

Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

47ο Τεύχος, Μάρτιος 2025

I.S.S.N.: 2241-6781

Η εικόνα του εξωφύλλου, του 47^{ου} Τεύχους του περιοδικού του Νέου Παιδαγωγού, είναι εμπνευσμένη από το περιεχόμενο του πρώτου άρθρου του τεύχους, με τίτλο:

"Γέμισε η πόλη κίτρινα αστέρια": Δράση μαθητών ΕΠΑ.Λ. για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων.

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 σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://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, 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

Αγγελάκη Ρόξη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

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»

Αρβανιτογεώργος 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»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος 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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

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

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 Αριστοτελείου 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, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, 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-I) – 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

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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, Διευθυντής 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 Σορβόννης

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

15 Μαρτίου 2025

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 15-3-2025 ως και 30-4-2025, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 48ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 48ου τεύχους:

- Ως 30-4-2025, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-5-2025, ανάρτηση του 48ου 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. 15	00.Θ.Ε. "Γέμισε η πόλη κίτρινα αστέρια": Δράση μαθητών Επα.Λ. για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων.
Σελ. 31	01.Θ.Ε. Διαφοροποιήσεις των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής για τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους
Σελ. 39	01.Θ.Ε. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση
Σελ. 49	01.Θ.Ε. Η Διαλεκτική Συμβουλευτική και ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου
Σελ. 59	02.Θ.Ε. Η συμβολή της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
Σελ. 69	02.Θ.Ε. Η Συμπεριληπτική Μάθηση ως Βασικός Άξονας της Εκπαιδευτικής Ισότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης
Σελ. 79	02.Θ.Ε. Ο προσδιορισμός του είδους βιβλίου αναλύοντας τη σχέση της λεκτικής και της εικονιστικής αφήγησης
Σελ. 88	02.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα υπό το πρίσμα της Συναλλακτικής Θεωρίας
Σελ. 98	02.Θ.Ε. Ρωμαίος και Ιουλιέττα του Σαίξπηρ: Μια διδακτική προσέγγιση της σκηνής του μπαλκονιού.
Σελ. 109	02.Θ.Ε. Το Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών Λυκείου
Σελ. 119	02.Θ.Ε. Ψηφιακή εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Προκλήσεις και πολιτικές για ίση προσβασιμότητα
Σελ. 128	03.Θ.Ε. Η Εξέλιξη των Δικτύων - Δίκτυα 5G και Εκπαίδευση
Σελ. 136	07.Θ.Ε. Ανάπτυξη κριτικού μαθηματικού και γλωσσικού γραμματισμού στο πλαίσιο του ACTinPRI50N
Σελ. 146	08.Θ.Ε. Οι απόψεις και ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σελ. 156	10.Θ.Ε. Critical Incidents: A Useful Teaching Tool in the EFL Environment
Σελ. 161	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην Εκπαίδευση. Η συνέργεια της Δημιουργικής Γραφής με τα Μαθηματικά
Σελ. 171	10.Θ.Ε. Τα ζώα εκπέμπουν SOS μέσω επαυξημένης πραγματικότητας & εκπαιδευτικής ρομποτικής
Σελ. 182	10.Θ.Ε. Το βιβλίο της μουσικής και των θαυμάτων – Εξάσκηση γραπτού λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής
Σελ. 187	10.Θ.Ε. Ψηφιακή Αποτοξίνωση. Μια πειραματική παρέμβαση σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού
Σελ. 195	13.Θ.Ε. Δημιουργία διδακτικού υλικού για τη μελέτη και την άρση γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο
Σελ. 207	14.Θ.Ε. Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του ΕΑΠ και περιορισμοί της συμβατικής εκπαίδευσης στη δια βίου εκπαίδευση
Σελ. 216	14.Θ.Ε. Η διδακτική τεχνική της Ιδεοθύελλας (Brainstorming), στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
Σελ. 226	14.Θ.Ε. Ο Σωκράτης και ο ρόλος του ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων. Συγκλίσεις με Knowles, Freire, Mezirow
Σελ. 234	15.Θ.Ε. Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Εννοιολογικό Πλαίσιο, Αρχές και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση
Σελ. 244	15.Θ.Ε. Οι Λειτουργίες της Διοίκησης στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο
Σελ. 254	16.Θ.Ε. Η επιρροή του Περί παιδων άγωγής του (ψευδο-) Πλουτάρχου στην Παιδαγωγία του Γαβριήλ Καλλονά
Σελ. 261	17.Θ.Ε. Άγχος (στρες) στο χώρο εργασίας
Σελ. 276	17.Θ.Ε. Εκπαιδευτικός δανεισμός - Η «Αυτοχθονοποίηση» και η άκριτη προσαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στο τοπικό συγκεκριμένο

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 290	06.Θ.Ε. Διδακτική 5ΤΕΜ πρόταση με Θέμα τον υπολογισμό της Μάζας ανθρώπινου σώματος
Σελ. 301	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με θέμα τη γλώσσα των νέων
Σελ. 312	06.Θ.Ε. Διδακτικός Σχεδιασμός - Διαχείριση Δεδομένων
Σελ. 319	06.Θ.Ε. Διδακτικός Σχεδιασμός - Ο διακόπτης
Σελ. 329	06.Θ.Ε. Είχε δίκιο ο τεχνικός; Διδάσκοντας την εξωτερική γωνία τριγώνου
Σελ. 339	06.Θ.Ε. Ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά μαθηματικά προβλήματα
Σελ. 347	06.Θ.Ε. Κατασκευή ανιχνευτή αντικειμένων για την υποβοήθηση ατόμων με μειωμένη όραση. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Τεχνολογία στο Γυμνάσιο
Σελ. 360	06.Θ.Ε. "Ταξίδι στον Κόσμο του Νερού" Ένα Διδακτικό σενάριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Αγωγή.
Σελ. 370	06.Θ.Ε. Χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παράδειγμα της μαθητικής εικονικής έκθεσης με θέμα: Μίκης Θεοδωράκης, Ένας μεγάλος μουσικοσυνθέτης

**«Γέμισε η πόλη κίτρινα άστρα»:
Δράση μαθητών ΕΠΑ.Λ. για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων.**

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της προσέγγισης και της κατανόησης του Ολοκαυτώματος από μαθητές ΕΠΑ.Λ., όπως αποτυπώθηκαν στην ταινία μικρού μήκους (βίντεο) που δημιούργησαν στο πλαίσιο διαγωνισμού με θέμα «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι». Η δράση υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις/στάδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, με μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Λυκείου. Στην πρώτη φάση συζητήθηκε στην τάξη η παρουσία των Εβραίων στη λεγόμενη «μάννα του Ισραήλ», τη Θεσσαλονίκη και πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας. Η επίσκεψη αυτή συνδυάστηκε, στη δεύτερη φάση, με τη δημιουργία σεναρίου και στη συνέχεια, του βίντεο που ερμήνευσε όψεις ενός δύσκολου παρελθόντος στο παρόν και έβαλε τις βάσεις για τη δημιουργία ιστορικά συνειδητοποιημένων πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοκαύτωμα, Θεσσαλονίκη, Εβραϊκό Μουσείο, βίντεο, ΕΠΑ.Λ.

**"The city was filled with yellow stars": Action for the Holocaust of Greek Jews
by a Vocational High School students'.**

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

This paper describes a small-scale research project about the Holocaust that was implemented, as the result of the competition "The Holocaust and the Greek Jews", at the 1st Vocational High School of Agia Paraskevi in the academic year 2019-2020, by B' class. For this project, the students were taught the historical context of the period in their classroom and visited the Jewish Museum of Greece. This visit was combined with a script and then the production of a video that interpreted aspects of a difficult past in the present and laid the groundwork for the creation of historically aware citizens.

Key-words: Holocaust, Thessaloniki, the Jewish Museum in Athens, video, Vocational High School.

