	,852	2,89	,857	1487,000	,001

καινούριο έμαθαν από το κείμενο (στρατηγική K-W-L)						
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Ενθαρρύνω τον μαθητή να δημιουργήσει νοερές εικόνες των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο.	1,72	,616	2,25	,777	1400,000	,000
Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: Βοηθώ τον μαθητή να παρακολουθεί πόσο επιτυχής είναι η κατανόησή του και να αυτορυθμίζεται.	1,83	,641	2,14	,639	1689,000	,007

Συζήτηση

Πριν την έναρξη της ανάγνωσης εφαρμόζεται συχνότερα η σύνδεση του θέματος του κειμένου με τις εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, πρακτική η οποία ενισχύει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση (Duke & Pearson, 2002). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, συχνότερα από όλες τις στρατηγικές φαίνεται να χρησιμοποιείται η στρατηγική της παράφρασης του κειμένου από τον μαθητή. Η αναδιήγηση αυτή που ενθαρρύνεται είναι μία κατάκτηση που πρέπει να πετύχουν οι μαθητές και θεωρείται μία βασική δεξιότητα των αναγνωστών, ανώτερου επιπέδου που υποβοηθά την κατανόηση σε μεγάλο βαθμό. Οι ερωτήσεις όμως που θέτονται από τους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερο επιφανειακές, αφού προτιμώνται ερωτήσεις που η απάντησή τους βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου και περισσότερο σπάνια τίθενται ερωτήσεις σύννοψης και συμπερασματικές. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι σημαντικές, εφόσον βοηθούν τη μνήμη, όμως θα πρέπει να συνοδεύονται από ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου, για να αναδεικνύεται η σκέψη του μαθητή και να χρησιμοποιείται ενεργητικά η γνώση (Harvey & Goudvis, 2013). Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι αρκετά συχνά ενθαρρύνονται στρατηγικές, όπως είναι το να κρατά ο μαθητής σημειώσεις και να κάνει υπογραμμίσεις (κάτι που βοηθά τους μαθητές να επιλέγουν, να οργανώνουν, να συνοψίζουν και διευκολύνει σημαντικά την αποθήκευση και ανάκτηση των πληροφοριών) (Bouchard, 2005), όπως επίσης και το να αναζητεί την κύρια ιδέα του κειμένου. Σπανιότερα, εφαρμόζονται στρατηγικές, όπως είναι η χρήση κωδικοποιήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, τα φύλλα εργασίας που καθοδηγούν τους μαθητές με συγκεκριμένες ερωτήσεις, η στρατηγική QAR καθώς και οι αυτοερωτήσεις.

Επομένως, οι περισσότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο της ανάγνωσης είναι κοινότοπες, αυθόρμητες και αναμενόμενες, που περισσότερο αποβλέπουν στο να ελέγξουν την επιτυχία της κατανόησης και όχι στο να διδάξουν τον τρόπο που μπορούν οι μαθητές να οδηγηθούν στην κατανόηση των όσων διαβάζουν, διαπίστωση την οποία αναφέρει και η Τζιβινίκου (2019). Παράλληλα, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποδεικνύουν το ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει μία μεγάλη γκάμα στρατηγικών που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή αλλά και γενικότερα στις διαφορετικές συνθήκες μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας μεθοδικότητα και επιστημονικότητα.

Συνεχίζοντας, μετά το πέρας της ανάγνωσης, η ανάλυση έδειξε ότι η σύνταξη περίληψης εφαρμόζεται συχνότερα σε σχέση με την αμοιβαία διδασκαλία. Ωστόσο, και οι δύο στρατηγικές δεν επιλέγονται συστηματικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα η στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας, θα έδινε στους μαθητές πιο ενεργητικό ρόλο, ανανεώνοντας τη διδακτική και δίνοντας πιο παιγνιώδη μορφή στη διδασκαλία, κάτι που θα ενίσχυε τα κίνητρα και τη διάθεση των μαθητών με δυσκολίες, αλλά και θα τους έδινε πιο ενεργητικό ρόλο βελτιώνοντας έτσι την απόδοση νοήματος (Pilten, 2016· Palincsar & Brown, 1984). Τα αποτελέσματά μας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Cekiso (2017), η οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο διαδραστικές στρατηγικές, όπως η ανάγνωση σε ζεύγη ή η ομαδική ανάγνωση. Όμως, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η έρευνά της είχε εξαιρετικά περιορισμένο δείγμα (μόνο 9 εκπαιδευτικοί).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, αρκετά συχνά εφαρμόζονται οι στρατηγικές της αυτορρύθμισης και της νοερής απεικόνισης των όσων περιγράφονται μέσα στο κείμενο. Σπανιότερα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα, όπως επίσης ακόμα πιο σπάνια εφαρμόζουν τη στρατηγική K-W-L, πρακτικές ιδιαίτερα βοηθητικές για τα πληροφοριακά κείμενα. Καμία όμως από τις παραπάνω στρατηγικές δεν εφαρμόζεται συστηματικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα ήταν η στρατηγική των οπτικών βοηθημάτων, η οποία λόγω του ότι λειτουργεί ως βοήθημα στη μνήμη και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στη συγκεκριμένη λειτουργία (Woolley, 2011), αναμέναμε ότι θα χρησιμοποιούνταν περισσότερο συχνά από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Θετική έκπληξη αποτέλεσε η στρατηγική της νοερής απεικόνισης, η οποία ενθαρρύνεται συχνά από τους περισσότερους συμμετέχοντες, όπως επίσης και η στρατηγική της αυτορρύθμισης, η οποία προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές, εφόσον τους οδηγεί σταδιακά στην ανεξαρτησία.

Σε σχέση με το ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν συχνότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι έρευνες των Klingner, et.al (2010) αλλά και της Ness (2008-2009) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Η στρατηγική της πρόβλεψης, οι ερωτήσεις εκ μέρους τους εκπαιδευτικού και η περίληψη προτιμώνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Μόνο η σύνδεση του θέματος του κειμένου με τις εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών δε φαίνεται να ενθαρρύνεται τόσο συχνά από το δείγμα των εκπαιδευτικών της

συγκεκριμένης έρευνας, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Ness (2008-2009) που φάνηκε να χρησιμοποιείται ακόμα συχνότερα ως πρακτική αναγνωστικής κατανόησης.

Αυτό που αξίζει να παρατηρηθεί σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής των στρατηγικών τόσο πριν, όσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ανάγνωση είναι το ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση πολλών πρακτικών με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης και όχι τόσο σε σχέση με τη γενικότερη επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση φαίνεται ότι χρησιμοποιούν συχνότερα περισσότερες στρατηγικές και μάλιστα στρατηγικές λιγότερο γνωστές, όπως είναι η QAR, η K-W-L, η αμοιβαία διδασκαλία, η στρατηγική των αυτοερωτήσεων, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, κλπ. Οι Πολίτη – Γεωργούση και Καραμπρατζάκη σε σχετική έρευνά τους το 2019, κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές στρατηγικές, ενώ οι πιο εξειδικευμένες σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους και με τη διδακτική τους εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα δε φάνηκε να υπάρχει έντονη συσχέτιση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών παρά μόνο με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ανάγνωσης.

Η βασικότερη αναγκαιότητα επομένως που αναδύεται μετά τη μελέτη των αποτελεσμάτων είναι η ανάγκη εξειδικευμένων μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κατά τη διάρκεια κάποιας επιπλέον επιμόρφωσης μετά το πέρας των σπουδών τους σχετικά με την ανάγνωση και την ανάδυση δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Το ότι δεν ανεβρέθηκε καμία θετική συσχέτιση των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, ίσως αποτελεί ένδειξη ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης στην Ελλάδα δε δίνουν μεγάλη έμφαση στον ρόλο και τη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, κάτι που η διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει εδώ και χρόνια.

Παρά όμως τις ανάγκες που προκύπτουν, τα αποτελέσματα παραμένουν αισιόδοξα, εφόσον σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν σε γενικές γραμμές ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι αλλά και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη βελτίωση των αδυναμιών τους. Αν όχι πάντα, αρκετά συχνά φροντίζουν να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη έστω και με πιο συνηθισμένες και απλές στρατηγικές. Η πραγματικότητα εξάλλου της τάξης είναι τόσο απαιτητική που είναι ανέφικτο να εφαρμόζονται όλες οι προϋποθέσεις κάθε φορά, επομένως ακόμα κι αν υπάρχει στοχευμένη προσπάθεια βελτίωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους στα περισσότερα μαθήματα είναι κέρδος όχι μόνο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά για όλη την τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο θα τους βοηθούσε στο να επιλέγουν πιο εύστοχα τις στρατηγικές και να δομούν με σαφήνεια, εγκυρότητα και επιστημονικότητα το εξατομικευμένο πρόγραμμα των παιδιών, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Συμπεράσματα

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών που αντιμετωπίζει σήμερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει και δυσκολίες κατανόησης γραπτού λόγου. Η δεξιότητα ωστόσο της αναγνωστικής κατανόησης αναδεικνύεται ως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες της σύγχρονης κοινωνίας, για να μπορούν οι μαθητές όχι μόνο να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις αλλά και για να καταξιωθούν κοινωνικά. Ο εκπαιδευτικός αν μη τι άλλο, προκειμένου να βοηθήσει όλους τους μαθητές και ειδικά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χρειάζονται περισσότερο κατάλληλη υποστήριξη, οφείλει να δομήσει εξατομικευμένα προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και αδυναμίες τους, με γνώμονα να ενισχύονται διαρκώς όλες εκείνες οι δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν ανεξάρτητα και εύελικτα στις ανάγκες της κοινωνίας και στις προσωπικές τους επιδιώξεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης για να αναπτύξουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Τα βασικότερα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε όλα τα στάδια της ανάγνωσης είναι η στρατηγική της πρόβλεψης, της παράφρασης, οι απλές επιφανειακές ερωτήσεις με αφορμή το κείμενο, οι σημειώσεις – υπογραμμίσεις και οι στρατηγικές αυτορρύθμισης.
- Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της συχνότητας εφαρμογής στρατηγικών με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ανάγνωσης.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, F., Souvignier, E., & Gold, A. (2008). Veltiosi tis anagnostikis katanoisis ton mathiton me eidikes ekpaideftikes anagkes: Efarmogi kai axiologisi enos programmatos stratigikon anagnosis, *To Vima ton Koinonikon Epistimon*, 13(52), 195-217.
- Block, C. C., Parris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S., & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 262–281. doi: [10.1037/a0014319](https://doi.org/10.1037/a0014319)
- Bouchard, M. (2005). *Comprehension strategies for English language learners*. New York: Scholastic ink.
- Cekiso, M. (2017). Teacher's perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastren Cape. *Reading & Writing – Journal of the Reading Association of South Africa* 8(1). doi.org/10.4102/rw.v8i1.158

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. (mtf. Ch. Mitsopoulou, & M. Filopoulou). Athina: Metaichmio
- Cunningham, A., & Shagoury, R. (2006). *Starting with comprehension: Reading strategies for the youngest learners*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup, & J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction*, (3rd ed.), 205-242. Newark, DE: International Reading Association.
- Gersten, R. M, Fucks, L.S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research* 71(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401-427. doi: 10.1080/19345747.2019.1689591
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2013) Comprehension at the core. *The reading teacher* 66(6), 432-439. doi: 10.1002/TRTR.1145
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension required knowledge of words and the world, *American educator*, 2013(27), 10-29. Retrieved from <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- Keene, E.O. (2010). New horizons in comprehension. *Educational leadership*, 67(6), 69-73. Retrieved from <https://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar10/vol67/num06/New-Horizons-in-Comprehension.aspx>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties: Instructional practices that promote reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), pp. 59-74.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC:U.S. Government Printing Office.

- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies, *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20199156.pdf?refreqid=excelsior%3A8d2b072fc62b0c547abc92b5c9a2d694>.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G., Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension*, 32-53. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pearson, P.D., Roehler, L.R., Dole, J.A., & Duffy, G.G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup, (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2nd ed., International Reading Association
- Pilten, G. (2016). The evaluation of effectiveness of reciprocal teaching strategies on comprehension of expository texts. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 232-247. doi: 10.11114/jets.v4i10.1791
- Politi-Georgousi. S., & Karampatzaki, Z. (2019). Apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaideftis gia tis stratigikes apokatastasis graptou logou ton mathiton me mathisiakes dyskolies. Sto G. Papadatos, A. Bastea, G. Koumentos (Epim.), I ekpaidefti daskalon kai kathigiton charismatikou mathiton stin Ellada, 21-23 Iouliou 2019 (sel. 642-668). doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3162>.
- Porpodas, K. D. (2002). I anagnosi. Patra: Idiou.
- Porpodas, K. D. (2003). Diagnostiki axiologisi kai antimetopisi ton mathisiakon dyskoliaon sto dimotiko scholeio (Anagnosi, orthografia, dyslexia, mathimatika). Patra: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

- Scammacca, N. K., Roberts, G. J., Cho, E., Williams, K. J., Roberts, G., Vaughn, S. R., & Carroll, M. (2015). A century of progress: Reading interventions for students in grades 4-12, 1914-2014. *Review of Educational Research, 86*(3), 756-800. doi: 10.3102/0034654316652942.
- Singleton, S., & Filce, H. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children, 48*(2), 110-117.
- Stevens E. A, Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities, 50*(5), 576-590. doi: 10.1177/0022219416638028.
- Taylor, L., Alber, S., & Walker, D. (2002). The comparative effects of a modified selfquestioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11*, 69-87.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Pressley, & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, (pp. 176–200. New York: Guilford.
- Tzivinikou, S., (2015). Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike apo <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Tzivinikou, K. S. (2019). Axiologo schediazō didasko: Apotelesmatikes paremvaseis stin anagnosi kai ti grafi gia mathites me mathisiakes dyskolies. Volos: Readnet Publications
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London New York: Springer.

Συμμορίες ανηλίκων, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης ενός σύγχρονου φαινομένου

*Βολακάκη Μαρία, Φιλολόγος, M.Ed. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα, Φιλολόγος-Θεολόγος, M.Ed. Σχολική Ψυχολογία-Εκπαί-
δευση Ενηλίκων*

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα, να διερευνηθούν οι αιτίες και οι τρόποι αντιμετώπισης ενός σύγχρονου φαινομένου. Οι συμμορίες των ανηλίκων, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αυξάνονται ανησυχητικά. Η λειτουργία της οικογένειας, το σχολικό πλαίσιο αλλά και κοινωνικοί παράγοντες ευθύνονται για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών στα σχολεία αλλά και η καταπολέμηση των παθογενειών της κοινωνίας φαίνεται ότι είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην καταπολέμηση του φαινομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: παραβατικότητα, συμμορίες ανηλίκων

Juvenile gangs, causes and ways of dealing with a contemporary issue

Volakaki Maria, Philologist, M.Ed. Administration of Educational Units

Georgovrettakou Stamatina, Philologist-Theologist, M.Ed. School Psychology-Adult Education

Abstract

The purpose of the article is to investigate the causes and ways of dealing with a contemporary issue through academic research. Juvenile gangs have seemed to be on the rise in recent years. The function of the family, the school environment as well as social factors are responsible for the manifestation of delinquent behavior. The establishment of relationships of trust between family members, the implementation of effective practices in schools and the fight against the pathogenesis of society seem to be able to result in dealing with addressing the issue.

Key-Words: delinquency, juvenile gangs

Εισαγωγή

Είναι γνωστό, ότι τα τελευταία χρόνια οι βίαιες συμπεριφορές των νέων έχουν αυξηθεί ιδιαίτερα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας, από το 1999 έως το 2003, οι ανήλικοι που είχαν συλληφθεί για διάφορα εγκλήματα ήταν ηλικίας 13 έως 17 ετών, ενώ συμμορίες ανηλίκων φαίνεται ότι εμφανίζονταν μόνο στα μεγάλα αστικά

κέντρα. Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης (Χατζηγεωργίου, 2006) σε 305 μαθητές μέσης εκπαίδευσης, φάνηκε ότι το 10,9% των μαθητών συμμετείχε σε εφηβική συμμορία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών 74,3% δήλωσε ότι γνώριζε την ύπαρξη αυτών των συμμοριών. Τα επόμενα χρόνια η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων, τόσο στις Ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στην Ελλάδα φαίνεται να αυξάνεται δραματικά και μάλιστα να αποκτά μόνιμο και συστηματικό χαρακτήρα. Τα φαινόμενα των συμμοριών ανηλίκων αυξάνονται και εντάσσονται σε μία γενικότερη κουλτούρα του δρόμου, που σκοπό έχει να εναντιωθεί στην πειθαρχία των κανόνων της κοινωνίας (Σκόττης, 2005). Το 2009 ως το 2010, φάνηκε να υπάρχει αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς από ανηλίκους και μάλιστα το ηλικιακό όριο έπεσε ακόμη και κάτω από τα 10 έτη. Σε ανάλογη έρευνα (Κουράκης, 2010), σε 5.000 μαθητές φαίνεται ότι το 34% των μαθητών βίωσαν συμπλοκές, το 30% κλοπές αντικειμένων μαθητών, ενώ το 20% των παιδιών δήλωσε ότι δέχτηκε επίθεση από αντίπαλη συμμορία. Το 72% της παρέας αντέδρασε με έντονη λογομαχία, το 56% με συμπλοκή, ενώ το 38% με απειλές. Λόγω των ανησυχητικών αυτών δεδομένων, στην παρούσα εισήγησή μας, θεωρούμε απαραίτητο να προσεγγίσουμε και να αποκωδικοποιήσουμε την έννοια των συμμοριών ανηλίκων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα αίτια και θα προτείνουμε λύσεις, έτσι ώστε να υπάρξει μία σειρά από δράσεις και μέτρα, τα οποία θα οδηγήσουν στην πρόληψη, η οποία λειτουργεί και πιο αποτελεσματικά σε σχέση με την καταστολή.

Προσεγγίζοντας την έννοια «Συμμορίες ανηλίκων»

Διερευνώντας την έννοια της συμμορίας, αρχικά οφείλεται να τονιστεί η σύνθεση των ομάδων αυτών. Οι συμμορίες συνήθως δημιουργούνται από άτομα, τα οποία είναι ανήλικοι που βρίσκονται στην εφηβεία ή στην προεφηβεία και, συνήθως ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα. Συγκεντρώνονται σε υπαίθριους χώρους και σε αρχικό επίπεδο, ο σχηματισμός αυτών των ομάδων γίνεται αυθόρμητα χωρίς συγκεκριμένο προγραμματισμό, ενώ η ένταξη των ατόμων σε μία τέτοια ομάδα σίγουρα επηρεάζει την εξέλιξή τους. Θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στην κοινωνία γιατί ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι νέοι που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους ομάδες, συνήθως εντάσσονται εκεί μετά από έντονες συγκρούσεις, οι οποίες προκύπτουν με το οικογενειακό τους περιβάλλον ή με τον νόμο. Σε κάθε συμμορία συνηθίζεται να ορίζονται κανόνες και να γίνονται αποδεκτές συγκεκριμένες συμπεριφορές που εκφράζονται με βίαιες πράξεις. Παρατηρείται ότι ανάμεσα στα μέλη υπάρχει έντονη σχέση και αλληλεπίδραση και όλοι ακολουθούν μία κοινή δράση μετά από ένα συμφωνημένο προγραμματισμό (Μανουδάκη, 2011). Φαίνεται λοιπόν ότι, οι ομάδες αυτές ακολουθούν μία συγκεκριμένη οργάνωση, χαρακτηρίζονται για την αλληλεγγύη που έχουν τα μέλη μεταξύ τους και όλοι ακολουθούν κοινούς ηθικούς κανόνες.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ομάδων αυτών είναι ότι κινούνται σε συγκεκριμένες περιοχές της πόλης, ταυτίζονται δηλαδή με συγκεκριμένες περιοχές. Αρκετά συχνά τα μέλη κάνουν χρήση ουσιών, ενώ συμμετέχουν σε ακραίες μορφές διασκέδασης. Κάθε δράση τους οργανώνεται και συμφωνείται ανάμεσα στα μέλη, αφού ακολουθηθεί η ιεραρχία της ομάδας και για ό,τι αποφασίζεται δεν λαμβάνονται υπόψη οι κανόνες και

οι συμβάσεις που θέτει μία ευνομούμενη πολιτεία. Βέβαια, ενώ φαίνεται να υπάρχει συγκεκριμένη οργάνωση και να ακολουθούνται κανόνες, οι σχέσεις που αναπτύσσονται τα μέλη μεταξύ τους δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα βαθιές και η συνοχή μιας τέτοιας ομάδας αρκετά συχνά διαταράσσεται από εσωτερικές συγκρούσεις. Ωστόσο, κάποιες ομάδες φτάνουν να διαγράψουν και μία μακρόχρονη πορεία. Σε γενικές γραμμές, τα μέλη πιστεύουν πολύ έντονα στην ιδέα της ομάδας.

Οι συμμορίες διακρίνονται με κριτήριο την ηλικία των μελών τους, σε αυτές που αποτελούνται από μέλη που είναι έως 12 ετών και δεν έχουν έντονη δράση, ενώ κινούνται στα πλαίσια της γειτονιάς και στη δεύτερη κατηγορία που ανήκουν οι συμμορίες στις οποίες συμμετέχουν μεγαλύτεροι έφηβοι έως 18 ετών και διαπράττουν παράνομες πράξεις. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό στη σύνθεση των συμμοριών αυτών φαίνεται να είναι αγόρια, ενώ στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν συμμορίες από κορίτσια, το κύριο χαρακτηριστικό είναι η ανάγκη για παρέα και επικοινωνία.

Σε μία συμμορία υπάρχει η κεντρική ομάδα, που ονομάζεται ηγετική και αποτελείται από λίγα άτομα. Αυτή η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη λήψη αποφάσεων, καθορίζει τη δράση της ομάδας και τα χαρακτηριστικά των μελών που θα γίνονται αποδεκτά. Η μεγαλύτερη ομάδα μέσα στην συμμορία αποτελείται από τα σταθερά μέλη, που συνήθως εκτελούν τις αποστολές, τις οποίες τους αναθέτει η ηγετική ομάδα. Τα περιφερειακά μέλη δεν φαίνεται να έχουν σταθερή συμμετοχή, ενώ υπάρχει και ένα ευρύτερο περιβάλλον γνωριμιών που απαρτίζεται από ενηλίκους και οι συμμορίες καταφεύγουν εκεί όταν χρειάζονται βοήθεια και ενίσχυση. Η δράση των συμμοριών εκτείνεται σε τρεις άξονες. Οι παραβατικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν έχουν στόχο το υλικό κέρδος, το οποίο προέρχεται μέσα από συγκρούσεις με άλλες ομάδες με σκοπό φυσικά την επικράτηση σε μία περιοχή. Δεύτερο άξονα δράσης αποτελούν οι επιθέσεις σε συνομήλικους, πάλι με σκοπό το κέρδος μέσω κλοπών για να φέρουν κέρδος στη συμμορία και οι δράστες να αποκτήσουν μεγαλύτερο κύρος. Τέλος, ο τρίτος άξονας δράσης είναι η αύξηση του βαθμού βίας που εκφράζεται τόσο εκτός της ομάδας όσο και εντός, με σκοπό την επιβολή (Κουράκης, 2010· Μανουδάκη, 2011).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως τα ίδια τα παιδιά δήλωσαν ότι οι συμμορίες έχουν κακές συνήθειες, ασκούν βία, παραβιάζουν τον νόμο, τα μέλη τους έχουν οικογενειακά προβλήματα, ενώ επιθυμούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους ομάδες γιατί έχουν κοινή ιδεολογία, νιώθουν ασφάλεια και μπορούν να προστατεύουν τη γειτονιά τους από άλλες παρόμοιες ομάδες (Χατζηγεωργίου, 2006).

Παράγοντες επικινδυνότητας και αντιμετώπιση του φαινομένου

Είναι γνωστό, ότι σε κάποιες περιπτώσεις, οι βιολογικοί παράγοντες φαίνεται να ευθύνονται για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Γεωργούλας, 2000). Παρόλα αυτά, στην παρούσα εισήγηση δίνεται έμφαση στα αίτια που προκαλούνται από την επίδραση του περιβάλλοντος του ατόμου.

Αναζητώντας τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη λειτουργία της οικογένειας. Αρκετοί παράγοντες επικινδυνότητας, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα διαγωγής και μη αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών, προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, γονείς που εμφανίζουν έντονο άγχος δημιουργούν κλίμα υπερέντασης και συγκρουσιακό περιβάλλον στην οικογένεια. Γονείς με αυταρχική συμπεριφορά διαταράσσουν τη σχέση με τα παιδιά τους, ενώ η αμέλεια των γονέων, η ανευθυνότητα και, σε ακραίες περιπτώσεις η κακοποίηση, καταστρέφουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Παιδιά που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά συχνά προέρχονται από οικογένειες που κάποιο από τα μέλη της παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά. Επομένως, ένα περιβάλλον βίαιο αδιαμφισβήτητα επηρεάζει την ψυχοσύνθεση του παιδιού και δεν βοηθά στην υγιή ανάπτυξή του. Αρκετές φορές λοιπόν, οι νέοι βρίσκουν καταφύγιο στις συμμορίες έχοντας την ανάγκη να αντικαταστήσουν την οικογένειά τους, διότι εκεί θεωρούν ότι τους παρέχεται αποδοχή, κάλυψη συναισθηματική και οικονομική. Ο αρχηγός της συμμορίας αναλαμβάνει τον ρόλο του προστάτη, όπως θα έκανε ο πατέρας στην οικογένεια, ενώ παράλληλα αποπνέει τον φόβο και τον σεβασμό. Είναι λοιπόν πιθανό, ένας νέος να εμφανίσει επιθετική συμπεριφορά και να ενταχθεί σε παραβατικές ομάδες εξαιτίας του ακατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί απόλυτο προγνωστικό παράγοντα. Η οικογένεια λοιπόν, οφείλει να δημιουργεί ένα κλίμα θετικό, αγάπης και κατανόησης έτσι ώστε τα παιδιά να διαμορφώσουν μία ομαλή συμπεριφορά μέσα σε ένα περιβάλλον όπου θα νιώθουν συναισθηματικά ασφαλή (Γεωργούλας, 2000 · Ζάχαρης, 2003 · Νόβα - Καλτσούνη, 2001 · Στασινός, 2020).

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό πλαίσιο φαίνεται να επιδρά στην συμπεριφορά των παιδιών και συγκεκριμένα, οι χαλαροί δεσμοί που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο, οι αστοχίες του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών, που παρουσιάζουν συναισθηματικές αστάθειες, συχνά οδηγούν τους μαθητές στην εμφάνιση αντιδραστικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όπως η αυτοεκπληρούμενη προφητεία ή η μη αντιμετώπιση και διαχείριση των κρίσεων που εμφανίζονται στη σχολική τάξη, μπορεί να φέρουν στην επιφάνεια προβλήματα συμπεριφοράς. Η αλληλεπίδραση των παιδιών στο σχολείο με συνομηλίκους που εμφανίζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά δύναται επίσης να ενδυναμώσει προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού. Αυτό σημαίνει πως σε επίπεδο οργάνωσης, τα σχολεία οφείλουν να διοργανώνουν συζητήσεις για παρόμοια θέματα, να υιοθετήσουν αποτελεσματικές πρακτικές, ώστε να επιλύουν προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον και παράλληλα να συνεργάζονται τόσο με την οικογένεια όσο και με τους ειδικούς. Η διδασκαλία δεξιοτήτων στα παιδιά για αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς τους κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμη. Η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώσουν θετικές προσδοκίες για τους μαθητές τους. Παράλληλα, σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο της ομαδικής εργασίας οφείλουν να λειτουργούν ως παρατηρητές και ως μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να ανιχνεύουν πρώιμα δυσλειτουργικές

συμπεριφορές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σημαντικός, ώστε να εντοπίζει φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς και να προσπαθεί να παρέμβει. Αυτό μπορεί να συμβεί, αρχικά μέσω της παρατήρησης, ώστε να εντοπίσει τις δυσλειτουργίες στη συμπεριφορά και στη συνέχεια να ανταποκριθεί άμεσα, ώστε να βοηθήσει παρεμβαίνοντας πάντα παιδαγωγικά (Τσέτσος 2009). Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί, όταν αντιληφθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές, να μην αδιαφορούν αλλά να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις, διότι διαφορετικά περνούν ένα μήνυμα, το οποίο δείχνει ότι αυτή η συμπεριφορά γίνεται δεκτή. Προτείνεται λοιπόν, η αντίδραση να είναι άμεση σε περίπτωση που εντοπιστεί μη επιτρεπτή συμπεριφορά και φυσικά οι προσδοκίες να είναι σαφείς, σταθερές και ρεαλιστικές. Οι υγιείς συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα σημαντικές και πρέπει να διακρίνονται από αποδοχή και εμπάθεια. Τέλος, οι παρεμβάσεις οφείλονται να είναι στοχευμένες και να εφαρμοστούν μέσα σε ένα πλαίσιο συμπάθειας και κατανόησης (Δήμου, 2003 · Στασινός, 2020). Συνδυαστικά, ο ειδικός ψυχολόγος ενεργώντας με διακριτική ευχέρεια θα πρέπει να προσελκύσει τον μαθητή που παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά και να παρέμβει άμεσα είτε ατομικά είτε ομαδικά προτείνοντας λύσεις. Η συμμετοχή στις εκπαιδευτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών και η παροχή συμβουλών και κατευθύνσεων διαχείρισης είναι απαραίτητη.

Επιπροσθέτως, οι κοινωνικοί παράγοντες διαδραματίζουν και αυτοί ενεργό ρόλο στην πιθανή εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών των ανηλίκων. Παθογένειες της κοινωνίας, όπως είναι η οικονομική κρίση, η περιθωριοποίηση των αδύναμων ατόμων, η αίσθηση ότι η κοινωνία είναι ένα εχθρικό και μη υποστηρικτικό περιβάλλον σε συνδυασμό με την έλλειψη ισχυρών δεσμών και επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος, ώστε το παιδί να οδηγηθεί στην απομόνωση και να αναζητήσει αλλού υποστήριξη και επιβράβευση. Αυτό η ανάγκη φαίνεται να καλύπτεται μέσα από τη συμμετοχή των νέων στις συμμορίες (Αρτινοπούλου, 2001). Φυσικά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την αρνητική επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, τα οποία δημιουργώντας αρνητικά πρότυπα και προβάλλοντας ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής προκαλούν και υποκινούν τους νέους. Οι νέοι ως πιο ευάλωτα, ανασφαλή άτομα και συναισθηματικά ασταθή, ουσιαστικά υποκινούνται και ασυνείδητα μπορεί να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές, ώστε να νιώσουν συναισθηματική κάλυψη (Γεωργούλας, 2000). Αποτελέσματα ερευνών (Vasquez & Zimmerman, 2014) δείχνουν ότι και στο στενότερο κοινωνικό περιβάλλον υπάρχουν επιδράσεις στους νέους. Η ποιότητα της φιλίας και ο χρόνος που δαπανούν τα άτομα με το φιλικό τους περιβάλλον μπορεί να επιδράσει στην υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών. Μάλιστα η παραβατική συμπεριφορά εμφανίζεται να είναι ανάλογη με τον χρόνο αλληλεπίδρασης με τους φίλους. Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος που μπορεί να ξοδεύουν τα μέλη μιας παρέας σε δραστηριότητες, που δεν έχουν συγκεκριμένη δομή και δεν ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες, συμβάλλουν στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών ιδιαίτερα εάν η ποιότητα της φιλίας είναι χαμηλού επιπέδου.

Η κοινωνία λοιπόν οφείλει να σχεδιάσει προγράμματα, ώστε να αποκαταστήσει τους νέους που παρουσιάζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και να τους δώσει την ευκαιρία

να επιμορφωθούν και να ασχοληθούν δημιουργικά. Έτσι θα κοινωνικοποιηθούν και θα νιώσουν ότι είναι ενεργά μέλη και ανήκουν σε μια συλλογικότητα. Παράλληλα, η δημιουργία εκδηλώσεων και σεμιναρίων σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά, που θα απευθύνονται στα σχολεία και σε κοινωνικές ομάδες θεωρείται ότι θα συμβάλλει ιδιαίτερα στην ενημέρωση και την πρόληψη του φαινομένου.

Η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων μπορεί να αντιμετωπιστεί αν η κοινωνία αναλάβει να φέρει σε επαφή φορείς που έρχονται σε επαφή με τους νέους, όπως είναι το σχολείο, η αστυνομία, η τοπική αυτοδιοίκηση κ.α. Επίσης, η ύπαρξη ενός φορέα, ο οποίος θα συντονίζει όλες αυτές τις υπηρεσίες αλλά θα κινητοποιεί και τους τοπικούς φορείς σίγουρα θα βοηθήσει στην πρόληψη του φαινομένου. Σημαντικό είναι οι δομές που υπάρχουν ήδη για τους νέους, που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά, να αναβαθμιστούν αλλά και το ανθρώπινο δυναμικό να επιμορφωθεί σχετικά. Επιπροσθέτως, η κοινωνία θα είναι καλό να προβεί σε δράσεις, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ολόκληρη η κοινωνία αλλά και για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να οριστούν συγκεκριμένοι κανόνες, ώστε να μην προβάλλουν πρότυπα βίας και εγκληματικότητας. Σε αυτή την προσπάθεια της κοινωνίας μπορούν να ενταχθούν και διάφορες οργανώσεις που υποστηρίζουν κοινωνικά τους νέους με τη δημιουργία συμβουλευτικών κέντρων υποστήριξης. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση μέτρων, τα οποία θα προστατεύουν τη νεότητα θα συμβάλλουν σε αυτόν τον κοινό στόχο. Όμως, είναι επιτακτική ανάγκη να υποστηριχθούν και οι γονείς μέσα από ένα δίκτυο, που θα μπορούν να μιλούν με ειδικούς και να ενισχύονται συναισθηματικά. Να συνειδητοποιούν τον ρόλο τους μέσα στην οικογένεια και να στηρίζονται οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και έχουν αυξημένες ανάγκες, όπως μονογονεϊκές κ.α.. Ακόμα ένα μέτρο που θα βοηθήσει, είναι εάν η κοινωνία και η πολιτεία δώσει την ευκαιρία στο σχολείο ώστε να είναι ανοιχτό και οι γονείς να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Αυτή η κίνηση θα βοηθήσει ιδιαίτερα τη συνεργασία ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα φαίνεται στη χώρα μας να επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα ερευνών (Χατζηγεωργίου, 2006) όπου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να δηλώνει ότι αποφάσισε να ενταχθεί σε μία νεανική συμμορία γιατί οι σχέσεις τους δεν ήταν τόσο καλές με την οικογένεια, ενώ το 31,7% δήλωσε ότι το σχολείο ήταν αυτό που τους ώθησε στην παραβατική συμπεριφορά διότι νιώθουν καταπίεση, αισθάνονται ότι οι καθηγητές δεν τους σέβονται, παρασύρονται από άλλα παιδιά και γενικότερα το σχολείο δεν είναι ένα ευχάριστο πλαίσιο. Παράλληλα, οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν είχαν εξωσχολικά ενδιαφέροντα εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν σε μία συμμορία ανηλίκων. Σε ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές ώστε να προτείνουν οι ίδιοι λύσεις για τη μείωση της βίας, το 21,7% μίλησε για τον έλεγχο της οικογένειας, 16,55% αναφέρθηκε στην ανάπτυξη άλλων ενδιαφερόντων, ενώ το 10,45% εξέφρασε την ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγων στα σχολεία. Οι ίδιοι οι έφηβοι φαίνεται να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα των ειδικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου και ίσως τελικά η καλύτερη πρόταση για την καταπολέμηση της παραβατικότητας, είναι η κοινωνία να τους ακούσει.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα υψηλά ποσοστά παραβατικότητας των ανηλίκων συνδέονται με την αύξηση και την ένταση της οικονομικής κρίσης, της ανεργίας αλλά και του ελλείμματος του κοινωνικού κράτους, αφού δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της παραβατικής συμπεριφοράς. Φαίνεται πως τα πρώτα δείγματα εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον από πολλούς μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και στη συνέχεια εκδηλώνονται με τη μορφή επιθετικότητας. Προτείνεται λοιπόν, η κοινωνία και το σχολείο να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες ώστε να αντιμετωπίσουν αυτή την παθογένεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Artinopoulou, V. (2001). *Via sto scholeio - Erevnes kai politikes stin Evropi*. Athina: Metaichmio.
- Georgoulas, S. (2000). *Anilikoi paravates stin Ellada*. Athina: Ellinika Grammata.
- Dimou, G. (2003). *Apoklisi- Stigmatismos, afomoiotiki theoritiki prosengisi ton apokliseon sto scholeio*. Athina: Gutenberg.
- Zacharis, D. (2003). *Epithetikotita kai agogi. v' ekdosi*. Athina: Grigoris.
- Kaltsouni Nova, Ch. (2001). *Morfes apoklinousas symperiforas stin efiveia. O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou*. Athina: Gutenberg.
- Kourakis, N. (2010). *Paravatikotita Efivon kai Axies sti Sygchroni Ellada*. Sto: Daskalaki, I., Papadopoulou, P.D., Tsamparli, D., Tsigkanou, I. & Fronimou, E. (Epim.) *Egklimaties kai Thymata tou 21ou Aiona*. 2000, EKKE: Athina *Via kai antivia sto choro tou scholeiou. I diamorfosi ton scheseon mathiton-ekpaideftikon sto katofli tou 21ou aiona*, Panteio Panepistimio, Tmima Koinoniologias, Georgakopoulos I. Athina
- Stasinou, D. (2020). *I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I Elkystiki ekdiplosi tis sto Neo-psifiako Scholeio me Psifiakous protathlites*. Athina: Ekdoseis Papazisi (Kef.: Enato) g' ekdosi anatheorimeni).
- Tsetsos D. (2009). *Paravatikotita sto scholeio*. Thessaloniki: Ekdoseis Grafima.
- Vasquez, E.B. & Zimmerman, M. G. (2014). *An investigation into the empirical relationship between time with peers, friendship and delinquency*. *Journal of criminal. Justice*, 42, 244 -256.

Chatzigeorgiou, A. (2006). *Ti genna to viaio paidi - I oikogeneia, to scholeio, oi symmories - i somatiki timoria didaskei ti via Edra Ekpaidefsis*, Institutou Politistikis kai Ekpaideftikis Technologias.

Skotis, S. (2005). «I fainomenologia tis neanikis paravatikotitas kai i syndromi tis astynomias stin prolipsi tis», *Provlmatismoι*, t. 30,
http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t30/t30_02.htm prospelastike
10/4/2021

Syndesmos Epimeliton Dikastirion Anilikon, (2011), <http://www.epimelitesanilikon.gr/links.html>, prospelastike 10/4/2021

**Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία (Dyslexia friendly schools).
Ένα ενδιαφέρον κίνημα που αναπτύχθηκε τελευταία στα εκπαιδευτικά δρώμενα
της Μ. Βρετανίας.**

*Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.
Θεοδωρίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.*

Περίληψη

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς μελέτης και συνεχούς έρευνας των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή δυσκολία με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης σε σχολεία σε παγκόσμια κλίμακα και στη χώρα μας. Το φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία είναι μια σύγχρονη, καινοτόμα και τρομερά ενδιαφέρουσα εκδοχή του συμπεριληπτικού σχολείου. Είναι η αρχή του μέλλοντος της συνεκπαίδευσης γιατί οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν εκπαιδεύονται συνεχώς στις εξελίξεις στον τομέα της δυσλεξίας αλλά και χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους με απεριόριστα οφέλη για τους μαθητές τους (τυπικούς και μη) που σπάνε τα απαρχαιωμένα καλούπια της κλασικής διδασκαλίας. Ένα τέτοιο πρωτότυπο αλλά και βραβευμένο από τη την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας σχολείο είναι το *West Thornton Primary Academy*. Η Ελλάδα είναι μια χώρα που ενώ προσπαθεί να προσαρμοστεί και να ακολουθήσει τα βήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των ανεπτυγμένων χωρών, υστερεί ακόμη τόσο σε υλικοτεχνικές υποδομές όσο και σε εξειδικευμένο προσωπικό που μπορεί να ενισχύσει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως δυσλεξία.

Λέξεις-Κλειδιά : Δυσλεξία, Συμπεριληπτικά, Σχολεία

**Dyslexia friendly schools (Dyslexia friendly schools).
An interesting movement that has recently developed in the educational events of
Great Britain.**

Pantazis Spyridon, Primary Teacher, M.Sc.

Theodoridou Kyriaki, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

One of the most important areas of study and continuous research for children with educational needs are special learning difficulties. Dyslexia is a learning disorder with a high occurrence in schools worldwide and in our country. Dyslexic friendly schools are a modern, innovative and interesting version of the inclusive/comprehensive school. It is the future of inclusive education because the faculty is constantly trained in the developments in the field of dyslexia but also use teaching methods with unlimited benefits for their students (formal and non-formal) which go beyond the norms of classical teaching. One such original but also award-winning school by the British Dyslexia Society is the *West Thornton Primary Academy*. Greece is a country that while trying to adapt and follow in the footsteps of the educational systems of developed countries, still lags behind in terms of material and technical infrastructure and specialized staff

that can support teachers who teach students with learning difficulties and especially dyslexia.

Key-Words : Dyslexia, Inclusive Schools

Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς μελέτης και συνεχούς έρευνας των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά σχηματίζουν μια ομάδα ατόμων που ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς διαταραχές (νοητικές διαταραχές, ψυχοκινητικά προβλήματα ή αναπτυξιακά προβλήματα), δεν είναι ικανά να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να επιτύχουν μαθησιακά αλλά και γνωστικά και να οδηγούνται σε σχολική υποεπίδοση και αρκετές φορές σε αποτυχία. (Τζουριάδου, 1995).

Τα παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ικανά να τα εντάξουν σε αυτήν την κατηγορία αποτελούν πρόκληση για τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ψυχολόγους της ανάπτυξης, γιατί εν αντιθέσει με τα παιδιά άλλων κατηγοριών της ειδικής αγωγής, οι δυσκολίες τους δεν είναι πάντα άμεσα εμφανείς πριν φοιτήσουν στο σχολείο. Μερικές φορές ακόμα και κατά τη φοίτησή τους μπορεί να είναι δύσκολα να εντοπιστούν αμέσως. (Cole & Cole, 2002). Στην ευρύτερη αυτή κατηγορία, εντάσσονται και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία.

Δυσλεξία

Παρόλη τη συνεχή εξέλιξη της επιστήμης ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει ένας ορισμός της δυσλεξίας που να είναι παγκόσμια αποδεκτός και να μπορεί να περιγράψει απόλυτα τα αίτια που την προκαλούν. Ωστόσο, ένας από τους πιο πλήρης και λειτουργικούς ορισμούς της δυσλεξίας έχει δοθεί από τον καθηγητή Νευρολογίας και διατελούντος Πρόεδρου της World Federation of Neurology, Critchley (1981): *«Η Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία είναι Μαθησιακή Δυσκολία που αρχικά εκδηλώνεται με μια δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωση και αργότερα με έντονη ανορθογραφία και με έλλειψη άνεσης στο χειρισμό γραπτού λόγου, σ' αντίθεση με τον προφορικό. Η αιτία είναι στην ουσία γνωστική και συνήθως γενετική. Δεν οφείλεται σε διανοητική ανεπάρκεια ή σε έλλειψη κοινωνικο-πολιτισμικών ευκαιριών ή σε αποτυχημένη διδασκαλία ή σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε εγκεφαλική κάκωση ή βλάβη. Πιθανώς να αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη έλλειψη ωριμότητας, που τείνει να μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και επιδέχεται σημαντική βελτίωση, ειδικά όταν η κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια προσφέρεται έγκαιρα».*

Η «πορεία» της δυσλεξίας, με τη σημερινή της έννοια, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αρχίζει το 1877 όταν ο Γερμανός γιατρός Kussmaul εισήγαγε την έννοια «λεξική τύφλωση» (Word blindness) για να περιγράψει την περίπτωση ασθενούς του όπου ο ασθενής δε ήταν δυνατόν να διαβάσει λέξεις ενώ δεν εμφάνιζε κανένα πρόβλημα όρασης. Σχεδόν 10 χρόνια αργότερα, το 1886, ο ψυχίατρος Berkham, πρότεινε τον όρο

«γραφικό τραυλισμό» ενώ το 1887 ο οφθαλμίατρος Berlin R. δημοσίευσε άρθρο με τίτλο: «Μια ειδική περίπτωση λεξικής τυφλότητας. Δυσλεξία». (Ζάχος, 2012)

Με την πάροδο των χρόνων και την ανάπτυξη των γνωστικών επιστημών και κυρίως της γνωστικής ψυχολογίας, το «πρόβλημα» της δυσλεξίας μπήκε στην ορθή του βάση, μέσα από τη μελέτη των γνωστικών λειτουργιών που λαμβάνουν μέρος στην αναγνωστική διαδικασία αλλά και τις επιπτώσεις αυτών στον τρόπο έρευνας για το φαινόμενο της δυσλεξίας. Μια πρώτη περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών αποδίδεται στον Γάλλο γιατρό Itard, μαθητή του γνωστού φιλοσόφου Jean Jacques Rousseau. Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα σε χώρες του δυτικού κόσμου όπως η Γαλλία, η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία, επιστήμονες και συγκεκριμένα νευρολόγοι άρχισαν να δημοσιεύουν περιγραφές ασθενών που τραυματισμοί σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου τους τους οδήγησαν να εμφανίζουν διαταραχές στην αναγνωριστική τους ικανότητα.

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο δυσλεξία, θέλοντας να αναφερθεί σε μια ομάδα παιδιών που εμφάνιζαν διαταραχές στην ομιλία, στη γλώσσα και την ανάγνωση που οδηγούσαν και σε ανάλογες δυσκολίες και στην επικοινωνία ήταν ο Samuel Kirk (Kirk, 1972). Ο Ong εντοπίζει τις δυσκολίες στη χρήση του γραπτού λόγου που οδηγούν και σε δυσκολίες στην κατανόησή του. Οι δυσκολίες αυτές εμπεριέχουν σοβαρότητα ελλείμματα σε δεξιότητες όπως η ορθογραφημένη γραφή, η ορθή ανάγνωση, αλλά και στους μαθηματικούς λογισμούς. Δηλαδή αφορούν στην εγγραμματοσύνη (Ong, 2001).

Σύμφωνα με την Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας (BDA) η δυσλεξία δεν επηρεάζει μόνο τις προαναφερθείσες δεξιότητες αλλά αφορά κυρίως στην επεξεργασία πληροφοριών. Τα άτομα με δυσλεξία ενδέχεται να έχουν δυσκολία στην επεξεργασία και στην απομνημόνευση πληροφοριών που βλέπουν και ακούν, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού γεγονός που ίσως να τους επηρεάσει και σε τομείς όπως οι οργανωτικές τους δεξιότητες.

Υπάρχουν τρεις τύποι – μορφές δυσλεξίας: α) οπτική, β) ακουστική, γ) μικτή. α) Η οπτική δυσλεξία είναι η πιο συνηθισμένη και διαδεδομένη μορφή της δυσλεξίας και σχετίζεται με ελλείμματα στην οπτική αντίληψη /διάκριση και στην οπτική μνήμη. Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία υστερούν αρκετά στην ακριβή και με ευχέρεια ανάγνωση κειμένων ώστε οδηγούνται στο να χρειάζονται συνεχής και καθοδηγούμενη βοήθεια. β) Η ακουστική δυσλεξία είναι οι πλέον δύσκολη μορφή δυσλεξίας και κυρίως ως προς την αντιμετώπισή της. Σχετίζεται με ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη /διάκριση και στην ακουστική μνήμη. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να διακρίνουν εύκολα μικρές ακουστικές διαφορές μεταξύ φωνηέντων και συμφώνων ώστε να τα συνδέουν με τα γραπτά σύμβολα ή να συνθέτουν ήχους ή και να θυμούνται με ευκολία προφορικές οδηγίες αυτό και ζητούν συχνά να επαναληφθεί ίσως και αρκετές φορές η υπαγόρευση του κειμένου. γ) Στη μικτή δυσλεξία οι δυσκολίες των παιδιών είναι ανάμικτες γιατί δυσκολεύονται τόσο να μαθαίνουν ολόκληρες λέξεις όσο και να τις αναλύουν φωνητικά γράμμα προς γράμμα. Ο πιο συνηθισμένος χαρακτηρισμός για τα άτομα αυτά είναι

άτομα με «αλεξία» δηλαδή άτομα με έντονη δυσκολία στη διάκριση και εκμάθηση λέξεων. (Στασινός, 2016)

Dyslexia friendly schools (Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία)

Το φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία είναι μια σύγχρονη, καινοτόμα και τρομερά ενδιαφέρουσα εκδοχή του συμπεριληπτικού σχολείου. Αυτός ο τύπος σχολείων «δημιουργήθηκε» μιας και τέθηκε υπό αμφισβήτηση η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που προτεινόταν στα αναλυτικά προγράμματα ΗΠΑ και Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με δυσλεξία. (Berninger,1997, Tod ,1999). Η έρευνα αυτή και στις 2 προαναφερθείσες χώρες (και που σίγουρα έχει ισχύ και σε άλλες, όπως και η δική μας) κάνει εμφανές ότι οι ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία δεν έχουν επαρκή κάλυψη από τις υφιστάμενες πρακτικές. Οι μαθητές με δυσλεξία στο τυπικό σχολείο δε λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη με αποτέλεσμα να προσπαθούν πολύ για να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους (Catone & Brady, 2005, Klassen, 2001, Lyon, 2002).

Με αφορμή τον όλο και αυξανόμενο αριθμό μαθητών με δυσλεξία που καλούνταν να υποστηρίξει η Τοπική Αρχή Εκπαίδευσης της Swansea (LEA) σε συνεργασία με την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) την τετραετή περίοδο 1997-2001 ανέπτυξε πιλοτικά τα «Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία». Η προσπάθεια αυτή είχε ως αρχή της να υπάρξει μια ολοκληρωμένη σχολική πολιτική για την υποστήριξη παιδιών με δυσλεξία αλλά και των γονιών τους, με τους οποίους απαιτείται στενή συνεργασία. Αρχικά ένας «ειδικός» εξειδικευμένος σε θέματα δυσλεξίας εκπαιδευτεί, συμβουλεύει και κυρίως ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι με τη σειρά τους εφαρμόζουν νέες τεχνικές στις τάξεις τους και σταδιακά δημιουργούν μια «τράπεζα θεμάτων – υλικών» που βοηθούν ακόμη περισσότερο τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Όπως ήταν αναμενόμενο τα αποτελέσματα της πιλοτικής αυτής εφαρμογής είχε εκπληκτικά αποτελέσματα και όλο και περισσότερα σχολεία δηλώναν συμμετοχή και ήθελαν να ενταχθούν στο πρόγραμμα αυτό. Έτσι όχι μόνο δημιουργήθηκε το δίκτυο σχολείων φιλικών προς τη δυσλεξία αλλά αυτή η νέα τάση επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες του εξωτερικού με ελπιδοφόρα αποτελέσματα.

Ένα τέτοιο πρωτότυπο αλλά και βραβευμένο από τη την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας σχολείο είναι το *West Thornton Primary Academy*. (2016) .Είναι ένα σχολείο πρότυπο μιας και δεν έχει αίθουσες διδασκαλίας αλλά μαθητές της ίδιας βαθμίδας συνυπάρχουν σε έναν ενιαίο χώρο με πολλές γωνιές και επίπεδα εργασίας και έρευνας καθώς και οι συσκευές νέας τεχνολογίας (tablet, laptop, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κτλ) είναι διασκορπισμένες στο χώρο για εύκολη πρόσβαση από όλους. Οι εκπαιδευτικοί κινούνται στο χώρο και συμβουλεύουν τους μαθητές πώς να εργαστούν, ενώ όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απασχολημένοι οι μαθητές που «έχουν πέσει στο λάκκο» καλούνται «να βγουν» με τη συνδρομή των συμμαθητών τους.

Σε αυτό το σχολείο οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ο καθένας το «διαβατήριό του» στο οποίο περιλαμβάνονται όλες οι πληροφορίες για το μαθητή, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αλλά και τις πρακτικές που έχουν διαπιστωθεί ότι τον βοηθάνε. Τα «διαβατήρια» αυτά είναι σε εμφανή σημεία σε κάθε τμήμα εργασίας και έτσι και οι εκπαιδευτικοί αλλά και το ίδιο το παιδί έχει συνεχή ανατροφοδότηση της πορείας του. Φυσικά υπάρχουν και εξατομικευμένα προγράμματα για μαθητές που αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και όλα τα παραπάνω πάντα σε συνεργασία με τους γονείς / κηδεμόνες των παιδιών. Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους ενίσχυσης των μαθητών με δυσλεξία που εφαρμόζει το συγκεκριμένο σχολείο είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος, καθώς τα παιδιά αγγίζουν, μυρίζουν, βλέπουν, αισθάνονται, ακούν και έτσι η μάθηση γίνεται βίωμα και εντυπώνεται στη μνήμη τους ευκολότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Βασική επιδίωξη του σχολείου σύμφωνα με τη διευθύντριά του δεν είναι μόνο να παρέχουν γραμματικές και μαθηματικές γνώσεις στους μαθητές τους αλλά και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν ως εφόδιο για να πετύχουν στην περεταίρω ζωή τους.

Θεωρώ πως κάποιος εκπαιδευτικός ατομικά ή και ένα σχολείο στο σύνολο αν ακολουθήσει τις παραπάνω δράσεις ή κάποιες από αυτές τότε σίγουρα θα έχει κάνει μια πολύ καλή αρχή για να βοηθήσει και να ενισχύσει μαθητές με δυσλεξία.

Συμπεράσματα

Η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή δυσκολία με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης σε σχολεία σε παγκόσμια κλίμακα και στη χώρα μας. Τα φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία είναι η αρχή του μέλλοντος της συνεκπαίδευσης γιατί οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν εκπαιδεύονται συνεχώς στις εξελίξεις στον τομέα της δυσλεξίας αλλά και χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους με απεριόριστα οφέλη για τους μαθητές τους (τυπικούς και μη) που σπάνε τα απαρχαιωμένα καλούπια της κλασικής διδασκαλίας.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που ενώ προσπαθεί να προσαρμοστεί και να ακολουθήσει τα βήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των ανεπτυγμένων χωρών, υστερεί ακόμη τόσο σε υλικοτεχνικές υποδομές όσο και σε εξειδικευμένο προσωπικό που μπορεί να ενισχύσει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως δυσλεξία. Θα πρέπει να δοθεί βάση στη σωστή και συνεχή ενημέρωση και οργανωμένη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε και στη χώρα μας να γένει σωστά η ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο συμπεριληπτικό σχολείο του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Berninger, V. W. (1997). *Introduction to intervention for students with learning and behavior problems: Myths and realities*. *School Psychology Review*, 26, 326–332.

- Catone, W., & Brady, S. (2005). *The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school with word-level reading difficulties*. *Annals of Dyslexia*, 55, 53–78.
- Cole, S. & Cole, M. (met. Solman, M.) (2002). *I anaptyxi ton paidion (2os tomos)*. Athina: Typothyto.
- Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children* (sec. ed) USA: Houghton Mifflin
- Klassen, R. (2001). *After the statement: Reading progress made by secondary students with specific literacy difficulties*. *Psychology in Practice*, 17, 121–133.
- Lyon, G. R. (2002). *Reading development, reading difficulties and reading instruction*. *Journal of School Psychology*, 40, 3–6.
- Ong, W. J. (2001). *Proforikotita kai engrammatosyni. I entechnologisi tou logou*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis
- Riddick, B. (χ.η.) *Dyslexia friendly schools in the UK. Top Lang Disorders* , Vol.26, pp. 144-155
- Stasinou, D. P.(2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020 Plus-GIA MIA SYMPERILIPTIKI I OLIKI EKPAIDEFSI STO NEO-PSIFIAKO SCHOLEIO ME PSIFIAKOUS PRO-TATHLITES*. Athina: Papazisi.
- Todd, J. (1999). *IEPS—Dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Tzouriadou, M.(1995).: *Paidia me eidikes ekpaideftikes anagkes. Mia psychopaidagogiki prosengisi*. Thessaloniki: Promithefs.

Κείμενα από ιστοσελίδα

<https://dyslexiacenters.gr/>

<https://dyslexiacenters.gr/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1/20/%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-dyslexia>

Zachos, I. (2012). To fainomeno dyslexia. Anaktisi apo <http://www.glossa-mathisi.gr/arthra/25-disorders/46-fianomeno-dysxexia.html>

<https://www.bdadyslexia.org.uk/>

<https://www.youtube.com/watch?v=JQ38suzwecU>

Χαρισματικά παιδιά: Τρόποι εκπαιδευτικής αντιμετώπισης σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

*Δρ. Παρδάλη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Εδ., Διδάκτορας
Επιστημονική Συνεργάτης Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
Κατσούρα Ελεάνα, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.60, Μ.Α. στην Ειδική Ενιαία Εκπαίδευση*

Περίληψη

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά έχουν αρχίσει να απασχολούν τους ερευνητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, ιδίως τα τελευταία χρόνια. Ο όρος «χαρισματικός» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου, που πολλές φορές μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη σχολική προσαρμογή του παιδιού. Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, για την αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών των μαθητών/τριών με ενδείξεις ή και επίσημη διάγνωση χαρισματικότητας μέσα στη γενική τάξη. Η πραγματοποίηση αυτής της έρευνας βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία. Ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας επιλέχτηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ήταν δεκαπέντε (15) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – 7 δάσκαλοι και 8 νηπιαγωγοί- του Νομού Ιωαννίνων.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, εκπαιδευτικοί, αντίχνευση, διαφοροποίηση, συνεργασία

Abstract

Gifted and talented children have begun to employ researchers and teachers in particular in recent years. The term "gifted" includes a wide range of abilities, which can often create problems in the educational context, resulting in problems in child's school adaptation. The goal of this study is to investigate the views of primary school teachers within the municipality of Ioannina on addressing the educational needs of students in the general class with indications, or a formal diagnosis, of giftedness. In order to realize the study, the researcher adopted the qualitative research methodology. The semi-structured interview was chosen as the method for the qualitative study and fifteen (15) teachers-7 primary and 8 pre-school teachers- within the municipality of Ioannina participated in the study.

Key-Words: gifted children, teachers, screening, differentiation, cooperation

Εισαγωγή

Η χαρισματικότητα, είναι ένα σύνθετο ανθρώπινο φαινόμενο που καλύπτει ένα μεγάλο εύρος ικανοτήτων και γνωρισμάτων. Οι ορισμοί για την χαρισματικότητα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να είναι απόλυτοι. Παρόλα αυτά, οι χαρισματικοί μαθητές/τριες μπορούν να εμφανίσουν και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Αυτό συμβαίνει επειδή αυτοί/ες οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως ειδικά γνωστικά χαρακτηριστικά, ταλέντα στη μουσική, στην τέχνη στον χορό και στην ηγεσία. Είναι πολύ πιθανό οι μαθητές με αυτά τα ιδιαίτερα ταλέντα να μην ξεχωρίζουν στα γνωστικά αντικείμενα. Χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα συναντάει κανείς και στα δύο φύλα, σε όλες τις πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες, άτομα με ή χωρίς αναπηρίες (Gallagher, 2008).

Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες υπάγονται στην κατηγορία της ανώτατης γνωστικής ικανότητας και ανήκουν στο 3-5% του γενικού πληθυσμού. Η σπανιότητα του φαινομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα πολλές φορές ζημιώνει πάρα ευνοεί τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές. Τα παιδιά αυτά και οι πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες πολλές φορές αγνοούνται, τα σχολεία τους παραμελούν με αποτέλεσμα να περνούν τις μέρες τους ανιαρά παρακολουθώντας μαθήματα που δεν τους προσφέρουν τίποτα. Πολλά από τα παιδιά αυτά έχουν κατάθλιψη ή παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) «χαρισματικό άτομο θεωρείται αυτό που δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή/και περισσότερους τομείς της έκφρασης» (Delisle & Lewis, 2003). Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ευρέως αποδεκτός ο όρος «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές», ο οποίος προέρχεται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, ενώ στην ελληνική νομοθεσία επικρατεί και ο όρος «μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» (Λόξα, 2004).

Τα τελευταία χρόνια επίσης, άρχισε να γίνεται διεθνώς χρήση του όρου «High Ability Children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως «Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, ως ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους. Σαν αποτέλεσμα, προκύπτει η ανάγκη για ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγγούρας, 2008).

Η χαρισματικότητα, αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, αφού δεν υπάρχει ένας σαφής και πλήρης ορισμός και επιπλέον δεν είναι ξεκάθαρα τα αίτια της εμφάνισής της. Αναμφίβολα όμως, μπορεί κανείς να πει πως οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων με τα δικά τους χαρακτηριστικά και συνεπώς, παρουσιάζουν τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών των μαθητών/τριών με ενδείξεις ή και επίσημη διάγνωση χαρισματικότητας μέσα στη γενική τάξη. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τους τρόπους διδασκαλίας μαθητών με στοιχεία χαρισματικότητας, μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας;
- Κατά πόσο είναι δυνατή η διερεύνηση στοιχείων για την ανίχνευση στοιχείων χαρισματικότητας στο μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πόσο είναι δυνατή η επιτυχής διδακτική υποστήριξη των μαθητών με ενδείξεις χαρισματικότητας στο Ελληνικό σχολείο;
- Ποιους τρόπους και τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών;
- Ποια είναι η σχέση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, μόρφωση, εμπειρία) στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών;
- Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των εν λόγω μαθητών;
- Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των εν λόγω μαθητών;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δάσκαλοι και δασκάλες που εργάζονται κυρίως σε τμήματα γενικής τάξης- πιο συγκεκριμένα οχτώ (8) δημοτικού σχολείου και επτά (7) νηπιαγωγείου- του νομού Ιωαννίνων. Η έρευνα βασίζεται σε ορισμένο δείγμα, καθώς όπως αναφέρει ο Αθανασίου (2017), ένα μεγαλύτερο δείγμα είναι δυσκολότερο να εξασφαλιστεί και να αξιοποιηθεί σωστά από τον εκάστοτε ερευνητή. Για το σκοπό και τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληψία της σκοπιμότητας, καθώς το δείγμα των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε κρίνεται σκόπιμο για τη διερεύνηση της υπό μελέτη έρευνας που θα πραγματοποιηθεί (Cohen, Manion & Morisson, 2012). Από τους 15 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος οι 13 είναι γυναίκες και οι 2 άνδρες. Επιπλέον, οι 7 εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική προϋπηρεσία 10-15 έτη. Ακολούθησαν 3 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 5-10 έτη και τέλος, 1 εκπαιδευτικός με διδακτική

προϋπηρεσία μεγαλύτερη απ 20 έτη και από 2 εκπαιδευτικοί με 15-20 και 1-5 έτη. Επιπλέον, 8 εκπαιδευτικοί του δείγματος, υπηρετούσαν σε νηπιαγωγείο και σε γενική τάξη διδασκαλίας. Επίσης, 7 εκπαιδευτικοί, υπηρετούσαν σε δημοτικό σχολείο σε 6 σε γενική τάξη και 1 σε Τμήμα Ένταξης.

Από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην ποιοτική έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, οι 8 δεν κατείχαν κανένα επιπλέον τίτλο σπουδών. Ακολούθησαν οι 6 εκπαιδευτικοί που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 1 που διέθετε επιπλέον τίτλο πανεπιστημιακών σπουδών και μεταπτυχιακό. Τέλος, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που κατείχαν επιπλέον επιμόρφωση, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι κατείχαν επιμόρφωση γενικά σε θέματα διδασκαλίας.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αρχικά μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυσή τους ανά θεματικό άξονα. Οι θεματικοί άξονες ήταν οι ακόλουθοι:

- 1ος θεματικός άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα
- 2ος θεματικός άξονας: Ανίχνευση ή ενδείξεις χαρισματικότητας
- 3ος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτική αντιμετώπιση
- 4ος θεματικός άξονας: Συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα

Οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα της συνέντευξης αποσκοπούσαν στο να διερευνηθούν οι απόψεις των δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γνώσεις τους γύρω από τη φύση της χαρισματικότητας. Αυτό που παρατηρήθηκε, είναι ότι ενώ κανένας από αυτούς/τές δεν έτυχε να έχει κάποιο μαθητή στην τάξη του/της με διάγνωση χαρισματικότητας, δέκα (10) από αυτούς μέσα από την διδακτική εμπειρία τους διέκριναν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας σε κάποιους μαθητές τους. Στην ερώτηση για το πού κατατάσσουν τον εαυτό τους σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας γενικά, μόνο πέντε (5) από τους συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούσαν αρκετά καλή τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα αυτό.

Σύμφωνοι ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, πως η πληροφόρηση πάνω σε θέματα χαρισματικότητας είναι απόλυτα απαραίτητη. Αναφορικά με τους φορείς πληροφόρησης, δέκα (10) από αυτούς προτιμούσαν πηγές μέσω Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Υπουργείου Παιδείας γενικότερα και οι υπόλοιποι πέντε (5) προτιμούσαν να απευθυνθούν στο/ στη Σχολικό Σύμβουλο, στο ΚΕΔΔΥ και τέλος να κάνουν μια πιο προσωπική αναζήτηση μέσα από βιβλιοθήκες, περιοδικά, το διαδίκτυο και τα διάφορα εκπαιδευτικά sites.

Στη συνέχεια, σε ερώτηση για το πόσο συνδέεται ή και όχι η χαρισματικότητα με την χαμηλή σχολική επίδοση, δώδεκα (12) από αυτούς δεν θεωρούν ότι συνδέεται η χαρισματικότητα με την σχολική επίδοση μόνο και επιπλέον αναφέρουν πως είναι εύκολο για τα παιδιά αυτά να χάσουν το ενδιαφέρον τους μέσα στην σχολική τάξη. Επίσης, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους συνδέουν τη χαρισματικότητα και με άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα η μουσική.

Όσον αφορά στο γεγονός, για το ποιο πρόγραμμα φοίτησης θεωρείται πιο ενδεδειγμένο στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών, δέκα (10) εκπαιδευτικοί με επιπλέον εκπαιδευτικά προσόντα και σπουδές δήλωσαν τη γενική τάξη με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τέσσερις (4) τη γενική τάξη με παρακολούθηση και στα τμήματα ένταξης με ομάδες χαρισματικών μαθητών και μόνο ένας (1) θα πρότεινε τη φοίτηση σε ηλικιακά μεγαλύτερη τάξη.

Σχετικά με τη συνύπαρξη χαρισματικού μαθητή στη γενική τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και κατά πόσο αποτελεί ή και όχι εμπόδιο στη πρόοδό τους, δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί δήλωσαν με σιγουριά πως ένα τέτοιο παιδί θα ανεβάσει το επίπεδο της τάξης, ενώ δυο (2) από αυτούς ο ένας με μεγάλη διδακτική εμπειρία και ο άλλος με λιγότερη αλλά με επιπλέον σπουδές, δήλωσαν πως ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και να αποτελέσει εμπόδιο στην τάξη του.

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση τους για την ύπαρξη φορέων για τη χαρισματικότητα γενικά, μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως γνωρίζει την ύπαρξη φορέων για τη χαρισματικότητα εκτός σχολείου και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί πως δεν έχει τύχει να αναζητήσουν ποτέ αυτή την πληροφορία.

Κλείνοντας, στην ερώτηση για το πόσο αποτελεσματικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ενός χαρισματικού μαθητή, έξι (6) απάντησαν με βεβαιότητα πως μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή, τρεις (3) κράτησαν με ενδιάμεση στάση και κάποιες επιφυλάξεις και οι υπόλοιποι έξι (6) θεωρούν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια για την αντιμετώπιση των μαθητών αυτών.

Ανίχνευση ή ενδείξεις χαρισματικότητας

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα της συνέντευξης έγιναν με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανίχνευση ενδείξεων της χαρισματικότητας μέσα από το διδακτικό τους έργο και μέσα στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην ερώτηση, κατά πόσο είναι εύκολο για εκείνους να διακρίνουν τα ιδιαίτερα ταλέντα κάποιου μαθητή, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι κάτι αρκετά εύκολο να φανεί.

Σε ερώτηση σχετικά με το ποιες μπορεί να είναι οι ενδείξεις της χαρισματικότητας και κατά πόσο αφορούν αποκλειστικά ή και όχι την υψηλή σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποικιλία χαρακτηριστικών. Επιπλέον, στις περιγραφές τους ανέφεραν το χαρισματικό παιδί ως παιδί «ιδιαιτέρο». Στην ερώτηση για το τι πιστεύουν σχετικά με το αν βοηθά ή όχι η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών στην ανίχνευση της χαρισματικότητας, οχτώ (8) από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν πως βοηθά αρκετά, ενώ οι υπόλοιποι επτά (7) απάντησαν πως μπορεί να τους δυσκολέψει.

Τέλος, αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και κατά πόσο η διαμόρφωση του, μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο στην ανίχνευση της χαρισματικότητας, δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική τη σωστή διαμόρφωση του. Δύο (2) μόνο κράτησαν αντίθετη στάση στην ερώτηση αυτή.

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα, για τον ποιον φορέα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο ενδεδειγμένο σχετικά με την ανίχνευση της χαρισματικότητας, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλο το ΚΕΔΔΥ. Τρεις (3) από αυτούς δήλωσαν πως θα ερχόταν σε επαφή με το σχολικό σύμβουλο.

Κλείνοντας, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ένας δισταγμός σχετικά με το κατά πόσο ένας χαρισματικός μαθητής πρέπει να παραπεμφθεί σε κάποιον διαγνωστικό φορέα.

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς στον τρίτο άξονα της συνέντευξης, σα σκοπό είχαν να διερευνηθούν οι απόψεις τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, αλλά και για πιθανές εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα χρησιμοποιούσαν ή χρησιμοποιούν στην τάξη τους. Σε σχετική ερώτηση για το αν όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται εκπαιδευτικά με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί διχάστηκαν, καθώς όπως ανέφεραν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιβάλλει τη διαφορετική αντιμετώπιση και επίσης, πρόσθεσαν πως εξαρτάται από τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά.

Σε επόμενη όμως ερώτηση, εξ ολοκλήρου το δείγμα της έρευνας, ανέφερε πως ίσες ευκαιρίες μάθησης συνεπάγονται πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον συμπλήρωσαν πως είναι δύσκολο στην πραγματοποίησή του, εξαιτίας των μεγάλων τμημάτων που διαθέτουν και του περιορισμένου εκπαιδευτικού χρόνου.

Σε επόμενη ερώτηση για το ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές θα χρησιμοποιούσαν στην περίπτωση μαθητή/ μαθήτριας με χαρισματικότητα, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα προσπαθούσαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του παιδιού, τόνισαν όμως και πάλι το γεγονός ότι δεν θα ήθελαν να γίνει κάποια διάκριση στο παιδί αυτό σε βάρος των συμμαθητών του.

Ταυτόχρονα, καθολικά το δείγμα δήλωσε ότι θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με ενδείξεις χαρισματικότητας.

Σε σχολικό πλαίσιο και κατά πόσο υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική δομή για την διδακτική υποστήριξη των μαθητών με χαρισματικότητα, στην πλειοψηφία του το δείγμα δήλωσε πως δεν είναι καθόλου επαρκής. Σε επόμενη ερώτηση, σχετικά με τη βαρύτητα που δίνουν οι αρμόδιοι φορείς στον τομέα παροχής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα όσο στον αντίποδα.

Επιπλέον δήλωσαν πως υπάρχει ελλιπής ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με χαρισματικότητα και την αναγκαιότητα παραπομπής τους για διάγνωση σε αρμόδιο φορέα. Οι τελευταίες ερωτήσεις του τρίτου άξονα αφορούσαν στις δυσκολίες που πιθανά μπορεί να αντιμετωπίσει ένας χαρισματικός μαθητής στην τάξη, αλλά και στις δυσκολίες- εμπόδια για τη διδακτική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Από την πλευρά των μαθητών με χαρισματικότητα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι πολύ εύκολο να χάσουν το ενδιαφέρον τους και δύσκολο να εγκλιματιστούν στον πλαίσιο της τάξης τους. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Επιπλέον, σαν εμπόδιο στη διδακτική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών προσθέτουν τον λίγο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να διαχειριστούν κάθε χρονιά πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών στο τμήμα τους.

Κλείνοντας, πρότειναν οι αρμόδιοι φορείς να βοηθήσουν να γίνεται σωστή ανίχνευση και διάγνωση των χαρισματικών μαθητών, μέσα από σωστή ενημέρωση και να γίνει σωστή αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Ο τελευταίος άξονας της συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ σχολείου οικογένειας. Σύμφωνα ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί, πως η συνεργασία γενικότερα μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει.

Αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε περίπτωση εφαρμογής εναλλακτικής στρατηγικής, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως εξαρτάται από το πόσο σωστά θα ενημερωθούν οι γονείς από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από το ενδιαφέρον και το βαθμό συμμετοχής γενικότερα που δείχνουν στα σχολικά καθήκοντα του παιδιού τους.

Από πλευράς τους όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το επίπεδο επικοινωνίας που έχουν με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους είναι αρκετά επαρκές.

Σύμφωνοι επίσης, όλοι ήταν ότι η επαφή αυτή με τους γονείς, συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Όσον αφορά στο γεγονός, κατά πόσο υποστηρικτικό θα ήταν το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών στην περίπτωση μαθητή με ενδείξεις χαρισματικότητας, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα ήταν υποστηρικτικό και πως σε γενικές γραμμές οι συναδελφικές τους σχέσεις ήταν πολύ καλές.

Στην τελευταία ερώτηση, για το πού απευθύνονται στην περίπτωση χαρισματικού μαθητή για υποστήριξη, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το εργασιακό τους περιβάλλον, τους συναδέλφους τους και το διευθυντή του σχολείου, κάποιοι τους συναδέλφους ειδικής αγωγής και τέλος, κάποιοι ανέφεραν πιο εξειδικευμένους φορείς όπως είναι ο/η σχολικός σύμβουλος, το ΚΕΔΔΥ.

Συζήτηση

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δομήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί και απαντήθηκαν μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των τεσσάρων βασικών αξόνων που προαναφέρθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, αφορούσε στο βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών, φάνηκε πως μια εξοικείωση με την έννοια της χαρισματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές. Αξιοσημείωτο όμως, είναι το γεγονός, πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μεγάλη τους εμπειρία, όπως παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία, μπόρεσαν να διακρίνουν στοιχεία χαρισματικότητας σε κάποιους μαθητές, παρόλο που ποτέ δεν έτυχε σε κάποιον να έχει μαθητή με επίσημη διάγνωση χαρισματικότητας. Παράλληλα, κανένας από τους εκπαιδευτικούς σε σχολική και προσχολική βαθμίδα δεν είχε εξοικείωση με το θέμα της διάγνωσης στην περίπτωση της χαρισματικότητας.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το κατά πόσο είναι δυνατή η ανίχνευση στοιχείων χαρισματικότητας στο μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αρχικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών είναι εύκολο να αναδυθούν μέσα από τη σχολική διαδικασία γενικότερα. Ταυτόχρονα, μεγίστης σημασίας είναι για εκείνους, η σωστή διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των ιδιαίτερων κλίσεων του κάθε παιδιού.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους πάνω στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του κάθε μαθητή/τριας τους. Επισημαίνουν πως με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει η ανίχνευση στοιχείων χαρισματικότητας, αν και σύμφωνοι είναι, πως τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας ποικίλλουν και παράλληλα με την υψηλή επίδοση, ένας χαρισματικός μαθητής/τρια, πολύ

πιθανό είναι να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πολύ σημαντική επίσης, θεωρείται η σωστή διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς, παρόλες τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική κάλυψη που έχουν τα ελληνικά σχολεία. Η χαρισματικότητα επομένως, δε θα πρέπει να κρύβεται, ούτε και να καταπιέζεται, καθώς οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και σε κοινωνικο- συναισθηματικά προβλήματα. Αυτό επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, όπου θεωρείται αναγκαίο να γίνεται πρόωμη ανίχνευση καθώς, ο εντοπισμός στοιχείων χαρισματικότητας και η καλλιέργειά τους αυξάνουν τις πιθανότητες ικανοποίησης και σωστής διαμόρφωσης της ισορροπίας του παιδιού στο υπόλοιπο της ζωής του (Λόξα, 2004· Τσιάμης, 2006).

Το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσαν στο κατά πόσο είναι δυνατή η επιτυχής διδακτική υποστήριξη των μαθητών με ενδείξεις χαρισματικότητας στο ελληνικό σχολείο, καθώς και στους τρόπους και τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσα από τις απαντήσεις τους δήλωσαν πως είναι υπέρ των ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις προσωπικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Σημειώνουν όμως, πως στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο να συμβεί, λόγω ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος, έλλειψη χρόνου, υλικοτεχνικής υποδομής και μεγάλου αριθμού μαθητών στην τάξη.

Σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εκπαιδευτικής αντιμετώπισης ενός χαρισματικού μαθητή/ μαθήτριας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο ενδεδειγμένο πρόγραμμα φοίτησης τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αποτελεσματικό κρίνεται το εκπαιδευτικό τους έργο όταν απευθύνεται στις ξεχωριστές και προσωπικές ανάγκες των μαθητών και όταν οι ίδιοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά το γεγονός, ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έτυχε σε περίπτωση χαρισματικότητας, τόνισαν ότι γενικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους προσπαθούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Εδώ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επιτυχώς στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, παρόλο που δεν είναι ιδιαίτερα ενημερωμένοι για τον τομέα της χαρισματικότητας και εντύπωση κάνει η ιδιαίτερη σημασία που δίνουν στη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με ενδείξεις χαρισματικότητας, χωρίς όμως να γίνει οποιαδήποτε διάκριση στο πρόσωπό τους και σε βάρος των υπόλοιπων συμμαθητών τους.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (13) θεωρούν ότι ένας χαρισματικός μαθητής στο πλαίσιο της γενικής τάξης αποτελεί θετικό κίνητρο για τους συμμαθητές του. Από την άλλη, επισημάνθηκε από δύο εκπαιδευτικούς με πτυχία και εμπειρία ότι ο χαρισματικός μαθητής κινδυνεύει να παρουσιάσει αλλαγή στη συμπεριφορά του δημιουργώντας προβλήματα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους συμμαθητές του. Από αυτό φαίνεται ότι ενώ, οι εκπαιδευτικοί κάνουν φιλότιμες προσπάθειες να διδάξουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, οι

εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές ή εμπειρία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βάθος τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν σε χαρισματικούς μαθητές μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ένας χαρισματικός μαθητής είναι πολύ εύκολο να χάσει το ενδιαφέρον του μέσα στην τάξη και πως είναι πολλές φορές δύσκολο να εγκλιματιστεί σωστά. Ενισχυτικά με το παραπάνω, ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρει πως συμβάλλει αρνητικά στην αυτοαντίληψη ενός χαρισματικού μαθητή το γεγονός της συναισθηματικής πίεσης και ο βαθμός αποδοχής τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Είναι πολύ συνηθισμένο όπως αναφέρει, τα παιδιά αυτά να απομονώνονται κοινωνικά εξαιτίας της μεγάλης ψυχολογικής και κοινωνικής πίεσης που δέχονται.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποτελεί δυσκολία σε σχέση με την αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών η ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Αυτό φανερώνει την πολυπλοκότητα τόσο της ανίχνευσης, όσο και της αντιμετώπισης στην πρακτική διαδικασία.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τη σχέση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, μορφωση, εμπειρία) στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών. Αρχικά, από το δείγμα των εκπαιδευτικών μέσα από τα δημογραφικά στοιχεία, προκύπτει πως σχεδόν οι μισοί, κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο, πέρα από το βασικό τους πτυχίο. Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί με αρκετά μεγάλη προϋπηρεσία που κυμαίνεται ανάμεσα σε 10-15 έτη. Σε ερώτηση σχετικά με τη γνώση γύρω από τη φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον τίτλους και χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να έχουν αρκετά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο βαθμό γνώσεων που κατέχουν. Σε άλλη ερώτηση σχετικά με το πιο ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αυτοί, απάντησαν με σιγουριά πως θα επέλεγαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης, γεγονός που δείχνει ότι γνωρίζουν καλά την αξία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την τολμούν.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δήλωσαν πως το επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους γενικότερα είναι αρκετά επαρκές. Θεωρούν πως σε περίπτωση εφαρμογής εναλλακτικής εκπαιδευτικής στρατηγικής σε χαρισματικό μαθητή/τρια στην τάξη τους, ο βαθμός συμμετοχής της οικογένεια του παιδιού, εξαρτάται από το πόσο σωστά θα ενημερωθούν οι γονείς από τους ίδιους, αλλά και από το ενδιαφέρον και το βαθμό συμμετοχής γενικότερα που δείχνουν στα σχολικά καθήκοντα του παιδιού τους. Δεν παρέλειψαν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να τονίσουν τη σημασία της συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον των

μαθητών/τριών τους γενικότερα και το πόσο θετικά συμβάλλει στη βελτίωση του προσωπικού εκπαιδευτικού τους έργου.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στην έρευνα του Bicknell (2006), σύμφωνα με την οποία οι γονείς μπορούν να μεταφέρουν στον εκπαιδευτικό μη ακαδημαϊκές και δημιουργικές δραστηριότητες του παιδιού, οι οποίες δεν εμφανίζονται με τον ίδιο ρυθμό που εμφανίζονται στο προσωπικό τους χώρο. Όπως ο ίδιος αναφέρει, το γεγονός αυτό θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να αναλάβει τις κατάλληλες πρωτοβουλίες για την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων που απευθύνονται ανάγκες και τις δυνατότητες του χαρισματικού μαθητή.

Βαρύτητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί και στη *μεταξύ τους συνεργασία*, που αποτελεί και το *όγδοο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας* καθώς υποστηρίζουν πως οι εργασιακές τους σχέσεις είναι αρκετά καλές. Αναφορικά με το πού θα απευθύνονταν για υποστήριξη στην περίπτωση χαρισματικού μαθητή ή μαθήτριας, πέρα από τους συναδέλφους τους και το διευθυντή/ντρια του σχολείου αναφέρουν το/τη σχολικό/κή σύμβουλο και το ΚΕΔΔΥ σημειώνοντας βέβαια πως δεν είναι ενήμεροι για το ότι και η χαρισματικότητα χρήζει διάγνωσης από κάποιον αρμόδιο φορέα. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στηρίζονται στη συνεργασία των συναδέλφων, αλλά και επιζητούν τη συνδρομή κι άλλων φορέων, ακόμα κι αν δεν είναι πλήρως ενήμεροι για τη διαδικασία αξιολόγησης ενός χαρισματικού παιδιού, κάτι που αποτελεί σημαντική έλλειψη στο συγκεκριμένο τομέα.

Όπως τονίζει και η Λιάσκα (2014), η εκτίμηση και η διάγνωση των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να γίνεται μέσα από θεσμοθετημένη επιστημονική ομάδα και με σωστή συνεργασία μέσα από τους εκπαιδευτικούς για την αποφυγή λάθους. Επιπλέον, η ίδια τονίζει πως η προσωπική επαφή με το μαθητή, η σωστή σύνθεση διεπιστημονικής ομάδας, η σωστή παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από τις διάφορες εκπαιδευτικές ειδικότητες και η μεταξύ τους συνεργασία θα δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα για τον μαθητή με ενδείξεις χαρισματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Athanasiou, L. (2007). *Methodoi kai texnikes erevnas stis epistimes tis agogis: posotikes kai piotikes proseggiseis* (2nd edition). Ioannina: Efyra
- Bain, S., Bliss, S., Choat, S. & Brown, K. (2006). *Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. Journal for the Education of the Gifted, 30*, 450-478.
- Bernal, E. M. (2003). *To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. Gifted Child Quarterly, 47*(3), 183-193

- Bicknell, B. (2006). Investigating parental roles of mathematically gifted students. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces: Proceedings of the 29th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 76-83). Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia
- Bishofberger, D., S. (2012). *Elementary Teachers' Perceptions of Giftedness: An Examination of the Relationship between Teacher Background and Gifted Identification*. University of Tennessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange.
- Chan, W. D. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers and peers. *Roeper Review*, 27(1), 18- 25.
- Cholach, J. (2011). Universal design for Learning and Gifted students in the 21st century classroom. *Universal design for Learning*, 1, 35-45.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Delisle, J., & Lewis, B. A. (2003). *The survival guide for teachers of gifted kids*. USA: BarnesandNoblePublishing.
- Gallagher, J. J. (2008). *Psychology, Psychologists and gifted students*. Frank Porter Graham Institute University of North Carolina at Chapel Hill.
- Heward, W. L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaideysi*. Athina: Topos.
- Λιάσκα, Ε. (2014). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών*. At I Papadatos, S. Poplixronopoyloy, A. Bastea (epim), Panellinio Synedrio Epistimon tis Ekpaideysis, 20-22 Ioynioy 2014 (167- 176) Diathesimo sto: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.228>
- Loksa, G. (2004). *Odigos gia mathites me idiaiteres Noitikes Ikanotites kai Talenta*. Athina: Paidagogiko Institutouto.
- Matsaggouras, I. (2008). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών: Διαφοροποίηση στην Εκπαίδευση*. Athina: Gutenberg.
- Tsiamis, A. (2006). *Ta charismatika paidia zoyh anamesa mas*. Athina: Grigoris

Κριτικός Στοχασμός και Αισθητικές Αντιλήψεις: Μία Εφαρμογή της Μεθόδου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων»

Κοτσοπούλου Μαρία, ΙΜ, Μ.Εδ, Ph.D, Εκπαιδευτικός, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο κείμενο η έμφαση δίδεται στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων», που διαμόρφωσε ο καθηγητής Α. Κόκκος (2017), με σκοπό την εστίαση σε αισθητικά νοητικά πλαίσια αναφοράς. Μαθητές μουσικού σχολείου προσέγγισαν το είδος της κλασικής μουσικής στο πλαίσιο του μαθήματος της κριτικής μουσικής ακρόασης. Οι μαθητές βίωσαν μια διεργασία μετασχηματισμού με αποτέλεσμα να διευρυνθεί ο καθιερωμένος και εργαλειακός τρόπος πρόσληψης και ακρόασης της συγκεκριμένης μουσικής. Η επικοινωνία με το μουσικό είδος που αρχικά εξαντλείτο σε μια μηχανιστική ανατύπωση στερεοτυπικών αξιών τέθηκε υπό αμφισβήτηση και συντελέστηκε σε μεγάλο βαθμό πνευματική και συναισθηματική αφύπνιση.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων, αισθητικές πεποιθήσεις, κλασική μουσική

Critical Reflection and Aesthetic Perceptions: An Application of the Method “Transformation of Distorted Perceptions”

Kotsopoulou Maria, IM, M.Ed, Ph.D, Teacher, Tutor, HOU

Abstract

In this paper emphasis is given on the didactic method named "Transformation of Distorted Perceptions", developed by A. Kokkos (2017) aimed at focusing on aesthetic mental reference frameworks. Students from music school approached the music genre of classical music in the context of the lesson of critical music listening. The participants experienced a process of transformation that in turn, resulted in the expansion of the established and instrumental way of receiving and listening to this type of music. The communication with the music genre that was initially exhausted in a mechanistic reprint of stereotypical values was questioned and a high level of spiritual and emotional awakening took place.

Key-Words: transformation of distorted perceptions, aesthetic assumptions, classical music

Εισαγωγή

Παρακολουθώντας κανείς έρευνες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα διαπιστώσει ότι στην πλειοψηφία τους τη νοηματοδοτούν ως μια ορθολογική γνωστική διεργασία, που περιλαμβάνει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση και επίλυση ενός προβλήματος ή την επεξεργασία

συλλογισμών βάσει λογικών επιχειρημάτων. Σε αυτήν την περίπτωση η έννοια της κριτικής σκέψης σχετίζεται με τη λογική σκέψη που επικεντρώνεται στο τι να αποφασίσει ή τι να πράξει κάποιος ή με μια προσωπική παραδοχή που ο μαθητής επεξεργάζεται, εκτιμά, κρίνει και προβαίνει σε συμπεράσματα (Ennis, 1989· Facione, 1990, όπ. αναφ. στο May, 1989). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάλυσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δώδεκα διαστάσεις που παραθέτει ο Ennis (1989) μερικές εκ των οποίων αποτελούν η «κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης», η «εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης», η «επισήμανση τυχόν αντιφάσεων», ο «έλεγχος της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων», ο «προσδιορισμός του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης», ο «έλεγχος της αξιοπιστίας μιας δήλωσης που βασίζεται σε παρατήρηση», ο «έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος» και η «εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος» (Ζαρίφης, 2009:49). Η May (1989) θεωρεί ότι η κριτική σκέψη αποτελεί μια «πειθαρχημένη έρευνα» που οδηγεί στην εξέταση ιδεών και δράσεων, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά και κοινωνικά καθορισμένες. Η αμφισβήτηση παραδοχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό, μια έννοια που συναντάται κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο κριτικός στοχασμός αφορά στη διεργασία επαναπροσδιορισμού της εμπειρίας, στην αναθεώρηση νοητικών παραδοχών, τις οποίες έχει αποκτήσει το άτομο μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο που το πλαισιώνει (Mezirow, 1990). Σχετικά με την ικανότητα των ανηλίκων να συμμετέχουν σε μία κριτικοστοχαστική διεργασία οι Kennedy, Fisher & Ennis (1991, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2009) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να θέσουν κριτικές ερωτήσεις, ακόμα και αν δεν έχουν ανεπτυγμένο πλήρως το εμπειρικό τους σύστημα. Ο Illeris (2015) σημειώνει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν πλούσιες καταγραφές από το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν, επηρεάζονται από τα ΜΜΕ που σχεδόν τους επιβάλλουν παρορμήσεις και τη συμμετοχή τους σε έναν εικονικό τρόπο ζωής που επιδρά στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας. Αναφορικά με τη μουσική ταυτότητα των ατόμων που βρίσκονται στη φάση ανάπτυξης από την παιδική ηλικία στην εφηβεία δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι είναι φορείς μουσικών εμπειριών, ιδεών και αντιλήψεων για τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση. Οι Hargreaves, Miell & MacDonald (2002) επισημαίνουν ότι οι μουσικές προτιμήσεις και το γούστο απεικονίζουν και αναδεικνύουν τις προσωπικές και κοινωνικές αξίες που υιοθετεί το άτομο, τις συμπεριφορές της ομάδας στην οποία ανήκει, την εκδοχή της κοινωνικής θέσης με την οποία ταυτίζεται ταξικά ο συμμετέχων στο μουσικό άκουσμα, επιβεβαιώνοντας ότι η μουσική ταυτότητα υπόκειται σε κοινωνικούς καθορισμούς. Η συγκεκριμένη εργασία αναζητά και προτείνει μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου ένα πεδίο συνάντησης της μουσικής ταυτότητας των αναδυόμενων εφήβων που φοιτούν σε μουσικό σχολείο με το είδος της κλασικής μουσικής.

Η κριτική μουσική ακρόαση στα μουσικά σχολεία και οι μουσικές διαστρεβλώσεις

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα η μάθηση έχει τεχνοκρατικό προορισμό και τελικά αποτελεί μια διεργασία προσανατολισμένη στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για την είσοδο των μαθητών στις πανεπιστημιακές σχολές. Ωστόσο στα μουσικά

σχολεία δίδεται χώρος στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ανθρώπινης διαφορετικότητας, ενθαρρύνονται οι εκφραστικές και δημιουργικές ικανότητες των μαθητών και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες να διαφυλαχθεί η αισθητική ορθολογικότητα.

Το μάθημα της κριτικής μουσικής ακρόασης διδάσκεται μία ώρα εβδομαδιαίως στην Α΄ γυμνασίου των μουσικών σχολείων. Περιλαμβάνει την προσέγγιση ποικίλων μουσικών ειδών και την αποκωδικοποίησή τους μέσα από μια κριτική διεισδυτική διδασκαλία. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημασία της ενεργητικής κριτικής μουσικής ακρόασης στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι Small (1987) και Rogonowski (1987) τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, με στόχο την επίλυση, ανάλυση και αξιολόγηση των μουσικών προκλήσεων, τη διερεύνηση των παραδοχών και της μουσικής εμπειρίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ο Johnson (2006) σημειώνει ότι η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης με την παράλληλη αξιοποίηση ερωτήσεων που προωθούν την κριτική σκέψη ενδυναμώνουν τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και αίρουν την οδυνηρή έλλειψη της αυτονομίας στη μουσική σκέψη, συμβάλλοντας στη μουσική ανεξαρτησία και στην κατάκτηση μίας κριτικής συλλογιστικής. Παρόμοια, ο Topoglou (2014) επισημαίνει τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που πυροδοτούνται, όταν ο εκπαιδευτικός με εργαλείο τη μουσική δημιουργεί τις κατάλληλες προκλήσεις για να ενεργοποιήσει τη συλλογιστική των μαθητών.

Στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διεργασίας που τα ζητούμενα αφορούν στην ενθάρρυνση των μαθητών για διερεύνηση και αμφισβήτηση των δεδομένων τρόπων πρόσληψης και ακρόασης της μουσικής, ο προβληματισμός για την αποκωδικοποίηση μουσικών ειδών καθίσταται θεμελιώδους σημασίας. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζεται ότι η δημοφιλής μουσική, η μουσική που ταυτίζονται οι αναδυόμενοι έφηβοι και που επιλέγουν να ακούσουν στην καθημερινότητά τους δεν είναι νόμιμη, επιθυμητή, αποδεκτή και αξιοποιήσιμη στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, βασική επιδίωξη αποτελεί να λειτουργήσει η εκπαίδευση ως βασικός μοχλός χειραφέτησης και ενδυνάμωσης μέσω της κατανόησης των μουσικών διαστρεβλώσεων. Οι διαστρεβλώσεις αναφέρονται στις αισθητικές αντιλήψεις που είναι δεδομένες και δημιουργούν μια αίσθηση κοινής λογικής και σε βεβαιότητες που είναι δύσκολο να αντιληφθούμε και να διαφωνήσουμε με αυτές. Σημασία δίδεται στην ωρίμανση και στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην άγνοια και στη μηχανιστική παραδοχή των τετριμμένων μουσικών ακουσμάτων και στην ανάπτυξη του «καθαρού» αισθητικού κριτηρίου, ώστε οι μαθητές να γίνουν ευαίσθητοι δέκτες των μουσικών έργων. Το ενδιαφέρον στρέφεται στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την αισθητική αποτίμηση της μουσικής με κριτικό τρόπο, επεξεργαζόμενοι οι μαθητές το εργαλειακό πνεύμα της σύγχρονης μουσικής δημιουργίας, κατανοώντας ταυτόχρονα την ιστορική συνέχεια της μουσικής και τις επιδράσεις της στο χωροχρόνο.

Η διδακτική μέθοδος «Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων»

Η εν λόγω μέθοδος, εμπνευστής της οποίας είναι ο Αλέξης Κόκκος, ομότιμος καθηγητής της εκπαίδευσης ενηλίκων του ΕΑΠ, εκκινεί τη συλλογιστική της από τη μέθοδο

της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow (1990·2007). Η θεωρία του αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία το άτομο μετασχηματίζει την οπτική του μέσω της οποίας νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Η μάθηση προκύπτει όταν η εμπειρία του ατόμου εξετάζεται κριτικά και προκύπτουν αναθεωρημένα και αναπλαισιωμένα νοητικά σχήματα. Ο μετασχηματισμός είναι αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της διαδικασίας ανασυγκρότησης των νοητικών πλαισίων σημασιοδότησης της εμπειρίας. Το άτομο κατά τον Mezirow (1990·2007) μετασχηματίζει τα «νοητικά σχήματα», που αναφέρονται σε ιδέες, απόψεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και τις «νοηματικές οπτικές», που έχουν μια ευρύτερη σημασία και αναφέρονται στο σύνολο των πεποιθήσεων του εμπειρικού συστήματος του ατόμου. Οι νοητικές συνήθειες περιλαμβάνουν τις αισθητικές πεποιθήσεις, οι οποίες αφορούν στο γούστο, στις αισθητικές κρίσεις, στο «βάθος και την αυθεντικότητα των αισθητικών εκφράσεων» (Mezirow, 2007).

Ο Κόκκος στο κείμενό του «Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων: Διδακτική Μέθοδος για το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων» (2017) περιγράφει τα στάδια της μεθόδου ως εξής:

Στάδιο 1: «Εντοπισμός στερεοτυπικών/δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων». Ο εντοπισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί, είτε μέσω μιας ανοικτής συζήτησης, είτε μέσω της ανάλυσης γραπτών εργασιών, που συνθέτουν οι εκπαιδευόμενοι, είτε να προκύψει τυχαία.

Στάδιο 2: «Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού». Εδώ προσδιορίζονται οι απόψεις και τα νοήματα του κυρίαρχου εμπειρικού συστήματος του ατόμου. Το σύνολο των νοητικών σχημάτων αποτελεί η νοητική συνήθεια, την οποία εντοπίζει ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά από παραμέτρους στοχάζεται πάνω στα αντικείμενα του μετασχηματισμού (απόψεις, νοητικές συνήθειες, κτλ.)

Στάδιο 3: «Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων/σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη διδακτέα ύλη». Εδώ χρησιμοποιείται κατάλληλο υλικό από τη διδακτέα ύλη ή εμπλουτίζεται το υπάρχον υλικό ή ακόμα αξιοποιούνται εναλλακτικές δραστηριότητες, που προκαλούν τη στοχαστική διάθεση.

Στάδιο 4: «Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας». Η συγκεκριμένη διεργασία αποτιμάται είτε μέσω ανοικτής συζήτησης με τους εκπαιδευόμενους, είτε με την ανάλυση κειμένων, απαντώντας οι εκπαιδευόμενοι στο ίδιο ερώτημα που δόθηκε στο πρώτο στάδιο της μεθόδου.

Στάδιο 5: «Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών». Στο στάδιο αυτό ο διδάσκων σχεδιάζει επόμενες ενέργειες, με στόχο την ενίσχυση της μετασχηματίζουσας μάθησης, τη συνεχή ανταλλαγή εμπειριών, ώστε να εξακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι να διερευνούν τις εναλλακτικές και εμπλουτισμένες οπτικές των ζητημάτων.

Παράδειγμα εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου

Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόστηκε στο μάθημα της κριτικής μουσικής ακρόασης. Μάλιστα λόγω της νέας συνθήκης που δημιούργησε η πανδημία, τα στάδια 2, 3 και 4 υλοποιήθηκαν με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τη διαδικτυακή επικοινωνία με σύγχρονο τρόπο (webex). Κατά τη διάρκεια της διαζώσης διδασκαλίας του μαθήματος διατυπώθηκαν στερεοτυπικές απόψεις για το είδος της κλασικής μουσικής και όπως ήταν αναμενόμενο οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να παρουσιαστούν είδη μουσικής που έχουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητά τους. Η εκπαιδευτικός δεσμεύτηκε ότι θα εμπλουτίσει το μάθημα και με τα είδη που ζητήθηκαν, ακολουθώντας βέβαια και τη δέσμευση του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, θέλοντας να τους αφυπνίσει διανοητικά και συναισθηματικά και να γνωρίσουν και ένα άλλο είδος μουσικής με το οποίο δεν έχουν εξοικείωση ασχολήθηκε αρχικά με το είδος της κλασικής μουσικής. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο προσανατολισμός της πλειοψηφίας των μαθητών απέναντι στη μουσική, οι μουσικές τους εμπειρίες και προτιμήσεις, αλλά και οι αισθητικές τους κρίσεις, παρά το γεγονός ότι φοιτούν σε μουσικό σχολείο, είναι επηρεασμένες από την κυρίαρχη κουλτούρα, τα διαδεδομένα ακούσματα που επιβάλλει το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και τεχνολογικά διευρυμένο πνεύμα της εποχής και η συμπεριφορά τους διακατέχεται από έναν αρνητισμό σε σχέση με μουσικά πρότυπα που διαφοροποιούνται από τους ρυθμούς και τα μοτίβα της καθημερινής τους ζωής. Η χαρτογράφηση των μουσικών τους αναφορών διερευνήθηκε ζητώντας τους αρχικά να καταθέσουν την άποψη τους για την κλασική μουσική. Οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν οτιδήποτε έκριναν ότι θα αποσαφήνιζε την αντίληψή τους για το εν λόγω είδος. Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν *«Δεν ακούω κλασική μουσική, γιατί δεν μου αρέσει, γιατί δεν με ανεβάζει, γιατί δεν είναι και πολύ χαρούμενη η δυναμική. Επίσης, δεν μεγάλωσα με τέτοια μουσική....»*, *«Δεν έχω ακούσει και πολύ κλασική μουσική. Μπορεί να μην έχω ακούσει καν!»*, *«Εμένα να σας πω την αλήθεια δεν μου αρέσει, ούτε ακούω...πλέον όμως θα την ακούω στην κριτική μουσική ακρόαση αναγκαστικά....»*, *«...την κλασική μουσική δεν την ακούνε πολλοί άνθρωποι. Είναι για άλλες εποχές και άλλους ανθρώπους..»*, *«Για μένα η κλασική μουσική δεν είναι κάτι όμορφο. Δεν μου αρέσει καθόλου και πιστεύω ότι σε όποιον αρέσει είναι λίγο περίεργος. Ελάχιστοι άνθρωποι στις μέρες μας ακούν κλασική μουσική και τους αρέσει. Αυτοί για μένα είναι περίεργοι...»*, *«πιστεύω πως είναι λογικό σε αυτή την γενιά να ακούω διαφορετικό είδος τραγουδιών από ότι οι παλιοί...»*, *«δεν μου αρέσει η κλασική μουσική γιατί όταν την ακούω μου έρχεται να κοιμηθώ...»*, *«δεν μου αρέσει η κλασική μουσική, γιατί δεν είναι ο τύπος μουσικής που ακούω. Ο τύπος μουσικής που ακούω είναι ποπ, ροκ, metal.....»*.

Η νοητική τους συνήθεια παραπέμπει σε μια ομοιογενοποιημένη μουσική ταυτότητα, η οποία προσδιορίζεται από την αντιπαλότητα και την αντίθεση των προοδευτικών σύγχρονων μουσικών ειδών εναντίον των παρωχημένων, ανοίκειων, άγνωστων ειδών μουσικής. Ουσιαστικά ενυπάρχει μια αντιπαλότητα ανάμεσα στην «παρωχημένη» μουσική και στην υπεράσπιση και προβολή της σύγχρονης δημοφιλούς μουσικής. Κατά τη γνώμη της γράφουσας μια τεχνητή αντιπαλότητα, ένας μύθος που τα προγράμματα σπουδών μουσικής προσπαθούν να διαχειριστούν, δίδοντας βαρύτητα στην ιστορική

συνέχεια της μουσικής πράξης, στα κοινά μουσικά στοιχεία, στις αλληλεπιδράσεις των πολιτισμών, στην επαναπροσέγγιση της επίδρασης του ήχου δια μέσου των καιρών. Τούτο έχει ως στόχο οι ιδεολογικοί παράμετροι πάνω στους οποίους βασίζεται το καθορισμένο πλαίσιο σπουδών να ενθαρρύνουν τη συμπόρευση και όχι την αντίθεση των μουσικών ειδών.

Οι άξονες προβληματισμού που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των εργασιών των μαθητών αφορούν στην επανεμφάνιση της κλασικής μουσικής ως μουσικής του παρελθόντος, στην αποκατάσταση της έκδηλης τάσης αμφισβήτησης των ηλικιακών και γενεακών συντεταγμένων που θέτουν για την ακρόαση και την πρόσληψη του εν λόγω είδους και στην ανακάλυψη του πλούτου των συναισθηματικών συνειρμών που μπορεί να προσφέρει, χωρίς βέβαια τα είδη μουσικής να τίθενται σε τεστ δοκιμασίας και καταλληλότητας, υποδεικνύοντας τη μουσική που θα ενσωματωθεί στη ζωή τους. Στόχος αποτελεί η ενδυνάμωση της προσπάθειας συμπόρευσης όλων των μουσικών ειδών, η ανάπτυξη ενός πολιτισμικού υπόβαθρου πάνω στο οποίο οι αναδυόμενοι έφηβοι θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν τη δική τους σχέση με τη μουσική και να ορίσουν προσωπικά κριτήρια αξιολόγησης και βιωσιμότητας των μουσικών έργων στη σύγχρονη εποχή.

Στο στάδιο 3 η εκπαιδευτικός αρχικά θέλησε να αποσαφηνίσει την έννοια της κλασικής μουσικής και οι μαθητές μελέτησαν και προσέγγισαν από το e book της μουσικής την έννοια του «κλασικού» και της κλασικής μουσικής (βλ. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2300/Mousiki_B-Gymnasiou_html_empl/index5.html). Η επόμενη δραστηριότητα που σχεδιάστηκε από τη γράφουσα είχε ως σκοπό την αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων της χαράς και της ευεξίας που υποκινεί η μουσική. Σκόπιμα χρησιμοποιήθηκε το μουσικό έργο του Mozart «μικρή νυχτερινή μουσική» και η συναισθηματική επιρροή του πάνω στους μαθητές για να δημιουργηθεί μια προσωπική εμπειρία θετικής αλληλεπίδρασης με τη μουσική. Η διδάσκουσα ζήτησε από τους μαθητές να αποτυπώσουν την ιστορία που πυροδοτεί ο νους τους κατά τη μουσική ακρόαση. Οι ιστορίες τους χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού, διότι οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η αυθόρμητη παρόρμησή τους σχετιζόταν με ευχάριστα συναισθήματα και οι ιστορίες που κατέγραψαν συνδέονταν με εικόνες ευτυχίας, ζωντανίας και ευχαρίστησης. Την παραπάνω διαπίστωση αξιοποίησε η εκπαιδευτικός για να διερωτηθούν σχετικά με τη λειτουργία της κλασικής μουσικής που υποκινεί μια ποικιλία συναισθηματικών διεγέρσεων που δεν εστιάζονται αποκλειστικά στη λύπη και στο συναίσθημα που συνοδεύει τη χαλάρωση, όπως διατύπωσαν στην αρχική γραπτή εργασία. Παράλληλα ζητήθηκε από τους μαθητές να ανιχνεύσουν στο διαδίκτυο μουσικά έργα κλασικής μουσικής, που τους δημιουργούν το συναίσθημα της χαράς και της ευθυμίας.

Η επόμενη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στο εξ αποστάσεως μάθημα είχε σαν σκοπό να επανοηματοδοτήσουν την εσφαλμένη αντίληψη ότι πρόκειται για ένα είδος μουσικής άγνωστο και ανοίκειο. Η διδάσκουσα αξιοποίησε τα μουσικά έργα «Γαμήλιο εμβατήριο» του Μέντελσον, την άρια «Habanera» από την όπερα Κάρμεν του

Μπιζέ, τη «Λίμνη των κύκνων» του Τσαϊκόφσκι και το μουσικό έργο «Ride of the Valkyries» του Βάγκνερ. Ζητήθηκε από τους μαθητές να ονομάσουν τα μουσικά έργα και να αναρωτηθούν αν τα έχουν ξανακούσει και πού. Ακολούθησε συζήτηση για τον βαθμό οικειότητας με μουσικά μοτίβα του παρελθόντος και για τα πολλαπλά ερεθίσματα κλασικής μουσικής στην καθημερινότητα. Στη συνέχεια ανατέθηκε στους μαθητές εργασία σχετικά με τον εντοπισμό γνωστών κλασικών μελωδιών σε ταινίες ή διαφημίσεις.

Ακολούθως οι μαθητές αναζήτησαν σε ομάδες εργασίας πηγές που σχετίζονταν με τα οφέλη από την ακρόαση κλασικής μουσικής και αφού τις επεξεργάστηκαν με κριτικό τρόπο κατέγραψαν τα σημαντικότερα. Οι διδασκόμενοι κατέθεσαν τις εργασίες τους στην ψηφιακή πλατφόρμα e-class. Ενδεικτικές ήταν οι απαντήσεις: *«η κλασική μουσική βοηθάει στην πνευματική εγρήγορση, βοηθάει τους μαθητές στην μελέτη, ενισχύει την μνήμη, μειώνει τα επίπεδα του στρες και μπορούμε να κοιμόμαστε καλύτερα», «...σύμφωνα με μια μελέτη οι άνθρωποι που άκουγαν Μότσαρτ έδειξαν αύξηση στη δραστηριότητα των εγκεφαλικών κυττάρων που συνδέονται και με την μνήμη...».*

Η επόμενη δραστηριότητα, που προτείνεται στο πρόγραμμα σπουδών μουσικής του ΙΕΠ (2014) αφορούσε στην ακρόαση διασκευών της πέμπτης συμφωνίας του Beethoven που αποδίδεται με διαφορετικά μουσικά ιδιώματα. Συγκεκριμένα ακούστηκαν τα μουσικά έργα «A fifth of Beethoven» (Peter Murphy) σε disco παραλλαγή, (Metallica) σε heavy metal παραλλαγή, techno-acoustic fusion από τη Vanessa Mae. Οι μαθητές διατύπωσαν τις αξιολογικές κρίσεις και προτιμήσεις τους αναφορικά με τις τρεις διασκευές. Η γράφουσα με τις κατάλληλες ερωτήσεις έδωσε έμφαση στην αναβίωση της κλασικής μουσικής στη σημερινή εποχή, στην επανεκτέλεσή της και στην πρόσληψή της από το εφηβικό κοινό. Οι άξονες προβληματισμού που αναδύθηκαν μέσα από τον διάλογο με τους μαθητές σχετίζονταν με την επανεμφάνιση του μουσικού παρελθόντος στο παρόν μέσω διαφορετικών εκτελέσεων και τη δυνατότητα επιβίωσης ενός έργου του παρελθόντος στο σύγχρονο ρεπερτόριο.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν βίντεο σχετικά με την κλασική μουσική. Ακολούθως τέθηκε το κριτικό ερώτημα *«είναι η κλασική μουσική για όλους;»*. Οι μαθητές σημείωσαν ότι *«η δύναμη της μουσικής είναι τεράστια και αυτό το εισπράττει ο πιανίστας όταν βλέπει λαμπερά μάτια τριγύρω του», «οι άνθρωποι μπορούν να ανήκουν σε διαφορετικούς κόσμους και να μην γνωρίζουν ότι η κλασική μουσική είναι κάτι που τελικά τους αρέσει και ακούγοντάς την να νιώθουν έντονα συναισθήματα», «ο τρόπος του πιανίστα συνδυάζει την δραματική δύναμη και την λυρική ένταση μαζί με μία ανακουφιστική ζεστασιά. Η κλασική μουσική θυμίζει σε όλους μας την ανώτερη τάξη και την αυθεντικότητα κάθε ανθρώπου».*

Η επόμενη διαδικτυακή ώρα αφιερώθηκε στην αξιοποίηση της στοχαστικής διάθεσης που προκαλούν τα έργα τέχνης. Ο Brookfield (2002) επικαλείται τη συλλογιστική του Marcuse, σύμφωνα με τον οποίο η αισθητική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει «μια μετασηματιστική στιγμή» για τους μαθητές, προκαλώντας την υπέρβαση της πραγματι-

κότητας. Ο Perkins (1994) κάνει λόγο για τη στοχαστική διάθεση που πυροδοτεί η παρατήρηση έργων τέχνης. Υπό αυτό το πρίσμα οι μαθητές ακολουθώντας τη μεθοδολογία που προτείνει ο Perkins επεξεργάστηκαν τον πίνακα του Νταλί «η κόκκινη ορχήστρα». Ο στοχασμός πάνω στο έργο τέχνης ακολούθησε τέσσερα στάδια. Στην πρώτη φάση παρατηρήθηκε το έργο και στη δεύτερη φάση η παρατήρηση χαρακτηρίστηκε από «ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση». Στην τρίτη φάση έγινε εκβάθυνση στην ερμηνεία του έργου και τέλος οι μαθητές επεξεργάστηκαν εκ νέου τον τρόπο που αντέδρασαν στο έργο τέχνης, δίδοντας τη δική τους ερμηνεία για τη διασύνδεση του έργου με τη μουσική παιδεία και την κλασική μουσική (Κόκκος & Μέγα, 2007). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι καταληκτικές εντυπώσεις για την κλασική μουσική που διατυπώθηκαν με αφορμή τον ζωγραφικό πίνακα, αποκαλύπτοντας τη διαδικασία μετασχηματισμού που βίωσαν οι μαθητές και την καινούργια κατεύθυνση των νοητικών πλαισίων αναφοράς τους. *«Τα όργανα είναι κατεστραμμένα....η μουσική αρχίζει να καταστρέφεται ίσως γιατί δεν έχουμε μουσική παιδεία...», «πλέον υπάρχει ηλεκτρονική μουσική, γι' αυτό είναι κατεστραμμένα τα όργανα...», «χάνεται η κλασική μουσική και αυτοί που την παίζουν....εξασθενημένα σώματα, χαλασμένοι άνθρωποι», «τα δύο βουναά ...μοιάζουν με δύο κερατάκια, πάνω από αυτόν που θέλει να χαλάσει την κλασική μουσική...ο πιανίστας σώζει τη μουσική, γι' αυτό φυτρώνει η ελιά πάνω από το κεφάλι του», «η κλασική μουσική μπορεί να σε κάνει να φανταστείς πράγματα που δεν υπάρχουν...», «....η κλασική μουσική όταν την ακούς σε μεταφέρει σε διάφορα μέρη και στη φύση...», «μας έχουν κάνει να φύγει το αίμα μας και να μείνει μόνο το δέρμα, το κόκκινο συμβολίζει το αίμα μας, γιατί μόνο επιφανειακά αγγίζουμε τη μουσική....».*

Παράλληλα με τις δράσεις που υλοποιούνταν στην εξ αποστάσεως διεργασία ανατέθηκε στους μαθητές η ακρόαση μουσικών έργων, με σκοπό την εξοικείωσή τους με αυτά. Ενδεικτικά παρατίθενται μία λίστα μουσικών έργων που τους συστήθηκε να ακούσουν: Vivaldi «Τέσσερις Εποχές», Mozart, «Sonata for Two Pianos in D, K. 448, No.1», Beethoven «Für Elise», F. Chopin, «Valse Op.69», Johann Strauss «An der schönen blauen Donau», Johannes Brahms «Hungarian Dance No. 5». Σκοπός της γράφουσας ήταν να ενθαρρύνει την ακουστική αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα, διότι η εξοικείωση μέσω της έκθεσης σε μουσικά ερεθίσματα επηρεάζει τις μουσικές προτιμήσεις, επιδρώντας και στη συναισθηματική διέγερση που προκαλεί η μουσική (Droe, 2006).

Στο στάδιο τέσσερα η διεργασία αποτιμήθηκε με τη συγγραφή της εργασίας που είχαν εκπονήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στο ερώτημα *«ποια είναι η άποψή σας για την κλασική μουσική»*. Ενδεικτικά παρατίθενται οι απαντήσεις: *«Πλέον, η κλασική μουσική για μένα σημαίνει αρκετή βοήθεια στη συγκέντρωση για τα σχολικά μαθήματα....Δεν τη θεωρώ αγγαρεία, αλλά ένα περίεργο είδος διασκέδασης..», «η κλασική μουσική για μένα είναι οι λέξειςευτυχία και ελευθερία ακούγοντάς την ζωντανεύουν τα συναισθήματά μου...», «υπάρχουν κομμάτια κλασικής μουσικής που ακούμε στις ταινίες και μας ελκύουν να τα ψάξουμε και να τα ακούσουμε...», «η κλασική μουσική είναι ενδιαφέρουσα, γιατί υπάρχουν πολλές και*

διαφορετικές μελωδίες που μπορεί να μας αρέσουν και να τις νιώσουμε...», «με εντυπωσιάζει το γεγονός ότι έχει διαχρονική αξία. Αρκετά κλασικά κομμάτια παραμένουν αριστουργήματα μετά από εκατοντάδες χρόνια. ...έχω διαβάσει μετά από μια εργασία που κάναμε πρόσφατα πως η κλασική μουσική σχετίζεται με την καλή υγεία....κάθε φορά που την ακούω μου προκαλεί πολλά και ποικίλα συναισθήματα..», «...με εμπνέει πολύ, δηλαδή άμα θέλω καμία ιδέα για ζωγραφική ή στα μαθήματα θα πάω να ακούσω αυτό το είδος μουσικής», «...νιώθουμε καλύτερα το συναίσθημα και μας αυξάνει τη θέληση να ακούμε συνέχεια μουσική γύρω μας», «...μπορούν να την ακούσουν και τα παιδιά. Ειδικά εμείς που είμαστε μαθητές του σχολείου αυτού μπορούμε και να την παίζουμε και στα όργανα που κάνουμε. Εγώ παίζω στην κιθάρα....», «πρέπει ένας μαθητής να ακούει κλασική μουσική, γιατί του δημιουργεί συναισθήματα συγκίνησης, χαράς, και λύπης, του καλλιεργεί το πνεύμα και ωθεί σε περαιτέρω αναζητήσεις του εσωτερικού του κόσμου». Φαίνεται ότι οι μαθητές δεν αποτίμησαν μόνο γνωστικά τις πληροφορίες που έλαβαν για την κλασική μουσική, αλλά ενεπλάκησαν και με μη ορθολογικά στοιχεία, όπως με τα συναισθήματα που τους γεννά η μουσική, αποδεικνύοντας ότι η μουσική τέχνη λειτουργεί ως συναισθηματική εργαλειοθήκη, που κινητοποιεί τα ψυχικά πεδία και τον διάλογο με τον εσωτερικό κόσμο και τη φαντασία.

Για τα επόμενα βήματα προτείνεται η δημιουργία καταλόγου με μουσικά έργα κλασικής μουσικής και η προσέγγιση των μουσικών χαρακτηριστικών του είδους της κλασικής μουσικής, παρακολουθώντας οδηγούς ακρόασης μουσικών έργων. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν μουσικά όργανα, μουσικές φόρμες, μορφολογικές έννοιες, βασικά στοιχεία της μουσικής και πληροφορούνται για τη ζωή των συνθετών και το έργο τους.

Επίλογος

Η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εν λόγω διδακτική μέθοδος μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για τον σχεδιασμό μιας κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας που έχει ως στόχο τη διεύρυνση του αντιληπτικού συστήματος των ατόμων. Είναι απαραίτητο ο άξονας σχεδιασμού της μεθόδου να επινοείται κατά περίπτωση, σύμφωνα με την ομάδα των μαθητών με την οποία αλληλοεπιδρά ο εκπαιδευτικός και τα ζητήματα που προκύπτουν. Ο νέος ορίζοντας που αφορά σε μαθητές που φοιτούν σε μουσικά σχολεία είναι ανοικτός. Μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου οι διδασκόμενοι εμπλούτισαν, επανεξέτασαν ή αναθεώρησαν συγκεκριμένες αισθητικές αντιλήψεις, κάνοντας από μικρά βήματα έως μεγάλα άλματα. Οι μαθητές φάνηκε ότι προβληματίστηκαν και σπλίστηκαν με ετοιμότητα και θάρρος, να γνωρίσουν κάτι «παλαιό», αλλά «καινούργιο» για αυτούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, S. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticality, and Inclusivity: Marcuse's Challenge to Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 265-80. Doi: 10.1177/074171302400448609

- Droe, K. (2006). Music Preference and Music Education: A Review of Literature. *Update Applications of Research in Music Education*, 24 (2), 23-32. DOI: 10.1177/87551233060240020103
- Zarifis, G. K. (2009). O kritikos stochasmos os “ex facto” synthiki mathisis kai anaptyxis stous enilikous. Sto G. K. Zarifis (epim.), *O kritikos stochasmos sti Mathisi kai Ekpaidefsi Enilikon* (ss. 47-75). Athina: Papazisis.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. Macdonald, D. J. Hargreaves, D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Illeris, K. (2016). *O tropos pou mathainoume*. Athina: Metaichmio.
- Johnson, D. C. (2006). Music listening and critical thinking: Teaching using a constructivist paradigm. *International Journal of the Humanities*, 2(2), 1161-1169.
- Kokkos, A. (2017). Metaschimatismos Dysleitourgikon Antilipseon: Didaktiki Methodos gia to scholeio kai tin ekpaidefsi enilikon. *Ekpaidefsi Enilikon*, 39, 47-51.
- Kokkos, A. & Mega, G. (2007). Kritikos Stochasmos kai Techni stin Ekpaidefsi. *Ekpaidefsi Enilikon*, 12, 16-21.
- May, W.T. (1989). Understanding and Critical Thinking in Elementary Art and Music. Retrieved April 12, 2016 from <https://eric.ed.gov/?id=ED3089>
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp.1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Mathainontas na skeptomaste opos enas enilikos. Sto J. Mezirow & synergates (epim.), *I metaschimatizousa mathisi* (ss. 43-71). Athina: Metaichmio.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Pogonowski, L. (1987). Developing Skills in Critical Thinking and Problem Solving. *Music Educators Journal*, 73(6), 37-41. doi.org/10.2307/3400260
- Small, A. (1987). Music Teaching and Critical Thinking: What Do We Need to Know? *Music Educators Journal*, 74(1), 46-49. doi.org/10.2307/3401236

Topoğlu, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252 – 2256. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.554

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). «NEO SCHOLEIO (Scholeio 21ou aiona) – Neo Programma Spoudon», με κωδικο OPS: 295450 Οριζοντία Πραξι στis 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εis. Υποεργο 1: «Εκπονισι Programmaton Spoudon Υποχρεωτικis Εκπαιδεψis». Programma Spoudon. Επιστιμονικο Ρεδιο: TECHNES-POLITISMOS. Didaktiko Mathisiako Antikeimeno/Taxi/epipedo εκπαιδεψis: MOUSIKI / NIPIAGOGGIO, Α΄ - ΣΤ΄ DIMOTIKOU, Α΄ - Γ΄ GYMNASIOU. Athina.

Η συμβολή της φιλοσοφίας με παιδιά στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ζούνη Ευαγγελία, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Μ.Εδ, Μ.Εδ

Καραφέρη Παναγιώτα, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Μ.Εδ, Μ.Σc

Καρλατήρα Διονυσία, Συντονίστρια Ε.Ε. Π.Ε.70, Δρ. Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η καθολική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημιουργεί νέες προσδοκίες για τη συμμετοχή των μαθητών των σχολικών τάξεων σε δυναμικές πυρηνικές ομάδες που θα αποτελέσουν κοινότητες μάθησης και έρευνας. Η συμβολή της φιλοσοφίας με τους μαθητές μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Η σύνδεση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, με διαθεματική προσέγγιση, μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες για την ομαλή προσαρμογή σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, αρμονική συνύπαρξη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και στην απόκτηση ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό. Η μάθηση μέσω έρευνας, προβληματισμού, η διάδραση, η ομαδική αυτοδιαχείριση, η επεξεργασία της πληροφορίας, ο κριτικός και δημιουργικός στοχασμός, η αποκλίνουσα σκέψη, οι εναλλακτικές ερμηνείες ή λύσεις και η σημασία του φιλοσοφικού διαλόγου σε τέτοιες διεργασίες είναι προτάσεις του παρόντος άρθρου για τη συμβολή της φιλοσοφικής σκέψης στη διεύρυνση της σκέψης των μαθητών μέσω των εργαστηρίων.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινότητες έρευνας, φιλοσοφία με παιδιά, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δημοκρατικός πολιτισμός

I symvoli tis filosofias me paidia sta Ergastiria Dexiotiton tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis

Zouni Evangelia, Karaferi Panagiota, Karlatira Dionysia

Abstract

The universal application of the skills workshops in the curriculum of primary and secondary education creates new expectations for the participation of students of the school classes in dynamic nuclear groups that will constitute learning and research communities. The contribution of philosophy to students can have a positive effect on the cultivation of 21st century skills. The connection of the skills workshops with the other courses of the curriculum, through an interdisciplinary approach, can lead to the cultivation of skills that are considered necessary for the smooth adaptation to changing environments, harmonious coexistence in a multicultural environment and the acquisition of skills for a democratic culture. Learning through research, reflection, interaction, group self-management, information processing, critical and creative contemplation, divergent thinking, alternative interpretations or solutions and the importance of

philosophical dialogue in such processes are suggestions analyzed in this article for the contribution of philosophical thinking to the expansion of students thinking through the workshops.

Key-Words: research communities, philosophy with children, skills workshops, democratic culture

Εισαγωγή

Οι δεξιότητες που είναι αναγκαίες να καλλιεργηθούν σε μια σχολική τάξη και που προετοιμάζουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των σύγχρονων περιβαλλόντων, να επιλύσουν προβλήματα, να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που είναι αναγκαίες για την αειφόρο ανάπτυξη, είναι όχι μόνο οι σκληρές δεξιότητες (hard skills) που καλλιεργούνται σε μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (γλώσσα, ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, λογική) αλλά και οι ήπιες δεξιότητες (soft skills) βάσει των κατευθύνσεων που δίνει το Συμβούλιο της Ευρώπης και των οδηγιών του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (ΟΟΣΑ) για την καλλιέργεια και των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές (Ι.Ε.Π., Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020).

Με την καθολική εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε τέσσερις θεματικούς κύκλους: **Ζω καλύτερα-Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ-Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία** που έχουν ως βασική αρχή: «Να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών με σκοπό τη διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (ΦΕΚ/3567/04.08.21), οι σχολικές τάξεις μπορούν να μετατραπούν σε κοινότητες έρευνας.

Η κοινότητα έρευνας στη σχολική τάξη χαρακτηρίζεται από τον διάλογο. Ο φιλοσοφικός διάλογος στηρίζει την αναστοχαστική σκέψη και έρευνα. «Ο φιλοσοφικός διάλογος είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνομιλία, συζήτηση είναι μια δραστηριότητα, μια από κοινού έρευνα, ένας τρόπος κοινής κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Συμβάλλει στην ανάπτυξη εργαλείων για τη διερεύνηση βαθύτερων αιτιών, κανόνων και παραδοχών και μπορεί να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός, στην εξεύρεση νέων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων» (Camhy & Untermoser, 2005) Στη φιλοσοφία για παιδιά, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί ακροατές, δεν απομνημονεύουν τη γνώση αλλά συμμετέχουν ενεργά, συζητούν, συνδιαλέγονται. Στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την ικανότητά τους να συζητούν, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και να μάθουν να σκέφτονται αυτόνομα.

«Σύμφωνα με τη λογική της “Βιώσιμης Ανάπτυξης”, η Φιλοσοφία με τα Παιδιά φαίνεται ότι ενθαρρύνει τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ξανακερδίσουμε το μέλλον μας. Πρόκειται για γνωστικές, καθώς και για δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες: η αναγνώριση πως το μέλλον αποτελεί καθήκον κοινής δράσης, η κριτική ανάλυση της αντίληψής μας για την πραγματικότητα και του τρόπου ζωής μας, η κανονιστική σκέψη και ο κανονιστικός συλλογισμός, η αναγνώριση

παραδειγμάτων και η ικανότητα να εξετάζουμε εναλλακτικές οδούς, η ολιστική σκέψη και η ικανότητα να συμμετέχουμε σε διάλογο» (Camhy, 2013).

Το παρόν άρθρο θα διερευνήσει τον ρόλο της φιλοσοφίας με παιδιά, τα εργαλεία και τις στρατηγικές που παρέχει η φιλοσοφική σκέψη σε μια σχολική τάξη, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης στη διεργασία των Εργαστηρίων δεξιοτήτων, με προσεγγίσεις από διαφορετικές επιστήμες, της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Η διδακτική εφαρμογή του Μοντέλου των Πέντε Δακτύλων του Ekkehard στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Κατά την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε μια σχολική τάξη, επιδιώκεται να δημιουργηθεί μια κοινότητα έρευνας. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους, να τις ελέγχουν στο πλαίσιο μιας συλλογικής διαδικασίας σκέψης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι εμπνευστικός, συντονιστικός, καθοδηγητικός. Όταν οι μαθητές συναντούν εμπόδια ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους δώσει ώθηση (με μια ερώτηση, μια εικόνα, ένα παιχνίδι, μια ιστορία, ένα παράδειγμα), να φροντίσει να τηρούνται οι κανόνες και να υπάρχει σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις. Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις μπορούν να οδηγήσουν στην κατασκευή εννοιών.

Για το “συνεργατικό αναστοχασμό” και το “στοιχειώδες φιλοσοφείν”, η E.Marsal (2013) υποστηρίζει τη διδακτική εφαρμογή των πέντε δακτύλων, που προτείνει ο Ekkehard Martens (2003) ως «καταρχάς μεθοδικό φιλοσοφείν». Σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε δακτύλων πέντε φιλοσοφικές μέθοδοι νοούνται ως λειτουργίες αναστοχασμού, που τις μαθαίνει κανείς σε βασικό επίπεδο και τις εφαρμόζει στην πράξη σταδιακά έτσι ώστε οι συμμετέχοντες:

- να είναι σε θέση να περιγράψουν κάτι επακριβώς (**φαινομενολογική μέθοδος**)
- να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους (**ερμηνευτική μέθοδος**)
- να αποσαφηνίζουν με εννοιολογικό και επιχειρηματολογικό τρόπο με ποιον τρόπο κάτι γίνεται κατανοητό (**αναλυτική μέθοδος**)
- να ρωτούν και να διαφωνούν (**διαλεκτική μέθοδος**)
- να φαντασιώνονται πώς και κάτι θα μπορούσε να γίνει κατανοητό (**θεωρησιακή μέθοδος**)

Με τη βοήθεια του μοντέλου των πέντε δακτύλων τίθενται μια σειρά κατευθυντήριων ερωτημάτων που καθιστούν προσβάσιμο το εκπαιδευτικό υλικό (εικόνες, ιστορίες) και οδηγούν σε μια ευρύτερη και βαθύτερη συγκρότηση των εννοιών. Αυτές οι πέντε μέθοδοι γίνονται κατανοητές σε μαθησιακό επίπεδο, εφαρμόζονται ως διεργασίες στοχασμού με έναν προοδευτικό τρόπο (Θεοδωροπούλου, 2013). Διατυπώνονται από τον E.Martens (2003) μέσα από τις παρακάτω ικανότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες:

1. Ακριβής και διαφοροποιημένη παρατήρηση και περιγραφή (**φαινομενολογική μέθοδος**)

Για παράδειγμα: τι πραγματευόταν η ιστορία, τι τράβηξε την προσοχή σου, τι έκανε, είπε, ένιωσε ο τάδε. Εσύ τι σκέφτηκες, ένιωσες, κτλ.

2. Η κατανόηση του άλλου, το πώς εμείς οι ίδιοι ή κάποιος άλλος κατανοούμε ή θεωρούμε κάτι (**ερμηνευτική μέθοδος**)
Για παράδειγμα: Γιατί ο Τάδε είπε αυτό, πώς ένιωσε ο Τάδε, γιατί ο Τάδε έκανε εκείνο, κτλ.;
3. Εννοιολογική και επιχειρηματική εξακρίβωση όσων θίγει κάποιος (**αναλυτική μέθοδος**)
Για παράδειγμα: Τι εννοεί ο Τάδε όταν λέει; Γιατί πιστεύει ότι...;
4. Ερωταποκρίσεις, διαφωνία και υποστήριξη των ισχυρισμών μεταξύ των συνομιλούντων (**διαλεκτική μέθοδος**)
Για παράδειγμα: Συμφωνείς με τον Τάδε ή όχι και γιατί;
5. Φαντασιώσεις και εικασίες για το πώς μπορεί κάτι εντελώς διαφορετικό να καταστεί κατανοητό (**θεωρησιακή μέθοδος**)
Για παράδειγμα: Τι άλλο θα μπορούσε να ήταν το τάδε πράγμα; Πώς θα έκανες το τάδε πράγμα στο μέλλον; Τι επιθυμείς για το δείνα πράγμα;

Με το μοντέλο του E.Martens (2003) κατά τη διδακτική εφαρμογή, στη διεργασία των διάφορων σταδίων γίνεται επεξεργασία της πληροφορίας, συγκρότηση εννοιών, καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικού και δημιουργικού στοχασμού, αποκλίνουσας σκέψης, συνεργασίας και επικοινωνίας. Ο φιλοσοφικός διάλογος που αναπτύσσεται βοηθά στην κατανόηση του εαυτού και των άλλων, στη μάθηση μέσω έρευνας, προβληματισμού, εναλλακτικών ερμηνειών ή λύσεων που δίνονται και οδηγεί τους μαθητές στο «άνοιγμα» της σκέψης τους.

Η μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε κοινότητα έρευνας στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Για να μετατραπεί η σχολική αίθουσα σε κοινότητα έρευνας είναι απαραίτητο να αλλάξει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξεφύγει από τα στενά όρια του παραδοσιακού ρόλου, να έχει ευρύτητα σκέψης και να ενθαρρύνει τους μαθητές του να μιλήσουν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, να διατυπώσουν τις απόψεις τους, τις απορίες τους, να διερευνήσουν ζητήματα τα οποία τους έχουν τεθεί. Η διαδικασία έρευνας σε μια σχολική τάξη που προτείνει η Haynes (2009), μπορεί με κατάλληλη προσαρμογή να εφαρμοστεί στα σχέδια δράσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη Haynes (2009) η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

Αρχικά οι μαθητές συμφωνούν με τους κανόνες αλληλεπίδρασης, μπορούν να επιλέξουν ότι θα εργάζονται πάνω σε κάτι επιμέρους, όπως το να ακούν προσεκτικά το ένα

το άλλο ή να αιτιολογήσουν τις ιδέες τους και να αναφέρουν παραδείγματα για να τις υποστηρίξουν.

Με ένα κοινό ερέθισμα ο δάσκαλος παρακινεί την έρευνα. Τους γνωστοποιεί ένα αφήγημα, ένα ποίημα, μια εικόνα ή ένα μουσικό κομμάτι, το οποίο μελετά και απολαμβάνει ολόκληρη η τάξη. Καθώς η τάξη εξοικειώνεται με αυτού του είδους την εργασία, οι ίδιοι οι μαθητές ζητούν να προτείνουν τις αφετηρίες

Γίνεται μια μικρή διακοπή για στοχασμό. Οι μαθητές σκέφτονται μόνοι τους ή μιλούν ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες που ανταλλάσσουν ιδέες. Σημειώνουν τη σκέψη τους στα χαρτιά ή ζωγραφίζουν.

Γίνεται καταγραφή των ερωτημάτων για να τα βλέπουν όλοι. Χρησιμοποιείται οποιαδήποτε τεχνολογία είναι διαθέσιμη και χρήσιμη. Τα ερωτήματα μπορεί να προέλθουν είτε από μεμονωμένους μαθητές ή από εργασία ανά ζεύγη ή ανά ομάδες. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να καταγράψουν τα ερωτήματά τους. Ο δάσκαλος προσέχει να καταγραφούν επακριβώς τα ερωτήματα, ανάλογα με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται από τον ερωτώντα.

Μεταξύ των ερωτημάτων γίνονται διασυνδέσεις. Τα ερωτήματα μπορούν να διακινηθούν και να ομαδοποιηθούν. Κατά τη δημιουργία διασυνδέσεων τα παιδιά κάνουν και διακρίσεις. Αυτό μπορεί να γίνει ανά ζεύγη ή ομάδες.

Γίνεται επιλογή ενός ερωτήματος για να αρχίσει η έρευνα. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι για να γίνει αυτή η επιλογή. Δουλειά του δασκάλου είναι να διασφαλίσει ότι η διαδικασία είναι περιεκτική και δίκαιη. Τα παιδιά μπορούν να ψηφίσουν, να κάνουν κλήρωση και να επιλέξουν ένα ερώτημα από ένα καπέλο ή να ξεκινήσουν από την αρχή του καταλόγου προχωρώντας σταδιακά.

Ο ένας στηρίζεται στις ιδέες του άλλου. Ο δάσκαλος πρέπει να εργαστεί σκληρά για να ενθαρρύνει τους μαθητές να ακούν προσεκτικά, να εξετάζουν τις απαντήσεις και να εξερευνούν σε βάθος. Το ουσιώδες είναι να κινηθεί η συζήτηση πέρα από μια απλή δημοσιοποίηση διαφορετικών απόψεων και εμπειριών, προς ένα διάλογο όπου όλοι θα συμερίζονται τις βασικές έννοιες που ενέχονται στο εξεταζόμενο ερώτημα, έτσι ώστε να παραχθούν νέα νοήματα και νέα κατανόηση.

Καταγράφεται η συζήτηση. Η πορεία της έρευνας μπορεί μερικές φορές να περιλαμβάνει μια χαρτογράφηση των ιδεών ενός ιστογράμματος, ενός εννοιολογικού χάρτη ή ενός διαγράμματος Venn. Η χαρτογράφηση μπορεί επίσης να βοηθήσει τα παιδιά να εμβαθύνουν στην κατανόηση των εννοιών που διερευνώνται.

Ολοκληρώνεται η συνεδρία και γίνεται ανασκόπηση. Ο δάσκαλος μπορεί να συνοψίζει προφορικά ή να αναφέρεται σε όσα καταγράφηκαν. Οι συμμετέχοντες μπορεί να καλούνται να πουν τον τελευταίο λόγο. Μπορεί να προσφερθεί στα παιδιά μια δραστηριότητα για εμπέδωση. Το να τεθούν νέα ερωτήματα είναι το πιο συνηθισμένο. Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές συχνά συλλογίζονται γύρω από την ίδια τη διαδικασία ή

τη δική τους συμμετοχή σε αυτή. Πώς τα πήγαμε; Ακούγαμε προσεκτικά ο ένας τον άλλον; Τι πρόοδο έχουμε σημειώσει; Αλλάξαμε γνώμη;

Ο δάσκαλος παίζει ζωτικό ρόλο στην ενίσχυση των παιδιών δημιουργώντας μια *μετα-συνομιλία* (Haynes, 2009). Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την παρεμβολή σχολίων και ερωτήσεων που στρέφουν την προσοχή των παιδιών σε χαρακτηριστικά του στοχασμού τους. Ο δάσκαλος κατά το κλείσιμο της έρευνας μπορεί να κατευθύνει τα παιδιά προς τις διαδικασίες και τις γενικές συνέπειες της συζήτησης θέτοντας ερωτήματα όπως:

Επηρεάστηκες σήμερα από τις ιδέες κάποιου;

- «Τι σε έκανε να αλλάξεις γνώμη»;
- «Πρόσεξες κάποια νέα σκέψη στην ομάδα;»
- «Μπόρεσες να συγκεντρωθείς ή είχε διασπαστεί η προσοχή σου;»
- «Συνδέεται αυτή η συζήτηση με κάποια άλλη που κάναμε παλιότερα;» (Haynes, 2009)

Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια ροή επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές του μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δεξιότητες έκφρασης και ενεργητικής ακρόασης. Οι μαθητές διαχειρίζονται όλα τα στάδια αυτής της διαδικασίας, κάνουν απολογισμό και εισάγουν τη νέα έννοια.

Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι: α) ο **άνευ όρων σεβασμός** του μαθητή β) η **ενσυναίσθηση**, κατανόηση του προσωπικού και του πολιτισμικού κόσμου του μαθητή γ) η **γνησιότητα ή συνέπεια** και δ) η **ενεργός ακρόαση** (Κοσμίδου-Hardy X.,1999)

Ο διάλογος ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στην κοινότητα έρευνας

Στη σχολική τάξη ο διάλογος μπορεί να συμβάλλει στη διερεύνηση ενός θέματος, στην κριτική εξέταση, στη συνεργασία, την κατανόηση, την ανακάλυψη νέων επιλογών και εναλλακτικών. Ο Paulo Freire(1974) βασικός εισηγητής του διαλόγου στη σύγχρονη εκπαίδευση ισχυρίζεται ότι: «Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία και χωρίς επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή εκπαίδευση». Ο διάλογος διαφοροποιείται από τη συνομιλία κατά την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν αυθόρμητα σκέψεις, πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία ή εκφράζουν ατελώς σχηματισμένες σκέψεις. Επίσης διαφοροποιείται και από τη συζήτηση που κατά τη διάρκειά της κάποιος υπερασπίζει τις θέσεις του, μπορεί να ασκήσει κριτική, να διατυπώσει μια θέση, να την υπερασπίσει με μαχητικότητα και εμπεριέχει κάποια μορφή ανταγωνιστικότητας. Ο διάλογος είναι ένας τρόπος συνομιλίας μεταξύ των ατόμων που σκέφτονται και αναστοχάζονται. Η εξέλιξη του διαλόγου σε ερευνητικό διάλογο, φιλοσοφικό προκύπτει από τη διαλογική σχέση με τους άλλους, συνεπάγεται τη χαλάρωση της προσκόλλησης στη βεβαιότητα (Camhy, 2013). Ο φιλοσοφικός διάλογος προϋποθέτει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη μέσα από τη συνέρευνα εκπαιδευτικού και μαθητή, την ελεύθερη επικοινωνία και αλληλοκατανόηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

είναι να δημιουργεί παιδευτικές καταστάσεις και του μαθητή να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργητικά.

Η φιλοσοφία των σχεδίων δράσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εμπερικλείει τη δυνατότητα των μαθητών από κοινού να διερευνήσουν, να εξετάσουν ερωτήματα χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές μάθησης που δίνουν έμφαση στον αναστοχασμό και στη μεταγνώση.

Ήδη από το δημοτικό σχολείο οι μαθητές εκφράζουν τις δικές τους ιδέες, κουβαλούν τις δικές τους εμπειρίες και δίνουν τις δικές τους ερμηνείες σε διάφορα ζητήματα. Μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μπορεί να γίνει το σημείο εκκίνησης της φιλοσοφίας όπου οι μαθητές θα θέσουν ερωτήματα γύρω από σημαντικά ζητήματα, θα αναπτύξουν σκέψεις, θα εμπλακούν από κοινού σε διαδικασίες συλλογισμού. Με τη συμμετοχή τους σε τέτοιες διεργασίες θα αντλήσουν ικανοποίηση.

Ενδιαφέρουσα είναι η θέση της Martha Boeglin (2004), που προτείνει τη δημιουργία μιας δομής φιλοσοφικού διαλόγου στο πλαίσιο εργαστηρίων αναστοχασμού βασισμένων στην αξιοποίηση της σωματικής εμπειρίας σε συνάρτηση με εμπειρίες τέχνης. Αυτή η αξιοποίηση λαμβάνει τη μορφή μιας διπλής αποδοχής ή μιας δίρρυθμης διαδικασίας ως προς το σημείο ανάδυσης, του ξυπνήματος της θέλησης για σκέψη/για το φιλοσοφείν:

Το αισθητό (το οποίο σύμφωνα με την εν λόγω μέθοδο παράγεται) χρησιμεύει ως βάση για μια βαθμιαία προσέγγιση του νοητού: μπορούμε να σκεφτούμε με τα χέρια μας: μέσω των πράξεων της σχεδίασης, της ζωγραφικής, της γλυπτικής, της μίμησης, που όλες είναι διαμεσολαβητικές πράξεις, εφόσον απελευθερώνουν συγκινήσεις μέσω της δημιουργικότητας που μετασχηματίζει τη ζώσα, υποκειμενική εμπειρία.

Σε αυτή τη βάση, μπορούμε να σκάψουμε στις ιδέες και να αφήσουμε τα ερωτήματα να διαδέχονται με απαντήσεις, η προσπάθεια όντας η συγκέντρωση στο ουσιώδες, στην αποσαφήνιση των σκέψεών μας ως «καθαρτική θεραπεία» - εδώ βρισκόμαστε στο επίπεδο του αφηρημένου/εννοιολογικού-αντικειμενικού-γνωσιακού.

Η Martha Boeglin (2004) λέει ότι: *«Δίνοντας μορφή, βλέπω (τουλάχιστον εν μέρει) αυτό το οποίο σκέφτομαι και μπορώ να το εξερευνήσω, να το εξορύξω, να το τελειοποιήσω. Λίγο-λίγο, νέες ιδέες αναδύονται, παίρνουν μορφή, και πρέπει να τις εντάξω στο σύνολο· το άτομο είναι λεία σε έναν εσωτερικό και εντατικό διάλογο».*

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Σε μια κοινότητα έρευνας δύναται να καλλιεργηθούν δεξιότητες σκέψης. Στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια εφαρμογής των Εργαστηρίων δεξιοτήτων η πυρηνική ομάδα έρευνας με τον συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού μπορεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες σκέψης. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, διερευνούν, διατυπώνουν συλλογισμούς, συγκροτούν λογικά επιχειρήματα. Ο Lipman (2006) ιδρυτής του κινήματος: «Φιλοσοφία για παιδιά», που εισήγαγε τη δημιουργία κοινοτήτων έρευνας για τη φιλοσοφία με παιδιά, διακρίνει τέσσερα σημαντικά είδη δεξιοτήτων σκέψης που έχουν τη

μεγαλύτερη συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και είναι αυτές που σχετίζονται με τις διαδικασίες διερεύνησης, τις διαδικασίες συλλογισμού, την οργάνωση πληροφοριών και τη μετάφραση. Με τον όρο **διερεύνηση** εννοεί μια πρακτική αυτό-διόρθωσης κατά την οποία διερευνάται ένα αντικείμενο με στόχο την ανακάλυψη ή την επινόηση τρόπων που θα επιτρέψουν να αντιμετωπίσουμε ότι είναι προβληματικό. Τα προϊόντα της σκέψης είναι οι κρίσεις. Με τον όρο **συλλογισμό** εννοεί τη διαδικασία ταξινόμησης και συντονισμού των πραγμάτων που έχουν ανακαλυφθεί μέσα από τη διερεύνηση. Περιλαμβάνει την ανεύρεση έγκυρων τρόπων επέκτασης και οργάνωσης των πραγμάτων που έχουν ανακαλυφθεί ή επινοηθεί, κατά τρόπο ώστε να διατηρείται η αλήθεια. Η **διαμόρφωση εννοιών** είναι η οργάνωση των πληροφοριών σε ομάδες συγγένειας και στη συνέχεια, η ανάλυση και η διευκρίνισή τους, ώστε να επιτευχθεί η εφαρμογή τους στην κατανόηση και στην εξαγωγή κρίσεων. Η εννοιολογική σκέψη περιλαμβάνει τον συσχετισμό εννοιών μεταξύ τους έτσι ώστε να διαμορφώσουν αρχές, κριτήρια, επιχειρήματα, εξηγήσεις κ.ο.κ. **Μετάφραση** είναι η μεταφορά σημασιών από μια γλώσσα ή συμβολική απεικόνιση ή δεοντική τροπικότητα σε μια άλλη, ενώ ταυτόχρονα θεωρούνται άθικτες.

Κατά την εκπόνηση των τεσσάρων θεματικών κύκλων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μπορεί να γίνει διαθεματική προσέγγιση με άλλα μαθήματα και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες σκέψης. Μπορεί να γίνει αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης και να επινοηθούν διαθεματικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στον συσχετισμό των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή.

Επιλεγόμενα

Η Φιλοσοφία με τα παιδιά έχει πολλά να συνεισφέρει στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών και τους καθιστούν ικανούς να συμμετέχουν σε ερευνητικές διαδικασίες. Στη σχολική τάξη που λειτουργεί ως πυρηνική ομάδα έρευνας καλλιεργούνται δεξιότητες σκέψης που βελτιώνουν τον συλλογισμό και την κρίση των μαθητών. Ο διάλογος μπορεί να εξελιχθεί σε ερευνητικό διάλογο και ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο να οδηγήσει στον αναστοχασμό και στη μεταγνώση. Επιπροσθέτως ο φιλοσοφικός διάλογος σε μια διδακτική αξιοποίηση της σωματικής εμπειρίας με διάφορες μορφές τέχνης, στα πλαίσια βέβαια εφαρμογής των μαθημάτων των Προγραμμάτων Σπουδών μπορεί να οδηγήσει σε μια μετασυνομιλία, σε ένα διάλογο με τον εαυτό και με τους άλλους. Οι εννοιολογικές διασυνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων με τη διαθεματική προσέγγιση που βρίσκουν εύφορο έδαφος κατά την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων οδηγούν σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην ενίσχυση αυτής της διεργασίας και στη δημιουργία ενός διαλόγου, που στην υπαρξιακή του διάσταση, με τη δημιουργία πνευματικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί να κορυφωθεί στη συνάντηση και συνύπαρξη προσώπων, όπου σύμφωνα με τον φιλόσοφο M. Buber (1923): «*Ο άνθρωπος γίνεται ένα Εγώ μέσα από ένα Εσύ*» .

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boeglin, M. (2004). *Philosopher avec le corps*. Cahiers Pédagogiques, No 432; (2007). *Pencer avec ses mains*. Diotime, no 33, p.16,4
- Buber, M. (1923). *I and Thou*. Transl.by Walter Kaufmann, New York, p.80
- Camhy, D. G.(2013). *I didaskalia tis skepsis - I praktiki tis Filosofias me ta Paidia*. Sto: Theodoropoulou, E., (epistim. epim., eisag., mtr.), Filosofia, filosofia eisai edo; Kanontas filosofia me ta paidia, Athina: Diadrasi, 2013 ss.183-185
- Camhy, D. G. & Untermoser, M. (2005). *Philosophical Dialogue in Environmental Education*. Sto D.G. Camhy, & R. Born (Epim.). Encouraging Philosophical Thinking. Praktika tou Diethnous Synedriou Filosofias gia Paidia. Concep-tus-Studien 17, Academia Verlag.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*, transl. by Myra B.Ramos, New York: The Seabury Press, p.81
- Haynes, J. (2009). *Ta paidia os filosofoi*. Athina: Metaichmio, ss.73,74,75,129
- Kosmidou-Hardy, X.(1999). *I symvoli tis anaptyxiakis symvouleftikis gia tin proothisi tis diapolitismikis epikoinonias: emfasi stin kritiki aftognosia kai koinoniognosia tou ekpaideftikou*. Sto: Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou, t. 50-51. Athina: Ellinika Grammata, ss.21-27
- Lipman, M. (2006). *I skepsi stin Ekpaidefsi*. Athina: Patakis, ss. 205-206
- Marsal, E.(2013). *To Montelo ton Pente Daktylon tou Ekkehard Martens os kat'archas methodiko filosofein*. Sto: Theodoropoulou, E., (epistim. epim., ei-sag., mtr.), Filosofia, filosofia eisai edo; Kanontas filosofia me ta pai-dia, Athina: Diadrasi,2013, ss.231-237
- Martens, Ekkehard. (2003). *Methodik des Ethik-und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert Verlag Hannover, pp.65-95
- Theodoropoulou, E(2013). *Me to kefali tis Medousas sto disaki i to bizeli kato apo ta paplomata*. Sto: Theodoropoulou, E., (epistim. epim., eisag., mtr.), 486 Filosofia, filosofia eisai edo; Kanontas filosofia me ta paidia, Athi-na: Diadrasi, 2013, s. 43.

Αναφορές από το διαδίκτυο

About the project Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue (coe.int) (Ανακτήθηκε, προσπελάστηκε 15.10.21)

The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) (coe.int) (Ανακτήθηκε, προσπελάστηκε 15.10.21)

Εργαστήρια Δεξιοτήτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (iep.edu.gr) (Ανακτήθηκε, προσπελάστηκε 01.10.21)

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (iep.edu.gr) (Ανακτήθηκε, προσπελάστηκε 01.10.21)

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Ανακτήθηκε, προσπελάστηκε 10.10.21)

Χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Ναταλία Σακελλάρη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Δρ. Διδακτικής Ξένων Γλωσσών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει τη συμβολή της χρήσης κι αξιοποίησης του, αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία-εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Σε πρώτο χρόνο γίνονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ενώ στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που έλαβε χώρα και τα αποτελέσματά της. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί βασικό πλεονέκτημα για τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη των δεξιοτήτων/ικανοτήτων εκείνων που θα τους βοηθήσουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, με στόχο την παροχή ποιοτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: αυθεντικό υλικό, διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

The use of authentic materials in the foreign language teaching

Natalia Sakellari, Teacher of French, PhD Foreign language teaching

Abstract

The present article underlines the importance of authentic materials as teaching materials used in the foreign language teaching-learning process. It reports on a field research carried out in Greek public schools. The European and international education policy making focuses on the importance of speaking foreign languages as well as the improvement of the quality of the teaching-learning processes. The main purpose of the research was to examine the role of the use of authentic teaching material in the French as a foreign language teaching-learning process and its contribution to the improvement of its quality.

Key-Words: authentic material, French as a foreign language teaching-learning process

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι σύγχρονες κοινωνίες γνώσης προϋποθέτουν κι απαιτούν τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την προσφορά άριστης κατάρτισης στους εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων και η δημιουργία νέων ανθρώπων με δεξιότητες που απαιτούνται από το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, προκειμένου να

καταστούν ανταγωνιστικοί για τη νέα αγορά εργασίας. Βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί η γνώση ξένων γλωσσών, η οποία αποτελεί και βασικό δείκτη ποιότητας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission, 2000).

Παράλληλα, η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας που να χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς την πολιτισμική ποικιλότητα αποτελεί κεντρικό στόχο της γλωσσικής εκπαίδευσης που προωθείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και περιγράφεται αναλυτικά στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ, 2001). Η έντονη κινητικότητα πληθυσμών, η εντατικοποίηση της διεθνούς επικοινωνίας, η καλύτερη κι ευκολότερη πρόσβαση στη γνώση έχουν ως αποτέλεσμα την ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των λαών και σεβασμό της διαφορετικότητας (ΚΕΠΑ, 2001). Κατά συνέπεια, η εντατικοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας οφείλει ν' αποτελεί προτεραιότητα όσων ασχολούνται με τα ζητήματα της εκπαίδευσης.

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να καθιστά ικανό τον χρήστη της γλώσσας/εκπαιδευόμενο να τη χρησιμοποιεί σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, σε περιβάλλον όπου αυτή ομιλείται (Mevada & Popat, 2016). Γίνεται λόγος στο ΚΕΠΑ (2001) για προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση, γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι ο χρήστης της γλώσσας/εκπαιδευόμενος αποτελεί ένα άτομο που πρέπει να φέρει εις πέρας συγκεκριμένο κάθε φορά καθήκον χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που μαθαίνει. Οι εν λόγω δραστηριότητες εντάσσονται σε ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι γλωσσικές πράξεις.

Σύμφωνα με μελετητές, η αξιοποίηση αυθεντικού υλικού δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και προτείνεται η χρήση του κατά τη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Albiladi, 2019· Berardo 2006· Cuq & Gruca, 2005· Mevada & Popat, 2016).

Σκοπός της μελέτης-Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η συμβολή της χρήσης και αξιοποίησης αυθεντικού υλικού στη βελτίωση της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο. Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται ως εξής:

- Η χρήση αυθεντικού υλικού συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών επιπέδου γλωσσομάθειας Α(Α1/Α2, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ) στη γαλλική γλώσσα.
- Η χρήση αυθεντικού υλικού συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, όπως αυτή ορίζεται από το ΚΕΠΑ, των μαθητών επιπέδου γλωσσομάθειας Α στη γαλλική γλώσσα.

Αυθεντικό υλικό

Ο όρος 'αυθεντικό υλικό' έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές κατά το πέρασμα των χρόνων κι έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για να τον αποσαφηνίσουν. Στη Διδακτική των Ξένων Γλωσσών ο όρος 'αυθεντικό υλικό' συμβαδίζει με την εμφάνιση της επικοινωνιακής μεθόδου. Τη δεκαετία του 70 προέκυψε η ανάγκη να συνδεθεί η διδασκαλία της γλώσσας με τον πολιτισμό και να έρθει ο μαθητής σε πραγματική επαφή με την ξένη γλώσσα που διδάσκεται (Cuq & Gruca, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, άρχισε η ευρεία χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με ερευνητές (Morrow, 1977· Benson & Voller, 1997), ένα αυθεντικό κείμενο παράγεται από έναν πραγματικό ομιλητή ή συγγραφέα και προορίζεται για ένα πραγματικό κοινό με στόχο να περάσει κάποιο μήνυμα. Πρόκειται για ρεαλιστικά κείμενα της πραγματικότητας που δεν έχουνε δημιουργηθεί για παιδαγωγικούς σκοπούς (Wallace, 1992). Για τον Cuq (2003), ο όρος 'αυθεντικότητα' αναφέρεται σε ένα οποιοδήποτε σχεδιασμένο μήνυμα που προτίθεται να μεταδώσει ένας γαλλόφωνος σε έναν άλλον γαλλόφωνο με στόχο την πραγματική επικοινωνία. Τα αυθεντικά κείμενα μπορεί να είναι έγγραφα της καθημερινής ζωής (π.χ. χάρτης πόλης, ωράρια τρένων, κ.ά.), διοικητικά έγγραφα (π.χ. φόρμες εγγραφής, έγγραφα προς συμπλήρωση, κ.ά.), προφορικά ή γραπτά αρχεία (π.χ. τραγούδια, συνεντεύξεις, άρθρα εφημερίδων, κ.ά.) (Cuq & Gruca, 2005).

Προγενέστερες μελέτες κατέδειξαν τον σημαντικό ρόλο της χρήσης και αξιοποίησης αυθεντικού υλικού στην τάξη ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι φαίνεται να συμβάλλει αφενός μεν στη βελτίωση της προφορικής δεξιότητας/ικανότητας των μαθητών (Boulton, 2009· Μιχαήλ, 2017), αφετέρου δε στη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας στην ξένη γλώσσα, ακόμα και σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας (Albiladi, 2019). Επιπρόσθετα, η έκθεση των μαθητών σε αυθεντικά κείμενα κεντρίζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Albiladi, 2019· Berardo, 2006· Mervada & Popat, 2016), αποτελεί σημαντικό ερέθισμα για την ανάπτυξη διάδρασης στην τάξη και, παράλληλα, προωθεί με άμεσο τρόπο την επαφή των μαθητών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό στόχο (Silva, 2015). Στο νέο ψηφιακό και τεχνολογικά ανεπτυγμένο κοινωνικό περιβάλλον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού στους εκπαιδευόμενους, παράλληλα με τις υπόλοιπες δεξιότητες, με στόχο την κατανόηση μηνυμάτων σε πολυτροπικό επίπεδο (Westby, 2010). Η επαφή του μαθητή με αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα δύναται να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και σε αυτό συμβάλλει η χρήση μέσων και πολυμέσων, νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εργαλείων κατά τη διδακτική πράξη (Godhe & Magnusson, 2017· Parageorgiou & Lamerias, 2017). Η επαφή με αυθεντικά κείμενα αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και για τον λόγο αυτόν είναι θεμιτό να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός υλικό αποτελούμενο από ποικίλους τύπους κειμένων (γραπτά, ακουστικά, οπτικοακουστικά, κ.λπ.), τα οποία χρησιμοποιούνται σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, προωθώντας έτσι τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της διδακτικής πράξης (Cope & Kalantzis, 2009).

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν, ωστόσο, ότι από τη στιγμή που ένα αυθεντικό κείμενο είναι αποκομμένο από το πραγματικό του περιβάλλον ή υφίσταται αλλαγές και παρεμβάσεις για διδακτικούς ή άλλους σκοπούς, παύει να είναι αυθεντικό (Bacon & Finnemman, 1990· Besse, 1980· Zarate, 1986).

Στην παρούσα μελέτη, θα υιοθετηθεί η οπτική της Bérard (1991) που αφορά στην πρακτική λειτουργία των αυθεντικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας. Σύμφωνα με την εν λόγω ερευνήτρια, αυθεντικό κείμενο δύναται να αποτελέσει οποιοδήποτε κείμενο (προφορικό ή/και γραπτό) μπορεί να βρει κανείς στο κοινωνικό περιβάλλον και το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη για διδακτικούς σκοπούς. Ακόμα κι εάν χάσει τον αρχικό σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, με τη σωστή χρήση και αξιοποίησή του μπορεί ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας να του δώσει τα απαραίτητα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, ώστε ν' αποτελέσει ικανοποιητικό και ποιοτικό εργαλείο που θα συμβάλλει στην προσπάθεια του μαθητή να εμβαθύνει στη χρήση και λειτουργία της υπό μελέτη ξένης γλώσσας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι η επιλογή του αυθεντικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη πρέπει να ανταποκρίνεται σε ορισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Nuttall (1996), τα τρία βασικά κριτήρια επιλογής αυθεντικού υλικού για την τάξη είναι η καταλληλότητα του περιεχομένου (suitability of content), η δυνατότητα εκμετάλλευσης (exploitability) και η αναγνωσιμότητα (readability). Στα εν λόγω κριτήρια, ο Berardo (2006) προσθέτει την παρουσίαση (presentation) και την ποικιλία (variety) ως ουσιαστικά κριτήρια για να καταστεί το υλικό ενδιαφέρον, να τραβήξει την προσοχή των μαθητών και να συμβάλλει στη βελτίωση της πρόσληψης και κατανόησης νέων ιδεών και νοημάτων στην ξένη γλώσσα. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για την επιλογή αυθεντικού υλικού στην τάξη ξένης γλώσσας αποτελεί και η διαπολιτισμική επίγνωση του εκπαιδευτικού, καθώς και η βαθιά γνώση των πολιτισμικών στοιχείων του πολιτισμού-στόχου, ώστε ν' αποφευχθεί η χρήση των στερεοτύπων και να μπορέσουν ν' αξιοποιηθούν κατάλληλα οι στόχοι για τους οποίους προορίζεται το εν λόγω υλικό στην πραγματική ζωή (Vogrig, 2021).

Διαπολιτισμική Επίγνωση

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, όταν ο μαθητής μαθαίνει μία ξένη γλώσσα «δεν αποκτά απλώς δύο διακριτούς, άσχετους μεταξύ τους τρόπους με τους οποίους ενεργεί και επικοινωνεί. Ο μαθητής γίνεται πολλαπλόγλωσσος και αναπτύσσει διαπολιτισμικότητα» (ΚΕΠΑ, 2001: 54). Η ανάπτυξη των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων συμβάλλει στη διαπολιτισμική επίγνωση και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας. Συγκεκριμένα, αυτό αφορά α) την ικανότητα συσχέτισης του πολιτισμού προέλευσης με τον νέο προς μελέτη πολιτισμό, β) την πολιτισμική ευαισθησία και την ικανότητα εντοπισμού και χρήσης στρατηγικών στο πλαίσιο της επαφής και της διάδρασης με άτομα από άλλους πολιτισμούς, γ) την υιοθέτηση ρόλου πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και την ξένη κουλτούρα, καθώς και δ) την αποτελεσματική επίλυση διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων και ενδεχόμενων συγκρούσεων.

Τα ανωτέρω συμβάλλουν στη δημιουργία ατόμων με πολύπλευρη προσωπικότητα, ικανών να μαθαίνουν νέες γλώσσες και ανοικτών σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα (ΚΕΠΑ, 2001). Στόχος είναι να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει μία διαπολιτισμική επίγνωση, μέσω της γνώσης και της κατανόησης των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στη γλώσσα και τον πολιτισμό του και σε αυτά της γλώσσας-στόχου και του αντίστοιχου πολιτισμού. Η διαπολιτισμική επίγνωση προϋποθέτει την «επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής ποικιλότητας και των δύο κόσμων» και «περιλαμβάνει μια επίγνωση του πώς φαίνεται η κάθε κοινότητα από την οπτική γωνία της άλλης, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων» (ΚΕΠΑ, 2001: 121).

Η Έρευνα

Μεθοδολογία

Η Μεθοδολογία που επελέγη για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ήταν η έρευνα δράσης. Η εν λόγω μεθοδολογία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι, παράλληλα, ερευνητής και να συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ερευνητή να κατανοήσει καλύτερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να προβαίνει στη βελτίωση των πρακτικών του, καθώς και των συνθηκών εργασίας του μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την άμεση διάγνωση δυσλειτουργιών και τον επανασχεδιασμό των πρακτικών, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Elliott, 1991· Greenwood, 1998). Βασικά θετικά στοιχεία της εν λόγω μεθοδολογίας είναι α) ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας: ο εκπαιδευτικός ερευνητής συμμετέχει ενεργά στην έρευνα και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κ.ά.), β) η διασύνδεση θεωρίας και πράξης: οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές οι οποίες υπόκεινται σε συστηματική παρατήρηση, αναστοχασμό και διορθωτικές ενέργειες και γ) ο στοχασμός και ο αναστοχασμός: οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μία διαδικασία έρευνας κατά την οποία στοχάζονται, καταβάλλουν προσπάθεια να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν ό,τι λαμβάνει χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και αναπροσαρμόζουν ό,τι κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνάς τους. Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια που ήταν, παράλληλα, και η εκπαιδευτικός της γαλλικής γλώσσας είχε τη δυνατότητα να προσεγγίσει ουσιαστικά και ολιστικά την ερευνητική διαδικασία και να παρακολουθήσει τον βαθμό συμβολής της χρήσης και αξιοποίησης του αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην τάξη.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο εκπαιδευτικού, η συστηματική παρατήρηση αφενός της κατανόησης και παραγωγής (προφορικής και γραπτής) των συμμετεχόντων μαθητών, αφετέρου της διάδρασης μαθητών-μαθητών/μαθητών-εκπαιδευτικού που έλαβε χώρα στους κόλπους της τάξης, καθώς και τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η συλλογή και η επεξεργασία των ανωτέρω στοιχείων, καθώς και τα συγκριτικά αποτελέσματα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα συνέβαλλαν σημαντικά στην επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων.

Διεξαγωγή έρευνας

Με στόχο τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων, στην έρευνα δράσης συμμετείχαν 4 τμήματα γαλλικής γλώσσας δημόσιων γυμνασίων της ελληνικής επαρχίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 51 μαθητές, 31 κορίτσια και 20 αγόρια, της Α' Γυμνασίου, εκ των οποίων 34 ήταν ελληνικής καταγωγής και 17 αλβανικής καταγωγής. Από τους 17 μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι 12 ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα, ενώ οι 5 ήταν γεννημένοι στην Αλβανία, ενώ όλοι μιλούσαν και την αλβανική γλώσσα. Στο πλαίσιο της έρευνας, τα 2 από τα 4 τμήματα δούλεψαν με τα διδακτικά σενάρια αυθεντικού υλικού που δημιουργήθηκαν για τους σκοπούς της μελέτης, ενώ τα άλλα 2 τμήματα διδάχθηκαν την ξένη γλώσσα αποκλειστικά με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, με στόχο τη συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκαν 10 διδακτικά σενάρια στα γαλλικά, βασισμένα στα κριτήρια επιλογής αυθεντικού υλικού, όπως αυτά αναφέρθηκαν ανωτέρω. Με στόχο τη δημιουργία κατάλληλου υλικού, σε ένα αρχικό στάδιο έγινε η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών και διαπιστώθηκε ότι παρουσίαζαν μικρή διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους αντιστοιχούσε στο Α1 επίπεδο. Κατά συνέπεια, τα διδακτικά σενάρια είχαν στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να φτάσουν στο Α2 επίπεδο. Καθένα από τα διδακτικά σενάρια περιείχε τους εξής τύπους αυθεντικού υλικού: α) έγγραφα της καθημερινής ζωής (χάρτες, άρθρα περιοδικών, μύθους/παραμύθια/ιστορίες, έντυπα προς συμπλήρωση, αφίσες, κάρτες, προσκλήσεις, εισιτήρια, κ.ά.), β) οπτικοακουστικό υλικό (αποσπάσματα από ραδιοφωνικές ή/και τηλεοπτικές εκπομπές, τραγούδια). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των μαθημάτων, υλικό αποτέλεσαν και τα επιτραπέζια γαλλικά παιχνίδια. Επιπρόσθετα, σημαντική θέση κατείχαν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και η χρήση του διαδικτύου. Σκοπός της χρήσης του διαδικτύου ήταν η άμεση επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό στόχο, καθώς και η έκθεση των μαθητών σε πολυτροπικά κείμενα τα οποία, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του νέου κοινωνικού περιβάλλοντος. Στόχος του επιλεγμένου υλικού ήταν η συμβολή στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών.

Κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων, οι μαθητές δούλεψαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ομαδοσυγκεντρωτικά προκειμένου να υπάρξει διάδραση στη γλώσσα-στόχο. Ανάλογα πάντα με τη δραστηριότητα, οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά, κυρίως στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των μαθητών, αλλά και σε ορισμένες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και στην ολομέλεια της τάξης, κυρίως στο πλαίσιο συζητήσεων και ανατροφοδότησης.

Η αξιολόγηση των μαθητών στηρίχθηκε α) στη διαμορφωτική αξιολόγηση για την οποία ελήφθησαν υπόψη: η ποιότητα των παραγωγών (προφορικών και γραπτών) των μαθητών, η συμμετοχή στις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα μέσα στην τάξη, η συμμετοχή και η διάδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και β) στην τελική αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, στο τέλος του εκάστοτε διδακτικού σεναρίου υπήρχε

ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης απευθυνόμενο στον μαθητή. Στόχος ήταν ο στοχασμός των μαθητών, ώστε ν' αποκτήσουν επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας και του ατομικού βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί στο μάθημα της ξένης γλώσσας και να προβούν σε απαραίτητες ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες.

Αποτελέσματα

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που δούλεψαν με το αυθεντικό υλικό παρουσίασαν συνολικά καλύτερα αποτελέσματα από τους συμμαθητές τους που δούλεψαν αποκλειστικά με το σχολικό εγχειρίδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή οι μαθητές ήταν αρκετά επιφυλακτικοί ως προς τον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας χωρίς σχολικό εγχειρίδιο. Αυτό, πιθανώς, να οφείλεται στο γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές είναι συνηθισμένοι να εργάζονται αν όχι σε όλα, στα περισσότερα μαθήματα, με το βιβλίο και να ακολουθείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η παραδοσιακή διδασκαλία. Από το δεύτερο μάθημα και μετά, ωστόσο, παρατηρήθηκε έντονη χαρά από την πλευρά τους και έντονο ενδιαφέρον για το τι θ' ακολουθήσει, ακόμα και από την πλευρά των μαθητών οι οποίοι δεν παρουσίαζαν αρχικά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Σε επίπεδο επικοινωνιακής δεξιότητας, οι μαθητές που δούλεψαν με το αυθεντικό υλικό παρουσίασαν, σε σύντομο χρονικό διάστημα, μεγάλη βελτίωση τόσο σε πραγματολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο προφοράς και επιτονισμού στον προφορικό λόγο και η διαφορά ήταν μεγάλη σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δούλεψαν με το σχολικό εγχειρίδιο. Αντίστοιχη βελτίωση παρουσιάστηκε και σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, δεδομένου ότι το υλικό ήταν έτσι σχεδιασμένο, ώστε να επαναλαμβάνονται στο διδακτικό σενάριο τα ίδια φαινόμενα με διαφορετικό κάθε φορά ερέθισμα, αλλά και λόγω της σπειροειδούς μορφής του υλικού που στόχο είχε να προσεγγίζονται τα ήδη διδαχθέντα μορφοσυντακτικά φαινόμενα σε επόμενα μαθήματα. Οι μαθητές ήταν σύνοτομα σε θέση να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά τις πράξεις λόγου που διδάσκονταν και να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, μέσα από τη βιωματική μάθηση. Τα ανωτέρω επιβεβαιώθηκαν και από ποσοτικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δούλεψαν με το αυθεντικό υλικό στην τελική αξιολόγηση έλαβαν καλύτερη βαθμολογία, με απόκλιση 2 βαθμών κατά μέσο όρο από τους μαθητές που δούλεψαν αποκλειστικά με το σχολικό εγχειρίδιο.

Μεγάλο ενδιαφέρον προκάλεσε στη γράφουσα το γεγονός ότι το εν λόγω υλικό αποτελούσε συχνά έναυσμα για τη διάδραση των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έκαναν μεγάλη προσπάθεια να εκφραστούν και να συνομιλήσουν στα γαλλικά με τους συμμαθητές τους ή με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια τόσο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων όσο και γενικά, εάν κάποιο ακουστικό ή οπτικό ερέθισμα τους ενδιέφερε ιδιαίτερα, δίχως να αποτελούν ιδιαίτερο σκόπελο τα αρχικά περιορισμένα γλωσσικά μέσα που διέθεταν στην ξένη γλώσσα, τα οποία αντιστοιχούσαν, φυσικά, με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ανάπτυξη της πολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές και αυτό διαφάνηκε σε ποικίλες στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές με αφορμή την εκάστοτε θεματική και χάρη στις συνθήκες αυθεντικής μάθησης που δημιουργήθηκαν από τη χρήση του αυθεντικού υλικού, με κάθε ευκαιρία έκαναν προσπάθειες διασύνδεσης των στοιχείων του πολιτισμού της γλώσσας στόχου με αυτά του δικού τους, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες και στα πολιτισμικά στοιχεία των διαφορετικών χωρών. Το γεγονός αυτό απέκτησε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα χροιά, δεδομένου ότι στην τάξη υπήρχαν αρκετοί μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι επιθυμούσαν να δώσουν στοιχεία και της δικής τους γλώσσας και κουλτούρας σε αντιπαραβολή με την ελληνική και τη γαλλική. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, εάν λάβει κανείς υπόψη του ότι συχνά οι μαθητές αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα ντρέπονται και αρνούνται να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους, εξαιτίας της συχνής προσπάθειας υποτίμησης του ξένου και διαφορετικού στοιχείου τόσο στην κοινωνία όσο και στους κόλπους της σχολικής τάξης. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διέκρινε αφενός μία αίσθηση ασφάλειας των μαθητών αλβανικής καταγωγής και, παράλληλα, ένα άνοιγμα των Ελλήνων μαθητών προς τη γλώσσα και την κουλτούρα των Αλβανών συμμαθητών τους. Παρατηρήθηκε, με άλλα λόγια, μία ιδιαίτερα σημαντική ευαισθητοποίηση από όλους τους μαθητές προς όλα τα νέα στοιχεία γλώσσας και κουλτούρας με τα οποία ήρθαν σε επαφή. Αυτό είναι ιδιαίτερα χαρμόσυνο και αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές κατάφεραν ν' αναπτύξουν διαπολιτισμική επίγνωση, μία ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα για την κατανόηση και την ομαλή συνύπαρξη των ανθρώπων.

Συμπεράσματα

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια με αποτελεσματικό τρόπο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων κοινωνιών. Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη χρήση και αξιοποίηση αυθεντικού υλικού στην εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, επιβεβαιώθηκε η συμβολή του εν λόγω υλικού στη βελτίωση της διαδικασίας-εκμάθησης της γαλλικής. Συγκεκριμένα, αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, για τη γλώσσα και τον πολιτισμό στόχο, ενώ, παράλληλα, σημειώθηκε άνοιγμα των μαθητών στους νέους πολιτισμούς με του οποίους ήρθαν σε επαφή, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στον οποίο η μάθηση έλαβε συνεργατικό, δημιουργικό και βιωματικό χαρακτήρα. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές που δούλεψαν με το αυθεντικό υλικό, γεγονός που μαρτυρά τη συμβολή του εν λόγω υλικού και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, προτείνεται η χρήση κι αξιοποίηση αυθεντικού υλικού με συστηματικό τρόπο στη διδασκαλία-εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Θεωρείται, ωστόσο, αναγκαία η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση του αυθεντικού υλικού και την απορρέουσα συμβολή του στη βελτίωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albiladi, W.S. (2019). Exploring the Use of Written Authentic Materials in ESL Reading Classes: Benefits and Challenges. *English Language Teaching*, 12(1), 67-77.
- Benson, P. & P. Voller (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative-Théorie et pratiques*. Paris: Cle International.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Besse, H. (1980). *Polémique en didactique*. Paris: Cle International.
- Boulton, A., (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, 31, 5-13.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Cle International.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- European Commission (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications.
- Greenwood, D. J. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. London: Sage Publications.
- Godhe, A. & Magnusson, P. (2017). Multimodality in Language Education – Exploring the Boundaries of Digital Texts. *Sto Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*, Christchurch, New Zealand 4-8 October 2017 (ss.845-854). New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

- Michail, A. (2017). *Ta afthentika entypa ylika os meso enischysis tis proforikis epikoinonias se mia prochorimeni taxi ekmathisis tis anglikis glossas* (Metaptychiaki ergasia), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mevada, S. & Popat, P. (2016). Exploring Uses of Authentic Materials in the ESL Classroom. *ELT VIBES: International E-Journal for Research in ELT*, 2(1), 92-101.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. Sto S. Holden. (Epim.), *English for Specific Purposes* (ss 13-16). London: Modern English Publications.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language* (new edition). Oxford: Heinemann.
- Papageorgiou, V. & Lamerias, P. (2017). Multimodal teaching and learning with the use of technology: meanings, practices and discourses. Sto *Proceedings of the 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)*, Algarve, Portugal 18-20 October 2017 (ss.133-140).
- Silva, K.K.C. (2015). Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Letras Raras*, 4(1), 100-121.
- Symvoulio gia tin Politistiki Synergasia, Epitropi Paideias Tmima Sygchronon Glosson (2001). *Koino Evropaiko Plaisio Anaforas gia ti glossa: ekmathisi, didaskalia, axiologisi*. Strasvourgo: Symvoulio tis Evropis.
- Vogrig, J.-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 40 (1). <https://doi.org/10.4000/apliut.8741>
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Westby, C. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Η συμβολή του Erasmus+ στην βελτίωση της επίδοσης (εγγραμματισμό) των μαθητών/τριών σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς της ΠΔΕ Πελ/σου

Παπαδόγιαννης Ηλίας, Προϊστάμενος Τμήματος Πληροφορικής ΠΔΕ Πελ/σου,

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πελ/σου

Πλιώτα Μαρία, Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας, M.Sc. – M.Ed.

Δρ. Καρούντζου Γεωργία, Σχ. Σύμβουλος Α/θμια Εκπ/σης, ΠΔΕ Πελ/σου

Περίληψη

Η αντιμετώπιση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών/τριών αποτελεί μία από τις προτεραιότητες του Ευρωπαϊκού προγράμματος κινητικότητας Erasmus+. Τα δεδομένα που αναλύονται στην παρούσα έρευνα αφορούν στις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου που συμμετείχαν με μαθητές/μαθήτριες σε κάποιο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Κινητικότητας σχετικά με τη συμβολή του Erasmus+ και των διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών στα ελληνικά, τις ξένες γλώσσες, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Από την έρευνα προκύπτει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υπήρξε μεγάλη βελτίωση στις ξένες γλώσσες, σχετική βελτίωση στα ελληνικά ενώ δεν παρατηρείται βελτίωση στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Παράλληλα, οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν δε φαίνεται να συσχετίζονται με την βελτίωση αυτή – όπου καταγράφηκε – εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, επίδοση, διδακτικές τεχνικές

The contribution of Erasmus+ to the improvement of the performance (literacy) of students according to the teachers of the Regional Directorate of Peloponnese

Papadogiannis Ilias, Head of IT Department, Regional Education Directorate of Peloponnese, Phd candidate in University of Peloponnese

Pliota Maria, French teacher, M.Sc. – M.Ed.

Dr Karountzou Georgia, Coordinator in Primary Education, Regional Education Directorate of Peloponnese

Abstract

Addressing the low performance of students is one of the priorities of the European Erasmus+ mobility program. The data analyzed in the present study concern the views of Primary and Secondary Education teachers of the Peloponnese Region - who participated with students in a European Mobility Program - about the contribution of Erasmus+ and the teaching techniques used during the program in the performance of students in Greek, foreign languages, mathematics and natural sciences. The research shows that according to the teachers, there has been a great improvement in foreign languages, a relative improvement in Greek while there was no improvement in

mathematics and natural sciences. At the same time, the teaching techniques used, do not seem to be related to this improvement – where it was recorded- except in a few cases.

Key-Words: Erasmus+, performance, teaching techniques

Εισαγωγή

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς δράσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει αναγνωριστεί από το 1993 με τη δημοσίευση της «Πράσινη Βίβλου για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση». Σήμερα έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα “Erasmus+ 2014-2020” του οποίου οι βασικοί στόχοι είναι αφενός «να αναπτύξουν οι νέοι και το εκπαιδευτικό προσωπικό κατανόηση και εκτίμηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών και γλωσσών και της αξίας της, αφετέρου να βοηθηθούν οι νέοι ώστε να αποκτήσουν τις βασικές ζωτικές δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική τους ανάπτυξη, τη μελλοντική τους απασχόληση και για να γίνουν ενεργοί πολίτες» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006). Στους επιμέρους στόχους συγκαταλέγονται: η ενθάρρυνση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, η ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, η υποστήριξη για τη βελτίωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και της διαχείρισης των σχολείων και η ανταλλαγή εμπειριών/καλών πρακτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναγάγει σε βασικές τομεακές προτεραιότητες του προγράμματος Erasmus+ για την σχολική εκπαίδευση την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων στα μαθηματικά, στη φυσική και στην ανάγνωση, «μέσω αποτελεσματικής και καινοτόμας διδασκαλίας και αξιολόγησης» των δεξιοτήτων των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών λαμβάνονται υπόψη τα στοιχεία από τη βάση δεδομένων του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών/τριών PISA (Programme for International Student Assessment), το οποίο αποτελεί μια διεθνή εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιεί από το 2000 και ανά τριετία ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Στο πρόγραμμα PISA η έννοια «επίδοση» διαφοροποιείται καθώς η έρευνα δεν αρκείται στην αξιολόγηση γνώσεων των μαθητών/τριών αλλά στο βαθμό που αυτοί έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία πραγματικές καταστάσεις. Ο «εγγραμματισμός» (literacy) αποτελεί κεντρική έννοια του προγράμματος PISA και ορίζεται ως «η ικανότητα των μαθητών/τριών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν... ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά όταν διατυπώνουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής» (ΚΕΕ, 2010).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έννοια της επίδοσης έχει συνδεθεί με το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει τους σκοπούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Θεοδοσιάδου, 2013). Ποσοτικά αυτό μεταφράζεται μέσω του βαθμού

που πετυχαίνουν οι μαθητές/τριες στα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται και μπορεί να γίνει με τη χρήση διάφορων μεθόδων και τεχνικών (Αβδάλη, 1989). Επιπλέον, η επίδοση αποτελεί «προγνωστικό παράγοντα της μελλοντικής προόδου στο σχολείο» (Τουρτούρας, 2010).

Σύμφωνα με τους Raptis και Fleming υπάρχουν οκτώ βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών/τριών (Raptis και Fleming 2003): η εστίαση των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών/τριών, η αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη, το κοινό όραμα μεταξύ του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας για τον εκπαιδευτικό σκοπό, ένα τακτικό και ασφαλές σχολικό κλίμα, δυνατή ηγεσία (κυρίως από τους διευθυντές), η σύνδεση μεταξύ της επίδοσης και τις πρακτικές της διδασκαλίας, οι υψηλές προδιαγραφές και προσδοκίες για τους μαθητές/τριες και οι υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ οικογένειας και σχολικής μονάδας.

Κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Erasmus+, υιοθετείται μία «στρατηγική διδασκαλίας», όρος που δηλώνει το σύνολο των διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής αλληλεπίδρασης καθώς και τον τρόπο με τον οποίον οι δραστηριότητες αλληλοσυσχετίζονται ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται διάφορες διδακτικές τεχνικές, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, τις συνθήκες, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να κινητοποιείται/διατηρείται το μαθησιακό ενδιαφέρον.

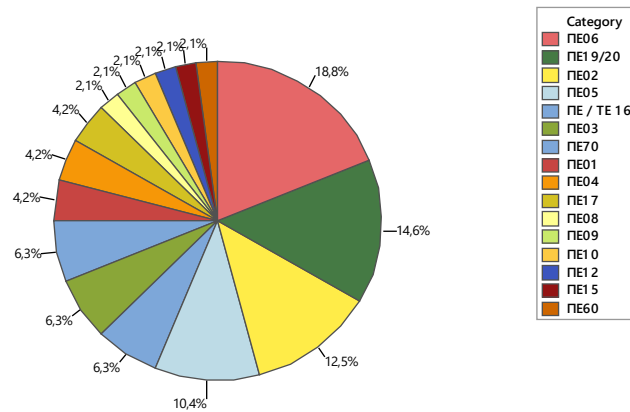
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που υλοποίησαν προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των δράσης KA2 του προγράμματος Erasmus+ σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα συγκεκριμένα προγράμματα και οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν σε αυτά συνέβαλαν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην Ελληνική Γλώσσα, τις Ξένες Γλώσσες, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.

Η Ταυτότητα της έρευνας - Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2016, από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πελοποννήσου στο πλαίσιο της βελτίωσης των διαδικασιών προώθησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 60 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην δράση KA2 του προγράμματος Erasmus+ κατά τα έτη 2015 και 2016. Στάλθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν από 48 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 80%). Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πακέτο Minitab 17.

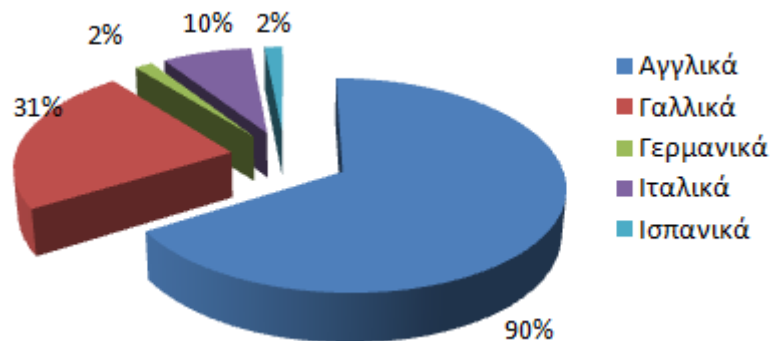
Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα αφορούν σε εκπαιδευτικούς Ξένων Γλωσσών και Πληροφορικής (Αγγλικής Φιλολογίας 18,8%, Γαλλικής 10,4% και Πληροφορικής 14,6%). Ακολουθούν οι Φιλολόγοι (12,5%), οι εκπαιδευτικοί

Μουσικής (6,3%) και οι Μαθηματικοί (6,3%). Τα ποσοστά συμμετοχής αντανακλούν τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής στα ευρωπαϊκά προγράμματα, ενώ βρίσκονται σε πλήρη αναντιστοιχία με την κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς οι ειδικότητες Φιλολόγων, Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών υποεκπροσωπούνται.



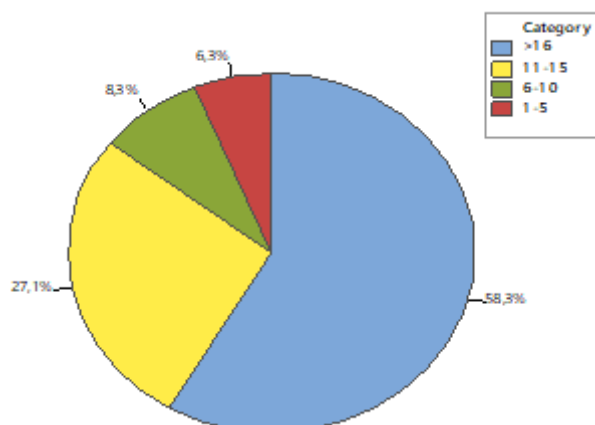
Σχήμα 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά κλάδο

Ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα Erasmus+, είναι η γνώση ξένης γλώσσας. Από την έρευνα μας προέκυψε ότι μεταξύ των συμμετεχόντων κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα (90%), ενώ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (75%) γνωρίζουν πάνω από μία γλώσσες.



Σχήμα 2: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά γνώση ξένης γλώσσας

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας το μεγαλύτερο ποσοστό (85%) αφορά εκπαιδευτικούς με πάνω από 11 έτη υπηρεσία, αντανακλώντας την αντίστοιχη κατανομή των εκπαιδευτικών. Το μικρό ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας αντανακλά την έλλειψη διορισμών εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια, αλλά και την αδυναμία συμμετοχής αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα.



Σχήμα 3: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Στο πλαίσιο εξασφάλισης της ποιότητας των δεδομένων, μετρήθηκαν μόνο οι περιπτώσεις στις οποίες είχε προηγηθεί διερεύνηση των αναγκών της σχολικής μονάδας και είχε τεθεί αντίστοιχο εκπαιδευτικό στόχο. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν την άποψή τους, συμπληρώνοντας αφενός μια πεντάβαθμη κλίμακα likert στην οποία το 1 αντιστοιχούσε σε μη συμβολή και το 5 στην πολύ μεγάλη συμβολή του προγράμματος στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων αφετέρου μία ενότητα ερωτημάτων σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές που αξιοποίησαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

Αποτελέσματα

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε περιελάμβανε καταρχάς μη παραμετρικά στατιστικά μέτρα, όπως το διάστημα εμπιστοσύνης της διαμέσου και το Wilcoxon test (Hollander & Wolfe, 1975). Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των σχεδίων Erasmus+ στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

	N	Διάμεσος	Διάστημα			Θέση
			Εμπιστοσύνης	Ελάχ.	Μέγ.	
Ελληνική γλώσσα	60	4	0,95	3	4	NLI
Ξένες γλώσσες	60	5	0,95	4	5	NLI
Μαθηματικά	60	2	0,95	2	3	NLI
Φυσικές Επιστήμες	60	3	0,95	2	3	NLI

1=δεν συνέβαλε, 2=συνέβαλε λίγο, 3=συνέβαλε, συνέβαλε αρκετά, 5=συνέβαλε πολύ.

Σημείωση:

N=Δείγμα, *Ελάχ.* = Ελάχιστο, *Μέγ.* = Μέγιστο

Πίνακας 1. Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διάμεσο στις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του Erasmus+ στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται δύο τάσεις: στην Ελληνική γλώσσα (διάμεσος 4-συμφωνία) και στις Ξένες γλώσσες (διάμεσος 5-πλήρη συμφωνία) οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος. Αντίθετα στα Μαθηματικά(διάμεσος 2-διαφωνία) και στις Φυσικές Επιστήμες (διάμεσος 3-ουδέτερη στάση) δεν φαίνεται να επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από το Wilcoxon Signed Rank CI αλλά και το παραμετρικό t-test που φαίνεται στον Πίνακα 2, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων των μη παραμετρικών μεθόδων (Winter & Dodou, 2010).

<i>T-test</i>							
<i>Test value= 3 (1 = δεν συνέβαλε, 5 = συνέβαλε πολύ)</i>							
	<i>N</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>Τυπικό σφάλμα M.T.</i>	<i>95% Διάστημα εμπιστοσύνης της διαφοράς- Χαμηλότερο</i>	<i>T</i>	<i>Παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (p) **</i>
Ελληνική γλώσσα	48	3,417	1,028	0,148	3,168	2,81	0,004(για $\mu > 3$)
Ξένες γλώσσες	48	4,417	0,964	0,139	4,183	10,18	0 για $\mu > 3$)
Μαθηματικά	48	2,333	1,038	0,15	2,082	-4,45	0 για $\mu < 3$)
Φυσικές Επιστήμες	48	2,563	1,201	0,173	2,272	-2,52	0,99 για $\mu > 3$)

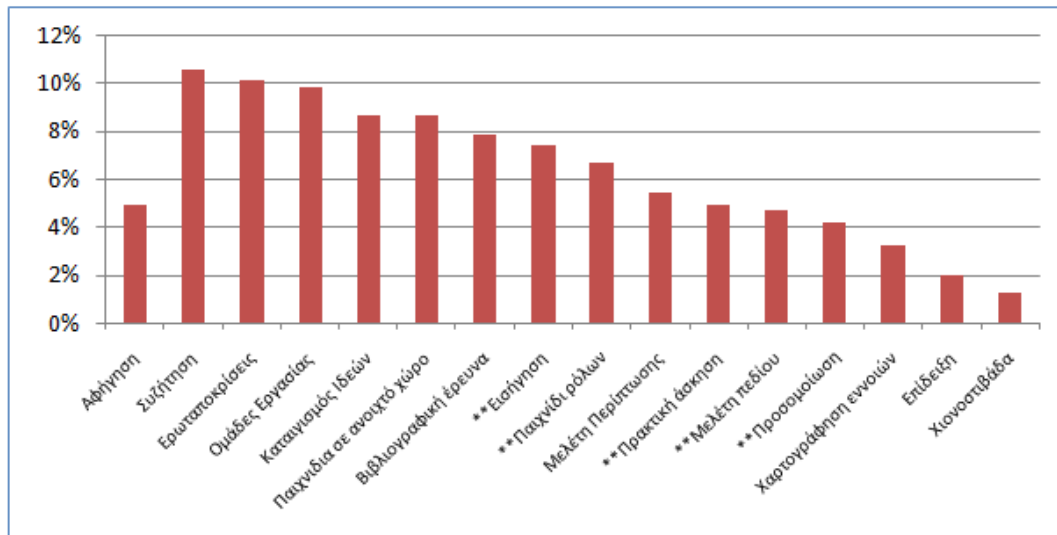
Σημείωση:

N = Δείγμα, *B.E* = Βαθμοί Ελευθερίας, *M.T* = Μέση Τιμή, *T.A.* = Τυπική Απόκλιση

**p < 0,05

Πίνακας 2. T-test για τη συμβολή του προγράμματος Erasmus+ στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών

Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους/στις εκπαιδευτικούς, περιελάμβανε και μία ενότητα σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές που ακολούθησαν προκειμένου να μετρηθεί η συχνότητα χρήσης τους. Από το σύνολο των διδακτικών τεχνικών που συναντάται κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε μία επιλογή μεταξύ παραδοσιακών – δασκαλοκεντρικών, μαθητοκεντρικών και συνεργατικών τεχνικών. Στο Σχήμα 4 αποτυπώνεται η συχνότητα χρήσης ανά διδακτική μέθοδο.



Σχήμα 4. Συχνότητα χρήσης χρησιμοποιούμενων μεθόδων

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι η συζήτηση, οι ερωταποκρίσεις, και οι ομάδες εργασίας. Ακολουθούν μέθοδοι όπως ο καταιγισμός ιδεών, τα παιχνίδια ρόλων, η βιβλιογραφική έρευνα και η μελέτη περίπτωσης. Προκειμένου να μελετηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στη χρήση των τεχνικών ανά τάξη και ανά μάθημα χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό test Kruskal Wallis, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το σύνολο των μηδενικών υποθέσεων, περί μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς χρήσης των διδακτικών τεχνικών ανά μάθημα ή τάξη, δεν κατέστη δυνατόν να απορριφθούν. Συνεπώς πρέπει να γίνει δεκτό ότι δεν υπάρχουν διαφορές στη χρήση διδακτικών τεχνικών ανά μάθημα ή ανά τάξη.

Στο πλαίσιο της έρευνας, εξετάστηκε επιπλέον εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ χρησιμοποιούμενων διδακτικών τεχνικών και επίτευξης των διδακτικών στόχων. Χρησιμοποιώντας το στατιστικό μέτρο της συσχέτισης κατά Pearson διαπιστώθηκε έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Ο συντελεστής συσχέτισης κινήθηκε μεταξύ του μηδενός και του 0,20 στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Στην περίπτωση της Ελληνικής Γλώσσας διαπιστώθηκε γραμμική συσχέτιση ως προς τον καταιγισμό ιδεών (0,51) και στην βιβλιογραφική έρευνα (0,40) καθώς και μεταξύ Ξένων Γλωσσών, ερωταποκρίσεων (0,38) και ομάδων εργασίας (0,32). Παρόμοια αποτελέσματα είχε η χρήση των συντελεστών συσχέτισης Kendall's τ και Spearman's ρ . Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε η προσπάθεια εξειδίκευσης ενός μοντέλου λογιστικής παλινδρόμησης, καθώς δεν υπήρχε στατιστική σημαντικότητα στους συντελεστές της παλινδρόμησης.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών τους σε ένα

πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει στον εγγραμματισμό τους κυρίως στην ξένη γλώσσα. Επιπλέον, εκφράζουν την άποψη ότι βελτιώνει την επίδοση των μαθητών/τριών και στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, δεν αποτυπώνεται – σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς – βελτίωση στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά.

Εάν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ πρέπει να συνεργαστούν αφενός μεταξύ τους – κυρίως ασκώντας δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και επικοινωνίας στα ελληνικά – αφετέρου με μαθητές/τριες άλλων χωρών σε μία κοινά αποδεκτή και ορισμένη ξένη γλώσσα (συνήθως αγγλικά), είναι κατανοητή η άποψη των εκπαιδευτικών τόσο για τη μεγάλη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη βελτίωση της επίδοσης μαθητών/τριών στις ξένες γλώσσες όσο και στη σχετική συμβολή της επίδοσης στα ελληνικά.

Ανάλογα, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες μη συμβολής ενός προγράμματος Erasmus+ στον εγγραμματισμό των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες στη συχνότητα – αναγκαιότητα αξιοποίησης αυτών των γνωστικών αντικειμένων κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός ευρωπαϊκού προγράμματος. Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε να γίνει μία αναλυτική καταγραφή των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν, περαιτέρω ταξινόμηση τους ανάλογα με τους στόχους τους σε επίπεδο γνωστικών αντικειμένων και στη συνέχεια εστιασμένη έρευνα για πιθανή συσχέτιση προγράμματος και βελτίωσης επιδόσεων σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία.

Σε ό, τι αφορά στις διδακτικές τεχνικές, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από πολλούς ατομικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη (Τζάνη, 1988 ; Sharples et al., 2010) καθώς παρατηρήθηκε μικρή συσχέτιση ορισμένων διδακτικών τεχνικών με την αύξηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στα Ελληνικά και τις ξένες γλώσσες. Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μία πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών αρκετά συχνά χωρίς να καταγράφεται ιδιαίτερη προτίμηση σε κάποια μεμονωμένη. Παράλληλα, θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω η υπεροχή της συζήτησης ως διδακτικής τεχνικής έναντι της εργασίας σε ομάδες παρόλο που η υλοποίηση ενός προγράμματος Erasmus+ χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από την ομαδική εργασία.

Τέλος, μία άλλη παράμετρος της έρευνας που θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επίδοσης και αν είναι κατανοητοί οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σχέση με τον «εγγραμματισμό» που αφορά κυρίως στην εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

Raptis, H. & Fleming, T. (2003). *Reframing education: How to create effective schools*. Toronto, ON: C.D. Howe Institute.

- Sharples J, Slavin, RE, Chambers, B. and Sharp, C. (2010). *Effective Classroom Strategies for Closing the Gap in Educational Achievement for Children and Young People Living in Poverty, Including White, Working Class Boys*. Technical Report. London, UK: Centre for Excellence and Outcomes.
- Avdali, A. (1989). *Oi vathmoi einai anagkaioi: paidagogikes – koinoniologikes apopseis kai prosengiseis gia tin axiologisi kai ti vathmologia sto scholeio*. Athina: Sygchroni Epochi.
- Evropaiki Epitropi (2016). *Erasmus+. Odigos programmatos*. Diathesimo ston diadiktyako topo: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus> (12/10/2021)
- Evropaiko Koinovoulío (2006). *Apofasi Arith. 1720/2006/EK tou Evropaikou Koinovoulíou kai tou Symvoulíou tis 15is Noemvriou 2006 gia ti thespisi programmatos drasis ston tomea tis dia viou mathisis*. Diathesimo ston diadiktyako topo: <http://eur-lex.europa.eu> (15/10/2021)
- Theodosiadou, K. (2013). O rolos tou Scholeiou sti Diamorfosi tis Scholikis Epidosis, *Ekpaideftika*, 105-106, 74-86.
- Kentro Ekpaideftikis Erevnas, (2010). *PISA 2006: Ekthesi apotelesmaton gia tin Ellada*. Diathesimo ston diadiktyako topo: <http://www.iep.edu.gr> (12/10/2021)
- Matsangouras, I. (2001). *Stratigikes Didaskalias. I kritiki skepsi sti Didaktiki Praxi, Theoria kai Praxi tis Didaskalias*, Athina: ekdoseis Gutenberg.
- Tzani M. (1988). *Scholiki Epitychia. Zitima taxikis proelefsis kai koultouras*, Athina: Grigoris.
- Tourtouras, Ch. (2010). *Scholiki apotychia kai apokleismos – I periptosi ton paidion apo tin proin Sovietiki Enosi*, Athina: Epikentro.

Οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αντρία Λοϊζου, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Η πολιτισμική ποικιλομορφία η οποία χαρακτηρίζει τις πλείστες σχολικές αίθουσες της Κύπρου τα τελευταία χρόνια κάνει επιτακτική την ανάγκη να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της. Αφορμή για την δημιουργία της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις εντός των σχολικών μονάδων των γηγενών μαθητών οι οποίοι αναπτύσσουν και εκδηλώνουν –τις πλείστες φορές– μια πρωτοφανή και αψηχολόγητη ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Προκειμένου να εντοπιστεί ο λόγος και η αφορμή αυτών των ρατσιστικών συμπεριφορών, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε πρώτη φάση στο οικογενειακό περιβάλλον του γηγενή μαθητή. Επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση των γηγενών παιδιών με αλλοδαπούς συμμαθητές. Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι Ελληνοκύπριοι γονείς αποδέχονται ή απορρίπτουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 482 Ελληνοκύπριοι γονείς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν με αλλοδαπά παιδιά, στα δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από την χορήγηση ερωτηματολογίων. Τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν πως οι Ελληνοκύπριοι γονείς είναι επιφυλακτικοί προς την συνεκπαίδευση, κλείνοντας ελαφρός προς αποδοχή.

Λέξεις -Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνοκύπριοι γονείς,, νηπιαγωγείο

Greek - Cypriot parents and intercultural education

Andria Loizou, PhD Candidate

Abstract

The cultural diversity that characterizes most of the classrooms in Cyprus in recent years makes the need to implement intercultural education in its schools. The reason for the creation of this research was the observations within the school units of the native students who develop and manifest - most of the time - an unprecedented and carefree racist behavior towards their foreign classmates. In order to identify the reason and the cause of these racist behaviors, the present research focused in the first phase on the family environment of the native student. An attempt was made to investigate the views of Greek Cypriot parents regarding the co-education of indigenous children with foreign classmates. To what extent and to what extent do Greek Cypriot parents accept or reject intercultural education in kindergarten? The research involved 482 Greek Cypriot parents whose children were studying with foreign children in the public kindergartens of free Cyprus. The data collection was done through the issuance of questionnaires. The findings of the research prove that Greek Cypriot parents are wary of co-education, closing light to accept.

Key-Words: intercultural education, Greek Cypriot parents, kindergarten

Εισαγωγή

Οι πολλαπλές μετακινήσεις διάφορων πληθυσμιακών ομάδων σε όλα σχεδόν τα σημεία της γης, μετατρέπει τις πλείστες χώρες αυτόματα πολυπολιτισμικές. Η Κύπρος δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Όλο και περισσότεροι αλλοδαποί έρχονται στο νησί αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον.

Μέσα από σχετικές έρευνες αποδεικνύεται πως τα αυξημένα ποσοστά μετανάστευσης μετατρέπουν ένα μεγάλο ποσοστό του τοπικού πληθυσμού σε ξеноφοβικούς οι οποίοι αναπτύσσουν ρατσιστικές συμπεριφορές (Trimikliniotis & Demetriou 2007).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες αναφορές γίνονται σχετικά με περιστατικά βίας –λεκτικής ή σωματικής- μεταξύ γηγενών μαθητών και των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Με πιο πρόσφατο περιστατικό –το οποίο πήρε δημόσια έκταση- να διαδραματιζόταν στις 28 Σεπτεμβρίου 2021, ανάμεσα σε δεκαοκτάχρονους Κύπριους μαθητές και ένα δεκαεξάχρονο Σύρο μαθητή στην επαρχία Πάφου. Το κύριο θέμα στις ειδήσεις ήταν ο άγριος ξυλοδαρμός Σύρου μαθητή για αδιευκρίνιστους λόγους.

Τις πλείστες των περιπτώσεων οι γηγενείς μαθητές προβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους δημιουργώντας εντάσεις και επεισόδια. Αν και τα φαινόμενα του ρατσισμού εντός των σχολικών αιθουσών είναι ένα φαινόμενο το οποίο προβληματίσε και συνεχίζει να προβληματίζει πολλούς ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο, εντός κυπριακού εδάφους ακόμη δεν έχει προσεγγιστεί όπως θα έπρεπε αυτό το θέμα (Zembylas & Lesta 2010). Υπάρχει μια επιφυλακτικότητα και ένας αδικαιολόγητος δισταγμός αν και πολλές έρευνες έχουν αποδείξει και συνεχίζουν να αποδεικνύουν πως ο ρατσισμός και οι ρατσιστικές συμπεριφορές υπάρχουν στα κυπριακά σχολεία (Trimikliniotis & Demetriou 2009).

Ο κύριος λόγος που συμβαίνουν αυτά τα επεισόδια είναι η έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Zhang, 2014). Πολλές φορές επιρρίπτονται ευθύνες στους αλλοδαπούς μαθητές, από τους γηγενείς γονείς, για τις συγκρούσεις οι οποίες προκύπτουν εντός των σχολικών περιβαλλόντων και τους θεωρούν τους μοναδικούς υπαίτιους για την περιθωριοποίηση στην οποία βρίσκονται (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου 2007). Υποστηρίζουν επίσης πως οι αλλοδαποί μαθητές υποβιβάζουν το επίπεδο της τάξης, μειώνεται έτσι η επίδοση των γηγενών μαθητών και θεωρούν πως η καταλληλότερη λύση είναι η δημιουργία είτε ειδικών αιθουσών για τους αλλοδαπούς μαθητές, είτε η μεταφορά τους σε ειδικά σχολεία μέσα από τα οποία θα τους προσφέρεται ειδική διαμορφωμένη εκπαίδευση στηριζόμενη στις ανάγκες τους (Ανδρούσου, Ασκούνη, Λιοναράκη, Μάγος, 2001).

Δεδομένου του γεγονότος πως η οικογένεια είναι ο πρώτος παιδαγωγός του παιδιού, αντιλαμβανόμαστε πως το παιδί, ακόμη και στο νηπιαγωγείο, φέρει μαζί του τις αξίες, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις τις οποίες έχει υιοθετήσει ή δημιουργήσει μέσα από την αλληλεπίδραση του με το οικογενειακό του περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 2001).

Μέσα από το συγκεκριμένο άρθρο θα μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων των οποίων τα παιδιά τους συμφοιτούν με αλλοδαπούς συμμαθητές σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου. Οι στάσεις των γονέων θεωρείται πως επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που τα γηγενή παιδιά συμπεριφέρονται στους αλλοδαπούς συμμαθητές.

Αποσαφήνιση σημαντικών εννοιών

Πολιτισμός

Το 1982, η UNESCO, στην Παγκόσμια Σύσκεψη Πολιτιστικής Πολιτικής, έδωσε τον εξής ορισμό για την έννοια πολιτισμό: «Ο πολιτισμός αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν την κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνο τις τέχνες και τα γράμματα αλλά και τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις».

Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα

Πολύ συχνά αυτές οι δύο έννοιες συγχέονται, προκαλώντας στους αναγνώστες της σύγχυσης πως πρόκειται για δύο ίδιες έννοιες οι οποίες προσδίδουν το ίδιο νόημα και σημασία. Εντούτοις πρόκειται για δυο πολύ διαφορετικές έννοιες.

Η «πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για την περιγραφή των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων», επιπρόσθετα μια κοινωνία μπορεί να θεωρείται πολυπολιτισμική «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν» (Auernheimer, 1996).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), χρησιμοποιώντας τον όρο της διαπολιτισμικότητας αναφερόμαστε στην «ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών».

Το 1997, η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει πως χρησιμοποιώντας την έννοια «πολυπολιτισμικός» γίνεται απλά μια διαπίστωση πως πολλοί πολιτισμοί συνυπάρχουν στο ίδιο χώρο, ενώ χρησιμοποιώντας την έννοια «διαπολιτισμικός» αναφέρεται στην αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών.

Στην συγκεκριμένη εργασία υιοθετείται ο όρος της διαπολιτισμικότητας.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έννοια πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960 ως τρόπος αντιμετώπισης των υψηλών ποσοστών σχολικής αποτυχίας όπου παρούσαζαν τα παιδιά των μεταναστευτικών και των μειονοτικών ομάδων (Ανδρούσου, 2000).

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το «φαινόμενο» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπάθησαν να δώσουν ένα σαφή ορισμό σχετικά με τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση εντούτοις κανέναν από τους ορισμούς οι οποίοι έχουν προταθεί δεν χρησιμοποιείτε καθολικά για να προσδιορίσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Γεωργογιάννης (2008) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τον «τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς». Και αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση» αλλά και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης της αγωγής μέσα στο σχολείο» (Γκότοβος, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Μάρκου (1989) ορίζεται επίσης ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή ισονομία, και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο κυριότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ένας, η δημιουργία ενός κόσμου μέσα στον οποίο θα επικρατεί ο σεβασμός, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων οι οποίοι θα έχουν ενεργή συμμετοχή σε ένα δημοκρατικό κράτος.

«Το πρακτικό αποτέλεσμα αυτού του καθολικού οράματος θα είναι μια πιο αλτρουιστική κοινωνία, περισσότερο αλληλέγγυα και περισσότερο αποτελεσματική στην εξάλειψη των αρνητικών αποτελεσμάτων του ατομικισμού, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Θα αφορά σε μια κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από το υψηλό επίπεδο του κοινωνικού κεφαλαίου, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Σε αυτήν την κοινωνία, η δημοκρατία δεν θα αποτελεί μόνο πολιτειακή οργάνωση ή κάποια μορφή διακυβέρνησης, αλλά θα θεωρείται τρόπος ζωής, "μια συνειρμική διαβίωση" βασισμένη στην κοινότητα, την επικοινωνία και την αλληλεξάρτηση» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2003).

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2007), οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: « α) συνάντηση των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που

παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και γ) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Οι πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Banks (1999), όρισε τις πέντε διαστάσεις οι οποίες διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση ενός διαπολιτισμικού σχολικού προγράμματος. Επιγραμματικά οι πέντε διαστάσεις είναι οι εξής: ενσωμάτωση του περιεχομένου, παιδαγωγική ισοτιμίας, μείωση της προκατάληψης, διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας και σχολικής δομήσενδυνάμωσης .

Παιδί και «αχρωματοψία»

Για πολλά χρόνια υπήρχε η αντίληψη πως τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν τον ρατσισμό, τις ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις εάν δεν το διδαχθούν. Με την πάροδο των χρόνων και μέσα από αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν αποδείχθηκε ακριβώς το αντίθετο.

Τα παιδιά από την νηπιακή κιόλας ηλικία είναι σε θέση να αναπτύξουν από μόνα τους φυλετικές προκαταλήψεις και να προβαίνουν σε φυλετικούς διαχωρισμούς, οι οποίοι δεν συνάδουν πάντα με τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων τους όσο παράξενο και αν φαίνεται (Hirschfeld, 2008).

Σχέση γονέα και παιδιού

Οι ενήλικες και συγκεκριμένα οι γονείς του κάθε παιδιού όπως είναι αναμενόμενο, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς τον τρόπο όπου τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Έτσι λοιπόν η αλληλεπίδραση παιδιού – γονέα θεωρείτε υψίστης σημασίας.

Το περιβάλλον και κυρίως η οικογένεια του παιδιού συνδράμει τόσο στην δημιουργία και στην αναδιαμόρφωση αντιλήψεων και συμπεριφορών όσο και στην κατηγοριοποίηση των ατόμων σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Patterson, 2006).

Έτσι λοιπόν τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο μεταφέρουν μαζί τους ιδανικά, γνώσεις, αντιλήψεις και απόψεις που έχουν αποκτήσει ενεργητικά μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον και όλα αυτά επηρεάζουν τα παιδιά ως προς τον τρόπο δράσης τους εντός της σχολικής μονάδας (Φραγκουδάκη, 2001).

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση των παιδιών τους (νηπιακής ηλικίας) με αλλοδαπούς συμμαθητές. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι Ελληνοκύπριοι γονείς αποδέχονται ή όχι την συνεκπαίδευση των παιδιών τους με αλλοδαπούς μαθητές και κατά πόσο οι αντιλήψεις τους αυτές σχετίζονται με το

φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και τον τόπο κατοικίας τους (πόλη, χωριό, κωμόπολη).

Υποθέσεις της έρευνας

Η γενική υπόθεση στην συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι στάσεις των Ελληνοκύπριων γονέων σχετικά με την συνεκπαίδευση θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, το μορφωτικό τους επίπεδο αλλά και το τόπο διαμονής τους.

Πιο συγκεκριμένα θεωρείται πως οι γυναίκες θα πιστεύουν περισσότερο στο θετικό αντίκτυπο της συνεκπαίδευσης και θα έχουν πιο θετική στάση ως προς αυτή.

Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο θα είναι πιο θετικοί και δεκτικοί ως προς την συνεκπαίδευση. Επίσης οι κάτοικοι των πόλεων λόγω των συχνών αλληλεπιδράσεων με αλλοδαπούς, θα αποδέχονται την συνεκπαίδευση συγκριτικά με τους γονείς που διαμένουν σε χωριά ή σε κωμοπόλεις.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων, των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου, σε ζητήματα συνεκπαίδευσης με αλλοδαπούς συμμαθητές. Για το σκοπό αυτό θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται ο γρηγορότερος τρόπος προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με στάσεις και πεποιθήσεις (Βάμβουκας, 1998).

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά τετρακόσιοι ογδόντα δύο (482) Ελληνοκύπριοι γονείς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της ελεύθερης Κύπρου και στο τμήμα τους φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι, οι σκοποί της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και στο να ελεγχθούν συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις. Στην έρευνα εξασφαλίστηκαν συμμετέχοντες από όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου.

Το 78,8% των συμμετεχόντων της έρευνας είναι γυναίκες και το 21,2% άνδρες. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 49 ετών με ποσοστό 71,6%. Όσο αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή της εκπαίδευσης, το 72,2% είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ και το 59,8% των συμμετεχόντων δήλωσε πως διαμένουν στην πόλη και ακολουθεί το 36,1% που διαμένουν σε χωριό και το 4,1% σε Κωμόπολη.

Λόγω του μεγάλου δείγματος το οποίο εξασφαλίστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν πως μπορούν να γενικευθούν στον αντίστοιχο πληθυσμό το οποίο διέπεται από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά.

Ερευνητικά εργαλεία

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μια έρευνα είναι υψίστης σημασίας προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της. Ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζει αυτόματα και ποιο είναι ο καταλληλότερο μέσω συλλογής δεδομένων. Στην προκειμένη έρευνα η οποία είναι ποσοτική επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Δημιουργήθηκε από την αρχή το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το οποίο στηρίχθηκε στα βασικά χαρακτηριστικά στα οποία πρέπει να το διέπουν προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχημένο. Στηρίχθηκε στην σαφήνεια των ερωτήσεων, στη συνοχή, στις απλές και κατανοητές οδηγίες και στο γεγονός πως ήταν αρκετά σύντομο και αυτό δεν θα κούραζε τους συμμετέχοντες ή θα αποτελούσε λόγο να μην το συμπληρώσουν (Ρόντος, 2006).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούσαν είκοσι-τρεις ερωτήσεις (23) κλειστού τύπου. Ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές δομούσαν το ερωτηματολόγιο. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές τοποθετήθηκαν στο αρχικό μέρος του ερωτηματολογίου και στο δεύτερο μέρος τοποθετήθηκαν ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν απαντήσεις με βάση το βαθμό συμφωνία τους.

Πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου, στην πρώτη σελίδα υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφερόταν πως η συμμετοχή των ερωτούμενων είναι εθελοντική, εξηγείτο οι σκοποί, οι στόχοι αλλά και η σπουδαιότητα της έρευνας, επιβεβαιωνόταν στους συμμετέχοντες πως διασφαλίζεται η ανωνυμία τους και αναφέρονταν τα στοιχεία της ερευνήτριας για να επικοινωνήσουν μαζί της για τυχόν απορίες ή διευκρινήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το τόπο διαμονής, την επαρχία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση κτλ. Συγκεκριμένα δέκα (10) ερωτήσεις δομούσαν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν μεταξύ δύο με τεσσάρων επιλογών.

Στο δεύτερο μέρος στελέχωναν δεκατρείς (13) ερωτήσεις – δηλώσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα διαφωνίας - συμφωνίας (Likert).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου διήρκεσε περίπου τρεις (3) εβδομάδες και αφού πήρε την τελική του μορφή ξεκίνησε η διανομή του στα νηπιαγωγεία προκειμένου να δοθούν στους Ελληνοκύπριους γονείς για συμπλήρωση. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου δύο (2) μήνες, από τις αρχές Οκτωβρίου μέχρι τέλη Νοεμβρίου 2020.

Πριν ξεκινήσει όμως η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Με την εξασφάλιση της σχετικής άδειας επιχειρήθηκε η άμεση επικοινωνία της ερευνήτριας με τις διευθύνσεις των νηπιαγωγείων προκειμένου να τους αναλυθούν οι σκοποί και οι

στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας, πως η ανωνυμία τόσο των συμμετεχόντων αλλά και των σχολείων εξασφαλίζεται και πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους σε αυτή την έρευνα. Εφόσον οι διευθύνσεις των νηπιαγωγείων επιθυμούσαν στο να συμμετάσχουν σε αυτή την έρευνα, αποστέλλονταν τα ερωτηματολόγια ατομικούς ανοικτούς φακέλους (A5) προκειμένου να δοθούν σε κάθε γονέα και να επιστραφούν πίσω στο σχολείο σφραγισμένοι σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έτσι διασφαλιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από την χορήγηση των ερωτηματολογίων έτυχαν επεξεργασίας και ανάλυσης μέσα από το ειδικό στατιστικό πακέτο της Spss, το οποίο θεωρείτε ως το καταλληλότερο εργαλείο για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μέσα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εξήχθησαν δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την αποδοχή της συνεκπαίδευσης και ο δεύτερος παράγοντας με την απόρριψη της συνεκπαίδευσης.

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου σχετίζεται με το βαθμό όπου οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό σημειώνουν υψηλή συσχέτιση. Η συσχέτιση αυτή πρέπει να είναι υψηλή τόσο μεταξύ των ερωτήσεων όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό. Ο δείκτης Cronbach's Alpha εκτιμά αυτή την αξιοπιστία και στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν αρκετά ικανοποιητικός έως και αρκετά υψηλός για τους δύο παράγοντες.

Συγκεκριμένα για τον παράγοντα *αποδοχή της συνεκπαίδευσης* το Cronbach's Alpha ήταν .919 που θεωρείτε αρκετά υψηλό και για τον παράγοντα *απόρριψη της συνεκπαίδευσης* ήταν .751, το οποίο θεωρείτε ικανοποιητικό. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί φαίνονται χαρακτηριστικά οι μετρήσεις του Cronbach's Alpha για τους δύο αυτούς παράγοντες.

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης των αντιλήψεων των Ελληνοκύπριων γονιών για το βαθμό αποδοχής ή όχι της συνεκπαίδευσης

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Π1: Αποδοχή συνεκπαίδευσης	9	,919	,920
Π2: Απόρριψη συνεκπαίδευσης	4	,751	,750

Στην συνέχεια μελετήθηκε ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης και από τον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Ελληνοκύπριοι γονείς να αποδέχονται ως ένα βαθμό την συνεκπαίδευση με Μ.Ο 3,67 και να κρατούν μια ουδέτερη στάση ως προς τον παράγοντα απόρριψη, χωρίς στην ουσία να παίρνουν θέση αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν.

Πίνακας2: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των αντιλήψεων των Ελληνοκύπριων γονέων σε ζητήματα αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης.

Παράγοντας	N	Μ.Ο.	Διάμε- σος	T.A.	Ελάχι- στο	Μέγι- στο
Π1: Αποδοχή των γονέων	482	3,67	3,83	0,96	1,00	5,00
Π2: Απόρριψη των γονέων	482	2,99	3,00	0,97	1,00	5,00

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι προκειμένου να εξεταστεί αν το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με ζητήματα της αποδοχής της συνεκπαίδευσης ή της απόρριψης της.

Μέσα από τους σχετικούς έλεγχους οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε πως ούτε το μορφωτικό επίπεδο αλλά ούτε και το φύλο επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης της συνεκπαίδευσης.

Εντούτοις διαφάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής των γονέων της συνεκπαίδευσης με την ανεξάρτητη μεταβλητή, τόπος κατοικίας (πίνακας 3).

Συγκεκριμένα διαφάνηκε πως οι γονείς οι οποίοι διαμένουν στην Κωμόπολη σημειώνουν την χαμηλότερη μέση κατάταξη (158,60) σε σχέση με τους διαμένοντες στην πόλη ή στο χωριό (πίνακας 4).

Οι διαμένοντες στο χωριό παρουσιάζονται να αποδέχονται – έστω και με ελάχιστη διαφορά από τους διαμένοντες στην πόλη- περισσότερο την συνεκπαίδευση.

Πίνακας3: Έλεγχος KruskalWallis των παραγόντων του ερωτηματολογίου των Ελληνοκύπριων γονιών, ανάμεσα στις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής τόπου κατοικίας

Παράγοντας	Kruskal-Wallis H	df	p
Αποδοχή της συνεκπαίδευσης	7,559	2	0,023
Απόρριψη της συνεκπαίδευσης	4,495	2	0,106

Πίνακας 41: Κατατάξεις του ελέγχου Kruskal-Wallis των παραγόντων του ερωτηματολογίου των Ελληνοκύπριων γονιών, ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή τόπου κατοικίας

	Τόπος διαμονής	N	MeanRank
Αποδοχή της συνεκπαίδευσης	Πόλη	288	243,10
	Χωριό	174	248,38
	Κωμόπολη	20	158,60
	Σύνολο	482	

Συμπεράσματα

Προκειμένου να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία και να δημιουργηθεί ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον με ίσες ευκαιρίες μάθησης προς όλους τους μαθητές μέσα στο οποίο θα προάγονται σημαντικές αξίες όπως ο σεβασμός, η κατανόηση, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση χρειάζεται να συνδράμουμε όλοι.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να γαλουχήσουν στα παιδιά τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (Μάρκου, 2016). Οι απόψεις των γονέων θεωρούνται κομβικής σημασίας μιας και είναι αυτές που θα προωθηθούν στα παιδιά τους. Οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και παράδειγμα προς μίμηση. Αν οι γονείς ασπάζονται και συμμερίζονται τις αρχές και τις αξίες της συνεκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μεγαλώσουν τα παιδιά τους γαλουχώντας τους αυτές τις σημαντικές ιδέες και θα γίνει η συμβίωση τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας πιο ομαλή προς όλους.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Ελληνοκύπριων γονέων σε ζητήματα συνεκπαίδευσης. Να διερευνηθεί στην ουσία, ο βαθμός στον οποίο αποδέχονται ή απορρίπτουν την συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Διερευνήθηκαν κατά πόσο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τον τόπο διαμονής.

Οι Ελληνοκύπριοι γονείς παρουσιάζουν μια ουδέτερη στάση προς την απόρριψη της συνεκπαίδευσης και σημειώνουν μια ελαφριά κλίση προς την αποδοχή της συνεκπαίδευσης.

Από την όλη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης προκύψαν δύο παράγοντες, ο παράγοντας «αποδοχή» και ο παράγοντας «απόρριψη». Αυτοί οι δύο παράγοντες μελετήθηκαν συγκριτικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο», «μορφωτικό επίπεδο» και τις «ηλικιακές ομάδες» όπου δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Άρα οι πιο πάνω ανεξάρτητες μεταβλητές δεν επηρεάζουν ούτε προς την αποδοχή αλλά ούτε προς την απόρριψη.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων έρχονται σε αντίθεση με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών όπου οι ερευνητές είχαν διαπιστώσει πως οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται να έχουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς την συνεκπαίδευση συγκριτικά με τους γονείς που διαθέτουν στοιχειώδη εκπαίδευση (Tafa & Manolitsis, 2003).

Εξετάστηκε επίσης αν η ανεξάρτητη μεταβλητή "τόπος κατοικίας" συνδέεται με κάποιο από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Ο τόπος κατοικίας βρέθηκε να σχετίζεται μόνο με τον παράγοντα «αποδοχή». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε πως οι γονείς οι οποίοι διαμένουν σε πόλη ή σε χωριό σημείωσαν υψηλότερη μέση κατάταξη σχετικά με τον παράγοντα "αποδοχή" συγκριτικά με τους γονείς οι οποίοι διαμένουν σε κωμόπολη. Έρευνα που διεξήχθη στο εξωτερικό αποδεικνύει επίσης την συσχέτιση του τόπου διαμονής με το βαθμό αποδοχής της συνεκπαίδευσης (Payes, 2013).

Οι στάσεις των γονέων όπως έχει ήδη αναφερθεί σίγουρα επηρεάζουν τόσο τα παιδιά τους αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να μελετηθούν ποιοι είναι οι πραγματικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων, όπως η θρησκεία, η χώρα καταγωγής ή η καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας. Προκειμένου να διαπιστωθούν οι πραγματικοί λόγοι που ωθούν τους γονείς να αποδέχονται ή να απορρίπτουν την συνεκπαίδευση να γινόταν συνδυασμός των τεχνικών συλλογής των δεδομένων. Μέσα από την τεχνική του ερωτηματολογίου αλλά και μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις θα προσεγγιστεί το θέμα σφαιρικά και θα μελετηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις των γονέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung (Darmstadt: 1996), αναφερόμενο στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, 48.
- Banks. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37–54). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77, 847–860.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 18:2, 155-171, DOI: 10.1080/0885625032000078952

- Trimikliniotis, N. and C. Demetriou (2009). 'The Cypriot Roma and the Failure of Education: Anti-Discrimination and Multiculturalism as a Post-Accession Challenge', in N. Coureas and A. Varnava (eds) *The Minorities of Cyprus: Development Patterns and the Identity of the Internal-Exclusion*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- Trimikliniotis, N., & Demetriou, C. (2007). RAXEN national data collection report. Nicosia: Cyprus.
- Zembylas, M. & Lesta, S. (2010). Research report: Greek-Cypriot students' views of immigrants. CARDET: Nicosia, Cyprus
- Zhang, Y. (2014). Educational Expectations, School Experiences, and Academic Achievements: A Longitudinal Examination. *China An International Journal* 12(1):43-65 DOI:10.1353/chn.2014.0008
- Androusou A., (2000), *Diapolitismiki diastasi stin ekpaideftiki praktiki, sto Vafea A. (epim), To polychromo scholeio. Mia empeiria diapolitismikis ekpaideftisis mesa apo tin techni, Kentro paidagogikis kai kallitechnikis epimorfosis "Schedia", Athina, sel. 11*
- Androusou A., Askouni N., Lionaraki S., Magos K., (2001) *Ekpaideftisi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites, tomos v: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaideftisi, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra, 2001.*
- Vamvoukas, M.(1998). *Eisagogi stin Psychopaidagogiki erevna kai Methodologia. Athina: Grigoris.*
- Georgogiannis, P. (2008). *Diapolitismiki ekpaideftisi. Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaideftisi. Patra. Aftoekdosi*
- Gkotovos A., (1997), *Glossiki synecheia kai ekpaideftiki pericharakosi: to paradeigma tis ellinikis diasporas sti Germania, Sto: I glossiki ekpaideftisi ton Ellinon metanaston stin Evropi, Elliniki Dimokratia (YPEPTh), Athina, sel. 23-27*
- Damanakis. M (2007), *Taftotites kai ekpaideftisi sti diaspora ,Athina: Gutenberg*
- Evangelou, O. (2007), *Diapolitismika Analytika Programmata, Athina, Typothito*
- Evangelou, O. kai Palaiologou, N. (2007). *Scholikes epidoseis allofonon mathiton. Ekpaideftiki politiki-Erevnitika dedomena, Athina: Atrapos.*
- Evropaiki Enosi – Epitropi ton Perifereion, (1997). *Gnomodotisi gia ti Diapolitismiki Ekpaideftisi. Cdr 194/96, 12-13 Martiou, Vryxelles.*

Markou G., (1989), Diapolitismiki ekpaidefsi. Sto: Paidagogiki Psychologiki Egkyklopaideia-Lexiko, Ellinika Grammata, Athina, Tom. 3os, sel. 1405-1408

Markou, G. (2016). Diapolitismiki diastasi stin ekpaidefsi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi

Rontos K., Papanis, E., (2006), Statistiki Erevna, Ekdoseis Sideri

Symvoulia tis Evropis 2003:18

Fragkoudaki, A. (2001). I koinoniki anisotita stin ekpaidefsi. Sto: Th. Dragona, E. Skourtou & A. Fragkoudaki, Ekpaidefsi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites.

Παιδί και ρατσισμός

Αντρια Λοϊζου, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Γεννιόμαστε ρατσιστές ή οι κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις συμβάλουν στο να αναπτύξουμε ρατσιστικές συμπεριφορές; Αυτό το ερώτημα έχει τεθεί αρκετές φορές τόσο εντός των ερευνητικών συζητήσεων όσων και σε απλές καθημερινές συζητήσεις. Το παρόν άρθρο θα προσπαθήσει να απαντήσει εν συντομία το πιο πάνω ερώτημα μελετώντας την παιδική ηλικία. Κατά πόσο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα από τη νηπιακή ηλικία και πώς επιλέγουν να συμπεριφερθούν σε τέτοιες περιπτώσεις (συνειδητά ή ασυνείδητα). Είναι σε θέση να αναπτύξουν ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος των "διαφορετικών" ανθρώπων; Ποια είναι τα κριτήρια τους;

Λέξεις-Κλειδιά: παιδί, ρατσισμός, ρατσιστικές συμπεριφορές

Child and racism

Andria Loizou, PhD Candidate

Abstract

Are we born racist or do our social interactions contribute to the development of racist behaviors? This question has ended several times both in research discussions and in simple everyday discussions. This article will try to answer the above question briefly by studying childhood. Whether children perceive the difference from infancy and how they choose to behave in such situations (consciously or unconsciously). Are they able to develop racist attitudes towards "different" people? What are their criteria?

Key-Words: child, racism, racist behaviors

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο πολλά περιστατικά ρατσισμού εξελίσσονται εντός των σχολικών αιθουσών. Το γεγονός αυτό κίνησε το ενδιαφέρον μια μερίδα ερευνητών οι οποίοι ξεκίνησαν να μελετούν και να εξετάζουν θέματα τα οποία συνδέονται με τον ρατσισμό. Προσπαθώντας να ανακαλύψουν από πού ξεκινά αυτό το πρόβλημα επικεντρώθηκαν στην παιδική ηλικία. Είναι σε θέση τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να αναπτύξουν αλλά και να εκδηλώσουν φυλετικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές εις βάρος ατόμων τα οποία διαθέτουν κάποια γνωρίσματα τα οποία τους καθιστούν «διαφορετικούς»;

Οι απόψεις των ερευνητών πολλές φορές έρχονται σε αντιπαράθεση. Η μια μερίδα ερευνητών πιστεύει πως τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις και η άλλη μερίδα θεωρεί πως τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω του νεαρού της ηλικίας τους.

Μέσα από διάφορες βιβλιογραφικές αναφορές προσδίδεται στα παιδιά ο χαρακτηρισμός color – blind. Μέσα από το χαρακτηρισμό αυτό τα παιδιά θεωρούνται "τυφλά"

ως προς το να εντοπίσουν φυλετικές διαφορές και δεν δύναται να αναπτύξουν προκαταλήψεις ή ρατσιστικές συμπεριφορές εάν δεν τους το διδάξει κάποιος (Winkler, 2009).

Θεωρητικό πλαίσιο - Αποσαφήνιση όρων

Ρατσισμός

"Ρατσισμός είναι να μισείς κάτι που τυχαία δεν είσαι"

Άγνωστος

Η λέξη «ρατσισμός» προέρχεται από τη λέξη «ράτσα (razza)», η οποία στα ιταλικά σημαίνει «φυλή». Όταν αναφερόμαστε στον ρατσισμό, αναφερόμαστε στην πεποιθήση όπου κάποιοι άνθρωποι θεωρούν πως υπερτερούν συγκριτικά με κάποιους άλλους ανθρώπους. Θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους και τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας ως κατώτερους οι οποίοι αξίζουν την περιφρόνηση και την περιθωριοποίηση. Ο λόγος που προβαίνουν σε αυτό το διαχωρισμό είναι λόγω κάποιων χαρακτηριστικών των ανθρώπων αυτών, όπως είναι το χρώμα του δέρματος τους, η εθνικότητα τους, το φύλο, η θρησκεία, οι πολιτικές τους πεποιθήσεις αλλά και η κοινωνική τους τάξη (Παπαδημητρίου, 2002).

Τα είδη του ρατσισμού

Τα είδη του ρατσισμού όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, μπορούν να εκφραστούν με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τους Μάρκου & Παρθένη (2011), τα είδη του ρατσισμού χωρίζονται σε επτά κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται πιο κάτω: α. ο φυλετικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση το χρώμα του δέρματος των ανθρώπων (π.χ. μαύροι, λευκοί, κλπ.), β. ο εθνικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση την εθνική καταγωγή των ανθρώπων, γ. ο θρησκευτικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των ανθρώπων, δ. ο πολιτικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση τις πολιτικές ιδεολογίες των ανθρώπων, ε. ο πολιτισμικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση το πολιτιστικό επίπεδο του ατόμου (π.χ. ανεπτυγμένες χώρες, υποανάπτυκτες χώρες κλπ.), στ. ο οικονομικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση το οικονομικό επίπεδο των ανθρώπων και ζ. ο κοινωνικός, ο οποίος διακρίνεται με βάση το κοινωνικό επίπεδο των ανθρώπων (π.χ. κοινωνική τάξη, επάγγελμα, φύλο κλπ.).

Προκατάληψη

Η Κοκκινάκη (2005) ορίζει την προκατάληψη « ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή. Δηλαδή, κάποιος που είναι προκατειλημμένος απέναντι σε μια ομάδα τείνει να αξιολογεί τα μέλη της με αρνητικό τρόπο, απλά και μόνο επειδή ανήκουν σε αυτή την ομάδα. Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου ατόμου παίζουν πολύ μικρό ρόλο» .

Οι προκαταλήψεις σχετίζονται με τις αρνητικές στάσεις εις βάρος κάποιων ομάδων ή ατόμων τα οποία ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Οι προκαταλήψεις δεν σχετίζονται πάντα με τις εμπειρίες των ατόμων που τις εκφράζουν αλλά μεταδίδονται κυρίως

μέσα από τις κοινωνικές συναναστροφές (σχολείο, οικογένεια, μέσα μαζικής επικοινωνίας κλπ) (Τσιάκαλος, 2011).

Φυλετικοποίηση

Η έννοια της φυλετικοποίησης αναφέρεται «στις διαδικασίες με τις οποίες μια ομάδα ανθρώπων ορίζεται από τη «φυλή» τους. Οι διαδικασίες της φυλετικοποίησης ξεκινούν αποδίδοντας φυλετικό νόημα στην ταυτότητα των ανθρώπων ιδίως όταν σχετίζονται με κοινωνικές δομές και θεσμικά συστήματα, όπως είναι η στέγαση, η απασχόληση και η εκπαίδευση. Σε κοινωνίες όπου οι «λευκοί» άνθρωποι έχουν οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξουσίες, οι διαδικασίες της φυλετικοποίησης προκύπτουν από τη δημιουργία μιας ιεραρχίας στις κοινωνικές δομές και συστήματα που βασίζονται στη «φυλή». Τα ορατά αποτελέσματα των διαδικασιών φυλετικοποίησης είναι οι φυλετικές ανισότητες που είναι ενσωματωμένες μέσα στις κοινωνικές δομές και συστήματα» (Schaefer, 2008).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παιδί και «αχρωματοψία»

Για πολλές δεκαετίες υπερίσχυε ένας μύθος σχετικά με τα παιδιά και τη φυλή. Συγκεκριμένα ο μύθος αυτός αναφερόταν στο γεγονός πως τα παιδιά – ηλικίας 2- 6 ετών- δεν είναι σε θέση να προβαίνουν σε φυλετικούς διαχωρισμούς άρα δεν είναι σε θέση να προβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές, δεν είναι σε θέση να «επιλέγουν» άτομα ή να τα κατηγοριοποιούν με βάση κάποια εξωτερικά τους χαρακτηριστικά.

Τα παιδιά θεωρούνται «λευκό χαρτί» όπου δύναται να αναπτύξουν ρατσιστές συμπεριφορές και προκαταλήψεις μόνο όταν κάποιος τους διδάξει πώς να κάνουν αυτό τον διαχωρισμό (Winkler, 2009).

Πολλοί σημαντικοί ενήλικες στη ζωή του παιδιού επιλέγουν να το αποκόπτουν από την πραγματικότητα, προσπαθούν να το «προφυλάξουν» από το να εκτεθεί σε καταστάσεις ρατσισμού ή προκαταλήψεων θεωρώντας το μη ικανό να αντιμετωπίσει τόσες πληροφορίες και να τις επεξεργαστεί. Το γεγονός αυτό προκαλεί μόνο σύγχυση στο παιδί το οποίο εκτίθεται καθημερινά σε διάφορα ερεθίσματα που οι ενήλικες επιλέγουν να αποσιωπούν και το παιδί δεν ξέρει πώς να λειτουργήσει.

Στην συνέχεια του άρθρου θα γίνει αναφορά σε έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το παιδί και τη φυλετική διάκριση όπου φαίνεται ξεκάθαρα πως τα παιδιά διαθέτουν όλα εκείνα τα γνωστικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ικανά να προβαίνουν σε διαχωρισμούς και καταρρίπτουν το μύθο περί «αχρωματοψίας».

Παιδί και ρατσισμός

Τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που έχουν διεξαχθεί με θέμα το ρατσισμό στην παιδική ηλικία, καταρρίπτουν τη γενική πεποίθηση πως η παιδική ηλικία είναι χρόνος αθωότητας. Τα παιδιά παρατηρούν, συλλέγουν - αναλύουν πληροφορίες αλλά και μαθαίνουν από το κάθε άτομο αλλά και το κάθε τι μπορεί να τα περιβάλλει. Με αυτό τον

τρόπο εξερευνούν και μαθαίνουν το περιβάλλον τους αλλά και με αυτό τον τρόπο οδηγούνται προς την κοινωνικοποίηση τους, αλληλεπιδρώντας και ανακαλύπτοντας.

Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει πως τα παιδιά όχι μόνο αναγνωρίζουν τη φυλή από την ηλικία των τριών μηνών αλλά είναι σε θέση να αναπτύξουν και να εκδηλώσουν προκαταλήψεις. Παιδιά τριών μηνών σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, προτιμούσαν άτομα από συγκεκριμένες φυλετικές ομάδες (Bar-Haim et al., 2006). Στην ηλικία των εννέα μηνών τα παιδιά κατηγοριοποιούσαν τους ανθρώπους γύρω τους με κριτήριο τη φυλή (Anzures et al., 2010). Μια άλλη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με παιδιά ηλικίας δύομισή έως τεσσάρων ετών, διαφάνηκε πως τα παιδιά εξέφραζαν σαφή προτίμηση για τα άτομα τα οποία εμπίπτουν στην δική τους φυλή και υπήρχε ξεκάθαρα φυλετική επίγνωση ως προς αυτή τους την επιλογή. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό της τάξεως του 25% των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφραζαν πολύ έντονα παγιωμένες αξίες και αντιλήψεις σχετικά με τη φυλή (Goodman, 1952).

Στα τρία και τέσσερα έτη της ζωής τους τα παιδιά συσχετίζουν διάφορες φυλετικές ομάδες με κάποια χαρακτηριστικά, αρνητικά ή θετικά όπως παραδείγματος χάριν οι λευκοί άνθρωποι συνδέονται με την εξυπνάδα και τον πλούτο, ενώ οι έγχρωμοι με την φτώχεια και με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Olson et al., 2012).

Άλλη σχετική έρευνα η οποία μελετούσε τις συμπεριφορές των παιδιών σχετικά με τη φυλή, διαπίστωσε πως τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών τα οποία φοιτούσαν σε ένα παιδικό σταθμό τον οποίο χαρακτήριζε η φυλετική ποικιλομορφία, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις φυλετικές κατηγορίες προκειμένου να αναγνωρίσουν και να ξεχωρίσουν τον εαυτό τους από τα άλλα παιδιά. Επίσης χρησιμοποιούσαν τη φυλετική διάκριση για να συμπεριλάβουν ή για να αποκλείσουν παιδιά στα παιχνίδια που επέλεγαν να παίξουν (Van Ausdale & Feagin, 2001).

Τα υψηλότερα ποσοστά προκατάληψης εμφανίζονται στα παιδιά μεταξύ των τεσσάρων και επτά ετών. Με την πάροδο του χρόνου τα υψηλά αυτά επίπεδα της προκατάληψης ξεκινούν να μειώνονται στις πλείστες περιπτώσεις (Raabe & Beelmann, 2011).

Είναι λοιπόν ξεκάθαρο πως τα παιδιά είναι σε θέση από πολύ νωρίς να διακρίνουν τη φυλή, να αναπτύσσουν και εκδηλώνουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις διάφορες φυλετικές ομάδες. Χρησιμοποιούν τη κοινωνικοποίηση προκειμένου να σχηματίσουν μια εικόνα τόσο για τον εαυτό τους αλλά για τα άτομα που εμπίπτουν στις διάφορες φυλετικές ομάδες (Boutte, Lopez-Robertson, & Powers-Costello (2011).

Προκαταλήψεις και οικογενειακό περιβάλλον

Οι φυλετικές προκαταλήψεις τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά, πολύ συχνά δεν ταυτίζονται με τις πεποιθήσεις των γονέων τους όσο παράξενο και αν φαίνεται (Hirschfeld, 2008). Μέσα από αυτή την διαπίστωση καταρρίπτεται αυτόματα η πεποίθηση πως τα παιδιά αναπτύσσουν και εκδηλώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις μόνο αν το διδαχθούν.

Τα παιδιά συλλέγουν, επεξεργάζονται και αξιοποιούν τις πληροφορίες τις οποίες λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, είτε αυτό είναι το οικογενειακό είτε αυτό είναι το σχολικό προκειμένου να δημιουργήσουν τις δικές τους πεποιθήσεις.

Ακόμη και αν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να μιλήσουν στο παιδί για θέματα ρατσισμού, φυλής κτλ τα παιδιά θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει χρησιμοποιώντας το δικό τους τρόπο σκέψης για να προσδώσουν νόημα στα όσα διαδραματίζονται γύρω τους και αυτό κάποιες φορές μπορεί να είναι επιζήμιο τόσο για τα ίδια αλλά και για άλλα άτομα που δέχονται τη διάκριση.

Προσπαθώντας λοιπόν τα παιδιά να αποδώσουν νόημα στα όσα διαδραματίζονται επί καθημερινής βάσεως μπροστά τους για να αντιληφθούν στην ουσία τον κόσμο που ζουν, τα αναλύουν υπό το πρίσμα της εθνικής τους ταυτότητας αλλά και ως προς τα καθημερινά να τους βιώματα, αναλύοντας τις καθημερινές συμπεριφορές τις οποίες αντικρίζουν καθημερινός. Εσκεμμένα ή μη τα παιδιά λαμβάνουν αλλά και χρησιμοποιούν διάφορες ρατσιστικές συμπεριφορές (Troyna & Hatcher 1992). Δυστυχώς αυτό προάγει η κοινωνία μας και τα παιδιά είναι ο καθρέφτης μας.

Ο φόβος κάποιες φορές των γονέων πώς να προσεγγίσουν ένα θέμα όπως ο ρατσισμός, η άγνοια, η άρνηση, η αποφυγή ή η παθητική συμπεριφορά δεν μειώνουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις οι οποίες δημιουργούνται στο παιδί αλλά τις εντείνουν και τις «ριζώνουν» βαθιά.

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από πρότυπα και τα πρότυπα είναι αυτά που συζητούν, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σαν «μικρούς ενήλικες» που έχουν ανάγκη να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο τους.

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα πολλών ερευνών δηλώνουν πως τα παιδιά από τη νηπιακή τους κιόλας ηλικία είναι σε θέση να εμφανίσουν ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις. Είναι σε θέση να κατηγοριοποιήσουν τους ανθρώπους με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά και να τους "αποδέχονται" ή να τους "απορρίπτουν" λόγω αυτών τους των χαρακτηριστικών. Το μόνο σίγουρο είναι πως τα παιδιά δεν είναι "τυφλά", έχουν κρίση και δρουν αναλόγως. Με το να θεωρούμε την παιδική ηλικία ως χρόνο αθωότητας και τα παιδιά «άνικανα» να αντιληφθούν τι διαδραματίζεται γύρω τους, απλά εθελουφλούμε ή διαφορετικά στρουθοκαμηλίζουμε.

Όσο πιο νωρίς οι ενήλικες αλλά κυρίως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι οι σημαντικότεροι ενήλικες στη ζωή ενός παιδιού, αντιληφθούν πως τα παιδιά δεν είναι «τυφλά» και συμπεριφέρονται ως πρότυπα στα παιδιά τότε θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και καθιέρωση θετικών φυλετικών συμπεριφορών και αντιλήψεων στα παιδιά.

Ο ρατσισμός προκαλεί μακροχρόνια προβλήματα, ειδικά στα παιδιά, είτε αυτά είναι οι θύτες είτε είναι τα θύματα του ρατσισμού. Καλούμαστε όλοι να αντιληφθούμε πως το

γεγονός αυτό συνιστά μια απαράδεκτη συμπεριφορά η οποία καταπατεί τα ανθρώπινα δικαιώματα μιας μερίδας ατόμων. Ο μόνος τρόπος προκειμένου τα παιδιά να μεγαλώσουν ως μη ρατσιστές ενήλικοι είναι να ζουν σε μια μη ρατσιστική κοινωνία, σε μια κοινωνία που σέβεται, εκτιμά και αγαπά τη διαφορετικότητα όπου και αν αυτή αναφέρεται (θρησκευτική, γλωσσική, εθνική, πολιτισμική, κοινωνική, σωματική, πνευματική). Σε μια κοινωνία όπου θα γίνεται αντιληπτό από όλους ποια είναι η διαφορά στην φράση «η διαφορετικότητα μετρά» και στη φράση «η διαφορετικότητα δεν μετρά». Κάθε κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της υιοθετεί την άποψη πως η κάθε διαφορετικότητα μετρά, η διαφορετικότητα έχει νόημα, η διαφορετικότητα δεν αποσιωπείται!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anzures, G., Quinn, P. C., Pascalis, O., Slater, A. M., & Lee, K. (2010). Categorization, categorical perception, and asymmetry in infants' representation of face race. *Developmental Science*, 13, 553–564. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00900.x>
- Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D. and Hodes, R. M. 2006. Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17: 159–163.
- Boutte, G., J. Lopez-Robertson, and E. Powers-Costello. (2011). “Moving beyond Colorblindness in Early Childhood Classrooms.” *Early Childhood Education Journal* 39 (5): 335–342
- Goodman, M. E. (1952). Race awareness in young children. Addison-Wesley. <https://doi.org/10.1037/14488-000>
- Hirschfeld, L. A. (2008). Children's developing conceptions of race. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 37–54). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kokkinaki, F. (2005). *Koinoniki Psychologia: Eisagogi sti Meleti tis Koinonikis Symperiforas, Ekdoseis Typothito*
- Markou, G. & Parthenis, Ch. (2011). *Diapolitismiki ekpaidefsi: theoria kai praxi*. Athina: E.K.P.A.
- Olson, K. R., Shutts, K., Kinzler, K. D., & Weisman, K. G. (2012). Children associate racial groups with wealth: Evidence from South Africa. *Child Development*, 83, 1884–1899. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01819.x>
- Papadimitriou, Z. (2002). *Metamonterna adixoda*. Thessaloniki: Paratiritis

- Raabe, T., and A. Beelmann. (2011). "Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-analysis of Age Difference." *Child Development* 82 (6): 1715–1737.
- Richard T. Schaefer. (2008). *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*. SAGE Publications, Inc.
- Troyna, B. and R. Hatcher (1992). *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*. London: Routledge.
- Tsiakalos, G. (2011). *Odigos Antiratsistikis Ekpaidefsis*. Athina: Ellinika Grammata
- Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Winkler, E. (2009). *Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race*. https://www.researchgate.net/publication/239587199_Children_Are_Not_Colorblind_How_Young_Children_Learn_Race

Το παιδικό σχέδιο ως μέσο έκφρασης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταναστών στο νηπιαγωγείο

Χαρίκλεια Κλεάνθους, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια υποστηρίζουν ότι αν θέλουμε να βελτιώσουμε την εκπαίδευση θα πρέπει πρώτα να ακούσουμε τα παιδιά και να τα λάβουμε υπόψη μας. Αυτό ακριβώς επιδιώκω με την παρούσα έρευνα, η οποία έχει βασικό σκοπό να ακούσει πως «αφηγούνται» τα παιδιά μεταναστών τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γηγενείς μαθητές. Συγκεκριμένα, μέσα από την ποιοτική έρευνα, με ερευνητικό εργαλείο το σχέδιο και με επίκεντρο τέσσερα παιδιά μεταναστών, εξετάζω τις διάφορες πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν σε μια τάξη που αποτελούν μειονότητα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν δύο είδη κοινωνικού αποκλεισμού.

Λέξεις Κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικός αποκλεισμός, παιδικό σχέδιο

The children's project as a means of expressing the interpersonal relationships that immigrant children develop in kindergarten

Chariklia Kleanthous, PhD Candidate

Abstracts

A lot of research in recent years suggests that in order to improve our educational system we must first listen and pay attention to our children. This is exactly what I am aiming for with this research whose main objective is to listen to immigrant children “narrate” the interpersonal relationships they develop with native students. Particularly, through qualitative research, with the project as a research tool and focusing on four immigrant children, I examine the various aspects of the interpersonal relationships they develop in a classroom in which they are a minority. The research findings showed that there are two types of social exclusion.

Key Words: interpersonal relationships, social exclusion, children's drawing

Εισαγωγή: Η αφετηρία για έρευνα

Παρατηρώντας τις διάφορες πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων που ανέπτυξαν τα παιδιά από την Κύπρο και τα παιδιά μεταναστών, προβληματίστηκα έντονα και στάθηκε η αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, η οποία στοχεύει να διερευνήσει πώς τα παιδιά μεταναστών εισπράττουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα διερευνά πως τα παιδιά «αφηγούνται» τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο μέσα από το παιδικό σχέδιο.

Διαπροσωπικές σχέσεις και προσχολική αγωγή

Με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις εννοούμε το συναισθηματικό δεσμό που συνδέει δύο ή περισσότερα άτομα. Η έννοια, λοιπόν, των διαπροσωπικών σχέσεων περιλαμβάνει τις σχέσεις

που αναπτύσσονται μεταξύ προσώπων με κύριο γνώρισμα τη δημιουργία ενός ψυχικού δεσμού (Λαλούμη – Βιδάλη, 1996). Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την προσωπική αξία του κάθε ατόμου και να μπορεί να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις. Ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάγκη των ανθρώπων να ανήκουν κάπου, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, δημιούργησε και την ανάγκη να σχηματίζονται και να διατηρούν ένα αριθμό σημαντικών, θετικών και σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων (Baumeister & Leary, 1995).

Ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον δεν μπορεί να ζήσει μόνος του. Η διαπίστωση αυτή δεν ισχύει μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά, αφού από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά και αποζητούν το παιχνίδι. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, και κυρίως από τη στιγμή που πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, αρχίζουν να κάνουν φίλους και να κοινωνικοποιούνται. Όπως, άλλωστε, τονίζει και η Γουλή (2007), το αναπτυσσόμενο άτομο αποκτά σημασία μόνον, όταν εμπλέκεται σε μια σχέση με τους άλλους και μπορεί να επικοινωνήσει και να εκφραστεί.

Ο χώρος του νηπιαγωγείου μπορεί να οριστεί ως ο πρώτος εκπαιδευτικός χώρος, όπου τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε αλληλεπίδραση και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Η Κούρτη (2002), σημειώνει ότι με την ένταξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο, αναπτύσσει τις πρώτες κοινωνικές επαφές του και αλληλεπιδράσεις, υπογραμμίζοντας ότι «αυτές οι πρώιμες σχέσεις επηρεάζουν την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη του, αλλά και συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπροσωπικές σχέσεις και στη μελλοντική κοινωνική του ένταξη» (Κούρτη, 2002: 277).

Μέσα από το βαθμό των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει ένα παιδί, εξαρτάται και η συμμετοχή του στη σχολική καθημερινότητα. Όταν, δηλαδή, το παιδί νιώθει αποδεκτό στην ομάδα της τάξης, τότε συμμετέχει ενεργά στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Skinner & Belmont, 1993). Ερευνητές, που μελετούν όλο και περισσότερο το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων, υποστηρίζουν την άποψη ότι φιλίες επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά κίνητρα των παιδιών, αφού η σχέση ενός μαθητή με τους συμμαθητές του είναι ένα ισχυρό κίνητρο για θετικά αποτελέσματα (Berndt, 1999). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά βελτιώνουν και αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο, μαθαίνουν να μοιράζονται και να αναπτύσσουν μορφές σωστής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η περιθωριοποίηση των παιδιών και η κοινωνική δυσαρέσκεια σχετίζεται αρνητικά με τη σχολική επίδοση, προκαλεί άγχος και μερικές φορές οδηγεί σε παραβατικές συμπεριφορές (Κούρτη, 2002). Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα χαμηλά ποσοστά κοινωνικής συμμετοχής έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία των παιδιών. Η χρήση ναρκωτικών, η εγκληματικότητα, η βία, η κατάθλιψη και η αυτοκτονία μπορεί να είναι πιθανά αποτελέσματα (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018).

«Στην αρχιτεκτονική» των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών συμβάλουν καθοριστικά κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως κριτήρια στα μάτια τους, για να επιλέξουν τους φίλους τους. Ποιά είναι όμως αυτά τα χαρακτηριστικά που κάνουν κάποια παιδιά να ξεχωρίζουν ως πιο δημοφιλή και κάποια να περιθωριοποιούνται; Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν ένα παιδί να πλησιάσει ένα άλλο παιδί; Η Αυγιτήδου (1997), στηριζόμενη σε πορίσματα διαφόρων ερευνητών, τονίζει ότι ένα παιδί συνήθως επιλέγει για φίλους

του παιδιά που έχουν όμοια χαρακτηριστικά με εκείνο. Επιλέγει, δηλαδή, πιο εύκολα να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με παιδιά του ίδιου φύλου, με όμοια εξωτερικά χαρακτηριστικά και κοινά ενδιαφέροντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα παιδιά με ατομικές «διαφορές», όπως για παράδειγμα τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, συχνά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Μελέτες από διάφορες χώρες έχουν πράγματι διαπίστωσε ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μεταναστευτικές μειονότητες βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Μια ιταλική έρευνα διαπίστωσε ότι τα περισσότερα παιδιά που φοιτούν στα νηπιαγωγεία προτιμούν να παίζουν με ένα λευκό από ό, τι με ένα σκουρόχρωμο παιδί. Επιπρόσθετα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αποδίδουν θετικά χαρακτηριστικά για τα λευκά παιδιά και αρνητικά χαρακτηριστικά για τα σκουρόχρωμα παιδιά (Castelli, Zogmaister, και Tomelleri, 2009). Τα ευρήματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με τα αποτελέσματα μιας φινλανδικής έρευνας που έδειξε ότι οι μετανάστες έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι μισητοί από τους συμμαθητές τους (Strohmeier, Kärnä & Salmivalli, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι εξετάζοντας την τρέχουσα βιβλιογραφία, διαπίστωσα ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην κοινωνική απόρριψη, τα χαρακτηριστικά των επηρεαζόμενων μαθητών και στις μετέπειτα συνέπειες χωρίς να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο πως τα παιδιά μεταναστών βιώνουν, αντιλαμβάνονται και εκφράζουν αυτή την πραγματικότητα. Στην παρούσα έρευνα, βασικός μου στόχος είναι να μελετήσω πως εκφράζουν μέσα από το παιδικό σχέδιο, τα παιδιά μεταναστών τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνά έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει πώς τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες, «αφηγούνται» τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο μέσα από το παιδικό σχέδιο, στρέφοντας το ενδιαφέρον στην ανακάλυψη και ερμηνεία των «αφηγήσεων» των παιδιών και όχι στον έλεγχο υποθέσεων (Merriam, 1988).

Σχεδιασμός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, ακολούθησα την ποιοτική προσέγγιση. Πρόκειται για μια ερευνητική προσέγγιση, που στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Mason, 2003). Η ποιοτική έρευνα καταπιάνεται με προβλήματα του πραγματικού κόσμου, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενική ανθρώπινη φύση. Στόχος της είναι πρωτίστως να διερευνηθεί πώς αισθάνονται οι άνθρωποι και πώς αντιδρούν, στόχος που εξυπηρετεί και τις ανάγκες της έρευνας αυτής.

Το ερευνητικό πλαίσιο

Το βασικό ερευνώμενο υποκείμενο στο οποίο επικεντρώθηκα ήταν μια τάξη προσχολικής ηλικίας, ενός νηπιαγωγείου στην επαρχία Λεμεσού. Η επιλογή της τάξης αυτής ήταν σκόπιμη και στοχευμένη, αφού τα άτομα που την αποτελούσαν ήταν ένα δείγμα ικανοποιητικό για τις ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, τα τέσσερα παιδιά που επιλέγηκαν για την εν λόγω έρευνα, φοιτούσαν σε αυτή την τάξη. Παράλληλα, επέλεξα την τάξη αυτή, καθώς ήμουν και η νηπιαγωγός της και έτσι δε θα χρειαζόταν να αποκαλύψω την ερευνητική μου ιδιότητα στα παιδιά, πράγμα που ενδεχομένως να διατάραζε τις ισορροπίες και να επηρέαζε την συλλογή δεδομένων.

Τα πρόσωπα της έρευνας

Τα πρόσωπα της έρευνας μου ήταν τέσσερα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες και φοιτούσαν στην τάξη μου. Μελέτησα πώς τα παιδιά αυτά, «αφηγούνται» μέσα από το παιδικό σχέδιο τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Στη συνέχεια, παρουσιάζω μικρές σκιαγραφήσεις για το καθένα από τα παιδιά που μελέτησα.

Μάρκος: Ο Μάρκος είναι ένα τετράχρονο αγόρι. Γεννήθηκε στη Ρωσία από Ρώσους γονείς. Πέρσι το καλοκαίρι μετακόμισε με τους γονείς του και τη μεγαλύτερη του αδερφή στην Κύπρο. Ο Μάρκος δεν μιλά, ούτε καταλαβαίνει την ελληνική γλώσσα. Για τα άλλα παιδιά είναι σαν να μην υπάρχει.

Άννα: Η Άννα είναι ένα κορίτσι τεσσάρων ετών. Γεννήθηκε στην Κύπρο από Βούλγαρους γονείς. Μιλά πολύ καλά την ελληνική γλώσσα και δείχνει να παίζει με τα άλλα παιδιά της τάξης.

Λούση: Η Λούση είναι ένα κορίτσι πέντε ετών. Γεννήθηκε στην Αγγλία από Άγγλους γονείς και μετακόμισαν στην Κύπρο οικογενειακός πριν ένα χρόνο. Αν και δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά, έχει προσαρμοστεί γρήγορα στις ρουτίνες της τάξης και έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με μια ομάδα κοριτσιών.

Μάριο: Ο Μάριο είναι ένα αγόρι από τη Βουλγαρία που μετακόμισε στην Κύπρο όταν ήταν 2 ετών. Μιλά πολύ καλά την ελληνική γλώσσα και έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις μόνο με ένα αγόρι της τάξης μας.

Το σχέδιο ως ερευνητικό εργαλείο

Το σχέδιο είναι μια μέθοδος επικοινωνίας που τα παιδιά σπάνια αντιστέκονται. Στην ουσία είναι μια «γλώσσα» που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν όσα τους συμβαίνουν (Pahl, 1999). Μέσα από το σχέδιο, τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. . Ακόμη και τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφραστούν προφορικά, μέσα από το σχέδιο τους μπορούν να μεταφέρουν πολλά μηνύματα (Rennie & Jarvis, 1995). Όπως υποστηρίζουν και οι White & Gunstone (2000), το σχέδιο μπορεί να ενεργοποιήσει το παιδί και μέσα από αυτό ο ερευνητής να ανακαλύψει πράγματα που θα μπορούσαν να κρυφτούν μέσα από άλλα ερευνητικά εργαλεία.

Έχοντας λοιπόν ως γνώμονα τη φυσική επιθυμία των παιδιών να εκφράζουν τις εμπειρίες τους μέσα από το σχέδιο (Stein, McNair & Butcher, 2001) και με στόχο το σχέδιο του κάθε παιδιού να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας, το επέλεξα ως ερευνητικό εργαλείο.

Πορεία συλλογής δεδομένων με την χρήση σχεδίων

Τα σχέδια έγιναν στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου 45 λεπτών. Επέλεξα εσκεμμένα οι ζωγραφιές να πραγματοποιηθούν τη διδακτική περίοδο αμέσως μετά το διάλειμμα, για να μπορούν εύκολα να απεικονίσουν στο χαρτί τα παιδιά με τα οποία έπαιζαν.

Αν και για τις ανάγκες της έρευνας χρειαζόμουν τις ζωγραφιές μόνο των τεσσάρων παιδιών που αποτελούσαν το δείγμα μου, στη δραστηριότητα επέλεξα να συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης (25 παιδιά, ηλικίας 4-5 ετών). Ο λόγος που δεν πήρα μόνο τα τέσσερα παιδιά ήταν για να μην διαταράξω το πρόγραμμα των παιδιών και τα υπόλοιπα παιδιά να αρχίσουν να διερωτώνται γιατί επιλέγω τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών ή τα τέσσερα παιδιά να νιώσουν ότι πρέπει να κάνουν κάτι διαφορετικό από την υπόλοιπη τάξη.

Δόθηκε σε όλα τα παιδιά ένα φύλλο χαρτιού A4 και χρωματιστά μολύβια. Πριν τα παιδιά αρχίσουν να ζωγραφίζουν δεν υπήρξε καμία συζήτηση σχετικά με το θέμα, εκτός από την ενθάρρυνση να σχεδιάσουν με βάση το θέμα: «Με ποιά παιδιά παίζω στο σχολείο». Χρησιμοποιώντας ένα θέμα για να ζωγραφίσουν τα παιδιά, στην ουσία, επιδίωξα να ελαχιστοποιήσω πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το κύρος και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Λόγω του ότι ένα από τα παιδιά δεν μπορούσε να καταλάβει τις οδηγίες στα ελληνικά, μια συνάδελφος που γνωρίζει ρώσικα με βοήθησε στη μετάφραση.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δεν υπήρξε καμία αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων, συζήτησα τα σχέδια με το κάθε παιδί ξεχωριστά, με σκοπό να μου παρέχουν επιπρόσθετες εξηγήσεις όπου χρειαζόνταν. Η συζήτηση του σχεδίου ήταν πολύ σύντομη (2-3 λεπτά) και πραγματοποιήθηκε για περαιτέρω κατανόηση της ζωγραφιάς (όπως για παράδειγμα, τα ονόματα των φίλων τους που ζωγράφισαν).

Ανάλυση Δεδομένων

Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, είναι δύο παράλληλες διαδικασίες που δε διαχωρίζονται. Ο στοχασμός των δεδομένων μου άρχισε από την στιγμή που τα παιδιά άρχισαν να ζωγραφίζουν και κατά τη διάρκεια της συζήτησης που είχα μαζί τους με το τέλος του σχεδίου τους. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων μου, ξεκίνησα μια πιο συστηματοποιημένη ανάλυση.

Η ανάλυση έγινε με την τεχνική της αναλυτικής επαγωγής. Επέλεξα αυτή τη τεχνική λόγω του πλεονεκτήματος που μου δίνει να έχω πρόσβαση στον κόσμο των παιδιών από πολλές οπτικές γωνίες, χωρίς να λαμβάνω υπόψη μόνο μερικές πτυχές (Huber, 1994). Αρχικά, άρχισα να μελετώ με μεγάλη προσοχή το πρώτο σχέδιο. Σε ένα πίνακα κατέγραφα όλα όσα παρατηρούσα. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούσαν όλα όσα «διάβαζα» στο σχέδιο και δεν περιορίζονταν μόνο στην απάντηση του ερωτήματος που έθεσα σαν θέμα στα παιδιά. Κατέγραφα δηλαδή τις

δικές μου ερμηνείες, έτσι όπως προέκυπταν από τη μελέτη του σχεδίου. Με το τέλος της ανάλυσης του πρώτου σχεδίου κατέληξα σε μια θεωρία. Στην συνέχεια ακολούθησαν οι αναλύσεις των υπόλοιπων σχεδίων προκειμένου να διερευνησω αν γενικεύεται η θεωρία στην οποία κατέληξα ή αν θα πρέπει να την τροποποιήσω.

Τέλος, θεωρώ σημαντικό να αναφέρω ότι σημαντική θέση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων μου κατέχουν οι σκιαγραφήσεις για το καθένα από τα τέσσερα παιδιά, οι οποίες αντλούν στοιχεία από την καθημερινότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο (βλ. υποκεφάλαιο: «Τα πρόσωπα της έρευνας»). Σκοπός αυτών των σκιαγραφήσεων είναι να βοηθήσουν στην ολοκληρωμένη και σωστή κατανόηση των ευρημάτων της έρευνας που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ευρήματα Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσω τα ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τα ευρήματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για καθ' ένα από τα τέσσερα παιδιά δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έμφαση σε αυτά που προσπαθεί να πει το κάθε παιδί μέσα από το σχέδιό του.

Σχέδιο Μάρκου: Ο Μάρκος μέσα από το σχέδιό του τοποθέτησε τον εαυτό του μέσα σε ένα τεράστιο σχολείο χωρίς άλλα παιδάκια, ούτε αυλή. Το σχέδιο του Μάρκου, μας υποδηλώνει ένα απομονωμένο παιδί χωρίς φίλους. Ένα τεράστιο σχολείο και ένα μικροσκοπικό αγόρι μέσα σ' αυτό. Το παιδί αυτό «φωνάζει» μέσα από το σχέδιό του ότι νιώθει μόνο, κάτι που δεν μπορεί να το πει με λόγια αφού δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Μελετώντας το σχέδιο του Μάρκου και καταγράφοντας όλα όσα «λέει» κατέληξα στο συμπέρασμα – θεωρία, ότι ένα παιδί μεταναστών, που δε γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα, απομονώνεται από την ομάδα των γηγενών μαθητών. Κρατώντας την θεωρία αυτή προσπάθησα να διερευνησω αν επιβεβαιώνεται και μέσα από την ερμηνεία του δευτέρου σχεδίου.

Σχέδιο Μάριου: Ο Μάριο ζωγράφισε τον εαυτό του και ένα φίλο του. Τον εαυτό του τον ζωγράφισε μικροσκοπικό σε μια γωνιά της αυλής του σχολείου. Τον φίλο του, ένα παιδί από την Κύπρο, τον ζωγράφισε τεράστιο, στο κέντρο της αυλής. Ο Μάριο μέσα από το σχέδιό του μας δείχνει ότι θαυμάζει τον φίλο του και για εκείνον είναι το επίκεντρο. Ο ίδιος όμως, νιώθει απομονωμένος και ασημαντος. Το παιδί αυτό μας «λέει» με την ζωγραφιά του ότι δεν νιώθει ίσο με τον Κύπριο φίλο του. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεωρία στην οποία κατέληξα με την ανάλυση του σχεδίου 1 και να τη συμπληρώσει. Ουσιαστικά με το σχέδιό του, ο Μάριο μας λέει ότι ένα παιδί μεταναστών νιώθει απομονωμένο από την ομάδα των γηγενών μαθητών ακόμα και όταν γνωρίζει την γλώσσα τους και έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με κάποιους από αυτούς.

Σχέδιο Λούσης: Η Λούση ζωγράφισε ένα σχέδιο γεμάτο παιδιά που παίζουν. Ένα σχέδιο που με μια πρώτη ανάγνωση, μου φάνηκε πολύ αισιόδοξο και χαρούμενο, με ζωντανά χρώματα και πολλά παιχνίδια. Με μια δεύτερη ανάγνωση όμως, διαπίστωσα ότι η Λούση, τοποθέτησε σε όλες τις φίλες της χαμόγελα ενώ στον εαυτό της δεν σχεδίασε στόμα. Το κορίτσι αυτό, αν και έχει πολλές φίλες εντούτοις νιώθει ότι δεν μπορεί να εκφράσει αυτά που θέλει, απλά τις

ακολουθεί. Ακόμα τοποθέτησε όλες τις φίλες της πάνω στις τσουλήθρες να παίζουν και τον εαυτό της να στέκεται δίπλα και να τις βλέπει. Η Λούση μας «λέει» ότι δεν της δίνεται χρόνος και χώρος να εκφραστεί και να κάνει αισθητή την παρουσία της στην ομάδα. Με το σχέδιο του κοριτσιού αυτού, διαπίστωσα ότι η γλώσσα δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην δημιουργία φιλικών σχέσεων με τα άλλα παιδιά κάτι που υποψιαζόμουν στην περίπτωση του Μάρκος. Ωστόσο, επιβεβαιώνεται, ότι τα παιδιά μεταναστών, ακόμα και αν έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μέσα στην ομάδα νιώθουν περιθωριοποιημένα και απομονωμένα.

Σχέδιο Άννας: Στο σχέδιο της η Άννα, ζωγράφισε τον εαυτό της και ακόμα τρεις φίλες της. Η μια από τις φίλες της, φοιτά στην διπλανή τάξη και κατάγεται από την Αγγλία. Τη φίλη της αυτή, τη ζωγράφισε στο ίδιο ύψος με τον εαυτό της να στέκεται δίπλα της. Τις άλλες δυο φίλες της, που κατάγονται από την Κύπρο, τις ζωγράφισε σε απόσταση και πολύ πιο μεγάλες. Επιπρόσθετα στον εαυτό της και στην φίλη της από την Αγγλία, ζωγράφισε διαφορετικά ρούχα, ενώ στα δύο κορίτσια από την Κύπρο ζωγράφισε το ίδιο κόκκινο φόρεμα. Με μια πρώτη ανάγνωση, η Άννα μέσα από το σχέδιο της μας λέει ότι έχει φίλες στο σχολείο. Δείχνει να νιώθει σαφώς καλύτερα που έχει μια φίλη που έχουν κάτι κοινό (και οι δυο από άλλες χώρες). Αυτό όμως δεν την κάνει να μην νιώθει απομονωμένη. Μας «λέει» ότι οι δυο φίλες της από την Κύπρο έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους που εκείνη δεν έχει (τις παρουσιάζει με το ίδιο φόρεμα). Κάτι που δίνει μια απόσταση στη φιλία τους (τις ζωγράφισε σε απόσταση από την ίδια και τη φίλη της από την Αγγλία). Ερμηνεύοντας το σχέδιο της Άννας, συμπληρώνει την θεωρία που άρχισε να αναδύεται σταδιακά από το κάθε σχέδιο. Καταλήγουμε λοιπόν στη θεωρία ότι ένα παιδί μεταναστών, αν και μπορεί να νιώθει πιο άνετα σε μια ομάδα γηγενών μαθητών όταν υπάρχουν και άλλα παιδιά μεταναστών, εντούτοις δεν παύει να βιώνει την περιθωριοποίηση και την απομόνωση.

Σύγκριση των αποτελεσμάτων

Υπάρχουν κάποιες διαφορές αλλά και κάποιες ομοιότητες μεταξύ των αποτελεσμάτων από τα σχέδια των τεσσάρων παιδιών. Η πιο σημαντική ομοιότητα είναι το γεγονός ότι σε όλα τα σχέδια υπάρχουν στοιχεία που δηλώνουν ότι τα παιδιά βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ωστόσο, όπως διαφάνηκε, το κάθε παιδί το βιώνει διαφορετικά.

Στο σχέδιο του Μάρκου για παράδειγμα που δεν γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα, διαπίστωσα ότι δεν έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Στην περίπτωση του Μάρκου μπορεί εύκολα να αντιληφθεί κανείς ότι αυτό το παιδί είναι κοινωνικά αποκλεισμένο και να υποθέσει μάλιστα ότι για αυτό ευθύνεται η γλώσσα. Αντιπαραθέτοντας όμως τα ευρήματα από το σχέδιο της Λούσης που δεν μιλούσε ούτε εκείνη ελληνικά, βλέπουμε ότι είχε αναπτύξει κάποιες φιλικές σχέσεις έστω και επιφανειακές. Η Λούση, σε αντίθεση με τον Μάρκο, μπορεί με μια ματιά να θεωρηθεί ένα κορίτσι κοινωνικά ενταγμένο στην ομάδα. Ωστόσο αυτό ανατρέπεται μελετώντας το σχέδιό της. Το ίδιο συμβαίνει και με τα άλλα δυο παιδιά, που αν και μιλούν ελληνικά, ζωγράφισαν τον εαυτό τους απομονωμένο, ασχέτως αν έχουν αναπτύξει κάποιες φιλικές σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Στα τρία σχέδια που τα παιδιά ζωγράφισαν γηγενείς φίλους τους, φαίνεται ότι τους θεωρούν ανώτερούς τους, αφού τους απεικόνισαν τεράστιους, σε απόσταση από τον εαυτό τους και με όμοια ρούχα.

Τα ευρήματα που προέκυψαν μέσα από την μελέτη του πρώτου σχεδίου δημιούργησαν μια θεωρία που στην συνέχεια, με την ανάλυση των υπόλοιπων σχεδίων εξελίχθηκε και συμπληρώθηκε. Με την μελέτη λοιπόν όλων των σχεδίων κατάληξα στη θεωρία: ένα παιδί μεταναστών βιώνει την περιθωριοποίηση και την απομόνωση, ανεξαρτήτως γλώσσας, άλλων συμμαθητών μεταναστών και επιφανειακών φιλικών σχέσεων.

Συμπεράσματα

Αν προσπαθήσουμε να ακούσουμε τα άτομα που περιθωριοποιούνται μπορούμε να μάθουμε πολλά για την περιθωριοποίηση (Corbett and Slee, 2000). Αυτό ακριβώς επιχείρησα με την παρούσα έρευνα. Να ερευνήσω πώς τα παιδιά μεταναστών, «αφηγούνται» τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο νηπιαγωγείο μέσα από το παιδικό σχέδιο. Στη συνέχεια, παραθέτω τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνάρτηση με τη θεωρία την οποία κατέληξα.

Η έρευνα αυτή αρχικά, συμφωνεί με τα πορίσματα πολλών διεθνών ερευνών, που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μεταναστών, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιβεβαιώνοντας έτσι, την θεωρία των «social misfit» (Wright, Giammarino, & Parad, 1986), σύμφωνα με την οποία τα άτομα τείνουν να απορρίπτονται όταν διαφέρουν σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο των μεταναστών μπορεί να είναι ένα τέτοιο χαρακτηριστικό (Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010). Δεν έμεινε όμως εκεί, αλλά προχώρησε ένα βήμα παραπέρα και εξέτασε τις πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής αποδοχής που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταναστών.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, κατέληξα στη θεωρία ότι ένα παιδί μεταναστών, είτε έχει φίλους (μετανάστες ή γηγενείς) είτε δεν έχει, είτε γνωρίζει την γλώσσα είτε όχι, νιώθει απομονωμένο από τους γηγενείς συμμαθητές του.

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας διαφάνηκε ότι υπάρχουν δύο πτυχές διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής αποδοχής. Στη μια πτυχή το παιδί δεν έχει καμία αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, καμιά κοινωνική συμμετοχή, όπως είναι για παράδειγμα η περίπτωση του Μάρκου. Στην άλλη πτυχή, που χρειάζεται περισσότερη προσοχή για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να την αντιληφθεί και να την αντιμετωπίσει, το παιδί δείχνει να έχει φίλους και να είναι κοινωνικοποιημένα με τους γηγενείς μαθητές, αλλά στην ουσία είναι μια εικόνα αφού τα παιδιά είναι περιθωριοποιημένα και απομονωμένα, όπως είναι για παράδειγμα η περίπτωση της Λούσις.