Εισαγωγή

Η ανάδυση της μνήμης της γενοκτονίας των Εβραίων (Cohen, 2011) που σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε από τους ναζί στην Ευρώπη, κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου (Friedlander, 1992), υπήρξε «δύσκολη», όπως φανερώνει κι ο τίτλος του συγκεντρωτικού τόμου κειμένων που επιμελήθηκε με ψυχραιμία και νηφαλιότητα η

Οντέτ Βαρών-Βασάρ (2012). Η δυσκολία αυτή έγκειται στη σιωπή των πρώτων δεκαετιών (Kotopoulos, 2006), την οποία διαδέχτηκαν οι μαρτυρίες όσων επέζησαν. Στη συνέχεια υπήρξαν πολλαπλές επιστημονικές προσεγγίσεις από ιστορικούς, πολιτικούς επιστήμονες, κοινωνιολόγους, ψυχαναλυτές (Kokkinos, 2020) και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 θεσμοθετήθηκε να τιμάται η μνήμη αυτή ως «Διεθνή Ημέρα Μνήμης θυμάτων του Ολοκαυτώματος» στις 27 Ιανουαρίου κάθε χρόνο (Kokkinos, k.a., 2007: 159). Η πληγωμένη, ασθενής και καταπιεσμένη μνήμη (Varon-Vasar, 1998) ακολουθεί μια «πορεία θεραπείας» των συλλογικών τραυμάτων (Caruth, 1995) και φωτισμένοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όπως η Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου (2007) συγκεντρώνουν και δημοσιεύουν υποδειγματικά μαρτυρίες (Solomon, 2015) για τους διωγμούς των Ελλήνων Εβραίων, καλλιεργώντας όχι μόνον την ιστορική μνήμη, αλλά και το ζήτημα των μειονοτήτων στην Ελλάδα (Mazaouer, 1994).

Η λογοτεχνία προηγήθηκε της ιστοριογραφίας και λογοτέχνες, όπως ο Γιώργος Ιωάννου (1978·1984), ένας από τους σημαντικότερους μεταπολεμικούς Θεσσαλονικείς πεζογράφους, σε πολλά βιβλία του (Kotopoulos, 2006), καταθέτει τις δικές του μαρτυρίες για την ιστορία και την τύχη των Εβραίων της «μητέρας του Ισραήλ» (Nar, 1997: 206), της Θεσσαλονίκης (Varon-Vasar, 2012). Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, εκδίδονται πολλά βιβλία για όλες τις ηλικιακές ομάδες (Katsiki-Gkivalou, 2022), ιστορίες, μυθιστορήματα, graphic novels που θίγουν το θέμα των διωγμών των Εβραίων. Επίσης, κινηματογραφικές ταινίες αφηγούνται με τον δικό τους τρόπο «τον διωγμό του άλλου» (Ampatzoglou, 2020) σε περιόδους κρίσης και πολέμου. Το θέμα ενδιαφέρει τους δημιουργούς και δεν είναι τυχαίο που το πρόσφατο θεατρικό έργο της Μιμής Ντενίση «Από Σμύρνη...Σαλονίκη» (2022) με αναφορές στους Έλληνες Εβραίους, είχε μεγάλη απήχηση στο ελληνικό κοινό.

Είναι σημαντικό πως από το 2004 το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, φωτίζοντας διαφορετικές πτυχές του Ολοκαυτώματος (Kouser, 2018) και πολλοί ακόμη φορείς, όπως το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης (<https://ekedisy.gr/category/mousio-scholikis-zois-ke-ekpedefsis/>) ακολουθούν συστηματικά τον δρόμο αυτό, προσφέροντας στους/τις εκπαιδευτικούς ιδέες και προτάσεις σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

Από το 2013, μάλιστα, το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, διοργανώνει για τα σχολεία της Ελλάδας διαγωνισμό δημιουργίας μικρού μήκους ταινίας (βίντεο) με θέμα «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι» (<https://education.jewishmuseum.gr/en/results-of-the-competition-the-holocaust-and-the-greek-jews/>). Οι βραβευθέντες συμμετέχουν σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας που περιλαμβάνει εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μουσείο του Άουσβιτς (Kouser, 2018).

Το σκεπτικό της δράσης μας

Η επιθυμία των μαθητών της Β΄ Λυκείου του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, κατά το σχολικό έτος 2019-2020, να συμμετάσχουν στον Μαθητικό Διαγωνισμό Δημιουργίας

Ταινίας Μικρού Μήκους (βίντεο) με θέμα «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας οδήγησε σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να αντιληφθούν το θέμα στην ολότητά του και να δημιουργήσουν μία άρτια ταινία μικρού μήκους. Η δράση υλοποιήθηκε σε δύο στάδια/ φάσεις στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών σε τρεις διδακτικές ώρες στην τάξη αρχικά και στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες – τρεις μαθητές υπό την επίβλεψη της γράφουσας- απασχολήθηκαν για τέσσερις ημέρες εκτός του σχολικού ωραρίου.

Α' στάδιο / φάση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν αναφορές στα δεινά του Β' Παγκοσμίου πολέμου (Lemonidou, 2013). Ειδικά στα ΕΠΑ.Λ., το σχολικό βιβλίο που χρησιμοποιείται ως βάση για τη σχολική αφήγηση είναι η *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου, από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα* (Katsoulakos, k.a., 2011) που διδάσκεται για μία διδακτική ώρα στην Α' Λυκείου. Σ' αυτό, στην ενότητα για τον «Απολογισμό» του Β' Παγκοσμίου πολέμου, αναφέρεται πως «η βαρβαρότητα του πολέμου κορυφώνεται με τη σχεδιασμένη συστηματική εξόντωση σε στρατόπεδα συγκέντρωσης ολόκληρων πληθυσμών (Εβραίων, Τσιγγάνων) στο όνομα της φυλετικής καθαρότητας» (Katsoulakos, k.a., 2011: 122). Η διαχείριση της τραυματικής αυτής μνήμης (Kokkinos, 2015) εμπλουτίζεται συχνά με τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων (Hassoun, 1998), όπου ο συγγραφέας αγγίζει δύσκολα θέματα με περισσότερη ευαισθησία και ελευθερία (Jablonka, 2017).

Στη δική μας περίπτωση, επιλέξαμε να επεξεργαστούμε το θέμα του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας μέσα από κείμενα του λογοτέχνη Γιώργου Ιωάννου, που μίλησε για τη γενοκτονία των Εβραίων και προβληματίστηκε πάνω στις σχέσεις των δύο λαών (Kotopoulos, 2006). Στη Θεσσαλονίκη, κατά την απελευθέρωσή της από τους Τούρκους το 1912 κατοικούσαν περίπου 62.000 Εβραίοι (Molcho, 1986; Petridis, 1997), ενώ τα τελευταία χρόνια η Θεσσαλονίκη αναζητά τη μνήμη της και στα ανεξίτηλα εβραϊκά σημάδια της στον χρόνο, όπως φανερώνει κι η έκθεση που διοργανώθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο της πόλης το 2011-2012 (Adam-Veleni k.a, 2011).

Δραστηριότητα παραγωγής λόγου

Στην τάξη μας, στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, αξιοποιήσαμε τρεις διδακτικές ώρες για να επεξεργαστούμε ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Γιώργου Ιωάννου, *Το δικό μας αίμα* (1978). Το απόσπασμα ήταν από «Το ξεκλήρισμα των Εβραίων», όπως παρουσιάζεται στην πλατφόρμα Πύλη για την ελληνική γλώσσα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στην ενότητα: Λογοτεχνία και πόλεις- Η λογοτεχνία στον αστικό χώρο (<https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/urban/item.html?iid=2047>).

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα επιλέξαμε να αναδείξουμε, μέσα από το κείμενο που ακολουθεί, τα πολιτισμικά στοιχεία του εβραϊκού πληθυσμού της Θεσσαλονίκης, στις παρυφές του Β' Παγκοσμίου πολέμου, στα οποία αποτυπώνεται η ετερότητά τους, ο

τρόπος ομιλίας, οι χειρονομίες, τα ρούχα τους (Kotopoulos, 2006). Η πολυεθνотική συγκρότηση της Θεσσαλονίκης διαμορφώνει τους λογοτεχνικούς συλλογισμούς του συγγραφέα (Vaforoulou, 1997) κι εμείς κάναμε μια υπέρβαση στο θέμα που δόθηκε για παραγωγή λόγου, κατά την δεύτερη διδακτική ώρα, καθώς προσπαθήσαμε να φέρουμε κοντά τους δύο λαούς, τους Έλληνες και Εβραίους, μέσα από τα μάτια των μαθητών μας.