Με την παρούσα έρευνα θεωρώ ότι έδωσα μια σημαντική εικόνα γύρω από το θέμα της περιθωριοποίησης, αυτή την φορά από την σκοπιά των άμεσα ενδιαφερόμενων, των παιδιών. Πιστεύω ότι το επόμενο ερευνητικό βήμα θα πρέπει να επιδιώκει να βρει προσεγγίσεις για την

αποτελεσματική προώθηση της κοινωνικής αποδοχής των μαθητών, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη αυτά που μας λένε οι μαθητές.

Τέλος, κάνοντας μια κριτική θεώρηση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, πιστεύω ότι πέτυχε τον σκοπό της ωστόσο αν την σχεδιάζα από την αρχή στην ερευνητική διαδικασία θα χρησιμοποιούσα μεγαλύτερο δείγμα για να μπορώ να γενικεύσω την θεωρία στην οποία κατέληξα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avgitidou, S. (1997). *Oi koinonikes scheseis kai i paidiki filia stin proscholiki ilikia*. Athina: Adelfon Kyriakidis.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497-529.
- Berndt, T. (1999). Φιλίες κατά την Εφηβεία, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.). *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης, Πάτρα, ΕΑΠ, 75-98*.
- Castelli, L., De Amicis, L., & Sherman, S. J. (2007). The loyal member effect: On the preference for ingroup members who engage in exclusive relations with the ingroup. *Developmental Psychology*, 43: 1347-1359.
- Cordet, J.& Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton, *Inclusive education: Policy contexts and comparative perspectives*. London.
- Franquesa-Soler, M., & Carlos Serio-Silva, J. (2017). Through the eyes of children: Drawings as an evaluation tool for children's understanding about endangered Mexican primates. *American Journal of Primatology*, 79.
- Gouli, Ch. (2007). *Praktiká tou Ellinikou Institoutou Efarmosménis Paidagogikís kai Ekpaídefsis (ELL.I.E.P.EK.), 4o Panellínio Synédrio me théma: «Scholeío Iso gia Paidía Anisa»*, Athína..
- Huber, G. (1994). *Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Kourti, E. (Epimeleia). (2002). *I erevna stin proscholiki ekpaidefsi (Tomos V)*. Athina: Typothito.
- Laloumi – Vidali, E. (1996), *Anthropines scheseis kai epoikoinonia stin proscholiki ekpaidefsi*. Athina: Sygchrones ekdoseis.

- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Merriam, S., 1988. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass Publishers, California: 4-25.
- Pahl, K. (1990). *Trasformations: Meaning making in nursery education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T., & Arcidiacono, F. (2017). Teachers and parents involvement for a good school experience of native and immigrant children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15): 73–94.
- Rennie, L. J., & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25(3): 239–252.
- Rogers, L. O., Niwa, E. Y., & Way, N. (2017). The Friendships of Racial–Ethnic Minority Youth in Context. In *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*: 267–280. Springer, Cham.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4): 571-581.
- Stein, M., McNair, S., & Butcher, J. (2001). Drawing on student understanding. *Science and Children*, 38(4), 18.
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1): 248
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1): 1–11.
- White, R. & Gunstone, R. (2000). *Probing understanding*. London, UK: Falmer Press.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual–group similarity and the social “misfit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3): 523.

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου Project στη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Γριτσοπούλου Φωτεινή

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Θεατρικών Σπουδών, M.Sc., Υποψήφια διδάκτωρ,

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαθεματικών προγραμμάτων με τη μέθοδο Project, στο μάθημα των παραδοσιακών χορών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε κατά πόσο η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών με τη μέθοδο project στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσαν οι τομείς της θεωρητικής και κινησιολογικής γνώσης των μαθητών στους παραδοσιακούς χορούς. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο βελτιώθηκε το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών με την εφαρμογή της μεθόδου project. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εφαρμόστηκε η μέθοδος project, σε ένα πρόγραμμα διάρκειας πέντε διδακτικών ωρών. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκαν τυπικές πρακτικές διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μια σημαντική αύξηση της θεωρητικής και κινησιολογικής γνώσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, στο μάθημα των παραδοσιακών χορών, καθώς και της ικανοποίησής τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Διαθεματική Προσέγγιση, Μέθοδος Project, Παραδοσιακοί χοροί

A Study to evaluate the effects of interdisciplinary approach in traditional dance teaching

Gritsopoulou Fotini,

Teacher Physical Education/ Theatrical Studies, MSc, PhD Candidate

Abstract

The aim of the present study was to evaluate the effects of interdisciplinary approach in traditional dance performance and in the satisfaction. The pupils were separated in two teams. Five interdisciplinary lesson plans were designed according to project method for the experimental team. The other (control team) was taught dances through the traditional method. The statistical analysis revealed that the pupils of the experimental team had statistically significant higher scores in the test, in the knowledge of steps and in lesson satisfaction. The findings of present research imply that an interdisciplinary approach in dancing lessons at physical education can be more effective than the traditional method of teaching.

Key Words: Inderdisciplinary approach, dancing lessons, traditional dances

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια αλλαγής του σχολείου με σκοπό να γίνει μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές τους συμμετοχούς, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η συζήτηση για τη διαθεματική προσέγγιση. Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μια σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης μέσω της κατάρτησης των ξεχωριστών μαθημάτων και της αντικατάστασή τους από εργασίες που καλύπτουν διαφορετικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Μυλώσης, 2006: 184). Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης εντάσσεται και η μέθοδος project, η οποία είναι ένας τρόπος ομαδικής εργασίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους τους συμμετέχοντες (Frey, 1998:9). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής κατά τη διδασκαλία του παραδοσιακού χορού, στη θεωρητική και κινησιολογική γνώση των παραδοσιακών χορών και στην ικανοποίηση που αισθάνονται οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στο μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Διαθεματικότητα

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται στο ΦΕΚ 1366/18-10-2001 (σελ.5) «η διαθεματική προσέγγιση επιτυγχάνεται με την κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης του κάθε γνωστικού αντικειμένου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών – είτε αυτές ανήκουν στον ίδιο επιστημονικό τομέα ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης και να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους».

Η διαθεματικότητα προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποστηρικτές της διαθεματικότητας «παραθέτουν επιχειρήματα επιστημολογικού περιεχομένου, που αφορούν στη γνώση και στον τρόπο απόκτησής της (διερευνητικός, συλλογικός, βιωματικός), για να είναι αφομοιώσιμη και χρήσιμη στους μαθητές. Άλλα επιχειρήματα είναι ψυχολογικού περιεχομένου και αφορούν στην αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα (κινητικά, συναισθηματικά, πνευματικά) και στηρίζονται στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης» (Στιβακτάκη, Μουντάκης, Μπουρνέλλη, 2008:23).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιστημολογική αντίληψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών, παραχώρησε τη θέση της στην αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών (Παπαγούνος 2000: 39), αφού ο κόσμος σύμφωνα με τη συστημική λογική είναι οργανωμένος σε συστήματα αυξανόμενης πολυπλοκότητας. Η αποδοχή αυτού είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της διεπιστημονικής φύσης της

επιστήμης και την προσφυγή στη διεπιστημονική συνεργασία, προκειμένου να κατανοηθούν στη σφαιρικότητά τους τα προβλήματα και να σχεδιαστούν διεπιστημονικές παρεμβάσεις για την επίλυσή τους (Ματσαγγούρας, 2002: 33, 34). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη.

Μέθοδος Project

Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί με τη μέθοδο project, η οποία στη βιβλιογραφία συναντάται με ποικίλους όρους, όπως: διαθεματικό σχέδιο εργασίας, συνθετική εργασία, συνεργατική έρευνα. Η μέθοδος project επιβάλλει μια έστω προσωρινή κατάργηση της παραδοσιακής ιεραρχίας και αλλαγή ρόλων. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον η αυθεντία που ηγείται, αλλά ο σύμβουλος που συντονίζει και καθοδηγεί τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών του για να φέρουν σε πέρας ένα σχέδιο εργασίας. Ο μαθητής παύει να είναι ο παθητικός δέκτης της παραδοσιακής διδασκαλίας και γίνεται ενεργό μέλος μιας ομάδας (Ματσαγγούρας, 2002: 226).

Σύμφωνα με τον Kilpatrick, ο δάσκαλος καθοδηγεί μεν, αλλά επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εργάζεται με τέτοιο τρόπο και να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα καθιστούν εφικτό να μη βρίσκεται στο προσκήνιο των διαδικασιών (Frey, 2002: 57). Ο εκπαιδευτικός βοηθάει θέτοντας για παράδειγμα ερωτήσεις στα παιδιά για το τί θα ήθελαν να μάθουν, τί θα ήταν χρήσιμο να φέρουν στην τάξη ή πού θα βρουν αυτά που θέλουν (Κουλούρη, 2002: 44).

Ερευνητική διαδικασία

Η σημασία του θέματος που διερευνήθηκε

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός μαζί με το χορό και το τραγούδι που τον συνοδεύουν αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι του πολιτισμού μας και είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να τους γνωρίζουν. Επίσης, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρουσίασε τις προτάσεις του σχετικά με την ανάπτυξη διαθεματικών δράσεων σχεδόν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Όμως δεν συμπεριλήφθηκαν δράσεις σχετικές με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η παρούσα λοιπόν έρευνα επιχειρώντας να καλύψει το κενό στη γνώση εφαρμογής διαθεματικών κινητικών προγραμμάτων σχεδιάζει διαθεματικές δραστηριότητες με περιεχόμενο τον ελληνικό παραδοσιακό χορό.

Σύμφωνα με τον Goldstein (Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος, 2006: 276) οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν ως δείκτη αποτελεσματικότητας της σχολικής πρακτικής την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα τεστ. Αυτή είναι μόνο μια από τις πολλές εκροές του σχολείου και όχι η πιο σημαντική. Υποβαθμίζεται έτσι η αξία άλλων στόχων του αναλυτικού προγράμματος όπως εκείνοι που έχουν να κάνουν με την ψυχική υγεία και ικανοποίησή τους. Στη συγκεκριμένη εργασία θα μελετήσουμε την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής διδασκαλίας, όχι μόνο ως προς την επίδοση αλλά και ως προς την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα των παραδοσιακών χορών.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό οι προτάσεις του υπουργείου να αξιολογούνται εμπειρικά από τους εκπαιδευτικούς και να μην υιοθετούνται άκριτα γιατί έτσι αξιοποιείται η εμπειρία τους και ικανοποιούνται οι τοπικές ανάγκες των σχολείων. Οι προτάσεις έτσι συνδιαμορφώνονται και μπορούν να προταθούν και άλλες εναλλακτικές.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. *Επιδρά η διαθεματική προσέγγιση με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Project στη θεωρητική γνώση (γνώση που αφορά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού) των ελληνικών παραδοσιακών χορών;*
2. *Επιδρά η διαθεματική προσέγγιση με τη χρήση της μεθόδου Project στην κινησιολογική γνώση (εκμάθηση βημάτων, σωστή θέση χεριών, κορμού, ρυθμός) των ελληνικών παραδοσιακών χορών;*
3. *Αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών χορών;*

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ερευνητικό σχέδιο

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική μελέτη (Christensen, Larry B., 2007: 193) με πειραματική ομάδα (2 τμήματα) και ομάδα ελέγχου (2 τμήματα) με μετρήσεις πριν και μετά. Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η διαθεματική μέθοδος (που θα εφαρμοστεί με το σχέδιο project) και οι εξαρτημένες μεταβλητές (η θεωρητική και κινησιολογική γνώση των μαθητών στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς και η ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή σε αυτό). Οι μεταβλητές αυτές είναι μετρήσιμες, βασική προϋπόθεση στην πειραματική έρευνα, σύμφωνα με τον Simon, J. (Cohen, Manion, 1994:242). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης και της παραδοσιακής διδασκαλίας αντίστοιχα. Παράλληλα με το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής υλικού χρησιμοποιήθηκε και η συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που συμπληρώνεται πάντα και από άλλα, αφενός, για να αποκτήσουν οι ερευνητές μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των διαφορετικών πλευρών του συγκεκριμένου πλαισίου που μελετούν, αφετέρου διότι οι πολλαπλές μεθοδολογίες διασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Ανδρούσου, 2008:84).

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 90 μαθητές (4 τμήματα) της Α' Γυμνασίου από δυο σχολεία των Βριλησσιών. Στα 2 τμήματα του ενός σχολείου (47 μαθητές) εφαρμόστηκε η διδασκαλία των παραδοσιακών χορών με τη διαθεματική προσέγγιση (μέθοδος project) και στα 2 τμήματα του άλλου σχολείου (43 μαθητές) οι παραδοσιακοί χοροί διδάχθηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε για λόγους

ευκολίας (βολικό δείγμα- convenience sampling) (Robson,1993:141) αφού αυτή η έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής από την ίδια καθηγήτρια της φυσικής αγωγής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάρτιο στα δυο αυτά σχολεία.

Μετρήσεις

Σαν εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν:

1. Το ερωτηματολόγιο με θεματικούς άξονες:
 - I. Τη θεωρητική γνώση στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς (ερωτήσεις που αφορούσαν τα βήματα, το ρυθμό του χορού, τα μουσικά όργανα, τις φορεσιές και τα έθιμα της Μακεδονίας)
 - II. Την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Αυτός ο θεματικός άξονας δημιουργήθηκε ύστερα από συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας συναφών ερευνών με ερωτηματολόγιο.
2. Ένα φύλλο κριτηρίων για τη μέτρηση της κινησιολογικής τους γνώσης για τους χορούς και αναφέρεται
 - III. Στη θέση των χεριών
 - IV. Στο μέγεθος των βημάτων
 - V. Στο ρυθμό της κίνησης σε όλη τη διάρκεια του χορού
 - VI. Αν χορεύει χωρίς να ενοχλεί κλπ.

Η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έγινε μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (10' στην αρχή της διδακτικής ώρας), πριν την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης και μιας διδακτικής ώρας μετά την εφαρμογή της μεθόδου, αφού είχε εξασφαλιστεί η έγκριση του διευθυντή.

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τη βελτίωση της θεωρητικής γνώσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση αυξήθηκε τόσο με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου) όσο και με την μέθοδο project (πειραματική). Ωστόσο η αύξηση της επίδοσης στις δύο ομάδες όσον αφορά τους παραδοσιακούς χορούς ήταν μεγαλύτερη μετά από την εφαρμογή της μεθόδου project. Συγκεκριμένα, στο αρχικό τεστ, πριν από την παρέμβαση, τα παιδιά και των δυο ομάδων είχαν την ίδια σχεδόν επίδοση. Όμως το διαθεματικό πρόγραμμα (project) αποδείχθηκε πιο πλούσιο λόγω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών από την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία είναι κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρική και βασίζεται στην μέθοδο της μίμησης και βοήθησε τα παιδιά της πειραματικής

ομάδας, ώστε να σημειώσουν αξιόλογη επίδοση και ενθουσιώδη συμμετοχή ξεπερνώντας το επίπεδο των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Αυτό είναι σύμφωνο με την άποψη ότι η ενεργός εμπλοκή και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης του χορού εξασφαλίζει την κατανόηση σε βάθος των υπο μελέτη θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού και της αξίας της λαογραφίας (Μακρή- Μπότσαρη, 2006:8). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με έρευνες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής μεθόδου διδασκαλίας αναφορικά με την αύξηση του γνωστικού επιπέδου και της σχολικής γνώσης των μαθητών (Αντωνίου, Γουργούλη, Γράμψα-Τζούπη, Δέρρη, 2002, Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου 2006, Cone & Cone 2007, Rhodes 2006), και αναφέρονται σε θετικές επιδράσεις των διαθεματικών προγραμμάτων στην ακαδημαϊκή γνώση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Αναφορικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές από το μάθημα των ελληνικών παραδοσιακών χορών, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές στην ικανοποίηση έναντι της ομάδας ελέγχου. Φαίνεται λοιπόν ότι, η διαθεματική προσέγγιση, βελτίωσε τη διάθεση και τα συναισθήματα των μαθητών, τους ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και τους έδωσε την ώθηση να αυτενεργήσουν και να εκφράσουν τις προσωπικές απόψεις και προτιμήσεις τους. Η αλλαγή αυτή στην ικανοποίηση και στην αυτοπεποίθηση από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, φαίνεται ότι συμφωνεί και με τις έρευνες των Rhodes, 2006, Cone & Cone (2007), Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006), Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, Αλμπανίδη (2007), Γράμψα-Τζούπη, Αντωνίου, Δέρρη, Γουργούλη (2002), σύμφωνα με τις οποίες, οι μαθητές παρακινούνται θετικά όταν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον και του αποδίδουν αξία στην προσωπική τους ζωή. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος βρήκαν το μάθημα των παραδοσιακών χορών πολύ πιο ενδιαφέρον απ' ό,τι τα παιδιά που διδάχθηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο τους χορούς τα οποία ίσως και να ένιωσαν μια πλήξη και την αίσθηση της αγγαρείας κατά την διάρκεια της εκμάθησης των. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη, σύμφωνα με την οποία μέσω του ομαδικού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και των χορευτικών εκδηλώσεων που προωθεί η διαθεματικότητα, ενισχύεται η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους καθηγητές τους κι αυτή η συνειδητοποίηση της συλλογικότητας ικανοποιεί τις εσωτερικές τους ανάγκες για ψυχική ένωση, επικοινωνία και φιλία (Στιβακτάκη, Μουντάκης, Μπουρνέλλη, 2008:29). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και μάλιστα της εκμάθησης των παραδοσιακών χορών «ξεφεύγει» από το πλαίσιο του δασκαλοκεντρικού και μονοδιάστατου σχολείου και μαθήματος όπου η κατάκτηση γνώσης είναι μονομερής και άκριτη.

Σχετικά με την αύξηση της κινησιολογικής γνώσης των χορών, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ενώ οι πρώτες μετρήσεις και για τις δυο ομάδες ήταν μηδενικές, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν μεγαλύτερη επίδοση κατά τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος από τους μαθητές που διδάχθηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Παρόλο που δεν υπάρχουν δεδομένα εφαρμογής κάποιας διαθεματικής διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση και ευρήματα σχετικά με την επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης στην

κινησιολογική γνώση των χορών, μπορούμε να πούμε ότι η μεγαλύτερη αύξηση της κινησιολογικής γνώσης στην πειραματική ομάδα, ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι μαθητές κατά τη διαθεματική προσέγγιση ενεργοποιούνται συναισθηματικά περισσότερο αλλά και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να συγχρονίζουν όλες τις αισθήσεις τους (ακοή, όραση, γεύση και αφή). Ο συγχρονισμός και η χρήση αισθήσεων που ήταν ίσως υποτιμημένες βελτιώνει την ισορροπία και την αρμονία στο σώμα και στην ψυχή των μαθητών (Στιβακτάκη, Μουντάκης, Μπουρνέλλη, 2008:29). Έτσι, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, συμμετείχαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην όλη διαδικασία του διαθεματικού προγράμματος αλλά και στην τελική παρουσίαση της χορευτικής εκδήλωσης η οποία στέφθηκε με μεγαλύτερη επιτυχία καθώς οι μαθητές έβαλαν την ψυχή τους στο εν λόγω project και έβαλαν όλες τις δυνάμεις τους για το μεγαλύτερο δυνατό καλύτερο αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alachiotis, S. N. (2004). «Gia ena sygchrono ekpaideftiko systima. I Diathematikotita kai i Efelikti Zoni allazoun tin paideia kai anavathmizoun tin poioutita tis ekpaidefsis». Sto: Angelidi, P.A kai G.G. Mavroeidi (epim.), *Ekpaideftikes Kainotomies gia to Scholeio tou Mellontos*, T. A'. Athina: Typothito- Dardanos.
- Androusou, A., (2008). «I Paratirisi os Poiotiki Methodos Erevnas» sto: *I paratirisi stin Ekpaideftiki Erevna*, Patra: Ekdoseis Anoiktou Panepistimiou
- Christensen, Larry B.(2007), *I peiramatiki methodos stin epistimoniki erevna*, A-thina: Papazisis
- Cone, TP., Cone, S. (2007). “A Collaborative Approach to Developing an Interdisciplinary Unit”. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, pp. 103-124.
- Frey, K. (1998) *I methodos Project*. Thessaloniki: Kyriakidi
- Frey, K. (2002). *I methodos Project*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Koulouri P. (2002). «Ta schedia ergasias kai to Anadyomeno programma sta ni-piagogeia: Vasikes Arches kai Charaktiristika». Sto: *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, tch. 6, s. 40-56.
- Makri-Botsari, E. (2006). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon*. Athina: Paidagogiko Institutou
- Matsangouras, I. (2002). *I diathematikotita sti scholiki gnosi. Ennoiokentriki anaplaiosis kai schedia ergasias*. Athina: Grigoris.
- Papagounos, G. (2000). *Filosofikes Analyseis*. Athina: Papazisis.

- Rhodes, M. Alison (2006). "Dance in Interdisciplinary Teaching and Learning". In: *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 6 (2), pp. 48-56
- Robson, C.,(1993). *Real World Research, A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Stavlioti- Karatzia, E., Lampropoulos, Ch. (2006). *Axiologisi, Apotelesmatikoti-ta kai Poiotita stin Ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.
- Stivaktaki, Ch., Mountakis, K., Bournelli, P. (2008). «*Diathematiki didaskalia kai paradosiakos choros sto scholeio me vasi to ennoiologiko montelo tou chorou*». Sto: *Fysiki Agogi – Athlitisimos- Ygeia*, tch. 22-23, s. 11-36.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Gkotzaridis, Ch., Papaioannou, A, Antoniou P., Almpanidis, E., (2007) «Epidrasi enos Diathematikou Programmatos stin Parakinisi Mathiton tis A' Taxis Gy-mnasiou sto Mathima tis Fysikis Agogis». Sto: *Anazitiseis sti Fysiki Agogi kai ton Athlitismo*, tch. 4 s. 182-197. www.hape.gr/emag.asp (teleftaia prosvasi: 3/10/2010).
- Grampsa-Tzoupi, M., Antoniou, P., Derri, V., Gourgoulis, V. (2002). «I epidrasi enos programmatos didaskalias antipterisis stis staseis ton mathiton enanti ton athlitikon drastiriotiton». Sto: *Fysiki Agogi-Athlitisimos-Ygeia*, tch. 12/13, s. 41-49. www.hape.gr/emag.asp (teleftaia prosvasi: 26/10/2010).
- Goti, E., Derri, V., Kioumourtzoglou, E. (2006). «Glossiki Anaptyxi Paidion

Παράρτημα

A1. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της ομάδας ελέγχου (πριν-μετά) στην θεωρητική τους γνώση.

Έλεγχος t του μέσου δύο δειγμάτων συσχετισμένων ζευγών	elegxou theoria	
	5	11
Μέσος	9.547619048	12.33333333
Διακύμανση	7.424506388	11.10569106
Μέγεθος δείγματος	42	42
Συσχέτιση Pearson	0.688516959	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	41	
t	-7.354309143	
P(T<=t) μονόπλευρη	2.61649E-09	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.682878002	
P(T<=t) δίπλευρη	5.23298E-09	
t κρίσιμο, δίπλευρο	2.01954097	

A2. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της ομάδας ελέγχου (πριν-μετά) στην ικανοποίηση.

Έλεγχος t του μέσου δύο δειγμάτων συσχετισμένων ζευγών		
	ελεγχου ικανοποιήσι	
	1.5	1.375
Μέσος	2.383928571	2.473214286
Διακύμανση	0.149118031	0.391414416
Μέγεθος δείγματος	42	42
Συσχέτιση Pearson	0.691143799	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	41	
t	-1.273093437	
P(T<=t) μονόπλευρη	0.105078158	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.682878002	
P(T<=t) δίπλευρη	0.210156316	
t κρίσιμο, δίπλευρο	2.01954097	

A3. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της ομάδας ελέγχου (πριν-μετά) στην χορευτική κίνηση.

Έλεγχος t του μέσου δύο δειγμάτων συσχετισμένων ζευγών		
	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
Μέσος	0	11.86046512
Διακύμανση	0	46.17054264
Μέγεθος δείγματος	43	43
Συσχέτιση Pearson	#ΔΙΑΠ./0!	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	42	
t	-11.44599255	
P(T<=t) μονόπλευρη	8.56392E-15	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.681952357	
P(T<=t) δίπλευρη	1.71278E-14	
t κρίσιμο, δίπλευρο	2.018081703	

B1. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας (πριν-μετά) στην θεωρητική τους γνώση.

Έλεγχος t δύο δειγμάτων με υποτιθέμενες ίσες διακυμάνσεις		
	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
Μέσος	9.404255319	15.78723404
Διακύμανση	6.028677151	10.30157262
Μέγεθος δείγματος	47	47
Διάμεση διακύμανση	8.165124884	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	92	
t	-10.82868978	
P(T<=t) μονόπλευρη	2.1022E-18	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.661585397	
P(T<=t) δίπλευρη	4.2044E-18	
t κρίσιμο, δίπλευρο	1.986086317	

B2. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας (πριν-μετά) στην ικανοποίησή τους.

Έλεγχος t του μέσου δύο δειγμάτων συσχετισμένων ζευγών		
	project ikanopiisi	
	2.875	2.875
Μέσος	2.573369565	2.888586957
Διακύμανση	0.36290006	0.291130737
Μέγεθος δείγματος	46	46
Συσχέτιση Pearson	0.850390913	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	45	
t	-6.72020073	
P(T<=t) μονόπλευρη	1.32613E-08	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.679427393	
P(T<=t) δίπλευρη	2.65226E-08	
t κρίσιμο, δίπλευρο	2.014103389	

B3. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας (πριν-μετά) στην χορευτική τους κίνηση.

Έλεγχος t του μέσου δύο δειγμάτων συσχετισμένων ζευγών		
	project kinisi	
	0	24
Μέσος	0	16.69565217
Διακύμανση	0	56.52753623
Μέγεθος δείγματος	46	46
Συσχέτιση Pearson	#ΔΙΑΠ./0!	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	45	
t	-15.06094684	
P(T<=t) μονόπλευρη	1.71747E-19	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.679427393	
P(T<=t) δίπλευρη	3.43493E-19	
t κρίσιμο, δίπλευρο	2.014103389	

Γ1. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (μετά) στην θεωρητική τους γνώση.

Έλεγχος t δύο δειγμάτων με υποτιθέμενες ίσες διακυμάνσεις		
	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
Μέσος	12.30232558	15.78723404
Διακύμανση	10.88261351	10.30157262
Μέγεθος δείγματος	43	47
Διάμεση διακύμανση	10.57888759	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	88	
t	-5.077305268	
P(T<=t) μονόπλευρη	1.05965E-06	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.862354029	
P(T<=t) δίπλευρη	2.1193E-06	
t κρίσιμο, δίπλευρο	1.987289865	

Γ2. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (μετά) στην ικανοποίησή τους.

Έλεγχος t δύο δειγμάτων με υποτιθέμενες ίσες διακυμάνσεις		
	Πειραματική	Ελέγχου
	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
Μέσος	2.888297872	2.447674419
Διακύμανση	0.284805735	0.410143272
Μέγεθος δείγματος	47	43
Διάμεση διακύμανση	0.344625924	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	88	
t	3.556768023	
P(T<=t) μονόπλευρη	0.000303597	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.662354029	
P(T<=t) δίπλευρη	0.000607194	
t κρίσιμο, δίπλευρο	1.987289865	

Γ3. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου (μετά) στην χορευτική τους κίνηση.

Έλεγχος t δύο δειγμάτων με υποτιθέμενες ίσες διακυμάνσεις		
Experimental vs. Control kinisi		
	Μεταβλητή 1	Μεταβλητή 2
Μέσος	11.86046512	20.6744186
Διακύμανση	46.17054264	128.986711
Μέγεθος δείγματος	43	43
Διάμεση διακύμανση	87.5786268	
Υποτιθέμενη διαφορά μέσων	0	
βαθμοί ελευθερίας	84	
t	-4.367077696	
P(T<=t) μονόπλευρη	1.78571E-05	
t κρίσιμο, μονόπλευρο	1.663196679	
P(T<=t) δίπλευρη	3.57143E-05	
t κρίσιμο, δίπλευρο	1.988609667	

Έρευνα πεδίου: Η ταυτότητα του σημερινού σχολείου

Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Σc.

Καννά Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc.

Περίληψη

Ο μαθητής σήμερα πρέπει να έλθει σε άμεση επαφή με τον κόσμο της επιστήμης για να την κατανοεί, να την κρίνει και να μετέχει στις λειτουργίες της. Πρέπει να μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί περίπλοκες τεχνολογίες και όργανα τόσο στην καθημερινότητα όσο και στην εργασία του. Ακόμη, πρέπει να διαμορφώνει δημοκρατική συνείδηση, να κατανοεί τη δική του θέση και τις δικές του δυνατότητες στο τοπικό και διεθνές επίπεδο και να αναπτύσσεται ως πολίτης ικανός να προσφέρει και να παίρνει σε τοπική και παγκόσμια κλίμακα. Πρέπει, με άλλα λόγια, να διαμορφώνεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ο ενεργός, δημιουργικός, κριτικός πολίτης του κόσμου που μπορεί να αποφασίζει επιλέγοντας, κρίνοντας, διαλεγόμενος και συνθέτοντας. Ο στόχος αυτός εύκολα λέγεται αλλά δύσκολα επιτυγχάνεται. Και μπορεί βέβαια να κατέχει δεσπόζουσα θέση στη ρητορική των σχεδιαζόντων τις εκπαιδευτικές μεταβολές, όμως οι μαθητές τον εισπράττουν στην πράξη; Ή μήπως αυτοί οι καταγεγραμμένοι μαξιμαλιστικοί στόχοι μένουν τελικά «φύλλα πτερόεντα»;

Λέξεις-Κλειδιά: Έρευνα πεδίου, ταυτότητα σχολείου, απαντήσεις μαθητών.

Field: Modern school identity

Kyriakoulouopoulos Efangelos, Kanna Eleni

Abstract

The student today must come into direct contact with the world of science to understand it, judge it and participate in its functions. It is essential for every student to be aware of sophisticated technologies and instruments in both daily life as well as at work and also to be able to use them. Furthermore, they should form a democratic consciousness, to understand their own position and their own potential both at a local and international level and also to develop as a citizen capable of offering and receiving locally and globally. In other words, students should be presented within educational system as an active, creative and critical citizen of the world who can make decisions by choosing, judging, being chosen and composing. This goal seems easy to say but it is hard to achieve. However, although it keeps a dominant place in the rhetoric of the planners of educational change, do the students actually receive it in practice? Or are these recorded maximalist goals finally left "feathered leaves" ?

Key-Words: Field research, school identity, student answers.

Εισαγωγή

Οι συνεχείς πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται διεθνώς, δεν άφησαν ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα τον

διαμεσολαβητικό ρόλο που επιτελεί το σχολείο ανάμεσα στο άτομο, την οικογένεια και την κοινωνία. Η αποστολή του σχολείου, συνυφασμένη στο παρελθόν με την παράδοση της πολιτιστικής και εθνικής κληρονομιάς, υπό την πίεση των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών αναγκών έχει σήμερα αντικατασταθεί από την ιδέα του σχολείου των αναγκαίων και χρήσιμων γνώσεων (Βίττης, 1990). Η ιδέα αυτή έχει αναδιοργανώσει εκ βάθρων το παραδοσιακό σχολείο τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις διδακτικές μεθοδολογίες, μετατρέποντάς το από θεσμό παιδείας σε μηχανισμό που υπηρετεί την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση (O' Hare, 2002).

Παράλληλα, η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης από τις αρχές του 20ού αιώνα με τη συμβολή των μεγάλων παιδαγωγών (Dewey, Ferrer, Decroly, Montessori, Freinet, Freire, κ.ά.) και ψυχολόγων (Claparede, Piaget), επέφερε σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, με τη στροφή από τον παραδοσιακά δασκαλοκεντρικό τρόπο αντίληψης στον παιδοκεντρικό. Η κύρια ιδέα, στην οποία εστιάζεται η σύγχρονη παιδαγωγική, συνοψίζεται στον όρο μαθητοκεντρικό σχολείο (Σκαλιάπας, 1999).

Επιπλέον η βαθιά πολιτισμική αλλαγή που συντελέστηκε στις κοινωνίες της Δύσης, οδήγησε σε αλλαγή των εκπαιδευτικών στόχων, προκειμένου το σχολείο να αντιμετωπίσει εκτός των άλλων και τη συνύπαρξη μαθητών με τεράστιες πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (Καστοριάδης, 1994). Η «κοινή κουλτούρα» (culture commune), νοούμενη ως μια κοινή βάση γνώσεων, δεξιοτήτων και πολιτισμού, αντικατέστησε την «υψηλή» (grand culture), αυτή των κλασικών γραμμάτων που μεταφέρει την παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά, την οποία όμως θα μπορούσε να εκτιμήσει μια περιορισμένη ελίτ (Lasch, 1981). Το σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο, απαλλαγμένο πλέον από το βάρος του παρελθόντος και προκειμένου να συμβαδίζει με τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, γίνεται ανοιχτό στη ζωή, προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών στις νέες κοινωνικές ανάγκες, φέρνει τους μαθητές σε αντιπαράθεση με υπαρκτά προβλήματα, ενώ προσπαθεί να ευθυγραμμίσει τη σχολική ζωή με αυτή που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές όταν βγουν στην κοινωνία (Debre, 2004).

Η ταχύρρυθμη εκπαίδευση, η έμφαση στην ανάπτυξη της διαδικαστικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων και γενικότερα η ιδέα του σχολείου ως προθάλαμου της δια βίου μάθησης, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ο μαθητής να μάθει να μαθαίνει μόνος του για να συνεχίσει να αυτομορφώνεται και έξω από αυτό (Αθανασιάδης, 2017). Συνέπεια αυτής της τάσης είναι μια καινούργια αντίληψη περί της κριτικής ικανότητας, ότι δηλαδή για την καλλιέργειά της δεν απαιτείται διδασκαλία δοκιμίων ή μεγάλων κλασικών κειμένων που απαιτούν μακρά και κοπιαστική μελέτη ή αναπτυγμένο επιχειρηματολογικό λόγο (λ.χ. προγράμματα γενικής παιδείας), αλλά νέοι τρόποι διδασκαλίας της (λ.χ. προγράμματα άμεσης διδασκαλίας- skills approach) που βασίζονται στην παραδοχή ότι οι νοητικές διαδικασίες διαφέρουν από το περιεχόμενο, μπορούν να απομονωθούν από αυτό και να διδαχθούν ξεχωριστά (Αθανασιάδης, 2017).

Με τη συμβολή των ψυχολογικών ερευνών, το μαθησιακό περιεχόμενο διαμορφώθηκε σε αντιστοιχία με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού σε κάθε ηλικία, ενώ η διδασκαλία εμπλουτίστηκε με βιωματικές δραστηριότητες και μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η διεπιστημονική προσέγγιση της ύλης, ώστε η μάθηση να γίνεται φυσικά και ευχάριστα και να αναπτύσσεται συγχρόνως η ψυχοκοινωνική διάσταση των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2002)

Με την έμφαση στην αντιαυταρχική παιδαγωγική και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου, εξαλείφθηκε η ιδέα ότι ο δάσκαλος εκπροσωπεί την αυθεντία και ότι αποτελεί τη μοναδική πηγή της γνώσης, την οποία κατέχει και μεταδίδει στα παιδιά. Στο πλαίσιο της νέας αγωγής, ο ρόλος του δασκάλου είναι να κινητοποιεί το φυσικό ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση και να τα διευκολύνει με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις ώστε να οικοδομούν με αυτενέργεια τη γνώση (Ματσαγγούρας, 2002). Η αλλαγή στον ρόλο του δασκάλου είχε βέβαια αντίκτυπο και στη σχέση του με τους μαθητές: ο σύγχρονος δάσκαλος είναι επικοινωνιακός, οικείος, προσιτός, ενώ εκτός από την τυπική διδακτική σχέση αναλαμβάνει και ρόλους ψυχολόγου, εμπνευστή, φίλου, ακόμα και τη θέση ενός αναπληρωματικού γονιού (Κοσμόπουλος, 2011). Ο νέος ρόλος του δασκάλου απαιτεί από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων μεγαλύτερη έμφαση σε γνώσεις ως προς τις διδακτικές μεθοδολογίες και τις ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές, ό,τι δηλαδή αφορά το 'πώς θα διδάξω', παρά σε γνώσεις που αφορούν το καθαυτό αντικείμενο της διδασκαλίας, το 'τι θα διδάξω' (Αθανασιάδης, 2017).

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να προσεγγίσει αυτό ακριβώς, δηλαδή το πώς οι μαθητές του Λυκείου αποτιμούν την εκπαίδευση που τους παρέχεται στο σχολείο και ποιες είναι οι δικές τους προσδοκίες από το σχολείο και τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές. Η έρευνα συνέπεσε με την έναρξη του διαλόγου για τις αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη θεσμοθέτηση του « Νέου Σχολείου» και παρουσιάζει επικαιρότητα εξαιτίας των πρόσφατων εκπαιδευτικών αλλαγών που περιλαμβάνουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων, την εισαγωγή των Αγγλικών στην προσχολική αγωγή, την προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία (εξωστρέφεια).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διερευνήθηκε κατά τον Φεβρουάριο του έτους 2020 μεταξύ μαθητών της Α και Β τάξης 6 Λυκείων της (*όνομα πόλης*) με δομημένο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ανοιχτή ερώτηση. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης αφού το δείγμα της ποσοτικής μας έρευνας αποτέλεσε μέρος των μαθητών της πόλης των (*όνομα πόλης*). Και όσο κι αν το δείγμα αυτό δεν θεωρείται επαρκές για την εξαγωγή απολύτως ασφαλών συμπερασμάτων, ωστόσο αποτελεί μια πρώτη ένδειξη τάσεων, στάσεων, συμπεριφορών και προσδοκιών. Ίσως επίσης να αποτελέσει μια πρώτη βάση δεδομένων, που - αν εμπλουτιστούν στο μέλλον - θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα ασφαλή και αξιόπιστα.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 365 μαθητές Α' και 346 μαθητές Β' τάξης περιελάμβανε εννέα ερωτήσεις τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές και μετά

τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταγραφή των στοιχείων, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων.

1. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η εκπαίδευση που παρέχεται από το σχολείο;

A. Λίγο

B. Μέτρια

Γ. Πολύ

2. Τι πιστεύετε ότι πρέπει να ικανοποιεί η εκπαίδευση; (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

A. την ανάγκη της γνώσης (κλασικός γραμματισμός)

B. τη διάπλαση της προσωπικότητας

Γ. την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων

Δ. τον κοινωνικό αλφαριθμητισμό

E. τον κριτικό στοχασμό

ΣΤ. τον ψηφιακό εγγραμματισμό

Z. τον εικονικό αλφαριθμητισμό

H. την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ)

3. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας):

A. την κοινωνία και τις απαιτήσεις των καιρών

B. την πολιτεία και τις ιδεολογικές τάσεις

Γ. το ιστορικό παρελθόν και τις καθιερωμένες αξίες – δομές

Δ. τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες

4. Το άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζει: « Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους... Η παιδεία ... έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Με βάση αυτή τη διακήρυξη απαντήστε στα εξής ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνεται :

A. η ηθική αγωγή των Ελλήνων;

α. Λίγο

β. Μέτρια

γ. Πολύ

B. η πνευματική αγωγή των Ελλήνων;

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η σημερινή εκπαιδευτική πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε αντίθεση με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) απομακρύνθηκε από τους συνδυαστικούς της σκοπούς και δίνει σημασία σε μόρφωση και δεξιότητες που είναι άμεσα ωφέλιμες και χρηστικές στη μελλοντική εργασία;

A. Λίγο

B. Μέτρια

Γ. Πολύ

9. Ιεραρχήστε τους ρόλους που πρέπει να εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη

A. μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή)

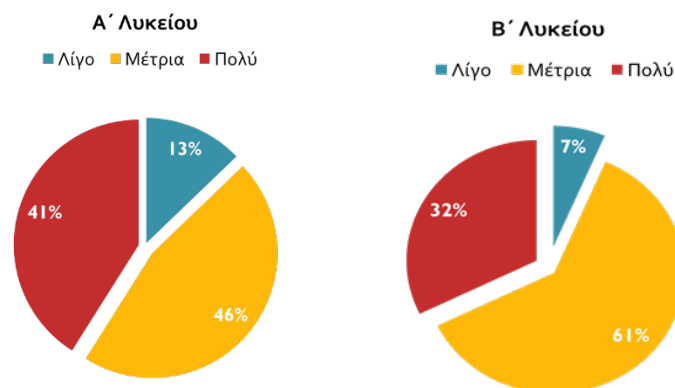
B. ανθρωπιστής και δημοκράτης

Γ. διαχειριστής της πειθαρχίας στην τάξη

Δ. «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός.

Αποτελέσματα της έρευνας

1. Στο ερώτημα πόσο σημαντική είναι για εσάς η εκπαίδευση που παρέχεται από το σχολείο, δεν αποτέλεσε έκπληξη για εμάς – όσο κι αν αυτό μας «πονάει» – ότι μόνο οι τέσσερις στους δέκα μαθητές της Α Λυκείου την αποτιμούν ως πολύ σημαντική και το ποσοστό πέφτει στους τρεις στους δέκα στη Β' Λυκείου. Μάλιστα αν είχαμε επεκτείνει την έρευνά μας και στην Γ' Λυκείου υποθέτουμε ότι τα πράγματα θα ήταν ακόμη πιο απογοητευτικά. Προφανείς μάλλον οι αιτίες για αυτό. Στόχος του μαθητή είναι η εισαγωγή του στις πανεπιστημιακές σχολές μεγάλης ζήτησης συνήθως. Για τη επίτευξη του στόχου αυτού οι μαθητές και οι γονείς τους φαίνεται πως δεν εμπιστεύονται μόνο το σχολείο, αλλά χρειάζεται να μάθουν επαρκώς τους κανόνες στο χρηματιστήριο της γνώσης, με σωστό επενδυτικό πρόγραμμα, ώστε να αποκομίσουν το μέγιστο κέρδος. Παρήγορο είναι το γεγονός ότι μόνο ο ένας στους δέκα απαξιώνει ολοκληρωτικά το σχολείο, ενώ η κρίσιμη μάζα στέκεται με κάποια επιφύλαξη απέναντι στην από το σχολείο παρεχόμενη εκπαίδευση. Το διακύβευμα λοιπόν είναι το πώς θα διαχειριστούμε αυτή τη μάζα.



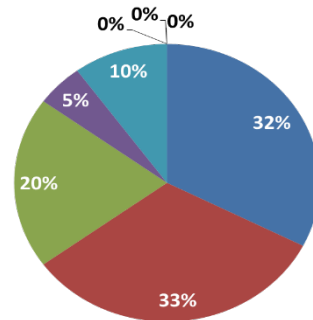
2. Γνώση και διάπλαση προσωπικότητας ισομοιρασμένα θέλουν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου, ενώ οι μαθητές της Β΄ εστιάζουν σε ποσοστό πάνω από 50% στη διάπλαση της προσωπικότητας. Το τελευταίο αποτέλεσε παράδοξο εύρημα για εμάς καθώς θεωρούσαμε ότι η Β΄ Λυκείου θα εστίαζε στον κλασικό γραμματισμό. Συνολικά ο κλασικός γραμματισμός, η διάπλαση της προσωπικότητας και ο κριτικός στοχασμός καταλαμβάνουν πάντοτε τις τρεις πρώτες προτιμήσεις όλων των μαθητών και στα 6 σχολεία ενώ ο κοινωνικός, ψηφιακός και εικονικός γραμματισμός βρίσκονται σταθερά στις τρεις τελευταίες θέσεις.

Α΄ Λυκείου

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να ικανοποιεί η εκπαίδευση; (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

- Α. την ανάγκη της γνώσης (κλασικός γραμματισμός) 32%
- Β. τη διάπλαση της προσωπικότητας 33%
- Γ. την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων 20%
- Δ. τον κοινωνικό αλφαριθμητισμό 5%
- Ε. τον κριτικό στοχασμό 10%
- ΣΤ. τον ψηφιακό εγγραμματισμό 0%
- Ζ. τον εικονικό αλφαριθμητισμό 0%
- Η. την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) 0%

■ Α ■ Β ■ Γ ■ Δ ■ Ε ■ ΣΤ ■ Ζ ■ Η

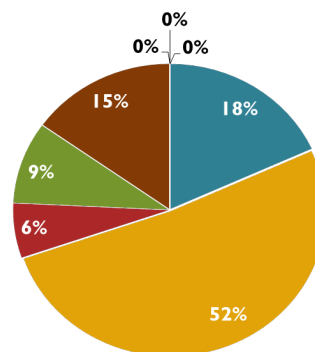


Β΄ Λυκείου

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να ικανοποιεί η εκπαίδευση; (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

- Α. την ανάγκη της γνώσης (κλασικός γραμματισμός) 18%
- Β. τη διάπλαση της προσωπικότητας 52%
- Γ. την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων 6%
- Δ. τον κοινωνικό αλφαριθμητισμό 9%
- Ε. τον κριτικό στοχασμό 15%
- ΣΤ. τον ψηφιακό εγγραμματισμό 0%
- Ζ. τον εικονικό αλφαριθμητισμό 0%
- Η. την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) 0%

■ Α ■ Β ■ Γ ■ Δ ■ Ε ■ ΣΤ ■ Ζ ■ Η

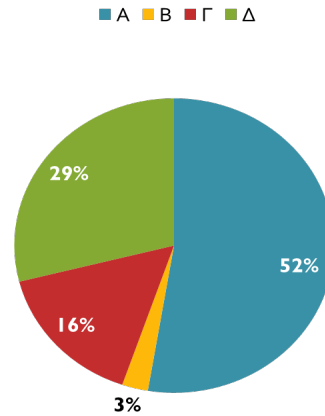


3. Παιδεία προσανατολισμένη στις απαιτήσεις των καιρών ζητά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των δύο τάξεων, η οποία θα εμπλουτίζεται και από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται και από αυτό που συνιστά το ιστορικό μας παρελθόν και καθιερωμένες αξίες και δομές καθώς παρατηρούμε για αυτά ένα ποσοστό 16% και στις δύο τάξεις.

A' Λυκείου

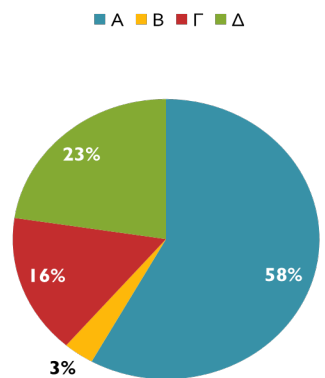
Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

- Α. την κοινωνία και τις απαιτήσεις των καιρών **52%**
- Β. την πολιτεία και τις ιδεολογικές τάσεις **3%**
- Γ. το ιστορικό παρελθόν και τις καθιερωμένες αξίες – δομές **16%**
- Δ. τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες **29%**

**B' Λυκείου**

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

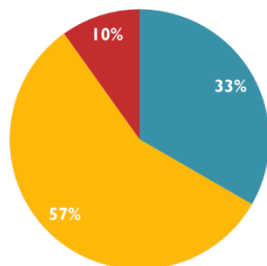
- Α. την κοινωνία και τις απαιτήσεις των καιρών **58%**
- Β. την πολιτεία και τις ιδεολογικές τάσεις **3%**
- Γ. το ιστορικό παρελθόν και τις καθιερωμένες αξίες – δομές **16%**
- Δ. τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες **23%**



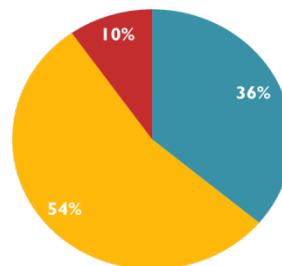
4. Τον ανθρωποπλαστικό προσανατολισμό του Σχολείου φαίνεται να αμφισβητεί η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών, καθώς η έρευνα έδειξε ότι αυτό δεν εισπράττεται από τους μαθητές ως βασικός και καταξιωμένος στόχος του σχολείου. Ομοίως και στο θέμα της πνευματικής και επαγγελματικής αγωγής των νέων η κατάσταση απέχει από το να είναι ιδανική. Στο ίδιο μήκος κύματος οι απαντήσεις των μαθητών και στα ζητήματα της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και στη διάπλασή τους σε ενεργούς πολίτες. Συνολικά όλοι οι δείκτες αποτυπώνουν τη δυσαρέσκεια των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα με δεδομένο - σας θυμίζω - ότι στη δεύτερη πύλα ζητούσαν ως βασικό στόχο τη διάπλαση της προσωπικότητας, που το σύστημα δεν τους προσφέρει.

A' Λυκείου

■ ΛΙΓΟ ■ ΜΕΤΡΙΑ ■ ΠΟΛΥ

**B' Λυκείου**

■ ΛΙΓΟ ■ ΜΕΤΡΙΑ ■ ΠΟΛΥ

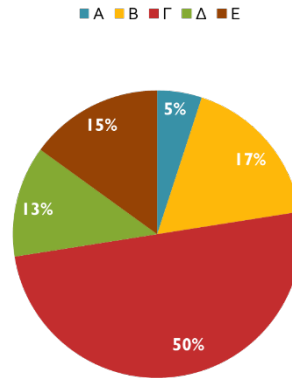


5. Οι μαθητές θεωρούν ότι η σχολική τους ζωή θα εμπλουτιζόταν με τη βιωματική μάθηση (επισκέψεις, εργαστήρια, ενσυναίσθηση) ενώ ως δεύτερη επιλογή τοποθετούν τις καινοτόμες δράσεις και τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, μακριά από τον στείο ακαδημαϊσμό.

A' Λυκείου

Ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής επιτυγχάνεται με (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

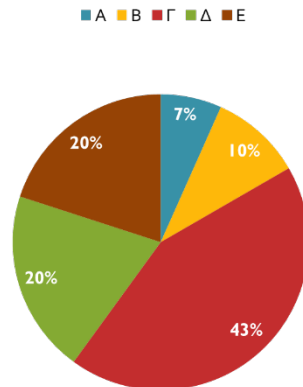
- Α. σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις 2%
- Β. σχολικές εκδρομές 17%
- Γ. βιωματική μάθηση 50%
- Δ. καινοτόμες δράσεις 13%
- Ε. εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας 15%



B' Λυκείου

Ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής επιτυγχάνεται με (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

- Α. σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις 7%
- Β. σχολικές εκδρομές 10%
- Γ. βιωματική μάθηση 43%
- Δ. καινοτόμες δράσεις 20%
- Ε. εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας 20%

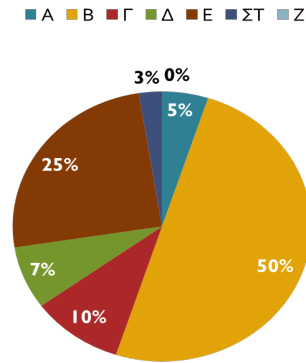


6. Την ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης θέτουν ως πρώτο ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οι μαθητές και των δύο τάξεων του Λυκείου, ενώ στη δεύτερη θέση τοποθετούν την ανάγκη για δημιουργική και καινοτόμο πρόσκτηση της γνώσης. Για τους μαθητές της Α' Λυκείου τρίτη επιλογή φαίνεται να είναι και η καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας τους, δηλαδή η ενίσχυση των υποδοχέων αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς και η σταδιακή επίτευξη της παγκόσμιας πολιτότητας, που αποτελεί διεθνές ζητούμενο. Η Β' Λυκείου τοποθετεί σχετικά ψηλά την αυτενέργεια και τη βιωματικότητα. Η αριστεία ως ζητούμενο αφορά ελάχιστα τους μαθητές της Α Λυκείου (3%) και καθόλου τους μαθητές της Β' Λυκείου, επισήμανση πραγματικά ενδιαφέροντα, αν αναλογιστούμε ότι το ένα τρίτο των ερωτηθέντων μαθητών φοιτά σε σχολείο από τα θεωρούμενα σχολεία αριστείας και έχουν εισαχθεί με εξετάσεις σε σχολείο που ήταν Πρότυπο και όχι απλώς Πειραματικό. Φυσικά θέτοντας οι μαθητές ως πρώτη τους προτίμηση την κριτική σκέψη απορρίπτουν την απομνημόνευση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας.

Α' Λυκείου

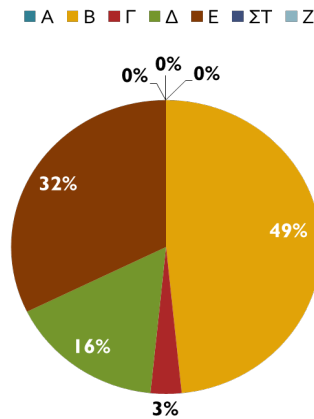
Μια ενδεχόμενη μεταρρύθμιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης πρέπει να επενδύσει στην αρχή (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

- Α. της απομνημόνευσης 0%
- Β. της κριτικής σκέψης 50%
- Γ. της κοινωνικής ευαισθησίας 10%
- Δ. της αυτενέργειας και της βιωματικότητας 7%
- Ε. της δημιουργικότητας - καινοτομίας 25%
- ΣΤ. της αριστείας 3%
- Ζ. της διαθεματικότητας 5%

**Β' Λυκείου**

Μια ενδεχόμενη μεταρρύθμιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης πρέπει να επενδύσει στην αρχή (ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας)

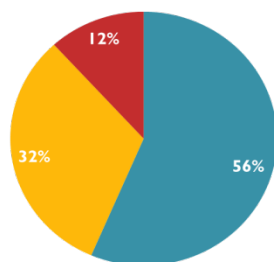
- Α. της απομνημόνευσης 0%
- Β. της κριτικής σκέψης 49%
- Γ. της κοινωνικής ευαισθησίας 3%
- Δ. της αυτενέργειας και της βιωματικότητας 16%
- Ε. της δημιουργικότητας - καινοτομίας 32%
- ΣΤ. της αριστείας 0%
- Ζ. της διαθεματικότητας 0%



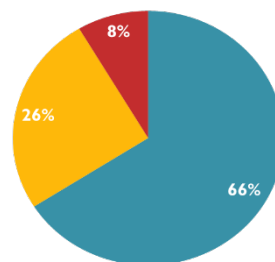
7. Η έβδομη ερώτηση είναι ανοιχτή και τοποθετήθηκε εσκεμμένα στο ερωτηματολόγιο για να μην θεωρηθεί ότι κατευθύνουμε τις απαντήσεις των μαθητών. Έτσι καταγράψαμε ότι οι μαθητές θεωρούν αχίλλειο πτέρνα της εκπαίδευσης το εξετασιοκεντρικό σύστημα και την αποστήθιση σε μεγαλύτερο ποσοστό και σε όλα τα σχολεία, ενώ το 1/3 θεωρεί πρόβλημα τις ελλείψεις υποδομές των σχολικών μονάδων. Σε δύο από τα ερωτηθέντα σχολεία ωστόσο, που δεν κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε, ποσοστό 45% των μαθητών στηλιτεύουν τις αναχρονιστικές μεθόδους διδασκαλίας, την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τις προβληματικές σχέσεις μαζί τους.

Α' Λυκείου

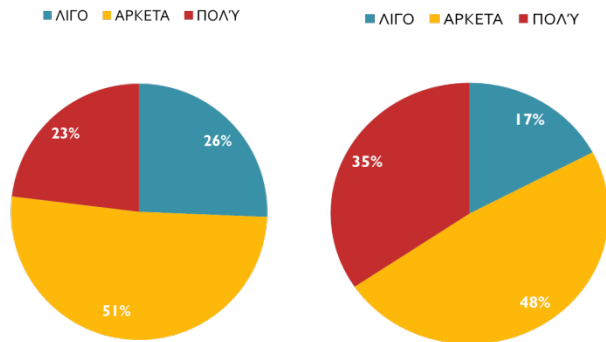
- ΕΞΕΤΑΣΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
- ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΗ
- ΕΛΛΙΠΕΙΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

**Β' Λυκείου**

- ΕΞΕΤΑΣΙΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
- ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΗ
- ΕΛΛΙΠΕΙΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ



8. Η ερώτηση 8 φαίνεται ότι επικαλύπτει την 4η . Ωστόσο υπήρξε σκόπιμη επιλογή για να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές απαντούν ενσυνείδητα και όχι επιπόλαια. Πραγματικά δεν διαπιστώνεται αναντιστοιχία με τα ευρήματα της 4η ερώτησης καθώς εκφράζεται και εδώ η δυσαρέσκεια της τάξης του 80% για την απόκλιση της παρεχόμενης σήμερα εκπαίδευσης από τους μαξιμαλιστικούς στόχους των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

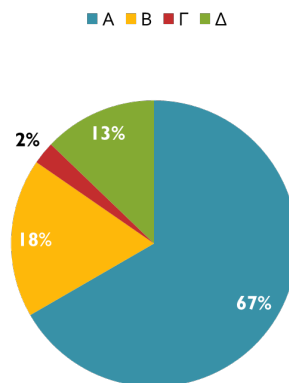


9. Καθόλου «όργανο της τάξεως» δεν θέλουν οι μαθητές τον εκπαιδευτικό, αν και είναι βέβαιο ότι η διαχείριση της πειθαρχίας στην τάξη διαμορφώνει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για ποιοτική μάθηση. Κυρίως, και σε ποσοστά από 45-67%, ο εκπαιδευτικός είναι ο μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, έχει ρόλο διευκολυντικό, αποτελεί συνοδοιπόρο του μαθητή στη γνώση και όχι αυθεντία από καθέδρας. Τον θέλουν ακόμη ψυχοθεραπευτή και ψυχολόγο ειδικά στη Β΄ τάξη , ενώ περίπου το 1/5 θέλει να τον εκτιμά και ως προσωπικότητα που εμφορείται από ανθρωπιστικά και δημοκρατικά ιδεώδη.

Α' Λυκείου

Ιεραρχήστε τους ρόλους που πρέπει να εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη

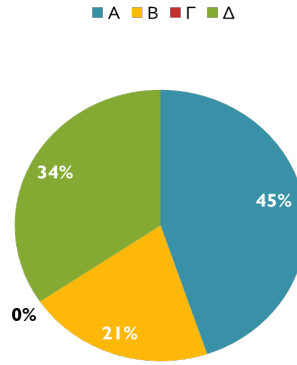
- Α. μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή) **67%**
- Β. ανθρωπιστής και δημοκράτης **18%**
- Γ. διαχειριστής της πειθαρχίας στην τάξη **2%**
- Δ. «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός. **13%**



Β' Λυκείου

Ιεραρχήστε τους ρόλους που πρέπει να εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη

- Α. μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή) **45%**
- Β. ανθρωπιστής και δημοκράτης **21%**
- Γ. διαχειριστής της πειθαρχίας στην τάξη **0%**
- Δ. «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός. **34%**

**Συμπεράσματα**

Η έρευνα που παρουσιάστηκε αποτελεί μελέτη περίπτωσης σε δείγμα συμμετεχόντων μαθητών του Λυκείου. Ωστόσο κατέδειξε κάποιες τάσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση που τους παρέχει το σχολείο, οι οποίες απέχουν από το να είναι ενθαρρυντικές και πιστοποιούν τη δυσαρέσκεια των μαθητών και τη διάψευση των προσδοκιών τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εξαγγελίες για ένα νέο σχολείο αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη από τους μαθητές και οι περισσότεροι μαθητές του Λυκείου δεν φαίνεται να διαβλέπουν ουσιαστική αλλαγή από το παρελθόν. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτέλεσε η προτεραιότητα που οι μαθητές δίνουν στην ηθική τους διάπλαση, προτεραιότητα την οποία μάλλον δεν αποκομίζουν από το Λύκειο. Και πώς εξάλλου, όταν το Λύκειο αποτελεί προθάλαμο του Πανεπιστημίου που κολοβώνει την ανθρωπιστική παιδεία χάριν της χρησιμοθηρικής - εργαλειακής για την εισαγωγή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον θα είχε μια ανάλογη έρευνα να επεκτεινόταν και στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρξει αποτίμηση του συστήματος και από εκείνους και να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση η εικόνα που περιγράφεται δεν επιτρέπει εφησυχασμό των σχεδιαζόντων την εκπαιδευτική πολιτική και όλων εμάς των υπολοίπων που πρέπει να αναλογιστούμε και να αναλάβουμε τις ευθύνες μας.

Βιβλιογραφία

- Athanasiadis, Ch., (2017). «To gnosiokentriko scholeio». Ef. Avgi, 4 Septemvriou 2017.
- Debre, R. (2004). I didaskalia tis thriskeias sto oudeterothrisko scholeio. Mftr. G. Karampelas, Ep. S. Zoumpoulakis. Athina: Estia.

- Kastoriadis, K., (1993). «Paideia kai Dimokratia». http://pitagorasamios.blogspot.com/2013/11/blog-post_3.html.
- Kosmopoulos, A. (2011). «I paideia os schesi prosopon simera». <http://www.pemptousia.gr/2011/06/i-pedia-os-schesi-prosopon-simera/>.
- Matsangouras, I. (2002). *Stratigikes Didaskalias I Kritiki Skepsi sti Didaktiki Praxi*. Athina: Gutenberg.
- Lasch, C. (1981). «Gia mia nea ermineia tis mazikis koultouras», *Magma*, tch. 6, 2010. Mtf. Nikos Malliaris. <http://magmareview.blogspot.fr/>.
- O' Hare, D. (2002). *Building the Knowledge Society. Report to Government*. Dublin: Information Society Commission.
- Skaliapas, G., (1999). *I schesi daskalou-mathiti sto mathitokentriko scho-leio. Paidagogiki kai didaktiki diastasi*. Didaktoriki Diatrivi. Athina, EKPA.
- Vittis, E. (1990). *Idoni Odyni. O diplos karpos tis aisthiseos*. Athina: Akritas.

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα και η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών

Βολακάκη Μαρία

Φιλολόγος, M.Ed. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

Φιλολόγος-Θεολόγος, M.Ed. Σχολική Ψυχολογία-Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τους τρόπους ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών και δραστηριοτήτων που προσφέρουν οι καθηγητές στους φοιτητές τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα και πώς αυτοί επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (βαθμολογία). Επίσης, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει πιθανές διαφορές στη σχέση της επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης και των κινήτρων των φοιτητών για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Από τα αποτελέσματα αναδεικνύεται η σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία και παιδαγωγική πράξη μια και το είδος της ανατροφοδότησης που έλαβαν οι φοιτητές φαίνεται να επηρέασε την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: ανατροφοδότηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακαδημαϊκή επίδοση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια λόγω των τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός ενηλίκων στρέφεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Την εποχή μάλιστα της πανδημίας καθίσταται περισσότερο αναγκαία από ποτέ, αφού πλέον θεσμοθετήθηκε επίσημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα διερεύνησης της ανατροφοδότησης ως διάστασης και των αντιλήψεων των σπουδαστών γι' αυτή και τα αποτελέσματά της, πηγάζει από το βιβλιογραφικό κενό. Ειδικά στον χώρο της Ελλάδας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει να εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια κι επομένως δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες για το θέμα αυτό, σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση.

Βασικός παράγοντας μαθησιακής εξέλιξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, δηλαδή η πληροφόρηση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή για το επίπεδο επίδοσής του. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει τον βαθμό επίδοσης, την πληροφόρηση για την ορθότητα των απαντήσεων, την υπόδειξη της σωστής απάντησης, πληροφορίες για την έννοια που εξετάζεται και γενικά κατευθύνσεις για τη διόρθωση των λαθών (Kulhavy & Stock, 1989).

Πρόκειται για μία απαραίτητη διαδικασία για την αξιολόγηση, ειδικά στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού οι εργασίες αποτελούν το βασικό στοιχείο για να κριθεί η επίδοση του φοιτητή, το γνωστικό του επίπεδο, η εξέλιξή του και ο βαθμός κατανόησης του πεδίου με το οποίο ασχολείται κάθε φορά. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή για την επίβλεψη της προόδου και της εξέλιξης του εκπαιδευόμενου, καθώς δεν έρχεται σε καθημερινή και άμεση επαφή μαζί του.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε αναστοχασμό, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και το ενδιαφέρον του, ενώ παράλληλα τον κινητοποιεί για να εστιάσει στις ενέργειες που πρέπει να κάνει ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός (Earl, 2003).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η μορφή της ανατροφοδότησης που επιλέγει ο εκπαιδευτής να παρέχει έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η λανθασμένη χρήση της μπορεί να αποθαρρύνει και να επηρεάσει αρνητικά τον εκπαιδευόμενο (Clarke, 2005). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η αναγκαιότητα της διερεύνησης του ρόλου της ανατροφοδότησης, διότι αποτελεί κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και δη της εξ αποστάσεως.

Εννοιολογικοί ορισμοί

Η ανατροφοδότηση ορίζεται ως το σύνολο των πληροφοριών που παρέχονται από τον καθηγητή, τον γονέα, από ένα βιβλίο και από οποιονδήποτε παράγοντα εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κι έχει σκοπό να πληροφορήσει τον εκπαιδευόμενο για θέματα που αφορούν την κατανόηση ή τον βαθμό επίδοσής του (Hattie&Timperley, 2007). Συνήθως, σχετίζεται με την αξιολόγηση και τη βαθμολογία, ενώ αναμένεται να υπάρχουν σχόλια που επιβραβεύουν τα θετικά σημεία μιας εργασίας και παράλληλα διορθώνουν τα λάθη που ενδεχομένως μπορεί να υπάρχουν. Πρόκειται για βασικό παράγοντα της επιτυχούς μάθησης (Ypsilandis, 2002). Άλλωστε, η διδασκαλία χωρίς την ανατροφοδότηση δεν θα επιφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Wiggins, 1998). Στόχος της ανατροφοδότησης δεν είναι μόνο η βελτίωση του εκπαιδευόμενου, αλλά και του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευόμενος από τη μία πλευρά, με τη σωστή ανατροφοδότηση θα κατανοήσει καλύτερα τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε, θα αποκτήσει κίνητρα για να συνεχίσει την προσπάθειά του και να εξελιχθεί. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτής θα αξιολογήσει με αυτό τον τρόπο το έργο του και θα διαπιστώσει σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί ώστε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του (Nημά & Καυάλης, 2002).

Παρόλο που η αξία της ανατροφοδότησης είναι αδιαμφισβήτητη στη μάθηση, το είδος της και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται στον εκπαιδευόμενο διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητά της (Hattie & Timperley, 2007). Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Gibbs&Simpson (2004), η ποιοτική ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι επαρκής,

λεπτομερής και κατανοητή, να παρέχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, να είναι έγκαιρη ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα από τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, να δίνει έμφαση στην επίδοση των εκπαιδευόμενων, να μην εστιάζει στους ίδιους και στα χαρακτηριστικά τους και να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε αυτοί να οδηγούνται στην αυτομάθηση. Οι Kulhavy και Stock (1989), θεωρούν ότι για να χαρακτηρίζεται αποτελεσματική η ανατροφοδότηση, χρειάζεται επιβεβαίωση της ορθότητας του έργου του φοιτητή και κατευθύνσεις για τη διόρθωση των λαθών.

Κίνητρο είναι κάθε τι που μπορεί να ωθήσει το άτομο σε δράση ή να το οδηγήσει στην εκδήλωση ορισμένης συμπεριφοράς (Βαμβούκας, 1982), όπως ακριβώς φαίνεται και από την ετυμολογία της λέξης (από το ρήμα κινέω-ω). Πρόκειται για μία εσωτερική κατάσταση που ξεσηκώνει το άτομο, το ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και το κρατά επικεντρωμένο σε συγκεκριμένη δραστηριότητα (Elliott, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους Steers και Porter (1991) κίνητρο είναι η δύναμη που ενεργοποιεί το άτομο, κατευθύνει τη συμπεριφορά του και το βοηθά στη διατήρηση της προσπάθειάς του προκειμένου να πετύχει τους στόχους και τις επιδιώξεις του.

Τα δύο βασικά είδη κινήτρων που ωθούν το άτομο σε δράση και είναι πολύ σημαντικά για τη μαθησιακή διαδικασία είναι τα εσωτερικά ή ενδογενή και τα εξωτερικά ή εξωγενή ή επίκτητα (Elliott, 2008· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Εσωτερικά είναι τα κίνητρα που αυτοκατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς να χρειάζονται εξωτερικοί εξαναγκασμοί ή κάποια αμοιβή. Αναφέρονται σε ένα βαθύ ενδιαφέρον και στις παρωθήσεις που προκαλούν διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως η δέσμευση σε αξίες, η χαρά που δημιουργεί η κατάκτηση της γνώσης, η αγάπη για τη μάθηση, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων.

Εξωτερικά είναι αυτά που προκαλούνται από εξωτερικούς παράγοντες ως προς το άτομο και μπορεί να είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Θετικά είναι αυτά που δραστηριοποιούν το άτομο με ευχάριστο τρόπο, όπως διάφορες αμοιβές, ηθικές ή υλικές, έπαινοι κ.ά., ενώ αρνητικά είναι αυτά που οδηγούν το άτομο στην αποφυγή ορισμένων μορφών συμπεριφοράς μέσω δυσάρεστων καταστάσεων, όπως ποινές, ηθικές μειώσεις.

Τα εσωτερικά κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, γιατί με την κατάλληλη ενεργοποίησή τους μπορούν να αποτελέσουν ισχυρή παρωθητική δύναμη για τη μάθηση (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011). Για τον λόγο αυτό πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πράξης θα πρέπει να είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, τα οποία θεμελιώνουν την αυτόβουλη μάθηση (Καψάλης, 1996).

Απόψεις σπουδαστών για την παρεχόμενη ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν οι φοιτητές από τους καθηγητές τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα αποτελεί μία σημαντική διαδικασία, καθώς ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται είναι δυνατό να ασκήσει θετική ή αρνητική επίδραση στην ψυχολογία τους, στην εξέλιξή τους και στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Chowke, 2015· Dodman&Jones, 2011). Οι ίδιοι σε έρευνες αναφέρουν τη σπουδαιότητά της στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σχολιάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται.

Ειδικότερα, σε έρευνα των Σιούλη & Γαρδικιώτη (2013), οι φοιτητές παρόλο που δεν ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση, αναγνώρισαν τη σπουδαιότητά της, διότι τους δίνει κίνητρο για να συνεχίσουν. Δήλωσαν μάλιστα ότι επιθυμούν την ύπαρξη και αρνητικών σχολίων, διότι μπορούν να τα αξιοποιήσουν προς όφελός τους. Ωστόσο, επιθυμούν να λαμβάνουν έγκαιρη, λεπτομερή, εστιασμένη και διαμορφωτική αξιολόγηση με επισήμανση των λαθών τους και με προτάσεις για βελτίωση. Η έγκαιρη και προσωπική ανατροφοδότηση έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς (Ferguson, 2011). Επίσης, θεωρούν εποικοδομητική την ανατροφοδότηση όταν εμπεριέχει καθοδηγητικά σχόλια, υποδείξεις για βελτίωση του έργου τους, καθώς και ενθαρρυντικό ύφος για επικοινωνία με τον καθηγητή (Βασάλακ.α, 2007· Calfoglou, 2010).

Σε άλλες έρευνες επίσης, (Irma, 2014· Λασηθιωτάκη, 2016· Μουλά, 2017· Wion, 2008), φαίνεται ότι δεν καλύπτονται από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση. Θα ήθελαν πιο ουσιώδη και λιγότερο επικριτικά σχόλια (Μουλά, 2017). Επιθυμούν την ύπαρξη και θετικών σχολίων, τα οποία θα αποτελέσουν κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς τους. Αντίθετα, πιστεύουν πως τα αρνητικά σχόλια μπορεί να επηρεάσουν σε τέτοιο βαθμό τους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους οδηγήσουν ακόμη και σε εγκατάλειψη των σπουδών τους (Ferguson 2011· Μουλά, 2017· Poulos & Mahony, 2008).

Από την άλλη, σε άλλες μελέτες φαίνεται ότι οι φοιτητές είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση των καθηγητών τους (Αναγνώστου, 2020· Koohang&Durante, 2003) και αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της. Θεωρούν ότι όταν γίνεται σωστά επηρεάζει το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση. Η συχνή ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την ισορροπία θετικών και αρνητικών σχολίων μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση του κινήτρου για την επίτευξη του στόχου τους (Αναγνώστου, 2020).

Η σημαντικότητα της ανατροφοδότησης αναδεικνύεται και από τη μελέτη της Τσολάκου (2013), όπου οι σπουδάστριες τόνισαν την ανάγκη τους για υποστήριξη, έπαινο και αναγνώριση από τον καθηγητή.

Συμπερασματικά, παρά τις διαφορετικές απόψεις των φοιτητών για την ανατροφοδότηση που τους παρέχεται, αναγνωρίζουν όλοι τη σημασία της στη μαθησιακή διαδικασία και καταλήγουν ότι πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματική, διαμορφώνοντας έτσι τον ορισμό της επικοδομητικής ανατροφοδότησης.

Μεθοδολογία

Αρχικά, ύστερα από μελέτη και βιβλιογραφική έρευνα, έγινε η επιλογή του αντικειμένου της έρευνας και ο προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος με τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθησε η επιλογή της μεθόδου που είναι η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, δηλαδή δόθηκε για συμπλήρωση σε 5-6 άτομα, ώστε να σταθμιστεί και να ελεγχθεί η εγκυρότητά του και η αξιοπιστία του. Έπειτα μοιράστηκε στο δείγμα μας.

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 25.

Από την ανάλυση των δεδομένων διεξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί το συνηθέστερο μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες και βασίστηκε στη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις και αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Το δεύτερο μέρος (ερώτηση 1-8) περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο ανατροφοδότησης των εργασιών και απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών που παρέχουν οι εκπαιδευτές επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (βαθμολογία)». Το τρίτο μέρος (ερώτηση 9-16) περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της επίδρασης των αρνητικών και θετικών σχολίων στις γραπτές εργασίες και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο τους» και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με την ηλικία τους».

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Howitt & Crammer, 2006), υποβλήθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας AlphaCronbach'sόπου $\alpha=0,728$, που θεωρείται ιδιαίτερος αξιόπιστο.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω του google forms και συνοδευόταν από σύντομη επιστολή της, όπου αναφερόταν το θέμα και ο σκοπός της έρευνας.

Επίσης, υπήρξε διαβεβαίωση για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, καθώς και ότι η χρήση τους θα είναι αυστηρά για επιστημονικούς σκοπούς.

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι φοιτητές πανεπιστημιακών εξ αποστάσεως προγραμμάτων που φοιτούν στο 2ο και άνω εξάμηνο και χρησιμοποιήθηκε η επιλεκτική δειγματοληψία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Καθώς η εργασία μας είναι πιλοτική και η έρευνα βραχύχρονη, περιορίστηκε μόνο σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα που προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο ΕΑΠ και στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Επίσης, έχουν συμπεριληφθεί μόνο μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Η ανάλυση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων σχετικά με την ανατροφοδότηση έγινε με τη χρήση πινάκων μέσου όρου (Μ.Ο.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.) (περιγραφική στατιστική) και ακολούθησε και επαγωγική στατιστική.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Spearman, ο οποίος δείχνει τη συσχέτιση ανάμεσα σε δύο σύνολα τιμών. Ο δείκτης παίρνει τιμές από +1,00 έως -1,00 με το πρόσημο + να αποδεικνύει θετική συσχέτιση και το πρόσημο - αρνητική συσχέτιση. Όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι η τιμή του δείκτη, τόσο υψηλότερη συσχέτιση υπάρχει (Howitt & Cramer, 2006).

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση των ερωτηθέντων και τον τρόπο ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H0: Ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

H1: Ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H0: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το φύλο.

H1: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το φύλο.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H0: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία.

H1: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τρόπου ανατροφοδότησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι δόθηκαν αρκετά οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία (Μ.Ο. 3,53) και υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις (Μ.Ο. 3,53). Επίσης, συμφωνούν ότι υπήρξε σε μέτριο βαθμό μια απλή επισήμανση των λαθών (Μ.Ο. 2,80). Οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι δόθηκαν αρκετά ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους (Μ.Ο. 3,27), ότι επιβραβεύτηκαν αρκετά τα θετικά σημεία της εργασίας (Μ.Ο. 3,47), ότι δόθηκαν αρκετές οδηγίες σχετικά με τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας (Μ.Ο. 3,40) και ότι ο καθηγητής τους ενθάρρυνε αρκετά για μια ενδεχόμενη επικοινωνία μαζί του. Τέλος, συμφωνούν ότι υπήρξε λίγο επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών (Μ.Ο. 1,80)

Πίνακας 1. Ο τρόπος ανατροφοδότησης που παρέχουν οι εκπαιδευτές στις εργασίες

	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία;	3,53	1,125
2. Δόθηκαν υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις;	3,47	1,356
3. Υπήρξε απλή επισήμανση των λαθών;	2,80	1,207
4. Δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή σας;	3,27	1,387
5. Επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας;	3,47	1,506
6. Δόθηκαν οδηγίες σχετικά με τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας;	3,40	1,682
7. Υπήρξε επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών;	1,80	1,146

8. Ο καθηγητής σας ενθάρρυνε για μια ενδεχόμενη επικοινωνία μαζί του;	3,20	1,265
---	------	-------

Για να μετρήσουμε την ακαδημαϊκή επίδοση στο ερωτηματολόγιο υπάρχει ερώτηση για τον βαθμό που έλαβαν οι ερωτηθέντες στη γραπτή εργασία και για τον βαθμό των εξετάσεων. Κωδικοποιήθηκαν ως εξής οι απαντήσεις : 0 εάν υπήρξε μείωση του βαθμού των εξετάσεων σε σχέση με τον βαθμό της εργασίας, 1 εάν οι δύο βαθμοί ήταν ισόβαθμοι και 2 εάν υπήρξε αύξηση του βαθμού των εξετάσεων σε σχέση με τον βαθμό της εργασίας.

Στον Πίνακα 2 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τον τρόπο ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, ώστε να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «εάν ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών που παρέχουν οι εκπαιδευτές επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (βαθμολογία)».

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των φοιτητών και στην αντίληψή τους για το εάν δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους ($p=0,025$). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση ($p=0,322$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση αυξάνονται και τα ενθαρρυντικά σχόλια που έλαβαν.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των φοιτητών και στην αντίληψή τους για την ύπαρξη επικριτικού ύφους κατά τον σχολιασμό των λαθών ($p= 0,016$). Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($p= -0,490$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση μειώνεται το επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών από τους εκπαιδευτές.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των ερωτηθέντων και στην αντίληψη για το εάν δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους ($p= 0,05$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($p=0,545$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση αυξάνεται και η επιβράβευση για τα θετικά σημεία της εργασίας.

Πίνακας 2. Συνάφεια μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και του τρόπου ανατροφοδότησης των εργασιών

Πορεία βαθμολογίας	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή σας	0,322	0,025
Υπήρξε επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών	-0,490	0,016

Επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας	0,545*	0,05
--	--------	------

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επίδρασης των αρνητικών και θετικών σχολίων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι κατά μέσο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα θετικά σχόλια δεν τους έκαναν καθόλου να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν (Μ.Ο. 1,40), ότι αύξησαν αρκετά την αυτοπεποίθησή τους και ένιωσαν ικανοποίηση (Μ.Ο. 4,00), ότι τους έκαναν σε αρκετό βαθμό να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους (Μ.Ο. 4,07) και ότι σε λίγο βαθμό δεν τα λαμβάνουν υπόψη (Μ.Ο. 1,80).

Επίσης, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα αρνητικά σχόλια μείωσαν λίγο την αυτοπεποίθησή τους (Μ.Ο. 2,20), ότι τους έκαναν σε μέτριο βαθμό να προσπαθήσουν περισσότερο (Μ.Ο. 3,13), ότι μείωσαν λίγο τη διάθεσή τους για εξέλιξη (Μ.Ο. 2,00) και ότι σε λίγο βαθμό δεν τα λαμβάνουν υπόψη (Μ.Ο. 2,33).

Πίνακας 3. Η επίδραση των αρνητικών και θετικών σχολίων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων

	Μ.Ο.	T.A.
9. Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να εφησυχάσετε και να σταματήσετε να προσπαθείτε πολύ;	1,40	0,910
10. Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	4,00	1,309
11. Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	4,07	1,033
12. Τα θετικά σχόλια δεν τα λαμβάνετε υπόψη;	1,80	1,320
13. Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή σας;	2,20	1,207
14. Τα αρνητικά σχόλια σας έκαναν να προσπαθήσετε περισσότερο;	3,13	1,302
15. Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν τη διάθεσή σας για εξέλιξη;	2,00	1,254
16. Τα αρνητικά σχόλια δεν τα λαμβάνετε υπόψη;	2,33	1,397

Στον Πίνακα 4 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στο φύλο των ερωτηθέντων και την επίδραση του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών τους, για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο τους».

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει η ύπαρξη συσχέτισης με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν ($p= 0,000$). Συγκεκριμένα, ανάμεσα τους υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($\rho=0,937$), δηλαδή όσο περισσότερους άνδρες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια τους κάνουν να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν.

Κατά τον έλεγχο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και ένιωσαν ικανοποίηση ($p= 0,011$). Ειδικότερα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($\rho=-0,465$), δηλαδή όσο περισσότερες γυναίκες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και της έκαναν να νιώσουν ικανοποίηση.

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και της αντίληψης ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους ($p= 0,015$). Ειδικότερα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($\rho=-0,465$), δηλαδή όσο περισσότερες γυναίκες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια τις έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή τους ($p= 0,012$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($\rho=0,524$), δηλαδή όσο περισσότερους άνδρες έχουμε τόσο περισσότερο τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή τους.

Πίνακας 4.Συνάφεια μεταξύ φύλου και επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους

Φύλο	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να εφησυχάσετε και να σταματήσετε να προσπαθείτε πολύ;	0,937**	0,00
Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	-0,465	0,011
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	-0,616*	0,015
Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή σας;	0,524*	0,012

Στον Πίνακα 5 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στην ηλικία των ερωτηθέντων και την επίδραση του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους, για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με την ηλικία τους».

Υστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και τους έκαναν να νιώσουν ικανοποίηση ($p=0,021$). Ειδικότερα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($\rho=0,425$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα θετικά σχόλια αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και τους κάνουν να νιώσουν ικανοποίηση.

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους ($p=0,010$). Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($\rho=-0,564$), δηλαδή όσο μειώνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα θετικά σχόλια τους κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Τέλος, κατά τον έλεγχο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και την αντίληψη ότι τα αρνητικά σχόλια τους έκαναν να προσπαθήσουν περισσότερο ($p=0,032$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($\rho=0,358$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα αρνητικά σχόλια τους έκαναν να προσπαθήσουν περισσότερο.

Πίνακας 5. Συνάφεια μεταξύ ηλικίας και επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους

Ηλικία	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	0,425	0,021
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	-0,564*	0,010
Τα αρνητικά σχόλια σας έκαναν να προσπαθήσετε περισσότερο;	0,358	0,032

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να μελετήσει τους τρόπους ανατροφοδότησης που παρέχουν οι καθηγητές στα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών και να εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της και της ακαδημαϊκή επίδοσης των φοιτητών. Επίσης, εξετάστηκαν οι διαφορές στη σχέση επίδρασης του τρόπου

ανατροφοδότησης και των κινήτρων για συνέχιση των σπουδών ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των σπουδαστών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το δείγμα μας συμφωνεί, κατά μέσο όρο, ότι δόθηκαν σε αρκετό βαθμό οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία, οι υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις, τα ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους, ότι επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας και δόθηκαν οδηγίες για τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης έχουν διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Αναγνώστη, 2020· Koochang & Durante, 2003). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν σε αρκετά σημαντικό βαθμό την προσπάθεια των φοιτητών και τους ωθούν να εξελιχθούν.

Από τους ελέγχους που διεξήχθησαν, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που έχουν αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση, έχουν δεχθεί ενθαρρυντικά σχόλια στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους, δεν έχουν δεχθεί σχόλια με επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών τους, ενώ αντίθετα έχουν δεχθεί επιβράβευση για τα θετικά σημεία της εργασίας τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αναγνώστη, 2020· Earl, 2003), σύμφωνα με τα οποία τα ενθαρρυντικά σχόλια και η επιβράβευση των θετικών σημείων δίνουν κίνητρο στους σπουδαστές για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, ενώ ταυτόχρονα γίνονται πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν ενδιαφέρον. Η ικανοποίηση των φοιτητών από την ύπαρξη ενθαρρυντικών και καθοδηγητικών σχολίων στις εργασίες τους, επιβεβαιώνεται επίσης και από τις έρευνες των Βασάλα κ.α. (2007) και Calfoglou (2010).

Επίσης, όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν ικανοποίηση και επιπλέον τα θετικά σχόλια τις κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να ταιριάζει με την έρευνα της Τσολάκου (2013), στην οποία οι σπουδάστριες που συμμετείχαν τονίζουν την ανάγκη τους για υποστήριξη και αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους διδάσκοντες. Από την άλλη, οι άνδρες με τα θετικά σχόλια εφησυχάζουν και σταματούν να προσπαθούν. Όμως, με τα αρνητικά σχόλια μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν ικανοποίηση και τα αρνητικά σχόλια τους κάνουν να προσπαθήσουν περισσότερο. Οι μικρότεροι σε ηλικία φοιτητές επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια και τους κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όλοι οι σπουδαστές ανεξαρτήτως ηλικίας έχουν ανάγκη από θετικά σχόλια κι έτσι αναδεικνύεται ο ρόλος

της επιβράβευσης ως μηχανισμός ενίσχυσης της μάθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Παρόλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, θα λέγαμε ότι μέσα από αυτά αναδεικνύεται η σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία και παιδαγωγική πράξη. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η ανατροφοδότηση συγκριτικά, τόσο από τη σκοπιά φοιτητών, όσο και από τη σκοπιά των καθηγητών έτσι ώστε να υπάρξει μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας φαίνεται εάν αναλογιστούμε τη σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται αποτελεί κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανατροφοδότηση ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της μπορεί να κινητοποιήσει τον φοιτητή, αλλά από την άλλη μπορεί και να τον αποθαρρύνει. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους καθηγητές, έτσι ώστε να επιλυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση.

Αναφορές

- Anagnosti, S. (2020). O rolos tis anatrofodotisis stin akadimaiki syngرافي, sto esoteriko kinitro kai stin afto-apotelesmatikotita ton foititon tou Elli-nikou Anoiktou Pane-pistimiou. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16 (2), 142-161.
- Calfoglou, C. (2010). Feedback on written feedback in an academic L2 context: The tutor viewed as a reader. In *Selected Papers of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association entitled 'Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*.
- Chowke, M. J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, vol. 39-56/feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, vol. 7, 39-56.
- Clarke, S.(2005). *FormativeAssessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Dodman, T. Dr H. Jones. (2011). *Developing good practice in the provision of effective feedback for distance learning students*.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.

- Elliot, N.S., Kratochwill, R.T., Cook, J. L. & Travers, J.F. (2008). *Ekpaideftiki Psychologia: Apotelesmatiki Didaskalia- Apotelesmatiki Mathisi* (Metafr. Solman, M. & Kalyva, F.- Epim.Leontari, A.& Sygkollitou, E.). Athina: Gutenberg.
- Elliot, N.S., Kratochwill, R.T., Cook, J. L. & Travers, J.F. (2008). *Ekpaideftiki Psychologia: Apotelesmatiki Didaskalia- Apotelesmatiki Mathisi* (Metafr. Solman, M. & Kalyva, F.- Epim.Leontari, A.& Sygkollitou, E.). Athina: Gutenberg.
- Ferguson, P. (2011). Students perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51-62.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Howitt, D. & Crammer, D. (2006). *Statistiki me to SPSS13. Me efarmoges stin Psychologia kai tis Koinonikes Epistimes*. Athina: Kleidarithmos.
- Howitt, D. & Crammer, D. (2006). *Statistiki me to SPSS13. Me efarmoges stin Psychologia kai tis Koinonikes Epistimes*. Athina: Kleidarithmos.
- Irma, J.S. (2014). *What do you mean you never got any feedback? Research in Higher Education. Journal Volume 24*.
- Kapsalis, A. (1996). *Paidagogiki Psychologia*. (3iekdosi). Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Kassotakis, M. & Flouris, G. (2006). *Mathisi kai Didaskalia*. Tomos A' Mathisi. Athina: Aftoekdosi.
- Koohang, A., & Durante, A. (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of an undergraduate hybrid instructional model. *Journal of Information Technology Education*, 2, 105-113.
- Kostaridou- Efkleidi, A. (1999). *Psychologia ton kinitron*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W.A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude, *Educational Psychology, Review* 1(4), 279-308.
- Lasithiotaki, R. (2016). *Dierevnisi ton antilipseon foititon/trion tou Ellinikou Anoichtou Panepistimiou schetika me tin anatrofodotisi ton grapton ergasion*.
- Maridaki- Kassotaki, A. (2011). *Paidagogiki Psychologia*. Athina: Diadrasi.

- Moula, E. (2017). I poiotita kai ta apotelesmata tis anatrofodotisis ton grapton ergasion stin ex apostaseos ekpaidefsi. *Praktika 9ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss 24-31). Athina.
- Nima, A.E.& Kapsalis, G. K. (2002). *Sygchroni didaktiki*. Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.
- Papanastasiou, E.K., & Papanastasiou, K.(2016). *Methodologia Ekpaideftikis -Erevnas*.(3i ekdosi), Lefkosia.
- Poulos, A. & Mahony, M.J. (2008).Effectiveness of feedback: the student’s perspective. *Assesment&EvaluationinHigherEducation*. 33 (2), 143-154.
- Steers, R.M., &Porter, L.W. (1991), *Motivationandworkbehavior*. NewYork: McGrawHill.
- Sioulis, I. & Gardikiotis, A. (2013). Epikoinonia foititon ekpaidefti se ena plaisio ex apostaseos ekpaidefsis: Antilipseis ton foititon tou Ellinikou Anoichtou Panepistimiou (EAP) gia tin anatrofodotisi ton grapton ergasion. Sto A.Lionarakis. (Epim.), *Methodologies Mathisis. Praktika 7ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss .212-236). Athina.
- Tsolakou, Z. (2013). I mathisi ton spoudastrion tou metaptychiakou programma-tos Spoudes stin Ekpaidefsi sto EAP. Paroches pou tis diefkolynoun, dyskolies pou diacheirizontai. Sto A.Lionarakis.(Epim.), *Methodologies Mathisis. Praktika 7ouDiethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss., 161-172). Athina.
- Wiggins,G. (1998). *Educative Assessment:Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. SanFrancisco: Jossey-BassPublishers.
- Wion, F. (2008). Feedback on assignments in distance education. In *24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin*.
- Ypsilandis, G.S. (2010). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*,15 (2), 167-181.
- Vamvoukas, M. (1982). *Ta kinitra tou didaskalikou epangelmatos*. Athina: Grigoris
- Vasala, P., Chatziplis, P. & Lionarakis, A. (2007). Apopseis proptychiakon kai metaptychiakon foititon tou EAP gia tis graptes ergasies: sygkritiki meleti dyo-thematikon enotiton - EKP65 kai ELP10. Sto A. Lionarakis (Epim.) *4o Diethnes Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. Morfes Dimokratias stin Ekpaidefsi: Anoikti Prosvasi kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. PraktikaEisigiseon* (ss. 296-308). Athina: Propompos.

Ypsilandis, G.S. (2010). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (2), 167-181.

**Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων στην ενότητα
«Ενίσχυση της συνεργασίας φορέων για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης»**

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

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε δραστηριότητες ή προγράμματα που σχεδιάστηκαν για την ικανοποίηση αναγκών κατάρτισης ή ενδιαφέροντος εκπαιδευομένων που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να βοηθήσει αρκετά στη διδακτική διαδικασία και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτές, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για δημοσίους υπαλλήλους αναφορικά με την ενότητα «Ενίσχυση της συνεργασίας φορέων για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης» του σεμιναρίου «Εισαγωγική εκπαίδευση». Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μέσω της πλατφόρμας WEBEX.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βιώσιμη ανάπτυξη, περιβαλλοντική πολιτική

**Development of a training material for adult education in the section
"Strengthening the cooperation of institutions for the promotion of sustainable
development"**

Abstracts

Adult education refers to activities or programs designed to meet the training needs or interests of learners over the age of compulsory education. The use of Information and Communication Technologies in adult education can help a lot in the teaching process and be a useful tool for educators, combined with the use of active educational techniques. The purpose of the paper is the development of a training material for civil servants regarding the section "Strengthening the cooperation of institutions for the promotion of sustainable development" of the seminar "Introductory education". The seminar was conducted through the WEBEX e-learning platform.

KeyWords: Adult education, e-learning, sustainable development, environmental policy

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ουσιαστικά σχετίζεται με μαθησιακές δραστηριότητες ή προγράμματα που διαμορφώθηκαν σκόπιμα από κάποιο φορέα για να ικανοποιηθούν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέροντος. Τα εν λόγω προγράμματα, ενδέχεται να

πραγματοποιηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής κάποιου ανθρώπου που έχει περάσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συναφείς όροι που χρησιμοποιούνται συχνά είναι οι εξής: «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «διά βίου εκπαίδευση» και «μη τυπική εκπαίδευση» (Rogers, 1998). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα πρέπει η διαδικασία εκπαίδευσης να σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να λαμβάνει υπόψη τους ρυθμούς μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Επίσης, είναι προϋπόθεση ο εκπαιδευόμενος να αισθάνεται ότι έχει ενταχθεί σε μια ομάδα και παράλληλα να εμπλέκεται ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Ο εκπαιδευτής πρέπει να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο ώστε να επέλθει η μάθηση, αλλά παράλληλα να εμπυχώνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Noyé & Piveteau, 1998).

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για το σεμινάριο 70 ωρών «Εισαγωγική εκπαίδευση» του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), και πιο συγκεκριμένα για τη διάρκειας 6 ωρών ενότητα «Ενίσχυση της συνεργασίας φορέων για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης». Οι εκπαιδευόμενοι είναι νεοδιόριστοι/ες δημόσιοι υπάλληλοι χωρίς ιδιαίτερο υπόβαθρο γνώσεων σε θέματα που αφορούν στη βιώσιμη ανάπτυξη. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (<https://www.ekdd.gr>), είναι ο εθνικός φορέας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., στα επιμορφωτικά του προγράμματα, αξιοποιεί διδακτικό προσωπικό που αξιολογείται συνεχώς μέσω ενός ανοικτού Μητρώου. Η ένταξη στο Μητρώο γίνεται βάσει συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και επαγγελματικών κριτηρίων.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

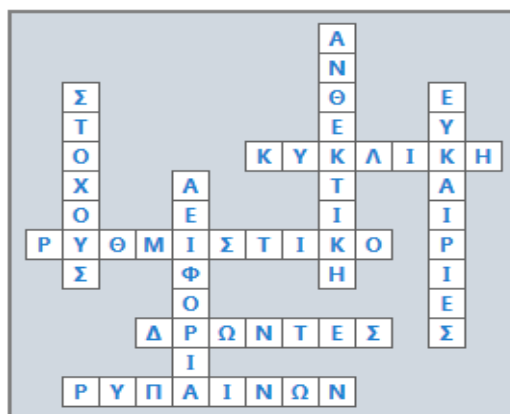
Λόγω των μέτρων προφύλαξης από τον COVID-19, τα σεμινάρια του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. πραγματοποιήθηκαν εν μέσω της πανδημίας μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης WEBEX, και όχι διά ζώσης. Η *σύγχρονη* εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, δηλαδή γίνεται σε πραγματικό χρόνο με εικόνα και ήχο, σε αντίθεση με την *ασύγχρονη* όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συλλέγουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με το δικό τους πρόγραμμα και χρονικό πλαίσιο. Η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* ταυτίζεται ουσιαστικά με την *ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)* δηλαδή κάθε μορφή εκπαίδευσης από απόσταση όπου ως πλατφόρμα χρησιμοποιούνται πόροι του διαδικτύου, πολυμέσα και γενικά οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Χαλαζωνίτης, Κουμαριανός, & Αποστολάκης, 2008).

Αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό «*Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας*» (Τ.Π.Ε.). Οι Τ.Π.Ε. βοηθούν στη

διάδοση σημαντικού όγκου πληροφοριών με ένα σύνολο από υπηρεσίες που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., προτείνεται μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Αναφορικά με το διαδίκτυο, αυτό μπορεί να υποστηρίξει και να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελεί μια μεγάλη και εύκολα προσβάσιμη πηγή πληροφοριών όπως βίντεο, άρθρα, ερευνητικά πορίσματα, εκθέσεις, βιβλία, περιοδικά κ.λπ. (Τζιμογιάννης, 2007).

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης ενότητας, χρησιμοποιήθηκαν το πακέτο συγγραφικών εργαλείων Hot Potatoes για τη δημιουργία διαφόρων τεστ, το πρόγραμμα Eclipse Crossword για τη δημιουργία σταυρόλεξου και το PowerPoint του Microsoft Office για την παρουσίαση της ενότητας. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει σχέδιο μαθήματος, φύλλα ελέγχου (τεστ πολλαπλών επιλογών και σωστού-λάθους) και φύλλα εφαρμογής (μελέτες περίπτωσης και σταυρόλεξο). Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τα βασικά μέρη και τη σχεδιαζόμενη πορεία αυτής (Κιτσαράς, 2004), το φύλλο ελέγχου βοηθάει στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και της διδασκαλίας, ενώ το φύλλο εφαρμογής συμβάλλει στην αφομοίωση της ύλης (Πλαγιανάκος, 2000). Τα τεστ πολλαπλών επιλογών και σωστού-λάθους υλοποιήθηκαν με τα προγράμματα Hot Potatoes, ενώ το σταυρόλεξο με το Eclipse Crossword. Στην Εικόνα 1, παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές ψηφιακές δραστηριότητες. Ουσιαστικά πρόκειται για αξιοποίηση εργαλείων συγγραφής (*authoring tools*), τα οποία αναφέρονται σε λογισμικά που βοηθούν στη δημιουργία ψηφιακού υλικού όπως λ.χ. κουίζ για εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πηγή: <https://blog.gutenberg-technology.com/en/authoring-tools>).



Οι τρεις πτυχές της βιώσιμης ανάπτυξης είναι

A. ? η οικονομία, η κοινωνία και η θρησκεία.

B. ? η οικονομία, η κοινωνία και η οικολογία.

C. ? η κοινωνία, η οικολογία και ο πολιτισμός.

Τα εργαλεία πολιτικής διακρίνονται σε άμεσης και σε ήπιας παρέμβασης.

A. ? ΣΩΣΤΟ

B. ? ΛΑΘΟΣ

Εικόνα 1: Ενδεικτικές ψηφιακές δραστηριότητες

Επίσης, διατέθηκε και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στο διαδίκτυο. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν σχετικά βίντεο και ιστοσελίδες αλλά και «πρακτικό» υλικό όπως π.χ. ο Κανονισμός Πρασίνου του Δήμου Θεσσαλονίκης καθώς, σύμφωνα με τον Σιάρδο (2018), επιδιώκεται να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλα αλλά και άτυπα μέσα και τεχνικές προσέγγισης και πληροφόρησης

όπως δελτία, φυλλάδια, αφίσες, πίνακες ανακοινώσεων κ.λπ., ειδικότερα στην προκειμένη περίπτωση όπου η ομάδα-στόχος δεν έχει ιδιαίτερες προαπαιτούμενες γνώσεις για τα αντικείμενα της βιώσιμης ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής πολιτικής.

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, αξιοποιήθηκαν κατάλληλες *ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές* δηλαδή δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτή να εκπληρώσει τους διδακτικούς στόχους μιας ενότητας και να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τη νέα γνώση (Noyé & Riveteau, 1998· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ως τεχνικές η εργασία σε ομάδες, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, η εισήγηση και η εκπαίδευση μέσω υπολογιστή. Με την *εργασία σε ομάδες* οι εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν καλύτερα και προωθείται η ομαδικότητα, ενώ με τις τεχνικές *ερωτήσεις-απαντήσεις* και *συζήτηση* ενισχύονται η συμμετοχή και η κριτική ικανότητα. Με την *εισήγηση* παρουσιάζονται γρήγορα πολλές πληροφορίες αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες ενεργητικές τεχνικές και οπτικοακουστικά μέσα για να μην κουραστούν οι εκπαιδευόμενοι (Οικονόμου, 2011). Στην *εκπαίδευση μέσω υπολογιστή* αξιοποιούνται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα προγράμματα αυτού ως εκπαιδευτικό υλικό (Noyé & Riveteau, 1998). Δόθηκε έμφαση στις τεχνικές «εργασία σε ομάδες», «ερωτήσεις-απαντήσεις» και «συζήτηση». Για να διερευνηθούν οι μελέτες περίπτωσης, οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Η *μελέτη περίπτωσης* βοηθάει στο να εφαρμοστούν θεωρητικές γνώσεις, παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν, να αναλύσουν καταστάσεις, να εντοπίσουν προβλήματα και να προτείνουν κατάλληλες δράσεις. Τα φύλλα ελέγχου (αξιολόγησης) και το σταυρόλεξο, διαμοιράστηκαν σε κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά, ώστε να εξεταστούν οι επιτεύξεις και οι δυσκολίες που προέκυψαν (Noyé & Riveteau, 1998).

Συνοπτικό σχέδιο μαθήματος

Η βασική ομάδα-στόχος είναι νεοδιόριστοι/ες υπάλληλοι της Κεντρικής και Περιφερειακής Διοίκησης, των Εποπτευόμενων Νομικών Προσώπων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Το σεμινάριο έλαβε χώρα τον Μάιο και τον Ιούλιο του 2021.

Οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας, είναι:

- Να εξοικειωθούν, οι εκπαιδευόμενοι, με την έννοια και τις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς και τους όρους που συνδέονται με αυτήν.
- Να ενημερωθούν για τις πολιτικές βιώσιμης ανάπτυξης και τις διαδικασίες για την εφαρμογή των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης (ΣΒΑ) στο πλαίσιο του ΟΗΕ και σε επίπεδο ΕΕ.
- Να γνωρίσουν το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής των ΣΒΑ στην Ελλάδα.

- Να αντιληφθούν τη σημασία της συνοχής των εφαρμοζόμενων πολιτικών για τους ΣΒΑ.
- Να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής των ενδιαφερόμενων μερών για την επίτευξη των ΣΒΑ και την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ θεσμών, κράτους, δημόσιας διοίκησης και λοιπών ενδιαφερόμενων.
- Να εξοικειωθούν με τα αναγκαία βασικά μέσα εφαρμογής των ΣΒΑ σε εθνικό επίπεδο.
- Να αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνεργασίας προς την επίτευξη των ΣΒΑ.
- Να κατανοήσουν τα βήματα για τη διαμόρφωση και προώθηση μιας συνεκτικής πολιτικής αναφορικά με ένα ΣΒΑ.
- Να διακρίνουν ομάδες ενδιαφερόμενων και να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά τους.
- Να σχεδιάζουν και να προάγουν τη συνεργασία μεταξύ ενδιαφερόμενων σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης.
- Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε., να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση αυτών ως εργαλείων εκπαίδευσης και μάθησης.

Η συγκεκριμένη ενότητα, περιλαμβάνει τις κάτωθι υποενότητες:

- Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης.
- Οι στόχοι της Ατζέντα 2030.
- Οι κύριες πολιτικές προτεραιότητες της ΕΕ και η σχέση τους με τους ΣΒΑ.
- Εθνικές προτεραιότητες για τους ΣΒΑ και αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο.
- Τα ενδιαφερόμενα μέρη και η σημασία ενεργοποίησης, συμμετοχής και συνεργασίας τους.
- Η σημασία της συνοχής των πολιτικών για την εφαρμογή των ΣΒΑ.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία του να προβαίνει κάποιος σε προσωποποιημένες κρίσεις, καθώς και να λαμβάνει αποφάσεις για τα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα και την αξία που έχει αυτό που κάνει. Η αξιολόγηση βασίζεται (α) σε δείκτες δημοτικότητας ή ικανοποίησης όπως π.χ. η ζήτηση και τα γραπτά ή προφορικά σχόλια των εκπαιδευόμενων, (β) στο περιβάλλον (χώρος, φωτισμός, θερμοκρασία, διδακτικά βοηθήματα), (γ) σε κριτήρια εκπαιδευτικής διεργασίας (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές κ.λπ.), (δ) στην αποτίμηση της απόδοσης, σε εξετάσεις (π.χ. τεστ, εργασίες) και (ε) στην ποιότητα του τελικού προϊόντος (ικανότητα εκτέλεσης ασκήσεων, παιχνίδι ρόλων που ολοκληρώθηκε με ικανοποιητικό τρόπο κ.λπ.) (Rogers, 1998).

Την τελευταία μέρα κάθε σεμιναρίου του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., γίνεται αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων, κυρίως με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Η εν λόγω αξιολόγηση, αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση πιστοποιητικού επιτυχούς

παρακολούθησης. Επιπλέον, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. μετά το πέρας κάθε σεμιναρίου, προβαίνει στη αξιολόγηση αυτού μέσα από σχετικό ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Αξιολογούνται γενικότερα το σεμινάριο, οι εκπαιδευτές, ο χώρος διεξαγωγής κ.λπ. Στην αξιολόγηση κάθε σεμιναρίου, συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές. Επίσης, «οι συμμετέχοντες στα προγράμματα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. υποχρεούνται να υποβάλουν, εντός ευλόγου χρόνου, έκθεση αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής παρέμβασης στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας της υπηρεσίας ή του φορέα που υπηρετούν. Η αποτίμηση, σε πρώτη φάση, διεξάγεται με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι» (Πηγή: <https://www.ekdd.gr/επιμόρφωση/αξιολόγηση-αποτίμηση-επιμόρφωσης/>). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί κύριο εργαλείο μέτρησης στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010).

Συζήτηση

Βασικές προϋποθέσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο εκπαιδευόμενος να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία εκπαίδευσης και να αισθάνεται ότι είναι μέρος μιας ομάδας. Επιπλέον, θα πρέπει η εκπαίδευση να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου και παράλληλα να λαμβάνει υπόψη τους ρυθμούς μάθησής του. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκτός από το να διδάσκει, θα πρέπει και να εμπυχώνει τους εκπαιδευόμενους. Κατά την παρουσίαση της συγκεκριμένης ενότητας, αξιοποιήθηκαν κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές για να υπάρξει συνεργατικό κλίμα και να εμπλακούν περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επίσης, προβλέπεται η αξιοποίηση Τ.Π.Ε. για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων αλλά και άτυπων μέσων και τεχνικών προσέγγισης ενός θέματος, συνδυαστικά με τη χρήση του διαδικτύου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasiou, A., Balntoukas, A., & Panaoura, R. (2014). *Egcheiridio pros ekpaideftes enilikon. Vasikes arches didaskalias enilikon pou anikoun se efalotes omades plithysmou*. Lefkosia: Ekdoti Panepistimiou Frederick.
- Andreopoulou, Z. (2009). *Diktya ypologiston, aeiforia kai perivallon* (panepistimiakes paradoseis). Thessaloniki: Tmima Ekdoseon Aristoteleiou Panepistimiou.
- Vassios, D., & Lefakis, P. (2015). Efarmoges T.P.E. sti didaktiki enotita «Nomos tou Om». *Sto Ta Praktika tou 2ou Synedriou «Neos Paidagogos», 23 & 24 Maiou 2015* (sel. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Athina.
- Kitsaras, G. (2004). *Programmata. Didaktiki methodology proscholikis agogis. Me schedia ergasias*. Athina: Kitsaras Georgios.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (1998). *Praktikos odigos tou ekpaidefti*. Athina: Metaichmio.

- Oikonomou, A. (2011). *Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis. Ekpaideftiko yliko. Tefchos V', Praktiko meros*. Thessaloniki: E.K.D.D.A.
- Plagianakos, S. (2000). *Didaktiki epangelmatikon mathimaton. I organosi tou mathimatos. Tomos V'*. Athina: Ellin.
- Rogers, A. (1998). *I ekpaidefsi enilikon* (M. Papadopoulou, M. Tomprou, Mtrf.). Athina: Metaichmio.
- Siardos, G. (2018). *Georgikes efarmoges. To symvouleftiko ergo ton foreon georgikis anaptyxis*. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.
- Tzimogiannis, A. (2007). To paidagogiko plaisio axiopoisis ton T.P.E. os ergaleio kritikis kai dimiourgikis skepsis. Sto V. Koulaidis (Epim.), *Sygchrones didaktikes prosengiseis gia tin anaptyxi kritikis-dimiourgikis skepsis gia ti defterovathmia ekpaidefsi* (sel. 333-354). Athina: O.EP.EK.
- Tsimpoukli, A., & Fillips, N. (2010). *Ekpaidefsi ekpaidefton enilikon. Schediasmos didaktikis enotitas*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Institutou Diarkous Ekpaidefsis Enilikon.
- Chalazonitis, A., Koumarianos, D., & Apostolakis, I. (2008). Ilektroniki mathisi (e-learning). Geniki theorisi kai efarmosmeno paradeigma apo tin eidikotita tis Aktinodiagnostikis. *Archeia Ellinikis Iatrikis 2008*, 25(6), 811-822.
- Chasanagas, N. (2010). *Koinoniologia topiou*. Athina: Ekdoseis Papatotiriou.

Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Θεοδοσίου Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Σταυρόπουλος Βασίλειος, Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της μετασχηματιστικής και αποτελεσματικής ηγεσίας με διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Επιπλέον, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις της συναλλακτικής ηγεσίας με διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Τέλος, βρέθηκαν αρνητικές συσχετίσεις της ηγεσίας τύπου αποφυγής με διαστάσεις του οργανισμού μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, οργανισμός μάθησης, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία, αποτελεσματική ηγεσία

Investigating the relationship between principal's leadership profile and school's transformation into a learning organization

Theodosiou Garyfallia, Primary Teacher, M.Ed. in "Education Sciences"

Stavropoulos Vasileios, Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher

Abstract

The aim of the present study was to investigate the views of Primary Education teachers' serving in the Prefecture of Evia as regards the principal's leadership profile and its relationship to the school's transformation into a learning organisation. A total of 120 teachers participated in the survey. Results showed that there are statistically significant correlations between transformational and effective leadership with the dimensions regarding educational organization. Moreover, positive correlations were found between transactional leadership and the dimensions regarding learning organisation. Finally, negative correlations were found between the avoidance leadership and educational organisation's dimensions.

Key-Words: leadership, learning organisation, transformational leadership, transactional leadership, effective leadership

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που παρατηρούνται στον 21^ο αιώνα συντελούνται με γοργούς ρυθμούς και επηρεάζουν όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επικοινωνίας, αλλά και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός έχουν καταστήσει τον εργαζόμενο να προοδεύει δια βίου και να εξελίσσεται με απώτερο στόχο την εξέλιξή του στον εργασιακό του χώρο. Οι οργανισμοί θα πρέπει ν' ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές και στην «έκρηξη» της γνώσης και να ενθαρρύνουν τα μέλη τους να μαθαίνουν συνεχώς σε όλα τα επίπεδα (Senge, 1990). Οι νέες συνθήκες εργασίας είναι πλέον γεγονός σε όλους τους οργανισμούς. Έτσι, ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αναγκαίος, με τους διευθυντές να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη οργανισμών μάθησης εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς να ενισχύουν την ατομική, ομαδική και οργανωσιακή μάθηση (Bass & Avolio, 2006).

Οργανισμός μάθησης

Η ιδέα του οργανισμού μάθησης διαμορφώθηκε από τους Argyris και Schön (1978) στα πλαίσια της θεωρίας για αποτελεσματικότερη διοίκηση στις επιχειρήσεις, προκειμένου να καταφέρουν να επιβιώσουν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Σαν έννοια όμως έγινε ευρέως αποδεκτή στην εκπαιδευτική κοινότητα από τον Senge (1990). Τα μέλη ενός οργανισμού μάθησης χρησιμοποιούν τη μάθηση σε ατομικό, συλλογικό και οργανωσιακό επίπεδο, επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους, αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και μέσα από συνεχείς πειραματισμούς, παράγουν νέα γνώση στον οργανισμό, που συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων νοητικών μοντέλων και συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιβίωση και προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον (Senge, 1990). Ο ίδιος συγγραφέας θεωρεί τον οργανισμό μάθησης, το μέρος που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες οι οποίες τους εμποδίζουν να γίνουν πιο παραγωγικοί. Ο εντοπισμός των δυσκολιών γίνεται από κάθε μέλος του οργανισμού. Η συνεργασία σε ομαδικό επίπεδο θα βοηθήσει τα άτομα να μάθουν να αλληλεπιδρούν και να πετύχουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν. Οι αλλαγές αυτές θα οδηγήσουν τους οργανισμούς να πετύχουν οργανωτικές βελτιώσεις και να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης, αν κερδίσουν τη δέσμευση όλων των μελών του οργανισμού για συνεχή μάθηση και εξέλιξη σε όλα τα επίπεδά του (Ζαβλανός, 2002).

Ένας οργανισμός μάθησης θα πρέπει να έχει τέσσερις βασικές διαστάσεις προσανατολισμού: α) Το κοινό όραμα, το οποίο διαμορφώνεται από όλη τη σχολική μονάδα που θα εργαστεί από κοινού για την υλοποίησή του. Το ισχυρό όραμα εμπνέει τα μέλη της ομάδας να κινητοποιούνται και να προσαρμόζονται σε καινούρια περιβάλλοντα, για να το υπηρετήσουν (Stoll & Kools, 2017). β) Τον στρατηγικό σχεδιασμό για την υλοποίηση του κοινού οράματος. Ο οργανισμός προγραμματίζει τις στρατηγικές και τις ενέργειές του για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει. γ) Τη συνεργατική κουλτούρα που έχει ως προτεραιότητα τη μάθηση. Μέσα σε έναν οργανισμό υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας, ο ένας βοηθάει τον άλλο και όλοι μαζί τον οργανισμό. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, επομένως γίνεται διαμοιρασμός της γνώ-

σης. δ) Την αποφυγή μιας άκαμπτης ιεραρχικής δομής. Η ηγεσία θα πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή και τη συμμετοχή όλων στη διοίκηση, να κατανέμει την εξουσία και να βοηθάει στην ανάπτυξη νέων ηγετών (Sergiovanni, 2001).

Σχέση σχολικής ηγεσίας και οργανισμού μάθησης

Ο ηγέτης και η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελούν βασικούς παράγοντες για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Ο διευθυντής είναι σημαντικό να διαθέτει την ικανότητα να δημιουργεί μια οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, ικανή να διαμορφώσει ένα κοινό όραμα μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να κινητοποιήσει όλα τα μέλη της στο να καταστήσουν την κουλτούρα του σχολείου πιο παραγωγική. Έτσι, η μεταβολή της κουλτούρας θεωρείται επιβεβλημένη για την μετατροπή των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Καθώς δε η σχολική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας, η μελέτη των σχετικών επιδράσεων θεωρείται επιβεβλημένη.

Μέσα σε έναν οργανισμό που μετασχηματίζεται, η ηγεσία δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία, οργανωτικές αλλαγές και συλλογική μάθηση (Nesan & Holt, 2002). Για να μετασχηματιστεί μια σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης, η ηγεσία είναι αναγκαίο να φροντίζει για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, να ενθαρρύνει τις κοινότητες μάθησης για τα μέλη της και να δημιουργεί ένα πλέγμα συνεργασίας. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της αλλαγής αυτής και την πρόοδο του οργανισμού (Γεωργαντά, 2009). Διάφορες έως τώρα έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης. Σε μακρόχρονη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 96 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αυστραλίας των Silins και Mulford (2002) και στην οποία συμμετείχαν 2000 εκπαιδευτικοί, αναδείχτηκε η καθοριστική σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή μάθηση. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα των Hamzah, Yakop, Nordin και Rahman (2011) όσο ο διευθυντής διαθέτει περισσότερα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης. Στην έρευνα των Hallinger και Heck (1998), η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί το «κλειδί» για την οργανωσιακή μάθηση και συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας μέσα σε κάθε σχολική μονάδα. Τέλος, από την σχετική έρευνα των Χαρίση και Σταυρόπουλου (2019) προέκυψε ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία σχετίζονταν θετικά με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Αν και αρκετές διεθνείς έρευνες έχουν αναδείξει τη συμβολή του ηγέτη στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ωστόσο οι έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο είναι περιορισμένες. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τον μετα-

σχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο βαθμός στον οποίο οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή σχετίζονται με τις διαστάσεις που συνιστούν τον οργανισμό μάθησης.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας (convenience sampling) καθόσον επιλέχθηκε δείγμα στο οποίο υπήρχε άμεση πρόσβαση και έγινε χρήση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που στάλθηκε σε 28 δημοτικά σχολεία, 4/θέσια και άνω, του νομού Ευβοίας. Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανεξαρτήτου ειδικότητας. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι γυναίκες αποτελούσαν το 79,2 %, ενώ οι άντρες το 20,8 % αυτού. Το 32,1% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών. Οι 93 εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο ΠΕ70 και ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι 27 σε κλάδο ειδικοτήτων. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, το 80,8% του δείγματος ήταν μόνιμοι, και το υπόλοιπο 19,2% αναπληρωτές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ (64,1%), και αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους, το 69% είχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, το 20,7% δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, το 15,5% (N=9) μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο και το 1,7% διδακτορικό δίπλωμα. Κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί είχαν περίπου 18 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 7 έτη προϋπηρεσίας στο τωρινό τους σχολείο, ενώ περίπου 3,5 έτη συνεργάζονται με τον τωρινό διευθυντή του σχολείου τους. Σχετικά με το μέγεθος των σχολικών μονάδων στο οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, το 72,5% εργαζόταν σε σχολεία που φοιτούν 100 έως 250 μαθητές, το 13,3% σε σχολεία που το μαθητικό δυναμικό ξεπερνούσε τους 250 μαθητές, ενώ το 14,2% ανέφερε ότι στο σχολείο τους φοιτούσαν λιγότεροι από 100 μαθητές.

Η έρευνα διενεργήθηκε τη χρονική περίοδο από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2021, και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε στα εξής ερευνητικά εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο διαστάσεων οργανισμού μάθησης (Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013) που μέσα από 42 ερωτήσεις μετρά τις οκτώ διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ έντονα έως 4=Συμφωνώ έντονα) και β) το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – M.L.Q. 5X-Short) των Bass και Avolio (1995), που μετρά την πλήρη έκταση της ηγετικής συμπεριφοράς, της μετασχηματιστικής, της αποτελεσματικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας (τύπου αποφυγής), με τη βοήθεια 45 ερωτήσεων διαβαθμισμένων σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0=Ποτέ έως 4=Σχεδόν πάντα). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη συσχετίσεων που έγινε με τον συντελεστή συσχέτισης (ρ) του Spearman (Πίνακας 1), προέκυψε θετική συσχέτιση των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης με τη μετασχηματιστική, αποτελεσματική και συναλλακτική ηγεσία, ενώ σχετίζεται αρνητικά με το προφίλ ηγεσίας τύπου αποφυγής. Πιο συγκεκριμένα, όσο οι διευθυντές ενσωματώνουν στο ηγετικό τους προφίλ το μετασχηματιστικό, αποτελεσματικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική αντίληψη για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντίθετα, όσο ο διευθυντής παρουσιάζει ηγεσία τύπου αποφυγής, τόσο πιο αρνητική αντίληψη έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Διαστάσεις οργανισμού μάθησης	Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Ηγεσία αποφυγής	Αποτελεσματική ηγεσία
Προσωπική ικανότητα	0,149	0,154	-0,021	0,103
Ενημερότητα	0,232*	0,214*	-0,090	0,180*
Διαπροσωπική ικανότητα	0,315**	0,268**	-0,139	0,314**
Συλλογική μάθηση	0,367**	0,283**	-0,248**	0,347**
Κοινές πρακτικές	0,331**	0,359**	-0,128	0,285**
Οργανωτική ικανότητα	0,454**	0,396**	-0,138	0,379**
Σχέσεις και κλίμα	0,264**	0,301**	-0,134	0,289**
Διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή	0,667**	0,506**	-0,395**	0,674**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας αναφορικά με τη σχέση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, σχετίζονται με τις διαστάσεις που συνιστούν τον οργανισμό μάθησης. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, υπάρχει σημαντική συσχέτιση της αποτελεσματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχα προηγούμενων μελετών, όπως των Silins και Mulford (2002), Demir (2008), Hamzah Yakop, Nordin και Rahman (2011), Chai, Ling, Lai και Luen (2014) που επεσήμαναν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης και τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στον μετασχηματισμό αυτό. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Hallinger και Heck (1998), που έδειξαν ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι το «κλειδί» για την οργανωσιακή μάθηση και συμβάλλει στη βελτίωση

της μάθησης και της διδασκαλίας μέσα σε κάθε σχολική μονάδα. Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. Η θετική αξιολόγηση που εκφράζουν οι συμμετέχοντες της έρευνας για τη συναλλακτική ηγεσία επιβεβαιώνει τη θεωρία του Burns (1978) σύμφωνα με την οποία οι συναλλακτικοί ηγέτες ανταμείβουν τους υφισταμένους τους, για να τους κινητοποιήσουν στο να προσφέρουν περισσότερο έργο ή υπηρεσίες. Στον χώρο της εκπαίδευσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Δεκούλου, 2012· Αποστολοπούλου, 2016· Παπάζογλου, 2016· Καλατζή, 2017· Χαρίση & Σταυρόπουλος 2019), που διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία ενισχύει την οργανωσιακή μάθηση. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις απόψεις των Antonakis, Avolio και Sivasubramaniam (2003), που επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν ο διευθυντής να είναι απών όταν τον χρειάζονται, να μην αναλαμβάνει ευθύνες και να μην παίρνει μέτρα για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Φαίνεται, επομένως, πως η σχολική ηγεσία έχει καθοριστική επίδραση στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο προέκυψε με μη πιθανοθεωρητική μέθοδο δειγματοληψίας, η οποία δεν είναι σε θέση να εξαγάγει αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και να τα γενικεύσει (Robson, 2010). Με βάση τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης σε ένα τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών από το σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Τέλος, σημαντικό θα ήταν να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα και από την πλευρά των γονέων και των μαθητών που αποτελούν βασικούς συντελεστές της σχολικού συγκείμενου και, ως εκ τούτου, επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική, και να συγκριθούν οι απόψεις τους με αυτές των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antonakis, J., Avolio, B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine full – range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14 (13), 261 – 295.
- Apostolopoulou, E. (2016). *Organismos mathisis: O rolos tou igeti sti dimiourgia organismou mathisis me skopo tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon*. (Diplomatiki ergasia). Patra: EAP.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2006). *Multifactor Leadership Questionnaire technical report*. Thousand Oaks: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Chai, L.T., Ling, L.W., Lai, T.T., & Luen, W.K. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools. *The Journal of Global Business Management*, Vol.10 (2), 67-75.
- Charisi, D., & Stavropoulos, V. (2019). Apopseis ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis gia ti symvoli tou igetikou profil tou diefthynti sto metaschimatismo tou scholeiou se organismo mathisis. *Neos Paidagogos*, 15, 508-515.
- Dekoulou, P. (2012). *Organosiaki mathisi stis epicheiriseis ton Meson Mazikis Epikoinonias kai Diafimisis stin Ellada: I allilepidrasi metaxy tou organismou*. (Didaktoriki diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis).
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Georganta, A. (2009). *I igesia ston organismo pou mathainei: mia empeiriki meleti pano sti schesi tou organismou pou mathainei kai ti metaschimatismiki kai ti synallaktiki igesia*.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness and school improvement. *An international journal of research policy and practice*, 9, 157-191.
- Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences*, 14, 58-63.
- Kalatzi, A. (2017). *To scholeio os manthanontas organismos kai o rolos tou diefthynti sti diadikasia metaschimatismou tou se organismo mathisis. Apopseis ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis tis A' Perifereias Peiraia*. (Diplomatiki ergasia). Patra: EAP.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Nesan, L., & Holt, D. (2002). Assessment of organizational involvement in implementing empowerment. *Integrated Manufacturing Systems*, 13 (4), 201-211.

- Papazoglou, A. (2016). *Ekpaideftiki igesia kai organismos mathisis: Dierevnisi tis schesis stis scholikes monades protovathmias ekpaidefsis*. (Diplomatiki Ergasia). Patra: EAP.
- Robson, C. (2010). *H έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights, MA. Al – lyn & Bacon.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 425-446.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), 118-137.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 2 No. 1, pp. 2-17. Emerald Publishing Limited.
- Zavlanos, M. (2002). *Organotiki Symperifora*. Athina: Stamoulis.

Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και αναβάθμισης στελεχών και εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Δούνας Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσης συγγραφής αποτελεί η ανάδειξη του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως αντικείμενο μεγάλης σπουδαιότητας για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή της γενέσεως και της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, επιχειρείται να καταγραφεί η σπουδαιότητα της και η ανάγκη για τη συνέχισή της στο μέλλον, μέσα σε νέα πλαίσια. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, πάνω στα πεδία όπου οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης επιβάλλεται να επιμορφωθούν, καθώς και η καταγραφή των προβλημάτων και των αδυναμιών που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή αυτής στο παρελθόν. Παράλληλα, τίθεται και το ζήτημα των νέων πεδίων στα οποία τα στελέχη-εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν, όπως αυτό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος υπογραμμίζεται ο ουσιαστικός και διαχρονικός ρόλος που αυτή διαδραματίζει σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, στελέχη, αξιολόγηση

Abstract

The objective of this article is the promotion of the training for teachers and executives of Secondary Education as an object of great importance for the proper operation of the school unit. An attempt to record its importance and the need for its continuation in the future, through new contexts, is made by a brief historical review of the birth and development of the institution of education in Greece. Then the results of various surveys, both locally and internationally, on the fields where teachers and educators need to be trained, are listed, as well as a registration of problems and weaknesses that have occurred during its implementation in the past. At the same time, the issue of the new fields in which the executives-teachers want to be trained, like distance learning, arises. Finally, the essential and timeless role that it plays in the entire educational process is underlined.

Εισαγωγή

Ζούμε σε μία εποχή όπου ο ρόλος του σχολείου έχει αλλάξει. Νέα θεματικά αντικείμενα, δεξιότητες, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι μερικά μόνο από τα θέματα όπου οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή καθημερινά. Παράλληλα, η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η διασύνδεσή τους με την τοπική αγορά, η δημιουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων και η αναγκαιότητα το σχολείο να μην

συμβαδίζει μόνο με τις εξελίξεις της εποχής αλλά και να πρωτοστατεί, πολλές φορές, στις νέες συνθήκες διαμορφώνουν για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη μία νέα πραγματικότητα, στην οποία μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, θέτουν στους εαυτούς τους ένα ρόλο υπεύθυνο και πρωταγωνιστικό. Ας μην ξεχνάμε πως και εξαιτίας της πανδημίας Covid 19 η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη σύγχρονη αλλά και την ασύγχρονη μορφή της αποτέλεσε ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους έφερε αντιμέτωπους με νέες και απαιτητικές συνθήκες εργασίας.

Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης

Αρχικά, η επιμόρφωση είναι μέρος της «δια βίου ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος». (Μαυρογιώργος, 1999, σ.100). Σκοπός της επιμόρφωσης είναι ο εμπλουτισμός, η βελτίωση, η αναβάθμιση και η ανάπτυξη ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999, σ.101).

Σε πολλές χώρες, όπως στην Αμερική, στην Αυστραλία και την Ευρωπαϊκή Ένωση τα στελέχη της διεύθυνσης των σχολείων που επιλέγονται παρακολουθούν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα (όπως πρόγραμμα μαθητείας για διευθυντές κ.λ.π) (Πασιαρδής Π.,2003).

Στόχοι των προγραμμάτων είναι οι Εκπαιδευτικοί και τα Στελέχη της Εκπαίδευσης:

- να επικαιροποιήσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις βασικές αρχές και πρακτικές διαχείρισης, της διοίκησης εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς και της αξιοποίησης ανθρώπινων και οικονομικών πόρων,
- να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, υιοθέτησης σύγχρονων μεθόδων επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,
- να ανανεώσουν τις δεξιότητές τους στο πλαίσιο των απαιτήσεων της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- να ενημερωθούν για τους στόχους, το στρατηγικό σχεδιασμό και τις δράσεις στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της Εκπαίδευσης- Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης,
- να προσεγγίσουν αποτελεσματικούς τρόπους διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας σε ένα πλαίσιο αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα το σύστημα επιμόρφωσης των στελεχών είναι σχεδόν άυπαρκο. Ο νέος διευθυντής καλείται να διευθύνει ένα σχολείο για το οποίο πολλές φορές δεν γνωρίζει τίποτα, χωρίς καμιά υποστήριξη και ειδική επιμόρφωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (Καταβάτη, & Τσερεγκούνη ,2005:286-294), οι νέοι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ζητούν επιμόρφωση σε θέματα: α) οργάνωσης και διοίκησης, β) επικοινωνίας, γ) ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δ) Η/Υ

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά σύμφωνα με την έρευνα (Πανέτσου, 2004:93) σε Διευθυντές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

- 1) «Να αφορά θέματα που έχουν να συνεισφέρουν στις καθημερινές ανάγκες του σχολείου» .
- 2) «Να διεξάγεται σε κατάλληλο χρόνο και τόπο, ώστε να επιτρέπει εύκολα τη μεγάλη συμμετοχή καθηγητών σε αυτό».
- 3) «Να δίνεται έμφαση σε νέα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να προσφέρει κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους».

Η ιστορία της επιμόρφωσης

Ιστορικά, ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας ξεκινά από το 1979 οπότε και ιδρύονται οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης(Σ.Ε.Λ.Δ.Ε) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης(Σ.Ε.Λ.Μ.Ε) όπου η διάρκεια των προγραμμάτων τους ήταν ένα έτος και επέτρεπαν τη συμμετοχή σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών κατόπιν εξετάσεων (Γρόλλιος,1998).

Το 1985 με το Νόμο 1566/1985 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(Π.Ι), το οποίο είχε καταργηθεί με τον αναγκαστικό νόμο 129 της 25^{ης} Σεπτεμβρίου 1967 και του οποίου η αρμοδιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε μεταφερθεί στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αθήνας, που ιδρύθηκε και λειτούργησε για πρώτη φορά τη χρονιά 1967-68. Το 1985 και στην προσπάθεια αναζήτησης μιας νέα πιο ευέλικτης μορφής επιμόρφωσης ιδρύονται και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) που όμως δε λειτούργησαν παρά το 1992-1993.

Το 1992 με το Νόμο 2009/92 το ΠΙ αναβαθμίζεται, δημιουργείτε το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και τα ΠΕΚ τίθενται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας.

Με το άρθρο40 του Ν.2683/9.2.1999, στα ΠΕΚ λειτουργεί μόνο η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιοριζόμενους δασκάλους και αφορά και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών.

Το 2002 με το Νόμο 2986/02 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών που είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ συντονίζει οτιδήποτε αφορά στην επιμόρφωση και ασχολείται με κρίσιμα θέματα, όπως την έρευνα, τις επιμορφωτικές ανάγκες, τα επιμορφωτικά προγράμματα και την κατανομή και διαχείριση των πόρων που διατίθενται γι' αυτά.

Το 1970, ιδρύθηκε η Σχολή Επιμόρφωσης Δημοσίων υπαλλήλων (ΣΕ.ΔΥ).Η προσήλωση όμως αυτών των προγραμμάτων στην τυπολατρία και τον άκρατο νομικισμό

σε συνδυασμό με τη χαμηλή ποιότητα σπουδών οδήγησαν στη σταδιακή τους υποβάθμιση (Φλογαίτης, 1987). Ένα από τα εντυπωσιακότερα χαρακτηριστικά της ΣΕ.ΔΥ. υπήρξε ειδική μετεκπαίδευση των υπαλλήλων. Η απολυτοποίηση όμως αυτής της διασύνδεσης σε συνδυασμό με την ανεπαρκή οργανωτική υποδομή και τις σχετικές προγραμματικές ατέλειες, οδήγησε στην υποβάθμιση και στον εκφυλισμό της σχετικής ρύθμισης (Μακρυδημήτρης, 1991).

Το 1983 ιδρύεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης (Ι.Δ.Ε), σε αντικατάσταση του ΣΕ.ΔΥ, με απώτερο στόχο την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων. Τα προγράμματα του ΙΝΕΠ απευθύνονται στους εργαζόμενους της κεντρικής και περιφερειακής δημόσιας διοίκησης, του ευρύτερου δημόσιου τομέα και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το 2005 εγκαινιάστηκε το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (Π.ΙΝ.ΕΠ) με σκοπό την αποκέντρωση της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης.

Σήμερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πραγματοποιείται από το ΙΕΠ.

Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Όπως είναι λογικό και αναμενόμενο, στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται, τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν περισσότερους σύνθετους ρόλους να επιτελέσουν. Η αντίληψη για το ποιες εκπαιδευτικές δράσεις και πολιτικές είναι οι κατάλληλότερες για την ανταπόκριση στις νέες αυτές συνθήκες διαφέρει από χώρα σε χώρα, και εξαρτάται από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία, την πολιτισμική και εκπαιδευτική παράδοσή αυτών. Όμως, οι συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων χωρών και η συμμετοχή σε κοινά διεθνή fora συμβάλλει ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση συγκεκριμένων τάσεων. (Ματθαίου, 2007: 301). Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες σήμερα σε όλο και περισσότερες χώρες θεωρείται απαραίτητο να κατέχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και την επιτυχή άσκηση των αρμοδιοτήτων τους, καθιστούν το ρόλο της επιμόρφωσης ακόμα σημαντικότερο.

Στο «Πράσινο βιβλίο» γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς της Γηραιάς Ηπείρου και αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη ξεκινά με τη διαδικασία επιλογής για την αρχική κατάρτιση και αποτελείται από τις εξής, στενά σχετιζόμενες συνιστώσες:

- αρχική κατάρτιση
- εισαγωγή / μύηση
- ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και

- «περαιτέρω εκπαίδευση» (Buchberger et al, 2000 σελ4, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Με τον όρο «περαιτέρω εκπαίδευση» εννοούνται τα προγράμματα εκείνα μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπρόσθετα πιστοποιητικά ή πτυχία σχετικά με το επάγγελμά τους.

Από την Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτούνται επίσης τα προγράμματα ARION, Comenius και Grundtvig. Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία μέσα από τα προγράμματα αυτά να πραγματοποιήσουν, μαζί με στελέχη από άλλες χώρες, μελέτες σε θέματα που τους απασχολούν, όπως θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εισαγωγή καινοτομιών και υλοποίηση σχεδίων δράσης για την βελτίωση των σχολείων κλπ. Όταν αυτοί οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους επιστρέψουν στη βάση τους καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, οργανώνοντας σεμινάρια διάχυσης των εμπειριών που απέκτησαν.

Επισκόπηση ερευνών στη βιβλιογραφία

Σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφία, η διοίκηση που ασκείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Everard & Morris 1999, Fidler & Bowles 1989, Beck 1990). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τον ιδανικό ηγέτη και τις επιμορφωτικές του ανάγκες είναι περιορισμένες και κυρίως αναφέρονται στα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διαθέτουν τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Στις έρευνες αυτές, ενώ αποδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών, δεν επιχειρείται η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται η απουσία σχεδόν σχετικών ερευνών στη χώρα μας.

Μερικές από τις έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, που αφορούν τους διευθυντές, είναι οι παρακάτω:

- Των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997), όπου σύμφωνα με αυτή, το 56,7% πιστεύει ότι η αναβάθμιση του ρόλου τους θα πραγματοποιηθεί σε θέματα διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.
- Του Σαΐτη (1990), στην οποία καταγράφεται πως μόνο το 33% αυτών είχε λάβει επιμόρφωση και το 88% δεν είχε ποτέ παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορούσε σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.
- Της Παπαναούμ (1995:84,114), όπου το 60% δήλωσε την δυσαρέσκειά του για τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης καθώς δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Στα πορίσματα της έρευνας τονίζεται ότι η συστηματική εκπαίδευση των στελεχών συνδέεται με την επαγγελματική τους ανέλιξη και τα καθιστά ικανά για την άσκηση διοίκησης.
- Του Παπαθωμά (2006), όπου εκεί το 41,03% δήλωσαν πως δεν έχουν συμμετάσχει σε καμία επιμορφωτική δραστηριότητα που αφορά θέματα διοίκησης της σχολικής

μονάδας, ενώ θεωρούν, σε ποσοστό που φτάνει το 93,58%, ότι υπάρχει ανάγκη εξειδίκευσης στις παρακάτω θεματικές ενότητες :εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο, ηγεσία στη σχολική μονάδα, χρήση νέων τεχνολογιών, εκπαιδευτική νομοθεσία και διαχείριση συγκρούσεων.

- Των Καταβάτη & Τσερεγκούνη (2005), σε διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου ανέδειξε την επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα διοίκησης σχολείων και μάλιστα αυτά να γίνονται κάθε έτος.
- Του Φωτεινού (2007), όπου ανέδειξε την επιθυμία για επιμόρφωση των διευθυντών πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους.
- Της Παπαϊωάννου (2009) που ανέδειξε ως επιμορφωτική ανάγκη τα θέματα εισαγωγής καινοτομιών - αλλαγών στην εκπαίδευση, ηγεσίας στη σχολική μονάδα, παρακίνησης - παρώθησης προσωπικού, διαχείρισης συγκρούσεων και προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Του Γουρναρόπουλου (2009), σε διευθυντές των Νομών Αττικής και Μεσσηνίας όπου αναδεικνύεται η ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα διοικητικής φύσεως και η άσκηση του έργου γίνεται με βάση την εμπειρία και όχι την επιστημονική κατάρτιση.
- Του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι) (2010), που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» Ιούνιο του 2010 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2010. Με αυτήν έγινε μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε 3.435 διευθυντές σχολικών μονάδων από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας που ανήκουν σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης. Οι θεματικές ενότητες που προτείνουν για την επιμόρφωσή τους είναι οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» η« Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» ενώ προτείνουν οι ίδιοι τη «Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική»
- Της Γιαννικοπούλου (2011), ανέδειξε ως κύρια θέματα επιμόρφωσης τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, την εκπαιδευτική νομοθεσία, την οικονομική διαχείριση, τις νέες τεχνολογίες και την πρόληψη ατυχημάτων και την ασφάλεια των μαθητών.
- Του Αναστασιάδη (2011), σε καθηγητές της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, όπου και εκεί διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και προγραμματισμό των προγραμμάτων αυτών.
- Των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης Βαλκάνος & Κατσαφούρος (2012), όπου σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι διευθυντές για να αποκτήσουν διοικητικές δεξιότητες θα πρέπει να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα που θα λαμβάνουν υπόψη τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τα προστάγματα της εποχής, για υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό.
- Των Μπακάλμπαση και Φωκά (2014), ανέδειξε την ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντών σε ποσοστό 91% στα αντικείμενα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και της ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων.

- Των Παναγιωτίδου & Ζήση (2015), όπου σύμφωνα με αυτή, στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Κύπρο (Πασιαρδής, 1994, 2004:234-237), επισημάνθηκε ότι τα θεματικά πεδία των προγραμμάτων επιμόρφωσης πρέπει να είναι η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των διευθυντών, η βελτίωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του προσωπικού του σχολείου και η επικοινωνία και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα και με έρευνα του Δούνα (2009), διαπιστώθηκε η θετική στάση των στελεχών σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που θα τους επιτρέψουν να εισέλθουν σε ένα νέο περιβάλλον ενεργητικής και αλληλεπιδραστικής μάθησης.

Τέλος, έρευνα που έγινε στη Μάλτα υπέδειξε την ανάγκη των στελεχών για μία συνεχή και συστηματική επιμόρφωση σε θέματα όπως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του προσωπικού (Bezzina, 2001).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, οι διευθυντές και τα στελέχη εκπαίδευσης δεν είναι οι απλοί μεταδότες γνώσεων, αρχών και συμπεριφορών προς τους μαθητές αλλά οι βασικοί και κύριοι «μοχλοί» λειτουργίας του σχολείου. Η άρτια και ορθή λειτουργία αυτού πρέπει να στηρίζεται στην πλήρη συνεργασία στελεχών και εκπαιδευτικών, όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές. Χωρίς αμφιβολία, οι προαναφερθείσες έρευνες δείχνουν τα σημεία πάνω στα οποία οφείλουμε να στηριχθούμε ώστε να υπάρξει μία πλήρη και ουσιαστική επιμόρφωση των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματικά θα στηρίξει το έργο τους και θα διαμορφώσει το σχολείο που επιβάλλεται να έχουμε, ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Andreou, A. (1997). Diethneis taseis synechous epimorfosis ton ekpaideftikon. Ekpaideftiki Koinotita, 44, 40 - 43.

Andreou, A., & Mantzoufa, P. (1999). Themata organosis kai dioikisis tis ekpai-defsis kai tis scholikas monadas. Athina: Nea Synora.

Andreou, A., & Papakonstantinou, G. (1994). Exousia kai organosi – Dioikisi tou ekpaideftikou systematos. Athina: Nea Synora.

Bezzina, C. (2001). A commitment to learning, *Managing Education Matters*, CCEAM, Hove: Education Publishing Co. Ltd, 3, 2, 10. In Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications Ltd.

Berge, Z., & Muilenburg, L. (2000). Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. In: M. Clay (Ed.), *Distance learning administration annual 2000*.

Bredeson, P.V. (2000). The school principal' role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 2, 385-401.

Butterfield, S. (1996). Open and distance learning for industry and business. In: J. Frankl and B. O'Reilly (eds.) *Lifelong learning, open learning, distance learning* Proceedings of the 5th European Distance Education Network (EDEN) Conference, held in Futuroscope, Poitiers, France, on 8-10 July 1996.

Buchberger, F., Campos, B.P, Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Ume": Fakultetsnamnden for Iararutbildning, Ume'' universitet.

Chasapis, D. (2000). Schediasmos, organosi, efarmogi kai axiologisi programma-ton epangelmatikis katartisis. Methodologikes arches kai kritiria poioutas. Athina: Metaichmio.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (1996). *Vocational training glossarium*. Thessalonica: CEDEFOP.

Creswell, J.W. (2008). *Educational research (3rd ed.)*. New Jersey: Pearson Education.

European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brussels: European Commission. Διαθέσιμο on line: http://europa.eu/int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf (7/9/2007).

European Commission (2003b). *Implementation of 'Education & Training 2010' work programme: standing group on indicators and benchmarks*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf.

European Commission (2003c). *Implementation of 'Education & Training 2010' Work Programme: Working Group 'Improving Education of Teachers & Trainers' (Progress Report)*. Διαθέσιμο on line: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf. (3/9/2007).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Plack, M.M. (2005). Human nature and research paradigms: theory meets physical therapy practice. *The Qualitative Report*, 10, 2, 223-245. And in Racher, F.E., & Robinson, S. (2003). Are Phenomenology and Postpositivism Strange Bedfellows?. *Western Journal of Nursing Research*, 25, 5, 464-481.

Makrydimitris, An. (1986). *Mathimata Dioikitikis Epistimis*. Athina-Komotini: Ekdoseis An.N. Sak-koula.

Matthaiou, D. (2007). 'Taseis' sti diamorfosi tou Evropaikou Chorou Ekpaidef-sis. I metallagi enos ergaleiou analysis se meso cheiragogisis tis ekpaidefti-kis politikis. Sto Charalampous, D. (Epim.), *Metapolitefsi kai Ekpaideftiki Poli-tiki: parelthon, paron mellon* (s. 301-310). Athina: Ekdoseis Ellinika.

Mavrogiorgos, G. (1982). I epimorfosi ton ekpaideftikon. Oi morfes tis kai to koinonikopolitiko tous plaisio. *Syghroni Ekpaidefsi*, 10, 37 - 52.

Mavrogiorgos, G. (1983). Morfes epimorfosis: ennoiologikes diefkriniseis – To politikokoinoniko tous plaisio – Proypotheseis. Sto Gkotovos, Th. (Epim.), *Kritiki Paidagogiki kai EkpaideftikiPraxi* (s. 85 – 103). Athina: Ellinika Grammata.

Mavrogiorgos, G. (1999a). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. Sto Athanasoula - Reppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Nitsopoulos, V. &Chalkiotis, D. (Epim.), *Dioikisi Ekpaidefti-kon Monadon* (Tomos A: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki). Patra: EAP.

Mavrogiorgos, G. (1999v). Epimorfosi ekpaideftikon kai epimorfotiki politiki stin Ellada. Sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.-S., Katsoulakis, S., &Mavrogiorgos, G. (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon* (Tomos V: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki). Patra, EAP.

Mavrogiorgos, G. (2003). I epimorfosi ton ekpaideftikon: Oi morfes tis kai to koinonikopolitiko tous plaisio, sto Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. *Paralli-la Keimena*. Patra: EAP.

Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1, 48-76.

Papadakis, S., Velisarios, A., kai Fragkoulis, I. (2003). I epimorfosi kai metekpaidefsi ton ekpaideftikon stin koinonia tis pliroforias me axiopoisi ton methodon tis anoiktis kai ex apostaseos ekpaidefsis. Sto: A. Lionarakis (E-pim.), *Praktika 2oPanellinio synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidef-si*. (sel. 558-571). Patra: Propompos.

Papanaoum, Z. (2003). *To epangelma tou ekpaideftikou*. Athina: Dardanos.

Pasiardis, P. (2003). *Methodoi epilogis dioikitikou/diefthyntikou prosopikou stin ekpaidefsis* Internet.

Pasiardis, P. (1993). Montela dioikisis tis ekpaidefsis: Mia kritiki parousi-asi. *Paidagogiki Epitheorisi*, 18, 5-30.

Perisianidou, M. (1997). I epimorfosi ton kathigiton defterovathmias ekpaidefsis: mia empeiriki prosengisi. Thessaloniki: APTh.

Petridou, E. (1998). *Dioikisi- Manatzment*. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Saitis, Ch. (1997). Management Olikis Poiotitas: Mia nea methodology gia ton ek-sy-gchronismo tou systimatos dioikisis tis ekpaidefsis. *Dioikiti-ki Enimerosi*, 9, Septemvrios, 21-5.

Saitis, Ch. (2002). Organotikos Schediasmos tou Scholikou mas Systimatos: Me pol-la i liga epipeda dioikisis;. *Sygchroni Ekpaidefsi*, 124, Maios-Iounios, 27-36.

Saitis, Ch. (2002). *O Diefthyntis sto Sygchrono Scholeio*. Athina: Aftoekdosi.

Saitis, Ch., Fengari M., & Voulgaris, D. (1997). Epanaprosdiorismos tou rolou tis igesias sto sygchrono scholeio. *Dioikitiki Enimerosi*, 7, Ianouarios, 87-108.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (YP.E.P.Th) (1977). Nomos 576/1977 me thema: «Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ek-paidefsis». Athina.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (YP.E.P.Th) (1985). Nomos 1566/30-9-1985 F.E.K.167 me thema: «Domi kai leitourgia tis protovathmias kai def-terovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis». Athina.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (YP.E.P.Th) (1998a). Nomos 1824/1988 F.E.K. 223 me thema: «Rythmisi thematon ekpaideftikon kai alles diataxeis». Athina.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (YP.E.P.Th) (2006). Schedio Nomou me thema: «Epilogi stelechon protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, rythmisi thematon dioikisis tis ekpaidefsis kai alles diataxeis». Athina.

Η απόκριση των σχολικών μονάδων Δ.Ε. να ανταπεξέλθουν λόγω της επίδρασης της πανδημίας COVID-19, στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχολικού έτους 2019-2020.

Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Ph.D, M.Sc

Περίληψη

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2019 -2020 διαφοροποιήθηκε αρκετά λόγω της πανδημίας COVID-19, πλήττοντας την χώρα μας σε πολλούς τομείς και μεταξύ αυτών δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η εκπαίδευση, έχοντας ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην λειτουργία όλων των τύπων των σχολείων, έναντι του αρχικού τους προγραμματισμού και στόχων, σε επίπεδο διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών. Προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει η λειτουργία των σχολικών μονάδων, το Υπουργείο Παιδείας καθώς και άλλα υπουργεία, δημόσιες υπηρεσίες και φορείς ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση με επιπλέον υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους έναντι της πανδημίας για την συνέχιση της λειτουργίας όλων των δημοσίων υπηρεσιών, μεταξύ αυτών και οι σχολικές μονάδες. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου εκδόθηκαν μέχρι 10 Σεπτεμβρίου 2020, τριάντα έξι (36) Εγκύκλιοι και Νομοσχέδια από το υπουργείο παιδείας, που αφορούσαν «Μέτρα και ρυθμίσεις στο πλαίσιο της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορονοϊού», και αφορούσαν ρυθμίσεις λειτουργίας σχολείων, εκπαιδευτικών, μαθητών, υγειονομικής προστασίας κλπ., προκειμένου να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Λέξεις-Κλειδιά: Απόκριση, Πανδημία, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτική διαδικασία, επίδραση.

The response of Secondary Schools to cope with, due to the effect of pandemic-COVID-19 to the support of the educational procedure, school year 2019-2020

Zarkadoulas Nikolaos Ph.D, M.Sc

Abstract

The function of Secondary School units in the school year 2019-2020 has widely differentiated on account of the pandemic COVID-19. Our country has been stricken in many fields among which is obviously education and as a result the whole educational procedure referred to all kinds of schools has been deeply differentiated against their original planning and targets in level of administration, educational personnel and students, as well. The primary aim is the continuation of the educational process and the operation of the school units and therefore the Ministry of Education as well as some other Ministries, Civil Services and Public Bodies have already corresponded to the challenge with additional ministerial decisions and newsletters against the pandemic COVID-19 targeting at the continuance of all civil services and school units respectively. In order to deal with this phenomenon thirty-six (36) newsletters and drafts have

been issued from the Ministry of Education until the 10th of September, 2020. All the above mentioned documents were about " Rules and Regulations in the context of the necessary restriction of the spreading of COVID-19" and related to both adjustments for the operation of school units, educational personnel, students and health care so that all school units could function normally until the end of the school year.

Key-Words: Response, Pandemic, Distance Learning, Educational procedure, Effect

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2019-2020 λόγω της Πανδημίας COVID-19 χαρακτηρίζεται από την διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολικών μονάδων, που ήταν συνέπεια και της ευρύτερης γενικής κατάστασης και προβλημάτων που εξελίχθηκαν στην χώρα μας. Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εξαιρέθηκαν από την έρευνα οι μονάδες ειδικής αγωγής και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας), ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση έναντι της πανδημίας να λειτουργήσουν και να ανταποκριθούν για την υλοποίηση του σκοπού και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κάτω από αυτό το πρίσμα θα αναρωτηθούμε για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και της απόκρισης στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων των σχολικών μονάδων, ώστε να εξαλειφθούν ζητήματα που προέκυψαν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο και να συνεχίσουν την λειτουργία τους.

Σκοπός

Αντικείμενο της έρευνας είναι η απόκριση στην λειτουργία των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός που ανταποκρίθηκαν σε επίπεδο διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο λόγω των επιπτώσεων από την πανδημία στην υλοποίηση των στόχων των σχολικών μονάδων και την εκπαιδευτική διαδικασία και της διαχείρισης σε ζητήματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών στην Εκπαίδευση

Ειδικότερα τέθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Ποιος ο βαθμός της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων έναντι της πανδημίας COVID-19;

Μεθοδολογία

Η περιοχή αποτύπωσης της έρευνας που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (εξαιρούνται σχολικές μονάδες ειδικής Αγωγής και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λόγω της διαφορετικής

λειτουργίας). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε Πανελλαδικά σε σχολικές μονάδες και των δεκατριών(13) Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης από 16/12/2020 έως και 23/12/2020.

Τα ερωτηματολόγια τα συμπλήρωσαν αποκλειστικά Διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων καθώς και Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί Διαχείρισης COVID-19 που έχει ορίσει κάθε σχολική μονάδα σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας.

Συνολικά απαντήθηκαν 536 ερωτηματολόγια εκ των οποίων 340 αφορούσαν Διευθυντές/ντριες, 114 Υποδιευθυντές/ντριες και 135 Υπεύθυνους Διαχείρισης COVID-19(Εκτός από εκπαιδευτικούς υπήρξαν και Διευθυντές και Υποδιευθυντές ως υπεύθυνοι διαχείρισης covid-19 ταυτόχρονα).

Από την συνολική έρευνα των 16 ερωτήσεων στο παρόν άρθρο υπάρχουν 7 ερωτήματα που αφορούν την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και η αρίθμηση που παρουσιάζεται παρακάτω μέσα στους πίνακες δεν είναι συνεχόμενη.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την Ανάλυση Διακύμανσης ή Ανάλυση Διασποράς (ANOVA).

Γενικά Στοιχεία Έρευνας

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Αριθμός	Ποσοστό (%)
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	181	33,77
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	8	1,49
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	271	50,56
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	6	1,12
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΠΑΛ	51	9,51
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑΛ	19	3,55
ΣΥΝΟΛΟ	536	100,00

ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ	Αριθμός	Ποσοστό (%)
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	33	6,16
ΑΤΤΙΚΗ	167	31,16
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	27	5,04
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	29	5,41

ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	20	3,73
ΗΠΕΙΡΟΣ	18	3,36
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	4	0,75
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	11	2,05
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	81	15,11
ΚΡΗΤΗ	30	5,59
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	43	8,02
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	52	9,70
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	21	3,92
ΣΥΝΟΛΟ	536	100,00

Επιμέρους ανάλυση σε επίπεδο ερωτήματος

Ερώτηση 1

Σε ποιο βαθμό υπήρχε επαρκές υγειονομικό υλικό (αντισηπτικά), μάσκες, ενημέρωση για την ασφαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, ΜΕΤΑ την σταδιακή επαναλειτουργία των σχολείων τον Μάιο; *

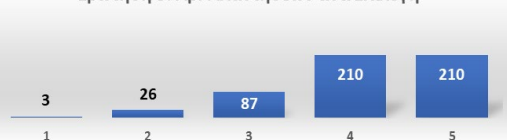
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε άριστο βαθμό

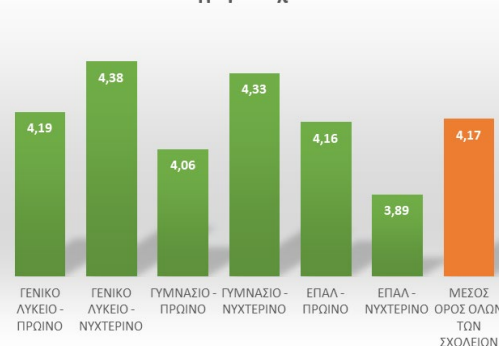
Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	3	0,56
2	26	4,85
3	87	16,23
4	210	39,18
5	210	39,18
Σύνολο	536	100,00

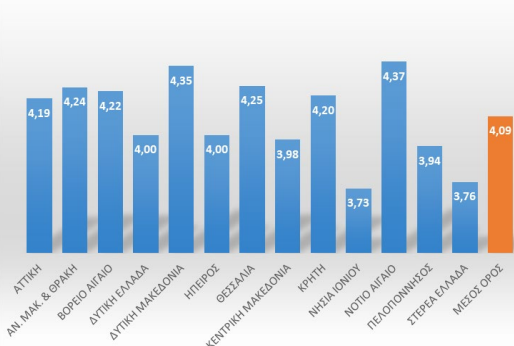
Ερώτηση 3: Αρ. Απαντήσεων ανά Επιλογή



Ερώτηση 3: Διαφοροποίηση ανά Κατηγορία Σχολείου



Ερώτηση 3: Διαφοροποίηση ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας



Στην ερώτηση 1 οι απαντήσεις είναι σαφώς περισσότερες για τις επιλογές 4 και 5, με τον γενικό μέσο όρο των απαντήσεων είναι $M = 4.12$. Τις υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν το εσπερινό Γενικό Λύκειο (4.38) και το Νότιο Αιγαίο (4.37), ενώ τις χαμηλότερες το εσπερινό ΕΠΑΛ (3.89) και τα Νησιά Ιονίου (3.73). Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στον τρόπο που απαντήθηκαν οι ερωτήσεις 2 και 3. Φαίνεται ότι κατά την επαναλειτουργία των σχολείων τον Μάιο του 2020, η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά, αναφορικά με την ενημέρωση και την επάρκεια υγειονομικού υλικού, τόσο πανελλαδικά όσο και σε επίπεδο περιφέρειας και κατηγορίας σχολείου, παρά την διατήρηση κάποιων επιμέρους διαφοροποιήσεων. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες σχολείων και τις περιφέρειες.

Ερώτηση 2

Ποιος ο βαθμός ετοιμότητας του ΥΠΑΙΘ, του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού & λογισμικού κατάλληλου (Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εγγραφές Καθηγητών και μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) για την σύγχρονη/ασύγχρονη Εξ αποστάσεως διδασκαλία; *

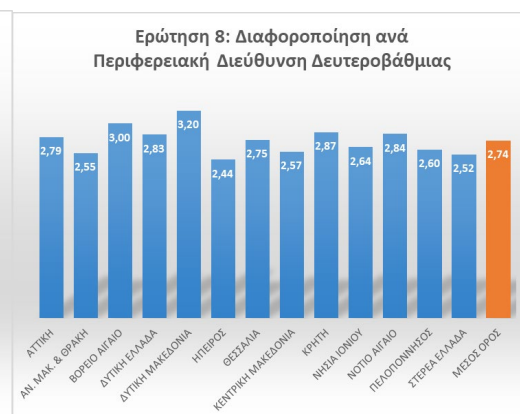
Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Πολύ μικρός βαθμός Πολύ μεγάλος βαθμός

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	87	16,23
2	144	26,87
3	155	28,92
4	125	23,32
5	25	4,66
Σύνολο	536	100,00



Με γενικό μέσο όρο λίγο κάτω του 3 (μεσαία επιλογή), φαίνεται ότι η ετοιμότητα των αρμόδιων υπηρεσιών ως προς την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλου λογισμικού για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κρίθηκε ως μέτρια από τα στελέχη των σχολικών μονάδων της έρευνας ($M = 2.73$). Παρατηρήθηκαν και σε αυτή την ερώτηση διακυμάνσεις γύρο από τον μέσο όρο (γενικό και επιμέρους) αν και οι διαφορές σε επίπεδο κατηγορίας σχολικής μονάδας και περιφερειακής διεύθυνσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Ερώτηση 3

Ποιος ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας; *

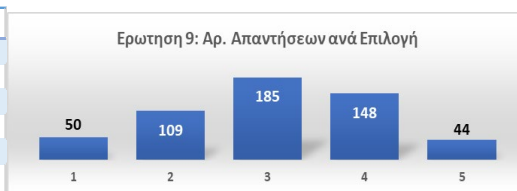
Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Πολύ μικρός βαθμός Πολύ μεγάλος βαθμός

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	50	9,33
2	109	20,34
3	185	34,51
4	148	27,61
5	44	8,21
Σύνολο	536	100,00



Στην ερώτηση 3 φαίνεται ότι στην αντίληψη των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν καλύτερος αλλά περίπου εφάμιλλος του επιπέδου ετοιμότητας της πολιτείας, με μέσο όρο απαντήσεων $M = 3.05$. Φαίνεται ότι τα εσπερινά ΕΠΑΛ και Γυμνάσια όπως επίσης και η Ήπειρος σημείωσαν την χαμηλότερη επίδοση, αν και οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με την ανάλυση ANOVA.

Ερώτηση 4

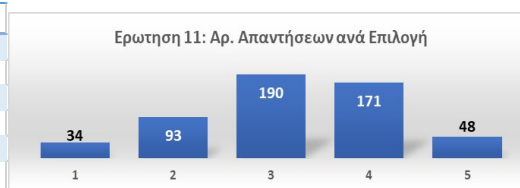
Σε ποιο βαθμό ολοκληρώθηκε η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη μέσω της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης; *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	34	6,34
2	93	17,35
3	190	35,45
4	171	31,90
5	48	8,96
Σύνολο	536	100,00



Φαίνεται ότι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν είχαν αρνητική επίπτωση στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το μέτριο αποτέλεσμα αποτυπώνεται στον γενικό μέσο όρο των απαντήσεων που διαμορφώθηκε σε $M = 3.2$ («Σε μέτριο βαθμό»). Αν και οι διαφορές σε επίπεδο περιφερειών και σχολικών μονάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, προκαλεί εντύπωση η διαφοροποίηση σε επίπεδο κατηγορίας σχολείων, η οποία όμως ενδέχεται να σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών, και άρα την σχετική ωριμότητα-αυτονομία που σε κάποιο βαθμό απαιτεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως επίσης και τον σχετικό όγκο της διδακτέας ύλης.

Ερώτηση 5

Σε ποιο βαθμό η απουσία φυσικής παρουσίας (δια ζώσης εκπαίδευση) στις σχολικές μονάδες επηρέασε την βαθύτερη κατανόηση εννοιών και περιεχομένων της διδακτέας ύλης; *

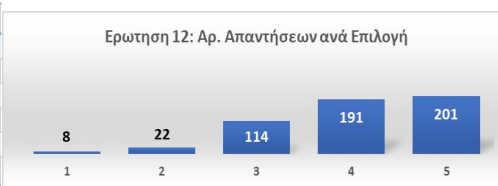
Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Καθόλου Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	8	1,50
2	22	4,10
3	114	21,27
4	191	35,63
5	201	37,50
Σύνολο	536	100,00



Η απουσία των μαθητών από το σχολείο (φυσική παρουσία στην τάξη) φαίνεται ότι επηρέασε αρνητικά την κατανόηση εννοιών και περιεχομένων της διδακτέας ύλης, με υψηλό μέσο όρο απαντήσεων $M = 4.03$ («Σε μεγάλο βαθμό»), και μάλιστα δυσανάλογα προς το επίπεδο κάλυψης της διδακτέας ύλης που ήταν μέτρια αλλά πάντως όχι κακή. Οι διαφορές σε επίπεδο κατηγορίας σχολείου και περιφέρειας, αν και δεδομένες, δεν ήταν ούτε σε αυτή την περίπτωση στατιστικά σημαντικές. Με βάση τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί μέχρι το σημείο αυτό, τα μέτρια αποτελέσματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως τα αντιλαμβάνονται τα στελέχη των σχολικών μονάδων, έχουν συγκεκριμένες αιτίες.

Ερώτηση 6

Σε ποιο βαθμό η απουσία φυσικής παρουσίας (δια ζώσης εκπαίδευση) στα ΕΠΑΛ, σε εργαστηριακά μαθήματα, επηρέασε την βαθύτερη κατανόηση εννοιών και περιεχομένων της διδακτέας ύλης; (η ερώτηση αφορά ΜΟΝΟ του Δ/ντές και Υποδ/ντές ΕΠΑΛ)

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Καθόλου Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	3	2,48
2	2	1,65
3	12	9,92
4	32	26,45
5	72	59,50
Σύνολο	121	100,00

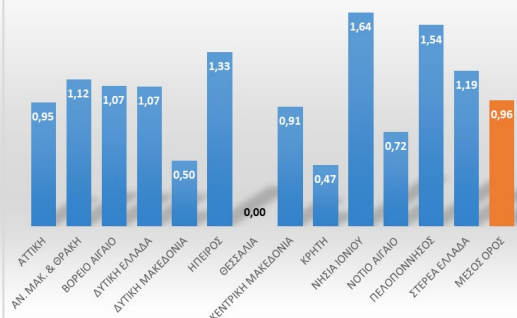
Ερώτηση 13: Αρ. Απαντήσεων ανά Επιλογή



Ερώτηση 13: Διαφοροποίηση ανά Κατηγορία Σχολείου



Ερώτηση 13: Διαφοροποίηση ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας



Οι απαντήσεις των στελεχών στην ερώτηση επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα εργαστηριακά μαθήματα είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως, τουλάχιστον με το επίπεδο των διαθέσιμων τεχνολογιών που υπάρχουν σήμερα στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα του κόσμου. Οι ασυμμετρίες που παρατηρούνται στα διαγράμματα οφείλονται στο γεγονός ότι η ερώτηση αφορούσε μόνο τα ΕΠΑΛ.

Ερώτηση 7

Σε ποιο βαθμό ήταν αποτελεσματική η Επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και μαθητή (επίλυση αποριών, ανταπόκριση μαθητών σε παρακολούθηση και ασκήσεις, επάρκεια διδακτικών ωρών), στη Σύγχρονη και Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση: *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

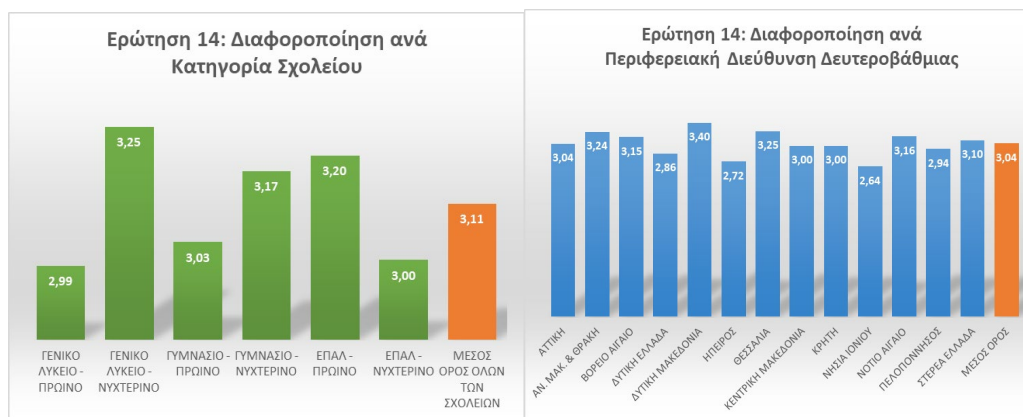
Καθόλου αποτελεσματική Απόλυτα αποτελεσματική

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	25	4,66
2	112	20,90
3	234	43,66
4	148	27,61
5	17	3,17
Σύνολο	536	100,00

Ερώτηση 14: Αρ. Απαντήσεων ανά Επιλογή





Η επικοινωνία μαθητή-καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται με την διαμεσολάβηση τεχνολογίας και για τους περισσότερους μαθητές και καθηγητές ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας κρίθηκε μέτρια, με μέσο όρο απαντήσεων $M = 3.04$, και σχετική ομοιομορφία σε επίπεδο περιφερειών. Υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες σχολείων αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και ούτε φαίνεται να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος ουσιαστικής διαφοροποίησης. Τα αποτελέσματα της ερώτησης ακολουθούν την τάση όπως διαμορφώθηκε στις προηγούμενες ερωτήσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε εν μέσω πανδημίας με βασικό στόχο να ανιχνεύσει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν και διαχειριστούν την πανδημία δεν θα μπορούσε να ήταν μεγάλη. Αν και είχαμε έρθει αντιμέτωποι ξανά με μια πανδημία (Ισπανική γρίπη) το 1918-1920, με αστεία μέτρα προφυλάξεις και διαχείρισης στις σχολικές μονάδες, από τότε δεν ασχοληθήκαμε ποτέ ξανά προκειμένου να υπάρχει ένα εθνικό σχέδιο αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ολόκληρη η κοινωνία πιάστηκε απροετοίμαστη και τον πρώτο καιρό της πανδημίας λόγω ελλείψεων σε υγειονομικό υλικό-μάσκες αρκετοί κερδοσκόπησαν. Το ΥΠΑΙΘ διαχειρίστηκε την συγκεκριμένη κρίση εκδίδοντας σε συνεργασία και με άλλα Υπουργεία μια σειρά από εγκυκλίους (βλέπε παράρτημα).

Αυτό, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αποκαταστάθηκε μετά τη σταδιακή επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων τον Μάιο του 2020. Ο κρατικός μηχανισμός ανταποκρίθηκε με επάρκεια, όπως επίσης και οι δήμοι σε πανελλαδικό επίπεδο, στη 1^η ερώτηση ($M = 4,12$).

Στα όσα αναφέρθηκαν για την ετοιμότητα της Πολιτείας στην αντιμετώπιση της κρίσης λόγω Covid – 19, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της ανατροπής του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων έρχεται να προστεθεί, στην ερώτηση 8 και η ετοιμότητα του ΥΠΑΙΘ, του ΙΕΠ και των άλλων φορέων παροχής σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των στελεχών και των εκπαιδευτικών δεν

είναι θετικές αφού σε ποσοστό 72% ή (M=2,73) δείχνουν την μη ετοιμότητα του ΥΠΑΙΘ, του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού & λογισμικού κατάλληλου (Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εγγραφές Καθηγητών και μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) για την σύγχρονη/ασύγχρονη Εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες αδυνατούσαν να σηκώσουν τον τεράστιο όγκο των τμημάτων όλων των τύπων σχολείου στην ασύγχρονη εκπαίδευση και τηλεεκπαίδευσης. Το ΠΣΔ αδυνατούσε ακόμη και στην εγγραφή μαθητών και εκπαιδευτικών για αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι σε ένα βαθμό να αναβαθμιστεί, να αναβαθμιστούν κατά την διάρκεια της κρίσης οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες και να μπει για πρώτη φορά ως εργαλείο σύγχρονης εκπαίδευσης το Webex.

Όσον αφορά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην παροχή σύγχρονης και ασύγχρονης Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης στην ερώτηση 3, κινούνται σε μεσαίο επίπεδο (1+2+3=64,18%) με Μ.Ο. 3,05. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ στις ΤΠΕ, το οποίο υλοποιείται εδώ και πολλά χρόνια δεν είχε προβλέψει τη θεματική της ΕξΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στην αρχή προσπάθησαν να επιμορφωθούν οι ίδιοι στις πλατφόρμες και στις τεχνικές της ΕξΑΕ με κάθε τρόπο και σε μεγάλο βαθμό το πέτυχαν.

Οι δυσκολίες όσον αφορά στην ολοκλήρωση της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης μέσω της ΕξΑΕ φαίνονται και στην 4^η ερώτηση αφού οι απαντήσεις είναι σε μέτριο βαθμό (M=3,2). Το ΥΠΑΙΘ αναγκάστηκε να μειώσει την διδακτέα ύλη. Θα ήταν άλλωστε παράξενο στις συνθήκες της κρίσης λόγω της πανδημίας, να έχουμε την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης. Η διαζώσης εκπαίδευση, σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, δεν μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως και σε καμία περίπτωση από την Εξ ΑΕ. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου είναι αναντικατάστατη όχι μόνο στην κατανόηση των εννοιών της διδακτέας ύλης (γνωστικός τομέας), αλλά και στον ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα, όπου η απουσία φυσικής παρουσίας επηρέασε την βαθύτερη κατανόηση εννοιών και περιεχομένων της ύλης σε υψηλό βαθμό σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων με Μ.Ο. 4.03 της κλίμακας στην ερώτηση 5.

Ιδιαίτερες ήταν οι δυσκολίες λόγω της απουσίας φυσικής παρουσίας και της διαζώσης εκπαίδευσης στα ΕΠΑΛ (ερώτηση 6^η). Οι απαντήσεις των Διευθυντών & Υποδιευθυντών των ΕΠΑΛ είναι χαρακτηριστικές όσον αφορά τα εργαστηριακά μαθήματα και την κατανόησή τους αφού σε ποσοστό 95,87%, απαντούν ότι δεν είναι εφικτή η εμπέδωση των εννοιών και των περιεχομένων της διδακτέας ύλης.

Στην συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν περισσότεροι των αναμενόμενων στελεχών και πιθανός και από άλλους τύπου σχολεία που διαθέτουν εργαστήρια άλλου τύπου και σίγουρα δεν επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα.

Παρά τα όποια θέματα υπάρχουν στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην Εξ ΑΕ, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων στην ερώτηση 7. Τα στελέχη της εκπαίδευσης με $M=3,04$, θεωρούν ότι αναπτύχθηκε μέτρια η επικοινωνία και η κάλυψη αποριών και δυσκολιών που δημιουργήθηκαν

Συμπεράσματα

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την καταγραφή και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα, που καλούταν να διερευνήσουν ποιος ήταν ο βαθμός ανταπόκρισης των σχολικών μονάδων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν μέσω πανδημίας και ποια η βοήθεια του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων (διαμόρφωση εκπ/κού υλικού, εκπαιδευτικές πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης κλπ).

Η κινητοποίηση του κρατικού μηχανισμού, του ΥΠΑΙΘ και των Δήμων αποκατέστησε τα πράγματα έτσι ώστε μετά την επαναλειτουργία των σχολείων τον Μάιο του 2020 να υπάρχει και υγειονομικό υλικό και μάσκες και οδηγίες αντιμετώπισης της πανδημίας σε επίπεδο σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σαφείς οδηγίες προφύλαξης κατά τις ώρες των μαθημάτων και των διαλειμμάτων.

Κατά την διάρκεια της πανδημίας το ΥΠΑΙΘ, αναβάθμισε ως ένα βαθμό το ΠΣΔ και τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης για να στηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να μπορέσουν να σηκώσουν τον τεράστιο όγκο των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια με δική τους αυτοεπιμόρφωση κατόρθωσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και να προχωρήσουν την διδακτέα ύλη.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπόρεσε, βέβαια, να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, τη φυσική παρουσία των μαθητών στις σχολικές μονάδες. Αυτό είχε ως συνέπεια να επηρεάσει την εμπέδωση της διδακτέας ύλης και την βαθύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων.

Οι δυσκολίες αυτές λόγω της μη παρουσίας των μαθητών, επηρέασε τα μέγιστα τα ΕΠΑΛ και τα εργαστηριακά μαθήματα αφού η κατανόηση των μαθημάτων δεν ενδείκνυται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας ήταν κάτι που για πρώτη φορά το αντιμετώπισαν. Έτσι οι δυσκολίες στη διαπροσωπική επαφή και στην κοινωνική αλληλεπίδραση ήταν υπαρκτές, όπως επίσης και στην επίλυση αποριών και την ανταπόκριση των μαθητών λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Προτάσεις

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την άρση των εμποδίων είναι επιβεβλημένη. Να εμπλουτιστούν όλοι οι θεσμοί επιμόρφωσης με τη σύγχρονη & ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσον αφορά τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό τα εκπαιδευτικά μέσα υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και με θεματικές αντιμετώπισης κρίσεων και καταστροφών.

Η βελτίωση των δικτύων και το Π.Σ.Δ., επίσης είναι άμεση προτεραιότητα για το Υ-ΠΑΙΘ. Η αποστολή εξοπλισμού και Η/Υ στις σχολικές μονάδες και στις περιοχές των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Βιβλιογραφία

- Abid Haleem, R. V., 2020. Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *ELSEVIER*, April.
- American Psychological Association, 2010. Publication Manual. 6th Edition, American Psychological Association, p. 295.
- Bennett, S. (ed.), 2012. Innovative Thinking in Risk, Crisis, and Disaster Management. Routledge, Farnham. Available from: ProQuest Ebook Central. [30 May 2018].
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (1994) - At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability, and Disasters. Routledge, London.
- Kourou, A., Panoutsopoulou, M. (2019). Schediasmos Ektakton Anagkon sto Scholiko Perivallon -Mathima NA16: Diacheirisi diakindynefsis kai Psychologikon Epiptoseon sta Scholeia.
- Kourou A., Panoutsopoulou M., (2018). Schediasmos Ektakton Anagkon sto Scholiko Perivallon, Athina.
- Lekkas, E., (2000), Fysikes kai Technologikes Katastrofes
- Lekkas E. , Andreadakis E. (2015) Eisagogi sti theoria tis Diacheirisis katastrofon kai kriseon, Programma Metaptychiakon Spoudon, Diacheirisi Perivallontos, Katastrofon kai kriseon
- Lekkas E., Andreadakis E., Kapourani E., Minou-Minopoulou E. (2008). Eisagogi sti Diacheirisi katastrofon (ebook). Programma ex Apostaseos Ekpaidefsis: Diacheirisi Fysikon kai Technologikon Katastrofon, KEK Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon, 189s.

- Lekkas E., Andreadakis E., Kapourani E., Minou-Minopoulou E., Mouzakis G., Cholevas K. (2009). *Technologikes kai Alles Katastrofes* (ebook). Programma ex Apostaseos Ekpaidefsis: Ekpaidefsi Stelechon Topikis Aftodioikisis se Themata Politikis Prostatias kai Diacheirisis Fysikon kai Technologikon Katastrofon, KEK Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon, 277s.
- Lekkas E., (1996), *Fysikes kai Technologikes katastrofes*, 278s. AccessSoft, Athina.
- Papadopoulos, G., (2000), *I Politiki Prostatia stin Ellada. Antimetopisi Fysikon kai Technologikon Katastrofon*. 157 sel., Ekdoseis ION.
- Pantzartzi, E. (2010). *Evropaiki Enosi kai Diacheirisi Fysikon kai Technologikon katastrofon, Meleti Periptoseos: Chora Italia. Diplomatiki ergasia. Ethniki Scholi Topikis Aftodioikisis, Tmima Politikis Prostatias*
- Papanikolaou, D. (2005), *Fysikes Katastrofes: Apo ta Fainomena stin Antimetopisi*.
- Praktika Iou Synedriou Diacheirisis Kindynon kai Kriseon, Karditsa 8-10 Apriliou 2005. OEDV.
- Sapountzaki, K., (2007), *To avrio en kindyno Fysikes kai Technologikes katastrofes stin Evropi kai tin Ellada*, Athina 2007

Η συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας του διευθυντή σχολείου στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

*Δάφνη Πολυκάρπου - Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος
Χρίστος Παπαδημητρίου – Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος*

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι ένα συχνό φαινόμενο που συναντάται σε όλους τους οργανισμούς, άρα και σε κάθε σχολική μονάδα. Πρωταγωνιστής στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο θα τις διαχειριστεί, θα διασφαλίσει εάν η σύγκρουση θα ωφελήσει ή όχι τον οργανισμό. Ο ρόλος του ψυχολογικού όρου της αυτο-αποτελεσματικότητας διευθυντή τα τελευταία χρόνια έχει πάρει σημαντική θέση στη βιβλιογραφία αναδεικνύοντας την μεγάλη σημασία που έχει στην ηγεσία. Ειδικά για τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων, η σύγχρονη έρευνα δείχνει πόσο σημαντική είναι η εξερεύνηση του πεδίου. Η μεθοδολογία ανάπτυξης της παρούσας εργασίας στηρίζεται στη βιβλιογραφική κριτική ανασκόπηση του θέματος. Στο άρθρο προσδιορίζονται οι σχολικές συγκρούσεις ως έννοια και παρατίθενται οι τρόποι διαχείρισής τους από τον διευθυντή. Στη συνέχεια αναλύεται ο όρος αυτο-αποτελεσματικότητα και η σημασία του στην ηγεσία του σχολείου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής σχολείου, διαχείριση συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητα.

The role of Principal's self-efficacy in choosing the conflict management style

*Dafni Polykarpou – Ph.D. candidate Neapolis University Pafos
Christos Papademetriou – Assistant Professor Neapolis University Pafos*

Abstracts

Conflicts are a frequent phenomenon which appears in every organization and surely within the school units. The Principal of a school is the most important and the most responsible person to manage conflicts in the school. The way he/she manipulates conflicts will show if these are helpful or not for the organization. In the last decade the psychological term of the Principals' self-efficacy is in the centre of the relevant bibliography emphasising the fundamental role of Principals' self-efficacy in school leadership. Lately, researchers concentrate on the importance of investigation of this field especially the way of conflicts management. The methodology of the present study is based on critical bibliographical exploration of the issue. The article deals with the conflicts within the school unit, the concept of Principals' self-efficacy and the manners manipulating these conflicts by the Principal are extended. Self-efficacy term is analysed and its importance in school leadership. The purpose of this article is to examine the importance of Principals' self-efficacy in managing the conflicts within the school unit.

Key-Words: Principal of a school unit, conflicts management, self-efficacy.

Εισαγωγή

Ο ορισμός του όρου «σύγκρουση»

Το άρθρο πραγματεύεται τις οργανωσιακές συγκρούσεις, δηλαδή τις συγκρούσεις που εμφανίζονται μέσα σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Rahim (2017) δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός από τους μελετητές σχετικά με το τι είναι σύγκρουση. Οι περισσότεροι περιορίζονται στο να την χαρακτηρίζουν ως μια κατάσταση, άλλοι ως ένα πρότυπο συμπεριφοράς και άλλοι εστιάζουν στο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής (Rahim, 2017). Τα σημεία-κλειδιά των διαπροσωπικών συγκρούσεων σε όλους τους ορισμούς είναι η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, οι ασυμβίβαστοι στόχοι και η έλλειψη πόρων (Iordanides et al., 2014; Saitis & Saiti, 2018).

Ένας πλήρης ορισμός είναι αυτός του Rahim (2017) ο οποίος υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία, ενός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (π.χ. ατόμου, ομάδας, οργανισμού κ.τ.λ.). Η πιο πάνω άποψη ενισχύεται και από τον ορισμό που δίνουν οι Everard και Morris (1999) σύμφωνα με τους οποίους η σύγκρουση μπορεί να έχει και θετική πλευρά. Όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, «απουσία σύγκρουσης σημαίνει και αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα» (ό.π. σελ. 119). Με τους παραπάνω ορισμούς παραλληλίζεται ο Σαϊτής (2014) ο οποίος αναφέρεται στην σύγκρουση ως «την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει στο να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του» (σελ.270).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σύγκρουση είναι φυσιολογική και αναμενόμενη διαδικασία που εμφανίζεται όταν υπάρχει διεγκυστίδα απόψεων, στόχων, προσανατολισμών ή οράματος ανάμεσα στα μέλη ή ομάδες ενός οργανισμού, που πρέπει να τιθασεύεται και να διαχειρίζεται ορθά ώστε να λειτουργεί εποικοδομητικά στην εκπλήρωση των στόχων, των σκοπών και του οράματος του οργανισμού, βελτιώνοντας την παραγωγικότητα και τα αποτελέσματά του.

Οι συγκρούσεις στον σχολικό χώρο

Οι παραπάνω απόψεις έχουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση, καθώς τα σχολεία είναι οργανισμοί (Parademetriou, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από τον χώρο των σχολείων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Ιορδανίδη, 2014). Μετά από προσεκτική μελέτη του χώρου του σχολείου, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο χώρος του σχολείου είναι ένας εξαιρετικά ονομοιογενής χώρος, ως προς τις ομάδες ανθρώπων που αλληλεπιδρούν (Τσιτώτας, 2020).

Επομένως, όπως υποστηρίζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2012b), υπάρχουν διάφοροι τύποι σύγκρουσης που εμφανίζονται στον χώρο του σχολείου και οφείλονται σε διαφορετικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα αναφέρεται στις ενδοπροσωπικές, τις διαπροσωπικές, τις ομαδικές, τις διομαδικές και τις οργανωσιακές συγκρούσεις. Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι συγκρούσεις μπορούν να συμβούν μεταξύ των μελών του εσωτερικού περιβάλλοντος: διευθυντικών σελεχών, μαθητών ή εκπαιδευτικών, αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό περιβάλλον του, δηλαδή μεταξύ κοινωνικών-οικονομικών φορέων ή φορέων εξουσίας, όπως για παράδειγμα γονέων, τοπικών αρχών κ.λ.π.

(Hallinger, 2018; Versland & Erickson, 2017; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, η Χατζηχρίστου τονίζει ότι η σύγκρουση συχνά οδηγεί στο φαινόμενο της βίας ανάμεσα σε μαθητές σωματικής, ψυχολογικής ή λεκτικής μειώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο εμφανίζονται (Χατζηχρήστου, 2018).

Ανακεφαλαιώνοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο αντίκτυπος που έχουν οι συγκρούσεις στο σχολικό κλίμα, στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι αρνητικός (Iordanides et al., 2014). Όπως ο Rahim (2017), υποστηρίζει συνήθως τα στελέχη προσπαθούν όχι τόσο να καταλάβουν και να διαχειριστούν τις συγκρούσεις αποτελεσματικά, αλλά και να τις μειώσουν, να τις αποφύγουν ή να τις τερματίσουν. Η έρευνα γύρω από το θέμα έχει αποδείξει ότι η αποφυγή της σύγκρουσης είναι λανθασμένη τακτική (Larasati & Raharja, 2020; Nkomo et al., 2020; Γκορένα, 2017; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Μητσόπουλος, 2016; ΤΡΙΑΝΤΗ, 2021a). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έχουν δείξει ότι τα στελέχη χρησιμοποιούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους για την επίλυση διαφωνιών (Valente & Lourenço, 2020). Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολείο αποδεικνύεται υψίστης σημασίας. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ο διευθυντής ως διαχειριστικός παράγοντας διαπροσωπικών συγκρούσεων δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς. Συνεπώς, η διεθνής βιβλιογραφία επιβάλλεται να εμπλουτιστεί με νέες έρευνες ώστε η γνώση γύρω από το θέμα να εμπλουτιστεί.

Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Η συζήτηση που γίνεται στη βιβλιογραφία γύρω από το ζήτημα των συγκρούσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διενέξεις που συμβαίνουν στο σχολείο μπορεί να είναι ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές ή διομαδικές. Σημειώνεται ότι το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των διαπροσωπικών ενδοσχολικών συγκρούσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στον διευθυντή και εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζει ο Ιορδανίδης (Ιορδανίδης, 2014) η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι των μελών του. Για το λόγο αυτό, μπορεί να επηρεάσει τις διενέξεις και να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Valente & Lourenço, 2020). Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση των συγκρούσεων είναι κυρίως μέλημα του επικεφαλής του σχολείου.

Στο σημείο αυτό επιβάλλεται σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση του ορισμού της διαχείρισης σύγκρουσης, ώστε να σχηματιστεί μια όσο το δυνατόν πιο πλήρης εικόνα του όρου. Ένας γενικός και πολύ κατατοπιστικός ορισμός είναι αυτός που υποστηρίζει ότι με τον όρο διαχείριση συγκρούσεων, εννοούμε τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε διένεξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων γύρω από ένα ζήτημα (Balay, 2006; Iordanides et al., 2014; Τσιτώτας, 2020). Διαπιστώνεται ότι η διαχείριση συγκρούσεων είναι μια διαδικασία με την οποία οι διαφορές επιλύονται με τα αρνητικά αποτελέσματα να ελαχιστοποιούνται και τα θετικά να μεγιστοποιούνται (Khan et al., 2017). Η διαχείριση της σύγκρουσης αποτελεί κομβική ικανότητα της ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης επιλέγει να χρησιμοποιήσει διαφορετικές τακτικές (Everard & Morris, 2004; M. A. Rahim, 2017; Αθανασούλα-Ρέππα,

2012). Η ενδεδειγμένη μελέτη των απόψεων των ερευνητών γύρω από το θέμα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων χρειάζεται ευελιξία, ενσυναίσθηση και επαγγελματισμό, ώστε η εφαρμογή διαχειριστικών συμπεριφορών να οδηγήσει σε χρήσιμα και ωφέλιμα αποτελέσματα για την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εάν επομένως ο ηγέτης χρησιμοποιήσει σωστές τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, τότε αξίζει να χαρακτηριστεί ως χαρισματικός και επιτυχημένος διευθυντής, αφού η σωστή διαχείριση θα επιφέρει αύξησης απόδοσης των υφιστάμενων και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Everard & Morris, 2004; Larasati & Raharja, 2020; Saitis & Saiti, 2018).

Η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν αρκετά μοντέλα που αφορούν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ανάλογα με τις πηγές, με το είδος και το επίπεδο της σύγκρουσης (Khan et al., 2017). Πιο κάτω αναλύονται τα μοντέλα.

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Είναι προφανέςτο γεγονός ότι, είναι δύσκολο να αποφευχθεί η ύπρηξη συγκρούσεων στους οργανισμούς. Είναι όμως σημαντικό τα συμπτώματα που φανερώνουν ότι ενδέχεται να αναπτυχθεί σύγκρουση να εντοπίζονται εγκαίρως και να τυγχάνουν σωστής διαχείρισης (Khan et al., 2017). Σύμφωνα με τον Μπουραντάς (2018) για τη διαχείριση της σύγκρουσης ο διευθυντής μπορεί να χρησιμοποιήσει τρεις διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης ανάλογα με το αποτέλεσμα της σύγκρουσης:

- Ζημιά – ζημιά (lose-lose): Στην τεχνική αυτή οι αντιμαχόμενες πλευρές βγαίνουν και οι δύο ζημιωμένες. Κανείς τους δεν υποχωρεί από τις αρχικές τους θέσεις με αποτέλεσμα να μην καταλήγουν σε συμβιβασμό. Συνεπώς, το σχήμα αυτό μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς το αποτέλεσμα είναι η ζημιά της μιας από τις δύο αντίπαλες πλευρές. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι με την αποφυγή της σύγκρουσης, τα συγκρουόμενα μέλη απομακρύνονται και η σύγκρουση περιορίζεται. Στην περίπτωση που χρειάζεται άμεση επίλυση των συγκρούσεων οι κανονισμοί που οδηγούν στην οριοθέτηση των συγκρούσεων είναι απαραίτητοι. Η πιθανότητα εφαρμογής της δωροδοκίας από την μια πλευρά προς την άλλη προκειμένου η δωροδοκημένη πλευρά να συμβιβαστεί είναι μεγάλη.
- Κέρδος – ζημιά (win-lose): Σε αυτή την τεχνική ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέρη που συγκρούονται είναι μεγάλος. Τελικά, η λύση της σύγκρουσης έρχεται όταν οι αντιθέσεις τους διευθετηθούν μέσω της επικράτησης του ισχυρότερου. Αξίζει να σημειωθεί το θετικό σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής που είναι ότι λειτουργούν τα κίνητρα, γεγονός που αυξάνει τη συνοχή και τη δημιουργικότητα της ομάδας. Συνεπάγεται λοιπόν ότι η κυριαρχία της πλευράς που έχει ισχύ οδηγεί στο να βγει χαμένη η άλλη πλευρά. Αποκρατούσα συμπεριφορά είναι η ανταγωνιστική και η επικοινωνία χάνεται. Τελικά επιστρατεύονται ενέργειες με σκοπό να πληγεί ο αντίπαλος και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού επηρεάζεται αρνητικά.
- Κέρδος – κέρδος (win-win): Το συγκεκριμένο σχήμα είναι το πιο αποτελεσματικό σχήμα, γιατί επικρατεί η εποικοδομητική επικοινωνία. Η βιβλιογραφία μας έχει αποδείξει ότι μέσω της στρατηγικής της συνεργασίας, οι στόχοι και των δύο μερών

ικανοποιούνται και το εργασιακό άγχος μειώνεται (Edet et al., 2017; Khan et al., 2017; M. A. Rahim, 2017; Tefvik & Ahmet, 2017).

Η λεπτομερής μελέτη των πιο πάνω τεχνικών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από τις τρεις κατηγορίες στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, προτιμητέο είναι το τρίτο (win-win). Ο λόγος είναι ότι τα συγκρούσιμα μέση νιώθουν ικανοποιημένα και όχι πικραμένα με το τέλος των συγκρούσεων χωρίς οι διαπροσωπικές ή εργασιακές σχέσεις να δηλητηριάζονται ή τραυματίζονται.

Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

Μελετώντας τη βιβλιογραφία οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι πρώτοι στη βιβλιογραφία που ασχολήθηκαν με τη διοικητική των συγκρούσεων ήταν οι Blake και Mouton (1964). Συγκεκριμένα, στηρίχθηκαν σε δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τελικά διαμόρφωσαν το «συγκρουσιακό πλέγμα». Διέκριναν πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που συμβαίνουν μεταξύ των ατόμων: την κυριαρχία, την εξομάλυνση, την αποφυγή, τον συμβιβασμό και την επίλυση προβλήματος. Όπως υποστηρίζουν, ως καταλληλότερο στυλ διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς θεωρείται εκείνο που συνδυάζει και επιτυγχάνει τα καλύτερα αποτελέσματα για τους υφιστάμενους και την παραγωγικότητα του οργανισμού.

Τους Blake και Mouton (1974) ακολούθησαν οι Thomas και Kilmann (1977) με το δυσδιάστατο μοντέλο να βασίζεται στη συνεργασία και στη θετικότητα. Η μελέτη του διαγράμματος οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι τρόποι διαχείρισης είναι πέντε και κατατάσσονται στους εξής τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: συνεργασία, προσαρμογή, ανταγωνισμός, αποφυγή και συμβιβασμός.

Τέλη του 20^{ου} αιώνα, οι Rahim και Bonoma (1979) τροποποιούν το προηγούμενο μοντέλο και παρουσιάζουν ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δύο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον για τον εαυτό και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει σε πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: την ενσωμάτωση, την υποχρεωτική υπακοή, την κυριαρχία, την αποφυγή και τον συμβιβασμό.

Για πιο εύκολη ανάγνωση, παρουσιάζονται σε πίνακα οι τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων των παραπάνω μοντέλων:

Ερευνητές	Blake & Mouton (1974)	Thomas & Kilmann (1977)	Rahim & Bonoma (1979)
Οριζόντια διάσταση	Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα	Συνεργασία	Ενδιαφέρον για τους άλλους
Κατακόρυφη διάσταση	Ενδιαφέρον για τον άνθρωπο	Θετικότητα	Ενδιαφέρον για τον εαυτό
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων	Κυριαρχία	Ανταγωνισμός	Κυριαρχία
	Αποφυγή	Αποφυγή	Αποφυγή
	Συμβιβασμός	Συμβιβασμός	Συμβιβασμός
	Συνεργασία	Συνεργασία	Ενσωμάτωση
	Εξομάλυνση	Προσαρμογή	Εξυπηρέτηση

Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι τα μοντέλα είναι πανομοιότυπα, αλλάζει η ονομασία των δύο διαστάσεων και υπάρχει μικρή διαφορά στους όρους που χρησιμοποιούνται. Η σημασία των όρων είναι όμοια.

Αρχές του 21^{ου} αιώνα, προστίθεται στη βιβλιογραφία η μελέτη των Chen & Tjosvold (Chen et al., 2005) η οποία εστιάζει σε τρεις επικρατέστερες στρατηγικές για την διαχείριση των συγκρούσεων: τον συμβιβασμό, την αποφυγή και την επιβολή-κυριαρχία.

Στη συνέχεια, αναλύονται οι πέντε τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα είναι:

- Η εξυπηρέτηση: Κατά την εξυπηρέτηση οι ανάγκες της άλλης πλευράς μπαίνουν σε προτεραιότητα σε σχέση με τις ανάγκες για τον εαυτό. Δίνεται η Επιτρέπεις στην άλλη πλευρά να κερδίσει (lose-win). Ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης χρησιμοποιείται όταν κάποιος δεν ενδιαφέρεται σε τόσο μεγάλο βαθμό για το ζήτημα που τίθεται, όταν η επίλυση του ζητήματος δεν αξίζει τη διάθεση του χρόνου ή όταν η άλλη πλευρά έχει δίκαιο. Επέρχεται η ειρήνη μεταξύ των δύο πλευρών. Παρόλο που φαίνεται λύση με αδυναμίες, μπορεί να είναι η καλύτερη επιλογή για μικρών διαστάσεων συγκρούσεις.
- Αποφυγή: Όταν επιλέγεται η αποφυγή της σύγκρουσης, οι αντιμαχόμενες πλευρές απομακρύνονται η μια από την άλλη. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι εάν δοθεί στις δύο πλευρές η ευκαιρία να ηρεμήσουν, τότε η επίλυση μπορεί να είναι αποτελεσματική καθώς το ζήτημα επαναπροσδιορίζεται. Ο ρόλος της ηγεσίας μπαίνει σε δεύτερη μοίρα μέσα από την εμπιστοσύνη που δείχνει προς τους υφιστάμενους. Η μελέτη του τρόπου της αποφυγής έχει αναδείξει ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η σύγκρουση να επανεμφανιστεί σε μελλοντικό στάδιο με σοβαρότερη μορφή γεγονός που θα οδηγήσει σε πολύ σοβαρά προβλήματα οργάνωσης και απόδοσης.
- Συμβιβασμός: Ο υιοθέτηση της διαχείρισης της σύγκρουσης μέσω του συμβιβασμού των δύο πλευρών αντιστοιχεί με την υιοθέτηση λύσης της υποχώρησης και των δύο πλευρών που αντιστοιχεί στο μέσο των διαστάσεων του ενδιαφέροντος για τον εαυτό και του ενδιαφέροντος για τον άλλο.
- Κυριαρχία: Συνεχίζοντας, η κυριαρχία είναι ο τρόπος διαχείρισης που αφορά στα αποτελέσματα και περιορίζεται στην ικανοποίηση των θέσεων της κυρίαρχης πλευράς. Η συγκεκριμένη οδός ακολουθείται όταν ο χρόνος δεν επαρκεί ώστε να υπάρξει συζήτηση διαφορετικών λύσεων ή όταν η επιδιωκόμενη λύση δυσχεραίνει τους υφιστάμενους. Η ηγεσία του οργανισμού, θα πρέπει να αποφεύγει την ευρεία χρήση της κυριαρχίας (win-lose).
- Ενσωμάτωση: Η ενσωμάτωση είναι χρονοβόρα διαδικασία και δύσκολη στην εφαρμογή αλλά επιφέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα με την ικανοποίηση των δύο πλευρών (win-win). Όπως γίνεται κατανοητό, κύρια εργαλεία της ενσωμάτωσης γίνονται ο εποικοδομητικός διάλογος και η διαπραγμάτευση. Καταλήγοντας επισημαίνεται ότι η ενσωμάτωση εφαρμόζεται σε σοβαρές σημασίας ζητήματα.

Διαχείριση συγκρούσεων από τον διευθυντή δημοτικού σχολείου

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι η έρευνα που αφορά την διαχείριση συγκρούσεων που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου είναι περιορισμένη. Παράλληλα, συμπεραίνεται ότι κάθε περίπτωση σύγκρουσης είναι διαφορετική και η επιλογή του καταλληλότερου τύπου ποικίλει. Πιο συγκεκριμένα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση της σύγκρουσης συνήθως αφορά τους διευθυντές των σχολείων. Επιπρόσθετα, επιλέγουν συνήθως το στυλ της συνεργασίας (Ιορδανίδης, 2014; Τριαντή, 2021), άλλοι προτιμούν το στυλ του συμβιβασμού (Balay, 2006; Σταθάτος, 2019; Σταθοπούλου, 2017), συνήθως ακολουθεί στις προτιμήσεις το στυλ της αποφυγής (Τριαντή, 2021) και τελικά το στυλ της κυριαρχίας (Balay, 2006a). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας στην εκπαίδευση έχει αναδείξει αρκετές διαφορές που αφορούν την επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων από τον διευθυντή σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και άλλους παράγοντες (Balay, 2006; Rahim, 2017; Αντωνίου, 2018).

Στην αναθεωρημένη έκδοση του έργου του Rahim (2017) σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στους οργανισμούς, αναφέρεται ότι η οργανωσιακή σύγκρουση δε χρειάζεται να ελαχιστοποιείται ή να αποφεύγεται πάντοτε. Αντίθετα, η εύρεση δημιουργικών λύσεων είναι απαραίτητη, γιατί επιφέρει αύξηση της παραγωγικότητας και δημιουργική αλλαγή στον οργανισμό. Όπως ο ίδιο υποστηρίζει, δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, αλλά η επιλογή πρέπει να εξαρτάται από τον τύπο της σύγκρουσης.

Σε μια προσπάθεια σύνοψης των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται ότι οι στρατηγικές που προτιμούν να χρησιμοποιούν οι διευθυντές είναι αυτές του συμβιβασμού και της συνεργασίας, λιγότερο της αποφυγής και πολύ πιο λίγο της επιβολής της άποψής τους (Balay, 2006; Αντωνίου, 2018; Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2021). Μια μελέτη έχει δείξει ότι επιλέγεται ως τελευταία προτίμηση το στυλ της αποφυγής (Μαλιάρα, 2018). Αξίζει λοιπόν να αναρωτηθούμε ποια είναι η σωστή μέθοδος για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Υποστηρίζεται ότι είναι η μέθοδος του συμβιβασμού, κυρίως για θέματα στρατηγικής, καθώς οι διαχειριστές γίνονται ταυτόχρονα και μεσολαβητές προλαμβάνοντας, μεσολαβώντας ή λειοργώνοντας ως «πυροσβέστες» στη σύγκρουση (Balay, 2006).

Δεν είναι όμως πάντοτε εφικτό και ευκαίριο να χρησιμοποιείται η ίδια τακτική προς επίλυση όλων των τύπων σύγκρουσης. Η συγκεκριμένη άποψη ενισχύεται από τον Σαϊτή (2014) ο οποίος υποστηρίζει ότι όταν χρησιμοποιείται δεν αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος, με κίνδυνο η σύγκρουση να επανεμφανιστεί στο μέλλον. Επιπλέον, όταν υιοθετείται συχνά, μπορεί να ερμηνευτεί ως αδυναμία δέσμευσης και ανάληψης πρωτοβουλιών (Valente & Lourenço, 2020). Όπως υποστηρίζει ο Balay (2006) οι υπόλοιπες τεχνικές ενδείκνυνται για τη διευθέτηση καθημερινών και τακτικών προβλημάτων. Συμπερασματικά, η υιοθέτηση της στρατηγικής του συμβιβασμού κατά τη διαχείριση συγκρούσεων είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη στρατηγική, αλλά θα πρέπει να συνοδεύεται με την επίλυση της αιτίας που την προκάλεσε αλλιώς μετατρέπεται σε διοικητική αδυναμία. Η πιο πάνω άποψη θεωρείται σωστή, καθώς ο συν-

δυναμικός των στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει στην πιο σωστή επίλυση της σύγκρουσης, ανάλογα με το είδος του ζητήματος που δημιουργήθηκε, ώστε το πρόβλημα να εξαλειφθεί.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το στυλ της αποφυγής και της επιβολής, είναι αναποτελεσματικές τεχνικές (Balay, 2006; Valente & Lourenço, 2020). Επιφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και οδηγούν σε συναισθηματική φόρτιση και αύξηση του επιπέδου άγχους για τους εμπλεκόμενους (Σακκέτου, 2019). Όσον αφορά στη λύση της αποφυγής της σύγκρουσης, συνήθως οδηγεί σε μετάθεση της αντιμετώπισης της στο μέλλον, ενώ την στιγμή που συμβαίνει βοηθά στην εκτόνωση της κατάστασης (Αντωνίου, 2018; Ευγενικός, 2019; Σακκέτου, 2019). Μερικές έρευνες έχουν συνδέσει την αποφυγή της σύγκρουσης με την γραφειοκρατία των δημόσιων σχολείων η οποία οδηγεί συχνά σε αναποτελεσματικότητα και σε συναισθήματα αδικίας (Balay, 2006a; Saitis & Saiti, 2018b). Η υιοθέτηση παθητικής στάσης θεωρείται κατάλληλη όταν η σύγκρουση σχετίζεται με ένα επουσιώδες ζήτημα ή εμφανίζεται σε ακατάλληλη χρονική συγκυρία για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Rahim 2017).

Το στυλ της επιβολής έχει να κάνει με τη θέση ισχύος που κατέχουν οι ανώτεροι (Havenga & Visagie, 2006; Σταγκώνης, 2018). Ο Rahim αναφέρει ότι η επιβολή λύσης οδηγεί σε ταχεία αντιμετώπιση της σύγκρουσης (M. A. Rahim, 2017). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιβολή της λύσης της σύγκρουσης από τον διευθυντή του σχολείου φαίνεται να είναι η καλύτερη στρατηγική όταν το πρόβλημα πρέπει να διευθετηθεί άμεσα, ενώ η σύγκρουση θα συνεχίσει να υπάρχει επειδή τα αίτια που την προκάλεσαν δεν έχουν διερευνηθεί.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή σχολικής μονάδας

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον πατέρα του όρου της αυτο-αποτελεσματικότητας, τον Bandura (Bandura et al., 1999), η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) είναι το σύνολο των πεποιθήσεων που έχει ένα άτομο για συγκεκριμένες ικανότητές του που αφορούν ενέργειες και τον προγραμματισμό ενεργειών του, ώστε να υλοποιήσει καθορισμένους στόχους. Επομένως, η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει διάφορους τομείς της ζωής ενός ατόμου. Επιδρά επίσης και στον τρόπο αντίληψης των εμποδίων και των ευκαιριών που εμφανίζονται στον δρόμο προς την επίτευξη κάθε στόχου.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα ασκεί σημαντική επίδραση στη στοχοθεσία ενός ατόμου, στον τρόπο που συμπεριφέρεται και ενεργεί και στις αποφάσεις που παίρνει. Όπως εισηγείται ο Croft (2016a) η προσπάθεια και η επιμονή στην προσπάθεια επίσης επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων

Η επιτυχία των διευθυντών κρίνεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 2000). Καθορίζει το βαθμό προσπάθειας που καταβάλουν όταν διοικούν τον οργανισμό, το είδος των φιλοδοξιών και τους στόχους τους για τον οργανισμό. Αναφέρεται κυρίως σε μια κατάσταση και όχι σε χαρακτηριστικό και

για τον λόγο αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και όχι ως γενικός όρος που αφορά την προσωπικότητα του διευθυντή (Dimmock & Hattie, 1996). Ο συγκεκριμένος ορισμός θεωρείται καθοριστικός για την παρούσα έρευνα, καθώς εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μελετάται η αυτο-αποτελεσματικότητα. Παρόλο που η σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας στον τομέα της ηγεσίας επισημάνθηκε από τον Bandura, δυστυχώς δεν έχει αποτελέσει ακόμη αντικείμενο έρευνας στο βαθμό που θα έπρεπε (Versland & Erickson, 2017). Η ερευνήτρια Tschannen-Moran (2015) αναφέρει ότι η εννοιολογική κατασκευή της αυτο-αποτελεσματικότητας υπόσχεται πολλά στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων που ωθούν σε αποφάσεις και τις ενέργειές τους.

Μελέτες έχουν δείξει ότι διευθυντές σχολείων με ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν ικανότητες που τους προσδίδουν επιμονή για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες προσαρμόζονται ώστε να μην χάνουν χρόνο εφαρμόζοντας ανεπιτυχείς στρατηγικές (Skaalvik, 2020). Επιπρόσθετα, όταν οι διευθυντές με ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας βρίσκουν εμπόδια, ερμηνεύουν την αποτυχία τους ως έλλειψη προσπάθειας, εφαρμογή λανθασμένης στρατηγικής, παρά ως έλλειψη ικανοτήτων εκ μέρους τους (Hallinger, 2018; Versland & Erickson, 2017). Συμπερασματικά, θεωρείται ότι οι διευθυντές που έχουν ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας διπλασιάζοντας τις προσπάθειές τους ή αλλάζοντας τη στρατηγική που χρησιμοποιούν πετυχαίνουν τον στόχο τους (Versland & Erickson, 2017).

Διευθυντές με χαμηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, θέτουν χαμηλότερους στόχους ή καθόλου ως προς τις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται. Επιπρόσθετα, δεν προσαρμόζονται σε ενδεχόμενες δύσκολες συνθήκες και κρατάνε μια συγκεκριμένη πορεία δράσης πάντα χωρίς να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για αλλαγή. Από την πιο πάνω ανάλυση, εύκολα γίνεται κατανοητό ότι βασικό χαρακτηριστικό των διευθυντών με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ότι θεωρούν την αποτυχία δική τους προσωπική ανεπάρκεια πέρα από τον έλεγχό τους.

Η ενδελεχής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι ο διευθυντής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς του επηρεάζει τον τρόπο που θα επιλέξει να τις διαχειριστεί και την έκβασή τους. Δυστυχώς, ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται οι δύο όροι έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Για τον λόγο αυτό, τα συμπεράσματα που έχουμε είναι πολύ λίγα.

Κοινό στοιχείο των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν γίνει για τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων είναι η υιοθέτηση διαχειριστικών-συμβιβαστικών έναντι μετριοπαθών και δυναμικών πρακτικών. Σύμφωνα με τη μελέτη του Σταγκώνη (2018) τα μέλη της ομάδας με ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας εκλαμβάνουν τη σύγκρουση ως πρόκληση και επιπρόσθετο καθήκον που καλούνται να διαχειριστούν ή να επιλύσουν. Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση ανταποκρίνεται στην προτίμησή τους αναφορικά με την επιλεγείσα μορφή χειρισμού των συγκρούσεων. Ειδικότερα, άτομα που χαρακτηρίζονται από ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας αναμένεται να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό

και εποικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις ενώ άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλό συνήθως επίπεδο αυτο εκτίμησης αποθαρρύνονται και υιοθετούν αναποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η βελτίωσή της αποτελεί κορυφαίο παράγοντα επιτυχούς και αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Ο προικισμένος διευθυντής ενεργώντας μέσα από την αυτο-αποτελεσματικότητά του με ευελιξία, εγρήγορση, ενσυναίσθηση και επιμονή θα διαχειριστεί με εποικοδομητικό τρόπο τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και θα τις καταστήσει επωφελείς για την αποτελεσματική λειτουργία του.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, θεωρείται ότι ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι ένα πιο ευέλικτο και αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα ενισχύει τον διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία φορέων και την αποδοτική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων που συχνά οδηγούν σε συγκρούσεις. Επιβάλλεται λοιπόν, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης αποκλειστικά για τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης ή για όσους μελλοντικά πρόκειται να διεκδικήσουν προκείμενου να γίνουν κοινωνοί των θετικών και αρνητικών πτυχών των αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των διενέξεων. Αναμφίβολα, η αυτο-αποτελεσματικότητα των διευθυντών επηρεάζει την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Η αυτο-αποτελεσματικότητά τους θα πρέπει να ενισχυθεί μέσα από την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων. Έτσι, διευθυντές με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, οδηγούνται στη σωστή διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων με αποτέλεσμα την ομαλότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το σίγουρο είναι ότι η έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα θα πρέπει να ενισχυθεί.

Βιβλιογραφία

- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5–24.
- Bandura, A., Freeman, W., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Blake, R. R., Mouton, J. S., Louis B., Barnes, & Larry E. Greiner. (1964). *Break-through in organization development*. Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Chen, G., Liu, C., & Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies*, 42(2), 277–300.
- Croft, G. (2016). *Impacts of School Principal Self-Efficacy on Students' Achievement*.
- Edet, A. O., Benson, U. R., & Williams, R. E. (2017). Principals' conflict resolution strategies and teachers' job effectiveness in public secondary schools in Akwa

- Ibom State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 153–153.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). Effective Educational Management. *Patras: Hellenic Open University (in Greek)*.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
- Havenga, W., & Visagie, J. (2006). Interpersonal conflict-handling styles used in public and private sector organizations: A comparative study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(1), 60–65.
- Iordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A. C., & Ifanti, A. A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 37–58.
- Khan, K., Hussainy, S. K., & Iqbal, Y. (2017). Causes, effects, and remedies in conflict management. *The South East Asian Journal of Management*.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325.
- Larasati, R., & Raharja, S. (2020). *Conflict Management in Improving Schools Effectiveness*. 191–197.
- Nkomo, J., Mavondo, G. A., Moyo, O., Mkwanzazi, B. N., Chikuse, F. F., & Onias, M. (2020). Teachers' perceptions on management of conflict in primary schools in Mberengwa district. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33–51.
- Papademetriou, C. (2012). *Leadership impact on elementary school's effectiveness and improvement*. 317–326.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 296–320.
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44(3_suppl), 1323–1344.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*.
- Rahim, M. A. (2017). *Managing conflict in organizations*. Routledge.

- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). Conflict Resolution and Complaint Management at School. In *Initiation of Educators into Educational Management Secrets* (pp. 129–143). Springer.
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: Relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 23*(2).
- Tevfik, U., & Ahmet, A. (2017). Relationship between Communication Competence and Conflict Management Styles of School Principals. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(68), 167–186.
- Thomas, K. W. (2008). Thomas-kilmann conflict mode. *TKI Profile and Interpretive Report*, 1–11.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). *Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. 5, 5.*
- Versland, T. M., & Erickson, J. L. (2017). Leading by example: A case study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education, 4*(1), 1286765.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων.*
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας Το Νέο Σχολείο.*
- Αντωνίου, Φ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- Γκορένα, Ε. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα.*
- Ευγενικός, Ν. (2019). Διαχείριση Συγκρούσεων και Τεχνικές αντιμετώπισης τους από τους διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Φιλοσοφική Σχολή Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Στην Εκπαιδευτική Πολιτική Και Διοίκηση Της Εκπαίδευσης.*
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο. *Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.*

- Μαλιάρα, Δ. Ε. (2018). *Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου.*
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96.
- Μητσόπουλος, Μ. (2016). *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της επιθετικότητας (εκφοβισμός) και θυμού στο Δημοτικό Σχολείο.*
- Μπουραντάς, Δ. (2018). *Επιτυχημένος ηγέτης και μάνατζερ. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχολογός.*
- Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας.*
- Σακκέτου, Α. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως εργαλείο του διευθυντή κατά τη διαχείριση συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43820>
- Σταγκώνης, Π. (2018). *Διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού τους προφίλ και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.*
- Σταθάτος, Γ. (2019). *Η διερεύνηση της ύπαρξης συγκρουσιακών σχέσεων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης.*
- ΤΡΙΑΝΤΗ, Π. Δ. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών-Έρευνα. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1).
- Τσιπά, Σ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2021). Διαχείριση Συγκρούσεων στα Ολοήμερα Ολιγοθέσια και Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(1), 51–72.
- Τσιτώτας, Κ. (2020). *Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου.*
- Χατζηχρήστου, Μ. (2018). *Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων.*

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και των Διαδικτυακών Εργαλείων στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70., Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική τεκμηρίωση του ρόλου των Νέων Τεχνολογιών και των διαδικτυακών εργαλείων στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία. Οι ΤΠΕ ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας, πληροφόρησης και αποτελεσματικής διακυβέρνησης στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της Διοίκησης, στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες, στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και των εμπορικών συναλλαγών, στην αύξηση της απασχόλησης και στην ανάπτυξη νέων μορφών εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, ΤΠΕ, Διοίκηση της Εκπαίδευσης

The role of New Technologies and Internet Tools in Educational Manangement

Michalopoulou Alexandra, Primary Teacher, M.Ed.

The purpose of this paper is the theoretical documentation of the role of New Technologies and online tools in the Educational Manangement according to the relevant literature. ICT as a key tool of communication, information and effective governance, aims to modernize the Administration, to improve the services provided to citizens, to strengthen entrepreneurship and trade, to increase employment and to develop new forms of work.

Εισαγωγή

Στο ξεκίνημα του 21^{ου} αιώνα, οι Νέες Τεχνολογίες και το Διαδίκτυο έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας μας και έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της ζωής μας, δημιουργώντας καινούριες ευκαιρίες για ευημερία και ανάπτυξη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατέχει κυρίαρχη θέση και στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών και διοικητικών δομών (Πασιάς, 2006) ως εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης, διαχείρισης και διοικητικής οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος (Κόμης, 2004).

Οι Hooper & Rieber (1995) αποδίδουν τέσσερις διαστάσεις στην εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, μία εκ των οποίων είναι η ψηφιακή, εκπαιδευτική διοίκηση. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, ευέλικτο και προσαρμοσμένο στην «ψηφιακή εποχή», αφήνει τη γραφειοκρατία και τη χειρόγραφη διαχείριση στο μακρινό παρελθόν. Καθώς, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα παράγει και δέχεται καθημερινά μεγάλο όγκο πληροφοριών, είναι απαραίτητη η ψηφιακή επεξεργασία τους, ώστε να

απλοποιηθούν οι διοικητικές λειτουργίες, να ελαχιστοποιηθεί ο χρόνος διεκπεραίωσης και να επιτευχθεί πιο αποτελεσματική επικοινωνία (Ρεντίφης, 2014). Η υιοθέτηση της κουλτούρας της «πληροφορίας» από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ο εκσυγχρονισμός της ηγεσίας και της λήψης των αποφάσεων, μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε φορέα καινοτομίας και ανταγωνιστικότητας (Hargreaves & Fullan, 1993).

Εκφραστής και ακρογωνιαίος λίθος της κουλτούρας αυτής είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που μετασχηματίζεται σε «ψηφιακό» ηγέτη του νέου «Ψηφιακού Σχολείου» και επιτελεί τα διοικητικά του καθήκοντα εξοικονομώντας χρόνο και χρήμα.

Οι Τ.Π.Ε. στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Οι Τ.Π.Ε αποτελούν πανίσχυρα εργαλεία προόδου για το σύγχρονο σχολείο. Οι ταχύτατες αλλαγές στη γνώση και στην πληροφορία μεταβάλλουν όχι μόνο τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά και την εκπαιδευτική διοίκηση (Oyedemi, 2015).

Ως Νέες Τεχνολογίες νοούνται οι σύγχρονες μέθοδοι και οι εφαρμογές που συμπεριλαμβάνουν τη συγκέντρωση, την ψηφιακή κωδικοποίηση, την επεξεργασία και την ταξινόμηση, την ανάκληση, τη διάχυση και τη μελέτη της πληροφορίας κάθε μορφής (κείμενο, αριθμός, γράφημα, ήχος, εικόνα, βίντεο (Παπασταματίου, 2008). Αντίστοιχα, με τον όρο «Τ.Π.Ε. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης» νοείται η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών εφαρμογών και των συστημάτων που εξασφαλίζουν εξελιγμένες και αξιόπιστες διαδικασίες επικοινωνίας και μάθησης (Nolan&Tatnall, 1995).

Τα συστήματα διαχείρισης των πληροφοριών μιας σχολικής μονάδας εναρμονίζονται με τη δομή, το διοικητικό έργο και τις ιδιαιτερότητες που την χαρακτηρίζουν (Demir, 2006). Ενώ αρχικός στόχος, ήταν η βελτίωση ή/και ο περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών -όπως η διαχείριση των στοιχείων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι απουσίες, οι βαθμοί, οι άδειες, τα σχολικά έντυπα, η ενημέρωση (Παπαδάκης, 2010)- στη συνέχεια η αξιοποίησή τους έγινε επιβεβλημένη για την επίτευξη των στόχων μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διοίκησης.

Οι ΤΠΕ συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ολοκληρωμένη γραμματειακή υποστήριξη της σχολικής μονάδας, εμπλουτίζουν τη διδασκαλία, απλοποιούν τις διοικητικές εργασίες, εξοικονομούν χρόνο, επιταχύνουν την αναζήτηση και την αναπαραγωγή των πληροφοριών, έχουν οικολογικό αποτύπωμα και διευκολύνουν το καθημερινό έργο των στελεχών της διοίκησης.

Σύμφωνα με τους Hepp et al(2004), Δαγδιλέλης(2005) Χαραλάμπους (2008), Μπάκας(2009) Νάκος (2009), Oboegbulem & Ugwu (2013), οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν σε πρακτικά ζητήματα όπως :

- η μηχανοργάνωση του σχολείου και η τήρηση του ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου.

- η έκδοση ενημερωτικών εντύπων που αφορούν εγγραφές, ελέγχους επίδοσης, καταγραφή και εκτύπωση της βαθμολογίας, απουσίες, ωρολόγια προγράμματα, ημερολόγιο διοικητικών εργασιών κ.α.
- Η ηλεκτρονική επικοινωνία, η αλληλογραφία και οι ηλεκτρονικές συναλλαγές με τους μαθητές, με τους γονείς/κηδεμόνες (μέσω e-mail), με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, με άλλα σχολεία, με τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, με εκπαιδευτικές κοινότητες σε όλο τον κόσμο.
- η ηλεκτρονική ενημέρωση μέσα από τη σχολική ιστοσελίδα, για θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα π.χ εκδηλώσεις, γιορτές.
- η ηλεκτρονική ενημέρωση για την εκπαιδευτική νομοθεσία και για εκπαιδευτικά θέματα π.χ λειτουργία σχολικής μονάδας, αργίες.
- η άμεση παραλαβή και αποστολή εισερχομένων εγγράφων.
- η άμεση επικοινωνία με το ΥΠΑΙΘ και τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.
- οι λειτουργίες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.
- Η πλοήγηση στο διαδίκτυο και η σύνδεση με χρήσιμες βάσεις δεδομένων.
- η συγκέντρωση, η καταγραφή, η αποθήκευση και η άμεση πρόσβαση σε στοιχεία που αφορούν τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (πληροφοριακό σύστημα MySchool).
- η πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.
- η τήρηση αρχείων, η σύνταξη ηλεκτρονικών εγγράφων, η υποβολή αιτήσεων, η έκδοση βεβαιώσεων και πιστοποιητικών, η έκδοση τίτλων σπουδών και άλλων νομιμοποιητικών εγγράφων.
- η δημιουργία έντυπου και ψηφιακού διδακτικού υλικού, σχεδίων μαθήματος, διαδραστικών παρουσιάσεων.
- η δημιουργία εκθέσεων- αναφορών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου.
- η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- η πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων και συνεδριάσεων σε πραγματικό χρόνο.
- η υλοποίηση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Γενικότερα, με τη χρήση των Τ.Π.Ε. αποτυπώνεται με λεπτομέρεια, η εικόνα και η λειτουργία της σχολικής μονάδας και απλουστεύεται η διοικητική δραστηριότητα.

Διαδικτυακά εργαλεία στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Τα διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελούν σημαντικούς διευκολυντές στο διοικητικό έργο. Μερικά από αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία που βρίσκουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι τα εξής:

- Myschool : Είναι ένα πληροφοριακό σύστημα που υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο του ΥΠΑΙΘ και έχει πολλές δυνατότητες διασύνδεσης σχολικών μονάδων και διοικητικών υπηρεσιών. Περιλαμβάνει αναλυτικά και συγκεκριμένα στοιχεία για όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό

προσωπικό, αλλά και τη σχολική μονάδα. Επίσης παρέχει, αλλά και αντλεί στοιχεία από άλλους φορείς του Δημοσίου.

- Ηλεκτρονικό Πρωτόκολλο :απλοποιεί τις διοικητικές πρακτικές και προσφέρει μηχανοργάνωση.
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο :υποστηρίζει την επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, γονείς/κηδεμόνες, μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Ηλεκτρονικό αρχείο: υποστηρίζει ψηφιοποίηση και την ταξινόμηση των διοικητικών πληροφοριών , εγγράφων και αρχείων.
- Ηλεκτρονικές συναλλαγές :υποστηρίζουν τη διεκπεραίωση αιτημάτων και διοικητικών ενεργειών.
- Ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων : προσφέρουν άμεση ενημέρωση.
- Εφαρμογές των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης για την άμεση υποβολή στοιχείων.
- Ψηφιακές υπογραφές για ταχύτερη διεκπεραίωση και περιορισμό του έντυπου υλικού.
- Ιστοσελίδες εκπαιδευτικών :υποστηρίζουν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και την διδακτική διαδικασία.
- Διόφαντος –Publications :υποστηρίζει την έγκαιρη παραγωγή και διανομή σχολικών βιβλίων.
- Διαδικτυακή πύλη gov.gr :υποστηρίζει τις ηλεκτρονικές συναλλαγές με το Δημόσιο.

Ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των ΤΠΕ

Καθώς τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ ενσωματώνονται σε ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή εισαγωγή και τη γενικευμένη χρήση τους στο σχολείο. Ο διευθυντής αποτελεί κινητήριο μοχλό, καθώς είναι αυτός που θα αξιοποιήσει τα σύγχρονα μέσα για την αναβάθμιση του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου και θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν το ίδιο (Θεοφιλίδης, 1994, Μπουραντάς, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει τις σχετικές γνώσεις και τις ικανότητες, αλλά και μια κουλτούρα ανανέωσης και καινοτομίας, ώστε να αναδιαμορφώσει το κλίμα και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τη δημιουργία ενός σύγχρονου και ανταγωνιστικού σχολείου (Rogers, 2003). Σύμφωνα με τους στόχους του «Νέου Ψηφιακού Σχολείου», τα στελέχη της διοίκησης οφείλουν να μετασχηματιστούν σε « ηλεκτρονικούς ηγέτες» προκειμένου να αποτυπώνουν ηλεκτρονικά, σε καθημερινή βάση , τα στοιχεία των σχολικών τους μονάδων (Μακρή και Βλαχόπουλος ,2015) αλλά και να τα αναδειξουν.

Σύμφωνα με τον Καγάλη (2005) τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να:

- προωθούν και να στηρίζουν τις Νέες Τεχνολογίες ώστε να βελτιώνουν το διδακτικό έργο και να διευκολύνουν το διοικητικό.
- να αναβαθμίζουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές και να ενισχύουν την παραγωγικότητα τους χρησιμοποιώντας την τεχνολογία
- να αφομοιώνουν με ταχύτητα τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις
- να συμπεριλαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας στο όραμα που έχουν για τη σχολική μονάδα
- να βελτιώνουν την επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε πρακτικό επίπεδο, ο διευθυντής οφείλει να χρησιμοποιεί τα εγκεκριμένα πληροφοριακά συστήματα, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ενδεδειγμένες διαδικτυακές εφαρμογές και εργαλεία, για να προγραμματίζει, να οργανώνει και να διεκπεραιώνει το διοικητικό και εκπαιδευτικό του έργο. Επιπλέον, πρέπει να μεριμνά για την απρόσκοπτη πρόσβαση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις υπηρεσίες των ΤΠΕ και στο διαδίκτυο. Τέλος, οφείλει να ενδιαφέρεται για την ενίσχυση των διαθέσιμων πόρων εκπαιδευτικής τεχνολογίας, αλλά και για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με στόχο τη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης ανέδειξε ένα νέο τρόπο διεύθυνσης των σχολικών μονάδων, ωστόσο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των στελεχών και τις τεχνολογικές τους δεξιότητες. Η κατανόηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και το ευρύ πεδίο εφαρμογής τους στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, δύναται να συνεισφέρει στη βελτίωση της παραγωγικότητας (ατομικής και συλλογικής). Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να διαμορφώσει ένα σχολείο ευέλικτο, ανταγωνιστικό, δημιουργικό, καινοτόμο και ανοιχτό στην κοινωνία.

Ωστόσο, ακόμα και η εικόνα του διευθυντή ως μοναδικού τεχνολογικού ηγέτη τείνει να θεωρηθεί παρωχημένη σήμερα, καθώς αναδεικνύεται ένα μοντέλο πολυμορφικής τεχνολογικής ηγεσίας στο σχολείο. Είναι ανάγκη λοιπόν, στο σχεδιασμό της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα, να ενταχθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλουμε να σημειώσουμε ότι διαθέτει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά που δεν διευκολύνουν την πλήρη επίτευξη της «ψηφιακής» μετάβασης. Απαραίτητη προϋπόθεση η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου και η καλλιέργεια νέας νοοτροπίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, η δημιουργία υποστηρικτικών δομών, η επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών, η παροχή κινήτρων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διοίκηση του σχολείου αποτελεί πλέον μια καθημερινότητα, αλλά και ένα παράθυρο στο μέλλον όπου τα προτερήματα της νέας τεχνολογίας επιδρούν θετικά στον εκπαιδευτικό χώρο, διευκολύνοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και εξομαλύνοντας τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Dagdilelis, V. (2005). I Pliroforiki stin Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis-Pliroforiki kai stelechi tis Ekpaidefsis. Sto A. Kapsalis (2005) (epim.), Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon, ss. 213 -230. Thessaloniki: EkdoseisPanepistimiouMakedonias.
- Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Diathesimostodiadiktyakotopo: <https://eric.ed.gov/?id=ED366114>(13/10/2017)
- Demir, K. (2006). School management information systems in primary schools. The-TurkishOnlineJournalofEducationalTechnology, 5(2), 16 -28.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). Iexelixonekpaideftikon. (mtf) Chatzipanteli, P. Athina: Patakis
- Hepp, P. K., Hinostroza, E. S., Laval, E. M. & Rehbein, L. F. (2004). Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge Society. Anaktithikestis23 Martiou2018 https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Technology+in+Schools%3A+Education%2C+ICT+and+the+Knowledge+Society.&btnG=
- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), Teaching: Theory into practice. Needham Heights, (pp 154-170). MA: Allyn and Bacon.
- Komis, V. (2004). Zitimata axiologisis tou schediasmou kai ton praktikon entaxis ton Technologion tis Pliroforias kai Epikoinonion stin Ekpaidefsi. Sto Vlachavas, I., Dagdilelis, V., Evangelidis, G., Papadopoulos, G., Saratzemi, M. kai Psyllos, D. Oi Technologies tis pliroforias kai Epikoinonion stin Elliniki Ekpaidefsi: Apologismos kai Prooptikes, ss. 84-97. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Theofilidis, Ch. (1994). Orthologistiki organosi kai Dioikisi Scholeiou. Lefkosia: Af-toekdosi
- Kapsalis, A., (2005). Organosi kai dioikisi scholikon monadon. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias

- Makri, A. & Vlachopoulos, D. (2015). Oi T.P.E. stin Ekpaideftiki Organosi kai Dioikisi sti Defterovathmia Ekpaidefsi: Mia Dierevntiki Meleti stin Perifereiaki Enotita Thessalonikis. 8th International Conference in Open & Distance Learning-November 2015, Athens, Greece -PROCEEDINGS
- Bakas, Th. (2009). I axiopoiisi ton Technologion Pliroforikis kai Ekpaidefsis (T.P.E.), stidioikitiki ypostirixi ton scholeion. Sto F. Gousias (epim.) (2009) Praktika 6ou Panelliniou Synedriou tis Epistimonikis Enosis ekpaideftikon protovathmias gia ti diadosi ton T.P.E. stin Ekpaidefsi(E.E.E.P. -DTPE), ss. 171 -183.
- Bourantas, D. (2005). Igesia: O dromos tis diarkous epitychias. Athina: Kritiki.
- Nakos, K. (2009). O rolos tou Diefthynti kai i symvoli ton Neon Technologion stin askisi tis Dioikisis ton Scholikon monadon Defterovathmias Ekpaidefsis. Eisigisi stin ASPAITE Ioanninon: «O Diefthyntis Scholikis Monados kai oi Nees Technologies», 8 -9 Maiou 2009. Anaktithike stis 15 Fevrouariou 2018 apo ti diefthyysi: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf>
- Nolan, P. & Tatnall, A. (1995).ITEM as a Catalyst for School Reform.Information Technology in Educational Management. London
- Oboegbulem, A. & Ugwu, R. N. (2013).The Place of ICT (Information and Communication Technology) in the Administrationof Secondary Schools in South Eastern States of Nigeria.US -China Education Review A, 3, (4), 231 -238.
- Oyedemi, T (2015). Internet access as citizen's right? Citizenship in the digital age, Citizenship Studies, 19:3-4, 450-464, DOI: 10.1080/13621025.2014.970441
- Papadakis, E. (2010). «Oi Staseis ton Diefthynton/trion Scholikon Monadon Deft-erovathmias Ekpaidefsisapenanti stis TPE kai ti symvoli tous sti Dioikitiki Diadi-kasia». Diplomatiki ergasia. “thesis”. Panepistimio Aigaiou, Rodos. Anaktithike stis 27 Ianouariou 2018 apo ti diefthyysi <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13897/file0.pdf?sequence=1>
- Papastamatiou, N. (2008). I chrisi ton technologion Pliroforias kai Epikoinonion stin Ekpaidefsi.Imerida Epimorfosis Ekpaideftikon D/thmias Ekpaidefsis N. Arka-dias. Diathesimo sto diadiktyako topo: [https://www.slideshare.net/npapastam/ss-428835\(12/9/2017\)](https://www.slideshare.net/npapastam/ss-428835(12/9/2017))
- Pasias, K. (2006). Evropaiki Enosi kai Ekpaidefsi. H stratigiki tis Lisavonas: Ek-paideftikos Logos kai Politikes (2000-2006). t. V´ Athina: Gutenberg-Giorgos & Kostas Dardanos.
- Rentifis, G. (2014). I axiopoiisi ton TPE, os to kleidi tis apotelesmatikis scholikis di-oikisis. i -teacher, 7, 125 -131.

Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations(5th ed.). New York: Free Press.

Charalampous, K. (2008). I Chrisi ton TPE stin Organosi kai Dioikisiton Scholikon
Monadon: Mia synoptiki matia. Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou, Tefchos
7, 15 -17.

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Ζαφείρη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Σιδερίδου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ.

Επιβλέπων Καθηγητής: Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναφέρονται στον ευρωπαϊκό λόγο. Αρχικά, προσδιορίζονται οι λόγοι για τους οποίους αποτελούν οι ικανότητες μέρος του πολιτικού λόγου, έπειτα διευκρινίζεται το περιεχόμενο κάθε ενότητας ικανοτήτων και τέλος, αναφέρονται τα μέσα επίτευξης του στόχου των ικανοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, ικανότητες, Ευρωπαϊκή Ένωση, οικονομία, αγορά εργασίας

Teachers' competences

Zafeiri, Ioanna, Teacher of primary school, M.Ed.

Sideridou Anastasia, Greek language teacher, M. Ed.

Supervising Professor: Pasiás Georgios, Professor of Philosophy school of the National Kapodistrian University of Athens

Abstracts

This paper addresses the issue of teachers' competences, as they are referred to in European discourse. At first the reasons why skills are part of political discourse are identified, then the content of each skill's unit is clarified and finally the means of achieving the skills goal are mentioned.

Key-Words: teachers, competences, European Union, economy, job market

Οι λόγοι εισαγωγής των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στις πολιτικές συζητήσεις

Ο λόγος για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ξεκινά με την προσπάθεια επίτευξης στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) της οποίας μέρος ήταν οι νέες ικανότητες και τα πλαίσια προσόντων, μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο λειτουργεί στη βάση της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού. Το διάστημα 2011-2013 συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας με θέμα τον προσδιορισμό των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η οποία κατέληξε στο σύνολο των 27 ικανοτήτων, τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν, κατηγοριοποιημένες στις ενότητες «Γνώσεις, Επαγγελματικές δεξιότητες και Προδιαθέσεις», δημοσιεύοντας το κείμενο «Υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (European Commission, 2013:2).

Ειδικότερα, η συζήτηση επικεντρώνεται σε αυτές, που συνδέονται με τα επαγγελματικά προσόντα, αλλά και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιδιώκεται, συγχρόνως, μεταβολή στις συνθήκες, καθώς *«Ευρωπαϊκή στόχευση είναι μέσω της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών να επέλθει αλλαγή στην εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα»* (European Commission, 2004:7).

Η στοχοθεσία, σύμφωνα με την στρατηγική της Λισαβόνας, εστιάζεται στην ανέλιξη της Ευρώπης σε *«ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, Lisbon, March 2000 όπως αναφέρεται στο European Commission, 2004:2). Τα εκπαιδευτικά συστήματα δηλαδή θα αποτελέσουν το μέσο, ώστε να βελτιωθεί η οικονομία της ένωσης. Η ανάγκη εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας προκύπτει από την απαίτηση οι εκροές της εκπαίδευσης να διαθέτουν ικανότητες, που αναζητά η αγορά εργασίας (Επιτροπή, 2012). Οι μαθητές, το νέο εργατικό δυναμικό, χάρη στις γνώσεις και δεξιότητες, που θα έχει αναπτύξει, θα εργάζεται αποδοτικότερα, αυξάνοντας τις οικονομικές εισροές. Η εκπαίδευση, επομένως, στρέφει τις δράσεις και επιδιώξεις της στην αποδοτικότητα και κατάκτηση μετρήσιμων γνώσεων, ούσα στενά συνδεμένη με όρους οικονομίας και ποιότητας.

Παράλληλα, η κοινωνία της γνώσης απαιτεί την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπου το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε γνώσεις και ικανότητες, που θα βελτιώσουν το άτομο ολιστικά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την κατάκτηση στόχων, των οποίων η επιτυχία απαιτεί την εκπαίδευσή τους. Αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο ως μέντορες και συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών. Καλούνται, συγχρόνως, να βελτιώσουν τις ικανότητες και τα προσόντα τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές μεταβολές και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών εταίρων, όπως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Επιτροπή, 2001), ενώ οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές δημιουργούν την ανάγκη εκπαιδευτικής ετοιμότητας για την διαχείριση των ίδιων, καθώς και του νέου μαθησιακού και κοινωνικού πλαισίου, που διαμορφώνουν.

Επιπρόσθετα, η απόκτηση ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί διαδικασία δια βίου μάθησης, ώστε να είναι *«αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων σε έναν κόσμο ταχείας κοινωνικής, πολιτιστικής, οικονομικής και τεχνολογικής αλλαγής»* (Επιτροπή, 2009:9). Τέλος, τις απαραίτητες ικανότητες για την δια βίου μάθηση αποτελούν η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και οι βασικές ικανότητες σε επιστήμη και τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες της ιδιότητας του πολίτη, η πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, αλλά και η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, που οι πολίτες της Ευρώπης πρέπει να κατέχουν και αφορούν *«την καινοτομία, την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης»* (Επιτροπή, 2007:1).

Προσδιορισμός των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων ολοκληρώθηκε μέσα από μια σειρά ομάδων εργασίας των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που οργάνωσε η Επιτροπή κατά τα έτη 2011 και 2013. Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητο *«κατ' ελάχιστον, οι εκπαιδευτικοί να έχουν εξειδικευμένη γνώση των μαθημάτων, που διδάσκουν, καθώς και τις απαραίτητες παιδαγωγικές δεξιότητες για τη διδασκαλία τους, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις, της αποτελεσματικής χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και της παροχής βοήθειας στους μαθητές για την απόκτηση εγκάρσιων ικανοτήτων»* (European Commission, 2013:8-9). Προσδιορίστηκε *«η ανάγκη προώθησης ορισμένων βασικών επαγγελματικών αξιών και στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών: αντανακλαστική πρακτική, αυτόνομη μάθηση, συμμετοχή στην έρευνα και την καινοτομία, συνεργασία με συναδέλφους και γονείς και συμμετοχή στην ανάπτυξη ολόκληρου του σχολείου»* (European Commission, 2013:8-9). Το τελικό κείμενο συντάχθηκε από την θεματική ομάδα εργασίας «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», αποτελούμενη από ειδικούς προερχόμενους από 26 χώρες σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς και οργανώσεις (European Commission, 2013).

Ορίστηκαν τρεις κατηγορίες ικανοτήτων προς ανάπτυξη, δηλαδή οι γνώσεις, οι επαγγελματικές δεξιότητες και οι προδιαθέσεις, οι οποίες σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ *«διακρίνονται μεταξύ διδακτικών ικανοτήτων και ικανοτήτων εκπαιδευτικών»* και παρατίθενται αναλυτικά ακολούθως (ΟΟΣΑ, 2009, όπως αναφέρεται στο European Commission, 2013:10), οι οποίες συχνά αλληλεπικαλύπτονται (European Commission, 2013).

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Γνώση του γνωστικού αντικείμενου
- Παιδαγωγική γνώση του γνωστικού περιεχομένου
- Γενική Παιδαγωγική γνώση
- Γνώση του προγράμματος σπουδών
- Θεμελιακές γνώσεις των Επιστημών Αγωγής (διαπολιτισμική, ιστορική, φιλοσοφική, ψυχολογία, κοινωνιολογική, κοινωνική γνώση)
- Συγκειμενοποιημένες, θεσμικές και οργανωτικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών
- Ζητήματα-θέματα συμπερίληψης (ενσωμάτωσης) και ποικιλομορφίας
- Αποδοτική χρήση νέων τεχνολογιών

- Αναπτυξιακή ψυχολογία
- Ομαδικές διαδικασίες και δυναμική των ομάδων, θεωρίες μάθησης και θέματα κινήτρων

- Διαδικασίες και μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Σχεδιασμός, διαχείριση και συντονισμός της διδασκαλίας
- Χρήση/αξιοποίηση διδακτικών υλικών και τεχνολογιών
- Διαχείριση μαθητών και ομάδων
- Έλεγχος, προσαρμογή και αποτίμηση διδακτικών/μαθησιακών στόχων και διαδικασιών
- Συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες
- Δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης
- Συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες, που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες
- Ικανότητες να προσαρμόζει τις δυναμικές πολλαπλών επιπέδων στο συγκεκριμένο του σχολείου (εφαρμογή κυβερνητικών και τοπικών πολιτικών στις δυναμικές της τάξης, των μαθητών και του σχολείου)
- Ικανότητα να διατυπώνονται συμπεράσματα και να λαμβάνονται αποφάσεις στη βάση ερμηνειών, ενδείξεων και δεδομένων για την προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης

ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ (Πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, δεσμεύσεις)

- Επιστημολογική επίγνωση (πχ. επίγνωση σε θέματα, που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και την ιστορική εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου, συνειδητότητα του status, που το αντικείμενο έχει ως προς τις άλλες γνωστικές περιοχές)
- Μεταβιβάσιμες δεξιότητες
- Προδιάθεση/ετοιμότητα για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση
- Δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές

- Προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, ως μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών
- Προδιάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβανόμενης της μελέτης και της έρευνας
- Προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του
- Προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα
- Αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας

(European Commission, 2013:45-46)

Οι γνώσεις αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας, την γνώση της παιδαγωγικής και των επιστημών αγωγής, με στοιχεία, τα οποία διαμορφώνουν έναν εν δυνάμει ικανό εκπαιδευτικό, με την απαραίτητη επιστημονική γνώση και προετοιμασία, για να προσεγγίσει το αντικείμενο διδασκαλίας και τους μαθητές του. Παράλληλα, οι επαγγελματικές δεξιότητες αναφέρονται στις ειδικές δεξιότητες, που απαιτούνται, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι λειτουργικός και αποδοτικός τόσο στο πλαίσιο της τάξης, όσο και ως μέλος της σχολικής μονάδας κατά την αλληλεπίδραση και συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την τοπική κοινότητα, ενώ οι προδιαθέσεις αποτελούνται από πεποιθήσεις, στάσεις αξίες και δεσμεύσεις των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην απαίτηση της σύνδεσης του επαγγέλματός τους με την δια βίου μάθηση (European Commission, 2013).

Καθίσταται σαφές ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην απομάκρυνση από την παλαιά διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Οι πολιτικές των ικανοτήτων αποσκοπούν στο να αποκτήσουν οι μαθητές *«τρόπους σκέψης (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και μάθηση), τρόπους εργασίας (επικοινωνία και συνεργασία), εργαλεία για την εργασία, δεξιότητες σχετικά με την ιθαγένεια, τη ζωή και την καριέρα, προσωπική και κοινωνική ευθύνη για την επιτυχία στις σύγχρονες δημοκρατίες»* (OECD, 2011 όπως αναφέρεται στο European Commission, 2013:7).

Η επίτευξη του στόχου των ικανοτήτων

Οι προσπάθειες εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ζητήματα, τα οποία απασχολούν τους ίδιους και λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή τους σε προγράμματα και στα αποτελέσματα αυτών, όπως η ελλιπής στήριξη από τους εργοδότες (OECD, 2009). Επιπρόσθετα, αντιλήψεις που διατηρούν, κρατώντας τους δέσμιους πρακτικών, που απαιτείται να αλλάξουν, υποστηρίζουν περισσότερο τη δομημένη μάθηση και διδασκαλία,

προσανατολισμένη στις ανάγκες των μαθητών και όχι τόσο σε εργασίες της μορφής project, όπου τον κύριο όγκο δράσης για την παραγωγή της γνώσης και την προώθηση της μάθησης αναλαμβάνουν οι μαθητές, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές επιδιώξεις (OECD, 2009).

Αναφέρεται, ακόμα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που διατηρούν θετική στάση ως προς αυτή, η οποία θα δείξει τα προβληματικά σημεία σχετικά με τις ικανότητες, ώστε να αναληφθούν αντισταθμιστικές δράσεις. Επιπλέον, η ηγεσία των σχολικών μονάδων συνηγορεί στην επιτυχία των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ως βοηθητικός παράγοντας στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Προτείνεται, επομένως, η ηγεσία για την μάθηση, όπου *«η εκπαιδευτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από ενέργειες για τη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και για τον καθορισμό των στόχων και της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών του σχολείου»*, συνδυαστικά με τη διοικητική ηγεσία, που *«χαρακτηρίζεται από τον καθορισμό και τη διαχείριση διοικητικών διαδικασιών»* (OECD, 2009:20).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνεται η ανάγκη ανανέωσης του προσωπικού (OECD, 2009), ενώ ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας προτείνονται αλληλοδιδασκτικές μέθοδοι μεταξύ εκπαιδευτικών, όπου κρίνεται απαραίτητη η εκπαιδευτική ηγεσία και οι αποτελεσματικές πολιτικές ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων στα σχολεία (OECD, 2009). Για το ίδιο ζήτημα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενο *«Κοινές ευρωπαϊκές αρχές για Δασκάλους, Ικανότητες και προσόντα»* προτείνει στα κράτη-μέλη κατευθύνσεις για τη δόμηση πολιτικών. Αρχικά, απαιτούνται απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή εκπαιδευμένοι με έναν ισοδύναμο τρόπο, καθώς και κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτές για τα προγράμματα αυτά, ενώ τα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να πραγματοποιούνται σε τρεις κύκλους, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πρότυπο, όπως επίσης και να ενισχύονται ερευνητικά προγράμματα (European Commission, 2005).

Προτείνεται, επίσης, τα προγράμματα να σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, με πιστοποίηση, ικανοποιώντας με τον τρόπο αυτό τις ικανότητες της κατηγορίας των γνώσεων (European Commission, 2005). Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα θα ακολουθούν σύγχρονες προσεγγίσεις, καθώς *«το περιεχόμενό τους θα πρέπει να αντικατοπτρίζει τη σημασία των διεπιστημονικών και συνεργατικών προσεγγίσεων στη μάθηση»* (European Commission, 2005:5).

Επιπρόσθετα, ως πολιτική υποστήριξης των ικανοτήτων παρουσιάζεται η ενθάρρυνση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, εκτός από μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, η εμπειρία με ευρωπαϊκά περιβάλλοντα ενισχύει τα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τις γνώσεις και την εμπειρία της ευρωπαϊκής συνεργασίας, για να σεβαστούν την πολιτιστική πολυμορφία και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές ως υπεύθυνους Ευρωπαίους πολίτες. Επισημαίνεται, ακόμα, η ανάγκη πιστοποίησης των ικανοτήτων αυτών, καθώς η ευρεία αναγνώρισή

τους στον ευρωπαϊκό χώρο ενισχύει την κινητικότητα. Προτείνεται, παράλληλα, η ανάπτυξη συνεργασιών, οι οποίες αναφέρονται ως «εταιρικές σχέσεις», με φορείς, που θα προωθήσουν την ενίσχυση του επαγγελματικού κλάδου των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, επομένως, για συνεργασίες με βιομηχανίες, πανεπιστήμια, φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά, θα αυξήσουν τις γνώσεις τους και θα αποκτήσουν εμπειρία, δομώντας δίκτυα καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (European Commission, 2005).

Τέλος, στο κείμενο της Επιτροπής «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» προτείνεται η παρακολούθηση της προόδου για κάθε χώρα. Καθίσταται, συνεπώς, εφικτό να ληφθούν εξειδικευμένες αποφάσεις και δράσεις, όπως «αξιολογήσεις από ομοτίμους μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού σχετικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση, συνεργασία μεταξύ Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ΟΟΣΑ στον τομέα των πολιτικών για τις δεξιότητες» (Επιτροπή, 2012:20).

Βιβλιογραφία

- Επιτροπή (2001). Οι συγkekrimenoi mellontikoi stochoi ton ekpaideftikon systimatou. Vryxelles: Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων
- Επιτροπή (2007). Vasikes ikanotites gia ti dia viou mathisi. Ena evropaiiko plaisio anaforas. Louxembourgo: Ευρωπαϊκές Κοινότητες
- Επιτροπή (2009). Vasikes ikanotites gia enan kosmo pou allazei. Vryxelles: Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων
- Επιτροπή (2012). Anaschediasmos tis ekpaidefsis: endyontas stis dexiotites gia kalytera koinonikooikonomika apotelesmata. Strasvourgo: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- European Commission (2004). Implementation of “education & training 2010” work programme. Working group, a “improving the education of teachers and trainers”. Brussels: European Commission
- European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: European Commission
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS Executive summary

Πληροφοριακό σύστημα για την οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης

Σακελλαρίου Δημήτριος, M.Sc.-M.A.

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται την επιλογή πληροφοριακού συστήματος (ΠΣ) για την οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης. Αρχικά εξετάζουμε την έννοια και τη χρησιμότητα ενός πληροφοριακού συστήματος, τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και ειδικότερα στη χρήση του για την οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης και μάλιστα στο πλαίσιο ενός μικρού επαρχιακού σχολείου. Στη συνέχεια προσδιορίζουμε το πλαίσιο εντός του οποίου πρέπει να κινηθούν οι επιλογές του κατάλληλου ΠΣ και οι απαιτήσεις που έχουμε από ένα τέτοιο σύστημα. Ακολούθως παρουσιάζουμε τις διάφορες επιλογές που προσφέρονται από την τεχνολογία και καταλήγουμε με την επιλογή του καταλληλότερου και την αιτιολόγηση της επιλογής μας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική βιβλιοθήκη, πληροφοριακό σύστημα, τεχνολογία

Choosing an information system for the organization of a school library

Sakellariou Dimitrios, M.Sc.-M.A.

Abstract

The article deals with the selection of an information/operational system (OS) for the organization of a school library. We first examine the meaning and usefulness of an OS, both in general and in particular in its use for the organization of the school library and especially in the context of a small provincial school. Then we determine the context in which the choices of the appropriate OS and the requirements we have from such a system must move. Then we present the various options offered by the technology and we end up with the selection of the most suitable one and the justification of our choice.

Key-Words: school library, information system, technology

Εισαγωγή

Πληροφοριακό σύστημα (ΠΣ) είναι το σύστημα που δέχεται δεδομένα μέσω της εισόδου του, τα επεξεργάζεται και εν συνεχεία εξάγει μέσω των εξόδων του πληροφορίες για τον χρήστη του, οι οποίες με τη σειρά τους θα ανατροφοδοτήσουν την είσοδο. Τα ΠΣ έχουν επιδράσεις ποικιλόμορφα, ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους, τους οργανισμούς που τα υιοθετούν και οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν είναι η εξαίρεση, καθώς χρησιμοποιούν ποικιλία ΠΣ είτε για διοικητικούς είτε για διδακτικούς σκοπούς.

Η συγκεκριμένη εργασία καταπιάνεται με τη χρήση ενός ΠΣ για την αποτελεσματική οργάνωση της βιβλιοθήκης μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η περί ης ο λόγος μονάδα είναι ένα μικρό επαρχιακό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις που διαθέτει μια πλούσια σχολική βιβλιοθήκη, προϊόν προσφορών, προσωπικών δωρεών και αγορών. Το σημαντικό αυτό υλικό είναι μεν καταγεγραμμένο για τις λειτουργικές ανάγκες δανεισμού και ελέγχου, αλλά δε διαθέτει πληροφοριακό σύστημα υποστήριξης που θα διευκολύνει τη διαχείρισή του, εξ ου και καθίσταται επιτακτική η απόκτηση και χρήση ενός τέτοιου. Η πρόσφατη, μάλιστα, δωρεά μεγάλης ποσότητας βιβλίων ως προσφορά διάφορων εκδοτικών οίκων καθιστά επιτακτικότερη την ηλεκτρονική διαχείριση, ώστε να καταστούν εύκολα προσβάσιμα και αξιοποιήσιμα στη διδακτική πράξη.

Διαστάσεις προβλήματος

Η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιθυμούν να εμπλέξουν πιο ενεργά τους μαθητές στην αναγνωστική πράξη και δεδομένης της εξοικείωσης των τελευταίων με τις σύγχρονες τεχνολογίες αποφάσισαν να προχωρήσουν στη μηχανοργάνωση της βιβλιοθήκης με την προμήθεια του κατάλληλου ΠΣ, ώστε να διευκολύνουν τη διεπαφή των μαθητών με το διαθέσιμο υλικό. Ακόμη, η διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως οι δημιουργικές και συνθετικές εργασίες που εκπονούν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, επιτάσσουν τη συχνή χρήση της βιβλιοθήκης προς άντληση σχετικού υλικού. Παράλληλα, το σχολείο υλοποιεί πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, γεγονός που καθιστά την τακτική επαφή με τα βιβλία και τη βιβλιοθήκη αδήριτη ανάγκη. Τέλος, η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί και ως δανειστική για τους κατοίκους των κοινοτήτων, μαθητές των οποίων φοιτούν στο σχολείο, και άρα δεν έχουν τη δυνατότητα καθημερινής παρουσίας στο σχολείο. Κατά συνέπεια χρειάζεται να διευκολυνθούν και αυτοί στις διαδικασίες του εντοπισμού βιβλίων που τους ενδιαφέρουν και του συνακόλουθου δανεισμού.

Ιδιαίτερες ανάγκες

Το υπό αναζήτηση ΠΣ θα καλύψει τις ανάγκες διαχείρισης της σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία περιλαμβάνει πλούσιο και διαφοροποιημένο υλικό:

α) βιβλία διαφόρων κατηγοριών (λογοτεχνία, επιστήμες), β) σειρές εγκυκλοπαιδειών, γ) σειρές περιοδικών ποικίλου περιεχομένου, δ) DVD με ταινίες ψυχαγωγικές και ντοκιμαντέρ και ε) CD μουσικής.

Υπεύθυνος βιβλιοθήκης θα είναι ένας εκπαιδευτικός που καλύπτει το ωράριο του με την ενασχόληση αυτή και θα είναι ο κύριος διαχειριστής του συστήματος. Πρόσβαση στη διαχείριση, αλλά με περιορισμένες δυνατότητες θα έχουν ο διευθυντής και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Χρήστες θα είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι κάτοικοι των γειτονικών κοινοτήτων.

Προτεινόμενες λύσεις

Το θέμα της διαχείρισης βιβλιοθηκών σχολείων και γενικότερα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχει απασχολήσει ευρέως τους ενδιαφερόμενους αλλά και την εμπλεκόμενη επιστημονική κοινότητα και δόθηκαν διάφορες λύσεις. Στην περίπτωση αυτή σημαντική κρίνεται η συμβολή της πληροφορικής υπήρξε σημαντική ιδιαίτερα για τις βιβλιοθηκονομικές εργασίες που είναι χρονοβόρες και απαιτούν τη επανάληψη συγκεκριμένων διαδικασιών, μεταξύ των οποίων οι σημαντικότερες είναι ο δανεισμός και η επιστροφή του υλικού (Briasoulí, 2014). Μεταξύ των προσφερόμενων δυνατοτήτων διακρίνουμε μεταξύ άλλων:

α) την αγορά λογισμικού, β) τη μίσθωση υλικού-λογισμικού ως υπηρεσίας, γ) τη χρήση λογισμικού από απόσταση, δ) τη χρήση λογισμικού από το «σύννεφο» που προσφέρει ευκολία πρόσβασης από οπουδήποτε, ε) το ελεύθερο λογισμικό και την στ) την κατασκευή λογισμικού από τον υποψήφιο χρήστη.

Μεταξύ των περιπτώσεων που εξετάστηκαν αναφέρουμε τις εξής:

Δ) Ανάπτυξη ενός πρωτότυπου ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος διαχείρισης σχολικής βιβλιοθήκης του ΕΠΑΛ Ροδόπολης Σερρών.

Μεταξύ των λειτουργικών προβλημάτων που είχαν να διαχειριστούν οι δημιουργοί του προγράμματος ήταν η αλλαγή υπεύθυνων της σχολικής βιβλιοθήκης, η αναποτελεσματική καταγραφή στα χειρόγραφα αρχεία, η απουσία οργανωμένου μητρώου δανεισμού, η ανυπαρξία θεωρητικού μοντέλου για ταξινόμηση σε κατηγορίες και η αδυναμία αναζήτησης βιβλίων ανά θέμα. Παρεμποδίζονταν έτσι η δυνατότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και τις επιστήμες μεταξύ των μαθητών και της διασύνδεση με την τοπική κοινωνία της κωμόπολης. Έτσι οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης εφαρμογής για την οποία ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1^ο) Δημιουργία βάσης δεδομένων με τεχνολογικά εργαλεία που παρέχει το ΠΣΔ στην οποία καταγράφηκαν στοιχεία για τα βιβλία, τους δανειζόμενους και τη μεταξύ τους σχέση.

2^ο) Δημιουργία πινάκων για την υποστήριξη γενικών λειτουργιών της εφαρμογής, όπως πίνακας με τους εξουσιοδοτημένους χρήστες και πίνακας για καταγραφή κάθε ενέργειας δανεισμού ή επιστροφής βιβλίων.

Κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων τεχνολογιών ήταν η εφαρμογή μέσω του ΠΣΔ και η ευκολία στην εγκατάσταση.

Βασικές λειτουργίες που παρέχει η εφαρμογή, η οποία είναι διαθέσιμη στο ΠΣΔ, όπου φιλοξενείται και ένας σχετικός διαδικτυακός τόπος που επιτρέπει την προβολή του περιεχομένου της βιβλιοθήκης στο Ίντερνετ (Chertouras, 2013).

Αναγνώστης: εισαγωγή, τροποποίηση και διαγραφή των στοιχείων του αναγνώστη και εμφάνιση των βιβλίων που έχει δανειστεί.

Βιβλίο: Εισαγωγή νέου βιβλίου, η τροποποίηση στοιχείων του, διαγραφή υπάρχοντος βιβλίου και προβολή όλων αυτών στον υποστηρικτικό δικτυακό τόπο.

Δανεισμός Βιβλίων με εύρεση ή με επιλογή, ταυτόχρονος δανεισμός πολλών βιβλίων και επιστροφή βιβλίου που βρίσκονταν υπό δανεισμό και καταγραφή όλων των ενεργειών που αφορούν τις πράξεις δανεισμού.

Αναζήτηση βιβλίων και αναγνωστών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας δανεισμού. Εμφανίζονται στον χρήστη επιλογές με βάση την πληκτρολόγηση μερικών γραμμάτων είτε από τον τίτλο του βιβλίου, είτε από το επίθετο του αναγνώστη.

Backup: Δημιουργία αντιγράφων ασφαλείας για όλες τις πληροφορίες της βάσης δεδομένων της βιβλιοθήκης.

Reporting: Για την παρακολούθηση των υπό δανεισμό βιβλίων μέσω λίστας βιβλίων, αναφοράς του συνόλου των υπαρχόντων βιβλίων με παρουσίαση όσων βρίσκονται σε δανεισμό και πλήρους μητρώου δανεισμού ανά αναγνώστη και βιβλίο.

II) Η παιδαγωγός Valerie Fontaine προτείνει για την οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης το δωρεάν λογισμικό *Book'In* (Fontaine, 2014). Οι δυνατότητες που παρέχει είναι:

- α) Δημιουργία καταλόγου βιβλίων
- β) παροχή βιογραφικών πληροφοριών για τους συγγραφείς
- γ) Καταγραφή δανεισμών και στοιχεία όσων δανείζονται
- δ) Αναζήτηση βιβλίων και συγγραφέων
- ε) Εξαγωγή καταλόγων σε εφαρμογές γραφείου (π.χ. λογιστικά φύλλα)

III) Μεταξύ των πιο γνωστών λογισμικών με δωρεάν διάθεση σε χρήστες είναι το *Koha*, το οποίο επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν μεταξύ άλλων η βιβλιοθήκη του ΑΠΘ, τα εκπαιδευτήρια Πλάτων, το 1^ο Λύκειο Χολαργού και το κολέγιο Ανατόλια. Το *Koha* είναι ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης βιβλιοθηκών ανοιχτού κώδικα, δηλ. η διανομή του συγκεκριμένου λογισμικού πραγματοποιείται με τον απαραίτητο πηγαίο κώδικα, γεγονός που επιτρέπει στον καθένα να παρέμβει στο λογισμικό και να το προσαρμόσει στις δικές του ανάγκες. Αναπτύχθηκε αρχικά στη Νέα Ζηλανδία και συντηρείται από πολλούς προγραμματιστές από όλο τον κόσμο μέσω της ιστοσελίδας της κοινότητας, μεταξύ των οποίων και Έλληνες.

Μεταξύ των δυνατοτήτων που παρέχει είναι (Omeluzor, 2012):

- Καταλογογράφηση διαθέσιμων τίτλων
- Διαχείριση δανεισμού
- Διαχείριση δικαιωμάτων πρόσβασης
- Δυνατότητα κράτησης βιβλίων καθώς και διαχείριση παραγγελιών
- Διαχείριση χρηστών
- Προτάσεις αγορών προς τη βιβλιοθήκη από τους χρήστες-αναγνώστες
- Διαχείριση συνδρομών σε περιοδικά
- Με τη χρήση συγκεκριμένου πρωτοκόλλου (του Z39.50), υποστηρίζεται η κυκλοφορία του υλικού καθώς και τη διαχείριση των νέων αποκτημάτων καθώς και περιοδικών εκδόσεων.
- Το Koha λειτουργεί μεταξύ άλλων με τα λειτουργικά συστήματα Linux, Windows, Unix και MacOS.
- Δημιουργία αντιγράφων ασφαλείας των δεδομένων των καταλόγων. Έτσι αποτρέπεται η απώλεια πληροφοριών λόγω λανθασμένης ενέργειας.
- Το Koha μπορεί να λειτουργήσει και ως ψηφιακή βιβλιοθήκη χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο. Έτσι η βάση δεδομένων που διαθέτει μπορεί να συνδεθεί στον παγκόσμιο ιστό.
- Η αναζήτηση μπορεί να γίνει είτε υπάρχει Online σύνδεση, είτε όχι, μέσω του ίδιου του εργαλείου. Οπότε ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει υλικό που βρίσκεται σε κάποιο μη ψηφιοποιημένο κατάλογο σε άλλο χώρο, ακόμη και χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Δυνατότητα εκτύπωσης των αναζητήσεων
- Δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών μέσω της βάσης των δεδομένων του σε οποιαδήποτε βιβλιοθήκη μέσω του Opac, είτε επί τόπου στη βιβλιοθήκη είτε από το σπίτι.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύστημα διαχείρισης αρχείων ή ψηφιακή βιβλιοθήκη.
- Αναζήτηση βάσει των αρχικών γραμμάτων των λέξεων.
- Το λογισμικό Koha βρίσκεται έτοιμο προς εγκατάσταση στην αρχική σελίδα του υπεύθυνου οργανισμού, με άμεση και αποτελεσματική εγκατάσταση.

IV) Το *ABEKT* είναι σύστημα διαχείρισης βιβλιοθηκών καθώς και διάθεσης βιβλιογραφικών δεδομένων. Δημιουργήθηκε, εξελίσσεται και παρέχεται από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ). Χρησιμοποιείται από περισσότερες από 2.500 βιβλιοθήκες, εκ των οποίων 600 τουλάχιστον οι σχολικές που κάνουν χρήση διάφορων εκδόσεων του λογισμικού. Η τελευταία έκδοσή του 5.6 δεν χρησιμοποιείται πλέον, καθώς έχει αντικατασταθεί από την έκδοση openABEKT, στο πλαίσιο του οποίου το ΕΚΤ ανάπτυξε νέες υπηρεσίες που προσφέρονται με το μοντέλο Software as a Service-SaaS (λογισμικό ως υπηρεσία), που απαλλάσσει τους φορείς που το υιοθετούν από έξοδα εξοπλισμού κτλ., καθώς η χρήση και η λειτουργία του λογισμικού γίνεται αποκλειστικά μέσω διαδικτύου μέσω του «σύννεφου» (*Cloud*).

Μεταξύ των δυνατοτήτων του νέου συστήματος ABEKT σημειώνουμε (Andreou & Zervas, 2003):

α) την κατανεμημένη εισροή νέων βιβλιογραφικών εγγραφών, καθώς δημιουργήθηκε κεντρικό σύστημα βιβλιογραφικών δεδομένων,

β) ότι το ABEKT έχει τη δυνατότητα διαχείρισης βιβλιογραφικών δεδομένων σε πολλές γλώσσες και σε μεγάλης ποικιλομορφία (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, επιστημονικές μονογραφίες, μουσική, βίντεο, εικόνες)

γ) ότι η διεπαφή του χρήστη με το ABEKT διατίθεται στα ελληνικά και στα αγγλικά

δ) την καταλογογράφηση του έντυπου και άλλου υλικού, π.χ. βιβλίων, περιοδικών κτλ.

ε) ότι επιτρέπει την ευρεία κυκλοφορία του υλικού: χρέωση βιβλίων κτλ., επιστροφή ή ανανέωση, κράτηση κτλ.

στ) τη διάθεση δεδομένων και τον δανεισμό του σχετικού υλικού μέσω του διαδικτύου

ζ) την παραγγελία νέου υλικού μέσω σχετικών προτάσεων

η) την ανταλλαγή ποικίλων βιβλιογραφικών εγγραφών

η) την παρακολούθηση έκδοσης τευχών διαφόρων περιοδικών

θ) την έκδοση και επεξεργασία στατιστικών δεδομένων

ι) την επιλεκτική διάχυση συγκεκριμένων πληροφοριών σε επιλεγμένες ομάδες αποδεκτών

ια) την αναζήτηση και ανάκτηση των εκάστοτε βιβλιογραφικών δεδομένων για διάφορες εργασίες

V) Τέλος, στο πλαίσιο των δωρεάν λογισμικών διαχείρισης βιβλιοθήκης ανήκει και το *BiblioteQ*, που προσφέρεται στα Ελληνικά. Παρέχει τη δυνατότητα εγκατάστασης μέσω usb σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή και online, μέσω ιστοσελίδας.

Παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τα προαναφερθέντα λογισμικά (δηλ. να καταχωρίσει ο χρήστης υλικό - βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά κτλ. - και στοιχεία για τον δανεισμό π.χ. τα μέλη της βιβλιοθήκης, ημερολογιακές καταγραφές του δανεισμού του υλικού κτλ.), ενώ, συν τω χρόνω, οι λειτουργίες αυξάνονται, καθώς ο δημιουργός έχει τη δυνατότητα συνεχούς αναβάθμισης. Επιπλέον (Kanatas, 2012):

α) Το λογισμικό μπορεί μέσω του συστήματος Z39.50 να συνδεθεί με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και να κατεβάσει ο χρήστης πληροφορίες από βιβλία μέσω του ISBN.

β) Καθώς ανήκει στην κατηγορία ανοιχτού κώδικα, πλην της δωρεάν χρήσης, προσφέρεται σε όλους, υπό προϋποθέσεις, και ο κώδικας για τη βελτίωσή του.

γ) Και αυτού η εγκατάσταση και η χρήση γίνεται σ' οποιοδήποτε λειτουργικό σύστημα.

δ) Είναι απλό στη λειτουργία κατά τη δημιουργία της βάσης δεδομένων.

ε) Οι πληροφορίες του βιβλίου χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες.

- γενικές πληροφορίες (π.χ. ο τίτλος, η ημερομηνία έκδοσης, εκδοτικός οίκος, ο τόπος έκδοσης, σε ποια κατηγορία ανήκει, κτλ.
- συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. ISBN, ο αριθμός της έκδοσης, ο συγγραφέας,
- εικόνες του βιβλίου (εξώφυλλο και οπισθόφυλλο).

στ) Καταχώριση DVD και CD επίσης με γενικές και ειδικές πληροφορίες και εικόνες.

ζ) Καταχώριση άλλου έντυπου υλικού (περιοδικών, εφημερίδων κτλ.), ακόμη και ηλεκτρονικών παιχνιδιών.

η) Διαχείριση μελών μέσω συγκεκριμένης περιοχής

στ) Δυνατότητα εξαγωγής και εκτύπωσης των επιθυμητών στοιχείων.

Λειτουργικές και μη λειτουργικές ανάγκες και προδιαγραφές του συστήματος

Το σύστημα που χρειαζόμαστε για τη βιβλιοθήκη της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας πρέπει να ανταποκρίνεται στις ακόλουθες απαιτήσεις και λειτουργίες:

1. Καταλογογράφηση του διαθέσιμου υλικού: βιβλίων, εγκυκλοπαιδειών, περιοδικών, CD και DVD με πληροφοριακά στοιχεία για την ταυτότητα του υλικού (π.χ. συγγραφέας, βιογραφικά στοιχεία γι' αυτόν, εκδοτικός, οίκος, ημερομηνία και τόπος έκδοσης κτλ.)
2. Ταξινόμηση του υλικού βάσει κατηγοριών περιεχομένου
3. Να παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης εικόνων των στοιχείων του βιβλίου (π.χ. εξώφυλλο)
4. Δημιουργία αρχείου μελών της βιβλιοθήκης με διάκριση κατηγοριών: καθηγητές – μαθητές – κάτοικοι γειτονικών κοινοτήτων – άλλοι χρήστες
5. Σύστημα καταγραφής του δανεισμού του υλικού (ημερομηνία – υλικό – δανειζόμενος)
6. Δυνατότητα πληροφόρησης για την κατάσταση κάθε μέρους του διαθέσιμου υλικού: δανεισμένο ή μη – κλεισμένο για δανεισμό
7. Εξαγωγή των εκάστοτε στοιχείων για εκτύπωση

8. Δυνατότητα στον χρήστη για αναζήτηση σχετικού υλικού με βάση γενικές εννοιολογικές κατηγορίες
9. Ως προς τις μη λειτουργικές ανάγκες που πρέπει να καλύπτει το υπό αναζήτηση σύστημα είναι:
10. Η συμβατότητα με το ελεύθερο λειτουργικό σύστημα που είναι εγκατεστημένο στους υπολογιστές του σχολείου
11. Να είναι λογισμικό ανοιχτής πηγής, ώστε να υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης των λειτουργιών και παροχών του
12. Να υπάρχει νομική εξασφάλιση ως προς τη νομιμότητα διάθεσης και χρήσης από τη σχολική μονάδα
13. Ως προς τη συντήρηση του συστήματος, να υπάρχει δυνατότητα αναζήτησης και διασφάλισης βοήθειας
14. Να διασφαλίζεται η ασφάλεια των χρηστών, των στοιχείων τους και των αποτελεσμάτων της αναζήτησής τους
15. Να είναι σύστημα άμεσα διαθέσιμο προς απόκτηση
16. Σύνδεση με διαδίκτυο για online επίσκεψη στον κατάλογο της βιβλιοθήκης είτε για να τον συμβουλευθούν οι χρήστες είτε για να δεσμεύουν ένα βιβλίο προς δανεισμό
17. Να υπάρχει δυνατότητα χρήσης του συστήματος και χωρίς να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο
18. Σύνδεση της βιβλιοθήκης με τοπικό δίκτυο σχολικών βιβλιοθηκών που θα συνδέει τη συγκεκριμένη με τις βιβλιοθήκες γειτονικών σχολείων που ανήκουν στον ίδιο δήμο
19. Να περιλαμβάνει το σύστημα Z39.50 που επιτρέπει την πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες
20. Να προσφέρεται δωρεάν προς χρήση

Αξιολόγηση διαθέσιμων λύσεων και αιτιολογημένη πρόταση βέλτιστης επιλογής

Με βάση τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα προσφερόμενα συστήματα, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι σταδιακά έχει επέλθει μια ομοιογενοποίηση ως προς τις δυνατότητες που παρέχουν στον ενδεχόμενο χρήστη, καθώς φαίνεται ότι το ίδιο μοντέλο παροχών υιοθετείται από όλους τους δημιουργούς. Κοινό χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι παρέχονται δωρεάν. Από τα προαναφερθέντα λογισμικά ιδιαίτερα άξια λόγου είναι, πάντως, τα ABEKT, Koha και BiblioteQ, καθώς είναι τα πλέον διαφοροποιημένα και εξελιγμένα ως προς την ποικιλία και το εύρος των δυνατοτήτων για τον χρήστη, ενώ διασφαλίζουν την αναγκαία τεχνική υποστήριξη είτε μέσω αρχικής ενημέρωσης του χρήστη είτε μέσω συνεχούς υποστήριξης από κοινότητες μελών που το χρησιμοποιούν.

Καταλήγουμε, ωστόσο, να προτείνουμε για απόκτηση και χρήση το ABEKT για τους εξής λόγους:

- 1) Αναπτύχθηκε από το ΕΚΤ τον εθνικό φορέα που ασχολείται οργανωμένα και επιστημονικά με τη συλλογή, διαχείριση, διάθεση, τεκμηρίωση και διατήρηση των

δεδομένων που παράγονται από την ελληνική επιστημονική και ερευνητική κοινότητα και άρα διασφαλίζει τη συνεργασία με έναν αξιόπιστο επιστημονικό φορέα.

2) Προσφέρει ιδιαίτερα σημαντικές παροχές και υποστήριξη από την πρώτη στιγμή της επιλογής και εγκατάστασης. Μεταξύ αυτών οι σημαντικότερες είναι η εκπαίδευση του προσωπικού της βιβλιοθήκης και η υποστήριξη στη χρήση του συστήματος

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreou, A., Zervas, M. (2003). *Dimiourgia psifiakis vivliothikis*. Panepistimio Kyprou.
- Briasouli, A. (2014). *Systima daneistikis viliothikis*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Peiraios.
- Chertouras, K. (2013). *Ena prototipo olokliromeno pliroforiako sistima diachirisis scholikis vivliothikis*. Praktika Ergasion 7ou Panelliniou Synedriou PEKAP. Thessaloniki.
- Fontaine, V. (2014). *Petits trucs pour maximiser les bibliothèques scolaire*. <http://lesptitsmotsdits.com/petits-trucs-pour-maximiser-les-bibliotheques-scolaires/>
- Kanatas, D. (2012). *BiblioteQ. User's guide*. LABSCHOOL.EU
- Omeluzor, S. (2012). *Implementation of Koha Integrated Library Management Software*. Canadian Social Science Vol. 8, No. 4, 2012

Η φουκωϊκή ανατομία μιας σχολικής εξέτασης

Δέσποινα Γκαρανάτσιου, Φιλολόγος – Δρ Παιδαγωγικής

Περίληψη

Αποδομώντας την κοινότυπη θεώρηση της εξέτασης ως αθώας διαδικασίας ελέγχου των γνώσεων, παρουσιάζεται η ανατομία της σχολικής εξέτασης, όπως αναπτύχθηκε από τον Foucault στο έργο του, *Επιτήρηση και Τιμωρία – Η γέννηση της φυλακής*. Η εξέταση αποτελεί μέσο ορθής εκγύμνασης της πειθαρχικής εξουσίας, ενός τύπου εξουσίας που ασκείται μέσω τεχνικών διευθέτησης της ανθρώπινης πολλαπλότητας και πολλαπλασιασμού των παραγωγικών μηχανισμών (της υλικής παραγωγής, της παραγωγής γνώσης, ταλέντων στα σχολεία). Η πειθαρχική εξουσία (φορείς της είναι τα σχολεία, η οικογένεια, διοικητικοί και κρατικοί οργανισμοί) ελέγχει λεπτομερειακά την εσωτερική οργάνωση του ανθρώπινου σώματος στοχεύοντας στον υπολογισμό της συμπεριφοράς του. Ο έλεγχος του σώματος πραγματοποιείται βάσει πειθαρχικών τεχνικών (της κατανομής, του ελέγχου της δραστηριότητας, της οργάνωσης των γενέσεων, της σύνθεσης δυνάμεων) που κατασκευάζουν μια ατομικότητα κυψελική, οργανική, γενετική, συνδυαστική. Στην κατασκευή της συμβάλλει η εξέταση που συνδυάζει το ιεραρχικό βλέμμα και την κανονιστική κύρωση. Ωστόσο, η κανονικοποιητική λειτουργία της εξαγνίζεται αποτελώντας έναν τρόπο επιβεβλημένης μαθητείας.

Λέξεις - Κλειδιά: πειθαρχική εξουσία, ιεραρχική επιτήρηση, κανονιστική κύρωση, εξέταση, κανονικοποίηση.

The Foucauldian anatomy of the examination and school tests

Despoina Gkaranatsiou, Philologist, PhD in Pedagogy

Abstract

To explain the anatomy of examination and school tests according to Foucault's *Discipline and Punish* means deconstructing the consideration of examination as a tool of testing students' knowledge. The examination is a way of correcting training in the context of the disciplinary power. Discipline uses techniques for the regulation of human multiplicities and the growth of production (material production, production of knowledge and skills in schools). Discipline (it may be taken over by family, schools, administrative and state apparatuses) controls in detail the internal organization of human body in order to its subjection. The control of body based on techniques (such as the art of distributions, the control of activity, the organization of geneses, the composition of forces) which create the cellular, organic, genetic, combinatory individuality. In doing so, the hierarchical observation, the normalizing judgement and their combination, the examination, are used by disciplinary power. However, the examination marks the end of an apprenticeship.