Λογοτεχνικό κείμενο

«Ο εβραϊσμός της Θεσσαλονίκης ανήκε σε πολλά και διάφορα ιστορικά στρώματα. Στην καθημερινή ζωή, πάντως, ξεχώρισμα τέτοιο δεν υπήρχε, ήταν όλοι τους μ' ένα όνομα «οι Εβραίοι». Ο εβραϊσμός της Θεσσαλονίκης δεν θα είχε τίποτε το ιδιαίτερο και ξακουστό, αν δεν κατέφευγαν σ' αυτήν, κατά κύματα αλλεπάλληλα, το 1492, το 1536 και το 1650, πλήθος Εβραίοι της Ισπανίας και Πορτογαλίας, λαός αλλιώτικος, σπαρταριστός, που έδωσε τελικά τη σφραγίδα του, τη γλώσσα του, τη διάλεκτο της Καστίλλιας, και τις συνήθειές του, σ' όλους τους άλλους Εβραίους, παλιούς και νεώτερους. Όλοι οι παραπάνω βρέθηκαν στη Σαλονίκη με την ψυχή στο στόμα, εξαιτίας άγριων διωγμών. Και πραγματικά, τους είχε μείνει κάτι το δειλό στο βλέμμα και τους τρόπους, μια παροιμιώδης, διπλωματικότητα στα λόγια και τη φωνή.

Πολλοί Εβραίοι, ιδιαίτερα οι γεροντότεροι, δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Ποτέ δεν θα περίμεναν ότι θα γίνει ελληνικός αυτός ο τόπος. Αλλά και από τους νεώτερους όσοι τα μιλούσαν έσερναν τόσο τη φωνή και έκαμναν τέτοια απίθανη σύνταξη, ώστε τους καταλάβαινες αμέσως.

Δεν τους θυμόμαστε να γλεντάνε ποτέ, τουλάχιστο κατά τον τρόπο το δικό μας. Φαίνεται όμως ότι στα ακριβά κέντρα, μακριά από τα μάτια της φθονερής πλέμπας, οι πλούσιοί τους γλεντοκοπούσαν άγρια. Στα σπίτια όμως των μεσαίων και των φτωχών – και αυτοί ήταν οι περισσότεροι – επικρατούσε μεγάλη ησυχία και τα παράθυρά τους το βράδυ ήταν από νωρίς σκοτεινά, καθώς έπεφταν γρήγορα για ύπνο. Μα, την ημέρα ζώηρευαν υπερβολικά, γέμιζαν την αγορά με τις φωνές τους. Τα διαλαλήματά τους είχαν ξεχωριστή μουσικότητα και χάρη.

Τα Σάββατα οι γέροντες δεν έκαμναν τίποτε, καμιά δουλειά απολύτως. Οι νεώτεροι με βαριά καρδιά τραβούσαν για τα μαγαζιά και τις δουλειές τους. Επί Τουρκίας είχαν καταφέρει να είναι αργία η μέρα του Σαββάτου, αλλά το καινούργιο αφεντικό δεν ήταν τόσο αδιάφορο σε κάτι τέτοια. Τα Σάββατα οι γριές έβαζαν τα επίσημα ρούχα τους και καθόντουσαν στο παράθυρο ή στην πόρτα έξω. Τα φορέματα εκείνα ήταν ατλαζένια, σε χρώμα γαλάζιο, με λεπτό ξανθό γουνάκι γύρω-γύρω στη ζακέτα. Στο κεφάλι φορούσαν γαλάζιο ή σκούρο φακιόλι με δαντέλα, αν δεν απατώμαι. Όταν έπαιρνε να νυχτώνει, εμείς τα παιδιά κάμναμε μια βόλτα στον εβραϊομαχαλά. Ξέραμε ότι θα μας φωνάξουν σε πολλά σπίτια. Η θρησκεία τους απαγόρευε να κάνουν οποιαδήποτε δουλειά το Σάββατο και έτσι εμποδίζονταν να ανάψουν την λάμπα ή και τη φωτιά, αν είχε κρύο. Καλούσαν εμάς και η αμαρτία στο λαιμό μας.

Οι Εβραίοι κατοικούσαν όλοι σχεδόν στο κάτω μέρος της πόλης και μάλλον προς το δυτικό. Αυτό συνέβαινε γιατί στα υψώματα, ως πιο υγιεινά, κατοικούσαν οι Τούρκοι ενώ στο κάτω ανατολικό τμήμα οι Έλληνες. Σώζονται πολλά πράγματα από τους Εβραίους στη Σαλονίκη σήμερα. Γειτονιές ολόκληρες, σειρές από μαγαζιά, λίγοι όμως τα ξέρουν ή τα θυμούνται. Θυμάμαι τα μαγαζιά, επιπλάδικα, κυρίως, θυμάμαι ποιοι τα είχαν και ποιοι τα πήρανε, και τους βλέπω ακόμα – αυτούς, γέρους, βέβαια πια ή τα παιδιά τους. Λένε πως το τεράστιο τμήμα της πόλης, που κάηκε στη μυστηριώδη πυρκαγιά του 1917, ήταν πολύ ωραίο, σαν την Σεβίλη, το Τοledo και την Κόρδοβα. Μέσα εκεί, στους σκεπαστούς υγρούς δρόμους, τα ανήλιαγα στενά σοκάκια, στα σφιχτοστριμωμένα σπίτια, έβρισκαν οι Εβραίοι τον εαυτό τους, την πατρίδα της ψυχής τους και όταν έγιναν όλα στάχτη, έχασαν τον κόσμο τους. Αρκετοί πήραν τότε των ομματιών τους και έφυγαν στην Ευρώπη. Βέβαια, δεν ήταν μόνο η πυρκαγιά που τους κλόνισε. Όπως και να 'χει όμως, η Κοινότητά τους αντί να πληθύνεται, άρχισε από τότε να φθίνει. Από ογδόντα ή και ενενήντα χιλιάδες ψυχές που αριθμούσε στην αρχή του αιώνα, έφτασε να έχει πενήντα περίπου χιλιάδες, όταν μπήκαν οι Γερμανοί».

Άσκηση παραγωγής λόγου

Μετά από την ιστορική και πραγματολογική επεξεργασία του κειμένου οι μαθητές μας κλήθηκαν να αναπτύξουν τη σκέψη τους γραπτώς, σε μία διδακτική ώρα, έχοντας ως θέμα το εξής:

«Να υποθέσεις ότι είσαι ένα από τα παιδιά που έκανε βόλτα στον εβραιομαχαλά στα χρόνια πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Να γράψεις στο Ημερολόγιό σου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου για τη γλώσσα που άκουγες να μιλούν οι Εβραίοι, τη συμπεριφορά τους, τη διασκέδασή τους, τα ρούχα που φορούσαν και τη μορφή που είχαν οι γειτονιές τους, σε 100-150 λέξεις».

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/ μαθητριών μας

Οι μαθητές μας ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην εργασία τους και οι καταγραφές τους έχουν ενδιαφέρον. Η μαθήτρια Ι. Τ. έγραψε στο Ημερολόγιό της τις εντυπώσεις της: *«Η καθημερινή ζωή των Εβραίων ήταν πολύ διαφορετική από τη δική μας. Για παράδειγμα, λόγω της θρησκείας τους, έχουν αργία το Σάββατο αντί για τις Κυριακές. Λόγω της αργίας αυτής, οι γιαγιάδες ντυνόntonταν με τα καλά τους ρούχα και καθόντονταν στο παράθυρο. Είναι ευγενικοί άνθρωποι. Δεν μου φαίνεται πως διασκεδάζουν γενικά. Πάντα στα σπίτια τους υπήρχε ησυχία. Αυτό μόνο τα βράδια, γιατί το πρωί, εάν ήσουν στην αγορά σίγουρα θα τους άκουγες. Για να είμαι ειλικρινής, δεν με νοιάζει που είναι Εβραίοι, τα παιδιά είναι πολύ ευγενικά και είναι φίλοι μου. Θα συνεχίσω να κάνω παρέα μαζί τους».* Ο Ν. Α. καταγράφει τις παρατηρήσεις του: *«Σήμερα πέρασα από την εβραϊκή συνοικία και ένοιωσα σαν να έμπαινα σε έναν άλλον κόσμο. Η γλώσσα που άκουγα, τα Εβραϊκά μου φάνηκαν τόσο ξένα, αλλά και τόσο μελωδικά. Οι άνθρωποι ήταν ήρεμοι και φιλικοί, με ένα ήρεμο και φιλόξενο ύφος που με έκανε να αισθάνομαι άνετα, παρά τις διαφορές μας. Οι δρόμοι είναι γεμάτοι ζωή, τα παιδιά παίζουν κι οι γυναίκες βρίσκονται έξω από τα σπίτια τους. Φορούν ρούχα απλά, με παραδοσιακή ομορφιά! Οι άνδρες*

φορούν καπέλα και συχνά κρατούν βιβλία, ενώ οι γυναίκες έχουν μακριές φούστες και μαντίλια. Οι γειτονιές τους είναι ζεστές και γεμάτες μικρά μαγαζιά με παράξενα προϊόντα, όπως κεριά και μπαχάρια. Φτάνοντας κοντά στη Συναγωγή ακούγονται έντονες ψαλμωδίες που με γέμισαν δέος. Η ζωή τους είναι πολύ διαφορετική, αλλά εξίσου ενδιαφέρουσα. Μακάρι να μπορούσα να μάθω περισσότερα για τη ζωή τους».