Key Words: disciplinary power, hierarchical observation, normalizing judgement, examination, normalization.

Εισαγωγή

Η κοινότυπη αντίληψη περί εξέτασης αντιλαμβάνεται την εξέταση ως μια διαδικασία ελέγχου της κατάκτησης μιας διδακτέας ύλης. Ο Foucault μας προσφέρει την ανατομία μιας σχολικής εξέτασης στο έργο του, *Επιτήρηση και Τιμωρία – Η γέννηση της φυλακής* (πρωτοεμφανίστηκε στα γαλλικά γράμματα το 1975). Στην παρούσα εργασία αναπτύσσω τις αντίστοιχες και πρωτότυπες θέσεις του φιλοσόφου για την πειθαρχία¹. Ακολουθώντας, αναλύω – μέσω της διεισδυτικής ματιάς του Foucault - τα πετυχημένα όργανα της πειθαρχικής εξουσίας: την ιεραρχική επιτήρηση, την κανονιστική κύρωση καθώς και τον αποτελεσματικό συνδυασμό τους, την εξέταση. Ολοκληρώνοντας, φωτίζω μια διαφορετική πλευρά της εξεταστικής διαδικασίας αναιρώντας τον αντικειμενικό χαρακτήρα που της έχει αποδοθεί.

Η πειθαρχία

Όμως, τι είναι η «πειθαρχία» για τον Foucault; Η πειθαρχία δεν είναι μηχανισμός, θεσμός, αλλά ένας τύπος εξουσίας που ασκείται μέσω οργάνων, μεθόδων και συνιστά μια τεχνολογία. Η διαμόρφωση της πειθαρχικής εξουσίας και κοινωνίας σχετίζεται με οικονομικές, νομικο – πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις του 18^{ου} αιώνα (αναγκαιότητα ρύθμισης ανθρώπινης πολλαπλότητας, ανάπτυξη παραγωγικού μηχανισμού). Φορείς της πειθαρχίας αποτελούν τα ιδρύματα που τη χρησιμοποιούν ως βασικό όργανο για την επίτευξη ενός καθορισμένου στόχου, τα σχολεία, τα νοσοκομεία και οι προϋπάρχουσες αρχές, όπως η οικογένεια, οι διοικητικοί οργανισμοί (η πειθαρχία αποτελεί θεμελιακή αρχή της εσωτερικής τους λειτουργίας) και τέλος, οι κρατικοί μηχανισμοί με βασική αποστολή την επιβολή της πειθαρχίας στην κοινωνία, όπως η αστυνομία. Τα σχολεία συνιστούν παράδειγμα ιδρυμάτων «που έχουν την πειθαρχική εξουσία να

¹ Επισκοπώντας σύντομα τον ελληνικό βιβλιογραφικό χώρο στα περιορισμένα περιθώρια έκτασης του συγκεκριμένου άρθρου, καταγράφω ενδεικτικά μελετητές που φώτισαν με τις εργασίες τους τη φουκωϊκή διάσταση της εξέτασης: Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Κουζέλης, Γ. (1999). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης. Παπαδάκης, Ν. (2004). *Η Παλίμψηστη Εξουσία*, Popkewitz, Th. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*, Μαυρογιώργου, Α. (2019). *Σχολική Πειθαρχία και σχολικοί κανόνες*, Μαστοράκος, Ν. (2017). *Πανοπτισμός και Ετεροτοπία: Μια φουκωϊκή ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Γενικότερα για τον Foucault: Λυριντζής, Χρ. (1995). Περὶ Εξουσίας: Ο Φουκώ, Κακολύρης, Γ. (2009). Μισέλ Φουκώ: Υποκείμενο, Γνώση, Εξουσία, Μετάφας, Π. (2010). *Η πολιτική του Μ. Foucault*. Λάγιος, Θ. (2012). *Stirner, Nietzsche, Foucault*. Λαμπρέλλη, Δ. (2014). *Η ένταση, το υποκείμενο, η κοινωνία*, Δοξιάδης, Κ. (2015). *Ο Foucault της φιλοσοφίας και της αριστεράς*. Λαμπρέλλη, Δ. (2014). *Η ένταση, το υποκείμενο, η κοινωνία*.

Επισημαίνεται πως ο Μαστοράκος, (2017), στην εργασία του, *Πανοπτισμός και Ετεροτοπία: Μια φουκωϊκή ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος* προβαίνει σε μια εξαιρετική φουκωϊκή ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

αποσπούν χρόνο και εργασία από τους μαθητές · κάτω από αυτήν την εξουσία καθορίζεται όχι μόνον τι πρέπει να γίνει, αλλά και πώς πρέπει να γίνει» (Jardine, 2005: 42).

Η πειθαρχία κατανέμει αρχικά τα άτομα στο χώρο (Φουκώ, 1989: 188) · απαιτείται πρώτα ένας χώρος περιχαρακωμένος, δηλαδή διαφορετικός από όλους τους άλλους. Καθορίζονται θέσεις για τη δημιουργία ενός χρήσιμου και λειτουργικού χώρου. Επίσης, τα άτομα αποκτούν μια θέση στη σειρά, κατατάσσονται σε ένα δίκτυο σχέσεων (Φουκώ, 1989: 195). Στη στοιχειώδη εκπαίδευση μία από τις μεγάλες αλλαγές στάθηκε η οργάνωση ενός σειραίου χώρου, εφόσον με τον ορισμό ατομικών θέσεων καθίσταται εφικτός ο έλεγχος του καθενός, αλλά και η ταυτόχρονη εργασία όλων. Με την οργάνωση θέσεων και σειρών διαμορφώνονται χώροι αρχιτεκτονικοί, λειτουργικοί και ιεραρχικοί. Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζεται μια ατομικότητα που είναι κυψελική και λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα δίκτυα σχέσεων. Παράλληλα, η πειθαρχία ελέγχει τη δραστηριότητα με την προγραμματισμένη απασχόληση, τη χρονική ρύθμιση της πράξης και τη συσχέτιση του σώματος και της χειρονομίας. Η προγραμματισμένη απασχόληση, συνίσταται στον καθορισμό του ρυθμού απασχόλησης, στον εξαναγκασμό σε καθορισμένες εργασίες και τη ρύθμιση των κύκλων επανάληψης. Ο πειθαρχικός καταναγκασμός προχωρεί ακόμη περισσότερο, ρυθμίζει χρονικά τις πράξεις και διαμορφώνει με αυτόν τον τρόπο την ίδια την πράξη, την ελέγχει σε κάθε φάση της. Αυτό σχετίζεται με το συνακόλουθο απαραίτητο συντονισμό του σώματος και της χειρονομίας. Όμως, η πειθαρχία επιβάλλει και την αρχή της εξαντλητικής χρησιμοποίησης του χρόνου. Επικρατεί η αρχή μιας διαρκούς αυξανόμενης χρησιμοποίησης του χρόνου, αφού το σώμα οφείλει να αποκτήσει το ανώτατο όριο ταχύτητας και να φτάσει το ανώτατο όριο αποτελεσματικότητας. Λειτουργεί αυτόματα, πειθήνια προσαρμόζοντας την οργανική του λειτουργία. Συνεπώς, η πειθαρχική δύναμη αναπτύσσει μια ατομικότητα που είναι κυψελική αλλά και φυσική, οργανική (Φουκώ, 1989: 206).

Η πειθαρχία ανακαλύπτει ένα γραμμικό – εξελικτικό χρόνο στον οποίο εντάσσονται οι ατομικές σειρές προόδου με όρους «γένεσης». Η παιδαγωγική πρακτική χρησιμοποιεί έναν πειθαρχικό χρόνο, κατά τον οποίο εξειδικεύεται ο χρόνος κατάρτισης, διαχωρίζεται από το χρόνο «ενηλικίωσης», από το χρόνο εκμάθησης μιας «τέχνης». Τα διακριτά στάδια ρυθμίζονται με κλιμακωτές δοκιμασίες και καθορίζονται με προγράμματα που πρέπει να εκτελούνται κατά τη διάρκεια μιας προσδιορισμένης φάσης (λόγου χάρη ασκήσεις αυξανόμενης δυσκολίας), ενώ τα άτομα χαρακτηρίζονται σύμφωνα με το βαθμό ανταπόκρισής τους (Φουκώ, 1989). Με τη σειριακή διαβάθμιση των δραστηριοτήτων γίνεται δυνατός ο έλεγχος της εξουσίας και η παρέμβασή της με στόχο διορθωτικές ή τιμωρητικές παρεμβάσεις που ενδέχεται να φτάσουν ακόμα και στη διαγραφή. Επίσης, καθίσταται εφικτή η δυνατότητα χαρακτηρισμού των ατόμων, η χρησιμοποίησή τους βάσει του επιπέδου τους στις σειρές που διανύουν, αλλά και ο συνολικός έλεγχος της ικανότητάς τους. Οι μέθοδοι της πειθαρχίας αναπτύσσουν έναν εξελικτικό χρόνο. Κεντρικό ρόλο μέσα σε αυτόν κατέχει η άσκηση: η άσκηση είναι η τεχνική που υποβάλλει στα σώματα επαναληπτικά κλιμακωτά καθήκοντα (Φουκώ, 1989). Επιπλέον, κατευθύνει το άτομο σε μια τερματική κατάσταση και επιτρέπει το χαρακτηρισμό του είτε συγκριτικά με τα άλλα άτομα, είτε με έναν ορισμένο τύπο

διαδρομής, είτε σε σχέση με τον τερματισμό του. Δίνεται με αυτόν τον τρόπο λαβή για παρατήρηση και αξιολόγηση. Οι επαναλαμβανόμενες ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας αποτελούν την προϋπόθεση απόκτησης γνώσης και καλής διαγωγής. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η γενετική ατομικότητα, η γενετική εξέλιξη του ατόμου βάσει της άσκησης και της τακτοποίησης και εξοικονόμησης του χρόνου ζωής.

Η πειθαρχία δεν είναι μόνον μια τέχνη κατανομής των σωμάτων, απόσπασης και σώρευσης χρόνου αλλά και σύνθεσης δυνάμεων. Τα σώματα αποτελούν εξαρτήματα μιας μηχανής, για αυτό πρέπει να συντονιστούν βάσει της εκπαίδευσής τους λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός άλλου επιπέδου, μιας πολυτμηματικής μηχανής. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και ο χρόνος των ατόμων, τα άτομα οφείλουν να προσαρμόζουν το χρόνο τους, ώστε να αποσπάται από το καθένα το μέγιστο ποσό δύναμης και ταυτόχρονα από όλους μαζί το ανώτατο αποτέλεσμα.

Συνοψίζοντας, «η πειθαρχία, με βάση τα σώματα που ελέγχει κατασκευάζει ... μια ατομικότητα προικισμένη με τέσσερα χαρακτηριστικά: είναι κυψελική (λόγω της χωρικής κατανομής), είναι οργανική (χάρη στην κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων), είναι γενετική (χάρη στη συσσώρευση του χρόνου) και είναι συνδυαστική (χάρη στη σύνθεση των δυνάμεων)» (Φουκώ, 1989: 219). Η αποτελεσματικότητα της πειθαρχικής εξουσίας συνίσταται στη χρήση απλών οργάνων: α) του ιεραρχικού βλέμματος, β) της κανονιστικής κύρωσης και γ) του χαρακτηριστικού συνδυασμού τους – της εξέτασης.

Η ιεραρχική επιτήρηση

Η ιεραρχική επιτήρηση αναφέρεται στη λειτουργία ενός μηχανισμού που εξαναγκάζει μόνο με ένα βλέμμα. Πρόκειται για τη γνωστή οπτική παρακολούθηση, που επιβάλλει την εξουσία επιτηρώντας συνεχώς. Η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη ανέπτυξε τεχνικές πολλαπλής επιτήρησης της ανθρώπινης ζωής (στρατιωτικά παρατηρητήρια, κιάλια, ηλεκτρονικά συστήματα παρακολούθησης). Η εξουσία πρέπει να «γνωρίζει» τη συμπεριφορά των ανθρώπων με στόχο την προστασία τους και την αναμόρφωσή τους.

Επίσης, η επιτήρηση τίθεται στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας, της επίβλεψης και παρακολούθησης της επίδοσης και της προόδου των μαθητών, καθώς και της ψυχοσωματικής ασφάλειάς τους. Δεν παύει, όμως, η εξουσία να αποσπά πληροφορίες για τη συμπεριφορά των επιτηρουμένων. Για τη διευκόλυνση της επιτήρησης τα σχολικά κτίρια χαρακτηρίζονται συνήθως από μια στερεότυπη αρχιτεκτονική δομή: μεγάλοι διάδρομοι και αίθουσες κατάλληλες να επιτηρούνται.

Η αναγκαιότητα της επιτήρησης σχετίζεται με τη λειτουργία του στρατού και των σχολείων αλλά και των εργοστασίων: στις νέες βιομηχανικές μονάδες το ζητούμενο ήταν ο διαρκής έλεγχος που συνοδεύει το εργασιακό σύστημα, εφόσον ελέγχεται η παραγωγή και υπολογίζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα, η επιδεξιότητα, ο ζήλος, η διαγωγή της. Η επιτήρηση γίνεται συστατικό στοιχείο της παραγωγικής εργασίας και ουσιαστικός οικονομικός παράγοντας. Παρόμοια, η ίδια τάση εφαρμόζεται και στην

εκπαίδευση. Η αύξηση του αριθμού των σχολείων και των μαθητών, η ανυπαρξία μεθόδων ρύθμισης των δραστηριοτήτων επέβαλαν την οργάνωση του ελέγχου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι συνδέεται με την οικονομία και τις επιδιώξεις του μηχανισμού στον οποίο ασκείται η εξουσία.

Επιτηρητές, λοιπόν, αδιάκοπα επιτηρούμενοι σε μίαν ανώνυμη εξουσία, την οποία οι επιτηρητές ασκούν αποτελώντας ένα γρανάζι της, όπως σημειώνει εύστοχα ο Foucault. Μπορεί η πυραμιδική οργάνωση να φέρει κάποιον αρχηγό - αλλά «λειτουργεί ως μηχανοδομή» και ολόκληρο το σύστημα ως προς τον τρόπο λειτουργίας του, παράγει εξουσία χωρίς να χρησιμοποιεί τη βία ή τον καταναγκασμό. *«Εξουσία που, φαινομενικά, είναι τόσο λιγότερο “σωματική”, όσο περισσότερο επιστημονικά είναι “φυσική”»* (Φουκώ, 1989: 236). Αυτή η εξουσία είναι περισσότερο επιστημονικά φυσική, διότι φαίνεται να σέβεται την προσωπικότητα και την ατομικότητα, εφόσον δεν βασίζεται σε άμεσους σωματικούς καταναγκασμούς ή στη χρήση βίας. Χρησιμοποιεί, όμως, συστήματα διαρκούς επιτήρησης των ατόμων, τα οποία αποσπών πληροφορίες για αυτά, αλλά ταυτόχρονα τα καθορίζουν, διότι η αίσθηση μιας διαρκούς αόρατης επιτήρησης δεν ελέγχει εξωτερικά μόνον τη συμπεριφορά των ατόμων, αλλά σφραγίζει, ελέγχει και ρυθμίζει τον ψυχισμό τους.

Η αναζήτηση της διαρκούς ορατότητας εξασφαλίζεται με το Πανοπτικόν του Jeremy Bentham. Η λέξη «Πανοπτικόν» είναι αρχαιοελληνική, «πανόπτης» είναι «ὁ τὰ πάντα ὄρων» και «πάνοπτος» καλεῖται ο «πανταχόθεν φαινόμενος» (Liddell & Scott, 2001), δηλαδή ο παρατηρούμενος · παρατηρούμε ότι οι αρχαιοελληνικές λέξεις αποδίδουν πλήρως τις αντίστοιχες λειτουργικές θέσεις. Το αξιομνημόνευτο αποτέλεσμα του πανοπτικού είναι ότι υποβάλλεται στον κρατούμενο / επιτηρούμενο μια συνειδητή και μόνιμη κατάσταση ορατότητας, μονιμοποιεί τα αποτελέσματα της επιτήρησης, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι συνεχής στην άσκησή της (Φουκώ, 1989). Το Πανοπτικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περίπτωση που πρέπει να επιβληθεί μια συμπεριφορά σε ένα πλήθος ατόμων ή όταν ένα πλήθος ατόμων πρέπει να επιτηρηθεί. Επιπλέον, αποτελεί ενισχυτή για οποιονδήποτε μηχανισμό εξουσίας, εφόσον εξοικονομείται χρόνος και προσωπικό, προλαμβάνονται αυτοματοποιημένα ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ο πανοπτισμός συνιστά μια πολιτική ανατομία που σχετίζεται με την πειθαρχία (Φουκώ, 1989). Σύμφωνα με τον Deleuze (2005: 68) το Πανοπτικό λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ρυθμίζει τη συμπεριφορά μιας πολλαπλότητας που λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.

Ακόμη και ο πιο ανυποψίαστος αναγνώστης θα υποψιαζόταν τις πιθανές σχέσεις και εφαρμογές του Πανοπτικού στην εκπαίδευση: α) τα παραδοσιακά συστήματα της επιτήρησης, β) η τυπική αρχιτεκτονική δομή των σχολικών κτιρίων και τα συνηθισμένα σχόλια εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών που αποδίδουν ποικίλες αποκλίνουσες συμπεριφορές στην έλλειψη επιτήρησης και παρακολούθησης των μαθητών είτε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είτε του διαλείμματος (Jardine, 2005). Κατά τον Gutting (2006), τα αμφιθέατρα με τις κλιμακωτές σειρές καθισμάτων, οι αίθουσες με τα μεγάλα παράθυρα και τους ευρύχωρους διαδρόμους διευκολύνουν τις κινήσεις των

μαθητών και των εκπαιδευτικών στο χώρο, αλλά ταυτόχρονα και τη συστηματική επιτήρηση. Οι συνηθισμένες σχολικές πρακτικές της φύλαξης μητρώου, συμπλήρωσης αναφορών, της ομοιομορφης ενδυμασίας, των εθιμοτυπικών κανόνων, της αυστηρής χρήσης του προγράμματος, των οργανωμένων εξετάσεων, των επιδεικτικών τιμωριών, όλα αυτά συγκροτούν έναν πανοπτικό λόγο ελέγχου (Hope, 2013: 37) .

Η Κανονιστική κύρωση

Τα συστήματα ποινών αποτελούν το επίκεντρο των πειθαρχικών συστημάτων. Ο Foucault αναπτύσσει την έννοια της ποινής, της κύρωσης που τελικά κανονικοποιεί. Για αυτό το λόγο την αποκαλεί κανονιστική κύρωση. Σε πρώτη φάση προσδιορίζει την έννοια της ποινής και στη συνέχεια περιγράφει τη λειτουργία της. Επισημαίνει πως στο επίκεντρο των πειθαρχικών συστημάτων (στο σχολείο, στο στρατό) τίθεται ένα σύστημα ποινών αναφορικά με το χρόνο, τη δραστηριότητα, τη συμπεριφορά, το λόγο, το σώμα, τη σεξουαλικότητα. Αυτό συμβαίνει και στο χώρο του σχολείου: αιτίες κυρώσεων συνιστούν οι χρονικές καθυστερήσεις, οι απουσίες, η διακοπή εργασίας, εφόσον ακυρώνεται ο χρόνος εργασίας που έχει καθοριστεί. Επίσης, η απρόσεκτη και υποτονική δραστηριότητα, η ανάρμοστη και ανυπάκουη συμπεριφορά, ο αυθάδης λόγος, η σεξουαλικότητα και οι άτοπες χειρονομίες επισείουν τιμωρίες. Η τιμωρία συνίσταται σε οποιοδήποτε μέτρο μπορεί να καταστήσει αντιληπτό στα παιδιά το σφάλμα τους (λόγου χάρη η ψυχρότητα, η αδιαφορία, η ταπείνωση).

Το πειθαρχικό, όμως, σύστημα δεν περιορίζεται μόνον στην τιμωρία της καθαρής παράβασης, αλλά τιμωρεί ακόμη και την ακαθόριστη «μη συμμόρφωση». Για παράδειγμα, ένας μαθητής σφάλει κάθε φορά που παρουσιάζεται «ανίκανος» να εκτελεί τα καθήκοντά του (Φουκώ, 1989). Οι πειθαρχικές ποινές εκπέμπουν μια εντολή που καθίσταται «σεβαστή» και έχει μεικτό χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά, πρόκειται για μια τεχνητή εντολή που υπαγορεύεται από ένα πρόγραμμα, κανονισμό ή νόμο και από την άλλη πλευρά, αυτή η εντολή υπαγορεύεται από κάποιες καθημερινές καταστάσεις, όπως το χρόνο μιας μαθητείας ή μιας άσκησης σε μια κανονισμένη περιοδικότητα. Έτσι, η τιμωρία περιλαμβάνει ένα διπλό νομικό – φυσικό στοιχείο.

Ο ρόλος της τιμωρίας είναι η επανόρθωση, ο περιορισμός των παρεκτροπών που πραγματοποιούνται με δύο είδη τιμωριών: τις τιμωρίες κατά το δικαστικό πρότυπο (πρόστιμο, μαστίγωση, απομόνωση) και τις τιμωρίες που αφορούν στην άσκηση και στην εντατική και πολλαπλασιασμένη μαθητεία. Για παράδειγμα, η επιβολή στους μαθητές μιας επιπρόσθετης εργασίας ως τιμωρίας από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται αποτελεσματική, εφόσον θα συμβάλλει στη γνωστική αφομοίωση (Φουκώ, 1989). Σε αυτήν την περίπτωση, η τιμωρία χαρακτηρίζεται από μια επανορθωτική διάσταση και βασίζεται στην έμφαση που αποδίδεται στην παρανομία και στην αντίστοιχη διόρθωσή της. Η διόρθωσή της πραγματοποιείται μέσω του μηχανισμού της εκγύμνασης, η τιμωρία ταυτίζεται με την άσκηση.

Σε αυτή τη διαδικασία της επανόρθωσης και της εκγύμνασης, η τιμωρία αποτελεί ένα στοιχείο του διττού συστήματος «ανταμοιβή – κύρωση». Αυτό το σύστημα λειτουργεί

εκτιμώντας τις ανθρώπινες συμπεριφορές βάσει των δύο αντίθετων αξιών, του καλού και του κακού, ενός θετικού πόλου και ενός αρνητικού. Επιπλέον, καθιερώνεται η ποσοτικοποιημένη οικονομία αριθμών, η ποινική λογιστική της σχολικής δικαιοσύνης που αξιολογεί τον καθένα. Παρατηρείται, δηλαδή, μια ποσοτικοποίηση των προκαταβολών και των οφειλών βάσει ενός διαρκούς βαθμολογικού υπολογισμού, οι μαθητές κατατάσσονται σε «καλούς» και «κακούς» βάσει των πειθαρχικών μηχανισμών. Με αυτόν τον τρόπο ταξινομούνται τα ίδια τα άτομα, η φύση τους, η δυνατότητά τους, το επίπεδό τους, η αξία τους. Ποια είναι η πραγματική λειτουργία αυτού του διττού συστήματος «ανταμοιβής – κύρωσης»; Αυτό το σύστημα λειτουργεί διττά: η πρώτη λειτουργία του έγκειται στην ταξινόμηση βάσει της ατομικής αξίας και διαγωγής και της «σωστής» χρησιμοποίησής τους μετά την αποφοίτησή τους · η δεύτερη λειτουργία αφορά στην υποταγή, στην ευπειθεια, στην επιμελή άσκηση των καθηκόντων τους, στην επίτευξη της ομοιομορφίας. Συμπερασματικά, το καθεστώς της πειθαρχικής εξουσίας χρησιμοποιεί την τέχνη της τιμωρίας με στόχο όχι την καταστολή, αλλά τη σύγκριση, τη διαφοροποίηση, την ιεράρχηση, την εξομοίωση, τον αποκλεισμό δηλαδή την κανονικοποίηση. Πώς το καθεστώς της πειθαρχικής εξουσίας πετυχαίνει την κανονικοποίηση; Προβαίνει σε πέντε πολύ διαφορετικές ενέργειες (Φουκώ, 1989: 242): α) το σύνολο των ατομικών πράξεων συνιστούν ένα σύνολο, το οποίο στη συνέχεια χρησιμοποιείται ως πεδίο σύγκρισης και ορισμού των συμπεριφορών και των συγκρίσεων κατασκευάζοντας έναν κανόνα, β) διαφοροποιεί τα άτομα συναρτήσει αυτού του γενικού κανόνα που λειτουργεί ως μέσος όρος που πρέπει να τηρείται ή ως το βέλτιστο όριο που οφείλει το άτομο να πλησιάζει, γ) «μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας, τις ικανότητες, το επίπεδο και τη φύση των ατόμων», δ) «μέσω του αξιολογικού μέτρου, εξαναγκάζει σε μια συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί», ε) οριοθετεί τη διαφορά και την τοποθετεί στα σύνορα του μη κανονικού.

Στο πειθαρχικό σύστημα εμφανίζεται η δύναμη του κανόνα από τον 18^ο αιώνα: το κανονικό καθιερώνεται ως αρχή καταναγκασμού στην εκπαίδευση, στην ιατρική, στη βιομηχανία. Κατά τον Gutting τα άτομα χαρακτηρίζονται συναρτήσει της ταξινομικής κατάταξής τους, «τα παιδιά δεν πρέπει απλώς να μάθουν να διαβάζουν, αλλά θα πρέπει να είναι μέσα στο ανώτερο 50% της τάξης τους στην ανάγνωση» Gutting, 2006: 104). Η υιοθέτηση της κανονικότητας που ανταποκρίνεται σε κάποια σταθμισμένα δεδομένα βάσει ενός μέσου όρου επικρατεί σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας, στην εκπαίδευση, στη βιομηχανία, στην ιατρική (Gutting, 2006). Το ευνόητο για τον Foucault και παράδοξο για το δικό μας τρόπο σκέψης είναι ότι με την επικράτηση ενός κανόνα κατασκευάζεται μια ισότητα που καταργεί όλες τις ατομικές διαφορετικότητες.

Η Εξέταση

«Πρόκειται για μια κανονιστική επιστασία, για μια επιτήρηση που επιτρέπει τον χαρακτηρισμό, την ταξινόμηση, την τιμωρία ... Σε όλα τα πειθαρχικά συστήματα η εξέταση είναι κατεξοχήν τυποποιημένη. Η εξέταση συνδυάζεται με την τελετή της άσκησης της εξουσίας και τη μορφή της εμπειρίας, με την επίδειξη της ισχύος και την ανεύρεση της αλήθειας» (Φουκώ, 1989: 244).

Επιτυχημένο συνδυασμό της ιεραρχικής επιτήρησης και της κανονιστικής κύρωσης αποτελεί η εξέταση. Η τεχνική (μέθοδος) της εξέτασης ενεργοποιεί στο εσωτερικό τις σχέσεις εξουσίας που επιτρέπουν τη λήψη και τη σύσταση γνώσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Foucault, έχει υποστεί ένα θεωρητικό εξαγνισμό, εφόσον θεωρείται ότι η σχολική εξέταση ελέγχει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η σχολική ψυχολογική εξέταση απαλύνει τις σκληρότητες του σχολείου και η ψυχιατρική εξέταση απαλύνει τα συμπτώματα της εργασιακής πειθαρχίας. Ουσιαστικά, όμως, η τεχνική της εξέτασης παραπέμπει τα άτομα από τη μια πειθαρχική βαθμίδα στην άλλη, από το σχολικό χώρο στον εργασιακό και αναπαράγει το σχήμα εξουσία - γνώση που χαρακτηρίζει την πειθαρχία (Φουκώ, 1989).

Είναι γνωστό ότι το σχολείο μετατρέπεται σε όργανο διαρκούς εξέτασης που συμπληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό αποτελεί ότι η εξέταση δεν πιστοποιεί μια μαθητεία, αλλά γίνεται μόνιμο στοιχείο της. Επιπλέον, συνοδεύει ένα τυπικό εξουσίας. Αξιοπρόσεκτο στοιχείο της εξέτασης συνιστά το γεγονός ότι με την εξέταση δεν μεταδίδονται μόνο γνώσεις, αλλά αποκομίζονται λεπτομερειακά οι ατομικές γνώσεις των εξεταζομένων. Η σχολική εξέταση ελέγχει τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών αποτελώντας ταυτόχρονα και έναν οικονομικό τρόπο αποκόμισης και απόσπασης μιας γνώσης που αφορά στον ίδιο τον μαθητή. Έτσι, ο χώρος του σχολείου μετατρέπεται σε χώρο «εκπόνησης» της παιδαγωγικής και η έναρξη του εξεταστικού σχολείου αποτελεί σταθμό στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής επιστήμης.

Η οπτική του Foucault προσεγγίζει υπό διαφορετικό πρίσμα τον επίσημο εξεταστικό μηχανισμό, εφόσον θεωρείται ότι ο μηχανισμός της εξέτασης «συνδέει μια μορφή άσκησης της εξουσίας και έναν ορισμένο τύπο διαμόρφωσης γνώσεων» (Φουκώ, 1989: 247). Ειδικότερα: α) «Η εξέταση αναστρέφει την οικονομία της ορατότητας στην άσκηση της εξουσίας» (Φουκώ, 1989: 247), β) «Εισάγει την ατομικότητα σε ένα πεδίο καταγραφής» (Φουκώ, 1989: 249), γ) Το άτομο μετατρέπεται σε περίπτωση που αποτελεί «αντικείμενο γνώσης και συνάμα λαβή για μια εξουσία» (Φουκώ, 1989: 252), και δ) «Αποτελεί σημαντικό στοιχείο των διεργασιών που συγκροτούν το άτομο ως αντικείμενο εξουσίας, ως αποτέλεσμα και αντικείμενο γνώσης» (Φουκώ, 1989: 254).

Συμπεράσματα

Η πειθαρχική εξουσία με την τεχνική της εξέτασης ασκείται αόρατη, ενώ τα υποταγμένα αντικείμενα υποβάλλονται σε ένα πεδίο αναγκαστικής ορατότητας. Το αποτέλεσμα της εξέτασης είναι ένα λιτό και λεπτομερειακό αρχείο καταγραμμένων ατομικότητων. Η εξέταση συνοδεύεται από ένα σύστημα γραπτής κατάταξης, χάρη στο οποίο συγκροτείται το άτομο ως αντικείμενο που μπορεί να περιγραφεί εξελικτικά, αλλά και συγκροτείται ένα σύστημα συγκριτικού χαρακτήρα που επιτρέπει τη μέτρηση και την περιγραφή ατόμων και ομάδων και την αξιολόγηση των διαφορών στα όρια ενός πληθυσμού. Όμως, η εξέταση νομιμοποιείται, εφόσον φαίνεται να αποτελεί ένα «υπο – δίκαιο» · αποτελεί έναν τρόπο επιβεβλημένης μαθητείας, που επιτρέπει τη δίκαιη ταξινόμηση των ατόμων βάσει των προσόντων και των ικανοτήτων τους, ώστε να γίνει εφικτή η σωστή χρησιμοποίησή τους στην κοινωνία. Η κανονικοποίηση επιβάλλεται

νόμιμα και φέρει τη συναίνεση του κοινωνικού συνόλου, εφόσον «εμφανίζεται ότι είναι ουδέτερη» (Usher & Edwards, 1994: 103).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aderson, P. & Fejes, A.(2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy, *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 5, pp. 595-613.
- Allan, A. (2013). The Examined Life: On the Formation of Souls and Schooling. *American Educational Research Journal*, Vol. 50, No 2, pp. 216 – 250.
- Allan, J. (2013). Foucault and his acolytes. In: M. Murphy (ed.), *Social Theory and Educational Research*. London and NewYork: Routledge, pp. 21 – 35.
- Ball, St. (2017). *Foucault as Educator*. London: Springer.
- Clare O’ Farrell (2005). *Michel Foucault*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.
- Cousin, H. & Hussain, A. (1984). *Michel Foucault*. London: Macmillan.
- Danaher, G. & Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. Sydney: Allen and Unwin.
- Dean, M. (1994). *Critical and Effective Histories, Foucault’s methods and Historical Sociology*. London: Routledge.
- Deleuze, G. (2005), *Φουκώ*, (μτφρ.) Τ. Μπέτζελος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Delivogiatzis, S. (1989), *Pros mia ermineftiki kritiki*. Athina: Iridanos.
- Deligiorgi, A. (1996), *O monternismos sti sygchroni filosofia*. Athina: Alexandraia.
- Doxiadis, K. (2015), *O Foucault tis filosofias kai tis aristeras*. Athina: Nisos.
- Dreyfus, H. & Rabinow. P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Flynn, T. (2005). Foucault’s mapping of history. Sto: G. Gutting (edit.) *The Cambridge Companion to Foucault* . New York: Cambridge University Press, pp. 1 – 29.
- Foucault, M. (1971). Monstrosities in Criticism. *Diacritics*, vol. 1, no 1, (Autumn ‘ 71), pp. 57 – 60.

- Foucault, M. (edit.) (1975). *I Pierre Riviere, Having Slaughtered My Mother, My Sister, and my Brother*, translated by Frank Jellinek. New York: University of Nebraska Press.
- Foucault, M. (1982). *I istoria tis sexoualikititas I*, (mfr.) Gkl. Rozaki. Athina: Rappa.
- Fouko, M. (1984). *I Istoria tis Trelas*, (mfr.) Fr. Ampatzopoulou. Athina: Iridanos.
- Fouko, M. (1987). *Exousia, Gnosi kai Ithiki*, (mfr.) Z. Sarikas. Athina: Ypsilon.
- Foucault, M. (1987). *I archaiologia tis gnosis*, (mfr.) K. Papagiorgis. Athina: Exantas.
- Fouko, M. (1989). *Epitirisi kai Timoria*, (mfr.) K. Chatzidimou- I. Ralli. Athina: Rappa,
- Fouko, M. (1990). *I Taxi tou Logou*, (mfr.) M. Christidis. Athina: Iridanos.
- Fouko, M. (1991). *I mikrofysiki tis exousias*, (mfr.) L. Troulinou. Athina: Ypsilon.
- Foucault, M. (1991). Questions of method. Sto: Gr., Burchell. & C. Gordon, & P. Miller (1991), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 73 -74.
- Foucault M.(1993). *Oi lexeis kai ta pragmata, Mia archaiologia ton epistimon tou anthropou*, (mfr. K. Papagiorgis). Athina: Gnosi.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of Knowledge*, (tr.) by A. M. Sheridan Smith. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population Lectures at the Collège de France 1977 – 1978*. Palgrave – Macmillan.
- .
- Fouko, M. (2008). *To mati tis Exousias*, (mfr. T. Betzelos). Thessaloniki: Vantias.
- Foucault, M. (2011). *Tria keimena gia ton Nitse*, (mfr.) D. Gkinosatis. Athina: Plethron.
- Fouko, M. (2011). *Epilogi apo ta Dits et ecrits*, (mfr.) Th. Lagios. Athina: Stigmi.
- Fouko, M. (2012). *I Gennisi tis klinikis*, (mfr.) K. Kapsampeli. Athina: nisos.
- Foucault, M. (2012). *I Gennisi tis Viopolitikis Paradoxeis sto Kollegio tis Gallias (1978 – 1979)*, (mfr.) V. Patsogiannis. Athina: Plethron.

- Foucault, M. (2013). *O oraios kindynos*, (mtr.) N. Iliadis. Athina: Agra.
- Foucault, M. (2015). *Gia tin yperaspisi tis koinonias*, (mtr.) T. Dimitroulia. Athina: Psychogios.
- Foucault, M. (2016). *Eterotopies kai alla keimena*, (mtr.) T. Betzelos. Athina: Plethron.
- Foucault, M. (2016). *I timoritiki koinonia*, (mtr.) V. Patsogiannis. Athina: Plethron.
- Gale Tr. (2001). Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis, *Journal of Education Policy*, Vol. 16, Issue 5, 379-393.
- Gouvias, D. (1998). The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour- market Structure: the case of Greece, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 3, p.p. 305- 333.
- Gutting, G. (1989). *Michel Foucault' s archaeology of scientific reason*. Cambridge – New York – Melbourne: Cambridge University Press, σ. 244.
- Gutting, G. (2006). Michel Foucault: A User' s Manual. Στο: G. Gutting (edit.) *The Cambridge Companion to Foucault*. New York: Cambridge University Press, pp. 1 – 29.
- Gutting, G. (2006), Fouko: ola osa prepei na gnorizete, (mtr.) N. Tagkoulis. Athina: Ellinika Grammata.
- Hacking, I. (2002). *Historical Ontology*. London: Harvard University Press.
- Hope, A. (2013). Foucault, panopticism and school surveillance research. In M. Murphy (ed.), *Social Theory and Educational Research*. London and New York: Routledge, pp. 36 – 47.
- Hoskin, K. & Macve, R. (1986). Accounting and the examination: A genealogy of Disciplinary Power. *Accounting, Organizations and Society*, Vol II, pp. 105 – 136.
- Jardine, G. (2005). *Foucault and Education*. New York: Peter Lang.
- Kakolyris, G. (2009), Misel Fouko: Ypokeimeno, Gnosi, Exousia. Sto: Keimena neoteris kai sygchronis Filosofias, Elliniko Anoikto Panepistimio: Patra, s. s. 213 - 225.
- Kendall, G. & Wickham G. (1999). *Using Foucault's Methods*. London: Sage.

- Koopman, C. (2008). Foucault's Historiographical Expansion: Adding Genealogy to Archaeology. *Journal of the Philosophy of History* 2, 338 - 362.
- Kouzelis, G. (1999), O rolos tis axiologisis stin epilektiki diaforopoiisi morfon gnosis. Sto: Stelios Chiotakis (epim.), I amfisvitisi ton exetaseon kai ton vathmon sto scholeio. Athina: Grigori, s. s. 34 – 47.
- Lagios, Th. (2012), Stirner, Nietzsche, Foucault. Athina: Futura.
- Lamprelli, D. (2014), I entasi, to ypokeimeno, i koinonia. Athina: Papazisi.
- Liddell, H. & Scott, R. (2001), Mega Lexikon tis Ellinikis Glossis, t. 3os . Athinai: I. Sideri.
- Lyrintzis, Chr. (1995), Peri Exousias: O Fouko. EKKE 86, s. s. 3 - 20.
- Macey, D. (2004). *Michel Foucault*. London: Reaktion Books.
- Mastorakos, N. (2017), Panoptismos kai Eterotopia: Mia foukoiki anagnosi tou ekpaideftikou systimatos. Athina: Diplomatiki ergasia.
- Mavrogiorgos, G. (1993), Ekpaideftikoi kai Axiologisi. Athina: Sygchroni Ekpaidefsi.
- Mavrogiorgou, A. (2007), Scholiki Peitharchia kai scholikai kanones: Theoritikes anazitiseis. Sygchroni Ekpaidefsi 148, s. s. 153 – 148.
- Merquior, J. (1985). *Foucault*. California: University of California Press.
- Metafas, P. (2010), I politiki tou M. Foucault. Athina: didaktoriki diatrivi.
- Milioni, D. (2006), Maziki Epikoinonia kai Dimokratia: pros ena neo montelo dimokratias stin epochi tis pagkosmias diasynthesis. Thessaloniki: didaktoriki diatrivi.
- Milewski, P.(2009). Educational reconstruction through the lens of archaeology, *History of Education*, Vol. 39, No. 2, 261–280.
- Niels, A. (2003). *Disursive analytical strategies Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhman*. Bristol: The Policy Press.
- Nounanakis, Chr. (1991), Paidagogiki kai Exousia. Logos kai Praxi tefch. 44, s. s. 71 - 76.
- Papakonstantinou P.(1993), Ekpaideftiko Ergo kai Axiologisi sto scholeio. Athina: Ekfrasi.

- Popkewitz, Th. & Nikolakaki, M. (2012), *Kritikes prosengiseis stin ekpaideftiki politiki: ta metavallomena pedia exousias kai gnosis*, (mfr.) G. Karamelas. Athina: I. Sideris.
- Sarup, M. (1993). *An introductory Guide to Post – Structuralism and Postmodernism*. London: Harvester – Wheatsheaf.
- Scheurich, J. & Bell Mc Kenzie, K. (2005). Foucault's methodologies Archaeology and Genealogy. Στο: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, pp. 841 – 848.
- Sheridan, A. (2005). *Michel Foucault The Will to Truth*. Routledge: London and New York.
- Solomon, I. (1992). *Exousia kai Taxi sto neoelliniko scholeio, Mia typologia ton scholikou chorou kai praktikou 1820- 1900*. Athina: Alexandraia.
- Smyth, E. & Hannan, C.(2007). School processes and transition to higher education, *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 2, May 2007, p.p. 175- 194.
- Soyland, J. & Kendall, G. (1997). Abusing Foucault: methodology, critique and subversion. *History and Philosophy of Psychology Newsletter*, 25, pp. 9 – 17.
- Tamboukou, M. (1999). Writing Genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, Vol. 2, No 2, p.p. 201 – 217.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London and New York: Routledge.
- Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Το παιχνίδι των παιδιών και των εφήβων στην πόλη του Βόλου και ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής αγωγής στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940.

Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η έρευνα σχετικά με την ίδρυση και την καθιέρωση των χώρων παιχνιδιού των παιδιών και των εφήβων στην πόλη του Βόλου την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940. Για την προσέγγιση του θέματος αυτού, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως άμεσες πηγές: νόμους, διατάγματα, πρακτικά της Βουλής, εισηγητικές εκθέσεις διευθυντών σωματικής αγωγής του Υπουργείου παιδείας, αρχαιακά τεκμήρια που βρίσκονται στα γενικά αρχεία του κράτους Μαγνησίας, το Δημοτικό κέντρο ιστορίας και τεκμηρίωσης της πόλης, το αρχείο της τεχνικής υπηρεσίας του Δήμου Βόλου, το αρχείο του Ι. Μεταξά, το αρχείο του γραφείου Φυσικής αγωγής Μαγνησίας, το αρχείο της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής αγωγής της Αθήνας, καθώς και δημοσιεύματα στον τύπο και σε περιοδικά. Επίσης θα αξιοποιηθεί υλικό από τη Λαϊκή βιβλιοθήκη του Βόλου, τη βιβλιοθήκη του Συλλόγου των Τριών Ιεραρχών - ο οποίος ιδρύθηκε το 1907 και έχει στη βιβλιοθήκη του περίπου 35000 μη ψηφιοποιημένα βιβλία- τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας καθώς και κάθε βιβλιογραφική αναφορά από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετιζόμενη με το θέμα αυτό (Cohen, Manion, 1997).

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνίδι, δικτατορία, πόλη, Βόλος, παιδικές χαρές, χώροι παιχνιδιού, γυμναστές, Εθνική Οργάνωση Νεολαίας, αθλητισμός, ελεύθερος χρόνος.

Εισαγωγή

Ο Aries (1963) αναφέρει ότι η παιδική ηλικία είναι μια αρκετά νέα κοινωνική κατασκευή στην ανθρώπινη ιστορία, καθώς στο Μεσαίωνα απουσιάζει η έννοια της «μετάβασης», δηλαδή τα νοητικά και κοινωνικά διαχωριστικά όρια που διακρίνουν τους ενήλικες από τα παιδιά, με αποτέλεσμα το παιδί αμέσως μετά τον απογαλακτισμό του να γίνεται ο φυσικός σύντροφος του ενήλικα και να συμμετέχει στην παραγωγική και κοινωνική ζωή.

Κάποιοι άλλοι ιστορικοί επισημαίνουν την ιδιαίτερη μεταχείριση που επιφυλάσσεται στα παιδιά των αριστοκρατικών και εύπορων τάξεων (Frost, 2010).

Η αρχή του Ελληνικού μεσοπολέμου είθισται να τοποθετείται στα 1922, στο τέλος μιας δεκαετίας πολέμων που οριστικοποιούν τα όρια της εθνικής επικράτειας και την πληθυσμιακή σύνθεση της χώρας, ενώ στις 4 Αυγούστου 1936 με απόφαση του βασιλιά Γεωργίου του Β' επιβάλλεται το δικτατορικό καθεστώς του Ιωάννη Μεταξά.

Στο Βόλο-με βάση την απογραφή του 1920- κατοικούν 30.046 άνθρωποι (Δημόγλου, 1999). Η αστική και η ταξική συνείδηση των κατοίκων διαμορφώνεται μέσα από τις νέες μορφές κοινωνικότητας που διαπλάθονται στις σωματειακές οργανώσεις στις αρχές του 20ου αιώνα, ενώ η οικονομική ακμή και η κοσμοπολίτικη φυσιογνωμία της πόλης συντελεί στην ανάπτυξη αξιόλογης πνευματικής και πολιτιστικής κίνησης. Ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα, που σηματοδοτεί την πορεία της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η ίδρυση του Ανώτατου Δημοτικού Παρθεναγωγείου στην πόλη, το οποίο συμβάλλει στην εξασφάλιση του θεμελιώδους δικαιώματος της Ελληνίδας γυναίκας για ίσα δικαιώματα απέναντι στη μόρφωση και την παιδεία (Χαρίτος, 1989). Το 1922 λόγω της μικρασιατικής καταστροφής η πόλη δέχεται περίπου 8000 πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Καππαδοκία, η στέγαση των οποίων γίνεται δυνατή με τη δημιουργία του συνοικισμού της Νέας Ιωνίας. Στην πόλη υπάρχουν πολλά έκθετα και ορφανά παιδιά. Υπάρχει κάποια μέριμνα γι' αυτά; Επιδεικνύεται κάποιο ενδιαφέρον από το Δήμο Βόλου και την Ελληνική πολιτεία για τα παιδιά και τους έφηβους αυτούς;

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Έχει «ανακαλυφθεί» η παιδική και η εφηβική ηλικία στην πόλη του Βόλου την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;
2. Έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι τις δυνατότητες και τα δικαιώματα να «ζήσουν» την ηλικία τους;
3. Είναι κοινά τα παιχνίδια για όλους ή διαχωρίζονται ανάλογα με την κοινωνική τάξη και την οικονομική επιφάνεια των παιδιών και των εφήβων;
4. Πως επηρεάζει ο θάνατος κάποιου προσφιλούς προσώπου των παιδιών και των εφήβων την συμμετοχή τους στον κόσμο του παιχνιδιού;

Μέσα σε αυτές τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα να ερευνηθεί το παιχνίδι «ως ένας ξεχωριστός και άκρως ενδιαφέρων παράγοντας στο βίο και τις πράξεις» των παιδιών της πόλης του Βόλου, και «ως ένα δεδομένο μέγεθος που υπάρχει πριν και από τον ίδιο τον πολιτισμό, που τον συνοδεύει και τον διαπνέει από την γέννησή του μέχρι το στάδιο που διανύουμε σήμερα» διότι «το πνεύμα της παιγνιώδους άμιλλας είναι ως κοινωνικό ορμέφυτο παλαιότερο από τον ίδιο τον πολιτισμό και εμποτίζει ολόκληρη τη ζωή σαν πραγματικό ένζυμο». Το παιχνίδι λοιπόν «έχει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων όλων των πολιτισμών και ιστορικών περιόδων» (Huizinga, 1938), διότι «είναι μια δραστηριότητα ελεύθερη, που χάνει το χαρακτήρα της αν υπάρχει μορφή υποχρέωσης για τον παίκτη» (Caillois, 1991), «είναι το «ανυπάκουο μέλος» ενός συστήματος που αντιστέκεται στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του, είναι μια «άσκοπη» δραστηριότητα που επιτρέπει την πολυσημία, είναι ποιητική, τελετουργία, μύθος («δαισιδαιμονία») και ό,τι άλλο έχει συνδέσει το σύστημα με το αντίθετο του εαυτού του» (Κατσαβουνίδου, 2012). «Το παιχνίδι συσχετίζεται τόσο με την «πόλη» όσο και με τα νεαρά άτομα της κοινωνίας που ζουν μέσα σ' αυτήν, ενώ θεωρείται στενά συνδεδεμένο με τους κοινωνικούς θεσμούς και είναι παρόν στη διαμόρφωση όλων των μορφών

«συνολικής ζωής», διότι σχετίζεται με την οργάνωση της ζωής των ενηλίκων και αποτελεί ένα είδος προπλάσματος των κοινωνικών θεσμών (Huizinga, 1938).

Για όλους τους παραπάνω λόγους παρουσιάζεται η αναγκαιότητα να αποτελέσει το παιχνίδι την ερευνητική βάση μιας ξεχωριστής και άκρως ενδιαφέρουσας παραμέτρου της πολιτιστικής διάστασης της κοινωνίας του Βόλου, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Έτσι, ο συγγραφέας του παρόντος άρθρου, θεωρεί το παιχνίδι των παιδιών και των εφήβων ως μια αντανάκλαση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας της πόλης του Βόλου την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940.

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Ποια είναι η θέση του παιχνιδιού στην καθημερινή ζωή των παιδιών και των εφήβων της πόλης του Βόλου κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;
2. Υπάρχει το «προστατευτικό τείχος» της οικογένειας και του σχολείου ή τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι της πόλης έχουν ενταχθεί στην παραγωγική και κοινωνική ζωή και στον κόσμο των ενηλίκων;

«Η ιδιορρυθμία του δημόσιου χώρου, είναι ότι αντίθετα από τους χώρους, οι οποίοι αποτελούν έργο των χεριών μας, δεν επιβιώνει της δραστηριότητας που τον γεννά, αλλά εξαφανίζεται όχι μόνο με τον διασκορπισμό των ανθρώπων αλλά, με την εξαφάνιση ή την αναστολή των ίδιων των δραστηριοτήτων. Βρίσκεται δυνητικά εκεί όπου συναθροίζονται οι άνθρωποι, αλλά μόνο δυνητικά, ποτέ αναγκαία και ποτέ για πάντα» (Arendt, 1986).

Όσον αφορά τους χώρους παιχνιδιού, ο Γερμανός (2005) επισημαίνει ότι «ο υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό, εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας» αλλά είναι κάτι πολύ περισσότερο «διότι υποκρύπτονται τόσο υποκειμενικοί όσο και κοινωνικοί παράγοντες που αποτελούν την έκφραση και το στήριγμα των πολιτισμικών αξιών της κοινωνίας».

Η Μπότσογλου (2010), στην μελέτη της αναφέρει ότι: «η αυξανόμενη εκβιομηχάνιση τον 18ο και 19ο αιώνα, τα κύματα αστυφιλίας και η συνεχής και συχνά άναρχη οικοδόμηση των πόλεων, οδήγησε στην αναζήτηση ανοιχτών χώρων, για τρέξιμο και παιχνίδια με μπάλα. Όταν προστέθηκε ο εξοπλισμός ήταν ο κλασικός με κούνιες και τραμπάλες. Η Δανία τον 19ο αιώνα ψήφισε νόμους που προϋπόθεταν διευκολύνσεις του παιχνιδιού στους χώρους κατοικίας, εκεί δημιουργήθηκε ο πρώτος παιχνιδότοπος περιπέτειας, ενώ ο πρώτος αγγλικός παιχνιδότοπος, που ήταν εξοπλισμένος με παιχνιδοκατασκευές, δημιουργήθηκε στο Μπέρμιγχαμ το 1877. Το 1925, ιδρύθηκε η National Playing Fields Association, η οποία ασχολήθηκε με την πρόβλεψη χώρων παιχνιδιού για παιδιά» (Heseltine, Holborn, & Wenger, 1988).

Ο Davis (2005) διακρίνει περιόδους στην ανάπτυξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού ανάλογα με τα στοιχεία που επικρατούν στο σχεδιασμό τους: την «Περίοδο της Φυλακής» (στα τέλη του 19^{ου} αιώνα), η οποία είναι «παράδεισος για τους ενήλικες και κόλαση για τα παιδιά» διότι υπάρχουν περιορισμένοι και μη ελκυστικοί χώροι παιχνιδιού, την «Περίοδο του Σιδήρου» (στις αρχές του 20^{ου} αιώνα), στη οποία κυριαρχούν ως υλικά κατασκευής ο σίδηρος και ο χάλυβας, με αποτέλεσμα τόσο την έκθεση των παιδιών στο μόλυβδο, όσο και σε πιθανούς κινδύνους τραυματισμών τους, την «Περίοδο της Καινοτομίας» στην οποία ο βασικός σχεδιαστικός στόχος είναι η κινητοποίηση της φαντασίας των παιδιών, την «Μοντέρνα Εποχή» στην οποία κυριαρχεί η ποικιλία κατασκευών με κύριο μέλημα την ασφάλεια των χρηστών και τη «Φιλική προς τη Φύση Περίοδο», τόσο του ανθρώπινου όσο και του φυσικού περιβάλλοντος, στην οποία βρισκόμαστε σήμερα.

Η Καλογεροπούλου (2011) αναφέρει ότι: *«στην αυγή της σύγχρονης εποχής η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών, θεωρούνται όλο και περισσότερο κύρια ευθύνη των θεσμών του κράτους και των επίσημων φορέων του, παρά του οικογενειακού και άμεσα κοινωνικού περιβάλλοντος. Η καθημερινότητα τους αποτελεί αντικείμενο οργάνωσης, με την πρόοδο της ψυχολογίας και των σχετικών επιστημών, συστηματοποιείται και κατευθύνεται μέσω των προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία αλλά και της οργάνωσης χώρων με σαφή θέση και όρια μέσα στον αστικό ιστό για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών».*

Οι χώροι παιχνιδιού στην πόλη του Βόλου την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940 είναι *«η γειτονιά, το κέντρο της πόλης, οι δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας, οι μικροί δρόμοι, οι διασταυρώσεις, το πεζοδρόμιο, ένα άδειο οικόπεδο κοντά στο σπίτι, ένας πράσινος χώρος, ίσως ένας διπλανός δρόμος χωρίς ιδιαίτερη κυκλοφορία, ένας πεζόδρομος, η παιδική χαρά, η πλατεία, το σχολείο ή το νηπιαγωγείο»*(Γερμανός, 2005). Το 1883 εγκρίνεται το Πολεοδομικό Σχέδιο Βόλου στο οποίο δεσμεύονται οικόπεδα για εκκλησίες, λίγες πλατείες και αγορές. Η διάταξη των οδών ακολουθεί την μορφολογία του ιστού των «νέων μαγαζείων» και διατηρείται άθικτο το κάστρο και η εντός αυτού παλιά ρυμοτομία. Ο Βόλος αναπτύσσεται με μια σειρά επεκτάσεων, με την δημιουργία του συνοικισμού της Νέας Ιωνίας από πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής (1923), και με την ανάπτυξη, διεύρυνση και ενσωμάτωση γειτονικών οικισμών όπως η Αγριά και ο Άνω Βόλος. Το πρώτο πολεοδομικό σχέδιο γίνεται το 1882, το 1923 το σχέδιο πόλης προσαρμόζεται στα νέα οικιστικά και θεσμικά πλαίσια, το 1926 και το 1927 εγκρίνεται και τροποποιείται το σχέδιο της ανατολικής και νοτιοδυτικής επέκτασης και το 1930 γίνεται το νέο ρυμοτομικό σχέδιο της πόλης(Χαστάογλου, 2002).

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. *Ιδρύθηκαν, οργανώθηκαν και καθιερώθηκαν από το Δήμο Βόλου παιδικές χαρές με σαφή θέση και όρια μέσα στον αστικό ιστό για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;*

2. Ποιοι είναι οι υπάρχοντες χώροι παιχνιδιού παιδιών και εφήβων στην πόλη του Βόλου εκείνη τη χρονική περίοδο;
3. Πώς είναι διαμορφωμένοι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
4. Ποια είναι η παιδαγωγική τους ποιότητα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που είναι ικανά να τους αναδείξουν ως χώρους αγωγής των παιδιών και των εφήβων;

«Play organizers argued that the moral and social lessons implicit in these games (the street games) were lost if left to the vagaries and "anarchy" of the street. In short, they felt that children's play was too important to be left to children» (Cavallo, 1981 σ. 25)

Ο Curtis το 1895 αναφέρει στο διδακτορικό του ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού, από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, ανακεφαλαιώνει τις εξελικτικές φάσεις της ανθρωπότητας. Η μελέτη της παιδικής ανάπτυξης και οι εξελικτικές και ψυχολογικές θεωρίες για τη σχέση της παιδικής ηλικίας με την ανάπτυξη και διαμόρφωση του ενήλικα, επηρεάζουν τόσο τη μορφή των χώρων παιχνιδιού, όσο και την εκπαίδευση των παιδαγωγών, που καλούνται να επιβλέπουν και να κατευθύνουν το παιδικό παιχνίδι. Το βασικό συμπέρασμα αυτών των θεωριών είναι ότι η κοινωνική συμπεριφορά και η ένταξη στην κοινωνική ζωή μπορούν να καλλιεργηθούν, μέσα από δραστηριότητες φυσικής άσκησης και παιχνιδιού (Cavallo, 1981). Ο ευρέως διαδεδομένος στα τέλη του 19^{ου} αιώνα θεσμός των εποπτευόμενων παιδικών χαρών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, είναι το πρώτο παράδειγμα συσχέτισης του αθλητισμού με τον κοινωνικό έλεγχο. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά κάποιων μεταναστών οδηγεί τους «μεταρρυθμιστές της παιδικής χαράς» να στοχεύσουν στα παιδιά τους. Προσπαθούν μέσω των παιδικών χαρών να τα κρατήσουν μακριά από τους δρόμους και τους φυσικούς και ηθικούς κινδύνους, θεωρώντας ότι το εποπτευόμενο παιχνίδι θα αποτρέψει την παραβατικότητα. Οι παιδικές χαρές στις ΗΠΑ είναι αφιερωμένες αποκλειστικά στον αθλητισμό. Οι δημιουργοί τους θεωρούν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες και το παιχνίδι, προσαρμοζόμενες στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού θα οδηγήσουν τα παιδιά να μάθουν να υπακούουν στην εξουσία, να είναι πιστοί στην ομάδα (άρα και στο έθνος) μέχρι του σημείου της προσωπικής θυσίας, να υπομένουν τη σωματική πίεση και την δουλειά, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν ορθή κοινωνική συμπεριφορά και να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτές-εμψυχωτές των παιδικών χαρών, θα έχουν έναν σημαντικό ρόλο ως ηθικά πρότυπα στην περίοδο διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών. Η Κουλούρη(1997) αναφέρει ότι: *«Η γυμναστική καλείται να προσφέρει τα μέσα για την πραγμάτωση των αλτρωτικών οραμάτων με τη διάπλαση εύρωστων σωμάτων και με την καλλιέργεια των αρετών του καλού στρατιώτη»* ενώ ο Bailey(1978) αναφέρει ότι *«ο ελεύθερος χρόνος ήταν ένα από τα μείζονα σύνορα της κοινωνικής αλλαγής τον 19ο αιώνα και όπως τα περισσότερα σύνορα, ήταν έδαφος που πολλοί διεκδικούσαν»*. Ο Cavallo (1981) επισημαίνει ότι: *«Ο ιδανικός παίκτης της ομάδας ήταν το σχέδιο που οργάνωσαν, ώστε να καταφέρουν να δημιουργήσουν μελλοντικά, μέσω του παιδιού και του παιχνιδιού, αυτόν τον τύπο ανθρώπου που θεωρούσαν «ιδανικό πολίτη»*.

Το δικτατορικό καθεστώς του Ιωάννη Μεταξά που επιβάλλεται στις 4 Αυγούστου 1936 με απόφαση του βασιλιά Γεωργίου του Β', δεν στηρίζεται σε ένα συγκροτημένο φασιστικό κίνημα, αλλά διαθέτει στοιχεία από εγχώρια και ξένα πολιτικά ρεύματα και ιδεολογίες, όπως ο εθνικισμός, ο συντηρητισμός κι ο φασισμός. Οι θεωρητικοί του καθεστώτος διαμορφώνουν τους ιδεολογικούς άξονες του, με έμφαση στη «μεγάλη ιδέα» του τρίτου Ελληνικού πολιτισμού (κατ' αντιστοιχία με το Γ' Ράιχ και τη Νέα Ρώμη), ενώ στις 7 Νοεμβρίου 1936 ιδρύεται η «Εθνική Οργάνωσις της Νεολαίας», η οποία στοχεύει να δημιουργήσει το μαζικό λαϊκό έρεισμα που στερείται το καθεστώς. Με εγκύκλιό του το Υπουργείο Παιδείας μεριμνά ώστε: *«από του αρξαμένου σχολικού έτους άπαντες οι μαθηταί των σχολείων αποτελούσι συντεταγμένα τμήματα της Εθνικής Οργανώσεως Νέων»*. Με αυτό τον τρόπο ο αριθμός των μελών της Ε.Ο.Ν αυξάνεται από 9000 το Νοέμβριο του 1937 σε 1.200.000 τον Αύγουστο του 1940, εγκολπώνοντας σχεδόν ολόκληρη την ελληνική νεολαία. Οι παροχές προς τα μέλη της (ιδιαίτερα τα δωρεάν κινηματογραφικά εισιτήρια) είναι σημαντικά προνόμια μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της οικονομικής δυσπραγίας που βαρύνει το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Τα μέλη της φορούν ομοιόμορφη μπλε σκούρα στολή και δίκωχο και χωρίζονται ανάλογα με την ηλικία τους σε σκαπανείς-ισσες (7-13 ετών), φαλαγγίτες-ισσες Β (14-18 ετών) και φαλαγγίτες-ισσες Α (19-25 ετών). Ο Ι. Μεταξάς επιθυμεί την ηθικοποίηση της κοινωνίας μέσω της πειθαρχίας και της εργασίας η οποία προβάλλεται ως πρωταρχική εξαγνιστική αρετή και κοινωνικό καθήκον. *«Σκοποί της Ε.Ο.Ν. είναι η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση, η επωφελής διάθεσις του ελευθέρου από της εργασίας ή των σπουδών χρόνου των νέων, προς προαγωγήν της σωματικής και πνευματικής καταστάσεως αυτών»*. Ο αθλητισμός, ο ελεύθερος χρόνος και το παιχνίδι των παιδιών εντάσσονται στις ανώτερες αξίες και συνδέονται με τις ιδεολογικές επιδιώξεις του καθεστώτος του Ιωάννη Μεταξά. Στον ιδρυτικό νόμο της Οργάνωσης αναγνωρίζεται ο κυρίαρχος ρόλος της στον αθλητικό χώρο, όταν αναφέρεται πως όλα τα αθλητικά σωματεία και οι ομοσπονδίες *«τελούσι υπό την εποπτείαν του Ανωτάτου Διοικητικού Συμβουλίου της ΕΟΝ και συμβάλλουσι εις το έργον αυτής κατά τον οριζόμενον δι' αποφάσεως του ΑΔΣ τρόπον»* (άρθρο 13). Στα σχέδια της Οργάνωσης είναι η ουσιαστική διείσδυση στα αθλητικά σωματεία. Σύμφωνα με μια απόρρητη εγκύκλιο της διοίκησης προς τους επόπτες της ΕΟΝ, η διείσδυση στα αθλητικά σωματεία θεωρείται επιτακτική ανάγκη και γι' αυτό το λόγο τίθεται σε εφαρμογή σχετικό σχέδιο με τη συνεργασία του ΣΕΓΑΣ.

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. *Είχε διεισδύσει η Ε.Ο.Ν. στα αθλητικά δρώμενα της πόλης του Βόλου;*
2. *Ποιες δυσκολίες χρειάστηκε να υπερνικηθούν;*
3. *Υπήρχαν αντιρρήσεις κάποιων οικογενειών που απέτρεπαν τα παιδιά τους να οργανωθούν σε αυτήν;*
4. *Κατάφερε η Ε.Ο.Ν. με πρόσημα το ενδιαφέρον της για τη σωματική αγωγή των νέων του Βόλου να ελέγχει τα κοινωνικά τους φρονήματα;*
5. *Με ποιους τρόπους συνδέεται το παιχνίδι και ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών και των εφήβων του Βόλου με τις επιδιώξεις του καθεστώτος του Μεταξά;*

Ο υπαίθριος θεσμός υπήρξε από τη δεκαετία του 1920, αντικείμενο μελέτης και ευρύτερου προβληματισμού στην Ελλάδα συσχετιζόμενος με τον αντιφυματικό αγώνα, την κοινωνική δράση και την παιδαγωγική μεταρρύθμιση με σκοπό να προωθηθούν οι αρχές της νέας παιδαγωγικής αλλά και του σχολείου εργασίας. Τα υπαίθρια ιδρύματα κάτω από την επίδραση των αρχών της Νέας Αγωγής, αποτελούν ένα πεδίο εφαρμογής της επιστήμης της ιατρικής αλλά και καινοτόμων παιδαγωγικών εφαρμογών και διδακτικών πρακτικών, όπου μαζί με τις αρχιτεκτονικές καινοτομίες εισάγουν νέες κατευθύνσεις για τον τρόπο οικοδόμησης των σχολικών χώρων και προώθησης μιας υπαίθριας διαβίωσης στη φύση μακριά από τον ανθυγιεινό κλίμα των μεγάλων αστικών κέντρων.

Η ΕΟΝ διοργανώνει τοπικούς και πανελλήνιους αθλητικούς αγώνες, ενώ στις επιδιώξεις της είναι και η «υπαίθρια αγωγή», οι «παιδικές εξοχές», η εκπαίδευση δηλαδή στο πλαίσιο κατασκηνώσεων. Δηλαδή «η από κοινού ζωή μέσα στην Φύση ενός οργανωμένου Τμήματος, που για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιεί μόνιμες ή και πρόχειρες εγκαταστάσεις, υπό την καθοδήγησιν ενός διοικητού που εποπτεύει και διευθύνει στην εφαρμογή ενός γενικού προγράμματος αγωγής. Ο σκοπός αυτών των κατασκηνώσεων είναι να σφυρηλατήσουν τον χαρακτήρα των Φαλαγγιτών αναπτύσσοντας και ενδυναμώνοντας τις ατομικές και κοινωνικές αρετές του, προετοιμάζοντας από τους φαλαγγίτες τους καλούς πολίτας και στρατιώτας και από τις φαλαγγίτισσες τις μέλλουσες Ελληνίδες μητέρες. Ο Φαλαγγίτης μέσα στην κατασκήνωσιν αναβαπτίζεται σε καινούργιο άνθρωπο, αντλεί νέες δυνάμεις και μέσα του ανάβει η φλόγα που φωτίζει τον δρόμο για ανώτερες εκδηλώσεις και μεγάλες πράξεις. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον οι νέοι πλησιάζουν ακόμη περισσότερο στη μεγάλη ιδέα της Πατρίδος, που την αισθάνονται ολόγυρά τους» (Ιωαννίδης, 2008).

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. *Ιδρύθηκαν και λειτούργησαν «υπαίθρια σχολεία» στην πόλη του Βόλου την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;*
2. *Διοργανώνονταν στο Βόλο εκείνη τη χρονική περίοδο «παιδικές κατασκηνώσεις» και «παιδικές εξοχές»;*
3. *Ποιος ήταν ο εξοπλισμός που χρησιμοποιούνταν σε αυτές;*
4. *Ποια ήταν η λογική της χρήσης συγκεκριμένου εξοπλισμού στις παιδικές χαρές (όπως πχ οι αεροπεταστές);*

Στο περιοδικό «Νεολαία» είναι διάχυτη η λατρεία για τη σπαρτιατική αγωγή και τον τρόπο ζωής της αρχαίας Σπάρτης με συνέπεια να αναδεικνύεται ο ρόλος των γυμναστών οι οποίοι καλούνται να γίνουν προπαγανδιστές και διαφωτιστές του καθεστώτος. Με τον ίδιο τρόπο που παραδίδονται τα νέα παιδιά στον «παιδαγωγό» στην αρχαία Ελλάδα, ο οποίος τα εκπαιδεύει και τα καθοδηγεί στα πρώτα βήματα της ζωής τους, τώρα παραδίδονται στους «παιδαγωγούς» της ΕΟΝ και τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής των σχολείων. Η εγκύκλιος της «Διευθύνσεως Σωματικής αγωγής» του «Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας» της 10ης Νοεμβρίου 1939 «Περί του έρ-

γου των γυμναστών και γυμναστριών εις την Εθνικήν Οργάνωσιν της Νεολαίας» αναφέρει: «Οι γυμνασταί και αι γυμνάστριαι είμεθα οι φυσικοί αρχηγοί των νέων και νεανίδων, οι καθοδηγηταί και οι αρχηγοί των. Τα παιδιά και τα κορίτσια που εργάζονται έχουν περισσότερον την ανάγκη μας. Χρειάζονται ενίσχυσιν, κατεύθυνσιν, άσκησιν. Πρέπει να ποτισθούν με υψηλά φρονήματα, να εμπνευσθούν την πειθαρχίαν και την τάξιν. Τα εκτός του σχολείου παιδιά και τα κορίτσια πρέπει να τύχουν της φροντίδος μας και της στοργής μας. Αφού ημείς είμεθα οι φυσικοί Αρχηγοί και καθοδηγηταί της νεότητος, ας ταχθώμεν υπό τας αναπεπταμένας σημαίας της Εθνικής Οργανώσεως της Νεολαίας, στελέχη ενθουσιώδη και κατηρτισμένα και ας ενισχύσωμεν με όλας μας τας δυνάμεις την Εθνικήν υπόθεσιν της οργανώσεως. Θα φρονηματίσωμεν τας ψυχάς των με τα Εθνικά ιδεώδη και με τας αρχάς του Νέου Εθνικού μας Κράτους και θα δημιουργήσωμεν ανθρώπους με πολιτισμόν, ευγένειαν, ανδρισμόν, αξιοπρέπειαν, φιλοφροσύνην, ψυχάς με φρόνημα, ανθρώπους ικανούς να βοηθήσουν τον εαυτόν τους αλλά και τους άλλους και να θυσιασθούν δια την Πατρίδα τους. Βέβαιος εκ των προτέρων ότι τας σκέψεις μου και τας πεποιθήσεις μου ταύτας τας συμμερίζεσθε άπαντες οι συνεργάται μου γυμνασταί και γυμνάστριαι πιστεύω ακραδάντως ότι θα γίνετε ενθουσιώδεις εργάται της Εθνικής Οργανώσεως της Νεολαίας και ότι, όπως μέχρι τούδε, θα εκπληρώσητε το καθήκον σας μετ' ενθουσιασμού και αυταπαρνήσεως με το ενθουσιώδες σύνθημα Εμπρός για μια Ελλάδα Νέα». Οι γυμναστές και οι γυμνάστριες καλούνται λοιπόν να συνεργαστούν με το καθεστώς, ανταποκρινόμενοι σ' αυτό που περιγράφεται ως φυσικός ρόλος τους και να συνδράμουν με ζήλο στην προσπάθεια εκπλήρωσης των σκοπών της Ε.Ο.Ν.

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Ποιο ρόλο έπαιζαν οι γυμναστές στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου στα παιδιά και τους έφηβους των «επικίνδυνων» τάξεων» την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;
2. Ποιος ο τρόπος με τον οποίο προσπάθησαν οι γυμναστές να διαμορφώσουν και να πειθαρχήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών;
3. Τι περιλάμβαναν τα προγράμματα εκπαίδευσης της Εθνικής ακαδημίας σωματικής αγωγής και τα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής γυμναστικής;
4. Ποια η θέση και ο ρόλος της γυμναστικής στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;
5. Ποιες οι αλλαγές και οι προσθήκες επιχειρήθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα;

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών, η Γκουγκουλή στο συνέδριο Λαογραφία και Ιστορία(1998) αναφέρει ότι: «το παιχνίδι μπορεί να κατανεμηθεί σε δυο ομάδες, ως προς την έμφαση στον τρόπο θέασης του παιχνιδιού από τους μελετητές: α)Ως μέσο για την ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας περιλαμβάνοντας πανελλήνιες και τοπικές συλλογές παιχνιδιών(νεοκλασιστική έξαρση, προσπάθειες για την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων, συζήτηση για την ένταξη της γυμναστικής και των παιχνιδιών στη δημόσια εκπαίδευση και προβολή της αναγκαιότητας εκμάθησης των αρχαίων παιχνιδιών). Γι' αυτό το σκοπό οι μελετητές αναζητούν παιχνίδια από την αρχαιοελληνική γραμματεία και τα ταξινομούν με τα αρχαία ονόματα ώστε το παιχνίδι να συσχετίζεται με τον εθιμικό

βίο αρχαίων και νεότερων Ελλήνων (κατά τόπο και κατά θέμα) και β) ως παιδαγωγικό μέσο εθνικής αγωγής και ψυχαγωγίας περιλαμβάνοντας ανθολογίες παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και γυμναστικές ανθολογίες». Η Κουλουρή(1997) αναφέρει ότι, «Η κλασική Ελλάδα έχει ιδιόζουσα βαρύτητα στην πνευματική ζωή της χώρας μας και αυτός είναι ο λόγος που η ανάπτυξη του αθλητισμού συνδέεται πολύ πιο έντονα απ' ό τι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με την κλασική αθλητική παράδοση. Ο χαρακτήρας των πρώτων σωματείων και τα αθλήματα που καλλιεργούνται εμπνέονται από την αρχαιοελληνική παράδοση και καλλιεργείται το δόγμα της συνέχειας». Στην εφημερίδα «Αιών»(16/11/1859) αναφέρεται ότι: «νέα αγωνίσματα εξετάφησαν από τα λεξικά και ετέθησαν και πάλιν εις χρήσιν».

Η αναβίωση των αρχαίων αγώνων στη χώρα μας ανταποκρίνεται στο ιδεολογικό κλίμα στην Ευρώπη και την Ελλάδα με κυρίαρχο χαρακτηριστικό το θαυμασμό για την αρχαία Ελλάδα. Στην Ελλάδα, ο θαυμασμός αυτός ξεπερνά κατά πολύ τις αρχαιολατρικές στάσεις της Ευρώπης και συνδέεται με την ίδια τη νεοελληνική ταυτότητα. Η μίμηση των αρχαίων προγόνων θεωρείται προϋπόθεση για την πρόοδο των νεοελλήνων και δεν περιορίζεται στη γλώσσα (μίμηση της αρχαίας ελληνικής μέσω της καθαρεύουσας) και στα ήθη και συνήθειες των αρχαίων Ελλήνων αλλά και στη μίμηση των αρχαίων αγώνων, στοιχείο αναπόσπαστο του κλασικού πολιτισμού, ιδέα που για παρόμοιους λόγους προωθείται την ίδια χρονική περίοδο και στη υπόλοιπη Ευρώπη.

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. *Τι είδους παιχνίδια παίζονται στο Βόλο την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940;*
2. *Ποια η σχέση τους με το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της πόλης;*
3. *Με ποιους τρόπους συσχετίζονται με τα παιχνίδια των αρχαίων Ελλήνων;*
4. *Ποιο ρόλο παίζουν οι γυμναστές στην αναβίωση και τη διάδοση των αρχαίων ελληνικών παιχνιδιών και πώς αυτά συνδέονται με την αρχαιολατρία και το δόγμα της συνέχειας;*

Ο φασισμός όπως εμφανίζεται στην Ελλάδα την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940 διακηρύττει την παντοδυναμία του έθνους και την πλήρη υποταγή του ανθρώπου στο κράτος, το οποίο αναλαμβάνει να οδηγήσει το έθνος στην «αναγέννησή» του και εν τέλει στο «πεπρωμένο» του. Η προσωπολατρία είναι το βασικό χαρακτηριστικό της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940 που συχνά φτάνει ένα βήμα πριν τη θεοποίηση. Η βασικότερη και υπέρτατη έννοια της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940 είναι ότι το έθνος είναι ο μόνος αποδεκτός συνεκτικός κρίκος των Ελλήνων, οι οποίοι ενώνονται στη βάση της φυλής, του αίματος, της καταγωγής, και των κοινών πολιτισμικών στοιχείων όπως τη θρησκεία, τη γλώσσα αλλά και το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής πρότασης τον αθλητισμό, τον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι. Η έρευνα σχετικά με την ίδρυση και καθιέρωση χώρων παιχνιδιού παιδιών και εφήβων στο Βόλο είναι πιθανό να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση του πολυπαραγοντικού ρόλου του παιχνιδιού στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας στην πόλη,

καθώς και το ρόλο που έπαιξαν οι γυμναστές στη διαμόρφωσή της κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940.

The game of children and adolescents in the city of Volos and the role of physical education teachers in the exercise of social control during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940.

Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University, Thessaloniki

Abstract

The purpose of this article is to research on the establishment and establishment of play areas for children and adolescents in the city of Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940. For the approach of this issue, the method of historical research will be used, utilizing as direct sources: laws, decrees, minutes of the Parliament, explanatory reports of the directors of physical education of the Ministry of Education, archival documents found in the general archives of the state of Magnesia, the Municipal center of history and documentation of the city, the archive of the technical service of the Municipality of Volos, the archive of I. Metaxas, the archive of the Physical Education Office of Magnesia, the archive of the National Academy of Physical Education of Athens, as well as publications in the press and in magazines. Also, material from the Popular Library of Volos, the library of the Association of the Three Hierarchs - which was founded in 1907 and has in its library about 35000 non-digitized books - the library of the University of Thessaly as well as any bibliographic reference from the Greek and foreign bibliography related to this subject will be used (Cohen, Manion, 1997).

Aries (1963) mentions that childhood is a fairly new social construction in human history, as in the Middle Ages the concept of "transition" is absent, the mental and social boundaries that distinguish adults from children, with the result that the child immediately after weaning becomes the natural companion of the adult and participates in productive and social life.

Some other historians point out the special treatment accorded to children of the aristocratic and affluent classes (Frost, 2010).

The beginning of the Greek interwar period is usually placed in 1922, at the end of a decade of wars that finalize the boundaries of the national territory and the population composition of the country, while on August 4, 1936, by decision of King George II, the dictatorial regime of Ioannis Metaxas was imposed.

According to the 1920 census, 30,046 people live in Volos -based on the 1920 census- (Dimoglou, 1999). The urban and class consciousness of the inhabitants is formed through the new forms of sociability that are formed in the union organizations in the early 20th century, while the economic prosperity and the cosmopolitan physiognomy

of the city contribute to the development of remarkable intellectual and cultural movement. One of the most important events that marks the course of public education in Greece is the establishment of the Supreme Municipal Girls' School in the city, which contributes to ensuring the fundamental right of Greek women to equal rights against education and education (Charitos, 1989). In 1922, due to the Asia Minor disaster, the city receives about 8000 refugees from Asia Minor, Pontus and Cappadocia, whose housing is made possible by the creation of the settlement of Nea Ionia. In the city there are many orphaned and orphaned children. Is there any concern for them? Is there any interest shown by the Municipality of Volos and the Greek state for these children and adolescents?

The research questions that arise are:

Has childhood and adolescence been "discovered" in the city of Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

Do children and adolescents have the opportunities and rights to "live" their age?

Are games common to all or are they separated according to social class and the financial standing of children and adolescents?

How does the death of a loved one of children and adolescents affect their participation in the game world?

In these particular social conditions, the necessity to investigate the game is presented *"as a separate and extremely interesting factor in the life and actions"* of the children of the city of Volos, and *"as a given size that exists before and from the culture itself, which accompanies and inspires it from its birth to the stage we are in today"* because *"the spirit of playful emulation is as a social impetuous old game therefore "has a central role in the lives of people of all cultures and historical periods"*(Huizinga, 1938), because *"it is a free activity, which loses its character if there is a form of obligation for the player"*(Caillois, 1991), *"The "disobedient member" of a system that resists its dominant characteristics, it is a "pointless" activity that allows polysemy, it is poetic, ritual, myth ("superstition") and everything else that has connected the system with the opposite of itself"*(Katsavounidou, 2012). *«The game is related both to the "city" and to the young people of society who live in it, while it is considered closely related to social institutions and is present in the formation of all forms of "total life", because it is related to the organization of adult life and is a kind of model of social institutions* (Huizinga, 1938).

For all the above reasons, the necessity for the game to be the research basis of a separate and extremely interesting parameter of the cultural dimension of Volos society, in a specific place and time, is presented. Thus, the author of this article considers the

game of children and adolescents as a reflection of the social and cultural reality of the city of Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940.

The research questions that arise are:

What is the place of the game in the daily life of children and adolescents of the city of Volos during the period of the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

Is there the "protective wall" of family and school, or have most of the city's children and teenagers joined the productive and social life and the adult world?

"The peculiarity of public space is that unlike spaces, which are the work of our hands, it does not survive the activity that gives rise to it, but disappears not only by dispersing people but by eliminating or suspending the activities themselves. It is potentially where people gather, but only potentially, never necessary and never forever" (Arendt, 1986).

As far as the playgrounds are concerned, The German (2005) points out that *"material space should not be considered only as the geometric, external framework of human activity"* but is something much more *"because both subjective and social factors that constitute the expression and support of the cultural values of society are concealed"*.

Botsoglou (2010), in her study, states that: *"the increasing industrialization in the 18th and 19th centuries, the waves of urbanization and the continuous and often unregulated construction of cities, led to the search for open spaces, for running and ball games. When the equipment was added it was the classic with ticks and seesaws. Denmark in the 19th century passed laws that required facilitations of play in the living quarters, there was created the first adventure playground, while the first English playground, equipped with playgrounds, was created in Birmingham in 1877. In 1925, the National Playing Fields Association was founded, which dealt with the provision of play areas for children"*(Heseltine, Holborn,&Wenger, 1988).

Davis (2005) distinguishes periods in the development of outdoor play areas according to the elements prevailing in their design: the "Prison Period" (at the end of the 19th century), which is "heaven for adults and hell for children" because there are limited and unattractive play areas, the "Iron Period" (in the early 20th century), in which iron and steel dominate as construction materials, resulting in both the exposure of children to lead, as well as to possible risks of injuries, the "Period of Innovation" in which the main design goal is to mobilize the imagination of children, the "Modern Era" in which dominates the variety of constructions with main concern the safety of users and the "Nature Friendly Period", both the human and the natural environment in which we find ourselves today.

Kalogeropoulou (2011) states that: *"at the dawn of modern times, the upbringing and socialization of children are increasingly considered the main responsibility of the institutions of the state and its official bodies, rather than the family and directly social*

environment. Their everyday life is the object of organization, with the progress of psychology and the relevant sciences, it is systematized and directed through the curricula in schools and the organization of spaces with a clear position and boundaries within the urban fabric for the utilization of children's free time".

The playgrounds in the city of Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940 are *"the neighborhood, the center of the city, the streets of great traffic, the small streets, the intersections, the sidewalk, an empty plot near the house, a green space, perhaps a nearby street without much traffic, a pedestrian street, the playground, the square, the school or kindergarten"*(Germanos, 2005). In 1883, the Urban Plan of Volos was approved, in which plots for churches, a few squares and markets are blocked. The layout of the streets follows the morphology of the fabric of the "new shops" and the castle and the old town planning inside it are kept intact. Volos is developed with a series of extensions, with the creation of the settlement of Nea Ionia by refugees of the Asia Minor disaster (1923), and with the development, enlargement and integration of neighboring settlements such as Agria and Ano Volos. The first urban plan was made in 1882, in 1923 the city plan was adapted to the new residential and institutional frameworks, in 1926 and 1927 the plan of the eastern and southwestern expansion is approved and modified and in 1930 the new street plan of the city is made (Chastaoglou, 2002).

The research questions that arise are:

Were playgrounds founded, organized and established by the Municipality of Volos with a clear position and boundaries within the urban fabric for the use of children's free time during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

What are the existing play areas for children and teenagers in the city of Volos at that time?

How are they shaped and what are their characteristics?

What is their pedagogical quality, that is, the characteristics that are capable of highlighting them as places of education for children and adolescents?

«Play organizers argued that the moral and social lessons implicit in these games (the street games) were lost if left to the vagaries and "anarchy" of the street. In short, they felt that children's play was too important to be left to children» (Cavallo, 1981 σ. 25)

Curtis in 1895 mentions in his Doctorate that the child through play, from childhood to adulthood, recapitulates the evolutionary phases of humanity. The study of child development and the evolutionary and psychological theories about the relationship of childhood with the development and formation of the adult, affect both the form of play areas and the education of educators, who are called to supervise and direct children's play. The main conclusion of these theories is that social behaviour and integration into social life can be cultivated through physical exercise and play activities (Cavallo,1981). The

widespread institution in the late 19th century of supervised playgrounds in the United States of America is the first example of the correlation of sport with social control. The divergent behavior of some immigrants leads them to "reformers of the playground" to target their children. They try through the playgrounds to keep them away from the streets and the physical and moral hazards, believing that supervised play will prevent delinquency. Playgrounds in the U.S. are dedicated exclusively to sports. Their creators believe that group activities and play, adapting to the child's developmental stage, will lead children to learn to obey power, to be loyal to the group (and therefore to the nation) to the point of personal sacrifice, to endure physical pressure and work, thus forming good social behavior and developing to the maximum their potential for the benefit of society as a whole. It is considered that the trainers-animators of playgrounds, will have an important role as moral standards in the period of formation of the character of children. Koulouri (1997) states that: *"Gymnastics is called upon to offer the means for the realization of irredentist visions by sturdy bodies and cultivating the virtues of the good soldier"*, while Bailey (1978) states that *"leisure time was one of the major borders of social change in the 19th century and like most borders, Cavallo (1981) points out that: "The ideal player of the team was the plan they organized in order to be able to create in the future, through the child and the game, this type of person they considered an 'ideal citizen'.*

The dictatorial regime of Ioannis Metaxas imposed on August 4, 1936 by decision of King George II, is not based on a structured fascist movement, but has elements from domestic and foreign political currents and ideologies, such as nationalism, conservatism and fascism. The theorists of the regime shape its ideological axes, with emphasis on the "great idea" of the third Greek civilization (in correspondence with the Third Reich and New Rome), while on November 7, 1936, the "National Organization of Youth" was founded, which aims to create the massive popular support that the regime lacks. In its circular, the Ministry of Education ensures that: *"since the start of the school year, all the students of the schools are organized departments of the National Youth Organization"*. In this way, the number of members of the E.O.N. increases from 9000 in November 1937 to 1,200,000 in August 1940, eminent almost the entire Greek youth. The benefits to its members (especially free cinema tickets) are important privileges within the general framework. The economic hardship born by most of Greek society. Its members wear uniform blue dark uniform and are divided according to their age into 'skapanes-isses' (7-13 years old), 'phalangites-isses B' (14-18 years old) and 'phalangites-isses A' (19-25 years old). I. Metaxas wishes to moralize society through discipline and work, which is projected as a primary purifying virtue and social duty. *«Aims of E.O.N. it is the national and moral upbringing, the beneficial use of freedom of work or study time of young people, in order to promote their physical and mental state'.* Sports, free time and children's play are part of the higher values and are linked to the ideological aspirations of the regime of Ioannis Metaxas. The founding law of the Organization recognizes its dominant role in the sports field, when it is stated that all sports clubs and federations *"are under the supervision of the Supreme Board of Directors of EON and contribute to its work in the manner specified by decision of the*

ISA" (article 13). In the plans of the Organization is the substantial penetration into the sports clubs. According to a secret circular of the administration to the supervisors of EON, the penetration in sports clubs is considered imperative and for this reason a relevant plan is implemented with the cooperation of SEGAS.

The research questions that arise are:

Had the E.O.N. penetrated the athletic events of the city of Volos?

What difficulties have had to be overcome?

Were there any objections of some families that prevented their children from organizing in it?

Did the E.O.N. on the pretext of its interest in the physical education of the young people of Volos manage to control their social opinions?

In what ways is the play and free time of the children and adolescents of Volos connected with the aspirations of the Metaxas regime?

Since the 1920s, the open-air institution has been the subject of study and wider reflection in Greece, associated with the anti-tuberculosis struggle, social action and pedagogical reform in order to promote the principles of the new pedagogy and the school of work. Outdoor institutions, under the influence of the principles of New Education, constitute a field of application of the science of medicine and innovative pedagogical applications and teaching practices, where together with architectural innovations they introduce new directions on how to build school spaces and promote an outdoor living in nature away from the unhealthy climate of large urban centers.

EON organizes local and panhellenic athletic competitions, while its goals are the "outdoor education", the "children's countryside", education in the context of camps. That is, *"the common life in nature of an organized Department, which for this purpose uses permanent or even makeshift facilities, under the guidance of a commander who supervises and directs in the implementation of a general education program. The purpose of these camps is to forge the character of the Phalanxes by developing and strengthening its individual and social virtues, preparing from the phalanxes the good citizens and soldiers and from the phalanxes the future Greek mothers. The 'Phalangite' in the camp is anabaptized into a new man, draws new forces and inside him lights the flame that illuminates the way for higher manifestations and great deeds. In this environment, young people come even closer to the great idea of the Homeland, which they feel all around them"*(Ioannidis, 2008).

The research questions that arise are:

Were "open-air schools" founded and operated in the city of Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

Were "children's camps" and "children's countryside" organized in Volos at that time?

What was the equipment used in them?

What was the logic of using specific equipment in playgrounds (such as airlifters)?

In the magazine "Youth" there is a widespread adoration for spartan education and the way of life of ancient Sparta, thus highlighting the role of gymnasts who are called to become propagandists and enlighteners of the regime. In the same way that young children are handed over to the "educator" in ancient Greece, who educates and guides them in the first steps of their lives, they are now handed over to the "educators" of EON and the teachers of Physical Education of the schools. The circular of the "Directorate of Physical Education" of the "Ministry of Religious Affairs and National Education" of November 10, 1939 "On the work of *gymnasts in the National Organization of Youth*" states: "*The gymnasts are the natural leaders of young and young women, their leaders and their leaders. The children and girls who work have more of our need. They need reinforcement, directing, exercise. They must be watered with high-mindedness, inspired by discipline and order. Children and girls outside the school must be treated for our care and affection. Since we are the natural Leaders and leaders of youth, let us stand under the expanded flags of the National Youth Organization, enthusiastic and trained executives and let us strengthen with all our strength the National affairs of the organization. We will take care of their souls with the National ideals and with the principles of our New National State and we will create people with culture, kindness, masculinity, dignity, souls with morale, people capable of helping themselves and others and sacrificing themselves for their Homeland. In advance that my thoughts and my beliefs are shared by all my fellow gymnasts and gymnasts, I believe that you will become an enthusiastic worker of the National Youth Organization and that, as so far, you will fulfill your duty with enthusiasm and self-denial with the enthusiastic slogan Forward for a New Greece.*" responding to what is described as their natural role and to contribute with zeal to the effort to fulfill the goals of the E.O.N.

The research questions that arise are:

What role did gymnasts play in exercising social control over the children and adolescents of the "dangerous" classes during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

What is the way in which the trainers tried to shape and discipline the behavior of the students?

What did the national academy of physical education's training programs and the school gymnastics curricula include?

What is the position and role of gymnastics in the educational system during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

What changes and additions were attempted in the timetable?

Regarding the categorization of toys, Gougouli at the conference Folklore and History (1998) states that: *"the game can be divided into two groups, in terms of emphasis on the way the game is watched by scholars: a) As a means to highlight national identity by including panhellenic and local toy collections (neoclassical outbreak, efforts to revive the Olympic Games, discussion on the integration of gymnastics and games in public education and highlighting the necessity of learning ancient games). For this purpose, scholars seek games from ancient Greek literature and classify them with ancient names so that the game is related to the customary life of ancient and modern Greeks (by place and by subject) and b) as a pedagogical means of national education and entertainment, including anthologies of pedagogical interest and gymnastic anthologies".* «Classical Greece has a particular importance in the intellectual life of our country and this is the reason why the development of sports is much more strongly connected than in other European countries with the classical athletic tradition. The character of the first clubs and the sports cultivated are inspired by the ancient Greek tradition and the doctrine of continuity is cultivated. In the newspaper "Aion" (16/11/1859) it is mentioned that: "new events were examined from the dictionaries and put back into use".

The revival of the ancient games in our country corresponds to the ideological climate in Europe and Greece with the dominant characteristic being admiration for ancient Greece. In Greece, this admiration goes far beyond the antiquarian attitudes of Europe and is associated with modern Greek identity itself. The imitation of the ancient ancestors is considered a prerequisite for the progress of the modern Greeks and is not limited to the language and the manners and habits of the ancient Greeks, but also to the imitation of the ancient games, an integral element of classical civilization, an idea that for similar reasons is promoted in the same period of time in the rest of Europe.

The research questions that arise are:

What kind of games are played in Volos during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940?

What is their relationship with the economic and social environment of the city?

In what ways are they related to the games of the ancient Greeks?

What role do gymnasts play in the revival and dissemination of ancient Greek games and how do they relate to antiquarianism and the doctrine of continuity?

Fascism as it appears in Greece during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940 proclaims the omnipotence of the nation and the complete subordination of man to the state, which undertakes to lead the nation to its "rebirth" and ultimately to its "destiny". Personality cult is the main feature of the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940, which often reaches one step before deification. The most basic and supreme concept of the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940 is that the nation is the only accepted cohesive link of the Greeks, who unite on the basis of race, blood, origin, and common cultural elements such as religion, language and the subject of this research proposal, sports, leisure and play. The research on the establishment and establishment of play areas for children and adolescents in Volos is likely to contribute to a deeper understanding of the multifactorial role of play in shaping the social reality in the city, as well as the role played by gymnasts in its formation during the dictatorship of I. Metaxas 1936-1940.

Key – Words: Game, dictatorship, city, Volos, playgrounds, education, gymnasts, physical education teachers, National Youth Organization, sports, free time.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αλαμανιώτης, Α.(2018), *Πόλεις και θεσμοί: ο ρόλος των θεσμών στην εξελικτική διαδικασία των πόλεων: Μελέτη της περίπτωσης του Βόλου*, Διδακτορική διατριβή του τμήματος Οικονομικών επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Αλμπανίδης, Ε.(2004), *Ιστορία της άθλησης στον αρχαίο Ελληνικό κόσμο*. Αθήνα :Εκδόσεις Σάλτο.
- Αληγιζάκης, Ε.(2011), *Εικόνες εγκλήματος στην Ελλάδα του μεσοπολέμου: Ρεμπέτικο και κοινωνικός έλεγχος*, Διδακτορική διατριβή του τμήματος επικοινωνίας και μέσων μαζικής ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Αρβανιτάκης, Τ.(2003), *Ο Ελληνικός αθλητισμός*, Βόλος: Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας και Τεκμηρίωσης Βόλου.
- Arendt, H. (1986) Η ανθρώπινη κατάσταση, (επιμ)Κονδύλης, Π.(μτφρ.) Ροζάνης, Σ. και Λυκιαρδόπουλος,Γ. Αθήνα: Γνώση.
- Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών(2016), Περιοδική έκδοση Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών, Τόμος 20^{ος}, Βόλος: Παλμός.
- Βασιλικόν διάταγμα περί του κανονισμού του προγράμματος της διδακτέας γυμναστικής εν τοις σχολείοις της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσεως,(1909), Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.

- Βλάμος, Γ.(1904), *Η υγιεινή του σχολείου*, Αθήνα: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Βολονάκης, Μ.(1939), *Αγωγή του πολίτου, προς χρήσιν των σχολείων μέσης εκπαίδευσεως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και άλλων Ανωτέρων ειδικών σχολών*, Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Βουρβέρης, Κ.(1934), *Αι διδακτικά και παιδαγωγικά μέθοδοι, αι εφαρμοζόμεναι εις το πειραματικόν σχολείον του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Βουρνάς, Τ.(1977), *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας (1909-1940)*. Αθήνα : Εκδόσεις Τολίδη.
- Cohen, L. Manion, L.(1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ.: Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ.), Αθήνα: Έκφραση.
- Γαβριηλίδης, Β.(1890), *Ανά την Θεσσαλίαν*, Εκδόσεις: Έλλα.
- Γερακιανάκη, Γ.(2003), *Οπτικές αναπαραστάσεις της Μεταξικής περιόδου*, Πτυχιακή εργασία του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Γερμανός, Δ.(2005), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρος, Θ.(1961), *Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Γεωργόπουλος, Ι.(1928), *Πρόγραμμα και μέθοδος εν τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευσει*, Αθήνα: Εκδόσεις Ερμού.
- Γιαννάκης, Θ.(1991), *Παραδοσιακή φυσική αγωγή, λαογραφία γυμναστικής*, Αθήνα: Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών.
- Γιάτσης, Σ.(2006), *Ιστορική επισκόπηση της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού στον Ελληνικό κόσμο*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Γκουγκουλή, Κ., Κούρια, Α.(1999), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκουγκουλή, Κ.(2001), *Ανθρωπολογικές και λαογραφικές προσεγγίσεις του παιδικού παιχνιδιού*, Περιοδικό Αρχαιολογία και Τέχνες, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γκουγκουλή, Κ., Καρακατσάνη, Δ.(2015), *Το ελληνικό παιχνίδι*, Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Ελληνικό λογοτεχνικό και ιστορικό αρχείο.

- Γκουγκουλή, Κ.(2020), *Το παιδί στους νεότερους χρόνους*, Περιοδικό Αρχαιολογία και Τέχνες, 3^ο τεύχος.
- Γκωντέν, Π.(1931), *Τα δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα: Τύποις Ερμού.
- Γουδής, Δ.(1925), *Σχολική ευκοσμία*, Αθήνα: τυπογραφείο Καμινάρη.
- Δαράκη, Π.(1979), *Παιδότοποι ονειρικές πολιτείες*, Αθήνα: Εκδόσεις Αντιπαράλληλα
- Δαράκη, Π.(1995), *Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του*, Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Δελτίον Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημόσιας εκπαίδευσεως(1925), *Η σωματική αγωγή και η στρατιωτική προπαίδευσις της νεότητος και η ενδεικνύομενη οργάνωσις αυτών*, Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Δέση-Λουκά, Χ., Χαραλαμπίδη, Μ.(2016), *Η έννοια της γειτονιάς σήμερα, Η περίπτωση της Κυψέλης*, Ερευνητική εργασία Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Πολυτεχνείου Κρήτης.
- Δημόγλου, Α.(1999), *Βόλος ένας αιώνας, Από την ένταξη στο ελληνικό κράτος(1881) έως τους σεισμούς(1955)*, Α' τόμος, Βόλος: Δημοτικό κέντρο Ιστορίας και Τεκμηρίωσης Βόλου.
- Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών(2004), *Ο Βόλος και η περιοχή του στην ιστορική τους διαδρομή*, Βόλος: Παλμός.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως τεύχος Α', αρ.244(17 Ιουνίου 1939) σ.1596(Α.Ν. «περί Εθνικής και Ηθικής Αγωγής της Νεολαίας»). Π. Πετρίδης (επιμ.) ο.π. σ.271.
- Ζαμπέτα, Ε.(1998), *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζήσης, Γ. Δαμασκηνός, Δ.Π.(1937), *Η χαρά μας, Αλφαβητάριο*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Ζέρβας, Θ.(2018), *Μαθαίνοντας να είσαι Έλληνας*, Αθήνα: Εν πλω.
- Η Μεγάλη ιστορία του 20ου αιώνα(2002),*Μεσοπόλεμος - δημοκρατίες και ολοκληρωτισμοί*, τόμος 3ος Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδώρου, Β., Καρακατσάνη, Δ.(2008), *Υγιεινής παραγγέλματα, Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

- Θεοδώρου, Β.(2009), *Υποσιτισμός και φυματίωση στο μεσοπόλεμο, Υγιεινή διατροφή και οργάνωση μαθητικών συσσιτίων(1928-1932)*, τεύχος 30 του περιοδικού Μηνύμων.
- Ιατρίδης, Γ.(1939), *Περίληψις της Παγκοσμίου Ιστορίας της 19^{ης} και 20^{ης} εκατονταετηρίδος*, Αθήνα: εκδόσεις Γκοβόστη.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους(1978), τόμος ΙΕ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770 — 2000 (2003), *Ο Μεσοπόλεμος, 1922 -1940: Από την αβασιλευτή δημοκρατία στη δικτατορία της 4ης Αυγούστου*. Τόμος 7^{ος} . Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωαννίδης, Π.(2008), *Άθληση και ολοκληρωτικό κράτος: Ο ρόλος της άθλησης στο Μεταξικό καθεστώς, στα πλαίσια της ιδεολογίας των εθνικιστικών κινημάτων του Ευρωπαϊκού μεσοπολέμου και οι συσχετίσεις με την ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα*, Μεταπτυχιακή διατριβή του τμήματος Φυσικής αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Καλλιγά, Ε.(1990), *Η Πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Καλογεροπούλου, Η.(2011), *Η παιδική χαρά και η πόλη*, Διδακτορική διατριβή Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Καλφαρέντζος, Ε.(1937), *Περίληψις Γυμναστικής νομοθεσίας 1834-1933*, Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καλφαρέντζος, Ε.(1940), *Η σωματική αγωγή της πρώτης και δευτέρας τάξεως του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καρακατσάνη, Δ.(2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ.(2020), *Παιχνιδότοποι και αγωγή των παιδιών στην Ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου*, περιοδικό Αρχαιολογία και Τέχνες , 3^ο τεύχος.
- Καραντώνη, Π., Σιδηροπούλου, Τ.(2019), *Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο και η συμβολή του στην προσχολική ηλικία*, Διπλωματική εργασία του τμήματος Βιοιατρικών επιστημών της Σχολής Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.
- Καραχρίστος, Ν.(1928), *Κοινωνιολογική παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Κολλάρου.

- Κατσαβουνίδου, Γ.(2012), *Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Πολυτεχνικής σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Καφεντζής, Ε., Ζερβού, Ρ.(1939), *Αι εορταί εις το νέον σχολείον*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Κοντογιάννης, Δ., Κοντόπουλος, Ν., Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ.(1940), *Αναγνωστικό για την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων.
- Κοντομήτρος, Γ.(2006), *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην Ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Διδακτορική διατριβή του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κουλούρη, Χ.(1997), *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας*, Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών ερευνών.
- Λαγουμιτζάκης, Κ.(1934), *Ένα πρότυπο Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Λαμπαδάριος, Ε.(1920), *Οδηγία προς προφύλαξιν των εις τα σχολεία φοιτώντων από των λοιμωδών νόσων*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Λαμπαδάριος, Ε.(1922), *Υπαίθρια σχολεία*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Λασκαρίδου, Α.(1931), *Ρυθμικά παίγνια κατά την Φροεβελιανήν μέθοδον*, Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Λασκαρίδου, Α.(1935), *Ρυθμικά παίγνια διά οικογενείας και νηπιαγωγεία*, Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Λέφας, Χ.(1942), *Ιστορία της εκπαίδευσεως*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων.
- Λεβεντάκης, Χ., Γκαρίλα, Β.(2019), *Υπαίθρια αγωγή- η υπαιθριοποίηση της διδασκαλίας στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: 3^ο τεύχος του περιοδικού Επιστήμες της αγωγής.
- Ματάλας, Σ.(1934), *Τα καλά παιδιά, Αναγνωστικόν Β' Δημοτικού, εγκεκριμένον διά την τετραετίαν 1934-1938*, Αθήνα: Εκδόσεις Α.Ι. Ράλλης.
- Μαχαίρα, Ε.(1987), *Η Νεολαία της 4^{ης} Αυγούστου*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο Ελληνικής νεολαίας.

- Μέγας, Γ.(1939), *Αναγνωστικό για την Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων.
- Μέγας, Γ.(1940), *Αναγνωστικό για την Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων.
- Μιχελής, Α.(2000), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Μουστάνη, Ν.(2014), *Οι δημογραφικές εξελίξεις σε ένα βιομηχανικό κέντρο: Βόλος, 1881-1922*, Διδακτορική διατριβή του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μπότσογλου, Κ.(2010), *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκος, Λ.(1929), *Η Νέα Ιταλία και η σχολική μεταρρύθμιση*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ.Γ.(1939), *Ελληνόπουλα, Αναγνωστικό για την Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων.
- Νούτσος, Χ.(1979), *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξύδη, Γ.(2005), *Ο σύλλογος φίλοι των γραμμάτων στον Βόλο την περίοδο του μεσοπολέμου*, πτυχιακή εργασία του τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Οργανισμός Εσωτερικής Υπηρεσίας Ε.Ο.Ν.(1939), *Εν Αθήναις :Τύποις Γερ. Βαλλιανάτου*.
- Πανοπούλου, Α., Τσικνάκης, Κ.(1992), *Ελληνικός νεανικός τύπος (1936-1941)*, Αθήνα: Εταιρεία μελέτης νέου Ελληνισμού, παράρτημα του περιοδικού μηνύμων αρ.8.
- Παπά, Β.Γ.(2018), *Αναπαραστάσεις της αγωγής των κοριτσιών την περίοδο του μεσοπολέμου μέσα από αφηγήσεις ζωής*, Διπλωματική εργασία του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαμαύρος, Μ.(1930), *Διδαχτικές αρχές του σχολείου εργασίας, Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο*, Λαμία: Εκδόσεις Μαυροειδή.
- Παπανικολάου, Φ.(2011), *Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου. Η περίπτωση της Ε.Ο.Ν.*, Πτυχιακή εργασία του τμήματος λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής της σχολής μουσικής τεχνολογίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

- Πάρης, Π.(1934), *Η προσχολική αγωγή του παιδιού*, Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Παυλίνης, Ε.(1953), *Ιστορία της Γυμναστικής*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Πελισιέ, Α.(1881), *Η γυμναστική του πνεύματος*, Αθήνα: Τυπογραφείο της αυγής.
- Πέππας, Σ.(1905), *Η γυμναστική και αι παιδιαί του Δημοτικού και Ελληνικού σχολείου*, Αθήνα: Εκδόσεις Κολλάρου.
- Περιοδικό «*Βόλος στο πέρασμα του χρόνου*»(2001), Βόλος: ειδική έκδοση εφημερίδας Πρώτη.
- Περιοδικό «*Ελληνική Αγωγή*»(1936), εισαγωγικό σημείωμα: «*Δυο μεγάλα γεγονότα*» στο Αύγουστος - Νοέμβριος 1936.
- Περιοδικό «*Ελληνική Αγωγή*»(1936), εισαγωγικό σημείωμα: «*Το τέταρτον έτος*» στο Δεκέμβριος 1936.
- Περιοδικό εκδιδόμενον κατά τρίμηνον υπό του Συλλόγου γονέων Αθηνών(1936), *Πρακτικές οδηγίες ανατροφής*, τεύχος 7, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Πετρίδης, Π.(2000), *Ε.Ο.Ν.: Η φασιστική νεολαία Μεταξά*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Πρακτικά συνεδρίου λειτουργών μέσης εκπαίδευσεως Ε' Εκπαιδευτικής περιφέρειας(1938), Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Σαββόπουλος, Ν.(2011), *Κράτος πρόνοιας στην περίοδο του μεσοπολέμου: Η περίπτωση της Ελλάδας*, Εθνική σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
- Σακελλάριος, Γ.Θ.(1924), *Συμβολή εις την Ελληνικήν εκπαίδευσιν*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Σαφούρης, Σ.(2016), *Εμπρός για μια Ελλάδα νέα: ιδεολογίες και ιδεολογήματα, αξίες και πρότυπα μέσα από τα αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1939-1941*, Μεταπτυχιακή εργασία της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Στεφάνου, Δ.(1948), *Υπαίθρια σχολεία, Πρεβαντόρια, Τραχωματικά σχολεία*(1948), Αθήνα: Υγιειν. Εκδόσεις Κέντρου Μ.Α. Αθηνών.

- Σύρρη, Α.(2019), *Ο αθλητισμός της Χίου την περίοδο του μεσοπολέμου*, Διπλωματική εργασία Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Σωτηρίου, Α.(2015), *Αναζήτηση της μνήμης του παρελθόντος στην πόλη: Εκπαιδευτικό παιχνίδι δραστηριοτήτων για το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης του Δήμου Βόλου*, Διπλωματική εργασία του Παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Ταμαλαλίδου, Χ.(2014), *Κοινωνική Πρόνοια και υγεία την περίοδο της δικτατορίας του Ι. Μεταξά 1936-1940*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του τμήματος Κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολής κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Τζουμελέας, Σ., Παναγόπουλος, Π.(1933), *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου. Τριγκώνης, Α.(1934), *Χρονικά του Βόλου*, Βόλος: Ήβη.
- Τριπόδης, Ν.(2005), *Ιδεολογικές επιδράσεις στην ειδική φυσική αγωγή στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα*, Διδακτορική διατριβή του τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου.
- Τσίγκας, Γ.(2017), *Πολεοδομικός σχεδιασμός στο οικιστικό συγκρότημα Βόλου: ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του τμήματος μηχανικών χωροταξίας πολεοδομίας και περιφερειακής ανάπτυξης της Πολυτεχνικής σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Υπόμνημα των μαθητών της σχολής των γυμναστών προς την Βουλήν των Ελλήνων(1907), *Η εν Ελλάδι γυμναστική και το νομοσχέδιον περί στατιωτικού σχολείου γυμναστικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Δελιγιάννη.
- Υπουργείο Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως (1912), *Πρόγραμμα μαθημάτων των Γυμνασίων και Ελληνικών σχολείων του κράτους*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τμήμα σωματικής αγωγής, (1931), *Η σωματική αγωγή των μαθητών των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων(1930), *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων(1931), *Αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου*, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.

- Φιλεκπαιδευτική εταιρία(1871), *Συμβουλαί και οδηγίαί περί διευθύνσεως σχολείων και νηπιαγωγείων*, Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου Χ.Ν. Φιλαδελφέως.
- Φούκας, Β.(2014), *Παιδική ηλικία και παιδαγωγική θεωρία στην Ελλάδα (18^{ος} αιώνας-μεσοπόλεμος): από τη θεωρία του «μικρού ενήλικα» στη διδασκαλία της «ψυχολογίας του παιδιού»*, Παιδαγωγική επιθεώρηση, τεύχος 57.
- Χαρίτος, Χ.(1989), *Το παρθεναγωγείο του Βόλου*, Αθήνα: Γενική γραμματεία νέας γενιάς.
- Χουζίνγκα, Γ.(1938), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Χριστόπουλος, Π.(1933), *Στοιχεία Υγιεινής*, Αθήνα: Εκδόσεις Δημητράκου.
- Χρυσάφη, Α.(1999), *Η συγκρότηση του παιδικού προτύπου στο μεσοπόλεμο μέσα από το περιοδικό «Η παιδική χαρά» κατά τα έτη 1921-1931 και 1935-1936*, Διδακτορική διατριβή του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Χρυσάφης, Ι.(1929), *Η σωματική αγωγή, οδηγός του διδασκάλου*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τμήμα σωματικής αγωγής, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Hordt, P.(1937), *Θεμελιώδεις μορφάί της αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλεισιούνη.
- Caillois, R.(1958), *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*, Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.

Ενιαίος Βιβλιογραφικός Πίνακας

References

- Alamaniotis, A.(2018), *Poleis kai thesmoi: o rolos ton thesmon stin exeliktiki diadikasia ton poleon: Meleti tis periptosis tou Volou*, Didaktoriki diatrivi tou tmimatos Oikonomikon epistimon tou Panepistimiou Thessalias
- Almpanidis, E.(2004), *Istoria tis athlisis ston archaio Elliniko kosmo*. Athina :Ekdoseis Salto.
- Aligizakis, E.(2011), *Eikones egklimatos stin Ellada tou mesopolemou: Rempetiko kai koinonikos elegchos*, Didaktoriki diatrivi tou tmimatos epikoinonias kai meson mazikis enimerosis tou Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon.
- Arendt, H. (1986) *I anthropini katastasi*, (epim)Kondylis, P.(mtfr.) Rozanis, S. kai Lykiardopoulos,G. Athina: Gnosi.

- Aries, P.(1962), *Centuries of childhood, A social history of family life*, New York: Alfred A. Knopf.
- Arvanitakis, T.(2003), *O Ellinikos athlitisimos*, Volos: Dimotiko Kentro Istorias kai Tekmiriosis Volou.
- Archeio Thessalikon Meleton(2016), *Periodiki ekdosi Etaireias Thessalikon E-revnon*, Tomos 20os, Volos: Palmos.
- Cavallo, D.(1981), *Muscles and Morals*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Cagen, E., *Playing the part, Performing gender in America's playground*
- Caillois, R.(1958), *Ta paignidia kai oi anthropoi*, Athina: Ekdoseis tou eikostou protou.
- Charitos, Ch.(1989), *To parthenagogeio tou Volou*, Athina: Geniki grammateia neas genias.
- Chouizingka, G.(1938), *O anthropos kai to paichnidi*, Athina: Ekdoseis Gnosi.
- Christopoulos, P.(1933), *Stoicheia Ygieinis*, Athina: Ekdoseis Dimitrakou.
- Chrysafaki, A.(1999), *I sygkrotisi tou paidikou protypou sto mesopolemo mesa apo to periodiko «I paidiki chara» kata ta eti 1921-1931 kai 1935-1936*, Didakto-riki diatrivi tou Paidagogikou tmimatos Dimotikis ekpaidefsis tou Ethnikou kai kapodistriakou Panepistimiou Athinon.
- Chrysafis, I.(1929), *I somatiki agogi, odigos tou didaskalou, Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, tmima somatikis agogis*, Athina: Ethniko typografeio.
- Chudacoff, H.(2007), *Children at play, An American History*, New York: New York University Press.
- Cohen, L. Manion, L.(1997), *Methodologia ekpaideftikis erevnas*, (mtrf.: Mitso-poulou Ch., Filopoulou M.), Athina: Ekfrasi.
- Daraki, P.(1979), *Paidotopoi oneirikes politeies*, Athina: Ekdoseis Antiparallila
- Daraki, P.(1995), *To proscholiko paidi kai oi anagkes tou*, Athina: Ekdoseis Dodo-ni.
- Davis, K.(2005), *Creating Outdoor Environments for Learning and Fun*, Early Childhood Centre- Indiana institute on disability and Community.

- Deltion Ypourgeiou Ekklisiastikon kai Dimosias ekpaidefseos(1925), I somati-ki agogi kai i stratiotiki propaidefsis tis neotitos kai i endeiknyomeni organosis afton, Athina: Institouto ekpaideftikis politikis.
- Desi-Louka, Ch., Charalampidi, M.(2016), I ennoia tis geitonias simera, I peri-ptosi tis Kypselis, Erevnitiki ergasia Scholis Architektonon Michanikon Polyte-chneiου Kritis.
- Dimoglou, A.(1999), Volos enas aionas, Apo tin entaxi sto elliniko kratos(1881) eos tous seismous(1955), A' tomos, Volos: Dimotiko kentro Istorias kai Tekmirio-sis Volou.
- Etaireia Thessalikon Erevnon(2004), O Volos kai i periochi tou stin istoriki tous diadromi, Volos: Palmos.
- Efimeris tis Kyverniseos tefchos A', ar.244(17 Iouniou 1939) s.1596(A.N. «peri Ethnikis kai Ithikis Agogis tis Neolaias). P. Petridis (epim.) o.p. s.271.
- Filekpaideftiki etairia(1871), Symvoulai kai odigiai peri diefthyseos scholeion kai nipiagogeion, Athina: Ek tou typografeiou Ch.N. Filadelfeos.
- Foukas, V.(2014), Paidiki ilikia kai paidagogiki theoría stin Ellada (18os aionas- mesopolemos): apo ti theoría tou «mikrou enilika» sti didaskalia tis «psychologias tou paidiou», Paidagogiki epitheorisi, tefchos 57.
- Frost, J.(2010), *A History of Children's Play and Play Environments*, New York: Routledge.
- Gavriilidis, V.(1890), Ana tin Thessalian, Ekdoseis: Ella.
- Gerakianaki, G.(2003), Optikes anaparastaseis tis Metaxikis periodou, Ptychiaki ergasia tou tmimatos Istorias Archaialogias kai Koinonikis Anthropologias tou panepistimiou Thessalias.
- Germanos, D.(2005), Choros kai diadikasies agogis, Athina: Gutenberg.
- Geros, Th.(1961), Paigniodeis morfes ergasias sto Dimotiko scholeio, Athina: Ekdoseis Diptycho.
- Georgopoulos, I.(1928), Programma kai methodos en ti Dimotiki kai Mesi Ekpaidefsei, Athina: Ekdoseis Ermou.
- Giannakis, Th.(1991), Paradosiaki fysiki agogi, laografia gymnastikis, Athina: T.E.F.A.A. Athinon.

- Giatsis, S.(2006), Istoriki episkopisi tis fysikis agogis kai tou athlismou ston Elliniko kosmo. Thessaloniki : Ekdoseis Christodoulidi.
- Gkougkouli, K., Kouria, A.(1999), Paidi kai paichnidi sti neoelliniki koinonia, A-thina: Kastaniotis.
- Gkougkouli, K.(2001), Anthropologikes kai laografikes prosengiseis tou paidikou paichnidou, Periodiko Archaialogia kai Technes, Thessaloniki: Paratiritis.
- Gkougkouli, K., Karakatsani, D.(2015), To elliniko paichnidi, Athina: Morfotiko idryma Ethnikis Trapezis, Elliniko logotechniko kai istoriko archeio.
- Gkougkouli, K.(2020), To paidi stous neoterous chronous, Periodiko Archaialogia kai Technes, 3o tefchos.
- Gkonten, P.(1931), Ta dikaiomata tou paidiou, Athina: Typois Ermou.
- Goudis, D.(1925), Scholiki efkosmia, Athina: typografeio Kaminari.
- Heseltine, Holborn, & Wenger(1988), *Playground planning for Local Communities*, New Castle: National playing fields association.
- I Megali istoria tou 20ou aiona(2002), Mesopolemos - dimokraties kai olokliro-tismoι, tomos 3os Athina : Ekdoseis Ellinika Grammata.
- Theodorou, V., Karakatsani, D.(2008), Ygieinis parangelmata, Iatriki epivlepsi kai koinoniki pronoia gia to paidi tis protes dekaeties tou 20ou aiona, Athina: Ekdo-seis Dionikos.
- Theodorou, V.(2009), Ypositismos kai fymatiosi sto mesopolemo, Ygieini diatrofi kai organosi mathitikon syssition(1928-1932), tefchos 30 tou periodikou Mnimon.
- Iatridis, G.(1939), Perilipsis tis Pagkosmiou Istorias tis 19is kai 20is ekatontaeti-ridos, Athina: ekdoseis Gkovosti.
- Istoria tou Ellinikou Ethnous(1978), tomos IE', Athina: Ekdotiki Athinon.
- Istoria tou Neou Ellinismou 1770 — 2000 (2003), O Mesopolemos, 1922 -1940: Apo tin avasilefti dimokratia sti diktatoria tis 4is Avgoustou. Tomos 7°s . Athina :Ellinika Grammata.
- Ioannidis, P.(2008), Athlisi kai oloklivotiko kratos: O rolos tis athlisis sto Me-taxiko kathestos, sta plaisia tis ideologias ton ethnikistikon kinimatou tou Evro-paikou

mesopolemou kai oi syschetiseis me tin idaniki politeia tou Platona, Meta-ptychiaki diatrivi tou tmimatos Fysikis agogis kai Athlismou tou Dimokriteiou Panepistimiou Thrakis.

Kalliga, E.(1990), I Pronoia gia to paidi stin Ellada tou 19ou aiona, Athina: Ek-doseis Dodoni.

Kalogeropoulou, I.(2011), I paidiki chara kai i poli, Didaktoriki diatrivi Ethni-ko Metsovio Polytechneio.

Kalfarentzos, E.(1937), Perilipsis Gymnastikis nomothesias 1834-1933, Athina: Institutouto ekpaideftikis politikis.

Kalfarentzos, E.(1940), I somatiki agogi tis protis kai defteras taxeos tou Dimotikou scholeiou, Athina: Institutouto ekpaideftikis politikis.

Karakatsani, D.(2003), Ekpaidefsi kai politiki diapaidagogisi, Athina: ekdoseis Metaichmio.

Karakatsani, D.(2020), Paichnidotopoi kai agogi ton paidion stin Elliniki koinonia tou Mesopolemou, periodiko Archaialogia kai Technes , 3o tefchos.

Karantoni, P., Sidiropoulou, T.(2019), To paichnidi ston ypaithrio choro kai i sym-voli tou stin proscholiki ilikia, Diplomatiki ergasia tou tmimatos Vioiatrikon epistimon tis Scholis Epistimon Ygeias kai Pronoias tou Panepistimiou Dytikis Attikis.

Karachristos, N.(1928), Koinoniologiki paidagogiki, Athina: Ekdoseis I. Kolla-rou.

Katsavounidou, G.(2012), To paidi, i poli, to paichnidi, Didaktoriki diatrivi, Tmi-ma Architektonon Polytechnikis scholis Panepistimiou Thessalias.

Kafentzis, E., Zervou, R.(1939), Ai eortai eis to neon scholeion, Athina: Ekdotikos oikos Dimitrakou.

Kontogiannis, D., Kontopoulos, N., Nirvanas, P., Zisis, D.(1940), Anagnostiko gia tin ekti taxi tou Dimotikou scholeiou, Athina: Organismos ekdoseos scholikou vi-vlion.

Kontomitros, G.(2006), I germaniki Metarrythmistiki Paidagogiki kai oi epidraseis tis stin Elliniki ekpaidefsi kata tis protes dekaeties tou 20ou aiona, Didaktoriki diatrivi tou Paidagogikou tmimatos Dimotikis ekpaidefsis tou Panepistimiou Thessalias

Koulouri, Ch.(1997), Athlismos kai opseis tis astikis koinonikotitas, Athina: Ke-ntro Neoellinikon erevnon.

- Lagoumitzakis, K.(1934), Ena protypo Dimotiko scholeio, Athina: Ekdotikos oikos Dimitrakou.
- Lampadarios, E.(1920), Odigiai pros profylaxin ton eis ta scholeia foitonton apo ton loimodon noson, Athina: Ethniko typografeio.
- Lampadarios, E.(1922), Ypaithria scholeia, Athina: Ethniko typografeio.
- Laskaridou, A.(1931), Rythmika paignia kata tin Froevelianin methodon, Athina: Ekdoseis Estia.
- Laskaridou, A.(1935), Rythmika paignia dia oikogeneias kai nipiagogeia, Athina: Ekdoseis Estia.
- Lefas, Ch.(1942), I storia tis ekpaidefseos, Athina: Organismos ekdoseos scholikon vivlion.
- Leventakis, Ch., Gkarila, V.(2019), Ypaithria agogi- i ypaithriopoiisi tis didaskalias stin Ellada stis arches tou 20ou aiona, Athina: 3o tefchos tou periodikou Epistimes tis agogis.
- Matalas, S.(1934), Ta kala paidia, Anagnostikon V'Dimotikou, egkekrimenon dia tin tetraetian 1934-1938, Athina: Ekdoseis A.I. Rallis.
- Machaira, E.(1987), I Neolaia tis 4is Avgoustou, Athina: Istoriko archeio Ellinikis neolaias.
- Megas, G.(1939), Anagnostiko gia tin Tetarti taxi tou dimotikou scholeiou, Athina: Organismos ekdoseos scholikon vivlion.
- Megas, G.(1940), Anagnostiko gia tin Tetarti taxi tou dimotikou scholeiou, Athina: Organismos ekdoseos scholikon vivlion.
- Mergen(1980), Playgrounds and playground equipment
- Michelis, A.(2000), Ekpaidefsi kai koinonikes anisotites, Athina: Ekdoseis Dodo-ni.
- Moustani, N.(2014), Oi dimografikes exelixeis se ena viomichaniko kentro: Volos, 1881-1922, Didaktoriki diatrivi tou tmimatos Istorias Archaialogias kai Koinonikis Anthropologias tou panepistimiou Thessalias.
- Botsoglou, K.(2010), Ypaithrioi choroι paichnidιou kai paidi, Athina: Gutenberg.
- Nakos, L.(1929), I Nea Italia kai i scholiki metarrythmisis, Athina: Ekdotikos oikos Dimitrakou.

- Nirvanas, P., Zisis, D.G.(1939), Ellinopoula, Anagnostiko gia tin Triti taxi tou Dimotikou scholeiou, Athina: Organismos ekdoseos scholikon vivlion.
- Noutsos, Ch.(1979), Programmata mesis ekpaidefsis kai koinonikos elegchos, Athina: Themelio.
- Organismos Esoterikis Ypiresias E.O.N.(1939), En Athinaiis :Typois Ger. Vallianatou.
- Panopoulou, A., Tsiknakis, K.(1992), Ellinikos neanikos typos (1936-1941), Athina: Etaireia meletis neou Ellinismou, parartima tou periodikou mnimon ar.8.
- Papa, V.G.(2018), Anaparastaseis tis agogis ton koritsion tin periodo tou meso-poleμου mesa apo afigiseis zois, Diplomatiki ergasia tou Paidagogikou tmimatos Dimotikis ekpaidefsis tou Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon.
- Papamavros, M.(1930), Didachtikes arches tou scholeiou ergasias, Eikosi grammata ston Ellina daskalo, Lamia: Ekdoseis Mavroeidi.
- Papanikolaou, F.(2011), O rolos tis mousikis stin ekpaidefsi kata tin periodo tis diktatorias tis 4is Avgoustou. I periptosi tis E.O.N., Ptychiaki ergasia tou tmimatos laikis kai paradosiakis mousikis tis scholis mousikis technologias tou T.E.I. Ipeirou.
- Paris, P.(1934), I proscholiki agogi tou paidiou, Athina: Institutouto ekpaideftikis politikis.
- Pascoe, C., A history of play spaces
- Pavlinis, E.(1953), Istorია tis Gymnastikis, Athina: Organismos ekdoseon didaktikon vivlion.
- Pelisie, A.(1881), I gymnastiki tou pnevmatos, Athina: Typografeio tis avgis.
- Peppas, S.(1905), I gymnastiki kai ai paidiai tou Dimotikou kai Ellinikou scholeiou, Athina: Ekdoseis Kollarou.
- Periodiko «Volos sto perasma tou chronou»(2001), Volos: eidiki ekdosi efimeridas Proti.
- Periodiko «Elliniki Agogi»(1936), eisagogiko simeio: «Dyo megala gegonota» sto Avgoustos - Noemvrios 1936.
- Periodiko «Elliniki Agogi»(1936), eisagogiko simeio: «To tetarton etos» sto Dekemvrios 1936.

- Periodiko ekdidomenon kata triminon ypo tou Syllogou goneon Athinon(1936), Praktikes odigies anatrofis, tefchos 7, Thessaloniki: Institutouto ekpaideftikis po-litikis.
- Petridis, P.(2000), E.O.N.: I fasistiki neolaia Metaxa, Thessaloniki: University Studio Press
- Praktika synedriou leitourgon mesis ekpaidefseos E' Ekpaideftikis periferiei-as(1938), Athina: Institutouto ekpaideftikis politikis.
- Savvopoulos, N.(2011), Kratos pronoias stin periodo tou mesopolemou: I peripto-si tis Elladas, Ethniki scholi Dimosias Dioikisis.
- Sakellarios, G.Th.(1924), Symvoli eis tin Ellinikin ekpaidefsin, Athina: Ekdotos oikos Dimitrakou.
- Safouris, S.(2016), Empros gia mia Ellada nea: ideologies kai ideologimata, axies kai protypa mesa apo ta anagnostika vivlia tis periodou 1939-1941, Metaptychiaki ergasia tis Filosofikis scholis tou Aristoteleiou Panepistimiou Thessalonikis.
- Schwartzman, H.(1979), Transformations, The Anthropology of children's play, New York: Plenum press.
- Sotiriou, A.(2015), Anazitisi tis mnimis tou parelthontos stin poli: Ekpaideftiko paichnidi drastiriotiton gia to Mouseio Ethnikis Antistasis tou Dimou Volou, Diplomatiki ergasia tou Paidagogikou tmimatos proscholikis ekpaidefsis tou Panepistimiou Thessalias.
- Stefanou, D.(1948), Ypaithria scholeia, Prevantoria, Trachomatika scholeia(1948), Athina: Ygiein. Ekdoseis Kentrou M.A. Athinon.
- Sutton-Smith, B.(1997), *The Ambiguity of play*, London: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B., Mechling, J., Johnson, T., McMahon, F.(1999), *Children's Folklore, A Source Book*, Logan, Utah: Utah State University Press.
- Syrri, A.(2019), O athlitisimos tis Chiou tin periodo tou mesopolemou, Diplomatiki ergasia Ellinikou Anoiktou Panepistimiou.
- Tamalalidou, Ch.(2014), Koinoniki Pronoia kai ygeia tin periodo tis diktatorias tou I. Metaxa 1936-1940, Metaptychiaki diplomatiki ergasia tou tmimatos Koinonikis kai ekpaideftikis politikis tis scholis koinonikon epistimon tou Panepistimiou Peloponnissou.

- Tzoumeleas, S., Panagopoulos, P.(1933), I ekpaidefsi mas sta teleftaia 100 chro-nia, Athina: Ekdotos oikos Dimitrakou. Trigonis, A.(1934), Chronika tou Volou, Volos: Ivi.
- Tripodis, N.(2005), Ideologikes epidraseis stin eidiki fysiki agogi stin Ellada ton 20o aiona, Didaktoriki diatrivi tou tmimatos Koinoniologias tou Panteiou Panepistim-iou.
- Tsigkas, G.(2017), Poleodomikos schediasmos sto oikistiko sygkrotima Volou: isto-riki anadromi, provlimata, prooptikes, Metaptychiaki diplomatiki ergasia tou tmimatos michanikon chorotaxias poleodomias kai periferiakis anaptyxis tis Po-lytechnikis scholis tou Panepistimiou Thessalias.
- Vasilikon diatagma peri tou kanonismou tou programmatos tis didakteas gymna-stikis en tois scholeiois tis Dimotikis kai Mesis ekpaidefseos,(1909), Athina: E-thniko typografeio.
- Vlamos, G.(1904), I ygieini tou scholeiou, Athina: Typois P.D. Sakellariou.
- Volonakis, M.(1939), Agogi tou politou, pros chrisin ton scholeion mesis ekpaidef-seos ton Paidagogikon Akadimion kai allon Anoteron eidikon scholon, Athina: Insti-touto ekpaideftikis politikis.
- Vourveris, K.(1934), Ai didaktikai kai paidagogikai methodoi, ai efarmozomenai eis to peiratikon scholeion tou Panepistimiou Athinon, Athina: Institutou Ek-paidefti-kis politikis.
- Vournas, T.(1977), I storia tis sygchronis Elladas (1909-1940). Athina : Ekdoseis Tol-idi.
- Xydi, G.(2005), O syllogos filoi ton grammaton ston Volo tin periodo tou mesopo-lemou, ptychiaki ergasia tou tmimatos Istorias Archaialogias kai Koinonikis An-thropologias tou panepistimiou Thessalias.
- Ypomnima ton mathiton tis scholis ton gymnaston pros tin Voulin ton Elli-non(1907), I en Elladi gymnastiki kai to nomoschedion peri statiotikou scholeiou gy-mnastikis, Athina: Ekdoseis Deligianni.
- Ypourgeio Ekklesiastikon kai tis Dimosias Ekpaidefseos (1912), Programma ma-thimaton ton Gymnasion kai Ellinikon scholeion tou kratous, Athina: Ethniko typo-grafeio
- Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, tmima somatikis agogis, (1931), I soma-tiki agogi ton mathiton ton scholeion tis mesis ekpaidefseos, Athina: Ethniko typo-grafeio.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων(1930), Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων(1931), Αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων του Γυμνασίου, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.

Zampeta, E.(1998), Αγωγή και εκπαίδευση τις πρώιμες παιδικές ηλικίες στην Ευρώπη, Αθήνα: Θεμέλιο.

Zervas, Th.(2018), Μαθηματικά για τους Έλληνες, Αθήνα: Εν πλο.

Zisis, G. Damaskinos, D.P.(1937), Η χαραμάδα, Αλφάβητα, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Dimitrakou.

Η συμβουλευτική σχέση με εξαρτημένα άτομα

Δούνας Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την θεραπευτική σχέση στη θεραπεία με εξαρτημένα άτομα. Στην αρχή παρουσιάζεται η εννοιολογική σημασία των όρων σχετικά με τον εθισμό αλλά και η γενικότερη κατάσταση που επικρατεί. Ο εθισμός συνιστά ένα περίπλοκο ζήτημα με επιπτώσεις σε ποικίλα επίπεδα καθιστώντας δύσκολη την αντιμετώπιση του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του θεραπευτή και του θεραπευόμενου στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης. Ο θεραπευτής είναι καλό να διέπεται από ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα και άνευ όρων αποδοχή-στοιχεία που παραπέμπουν στην προσωποκεντρική προσέγγιση του Rogers. Ο ειδικός βέβαια καλείται να αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους σε αυτό το πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το ρόλο του συμβούλου με εμφανή στοιχεία της ενθάρρυνσης και της κινητοποίησης του εξαρτημένου ατόμου. Παράλληλα, εμφανής είναι και ο ψυχομετρικός ρόλος του ειδικού. Σε όλα τα παραπάνω αξιόλογη είναι η συνεισφορά των κοινωνικών λειτουργών, μιας ομάδας που αρκετά συχνά έρχεται αντιμέτωπη με περιστατικά εξαρτημένων ατόμων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Σχέση, Εξάρτηση

The Therapeutic Relationship in people with addiction

Dounas Konstantinos. Secondary Education Teacher

Abstract

This paper deals with the therapeutic relationship in the treatment of addicts. At the beginning, the conceptual meaning of the terms related to addiction is presented, as well as the general situation that prevails. Addiction is a complex issue with consequences at various levels making it difficult to deal with. The following are the characteristics of the therapist and the patient in the context of the therapeutic relationship. The therapist should be guided by empathy, authenticity, and unconditional acceptance — elements that refer to Rogers' person-centered approach. The expert is of course called upon to take on specific roles in this context. Specifically, the role of the counselor with obvious elements of encouragement and mobilization of the addict. At the same time, the psychometric role of the specialist is obvious. In all of the above, the contribution of social workers is remarkable, a group that quite often is confronted with incidents of addicts.

Key Words: Counselling, Relationship, Addiction

Εισαγωγή

Οι όροι εθισμός και εξαρτημένος είναι συναισθηματικά και στενά φορτισμένοι δημιουργώντας μια πολυπλοκότητα που περιορίζει τις παρεμβάσεις των ειδικών σε εξαρτημένα άτομα. Πολλές φορές μάλιστα, δημιουργούνται και προκαταλήψεις απέναντι σε αυτή την ομάδα, γεγονός που συμβάλλει στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Με άλλα λόγια τα εξαρτημένα άτομα, χαρακτηρίζονται από την κοινωνική απομόνωση αλλά και από στενές αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους (Graham,2006). Παράλληλα βιώνουν πολλαπλά προβλήματα, όπως τη φτώχεια την απουσία ελέγχου στην χρήση ουσιών, τα οικογενειακά προβλήματα, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, την έλλειψη εργασιακής εμπειρίας, τους μη ρεαλιστικούς στόχους απασχόλησης και την απροθυμία των εργοδοτών να παρέχουν απασχόληση σε άτομα εξαρτημένα. Γι αυτούς τους λόγους η συνεργασία των φορέων κρίνεται απαραίτητη (Linley,Mendoza&Resko, 2014).

Χαρακτηριστικά Θεραπευτή και Θεραπευόμενου

Έρευνες έχουν δείξει ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του θεραπευτή αλλά και συμπεριφορές συσχετίζονται με τα αποτελέσματα στην θεραπεία με εξαρτημένα άτομα. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες του θεραπευτή σχετικά με την έκβαση της θεραπείας, η υποταγή που σαν αφηρημένη έννοια εξετάσει την υποταγή του θεραπευτή στην προσέγγισή του και κατά πόσο ισχύει αυτή. Επίσης, οι διαπροσωπικές δεξιότητες η ενσυναίσθηση και η επικέντρωση στον πελάτη συνδέονται με καλύτερη έκβαση στη θεραπεία (Betrand, Brunelle, Richer, Beudoin,Lemieux,Menard,2013). Τέλος, το να μένει ο θεραπευτής πιστός (fidelity) στην παροχή πολύπλοκων συμπεριφορικών παρεμβάσεων είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την έκβαση της θεραπείας(Miller & Moyers,2014).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του ειδικού βοηθούν ιδιαίτερα τον θεραπευόμενο. Συγκεκριμένα, τον καθιστά ικανό να λειτουργήσει στο παρόν, στο εδώ και τώρα ξεχνώντας το τραυματικό παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η έκφραση της μοναξιάς, της απελπισίας, της οργής και της ενοχής που βασανίζουν τα εξαρτημένα άτομα(Καραμανωλάκη, Χαραλαμπίκη & Μιχόπουλος,2015).

Είναι γνωστό πως τα εξαρτημένα άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, γεγονός που σχετίζεται και με την θεραπευτική σχέση. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά διέπονται από συναισθηματική αστάθεια, ανικανότητα αποδοχής ορίων, έλλειψη αυτοσεβασμού, ανασφάλεια,αδυναμία αναγνώρισης των ικανοτήτων του αλλά και αντιμετώπισης των αρνητικών γεγονότων. Παράλληλα, χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης σε πρόσωπα (Γεωργακάς,2007).

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις του ψυχοθεραπευτή και του θεραπευόμενου και οι δύο φέρουν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την διαδικασία εξέλιξης της θεραπείας.Ένα συνηθισμένο μοντέλο μέτρησης της ποιότητας της σχέσης θεραπευτή – πελάτη

είναι το the working alliance inventory που εξετάζει τη δύναμη του δεσμού ανάμεσα στον ειδικό και το πελάτη, την συνείδησή τους στους στόχους της θεραπείας και στην συμφωνία στους κοινούς στόχους (Miller & Moyers, 2014).

Σε αυτήν την διαδικασία ο ψυχοθεραπευτής και το εξαρτημένο άτομο βρίσκονται σε μια σχέση ισχύος. Όταν οι θεραπευτές προτείνουν αλλαγές και σχέδια, αυτομάτως παρουσιάζονται πιο ισχυροί στην θεραπευτική σχέση. Όταν, όμως, τα εξαρτημένα άτομα προσπαθούν να υλοποιήσουν αυτές τις αλλαγές ανάγονται αυτοί οι πιο ισχυροί στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης (Γεωργακάς, 2007).

Οι ρόλοι του Θεραπευτή στο πλαίσιο της Θεραπευτικής σχέσης

Στο πλαίσιο λοιπόν των εξαρτήσεων, ο ειδικός έρχεται αντιμέτωπος με έννοιες όπως κίνητρα για αλλαγή, την πρόληψη από τις υποτροπές και την μέτρηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων (Linley, Mendoza & Resko, 2014)

Η έννοια για τα κίνητρα παίζει σημαντικό ρόλο στην παρέμβαση σε εξαρτημένα άτομα. Ο ειδικός έρχεται σε επαφή με δυο είδη κινητοποίησης την εσωτερική και την εξωτερική. Με άλλα λόγια, παρεμβάσεις όπως η κινητήρια συνέντευξη συμβάλλουν στον εντοπισμό, από τη μεριά του πελάτη, την ασυμφωνία μεταξύ των αξιών και των πράξεων τους. Έτσι, ο ειδικός οφείλει να γνωρίζει την τοποθέτηση του πελάτη σε κάθε στάδιο αλλαγής αλλά και να ασχολείται με την βιωσιμότητα της αλλαγής της συμπεριφοράς. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται για την βοήθεια του ατόμου στον σχεδιασμό σχεδίου πρόληψης της υποτροπής που θα ενισχύει την μακρόχρονη υποστήριξη και την θετική αλλαγή (Linley, Mendoza & Resko, 2014).