Ο Δ.Κ. συμπληρώνει την εικόνα: «Σήμερα περπάτησα για πρώτη φορά στον εβραϊκό μαχαλά. Τα στενά δρομάκια ήταν γεμάτα ζωή και παντού ακούγονταν φωνές σε μια γλώσσα που δεν καταλάβαινα. Οι άνθρωποι ήταν πολύ φιλικοί και χαμογελαστοί. Οι άνδρες φορούσαν μαύρα κοστούμια και καπέλα, ενώ οι γυναίκες μακριές φούστες και μαντήλια στα μαλλιά. Τα παιδιά έπαιζαν ξέγνιαστα στις αυλές, φορώντας απλά, αλλά καθαρά ρούχα. Πρόσεξα ότι τους άρεσε να τραγουδούν και να συζητούν όλοι μαζί. Έμοιαζαν δεμένοι, σαν μια μεγάλη οικογένεια. Οι γείτονες τούς χαιρετούσαν θερμά κι ένιωθα ότι υπάρχει αγάπη και κατανόηση ανάμεσά τους. Η γειτονιά τους ήταν όμορφη, με σπίτια στολισμένα με λουλούδια. Παρόλο που όλα φαίνονταν απλά, ένιωσα μια ζεστασιά και έναν σεβασμό για τον τρόπο ζωής τους. Αυτή η βόλτα με έκανε να σκεφτώ πόσο διαφορετικοί, αλλά και πόσο όμοιοι είμαστε». Ο Κ.Π. είχε αλλιώτικη προσέγγιση: «Σήμερα έκανα μια βόλτα στον εβραϊομαχαλά. Ο χρόνος μου πέρασε ομαλά, χωρίς απρόοπτα. Υπάρχουν νέοι εκεί που τους καταλάβαινα, όταν μιλούσαν τη γλώσσα μου, αλλά από την άλλη υπήρχαν και κάτι γέροντες που δεν μπορούσες να καταλάβεις ούτε μια λέξη που έβγαινε από το στόμα τους. Στον δρόμο μου στον μαχαλά περίμενα να κουραστώ με τη διαμονή μου εκεί, λόγω του γλεντιού. Για δικό μου όφελος, όμως, ήταν κάτι ήρεμο σχετικά, αλλά έντονο». Η Ε.Μ. εκλαμβάνει την επίσκεψη αυτή με αυθόρμητο τρόπο: «Αυτές τις μέρες περνάω συχνά από την περιοχή των Εβραίων, τον «Εβραϊομαχαλά», όπως λένε οι μεγάλοι. Η γλώσσα τους ακούγεται τόσο παράξενη, γεμάτη ήχους που δεν καταλαβαίνω καλά, κάτι σαν τραγουδιστές λέξεις που κυλούν γλυκά και γρήγορα. Οι άνθρωποι εκεί είναι φιλικοί, αλλά πάντα με μια σοβαρότητα στο πρόσωπο. Μερικές φορές τους βλέπω να γελούν και να χορεύουν στα στενά σοκάκια, ιδίως όταν είναι γιορτές και τότε όλη η γειτονιά γεμίζει από χαρά και μουσική. Τα ρούχα τους είναι διαφορετικά από τα δικά μας, φορούν φαρδιά παντελόνια, κάτι με κάνει να τους παρατηρώ από μακριά. Τα σπίτια τους, παρόλο που είναι το ένα κοντά στο άλλο, έχουν μια περίεργη ομορφιά και μοιάζουν να κρύβουν ιστορίες που δεν ξέρω. Όλα αυτά με κάνουν να νοιώθω θαυμασμό και περιέργεια για τη ζωή τους». Τέλος, ο Γ. Χ. εκφράζει τα δικά του συναισθήματα από τη φανταστική εμπειρία του: «Σήμερα, καθώς κάναμε βόλτα, βρεθήκαμε στον εβραϊομαχαλά. Στην αρχή σκεφτήκαμε να φύγουμε, διότι ήμασταν φοβισμένοι και σκεπτικοί. Μετά από κάποια λεπτά αποφασίσαμε να συνεχίσουμε τη βόλτα μας σ' αυτή τη γειτονιά. Έπειτα από λίγα λεπτά συναντήσαμε δύο κατοίκους, οι οποίοι ήταν καλοντυμένοι και στολισμένοι, μάς μίλησαν, αλλά εμείς δεν μπορούσαμε να καταλάβουμε τι έλεγαν, η κάθε λέξη τους φαινόταν και ακουγόταν περίεργη. Λίγο αργότερα ακούσαμε μουσική να έρχεται από ένα κέντρο έξω από τη γειτονιά, η μελωδία ήταν ήρεμη και κλασική. Πλησιάσαμε και αυτό που αντικρίσαμε ήταν μια παρέα είκοσι περίπου ανθρώπων καλοντυμένων και στολισμένων. Αποφασίσαμε να γυρίσουμε στην ίδια γειτονιά το επόμενο πρωί για να δούμε αν θα είχε γίνει καμία αλλαγή. Το επόμενο πρωί, λοιπόν, πήγαμε και αυτό

που είδαμε ήταν ξεχωριστό: άνθρωποι έξω σε πάγκους, φωνάζουν δυνατά, ανεβαστικά, μουσική έπαιζε και η ατμόσφαιρα ήταν πολύ ωραία!».

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης αρκετές από τις εργασίες των μαθητών μας. Οι μαθητές μας, καθώς κλήθηκαν να περιδιαβάσουν με τη φαντασία τους την εβραϊκή γειτονιά της Θεσσαλονίκης «αισθάνθηκαν» βιώματα που αυτή η πόλη ανακαλούσε στη μνήμη του συγγραφέα Γιώργου Ιωάννου (Nar, 2022).

Β' φάση/ στάδιο της δράσης

Κατά τη δεύτερη φάση της δράσης μας επελέγησαν τρεις μαθητές, όσοι επέδειξαν τον περισσότερο ζήλο για το θέμα, για να δημιουργήσουν το βίντεο που θα συμμετείχε τον διαγωνισμό. Ήταν η Σ.Κ., η Β.Β και ο Κ.Β. Αποφασίσαμε να επισκεφτούμε το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας (ΕΜΕ) την Κυριακή 26 Ιανουαρίου 2020 για να δούμε τη Μόνιμη Συλλογή και την περιοδική Έκθεση «Οι Καλοί Ποιμένες. Αρχιερείς και Αρχιεραβίνοι Μπροστά στο Ολοκαύτωμα» (Εικ. 1 και Εικ. 2) (<https://jewishmuseum.gr/psifiaki-ekthesi/-oi-kaloi-poiimes-archiereis-kai-archirabinoi>) και να παρακολουθήσουμε το θεατρικό δρώμενο: «Το Ημερολόγιό μου» (<https://www.youtube.com/watch?v=BYJo1AkLvLM>). Το δρώμενο αυτό ήταν μία θεατρική παράσταση που εξελίσσεται μέσα στον χώρο του ΕΜΕ, βασισμένη σε πραγματικές μαρτυρίες παιδιών κατά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου πολέμου από τα αρχεία του μουσείου (Εικ. 3). Μέσα από το ημερολόγιο του Ιωσήφ, μαθαίνουμε για την τύχη της οικογένειάς του στην κατεχόμενη Θεσσαλονίκη, που αποφασίζει να χωριστεί και να κρυφτεί. Ο Ιωσήφ μας «μιλάει» για τις σκέψεις του, τον φόβο και την απορία του για την απώλεια των αγαπημένων του προσώπων, όπως και για το αίσθημα της καλοτυχίας και της ευγνωμοσύνης που τον διακατέχει, όταν συνειδητοποιεί πόσο τυχερή υπήρξε η οικογένειά του, που κατάφερε να σωθεί. Το έργο προσφέρει μια βιωματική εμπειρία, δίνοντας στοιχεία για τις δύσκολες καταστάσεις που βίωσαν οι Εβραίοι κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά και μια προοπτική συνέχειας και ζωής, αντλώντας μαθήματα από το παρελθόν. Έλαβαν μέρος οι ηθοποιοί: Αλμπέρτο Φάις και Γιάννα Παπαγεωργίου (<https://athjcom.gr/2020/01/17/ekpaideytikes-protaseis-toy-evraiko/>).



Εικ. 1. Στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας
(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)



Εικ. 1. Στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας
(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)



Εικ. 3. Θεατρικό Δρώμενο «Το Ημερολόγιο»
(Φωτογραφία© Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας)

Η δημιουργία της ταινίας μικρού μήκους

Τα σημάδια από πρόσωπα και πράγματα μιας κοινής συλλογικής μνήμης/μοίρας προσπάθησαν οι τρεις μαθητές μας να τα αποτυπώσουν σε μια ταινία μικρού μήκους, αφού, όμως, μελέτησαν κι επιπλέον βιβλιογραφία, καθώς και τον σύγχρονη τύπο: Το έργο του Levi *Αυτοί που βούλιαζαν και αυτοί που σώθηκαν* (2006) που αποτελεί έναν μελαγχολικό στοχασμό πάνω στο νόημα των ναζιστικών μαζικών εξοντώσεων ύστερα από σαράντα χρόνια, το βιβλίο του Ναχμία (2005), με τη συγκινητική ιστορία ενός φτωχού Εβραϊόπουλου που ταξιδεύει ανέμελα στο πλοίο της ζωής του με όλες τις περιπέτειες και εξελίξεις, το βιβλίο του Morris (2018), *Ο Δερματοστίκτης του Άουσβιτς*, ένα εκπληκτικό ντοκουμέντο που μας υπενθυμίζει πόσες ιστορίες του Ολοκαυτώματος δεν θα ειπωθούν ποτέ και τέλος η δραματική ιστορία της Έρικα (Vander-Zee, 2015) με την όμορφη εικονογράφηση.

Η συγγραφή του σεναρίου απορρόφησε την ομάδα για μία ολόκληρη ημέρα και στο τέλος επέλεξαν έναν τίτλο που θεώρησαν πρωτότυπο και εύστοχο, δανεισμένο από το κείμενο του Γιώργου Ιωάννου (1978).

Το σενάριο της ταινίας μικρού μήκους

Τίτλος: «Γέμισε η πόλη κίτρινα άστρα»

Εισαγωγικό σημείωμα: Η ταινία μικρού μήκους που ακολουθεί δεν αποτελεί μόνο μια καταδίκη στη βία και την αλλοφροσύνη του πολέμου, αλλά κι έναν ύμνο στην ανθρωπιά και την αδελφότητα των λαών που μπορούν να ανθίσουν ακόμη και σε ένα εφιαλτικό περιβάλλον για να κρατηθεί ζωντανή η ελπίδα για ζωή!

Πράξη 1^η. Εσωτερικό δωματίου. Η Β. και η Σ. διαβάζουν, ο Κ. έρχεται και κάθεται δίπλα τους (Εικ. 4).

Κ. : - Γεια! Τι διαβάζετε, κορίτσια μου, με τόση αφοσίωση;

Σ: - Μας το δάνεισε ο κύριος Αρών. Είναι το βιβλίο του Γιώργου Ιωάννου για το ξεκλήρισμα των Εβραίων κι ένα βιβλίο του Ραφαήλ Ναχμία.

Β: - Ο κύριος Αρών ζούσε στη Θεσσαλονίκη στις αρχές του πολέμου. Ήταν από αυτούς που γύρισαν από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Τον είχα ρωτήσει στο παρελθόν γιατί δεν πουλάει γερμανικά βιβλία κι εκείνος αντί για απάντηση σήκωσε το μανίκι στο αριστερό μπράτσο του και μού έδειξε ένα τατουάζ με πέντε αριθμούς.

Κ: - Ο κύριος Αρών ήταν απ' αυτούς που γλύτωσαν από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η δερματοστιξία έγινε από έναν συγκρατούμενό του Εβραίο, στο Άουσβιτς.

Σ:- Τι λες; Είναι απάνθρωπη ιστορία. Η Θεσσαλονίκη ήταν «Η μητέρα του Ισραήλ», εκεί ζούσαν περίπου 50.000 Εβραίοι στις αρχές του πολέμου.

Πράξη 2^η: Η Β. εφιστά την προσοχή των φίλων της σ' αυτό που διαβάζει:

Β: - Κοιτάζετε τι λέει εδώ:

Σ.: «Για πες»...

Β: «Οι Γερμανοί μπήκαν στην Θεσσαλονίκη στις 9 Απριλίου 1941. Από τα πρώτα μέτρα τους ήταν να πάψουν τις εβραϊκές εφημερίδες ... Ύστερα άρχισαν τις επιτάξεις των σπιτιών. Τους Εβραίους, σε περίπτωση επιτάξεως, δεν τους άφηναν να πάρουν από μέσα τα υπάρχοντά τους.

Το Σάββατο, 18 Ιουλίου 1942, στις 8 το πρωί, συγκεντρώνουν όλους τους άρρενες Εβραίους, από 18 ως 45 χρονών, στην πλατεία Ελευθερίας, που την έχουν ζωσμένη με πολυβόλα. Τους κρατούν, χωρίς εξήγηση, μες στον ήλιο, όρθιους, ασκεπείς, διψασμένους, ως τις 2 το μεσημέρι. Όποιος τολμάει να καθίσει υφίσταται καψόνι άγριο. Τις επόμενες μέρες, όταν τους ξαναμάζεψαν, αποδείχτηκε ότι ήθελαν να τους καταγράψουν για καταναγκαστικά έργα. Στα καταναγκαστικά αυτά έργα στάλθηκαν χιλιάδες Εβραίοι και αρκετοί από αυτούς δεν ξαναγύρισαν. Οι περισσότεροι όμως ανταλλάχθηκαν, ύστερα από αστρονομικά ποσά που πλήρωσε η Ισραηλιτική Κοινότητα».

Κ.: - Να δω και γω το παρακάτω: «Το 1943 είναι η μαύρη χρονιά. Οι Ναζί, σε σύσκεψη, αποφασίζουν να εφαρμοστούν χωρίς αναβολή οι νόμοι της Νυρεμβέργης: Να φορέσουν στους Εβραίους το άστρο του Δαβίδ. Να βάλουν σημάδια διακριτικά στα μαγαζιά τους και στα σπίτια τους. Να δημιουργήσουν γκέτο, δηλαδή περιοχές που να κατοικούνται μόνον από Εβραίους.

Πρώτα τους φορούν το άστρο, και τους επιτρέπουν να κινούνται μες στην πόλη ελεύθερα, αλλά με το άστρο. *Γέμισε η πόλη κίτρινα άστρα*. Τότε καταλάβαμε πόσο πολλοί ήταν οι Εβραίοι.».

Πράξη 3^η:

Η Σ. βρίσκεται μόνη σε εξωτερικό χώρο και κρατά στο χέρι της το βιβλίο Έρικα (Vander-Zee, 2015)

Σ: - Γι αυτό και ο Ιωάννου έγραψε και το ποίημα «*Τα ηλιοτρόπια των Εβραίων*» (Ioannou, 2014):

Κάθε φορά που τρίζει η σκάλα μας,
«λες να 'ναι αυτοί επιτέλους;» σκέφτομαι,
κι ύστερα φεύγω και με τις ώρες/
κατακίτρινα ζωγραφίζω ηλιοτρόπια.

Πράξη 4^η: Η Β. και η Σ. βρίσκονται στις αποβάθρες του Μετρό και συζητούν:

Β: - Και η τελευταία πράξη του δράματος: «Τις εντελώς τελευταίες μέρες τούς απαγόρεψαν να απομακρύνονται ακόμα και από το σπίτι τους, μα αυτό ίσως οι Εβραίοι να το δέχτηκαν με κάποια ανακούφιση. Τέλος, ένα πρωί τους πήραν. Πάντως, οι Εβραίοι ως την τελευταία στιγμή πίστευαν ότι τους πηγαίνουν στην Κρακοβία για νέα και ενιαία εγκατάσταση. Ένα πρωί τους στοιβάξανε όλους στα τραίνα που μεταφέρονε ζώα και αναχωρούσαν από τη Θεσσαλονίκη προς το στρατόπεδο του Άουσβιτς- Μπιργκενάου. Ταξίδευαν για μέρες. Κάποιοι, μάλιστα, πέθαναν προτού φτάσουν.