Η διαδικασία της ενθάρρυνσης για την βελτίωση της θεραπευτικής σχέσης κρίνεται αναγκαία. Ο θεραπευτής στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης, επικεντρώνεται στα θετικά στοιχεία των εξαρτημένων ατόμων, στην προσπάθεια που γίνεται από τη μεριά τους για βελτίωση και όχι τόσο στα αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτό-εκτίμηση, πιστεύοντας έτσι στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους (Γεωργακάς, 2007).

Παράλληλα, η γνώση και η χρήση των πιο γνωστών ψυχομετρικών εργαλείων εκτίμησης και διάγνωσης στο τομέα των εξαρτήσεων κρίνεται αναγκαία. Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα εργαλεία: Ο Παγκόσμιος οργανισμός Υγείας (WHO), Η Διεθνής ταξινόμηση Ασθενειών (ICD-10). Στην Αμερική, τα διαγνωστικά κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) καθώς και η Αμερικάνικη Κοινωνία της Ιατρικής σχετικά με τον εθισμό όπου χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις για την εκτίμηση των πελατών που χρησιμοποιούν ουσίες (Linley, Mendoza & Resko, 2014).

Ο ειδικός όταν έχει να αντιμετωπίσει εξαρτημένα άτομα θα πρέπει να έχει αντιμετωπίσει τις προσωπικές προκαταλήψεις και φόβους σχετικά με τον εθισμό και να γεφυρώνει τη γνώση με την πράξη. Πολλοί ειδικοί έχουν προκατειλημμένες ιδέες για αυτό

απαιτείται να κάνουν ερωτήσεις στον εαυτό τους για την φύση και την προέλευση τους. Κάτι τέτοιο οδηγεί βέβαια στην δημιουργία σαφών ορίων με τους πελάτες σχετικά με τις απόψεις για τις εξαρτήσεις(Graham,2006).

Ο ειδικός εξερευνώντας την ετικέτα εθισμός οφείλει να έχει στα υπόψη του ότι γίνεται στα πλαίσια της συμβουλευτικής σχέσης η οποία περιλαμβάνει την μετριοπάθεια και τον σεβασμό. Γενικά, ο θεραπευτής στο πλαίσιο αυτό αποφεύγει να χρησιμοποιεί τον όρο εθισμός ως μια αρνητική ταμπέλα για το εξαρτημένο άτομο. Η επικέντρωση στις επιθυμίες, στα όνειρα και τις ελπίδες του εξαρτημένου ατόμου, συμβάλλει στην δημιουργία μιας πλούσιας εικόνας του ατόμου και όχι μόνο μια εικόνα με την ετικέτα εθισμός(Graham,2006).

Παράλληλα, η ανίχνευση των συναισθημάτων του ατόμου κρίνεται αναγκαία. Με άλλα λόγια, ο ειδικός θα μπορούσε να ξεκινήσει την παροχή συμβουλευτικής ενθαρρύνοντας και διδάσκοντας τον πελάτη την κατανόηση και την διαχείριση των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με στρατηγικές ανάπτυξης και αναγνώρισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συναισθημάτων(Graham, 2006).

Η κοινωνική εργασία στη Συμβουλευτική σχέση με Εξαρτημένα Άτομα

Η κοινωνική εργασία, ως ένα παγκόσμιο επάγγελμα πλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη για παγκόσμια κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ιστορικά είναι από τους κυριότερους φορείς που παρέχουν υποστήριξη και αντιμετωπίζουν εξαρτημένα άτομα. Σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από την Εθνική Ένωση των Κοινωνικών λειτουργών παρουσιάστηκε ότι το 71%- 87% των κοινωνικών λειτουργών εργάζονται τουλάχιστον με έναν πελάτη που παρουσιάζει προβλήματα με χρήση ουσιών(Wells et all.,2013).

Ένας από τους πιο συχνούς ρόλους του κοινωνικού λειτουργού που αξίζει να σημειωθεί, είναι αυτός του συμβούλου. Ο κοινωνικός λειτουργός που έρχεται σε επαφή με εξαρτημένα άτομα όπως οι αλκοολικοί παρέχει βοήθεια όχι μόνο στα άτομα αλλά και στην οικογένεια τους. Η ολιστική στάση και η πρακτική δραστηριότητα είναι μέρος του έργου του(Ivanaiyskiene & Motieciene, 2010).Ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας ,οι πιθανές αλλαγές, η αποκάλυψη ρήξεων διευκολύνουν το απεξαρτησιακό έργο και δίνουν δυνατότητες θετικών αλλαγών και ευελιξίας(Γεωργακάς, 2007).

Οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί ενώ εργάζονται με εξαρτημένα άτομα όπως οι εξαρτημένοι από το αλκοόλ, έχουν να δώσουν υποστήριξη σε ένα πελάτη που ενδέχεται να περνάει μέσα από έξι διαφορετικά στάδια. Συγκεκριμένα, το στάδιο της μετάβασης, όπου ο εξαρτημένος είναι κάτω από την επήρεια του εθισμού και το αναγνωρίζει με τη βοήθεια του ειδικού. Στο δεύτερο , της σταθεροποίησης μαθαίνει να μένει μια φορά μακριά από την ουσία ,στο τρίτο της έγκαιρης αποκατάστασης γίνεται μια εσωτερική

αλλαγή όπου ξεπερνιούνται συναισθήματα ντροπής και ενοχής .Στο τέταρτο, της μέσης ανάκτησης ο εξαρτημένος μαθαίνει να θέτει ισορροπία στη ζωή του ενισχύει τις σχέσεις του και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Στο πέμπτο στάδιο, στην ανάκτηση ο κοινωνικός λειτουργός βοηθά τον πελάτη να επικεντρωθεί στη εξαφάνιση των εμποδίων προκειμένου να έχει μια υγιεινή διαβίωση .Τέλος, στο στάδιο της συντήρησης το άτομο αναγνωρίζει ότι πρέπει να είναι πάντα σε ένα πρόγραμμα και ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την ουσία με την οποία υπάρχει απόλυτος εθισμός, με ασφάλεια Επομένως, περνώντας τα παραπάνω στάδια αλλά και βάζοντας στόχους βήμα προς βήμα έχοντας ένα πλάνο ,το εξαρτημένο άτομο αλλάζει(Ivanaiyskiene & Motieciene, 2010).

Το Πλαίσιο

Η θεραπευτική σχέση με τα εξαρτημένα άτομα, εκτός από τον θεραπευτή και τον θεραπευόμενο επηρεάζεται και από το πλαίσιο. Επειδή ο εξαρτημένος εκτίθεται διαρκώς στην επιρροή πολλών ερεθισμάτων ,ο χώρος- το πλαίσιο και ο εξαρτημένος βρίσκονται σε μια διαρκή φάση αλληλεξάρτησης. Με άλλα λόγια, παρουσιάζεται μια φάση αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα τους που συμμετέχουν στην διαμόρφωση μιας αμοιβαίας θεραπευτικής ατμόσφαιρας(Γεωργακας,2007).

Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η θεραπευτική σχέση είναι καλό να συνδυάζει συναισθηματική θερμότητα με την εκπομπή του μηνύματος της θεραπευτικής αναγκαιότητας. Ο εξαρτώμενος θα ήταν καλό να εισπράττει έναν σεβασμό χώρου για τον ίδιο αλλά και για τα προβλήματά του. Το πλαίσιο – ο χώρος θα ήταν καλό να παρουσιάζεται σαν καταφύγιο στο οποίο δημιουργούνται οι συνθήκες αναδιαμόρφωσης της ζωής του. Με άλλα λόγια να λειτουργεί σαν μια μικροκοινωνία. Είναι προφανές ,βέβαια, ότι ο θεραπευτικός χώρος δεν μπορεί να θυμίζει χώρους περιστασιακής διαβίωσης ή και ακόμα τόπους χρήσης. Δεν πρέπει να αναπαριστά μια ασπρόμαυρη εικόνα από τη ζωή του εξαρτημένου ατόμου. Το θεραπευτικό πλαίσιο θα ήταν καλό να ανταποκρίνεται στις γενικότερες ανάγκες του ατόμου(Γεωργακάς, 2007)

Συμπέρασμα

Στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης η αναδόμηση της συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθεί τόσο με την διαδικασία συνεχών στοχεύσεων όσο και με την διαδικασία των ανεξαρτησιακών βημάτων. Η αντιμετώπιση των αρνητικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, η ενίσχυση της κρητικής ικανότητας με την αυτό-κριτική και τον αυτοπροσδιορισμό των δυνατοτήτων του εξαρτημένου ατόμου είναι καλό να αναπτύσσονται στο πλαίσιο της θεραπευτικής σχέσης. Γι' αυτό λοιπόν, η θεραπευτική σχέση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την απόφαση της ρήξης με την ουσία.

Βιβλιογραφία

- Allamani,A.(2012).*Failure and Transformation in the Relationship Between Patient and Therapist*.Journal of Substance Use & Misuse, 47:1490–1497.Doi: 10.3109/10826084.2012.705671
- Betrand,K., Brunelle,N., Richer,I., Beaudoin,I., Lemieux,A.& M'enard,J.M.(2013). *Assessing Covariates of Drug Use Trajectories Among Adolescents Admitted to a Drug Addiction Center: Mental Health Problems, Therapeutic Alliance, and Treatment Persistence*. Journal of Substance Use & Misuse, 48:117–128. DOI: 10.3109/10826084.2012.733903
- Γεωργάκας, Π.,(2007).*Εξάρτηση μια ατομική επιλογή.Απεξάρτηση μια συλλογική διαδικασία*.Εκδόσεις :Επίκεντρο
- Clark,T.T., McGovern,P., Mgbekwere, D., Wooten, N., Owusu,H.,McGraw,K.A.(2014). *Systematic review: The nature and extent of social work research on substance use disorders treatment interventions among African Americans*. Journal of Social Work 2014, Vol. 14(5) 451–472 .DOI: 10.1177/1468017313479858
- Fletcher,K., Brend,D.(2015).*Attachment, A Matter of Substance: The Potential of Attachment Theory in the Treatment of Addictions*. Clin Soc Work J (2015) 43:10 .DOI 10.1007/s10615-014-0502-59–117
- Gladwin,T.E., Wiers,E.C.&Wiers,W.R.(2016). *Interventions aimed at automatic processes in addiction: considering necessary conditions for efficacy*.Journal of Current opinion in Behavioral Sciences, 13:19–24.
- Graham,M.D.(2006). *Addiction, the addict, and career: considerations for the employment counselor*. Journal of employment counseling ,vol.43 168-173 .
- Ivanauskienė,V., Motieienė,R.(2010). *Alcoholism as a global social problem:roles of a social worker responding to this addiction*. 1392-3137.
- Καραμανωλάκη,Χ.,Χαραλαμπίκη,Κ.&Μιχαλόποθλος,Γ.(2015) *Η Θεραπευτική σχέση: ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις από την ψυχαναλυτική, τη γνωσιακή και τη συστημική οπτική*.Εκδόσεις Καστανιώτη
- Laudet,A.B.(2008) *The Impact of Alcoholics Anonymous on Other Substance Abuse-Related Twelve-Step Programs*.Journal of Recent Developments in Alcoholism.71-89. DOI: 10.1007/978-0-387-77725-2 5
- Linley,J.V.,Mendoza,N.S., Resko,S.M.(2014). *Working on Treatment Teams: Educating Social Work Students to Function as Addiction Specialists within*

- Interdisciplinary Groups*. Social Work Education, Vol. 33, No. 5, 642–655. DOI.org/10.1080/02615479.2014.919095
- Linton, J.M. (2012). *Ethics and Accreditation in Addictions Counselor Training: Possible Field Placement Issues for CACREP-Accredited Addictions Counseling Programs*. Journal of Addictions & Offender Counseling Vol.33,48-61
- Martino, S. (2013). *Credibility and treatment fidelity may matter in twelve-step treatment*. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse 39(5): 273–274. DOI: 10.3109/00952990.2013.816721
- Matusow, H. & Rosenblum, A. (2013). *The Most Critical Unresolved Issue Associated With: Psychoanalytic Theories of Addiction: Can the Talking Cure Tell Us Anything About Substance Use and Misuse?*. Journal of Substance Use & Misuse, 48:239–247. DOI: 10.3109/10826084.2012.753548
- Miller, W.R., Moyers, T.B., (2014). *The forest and the trees: relational and specific factors in addiction treatment*. Society for the Study of Addiction. Addiction, 110, 401–413. doi:10.1111/add.12693
- Rustad, J.K., Junquera, P., Chaves, L. & Spencer-ETB. (2012). *Civil Commitment Among Patients With Alcohol and Drug Abuse: Practical, Conceptual, and Ethical Issues*. Journal of Addictive disorders and their treatment. vol.3,136-145. DOI: 10.1097/ADT.0b013e318234298b
- Straussner, S.L.A. (2012). *Clinical Treatment of Substance Abusers: Past, Present and Future*. Journal of clinical social work , 40:127–133. DOI 10.1007/s10615-012-0387-0
- Sweet, A.D., (2012). *Black holes: Some notes on time, symbolization, and perversion in the psychodynamics of addiction*. International Forum of Psychoanalysis. 2012; 21: 94-105 doi.org/10.1080/0803706X.2012.659284
- Vakharia, S.P., Little, J., (2016). *Starting Where the Client Is: Harm Reduction Guidelines for Clinical Social Work Practice*. Clin Soc Work J DOI 10.1007/s10615-016-0584-3
- Waters, K., Holtum, S., Perrin, I. (2014). *Narrative and attachment in the process of recovery from substance misuse*. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice (2014), 87, 222–236 The British Psychological Society.
- Wells, E.A., Kristman-Valente, A.N., Peavy, K.M., Jackson, T.R. (2013). *Social Workers and Delivery of Evidence-Based Psychosocial Treatments for Substance Use Disorders*. Social Work in Public Health, 28:279–301. DOI: 10.1080/19371918.2013.759033

Οι επιδράσεις της πανδημίας Covid-19 στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βαθμός ετοιμότητας των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικού έτους 2019-2020

Ζαρκαδούλας Νικόλαος, Ph.D, M.Sc

Περίληψη

Το Σχολικό έτος 2019- 2020 χαρακτηρίζεται παγκόσμια από την διακοπή της κανονικότητας διεξαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της έξαρσης της πανδημίας COVID-19 η οποία ξεκίνησε από την ΚΙΝΑ τους τελευταίους μήνες του 2019 και γρήγορα εξαπλώθηκε με τραγικές συνέπειες σε ανθρώπινα θύματα σε ολόκληρο τον κόσμο. Στην χώρα μας εμφανίστηκε αρχές του 2020 και στην προσπάθεια ανακοπής της πανδημίας ένα από τα μέτρα που πάρθηκαν ήταν το απότομο κλείσιμο της φυσικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων στις 10 Μαρτίου 2020 και διήρκεσε μέχρι το σταδιακό άνοιγμα σε διαφορετικές ημερομηνίες τον Μάιο για Λύκεια, Γυμνάσια και τα Δημοτικά τον Ιούνιο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απουσία της φυσικής παρουσίας εκπαιδευτικών και μαθητών, την συρρίκνωση της διδακτέας ύλης (ύλη που διδάχτηκε μέχρι 10 Μαρτίου) για όλες τις τάξεις των σχολικών μονάδων, οι Πανελλαδικές εξετάσεις που διεξήχθησαν σε μεταγενέστερη ημερομηνία, και την έκδοση προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων μόνο με τον προφορικό βαθμό του Α΄ τετραμήνου. Κάτω από αυτό το πρίσμα θα αναρωτηθούμε για τον βαθμό ετοιμότητας της λειτουργίας των σχολικών μονάδων να ανταπεξέλθουν εν μέσω της Πανδημίας – COVID-19.

Λέξεις-Κλειδιά: Βαθμός ετοιμότητας, Πανδημία, Υπεύθυνος διαχείρισης COVID, Άδεια ειδικού σκοπού, επίδραση.

The effects of pandemic COVID-19 in the educational procedure. The degree of readiness of Secondary Schools, School Year 2019-2020

Zarkadoulas Nikolaos Ph.D, M.Sc

Abstract

School year 2019-2020 is deeply characterized by the discontinuance of the ordinary conduct in the educational procedure due to the elation of pandemic COVID-19 which first appeared in China during the last months of the previous year and is rapidly expanded with tragical consequences in human victims worldwide. Specifically, this pandemic took place in our country at the beginning of 2020 and ,in an effort to stem all the destructive consequences, one of the measures taken was the steep closure of all school units on 10th March, 2020, which lasted until the gradual opening of schools on different dates, that is, in May for High Schools and Junior High Schools and in June for Primary Schools respectively. As a result, the curriculum having taught by 10th May was shrunked, the National Exams were held on posterior dates and the issuance of promotion and final exams was obtained only by the oral grade of the First Semester.

Beneath this prism we will question the degree of readiness as far as the operation of the school units is concerned so as to cope with amid the pandemic Covid-19.

KeyWords: Degree of readiness, Pandemic, Responsible Administrator COVID, Special purpose permit, Consequence

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2019-2020 λόγω της Πανδημίας COVID-19 χαρακτηρίζεται από την διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των σχολικών μονάδων, που ήταν συνέπεια και της ευρύτερης γενικής κατάστασης και προβλημάτων που εξελίχθηκαν στην χώρα μας. Τελευταία παρόμοια κατάσταση βιώσαμε το 1918 λόγω της Ισπανικής γρίπης. Η εκπαιδευτική διαδικασία των σχολείων μας διαφοροποιήθηκε με βάση τον αρχικό προγραμματισμό τους και εξετάζεται ο βαθμός ετοιμότητας να ανταπεξέλθουν και να λειτουργήσουν εν μέσω της πανδημίας.

Σκοπός

Αντικείμενο της έρευνας είναι η λειτουργία των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19.

Γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός ετοιμότητας σε επίπεδο διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο λόγω των επιπτώσεων από την πανδημία στην υλοποίηση των στόχων των σχολικών μονάδων και την εκπαιδευτική διαδικασία και της διαχείρισης σε ζητήματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών στην Εκπαίδευση

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αλλαγές που έχει επιφέρει η πανδημία covid-19 στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον βαθμό ετοιμότητας των σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικών και μαθητών) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα διερευνήθηκε η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων σε επίπεδο διοίκησης

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ετοιμότητα που υπήρχε να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες μια Φυσική καταστροφή όπως αυτή της πανδημίας,

Ειδικότερα τέθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Ποιος ο βαθμός της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων έναντι της πανδημίας COVID-19;

Μεθοδολογία

Η περιοχή αποτύπωσης της έρευνας που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει σχολικές

μονάδες όλων των τύπων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (εξαιρούνται σχολικές μονάδες ειδικής Αγωγής και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λόγω της διαφορετικής λειτουργίας). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε Πανελλαδικά σε σχολικές μονάδες και των δεκατριών(13) Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης από 16/12/2020 έως και 23/12/2020.

Τα ερωτηματολόγια τα συμπλήρωσαν αποκλειστικά Διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων καθώς και Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί Διαχείρισης COVID-19 που έχει ορίσει κάθε σχολική μονάδα σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας.

Συνολικά απαντήθηκαν 536 ερωτηματολόγια εκ των οποίων 340 αφορούσαν Διευθυντές/ντριες, 114 Υποδιευθυντές/ντριες και 135 Υπεύθυνους Διαχείρισης COVID-19(Εκτός από εκπαιδευτικούς υπήρξαν και Διευθυντές και Υποδιευθυντές ως υπεύθυνοι διαχείρισης covid-19 ταυτόχρονα).

Από την συνολική έρευνα των 16 ερωτήσεων στο παρόν άρθρο υπάρχουν 5 ερωτήματα που αφορούν την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και η αρίθμηση που παρουσιάζεται παρακάτω μέσα στους πίνακες δεν είναι συνεχόμενη.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την Ανάλυση Διακύμανσης ή Ανάλυση Διασποράς (ANOVA).

Γενικά Στοιχεία Έρευνας

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Αριθ- μός	Ποσοστό (%)
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	181	33,77
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	8	1,49
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	271	50,56
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	6	1,12
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΠΑΛ	51	9,51
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑΛ	19	3,55
ΣΥΝΟΛΟ	536	100,00

ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ	Αριθ- μός	Ποσοστό (%)
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	33	6,16
ΑΤΤΙΚΗ	167	31,16
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	27	5,04
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	29	5,41

ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	20	3,73
ΗΠΕΙΡΟΣ	18	3,36
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	4	0,75
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	11	2,05
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	81	15,11
ΚΡΗΤΗ	30	5,59
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	43	8,02
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	52	9,70
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	21	3,92
ΣΥΝΟΛΟ	536	100,00

Επιμέρους ανάλυση σε επίπεδο ερωτήματος

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Σε ποιο βαθμό υπήρχε η αναγκαία ετοιμότητα και σχετικό σχέδιο σε επίπεδο σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και διαχείριση της κρίσης της πανδημίας *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε άριστο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	57	10,63
2	92	17,16
3	161	30,04
4	149	27,80
5	77	14,37
Σύνολο	536	100,00



Ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση 1 είναι $M = 3.18$, δηλαδή λίγο

άνω της μεσαίας επιλογής. Οι απαντήσεις φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος/κατηγορία του σχολείου αλλά και την περιφερειακή διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τις υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν το πρωινό Γενικό Λύκειο (3.28) και η Θεσσαλία (3.75), ενώ τις χαμηλότερες το εσπερινό ΕΠΑΛ (2.84) και η Ήπειρος (2.67). Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φανερώνουν ένα μέσο επίπεδο ετοιμότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση της πανδημίας και την διαχείριση της κρίσης, κατά την έναρξη αυτής. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες σχολείων και τις περιφέρειες

Ερώτηση 2

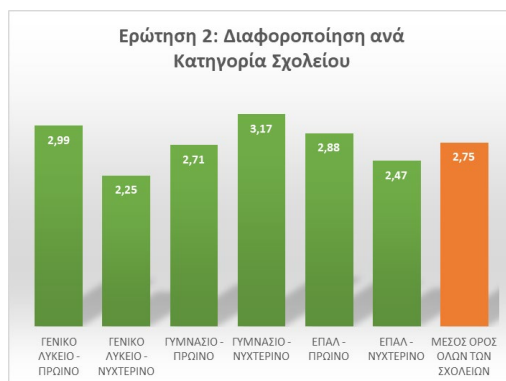
Σε ποιο βαθμό υπήρχε επαρκές υγειονομικό υλικό (αντισηπτικά), μάσκες, ενημέρωση για την ασφαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, ΠΡΙΝ το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας τη 10η Μαρτίου; *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Σε άριστο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	108	20,15
2	141	26,31
3	113	21,08
4	92	17,16
5	82	15,30
Σύνολο	536	100,00



Στην ερώτηση 2 οι απαντήσεις δεν συμμετρικά κατανομημένες και ο γενικός μέσος όρος των απαντήσεων είναι $M = 2.81$, δηλαδή λίγο κάτω της μεσαίας επιλογής. Και

εδώ οι απαντήσεις διαφοροποιούνται. Τις υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν το εσπερινό Γυμνάσιο (3.17) και η Κρήτη (3.27), ενώ τις χαμηλότερες το εσπερινό Γενικό Λύκειο (2.25) και η Ήπειρος (2.22). Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες σχολείων και τις περιφέρειες.

Ερώτηση 3

Σε ποιο βαθμό είχαν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαία επιμόρφωση στην αντιμετώπιση των κρίσεων και έκτακτων αναγκών; *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σε άριστο βαθμό					

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	81	15,11
2	144	26,87
3	167	31,16
4	113	21,08
5	31	5,78
Σύνολο	536	100,00



Οι απαντήσεις στην ερώτηση 3 καταδεικνύουν το γεγονός ότι η προ-πανδημίας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και έκτακτων αναγκών ήταν μάλλον ανεπαρκής, όπως φαίνεται από την κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση και τον γενικό μέσο όρο $M = 2.76$. Η Θεσσαλία (3.50) σημείωσε μια ιδιαίτερα υψηλή επίδοση σε σχέση με τον γενικό (2.76) και περιφερειακό μέσο όρο (2.75), ενώ η θέση της Ηπείρου και σε αυτή την ερώτηση ήταν η χαμηλότερη (2.17). Θα πρέπει να σημειώσουμε όμως ότι ο αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα από την περιφερειακή διεύθυνση Θεσσαλίας ήταν πολύ μικρός ($n = 4$), σε σχέση με το συνολικό δείγμα σχολείων ($N = 536$), και ως ποσοστό κάτω του 1%. Σε επίπεδο σχολείου, το

εσπερινό Γυμνάσιο σημείωσε την καλύτερη επίδοση στην ερώτηση (2.83), ενώ το εσπερινό Γενικό Λύκειο (2.50) και το πρωινό ΕΠΑΛ (2.55), σημείωσαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Παρ' όλα αυτά, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες σχολείων και τις περιφέρειες.

Ερώτηση 4

Ποιος ο βαθμός ετοιμότητας του ΥΠΑΙΘ, του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού & λογισμικού κατάλληλου (Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εγγραφές Καθηγητών και μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) για την σύγχρονη/ασύγχρονη Εξ αποστάσεως διδασκαλία; *

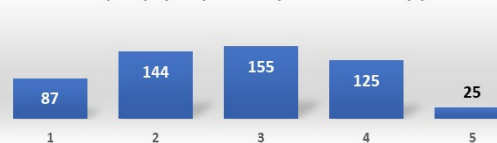
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Πολύ μικρός βαθμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πολύ μεγάλος βαθμός					

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	87	16,23
2	144	26,87
3	155	28,92
4	125	23,32
5	25	4,66
Σύνολο	536	100,00

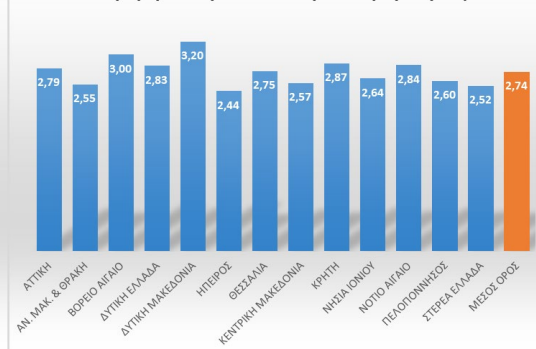
Ερώτηση 8: Αρ. Απαντήσεων ανά Επιλογή



Ερώτηση 8: Διαφοροποίηση ανά Κατηγορία Σχολείου



Ερώτηση 8: Διαφοροποίηση ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας



Με γενικό μέσο όρο λίγο κάτω του 3 (μεσαία επιλογή), φαίνεται ότι η ετοιμότητα των αρμόδιων υπηρεσιών ως προς την παροχή εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλου λογισμικού για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κρίθηκε ως μέτρια από τα στελέχη των σχολικών μονάδων της έρευνας ($M = 2.73$). Παρατηρήθηκαν και σε αυτή την ερώτηση διακυμάνσεις γύρω από τον μέσο όρο (γενικό και επιμέρους) αν και οι διαφορές σε επίπεδο κατηγορίας σχολικής μονάδας και περιφερειακής διεύθυνσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Ερώτηση 5

Σε ποιο βαθμό ήταν επαρκής η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (αίθουσες, Υ/Η, χώροι για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, τηλεδιασκέψεις κλπ), για μια αποτελεσματική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση; *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Σε άριστο βαθμό

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Επιλογές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
1	89	16,60
2	161	30,04
3	142	26,50
4	110	20,52
5	34	6,34
Σύνολο	536	100,00



Στην ερώτηση 5 φαίνεται ότι η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μέτρια προς χαμηλή, με μέσο όρο απαντήσεων $M = 2.70$, και κάποιες διαφοροποιήσεις κυρίως σε επίπεδο περιφερειών οι οποίες όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε εν μέσω πανδημίας με βασικό στόχο να ανιχνεύσει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν και διαχειριστούν την πανδημία δεν θα μπορούσε να ήταν μεγάλη. Αν και είχαμε έρθει αντιμέτωποι ξανά με μια πανδημία (Ισπανική γρίπη) το 1918-1920, με αστεία μέτρα προφυλάξεις και διαχείρισης στις σχολικές μονάδες, από τότε δεν ασχοληθήκαμε ποτέ ξανά προκειμένου να υπάρχει ένα εθνικό σχέδιο αντιμετώπισης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ολόκληρη η κοινωνία πιάστηκε απροετοίμαστη και τον πρώτο καιρό της πανδημίας λόγω ελλείψεων σε υγειονομικό υλικό-μάσκες αρκετοί κερδοσκόπησαν. Το ΥΠΑΙΘ διαχειρίστηκε την συγκεκριμένη κρίση εκδίδοντας σε

συνεργασία και με άλλα Υπουργεία μια σειρά από εγκυκλίους (βλέπε παράρτημα). Οι σχολικές μονάδες σε ένα υπερσυγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνήθως αδυνατούν να πάρουν πρωτοβουλίες και δεν διέθεταν σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων εξαιτίας της πανδημίας. Έτσι η ετοιμότητά τους και η προετοιμασία τους για την πανδημία δείχνει ένα μέσο επίπεδο ετοιμότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και διαχείριση της κρίσης της πανδημίας (ερώτηση 1^η). $M. = 3,18 - 2,67$ Οι σχολικές μονάδες εξαρτώνται πλήρως από το ΥΠΑΙΘ σε εθνικό επίπεδο, αλλά και από τους δήμους σε περιφερειακό επίπεδο. Η προετοιμασία όλου του κρατικού μηχανισμού ήταν μικρή όσον αφορά το παρεχόμενο υγειονομικό υλικό (αντισηπτικά), μάσκες και την ενημέρωση για την ασφαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερα είναι τα ευρήματα της έρευνάς μας για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν το πρώτο διάστημα πριν κλείσουν λόγω της πανδημίας στις 10 Μαρτίου αφού οι απαντήσεις στη 2^η ερώτηση, είναι κάτω της μεσαίας επιλογής ($M= 2,81$).

Το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα που άπτεται της ετοιμότητάς τους να αντιμετωπίσουν καταστάσεις και κρίσεις και να ανταπεξέρθουν με επιτυχία. Αυτό δεν εξαρτάται άμεσα από τους ίδιους, αλλά και από το ΥΠΑΙΘ, το Ι.Ε.Π., τα Πανεπιστήμια και τους θεσμούς επιμόρφωσης. Όλοι οι θεσμοί παροχής επιμόρφωσης δεν είχαν την αναγκαία ετοιμότητα αφού στις θεματικές τους δεν είχαν συμπεριλάβει, σε μεγάλο βαθμό τα θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και έκτακτων αναγκών, αλλά και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας, αλλά και εκπαιδευτικού υλικού των τεχνικών.

Οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης στην ερώτηση 3, είναι αποκαλυπτικές αφού δεν ξεπερνούν το 2,76%. Παρά τις προειδοποιήσεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για την προετοιμασία των σχολείων σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και έκτακτων αναγκών στην Ελλάδα οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων και βαθμίδων δεν έχουν την αναγκαία στήριξη στα θέματα αυτά με αποτέλεσμα όταν προκύπτουν να αντιμετωπίζονται πρόχειρα και αποσπασματικά με αρνητικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Στα όσα αναφέρθηκαν για την ετοιμότητα της Πολιτείας στην αντιμετώπιση της κρίσης λόγω Covid – 19, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της ανατροπής του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων έρχεται να προστεθεί, στην ερώτηση 4 και η ετοιμότητα του ΥΠΑΙΘ, του ΙΕΠ και των άλλων φορέων παροχής σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των στελεχών και των εκπαιδευτικών δεν είναι θετικές αφού σε ποσοστό 72% ή ($M=2,73$) δείχνουν την μη ετοιμότητα του ΥΠΑΙΘ, του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού & λογισμικού κατάλληλου (Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εγγραφές Καθηγητών και μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) για την σύγχρονη/ασύγχρονη Εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες αδυνατούσαν να σηκώσουν τον τεράστιο όγκο των τμημάτων όλων των τύπων σχολείου στην ασύγχρονη εκπαίδευση και τηλεεκπαίδευσης. Το

ΠΣΔ αδυνατούσε ακόμη και στην εγγραφή μαθητών και εκπαιδευτικών για αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι σε ένα βαθμό να αναβαθμιστεί, να αναβαθμιστούν κατά την διάρκεια της κρίσης οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες και να μπει για πρώτη φορά ως εργαλείο σύγχρονης εκπαίδευσης το Webex.

Η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (αίθουσες, Υ/Η, χώροι για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, τηλεδιασκέψεις κλπ), για μια αποτελεσματική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, δεν ήταν επαρκής. *Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων είναι 2,70%, δηλ. χαμηλός στην 5^η ερώτηση.* Αυτό δυσκόλεψε την κατάσταση και οδήγησε σε λύσεις προσωπικού χαρακτήρα με τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους εργαλεία για την ΕξΑΕ. Για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι οι δήμοι με τη συνδρομή της πολιτείας. Για την παροχή των αναγκαίων εργαλείων (Η/Υ/, δικτύων και ενισχυμένης παροχής Internet) είναι το ΥΠΑΙΘ και το ΠΣΔ.

Συμπεράσματα

Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας βοηθά στη διατύπωση χρήσιμων συμπερασμάτων και προτάσεων, ώστε στο εξής να υπάρξουν τα κατάλληλα σχέδια αντιμετώπισης των κρίσεων στις σχολικές μονάδες υπό τη μορφή ενός εσωτερικού κανονισμού. Να ενισχυθεί η ετοιμότητα της Πολιτείας, του ΥΠΑΙΘ και άλλων φορέων, όπως οι Δήμοι στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η πανδημία COVID – 19. Οι σχολικές μονάδες να ενισχυθούν σ' όλα τα επίπεδα ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία και να στηρίζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως η εξ αποστάσεως, χωρίς να τροποποιούν ή να ανατρέπουν τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό τους. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη να ενσωματώσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να την αξιοποιεί σε κάθε επιβλαβή κατάσταση.

Σε σχέση με το ερευνητικό μας ερώτημα που καλούταν να διερευνήσει ποιος ήταν ο βαθμός της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικού προσωπικού, υλικοτεχνικές υποδομές), του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων έναντι της πανδημίας COVID-19, τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν ήταν τα εξής:

Η ετοιμότητά τους και η προετοιμασία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δεν ήταν ικανοποιητική και η ετοιμότητά τους αντίστοιχη για την αντιμετώπιση της κρίσης της πανδημίας. Οι σχολικές μονάδες δεν φαίνεται να διαθέτουν σχέδια κρίσης και δεν έχει διαμορφωθεί η κατάλληλη κουλτούρα σε τέτοια θέματα.

Επαρκές υγειονομικό υλικό (αντισηπτικά), μάσκες, ενημέρωση για την ασφαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας πριν το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας τη 10η Μαρτίου, δεν υπήρξε, επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν ήταν αυτή που έπρεπε για να ανταποκριθούν με επάρκεια στην αντιμετώπιση κρίσεων και έκτακτων αναγκών, όπως αυτή της πανδημίας.

Ο βαθμός ετοιμότητας του ΥΠΑΙΘ, του Ι.Ε.Π. και άλλων φορέων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού & λογισμικού κατάλληλου (Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες, εργαλεία τηλεδιάσκεψης, εγγραφές Καθηγητών και μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) για την σύγχρονη/ασύγχρονη Εξ αποστάσεως διδασκαλία, δεν ήταν ικανοποιητική να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά

Η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (αίθουσες, Υ/Η, χώροι για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, τηλεδιασκέψεις κλπ), για μια αποτελεσματική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση ήταν ανεπαρκής και δυσκόλευε το έργο εκπαιδευτικών που δεν είχαν τον απαιτούμενο εξοπλισμό και εργαλεία στην κατοικία τους, να συνεχίσουν το διδακτικό τους έργο στην σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Προτάσεις

Οι σχολικές μονάδες να διαμορφώσουν εσωτερικό κανονισμό αντιμετώπισης των κρίσεων με σαφείς ρόλους και αρμοδιότητες. Η με αριθμ. 13423/ΓΔ4/ΦΕΚ 491/Β'/ 9-2-2021 Υ.Α. με Θέμα: «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», να εμπλουτιστεί και να περιλαμβάνει θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων σε περίπτωση Πανδημιών.

ΝΑ εκσυγχρονιστούν τα εργαστήρια πληροφορικής, να γίνει δικτύωση σε κάθε τάξη και εργαστήριο και να αναβαθμιστεί με γρήγορο internet η σχολική μονάδα.

Οι αλλαγές που προωθεί το ΥΠΑΙΘ να επιταχυνθούν στην κατεύθυνση ενίσχυσης της αποκέντρωσης, της σχετικής παιδαγωγικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, στην ανάληψη ενισχυμένου ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων, στην θεσμοθέτηση του σχεδιασμού και του προγραμματισμού και των στόχων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των σχέσεων με την Τοπική Αυτοδιοίκηση για το σχεδιασμό και την αντιμετώπιση από κοινού των κρίσεων στις τοπικές κοινωνίες και τις σχολικές μονάδες. Η ύπαρξη ευέλικτων σχεδίων για παρεμβάσεις σε επίπεδο ενίσχυσης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, είναι απαραίτητη από τους Δήμους με επαρκή χρηματοδότηση από την Πολιτεία.

Βιβλιογραφία

Abid Haleem, R. V., 2020. Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *ELSEVIER*, April.

American Psychological Association, 2010. Publication Manual. 6th Edition, American Psychological Association, p. 295.

- Bennett, S. (ed.), 2012. Innovative Thinking in Risk, Crisis, and Disaster Management. Routledge, Farnham. Available from: ProQuest Ebook Central. [30 May 2018].
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (1994) - At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability, and Disasters. Routledge, London.
- Kourou, A., Panoutsopoulou, M. (2019). Schediasmos Ektakton Anagkon sto Scholiko Perivallon -Mathima NA16: Diacheirisi diakindynefsis kai Psychologikon Epiptoseon sta Scholeia.
- Kourou A., Panoutsopoulou M., (2018). Schediasmos Ektakton Anagkon sto Scholiko Perivallon, Athina.
- Lekkas, E., (2000), Fysikes kai Technologikes Katastrofes
- Lekkas E. , Andreadakis E. (2015) Eisagogi sti theoria tis Diacheirisis katastrofon kai kriseon, Programma Metaptychiakon Spoudon, Diacheirisi Perivallontos, Katastrofon kai kriseon
- Lekkas E., Andreadakis E., Kapourani E., Minou-Minopoulou E. (2008). Eisagogi sti Diacheirisi katastrofon (ebook). Programma ex Apostaseos Ekpaidefsis: Diacheirisi Fysikon kai Technologikon Katastrofon, KEK Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon, 189s.
- Lekkas E., Andreadakis E., Kapourani E., Minou-Minopoulou E., Mouzakis G., Cholevas K. (2009). Technologikes kai Alles Katastrofes (ebook). Programma ex Apostaseos Ekpaidefsis: Ekpaidefsi Stelechon Topikis Aftodioikisis se Themata Politikis Prostasias kai Diacheirisis Fysikon kai Technologikon Katastrofon, KEK Ethnikou kai Kapodistriakou Panepistimiou Athinon, 277s.
- Lekkas E., (1996), Fysikes kai Technologikes katastrofes, 278s. AccessSoft, Athina.
- Papadopoulos, G., (2000), I Politiki Prostasia stin Ellada. Antimetopisi Fysikon kai Technologikon Katastrofon. 157 sel., Ekdoseis ION.
- Pantzartzi, E. (2010). Evropaiki Enosi kai Diacheirisi Fysikon kai Technologikon katastrofon, Meleti Periptoseos: Chora Italia. Diplomatiki ergasia. Ethniki Scholi Topikis Aftodioikisis, Tmima Politikis Prostasias
- Papanikolaou, D. (2005), Fysikes Katastrofes: Apo ta Fainomena stin Antimetopisi.
- Praktika 1ou Synedriou Diacheirisis Kindynon kai Kriseon, Karditsa 8-10 Apriliou 2005. OEDV.

Sapountzaki, K., (2007), To avrio en kindyno Fysikes kai Technologikes katastrofes
stin Evropi kai tin Ellada, Athina 2007

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αξιοποίηση της πλατφόρμας Joomla για δημιουργία σχολικού περιοδικού

Βαρδαλάχου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ., Διδάκτορας,

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τον τρόπο αξιοποίησης της πλατφόρμας Joomla από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για τη δημιουργία διαδικτυακού σχολικού περιοδικού μέσα στη σχολική τάξη. Η έκδοση ενός περιοδικού από τους μαθητές αποτελεί μια καλή πρακτική στο μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο με την κατάλληλη αξιοποίηση σύγχρονων διαδικτυακών εφαρμογών για ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ψηφιακό γραμματισμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, εικόνων και δημιουργίας βίντεο για τη σύνταξη των πολυμεσικών άρθρων τους. Ακολουθεί η δημοσίευση στο δικτυακό τόπο του περιοδικού που έχει σχεδιαστεί στην πλατφόρμα Joomla. Οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν ψηφιακές, κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες όπως επίσης ενεργοποιείται και το ενδιαφέρον τους. Ο ενθουσιασμός των μαθητών είναι έκδηλος όταν αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι μόνο απλοί αναγνώστες των πληροφοριών στο διαδίκτυο αλλά και οι ίδιοι δημιουργούν διαδικτυακό περιεχόμενο για υποψήφιους αναγνώστες.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδικτυακό σχολικό περιοδικό, Joomla, Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση

Utilizing the Joomla platform to create a school magazine

Vardalachou Evangelia, Secondary School IT Teacher, M.Ed, PhD

Abstract

The purpose of this article is to show how teachers and students can use the Joomla platform to create an online school journal in the classroom. Publishing a magazine by students is a good practice in the course of Informatics in High School with the appropriate use of modern web applications for a tangible result so that students acquire digital literacy. Specifically, students, divided into groups, use all the possibilities of word processing programs, images and video creation to write their multimedia articles. Following is the publication on the website of the magazine designed on the Joomla platform. Through this process, students acquire digital, social and metacognitive skills as well as their interest is activated. The enthusiasm of the students is evident when they realize that they are not just ordinary readers of the information on the internet but they themselves create online content for prospective readers.

Key-Words: online school magazine, Joomla, ICT in education

Εισαγωγή

Ο νέος ψηφιακός κόσμος επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου μάθησης των μαθητών. Παρόλο που η Πληροφορική εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού δεν επικαιροποιήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο με αποτέλεσμα οι μαθητές ερχόμενοι στο Γυμνάσιο να θεωρούν τα εργαστηριακά μαθήματα εκμάθησης του Office (Word, Excel, PowerPoint) βαρετά γιατί ήδη τα έχουν διδαχθεί πολλαπλώς σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Με αυτά τα δεδομένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τρόπους ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από βιωματικές δράσεις με ταυτόχρονη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Ο διεθνώς αναγνωρισμένος Οργανισμός (International Society for Technology in Education, 2016), θεωρεί ότι ο ψηφιακά εγγράμματος μαθητής είναι αυτός που έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Είναι ενεργός και συμμετέχει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
2. Χρησιμοποιεί υπεύθυνα το διαδίκτυο,
3. Σχεδιάζει και επιλύει διάφορα προβλήματα μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων,
4. Κατανοεί και επιλύει προβλήματα με ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών,
5. Αναπτύσσει επικοινωνία αξιοποιώντας τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα,
6. Αναπτύσσει συνεργασία και συμμετοχική κουλτούρα,
7. Αναπτύσσει κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.

Οι μαθητές δεν έχουν αυτές τις ικανότητες στα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, σύμφωνα με μελέτες (Hargittai, 2010 από Kahne & Lee et al, 2012). Ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συνεπώς, το σχολείο είναι ο χώρος όπου θα προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες για να μάθουν την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και έτσι θα μειωθεί το ψηφιακό χάσμα από πιθανούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες και θα γίνει προώθηση της υπεύθυνης ψηφιακής πολιτεότητας (Pertsinidou, 2017). Παρακάτω, γίνεται αναλυτική παρουσίαση του Επεξεργαστή Κειμένου και της πλατφόρμας Joomla ως εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Επεξεργαστής κειμένου

Ο επεξεργαστής κειμένου χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαίδευση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές ως μέσο μονοτροπικό (Nikolaidou, 2014) και όχι με διάθεση καινοτομίας.

Ο επεξεργαστής κειμένου διαθέτει τις δυνατότητες εκείνες που επιτρέπουν τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή του κειμένου, επιτρέποντας την ανάδειξη του μηχανισμού συγγραφής και οργάνωσης του γραπτού λόγου. Παράλληλα επιδέχεται την προσθήκη εικόνων, σχημάτων, υπερσυνδέσεων και γενικότερα την ενσωμάτωση άλλων σημειωτικών στοιχείων που του προσδίδουν χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας, ενώ ενθαρρύνει την δημιουργική ικανότητα των μαθητών ως εργαλείο δημιουργικής

γραφής (Nikolaidou, 2014. Pantzarelis, 2012). Η ρευστότητα του ηλεκτρονικού κειμένου εξυπηρετεί τον πειραματισμό και την αναζήτηση χωρίς να χρειάζεται συνολική επανεγγραφή του κειμένου (Koutsogiannis, 2014).

Η γλώσσα περιλαμβάνει οπτικά, ηχητικά, κιναισθητικά στοιχεία. Έτσι μπορεί κανείς να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες των νέων μέσων και να αποδώσει τα στοιχεία αυτά με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, μετατρέποντας τα κείμενα σε πολυτροπικά. Μια επιπλέον δυνατότητα που έχει ο μαθητής είναι να συνδέσει το κείμενό του με διαδικτυακά λεξικά, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, βίντεο και άλλες ιστοσελίδες ώστε να παρέχεται στον αναγνώστη πληθώρα από πληροφορίες (Alexoroulou, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρέπει να υπάρχει μέριμνα για ορθή ενσωμάτωση των πολυμεσικών στοιχείων στο κείμενο. Υπάρχουν κάποιοι άγραφοι κανόνες που μαθαίνουν οι μαθητές ώστε να μην παραποιείται το νόημα του κειμένου. Τα κείμενα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστα με κατάλληλη μορφοποίηση, ενιαία γραμματοσειρά, χωρίς υπερβολές στα χρώματα και στα μεγέθη. Οι υπερσυνδέσεις να γίνονται με τη σωστή επιλογή δηλαδή να υπάρχει υπερσύνδεση σε σημαντικούς όρους και όχι σε ανούσιους. Τα βίντεο που εισάγονται σε ένα κείμενο, για να ξεκουράσουν τον αναγνώστη, δεν πρέπει να είναι μεγάλης διάρκειας.

Η παραγωγή γραπτού λόγου δηλαδή η δημιουργία ενός νέου έργου είναι η πιο σημαντική υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει ο επεξεργαστής κειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι μαθητές πρέπει να κάνουν επιλογές ως προς τον τρόπο της αφηγηματικής δομής ώστε να δημιουργηθεί ένα πολυεπίπεδο υπερκείμενο που να αξιοποιεί τις υπερκειμενικές δομές χωρίς να προδίδει το αρχικό κείμενο (Nikolaidou, 2014. Pantzarelis, 2012). Η πιο καινοτόμος, ουσιαστική και συνεργατική χρήση των ΤΠΕ είναι η προώθηση της πρακτικής της Δημιουργικής Γραφής και η χρήση του επεξεργαστή ως συγγραφικού περιβάλλοντος.

Αφού, ο επεξεργαστής, αρχικά απενοχοποιήσει τους αδύνατους μαθητές από την κακή εικόνα του γραπτού τους, δυσανάγνωστα γράμματα και ορθογραφικά λάθη, και τους ωθήσει σε μια ενεργητικότερη συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, βοηθά τους μαθητευόμενους συγγραφείς να κατανοήσουν ότι η «δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο» (Souliotis, 2012). Μια διαρκή επεξεργασία και αναθεώρηση του κειμένου, τακτική που ακολουθούσαν και οι μεγαλύτεροι συγγραφείς.

Το Joomla ως συνεργατικό εργαλείο Διαχείρισης Περιεχομένου

Μια έρευνα στη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι το Joomla, ως ένα από τα πιο απλά και δωρεάν συστήματα διαχείρισης περιεχομένου, έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες ως εργαλείο για ανάπτυξη ιστότοπων με σκοπό τον διαμοιρασμό και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού που έχει αναπτυχθεί με τα Web 2.0 εργαλεία (Siakavara & Synodinou, 2013), για τη συγκέντρωση σχεδίων μαθημάτων που αφορούν την

Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Panagiotou, 2010) και για τη δημιουργία ψηφιακών βιβλιοθηκών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Bahr & Speed, 2010).

Όσον αφορά στα μαθησιακά οφέλη από τη χρήση συστημάτων CMS τύπου Joomla σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι μη χρήσης CMS, συνοψίζονται παρακάτω κάποια ενθαρρυντικά αποτελέσματα από σχετική έρευνα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας (Antoniou & Skiada, 2013), οι μαθητές κατανόησαν τη συσχέτιση των αντικειμένων μάθησης του τομέα Πληροφορικής με εφαρμογές στην πραγματική ζωή και του τρόπου που αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους. Αναπτύχθηκε η συνεργατική μάθηση, καλλιεργήθηκε η δεξιότητα ανάλυσης ενός τεχνικού θέματος σε επιμέρους θέματα και η επανασύνδεσή τους για την παραγωγή ενός έργου. Στο αμιγές τεχνικό μέρος των εργασιών τους, εξοικειώθηκαν με την τεχνολογία εγκατάστασης ιστοτόπων (xampp, sql, filezilla, apache server), με τα εργαλεία ανάπτυξης και υποστήριξης ενός ιστοτόπου και με το Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου Ιστού (WCM) Ανοιχτού Κώδικα Joomla (Antoniou & Skiada, 2013).

Εγκατάσταση Joomla

Η εγκατάσταση του Joomla σε ένα υπολογιστικό σύστημα, απαιτεί την πρότερη εγκατάσταση τριών στοιχείων: της scripting γλώσσας PHP, της βάσης δεδομένων MySQL και ενός web server (Apache ή Microsoft ISS). Προτείνεται, για μεγαλύτερη ευκολία, η εγκατάσταση των παραπάνω στοιχείων μέσω ενός ενιαίου πακέτου. Συνηθέστερες υλοποιήσεις, για συστήματα MS Windows, είναι οι WAMP και XAMPP servers. Οι σχολικές μονάδες χρησιμοποιούν για την εγκατάσταση διαθέσιμο χώρο από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Η εγκατάσταση του Joomla ολοκληρώνεται σε έξι μόλις απλά βήματα. Το αρχείο εγκατάστασης του Joomla βρίσκεται στην διεύθυνση <http://www.joomla.org> και διατίθεται δωρεάν. Αυτό που πρέπει να προσεχτεί είναι η σύνδεση του Joomla με τη βάση δεδομένων MySQL. Μετά την ολοκλήρωση της εγκατάστασης γίνεται προεπισκόπηση του ιστότοπου που δημιουργήθηκε, το λεγόμενο Front-end, αυτό δηλαδή που βλέπει ένας απλός διαδικτυακός επισκέπτης.

Ειδικότερα, για να προσεγγίσει κάποιος τους φακέλους του Joomla πρέπει να διαθέτει ένα πρόγραμμα για FTP, π.χ. το Filezilla που διατίθεται κατά την εγκατάσταση του XAMPP server.

Χαρακτηριστικά του Joomla

Το Joomla είναι ένα σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου και ταυτόχρονα ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα, βασισμένο στη γλώσσα προγραμματισμού PHP, με συγκεκριμένα τεχνικά χαρακτηριστικά και επεκτάσεις. Πρόκειται για ένα συνεργατικό

περιβάλλον στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν τους δικούς τους ρόλους με κίνητρο και στόχο τη δημιουργία ενός δικτυακού τόπου.

Τα χαρακτηριστικά του Joomla ταυτίζονται με τα πλεονεκτήματά του ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Μερικά από αυτά είναι: (North, 2009, σ. 9)

- Απλή δημιουργία και αναθεώρηση περιεχομένου χρησιμοποιώντας έναν επεξεργαστή κειμένου,
- Εγγραφή χρήστη και δυνατότητα προβολής των σελίδων, ανάλογα με το επίπεδο χρήστη,
- Έλεγχος της επεξεργασίας και της δημοσιοποίησης περιεχομένου βάσει διαφόρων επιπέδων χρηστών διαχείρισης,
- Καταμέτρηση,
- Απλές φόρμες επαφής,
- Δημόσια στατιστικά στοιχεία για το site,
- Ιδιωτικά, αναλυτικά στατιστικά στοιχεία για την κυκλοφορία στο site,
- Ενσωματωμένες λειτουργίες αναζήτησης περιεχομένου σε όλο το site,
- Email, pdf και εκτυπώσεις,
- Πρακτορείο ειδήσεων RSS,
- Απλό σύστημα βαθμολόγησης περιεχομένου,
- Προβολή τροφοδοσιών ειδήσεων από άλλα site,
- Caching των σελίδων,
- Έχει ενσωματωμένο σύστημα βοήθειας προς τον χρήστη,
- Το περιβάλλον διαχείρισης είναι απλό στη χρήση και βασίζεται στο Bootstrap responsive framework (<http://getbootstrap.com/>),
- Επιτρέπει την εύκολη εναλλαγή προτύπων (templates),
- Δημοσίευση απεριόριστων σελίδων, χωρίς περιορισμό,
- Δυνατότητα λήψης αντιγράφου ασφαλείας (backup),
- Εμφάνιση του ιστότοπου σε κινητές συσκευές

Οι πιο δημοφιλείς τύποι επεκτάσεων είναι:

- Forum,
- Blogs,
- Πολυγλωσσικές ιστοσελίδες,
- Newsletters μέσω ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου,
- Ημερολόγια,
- Διαχειριστές λήψης εγγράφων και μέσων,
- Συλλογές φωτογραφιών,
- Φόρμες,
- Κατάλογοι και προφίλ χρηστών,
- Δημοσκοπήσεις και έρευνες,

- Αποθήκευση σε cloud

Το Joomla προτείνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς γιατί υπάρχουν πλήθος επεκτάσεων που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία όπως δημιουργία κουίζ, βιβλιογραφίας, διαγραμμάτων, καθώς και τη διαχείριση μαθημάτων με εύκολο τρόπο.

Η δομή του Joomla

Η πλατφόρμα του Joomla αποτελείται από δύο επίπεδα ή τμήματα, το Front-end και το Back-end. Το Front-end είναι το δημόσιο μέρος που ουσιαστικά βλέπουν οι επισκέπτες και οι συνδεδεμένοι χρήστες στον δικτυακό τόπο, δηλαδή οι τελικοί χρήστες. Στο δημόσιο μέρος υπάρχουν άρθρα, μενού και γενικά όλες οι πληροφορίες που επιθυμούμε να εμφανίζονται στον ιστότοπο μας.

Η περιοχή διαχείρισης (Back-end) αποτελεί το "εργαστήριο" του Joomla επειδή είναι ο χώρος όπου οι διαχειριστές υλοποιούν τη σχεδίαση και τη διαχείριση του δικτυακού τόπου. Στον συγκεκριμένο χώρο έχουν πρόσβαση εξουσιοδοτημένα άτομα με συγκεκριμένα δικαιώματα και δύναται να δημιουργήσουν νέο περιεχόμενο, να διαμορφώσουν, να συντηρήσουν, να κάνουν εκκαθάριση, να εξάγουν στατιστικά κλπ. Το Back-end είναι σε διαφορετική URL διεύθυνση από το front-end του ιστότοπου. Όλες οι λειτουργίες του Back-end είναι οργανωμένες στην Κεντρική Γραμμή Μενού, η οποία περιλαμβάνει τις εξής επιλογές: Σύστημα, Χρήστες, Μενού, Περιεχόμενο, Εφαρμογές, Επεκτάσεις και Βοήθεια.

Λέγοντας διαχείριση, εννοούμε την έξυπνη διαχείριση των υπαρχόντων πόρων. Σε ένα CMS, τα ονόματα χρηστών εκχωρούνται σε συγκεκριμένα άτομα που ορίζει ο διαχειριστής και κάθε άτομο έχει διαφορετικά δικαιώματα πρόσβασης. Το κατώτερο επίπεδο στα δικαιώματα είναι ένας απλός εγγεγραμμένος χρήστης και το υψηλότερο ο υπέρ-διαχειριστής (Super User), ο οποίος έχει τον πλήρη έλεγχο του τομέα (domain). Με αυτό τον τρόπο η ιστοσελίδα εμφανίζει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τα δικαιώματα του συγκεκριμένου χρήστη και παρέχει την επιλογή επεξεργασίας του περιεχομένου απευθείας στο Front-end (North, 2009).

Οι μορφές του περιεχομένου είναι διάφορες: κείμενο, εικόνα, υπερσύνδεση, ήχος, βίντεο καθώς και μια εφαρμογή όπως το Google Maps ή ένας συνδυασμός όλων αυτών. Το "περιεχόμενο" σε ένα CMS είναι ενσωματωμένο σε δομές π.χ. τα κείμενα των διαφόρων κατηγοριών αποτελούν περιεχόμενο αλλά και οι κατηγορίες, είναι επίσης περιεχόμενο το οποίο μπορεί να υποστεί διαχείριση.

Στον πυρήνα του Joomla δεν περιλαμβάνονται οι εφαρμογές (components), τα ενθέματα (modules), τα πρότυπα (templates) και τα πρόσθετα (plugins) τα οποία στο σύνολό τους ονομάζονται επεκτάσεις (extensions) και προσφέρουν επιπλέον δυνατότητες στον δικτυακό τόπο.

Οι εφαρμογές (components) είναι οι επεκτάσεις του Joomla που παρέχουν επιπλέον λειτουργίες και συνήθως έχουν το δικό τους χώρο στη διαχείριση του Joomla. Για παράδειγμα, μια συλλογή φωτογραφιών, εφαρμογές για elearning ή για forum. Σήμερα οι λειτουργίες όπως η βελτιστοποίηση των μηχανών αναζήτησης, τα δικαιώματα των χρηστών, πολλαπλές μορφές σελίδων και ποικίλες δομές περιεχομένου γίνονται όλο και πιο σημαντικά. Στο "κύριο σώμα" της ιστοσελίδας απεικονίζεται το περιεχόμενο των εφαρμογών (components).

Το πρότυπο (template) είναι ένα είδος απεικόνισης με οπτικό τρόπο που τοποθετείται στην κορυφή του περιεχομένου. Σε αυτό ο διαχειριστής μπορεί να προσδιορίζει τα χρώματα, τις γραμματοσειρές, τα μεγέθη γραμματοσειρών, τις εικόνες φόντου, τις αποστάσεις και τον διαχωρισμό της σελίδας, δηλαδή, ό,τι έχει να κάνει με την εμφάνιση μιας σελίδας. Ένα πρότυπο αποτελείται από ένα αρχείο CSS για τον σχεδιασμό και ένα αρχείο τουλάχιστον HTML για τη δομή της σελίδας.

Τα πρόσθετα (plugins) είναι ένα κομμάτι κώδικα προγραμματισμού που αλλάζουν τη λειτουργικότητά του. Ένα plugin μπορεί, για παράδειγμα, να χρησιμοποιηθεί στο εσωτερικό περιεχόμενο του κειμένου για να φορτώσει το περιεχόμενο ενός ενθέματος (module) στο κείμενο. Τα plugins χρησιμοποιούνται επίσης σε μια ολοκληρωμένη ιστοσελίδα αναζήτησης, προκειμένου να ενσωματώσουν πρόσθετα εφαρμογές (components).

Τα ενθέματα (modules) είναι σαν "κουτιά" μέσα στα οποία εμφανίζεται το περιεχόμενο, οι εφαρμογές, τα πρόσθετα και γενικά όλα τα αντικείμενα που εμφανίζονται στο front-end.

Η διαμόρφωση ρυθμίσεων καθορίζει τις ρυθμίσεις που ισχύουν για το σύνολο του δικτυακού τόπου. Μερικές από αυτές είναι: το κείμενο τίτλου στο παράθυρο περιήγησης, λέξεις-κλειδιά για τις μηχανές αναζήτησης, διακόπτες που επιτρέπουν ή απαγορεύουν τη σύνδεση στο site ή το διακόπτη που θέτει ολόκληρο το site online ή offline και πολλές άλλες λειτουργίες.

Κριτήρια επιλογής για το Joomla

Βασικά κριτήρια για την επιλογή της πλατφόρμας Joomla, ως το βασικό διαδικτυακό εργαλείο για την πραγμάτωση του σχολικού διαδικτυακού περιοδικού, είναι η ευκολία χρήσης και η δωρεάν διάθεσή του. Το περιβάλλον διαχείρισης είναι φιλικό προς το χρήστη, διαθέτει πίνακα ελέγχου και μενού επιλογών. Εμπεριέχει κειμενογράφο με γραμμή εργαλείων ανάλογη αλλά και συμβατή με το Microsoft Word. Ο κειμενογράφος στο Περιβάλλον Διαχείρισης του Joomla διαθέτει: Εισαγωγή εικόνων, βίντεο από το YouTube, ενσωμάτωση HTML κώδικα και άλλες δυνατότητες.

Υλοποίηση

Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει το δικό της θέμα

για τη συγγραφή άρθρου. Επειδή οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου είναι προτιμότερο η σύνταξη του άρθρου να γίνει σε αυτό και όχι στο περιβάλλον διαχείρισης του Joomla. Κάθε άρθρο πρέπει να περιέχει κείμενο, εικόνες, βίντεο, και υπερσυνδέσεις όπως άλλωστε και μια ιστοσελίδα. Για την επεξεργασία των εικόνων χρησιμοποιείται το Microsoft Picture Manager και για τη δημιουργία βίντεο το Windows Movie Maker.

Στη φάση της προετοιμασίας πραγματοποιείται η σχεδίαση και η κατασκευή του ιστότοπου προβολής του περιοδικού, στην πλατφόρμα ανοικτού κώδικα Joomla, ώστε να υπάρχει η βασική δομή και οι μαθητές να αναπτύξουν το περιεχόμενο. Οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό δημιουργούν τις Κατηγορίες των άρθρων που θα ασχοληθούν.

Στην παραγωγική φάση, οι μαθητές συντάσσουν το άρθρο τους στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου με αναζήτηση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου. Ακολουθεί, η παρουσίαση των άρθρων στην ολομέλεια ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις από τις άλλες ομάδες και από τον εκπαιδευτικό.

Στη φάση της δημοσιοποίησης, οι μαθητές δημοσιεύουν το άρθρο τους στον δικτυακό τόπο του περιοδικού. Συγκεκριμένα, εισέρχονται στο διαχειριστικό περιβάλλον του Joomla με κωδικό που τους δίνει συγκεκριμένα δικαιώματα και αντιγράφουν το άρθρο τους από το Word στο Joomla. Το εντάσσουν σε συγκεκριμένη κατηγορία και το αποθηκεύουν. Στη συνέχεια το βλέπουν στο site του περιοδικού για τυχόν τροποποιήσεις.

Με τον συγκεκριμένο τρόπο οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να έχουν γνώσεις προγραμματισμού και με ευκολία γίνονται και οι ίδιοι δημιουργοί περιεχομένου στο Διαδίκτυο.

Συμπεράσματα

Η έκδοση ενός ψηφιακού περιοδικού εκτός του ότι ικανοποιεί τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Πληροφορικής, συντελεί στη βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές αποκτούν σημαντικές ψηφιακές δεξιότητες όπως η ανάλυση, δημοσιοποίηση και παραγωγή περιεχομένου σε διαδικτυακά μέσα, η συγγραφή ενός ψηφιακού κειμένου σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που ισχύουν για τα ψηφιακά μέσα, η αναζήτηση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές και η δημιουργία πολυμεσικού υλικού. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες μάθησης όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επικοινωνία και συνεργασία αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες αφού ανακαλύπτουν τον τρόπο πώς να μαθαίνουν με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, προτείνεται για το μάθημα της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο, η αξιοποίηση της πλατφόρμας Joomla ως εκπαιδευτικό εργαλείο και η συγκεκριμένη πρακτική για βιωματική μάθηση. Οι μαθητές ενθουσιάζονται όταν δημιουργούν ένα

πραγματικό αποτέλεσμα, η γνώση αποκτά νόημα και ταυτόχρονα μαθαίνουν αβίαστα. Σύμφωνα και με τις έρευνες των Sofos (2015) και Sofos & Kron (2010) μέσα από τη δημιουργία νέων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης με συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και νέα ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία της ψηφιακής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Alexopoulou, P. (2017). *Apo ton astynomiko Gkika sti Vrisiida: I symvoli ton TPE stin paragogi graptou logou sto Gymnasio, me emfasi stin yperlogotechniki afigisi*, Diplomatiki ergasia, Athina: E.K.P.A.
- Antoniou E., Skiada Ch. (2013). *Ekpaideftiki prosengisi sti meleti kai tin ylopoiisi diktyakou topou sta plaisia tis Eidikis Thematikis Drastiriotitas sto EPAL*. Conference on Informatics in Education 2013. 11-13 Oktovriou 2013: Panepistimio Peiraios.
- Bahr, E., & Speed, M. (2010). *Creating library websites with Joomla: not too big, not too small, just right*. Code4Lib Journal, (12).
- Hargittai, E. (2010). *Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the —Net Generation*. Sociological Inquiry, 80(1), 92–113.
- International Society for Technology in Education. (2016). Ανάκτηση από: <https://www.iste.org/> (6/10/2021)
- Kahne, J., Lee, N., Feezel, J. (2012). *Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation*. International Journal of Communication 6 (2012), 1–24.
- Koutsogiannis, D. (2014, γ' εκδοσι anatheorimeni). *O ypologistis os meso praktikis grammatismou kai oi Polygrammatismoι*. Sto Epimorfosi ekpaideftikon gia tin axiopoisi kai efarmogi ton TPE sti didaktiki praxi, tefchos 3 (ss.106-112). Klados PE02, parartima Patra: E.A.I.T.Y.
- Nikolaidou, S. (2014). *TPE kai Logotechnia: nea dedomena gia ti syngrafi, tin proslipsi kai ti didaskalia tis logotechnias*. Sto Epimorfosi ekpaideftikon gia tin axiopoisi kai efarmogi ton TPE sti didaktiki praxi, tefchos 3 (ss. 145-155). Klados PE02, parartima V. Patra: E.A.I.T.Y.
- North, B. M., (2009). *Οδηγός του Joomla!1.5: κατασκευή ενός επιτυχημένου website που βασίζεται στο Joomla!*, μτφρ. Κουτσοκέρα Ελπίδα, Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Panagiotou, L. (2010). *Ekpaideftikos topos gia schedia mathimatos*. Diplomatiki

ergasia. Panepistimio Peiraios.

Pantzarelas, P. (2012). *Ta Vasika Ergaleia ton TPE sti Didaskalia tis Logotechnias kai oi Chriseis tous: Perivallonta Paragogis Logou, Logismiko Parousiasis kai Diadiktyo*. Thessaloniki: KEG,YPEPTH.

Pertsinidou, K. (2017). *Diethneis ki Evropaiques Politikes stin Ekpaidefsi, Katartisi kai Erevna*. Diplomatiki ergasia. Athina: Panepistimio Peiraios.

Siakavara, Ch. & Synodinou, A. (2013). *Ergaleia Web 2.0 gia anaptyxi diadrastikon senarion mathisis*. Ptychiaki ergasia. TEI Peiraia.

Sofos, A., & Kron, F. (2010). *Apodotiki Didaskalia me ti Chrisi Meson. Apo ta prosopika kai protogeni sta tetartogeni kai psifiaka Mesa*. Athina: Grigoris.

Sofos, A. (2015). *Didaskalia os fainomeno chorochronikis apoplaisiosis kai o rolos ton neon kai psifiakon Meson gia to schediasmo tis. Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 11(1), 8-19. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9817>

Souliotis, M. (2012). *Vivlio tou Ekpaideftikou. Sto Souliotis, Mimis kai omada ergasias Dimiourgiki Grafí, Odigies plefseos*. Kypros: Ypourgeio Paideias kai Politismou, Paidagogiko Institouto, Ypiresia Anaptyxis Programmaton.

Γνωριμία της Δημητριάδος μέσα από τις επιτύμβιες στήλες Ένα μουσειοπαιδαγωγικό θέμα

Κουτσελίνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Το έναυσμα για το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δόθηκε από μια απορία ενός μικρού μαθητή της Ε΄ τάξης που διατύπωσε με εύλογο τρόπο το ερώτημα «Γιατί κυρία ο δικός μας μητροπολίτης λέγεται Δημητριάδος και όχι Μαγνησίας;». Από αυτή την απορία οδηγηθήκαμε στην αναγκαιότητα της γνώσης της άγνωστης τοπικής ιστορίας, μιας ιστορίας που δεν διδαχθήκαμε και δεν διδάξαμε ποτέ. Σύμφωνα με τον Bruner οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν ακόμη και στις πιο μικρές ηλικίες δύσκολες έννοιες αρκεί αυτές να δοθούν με τον κατάλληλο γι' αυτούς τρόπο. Η καλύτερη απάντηση στο ερώτημα των παιδιών είναι η άμεση επαφή τους και γνωριμία με το άγνωστο χθες του τόπου τους, με την αίθουσα των επιτύμβιων στηλών του «Αθανασάκειου» Μουσείου του Βόλου. Η ίδρυση της Δημητριάδος από τον Δημήτριο του Πολιορκητή το 294 π.Χ. μέχρι την εγκαθίδρυση της πρώτης επισκοπής μετά Χριστού είναι μια γοητευτική διαδρομή – εμπειρία, καθώς τα παιδιά συνειδητοποιούν μέσα από την ερμηνεία των επιτύμβιων στηλών την οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική κι εμπορική ζωή της Δημητριάδος. Όλα αυτά υλοποιούνται με το παρόν σενάριο με βάση σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και δράσεις. Το ταξίδι για την Δημητριάδα αρχίζει...

Λέξεις-Κλειδιά: μνημείο, λιθοξόος, «ανθέμιο Δημητριάδος», «ρόδακες», κοινωνικο-πολιτικό σύστημα Δημητριάδος

Abstract

The trigger for the proposed educational program was given by a question of a young student of the E class who formulated in a reasonable way "Lady, why is our archbishop called archbishop of Demitrias and not of Magnesia? ». From this question we were led to the necessity of knowing the unknown local history, a history that we were never taught and we never taught. According to Bruner, students can understand difficult concepts even at a young age as long as they are given in the right way for them. The best answer to the children's question is their direct contact and acquaintance with the unknown history of their place, with the tombstone room of the "Athanasakio" Museum of Volos. The founding of Demitrias by Demetrius the Besieger in 294 BC until the establishment of the first diocese after Christ is a fascinating journey-experience as children realize the economic, social, political, cultural and commercial life of Demitrias through the interpretation of tombstones. All these take place according modern educational theories and actions. The journey to Demitrias begins...

Keywords: monument, stonemason, "anthemium of Demitriados", "rods", socio-political system of Demitrias

Εισαγωγή

Το θέμα που θα δουλέψουμε με τους μαθητές μας είναι ένα δύσκολο και πολύπλευρο, μια και οι ίδιοι αγνοούν στην ηλικία αυτή παντελώς την τοπική ιστορία και πολύ περισσότερο τη σύνδεσή της με την ιστορία των σχολικών εγχειριδίων. Έχουν όμως εικόνες των μνημείων που βλέπουν καθημερινά σε διάφορα σημεία της πόλης τους.

Για να κατανοηθεί από τους μαθητές το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα πρέπει πρώτα να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Αυτό γίνεται μέσα από συζητήσεις, παρουσίαση εικόνων ή βίντεο σχετικά με το θέμα μας. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν την γραμμή του χρόνου μέσα στον οποίο βρίσκονται και οι ίδιοι και αποτελούν συνέχειά του. Η τοπική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα προς τη γενική Ιστορία, καθώς οι μαθητές μελετούν και ευρύτερα ιστορικά θέματα που αφορούν την εθνική ή παγκόσμια ιστορία μέσα από τα σχολικά τους βιβλία .

Η στάση τους απέναντι σε αυτή την αντίληψη είναι καθοριστική γιατί τους βοηθάει στο να κρίνουν τα ιστορικά γεγονότα, να διακρίνουν καταστάσεις, να συγκρίνουν ανθρώπους και πολιτισμούς στο τότε και στο τώρα.

Στόχοι και στρατηγικές μάθησης

Οι στόχοι του προγράμματος είναι α) ανακάλυψη της τοπικής ιστορίας με ευχάριστο και αβίαστο τρόπο.

β) Εξοικείωση με το χώρο και τους ανθρώπους των μουσείων: να μπορούν να κινούνται, να διαβάζουν τα εκθέματα, να γνωρίζουν τη δουλειά του αρχαιολόγου, και την προσφορά του στην πολιτιστική κληρονομιά.

γ) Να καλλιεργούν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας δημιουργώντας ζωγραφιές ή κατασκευάζοντας απομιμήσεις μικρών εκθεμάτων με πηλό .

δ) Να μάθουν να συσχετίζουν να συγκρίνουν να διακρίνουν τις διάφορες μορφές τέχνης π.χ. γλυπτική ζωγραφική, αρχιτεκτονική θέατρο, μουσική κ.α. μέσα από τα αρχαιολογικά ευρήματα , μνημεία, εκθέματα καλλιεργώντας έτσι την κριτική τους σκέψη.

ε) Να αναπτύξουν την συναισθηματική και κοινωνική σχέση συνεργασίας μεταξύ τους μέσα από δραματοποιήσεις, ενσάρκωση ρόλων, εξερεύνηση του χώρου μουσικές ακροάσεις, παιχνίδια, κατασκευές εικαστικές δημιουργίες.

στ) Να διακρίνουν τη διαφορά του μουσείου από τον αρχαιολογικό χώρο.

ζ) Να αναπτύξουν πολιτισμική συνείδηση, σεβασμό, εκτίμηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς.

η) Να αποτυπώνουν ηλεκτρονικά τις εργασίες τους σε φύλλα Word ή p.p κ .λ .π .

θ) Να αποκτούν ενσυναίσθηση και στάση "καλού καγαθού πολίτη" μέσα από την μικρή ιστορία της κάθε στήλης που θα μελετήσουν.

Το διδακτικό πλαίσιο του προτεινόμενου σχεδιασμού διδασκαλίας ακολουθεί τις παρακάτω στρατηγικές διδασκαλίας:

α) Στρατηγική σύμφωνη με την αρχή της *κονστρουκτιβιστικής θεωρίας*. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, είναι συνεπώς βιωματική υπό την καθοδήγηση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008:101). Το μαθησιακό περιβάλλον κατά τον Piaget απαιτεί την εμπλοκή του παιδιού σε αυθεντικά έργα και σε πλαίσια που έχουν νόημα για το ίδιο (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:41-45). Ο Piaget θεωρεί ότι η συνεργασία στην ομάδα των ομηλικών προσφέρει τη βάση για την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης στα παιδιά. Ο Parsons θεωρεί ότι οι ομάδες των ομηλικών είναι ιδιαίτερα ελκυστικές για τα παιδιά και ότι στην ηλικία αυτή η κοινωνικοποιητική δύναμη της οικογένειας και του σχολείου μειώνεται. Όλο αυτό το θεωρητικό και όχι μόνο υπόβαθρο μας οδηγεί μονοδρομικά στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

β) Στρατηγική κατά την αρχή της *ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και της κλιμακωτής αναδόμησης*. Ο Vygotsky αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικής ανάπτυξης γνωστικών λειτουργιών και εξωτερικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων (Σούλης, 2008:100-103). Ο Elkonin (1971) πρόσθεσε στο μοντέλο του Vygotsky και την αλληλεπίδραση παιδιού-αντικειμένων. Η ανάπτυξη της Z.P.D. είναι το προσωπικό στοίχημα κάθε δασκάλου που επιτυγχάνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης μιας και αυτή αγκαλιάζει όλους τους μαθητές.

γ) Στρατηγική κατά την προσέγγιση της *διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης*. Κατά τον Feuerstein, συνεχιστή του Vygotsky, η απευθείας έκθεση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα δημιουργεί εμπειρίες αυθόρμητης μάθησης. Όταν έμπειροι ενήλικες επιλέγουν, παρουσιάζουν, ερμηνεύουν τα ερεθίσματα στο παιδί, δημιουργούν μια εμπειρία διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:48-50). Κατά τον Αριστοτέλη « η ίση μεταχείριση ανίσων αποτελεί ύψιστη αδικία». Ο δάσκαλος προσφέρει στο κάθε παιδί αυτό που μπορεί να οικειοποιηθεί, αυτό που μπορεί πραγματικά να αγκαλιάσει με όλες του τις αισθήσεις και έτσι να οδηγηθεί στη δική του αυτοπραγμάτωση .

δ) Στρατηγική με βάση τη *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης* του Gardner (Σούλης, 2008:103). Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αξιοποίηση ποικίλων πεδίων προάγει όλους τους τύπους νοημοσύνης και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Σύμφωνα με τον Gardner η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά αλλά ο βαθμός ανάπτυξης εξαρτάται από τις εμπειρίες του καθενός. Η σωστή καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές είναι μια εκπαιδευτική πρακτική που πρέπει να χρησιμοποιείται από το δάσκαλο, όχι σαν τεχνική, αλλά σαν «τέχνη» και μάλιστα « τέχνη» ανώτερης πνευματικής διάστασης.

ε) Ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα, ο J. Dewey, εισηγήθηκε τη μάθηση μέσα από την πράξη και αναγνώρισε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία για βιωματική μάθηση (Dewey 1971).

Σχεδιασμός διδασκαλίας

Σύνδεση του μαθήματος με τα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Το πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί στην Ε΄ τάξη, αλλά και στην Στ΄ τάξη, γιατί και στις δυο υπάρχουν ανάλογες ενότητες.

1. Γλώσσα α τεύχος στ΄ τάξη σελ. 27 "Ένα κτίριο με ιδιαίτερη σημασία για την περιοχή". Γλώσσα ε δημ. σελ. 30 α΄ τεύχος άσκηση 1) "Ποια γιορτή των αρχαίων Ελλήνων σας θυμίζουν τα Δημήτρια; Με αφορμή αυτά τα εγχειρίδια της γλώσσας μπορούμε να αρχίσουμε να δουλεύουμε το θέμα μας.

2. Μαθηματικά. Η ύλη των εγχειριδίων της ε΄ και στ΄ τάξης ευνοεί την ανάπτυξη του θέματος. Π. χ. Εύρεση σχήματος των στηλών, ορθογώνιο, τρίγωνο, κ. λ. π. εύρεση μήκους, πλάτους, ύψους περιμέτρου και εμβαδού κατά προσέγγιση όπως κάνουμε στο μάθημα.

3. Ιστορία. Σύνδεση της τοπικής ιστορίας (Δημητριάδος) με την βυζαντινή της ε΄ τάξης π.χ. επί Μ. Κωνσταντίνου ορίζεται έδρα επισκόπου η Δημητριάδα που διατηρεί τον τίτλο μέχρι σήμερα ή β) ο Ιουστινιανός χτίζει το κατεστραμμένο τείχος της Δημητριάδος.

Το ίδιο γίνεται και με την ιστορία της στ΄ τάξης μελετάται η ιστορική διαδρομή της Δημητριάδας κατά την Τουρκοκρατία, καθώς αυτή αποδυναμώνεται παντελώς και ενισχύονται τα χωριά του Πηλίου. Η ιστορία της συνεχίζεται μετά το 1881, απελευθέρωση Θεσσαλίας. Όλα αυτά υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και μας βοηθούν στην ολιστική προσέγγιση του θέματος.

4. Θρησκευτικά, ιστορική ανάλυση και ερμηνεία του όρου-τίτλου «Επίσκοπος Δημητριάδος» πότε χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά. Εδώ υπάρχουν και στα δυο βιβλία άπειρα χωριά που μπορούν να συζητηθούν.

5. Γεωγραφία. Ε΄ τάξη. Παραδείγματα Α) Εύρεση όλων των αρχαίων πόλεων στον αρχαιολογικό χάρτη. Β) Πού βρίσκονταν τα λατομεία για την εξόρυξη μαρμάρου σύμφωνα με τα γεωμορφολογικά στοιχεία της Ελλάδος. Γ) ΣΤ΄ Τάξη άπειρα χωριά Ευρώπη- Ελλάδα.

6. Φυσική. Ε΄ τάξη Σύνδεση με την ενότητα του φωτός και της σκίασης. Έχουν οι στήλες την τεχνική της σκίασης; Στ΄ τάξη «Εξόρυξη ορυκτών πετρωμάτων».

7. Εικαστικά. Η σύνδεση είναι εύλογη.

8. Κοινωνική και πολιτική αγωγή. Ε΄ Τάξη Τα ταφικά έθιμα σαν κοινωνικό και πολιτικό στοιχείο με κάθε προέκταση. Οι κοινωνικές τάξεις π.χ. δούλοι κ.α. μέσα από τις επιτύμβιες στήλες . ΣΤ΄ τάξη η δημιουργία πολιτικής συνείδησης μέσω της ανάλυσης της πρότασης του «καλού καγαθού πολίτη»

Με την ολόπλευρη προσέγγιση του θέματος οι μαθητές μας θα κατανοήσουν όλη την αθέατη πλευρά της ιστορίας, της τέχνης, της σύνθεσης της κοινωνίας, που βρίσκεται κρυμμένη πίσω από ένα έκθεμα μουσείου, όπως είναι στην περίπτωση μας οι επιτύμβιες στήλες.

Σχεδιασμός διδασκαλίας

Ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα χωρίζεται σε 3 φάσεις α) πριν το μουσείο β) στο μουσείο γ) μετά το μουσείο.

Α φάση του προγράμματος. Πριν το μουσείο

Α΄ δράση: Προβολή βίντεο με θέμα τα ευρήματα της Βεργίνας και έπειτα της Δημητριάδος. Κέντρισμα του ενδιαφέροντος των παιδιών για την ιστορία της πόλης τους. Ελάχιστα πράγματα είναι γνωστά. Η γοητεία όμως του Μ. Αλεξάνδρου και η σχέση του με το Δημήτριο τον Πολιορκητή ενθουσιάζει τα παιδιά και ενδυναμώνει το ξεκίνημά μας.

Β΄ δράση: α) Χωρισμός των παιδιών σε τρεις ανομοιογενείς ομάδες. Ανεύρεση πληροφοριών με ανάθεση αυτές.

β) Καταγραφή, ερμηνεία, παρουσίαση από τις ομάδες πληροφοριών σχετικών με το θέμα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Α ομάδα «πληροφορίες για ίδρυση της Δημητριάδος μέχρι το τέλος της ύπαρξής της»

Β Ομάδα «εικόνες με μνημεία και διάφορα ευρήματα από την Δημητριάδα δημιουργία ενός κολλάζ»

Γ Ομάδα «πληροφορίες -εικόνες για το τείχος της Δημητριάδος και τις επιτύμβιες στήλες που βρέθηκαν σε αυτό»

Γ΄ δράση: **Οι ομάδες** φέρνουν τις εργασίες πληροφορίες τους στο σχολείο και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια Σε χαρτί του μέτρου τοποθετούμε το κολλάζ των παιδιών και δίπλα κολλάμε τις επιτύμβιες στήλες . Ο δάσκαλος καθοδηγητής συγκεντρώνει τις απαραίτητες πληροφορίες, τις εμπλουτίζει κατάλληλα, τις ερμηνεύει αποκωδικοποιώντας τις όπου είναι απαραίτητο και βοηθάει τα παιδιά να χτίσουν εννοιακά την καινούρια γνώση. Αυτό πραγματοποιείται με την εκμείευση σωστών απαντήσεων μέσα

από διάλογο, συζήτηση αποριών καθώς ο δάσκαλος εμφανίζει τα ιστορικά γεγονότα της εποχής, τα συνδέει με τις πληροφορίες – εργασίες των παιδιών και έτσι ανακαλύπτεται η καινούρια γνώση. Αυτή η γνώση αφορά το γεγονός ότι οι κάτοικοι της Δημητριάδος αναγκάστηκαν λόγω επίθεσης που δέχτηκαν να κόψουν από τη νεκρόπολη τις επιτύμβιες στήλες και να τις χτίσουν στο τείχος κάνοντάς το ισχυρότερο με τις δικές τους αποκλειστικά δυνάμεις. Ο δάσκαλος δίνει κατευθυντήριες γραμμές στο θέμα και συγκεκριμενοποιεί τις έννοιες και τα γεγονότα. Παραδείγματος χάρη η συνειδητοποίηση από τα παιδιά ότι οι αρχαιολόγοι στάθηκαν πολύ τυχεροί, όταν ανακάλυψαν τις εντοιχισμένες επιτύμβιες στήλες, ήταν ακόμη μια καινούρια γνώση που γεννήθηκε στο μυαλό των παιδιών. Φανερώθηκε μπροστά τους, όπως και στους αρχαιολόγους, όλη η αρχαία ελληνική τέχνη ζωντανή. Και όταν λέμε ζωντανή κυριολεκτούμε διότι οι επιτύμβιες στήλες δεν είχαν επάνω τους τη φθορά του χρόνου μιας και ήταν κλεισμένες και περίμεναν εκεί τον αρχαιολόγο κ. Αρβανιτόπουλο το 1908. Ζωγραφική, γλυπτική, διακοσμητική, θρησκευτική αλλά και η τέχνη του λιθοξόου εμπεδώθηκε με τη βοήθεια του δασκάλου.

Δ΄ δράση: Στην επόμενη δράση ξεκινούμε διεξοδικότερη προσέγγιση του θέματος. Δίνουμε ένα φύλλο αξιολόγησης στα παιδιά με στόχο να κατανοηθεί το μέχρι τώρα θεωρητικό πλαίσιο. Έπειτα ακολουθεί χαρτογράφηση εννοιών.

Αφού κατανοηθεί ιστορικά η ύπαρξη των στηλών τις προσεγγίζουμε οπτικά με μοίρασμα στα παιδιά απαραίτητου μουσειακού υλικού. Σε όλες τις ομάδες μοιράζουμε έντυπο του μουσείου με τις επιτύμβιες στήλες για μια πρώτη επαφή με το θέμα. Τα παιδιά το επεξεργάζονται και συζητούν τον τρόπο με τον οποίο ήταν στημένες, τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονταν, από ποιους κατασκευάζονταν, γιατί κατασκευάζονταν, από ποιους ζωγραφίζονταν. Εδώ εξηγούνται και αναλύονται λέξεις-έννοιες όπως εξόρυξη λίθου, λιθοξόος, ζωγραφική εποχής, χρώματα, επιτύμβιες, ανάγλυφες στήλες κ.α. Για την εμπέδωση αυτών των καινούριων γνώσεων δίνονται στα παιδιά σχετικές εικόνες καθώς και οι εξηγήσεις τους σε «συννεφάκια». Τα παιδιά καλούνται να ενώσουν κάθε εικόνα με την σωστή έννοια-συννεφάκι υπό μορφή παιχνιδιού.

Ε΄ δράση: Έπειτα στην πρώτη ομάδα δίνουμε εικόνες μεγάλες με το ΑΝΘΕΜΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΣ, καθώς και σύγχρονα ακροκέραμα με το ανθέμιο. Στη δεύτερη ομάδα εικόνες με ΡΟΔΑΚΕΣ και στην τρίτη εικόνες με ΑΚΑΝΘΕΣ. Όλα αυτά τα παιδιά κλήθηκαν να τα αντιγράψουν και να τα ζωγραφίσουν κάθε ομάδα χωριστά μπαίνοντας έτσι στο πνεύμα της αρχαίας ελληνικής διακόσμησης.

Τα παιδιά έφτιαξαν ένα κολλάζ εικαστικών που ευχαριστήθηκαν και συγχρόνως κατά την επίσκεψη στο μουσείο παρακάτω κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ανθέμια ρόδακες και άκανθες πράγμα που τα έκανε ευτυχισμένα. Όλα αυτά τα διακοσμητικά στοιχεία τα παιδιά τα κατασκεύασαν και με τον πηλό του σχολείου. Έτσι ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας αλλά απέκτησαν και την ικανότητα να αναγνωρίζουν αυτά τα στοιχεία της τέχνης.

Αφού λοιπόν μελετηθεί στο σχολείο από τις ομάδες η καινούρια γνώση ετοιμαζόμαστε για την επίσκεψη στο μουσείο.

Β φάση του προγράμματος: "Στο μουσείο"

Α' δράση: Τα παιδιά στο μουσείο έχουν αναλάβει σε ομάδες να παρουσιάσουν τα εξής:

α) ομάδα ξεναγών -αρχαιολόγων. Αυτοί θα μας ξεναγήσουν στο μουσείο και συγκεκριμένα στην αίθουσα των στηλών. Η ομάδα αυτή θα παρουσιάσει ό,τι είναι απαραίτητο για το θέμα σε επίπεδο γνώσεων π.χ. Ίδρυση Δημητριάδας –ευρήματα- τείχος- επιτύμβιες στήλες- πορεία της Δημητριάδας μέχρι τα βυζαντινά χρόνια που μάθαμε στην ιστορία μας κ.α.

β) ομάδα δημοσιογράφων. Ηχογράφηση των ξεναγών και ερωτήσεις σε αυτούς.

γ) ομάδα φωτογράφων. Αυτοί φωτογραφίζουν τα πάντα καθώς δημιουργούν και βιντεάκια για την ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Εδώ στο μουσείο, τα παιδιά θα παίξουν το ρόλο που έχουν αναλάβει. Μπορούν να ενσαρκώσουν όλα τα παιδιά της ομάδας τον ξεναγό-αρχαιολόγο, ή το δημοσιογράφο, αφού συνεννοηθούν μεταξύ τους με τελικό σκοπό να ειπωθεί οτιδήποτε θεωρείται και είναι απαραίτητο για την κατανόηση του θέματος αλλά συγχρόνως ταιριάζει στην ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Στην περίπτωσή μας πήραν μέρος τα παιδιά όλα χωρίς να κουραστούν και να κουράσουν.

Β' δράση: Στη συνέχεια θα παρατηρηθεί διεξοδικά κάθε επιτύμβια στήλη και θα ερμηνευτεί ολιστικά από τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου. Ο δάσκαλος καθοδηγεί το μάτι του μαθητή στις αθέατες πλευρές της γνώσης. Αυτό που είναι πραγματικά γοητευτικό είναι η ανακάλυψη εννοιών και συμπερασμάτων από τον ίδιο το μαθητή. Η ανακάλυψη πτυχών της καθημερινής ζωής όπως μισθοφορικός στρατός, εμπόριο, οικονομικοί μετανάστες είναι κάτι που τα παιδιά αντιλαμβάνονται εύκολα μιας και στις επιτύμβιες στήλες δεν ήταν μόνο ενταφιασμένοι κάτοικοι της Δημητριάδος αλλά και ξένοι που βρέθηκαν εκεί για δικούς τους λόγους.

Γ' δράση: Επίσης η ανακάλυψη της τέχνης της ζωγραφικής, χρήσης χρωμάτων και ποιων, χρήσης φωτός και σκίασης, ανακάλυψη της τέχνης του λιθοξόου, καθώς και η «αποκάλυψη» της σχέσης του Παρθενώνα, του Ερεχθείου, του Ερμή του Πραξιτέλη, της Αφροδίτης της Μήλου, της Νίκης της Σαμοθράκης, με τις επιτύμβιες στήλες εδραιώνουν τη νέα γνώση και ασκούν την κριτική ικανότητα. . Ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά να παρατηρήσουν το μάρμαρο, τις επιγραφές, τις ζωγραφιές και τη σημασία τους. Ανακαλεί από τη μνήμη τους το μύθο της Περσεφόνης για να εξηγήσει έτσι το ρόδι που υπάρχει στο αέτωμα των επιτύμβιων στηλών. Εκείνο που πρέπει να υπογραμμιστεί και ίσως είναι αυτό που πραγματικά μένει, είναι το γεγονός, ότι τα παιδιά αναγνώρισαν, ξεφωνίζοντας από χαρά τις επιτύμβιες στήλες αλλά και τα διακοσμητικά τους στοιχεία. Μπαίνοντας στην αίθουσα 5 άκουγες «ρόδακες, ανθέμια, κυρία κοίτα»!

Η ανάγνωση των επιγραφών, η ερμηνεία τους με τη βοήθεια των αναγραφών, η σύγκριση των γραμμάτων αρχαίας και νέας ελληνικής, που έκαναν κάποιοι μαθητές ήταν πολύ συγκινητική. Η αθάνατη ελληνική γλώσσα μεταφέρει τον αθάνατο ελληνικό πολιτισμό.

Δ΄ δράση: Συνέντευξη των παιδιών με τον αρχαιολόγο που εργάζεται στο μουσείο. Ο «βομβαρδισμός» των ερωτήσεων καταγράφεται.

Γ φάση προγράμματος "Μετά το μουσείο"

Α΄ δράση: α) Τα παιδιά ακούν στο σχολείο τις συνεντεύξεις τους, βλέπουν τις φωτογραφίες τους και φορτίζονται συναισθηματικά. Ζωγραφίζουν αυτό που τους εντυπωσίασε ή συγκίνησε περισσότερο από την επίσκεψη στο μουσείο.

β) Δημιουργία ομαδικά Power- Point με εικόνες της «ζωής» της Δημητριάδος από την αρχή ως το τέλος της. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο χρονικό κομμάτι. Παραδείγματος χάρη το 294 - 292 π.Χ. εικόνα με το θέατρο Δημητριάδος που δημιουργήθηκε μαζί με την πόλη. Παρουσίαση σε εκδήλωση του σχολείου.

Β΄ δράση: α) Δραματοποίηση στην τάξη γνωστών μύθων Α) Ο μύθος της Περσεφόνης με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόδι που είδαμε στις στήλες.

β) Μικρά δρώμενα με το « Κοινό Των Μαγνητών» και τη λειτουργία του στην περιοχή της Θεσσαλίας καθώς η Δημητριάδα έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτό. Τα δρώμενα θα γραφτούν από τους ίδιους τους μαθητές. Αφού εξηγήσουμε τον τρόπο λειτουργίας της πολιτικής οργάνωσης του κοινού των Μαγνητών με παραμυθένιο τρόπο ενώνοντας τον με την ιστορία της δ΄ τάξης π.χ. εκκλησία, συνεδριάσεις που γινόταν στη Δημητριάδα, ταμίας, ίππαρχος, ναύαρχος επώνυμος άρχοντας, καλούμε τα παιδιά να βάλουν τη φαντασία τους να δουλέψει. Παράδειγμα ενός δρώμενου μπορεί να αποτελεί ο Νικόλαος Δημητριάδης καταξιωμένος-βραβευμένος ταμίας του Κοινού των Μαγνητών. Έπειτα ξεκινάει το ευχάριστο και δημιουργικό μέρος της υπόθεσης, το μοίρασμα των ρόλων και η ενσάρκωσή τους. Η κάθε ομάδα ερμηνεύει το δικό της δρώμενο και ανεβαίνει στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Γ΄ δράση: Βιβλιαράκι δραστηριοτήτων από μαθητές για portfolio. Εδώ οι μαθητές κατασκευάζουν την δική τους ιστορική γραμμή ατομικά με ημερομηνίες αλλά και εικόνες- σταθμούς της Δημητριάδας. Το βιβλιαράκι αυτό θα το εμπλουτίσουν τώρα, στο τέλος του προγράμματος με σκέψεις, συναισθήματα, αναμνήσεις- φωτογραφίες τους από το μουσείο αλλά και από όλη τη δραστηριοποίηση τους με το πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

ARCHAIA DIMITRIADA «I diadromi tis sto chrono» Kontaxi Eleni praktika synedriou 1994

Berk, L. & Winsler, A. (1995) Skalosia sti mathisi ton paidion: Vygotsky kai mathisi stin paidiki ilikia. Ouasigkton D.C.: Ethniki Enosi gia tin Ekp/si ton Mikron Paidion.

Bruner “The culture of education, 1996

Carl Rogers «Kliniki antimetopisi tou provlimatos ton paidion» 1939

Dewey, J., *the Child and the Curriculum. The School and the Society*, University of Chicago Press: Chicago, London 1971.

Piaget “Behavior and evolution, 1979

Soulis, S.G., *Ena scholeio gia olous. Apo tin erevna stin praxi. Paidagogiki tis entaxis*, ekd.Gutenberg, Athina 2008

Tzouriadou. M., Anagnostopoulou, E., *Paidagogika programmata gia paidia me dyskolies mathisis*, ekd. Promithefs, Thessaloniki 2011

Διδακτικό σενάριο: «Πυκνότητα» - Ε΄ τάξη*Μαρία Κοτίνη, Μ.Εδ.***Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό σχέδιο για την έννοια της «Πυκνότητας» σε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού. Οι μαθητές καταλήγουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες στην πεποίθηση ότι η πυκνότητα ενός αντικειμένου εκφράζει την ποσότητα της μάζας του αντικειμένου στη μονάδα του όγκου. Επιπλέον οι μαθητές συμπεραίνουν ότι για αντικείμενα που έχουν ίδιο όγκο, όσο μεγαλύτερη είναι η μάζα του αντικειμένου, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πυκνότητά του, ενώ για αντικείμενα που έχουν ίδια μάζα, όσο μεγαλύτερος είναι ο όγκος του αντικειμένου, τόσο μικρότερη είναι και η πυκνότητά του. Πιο συγκεκριμένα πειραματίζονται σε ομάδες με απλά υλικά καθημερινής χρήσης, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν τις απόψεις τους, τις ελέγχουν, παρατηρούν και ερμηνεύουν φαινόμενα. Τέλος, συνδέουν τη νέα γνώση με την καθημερινή ζωή τους και περιγράφουν την πορεία που ακολούθησε η σκέψη τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πυκνότητα, Ε΄ τάξη, διδακτικό σενάριο

Didactic scenario: "Density" – Fifth grade*Maria Kotini, M.Ed.***Abstract**

In the present paper, a teaching plan for the concept of "Density" is proposed to students of fifth grade of primary school. Through experiential activities, the students come to the belief that the density of an object expresses the amount of object mass in the unit of volume. In addition, the students conclude that for objects that have the same volume, the greater the mass of the body, the greater its density, while for objects that have the same mass, the larger the volume of the body, the smaller its density. More specifically, they experiment in groups with simple materials of everyday use, while at the same time they express their opinions, control them, observe and interpret phenomena. Finally, they connect the new knowledge with their daily life and describe the course of thought they followed during the teaching.

Keywords: Density, Fifth grade, didactic scenario

Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν όχι μόνο γνώση αλλά και μέθοδο. Ο έλεγχος των διάφορων υποθέσεων - προβλέψεων ή ακόμα και ανακαλύψεων πραγματοποιείται με το πείραμα (Κόκκοτας, 2010). Η στενή σχέση του πειράματος και η μεγάλη σημασία

του για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει διατυπωθεί πολλές φορές (Ευαγγέλου, 2007; Τσουμάνης & Σακελλαρίου, 2007; Κώτσης & Μπασιάκος, 2009; Κόκκοτας, 2010; Κώτσης, 2011; Πατσαδάκης, 2014). Πιο συγκεκριμένα, τα πειράματα βοηθούν να ενδιαφερθούν οι μαθητές για το μάθημα, να προβληματιστούν, να αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα και ως εκ τούτου η μάθηση να προαχθεί (Τσουμάνης & Σακελλαρίου, 2007; Πατσαδάκης, 2014). Επιπλέον οι μαθητές αγαπούν τη διδασκαλία μέσω των πειραμάτων και βρίσκουν τα πειράματα συναρπαστικά, όταν μάλιστα τα πραγματοποιούν οι ίδιοι (Ευαγγέλου, 2007; Κοτίνη κ.ά., 2016). Ακόμα τα πειράματα βοηθούν να επιτευχθούν εκτός από τους γνωσιακούς σκοπούς της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και επιπλέον δεξιότητες, κοινωνικές ή χειρωνακτικές και εν τέλει οι μαθητές να αποκτήσουν την επιστημονική νοοτροπία και σκέψη (Κοτίνη κ.ά., 2016).

Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία περιλαμβάνει: α) τον προσανατολισμό των μαθητών, β) την ανάδειξη των ιδεών τους, γ) την εισαγωγή της νέας γνώσης (ανάδραση), δ) την εφαρμογή των καινούριων ιδεών και ε) την ανασκόπηση (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Τόσο η ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, όσο και η γνωσιακή σύγκρουση και η αναθεώρηση των απόψεών τους και ως εκ τούτου η οικοδόμηση της νέας γνώσης επιτυγχάνονται μέσω του πειραματισμού και μάλιστα μέσα σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και ομαδοσυνεργατικό (Ευαγγέλου, 2007; Κώτσης, 2011; Στύλος κ.ά., 2014; Κοτίνη κ.ά., 2016).

Αντικείμενο διδασκαλίας

Στο μάθημα αυτό θα ασχοληθούμε με την έννοια της «Πυκνότητας». Συγκεκριμένα θα δειχθεί ότι η πυκνότητα ενός σώματος εκφράζει την ποσότητα της μάζας του σώματος στη μονάδα του όγκου.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών

Οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα την έννοια της μάζας και του όγκου.

Συνήθειες αντιλήψεις των μαθητών

Κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι η πυκνότητα των σωμάτων εξαρτάται μόνο από τη μάζα τους και αδυνατούν να κατανοήσουν ότι η πυκνότητα εκφράζει την ποσότητα της μάζας στη μονάδα του όγκου.

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές λειτουργούν σε 5 ομάδες των 4 μελών (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία).

Διάρκεια διδασκαλίας

2 διδακτικές ώρες

Διαθέσιμα υλικά

Σακουλάκι με καφέ, σακουλάκι με βαμβάκι, σακουλάκι με ρύζι, σακουλάκι με πετραδάκια, 50 γρ. βαμβάκι, 50 γρ. ξύλο, 50 γρ. κερί, 50 γρ. πλαστελίνη, μπουκαλάκι με νερό (50 ml), μπουκαλάκι με οινόπνευμα (50 ml), κομμάτι σφουγγάρι, καραμέλα, ζυγός σύγκρισης – σταθμά.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές να συμπεράνουν ότι: 1. Για σώματα που έχουν ίδιο όγκο, όσο μεγαλύτερη είναι η μάζα του σώματος, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πυκνότητά του. 2. Για σώματα που έχουν ίδια μάζα, όσο μεγαλύτερος είναι ο όγκος του σώματος, τόσο μικρότερη είναι και η πυκνότητά του.

Διάρθρωση πορείας της διδασκαλίας

Ο/Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει στους μαθητές δύο φωτογραφίες με το χωριό του Κυρ Γιώργου όταν ήταν παιδί και σήμερα. Διαβάζει το κείμενο όπου γίνεται αναφορά στη φράση «πυκνοκατοικημένη περιοχή» και ζητά από τους μαθητές να αναλύσουν εννοιολογικά τη σημασία της φράσης.



Τότε...

Τώρα...

Ο κυρ Γιώργος είχε να επισκεφτεί το χωριό του από τα παιδικά του χρόνια. Τότε μόλις που ξεχώριζες ένα - δυο σπίτια στην περιοχή. Ήταν πολύ χαρούμενος που θα έβλεπε και πάλι το χωριό που μεγάλωσε. Όταν έφτασε ανακάλυψε πως πλέον δεν ήταν όπως τότε που ήταν παιδί. Το χωριό του αποτελούσε μία πυκνοκατοικημένη περιοχή...

Εικόνα 1: Προβληματιζόμαστε

Οι μαθητές αναμένεται να ενδιαφερθούν για το μάθημα μέσα από την ανάγνωση του κειμένου που αφορά τα παιδικά χρόνια του κυρ Γιώργου. Σε ομάδες συζητούν για την εννοιολογική ανάλυση της φράσης ψάχνοντας να βρουν συνώνυμες. Εκφράζουν τις απόψεις τους. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει στους μαθητές δύο φωτογραφίες με την Τζένη και τη μαμά της να παίζουν bowling και ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πώς γίνεται η Τζένη και η μητέρα της να επιλέγουν μπάλες ίδιου μεγέθους για να παίζουν, αλλά η μητέρα να δυσκολεύεται περισσότερο.



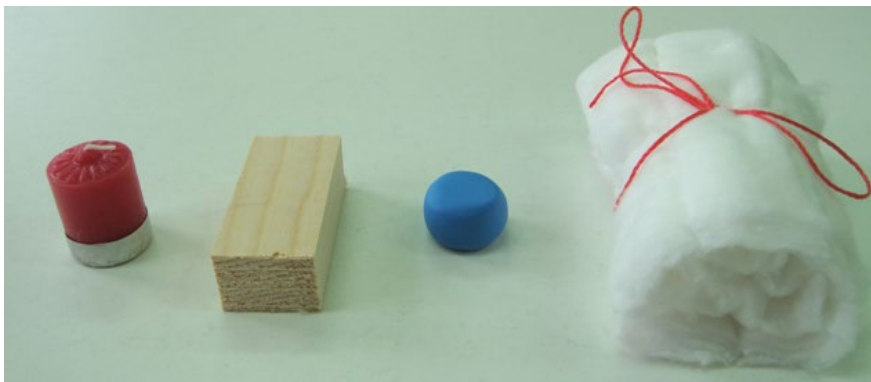
Εικόνα 2: Εκφράζουμε τις απόψεις μας

Κάποιοι μαθητές ενδέχεται να θεωρήσουν ότι η μπάλα της μητέρας της Τζένης έχει μεγαλύτερη μάζα από αυτήν της Τζένης, αγνοώντας όμως τον όγκο τους. Μετά ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να μετρήσουν τη μάζα διαφορετικών αντικειμένων ίδιου όγκου με τον ζυγό σύγκρισης και να τα ταξινομήσουν αρχίζοντας με αυτό που έχει μεγαλύτερη μάζα.



Εικόνα 3: Πείραμα 1ο

Έπειτα ζητά από τους μαθητές να επιβεβαιώσουν, χρησιμοποιώντας τον ζυγό σύγκρισης, την ίδια μάζα διαφορετικών αντικειμένων με διαφορετικό όγκο και να τα ταξινομήσουν αρχίζοντας με αυτό που έχει τον μεγαλύτερο όγκο.

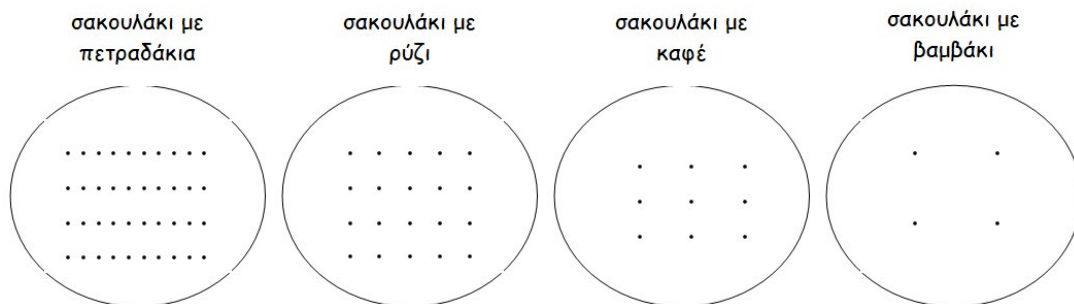


Εικόνα 4: Πείραμα 2ο

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν εκ νέου τις εικόνες από το bowling και τους ρωτά εάν είναι αρκετό να γνωρίζουμε μόνο τη μάζα ή

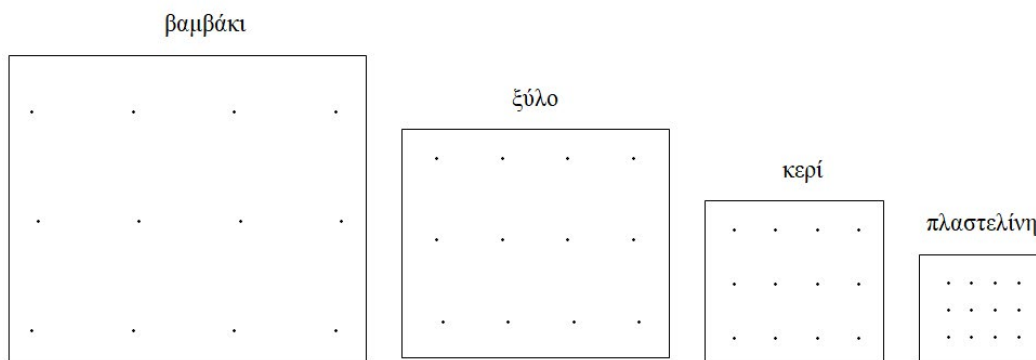
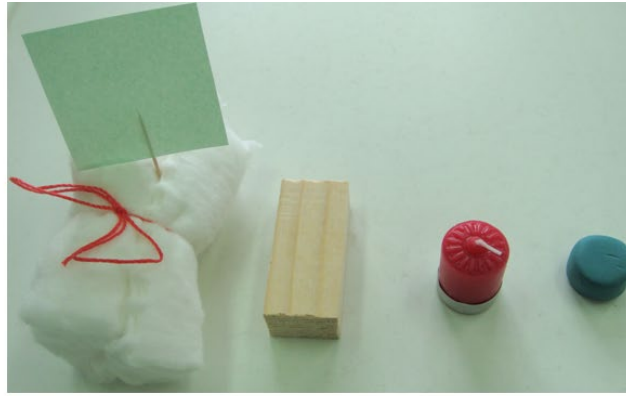
μόνο τον όγκο της μπάλας για να καταλάβουμε αν είναι εύκολο «να καταφέρουμε να παίξουμε bowling». Εισάγει τον όρο πυκνότητα και εξηγεί στους μαθητές ότι ο όρος χρησιμοποιείται με την ίδια έννοια και στην καθημερινή μας ζωή (χρησιμοποιούμε την έκφραση «πυκνοκατοικημένη περιοχή», όταν αναφερόμαστε σε μια περιοχή συγκεκριμένης έκτασης με πολλούς κατοίκους).

Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γενικεύσουν τις παρατηρήσεις τους από τις πειραματικές δραστηριότητες και να καταλήξουν, μέσω σκίτσων, σε συμπεράσματα για την πυκνότητα των σωμάτων. Συγκεκριμένα ζητά από τους μαθητές να γενικεύσουν τις παρατηρήσεις τους σχεδιάζοντας σε χαρτάκια που τους δίνονται την πυκνότητα των αντικειμένων του 1ου πειράματος με σκίτσα και να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με την πυκνότητα σωμάτων που έχουν ίδιο όγκο αλλά διαφορετική μάζα.



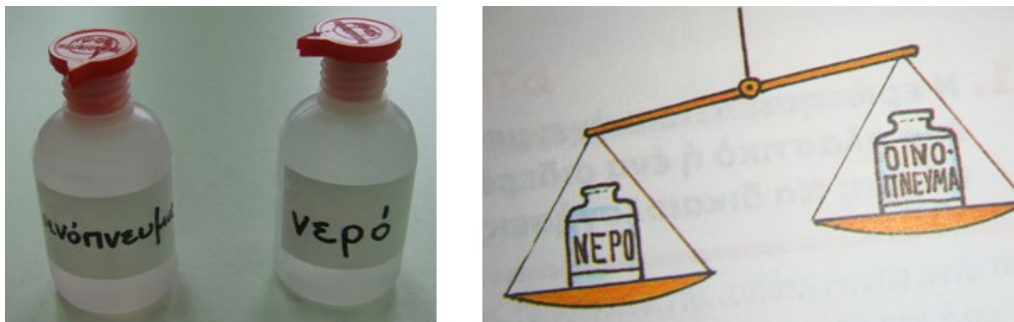
Εικόνα 5: Συμπέρασμα 1ο

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχεδιάσουν σε διαφορετικά χαρτάκια που τους δίνονται την πυκνότητα των αντικειμένων του 2ου πειράματος με σκίτσα και να τα βάλουν πάνω τους με τη σειρά που τα έχουν τοποθετήσει. Επιπλέον τους ζητά να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με την πυκνότητα σωμάτων που έχουν ίδια μάζα αλλά διαφορετικό όγκο.



Εικόνα 6: Συμπέρασμα 2ο

Μετά ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να τοποθετήσουν δύο όμοια μπουκάλια όγκου 50 ml, το ένα γεμάτο με νερό και το άλλο γεμάτο με οινόπνευμα στα δύο άκρα ενός ζυγού σύγκρισης και να εξηγήσουν ποιο από τα δύο έχει μεγαλύτερη πυκνότητα.



Εικόνα 7: Εφαρμόζουμε – Παράδειγμα 1ο

Οι μαθητές στηριζόμενοι στα συμπεράσματα που κατέληξαν εξηγούν πως το νερό έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από το οινόπνευμα, γιατί έχει μεγαλύτερη μάζα στον ίδιο όγκο.

Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να τοποθετήσουν δύο αντικείμενα ίδιας μάζας αλλά διαφορετικού όγκου (ένα κομμάτι σφουγγάρι και μία καραμέλα) στα δύο άκρα ενός ζυγού σύγκρισης και να εξηγήσουν ποιο από τα δύο έχει μεγαλύτερη πυκνότητα.



Εικόνα 8: Εφαρμόζουμε – Παράδειγμα 2ο

Οι μαθητές στηριζόμενοι στα συμπεράσματα που κατέληξαν εξηγούν πως η καραμέλα έχει μεγαλύτερη πυκνότητα από το σφουγγάρι, γιατί έχει μικρότερο όγκο ενώ οι μάζες τους είναι ίσες.

Τέλος ο/η εκπαιδευτικός, λέει στα παιδιά ότι ένας συμμαθητής τους πριν κάποιες μέρες είχε ρωτήσει τον εξής γρίφο: «Ποιο ζυγίζει πιο πολύ; Ένα κιλό βαμβάκι ή ένα κιλό σίδηρο;». Κι εσείς απαντήσατε βιαστικά: «Μα και βέβαια το σίδηρο!». Ο συμμαθητής σας τότε σας είπε: «Για ξανασκεφτείτε το! Αφού ζυγίζουν και τα δύο ένα κιλό!». Μέσω αυτού του γνωστού γρίφου θυμίζει στους μαθητές όσα συζητήσαν και τους ζητά να συνοψίσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος, να συσχετίσουν τις αρχικές και τις τελικές τους απόψεις και να περιγράψουν την διαδικασία με την οποία οδηγήθηκαν από τις αρχικές τους στις τελικές τους απόψεις. Οι μαθητές εκφράζουν τις όποιες αλλαγές ή επεκτάσεις των ιδεών τους συνέβησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και περιγράφουν την πορεία σκέψης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chalkia K. (2010). *Didaskontas fysikes epistimes: Theoritika zitimata, provlimatismoi, protaseis*. Α΄ Tomos, Ekdoseis Pataki.
- Evangelou, F. (2007). Το peirama sta scholika egcheiridia tou dimotikou scholeiou: «Erevno ton fysiko kosmo», «Fysikes epistimes» kai «Erevno kai anakalypto». Meleti ton ennoion tou ilektrismou, tis trivis, tis tixis kai tis pixis. *Praktika 2ou Ekpaideftikou Synedriou Glossa, Skepsi kai Praxi stin Ekpaidefsi*. Ioannina.
- Kokkotas, P. (2010). *Didaktiki ton fysikon epistimon (meros deftero)*. *Sychrones prosengiseis sti didaskalia ton fysikon epistimon*. Athina: Ekdoseis Grigori.
- Kotini, M., Papakalodoukas, M., Loumpoutskou A. (2016). Oi staseis ton mathiton tis D.E. pros to peirama sti didaskalia ton Fysikon Epistimon: apotelesmata mias mikris klimakas erevnas se Gymnasia kai Lykeia tou nomou Korinthias. *Praktika Panelliniou Synedriou «Didaktikes prosengiseis kai peiramatiki didaskalia stis Fysikes Epistimes»*, 16-17 Apriliou, Thessaloniki.

- Kotsis, K. (2011). Staseis ton mathiton Dimotikou Scholeiou os pros to peirama kata tin diarkeia tis didaskalias ton Fysikon Epistimon. *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi Allilepidraseis Ekpaideftikis Erevnas kai Praxis stis Fysikes Epistimes*, 15-17 Apriliou, Alexandroupoli.
- Kotsis, K. & Basiakos G. (2009). Oi staseis ton ekpaideftikon tis A/thmias Ekp/sis sti chrisi peiramatou gia ti didaskalia ton Fysikon Epistimon. *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi. Oi pollaples prosengiseis tis didaskalias kai tis mathisis ton fysikon epistimon*, 7-10 Maiou, Florina.
- Patsadakis, M. (2014). Peiramatiki didaskalia-mathisi ton Fysikon Epistimon kai Technologies Pliroforias & Epikoinonias. *Ekpaideftiki Epikairoτητα, tomos A, tefchos 6*, 26-35.
- Stylos, G., Kotsis, K., Emvalotis, A. (2014). Praktikes ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis sti didaskalia tis fysikis (a' meros). *Fysikes Epistimes stin Ekpaidefsi, tefchos 5*, 7-15.
- Tsoumanis, G. & Sakellariou M. (2007). I ergastiriaki didaskalia kai i axia tou peiramatou sto mathima ton fysikon epistimon. Peiramatikes drastiriotites stin E kai St taxi tou Dimotikou Scholeiou. *Praktika 2ou Ekpaideftikou Synedriou Glossa, Skepsi kai Praxi stin Ekpaidefsi*, 19-21 Oktovriou, Ioannina.

Διδακτικό σενάριο για μαθητές-τριες Β΄ Γυμνασίου: «Pompeii... Doomsday»

Μέρος Β΄

Παπακυριτσοπούλου Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί το 2^ο μέρος ενός διδακτικού σεναρίου με θέμα την καταστροφή της Πομπηίας και βασίζεται στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία προωθεί την αυτόνομη μάθηση (το πρώτο μέρος του σεναρίου δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο 26ο τεύχος του περιοδικού, σελ. 927-933). Το σενάριο αναλύεται σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων. Οι μαθητές εισάγονται στο θέμα μέσω πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων και καλούνται να ανταποκριθούν σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα. Η παρουσίαση του υλικού γίνεται με τη βοήθεια της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco WebEx. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία και προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του σεναρίου εργάζονται είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, μαθητές γυμνασίου, Πομπηία.

Teaching scenario for junior high school students: “Pompeii... Doomsday”

Part B΄

Papakyritsopoulou Eleni, English Teacher, M.Ed.

Abstract

This didactic intervention is the 2nd part of a didactic scenario on the destruction of Pompeii and is based on the principles of distance education which promotes autonomous learning (the first part of the scenario was published in the previous 26th issue of the magazine, pp. 927-933). The scenario is analyzed according to the four-resource model. Students are introduced to the topic through multimodal and multimedia texts and are asked to respond to various activities related to the topic. The presentation of the material is carried out through the digital platform *Cisco WebEx*. Students come in contact with various digital tools and in order to complete the script activities they work either individually or in groups.

Key-words: didactic scenario, junior high school students, Pompeii.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο

Αγγλικά.

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου

Το διδακτικό σενάριο συνδέεται με το σχολικό εγχειρίδιο Think Teen, B' advanced, Unit 2 (Lesson 5 - 'It was an Ordinary Day').

Προφίλ μαθητών

Προορίζεται για μαθητές-τριες ηλικίας 12-14 ετών. Πρόκειται για παιδιά που προέρχονται κυρίως από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σε αρκετές περιπτώσεις είναι χαμηλό, όμως στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας οι μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχία και δεν παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα σχετικά με τον χειρισμό της γλώσσας.

Επίπεδο γλωσσομάθειας

Ως επίπεδο γλωσσομάθειας ορίζεται το B1⁺.

Χρονική διάρκεια

Ο χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι μία διδακτική ώρα (40').

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις

- Εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με φυσικές καταστροφές.
- Εξοικείωση με δομές σχετικές με το πώς εκφράζουμε την άποψή μας και πώς συμφωνούμε/διαφωνούμε στην ξένη γλώσσα.
- Γλωσσικές δομές: Past Tenses, Second Conditional.
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (φορητός Η/Υ ή desktop με κάμερα και μικρόφωνο, πρόσβαση στο διαδίκτυο).
- Εξοικείωση με ποικίλα εργαλεία των ΤΠΕ (πλοήγηση και τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, χρήση ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me).

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνωστικές/Μαθησιακές δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται:

- να μάθουν για ένα ιστορικό γεγονός.

- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τις φυσικές καταστροφές.
- να κατανοούν ένα απλά δομημένο κείμενο (αφήγηση).
- να συνθέτουν απλές αλλά σωστά δομημένες προτάσεις.
- να εκφράζουν την άποψή τους και να τη στηρίζουν με επιχειρήματα.

Ψηφιακές δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται:

- να εξασκηθούν στην αναζήτηση και τον εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων.
- να εξοικειωθούν με την πλοήγηση σε έναν ιστότοπο και την κατανόηση της δομής και του περιεχομένου του.

Βιωματικοί - Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται:

- να ενημερωθούν και να προβληματιστούν για θέματα που αφορούν τις φυσικές καταστροφές καθώς και την επίδρασή τους σε ιστορικό/πολιτιστικό επίπεδο.
- να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου/επιχειρηματολογίας προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν με δημοκρατικότητα και να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα.
- να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα.
- να αναπτύξουν νέα είδη γραμματισμού (π.χ. ψηφιακός, οπτικός, κοινωνικός, συναισθηματικός).

Αναλυτική περιγραφή

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί το **δεύτερο μέρος** ενός διδακτικού σεναρίου (το πρώτο μέρος δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο – 26ο τεύχος του περιοδικού). Πραγματοποιείται σύγχρονη διδασκαλία μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας *Cisco WebEx*. Η διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι 40'. Ακολουθούν αναλυτικά οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

1^η Δραστηριότητα: ‘Whentimestoodstill’

Διάρκεια: 10’

Είδος δραστηριότητας: Text column - δραστηριότητα κατανόησης κειμένου.
Οργάνωση τάξης: ο κάθε μαθητής εργάζεται ατομικά.
Ρόλος του εκπαιδευτικού: επεξηγηματικός, διευκολυντικός, υποστηρικτικός.
Ρόλος του μαθητή: συμμετοχος (καλείται να κατανοήσει το νόημα του κειμένου και να απαντήσει σε σχετικά ερωτήματα).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να ακολουθήσουν τον σχετικό σύνδεσμο για τη δραστηριότητα και δίνει τις απαραίτητες οδηγίες στους μαθητές. Τους πληροφορεί πως η δραστηριότητα είναι διαδραστική και η ανατροφοδότηση δίνεται αυτόματα. Επίσης, τους ενημερώνει ότι το κείμενο, το οποίο βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο, έχει χωριστεί σε τρία μέρη και κάθε φορά θα πρέπει να κάνουν την αντίστοιχη άσκηση που ακολουθεί (True/False, Find the missing words).

Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές επισκέπτονται την ιστοσελίδα, διαβάζουν το κείμενο και λύνουν τις ασκήσεις. Σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες ρωτούν τον εκπαιδευτικό.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, εφαρμογή για δημιουργία διαδραστικών ασκήσεων www.h5p.com/ e-me content.

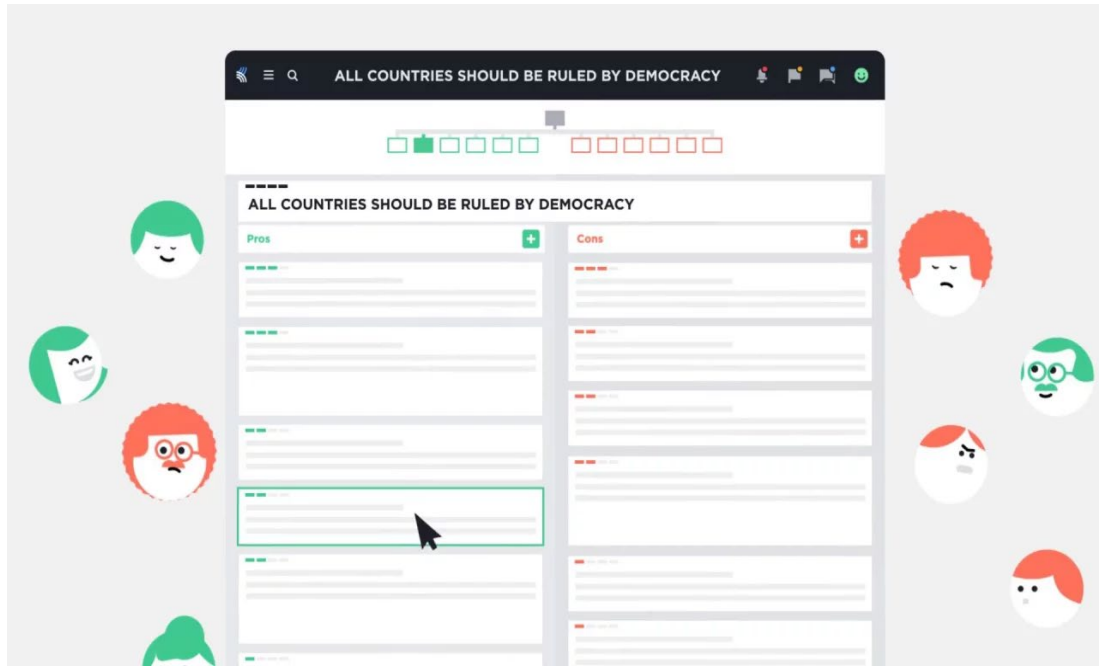
Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες κατανόησης μιας αφήγησης, ενισχύουν το λεξιλόγιό τους και κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας με τη βοήθεια του γραπτού κειμένου.

2^η Δραστηριότητα: ‘What if...?’

Διάρκεια: 25’

Είδος δραστηριότητας: ανταλλαγή απόψεων σε πίνακα μηνυμάτων (Message board).
Οργάνωση τάξης: οι μαθητές εργάζονται ατομικά αλλά το αποτέλεσμα είναι ομαδικό.
Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, διευκολυντικός, συντονιστικός.
Ρόλος του μαθητή: αποκωδικοποιητής (εξοικειώνεται με ένα νέο ψηφιακό εργαλείο), χρήστης και αναλυτής (καλείται να εκφράσει την άποψή του κρατώντας μια κριτική στάση απέναντι στο ζήτημα που έχει τεθεί προς συζήτηση και ανταλλάσσει τις απόψεις του με τους συμμαθητές του μέσω ενός ψηφιακού μέσου).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καλούνται να ανταλλάξουν τις απόψεις τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα μέσω ενός διαδραστικού πίνακα μηνυμάτων που έχει δημιουργήσει ο ίδιος με την εφαρμογή Kialo. Το θέμα προς συζήτηση είναι: ‘What if Mount Vesuvius erupted today? Would the disaster be the same?’ Προκειμένου να λυθούν τυχόν απορίες των μαθητών ο εκπαιδευτικός έχει ήδη ανεβάσει από την προηγούμενη ημέρα κι ένα tutorial με απλές οδηγίες στην πλατφόρμα E-me. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει στους μαθητές πως όσοι απαντήσουν καταφατικά στην παραπάνω ερώτηση, θα πρέπει να γράφουν τα επιχειρήματά τους στη στήλη ‘Pros’, ενώ όσοι απαντήσουν αρνητικά, στη στήλη ‘Cons’ (όπως εμφανίζονται στο περιβάλλον της εφαρμογής).



Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα υπό συζήτηση, αλλά και να σχολιάσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους με δημοκρατικό και ευγενικό τρόπο.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: ψηφιακό εργαλείο kialo για τη δημιουργία πίνακα μηνυμάτων.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, μαθαίνουν να εκφράζουν και να στηρίζουν την άποψή τους με λογικά επιχειρήματα ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν τη λειτουργία ενός νέου εργαλείου δουλεύοντας ομαδικά.

3^η Δραστηριότητα: Pompeii Quiz

Διάρκεια: 10'

Είδος δραστηριότητας: κουίζ γνώσεων.
Οργάνωση τάξης: ο κάθε μαθητής εργάζεται ατομικά.
Ρόλος του εκπαιδευτικού: επεξηγηματικός, υποστηρικτικός.
Ρόλος του μαθητή: συμμετοχός (ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει προηγούμενες γνώσεις και να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις).
Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός ανεβάζει τον σύνδεσμο για το κουίζ σχετικά με την Πομπηία στον χώρο συζητήσεων (chat) της πλατφόρμας Webex και καλεί τους μαθητές να το συμπληρώσουν. Τους πληροφορεί πως η δραστηριότητα είναι διαδραστική και η ανατροφοδότηση δίνεται αυτόματα. Επιλύει τυχόν απορίες των μαθητών.
Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές επισκέπτονται την ιστοσελίδα, και κάνουν το κουίζ. Σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες ζητούν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: εργαλείο για τη δημιουργία ψηφιακών κουίζ ProProfs Quiz Maker.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και αξιολογούν την αποκτηθείσα γνώση μέσω της άμεσης ανατροφοδότησης (ένιςχυση της αυτόνομης μάθησης).

Φύλλο εργασίας 1: ‘Your side of the story’ (συνεργατικό έγγραφο)

Βιβλιογραφικές αναφορές

E-books: Interactive textbooks. Available at:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2320/Agglikla_B-Gymnasiou-Proch_html-empl/index2_5.html

E-me content: Digital educational content creation application. Available at:

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin.php?page=h5p_new

Kialo: Digital tool for creating message boards. Available at:

<https://www.kialo-edu.com/>

ProProfs Quiz Maker: Tool for creating digital quizzes. Available at:

<https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=pompeii-quiz>

YouTube videos: Social media platform. Available at:

<https://video.link/w/uoXA>

WebEx chat: Messaging through the WebEx digital platform. Available at:

<https://www.webex.com/chat>

WebEx: WebEx digital platform. Available at:

<https://www.webex.com>

Διδακτικό Σενάριο Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου με σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Η πανδημία που έπληξε όλο τον πλανήτη με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) να κηρύσσει τον COVID-19 ως παγκόσμια κατάσταση έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία στις 30 Ιανουαρίου 2020, καθώς και πανδημία στις 11 Μαρτίου 2020 έφερε τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αντιμέτωπους με πρωτόγνωρες καταστάσεις και συνάμα νέες προκλήσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία υλοποιήθηκε, κυρίως, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, επέφερε την γρήγορη μετάβαση από την δια ζώσης διδασκαλία σε ένα περιβάλλον ψηφιακών μέσων και πόρων και ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να τα αξιοποιήσει και να συνεχίσει το διδακτικό του έργο με τη χρήση τους σύγχρονα και ασύγχρονα. Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται να αξιοποιηθούν η πληθώρα των μέσων και πόρων και οι ψηφιακές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης με προσανατολισμό στην κατασκευή της γνώσης με το μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης. Παράλληλα, κύρια επιδίωξη του διδακτικού σχεδιασμού αποτελεί η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συνεργασίας.

Λέξεις–Κλειδιά: Σύγχρονη – ασύγχρονη διδασκαλία, ανεστραμμένη μάθηση, ΤΠΕ.

Ταυτότητα

Τίτλος: «Ο ναός της του Θεού Σοφίας»

Πεδίο/ Διδακτικό Αντικείμενο: Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 2 διδακτικές ώρες.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές: Ιστορία, Εικαστικά, Λαογραφία, Λογοτεχνία

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

Οι μαθητές:

- Έχουν ήδη ολοκληρώσει την Διδακτική Ενότητα: «Ο Ιουστινιανός και το Έργο του» και γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο της οικοδόμησης του ναού.
- Εργάζονται στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Webex και e-class αντίστοιχα) και είναι εξοικειωμένοι με τα βασικά εργαλεία τους.

- Έχουν λογαριασμό gmail και γνωρίζουν τη συνεργατική παρουσίαση και το padlet.
- Έχουν αναπτύξει δεξιότητες αναζήτησης υλικού στο διαδίκτυο και σέβονται τα περί των πνευματικών δικαιωμάτων.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και τις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών προκειμένου να τα αξιοποιήσει στο χωρισμό των μαθητών στις ομάδες χρηστών.

Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή με την ιστορική εποχή της δημιουργίας του μνημείου
- Να κατανοήσουν την έννοια της ιστορικής συνέχειας
- Να αντιληφθούν τη σημασία της οικοδόμησης της Αγίας Σοφίας για την αρχιτεκτονική και τον πολιτισμό του Βυζαντίου.
- Να προσεγγίσουν τη γνώση διερευνητικά και διαθεματικά
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας
- Να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματος

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία

Το παρόν σενάριο αποτελεί παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής μελέτης, αλληλεπίδρασης και εκπόνησης εργασιών και δραστηριοτήτων με κεντρικό θέμα το μνημείο της Αγίας Σοφίας. Αποτελεί διδακτική πρόταση για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με έμφαση σε ομαδοσυνεργατικές, αλλά και ατομικές δραστηριότητες στις πλατφόρμες ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, e-class και webex.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο σενάριο υιοθετείται η ιδέα της ανεστραμμένης μάθησης και το στοιχείο της διαθεματικότητας. Ο στόχος είναι οι μαθητές να έχουν προετοιμαστεί εκ των προτέρων για το θέμα (Tucker, 2012), να έχουν εργαστεί ατομικά και ομαδικά, να έχουν έρθει σε επαφή με πτυχές του θέματος και κατά τη διάρκεια του μαθήματος να συζητήσουν και να λειτουργήσουν συνθετικά και μεταγνωστικά. Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται σε αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες (Bergman & Sams, 2012) και επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση τόσο για την καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όσο και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003). Σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, με την ανεστραμμένη μάθηση ο πρωταγωνιστικός ρόλος δίνεται στον μαθητή και ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή του, ενισχύει την αυτονομία του και εννοχηστρώνει με τρόπο διευκολυντικό τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές, αντί να παρακολουθούν μία διάλεξη δασκαλοκεντρικού μοντέλου,

αναλαμβάνουν εργασία για το σπίτι, έρχονται σε επαφή με την «ύλη» με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ως προς τον δημιουργικό μετασχηματισμό της. Οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης αποτελούν οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και η αξιολόγηση είναι παρούσα σε όλες τις φάσεις της μέσα από το βαθμό επίτευξης των στόχων των επιμέρους εργασιών και δραστηριοτήτων, αλλά και μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή στις ομάδες και στις δραστηριότητες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος με αξιοποίηση των γνωστικών, παιδαγωγικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων και σε συμφωνία με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή/των, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων - δραστηριότητες μαθητών

Πλαίσιο Υλοποίησης: Το σενάριο υλοποιείται με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με την ανάθεση εργασιών και δραστηριοτήτων, οι οποίες εκπονούνται εν πρώτοις ασύγχρονα με τη χρήση της πλατφόρμας e-class και στη συνέχεια σύγχρονα με τη χρήση της πλατφόρμας webex .

Εργαλεία/μέσα:

A. Ασύγχρονης διδασκαλίας:

e-class: Ανακοινώσεις, Εργασίες, Έγγραφα, Συνδέσεις διαδικτύου, Ασκήσεις, Ομάδες Χρηστών, Συζητήσεις, Ιστολόγιο, Μηνύματα

B. Σύγχρονης διδασκαλίας:

Webex : Τηλεδιάσκεψη, Χωρισμός μαθητών σε ομάδες (Break out sessions), Συνομιλία (chat), Αντιδράσεις (reactions)

Γ. Άλλα Εργαλεία: Google drive (συνεργατική παρουσίαση), Padlet, E-me content (Οι δραστηριότητες δημιουργήθηκαν στην e-me, αλλά ανατίθενται με τη χρήση των Συνδέσεων Διαδικτύου στην e-class)

Δ. Εξωτερικοί Σύνδεσμοι

1. Ο ναός της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινούπολης (Συλλογή Φωτογραφιών)

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7748>

2. Θεματικό χρονολόγιο Ιουστινιανού

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-9125>

3. Αγία Σοφία (Κωνσταντινούπολη) – Wikipedia

<https://tinyurl.com/zvkzpanm>

4. Ψηφιακά Διαδραστικά Βιβλία – Ιστορία Β΄ Γυμνασίου

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria_B-Gymnasiou_html-empl/index1_2_1.html

5. Ψηφιδωτό από την Αγία Σοφία

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9123>

6. Ευρωπαϊκό Κέντρο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων – Ο Ναός της Αγίας Σοφίας

<http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=monument&lang=gr&id=2&sub=631&sub2=273>

7. Εικονική Περιήγηση

<https://www.youtube.com/watch?v=9-PzCLIOxSo>

Χρονισμός: (2 διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη):

- 1^η διδακτική ώρα: Ασύγχρονη Διδασκαλία που περιλαμβάνει τις τρεις πρώτες φάσεις (Εισαγωγική Συζήτηση, Ομάδες Χρηστών, Δραστηριότητες, Συνεργατική Παρουσίαση)
- 2^η διδακτική ώρα: Σύγχρονη Διδασκαλία που περιλαμβάνει τις δύο τελευταίες φάσεις (Συζήτηση σε ομάδες, παρουσίαση εργασιών, συζήτηση στην ολομέλεια, αξιολόγηση, αναστοχασμός)

Τρόπος Οργάνωσης της τάξης : Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των 4-5 ατόμων, ανάλογα με το τμήμα στο οποίο θα υλοποιηθεί το σενάριο.

Α΄ Φάση: Εισαγωγή και αφόρμηση

(Διάρκεια: 10΄ - Ασύγχρονα)

Δραστηριότητες:

1. Περιήγηση στον ναό

2. Παρακολούθηση εποπτικού υλικού (video και φωτογραφίες)
3. Συζήτηση στο padlet.

Ο εκπαιδευτικός προσθέτει ανακοίνωση στον «τοίχο» της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και παραπέμπει σε πολυμεσικό υλικό προκαλώντας γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ετοιμότητα. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τους «Συνδέσμους» έχει προστεθεί υλικό (Συλλογή Φωτογραφιών και εικονική περιήγηση). Παράλληλα, δίνεται η οδηγία να μεταβούν οι μαθητές στο padlet και να τοποθετηθούν για το θέμα, αλλά και να προσθέσουν δικά τους θέματα.

Β΄ Φάση: Παρουσίαση των στόχων και των δραστηριοτήτων

(Διάρκεια: 10΄- Ασύγχρονα)

Δραστηριότητες:

1. Αναλυτική παρουσίαση των στόχων
2. Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες
3. Διευκρινίσεις για τις δραστηριότητες των μαθητών και κριτήρια αξιολόγησης τους.