Σ: - Είναι φρικτό. Το βιβλίο *Ιν Μεμόριαμ*, βέβαια, λέει ότι την εποχή εκείνη σημειώθηκαν μερικές δραπετεύσεις στην Αθήνα, όπου οι Ιταλοί προστάτευαν ανοιχτά σχεδόν τους Εβραίους. Έγιναν επίσης κρυψίματα σε χριστιανικά σπίτια.

Β: - Σκέψου ότι το 96% των Εβραίων της Θεσσαλονίκης χάθηκε, επέστρεψαν μόνο 1.950 από τα στρατόπεδα. Ανάμεσα σ' αυτούς ήταν και ο κύριος Αρών. Απ αυτούς που σώθηκαν ήταν κι ο Ραφαήλ Ναχμία, ο πατέρας του Δαβίδ και του Βίκτορα, των μουσικών. Στο βιβλίο του που διαβάζω «*Ραφαήλ, από τώρα σε λένε Δημήτρη*» (Nachmias, 2005), μιλάει για την αναχώρηση της οικογένειάς του για τη Θεσσαλία, την αλλαγή του ονόματός του σε Δημήτρης και τις λαχτάρες που πέρασαν μέχρι να απαλλαγούν εντελώς από τους ναζί. Γράφει: «Στον Βόλο, όπως και στη Λάρισα, ο φόβος μας ήταν μεγάλος, μήπως γίνουμε στόχος αδιάκριτων γειτόνων και κακόβουλων καταδοτών, που ευτυχώς στην Ελλάδα, σε σύγκριση με άλλες χώρες ήταν λίγοι. Οι συμπατρώτες Έλληνες χριστιανοί, στην πλειονότητά τους, με θυσίες κάθε μορφής, με κίνδυνο της ζωής, έσωσαν αρκετές Εβραϊκές οικογένειες. Ο Εβραϊσμός εκφράζει με κάθε τρόπο την ευγνωμοσύνη του στους πολλούς αυτούς ευσπλαχνικούς συνανθρώπους. Ακόμα και σήμερα, τόσες δεκαετίες μετά, τιμούνται και βραβεύονται με τον τίτλο Δίκαιοι των Εθνών»

Σ: - Οι Δίκαιοι των Εθνών είναι τιμητικός τίτλος που απονέμεται εκ μέρους του Κράτους του Ισραήλ, σε μη-Εβραίους, που στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, με κίνδυνο της ζωής τους, έσωσαν τις ζωές χιλιάδων Εβραίων. Δεν θυμάσαι που διαβάσαμε τα ονόματά τους στο Εβραϊκό Μουσείο;

Πράξη 5^η: Η Σ. και η Β. επιστρέφουν από τη βόλτα τους, ενώ ο Κ. διαβάζει αναρτήσεις στον υπολογιστή του.

Σ: - Ήρθαμε!

Κ.: - Γεια σας, πού πήγατε;

Σ: - Πήγαμε στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, βγάλαμε και φωτογραφίες, για δεξ...

Κ.: - Θα τις δω μετά. Κοιτάζτε τι διαβάζω: Γράφει ότι επτά στους δέκα υιοθετούν αντισημιτικά στερεότυπα. Κάποιοι ανησυχούν για επαναλαμβανόμενα κρούσματα αντισημιτισμού. Τι ήταν τα χτυπήματα σε Εβραίους στην Αμερική, τις ημέρες των γιορτών;

Β: - Ελπίζω πως αυτά ήταν μικρές εξαιρέσεις. Εδώ, πάντως, στην Ελλάδα εκλέχτηκε και ένας Έλληνας Εβραίος, ο Μωυσής Ελισάφ ως Δήμαρχος της πόλης των Ιωαννίνων. Αυτό δεν είναι μήνυμα κατά του Αντισημιτισμού;

Κ.: - Ναι, πριν λίγο διάβασα ότι πρόσφατα η 92χρονη Μελπομένη Ντίνα συνάντησε απογόνους της Σάρρα Γιανιά και του αδελφού της που έσωσε από τους ναζί στη διάρκεια της κατοχής στη Βέροια.

Οι τρεις μαθητές μαζί όρθιοι διατρανώνουν:

«Έχουμε πίστη, λοιπόν, στην ανθρωπιά, τη φιλία και την αδελφότητα των λαών. Άου-σβιτς δεν θα γίνει ποτέ ξανά!»

Το μοντάζ

Τα «γυρίσματα» κράτησαν δύο ημέρες (Σαββατοκύριακο) και άλλες δύο ημέρες διατέθηκαν για το ηλεκτρονικό μοντάζ της ταινίας μικρού μήκους. Η διαδικασία ήταν χρονοβόρα. Οι μαθητές μας προσπάθησαν να τηρήσουν το χρονικό όριο των 6 λεπτών που είχε οριστεί, πλάθοντας μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος. Στη φάση της ηλεκτρονικής μίξης, φρόντισαν το αποτέλεσμα να είναι εύηχο, δηλαδή να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στον λόγο και στη μουσική.

Οι συμμετέχοντες επέλεξαν το μεγαλειώδες «Άσμα Ασμάτων» σε ποίηση Ιάκωβου Καμπανέλλη και μουσική Μίκη Θεοδωράκη που κυκλοφόρησε το 1966 στον δίσκο Μαουτχάουζεν (https://www.youtube.com/watch?v=D-Z0_oKzZdg) σαν μουσική επένδυση των πρώτων λεπτών της ταινίας μικρού μήκους, ενώ στη συνέχεια το "Hava Nagila", ένα παραδοσιακό ισραηλίτικο τραγούδι (<https://www.youtube.com/watch?v=k2ZEsfteJ5g>).

Το τελικό αποτέλεσμα της δράσης αυτής, το βίντεο, έχει αναρτηθεί στο youtube, στην πλατφόρμα του σχολείου των δημιουργών: <https://www.youtube.com/watch?v=zTmFGRQoxBQ>. Ατυχώς, η πανδημία της covid-19 δεν επέτρεψε την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που περιελάμβανε τη συμμετοχή σε προπαρασκευαστικό σεμινάριο, την επίσκεψη στο «Κρατικό Μουσείο Άουσβιτς-Μπίρκεναου» στην Πολωνία και την απολογιστική συνάντηση (Kouserī, 2018).



Εικ. 4. Από τα γυρίσματα της ταινίας μικρού μήκους
(Φωτογραφία ©Ασπασία Παπαναστασίου)

Συμπεράσματα

Πιστεύουμε πως το σύγχρονο σχολείο οφείλει να δίνει εναύσματα στους μαθητές ώστε να προσεγγίζουν δημιουργικά δύσκολα θέματα της σύγχρονης ιστορίας μας (Kokkinos, k.a., 2007). Η δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου (Varon-Vasar, 1998) έδωσε στους μαθητές μας την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το θέμα, καθώς και να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία και την επικαιρότητά του στη σύγχρονη ζωή. Η μικρή ομάδα εργασίας εξοικειώθηκε με την επιστημονική και ιστορική έρευνα και μελέτησε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, βάζοντας τις βάσεις για τη δημιουργία ιστορικά συνειδητοποιημένων πολιτών.

Με την επίσκεψή τους στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας και την παρακολούθηση του, επίκαιρου με το θέμα, δρώμενου οι μαθητές μας μελέτησαν και γνώρισαν την ιστορική διάσταση του Ολοκαυτώματος, συνέλεξαν μαρτυρίες περιστατικών διώξεων και ιστοριών διάσωσης των Εβραίων (Solomon, 2015) και αναλογίστηκαν τις διαστάσεις που

δύναται να λάβει ο ρατσισμός και η μισαλλοδοξία, εστιάζοντας στις συνέπειες του αντισημιτισμού πριν και κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Lemonidou, 2013).

Επιπλέον, η μελέτη του πεζογραφικού και ποιητικού έργου του Γιώργου Ιωάννου, ο οποίος μετουσίωσε την προσωπική σχέση του με τους Εβραίους της Θεσσαλονίκης και τις τραγικές τους περιπέτειες σε γραπτό λόγο συνέβαλε μέσω της αφήγησης στη μετάδοση της βιωμένης εμπειρίας ((Kotopoulos, 2006).

References

- Adam-Veleni, P. & Stefani, E. & Koukouvou, A. & Akrivopoulou, E. (epim.) (2011) *Oi Evraioi sti Thessaloniki. Anexitila simadia ston choro. Katalogos periodikis Ekthesis*. Thessaloniki: Archaialogiko Mouseio Thessalonikis.
- Ampatzopoulou, F. (2007). *To Olokaftoma stis martyries ton Ellinon Evraion*. Thessaloniki: Epikentro.
- Ampatzopoulou, F. (2020). *O allos en diogmo. I eikona tou Evraiou sti logotechnia kai ston kinimatografo*. Athina: Patakis.
- Caruth, C. (epim.) (1995). *Trauma: Explorations in Memory*. Valtimori: The John Hopkins University Press.
- Cohen, B. (2011). "Jews, Jewish studies and Holocaust historiography" sto J. Dreyfus kai D. Langton (epim.), *Writing the Holocaust (Writing History)* (s. 100-115). Londino: Bloomsbury.
- Friedlander, S. (epim.) (1992). *Probing the Limits of Representation: Nazism and the Final Solution*. Keimpritz (Massachousseti): Harvard University Press.
- Hassoun, J. (1998). «Apo ti mnimi stin istoria» sto O. Varon-Vasar (epim.), *Evraiki istoria kai mnimi* (s. 9-21). Athina: Polis.
- Ioannou, G. (1978). «To xeklirisma ton Evraion». *To diko mas aima*. Athina: Kedros.
- Ioannou, G. (1984). *I Protevousa ton prosfygon, Pezografimata*. Athina: Kedros.
- Ioannou, G. (2014). *Ioannou: Poiimata 1954-1985*. Athina: Sfentami
- Jablonka, I. (2017). *I istoria einai mia synchroni logotechnia*. Athina: Polis.
- Katsiki-Gkivalou, A. (2022). *To olokaftoma sto eikonografimeno paidiko vivlio: Tessaera ellinika vivlia*. Anaktithike apo to: [https://bookpress.gr/component/tags/tag/mariza-dekastro-stis 28/02/2025](https://bookpress.gr/component/tags/tag/mariza-dekastro-stis-28-02-2025).

- Katsoulakos, Th. & Kyrkini, A. & Bafounis, G. & Smpiliris, G. (2011). *Istoria tou Neoterou kai Synchronou Kosmou apo to 1453 m.Ch. eos simera*. Athina: OEDV
- Kokkinos, G. & Vlachou, M. & Sakka, V. & Kouneli, E. & Kostoglou, A. & Papadopoulos, S. (epim.) (2007). *Prosengizontas to Olokaftoma sto elliniko scholeio*. Athina: Ekdoseis Taxideftis.
- Kokkinos, G. (2015). *To Olokaftoma. I diacheirisi tis travmatikis mnimis — Thytes kai thymata*. Athina: Gutenberg.
- Kokkinos, G. (2020). *To Olokaftoma kai i Evropaiki Istoriki Syneidisi*. Athina: Papis.
- Kotopoulos, T. (2006). Oi Evraioi iroes sto keimeniko sympan tou Giorgou Ioannou. *Filologos*, t. 124, Thessaloniki: Malliaris- Paideia, 233-240.
- Kouser, G. (2018). The Auschwitz- Birkenau Memorial and Museum as a source of Knowledge and a trigger for empathy about Holocaust. Sto: Solomon , E. & Apostolidou, E. (epim.) *MuseumEdu 6. Education and Research in Cultural Spaces / Ekpaidefsi kai Erevna se Politismika Perivallonta. Museums, education and 'difficult' heritage. Mouseia, ekpaidefsi kai «dyskoli» klironomia*, 170-196.
- Lemonidou, E. (2013). O B' Pagkosmios Polemos: Istoriografia, dimosia istoria kai istoriki ekpaidefsi sto A. Palikidis (Ed.), *Kritikes prosengiseis tou nazistikou fainomenou. Apo tin istoriografia kai tin politiki theoria sti scholiki istoriki mathisi* (s.s..43-56). Athina: Epikentro.
- Levi P. (2006). *Aftoi pou vouliaxan kai aftoi pou sothikan, mtfr. Chara Sarlikioti*. Athina: ekdoseis Agra.
- Mazaouer, M. (1994). *Stin Ellada tou Chitler. I empeiria tis katochis*. Athina: Alexandra.
- Molcho, R. (1986). «I Evraiki koinotita tis Thessalonikis kai i entaxi tis sto elliniko kratos (1912-1919)». *I Thessaloniki meta to 1912*, KITH. Thessaloniki.
- Morris, C. (2018). *O dermatostiktis tou Aousvits* (mtfr. Giannis Spandonis). Athina: Okeanos.
- Nachmias R. (2005). *Rafail, apo tora se lene Dimitri*. Athina: Odos Panos Ekdoseis.
- Nar, A. (1997). «Koinotiki organosi kai drastiriotita tis Evraikis koinotitas tis Thessalonikis». *Tois agathois vasilevousa Thessaloniki Istoria kai Politismos*. Thessaloniki: Paratiritis.

Nar, L. (2022) O Giorgos Ioannou kai oi «dikoi tou» Evraioi. *Chartis*, 41. Anaktithike apo: <https://www.hartismag.gr/hartis-41/afierwma/o-ghiwrghos-ioannoi-kai-oi-dikoi-toi-evraioi#stis20/02/2025>.

Ntenisi, M. (2022). *Ki apo Smyrni ...Saloniki*. Athina: Patakis.

Petridis, V. P. (1997). «Thessaloniki, 1912-1940: Politikes kai Koinonikes exelixeis». Tois agathois vasilevousa Thessaloniki, Istoria kai Politismos. Thessaloniki: Paratiritis.

Solomon, E. (2015). «Apo tin plevra ton epizonton: Mouseia Olokaftomatos kai Proforiki Istoria». Sto Nakou, E. & Gkazi, A. (epim.) *I proforiki istoria sta mouseia kai stin ekpadeysi*. Athina: ekdoseis Nisos.

Vafopoulos, Th. To paramythi tis Thessalonikis (1997). Thessaloniki: Paratiritis.

Vander-Zee R. (2015), *Erika* (mtfr. Mariza Ntekastro). Athina:Kaleidoskopio,

Varon-Vasar, O. (epim.) (1998). *Evraiki istoria kai mnimi*. Athina: Polis

Varon- Vasar, O. (2012). *I anadysi mias dyskolis mnimis. Keimena gia ti genoktonia ton Evraion*. Athina: Vivliopoleion tis Estias

<https://athjcom.gr/2020/01/17/ekpaideytikes-protaseis-toy-evraiko/>

<https://education.jewishmuseum.gr/en/results-of-the-competition-the-holocaust-and-the-greek-jews/>

<https://ekedisy.gr/category/mousio-scholikis-zois-ke-ekpedefsis/>

<https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/urban/item.html?iid=2047>

<https://jewishmuseum.gr/psifiaki-ekthesi/oi-kaioi-poiyenes-archiereis-kai-arch/>

<https://www.youtube.com/watch?v=BYJo1AkLvLM>

https://www.youtube.com/watch?v=D-Z0_oKzZdg

<https://www.youtube.com/watch?v=k2ZEsfteJ5g>

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

Διαφοροποιήσεις των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής για τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους”.

Σταματάκη Ιουλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, M.Sc.

Περίληψη

Διερευνήθηκε η επίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Αττικής, στις απόψεις τους για τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας (ΠΑΥ). Στο δείγμα εκπαιδευτικών που μελετήθηκε παρά την συνολικά θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για τα ΠΑΥ διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετιζόμενες με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την θέση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι-αναπληρωτές). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αναφέρουν συχνότερα δυσκολίες στην εφαρμογή νεότερων μεθόδων διδασκαλίας με χρήση νέων τεχνολογιών και έλλειψη χρόνου, ενώ στους νεότερους διαπιστώνονται συχνότερα ανεπαρκείς γνώσεις σε θέματα υγείας και εμπόδια στην υλοποίηση ΠΑΥ, σχετιζόμενα με την γραφειοκρατική διαδικασία και ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Επίσης οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (συχνότερα αναπληρωτές η/και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) αξιολογούν ως κίνητρο υλοποίησης ΠΑΥ το πρόσθετο προσόν επαγγελματικής εξέλιξης και την αναγνώριση από τους συναδέλφους στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά : Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Differentiation of opinions on Health Care Educational Programs in teachers of Attica Primary Schools

Stamataki Ioulia Secondary school teacher, M.Sc.