Ο εκπαιδευτικός προσθέτει νέο θέμα στις «Συζητήσεις» της e-class και ενημερώνει του μαθητές για τους στόχους του μαθήματος και τις επιμέρους δραστηριότητες, τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν, τα κριτήρια αξιολόγησής τους (εργασίες, συμμετοχικότητα, αλληλεπίδραση) καθώς και για τα παραδοτέα. Οι διευκρινίσεις και σύνδεσμοι για το υλικό μελέτης δίνονται στις «Ανακοινώσεις» αλλά και με ανταλλαγή μηνυμάτων. Ο χωρισμός σε ομάδες πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τις τοποθετήσεις των μαθητών στην δραστηριότητα της προηγούμενης φάσης, (padlet) και γίνεται ανάθεση ρόλων:

1. Ιστορικοί 2. Αρχιτέκτονες 3. Λαογράφοι 4. Θεολόγοι 5. Φιλολογοί

Ο εκπαιδευτικός στέλνει μηνύματα στις ομάδες και εξηγεί τον τρόπο που θα εργαστούν και παράλληλα τους δίνει τον σύνδεσμο της συνεργατικής παρουσίασης που έχει δημιουργήσει και που αποτελεί και το τελικό παραδοτέο.

Γ΄ Φάση: Εκπόνηση εργασιών από τους μαθητές, επικοινωνία και ανατροφοδότηση

(Διάρκεια: 30΄- Ασύγχρονα)

Δραστηριότητες

1. Ασύγχρονη εργασία και μελέτη του υλικού
2. Αναζήτηση στο Διαδίκτυο
3. Ασκήσεις πολλαπλής επιλογής
4. Δημιουργία Γλωσσάριου
5. Puzzle
6. Ψηφιδωτό
7. Χρονογραμμή
8. Συμμετοχή στις συζητήσεις
9. Ανταλλαγή μηνυμάτων
10. Συνεργατική Παρουσίαση

Οι μαθητές εργάζονται ασύγχρονα και μελετούν το υλικό, το σχολικό εγχειρίδιο και αναζητούν επιπλέον υλικό. Εργάζονται ομαδικά και ατομικά και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους που έχουν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση των εργαλείων της e-me και της e-class, με στόχο την εμπέδωση της νέας γνώσης. Στη φάση αυτή αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ζητούν και δίνουν ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός τους υποστηρίζει όταν του ζητείται είτε μέσω ερωτήσεων που υποβάλλει ο ίδιος (provoking questions) δίνοντας, ωστόσο, μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας .

Οι Ομάδες εργάζονται ως εξής:

A. Οι **Ιστορικοί** μελετούν το Υλικό του σχολικού Εγχειριδίου και το υλικό από τη Wikipedia και με το εργαλείο timetoast δημιουργούν Χρονογραμμή για το μνημείο από την κατασκευή του μέχρι σήμερα.

B. Οι **Αρχιτέκτονες** θα μελετήσουν το υλικό του Ευρωπαϊκού Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων και θα δημιουργήσουν ένα Γλωσσάρι με το ειδικό λεξιλόγιο του κειμένου. Στη συνέχεια θα το προωθήσουν στον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα το αναρτήσει με τη χρήση του σχετικού εργαλείου της e-class.

Γ. Οι **Θεολόγοι** θα μελετήσουν το Θεματικό Χρονολόγιο του Ιουστινιανού και με ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο θα παρουσιάσουν το μνημείο από Θεολογική άποψη. Παράλληλα, θα ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα με το ψηφιδωτό αντιλαμβανόμενοι τη σχέση πολιτικής και θρησκείας.

Δ. Οι **Λαογράφοι** και οι **Φιλολόγοι** θα αναζητήσουν υλικό που θα σχετίζεται με:

Θρύλους και παραδόσεις για την Αγία Σοφία, δημοτικά τραγούδια, λογοτεχνικά κείμενα, έργα λαϊκής τέχνης.

Οι μαθητές ολοκληρώνουν δραστηριότητες εμπέδωσης της γνώσης και συνθέτουν τη συνεργατική παρουσίαση με τα αποτελέσματα των εργασιών τους, την προσωπική τους έρευνα και θα τη διανθίσουν με ψηφιακό υλικό.

Δ΄ Φάση: Παρουσίαση εργασιών και συζήτηση**(Διάρκεια: 25΄ - Σύγχρονα)**

Δραστηριότητες

1. Παρουσίαση Εργασίας
2. Προετοιμασία ερωτήσεων και συζήτηση

Οι μαθητές, σύγχρονα πλέον, συζητούν το υλικό που συγκέντρωσαν, παρουσιάζουν τμηματικά την εργασία τους, την οποία ο εκπαιδευτικός διαμοιράζεται με τον διαμοιρασμό οθόνης (Share screen) της Webex και υποβάλλουν ερωτήματα στις άλλες ομάδες. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές στα δωμάτια (Break out sessions), όπως ήταν χωρισμένοι σε ομάδες στην ασύγχρονη, με στόχο να συζητήσουν την παρουσίαση και να προετοιμάσουν ερωτήσεις οι οποίες θα τεθούν στην ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολουθεί επιλύονται απορίες και προτείνονται τροποποιήσεις της εργασίας. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά είτε παίρνοντας τον λόγο είτε χρησιμοποιώντας το chat και αντιδρούν με την επιλογή «Reactions»

Ε΄ Φάση: Αξιολόγηση, αναστοχασμός και διάχυση των αποτελεσμάτων**(Διάρκεια: 15΄ - Σύγχρονα)**

Δραστηριότητες

1. Αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών (συνεργατική παρουσίαση και δραστηριότητες της e-class)
2. Διορθώσεις και προεκτάσεις
3. Συζήτηση για τον τρόπο εργασίας
4. Ψηφοφορία για τον τρόπο διάχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην τελευταία φάση πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών με βάση τα κριτήρια που δόθηκαν στην δεύτερη φάση, γίνεται συζήτηση για διορθώσεις και προεκτάσεις και έμφαση δίνεται στην συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές με στόχο την καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών. Στη συνέχεια με Ψηφοφορία (Polling) αποφασίζουν για τον τρόπο με τον οποίο θα μοιραστούν τη δουλειά τους με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οδηγίες και επισημάνσεις για την υλοποίηση του σεναρίου

Στην αρχική φάση του σεναρίου είναι πολύ σημαντικό να αποφασιστεί η κατανομή του χρόνου ανάμεσα στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη δραστηριότητα των μαθητών. Δηλαδή, θα μπορούσε η διδακτική παρέμβαση να ξεκινήσει και σύγχρονα και φυσικά, στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιούνταν διαφορετικά εργαλεία (Διαμοιρασμός της οθόνης και εισαγωγικό video και στη συνέχεια συζήτηση μέσω chat). Επιλέχθηκε η έναρξη με ασύγχρονη λόγω της πρόθεσης για ενασχόληση των μαθητών πριν το σύγχρονο μάθημα και λόγω του πλαισίου της παιδαγωγικής μεθοδολογίας. Ακολούθως, στη δεύτερη φάση, η έμφαση δίνεται στο να αντιληφθούν οι μαθητές τη στοχοθεσία, τον τρόπο εργασίας τους και τον ρόλο τους στις ομάδες. Αν οι μαθητές έχουν άλλη προτίμηση για την ομάδα εργασίας είναι εφικτό να γίνουν αλλαγές με ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω της e-class. Οι δραστηριότητες της τρίτης φάσης φαίνονται, εν πρώτοις, πολλές αλλά δεν ασχολούνται με αυτές όλοι οι μαθητές καθώς εργάζονται σε ομάδες. Στόχος είναι η προσέγγιση της γνώσης να γίνει με διαφορετική εστίαση κάθε φορά. Κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της συνεργατικής παρουσίασης και στην 4^η και 5^η φάση θα μπορέσουν οι μαθητές να έχουν ολόπλευρη θέαση των βασικών στοιχείων και πτυχών του Ιστορικού μνημείου. Βέβαια, μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος, όμως αυτό δεν είναι εφικτό στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σχεδιασμού λόγω χρονοπεριορισμού. Παράλληλα, πρόκειται για μαθητές της Β΄ Γυμνασίου και κύριος στόχος δεν είναι η ιστορική έρευνα, αλλά η εξοικείωση με τον τρόπο ερευνητικής, ομαδοσυνεργατικής και συνθετικής εργασίας. Στην αρχή της τέταρτης φάσης θα γίνει η παρουσίαση της συνεργατικής εργασίας των μαθητών και στη συνέχεια, κατά ομάδες, οι μαθητές θα προετοιμαστούν για την τελική φάση της διδακτικής παρέμβασης. Η προεργασία για τις ερωτήσεις που θα υποβάλλουν στη συνέχεια στην ολομέλεια στοχεύει στην επανάληψη των σημαντικών σημείων των γνωστικών στόχων. Η προεργασία αυτή, θα μπορούσε και να γίνει και με τη χρήση του chat αντί του break out sessions στην περίπτωση που η συνεργατική παρουσίαση ξεπεράσει τον χρόνο που υπολογίστηκε για τη φάση αυτή. Στην τελική φάση με διαμοιρασμό της οθόνης ο εκπαιδευτικός δείχνει τις δραστηριότητες των ομάδων στην e-class και δίνει στους μαθητές τους απαραίτητους συνδέσμους, ώστε προαιρετικά να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες των άλλων ομάδων. Ταυτόχρονα γίνεται συζήτηση για τον τρόπο εργασίας, ώστε να καλλιεργηθούν μεταγνωστικές δεξιότητες. Η απόφαση σχετικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων στοχεύει στο να ασχοληθούν οι μαθητές με το τελικό προϊόν και μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης προκειμένου να σταθμίσουν την ρητορική περίσταση και, ενδεχομένως, να προβούν σε διορθώσεις και βελτιώσεις της εργασίας τους.

Βιβλιογραφία

Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*, CA: Athabasca University Press

- Baker, J. W. (2000). *The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17.
- Bergman, J. & Sams, A. (2012), *Flip Your Classroom – Reach Every Student in Every Class Every Day*. U.S.A.: ISTE & ASCD.
- Gariou A., , Makrodimos,N., Papadaki, S. (2021). *Anestrammeni Taxi : Ena Montelo Miktis Mathisis gia oles tis Vathmides tis Ekpaidefsis*. Patra: Gkotsis.
- Lionarakis, A. (2006). *Anoikti ki Ex Apostaseos Ekpaidefsi: Zitimata Theorias kai Praxis*. Athina: Propompos.
- Matsangouras G. I. (2001). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*, Athina: Grigoris.
- Matsangouras I. (2003). *Stratigikes Didaskalias II: I Kritiki Skepsi sti Didaktiki Praxi*. Athina: Gutenberg.
- Mikropoulos T., Bellou I. (2010). *Senaria Didaskalias me Ypologisti*, Athina: Kleidarithmos
- Spanaka, A. (2007). *Ta mathisiaka styl os kyriarchos paragontas schediasmou ex apostaseos ekpaideftikou ylikou*. Diethnes Periodiko Open Education/ Anoikti Ekpaidefsi, Tefchos 5, ss. 101-111.
- Tucker, B. (2012). *The Flipped Classroom*. *Education Next*, 12, No. 1. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>

Η παρουσία της Χημείας στην Φυσική Αγωγή

*Γραμματικάκη Κλεοπάτρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, M.Sc.
Κάναρος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc. & M.Ed.*

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την αναγκαιότητα αλλαγής του μοντέλου διδασκαλίας και αναπαραγωγής γνώσεων της σχολικής εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο θα προάγει την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργικότητα. Η διαθεματικότητα ως μοντέλο μάθησης συμβάλλει πολύπλευρα στην διαδικασία της μάθησης όπως έχει αποδειχτεί κατά την εφαρμογή της. Στη διδακτική προσέγγιση που αναπτύξαμε και εφαρμόσαμε, μαθητές και μαθήτριες απόλαυσαν και αναζήτησαν έννοιες και όρους από το μάθημα της Χημείας που είναι χρήσιμοι στην διάρκεια των γυμναστικών τους ασκήσεων. Η προσέγγιση αυτή συνέβαλε στην διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών και των μαθητριών προς τις Φυσικές Επιστήμες και συγκεκριμένα την Χημεία ενώ συγχρόνως ανέδειξε τις πολλαπλές σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης και διδασκαλίας, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, χημεία, ατμόσφαιρα, αναπνοή, ρύποι.

«The presence of Chemistry in Physical Education»

*Grammatikaki Kleopatra, Teacher of Chemistry, M.Sc.
Kanaros Dimitris, Teacher of Physical Education, M.Sc. & M.Ed*

Abstract

Modern researches points to the need to change the model of teaching and reproduction of knowledge in school education to an educational model that will promote active participation and creativity. Interdisciplinarity as a learning model contributes in many ways to the learning process as it has been proven in its application. In the didactic approach that we developed and applied, students enjoyed and searched for concepts and terms from the Chemistry lesson that are useful during their gymnastic exercises. This approach contributed to the formation of positive attitudes of students towards the Natural Sciences and specifically Chemistry, while at the same time highlighting the multiple relationships between different learning objects, resulting in the development of learning and teaching activities, while contributing to children's emotional empowerment.

Keywords: Physical Education, chemistry, atmosphere, respiration, pollutants

Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες επηρεάζουν τις ζωές όλων μας, καθώς διαμορφώνουν την αντίληψή μας για τον κόσμο και βελτιώνουν την καθημερινότητά μας προσφέροντας μια σειρά από τεχνολογικά επιτεύγματα. Παράλληλα, αναδεικνύουν βασικά ερωτήματα που αφορούν τη σχέση με τον κόσμο που μας περιβάλλει και προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτά μέσα από επιστημονικές διαδικασίες και προσεγγίσεις.

Η Φυσική Αγωγή συμβάλλει στην κατανόηση, εμπάθυνση και ευαισθητοποίηση για τα τρέχοντα κοινωνικά θέματα τόσο μέσα από τη θεωρητική της προσέγγιση, όσο και με την πρακτική άσκηση σε αθλοπαιδιές και παιχνίδια, που οδηγούν το μαθητή να κατανοεί και να μαθαίνει μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες του.

Η εκπαίδευση στις μέρες μας πρέπει να στοχεύει στην όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει. Καθώς η προσέγγιση της γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες γίνεται μέσα από τις προσωπικές τους ανάγκες, η προσέγγιση αυτή πρέπει να γίνεται μέσα από ενεργητικές και πολυλειτουργικές πρακτικές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στόχος μας ήταν η ενθάρρυνση μαθητών και μαθητριών να μεταβούν από την παραδοσιακή αντίληψη που έχουν για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε μια πιο σύγχρονη οπτική, όπως αυτή εκφράζεται από την τρέχουσα έρευνα στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και από τις διεθνείς τάσεις στα αναλυτικά προγράμματα, διευκολύνοντας το πέρασμα από τη διδασκαλία που απλά «αναμεταδίδει» γνώσεις σε μια διδασκαλία που καλλιεργεί το γραμματισμό και διαμορφώνει θετικές στάσεις προς τις Φυσικές Επιστήμες.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Διαθεματικότητα : Χημεία – Φυσική Αγωγή

Ένα από τα ζητούμενα στη διδασκαλία των Φυσικών αλλά και Θεωρητικών Επιστημών είναι η αναζήτηση τρόπων μετασχηματισμού του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών σε γνώση. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται μονοδιάστατα, καθώς έχει επικεντρωθεί παραδοσιακά στην εκμάθηση όρων, θεωριών, επιστημονικών γεγονότων και νόμων. Για να είναι όμως πιο αποτελεσματική θα πρέπει να ξεπεράσει τα στενά αυτά όρια και να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ανάπτυξης γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βρίσκουν εφαρμογή σε διάφορα πεδία γνώσης και εμπειρίας (Kyle, 2003).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η δραστηριότητα αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021, στο πλαίσιο των μαθημάτων της Φυσικής Αγωγής και Χημείας της Γ΄ τάξης του Λυκείου με τη μορφή της διαθεματικής εργασίας. Επιλέχθηκε η αξιοποίηση των ΤΠΕ σ' όλα τα στάδια διδασκαλίας, καθώς υποστηρίχθηκε η οικοδόμηση της γνώσης με την οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων, τη συλλογή, αξιοποίηση και αξιολόγηση των πληροφοριών για τη

σύνθεση ομαδοσυνεργατικών εργασιών. Η δράση πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή του συνόλου των 24 μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Γ΄ τάξης.

Η χρησιμοποιούμενη τεχνική

Η τεχνική η οποία χρησιμοποιήθηκε στηρίχτηκε στην αφήγηση, τον διάλογο, στην διερευνητική και στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία, προκειμένου να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί η φιλέρευνη τάση των παιδιών καθώς και η επικοινωνιακή και συλλογική αναζήτηση.

Περιγραφή της διαδικασίας

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Χημείας οι μαθητές και οι μαθήτριες αναρωτήθηκαν για την επιλογή, τη χρήση των χημικών όρων που χρησιμοποιήθηκαν στις αθλητικές δραστηριότητες, γεγονός το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για τη σύνδεση διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων: Φυσικής Αγωγής και Χημείας. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία επεδίωξε να επιτύχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αξιοποιώντας αφενός εργαλεία της ηλεκτρονικής τάξης και αφετέρου εξωτερικές ηλεκτρονικές εφαρμογές, για να μπορέσουν οι μαθητές να οδηγηθούν στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης. Ειδικότερα:

Μαθησιακοί στόχοι

Οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν για το συγκεκριμένο μάθημα, ακολούθησαν την ταξινόμηση Bloom. Για το λόγο αυτό στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν την επίδραση της ατμόσφαιρας στην αθλητική απόδοση, να γνωρίσουν τη σύσταση της ατμόσφαιρας και την επίδρασή της στους αθλητές, να συσχετίζουν τις αθλητικές επιδόσεις με τη σύσταση της ατμόσφαιρας και να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες των Ολυμπιακών Αγώνων του Μεξικού. Παράλληλα, να κατανοήσουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών ως πηγή πληροφόρησης, να ανακαλύψουν τη διαδικασία της μάθησης μέσω σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων, να συμπληρώνουν ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο, να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η ενσυναίσθηση, η προσεχτική παρακολούθηση, ο διάλογος και να απολαύσουν τη μάθηση μέσα από διασκεδαστικές και ευχάριστες δραστηριότητες

Συνοπτική περιγραφή

Το συγκεκριμένο μάθημα διήρκησε 1 διδακτική ώρα (45΄) Για την εφαρμογή του χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα ψηφιακά εργαλεία της ηλεκτρονικής τάξης (Chat, Polling, Breakout Sessions), όσο και εξωτερικές ψηφιακές εφαρμογές (Padlet, Google Slides, Quizizz). Αναφέρεται στην ενότητα «Εναλλακτικές μορφές άσκησης» του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος «Φυσική Αγωγή» της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

1η Δραστηριότητα

Στην έναρξη του μαθήματος τα παιδιά μέσω του Polling ρωτήθηκαν αν στο παρελθόν είχαν κάποια εμπειρία σχετική με το μάθημα (π.χ. αν έχουν αθληθεί ή ασκηθεί σε υψόμετρο, αν έχουν διδαχθεί παρόμοιο μάθημα) και απάντησαν αρνητικά.

2η Δραστηριότητα

Με τη χρήση του εργαλείου Breakout Sessions οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και σε κάθε ομάδα τέθηκε το ερώτημα: «Κάτω από ποιες συνθήκες/παράγοντες θεωρείτε ότι η σύσταση της ατμόσφαιρας μπορεί να επηρεάσει την απόδοση ενός αθλητή;».

Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούσαν και συνδιαλέγονταν στο εικονικό δωμάτιο και στη συνέχεια συνέταξαν το τελικό κείμενο με τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν. Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητές τους, ανέβασαν τις εργασίες τους στην εφαρμογή Padlet που είχε δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό γι' αυτό το σκοπό (<https://el.padlet.com>).

Η αξιολόγηση των μαθητών έλαβε υπόψη την ακρίβεια στις απαντήσεις, αλλά και τη γενικότερη εικόνα τους κατά την παρουσίαση της εργασίας της ομάδας τους. Η συμμετοχή, το ενδιαφέρον, η συνεργασία των ομάδων αποτέλεσαν βασικά αξιολογούμενα στοιχεία.

3η Δραστηριότητα

Στη συνέχεια με την εφαρμογή Google Slides παρουσιάστηκαν στους μαθητές τα βασικά στοιχεία του μαθήματος, τα οποία απάντησαν και στο ερώτημα που τους είχε τεθεί. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με μια μελέτη περίπτωσης (Case Study) για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του Μεξικού, όπου οι μαθητές είδαν συγκεκριμένα παραδείγματα της επίδρασης υψομέτρου στην επίδοση των αθλημάτων.

Η αξιολόγησή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εστιάστηκε στην ευστοχία των παρατηρήσεων, αλλά και στον σχολιασμό που έκαναν σε συγκεκριμένα τμήματα της παρουσίασης, ειδικότερα στη μελέτη περίπτωσης.

4η Δραστηριότητα

Στην 4η δραστηριότητα η μαθητές μπήκαν στην εφαρμογή Quizizz και συμπλήρωσαν σύγχρονα το σχετικό ερωτηματολόγιο. Όταν ολοκληρώθηκε οι μαθητές είδαν τα αποτελέσματά τους τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και την κατάταξή τους στην τελική λίστα συμμετεχόντων. Ανάλογη ανατροφοδότηση είχαν και οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις και αποτέλεσε την τελική αξιολόγηση του διαθεματικού μαθήματος.

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη εφαρμογή, καθώς συλλέχθηκαν τα δεδομένα των απαντήσεων, μέσω της εφαρμογής, μετά την υποβολή από τους μαθητές

Αξιολόγηση και σχόλια από την εφαρμογή στην πράξη

Σε γενικές γραμμές το μάθημα υλοποιήθηκε σύμφωνα με το σχεδιασμό και τους στόχους του. Θεωρούμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν υψηλό, η συμμετοχή τους μεγάλη, και η εκπαιδευτική διαδικασία κύλησε ομαλά και αποδοτικά. Ίσως, αυτό να οφείλεται στη διαθεματικότητα του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και της διδασκαλίας μέσω των ΤΠΕ. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του μαθήματος υπήρξε καθοριστικός για την αποτελεσματική και χωρίς αποκλίσεις υλοποίηση του σεναρίου.

Επεκτάσεις

Το θέμα «Η επίδραση της σύστασης της ατμόσφαιρας στην απόδοση/επίδοση των αθλητών» θα μπορούσε να επεκταθεί πολυποίκιλα και σε μικρότερες αλλά και σε μεγαλύτερες τάξεις, διαμορφώνοντας κατάλληλα τις σχετικές δραστηριότητες ή προσθέτοντας και κάποιες άλλες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα να διδαχθεί το μάθημα σε συνεργασία και με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής, ο οποίος θα τους παρουσιάσει πρόσθετα διαδικτυακά εργαλεία και εφαρμογές, ενισχύοντας περαιτέρω τη διαθεματική μαθησιακή διαδικασία.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ένα από τα ερωτήματα που συχνά γεννιούνται μέσα από τέτοιου είδους προσπάθειες αφορούν στη σχέση η οποία μπορεί να συνδέει τις Φυσικές Επιστήμες με τις Θεωρητικές Επιστήμες, καθώς στη συνείδηση των περισσότερων η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ταυτίζεται με τα πειράματα, τα σχήματα, την διατύπωση νόμων και την αποσαφήνιση εννοιών.

Η δική μας εμπειρία έδειξε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τόσο για τη Φυσική Αγωγή όσο και για την Χημεία, καθώς και το «ξάφνιασμα» των μαθητών /τριών μπροστά στον απρόσμενο συνδυασμό των επιστημών, ο οποίος ξεφεύγει από τα αυστηρά πλαίσια της μαθητικής διαδικασίας. Η διαθεματική προσέγγιση ενίσχυσε την επιθυμία των μαθητών να συνδυάσουν τις γνώσεις τους και να αναγνωρίζουν επιστημονικές έννοιες σε μία γυμναστική δραστηριότητα. Επιπρόσθετα είδαν με θετική ματιά την ερμηνεία των αθλητικών ασκήσεων, αφού θα μπορούσαν πέρα από την απλή άσκηση να ερμηνεύουν χημικούς όρους και διαδικασίες.

Μέσα από τη διαθεματική εργασία μαθητές και μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν επιστημονικά δεδομένα και να προβληματιστούν ως προς την ορθότητά τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι πριν τη δράση οι απαντήσεις τους ήταν τυποποιημένες και αντιμετώπιζαν δυσκολία να εκφράσουν μια τεκμηριωμένη

άποψη, καθώς η γνώση τους προέρχονταν κυρίως μέσα από την αποστήθιση και όχι μέσα από μια βιωματική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της δράσης είδαμε τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να εκφράζονται καλύτερα και να χρησιμοποιούν ορθότερα τους επιστημονικούς όρους.

Το ενδιαφέρον τους για τη Φυσικές Επιστήμες ενισχύθηκε καθώς και η εφαρμογή των αθλητικών τους ασκήσεων έγινε μέσα από άλλη οπτική γωνία. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες και να τις εφαρμόζουν με επιτυχία από τη μια γνωστική περιοχή στην άλλη ως δεξιότητες. Επίσης να χρησιμοποιούν κριτήρια για να κρίνουν και να συγκρίνουν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιώντας τις γλωσσικές δεξιότητες και διατυπώνοντας ερωτήματα.

Ιδιαίτερα ήταν τα οφέλη της δράσης για τη συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των παιδιών. Μέσα από την ομαδική δουλειά και τη συνεργασία, οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η αυτοπεποίθησή τους τονώθηκε, καθώς όλοι και όλες συμμετείχαν ενεργά, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Όλα τα παραπάνω έγιναν αντιληπτά από τις παρατηρήσεις μας και την επαφή μας με τα παιδιά, τις προσωπικές μαρτυρίες τους αλλά και από την αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση της δράσης.

Μελλοντικές εφαρμογές

Η δράση αυτή αποτελεί το έναυσμα για επέκταση της εφαρμογής των διαθεματικών πρακτικών, σε τομείς όπως τα ενεργειακά ποτά, το ντόπινγκ, τη διατροφή και γενικότερα κοινωνικά θέματα, που ενδιαφέρουν τους νέους και αποτελούν τη βάση της ομαλής ένταξής τους στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

K.H Cooper / V. Kleisouras: afti einai i aeroviosi, apo ti theoría stin praxi. Ekdoseis Alkyon, Athina 1984

Ziomas G.,(2007). Atmosfaira - Atmosfairiki rypansi Anoichta Akadimaika mathimata. Ethniko Metsovio Polytechnio (EB). https://ocw.aoc.ntua.gr/modules/document/file.php/CHEMENG134/Atmosfaira_Atmosfairikh%20kai%20rypansh.pdf

Matsangouras, I. & Chatzigeorgiou, G. (2009). Eisagogi stis epistimes tis Paidagogikis. Enallaktikes prosengiseis. Didaktikes protaseis, Athina: Gutenberg.

Chatzigeorgiou, G. (2011). *Gnothi to Curriculum, Genika kai Eidika Themata analytikou programmaton kai didaktikis*, Athina : Diadrasi.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Cakici, Y. & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34, 7, 1075-1091.

D. A. DOBROSIELSKI, K. M. LEPPERT, L. H. SHEARER, A. A. ARCE-ESQUIVEL (2020). Peru: life at the top” - a study abroad program designed to enhance knowledge of altitude physiology through experiential learning. *Journal of Physical Education and Sport* ® (JPES), Vol.20 (4), Art 253 pp. 1869 - 1878, 2020.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 3, 287-312.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J., (2004). TAPing into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin’s Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88, 915-933.

Jia, L. Yanchun, M.M. Atakan, J. Kuang, H. Yang, D. Bishop X. Yan (2020). The Molecular Adaptive Responses of Skeletal Muscle to High-Intensity Exercise/Training and Hypoxia. *Antioxidants* 2020, 9(8), 656; <https://doi.org/10.3390/antiox9080656>

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S., (2007). Argumentation in Science Education, *Science & Technology Education Library*, 35, 3-27.

Musmanno Branco Oliveira A, de Azeredo Rohan P, Goncalves Rodrigues T, da Silva Soares P. Effects of Hypoxia on Heart Rate Variability in Healthy Individuals a Systematic Review. *Int J Cardiovasc Sci* 2017;30(3):251-261.

Wrobel JP, Ellis MJ, Kee K, Stuart-Andrews CR, Thompson BR. Maximal Exercise does not increase Ventilation Heterogeneity in Healthy Trained Adults 2015, 593:723-737

Μα εγώ μιλάω για «δύναμη»...
Μία διδακτική πρόταση για τη νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας
 Φιλολόγος Μ.Α.-Πολιτικός Επιστήμονας, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί τη χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών του Λυκείου, υιοθετώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και τη διαθεματική προσέγγιση του λόγου. Η πολυσημία των λέξεων και η διαμόρφωση των ειδικών γλωσσών αναδεικνύονται ως το κατεξοχήν γνώρισμα της γλωσσικής πολυμορφίας, ενώ οι μαθητές, μέσα από την επιτέλεση συγκεκριμένου ρόλου και δουλεύοντας διερευνητικά, ανακαλύπτουν τη δύναμη της γλωσσικής εκφοράς ανάλογα με τη σημασία των συμφραζομένων, του γνωστικού πεδίου και της επικοινωνιακής περίπτωσης και διαπιστώνουν τελικά την απεραντοσύνη του λεκτικού σημείου.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδικές γλώσσες, πολυσημία, διαθεματικότητα.

But I am talking about "power"...
A didactic proposal for the modern Greek language in the Senior High School

Michail Ch. Rempas

Abstract

This didactic proposal utilizes the use of ICT in the language teaching of Senior High School students, adopting the collaborative method of teaching and the interdisciplinary approach of speech. The versatility of words and the formation of special languages emerge as the pre-eminent feature of linguistic diversity, while students, through performing a specific role and working exploratory, discover the power of language expression according to the importance of context, cognitive field and of the communicative circumstance and finally ascertain the vastness of the verbal point.

Keywords: special languages, polysemy, interdisciplinarity.

Εισαγωγή

Η ενότητα VI του διδακτικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου με τίτλο "Ειδικές Γλώσσες" (σ. 60-65) επικεντρώνεται στις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες που "συνδέονται με τον καταμερισμό της κοινωνικής/ επαγγελματικής δραστηριότητας", δηλαδή με την ποικιλότητα που παρουσιάζει ο λόγος ανάλογα τη χρήση του σε διαφορετικά πεδία επιστημονικής και επαγγελματικής ενασχόλησης ή κοινωνικής δράσης (Holmes 1992). Το περιεχόμενο της ενότητας, παρά την ευρύτερη οπτική που δηλώνει ο τίτλος της, εστιάζει αποκλειστικά στο ειδικό λεξιλόγιο ως χαρακτηριστικότερο γνώρισμα των ειδικών γλωσσών, δηλαδή των γλωσσικών ποικιλιών που προσδιορίζονται με κριτήριο τη χρήση τους σε ορισμένο γνωστικό ή επαγγελματικό πεδίο.

Στόχος της διδακτικής πρότασης είναι να αναδειχθεί το γεγονός ότι τα κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο καθεμιάς από τις λεγόμενες ειδικές γλώσσες, εκτός του ότι κάνουν χρήση ειδικών όρων, χαρακτηρίζονται και από άλλα ιδιαίτερα γνωρίσματα, που αποτελούν χαρακτηριστικά αυτών των κοινωνικών ποικιλιών της γλώσσας. Με το να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες των ειδικών γλωσσών επιδιώκεται να αναδειχθεί το φαινόμενο της κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας (Hudson 1980). Ως δείγματα κειμένων αντιπροσωπευτικών των ειδικών γλωσσών που χαρακτηρίζουν επιμέρους επιστημονικά πεδία αξιοποιούνται κείμενα των διδακτικών βιβλίων, τα οποία εκπροσωπούν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Η πρόταση προσανατολίζεται στη διερεύνηση και κατανόηση μιας όψης της γλωσσικής ποικιλότητας στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξετάζει τη χρήση και τη σημασία των ειδικών όρων (οι περισσότεροι από τους οποίους χρησιμοποιούνται και στο γενικό λεξιλόγιο με άλλη βέβαια σημασία), πάντοτε όμως σε συνάρτηση με το κείμενο, το θεματικό/σημασιακό περιεχόμενο του και κατ' επέκταση με το θεματικό πεδίο χρήσης του λόγου (Πετρούνιας 1984). Κάποιες φάσεις υλοποίησης του σεναρίου στοχεύουν στο να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις διαφορετικές πραγματώσεις του ίδιου κειμενικού τύπου στο πλαίσιο διαφορετικών θεματικών πεδίων χρήσης του λόγου. Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να διερευνήσουν τις αποκλίσεις που παρουσιάζονται ανάμεσα σε κείμενα που κατατάσσονται στον ίδιο κειμενικό τύπο, διαφοροποιούνται όμως ως προς το επιστημονικό/γνωστικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται το περιεχόμενό τους.

Η προτεινόμενη δραστηριότητα αποτελεί εμπλουτισμένη προσέγγιση της ύλης και των διδακτικών στόχων του διδακτικού εγχειριδίου. Αντανακλά μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας η οποία βασίζεται στη διδασκαλία σε ομάδες και υλοποιείται με εφαρμογή της λογικής του Σχεδίου (Design), όπως αυτό εννοείται από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία (Cope & Kalantzis 2000). Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διαδικασία του Σχεδίου είναι υποβοηθητικός και εμπνευστικός στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky 1978). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης (Lave 1996), ενώ διαμορφώνουν ένα τελικό προϊόν που συνιστά έναν νέο ψηφιακό πόρο που αναρτάται στο διαδίκτυο. Έτσι, κινούμαστε περισσότερο στο χώρο της *αόρατης παιδαγωγικής* πρακτικής (= έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών, στο διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων) παρά της *ορατής παιδαγωγικής* πρακτικής (=έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις).

Η διαθεματικότητα συνίσταται στη διερεύνηση του νοήματος της “δύναμης” σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές που αναπλαισιώνονται στο σχολείο σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγγούρας 2003). Οι μαθητές συγκροτούν και παρουσιάζουν τα δικά τους νοήματα, αντιμετωπίζοντας τη γνώση ολιστικά (Χρυσάφιδης 2011).

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος: *Μα εγώ μιλάω για “δύναμη”...*

Τάξη: Α΄ Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα

Διδακτική ενότητα: “Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες”

Υποενότητα: “Ειδικές γλώσσες”

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου εργασίας: Εργαστήριο Πληροφορικής.

Απαιτούμενος χρόνος: 4 διδακτικές ώρες

Διαθεματικό εύρος σεναρίου: Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Φυσική, Θρησκευτικά.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (έντυπα και ηλεκτρονικά) και εποπτικά μέσα:

1. Σχολικό Εγχειρίδιο “Εκφραση-Έκθεση”
2. Πίνακας
3. Διαδίκτυο
4. Λογισμικό παρουσίασης
5. Προβολέας
6. Ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας (ή/και έντυπα)

Μεθοδολογία εργασίας: ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, κειμενοκεντρική, ερμηνευτική.

Προαπαιτούμενα μαθήματος: Η υλοποίηση της δραστηριότητας έγινε στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, όπου οι μαθητές εργάστηκαν σε 5 ομάδες. Στις ομάδες των μαθητών ανατέθηκε να αξιοποιήσουν ως περιβάλλον έρευνας κυρίως το “Σώμα Κειμένων των Διδακτικών Βιβλίων του Π.Ι.” της Πύλης του Κ.Ε.Γ., αλλά και άλλα περιβάλλοντα που αναφέρονται κατά την περιγραφή της πορείας υλοποίησης. Για τη συγκέντρωση/καταγραφή του υλικού τους καθώς και για τη σύνταξη και παρουσίαση της τελικής εργασίας τους αξιοποίησαν πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και πρόγραμμα παρουσίασης. Σε περίπτωση ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου ή μη διαθεσιμότητας του σχολικού εργαστηρίου, οι δραστηριότητες που προτείνονται υπήρχε η σκέψη να υλοποιηθούν με τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους:

α) Τα μέλη κάθε ομάδας μαθητών/μαθητριών να πραγματοποιήσουν την έρευνά τους, να συγκεντρώσουν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα τους εκτός σχολικού χρόνου και στη συνέχεια να αφιερωθεί μόνο μία διδακτική ώρα για την παρουσίαση των εργασιών

τους.

β) Οι διδάσκοντες/ουσες να δώσουν σε κάθε ομάδα έτοιμο το υλικό που θα επεξεργαστεί. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές/τριες δεν θα έχουν τη δυνατότητα εξοικείωσης με το περιβάλλον των σωμάτων κειμένων και ανάληψης πρωτοβουλιών ως προς την επιλογή του ακριβούς θέματος που θα προσεγγίσουν και του υλικού με βάση το οποίο θα εργαστούν.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, τα προαπαιτούμενα αυτής της διδακτικής πρότασης είναι:

1. Επαρκής χειρισμός του διαδικτύου (φυλλομετρητή).
2. Επαρκής χειρισμός του λογισμικού παρουσίασης.
3. Βασική γνώση εργαλείων MS Office.
4. Ιστολόγιο μαθήματος.
5. Ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα,

αλλά και προγενέστερη εξοικείωσή των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική αντίληψη επικοινωνίας, μέσω της οποίας υλοποιείται η διδακτική πρόταση.

Στοχοθεσία

Το σενάριο αυτό ακολουθεί το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα» και επιδιώκει να υπηρετήσει τους παρακάτω στόχους:

1. Γνωστικοί:

Η παρούσα εκδοχή έχει μεταγλωσσική εστίαση, αφού επικεντρώνεται στο λεξιλόγιο ως χαρακτηριστικό διαφοροποίησης των ειδικών γλωσσών, επομένως δεν επιδιώκει την απόκτηση γνώσεων για την κόσμο ή την καλλιέργεια στάσεων και πεποιθήσεων. Θεωρούμε όμως ότι οι μαθητές μέσω της δραστηριότητας αυτής, στο πλαίσιο της οποίας ερευνούν τις σημασίες όρων που ανήκουν στα λεξιλόγια διαφορετικών γνωστικών πεδίων, επιτυγχάνουν καλύτερη ταξινόμηση της γνώσης που έχουν κατακτήσει ήδη στα πεδία αυτά. Επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση της πολυσημίας ορισμένων όρων και να κατανοήσουν ότι οι ίδιοι όροι “συμπεριφέρονται” και λειτουργούν διαφορετικά ως λήμματα σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Συγκεκριμένα, ως όροι των ειδικών λεξιλογίων έχουν αυστηρά οριοθετημένη σημασία και χρήση και κατά κανόνα είναι μονόσημοι. Αντίθετα, ως λέξεις ανήκουσες στο γενικό λεξιλόγιο χαρακτηρίζονται από πολυσημία και μεγαλύτερη ευελιξία στη δήλωση σημασιών. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη χρήση του λεξιλογίου σε διαφορετικά γνωστικά και σημασιολογικά πεδία, αφού επιδιώκεται κυρίως να συνειδητοποιήσουν ότι η σημασία των πολύσημων όρων εξαρτάται όχι μόνο από το άμεσο συμφραστικό

πλαίσιο, αλλά και από το είδος ή τη θεματική του κειμένου.

2. Παιδαγωγικοί:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- να εξασκηθούν στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση και να δραστηριοποιηθούν σε αυτή,
- να επιδείξουν υπευθυνότητα μαθαίνοντας να συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αναπτύσσοντας προσωπική και συλλογική ευθύνη ως μέλη μιας ομάδας και διαπιστώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της συμμετοχικής εργασίας,
- να ενεργοποιήσουν την κρίση τους, βάσει αυτής να αυτενεργήσουν και έτσι, εν τέλει, να οικοδομήσουν νέα βιωματική γνώση,
- να καλλιεργήσουν, μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους, ατομικές και κοινωνικές αξίες και αρχές,
- να αναπτύξουν την αφαιρετική-κριτική ικανότητα.

3. Τεχνολογικοί:

- να εξασκηθούν οι μαθητές στη χρήση ανοιχτών ψηφιακών περιβαλλόντων, όπως είναι τα λεξικά και τα σώματα κειμένων,
- να αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά λεξικά και σώματα κειμένων ως περιβάλλοντα έρευνας και συλλογής δεδομένων,
- να εξοικειωθούν με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής μονοτροπικού ή πολυτροπικού κειμένου (επεξεργαστής κειμένου, πρόγραμμα παρουσίασης) στο πλαίσιο της συνεργατικής παραγωγής λόγου,
- να ενημερωθούν οι μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο και το είδος της πληροφορίας που εμπεριέχεται σε λεξικά και γλωσσάρια διαφορετικού τύπου,
- να αποκτήσουν ενημερότητα σχετικά με τα δεδομένα που μπορεί να αντλήσει κανείς από ηλεκτρονικά σώματα κειμένων ή από το διαδίκτυο ευρύτερα,
- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η λεξική σημασία δεν αποτελεί ζήτημα μονοδιάστατο, αλλά προσδιορίζεται απόλυτα από το πλαίσιο χρήσης του λόγου,
- να αποκτήσουν κριτική επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός ερμηνευτικού λεξικού.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

1η ώρα

Δημιουργήθηκαν οι παρακάτω 6 ομάδες μαθητών, με 4 μαθητές σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές επέλεξαν την ομάδα που ήθελαν να ενταχθούν και επιτέλεσαν το έργο της που τους δόθηκε σε φύλλο εργασίας:

1η και 2η Ομάδα: *Οι φιλόλογοι και οι γλωσσολόγοι διερεύνησαν σημασιολογικά τη*

λέξη “δύναμις”/“δύναμη” τόσο στην Αρχαία, όσο και στη Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική. Αξιοποίησαν τα Σώματα Κειμένων της ίδιας της Πύλης και εντόπισαν τη λέξη και τη νοηματοδότησή της σε διαφορετικά κείμενα.

Ανάλογα με τον υπάρχοντα χρόνο η διερεύνηση αυτή μπορεί να επεκταθεί ευρύτερα και στο διαδίκτυο (λ.χ., βλ. στο σχετικό λήμμα <http://philosophein.web.auth.gr/t2/voros.pdf>).

3η Ομάδα: *Οι ιστορικοί* αξιοποίησαν ιστορικά αποσπάσματα από τα κείμενα του Ξενοφώντα και του Θουκυδίδη (*Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι*, Α΄ Λυκείου) αλλά και κείμενα του Αρριανού, του Προκοπίου και της Άννας Κομνηνής (*Αρχαία Ελληνικά Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου*). Τοποθέτησαν τα κείμενα σε χρονολογική σειρά, κατέγραψαν τις απόψεις των παραπάνω ιστορικών για τις νοηματοδοτήσεις της λέξης “δύναμη”, εντόπισαν ποιος επηρέασε ποιόν και συνέλεξαν βιογραφικά στοιχεία για τον καθένα. Χρησιμοποίησαν την Πύλη του ΚΕΓ.

4η Ομάδα: *Οι θετικοί επιστήμονες* προσέγγισαν με βάση την εμπειρία τους από τα μαθήματα θετικών και φυσικών επιστημών, όπου έχουν διδαχτεί τη “δύναμη” στις φυσικές και θετικές επιστήμες. Η προσπάθειά τους ενισχύθηκε από την αναζήτηση και τον εντοπισμό της λέξης στα βιβλία των θετικών και φυσικών επιστημών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Σώμα Κειμένων της Πύλης του ΚΕΓ. Χρησιμοποίησαν την Πύλη του ΚΕΓ.

5η Ομάδα: *Οι θεολόγοι*. Η εμπειρία τους από το μάθημα των Θρησκευτικών και η αναζήτηση της λέξης “δύναμη” στα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια του Σώματος Κειμένων της Πύλης του ΚΕΓ τους οδήγησαν στη διαμόρφωση άποψης για την ψυχική δύναμη που συνυφαίνεται με τη Θεία Χάρη. Χρησιμοποίησαν την Πύλη του ΚΕΓ.

6η Ομάδα: *Οι λογοτέχνες* αναζήτησαν αναφορές για τη “δύναμη” σε ποιητές, πεζογράφους και θεατρικούς συγγραφείς, καθώς και σε τραγούδια. Συνέταξαν ένα σχολιασμένο Ανθολόγιο με τις διαφορετικές τροπές που παίρνει ο όρος.

Τα αποτελέσματα της εργασίας κάθε ομάδας ήταν προσβάσιμα στις άλλες ομάδες μέσα από τα φύλλα εργασίας ή από τις αναρτήσεις των ομάδων στο ιστολόγιο του μαθήματος.

2η και 3η ώρα

Επρόκειτο για τη φάση της συζήτησης των αποτελεσμάτων και τη δημιουργία του πολυτροπικού κειμένου με τον τίτλο «*Με εγώ μιλάω για δύναμη...*». Οι ομάδες αναδιοργανώθηκαν σε νέες στις οποίες συμμετείχαν ένας φιλόλογος, ένα γλωσσολόγος, ένας ιστορικός, ένας θετικός επιστήμονας, ένας θεολόγος και ένας λογοτέχνης. Συζήτησαν στη νέα ομάδα τα αποτελέσματα των ερευνών τους από τις προηγούμενες ομάδες έχοντας ως βοήθεια το φύλλο εργασίας που απαντήθηκε στην προηγούμενη φάση ή τις αναρτήσεις της πρώτης τους ομάδας στο ιστολόγιο του μαθήματος. Οι νέες ομάδες τροφοδοτήθηκαν με ένα κοινό φύλλο εργασίας που τους βοήθησε να επιλύσουν το αρχικό πρόβλημα. Μπορούσαν να εικονογραφήσουν, να

γράψουν στίχους, να εντοπίσουν στο διαδίκτυο μουσικές και έργα των καλών τεχνών για τη “δύναμη”. Επέλεξαν από τις σημασίες αυτή που θεώρησαν πως μπορούν να εκφράσουν καλύτερα "καλλιτεχνικά". Τα πολυτροπικά κείμενα των ομάδων αναρτήθηκαν και στο ιστολόγιο του μαθήματος, όπου εκεί υπάρχει η δυνατότητα σχολιασμού από όλους (μαθητές και διδάσκοντα).

Φύλλα εργασίας

Τα ακόλουθα φύλλα εργασίας απευθύνονται αποκλειστικά στους μαθητές και στοχεύουν στην επίτευξη των ανωτέρω προτεινόμενων στόχων της διδακτικής πρότασης και κυρίως των γνωστικών – μαθησιακών. Το πρώτο φύλλο εργασίας είναι κοινό για τις δύο πρώτες ομάδες (τους φιλόλογους και τους γλωσσολόγους) ενώ τα υπόλοιπα αφορούν κάθε ομάδα μαθητών ξεχωριστά, ανάλογα με την αρίθμηση:

Α΄ Φάση

1η και 2η Ομάδα

(Φιλόλογων και Γλωσσολόγων)

Η αποστολή σας είναι να διερευνήσετε την έννοια της «δύναμης» στα αρχαιοελληνικά και νεοελληνικά λεξικά.

1. Επισκεφθείτε την Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr>)
2. Στο Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής εντοπίστε το λήμμα «δύναμις».
3. Μελετήστε τους ορισμούς - σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.
4. Μπορείτε να βρείτε παραδείγματα - προτάσεις στα Σώματα Κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής που να ταιριάζουν με τους παραπάνω ορισμούς - σημασίες και να τα συνδέσετε;

Παραδείγματα για τη σημασία της λέξης «δύναμις» στα Αρχαία Ελληνικά

Πρόταση	Ορισμός

5. Εντοπίστε του ορισμούς - σημασίες της ίδιας λέξης στο Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής (Κριαρά) και μελετήστε τους.
6. Μελετήστε τη σημασία της λέξης στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής

(Τριανταφυλλίδη). Στα *Σώματα Κειμένων* της Κοινής Νεοελληνικής μπορείτε να εντοπίσετε παραδείγματα – προτάσεις που να ταιριάζουν με τους ορισμούς - σημασίες της Νέας Ελληνικής και να τα συνδέσετε;

Παραδείγματα για τη σημασία της λέξης «δύναμη» στα Νέα Ελληνικά

Πρόταση	Ορισμός

7. Παρατηρείτε κάποια διαφορά ή διαφορές στη σημασία της λέξης ανάμεσα στους ορισμούς της Αρχαίας, της Μεσαιωνικής και της Νέας Ελληνικής; Αν ναι, σημειώστε αυτές τις διαφορές:

Αρχαία Ελληνική	Μεσαιωνική Ελληνική	Νέα Ελληνική

3η Ομάδα

(Ιστορικών)

Η αποστολή σας είναι να διερευνήσετε την έννοια της “δύναμης” σε ιστορικά κείμενα

1. Επισκεφθείτε την Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr>)
2. Στο *Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής* εντοπίστε το λήμμα “δύναμις”.
3. Μελετήστε τις σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.
4. Εντοπίστε το λήμμα “δύναμη” στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (Τριανταφυλλίδη)

5. Μελετήστε τις σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.

6. Καταγράψτε στον παρακάτω πίνακα λέξεις και φράσεις με τη λέξη “δύναμις”:

Η “δύναμις” στους αρχαίους ιστορικούς

Συγγραφείς	Λέξεις και φράσεις που προσδιορίζουν τη «δύναμη»
Ξενοφώντας	
Θουκυδίδης	
Αρριανός	
Προκόπιος	
Άννα Κομηνή	

7. Βάλτε σε χρονολογική σειρά τα κείμενα που εντοπίσατε, κατατάξτε τα σε ιστορικές περιόδους ανακαλύψτε ποιοι ήταν, ποιος συγγραφέας επηρέασε ποιόν, αλλά και από ποιους άλλους επηρεάστηκαν. Αναζητήστε στο διαδίκτυο τα βιογραφικά στοιχεία των πέντε συγγραφέων ώστε να προσδιορίσετε την ταυτότητά τους:

Οι συγγραφείς κατά χρονολογική σειρά	Ιστορική περίοδος	Ταυτότητα συγγραφέα	Επηρέασε	Επηρεάστηκε

4η Ομάδα

(Θετικών Επιστημών)

Η αποστολή σας είναι να διερευνήσετε την έννοια της “δύναμης” στις θετικές επιστήμες

1. Επισκεφτείτε την Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr>)
2. Στο *Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής* εντοπίστε το λήμμα “δύναμις”.
3. Μελετήστε τους ορισμούς - σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί
4. Εντοπίστε το λήμμα “δύναμη” στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)*.
5. Μελετήστε τις σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.
6. Στα *Σώματα Κειμένων* και στην ενότητα *Διδακτικά Βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* αναζητήστε τη λέξη “δύναμη” στα σχολικά εγχειρίδια των θετικών επιστημών.
7. Επιλέξτε προτάσεις ως παραδείγματα και συνδέστε τις με τους ορισμούς – σημασίες της λέξης που εντοπίσατε στα λεξικά:

Παραδείγματα για τη σημασία της λέξης «δύναμη» στις θετικές επιστήμες

Πρόταση	Ορισμός

8. Συμφωνεί η νοηματοδότηση της λέξης “δύναμις/δύναμη” που εντοπίσατε στα παραπάνω λεξικά με αυτήν που εντοπίσατε στις θετικές επιστήμες; Δικαιολογήστε την απάντησή σας σε ένα κείμενο 100-120 λέξεων δίνοντας κατάλληλα παραδείγματα.

5η Ομάδα

(Θεολόγων)

Η αποστολή σας είναι να διερευνήσετε την έννοια της “δύναμης” σε θεολογικά συμφραζόμενα. 1. Επισκεφτείτε την Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr>)

2. Στο Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής εντοπίστε το λήμμα “δύναμις”.
3. Μελετήστε τους ορισμούς - σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί
4. Εντοπίστε το λήμμα “δύναμη” στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)
5. Μελετήστε τις σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.
6. Στα Σώματα Κειμένων και στην ενότητα Διδακτικά Βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναζητήστε τη λέξη “δύναμη” στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών.
7. Επιλέξτε προτάσεις ως παραδείγματα και συνδέστε τις με τους ορισμούς – σημασίες της λέξης που εντοπίσατε στα λεξικά:

Πρόταση

1.....

Ορισμός –

σημασία.....

Πρόταση

2.....

Ορισμός –

σημασία.....

Παραδείγματα για τη σημασία της λέξης «δύναμη» στα Θρησκευτικά

Πρόταση	Ορισμός

Συμφωνεί η νοηματοδότηση της λέξης “δύναμις/δύναμη” που εντοπίσατε στα παραπάνω λεξικά με αυτήν που εντοπίσατε στα θρησκευτικά; Δικαιολογήστε την απάντησή σας σε ένα κείμενο 100-120 λέξεων δίνοντας κατάλληλα παραδείγματα.

6η Ομάδα

(Λογοτεχνών)

Η αποστολή σας είναι να διερευνήσετε πώς προσδιορίζεται η “δύναμη” σε λογοτεχνικά ή καλλιτεχνικά έργα

1. Επισκεφτείτε την Πύλη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr>)
2. Στο *Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής* εντοπίστε το λήμμα “δύναμις”.
3. Μελετήστε τους ορισμούς - σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί
4. Εντοπίστε το λήμμα “δύναμη” στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)*
5. Μελετήστε τις σημασίες της λέξης που υπάρχουν εκεί.
6. Αναζητήστε στο διαδίκτυο λογοτεχνικά έργα (ένα πεζό, ένα ποίημα και ένα θεατρικό απόσπασμα) και δύο τραγούδια που να έχουν ως θέμα ή να εκφράζουν τη “δύναμη”, έτσι όπως καταλάβατε την έννοια μελετώντας τις σημασίες της στα Λεξικά της Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, και καταγράψτε τα στον ακόλουθο πίνακα:

πεζό	
απόσπασμα	

ποίηση	
θεατρικό απόσπασμα	
τραγούδι 1	
τραγούδι 2	

7. Ποιες σημασιοδοτήσεις έχει η λέξη “δύναμη” σε καθένα από τα παραπάνω έργα; Να τις καταγράψετε στον ακόλουθο πίνακα:

πεζό απόσπασμα	
ποίηση	
θεατρικό απόσπασμα	
τραγούδι 1	
τραγούδι 2	

Β΄ Φάση

(Κοινό φύλλο εργασίας για όλες τις ομάδες)

Ήρθε η ώρα να ορίσετε τη δική σας έννοια “δύναμη”, όπως εσείς την προσεγγίσατε μέσα από τις διερευνήσεις σας

1. Συζητήστε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας στις προηγούμενες ομάδες σας. Σε ποιους ορισμούς της “δύναμης” καταλήξατε εκεί;
2. Στα Βικιφθέγματα (<http://el.wikiquote.org/>) αναζητήστε τον όρο “δύναμη”. Επιλέξτε τρία αποφθέγματα από οποιαδήποτε κατηγορία θέλετε. Τι σημαίνουν;

Απόφθεγμα

1:.....

..

.....

.....

Σημασία:.....

.....

.....

.....

Απόφθεγμα2:.....

.....

.....

.....

Σημασία:.....

.....

.....

.....

Απόφθεγμα

3:.....

..

.....

.....

Σημασία:.....

.....

.....

.....

3. Διατυπώστε ορισμούς για τη “δύναμη” χρησιμοποιώντας πολλούς τρόπους επικοινωνίας. Μπορείτε να συμπεριλάβετε αρχαιοελληνικές και νεοελληνικές λέξεις και φράσεις που βρήκατε και να τις συνδυάσετε με σκίτσα, εικόνες, ήχους, ταινίες, σύμβολα, τίτλους τραγουδιών και βιβλίων που θα βρείτε στο διαδίκτυο και θεωρείτε πως ταιριάζουν στους ορισμούς σας.

Δυνατότητα τροποποίησης – επέκτασης

Η διδακτική πρόταση μπορεί να χωριστεί σε δραστηριότητες πάνω στις οποίες το σύνολο της τάξης θα εργάζεται σε ένα κοινό φύλλο εργασίας κάθε φορά. Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί σε διαθεματική συνθετική εργασία και να πάρει τη μορφή project. Σε αυτήν την περίπτωση θα συνεργαστούν οι καθηγητές της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας, των Θετικών επιστημών και των Θρησκευτικών. Η πρόταση μπορεί, επίσης, με μικρές τροποποιήσεις να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti Scholiki Gnosi*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Petrounias, E. (1984). *Neoelliniki grammatiki kai sygkritiki («antiparathetiki») analysi*. Thessaloniki: University Studio Press.

Chrysafidis, K. (2011). *Diathematiki Prosengisi tis Gnosis*. Athina: Ekdoseis Diptycho.

Ξενόγλωσση

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: London.

Holmes, J. (1992). *Introduction to Sociolinguistics*. Longman: London & New York.

Hudson, R.A. (1980). *Sociolinguistics: Varieties of language*. Cambridge University Press: Cambridge.

Lave, J. (1996). “Teaching, as learning, in practice”, *Mind, Culture and Activity* 3 (1996) 149-164.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Stanleys G.: London.

Σχέδιο διδασκαλίας με τη χρήση του iPad για διαθεματική προσέγγιση του φυσικού φαινομένου του σεισμού της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

*Τσιούρη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., MBA
Κώσης Θ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων*

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται οι μαθητές της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου να εργαστούν με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και μέσω της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση να διδαχθούν ποιοτικά την ουσία σεισμού με τη χρήση του iPad one to one. Κύριος στόχος είναι η μελέτη και η κατανόηση του σεισμού με τη χρήση του iPad one to one. Η διδακτική αυτή πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί στη σχολική αίθουσα, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν ηλεκτρονικές συσκευές iPad one to one.

Λέξεις-Κλειδιά: σεισμός, iPad one to one, καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μέθοδος.

Teaching plan using iPad. Cross-curricular approach to the natural phenomenon of earthquake in the DG Class of Primary School.

*Tsiouri Eleftheria, Primary Teacher
Kotsis T. Konstantinos, Professor, Department of Primary Education, University of Ioannina*

Abstract

With this didactic proposal, the students of the G Class of the Primary School are attempted to work with the method of guided discovery and through the scientific/educational method with investigation to be taught the quality of the earthquake with the use of the iPad one to one. The main goal is to study and understand the earthquake using the iPad one to one. This tutorial can be implemented in the classroom, provided that students have iPad one to one electronic devices.

Keywords: earthquake, iPad one to one, guided discovery method.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) έχει δεχτεί σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες και η βασική μετατόπιση αφορά το θέμα των εννοιών και πώς αυτές εμπλέκονται σε αυτό το εκπαιδευτικό και μαθησιακό πεδίο. Οι μεταβολές αυτές έγιναν προκειμένου οι Φ.Ε. να γίνουν ένα μαθησιακό πεδίο προσιτό σε όλους. Στο ίδιο πλαίσιο έγινε και η ανάπτυξη του γραμματισμού των Φ.Ε. που στην ουσία εκφράζει τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητικός πληθυσμός (Πράμας, 2009).

Αυτό το πλαίσιο θα εξετάσει και η παρούσα μελέτη δίνοντας ιδιαίτερη εστίαση στον γραμματισμό των Φ.Ε. καθώς και στις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.

Οι Αλχασίδης & Δημητριάδου (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα προκειμένου να εξετάσουν αν τα σχολικά εγχειρίδια των Φ.Ε. που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό, προωθούν τον επιστημονικό γραμματισμό μέσω του περιεχομένου τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους δεν ήταν ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι το περιεχόμενο αυτών των εγχειριδίων είναι διαμορφωμένο με τρόπο που δεν συνδέει τις Φ.Ε. με την καθημερινότητα των μαθητών, ενώ επιπλέον απουσιάζουν οι κοινωνικές και επιστημονικές πρακτικές που ενισχύουν τον γραμματισμό των μαθητών.

Οι εναλλακτικές ιδέες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των Φ.Ε.. Προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και ιδέες στο πλαίσιο της διδασκαλίας θα πρέπει είτε να αποβάλλουν, είτε να αλλάξουν τις ιδέες που έχουν και που δεν είναι σωστές. Αυτό είναι σημαντικό δεδομένου ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης τους και οι εσφαλμένες ιδέες δεν τους βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές εμπλέκονται μέσα σε μία συνεχόμενη αλληλεπίδραση που στόχος είναι να μαθαίνει και η προηγούμενη γνώση του διαδραματίζει ρόλο σε αυτό. Αν, λοιπόν, οι ιδέες και οι αντιλήψεις που έχουν είναι εσφαλμένες αυτό θα επηρεάσει και την νέα γνώση που θα αποκτήσουν (Κώτσης, 2011).

Όσον αφορά ειδικά τις φυσικές καταστροφές, όπως οι σεισμοί, μόνο μερικές μελέτες διερεύνησαν την αναπαράσταση των παιδιών, εστιάζοντας περισσότερο στην πραγματική γνώση παρά στην ψυχολογική γνώση (King & Tarrant, 2013; Raccanello et al., 2017; Ross & Shuell, 1993). Για παράδειγμα, οι Ross & Shuell (1993) διερευνώντας παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι η επιστημονική τους αντίληψη ήταν σπάνια, ακόμη και αν αποκάλυψαν κάποια συνειδητοποίηση των αιτιών και των συνεπειών τους.

Ωστόσο, τα πιο πρόσφατα ευρήματα σε παιδιά εννέα και δέκα ετών έδειξαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν καλά το βασικό χαρακτηριστικό των σεισμών (King & Tarrant, 2013). Οι Raccanello et al. (2017) αποκάλυψαν ότι οι μαθητές επιδεικνύουν μια πιο εκλεπτυσμένη αναπαράσταση των σεισμών σε περίπτωση που τους είχαν βιώσει άμεσα, χωρίς να υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο. Στον Ελληνικό χώρο διαπιστώθηκε (Τσιούρη και Κώτσης, 2021) ότι δύο στους τρεις μαθητές του Δημοτικού, έχουν εναλλακτικές ιδέες, εκ των οποίων κάποιες εξαρτώνται από την τάξη φοίτησής τους.

Η εμφάνιση φυσικών φαινομένων όπως οι σεισμοί είναι ένα θέμα που απασχολεί σοβαρά τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών. Η διδασκαλία των μαθητών σχετικά με αυτά τα φαινόμενα, δεν είναι πάντα τόσο απλή όσο θα περίμενε κανείς. Τα τελευταία χρόνια, για παράδειγμα, έχει καταστεί σαφές ότι τα παιδιά συσσωρεύουν σημαντικές γνώσεις σχετικά με τον φυσικό και τεχνολογικό κόσμο πριν από την επί-

σημη διδασκαλία επιστημονικών εννοιών. Από νεαρή ηλικία, ενεργούν ως «ψευδοεπιστήμονες», αποκτώντας μια σειρά από έννοιες και ορολογίες σχετικά με τα επιστημονικά φαινόμενα, καθώς προσπαθούν να δομήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο. Αυτές οι προκαταρκτικές πεποιθήσεις τυπικά περιέχουν εναλλακτικές ιδέες, οι οποίες θεωρούνται εσφαλμένες αντιλήψεις σε σύγκριση με τις επί του παρόντος αποδεκτές επιστημονικές απόψεις. Επιπλέον, αυτές οι αθώες, προ-οργανωτικές πεποιθήσεις τείνουν να επιμένουν, αντισταθμίζοντας την αλλαγή ακόμα και μετά την επιστημονική διδασκαλία (Ross & Shuell, 1993).

Τα ευρήματα των Ross & Shuell (1993) δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις σχετικά με τον φυσικό και τεχνολογικό κόσμο πριν από την είσοδό τους στις τάξεις των σχολείων. Για παράδειγμα, οι απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις των ερευνητών, δείχνουν ότι οι μαθητές είχαν πληροφορίες σχετικά με τους σεισμούς, παρόλο που δεν τις είχαν μάθει επισήμως στο σχολείο. Στην ερώτηση «τι είναι σεισμός», σχεδόν τα τρία τέταρτα των παιδιών ανέφεραν: «κούνημα», «τρέμουλο» και/ή «δονήσεις». Ανάλογα ευρήματα προσδιορίστηκαν και στην εργασία των (Τσιούρη και Κώτσης, 2021).

Οι εναλλακτικές ιδέες είναι κοινές στις γεωεπιστήμες και οι διάφορες εκκλήσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχουν επισημάνει την ανάγκη να ανακαλυφθούν και να αντιμετωπιστούν (King, 2010; Savasci & Berlin, 2012). Εάν η αρχική έννοια δεν έχει κατανοηθεί σωστά, τότε οι μαθητές θα έχουν δυσκολία να αναπτύξουν πιο εξελιγμένες αναπαραστάσεις επιστημονικών εννοιών και είναι πιθανό ότι αυτές οι εναλλακτικές ιδέες μπορεί να διατηρηθούν στην ενηλικίωση.

Ο σεισμός, μια φυσική καταστροφή, είναι ένα από τα θεμελιώδη προβλήματα πολλών χωρών. Εάν οι άνθρωποι ξέρουν πώς να προστατευθούν από τον σεισμό και να οργανώσουν τον τρόπο ζωής τους σύμφωνα με αυτό, η ζημιά και οι απώλειες θα μειωθούν. Ειδικότερα, μια καλή κατάρτιση- εκπαίδευση σχετικά με τον σεισμό πρέπει να υπάρχει στα δημοτικά σχολεία. Μέσα από την εκπαίδευση για τους σεισμούς οι μαθητές μπορούν να καταστούν ενεργοί πολίτες σε αυτόν τον τομέα.

Το iPad, πρωτοκυκλοφόρησε το 2010 και εισήχθη ως εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία είτε αντικαθιστώντας τον φορητό υπολογιστή ή απλώς ως νέα τεχνολογία. Το 2013 είχε γίνει πρόταση για χρήση του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Johnson, D. P., 2013) και λίγο αργότερα και για την πρωτοβάθμια (Chou C.C., Block L., Jesness R., 2014). Οι μαθητές με τη χρήση του iPad έχουν πρόσβαση σε μηχανές αναζήτησης, σε λεξικά και πληροφορίες, όπου μπορούν εύκολα και γρήγορα να ελέγχουν την εγκυρότητά τους. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιούν διαδραστικές εφαρμογές, αλλά και διαφοροποιημένες σε επίπεδα δυσκολίας, όπου επιτρέπεται στον μαθητή να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του με τον δικό του ρυθμό. Ακόμη, το iPad ως εργαλείο είναι γρήγορο και αυτοματοποιημένο, ιδανικό για προσωπική χρήση, αφού δεν απαιτείται είσοδος από το χρήστη. Οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ίδια συσκευή στο σχολείο και στο σπίτι, μετατρέποντας τη μάθηση από «σχολική» σε 24ωρη μάθηση. Μια σύγχρονη χρήση του iPad είναι η One-to-One iPad (ένα προς έναν)

διαδικασία, όπου ο κάθε μαθητής έχει το δικό του iPad. Πολύ πρόσφατα έχει δημοσιευθεί διδακτορική διατριβή (Pipala C., 2020), όπου αξιολογεί αυτούς του είδους την εκπαιδευτική εργασία. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν προτάσεις και εκπαιδευτικά σενάρια χρησιμοποιώντας το One-to-One iPad για το Δημοτικό Σχολείο π.χ. (Tirado-Morueta, R., Berlanga-Fernández, I., Vales-Villamarín, H. et al., 2020a). Η ανταπόκριση των μαθητών στην One-to-One iPad έχει καταγραφεί ως θετική στη διεθνή βιβλιογραφία (Kaufman D. και Kumar, S., 2018). Σήμερα υπάρχουν Δημοτικά Σχολεία σε διάφορες χώρες π.χ. Ισπανία, όπου χρησιμοποιούν το iPad καθημερινά και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα και από αυτές τις προσπάθειες προκύπτουν τα δεδομένα για τα παιδαγωγικά κίνητρα της καινοτομίας αυτή (Tirado-Morueta, R., Berlanga-Fernández, I., Vales-Villamarín, H. et al., 2020b). Το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν την προσωπική τους συσκευή επιτρέπει, επίσης, στους γονείς να εμπλέκονται με έναν πιο ουσιαστικό τρόπο στη μάθηση των παιδιών τους, κάτι που ως τώρα δεν ήταν εφικτό (Λυμπεράκη, 2016).

Εργαλεία όπως το iMovie, η κάμερα και το μικρόφωνο μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο υλοποίησης δραστηριοτήτων, φτιάχνοντας πια οι ίδιοι οι μαθητές μαθησιακά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, γίνεται ευκολότερη η συνεργατική μάθηση, αφού δουλεύοντας οι μαθητές σε πολυμεσικά περιβάλλοντα, κάνουν καλύτερη κατανομή ρόλων και μοιράζονται γρήγορα και εύκολα τα αρχεία τους με τα μέλη της ομάδας (Λυμπεράκη, 2016).

Ο ελλαδικός χώρος τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια ισχυρή σεισμική δραστηριότητα. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές, ως οι αυριανοί ενεργοί πολίτες είναι αναγκαίο να έρθουν σε επαφή με γνώσεις για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού και να οικοδομήσουν την επιστήμη των πολιτών εμπλέκοντας και τις οικογένειές τους, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία της πόλης στη διαμόρφωση της σχετικής κουλτούρας. Η χρήση του iPad one to one μπορεί να βοηθήσει στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εξοικονόμηση χρόνου, στην καλύτερη οργάνωση της τάξης και στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση.

Εμπλεκόμενα Γνωστικά Αντικείμενα

Μελέτη Περιβάλλοντος, Ευέλικτη Ζώνη - Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία

Υλικοτεχνική υποδομή

Διαδραστικός πίνακας, Η/Υ, χρήση iPad 1:1 (με τα λογισμικά Bookwidgets, Pages, Keynote, Painting, YouTube, Spicynodes)

Εκτιμώμενη διάρκεια: 15 Διδακτικές ώρες

Προϋπάρχουσες γνώσεις μαθητών

Οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την επεξεργασία γνωστικών περιοχών στη θεματική των σεισμών από προηγούμενες τάξεις, ίσως ωστόσο έχουν βιωματική εμπειρία από το φυσικό φαινόμενο του σεισμού. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και δραστηριοποιούνται ιδιαίτερα στη διαμόρφωση δικού τους υλικού με τη χρήση των iPads.

Διαθεματική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα έχει το πλεονέκτημα να διευρυνθεί μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες σε όλα τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα. Μπορούν να αξιοποιηθούν κι άλλα γνωστικά αντικείμενα όμως, όπως η μουσική, τα εικαστικά και η θεατρική αγωγή.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στη Γλώσσα, στην Ιστορία και στα Μαθηματικά όλες οι παρακάτω διαθεματικές δραστηριότητες.

Διδακτικοί στόχοι

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Οι μαθητές να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας για την ανάδειξη της σωστής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον γενικά και πιο συγκεκριμένα απέναντι στον σεισμό.
- Οι μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να βρουν δημιουργικές ιδέες παρουσίασης των αποφάσεών τους και των εργασιών τους.
- Οι μαθητές να οργανώσουν την υλοποίηση των αποφάσεών τους.
- Οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις παρακάτω δεξιότητες:
- Περιγραφή, ερμηνεία και διατύπωση ερωτημάτων.
- Παρατεταμένη παρατήρηση και σύγκριση.
- Διαχείριση δεδομένων.
- Δημιουργία γνωστικών σχημάτων.
- Μεταφορική σκέψη, εύρεση και διαπραγμάτευση νοήματος.
- Ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση πληροφοριών.
- Οργανωτική, αναλυτική και παραγωγική επεξεργασία δεδομένων.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε ποικίλα κειμενικά είδη.
- Σύγκριση δεκαδικών αριθμών και τοποθέτηση σε αριθμογραμμή, φτιάχνοντας και σχετικό ραβδόγραμμα.
- Σύγκριση μύθων διαφόρων λαών για τον σεισμό.
- Συνοχή ομάδας και ομαλή λειτουργία της.

- Διάκριση στοιχείων του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και καταγραφή τους.
- Εντοπισμός αλλαγών στο τοπικό περιβάλλον στο πέρασμα του χρόνου και συσχέτιση με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και τον σεισμό.
- Εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων από τον σεισμό, αξιολόγηση και πρόταση λύσεων.
- Προσδιορισμός των βασικών γεωμορφολογικών χαρακτηριστικών του τόπου μας.
- Διαμόρφωση κουλτούρας για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σεισμού και κατάκτηση σωστής στάσης και συμπεριφοράς πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από έναν σεισμό.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

Η χρήση του εργαλείου Pages, του Keynote και του εργαλείου iMovie δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα εύκολα, γρήγορα και αποτελεσματικά να σχεδιάσει και να φέρει εις πέρας την ομαδική εργασία, βλέποντας το αποτέλεσμα της δουλειάς του άμεσα. Οι μαθητές, λοιπόν, έρχονται σε επαφή με τα εργαλεία του iPad που προτείνονται παραπάνω και μαθαίνουν να τα χρησιμοποιούν εντάσσοντάς τα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη μέθοδο project και μέσω της ανακαλυπτικής προσέγγισης θα ακολουθήσουν τα βήματα μετασχηματισμού των εναλλακτικών τους ιδεών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντας εισαγωγή στην επιστημονική γνώση, χωρισμένοι και δρώντες σε ομάδες των 5 ατόμων.

Οργάνωση της διδασκαλίας - Δραστηριότητες

Οι 25 μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 5 ατόμων δρουν και δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της επιστημονικής γνώσης για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού.

1^η Δραστηριότητα

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο σε συνεργασία με το ΠΤΔΕ Ιωαννίνων (Τσιούρη και Κώτσης, 2021) για την ανίχνευση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για τον σεισμό.

2^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν απόψεις για τον σεισμό και φτιάχνουν εννοιολογικούς χάρτες με την εφαρμογή Spicynodes.

3^η Δραστηριότητα

Μελέτη, κατανόηση και αναδιήγηση (ηχογραφώντας) τα βιβλία «Το αρκουδάκι που φοβόταν τους σεισμούς», της Ρώσση-Ζαΐρη Ρένας και το «Συναχωμένο ηφαίστειο», της Ευρυδίκης Αμανατίδου.

4^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι «Σεισμός, φιλαράκο μη σε πιάνει πανικός» από το CD αντισεισμικής προστασίας του ΥΠΕΧΩΔΕ και του ΟΑΣΠ. Στη συνέχεια οι μαθητές γράφουν το δικό τους τραγούδι ανά ομάδα με λέξεις κλειδιά, στη συνέχεια ηχογραφούν τους δικούς τους ήχους για τον σεισμό και φτιάχνουν στο iMovie τη δική τους ταινία μικρού μήκους ως ένα σποτάκι για την ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

5^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές μελετούν ένα κείμενο με θέμα «Σεισμός και παλαιότεροι πολιτισμοί» και στη συνέχεια κάνουν μια συγκριτική μελέτη με τους ελληνικούς μύθους και τον σεισμό.

6^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές μεταβαίνουν στις προσομοιώσεις, στα σταυρόλεξα και στην εικονική περιήγηση του Δευκαλίωνα, για να ενημερωθούν και στη συνέχεια να φτιάξουν μόνοι τους με Bookwidgets δικά τους σταυρόλεξα.

7^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές φτιάχνουν και δημιουργούν τα δικά τους κόμικ με το Keynote και ηλεκτρονικά το διαχέουν σε όλους τους γνωστούς και τους φίλους τους για γνώση και ενημέρωσή τους.

8^η Δραστηριότητα

Μετάβαση στον ορισμό του τι είναι σεισμός στη Wikipedia και στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές να μπορέσουν να διατυπώσουν τον δικό τους ορισμό, κάνοντας εμπλουτισμό της Wikipedia αν και εφόσον κριθεί απαραίτητο.

9^η Δραστηριότητα

Μετάβαση στον χάρτη του γεωδυναμικού ινστιτούτου για να δουν οι μαθητές τους σεισμούς που έχουν γίνει σε όλη την Ελλάδα.

10^η Δραστηριότητα

Συγκεντρώνοντας τους 16 μεγαλύτερους σεισμούς που έχουν γίνει στην Ελλάδα από το 1926 έως και σήμερα, παρατηρούν οι μαθητές την έντονη σεισμική δραστηριότητα

της χώρας που ζουν. Στη συνέχεια εστιάζουμε σε έναν μεγάλο σεισμό που έγινε στην περιοχή μας στην περιοχή Ιωαννίνων-Άρτας το 1967.

11^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές, αφού κεντρίστηκε το ενδιαφέρον τους και συνειδητοποίησαν πως ο σεισμός είναι υπόθεση όλων μας, μελετούν τους σεισμούς από τον σχολικό σειсмоγράφο που έχει εγκατασταθεί στο Σχολείο μας από το Γεωδυναμικό Ινστιτούτο. Ελέγχουν ποιοτικά εάν καθημερινά συμβαίνουν σεισμοί και στη συνέχεια θα περάσουν σε ποσοτικές μετρήσεις.

12^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές φτιάχνουν τα δικά τους διαγράμματα με την παρουσία σεισμών επί καθημερινής βάσης, μέσα από τα αρχεία που θα επεξεργάζονται μέσα από το πρόγραμμα του γεωδυναμικού ινστιτούτου.

13^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές μελετούν την αφίσα του ΟΑΣΠ για τον σεισμό και με το Pages φτιάχνουν τη δική τους αφίσα και ηλεκτρονικά και έντυπα και την κάνουν διάχυση στην κοινότητα και μέσα από ιστοσελίδες, από blogs και σε έντυπη μορφή σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και όχι μόνο.

14^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές μελετούν τα 5 βήματα για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από έναν σεισμό του ΟΑΣΠ και φτιάχνουν έναν δικό τους αντίστοιχο κατάλογο-φυλλάδιο με το εργαλείο Keynote και το κάνουν διάχυση στην κοινότητα.

15^η Δραστηριότητα

Οι μαθητές στο τέλος της δράσης φτιάχνουν τη δική τους ταινία μικρού μήκους και την κάνουν διάχυση σε ΜΜΕ και σε ηλεκτρονικά μέσα για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής και όχι μόνο κοινότητας, για την αποφυγή ατυχημάτων και δυσάρεστων καταστάσεων.

Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

Για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας παρήχθη το υλικό που μπορείτε να δείτε [εδώ](#).

Αξιολόγηση

Δίνεται στους μαθητές για συμπλήρωση το αρχικό ερωτηματολόγιο ξανά στο τέλος των δραστηριοτήτων και μετά από σύγκριση των απαντήσεων πριν και των απαντήσεων μετά των μαθητών γίνεται η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και της παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

Αλχασίδης, Ν. & Δημητριάδου, Κ. (2012). Κοινωνική διαπραγμάτευση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών: Ένα όχημα για τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5(1-2), 45-59.

Κώτσης Κ. Θ., (2011), ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΩΝ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Λυμπεράκη, Π. (2016). Παρακολούθηση, καταγραφή, ανάλυση και τεκμηρίωση καλών πρακτικών σε σχολεία που αξιοποιούν την μέθοδο 1-1 iPad στην τάξη. *Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.*

Πράμας, Χ. (2009). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού στην κατεύθυνση του «Γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες». *Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Δημοτικού για το «Νέο σχολείο», [Φυσικά Δημοτικού.pdf \(ebooks.edu.gr\)](https://ebooks.edu.gr)

Τσιούρη Ε. και Κώτσης Κ. Θ., (2021), Εμπειρική μελέτη για τον γραμματισμό των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στο φυσικό φαινόμενο του σεισμού, *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 3-Issue 2, 133-145

Chou C.C., Block L., Jesness R., (2014), Strategies and Challenges in ipad Initiative, 10th International Conference Mobile Learning 2014, ISBN: 978-989-8704-02-3 © 2014 IADIS, 133-140

Johnson, Donald P., (2013), Implementing a one-to-one iPad program in a secondary school. *Student Work*. 3486.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3486>

Kaufman, D. & Kumar, S. (2018). Student perceptions of a one-to-one iPad program in an urban high school. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 454-470. DOI:10.21890/ijres.428269

- King, C. J. H. (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(5), 565-601. doi.org/10.1080/09500690902721681
- King, T. A., & Tarrant, R. A. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5 students, Wellington, New Zealand. *AJDS*, 1, 17-26.
- Pipala, C., (2020), ONE-TO-ONE iPad TECHNOLOGY: PERCEPTIONS VERSUS PRACTICE. *Theses and Dissertations*. 82. https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/82
- Raccanello, D., Burro, R., & Hall, R. (2017). Children's emotional experience two years after an earthquake: An exploration of knowledge of earthquakes and associated emotions. *PLoS one*, 12(12), e0189633. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189633>
- Ross, K. & Shuell, T. (1993). Children's Beliefs about Earthquakes. *Science Education* 77(2): 191-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/sce.3730770207>
- Savasci, F., & Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9262-z>
- Tirado-Morueta R., Berlanga-Fernández I., Vales-Villamarín H., Guzmán Franco D., Duarte-Hueros A. & Aguaded-Gómez J. I. (2020)a, Study of a sequence to stimulate the engagement in one-to-one iPad programs at elementary schools. *Educ Inf Technol* 25, 509–532. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09974-4>
- Tirado-Morueta, R., Berlanga-Fernández, I., Vales-Villamarín, H., Guzmán-Franco, M. D., Duarte-Hueros, A., & Aguaded-Gómez, J. I. (2020)b . Understanding the engagement of elementary school students in one-to-one iPad programs using an adaptation of self-system model of motivational development. *Computers in Human Behavior*, 105, 106224. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106224>.

Ψηφιακό παιχνίδι στο Scratch *Αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Μπαμπαλώνα Ελένη, M.Sc.

Η εργαστηριακή παρουσίαση αφορά την αξιοποίηση του περιβάλλοντος προγραμματισμού Scratch στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα, στη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής. Η βασική ιδέα του σεναρίου είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές ένα ψηφιακό παιχνίδι. Ο παίχτης χειρίζεται με τη βοήθεια του ποντικιού μία «ρακέτα» μετακινώντας την ως προς τον άξονα του x, προσπαθώντας να «χτυπήσει» ένα μπαλάκι που κινείται ελεύθερα προς τυχαία κατεύθυνση μέσα στην πίστα. Η εργαστηριακή παρουσίαση εφαρμόζεται στα πλαίσια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία βασική προϋπόθεση είναι ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές προδιαγραφές και απαιτεί μεγάλη προετοιμασία.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Digital game in Scratch. Utilization of digital gaming in distance education

Bampalona Eleni, M.Sc.,

Abstract

The laboratory presentation concerns the utilization of the Scratch programming environment in the teaching-learning process and in particular, in the teaching of the Informatics course. The basic idea of the script is for students to build a digital game. The player manipulates a "racket" with the mouse, moving it along the x-axis, trying to "hit" a ball that moves freely in a random direction inside the track. The laboratory presentation is applied in the context of distance education according to which the basic condition is a properly designed educational material, which must follow specific pedagogical specifications and requires great preparation.

Key-words: digital game, distance education

Εισαγωγή

Η εργαστηριακή παρουσίαση αφορά την αξιοποίηση του περιβάλλοντος προγραμματισμού Scratch στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα, στη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής. Η βασική ιδέα του σεναρίου είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές ένα ψηφιακό παιχνίδι. Ο παίχτης χειρίζεται με τη βοήθεια του ποντικιού μία «ρακέτα» μετακινώντας την ως προς τον άξονα του x, προσπαθώντας να «χτυπήσει» ένα μπαλάκι που κινείται ελεύθερα προς τυχαία κατεύθυνση μέσα στην πίστα. Στο κάτω μέρος της πίστας υπάρχει μία κόκκινη γραμμή, όπου αν την ακουμπήσει η μπάλα ο παίχτης χάνει. Όταν η μπάλα φτάνει στα όρια της πίστας στις υπόλοιπες τρεις πλευρές (αριστερά, δεξιά, πάνω) η μπάλα αναπηδά. Στο παιχνίδι τηρείται βαθμολογία και κάθε φορά που η ρακέτα χτυπάει την μπάλα ο παίχτης κερδίζει

έναν βαθμό. Επίσης οι μαθητές καλούνται να προσθέσουν και μια δεύτερη πίστα, όπου με τη χρήση της δομής ελέγχου, σε σχέση με τη βαθμολογία του χρήστη καθορίζεται η ταχύτητα κίνησης της μπάλας και η πίστα, στην οποία παίζει ο παίχτης. Οι μαθητές «τρέχουν» το πρόγραμμα παίζοντας το παιχνίδι με στόχο να κατανοήσουν την έννοια της τυχαίας επιλογής, σε συνδυασμό με την εφαρμογή στην πράξη της δομής επανάληψης και της δομής έλεγχου σε ένα ψηφιακό παιχνίδι και να αναπτύξουν αναλυτική-συνθετική σκέψη.

Η εργαστηριακή παρουσίαση εφαρμόζεται στα πλαίσια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία βασική προϋπόθεση είναι ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές προδιαγραφές και απαιτεί μεγάλη προετοιμασία. Εκτός από τον προσεκτικό σχεδιασμό του, το υλικό θα πρέπει να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους δίνει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή και μεταξύ των άλλων να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους. Οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται δυναμικά σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με υλικό πολυμορφικό (βίντεο, εικόνα, ήχο) που καλλιεργεί πολλές δεξιότητες και ενεργοποιεί το μαθητή να μαθαίνει μόνος του (Λιοναράκης, 2001).

Ψηφιακό παιχνίδι και μάθηση

Λόγω της παγκόσμιας κοινωνικής δικτύωσης των μέσων και της ψηφιακής πληροφορίας που είναι άμεσα διαθέσιμη και διαδίδεται αστραπιαία, η μάθηση θεωρείται σαν μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία επιθυμούν να συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές (Tapscott, 1998:34). Συνεπώς, η αλληλεπίδραση αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για τη νέα γενιά μαθητών και η μάθηση θα πρέπει να εξελιχθεί σε μια κοινωνική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η έρευνα ενός θέματος, η αλληλεπίδραση και η συζήτηση. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζεται και η ανάγκη εξέλιξης από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης (Broadcast learning), σε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης (Interactive Learning) (Tapscott, 1998:78). Στην προσπάθεια να εναρμοσθεί αυτό το μοντέλο, ο υπολογιστής αποτελεί το μέσο και η ψηφιακή μάθηση αποτελεί προϊόν της αξιοποίησης των τεχνολογιών επεξεργασίας της πληροφορίας και των διαδικτυακών τεχνολογιών (Sampson, Karagiannidis&Kinshuk, 2002:24-39; Μυσιρλάκη, 2010:26): Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι οι βασικοί πυλώνες της ψηφιακής μάθησης είναι: η Προσέλευση Ενδιαφέροντος, η Κοινωνική Αλληλεπίδραση και το Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο. Ένα ακόμη πλεονέκτημα στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών είναι η ενθάρρυνση των μαθητών που μπορεί να παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος ή αυτοπεποίθησης (Klawe, 1994: .234-242).

Ο Prensky (2001) διακρίνει πέντε επίπεδα μάθησης στα Ψηφιακά Παιχνίδια:

- επίπεδο 1: μαθαίνοντας το «πώς» (η εκμάθηση πώς να κάνει κάτι),
- επίπεδο 2: μαθαίνοντας το «τι» (η εκμάθηση των κανόνων),

- επίπεδο 3: μαθαίνοντας το «γιατί» (η στρατηγική του παιχνιδιού),
- επίπεδο 4: μαθαίνοντας το «πού» (ο κόσμος του παιχνιδιού και οι αξίες που αντιπροσωπεύει) και
- επίπεδο 5: λήψη αποφάσεων με βάση το αποτέλεσμα και την ηθική.

Σύμφωνα με τον Prensky (2006) τα σημερινά παιδιά είναι διαφορετικά από όλες τις προηγούμενες γενιές επειδή μεγαλώνουν «συνδεδεμένα» με τον κόσμο των ψηφιακών συσκευών. Προτείνει, λοιπόν, τα σχολεία να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές εμπειρίες των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν το μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιώντας τη γλώσσα των παιδιών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης για την έκβαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, για παράδειγμα, να εντάξουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με άλλες ανοικτές δραστηριότητες που δε θα εμπλέκουν τη χρήση υπολογιστή και που θα αποτελέσουν κίνητρο για τα παιδιά για επικοινωνία και ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων. Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στρατηγικών δεξιοτήτων. Οι Bransford, Brown, και Cocking (1999) αναφέρουν ότι με τα σύνθετα περιεχόμενα, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια πιο ευέλικτη αναπαράσταση της γνώσης. Ακόμη, τα παιχνίδια προσομοίωσης επιτρέπουν την ενασχόληση με δραστηριότητες που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν υπερβολικά δαπανηρές ή επικίνδυνες, δύσκολες ή μη πρακτικές για εφαρμογή (Μυσιρλάκη, 2010:30). Ο Wellington (2001) πιστεύει ότι η τεχνολογία προωθεί εγγενώς ένα πιο ευέλικτο, μη προδιαγεγραμμένο και καθοδηγούμενο από τον ίδιο το μαθητή στυλ μάθησης, το οποίο είναι πιο εναρμονισμένο με τις «άτυπες» μορφές μάθησης που επιτυγχάνονται στο πλαίσιο του σπιτιού απ' ότι στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως άκαμπτο και κομοφομιστικό. Ο Gee (2003:20-25) υποστηρίζει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να προωθήσουν τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, τη συμπεριφορά ορισμένη με στόχους, την συμμετοχή και τα κίνητρα, και ιδεατά κοινωνικά δίκτυα, με τη θέση των παικτών σε ψηφιακούς κόσμους όπου μπορούν ελεύθερα να κινηθούν. Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών δημιουργούν έναν εικονικό κόσμο όπου αυθεντικά προβλήματα πρέπει να λυθούν, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος οδηγεί στην μάθηση ενώ η συνεργασία δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα που μοιράζονται κοινές ιδέες, στόχους και προοπτικές (Μυσιρλάκη, 2010:32; Jonassen et al., 2011)). Με τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση στα ψηφιακά παιχνίδια, υποστηρίζεται ότι ενισχύεται η μάθηση, δεδομένου ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ένα κρίσιμο συστατικό της εγκαθιδρυμένης μάθησης. Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής, υποστηρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει όταν κάποιος γίνεται μέρος μιας κοινότητας πρακτικής (Lave & Wenger, 1991; Μητροπούλου, 2015:87-93). Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται και στη διαδικασία της σχολικής μάθησης (Pillay et al., 1999:201-216). Οι μαθητές χρησιμοποιώντας ένα οπτικό γραφικό περιβάλλον μαθαίνουν να προγραμματίζουν και να κατανοούν βασικές έννοιες στον προγραμματισμό. Η κατανόηση σύνθετων δομών και εννοιολογικών εργαλείων γίνεται ευκολότερη μέσω της αναπαράστασης που προσφέρει το Scratch διότι διευκολύνει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών εφαρμογών από παιδιά και νέους αφού ο προγραμματισμός γίνεται

με οπτικό τρόπο και η γλώσσα προγραμματισμού περιλαμβάνει διαισθητικό χειρισμό πολυμέσων (Resnick, 2009).

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο

Η εργαστηριακή παρουσίαση αναφέρεται στις «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)» / Αξιοποίηση του περιβάλλοντος προγραμματισμού Scratch στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα, στη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στην ενότητα Προγραμματίζω τον Υπολογιστή στο Δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα στην ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού. Χρόνος υλοποίησης, για δύο διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη). Μία ώρα σύγχρονης και μία ώρα ασύγχρονης διδασκαλίας

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι κύριοι σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι οι ακόλουθοι:

Σε επίπεδο γνώσεων

- Να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα Scratch και να κατανοήσουν την λειτουργία της σειριακής εκτέλεσης των εντολών.
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλα την εντολή επιλογής τυχαίων αριθμών.
- Να χρησιμοποιούν απλές εντολές κίνησης, να χρησιμοποιούν εντολές για τον ορισμό της θέσης και της κατεύθυνσης μιας μορφής, καθώς και εντολές ελέγχου και επανάληψης
- Να εφαρμόζουν κατάλληλα τη δομή επανάληψης και επιλογής.
- Να συνδυάζουν κατάλληλα τις απαραίτητες εντολές και δομές προγραμματισμού για τη δημιουργία ενός σύνθετου κώδικα.
- Να ελέγχουν τη ροή εκτέλεσης των εντολών.
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της δοκιμής και ανατροφοδότησης.
- Να χρησιμοποιούν δυνατότητες που τους παρέχει το πρόγραμμα για δημιουργία πολυμεσικών στοιχείων όπως εικόνες και ήχους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σενάριο, στο σκηνικό και στις μορφές.
- Να συντάσσουν σύνθετο κώδικα χρησιμοποιώντας κατάλληλα εντολές από διαφορετικές καρτέλες όπως καρτέλα ελέγχου, αισθητήρων και τελεστών.
- Να κατανοήσουν την έννοια της τυχαίας επιλογής, σε συνδυασμό με την εφαρμογή στην πράξη της δομής επανάληψης και της δομής έλεγχου σε ένα ψηφιακό παιχνίδι.
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της δοκιμής και ανατροφοδότησης.
- Να αναπτυχθεί η αναλυτική-συνθετική σκέψη.
- Να χρησιμοποιούν τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο μάθησης και να μάθουν να αποδέχονται τη γνώμη των άλλων μαθητών στην ομάδα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

Να έχει ήδη γίνει μία γνωριμία των μαθητών με τις βασικές έννοιες του προγραμματιστικού περιβάλλοντος του Scratch το οποίο προσφέρει στους μαθητές τη

δυνατότητα να φτιάξουν το δικό τους παιχνίδι μέσα σε ένα φιλικό προς τον χρήστη γραφικό περιβάλλον, με χρήση οπτικού προγραμματισμού.

Να γνωρίζουν ήδη οι μαθητές την έννοια της μεταβλητής. Επιπλέον θα πρέπει να έχει προηγηθεί υλοποίηση απλούστερων μεμονωμένων δραστηριοτήτων που θα έχουν εξοικειώσει τους μαθητές με κάθε μία από τις προγραμματιστικές δομές που απαιτούνται (δομή, επανάληψη), αλλά και με λειτουργίες που προσφέρει ως δυνατότητα το Scratch (πχ εναλλαγή υποβάθρων, κίνηση μορφών με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι, δημιουργία αντικειμένων)

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Οι μαθητές στη σύγχρονη διδασκαλία υλοποιούν το 1^ο Φύλλο εργασίας και αναπτύσσουν την πρώτη μορφή του παιχνιδιού. Τα βήματα που ακολουθούν είναι τα παρακάτω:

- 1) Σχεδίαση πίστας και δημιουργία αντικειμένων (μορφών) παιχνιδιού:
- 2) Δημιουργία μεταβλητής που θα χρησιμοποιηθεί για τη διατήρηση του σκορ.
- 3) Τέλος οι μαθητές γράφουν τα σενάρια για τη ρακέτα και την μπάλα και συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης, συζητώντας το με τον εκπαιδευτικό. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του φύλλου εργασίας, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και βοηθά όσους μαθητές δυσκολεύονται.

Στη συνέχεια της σύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές υλοποιούν το δεύτερο φύλλο εργασίας και αναπτύσσουν την τελική μορφή του παιχνιδιού με δύο πίστες και διαφορετική ταχύτητα κίνησης της μπάλας σε κάθε πίστα. Οι εργασίες που πρέπει να υλοποιήσουν οι μαθητές δίνονται στα παρακάτω βήματα:

- 1) Σχεδιάζουν ένα δεύτερο υπόβαθρο, που θα αποτελεί την 2^η πίστα του παιχνιδιού μας και θα εμφανίζεται στο παιχνίδι όταν ο παίχτης συγκεντρώσει 10 πόντους.
- 2) Δημιουργούν το σενάριο του σκηνικού, ώστε όταν ξεκινάει το παιχνίδι να εμφανίζεται το υπόβαθρο 1 και όταν ο παίχτης συγκεντρώνει 10 πόντους να εμφανίζεται το υπόβαθρο 2.
- 3) Τροποποιούν το σενάριο της μπάλας, ώστε όταν ο παίχτης συγκεντρώνει 10 πόντους να αυξάνεται η ταχύτητα με την οποία κινείται.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (ονομαστικά) Σύγχρονης διδασκαλίας:

Share
Chat
Breakoutsessions
Μικρόφωνο
Webex: Polling.
Webex: Chat.
Webex: Reactions
(Raise hand)

Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν τις απορίες τους με ανύψωση χεριού (Raise hand) και ή να γράψουν τις απορίες τους στο Webex: Chat.

Ανάκληση: Δημιουργούμε ερωτήματα για την ανίχνευση προαναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με τη διδαχθείσα ενότητα με Webex: Polling.

Δραστηριότητες μάθησης Σύγχρονη επικοινωνία Συνεργασία: Οι μαθητές δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά. Δημιουργήθηκαν τυχαίες ομάδες με χρήση Webex, Breakout Sessions. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και συνεργάζονται για να δημιουργήσουν τη δική τους κατασκευή. Υπήρξε υποστήριξη μέσω των ομάδων με σύγχρονη επίλυση αποριών μέσω Breakout Sessions: Join, Broadcast, Settings. Επιπλέον υπήρξε επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ των ομάδων. Ο συντονιστής κάθε ομάδας παρουσιάζει το ψηφιακό παιχνίδι και ακολουθεί διάλογος στο κεντρικό session του Webex. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν εποικοδομητική κριτική ενώ παράλληλα μπορούν να εκφραστούν με χρήση Webex: Reactions

Ασύγχρονης διδασκαλίας:

- Ανακοινώσεις
- Συνδέσεις Διαδικτύου Ασκήσεις
- Εργασίες Συζητήσεις
- Έγγραφα
- eclass: Wiki
- eclass: Τοίχος.

Στην ασύγχρονη διδασκαλία έχουμε τη συνεργασία ομάδων: Οι ομάδες αναρτούν την κατασκευή που δημιούργησαν στο eclass: Wiki στη σελίδα που τους αντιστοιχεί. Εναλλακτικά μπορούν να το αναρτήσουν στο εργαλείο eclass: Τοίχος ή να το δημοσιεύσουν στο eclass: Ιστολόγιο του μαθήματος για ασύγχρονη αλληλεπίδραση. Οι ομάδες επικοινωνούν μέσω eclass: με συζητήσεις.

Κάθε μαθητής/τρια υλοποιεί ένα φύλλο εργασίας δημιουργώντας έναν eclass: Εννοιολογικό Χάρτη με συνδέσεις των εννοιών προγραμματισμού. Στέλνει τον εννοιολογικό χάρτη μέσω eclass: Εργασίες. Οι μαθητές ολοκληρώνουν τη μάθησή τους μέσω του eclass: Γραμμή μάθησης, με διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι μαθητές αξιολογούνται με την αντίστοιχη βαρύτητα σε κάθε παράμετρο της γραμμής μάθησης. Ασύγχρονη επίλυση αποριών μέσω eclass: Συζητήσεις. Η Ανατροφοδότηση Ολοκληρώνεται με τα Στατιστικά Μάθησης του μαθήματος.

Πλαίσιο Υλοποίησης

Το σενάριο υλοποιείται με τη μορφή σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας του Webex και της e-class αντίστοιχα. Πριν από το μάθημα, στην e-class, γίνεται ενημέρωση από τις «Ανακοινώσεις» που προτρέπει τους μαθητές να δουν δύο «Συνδέσμους Διαδικτύου» με διαδραστικές online εφαρμογές του scratch

και να πειραματιστούν. Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας γίνεται παρουσίαση των βασικών εννοιών της διδακτικής ενότητας και δίνεται υλικό με ασκήσεις και 2 φύλλα εργασίας για εξάσκηση, κατανόηση και πειραματισμό. Στο τέλος του μαθήματος ανατίθεται στους μαθητές «εργασία» αξιολόγησης και online «άσκηση» αυτοαξιολόγησης στην e-class ενώ η ανατροφοδότηση γίνεται με το εργαλείο «Συζητήσεις».

Χρόνος υλοποίησης του σεναρίου: 2 διδακτικές ώρες

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

Ανακοινώσεις: Ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την ανάρτηση των χρήσιμων εξωτερικών συνδέσμων για online διαδραστικές εφαρμογές scratch.

Συνδέσεις Διαδικτύου: Χρησιμοποιείται για την ανάρτηση χρήσιμων εξωτερικών συνδέσμων για online διαδραστικές εφαρμογές scratch.

Εργασίες: Ανάρτηση της εκφώνησης της εργασίας, υποβολή του τελικού εγγράφου από τους μαθητές, διαχείριση της προθεσμίας, βαθμολόγηση.

Ασκήσεις: Ανάρτηση εργασίας για online αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Συζητήσεις: Υποστήριξη ασύγχρονου διαλόγου

- **Σύγχρονη**

Webex: Share content

Webex: Chat

Webex: Reactions

Webex: Polling Ασύγχρονη

Webex: Breakout Sessions (Settings & Broadcast)

- **Ασύγχρονη**

eclass: Wiki

eclass: Έγγραφα

eclass: Wiki

eclass: Τοίχος

eclass: Ιστολόγιο

eclass: Συζητήσεις

eclass: Εννοιολογικός Χάρτης

eclass: Εργασίες

eclass: Γραμμή μάθησης

eclass: Στατιστικά Μάθησης

Συμπεράσματα

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας ένα οπτικό γραφικό περιβάλλον μαθαίνουν να προγραμματίζουν και να κατανοούν βασικές έννοιες στον προγραμματισμό. Η κατανόηση σύνθετων δομών και εννοιολογικών εργαλείων γίνεται ευκολότερη μέσω της αναπαράστασης που προσφέρει το Scratch διότι διευκολύνει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών εφαρμογών από παιδιά και νέους αφού ο προγραμματισμός γίνεται με οπτικό τρόπο και η γλώσσα προγραμματισμού περιλαμβάνει διαισθητικό χειρισμό πολυμέσων (Resnick, 2009). Ο κοινωνικοπολιτισμικός παράγοντας παίζει έναν ουσιώδη ρόλο στη μάθηση. Η μάθηση δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (Vygotsky). Τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές είναι σχεδιασμένα ώστε να ενθαρρύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι μαθητές θα συνεργαστούν ώστε να καταλήξουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τη δημιουργία του προγράμματος που τους ζητείται. Η μάθηση επομένως επιτυγχάνεται μέσα από Κοινωνικοπολιτισμικές συγκρούσεις, όπως προβλέπουν οι αντίστοιχες Θεωρίες Μάθησης. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι εμπνευστικός – καθοδηγητικός στη διαδικασία της μάθησης. Έχουμε λοιπόν ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση. Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες των φυλλαδίων ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να οικοδομήσει μόνος τη γνώση του. Ο συμπεριφορισμός λειτουργεί συμπληρωματικά με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό. Το κτίσιμο της γνώσης γίνεται εποικοδομητικά αφού τα φυλλάδια ξεκινούν με κλιμακωτής δυσκολίας ασκήσεις, από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες. Ο μαθητής θα κτίσει τη δημιουργία της γνώσης στηριζόμενος σε προγενέστερες γνώσεις. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου σεναρίου λοιπόν εντάσσεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες δουλεύοντας ανά ομάδες.

Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητα	Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
<p>Φάση 1.</p> <p>Πρόκληση ενδιαφέροντος μαθητών.</p> <p>(10 λεπτά)</p>	<p>Εισαγωγή</p>	<p>Καλωσορίζουμε τους μαθητές της τάξης στο κεντρικό session του Webex. Συζήτηση για τους στόχους του μαθήματος, και το περιβάλλον του scratch που αναρτήθηκε σε</p> <p>eclass: Έγγραφα,</p> <p>eclass: Wiki,</p> <p>eclass: Τοίχος,</p> <p>eclass: Συνδέσεις διαδικτύου. Αναφορά στη θεωρία του μαθήματος και στην κατασκευή που κλήθηκαν να δημιουργήσουν.</p> <p>Προσοχή: Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν τις απορίες τους με ανύψωση χεριού (Raise hand) και Webex: Reactions ή να γράψουν τις απορίες τους στο Webex: Chat.</p> <p>Στόχοι: Διαμοιράζουμε μέσω του Webex: Share content το αρχείο με τους στόχους και τις οδηγίες του μαθήματος ώστε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών</p> <p>Ανάκληση: Δημιουργούμε ερωτήματα για την ανίχνευση προαναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με τη διδαχθείσα ενότητα με Webex: Polling.</p>	<p>Σύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Webex: Share content • Webex: Chat • Webex: Reactions • Webex: Polling <p>Ασύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • eclass: Έγγραφα • eclass: Wiki • eclass: Τοίχος • eclass: Συνδέσεις διαδικτύου

<p>Φάση 2.</p> <p>παρουσίασην ότητας.</p> <p>(30 λεπτά)</p>	<p>Δραστηριότητες μάθησης</p> <p>Σύγχρονη επικοινωνία Συνεργασία</p>	<p>Παρουσίαση του παιχνιδιού μέσω του αρχείου παρουσίασης. Διερεύνηση κώδικα με χρήση οπτικοποίησης.</p> <p>Ομαδοσυνεργατική Δραστηριότητα: Δημιουργία τυχαίων ομάδων με χρήση Webex: Breakout Sessions. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση και συνεργάζονται για να δημιουργήσουν το δικό τους παιχνίδι.</p> <p>Υποστήριξη: Σύγχρονη επίλυση αποριών μέσω Breakout Sessions: Join, Broadcast, Settings.</p> <p>Επικοινωνία-Συνεργασία Ομάδων: Ο συντονιστής κάθε ομάδας παρουσιάζει το παιχνίδι μέσω webex: presenter και ακολουθεί διάλογος στο κεντρικό session του Webex. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν εποικοδομητική κριτική ενώ παράλληλα μπορούν να εκφραστούν με χρήση Webex: Reactions.</p>	<p>Σύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Webex: Share content • Webex: Breakout Sessions (Settings & Broadcast) • Webex: Reactions • eclass: Έγγραφα
<p>Φάση 3.</p> <p>3. Επιπλέον παραδείγματα.</p> <p>(20 λεπτά)</p>	<p>Ασύγχρονη επικοινωνία Συνεργασία</p>	<p>Στην ασύγχρονη διδασκαλία έχουμε τη συνεργασία ομάδων: Οι ομάδες αναρτούν την κατασκευή που δημιούργησαν στο eclass: Wiki στη σελίδα που τους αντιστοιχεί. Εναλλακτικά μπορούν να το αναρτήσουν στο εργαλείο eclass: Τοίχος ή να το δημοσιεύσουν στο eclass: Ιστολόγιο του μαθήματος για</p>	<p>Ασύγχρονη</p> <ul style="list-style-type: none"> • eclass: Wiki • eclass: Τοίχος • eclass: Ιστολόγιο • eclass: Συζητήσεις

		ασύγχρονη αλληλεπίδραση. Οι ομάδες επικοινωνούν μέσω eclass: με συζητήσεις.	
Φάση 4. Ανάθεση εργασίας. (15 λεπτά)	Διαφοροποιημένη μάθηση Ενίσχυση	Κάθε μαθητής/τρια υλοποιεί ένα φύλλο εργασίας δημιουργώντας έναν eclass: Εννοιολογικό Χάρτη με συνδέσεις των εννοιών προγραμματισμού. Στέλνει τον εννοιολογικό χάρτη μέσω eclass: Εργασίες. Οι μαθητές ολοκληρώνουν τη μάθησή τους μέσω του eclass: Γραμμή μάθησης, με διαφοροποιημένη διδασκαλία.	Ασύγχρονη • eclass: Εννοιολογικός Χάρτης • eclass: Εργασίες
Φάση 5. 5. Επικοινωνία-Ανατροφοδότηση. 5 λεπτά	Αξιολόγηση Ανατροφοδότηση	Οι μαθητές αξιολογούνται με την αντίστοιχη βαρύτητα σε κάθε παράμετρο της γραμμής μάθησης. Ασύγχρονη επίλυση αποριών μέσω eclass: Συζητήσεις. Η Ανατροφοδότηση Ολοκληρώνεται με τα Στατιστικά Μάθησης του μαθήματος.	Ασύγχρονη • eclass: Γραμμή μάθησης • eclass: Στατιστικά Μάθησης

Βιβλιογραφία

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Debesse, M. *Psychologia tou Paidiou*. Kentavros

Gee, J. P., (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?*, New York: Palgrave Macmillan.

Klawe M., (1994). *The educational potential of electronic games and the E-GEMS project*. In T. Ottman and I. Tomek (eds) *Proceedings of the ED-MEDIA 94 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*.

- Lave, J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mysirlaki, S. (2010). *Εκπαιδευτικά Παχνίδια και Ηλεκτρονική Μαθησιακή Διευκρίνιση στην Κοινωνική Διασύνδεση των Πολυχρονικών Διαδραστικών Παχνιδίων (MMOGs)*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τ.Π.Σ.
- Pillay, H., Brownlee, J., Wilss, L., (1999). Cognition and Recreational Computer Games: Implications for Educational Technology, *Journal of Research on Computing in Education*, (32), (1), 203-216.
- Prensky, M., (2009): Μαθησιακή διαδικασία στο ψηφιακό παιχνίδι, Αρχές, δυναμότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, μεταφρ.: Παπαstavrou Kelly, Παπαstavrou Niki, επιμ. Μειmaris M. (μεταφράση του βιβλίου Digital GameBased Learning), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Prensky, M. (2006). *Presentation at the 2006 EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) Annual Meeting*, January 30, 2006, San Diego, California.
- Prensky, M. (2001a). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Sampson, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk (2002). Personal ised Learning: Educational, Technological and Standarisat ion Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, Special Issue on Adaptive Educational Multimedia, Number4, pp24-39.
- Tapscott, D.(1998). *Growing Up Digital. The Rise of Net Generation*. NewYork: Mc Graw Hill.

Ο κρυμμένος θησαυρός των παιχνιδιών στη Λήμνο

Φωτοπούλου Χαριτίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί προϊόν σχολικού πολιτιστικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Λιβαδοχωρίου Λήμνου κατά τη διετία της μεικτής, δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου λόγω της πανδημίας. Επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία των εναλλακτικών εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως η δραματική τέχνη και τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη βιοματική δράση μπορεί να επιδράσει ευεργετικά στους μαθητές. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει καταγραφή και επεξεργασία κατατεθειμένης μνήμης από κατοίκους του νησιού που αφορά στην παιδική τους ηλικία και σχετίζεται με το παιδικό παιχνίδι και τα βιώματα γύρω από αυτό. Με τη χρήση τεχνικών του Θεάτρου Ντοκουμέντο το τελικό προϊόν αποτέλεσε μια θεατρική παράσταση με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Παράλληλα, γίνεται απόπειρα να αναλυθούν τα οφέλη της σύνδεσης των μαθητών με την κοινότητα ως άμεσο φορέα της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς και παράδοσης και να καταστεί σαφής η ανάγκη χρήσης τέτοιου είδους εναλλακτικών εκπαιδευτικών εργαλείων στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: βιοματική μάθηση, Θέατρο Ντοκουμέντο, θέατρο στην εκπαίδευση

The hidden treasure of toys in Lemnos.

Fotopoulou Charitini, Philologist, M.Sc.

Abstracts

This article is a product of a school cultural program that took place at the High School of Livadochori, Lemnos during the two years of the mixed, live and distance, educational operation of the school due to the pandemic. It attempts to highlight the importance of alternative educational tools, such as the dramatic art and the way in which this experiential action can have a beneficial effect on students. The program includes recording and processing of deposited memory by residents of the island that concerns their childhood and is related to children's play and the experiences around it. Using the techniques of the Documento Theater, the final product was a theatrical performance starring the students who participated in the program. At the same time, an attempt is made to analyze the benefits of connecting students with the community as a direct carrier of the local cultural heritage and tradition and to make clear the need to use such alternative educational tools at school.

Keywords: experiential learning, Documentary theater, theater in education

Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020, ομάδα μαθητών του Γυμνασίου Λιβαδοχωρίου συμμετείχε στο Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων με τίτλο: «Ο κρυμμένος θησαυρός των παιχνιδιών στη Λήμνο». Στο πλαίσιο του προγράμματος έγινε μελέτη, καταγραφή και ανάδειξη της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς των παιχνιδιών στο νησί. Οι εργασίες του προγράμματος δεν ολοκληρώθηκαν λόγω της πανδημίας την ίδια σχολική χρονιά και συνεχίστηκαν το επόμενο διδακτικό έτος 2020-21. Αφού ολοκληρώθηκαν οι καταγραφές και η συγγραφή των σχετικών σεναρίων κατά τη διάρκεια της διαζώσης λειτουργίας του σχολείου και την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, η προετοιμασία της θεατρικής ομάδας πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2021. Η ομάδα των μαθητών και των εκπαιδευτικών συνεργάστηκε με τους θεατρολόγους και τον μουσικό της ερασιτεχνικής ομάδας «Παράλληλος25», οι οποίοι παρείχαν συμβουλευτική υποστήριξη σε όλες τις φάσεις. Η θεατρική παράσταση που δόθηκε το καλοκαίρι του 2021 αποτέλεσε και το τελικό προϊόν του προγράμματος. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, οι οκτώ μαθητές και μαθήτριες από τη Β΄ και Γ΄ τάξη του σχολείου κλήθηκαν, μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο και υπό την καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, αρχικά, να καταγράψουν παιδικά βιώματα από ανθρώπους τρίτης ηλικίας που είχαν διατηρήσει στη μνήμη τους και ειδικότερα μέσα από τα παιχνίδια που έπαιζαν. Στη συνέχεια να τα επεξεργαστούν και να δημιουργήσουν το τελικό κείμενο της παράστασης στην οποία συμμετείχαν.

Η στοχοθεσία του προγράμματος επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ερευνητικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το Θεάτρο Ντοκουμέντο και την επικοινωνία τους με άτομα της τρίτης ηλικίας που προέρχονταν από τις τοπικές κοινότητες. Τα εναλλακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν συνέβαλαν στην καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών οι οποίοι κατέληξαν στη δημιουργία μιας παράστασης βασισμένης στο πρωτογενές υλικό που συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν οι ίδιοι.

Στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους, σύμφωνα με σύγχρονες παιδαγωγικές μελέτες, εναλλακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως η δραματική τέχνη, είναι απαραίτητα στο σύγχρονο σχολείο και γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της χρήσης του θεάτρου στην Εκπαίδευση. Κατόπιν, επιχειρείται ο ορισμός του Θεάτρου Ντοκουμέντο και των εργαλείων που χρησιμοποιεί, ενώ επιπρόσθετα παρουσιάζονται τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές. Στην τρίτη ενότητα αναφέρονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η πορεία υλοποίησης του προγράμματος σε τέσσερις φάσεις. Τέλος, στα συμπεράσματα αποτιμώνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τους μαθητές αλλά και την τοπική κοινότητα. Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας οδηγός για την υλοποίηση παρόμοιων πολιτιστικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές.

Το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο και η βιωματική μάθηση

Το θέατρο λειτούργησε διαχρονικά ως μαθησιακό εργαλείο από την αρχαιότητα (Flaceliere, 2007) μέχρι το μεταγενέστερο Λειτουργικό Δράμα που απευθυνόταν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Hartnoll, 1980), σε πληθυσμούς με μεγάλο ποσοστό αναλφάβητων. Η τέχνη του θεάτρου θα συνδράμει στη βαθύτερη μελέτη ενός αντικειμένου μέσα στην τάξη και έξω από αυτή στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην Αγγλία και θα προκαλέσει διανοητικά τους μαθητές λειτουργώντας ως ένα ασυναγώνιστο ερέθισμα το οποίο θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Jackson, 2002). Παρόλη την αδιαμφισβήτητη αξία της θεατρικής αγωγής το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο σήμερα απουσιάζει από τα περισσότερα σχολεία. Ο Λενακάκης (2013) αναφέρεται στην ανάγκη επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων που θα εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα διευρύνουν τις μεθόδους διδασκαλίας με τεχνικές θεάτρου. Ο μορφοπαιδευτικός χαρακτήρας του θεάτρου δημιουργεί αισθητικές εμπειρίες και συγκίνηση, προάγει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, απαραίτητα συστατικά κατά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και συμβάλει στην επίτευξη των γνωσιοκεντρικών στόχων του εκάστοτε μαθήματος μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση (Λενακάκης, 2013). Ο μαθητής διευκολύνεται στην κατανόηση του προσωπικού και του κοινωνικού του κόσμου αξιοποιώντας εργαλεία και μέσα του εκπαιδευτικού δράματος (Παπαδόπουλος, 2007).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο J. Dewey (1938, 1980) εισάγει για πρώτη φορά στην έρευνα την έννοια της Βιωματικής Παιδαγωγικής, η οποία προβάλλει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας και των κοινωνικών σχέσεων στη μαθησιακή διαδικασία που επιτελείται μέσα στη σχολική τάξη. Την ίδια εποχή στην Ευρώπη, αναπτύσσεται το παιδοκεντρικό σχολείο και το σύστημα Montessori, σύμφωνα με το οποίο κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση των ενδιαφερόντων των μαθητών και απαραίτητη η συμμετοχή των ίδιων στη διαδικασία σχεδιασμού των δράσεων που αφορούν στην εξέλιξή τους. Στόχος της σύγχρονης βιωματικής παιδαγωγικής, όπως προκύπτει από την πρόσφατη βιβλιογραφία (π.χ. Burton, 2010, Smith and Knapp, 2010), είναι η ενεργοποίηση των μαθητών ώστε να είναι ικανοί όχι μόνο να αποκτούν αλλά και να επεξεργάζονται εμπειρίες. Η μαθητοκεντρική ενεργητική μάθηση πηγάζει από την επεξεργασία των εμπειριών, την προβολή κεντρικών και μεγάλων ιδεών οι οποίες αναλύονται σταδιακά, τη συνέργεια νου και σώματος, την αξιολόγηση γνωστικο-κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων, τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, ενώ ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή που ταυτόχρονα υποβοηθά στην αυτόνομη ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2012). Στον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής η ενεργητική μάθηση εστιάζει στις μαθητικές εμπειρίες που πηγάζουν από την κοινωνία και στη δράση πάνω σε αυτές.

Το Θέατρο Ντοκουμέντο

Το Θέατρο Ντοκουμέντο θεωρείται μετεξέλιξη του ιστορικού δράματος και η απαρχή του εντοπίζεται στη Γερμανία με πρωτεργάτη τον Έρβιν Πισκάτορ (Kennedy, 2010), ο οποίος ανέβασε στη σκηνή ένα θεατρικό έργο με αφορμή τον εορτασμό των δέκα χρόνων από την ίδρυση του Κομμουνιστικού Κόμματος της Γερμανίας, το 1925. Για τη σύνθεση του έργου χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά οπτικά και γραπτά ντοκουμέντα της εποχής. Το θεατρικό είδος εντοπίζεται στη συνέχεια στην υπόλοιπη Ευρώπη και στην Αμερική, όπως το παράδειγμα της «Ζωντανής Εφημερίδας» της Χ. Φλάναγκαν (Innes and Innes, 1972). Σε μια προσπάθεια ορισμού του Θεάτρου Ντοκουμέντο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μια μορφή θεατρικής πράξης ή παράστασης το κείμενο της οποίας βασίζεται σε πραγματικές ιστορίες και γεγονότα (Ζώνιου, 2017). Σε αντίθεση με τα περισσότερα θεατρικά είδη, το πρωτογενές υλικό δεν είναι ένα έτοιμο θεατρικό έργο αλλά αληθινές μαρτυρίες, όπως συνεντεύξεις, άρθρα, δημοσιεύσεις και ιστορικές καταγραφές (Hammond and Steward, 2008, Martin, 2003).

Η θεματική του Θεάτρου Ντοκουμέντο στη σύγχρονη εποχή αντλεί από πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα ισορροπώντας μεταξύ μαρτυρημένης πραγματικότητας και μυθοπλασίας (Βερβεροπούλου, 2014). Η θεατρική πράξη δημιουργείται από τις καταγραφές (βιντεογραφήσεις και ηχογραφήσεις) των ερευνητών με βάση τις μαρτυρίες και τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με ένα γεγονός ή ένα θέμα. Η ομάδα περιλαμβάνει έναν συγγραφέα, έναν ερευνητή μπορεί και ηθοποιούς οι οποίοι παίρνουν συνέντευξη από ένα ή περισσότερα άτομα. Για την παραγωγή του θεατρικού κειμένου επιλέγονται τμήματα των καταγραφών από τις συνεντεύξεις. (Ζώνιου, 2017). Οι μαρτυρίες αυτές χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν αυτούσιες σε μια σχετικά μη επεξεργασμένη ή μετασχηματισμένη μορφή, προκειμένου να δημιουργηθεί μια θεατρική αφήγηση (Ζώνιου, 2017). Στη θεατρική πράξη χρησιμοποιούνται μουσικά στοιχεία και οπτικό υλικό μετά από συλλογή (βίντεο, φωτογραφίες κ.τ.λ.). Οι ηθοποιοί στην πλειοψηφία τους συνδέονται με κάποιον τρόπο με το γεγονός και είναι ερασιτέχνες (Irmer, 2006). Συνήθως χρησιμοποιούνται φωνητικές καταγραφές ή αναπαραγωγή βίντεο που ενσωματώνονται στον θεατρικό χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο οι ερμηνευτές μπορούν να παρακολουθούν, να ανταποκρίνονται ή να μιμούνται άμεσα τις λέξεις και τις συνεντεύξεις των ανθρώπων και των δράσεων που απεικονίζονται (Irmer, 2006).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012) *“η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές του και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του... η οργάνωση της γνώσης διευκολύνεται τα μέγιστα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία και τη συνεργασία”*.

Το Θέατρο Ντοκουμέντο αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την υλοποίηση της βιωματικής μάθησης. Αυτού του είδους οι παραστάσεις προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκφραστούν μέσα από τη δική τους ματιά και την προσωπική

τους κουλτούρα και να ασχοληθούν με ζητήματα που τους απασχολούν. (Ζώνιου, 2017). Στην προκειμένη περίπτωση και με βάση τους στόχους του προγράμματος, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αντλούν πληροφορίες και έμπνευση από τις ιστορίες που σχετίζονται με παιχνίδια του τόπου τους.

Το πρόγραμμα

Το συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ακολούθησε ως μέθοδο εφαρμογής τη βιωματική μάθηση και οργανώθηκε με βάση τις συνεντεύξεις που έδωσαν άνθρωποι του τόπου (Λενεκάκης, 2013). Η επεξεργασία και η τελική σκηνική μορφή των κειμένων δόθηκε από την ομάδα των μαθητών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Καθοριστική ήταν η υποστήριξη που παρείχαν οι θεατρολόγοι και ο μουσικός της συνεργαζόμενης ερασιτεχνικής θεατρικής ομάδας. Με άμεσο και βιωματικό τρόπο μέσα από μια σειρά διαδραστικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων με στόχο την κατανόηση του θέματος οι μαθητές γνώρισαν τις βασικές αρχές του θεάτρου αλλά και την ιστορία των παιχνιδιών του τόπου τους. Μέρος της μεθοδολογίας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η κριτική παιδαγωγική (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Όπως προαναφέρθηκε, ο χρόνος υλοποίησης κατανέμεται σε δύο σχολικές χρονιές, 2019-2020 και 2020-2021, εξαιτίας της διακοπής της δια ζώσης λειτουργίας του σχολείου κατά την περίοδο της πανδημίας. Στη φάση του σχεδιασμού ακολουθήθηκαν οι οδηγίες της εμψυχώτριας Κοινωνικού Θεάτρου Χ. Ζώνιου από τη δημοσίευση της στο περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο (Ζώνιου, 2017) και προσαρμόστηκαν στους στόχους του προγράμματος.

Συλλογή και Καταγραφή

Σύμφωνα με τον Irmer το Θέατρο Ντοκουμέντο είναι ένα θεατρικό είδος που εμπλέκει ειδικούς και μη ειδικούς οι οποίοι οργανώνονται με βάση ένα ενιαίο θέμα με απώτερο στόχο τη λεπτομερή ενασχόλησή τους με αυτό και την ανάδειξή του (Irmer, 2006).

Στην πρώτη φάση του εγχειρήματος η ομάδα μαθητών – ερευνητών εντόπισε κατοίκους από τις κοινότητες στις οποίες διαβιούν και οι ίδιοι, οι οποίοι ήταν διατεθειμένοι να μιλήσουν για τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με τα παιχνίδια της παιδικής τους ηλικίας και να θυμηθούν ιστορίες που συνδέονται με αυτά. Το πλούσιο υλικό που συγκεντρώθηκε συνέθεσε ένα ψηφιδωτό ηλικιών, συνθηκών ζωής και εμπειριών που σκιαγραφούσε την ευρύτερη εικόνα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της τοπικής κοινωνίας του νησιού. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων η οποία κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης αξιοποιήθηκε για την καταχώρηση του υλικού που σταδιακά συγκεντρώνονταν από τους μαθητές και που παράλληλα μπορούσε να ελεγχθεί από την ομάδα των εκπαιδευτικών. Κατόπιν, από το σύνολο του πλούσιου υλικού αξιολογήθηκαν με βάση το δραματολογικό τους ενδιαφέρον τα αποσπάσματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μετά από επεξεργασία το μεγαλύτερο τμήμα της δεύτερης φάσης του προγράμματος (Ζώνιου, 2017). Επίσης, δημοσιευμένες μαρτυρίες στη βιβλιογραφία της τοπικής ιστορίας αξιοποιήθηκαν από την ομάδα των

ερευνητών ώστε να ενταχθούν στα δραματοποιημένα κείμενα (Κολλερός, 2010, Μπελίτσος, 1999, 2012, Νικολάκαρος, 2005).

Δραματουργική Επεξεργασία

Η δεύτερη φάση ολοκληρώθηκε μέχρι τον Δεκέμβρη του 2020. Αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων από τους μαθητές. Επιλέχθηκαν τα κείμενα που παρουσίαζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς την ιστορία των παιχνιδιών και τη διασύνδεσή τους με τις παραδόσεις και τα έθιμα του τόπου. Ακολούθησε η δραματολογική επεξεργασία των μαρτυριών από την οποία προέκυψε το κείμενο που αποτέλεσε τον βασικό σκελετό της παράστασης. Με βάση τη θεματική, χρονική και δραματουργική φόρμα των κειμένων-μαρτυριών δημιουργήθηκε ένα αρχικό κείμενο στο οποίο βασίστηκαν οι δράσεις των θεατρικών παιχνιδιών της τρίτης φάσης καθώς και το τελικό εμπλουτισμένο κείμενο της παράστασης. Από το σύνολο των οκτώ συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ιστορίες και οι υπόλοιπες μαρτυρίες παρέμειναν σε μορφή γραπτού κειμένου στο αρχείο του προγράμματος.

Θεατρικό Παιχνίδι και Πρόβες

Από τη θεατρική ομάδα του σχολείου του προηγούμενου έτους είχαν παραμείνει στην τρίτη τάξη τέσσερις μαθητές. Σε αυτούς προστέθηκαν μετά από επιλογή άλλοι τέσσερις από τη δευτέρα τάξη. Τον Φεβρουάριο του 2021, κατά τη διαζώσης λειτουργία του σχολείου, πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες συναντήσεις της νεοσύστατης ομάδας. Επιλέχθηκαν ειδικές ασκήσεις γνωριμίας ώστε να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας σε ένα πλαίσιο ασφάλειας και κατανόησης για την καλύτερη συνεργασία των μελών μεταξύ τους (Boal, 2014, Γκόβας, 2003). Στις πρόβες δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να απελευθερώσουν την καλλιτεχνική τους έκφραση και φαντασία και με ασκήσεις συγκέντρωσης να αναπτύξουν τη γνωστική τους ικανότητα και τη προσοχή τους (Bigge, 1999).

Οι θεατροπαιδαγωγικές ασκήσεις βασίστηκαν σε προτάσεις από την ελληνική βιβλιογραφία και κάποιες αντλήθηκαν από το σύστημα του Augusto Boal (Boal, 2014). Μετά τις ασκήσεις γνωριμίας ακολούθησαν ασκήσεις αυτοσχεδιασμού. Καθώς οι μισοί από τους μαθητές δεν είχαν λάβει προηγούμενη δραματική εκπαίδευση, οι ασκήσεις αυτές, πέρα από την τυπική θεωρητική προσέγγιση, είχαν ως στόχο την εξοικείωση τους με τη θεατρική πρακτική (Ζώνιου, 2017) με τρόπο βιωματικό. Επιπλέον, επιλέχθηκαν με σκοπό να υπηρετήσουν τη γνωριμία της ομάδας με τη θεματική, τους χαρακτήρες, τον τόπο και τον χρόνο του κειμένου.

Στον διαθέσιμο χρόνο των επόμενων συναντήσεων, παράλληλα με την ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές και την ανάλυση των προσώπων και των καταστάσεων, γίνονταν οι απαραίτητες πρακτικές χαλάρωσης, φωνητικής και σωματικής ενδυνάμωσης (Μουδατσάκης, 1994) προκειμένου οι ηθοποιοί να παραμείνουν προσηλωμένοι στους αυτοσχεδιασμούς και ανεπηρέαστοι από εξωτερικά ερεθίσματα (Γκάνα, 1999).

Σε αυτή τη φάση των προβών αξιοποιήθηκε η διδακτική τεχνική του καταγισμού ιδεών η οποία διεγείρει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και παράγει ιδέες και προτάσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε αυτοσχεδιασμούς αλλά και για το στήσιμο της παράστασης (Τσολακίδης, 2013). Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε από τους καθοδηγητές εκπαιδευτικούς με σκοπό να προκαλέσει την ατομική συμμετοχή, να ενισχύσει την πρωτοβουλία, να τονώσει την αυτοεκτίμηση υπηρετώντας τις αρχές της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και ταυτόχρονα να ενδυναμώσει τους δεσμούς των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν τη θεατρική τεχνική σε ένα κλίμα συνεργατικό, αναπτύσσουν δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα αποκομίζουν γνώσεις και εμπειρίες.

Οι ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, αυτοσχεδιασμών και ανάγνωσης κειμένου διακόπηκαν λόγω της πανδημίας τους επόμενους μήνες και συνεχίστηκαν τον μήνα Μάιο. Τότε χρειάστηκε να γίνει μία ακόμη επικοινωνία με τους ανθρώπους που παραχώρησαν τις μαρτυρίες τους ώστε να δοθούν κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και να λυθούν απορίες των παιδιών που είχαν προκύψει μετά τις πολλαπλές αναγνώσεις. Ο μουσικός της ομάδας επιμελήθηκε τη μουσική διδασκαλία και βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν το σώμα τους ως μουσικό όργανο χρησιμοποιώντας την τεχνική του body percussion. Σύμφωνα με τους Carretero-Martínez κ.α. (2014) η παραπάνω μέθοδος συμβάλλει στη γνωστική, οπτικοακουστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Οι τελευταίες πρόβες έγιναν στη διάρκεια του Ιουνίου. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν για τα κοστουμια και τα σκηνικά καταθέτοντας προηγουμένως την άποψή τους (καταγισμός ιδεών), εκφράζοντας δημιουργικά την καλλιτεχνική τους επιλογή, αναζητώντας λύσεις, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες.

Η Παράσταση

Η παραγωγή της παράστασης ήταν έτοιμη στο τέλος του μήνα και η διαφημιστική της προβολή είχε ήδη ξεκινήσει προκειμένου να προωθηθεί η πολιτιστική εκδήλωση και να ενημερωθούν έγκαιρα όσοι πρόσφεραν το πρωτογενές υλικό. Οι μαθητές φρόντισαν για τη διάχυση της πληροφορίας μέσα από τα τοπικά ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η πλατεία του χωριού στο οποίο ανήκει χωροταξικά το σχολείο αποτέλεσε ένα κατάλληλο και έτοιμο σκηνικό και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε από τους συντελεστές.

Συμπεράσματα από την υλοποίηση της δράσης

Η χρήση του Θεάτρου Ντοκουμέντο ως εναλλακτικού εκπαιδευτικού εργαλείου ωφέλησε πολλαπλά τους εμπλεκόμενους μαθητές οι οποίοι μετασχηματίστηκαν σε ενεργά υποκείμενα μάθησης. Ανέπτυξαν ικανότητες και δεξιότητες έρευνας και επικοινωνίας με την τρίτη ηλικία και γνώρισαν με τρόπο βιωματικό πτυχές της ιστορίας του τόπου τους μέσα από τις προσωπικές διαδρομές των ανθρώπων του. Ήρθαν σε επαφή με το παρελθόν τους, τις εμπειρίες τους, τη γνώση και την προσωπικότητά τους και γοητεύτηκαν από τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και το ομαδικό

πνεύμα που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία κάνοντας διαπιστώσεις, συγκρίσεις και εκτιμήσεις. Η παράσταση αποτέλεσε έναν διάυλο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της μαθητικής κοινότητας με την τοπική και λειτούργησε διαμορφωτικά και για τα παιδιά και για τους ενήλικες. Σε μια μελλοντική επέκταση του προγράμματος οι ιστορίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα ψηφιακό αποθετήριο που θα δημιουργούσαν οι ίδιοι στο σχολείο και το υλικό του οποίου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο από μαθητές και εκπαιδευτικούς αλλά και οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο. Η πρακτική του Θεάτρου Ντοκουμέντο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και σε επόμενες θεατρικές παραγωγές του σχολείου με θεματικές που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και αναδεικνύουν ταυτόχρονα την τοπική ιστορία και παράδοση.

Βιβλιογραφία

- Belitsos, Th. (1999). *Syllogi glossikou ylikou apo tin Limno*. Athina: Omospondia Limniakon Syllogon.
- Belitsos, Th. (2012). *Limniaka 2012: Afieroma sta 100 chronia apo tin apeleftherosi tis Limnou*. Athina: Nea Smyrni.
- Bigge, M. (1999). *Theories Mathisis*. Athina: Patakis.
- Boal, A. (2014). *Theatrika paichnidia gia ithopoiou kai mi ithopoiou*. (mtf. M. Papadima). Thessaloniki: Sofia
- Burton, M. (2010). *Experiential Education and Social Justice: Philosophical and methodological considerations for integrating experiential learning in educational leadership*. ProQuest LLC
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F. J., Pons-Terrés, J. M., & Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion–BAPNE Method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1282-1287.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Empeiria kai Ekpaidefsi*. (mtfr. L. Polenakis). Athina: Glaros
- Flacelière, R., (2007). *O dimosios kai idiotikos vios ton archaion Ellinon*. (mtf. G. Vандoros). Athina: Papadima
- Gkana, G. (1999). *Deka dimiourgika vimata gia mia scholiki parastasi*. Athina: Kastanioti
- Gkovas, N. (2003). *Gia ena dimiourgiko neaniko Theatro*. Athina: Metaichmio.

- Gounari, P. & Grollios, G. (2010). *Kritiki Paidagogiki: Mia Syllogi Keimenon*. Athina: Gutenberg.
- Grammatas, Th. (2014). *To teatro stin ekpaidefsi. Kallitechniki ekfrasi kai paidagogia*. Athina: Diadrasia.
- Hammond, W., & Steward, D. (Eds.). (2012). *Verbatim: Contemporary documentary theatre*. Oberon Books.
- Hartnoll, P. (1980). *Istoria tou theatrou*, (mtf. R. Pateraki). Athina: Ypodomi
- Innes, C. D., & Innes, D. (1972). *Erwin Piscator's political theatre: the development of modern German drama*. CUP Archive.
- Irmer, Th. (2006). A Search for New Realities: Documentary Theatre in Germany. *TDR: The Drama Review*, 50: 3, 16-28
- Jackson, A. (Ed.). (2002). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. Routledge.
- Kennedy, D. (Ed.). (2010). *The Oxford Companion to Theatre and Performance*. Oxford University Press.
- Kolleros, Ch. (2010). *Ena pani mas leip gia na salparoum*. Athina: Stefanidi.
- Kontogianni, A. (2012). *To aftoschedio Teatro sto scholeio*. Athina: Pedio.
- Lenakakis, A. (2013). I morfopaideftiki axia tou paichnidou kai tou theatrou stin ekpaidefsi. Sto Th. Grammatas (Epim.). *To teatro os morfopaideftiko agatho kai kallitechniki ekfrasi stin Ekpaidefsi kai tin Koinonia*.
- Martin, C., (2013). *Theatre of the Real*. Palgrave Macmillan.
- Matsangouras, I. (2012). *Epimorfotiko Yliko gia tis Viomatikes Draseis: Apo ti Viomatiki Mathisi sto Synergatiko Montelo Viomatikon Draseon*. Athina Paidagogiko Institutouto.
- Moudatsakis, T. (1994). *I theoria tou dramatos sti scholiki praxi. To Theatriko Paichnidi – i Dramatopoiisi os methodos prosengisis ton afigimatikon keimenon*. Athina: Kardamitsa.
- Nikolakaros, A. (2005). *Limnos apo ton pappou ston engono*. Thessaloniki: Nomarchiaki Aftodioikisi Lesvou.
- Papadopoulos, S. (2010). *Paidagogiki tou theatrou*. Athina: Aftoekdosi.

- Smith, Th. and Knapp, C. (2010). *Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions*. Publisher: ProQuest LLC.
- Tsiaras, A. (2005). *To drama kai to teatro stin ekpaidefsi*. Athina: Papoulias.
- Tsolakidis, E. (2013). *O aftoschediasmos sto Teatro*. Athina: Exantas.
- Ververopoulou, Z. «Diadikasies kai dokimes politotitas sto neo teatro-ntokoumento» sto A. Altouva & K. Diamantakou (epim.), *Praktika Synedriou «Theatro kai Dimokratia»*, EKPA 5-8/11/2014, t. A', Athina 2018, 167-176.
- Zoniou, Chr. (2017). Parastaseis theatrou-ntokoumento me neous, efivous, paidia kai mi epangelmaties enilikes: enas praktikos odigos gia empsychotes. *Ekpaidefsi & Teatro*, 18, 32-39.

Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής

Χάρης Παπαεμμανουήλ M.Ed. (Θεατρολόγος-Μουσικός)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μία πρωταρχική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και οπτικοακουστικού υλικού. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού και οι παιδαγωγικές αξίες, που το διακρίνουν. Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας αναφέρονται οι νέες τεχνολογίες που έχουν εισέλθει και εγκατασταθεί στη μαθησιακή διαδικασία και στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται η όσμωση που επιδιώκεται μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών κόσμων. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για την πρακτική χρήση των ποικίλων λογισμικών, που χρησιμοποιούνται μέσω υπολογιστή καθώς και της εικόνας και του ήχου στο αντικείμενο της θεατρικής αγωγής. Σαν κατάληξη της όλης συγγραφής υπάρχει ένα συμπέρασμα στο οποίο αναφέρονται πιθανές προεκτάσεις για αυτή την παιδαγωγική μέθοδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεατρική αγωγή, νέες τεχνολογίες, εκπαίδευση, ψηφιακά μέσα.

Abstracts

The present work attempts a primary approach to the educational process, which takes place during the course of theatrical education using digital tools and audiovisual material. The first part lists the basic characteristics of the theatrical play and the pedagogical values that distinguish it. The second part of the research mentions the new technologies that have entered and installed in the learning process and in the last section the osmosis that is sought between the two educational worlds is presented. Specifically, there is talk of the practical use of the various software used by the computer as well as the image and sound in the object of the theatrical education. At the end of the whole article there is a conclusion which mentions possible extensions for this pedagogical method.

Key-Words: Theatrical education, new technologies, education, digital media.

Θεατρική αγωγή και εκπαίδευση

«Το θεατρικό παιχνίδι είναι ανεκτίμητη άσκηση για το μυαλό και τη φαντασία των παιδιών του. Όλη αυτή η άσκηση είναι ένας τρόπος να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να εκφράσουν τα προβλήματά τους και συχνά να τα ξεπεράσουν»

(Ξένια καλογεροπούλου)

Η μίμηση είναι μία έμφυτη τάση του ανθρώπου και διατελεί τη βασική μέθοδό του προκειμένου να δημιουργήσει και να αποκτήσει γνώσεις. Μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές εισχωρούν σε έναν κόσμο βιωματικής μάθησης, γεγονός που μεταβάλλει και μεταμορφώνει τη στείρα διδασκαλία σε κάτι άκρως ενδιαφέρον και ελκυστικό. Το παιδί αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές του, αφού ο νέος συστήνεται με τον μαγικό κόσμο του «άλλου» και η πράξη υποδέχεται τη δημιουργικότητα (Καραμήτρου, 2004, σ.118). Παράλληλα οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά οδηγούν σε σημαίνουσες ανακαλύψεις (Beauchamp, 1989, σ.110).

Συνεχίζοντας την εξερεύνηση των θεατρικών εργαλείων αναφέρουμε το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο γνωριμίας του κόσμου και του ίδιου του εαυτού (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, σ.117). Παράλληλα συνηγορεί με τη θεώρηση μίας ανανεωμένης προοπτικής του κόσμου (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, σ.119). Αποτελεί ένα δημιουργικό γεγονός που επιτυγχάνεται με την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Κουρετζής, 1992, σ.120).

Εντοπίζουμε μία πληθώρα επιστημόνων, οι οποίοι συνηγορούν στην άποψη ότι η μάθηση οφείλει να διαθέτει συνεργατικό και βιωματικό χαρακτήρα. Αρχικά ο Bruner υπολογίζει τις γνώσεις ως αποτέλεσμα εμπλοκής πολλών ατόμων (Bruner, 1990, σ.121). Ο Freire παρουσιάζει το δάσκαλο ως κινητοποιού δύναμη που προσφέρει κίνητρα στους μαθητές σε μία προσπάθεια ενεργοποίησης τους. Η εμπειρία μας μέσα στις σχολικές κοινότητες και η προσπάθεια σύνδεσης τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μας έχει αποδείξει ότι η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού απορρέει από την ανάγκη σύνδεσης της μάθησης με την πραγματικότητα.

Επιπρόσθετα, μέσω της παραστατικής τέχνης οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος στο λεγόμενο παιχνίδι ρόλων (role playing). Το παιδί εξερευνά τον εσωτερικό του κόσμο και όλη την ιδιοσυγκρασία του επιχειρώντας να συναντηθεί με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Weil, 1986, σ. 122). Οι μαθητές μετά από πρόταση του δασκάλου υποδύονται χαρακτήρες στα πλαίσια μίας ιστορίας που διαθέτει "ανοικτό" τέλος. Επιδίδοντας να λύσουν το πρόβλημα αποκτούν κριτική ικανότητα, αποφασιστικότητα και υιοθετούν συμπεριφορές λειτουργικές για την καθημερινότητά τους. (Way, 1969, σ.123).

Ο Braun εξυμνεί το θεατρικό παιχνίδι και δηλώνει ότι αποκαλύπτει στα παιδιά τις δυνατότητές τους για ανάπτυξη (Braun, 1991), ενώ ο Levy Moreno επικεντρώνεται στον αυθορμητισμό των μικρών ηλικιών, ο οποίος προθερμαίνεται και εξελίσσεται μέσω του παιχνιδιού. Το αποτέλεσμα της παραπάνω διεργασίας είναι η αφύπνιση της δημιουργικότητας και ο περιορισμός της υποτιθέμενης πειθαρχίας και της αυθεντίας (Marineau, 1989, σσ.124-125).

Η θεατρική αγωγή επιδρά σε μία ποικιλία επιπέδων στην ψυχосύνθεση των μαθητών. Στην πράξη το παιδί συνειδητοποιεί το σώμα του και αποκτά αίσθηση του ρυθμού μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού. Παράλληλα βελτιώνει τις κινητικές του δεξιότητες και αναβαθμίζει τους τρόπους επικοινωνίας του. Οι λειτουργίες των άκρων του

εξελίσσονται και τα όργανα των αισθήσεών του γίνονται πιο ευαίσθητα και χρησιμοποιούνται ως μέσα έκφρασης μίας συγκίνησης ή απεικόνισης μίας ιδέας (Κουρετζής, 1992, σσ. 40-42).

Αναφορικά με την ψυχολογία των μαθητών αναφέρουμε ότι έρχονται σε επαφή με τις ενδότερες ανησυχίες τους. Απολαμβάνουν το παιχνίδι, εκτονώνονται και διοχετεύουν την συναισθηματική τους ενέργεια (Κουρετζής, 1992, σσ. 32-37). Το στοιχείο του φανταστικού διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στο θέατρο και αποτελεί τη θεμέλιο λίθο του συντονισμού του ονειρικού κόσμου των παιδιών με την πραγματικότητα. Η χρηστική ταυτότητα της καθημερινής διαβίωσης εξομαλύνεται στον κόσμο του παιχνιδιού και διαμορφώνει τον χαρακτήρα των συμμετεχόντων (Κουρετζής, 1992, σ. 105).

Ο βιωματικός χαρακτήρας του θεατρικού παιχνιδιού έχει ως αποτέλεσμα οι γνώσεις, που αποκομίζονται από συγκεκριμένες δραστηριότητες να ριζώνουν βαθιά στο μνημονικό του συμμετέχοντα (Σέργη, 1987, σ.47, Αλκηστις, 1989, σ.56). Οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και συλλέγουν πληροφορίες, που θα αποδειχθούν χρήσιμες για την καθημερινή διαβίωσή τους (Σέργη, 1987, σ.38).

Παράλληλα η διαθεματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδίδει μεγαλύτερη σημασία στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των νέων. Πολλές εφαρμογές του θεατρικού παιχνιδιού βασίζονται στον τρόπο που θα επιλυθεί ένα πρόβλημα δημιουργικά. Οι μαθητές εξερευνούν όλες τις οπτικές γωνίες κάθε ζητήματος και με τη σωστή στοχοθεσία επιλύουν τα θέματα με πολλαπλούς τρόπους (Γαλάνης, Μ., Μπεκιάρης, Γ., 2009, σ.127).

Η επίλυση ενός θέματος επέρχεται με τη σοβαρή ενασχόληση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών με το βίωμα ρόλων και δραματικών καταστάσεων (Σέξτου, 2005, σ. 45). Σύμφωνα με τον Γραμματά οι εμπειρίες και οι πληροφορίες που εμπεδώνει το παιδί μέσα από την πράξη του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν τα εφόδια για την μετέπειτα ενηλικίωση και ωριμότητά του (Γραμματάς, 1987, σ.67).

Η εισαγωγή των νέων στον κόσμο των ενηλίκων σηματοδοτεί την αυτονομία και την κοινωνικοποίησή τους. Το βασικό συστατικό που καθιστά το θεατρικό παιχνίδι ωφέλιμο είναι η ομαδικότητα του και η κατάργηση της ανταγωνιστικότητας (Κουρετζής, 2008, σ.113). Ανάμεσα στους εμπλεκόμενους δημιουργείται μία διαδραστικότητα. Ο μαθητής συνεισφέρει σαν μονάδα, ανταλλάσει ιδέες και διαθέτει κοινούς στόχους.

Βέβαια, η ασφάλεια που προσφέρει ένα περιβάλλον ομαδικότητας και συνεργασίας αποκαλύπτει στο παιδί ποικίλες πτυχές του χαρακτήρα του και παρουσιάζονται πολλές ικανότητες του που μέχρι τότε ήταν αφανείς (Γαλάνη, 2010). Με το παιχνίδι ρόλων αποκτά ενσυναίσθηση, σέβεται τους άλλους και μπαίνει στη θέση τους (Αλκηστις, 1989, σ.47). Ο Kemp αναφέρει ότι μέσω του θεάτρου μπορεί κάποιος να βιώσει

καταστάσεις που δεν αποτελούν στοιχεία της δικής του πραγματικότητας (Kemp, 1996, σ. 52).

Τέλος δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γλωσσικό γραμματισμό που επιτυγχάνεται μέσω του αυτοσχέδιου λόγου, της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων, της χορικής εκφοράς αλλά και της καθαρά τυπικής γλώσσας (Wooland, 1999, σ.34). Η αφήγηση, η περιγραφή και η ακρίβεια είναι γνωρίσματα της θεατρικής παιδείας. Μέσω διαφορετικών τεχνικών (ήχοι, φωνή, σώμα) εξελίσσεται η ομιλία εντασσόμενη σε ποικίλα περιβάλλοντα και καθίσταται "παραγωγική, ακουστική και οπτική" (Widdowson, 1984, σς. 87-89).

Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση που αναπτύσσεται σχετικά με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο έχει ενταθεί σε μεγάλο βαθμό (OECD, 2015, σ. 320). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποδεικνύεται εξαιρετικά πολύτιμη και λειτουργική προκειμένου να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης (Cox & Marshall, 2007, σ.72). Η σωστή και μετρημένη χρήση τους διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα (Bernard, 2011, σσ.82-88). Παράλληλα ο ψηφιακός γραμματισμός θεωρείται απαραίτητο εφόδιο επιβίωσης στον σύγχρονο κοινωνικό ιστό (OECD, 2013, σ.230).

Σύμφωνα με τον Livingstone οι πηγές που έχουν δημιουργηθεί μέσω των Τ.Π.Ε. υποδεικνύουν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με προσιτά εργαλεία (Livingstone, 2012, σ.50). Η παιδεία αποκτά νέες διαστάσεις μέσω της πολυλειτουργικότητας των πληροφοριακών συστημάτων. Επιπρόσθετα απομακρύνεται ο δασκαλοκεντρισμός και οι μαθητές λειτουργούν με αυτονομία είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά (Καπραβέλου & Λέμα, 2008, σσ. 79-85).

Η χρήση του υπολογιστή δεν θα καταργήσει το βιβλίο και την παρουσία του καθηγητή και του δασκάλου αντίθετα θα την ενδυναμώσει και θα προκαλέσει μία σειρά ανακατατάξεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Οικονόμου, 2007). Παραθέτουμε έναν κατάλογο των πλεονεκτημάτων της σωστής και εποικοδομητικής χρήσης των νέων τεχνολογιών:

«Τα οφέλη της νέας τεχνολογίας:

- καταφέρνει να τραβήξει την προσοχή των παιδιών,
- κάνει την εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα, μετατρέποντας την σε παιχνίδι,
- αυξάνει την αποδοτικότητα,
- είναι ανεξάντλητη πηγή γνώσης, εύκολη στην χρήση,
- διευκολύνει πολύ την ζωή όλων μας, ενώ ταυτόχρονα ανοίγει νέους ορίζοντες,
- απευθύνεται σε όλους και ο καθένας μπορεί να βρει οτιδήποτε τον ενδιαφέρει αμέσως,

- καλύπτει κενά,
- καθοδηγεί σωστά,
- εκμηδενίζει τις αποστάσεις και φέρνει σε επαφή ανθρώπους που βρίσκονται χιλιόμετρα μακριά.
- δεν υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί με την ασύγχρονη επικοινωνία (e-mail, World Wide Web κ.τ.λ.). Οι άνθρωποι μπορούν να συζητούν άνετα, χρησιμοποιώντας όσο χρόνο θέλουν για να σκεφτούν και να απαντήσουν.»¹

(Οικονόμου, 2007)

Μία σημαντική παρατήρηση σε ότι έχει αναφερθεί σχετικά με τα ψηφιακά μέσα επικεντρώνεται στους κινδύνους που ελοχεύουν στον αχανή διαδικτυακό τόπο. Η άγνοια των δυνατοτήτων που παρέχει ο κυβερνοχώρος στους χρήστες του μπορεί να αποβεί μοιραία πολλές φορές για τα παιδιά που επιδίδονται σε αλόγιστη χρήση. Το ηλεκτρονικό έγκλημα έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια και πολλοί ανήλικοι μαθητές έχουν πέσει θύματα διαφόρων ειδών απάτης. Οπότε μία σωστή πληροφόρηση και διαπαιδαγώγηση ως προς αυτό το ζήτημα κρίνεται αναγκαία για μία ουσιαστική και ωφέλιμη χρήση των νέων τεχνολογιών. (Οικονόμου, 2007).

To hardware των Τ.Π.Ε.

Οι νέες τεχνολογίες προωθούν τον πειραματισμό και εξελίσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη, 2002, σσ. 67-78), ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ένα εργαλείο πολύ ελκυστικό στις νέες ηλικίες. Μία απόπειρα κατηγοριοποίησης των μορφών των Τ.Π.Ε. οδήγησε στα παρακάτω:

Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Οι περισσότερες σχολικές μονάδες είναι εξοπλισμένες με ηλεκτρονικούς υπολογιστές πλέον. Η διερευνητική και συνεργατική μάθηση στηρίζεται στις δυνατότητες που παρέχει στον εκπαιδευτικό η επιστήμη της πληροφορικής. Έχει πολλές ιδιότητες όπως αυτή του μέσο επικοινωνίας, εποπτείας και αναζήτησης πληροφοριών. Οι μαθητές δύνανται να αποθηκεύσουν δεδομένα, να οργανώσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες αποκτώντας με αυτό τον τρόπο αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα με τους Hokanson και Hooper τα παιδιά δραστηριοποιούνται προκειμένου να παράγουν νέα γνώση, να διαχειριστούν δεδομένα και να διευρύνουν την σκέψη τους (Hokanson και Hooper, 2000, σ.56).

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά

Το εκάστοτε software δύναται να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα ως γνωστικό αντικείμενο και παράλληλα να εργαλειοποιείται προκειμένου να ενισχύσει την προσπάθειά του

¹ Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από σχετικό άρθρο του Βασίλη Οικονόμου στο προσωπικό του site economou.wordpress.com χωρίς καμία επεξεργασία.

εκπαιδευτικού για διδασκαλία, μάθηση και επικοινωνία. Οι Nierderhauser και Stoddart διαχωρίζουν αυτά τα λογισμικά σε αυτά που αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και αυτά που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις με την περιήγηση στο περιβάλλον τους (Nierderhauser & Stoddart, 2001, σσ.15-31). Ο τρόπος προγραμματισμού υλοποιείται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η όλη διαδικασία χαρακτηρίζεται από φιλικότητα προς τα παιδιά και διαδραστικότητα.

Ακόμη οι υπηρεσίες του διαδικτύου προσφέρουν πρόσβαση σε έναν πακτωλό πληροφοριών. Παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταλλάσσουν μηνύματα, ιδέες και απόψεις δημιουργώντας δίκτυα. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προστατέψει και να καθοδηγήσει την τάξη του από τις παραπλανητικές πληροφορίες. Τα παιδιά αξιολογούν τις πηγές στηριζόμενοι στην πατρότητα, την αντικειμενικότητα, την επικαιρότητα και την αξιοπιστία τους (Lankes, 2008, σσ. 667-668).

Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής

Μία πρώτη αναζήτηση στα διαθέσιμα εργαλεία που υπάρχουν και προσφέρονται στο διαδίκτυο (Open source software) είναι ικανή να μας διαβεβαιώσει ότι επικρατεί ποικιλία και οι ενδιαφερόμενοι έχουν μία πληθώρα επιλογών. Η πρωτόγνωρη εμπειρία της πανδημίας οδήγησε στην ανάγκη της τηλεεκπαίδευσης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική κοινότητα στον ελλαδικό χώρο να εντυφλήσει στον τρόπο λειτουργίας των ποικίλων λογισμικών.

Η οργάνωση και η κατασκευή σχεδίων μαθημάτων για τη θεατρική αγωγή μας ώθησε στην αναζήτηση των κατάλληλων λογισμικών που θα διευκόλυναν τις σχετικές δραστηριότητες. Έτσι, καταλήξαμε σε μία κατηγοριοποίηση εφαρμογών ανάλογα με τη χρήση τους, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

α. Applications για παρουσίαση υλικού (Sway, Powerpoint, Genially, Thinglink, Slideshare)²

Πολύ σημαντική για ένα μάθημα θεατρικής αγωγής είναι η δραστηριοποίηση των παιδιών όπως προαναφέραμε. Έτσι, λοιπόν στην πρώτη κατηγορία τοποθετούμε προγράμματα που διαθέτουν δυνατότητες παρουσίασης οπτικοακουστικού υλικού και διακρίνονται από ωραία αισθητική. Σε αυτά τα λογισμικά ο εκπαιδευτικός δύναται να αναρτήσει αρχεία εικόνας και ήχου που διαθέτει σε μία πληθώρα από background. Ακόμη μπορεί να εισάγει κείμενο ή λεζάντες και να παραπέμπει τους μαθητές σε υπερσυνδέσμους. Ο πολυμεσικός χαρακτήρας αυτών των παρουσιάσεων προσελκύει τα παιδιά και τα δραστηριοποιεί για να υλοποιήσουν παραστατική δράση. Ταυτόχρονα

2 Τα προγράμματα βρίσκονται στους παρακάτω ιστότοπους
Sway <https://sway.office.com> Genially <https://www.genial.ly/> Slideshare <https://www.slideshare.net/> Thinglink <https://www.thinglink.com/>, ενώ το powerpoint είναι ενσωματωμένο στα windows office του υπολογιστή.

παρέχει πληροφορίες από μακρινούς πολιτισμούς και παρελθοντικούς πολιτισμούς (κινέζικο θέατρο, αρχαίο θέατρο, ινδικό θέατρο, Comedia del arte).

Παράδειγμα δραστηριότητας

Χρησιμοποιώ μία παρουσίαση με το λογισμικό Sway σχετικά με τους χώρους του Αρχαίου θεάτρου με εικόνες και animation από την κωμωδία του Αριστοφάνη *Λυσιστράτη*. Έπειτα δίνω ρόλους και οριοθετώ τα μέρη μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια ζητώ από τα παιδιά να τοποθετηθούν ανάλογα με το ρόλο τους (Θεατές, ηθοποιοί κ.τ.λ.)

β. Δημιουργία διαδραστικών παιχνιδιών και ασκήσεων

Αυτή η ομάδα software είναι ιδανική προκειμένου να προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό μία σειρά ερωτήσεων κατανόησης και εμπέδωσης σχετικές με κάποιες δραστηριότητες που έχουν προηγηθεί. Χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων λογισμικών είναι η παιγνιώδης διάθεση στη μορφή και η δυνατότητα εμπλουτισμού του ερωτηματολογίου με εικόνες και ήχους προσδίδοντας μία ολιστική θεώρηση στη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο πολλά θεωρητικά μέρη της τέχνης του θεάτρου εντυπώνονται με διασκεδαστικά και αποτελεσματικά στην μνήμη των παιδιών Γνωστές τέτοιες εφαρμογές είναι τα : Learning aps, Kahoot, Quiziz, Wordwall, google docs κ.α.³

Παράδειγμα δραστηριότητας

Μετά από ένα μάθημα σχετικά με την παντομίμα κατασκευάζω μία σειρά ερωτήσεων με μορφή τηλεπαιχνιδιού με το Quiziz και προτρέπω τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν για να απαντήσουν.

γ. Ψηφιακά προγράμματα δημιουργίας οπτικοακουστικού υλικού

Στη σύγχρονη εποχή η εικόνα διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Η κοινωνική πραγματικότητα καθρεφτίζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον οπότε η χρήση οπτικοακουστικού υλικού έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια ως πολύτιμο εργαλείο μετάδοσης γνώσεων. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν άπειρες δυνατότητες για παραγωγή κινούμενης εικόνας. Ελεύθερα λογισμικά για επεξεργασία εικόνας και ήχου αποτελούν τα ισχυρά όπλα κάθε εργαζόμενου στη σχολική κοινότητα. Με αυτά τα εργαλεία δημιουργούνται ψηφιακές αφηγήσεις η εκπαιδευτικά βίντεο. Μερικά από τα πιο δημοφιλή προγράμματα είναι τα εξής: Final cut, Filmora, Photostory, Stopmotion, Oliv κ.α. Ο θεατρολόγος

3 Learning aps <https://learningapps.org/> Kahoot <https://kahoot.com/> Quiziz <https://quizizz.com/> Wordwall <https://wordwall.net/> Το google docs είναι ενσωματωμένο στο gmail.

χρησιμοποιεί μία πρωτότυπη δημιουργία προκειμένου να εισάγει τα παιδιά σε μία ενότητα της θεατρικής αγωγής.⁴

Παράδειγμα δραστηριότητας

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπτύσσουν μία ιστορία με παγωμένες εικόνες που τις φωτογραφίζει ο εκπαιδευτικός. Έπειτα με το ευκολονόητο λογισμικό photostory κατασκευάζουν μία διαδοχή εικόνων με διαλόγους που δημιουργούν εκείνη την στιγμή ενεργώντας αυτοσχεδιαστικά.

δ. Προγράμματα εικονικών τάξεων

Στο τέλος αναφέρουμε τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται για την συγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτές οι εφαρμογές δεν διευκολύνουν εκ πρώτης όψεως το θεατρικό παιχνίδι, αφού αποξενώνουν και περιθωριοποιούν μία μεγάλη ομάδα ατόμων (τεχνικές δυσκολίες, απρόσωπος χαρακτήρας, απόσταση, καθόλου οπτική επαφή πολλές φορές). Βέβαια, οι προοπτικές που ανοίγονται για μία αξιοποίηση της εικόνας και του ήχου με σκοπό να εξελιχτεί το μάθημα της θεατρικής αγωγής είναι άπειρες. Με την εναλλαγή του ήχου και την προβολή σε κεντρικό πάνελ του ομιλούντος προσώπου πραγματοποιείται ένα είδος επιτόπιου μοντάζ. Παράλληλα οι υπολογιστές προσφέρουν την πολυτέλεια οι μαθητές να παρουσιάζουν τον εαυτό τους σε οικείο περιβάλλον. Φυσικά πλέον δεν υφίσταται πρόβλημα ενδυμασίας, αφού στο σπίτι υπάρχουν ρούχα και αξεσουάρ. Ακόμη με ειδική ιδιότητα τα λογισμικά παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα διαχωρισμού της τάξης σε επιμέρους εικονικά δωμάτια για ομαδικές δραστηριότητες.

Παράδειγμα δραστηριότητας

Μετά απο παρακολούθηση ενός διαφημιστικού σποτ , ο εκπαιδευτικός υποδύεται έναν παρουσιαστή και διαφημίζει ένα προϊόν προς πώληση. Στη συνέχεια αναθέτει σε κάθε μαθητή να διαφημίζει κάτι. Ορίζει ένα χρονικό όριο προετοιμασίας και παροτρύνει κάθε παιδί ξεχωριστά να παρουσιάσει την προσωπική του διαφήμιση. Η χρήση οποιουδήποτε οικιακού αντικειμένου είναι ευπρόσδεκτη. Πολύ γνωστές τέτοιες εφαρμογές είναι τα : Webbex, Zoom, Skype κ.α.⁵

Συμπέρασμα- μελλοντικές προσδοκίες

Καταλήγοντας διαπιστώνουμε ότι η πολυμορφία που διαθέτουν τα ψηφιακά εργαλεία επεκτείνει τις δυνατότητες της θεατρικής αγωγής. Η σωστή και με μέτρο χρήση των

4 Ένας πλήρης κατάλογος λογισμικών που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές αλλά και ανθρώπους που δεν σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό χώρο έχει αναρτηθεί σε αντίστοιχο άρθρο του site alphavita και μπορεί να αναζητηθεί στην παρακάτω ιστοσελίδα

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/151910_pliris-katalogos-ekpaideytikoy-logismikoy-katebaste-ola-ta-ekpaideytika-ergaleia

5 Webex <https://www.webex.com/> Zoom <https://zoom.us/> Skype <https://www.skype.com/en/>

νέων τεχνολογιών προσδίδει απεριόριστες προεκτάσεις στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Ταυτόχρονα προκύπτουν νέες τεχνικές και η λειτουργία της τέχνης του θεάτρου αποκτά μία υβριδική μορφή συνυφασμένη με τα σύγχρονα δεδομένα.

Μία ιδανική εξέλιξη αυτής της όσμωσης θα ήταν η καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων που προέκυψαν από αυτή τη σύζευξη. Στη συνέχεια στηριζόμενοι στη βάση αυτή οι θεατρολόγοι θα έχουν τη δυνατότητα να σκιαγραφήσουν και να οριοθετήσουν νέες τεχνικές προς εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί μία επιστημονικά τεκμηριωμένη μέθοδος θεατρικής αγωγής για τις μελλοντικές γενιές θεατρολόγων άρρηκτα δεμένη με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα μίας εποχής συνεχώς μεταβαλλόμενης.

Βιβλιογραφία

- Alkistis, 1989, *To vivlio tis dramatopoiisis*, Alkistis
- Avdi. A., Chatzigeorgiou. M., 2007, *I techni tou dramatos stin ekpaidefsi :48 protaseis gia ergastiria theatrikis agogis*, Metaichmio, Athina.
- Beauchamp, 1989, *Paidia kai to dramatiko paichnidi-Exoikeiosi me to teatro*, Gutenberg, Athina.
- Galani. M., Bekiaris. G., 2009, *I epidrasi tou tropou parakolouthisis mias parastasis Theatrou skion sti dimiourgiki ekfrasi ton mathiton tou dimotikou scholeiou*, *Periodiko tou Diktyou gia to teatro stin ekpaidefsi t.10*.
- Cox, Margaret & Marshall, Gail. (2007). *Effects of ICT: Do we know what we should know?. Education and Information Technologies*. 12. 59-70. Diathesimo sto DOI:10.1007/s10639-007-9032-x.
- Grammatas, Th., 1987, *Theatriki paideia kai epimorfosi ton ekpaideftikon*, Gutenberg, Athina.
- Hokanson, B. & Hooper, S., 2000, *Computers as cognitive media: examining the Potential of computers in education*, *Computers in Human Behavior*, Vol. 16, pp. 537-552
- Kapravelou, A. & Lema, I., 2008, *Pleonektimata kai oria tis chrisis I/Y gia ti didaskalia ton mathimatou sto scholeio*. 1o Panellinio Synedrio Imathias «Psifiako yliko gia tin ypostirixi tou paidagogikou ergou ton ekpaideftikon». Diathesimo sto diadiktyo, sti diefthynsi: http://ekped.gr/praktika/filo/10_41k.swf
- Kouretzis. L., 1992, *Theatriko paichnidi*, Kastaniotis, Athina.

- Lankes, D., 2008, Credibility on the internet: shifting from authority to reliability, *Journal of Documentation*, Vol. 64, pp. 667 – 686
- Livingstone, Sonia, 2012, Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38 (1). pp. 9-24 Diathesimo sto <http://eprints.lse.ac.uk/42947/>
- Marineau, R., 1989, *Jacob Lewi Moreno 1989-1974*, London.
- Niederhauser, D. S., & Stoddart, T., 2001, Teachers' instructional perspectives and use of educational software, *Teaching and Teacher Education*, Vol.17, pp. 15–31.
- OECD, 2015, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, Diathesimo sto <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Oikonomou, Vasilis, 2007, *Nees Technologies stin Ekpaidefsi. Anaktithike apo* <https://economu.wordpress.com> (23 Apriliou 2021).
- Raptis, A. & Rapti, A., 2002, *Mathisi kai Didaskalia stin Epochi tis Pliroforias: Oliki Prosengisi*, Athina.
- Sergi, L., 1987, *Dramatiki ekfrasi kai agogi tou Paidiou*, Guttenberg, Athina.
- Tamim RM, Bernard RM, Borokhovski E, Abrami PC, Schmid RF, 2011, What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*. 81(1):4-28. Diathesimo sto doi:10.3102/0034654310393361
- Way, B., 1969, *Development through Drama*, Harlow, London.
- Weil, J., 1986, *Models of teaching*, Allyn and Bacon, Boston.
- Vruner, J., 1990, *Making sense*, Routledge, London.

Διαδικτυακές πηγές

OECD Education at a glance

[https://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

Το Γλωσσικό Ζήτημα
Ένα διαθεματικό διδακτικό σενάριο για μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού

Κουτσελίνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Το «Γλωσσικό ζήτημα» είναι ένα εκπαιδευτικό σενάριο που μπορεί να φωτίσει ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά, λογοτεχνικά, ιδεολογικά, θρησκευτικά γεγονότα της γενικής αλλά και τοπικής ιστορίας του Βόλου. Απευθύνεται σε μαθητές της Στ΄ τάξης αφού τα μαθήματα Ιστορίας και Λογοτεχνίας αυτής της τάξης είναι η καλύτερη αφορμή για αυτό. Μέσα από το παρόν σενάριο τα παιδιά θα κατανοήσουν τους οπαδούς της καθαρής, καθώς αυτοί προσπαθούσαν να συνδεθούν ψυχικά με την αρχαιότητα, λόγω της αναγεννητικής ορμής του έθνους, που αφυπνιζόταν και ζητούσε να στηριχτεί στην κλασική κληρονομιά. Από την άλλη, θα ανακαλύψουν τη επιτακτική αναγκαιότητα της δημοτικής ως εργαλείο της πνευματικής ανάτασης του έθνους. Ο Δ. Σολωμός δηλώνει για τη γλώσσα «ό,τι είναι αληθινό είναι και εθνικό» Το γλωσσικό ζήτημα κυριαρχεί στην σύγχρονη ιστορία για 150 χρόνια, χρωματίζοντας και κάποιες σελίδες της μαύρες. Σε αυτήν την γλωσσική διαμάχη επιβλήθηκε μια νεκρή γλώσσα στις πλατιές μάζες, ύστερα από επιρροή «λογίων» που δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται. Το γλωσσικό ζήτημα τελειώνει οριστικά το 1974 με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι από τον Σολωμό θα φτάσουμε στον Σεφέρη και τον Ελύτη ο οποίος δήλωσε «Είναι πολύ σπουδαίο. Επικοινωνούμε κάθε στιγμή μιλώντας με τις ρίζες μας. Τις ρίζες μας που βρίσκονται εκεί, στα αρχαία».

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσικό ζήτημα, Παρθεναγωγείο Βόλου, εργατικό κέντρο Βόλου, δημοτικιστές, «αρχαϊστές»

Abstract

The "Language Issue" is an educational scenario that can shed light on historical, political, social, literary, ideological, religious events of the general and local history of Volos. It is addressed to 6th grade students of Primary School as History and Literature lessons of this grade are the best occasion for this. Through this scenario, the children will understand the followers of ancient Greek, as they tried to connect mentally with antiquity, due to the renaissance momentum of the nation, which was awakening and asking to rely on the classical heritage. On the other hand, they will discover the imperative necessity of the elementary school as a tool of the spiritual upliftment of the nation. D. Solomos states about the language "what is true is also national". The language issue has dominated modern history for 150 years, painting some of its pages black. In this linguistic controversy a dead language was imposed on the broad masses, following the influence of "scholars" who could not comprehend that language is a living organism that evolves. The language issue finally ended in 1974 with the introduction of the primary language as the official language of the state and at all levels of education. So

from Solomos we will reach Seferis and Elytis who said "It is very important. We communicate every moment talking to our roots. Our roots that are there, in the ancients".

Keywords: language issue, Volos Girl's School, Volos labor center, democrats-, "archaists"

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σενάριο θα αναπτυχθεί και κατανοηθεί ολόπλευρα συνδέοντάς το με την τοπική ιστορία του Βόλου. Οι μαθητές μας τις περισσότερες φορές αγνοούν την ιστορία ενός κτιρίου, της περιοχής τους ή ενός μνημείου. Η προσωπικότητα του Δελμούζου θα ξαναζωντανέψει το "Παρθεναγωγείο μας" (Σεπτέμβρης 1908), αλλά και το εργατικό κέντρο (Δεκέμβρης 1908) με τους αγώνες του. Θα αντιληφθούν την τρίχρονη χρονική συμπίεση του Παρθεναγωγείου και του εργατικού κέντρου. Ως παιδαγωγοί οφείλουμε να παρέχουμε στους μαθητές ευκαιρίες «να αναστοχάζονται για την ιστορία, να την καθιστούν μέρος της διανοητικής σκευής τους και να μην την περιορίζουν στο επίπεδο της αδρανούς πληροφόρησης» (Lee 2002 : 42), ιδιαίτερα στην εποχή μας που έχει συντελεστεί στροφή στη " νέα πολιτισμική ιστορία", μια ιστορία διεπιστημονική με επιρροές από την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία και μετατοπίζει το ενδιαφέρον της στην καθημερινή κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, τις αξίες των απλών ανθρώπων του παρελθόντος (Burke, P.,2009, σ. 83- 149). Στην περίπτωση μας οι απλοί άνθρωποι του παρελθόντος της πόλης μας έδωσαν με τις αξίες τους νόημα και περιεχόμενο σε αυτό που σήμερα ονομάζουμε «γλωσσικό ζήτημα». Μέσα από την ιστορία της γλώσσας μας, θα κατανοήσουμε ένα κεφάλαιο της τοπικής ιστορίας που θα γίνει η γέφυρα για να δούμε πανοραμικά τη γενική ιστορία.

Στρατηγικές και θεωρίες μάθησης

Η διδακτική πρακτική του προτεινόμενου σχεδιασμού διδασκαλίας είναι μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική και ακολουθεί τις παρακάτω στρατηγικές:

α) Στρατηγική σύμφωνα με την αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας. Σύμφωνα με αυτή οι προβληματικές καταστάσεις πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένες , ώστε να υποκρύπτουν την ιδέα – έννοια που πρέπει να οικοδομηθεί. Και αυτή η έννοια πρέπει να στηρίζεται στις προγενέστερες γνώσεις του παιδιού(J.Piaget).

β)Στρατηγική που στηρίζεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και της κλιμακωτής αναδόμησης. Η έννοια της «σκαλωσιάς» βρίσκει απήχηση στο εκπ/κό περιβάλλον και σε καθημερινές δραστηριότητες (Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev.Vygotsky. Ειρήνη Σκοπελίτη).

γ)Στρατηγική με βάση την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner πάνω στην οποία τα εκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκουν γόνιμο έδαφος. Μια συγκριτική των θεωριών μας οδηγεί στην άποψη του Gagne (Μπασέτας 1996). Αυτή μας υποδεικνύει ότι στο χώρο του σχολείου δεν μπορεί κανείς να εφαρμόζει τις αρχές μιας μόνο θεωρίας.

Η επιλεκτική εφαρμογή κάποιων αρχών από τη μια θεωρία και κάποιων άλλων από κάποια άλλη ή ο κατάλληλος συνδυασμός τους ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας, την πολυπλοκότητά του, τις γνώσεις των μαθητών πρέπει να αποτελεί μια καθημερινή πρακτική στο χώρο του σχολείου. Στο παρόν σενάριο θα χρησιμοποιηθεί ένα «μωσαϊκό» όλων των θεωριών-στρατηγικών μάθησης.

Το Γλωσσικό Ζήτημα. Η παιδευτική του σημασία

Μεταξύ του 2^{ου} αιώνα π.Χ. (τον καιρό της μετάφρασης των Εβδομήκοντα) και του πρώτου μισού του 18^{ου} αιώνα η ελληνική γλώσσα που χρησιμοποιούνταν ήταν είτε η αρχαία Αττική διάλεκτος, είτε η Κοινή που είχε εξαπλωθεί στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου μετά τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου. Και οι δυο, ήδη από τους πρώιμους μεσαιωνικούς χρόνους, είχαν ξεπεραστεί ως ομιλούμενες γλώσσες, ωστόσο παρείχαν ενίοτε αλληλοσυγκρουόμενα μοντέλα γραφής κατά τη διάρκεια των μεσαιωνικών χρόνων και μετέπειτα. Στο μεταξύ ο προφορικός λόγος δεν είχε μείνει στάσιμος, αλλά διακρίνονται ελάχιστα άμεσα ίχνη της εξέλιξης που υπέστη κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους των μέσων χρόνων. Γύρω στο 18^ο αιώνα η εξέλιξη της γραπτής γλώσσας είχε φτάσει σε αδιέξοδο. Τα δίδυμα μοντέλα της Αρχαίας Αττικής και της αρχαίας Κοινής συνέχισαν να διατηρούν μια ισχυρή παρουσία. Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διαμάχη είχε ουσιαστικά μετεξελιχθεί σε ένα διπολικό ανταγωνισμό ανάμεσα στην ομιλούμενη γλώσσα «δημοτική» και τους υποστηρικτές της δημοτικιστές από τη μια πλευρά, και στους υποστηρικτές του συμβιβασμού (καθαρεύουσα) από την άλλη (Roderick-Beaton, Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική λογοτεχνία, σ.371-373). Έτσι έχουμε τη χρήση μιας μορφής γλώσσας σαν επίσημης- γραπτής και χρήση ανεπίσημης –δημοτικής σαν ομιλούμενη. Κατά κύριο λόγο ένας γλωσσικός διχασμός ανάμεσα σε λόγια και καθομιλουμένη γλώσσα, κατά δεύτερο λόγο ένας ιδεολογικός πολιτικός διχασμός που οδήγησε σε διώξεις, εξορίες ακόμα και σε άδικη απώλεια ανθρωπινων ζώων. Η παιδευτική σημασία του παραπάνω γνωστικού σχήματος είναι πολύ μεγάλη μιας και οι μαθητές θα αντιληφθούν τη διαχρονικότητα του γλωσσικού ζητήματος, αλλά και τις προεκτάσεις του σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής.

Εφαρμογή της πρότασης. Σχεδιασμός διδασκαλίας

Σχετικές διδακτικές ενότητες στα σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ΄ τάξης όπου συναντούμε πτυχές του θέματός μας.

Α) Ιστορία: σελ.10, Δημιουργία (Αγγλία–Γαλλία) εθνικών κρατών –εθνικών γλωσσών, 15^{ος} αιώνας Ευρώπη. Αντίκτυπο στο ελλαδικό χώρο με αναγκαιότητα τη δημιουργία «εθνικής γλώσσας». Στο ίδιο βιβλίο σελ. 17, Διαφωτισμός και Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Σελ. 53 Ρήγας Βελεστινλής(ρωμαίικη-δημοτική) Φερραίος (για τους αρχαϊστές). Σελ. 59 Αδαμάντιος Κοραΐς- γλωσσικό ζήτημα. Σελ.210, Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Γεωργίου Παπανδρέου .κ.α.

Β) Γλώσσα-Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων: Δημοτικό τραγούδι, Σολωμός- Κάλβος- Παλαμάς-Σεφέρης- Ελύτης.

Γ) Θρησκευτικά: Τα «Αθείκά» του Παρθεναγωγείου του Βόλου απόλυτα συνυφασμένα με το θέμα μας.

Δ) Μαθηματικά: Η αρχιτεκτονική των νεοκλασικών κτηρίων του Βόλου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μαθηματικές έννοιες. Κίονες, φουρούσια, μετόπες κ.α. είναι καθαρά γεωμετρικές έννοιες που συνδέονται με την τέχνη.

Ε) Γεωγραφία: Γλώσσα ενός κράτους σημαίνει γνωριμία με τον πολιτισμό του. Ελλάδα- Ευρώπη, μεταλαμπάδευση του πολιτισμού από την πρώτη στη δεύτερη.

Στ) Φυσική: Εξέταση του μαθήματος της φυσικής, στο Παρθεναγωγείο το μάθημα γινόταν στη φύση σήμερα γίνονται προσπάθειες γι' αυτό.

Ζ) Εικαστικά. Η σύνδεση είναι αυτονόητη, διατρέχει όλο το πρόγραμμα.

Στόχοι προγράμματος και μέθοδοι

1. Τα παιδιά θα γνωρίσουν τη γλώσσα τους και την ιστορία της μέσα από διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα (ιστορικές, πολιτικές, λογοτεχνικές, κοινωνικές, αρχιτεκτονικές κ.α.).

2. Θα καλλιεργήσουν δεξιότητες του νου καθώς θα ανακαλύπτουν καινούριες γνώσεις τις οποίες θα αναλύουν, θα κρίνουν, θα συγκρίνουν.

3. Θα καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας, συμπόρευσης και αλληλεγγύης με τους συμμαθητές τους.

4. Καθώς προχωρά το σενάριο αναπόφευκτα καλλιεργούνται και οι ψηφιακές δεξιότητες (ψηφιακή χαρτογράφηση εννοιών, power-point, κ.α.)

5. Η ενασχόληση με χειρωνακτικές εργασίες π.χ. ζωγραφιές, μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας που εκφράζονται μετά τη συνειδητοποίηση του καινούριου γνωστικού αντικειμένου. Παρόμοιες εργασίες γινόταν και στο Παρθεναγωγείο, στο μάθημα της κηπουρικής και του εργόχειρου.

6. Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο καλλιεργεί τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου μέσα από επισκέψεις και συνεντεύξεις.

7. Το πιο σημαντικό ίσως σε αυτή την προσπάθεια θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η αποκάλυψη της διαθεματικότητας, διαχρονικότητας και διεπιστημονικότητας της γλώσσας μας στο παγκόσμιο στερέωμα, καθώς και η εξέλιξή της μέσα στη μακροαίωνα πορεία της.

8. Η ψυχική ευφορία των παιδιών μέσα από την επαφή με αθάνατα λογοτεχνικά έργα, η χαρά της δημιουργίας, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσα από την ενσάρκωση ρόλων είναι η αόρατη αλλά και πιο ενδιαφέρουσα πτυχή της ενασχόλησης με το θέμα, που οδηγεί στην ολιστική του κατανόηση.

9. Η κατανόηση του τοπικού ιστορικού τοπίου της συγκεκριμένης εποχής, μέσα από την επαφή με τα νεοκλασικά κτίρια του Βόλου και την τότε εκβιομηχάνιση του, οδηγεί στην ανακάλυψη της αναγκαιότητας της γέννησης του πρώτου εργατικού κέντρου στην Ελλάδα.

10. Η επαφή των μαθητών με «εξειδικευμένες» γνώσεις όπως «Ορεστειακά Έυαγγελικά», «Εκπ/κος όμιλος» φωτίζονται και φωτίζουν το θέμα αλλά και το νου των μικρών μαθητών μας που ασχολούνται με «μεγάλες» έννοιες.

Εφαρμογή και δράσεις του εκπ/κού προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί α) να διαρκέσει 6 μήνες αλλά β) και να διατρέχει ολόκληρη τη χρονιά.

Α΄δράση Χωρίζουμε τα παιδιά σε 4 ετερογενείς ομάδες των 5 ατόμων. Παρουσιάζουμε εκπαιδευτικό βίντεο με τον εθνικό μας ποιητή. Ξεκινούμε συζήτηση από το απόσπασμα του βίντεο όπου ο Σολωμός δηλώνει για τη γλώσσα πως «ότι είναι αληθινό είναι και εθνικό» με σκοπό την παρουσίαση του θέματός μας και την έξαψη του ενδιαφέροντος των παιδιών. Εδώ μπορούμε να αναφερθούμε και στην καταγωγή του Σολωμού τονίζοντας το λαϊκό στοιχείο της μητέρας του και τη σχέση του με τη δημοτική γλώσσα. Έπειτα δίνουμε στις ομάδες απόσπασμα από τον εθνικό μας ύμνο συγχρόνως με την ωδή του Κάλβου "Φιλόπατρις"(υπάρχει και στο σχολικό Ανθολόγιο). Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν διαφορές στα δυο έργα. Αντιλαμβάνονται την αιτία των διαφορών που δεν είναι άλλη από τη γλωσσική διαμάχη. Ο Κάλβος ήταν ο μοναδικός ποιητής που προσπάθησε συνειδητά να εφαρμόσει το γλωσσικό πρόγραμμά του όμοια με αυτόν του εκπατρισμένου Κοραή. Η γλώσσα των ωδών του Κάλβου είναι "τεχνητή", είναι ασυνήθιστα απομακρυσμένη και από την ομιλούμενη και από την τρέχουσα γραπτή χρήση της γλώσσας (R.Beaton). Ενώ του Σολωμού είναι η φυσική, η «αληθινή» γλώσσα του λαού. Στις ομάδες αναθέτουμε ανεύρεση πληροφοριών για Σολωμό, Κάλβο, Κοραή. Οι πληροφορίες θα είναι συγκεκριμένες και σχετικές με το θέμα μας, πέρα φυσικά από κάποια γενικά στοιχεία ζωής και έργου. Τα στοιχεία θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια, θα αναλυθούν, θα συγκριθούν, θα συσχετιστούν με σκοπό να παρουσιαστεί ενορατικά στο μυαλό των παιδιών η εποχή και οι ανάγκες της. Το αναγεννημένο κράτος αναζητεί την ταυτότητά του μέσα από τη Γλώσσα. Έτσι με εργαλείο τη λογοτεχνία εξηγούμε το ιστορικό γεγονός του γλωσσικού διχασμού που κορυφώθηκε στα τελευταία 150 χρόνια, αν και οι ρίζες του χάνονται στους αιώνες.

Β' δράση. Εδώ συνεχίζεται η νοερή μετάβαση των παιδιών στην εποχή του γλωσσικού διχασμού δίνοντας στα παιδιά το εξώφυλλο ενός θεατρικού έργου της συγκεκριμένης εποχής με τίτλο τα «Κορακίστικα». Το θεατρικό έργο «Κορακίστικα» δημοσιεύτηκε στη Βιέννη το 1813 και σατιρίζει τη διορθωμένη γλώσσα του Κοραή. Στο έργο αυτό ένας φανατικός οπαδός της νέας γλώσσας πνίγεται στην προσπάθειά του να παραγγείλει μια λαχανοσαλάτα, για την οποία η υποτιθέμενη διορθωμένη σωστή λέξη περιέχει 30 γράμματα «ελαδιοξιδιολατολαχανοκαρύκευμα» και συνέρχεται μόνο, όταν πείθεται να ξεστομίσει την καθημερινή αντίστοιχη λέξη λαχανοσαλάτα. (R.Beaton). Τα παιδιά, γελούν, ψυχαγωγούνται, έρχονται σε επαφή με το θέμα διασκεδάζοντας με το παραπάνω θεατρικό. Έπειτα παρουσιάζουμε στα παιδιά μια από τις ελάχιστες αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν κατά του Κοραή, αυτή του Σολωμού, που παίρνει το μέρος της δημοτικής. Πρόκειται για τον «Διάλογο» του Διονυσίου Σολωμού 1824(Ν. Πολίτης "Ιστορία νεοελληνικής λογοτεχνίας" σ. 145). Η συμβολή του Σολωμού στο γλωσσικό ζήτημα έχει επαινεθεί ευρέως από το τέλος του 19ου αιώνα, ως πρώιμο μανιφέστο της χρήσης της ομιλούμενης στο γραπτό λόγο, και από αυτή την άποψη θεωρείται προάγγελος του μεταγενέστερου δημοτικισμού. Και για τη γλώσσα του Κοραή επιμένει ότι : « οι δικοί μας θέλουν να γράφουμε μια γλώσσα, η οποία μήτε μιλιέται, μήτε άλλες φορές ομιλήθηκε, μήτε θέλει ποτέ ομιληθεί». Και συνεχίζει προτείνοντας την πολυχρησιμοποιημένη του παραίνεση «υποτάξου πρώτα στην γλώσσα του λαού, και, αν είσαι αρκετός, κυριέψέ την» (R.Beaton)Μετά την παρουσίαση των δυο έργων τα παιδιά συζητούν, σχολιάζουν, συγκρίνουν τις δυο προσπάθειες(Σολωμός-Κοραής) αποκρυπτογραφώντας τη συγκεκριμένη εποχή και τα διλλήματά της. Οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν γραπτά δικά τους «Κορακίστικα» και έπειτα να τα παρουσιάσουν.

Γ' Δράση. Τα παιδιά επισκέπτονται τα Γενικά αρχεία του Κράτους. Η εκπ/κή επίσκεψη έχει οργανωθεί πριν από το δάσκαλο με τη βοήθεια των υπαλλήλων των αρχείων. Τα παιδιά βλέπουν, αγγίζουν, διαβάζουν βιβλία. Αυτά χρησιμοποιούνταν από τα παιδιά της ηλικία τους στην περίοδο της γλωσσικής διαμάχης. Ο ενθουσιασμός των παιδιών είναι μεγάλος, καθώς βλέπουν τα παλιά αναγνωστικά, την αριθμητική, την φυσική κ.λπ. γραμμένα σε μια γλώσσα με διαφορετική μορφή. Πέρα από τα σχολικά βιβλία εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες της εποχής μεταφέρουν τα παιδιά στο πνεύμα της εποχής και του θέματός μας. Ο "Νουμάς", η "Εστία", η Νέα Εστία" είναι τα περιοδικά που γνωρίσαμε κατά την επίσκεψή μας. Ο Νουμάς είναι το περιοδικό που έπαιξε πολύ σημαντικό έργο στην επικράτηση της δημοτικής γλώσσας. Η Εστία και η Νέα Εστία είναι το μακροβιότερο ελληνικό περιοδικό και από το 1927 ο Δ/ντης της αποφασίζει τη χρήση της δημοτικής στα λογοτεχνήματα. Εδώ οι μαθητές μας θα γνωρίσουν και το «Ταξίδι» του Ψυχάρη που είναι το μανιφέστο της Δημοτικής γλώσσας. Επίσης, εδώ έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν τους τίτλους των εφημερίδων "Ακρόπολις" και "Αναγέννηση" με θέμα τα αιματηρά γεγονότα "Ορεσטיακά" και "Ευαγγελικά" Οι μικροί μαθητές μετατρέπονται σε μικρούς γλωσσολόγους. Τα παιδιά παίρνουν συνέντευξη από την Αρχαιολόγο των Αρχείων με ερωτήσεις που έχουν ετοιμάσει αλλά και απορίες που γεννήθηκαν εκείνη την ώρα. Στο σχολείο μπορούν να δημιουργήσουν ένα Power-Point με εικόνες που θα βρουν στο διαδίκτυο και συνάντησαν στα Αρχεία του Κράτους. Έπειτα θα τις τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά για να κατανοήσουν τα γεγονότα.

Το ppt θα έχει τίτλο που θα δοθεί από τα παιδιά π.χ. "ο Βόλος μέσα από τη γλώσσα του χθες".

Δ' Δράση. Τα παιδιά θα προσεγγίσουν ολιστικά την εικόνα που γεννήθηκε στο μυαλό τους σχετικά με το Βόλο του 1900 κάνοντας μια επίσκεψη στο Λύκειο Ελληνίδων και διεκπεραιώνοντας το πρόγραμμα «Τα Νεοκλασικά κτήρια του Βόλου». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σε επίσκεψη που έγινε κατά την εφαρμογή του προγράμματος ενθουσίασε τα παιδιά από την πρώτη ώρα. Παρακολούθησαν βίντεο, εκπόνησαν παιδαγωγικές ασκήσεις του Λυκείου Ελληνίδων, περπάτησαν, και είδαν από κοντά τα νεοκλασικά κτήρια του Βόλου όπως "Αχίλλειο", "Τράπεζα της Ελλάδος", "Δημοτικό ωδείο", Ξενοδοχείο Αίγλη" κτίριο Τσικρίκη". Τέλος η αρχαιολόγος μας έδειξε και τη θέση που βρίσκονταν στην πόλη μας το "Παρθεναγωγείο του Βόλου" και το εργατικό κέντρο, το πρώτο στην Ελλάδα. Στη διάρκεια της επίσκεψης τα παιδιά ενθουσιασμένα, αναγνώριζαν διάφορα στοιχεία της αρχιτεκτονικής των κτιρίων (κολόνες-«φουρούσια» εξωστών), στοιχεία δηλ. που έμαθαν στο πρόγραμμα του Λυκείου Ελληνίδων. Μπροσ στα μάτια τους αναστήθηκε ένας άλλος Βόλος και όπως δήλωναν τα ίδια τα παιδιά πιο όμορφος από τον σημερινό. Σ' αυτή την επίσκεψη θα τονιστεί η σύζευξη του εργατικού κέντρου με το Παρθεναγωγείο του Βόλου ιδρυμένα την ίδια εποχή και διωχθέντα εξ' ίσου στην εποχή των "Αθεϊκών" (Χαρίτος Χαράλαμπος). Η έξαψη του ενδιαφέροντος και η περιέργεια των παιδιών μας βοηθά να αναθέσουμε στα παιδιά να βρουν πληροφορίες σχετικά με το θέμα μας. Χωρίζονται σε ομάδες. Η Α' ομάδα, πληροφορίες για το παρθεναγωγείο και το εργατικό κέντρο, η κοινή πορεία τους και το βίαιο κλείσιμό τους. Η Β' ομάδα, πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Αλέξανδρου Δελμούζου. Η Γ' ομάδα, πληροφορίες για "Εκπαιδευτικό Όμιλο" περιοδικό "Νουμάς", "Εστία". Η Δ' ομάδα, εικόνες από τη ζωή του Παρθεναγωγείου και του εργατικού κέντρου. Οι ομάδες φέρνουν τις πληροφορίες στο σχολείο και με την καθοδήγηση του δασκάλου εμπεδώνεται πλέον το γλωσσικό ζήτημα μέσα από τη ζωή του Παρθεναγωγείου και του εργατικού κέντρου, μιας και ο Δελμούζος δίδασκε τα απογεύματα τους εργάτες στη δημοτική, όπως δίδασκε και στο σχολείο. Επίσης ο Δελμούζος ήταν μέλος της συντακτικής ομάδας της εφημερίδας "Εργάτης" του πρώτου εργατικού κέντρου στην Ελλάδα. Τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι το γλωσσικό ζήτημα βρίσκεται στην αποκορύφωσή του. Η διακοπή της λειτουργίας και των δυο το 1911 γίνεται με βίαιο τρόπο. Οι ομάδες καλούνται να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας φτιαγμένο από το δάσκαλο με ψυχαγωγικό και παιδαγωγικό τρόπο π.χ. αντιστοίχιση εικόνων- εννοιών, σταυρόλεξο, παιχνίδι γνώσεων κ.λ.π.

Ε' Δράση. Επιστρέφοντας στο σχολείο συνεχίζουμε το σενάριό μας διαβάζοντας στα παιδιά αποσπάσματα από επιθεώρηση της εποχής «Το πανόραμα του Βόλου» που σατίριζε κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα και προσωπικότητες του Βόλου κατά την περίοδο 1910-1911. Μεταξύ άλλων παρωδούνται η διδασκαλία και οι καινοτομίες του παρθεναγωγείου πέραν της δημοτικής γλώσσας, καθώς και οι δραστηριότητες του εργατικού κέντρου του Βόλου (Χαρίτος Χαράλαμπος «Το παρθεναγωγείο του Βόλου»). Τα παιδιά καλούνται με βάση τα αποσπάσματα της επιθεώρησης που τους δίνονται, να ολοκληρώσουν το έργο (θεατρικό) να το τροποποιήσουν ή τέλος να δημιουργήσουν

ένα δικό τους, όπως θέλουν τα ίδια σύμφωνα με την έμπνευσή τους και τα όσα έχουν μάθει μέχρι τώρα για το γλωσσικό ζήτημα. Απόσπασμα από το θεατρικό των παιδιών «Ντο ρε μι ρε ντο Μας κλείσανε και το σχολείο . Ντο. Σι, λα, σι, ντο γιατί το βρήκαν μαλλιαρό. Μαθαίναμε και κοπτική, κηπουρική, γυμναστική, Γαλλικά με το τσουβάλι και τραγούδια μαλλιαρά, Σολωμό , Βαλαωρίτη...» Σ' αυτή τη δράση, κατά την εφαρμογή του προγράμματος που έγινε στο σχολείο, για την επιτυχία του ρόλου των κοριτσιών διαβάστηκαν οι συνεντεύξεις των μαθητριών του Παρθεναγωγείου όταν ήταν ακόμη στη ζωή τη δεκαετία του 1980 («Το Παρθεναγωγείο του Βόλου» Χαράλαμπος Χαρίτος). Αυτές οι συνεντεύξεις προκάλεσαν συγκίνηση και συζήτηση με ένταση ενδιαφέροντος στην τάξη. Το θεατρικό παίχτηκε από τα παιδιά στο σχολείο σε μια παράσταση ,στο τέλος του προγράμματος ,με πολύ επιτυχία γιατί έφερε στα μάτια των γονιών τους όχι μόνο την προσπάθεια των παιδιών αλλά και μαθήτριες και εργάτες του «παλιού» Βόλου.(Ιούνιος 2017 5^ο Ν. Ιωνίας Βόλου)

Στ' Δράση. Στην τελευταία δράση μας πρωταγωνιστούν οι Παλαμάς –Σεφέρης- Ελύτης. Στις ομάδες ανατίθεται να βρουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τους τρεις μεγάλους μας ποιητές και τη σχέση τους με τον αγώνα για τη δημοτική. Ο Παλαμάς πήρε μέρος στα "Ευαγγελικά και "Ορεστειακά", γραμματέας του Πανεπιστημίου Αθηνών, γράφει καθημερινά στην καθαρεύουσα και απολύεται από τη θέση του μετά τα παραπάνω και τη δήλωσή του ότι ο δημοτικισμός ήταν η αρετή του. Όσο για τον Σεφέρη , αρκεί να διαβάσουμε στα παιδιά την 13-2-1937 επιστολή του « Περί δημοτικής » και 1946 στο περιοδικό "Νέα Εστία", δεύτερο κείμενο με το ίδιο θέμα. Διαβάζουμε μικρό απόσπασμα 2^{ης} επιστολής « κι όμως ακόμη και σήμερα στα 1946 αυτή τη γλώσσα(δημοτική) τη μαθαίνουμε όχι από διδασκαλία αλλά μπορεί να πει κανείς από μύηση. Την έχουμε αφήσει χωρίς πυξίδα και χάρτη». Προκαλούμε συζήτηση για τον προβληματισμό του Σεφέρη και εκμαιεύουμε το αδιέξοδο της όλης κατάστασης από τα παιδιά. Ο Ελύτης δηλώνει στο «Άξιον εστί» (1959) «Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου». Εδώ τα παιδιά συνειδητοποιούν τη μακροβιότητα της ελληνικής γλώσσας και του προβλήματός της. Η μετάβασή του από γενιά σε γενιά ήταν μια δυσάρεστη πραγματικότητα. 1964,κυβέρνηση Παπανδρέου ελεύθερη διδασκαλία των δυο γλωσσών. Επαναφορά της καθαρεύουσας από τη χούντα. 1974, η κυβέρνηση Καραμανλή κάνει επίσημη τη χρήση της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες εκπ/σης. Το γλωσσικό ζήτημα τελειώνει μια για πάντα. Το βιβλίο της ιστορίας είναι βοηθός μας σε αυτή τη δράση. Τα παιδιά καλούνται να προσδιορίσουν αυτά τα γεγονότα στο βιβλίο της ιστορίας και να τα συσχετίσουν με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής. Σ' αυτή τη δράση οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ομαδικά σε χαρτί του μέτρου μια ιστοριογραμμή με τις σημαντικότερες ημερομηνίες των 150 χρόνων της γλωσσικής διαμάχης.

Βιβλιογραφία

Basetas Konstantinos, *Psychologia tis mathisis*, ekd. Atrapos,s.206-7 και 252-3

Beaton Roderick, *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, εκδ. Νεφέλη Αθήνα 1966 σ.369 «το γλωσσικό ζήτημα».

- Burke, P., *Τι είναι πολιτισμική ιστορία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.
- Charitos Charalampos, *Opseis ekpaideftikis kai topikis istorias* ekd. Epikoinonia Volos 2011.
- Charitos Charalampos, *To parthenagogeio tou Volou*, ekd. Istoriko Archeio Ellinikis Neolaias, 1989.
- Flouris. *Pollapli noimosyni kai ekpaidefsi*, ekd. Grigori
- Kordatos G. *Istoria tou glossikou mas zitimatos* 2i ekd. Athina 1973.
- Lee, P., *Walking Backwards into Tomorrow: Historical Conciousness and Understanding History*(2002), on line www.cshc.ubc.ca
- Linus Politis *Istoria tis neoellinikis logotechnias* g ekd. Morfotiko idryma ethniki-kis trapezis 1999.
- Moniot Henri *H didaktikē της ιστορίας* εκδ. Μεταίχμιοσ. 185-190.

**Δραματοποίηση ποιημάτων και τραγουδιών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα:
Από το χαρτί στη σκηνή.**

Πλουσίου Μαρία
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης

Περίληψη

Τα τραγούδια και ποιήματα είναι δύο ευχάριστα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιπλέον, πρόκειται για μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης που εκτός από γλωσσικό ενδιαφέρον περικλείουν ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου. Η σύντομη έκτασή τους αποτελεί πλεονέκτημα και καθιστά εφικτή ακόμη και την αξιοποίησή τους συνδυαστικά με το θέατρο. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη δραματοποίηση ποιημάτων και τραγουδιών στο μάθημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, στόχος του άρθρου είναι να παραθέσει τεχνικές δραματοποίησης ποιημάτων και τραγουδιών και, παράλληλα, να παρέχει κάποιες βασικές/γενικές κατευθυντήριες σε διδάσκοντες που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με την εν λόγω προσέγγιση.

Λέξεις-Κλειδιά: δραματοποίηση, ποιήματα, τραγούδια, δεύτερη/ξένη γλώσσα

**Dramatizing poems and songs in the teaching of second/ foreign language:
“From page to stage”**

Plousiou Maria
MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages

Abstract

Songs and poems are both enjoyable, intimate means that can be used in several different ways in the teaching of the second/foreign language. Furthermore, they are aspects of artistic expression that combine linguistic and cultural interest. Due to their short length songs and poems can be used also for dramatization in the second/foreign language classroom. This paper discusses the dramatization of songs and poems in the second/foreign language. In particular, the aim of the paper is to state dramatization techniques for poems and songs and to give some valuable directions and advice for the teachers who want to add dramatization to their lessons.

Key-Words: dramatization, poems, songs, second/foreign language

Εισαγωγή

Η επαφή των μαθητών/τριών που μαθαίνουν μία δεύτερη/ξένη γλώσσα με την ποίηση και το τραγούδι φαίνεται να αποφέρει σημαντικά οφέλη. Ο Hanauer (1997) και οι Hadaway et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση της ποίησης αποτελεί δραστηριότητα κατά την οποία το ίδιο το νόημα του ποιήματος δημιουργεί κίνητρο για συζήτηση και διαπραγμάτευση στη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες διαβάζοντας

ποίηση εξοικειώνονται με τον ρυθμό, την προφορά, τους ιδιαίτερους ήχους και τον επιτονισμό της γλώσσας (Babae & Wan Yahya, 2014· Dilidüzgün, 2015· Gardihewa, 2015· Kelle, 2009). Η ανάγνωση και η συγγραφή ποιημάτων βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες, συν τοις άλλοις, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα Hanauer (2011). Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι η ποίηση θεωρείται πιο εκλεκτιστική επιλογή και πως το τραγούδι τυγχάνει μεγαλύτερης αποδοχής από το ευρύ κοινό. Είναι πιο σύνηθες ο διδάσκων/ η διδάσκουσα μία δεύτερη/ξένη γλώσσα να επιλέγει να αξιοποιήσει τραγούδια παρά ποιήματα. Η μουσική αποτελεί την ειδοποιό διαφορά, το στοιχείο που, εντέλει, δίνει προβάδισμα στα τραγούδια. Όπως επισημαίνει ο Koutsourelis (2021) σε συνέντευξή του (Karampelas, 2021): «*Η σχέση όλων των ανθρώπων με την ποίηση διέρχεται από το τραγούδι. Οι περισσότεροι δεν διαβάζουν σήμερα ποίηση, βρείτε μου όμως έναν που δεν ακούει τραγούδια*». Το τραγούδι συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη (Delibegovic & Pejic, 2016· Eken, 1996· Griffe, 1988· Jolly, 1975· Ludke, 2009· Shen, 2009· Schoerp, 2001), ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα των μαθητών/τριών για την εκμάθησή της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Delibegovic & Pejic, 2016· Hancock, 1998· Shen, 2009). Πέρα από τη θετική συμβολή του στην ψυχολογία των μαθητών και στην ενίσχυση κινήτρων, η ενασχόληση με τραγούδια ενθαρρύνει τους μαθητές/τις μαθήτριες μίας γλώσσας να εκφράσουν τη δημιουργικότητα και τα συναισθήματά τους (Eken, 1996· Failoni, 1993· Shen, 2009· Schoerp, 2001). Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση της ποίησης, τα τραγούδια αποτελούν εξαιρετικό υλικό για τη διδασκαλία γραμματικών (Eken, 1996· Griffe, 1988· Kennedy, 2014· Shen, 2009· Schoerp, 2001) και λεξιλογικών φαινομένων (Delibegovic και Pejic, 2016· Eken, 1996· Griffe, 1988· Kennedy, 2014), την ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων (Failoni, 1993· Hancock, 1998) και τη βελτίωση της προφοράς (Becerra-Vera & Rosa Muñoz, 2013· Failoni, 1993· Jolly, 1975· Ludke, 2009· Kennedy, 2014· Shen, 2009· Schoerp, 2001). Τέλος, μέσω των τραγουδιών οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου (Jolly, 1975· Failoni, 1993· Shen, 2009· Şevik, 2011). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη δραματοποίηση τραγουδιών και ποιημάτων στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας προκύπτουν στοιχεία που αφορούν, κατά κύριο λόγο την ποίηση. Ωστόσο, θεωρώντας ότι τα τραγούδια και τα ποιήματα παρουσιάζουν ομοιότητες και πως πολλά τραγούδια ήταν ποιήματα πριν μελοποιηθούν, οι τεχνικές που προτείνονται για τη δραματοποίηση ποιημάτων, μπορούν να εφαρμοστούν και στα τραγούδια. Για τον παραπάνω λόγο, στο παρόν άρθρο οι όροι «ποίηση» και «τραγούδι» παρατίθενται παράλληλα. Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη δραματοποίηση τραγουδιών και ποιημάτων στην διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και, ακολούθως, προτείνονται τεχνικές δραματοποίησης για την τάξη. Τέλος, παρατίθεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα-πρόταση δραματοποίησης του τραγουδιού «Αντίο Λιλιπούπολη» για μικρούς μαθητές/τριες που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη.

Δραματοποίηση ποιημάτων και τραγουδιών

Η Ferguson (2014) σε άρθρο της σχετικά με τη δραματοποίηση ποιημάτων υποστηρίζει

τη φυσική σύνδεση ανάμεσα στο θέατρο και στη γλώσσα, καθώς, μέσω της ενασχόλησης με την εν λόγω δραστηριότητα αξιοποιούνται διαφορετικές μορφές επικοινωνιακών δεξιοτήτων (παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου, μη λεκτική επικοινωνία). Την παραπάνω θέση συμπληρώνει η άποψη των Gasparo και Falletta (1994). Σύμφωνα με τους ίδιους αξιοποιώντας τη δραματοποίηση η εκμάθηση της γλώσσας συντελείται με τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καθώς επεξεργάζονται το κείμενο «ανακαλύπτουν» νοήματα και πτυχές του γραπτού λόγου χωρίς να επικεντρωθούν στους δομικούς μηχανισμούς της γλώσσας. Επιπλέον, τους παρέχεται η ευκαιρία, όχι μόνο να έρθουν σε επαφή, αλλά να κατανοήσουν καλύτερα τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ποιήματος ή του τραγουδιού που θα κληθούν αρχικά να συζητήσουν-ερμηνεύσουν και στη συνέχεια να δραματοποιήσουν. Οι μαθητές/τριες μπορούν, ακόμη, να προσθέσουν το δικό τους προσωπικό σχόλιο στην ερμηνεία των στίχων (Carbone-Bruna, 2019). Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα λέγαμε ότι μέσω της δραματοποίησης ποιημάτων και τραγουδιών, η γλώσσα κατακτιέται ως άμεσο αποτέλεσμα της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μία πολυαισθητηριακή δραστηριότητα που απαιτεί χρήση της γλώσσας σε σχεδόν πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Carbone-Bruna, 2019· Ferguson, 2014· Gasparo & Falletta, 1994). Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω είναι το ποίημα/το τραγούδι να προσφέρεται για δραματοποίηση. Στη συνέχεια, παρατίθενται μερικά από τα κριτήρια επιλογής τραγουδιών και ποιημάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν σε δραστηριότητες δραματοποίησης στην τάξη.

Ποιήματα και τραγούδια που ενδείκνυνται για δραματοποίηση

Ο διδάσκων/ η διδάσκουσα οφείλει, πρωτίστως, να λαμβάνει υπόψη το επίπεδο γλωσσοσομάθειας, την ηλικία, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την κουλτούρα/τις πολιτισμικές καταβολές και το γενικότερο υπόβαθρο των μαθητών/τριών (Elting & Firkinings, 2006· Vodickona, 2006). Ακόμη, μπορεί να προτρέψει τους μαθητές/τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή ποιημάτων/τραγουδιών προτείνοντας ποιήματα/τραγούδια της αρεσκείας τους (Carbone-Bruna, 2019). Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό η όποια επιλογή να προσελκύει το ενδιαφέρον τους (Περισσότερα για τα κριτήρια επιλογής τραγουδιών και ποιημάτων βλέπε: Plioroulou&Plousiou, 2019, pp. 10, 11· Plousiou, 2021, pp. 621, 622). Ως προς το είδος τους, ενδείκνυνται για δραματοποίηση: α. τα διαλογικά ποιήματα/τραγούδια (Gasparo & Falletta, 1994), β. τα ποιήματα/τραγούδια που εκφράζουν έντονα συναισθήματα και ιδέες (Ferguson, 2014· Gasparo & Falletta, 1994), γ. τα αφηγηματικά ποιήματα/τραγούδια (Gasparo & Falletta, 1994) δ. και τέλος, τα ποιήματα/τραγούδια που έχουν ενδιαφέρουσα πλοκή (Ferguson, 2014).

Ο ρόλος του διδάσκοντα/ της διδάσκουσας

Ο διδάσκων/η διδάσκουσα οφείλει να είναι καλά προετοιμασμένος, να σχεδιάζει το μάθημά του, ώστε να επιλέγει τις κατάλληλες δραστηριότητες δραματοποίησης που να ταιριάζουν στα ποιήματα/τα τραγούδια που επέλεξε (Ferguson, 2014). Συνιστάται, συνεπώς, πριν την όποια εφαρμογή στην τάξη, να συγκεντρώνει, να αρχειοθετεί τα

κατάλληλα ποιήματα/τραγούδια (Elting & Firkinings, 2006) και ακόμη να τα ταξινομεί ως προς το θέμα τους, αλλά, συνάμα, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν α. το επίπεδο γλωσσομάθειας, β. την ηλικία γ. τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του (Gasparo & Falletta, 1994). Ευθύνη του διδάσκοντα/της διδάσκουσας είναι να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα να εκφραστούν, να συμμετέχουν στη διαδικασία και να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους (Carbone-Bruna, 2019· Gasparo & Falletta, 1994· Elting & Firkinings, 2006). Επιπλέον, οφείλει να προετοιμάσει και να εξοικειώσει τους μαθητές/τις μαθήτριες με τεχνικές θεάτρου (Gasparo & Falletta, 1994· Vodickova, 2009), να παρέχει τεχνικές συμβουλές πχ. *δεν γυρνάμε την πλάτη στο κοινό* (Elting & Firkinings, 2006) και πρακτικές οδηγίες σε σχέση με την έκφραση, την προφορά, τον επιτονισμό, τον ρυθμό και την έμφαση που πρέπει να δοθεί κατά την εκφορά του λόγου (Ferguson, 2014· Gasparo & Falletta, 1994). Ο διδάσκων/η διδάσκουσα, εκτός από ρόλο συντονιστή/τριας, πρέπει να παρέχει πληροφορίες για το ιστορικό- κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο του ποιήματος/του τραγουδιού και να θέτει ερωτήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα των στίχων πχ. *Τι συμβαίνει στο ποίημα/στο τραγούδι; Για ποιο πράγμα μιλάει; Πώς νιώθουν οι χαρακτήρες* κτλ. (Gasparo & Falletta, 1994). Ακόμη, να διευκολύνει την κατανόηση της πλοκής επεξηγώντας, όπου είναι απαραίτητο το λεξιλόγιο, τους ιδιωτισμούς και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που πιθανόν να μην είναι γνωστά στους μαθητές/στις μαθήτριες. Τέλος, μπορεί να γίνει ο ίδιος/η ίδια μέρος της προσπάθειας των μαθητών/τριών να δραματοποιήσουν και να αξιοποιήσει τεχνολογικά μέσα όπως βίντεο, εικόνες και ειδικά εφέ, ψηφιακή παρουσίαση κτλ. (Ferguson, 2014). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται σε απλά βήματα και βασικές τεχνικές για τη δραματοποίηση ποιημάτων και τραγουδιών στο μάθημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Απ' το χαρτί στη σκηνή

Πρώτη ανάγνωση

Πώς δραματοποιούμε, εν τέλει, ένα ποίημα ή ένα τραγούδι στην πράξη; Αρχικά, προτείνεται η ανάγνωσή/ απαγγελία των στίχων του ποιήματος ή του τραγουδιού από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα (Elting & Firkinings, 2006· Gasparo & Falletta, 1994). Η Vodickova (2009) προτείνει τη σιωπηλή ανάγνωση των στίχων από τους μαθητές/τις μαθήτριες, ενώ η Ferguson (2014) χορωδιακή ανάγνωση από το σύνολο της τάξης ή από μικρότερες ομάδες. Οι Gasparo και Falletta (1994) συνιστούν ατομική και χορωδιακή ανάγνωση και ακρόαση. Άλλη μία τεχνική που προτείνεται από τη Ferguson (2014) είναι να χωρίζεται το ποίημα/το τραγούδι σε μέρη δίνοντας συγκεκριμένους στίχους ή στροφές σε διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών.

Δεύτερη ανάγνωση

Μετά τις πρώτες αναγνώσεις-απαγγελίες είναι σημαντικό, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, να επεξηγείται το άγνωστο λεξιλόγιο ή σημεία του

ποιήματος/ του τραγουδιού που δεν έγιναν κατανοητά ή παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες (Gasparo & Falletta, 1994· Vodickova, 2009) και να ακολουθεί συζήτηση-ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τους χαρακτήρες και την υπόθεση (Vodickova, 2009). Κατά τη Ferguson (2014) η δεύτερη ανάγνωση/οι επόμενες αναγνώσεις είναι το κλειδί, καθώς, οι μαθητές/τριες μπορούν να πειραματιστούν με πολλαπλές αναγνώσεις διαφορετικών αποσπασμάτων του ποιήματος/ του τραγουδιού και να εξοικειωθούν με το νόημα και το περιεχόμενό του (περισσότερα για τεχνικές ανάγνωσης ποιημάτων και στίχων τραγουδιών βλέπε: Πιορουλίου&Πλουσιού, 2019, p.18).

Συγγραφή σεναρίου

Μετά τις πρώτες αναγνώσεις, την επεξεργασία άγνωστου λεξιλογίου και τη συζήτηση γύρω από τα νοήματα και τους χαρακτήρες, οι μαθητές/τριες είναι έτοιμοι να χωριστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν για τη δραματοποίηση του ποιήματος/ του τραγουδιού. Ιδανικά, συστήνεται από τους Elting και Firkinings (2006) οι ομάδες να αποτελούνται από 2 έως 4 άτομα. Οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεργαστούν για τη συγγραφή του σεναρίου (Elting & Firkinings, 2006· Ferguson, 2014). Σύμφωνα με τους Elting και Firkinings (2006) οι μαθητές/τριες αφού διαβάσουν τους στίχους, πρέπει να αποφασίσουν ποιοι θα είναι οι ρόλοι, να χωρίσουν τους στίχους σε διαλογικά μέρη, να γράψουν σχετικές οδηγίες πχ. *ανοίγει την πόρτα* κτλ. μετατρέποντας κατά αυτόν τον τρόπο το ποίημα/το τραγούδι σε ένα μικρό θεατρικό έργο. Η Carbone-Bruna (2019) προτείνει οι μαθητές/τριες να αλλάζουν τη σειρά, να προσθέτουν και να αφαιρούν στίχους αλλάζοντας, κατά αυτόν τον τρόπο και την ατμόσφαιρα ή το κυρίαρχο συναίσθημα που επικρατεί στο ποίημα/στο τραγούδι και προσθέτοντας το προσωπικό τους σχόλιο στην ερμηνεία του ποιήματος/τραγουδιού.

Σκηνοθεσία

Οι μαθητές/τριες κατά την πρώτη πρόβα συζητούν πώς θα σκηνοθετήσουν “το σενάριο τους” και συναποφασίζουν ποιες θα είναι οι κινήσεις, οι χειρονομίες και, εν γένει, η παρουσία τους στη σκηνή. Ακόμη, επιλέγουν τον τίτλο του έργου και τον τρόπο παρουσίασης της δραματοποιημένης εκδοχής του ποιήματος/τραγουδιού πχ. αν θα πρέπει να υπάρχει ένας πρόλογος-εισαγωγή, αφηγητής κτλ. (Elting & Firkinings, 2006). Επιπλέον, συζητούν και να συναποφασίζουν για τα σκηνικά, τον φωτισμό, τα κοστούμια (Gasparo & Falletta, 1994). Συστήνεται, αν υπάρχει χρόνος, οι μαθητές/τριες να αποστηθίζουν τον ρόλο τους (Elting & Firkinings, 2006). Ο Wolf (1990) για την απομνημόνευση του ρόλου/των ρόλων προτείνει την τεχνική «διάβασε-γράψε-άκουσε-επανάλαβε-παίξε» (Περισσότερα βλέπε: Wolf (1990)). Οι Elting και Firkinings (2006) υποστηρίζουν ότι η αποστήθιση των στίχων θα βοηθήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να συγκεντρωθούν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, της μεταφοράς του ποιήματος/του τραγουδιού από το χαρτί στη σκηνή.

Μικρά μυστικά και τεχνικές

Ηχητικό τοπίο

Η (Ferguson, 2014) προτείνει τεχνικές δραματοποίησης όπως «το ηχητικό τοπίο» που επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να εμπλουτίσουν τη σκηνοθεσία με αυτοσχέδια ηχητικά εφέ, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα, αξιοποιώντας φυσικούς θορύβους/ήχους ή δημιουργώντας ήχους με το σώμα (π.χ. χειροκρότημα). Σύμφωνα με τη ίδια, τα ηχητικά τοπία βοηθούν στο να αποδοθεί καλύτερα η ατμόσφαιρα του ποιήματος/του τραγουδιού. Προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ηχητικό τοπίο, οι μαθητές/τριες πρέπει να επιστρατεύσουν προηγούμενες γνώσεις, να αξιοποιήσουν στρατηγικές κατανόησης όπως: πχ. να θέσουν ερωτήματα, να επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν-εξηγήσουν, να οπτικοποιήσουν σκηνές και εικόνες και να συνδυάσουν διαφορετικά στοιχεία και πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους (Ferguson, 2014).

Παγωμένες εικόνες

Οι «παγωμένες εικόνες» είναι μια ακόμη τεχνική που προτείνεται από τη Ferguson (2014) και τη Vodickova (2009). Οι μαθητές/τριες, συνήθως, σε μικρές ομάδες «παγώνουν» και παραμένουν ακίνητοι/ες αναπαριστώντας μία σκηνή του ποιήματος/του τραγουδιού. Η δραστηριότητα βοηθά ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες είναι δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά, ωστόσο, μπορούν να εκφράσουν την αίσθηση που έλαβαν κατά την ανάγνωση των στίχων. Καθώς οι μαθητές/τριες προσπαθούν να αποτυπώσουν τη σκηνή σε μία παγωμένη εικόνα ο διδάσκων/ η διδάσκουσα μπορεί να θέσει ερωτήματα σχετικά με τις σκέψεις των χαρακτήρων-πρωταγωνιστών του ποιήματος/του τραγουδιού. Μία ακόμη ιδέα είναι να ζητήσει από τους μαθητές/τριες να αναπαραστήσουν με παγωμένες εικόνες ένα χρονολόγιο του ποιήματος/του τραγουδιού ή να αναπαραστήσουν με παντομίμα κάποιες σκηνές και να παγώσουν σε επιμέρους σημεία πχ. κατά την αφήγηση του αφηγητή.

Η ανακριτική καρτέλα & συσκέψεις

«Η καρτέλα της ανάκρισης» είναι μία δραστηριότητα κατά την οποία ένας από τους χαρακτήρες/ρόλους καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά τα γεγονότα της ιστορίας τα συναισθήματα, τις σκέψεις του κ.λπ. Μία ακόμη δραστηριότητα δραματοποίησης θα μπορούσε να είναι «οι συσκέψεις», όπου οι μαθητές/τριες μέσω συζήτησης, προσπαθούν να βρουν κάποια λύση στο πρόβλημα/στο ζήτημα που πραγματεύεται το ποίημα/το τραγούδι (Ferguson, 2014· Vodickova, 2009). Περισσότερες ιδέες και τεχνικές για δραματοποίηση στην τάξη μπορούν να αντληθούν από τα βιβλία των Choleva (2010), Gkonas (2002) και Maley και Duff (2005). Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα-πρόταση για δραματοποίηση ενός παιδικού τραγουδιού από μαθητές/τριες που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη.

Ενδεικτικό παράδειγμα δραματοποίησης τραγουδιού για παιδιά

Το παράδειγμα που ακολουθεί αντλήθηκε από το βιβλίο «7 βήματα στα Ποιήματα: αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης» των Ιλιουρούλου & Plousiou (2019, pp.180, 181) και απευθύνεται σε μικρούς μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων

(ανάλογα με τον συνολικό αριθμό μαθητών/τριών της τάξης) και καλούνται να δραματοποιήσουν το τραγούδι «*Αντίο Λιλιπούπολη*» (Το τραγούδι διατίθεται εδώ: <https://rb.gy/vjg4wj>). Οι συγγραφείς του βιβλίου επέλεξαν να αξιοποιήσουν το εν λόγω τραγούδι για την εξάσκηση/διδασκαλία του μέλλοντα και προτείνουν μεταξύ άλλων δραστηριοτήτων και τη δραματοποίηση του τραγουδιού από τους μαθητές/ τις μαθήτριες. Το τραγούδι «*Αντίο Λιλιπούπολη*» μιλά για ένα ταξίδι αποχωρισμού «*Αντίο Λιλιπούλη, παίρνω το πατίνι μου, το άλογο το πλοίο...*» από μία φανταστική χώρα/πόλη που έχει για λιμάνι της το «*Πόρτο-Αίλι*» και στην οποία βρίσκεται και η αρχαία πόλη «*Πάπουα-Αίλη*». Προτείνονται διαφορετικά σενάρια για ανάπτυξη: α. Μετακομίζουμε από μία πόλη σε μία άλλη β. Δεν έχουμε λεφτά. Φεύγουμε από τη χώρα μας και πηγαίνουμε για δουλειά σε άλλη χώρα γ. Η κατασκήνωση τελείωσε. Γυρίζουμε στο σπίτι δ. Ταξιδέψαμε σε μια όμορφη χώρα/ πόλη και τώρα φεύγουμε ε. Είδαμε ένα ωραίο όνειρο στον ύπνο μας για μία πανέμορφη φανταστική χώρα και μόλις ξυπνήσαμε. Η κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει μια άλλη εκδοχή, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τον λόγο και τον τρόπο που ταξιδεύει μία ομάδα, καθώς και τα συναισθήματα που έχει.

Επίλογος

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρήθηκε να δοθούν γενικές κατευθυντήριες σχετικά με τη δραματοποίηση τραγουδιών και ποιημάτων στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αποψη της γράφουσας είναι ότι η δραματοποίηση είναι μία δραστηριότητα που αξίζει να αξιοποιηθεί και δοκιμαστεί στην τάξη και ιδιαίτερα στο μάθημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας για τους λόγους που επισημάνθηκαν στην παρούσα εργασία. Η μετατροπή ενός τραγουδιού ή ποιήματος σε «θεατρικό», το πέρασμα «από το χαρτί στη σκηνή» αποτελεί μια αρκετά διασκεδαστική, αλλά συνάμα και προσοδοφόρα για τους μαθητές/τις μαθήτριες διαδικασία η οποία μπορεί αποφέρει σημαντικά μαθησιακά οφέλη. Η γράφουσα προχώρησε στον σχεδιασμό ανάλογων δραστηριοτήτων (δραματοποίηση τραγουδιών). Τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής αναμένεται να παρουσιαστούν σε μελλοντικές ανακοινώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Becerra Vera, B., Rosa Muñoz, L. (2013). Teaching English Through Music: a proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro*. Vol. 22, pp. 16–28.
- Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*. Vol. 7, No. 4, pp. 80-85.
- Carbone-Bruna, S., A. (2019). A methodological proposal for using poetry in the English as a foreign language classroom. *Lenguas Modernas*. No. 53, pp. 31-48.
- Choleva, N. (2010). *Esy opos & Ego - exerevnonatas ti diaforetikotita mesa apo to teatro*. Athina: Panellinio Diktyo gia to Theatro stin Ekpaidefsi.

- Delibegovic D., N., Pejic, A. (2016). The Effect of Using Songs On Young Learners and Their Motivation for Learning English. *New Trends in Social and Liberal Sciences*. Vol. 1, pp. 40-54.
- Dilidüzgün, Ş., (2015). Teaching Turkish as a Foreign Language Through Poetry: From Words to Worlds. *Bilig* 75 pp. 249-274.
- Eken, D. K. (1996). Ideas for using pop songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*. Vol. 34, pp. 46-47.
- Elting, S., Firkings, A. (2006). Dramatizing Poetry in Second Language Classroom. *English Teaching: Practice and Critique*. Vol. 5, No.3, pp. 127-136.
- Failoni, J.W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*. Vol. 1, pp. 97-108.
- Ferguson, K. (2014). Performing Poetry: Using Drama to Increase the Comprehension of Poetry. What Works? *Research into Practice, Ontario Association of Deans of Education, Research Monograph 52*. Retrieved 1/6/2021 from: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_PerformingPoetry.pdf
- Gardihewa, P., N., (2015). Use of Poetry in Second Language Teaching. *Prabha, Faculty of Humanities, University of Kelaniya*. No. 4, pp. 346-356.
- Gasparo, M., Falletta, B. (1994). Creating Drama with Poetry Teaching English as a Second Language through dramatization and improvisation. *ERIC Clearinghouse on languages and linguistics*.
- Gkovas, N. (2002). *Gia ena dimiourgiko neaniko teatro: askiseis, paichnidia, techniques. Ena praktiko voithima gia empsychotes theatrikon omadon kai ekpaideftikous*. Athina: Metaichmio
- Griffiee, D. (1988). Songs and Music Techniques in Foreign and Second Language Classrooms. *Cross Currents*. Vol.15, No. 1, pp. 23-35.
- Griffiee, D. T. (1990). Hey baby! Teaching short and slow songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*. Vol. 23, No.4, pp. 3-8.
- Hancock, M. (1998). *Singing grammar: Teaching grammar through songs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hadaway, N. L., Vardel, N. L., Young, T. A. (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher*. Vol. 54, No. 8, pp. 796-806.
- Hanauer, D., I. (2011). *Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom* Cambridge University Press.

- Hanauer, D. (1997) Poetry reading in the second language classroom, *Language Awareness*. Vol. 6, No.1, pp. 2-16
- Iliopoulou K., Plousiou, M. (2019). *7 vimata sta poiimata: Axiopoiisi tis poiisis sti didaskalia tis Neas Ellinikis os defteris/ xenis glossas. (e-book)*. Thessaloniki: Fylatos.
- Jolly, Y., S. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*. Vol. 59, No. 1/2 pp. 11-14.
- Karampelas, Ch. (2021, 23 May). Koutsourelis: Oi perissoteroi den diavazoun simera poiisi, vreite mou omos enan pou den akouei tragoudia. *News 24.7*. Retrieved 1/6/2021 from: <https://rb.gy/mberbe>
- Kellem, H. (2009). The Formeaning Response Approach: Poetry in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*. No 4, pp. 12-17.
- Kenedy, V. (2014). Critical, Cultural and Multimodal Approaches to Using Song as Literature in Language Learning. *Libri & Liberi*. Vol. 3, No. 2, pp. 295–310.
- Ludke, K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. Institute for music and human in social development.
- Maley, A., Duff, A. (2005). *Drama Techniques A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- Plousiou, M. (2021). To tragoudi sti didaskalia tis defteris/xenis glossas. Ofeli kai didaktika zitimata. *Neos Paidagogos* No. 24, pp. 656-664.
- Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *English Language Teaching*. Vol. 2, No. 1, pp. 88-94.
- Sevik, M. (2011). Teacher Views About Using Songs in Teaching English to Young Learners. *Educational Research and Review*. Vol. 6, No. 21, pp. 1027-1035.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 2. Retrieved 1/8/2019 from: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Vodickova, M. (2009). Interpretation of Poetry through Drama activities. *Journal of NELTA*. Vol. 14, No.1-2, pp. 146-151.
- Wolf, A. (1990). *Something is Going to Happen: Poem Performance for the Classroom. A teacher's companion book*. Asheville, NC: Iambic Publications.

Etwinning έργο: Portfolio και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

*Ανθούλα Νεραντζίδου, Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ.
Σταυρούλα Γουλιού, Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Εδ Ειδική Αγωγή, Σχολική
Ψυχολογία του Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., Μ.Σc Επιστήμες του Περιβάλλοντος για την Αειφο-
ρία και την Εκπαίδευση του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων*

Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 δυο νηπιαγωγεία συνεργάστηκαν σε έργο etwinning και στην εφαρμογή του portfolio σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε αυτά. Καθώς η εφαρμογή του portfolio ανταποκρινόταν στο πλαίσιο και στις συνθήκες που υπήρχαν σε κάθε νηπιαγωγείο, το ένα το σχολείο εφάρμοσε το έντυπο και το άλλο το ηλεκτρονικό portfolio. Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά συνεργάστηκαν στην εφαρμογή του portfolio. Τα αποτελέσματα του έργου είναι πολύ ενθαρρυντικά, αφού ανέδειξαν τα οφέλη της εφαρμογής του portfolio σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους γονείς τους και μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν στο εν λόγω έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: portfolio, νηπιαγωγείο, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Etwinning project: Portfolio and children with special educational needs

*Anthoula Nerantzidou, Preschool teacher, PhD Candidate, Department of Education
Sciences in Early Childhood of the Democritus University of Thrace*

*Stavroula Gouliou, Preschool teacher, Special Educator, Med Special Education,
School Psychology, School of Early Childhood Education AUTH, Msc Environmental
Sciences for Sustainability and Education, Department of Early Childhood Education
UOI*

Abstract

During the 2020-2021 school year, two kindergartens collaborated on an etwinning project and the implementation of the portfolio to students with special educational needs who attended them. As the application of the portfolio responded to the context and conditions that existed in each kindergarten, one school implemented the printed portfolio and the other the e-portfolio. Teachers, parents and children collaborated on the implementation of the portfolio. The results of the project are very encouraging, since they highlighted the benefits of implementing the portfolio to children with special educational needs, to their parents and among the teachers who collaborated in this project.

Key-Words: portfolio, kindergarten, special educational needs.

Εισαγωγή

Το portfolio είναι μία από τις βασικές μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, που σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Ως τέτοια αρμόζει απόλυτα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς συντελεί στην ανάδειξη της ανάπτυξης και της εξέλιξής τους. Ως portfolio ορίζεται η:

οργανωμένη και σκόπιμη συλλογή εργασιών των παιδιών και στοιχείων, τα οποία προκύπτουν από τις καταγραφές παρατήρησης του εκπαιδευτικού. Ο πρωταρχικός σκοπός των συλλογών αυτών είναι η τεκμηρίωση της προόδου που κάνει κάθε παιδί στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλες τις “περιοχές” της μάθησης και της ανάπτυξής του. Σε όλες τις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, καταχώρισης εργασιών και συλλογής προτείνεται το παιδί να έχει ενεργό ρόλο. (Ρεκαλίδου, 2016α, σ. 73)

Η εφαρμογή του portfolio έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, όπως η επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (βλ. αναλυτικότερα Νεραντζίδου, 2021). Ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να οργανώσει το portfolio κατά βούληση, υπό την προϋπόθεση ότι αυτό πληροί τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και βρίσκεται σε συμφωνία με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (ΙΕΠ, 2014α).

Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός και στην ανάπτυξη του ενεργού ρόλου των γονέων, καθώς καλείται να μυήσει τους γονείς στη διαδικασία του portfolio. Ως εκ τούτου, αναλαμβάνει τον ρόλο του επιμορφωτή προς τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός του νηπιαγωγείου επιβάλλεται να αναπτύξει στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας, έτσι ώστε να δημιουργήσει εταιρικές σχέσεις με τους γονείς στη λειτουργία του portfolio και να τους αποδώσει ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του παιδιού τους.

Οι γονείς στο πλαίσιο της εφαρμογής του portfolio ως αυθεντικής μορφής αξιολόγησης έχουν αναδειχθεί σε σημαντικοί εταίροι της αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα κατά τη φοίτηση του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι με την εμπλοκή των γονέων στην εφαρμογή του portfolio, αφενός, η αξιολογική διαδικασία δεν περιορίζεται στον σχολικό χώρο και χρόνο, αλλά επεκτείνεται και εκτός αυτών, και, αφετέρου, η αξιολόγηση παύει να προσδιορίζεται και να πραγματώνεται με την παραδοσιακή της έννοια.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους στη μελέτη των portfolios και σχεδιάζουν προγράμματα ή διαδικασίες με σκοπό την ενίσχυση των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016β). Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή ιδεών κατά τον σχεδιασμό, αλλά και κατά την εφαρμογή του portfolio, αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προσπαθειών του εκπαιδευτικού σχετικά με το portfolio. Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να συνεργάζονται

σε όλες τις φάσεις του portfolio αναλαμβάνοντας από κοινού την ευθύνη και αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό μία συνεργατική κουλτούρα στο πλαίσιο του σχολείου (ΙΕΠ, 2014β).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει την εφαρμογή του portfolio σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω etwinning έργου και να αναδείξει τα οφέλη της.

Η ταυτότητα της έρευνας

Πρόκειται για έρευνα δράσης μεταξύ δυο νηπιαγωγείων κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στο οποίο συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εφαρμογή portfolio μέσω etwinning έργου με τίτλο: «Portfolio και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στόχοι της ήταν: α) να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων, των γονέων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) να αναδειχθούν τα οφέλη της εφαρμογής του portfolio σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δείγμα

Συγκεκριμένα συμμετείχαν δύο νηπιαγωγεία, εκ των οποίων το ένα περιλαμβάνει Τμήμα Ένταξης και το άλλο είναι Ειδικό σχολείο. Τα νηπιαγωγεία συνεργάστηκαν συστηματικά στην εφαρμογή του portfolio των οχτώ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε αυτά. Κατά την εφαρμογή του portfolio σε etwinning έργο ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο εν λόγω έργο καθώς και η άδεια, μέσω υπεύθυνης δήλωσης, για την ανάρτηση και δημοσίευση των portfolios των παιδιών τους. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως μέσα στο έργο δε δίνονται τα ονόματα των παιδιών ούτε άλλα στοιχεία τους ενώ και τα πρόσωπα τους είναι αλλοιωμένα.

Τελικώς το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στο συγκεκριμένο έργο etwinning αποτελούνταν από τέσσερις μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν τέσσερις, η νηπιαγωγός του Τμήματος Ένταξης από το νηπιαγωγείο με το Τμήμα Ένταξης και δύο νηπιαγωγοί των γενικών τάξεων και η νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής από το Ειδικό νηπιαγωγείο. Ιδρυτές του έργου ήταν η νηπιαγωγός του Τμήματος Ένταξης και η νηπιαγωγός της Ειδικής Αγωγής.

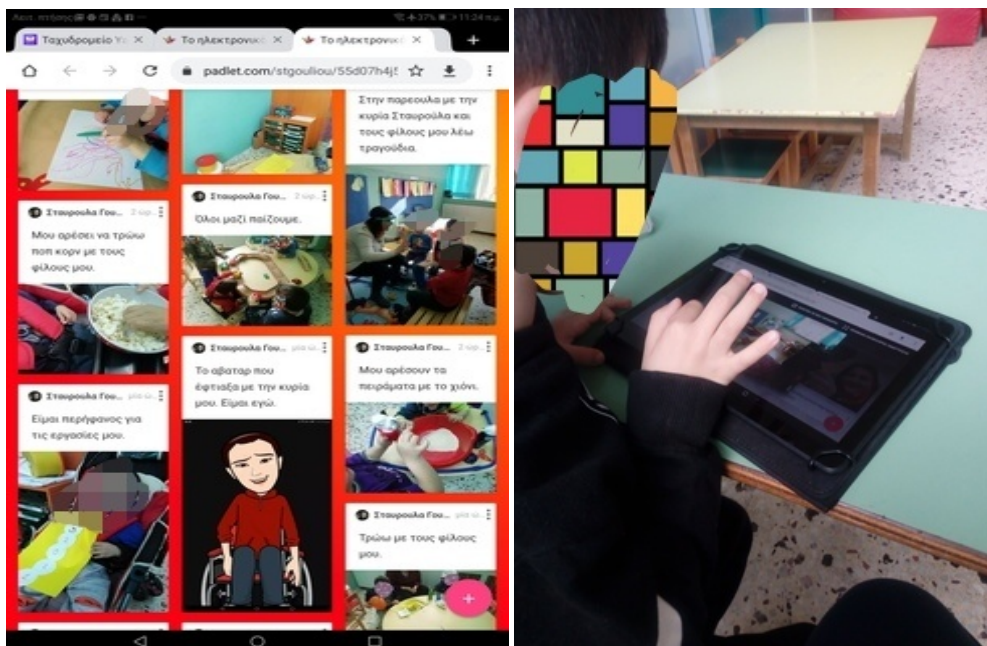
Η εφαρμογή του portfolio

Το έργο αφορούσε στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών για την εφαρμογή του portfolio μέσω etwinning. Οι συνθήκες εφαρμογής του portfolio διαφοροποιήθηκαν μεταξύ των δυο νηπιαγωγείων. Το Τμήμα Ένταξης χρησιμοποίησε το έντυπο portfolio και το Ειδικό Νηπιαγωγείο χρησιμοποίησε το ηλεκτρονικό

portfolio. Η διαφοροποίηση αυτή οφειλόταν στην επιθυμία να εφαρμοστεί το portfolio σύμφωνα με τις συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε νηπιαγωγείο και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ενεργό ρόλο σε όλη την εφαρμογή του portfolio και επέλεξαν υλικό προς τοποθέτηση σε αυτό. Στο twinspace του έργου (<https://twinspace.etwinning.net/139249/home>) και συγκεκριμένα στα υλικά υπάρχει καταχωρημένο δείγμα από τα portfolios των μαθητών (1 έντυπο portfolio και 3 e-portfolios).

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 7 μήνες (Δεκέμβριος-Ιούνιος). Κατά την εφαρμογή του portfolio κάθε σχολείο και κάθε εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με τους μαθητές του και τους γονείς αυτών. Πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες εκπαιδευτικού-παιδιού, παιδιού-εκπαιδευτικού-γονέα, εκπαιδευτικού-παιδιών στην ολομέλεια, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών των δυο σχολείων. Καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου οι μαθητές στην ολομέλεια της τάξης μέσω του portfolio παρουσίαζαν τα έργα τους αποτυπώνοντας ουσιαστικά την ανάπτυξή τους. Σε επόμενο στάδιο η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και μεταξύ των μαθητών των δύο συνεργαζόμενων σχολείων.

Το portfolio περιελάμβανε τεκμήρια, όπως φωτογραφίες (φωτογραφίες από τον χώρο του σχολείου, δράσεις του παιδιού, δημιουργίες κ.λπ.), περιγραφικές αξιολογήσεις, γνωματεύσεις, ερωτηματολόγια γονέων και στοιχεία από την επικοινωνία με τους γονείς. Η μέθοδος της φωτογραφίας με τις δράσεις των παιδιών ήταν το κύριο τεκμήριο στο portfolio αυτών των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο δινόταν αφενός, η δυνατότητα και το κίνητρο σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν, και, αφετέρου, να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους. Ακολουθούν ενδεικτικές φωτογραφίες από τα portfolios. Οι εικόνες 1 και 2 αποτελούν υλικό του ηλεκτρονικού portfolio, ενώ οι εικόνες 3 έως και 7 αποτελούν υλικό του έντυπου portfolio (εκ των οποίων οι 3 και 4 εικόνες είναι απ' το σπίτι του παιδιού).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Εικόνα 4



Εικόνα 5

Εικόνα 6

Εικόνα 7

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των δυο σχολείων μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, καθ' όλη τη διάρκεια του έργου και συστηματικά επικοινωνούσαν, προβληματίζονταν και συζητούσαν αναφορικά με την πορεία εφαρμογής των portfolios των μαθητών τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονταν στην εφαρμογή του portfolio μέσα από τη συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση της μιας εκπαιδευτικού, που ειδικεύεται στην εφαρμογή του portfolio. Το έργο etwinning έδωσε τη δυνατότητα μέσω των εργαλείων του και της συνεργατικής φύσης του για εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μέσω του συνεργατικού πλαισίου δόθηκε μια άριστη ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν στο portfolio θεωρητικά και να τα εφαρμόσουν στην πράξη άμεσα. Παράλληλα ήταν μοναδική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο

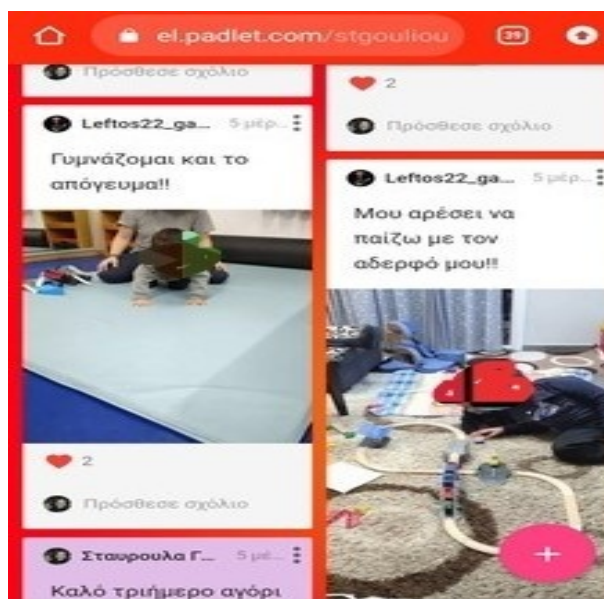
έργο, διότι ήταν η πρώτη φορά που οι περισσότεροι από αυτούς συμμετείχαν σε έργο etwinning.

Πέρα από τη δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ των μελών χρησιμοποιήθηκε και συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως μάθησης και επικοινωνίας (webex, etwinning live, viber, msg, padlet). Η ποικιλία που εμφάνιζαν οι μορφές επικοινωνίας καθοριζόταν από τις συνθήκες, αν, δηλαδή, υπήρχε lockdown λόγω πανδημίας και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων στηρίχθηκε κυρίως σε μέσα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (webex) και του etwinning έργου (etwinning live).

Από την άλλη, η εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές διαφοροποιήθηκε στο κάθε σχολείο. Συγκεκριμένα:

α) Στο Τμήμα Ένταξης για την επικοινωνία με τον γονέα χρησιμοποιήθηκε το μέσο με το οποίο ήταν ο ίδιος εξοικειωμένος (webex, viber, msg). Η περίοδος που ήταν κλειστά τα σχολεία λόγω της πανδημίας διευκόλυνε την επικοινωνία. Αρχικά η επικοινωνία υπήρχε μέσω webex. Εκεί υπήρχε συζήτηση για το τι κάνει το παιδί και τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν οι γονείς, για να το βοηθήσουν περισσότερο. Ουσιαστικά οι γονείς επιμορφώθηκαν αναφορικά με το τι μπορούσαν οι ίδιοι να κάνουν, προκειμένου να βοηθήσουν περισσότερο το παιδί τους. Στη συνέχεια γονέας και εκπαιδευτικός επικοινωνούσαν μέσω viber ή/και msg. Ο γονέας παρουσίαζε τι έκανε το παιδί, με βάση αυτά που είχαν συζητήσει νωρίτερα εκπαιδευτικός και γονέας, -κυρίως έστελναν φωτογραφία ή/και βίντεο- και ο εκπαιδευτικός έδινε ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, ο γονέας έστειλε μια φωτογραφία από μια ζωγραφιά που έκανε το παιδί και ο εκπαιδευτικός του έδωσε οδηγίες αναφορικά με το τι άλλο μπορεί να κάνει, ώστε να βοηθήσει το παιδί να εμπλουτίσει τη ζωγραφιά του. Υπήρχαν και περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός προετοιμάζε τον γονέα και τον μαθητή για το τι θα ακολουθούσε στο σχολείο. Για παράδειγμα, σε οργανωμένη δραστηριότητα που θα ακολουθούσε στο σχολείο με την ενασχόληση με συγκεκριμένο βιβλίο, ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης ενημέρωσε τον γονέα την προηγούμενη μέρα με ποιο ακριβώς βιβλίο θα ασχολούνταν όλο το τμήμα της γενικής και λεπτομέρειες ως προς αυτό, ώστε να το δουν προηγουμένως και στο σπίτι.

β) Το Ειδικό Νηπιαγωγείο, που δεν έκλεισε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, χρησιμοποίησε το padlet (εικόνα 11). Το padlet ήταν το μέσο επικοινωνίας καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, των μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού γονέα κατέστη δυνατή μέσω μηνυμάτων και φωτογραφιών.



Εικόνα 8

Αποτελέσματα

Η χαρά της δημιουργίας και της συμμετοχής που αισθάνθηκαν οι γονείς και οι μαθητές ήταν από τα κύρια αποτελέσματα αυτής της έρευνας δράσης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι το portfolio μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα καθώς και του γονέα με το παιδί του. Η σημασία του ευρήματος αυτού ενισχύεται, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο έργο ήταν μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι γονείς έμαθαν να αναγνωρίζουν το πλεονέκτημα ενός portfolio και στη συνέχεια να υποστηρίζουν την εφαρμογή του, αφού διαπίστωσαν πως αναπτύσσει σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών τους.

Η αξιολόγηση του έργου πραγματοποιήθηκε στην τελευταία συνεδρία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και γραπτώς μέσω ερώτησης που τέθηκε στο φόρουμ του έργου του etwinning. Δημιουργήθηκαν δείγματα portfolios, τα οποία διατίθενται επίσης στο etwinning. Επιμορφώθηκαν εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά στην εφαρμογή του portfolio, ενώ παράλληλα όλοι επικοινωνούσαν και βοηθούσαν το παιδί να βελτιωθεί. Επιπλέον, υπήρχε συνεχής διάδραση και ανατροφοδότηση. Καθ' όλη τη διαδικασία υπήρχε συχνή και συστηματική επικοινωνία και ενεργή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών και συνεχώς αναδεικνύονταν έμπρακτα τα οφέλη του portfolio σε όλα τα μέλη.

Η διάδοση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε αρχικά εντός της τάξης και στους γονείς του κάθε παιδιού, αλλά και μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο σχολείων (εκπαιδευτικοί και όλοι οι μαθητές). Ακολουθούν ενδεικτικές φωτογραφίες της παρουσίασης των portfolios μεταξύ των σχολείων:



Εικόνα 9



Εικόνα 10

Συμπεράσματα

Το portfolio συνέβαλε στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων προς όφελος του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα η υλοποίηση του etwinning έργο συνέβαλε στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διαφορετικών σχολείων. Αναδείχθηκαν τα οφέλη της εφαρμογής του portfolio όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σε όλα τα συμβαλλόμενα μέλη. Καθώς όλοι οι συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια λάμβαναν ανατροφοδότηση, η μάθηση μετατρέπεται σε μια συνεχή διαδικασία η οποία εξελισσόταν και στο σπίτι, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- IEP, Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014a). *Programma Spoudon Nipiagogeiou* (Anatheorimeni ekdo-si). Anaktithike apo <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- IEP, Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014v). *Odigos Ekpaideftikou gia to Programma Spoudon tou Ni-piagogeiou* (Anatheorimeni ekdosi). Anaktithike apo <http://hdl.handle.net/10795/1859>
- Nerantzidou, A. (2021). Το portfolio os methodos gia tin axiologisi kai gia tin ma-thisi stin proscholiki ekpaidefsi. *Epistimoniko Vima tou Daskalou*, DOE-IPeM, 25, 123-133.
- Rekalidou, G. (2016a). *I axiologisi stin taxi tou nipiagogeiou. Ti, giati kai pos*; Thessaloniki: Gutenberg.
- Rekalidou, G. (2016v). Axilogisi tis ekpaideftikis diadikasias. Sto M. Tzekaki (Epim.). *Schediasmos kai axiologisi tis ekpaideftikis diadikasias* (ss. 201-242). Thessaloniki: Gutenberg.

Small Smarties – Ένα έργο eTwinning

Διαμαντέλλη Μαριάνθη, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Περίληψη

Το παρόν έργο eTwinning, με τίτλο «Small Smarties», υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης του 3ου Δ.Σ. Παραλίας Πατρών κατόπιν συνεργασίας τους με μαθητές από Ισπανία, Ιταλία και Πολωνία. Αποτέλεσε μια επιτυχημένη προσπάθεια να συνδυαστούν τα Αγγλικά, η Πληροφορική, τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά, η Μουσική, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Φυσική Αγωγή μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες με σκοπό να προσεγγιστούν όλα τα είδη της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner. Οι περισσότερες δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με τη δημιουργία τόσο εθνικών όσο και διακρατικών ομάδων εργασίας. Η γλώσσα διεξαγωγής του έργου ήταν η αγγλική, την οποία διδάσκονταν ως ξένη γλώσσα όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές στα σχολεία τους, αποτελώντας μια ιδανική ευκαιρία για αυτούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής στη γλώσσα αυτή σε συνθήκες αυθεντικής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, πολλαπλή νοημοσύνη, διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Small Smarties – An eTwinning Project

Diamantelli Marianthi, English Language Teacher – Master Student

Abstract

The present eTwinning project, titled «Small Smarties», was performed by the 6th graders of the 3rd Primary School of Paralia in Patras who collaborated with students from Spain, Italy and Poland. There has been a successful attempt for the subjects of English, I.C.T, Maths, Art, Music, Environmental Studies and P.E. to be combined through interdisciplinary activities aiming at practising all the different kinds of Gardner's Multiple Intelligence. Most activities were conducted through group work with the formation of both national and international groups. The project was carried out in the English Language, which was taught as a Foreign Language to the students of all the participating countries, providing them with an ideal opportunity to develop the receptive and productive skills in this language under authentic learning conditions.

Key-Words: eTwinning, multiple intelligence, interdisciplinary approach, group work, English as a Foreign Language.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Ράπτης, 2006). Τα έργα

eTwinning ως εκπαιδευτικές καινοτόμες δράσεις ανταποκρίνονται απόλυτα στις συγκεκριμένες απαιτήσεις καθώς φέρνουν σε επαφή μαθητές διαφορετικών χωρών, με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, και προωθούν τη μεταξύ τους επικοινωνία, γνωριμία και συνεργασία σε κλίμα απόλυτου σεβασμού του διαφορετικού και της αποδοχής του ως ίσου. Μέσω του eTwinning διδάσκονται οι αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της αξιοπρέπειας, των δικαιωμάτων και του σεβασμού αυτών. Καλλιεργείται και υποστηρίζεται η ικανότητα των συμμετεχόντων να συνεργάζονται και να συναλλάσσονται σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο ωφέλιμα και παραγωγικά, ως ενεργοί και ανεξάρτητοι πολίτες (Navracsics, 2016). Τα έργα eTwinning αποτελούν μια ενδιαφέρουσα περίπτωση εκπαιδευτικής καινοτομίας, καθώς είναι ευέλικτα-ανοικτά προγράμματα, τα οποία σχεδιάζονται συνεργατικά από τους εκπαιδευτικούς ενώ συνδυάζουν τη δικτύωση σχολείων, τη διαθεματικότητα και την αυθεντική μελέτη νέων γνωστικών πεδίων, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, την επικοινωνία και εξάσκηση στις ξένες γλώσσες, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και αντίληψη (European Commission, 2013; Galvin, 2009; Kearney, 2016; Pateraki, 2018). Τα έργα eTwinning προωθούν τη συνεργατική μάθηση -τη διαδικασία με την οποία χρησιμοποιείται η συνεργασία ομάδας μαθητών για τη διεξαγωγή μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2008). Με τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία ομάδων, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν, να αποκτούν και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, να μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται (Μπακιρτζής, 2002). Μαθαίνουν έτσι την ισότιμη συμμετοχή, τη δημοκρατική λειτουργία, το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου, διαμορφώνοντας και τη μετέπειτα κοινωνική τους συμπεριφορά (Δερβίσης, 2002). Το eTwinning στοχεύει στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και συγκεκριμένα των δυνατοτήτων που προσφέρει η ψηφιακή διδασκαλία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Sausser-Monnig, 2016). Η τεχνολογία αναπροσανατολίζει τη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντάς τη σε αναζήτηση και ανακάλυψη γνώσεων ενώ παράλληλα αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, διευκολύνει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σε ποικίλους τομείς βοηθώντας ταυτόχρονα την αντιμετώπιση πιθανού αποκλεισμού ομάδων μαθητών (Μικρόπουλος, 2006; Κεκές, 2007). Το συγκεκριμένο έργο eTwinning έχει ως θέμα του την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner. Το 1983 ένας Αμερικανός ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Harvard, ο Howard Gardner, δημοσιεύοντας το βιβλίο του “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” έκανε αναφορά στη θεωρία του περί της έννοιας της συνύπαρξης «πολλαπλών ειδών νοημοσύνης». Με τη θεωρία του γύρω από την «πολλαπλή νοημοσύνη» ο Gardner υποστηρίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στο καθένα από τα είδη νοημοσύνης του ανθρώπου ξεχωριστά. Έτσι ο Gardner προτείνει ένα σχολείο με επίκεντρο το παιδί, δηλαδή τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, το οποίο θα περιλαμβάνει διαρκή αξιολόγηση και αυτό διότι η πρώιμη αναγνώριση των ικανοτήτων και των κλίσεων του παιδιού μπορεί να συντελέσει στην περαιτέρω εξάσκηση τους ενώ από την άλλη πλευρά το ίδιο ισχύει και για την πρώιμη αναγνώριση αδυναμιών του παιδιού οι οποίες μπορούν να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά.

Σκοπός

Το παρόν έργο στοχεύει στην εξάσκηση όλων των ειδών της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner από τους μαθητές με σκοπό τη συνειδητοποίηση από τους ίδιους για το είδος ή τα είδη της νοημοσύνης στα οποία ανήκουν και την αξιοποίησή τους προς όφελός τους καθόλη τη διάρκεια της δια βίου μάθησής τους.

Στόχοι

Γνωστικοί

- Να γνωρίσουν όλα τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.
- Να συνειδητοποιήσουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης.
- Να γνωρίσουν τις αξίες, τον τρόπο ζωής, τα έθιμα και τις παραδόσεις διαφόρων Ευρωπαϊκών χωρών.
- Να μάθουν τη σχετική ορολογία στα Αγγλικά.

Ψυχοκινητικοί

- Να παρουσιάσουν τις πληροφορίες που θα συλλέξουν με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.
- Να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για τη φύση και την εκπαίδευση στο ύπαιθρο.
- Να εξασκηθούν στην αγγλική γλώσσα και να τη χρησιμοποιήσουν σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης.
- Να μεταφράζουν πληροφορίες από τα Ελληνικά στα Αγγλικά και το αντίστροφο.

Συναισθηματικοί

- Να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνο πολίτες της Ελλάδας αλλά και πολίτες της Ευρώπης και πολίτες του κόσμου.
- Να καλλιεργήσουν το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό και να το αποδέχονται ως ίσο, παροτρύνοντας και τους γύρω τους να πράττουν το ίδιο.

Δεξιότητων

- Να δουλεύουν ομαδικά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, γεγονός που προϋποθέτει λήψη κοινών αποφάσεων, ανάληψη ευθυνών, υπευθυνότητα και αξιολόγηση του έργου της ομάδας .
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και τη φαντασία τους μέσα από τη δημιουργική γραφή, τη δραματοποίηση και τη μουσική.
- Να συλλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες για το θέμα που ερευνούν.
- Να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και το ίντερνετ.

Διαδικασία διεξαγωγής εργασιών

Οκτώβριος: Εισαγωγικές δραστηριότητες

Το έργο ξεκίνησε λέγοντας η κάθε συμμετέχουσα χώρα «Γεια» στη γλώσσα της με σκοπό μια πρώτη επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και τη συνεργασία για την εκμάθηση λέξεων χαιρετισμού στη γλώσσα όλων των συνεργατών χωρών. Χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφιές, ηχογραφήσεις, βίντεο. Ακολούθησε η συμπλήρωση κάποιων κοινών ερωτηματολογίων από τις συμμετέχουσες χώρες για να διαπιστώσουν οι μαθητές το είδος της πολλαπλής νοημοσύνης που μέχρι τη δεδομένη στιγμή θεωρούσαν ότι τους χαρακτήριζε ενώ παράλληλα οι μαθητές κάθε χώρας ανέλαβαν να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται το Mr Smartie, τον κεντρικό χαρακτήρα του έργου. Αφού η κάθε χώρα αποφάσισε για την πιο αντιπροσωπευτική ζωγραφιά της κατόπιν ψηφοφορίας, όλες οι χώρες μαζί ανέδειξαν και πάλι μέσω ψηφοφορίας αυτήν που αντιπροσώπευε το Mr Smartie με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.



Ελλάδα Ισπανία Ιταλία Πολωνία

Ο Mr Smartie με τη βοήθεια του Blabberize μιλούσε στους μαθητές στην αρχή κάθε φάσης, αποτελώντας το μέσο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, και τους καθοδηγούσε για το τι θα πρέπει να κάνουν και πώς θα πρέπει να δουλέψουν καθόλη τη διάρκεια του έργου ενώ επαναλάμβανε διαρκώς το μήτο του έργου: «Όλοι μας είμαστε έξυπνοι αλλά με διαφορετικό τρόπο ο καθένας».

Νοέμβριος: 1^η Φάση: Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη

Οι μαθητές παρουσίασαν τους εαυτούς τους, το όνομά τους, την ηλικία τους, τι τους αρέσει και τι όχι αλλά και πώς αισθάνονται σε διάφορες καταστάσεις χρησιμοποιώντας όποιον τρόπο ήθελε ο καθένας. Ιδιαίτερη σημασία στη φάση αυτή δόθηκε στα συναισθήματα γι' αυτό και οι μαθητές είτε φωτογραφήθηκαν εκφράζοντας διαφορετικά συναισθήματα είτε δραματοποίησαν καταστάσεις που εξέφραζαν διαφορετικά συναισθήματα και ζήτησαν από τους υπόλοιπους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα αυτά. Έτσι, όλες οι συμμετέχουσες χώρες συνεργάστηκαν για να ανακαλύψουν τα συναισθήματα που τους παρουσίασαν οι συνεργάτες τους αλλά και για να επιβεβαιωθούν ή όχι οι διαπιστώσεις τους.



Τρόποι που επέλεξαν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους οι Έλληνες μαθητές

Δεκέμβριος-Ιανουάριος: 2^η Φάση: Διαπροσωπική Νοημοσύνη

Δημιουργήθηκαν 10 ομάδες, μέλη των οποίων ήταν μαθητές από όλες τις συνεργάτιδες χώρες. Τα μέλη κάθε ομάδας:

- Πρότειναν μέσω Padlet Walls και ψήφισαν μέσω AnswerGarden το όνομα της ομάδας τους
- Δημιούργησαν συνεργατικά μια αφίσα με το Glogster



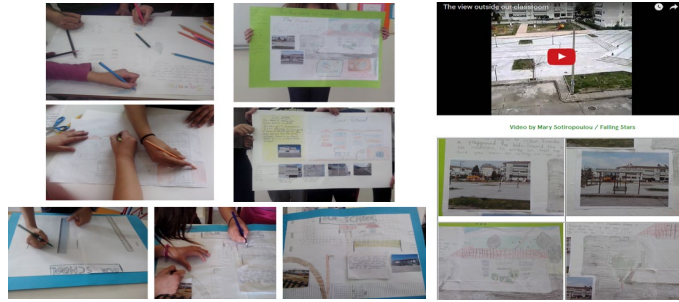
Αφίσα 9^{ης} ομάδας

- Γνωρίστηκαν μέσω Chat και μέσω Skype ή Instead of Skype Videos
- Αντάλλαξαν Χριστουγεννιάτικες κάρτες με το παραδοσιακό ταχυδρομείο
- Αντάλλαξαν Χριστουγεννιάτικες ευχές μέσω του twinmail της πλατφόρμας του eTwinning

Φεβρουάριος: 3^η Φάση: Χωροταξική Νοημοσύνη

Οι μαθητές εξερεύνησαν το σχολείο τους αλλά και το περιβάλλον γύρω από αυτό, με τη θέα έξω από το παράθυρο της τάξης τους να είναι το πιο σημαντικό ζητούμενο μετά τους χώρους του σχολείου. Στη συνέχεια, παρουσίασαν στους συνεργάτες τους τα δεδομένα που συνέλλεξαν με κάθε πιθανό καλλιτεχνικό τρόπο. Έτσι, είτε μαγνητοσκοπήσαν βίντεο, είτε τράβηξαν φωτογραφίες, είτε ζωγράρισαν, είτε έφτιαξαν ένα χάρτη είτε χρησιμοποίησαν lego.

Οι Έλληνες μαθητές, ειδικότερα, αποφάσισαν να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά με τη μέθοδο Project κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης φάσης και για το λόγο αυτό χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και ακολούθησαν όλα τα στάδια της μεθόδου, από την κατανομή ευθυνών έως την παρουσίαση του έργου κάθε ομάδας και την αξιολόγησή του.

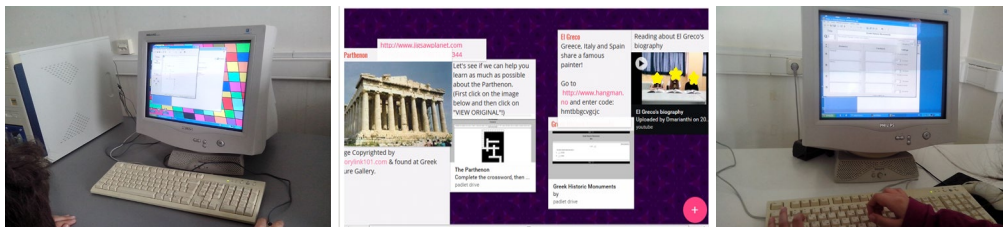


Η ελληνική ομάδα δουλεύει με τη μέθοδο Project

Παράλληλα, διεξήχθη και ένας διαγωνισμός με θέμα «Κοιτάζοντας έξω από το παράθυρο», όπου οι μαθητές ανέβασαν βίντεο για το τι βλέπουν έξω από το παράθυρο ενός δωματίου του σπιτιού τους ή του σπιτιού ενός συγγενικού τους προσώπου ή του αυτοκινήτου στο δρόμο για το σχολείο και ψήφισαν για το καλύτερο βίντεο, αυτό δηλαδή που η θέα τούς κέντρισε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μέσω του EasyPolls.

Μάρτιος: 4η Φάση: Λογικο-μαθηματική Νοημοσύνη

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής αποφασίστηκε να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να διδάξουν στους συνεργάτες τους λίγα πράγματα για τον πολιτισμό της χώρας τους. Έτσι, έχοντας να επιλέξουν ανάμεσα σε διάσημους ζωγράφους και πίνακές τους ή διάσημους αρχιτέκτονες και δημιουργίες τους ή διάσημα ιστορικά μνημεία, οι μαθητές κάθε χώρας χρησιμοποίησαν προγράμματα όπως Hot Potatoes, Jigsaw Planet, Hangman Match The Memory για να δημιουργήσουν για τους συνεργάτες τους online παιχνίδια, όπως σπαζοκεφαλιές, σταυρόλεξα, κουίζ, κρεμάλα και παζλ.



Δημιουργία παιχνιδιών από την ελληνική ομάδα

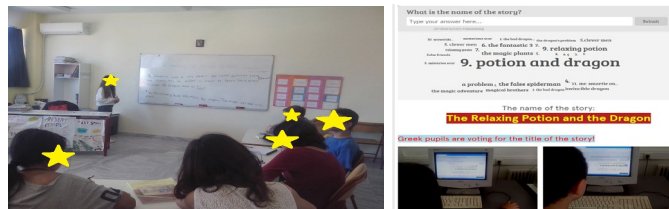
Στη συνέχεια, οι χώρες που είχαν την υποδομή για Skype έπαιξαν κρεμάλα με λέξεις που σχετίζονταν με τον πολιτισμό τους ενώ η Ελλάδα ανταλλάξε μαζί τους γρίφους και προσπάθησε να τους επιλύσει μέσω Chat. Παράλληλα, η κάθε χώρα έπαιξε online εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσα από την ιστοσελίδα www.mathplayground.com για περαιτέρω εξάσκηση του μυαλού μέσω επαφής με προβλήματα και μαθηματικές πράξεις. Τέλος, ο κεντρικός ήρωας του έργου πήρε σάρκα και οστά από τους μαθητές της Ισπανίας που τον κατασκεύασαν με ανακυκλωμένα υλικά και ταξίδεψε με τη σειρά σε όλες τις συνεργάτιδες χώρες ζητώντας τους να σκεφτούν να προσθέσουν κάτι στα ρούχα που ήδη φορούσε, να λύσουν τους γρίφους που ήδη μετέφερε αλλά και να του ετοιμάσουν καινούριους γρίφους και σπαζοκεφαλιές για να τις κουβαλήσει μαζί του στο ταξίδι του προς τις επόμενες χώρες - προορισμούς του.



Η ελληνική ομάδα εργάζεται για τη δημιουργία του Mr Smartie και ετοιμάζει γρίφους

Απρίλιος: 5η Φάση: Γλωσσική και Νατουραλιστική Νοημοσύνη

Στα πλαίσια εξάσκησης της Γλωσσικής Νοημοσύνης οι μαθητές συνεργάστηκαν για τη συγγραφή μιας ιστορίας στα Αγγλικά, που ήταν και η κοινή γλώσσα επικοινωνίας των συνεργατών χωρών. Αρχικά, πρότειναν ονόματα για τους ήρωες της ιστορίας τους και ψήφισαν για αυτά που τους άρεσαν περισσότερο με τη βοήθεια ενός AnswerGarden. Έπειτα, αποφασίστηκε η σειρά με την οποία θα συμμετείχαν οι συνεργάτιδες χώρες στη συγγραφή της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη διακοπές, εκδρομές και αργίες. Έτσι, αποφασίστηκε να ξεκινήσει την ιστορία η Ελλάδα, να συνεχίσει η Ισπανία, να ακολουθήσει η Πολωνία και να την τελειώσει η Ιταλία. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας ακολούθησαν προτάσεις για τον τίτλο που θα της ταίριαζε και η επιλογή του πιο κατάλληλου μέσω ψηφοφορίας με τη χρήση ενός ακόμα AnswerGarden. Έπειτα, οι μαθητές ζωγράρισαν σκηνές της ιστορίας και δημιούργησαν ομαδοσυνεργατικά ένα εικονογραφημένο e-book με τη βοήθεια του StoryJumper, που περιλαμβάνει και τη μετάφρασή της στις γλώσσες όλων των συνεργατών χωρών. Ακολουθεί ο σύνδεσμος που οδηγεί στην ιστορία: <https://www.storyjumper.com/book/index/30040016/577af4d5bef2d>

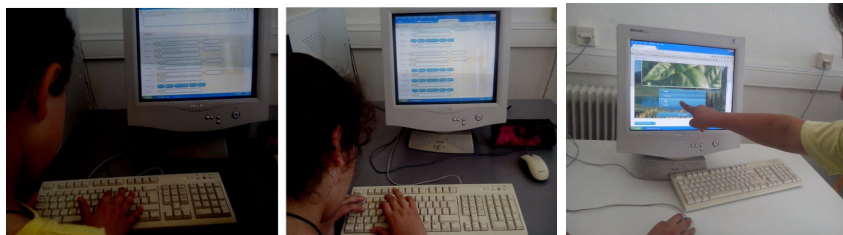


Η ελληνική ομάδα σκέφτεται την έναρξη της ιστορίας και ψηφίζει για τον τίτλο της

Τέλος, η Ελλάδα και η Ιταλία έγραψαν στίχους για ένα μικρό τραγουδάκι που αφηγούνταν το κομμάτι της ιστορίας που ανέλαβε η καθεμιά τους. Ακολουθούν οι στίχοι της ελληνικής ομάδας: *Wawelski the dragon lives in Poland. He is very tall and huge and fat! He eats all the cattle and destroys every house. Everyone is afraid of him and no one can kill him! Wawelski is really bad but Mr Smartie is very smart and he has a clever idea: to go to Spain!*

Στα πλαίσια εξάσκησης της Νατουραλιστικής Νοημοσύνης οι μαθητές παρουσίασαν στους συνεργάτες τους τη χλωρίδα και την πανίδα της χώρας τους. Αρχικά, οργάνωσαν μια εκδρομή στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου τους και φωτογράφησαν τα λουλούδια και τα δέντρα που συνάντησαν ή τράβηξαν βίντεο ή τα ζωγράρισαν όταν

επέστρεψαν στο σχολείο τους. Στη συνέχεια, έφτιαξαν αφίσες με τα ζώα που κινδυνεύουν με εξαφάνιση στη χώρα τους και κατέγραψαν τις πληροφορίες που συνέλλεξαν σε κείμενα Word ή παρουσιάσεις PowerPoint. Η Ελλάδα οργάνωσε και μια εκδρομή στο μουσείο φυσικής ιστορίας για να γνωρίσει καλύτερα το ελληνικό ζωικό βασίλειο, να τραβήξει φωτογραφίες και να τις παρουσιάσει στους συνεργάτες της. Όλες οι φωτογραφίες, τα βίντεο, οι ζωγραφιές και οι αφίσες παρουσιάστηκαν σε ένα κοινό VoiceThread, με σχόλια για κάθε μία ανάρτηση. Στη συνέχεια, και αφού όλοι οι συμμετέχοντες μελέτησαν τις πληροφορίες των συνεργατών τους, δημιούργησαν ομαδοσυνεργατικά με τη βοήθεια του LearningApps ένα online κουίζ πολλαπλών επιλογών, με σκοπό να εξακριβώσουν, λύνοντάς το, τι είχαν μάθει για τη χλωρίδα και την πανίδα των συνεργατών χωρών.



Η ελληνική ομάδα προσθέτει ερωτήσεις στο LearningApps και λύνει το quiz

Μάιος: 6η Φάση: Μουσική και Σωματοκινητική ή Κιναισθητική Νοημοσύνη

Στα πλαίσια εξάσκησης της Μουσικής Νοημοσύνης η κάθε χώρα δίδαξε στις υπόλοιπες ένα παραδοσιακό τραγούδι στη γλώσσα της είτε μέσω Skype είτε, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, μέσω ενός βίντεο. Αφού συζητήθηκε το νόημα των στίχων των τραγουδιών, η κάθε χώρα έμαθε τα ρεφρέν τους και τα τραγούδησε, σε μια προσπάθεια γνωριμίας του πολιτισμού και των παραδόσεων των συνεργατών μας. Επίσης, με τη χρήση του Incredibox, οι μαθητές της Ιταλίας και της Ελλάδας συνέθεσαν μουσική για τους στίχους του τραγουδιού που είχαν ετοιμάσει κατά τη φάση της Γλωσσικής Νοημοσύνης. Στο ακόλουθο σύνδεσμο μπορείτε να ακούσετε τη σύνθεση που δημιούργησαν και τραγούδησαν οι Έλληνες μαθητές: <https://twinspace.etwinning.net/files/collabspac/8/08/808/10808/files/b5c21a8c.mp3>

Στα πλαίσια εξάσκησης της Σωματοκινητικής ή Κιναισθητικής Νοημοσύνης και έχοντας και εδώ ως στόχο τη γνωριμία με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των συνεργατών χωρών, οι μαθητές ετοίμασαν βίντεο για να διδάξουν στους συνεργάτες τους πώς να χορέψουν έναν παραδοσιακό χορό τους ενώ παράλληλα ανέβασαν στο TwinSpace του έργου φωτογραφίες ή βίντεο με χορευτές που, όντας ντυμένοι με παραδοσιακές ενδυμασίες της χώρας τους, χόρευαν το συγκεκριμένο χορό. Έτσι, όλοι οι εμπλεκόμενοι έμαθαν να χορεύουν τους παραδοσιακούς χορούς που τους δίδαξαν οι συνεργάτες τους και ανέβασαν στο TwinSpace βίντεο στα οποία κατέγραψαν τους εαυτούς τους να χορεύουν τους συγκεκριμένους αυτούς χορούς.

Ιούνιος: Διάχυση και Αξιολόγηση

Οι συνεργάτιδες χώρες επέλεξαν η καθεμιά τον τρόπο με τον οποίο θα γινόταν η διάχυση του έργου. Έτσι, χρησιμοποίησαν τα ιστολόγια των σχολείων τους ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, Facebook και Twitter, για να κάνουν συχνές αναρτήσεις ενώ η Ισπανία πραγματοποίησε και επίσκεψη στον τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό προκειμένου να παρουσιάσει το έργο μας. Με την ολοκλήρωση όλων των φάσεων του έργου, όλες οι χώρες οργάνωσαν την παρουσίαση του στην τοπική κοινωνία στα πλαίσια της γιορτής λήξης του σχολικού έτους. Τα σχόλια που έλαβαν ήταν εξαιρετικά από οποιαδήποτε πλευρά και εάν προέρχονταν, συναδέλφους, γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο έργο αλλά και γονείς των υπολοίπων μαθητών του σχολείου που παρακολούθησαν τη γιορτή, ακόμη και από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου που ρωτούσαν εάν θα συμμετέχουν και αυτοί σε ένα αντίστοιχο έργο την επόμενη σχολική χρονιά.

Η αξιολόγηση του έργου έγινε αρχικά από τους μαθητές οι οποίοι κατέγραψαν σε βίντεο τι τους άρεσε και τι όχι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του ενώ παράλληλα συμπλήρωσαν και ένα online ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με Google docs. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν και αυτοί με τη σειρά τους το έργο με τη χρήση ενός PadletWall, εστιάζοντας στο εξαιρετικό ενδιαφέρον των μαθητών που η χρήση των εργαλείων ΤΠΕ κατάφερε να διατηρήσει ζωνρό σε όλες τις φάσεις του. Δεν παρέλειψαν όμως να καταγράψουν και τα αδύνατά του σημεία, με κυριότερα την πίεση χρόνου για τη διεκπεραίωση του όγκου των δραστηριοτήτων, τον ανεπαρκή εξοπλισμό των εργαστηρίων πληροφορικής στα σχολεία της Πολωνίας και της Ελλάδας αλλά και τη δυσκολία συνεργασίας παιδιών που ανήκαν σε αρκετά διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Συμπεράσματα

Με βάση τα δεδομένα που κατεγράφησαν κατά την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ο αρχικός σκοπός του έργου επετεύχθη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και μάλιστα σε βαθμό πολύ πιο ικανοποιητικό και από τις αρχικές προσδοκίες όλων των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές διατύπωσαν πως ανακάλυψαν είδη νοημοσύνης που τους χαρακτηρίζουν και δεν το γνώριζαν, πως εσφαλμένα μπορεί να θεωρούσαν ότι ανήκαν σε κάποιο είδος νοημοσύνης πριν τη διεξαγωγή του έργου ενώ συνειδητοποίησαν το αντίθετο κατά την υλοποίησή του αλλά και πως θα βοηθηθούν πολύ για την επιλογή του επαγγέλματος που πρόκειται να ακολουθήσουν στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Bakirtzis, K., (2002). *Epikoinonia kai agogi*. Athina : Gutenberg.

Dervisis, S. (2002). *Didaktiki methodology kai eidiki didaktiki*. Thessaloniki.

European Commission (2013). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Galvin, C. (2009). *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice (2008-2009)*. Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Kearney, C. (2016). *Monitoring eTwinning Practice: A pilot activity guiding teachers' competence development*. Brussels: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Kekes, I., (2007). *I diacheirisi tis gnosis sto sygchrono technologiko perivallon*. Athina : Atrapos.
- Matsangouras, I., (2008). *Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi : Gia to kathi-merino mathima kai ta programmata tou oloimerou scholeiou, ta perivallontika, ta politistika kai ta evropaikis synergasias*. Athina : Grigori.
- Mikropoulos, T. A., (2006). *O ypologistis os gnostiko ergaleio*. Athina : Ellinika Grammata.
- Navracsics, T. (2016). *Μεγαλώνοντας Ψηφιακούς Πολίτες*, Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης του eTwinning, European Schoolnet, Βρυξέλλες.
- Pateraki, I. (2018). *Measuring the impact of eTwinning activities on teachers' practice and competence development - Monitoring eTwinning Practice Framework*. Brussels: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Raptis, N., (2006), I diacheirisi tis kainotomias apo ti scholiki igesia, *Epistimoniko Vima*, tch. 6, 32-41.
- Sauser-Monnig, E. (2016). *Μεγαλώνοντας Ψηφιακούς Πολίτες*, Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης του eTwinning, European Schoolnet, Βρυξέλλες.