Abstract

The influence of demographic and other characteristics of teachers in primary schools in Attica on their perceptions on health education programs (HEP) was investigated. Despite a common positive attitude and intent in the implementation of HE programs, there was a relative diversity of views, which concerned younger educators (mostly substitutes - educational specialists), who stated in a higher percentage, shortcomings in their training and difficulties due to bureaucratic procedures - school shortages, but at the same time willingness to use newer pedagogical methods and ICT. Older teachers stated difficulties in using newer teaching methods and information and communication technology (ICT) and lack of time as an obstacle for HEP implementation.

Key-words: Health education programs, Teachers in primary schools.

Εισαγωγή

Διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΠΟΥ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναγνωρίζουν την συμβολή των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας για την βελτίωση της υγείας των ανθρώπων και του περιβάλλοντος και προτρέπουν τις χώρες να αναπτύξουν δράσεις με προγράμματα ΑΥ στα σχολεία, υπογραμμίζοντας τον σημαντικό τους ρόλο. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους σημαντικότερους φορείς διαπαιδαγώγησης για την υιοθέτηση θετικών στάσεων σε θέματα υγείας, οι οποίες θα τους επηρεάσουν στην μετέπειτα ζωή (St Leger et al., 2009). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως κύριος φορέας διαπαιδαγώγησης στη σχολική ηλικία θεωρείται καθοριστικός. Η συμμετοχή και η επιτυχία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας εξαρτάται από την προθυμία τους, από την αντίληψή των ίδιων για την ΑΥ, από την ετοιμότητά τους, από τις γνώσεις τους τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και στο μεθοδολογικό πλαίσιο (Jourdan et al., 2011b □ Jourdan et al., 2016 □ Lynch, 2015). Ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου δεν υπάρχει καθορισμένο πλαίσιο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα η υλοποίηση προγραμμάτων ΑΥ είναι περιορισμένη και εξαρτάται από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Perikkou et al., 2015). Σε προηγούμενη εργασία παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Αττικής για την σπουδαιότητα και συνεισφορά των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Stamataki, 2024). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει την περεταίρω ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τα οποία διαφοροποιούν τις παραπάνω αντιλήψεις τους, σε σχέση με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Επιλέχθηκε ποσοτική έρευνα ως η πλέον κατάλληλη για την συγκεκριμένη μελέτη ως αντικειμενική και αξιόπιστη ερευνητική μέθοδος, λόγω του ότι στην ανάλυσή της δεν εμπλέκεται η υποκειμενική άποψη των ερευνητών. Συλλέχθηκαν τα δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Έγινε μετατροπή των μεταβλητών σε αριθμητικά δεδομένα, ταξινομήθηκαν τα χαρακτηριστικά σε κατηγορίες και έγινε στατιστική σύγκριση προκειμένου να εξαχθούν αιτιατές σχέσεις μεταξύ των απόψεων και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας περιγράφεται σε προηγούμενη δημοσίευση (Stamataki, 2024).

Πληθυσμός Μελέτης- δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 217 εκπαιδευτικοί σχολείων των 7 Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής (Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές, δάσκαλοι ΠΕ70 και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών, Ξένων Γλωσσών, Πληροφορικής κ.α.).

Η απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα εξασφάλιζε σε κάθε μέλος του πληθυσμού την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα και παρουσίαζε σχετική ευκολία στη χρήση της.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 217 εκπαιδευτικοί, 43 άνδρες (19,8%) και 174 γυναίκες (80,2%), εκ των οποίων 157 (72,4%) έγγαμοι.

Η αναλογία μονίμων/αναπληρωτών ήταν 177/40 (81,65 % μόνιμοι).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες 44,7% ήταν στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (>50 ετών) και μόνο 26,7% ήταν κάτω των 40 ετών (πίνακας 1), το οποίο καταδεικνύει την προχωρημένη μέση ηλικία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Μεταξύ των μονίμων δεν υπήρχε κανείς <30 ετών και το 53,7% ήταν άνω των 50 ετών, ενώ αντίθετα στους αναπληρωτές οι περισσότεροι 57,5% ήταν <30 ετών (23/40).

<u>Ηλικιακή ομάδα</u>	<u>Αριθμός</u>	<u>Ποσοστό %</u>
<30	23	10,6
31-39	35	16,1
40-49	62	28,6
50+	97	44,7

Πίνακας 1 : Κατανομή ερωτηθέντων κατά ηλικία

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (69,6%) ήταν δάσκαλοι-απόφοιτοι παιδαγωγικής σχολής /ακαδημίας (ΠΕ70), και από τις άλλες ειδικότητες οι περισσότεροι μεταξύ των ερωτηθέντων ήταν Φυσικής Αγωγής (7,8%) και Πληροφορικής (5,5%) (πίνακας 2).

<u>Ειδικότητα</u>	<u>Αριθμός</u>	<u>Ποσοστό %</u>
<u>Δάσκαλοι (ΠΕ70)</u>	151	69,6
<u>Φυσικής Αγωγής</u>	17	7,8
<u>Πληροφορικής</u>	12	5,5
<u>Ξένων Γλωσσών</u>	10	4,6
<u>Μουσικής</u>	4	1,8
<u>Καλλιτεχνικών</u>	3	1,4
<u>Άλλη ειδικότητα</u>	20	9,2

Πίνακας 2 : Κατανομή ερωτηθέντων κατά ειδικότητα-κλάδο

Αποτελέσματα

1. Σπουδαιότητα ΑΥ στα σχολεία

Στο ερευνητικό ερώτημα της σπουδαιότητας της Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν διαπιστώθηκαν διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (ηλικία, προϋπηρεσία, φύλο, ειδικότητα, θέση). Άλλωστε σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα υπήρχε σχεδόν ομόφωνη υποστήριξη της σημασίας των προγραμμάτων ΑΥ για τους μαθητές, και η μόνη «αμφιβολία» ήταν κατά πόσον αυτά συμβάλλουν στην συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, αλλά και σε αυτό το ερώτημα η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά δημογραφικά ή άλλα χαρακτηριστικά.

2. Αντιλήψεις για τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΑΥ

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΑΥ, φάνηκε μία διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση τους (μόνιμοι –αναπληρωτές) σχετικά με την θετική αξιολόγηση της χρήσης Τεχνολογίας Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα η στατιστική ανάλυση ανέδειξε σημαντική υψηλότερη αξιολόγηση της σημασίας των ΤΠΕ από τους αναπληρωτές 37/40 (92,8%), έναντι των μονίμων 131/177 (74%) $\chi^2 6,6$ $p 0,001$.

Επίσης από την στατιστική ανάλυση διαφαίνεται ότι οι αναπληρωτές και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (<30 ετών) είναι αυτοί που προτιμούν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τα προγράμματα ΑΥ από το παραδοσιακό μάθημα

Αγωγής Υγείας (διαφωνώντας με τον παραδοσιακό τρόπο 30/40 (75%) και 21/23 (91,3%) αντίστοιχα. $\chi^2 18,35$ $p < 0,0013$. Εμπόδια υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ

3. Εμπόδια υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ

Σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην υλοποίηση των ΠΑΥ διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας κυρίως, αλλά και ανάλογα με την θέση και την ειδικότητα.

Η έλλειψη χρόνου, αναγνωρίζεται ως το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ κυρίως από τους εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας (31-49 ετών) 56/97 (57,7%) ενώ τόσο στους νεότερους 8/23, όσο και στους >50 ετών 40/97 αυτό το εμπόδιο αναφέρθηκε σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό $\chi^2 15$ $p < 0,005$.

Η γραφειοκρατική διαδικασία προετοιμασίας και αποτίμησης των προγραμμάτων ΑΥ αποτελεί σημαντικό εμπόδιο κυρίως για τους αναπληρωτές 26/40 (65%), $X^2 11,9$ $p < 0,003$ και τους δάσκαλους με μικρότερη προϋπηρεσία (<15 έτη) 46/87 (53%) $X^2 13,7$ $p < 0,033$.

Η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο ως εμπόδιο υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ επισημαίνεται ως σημαντικός παράγων μεταξύ των νεότερων δασκάλων (<50 ετών) 57/120 (47,5%), των αναπληρωτών 23/40 (57,5%), των

εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία <15 ετών 48/87 (55,2%) και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων 32/66 (48,5%). Στην πολυπαραγοντική ανάλυση (multiple logistic regression) ως πλέον καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι τα λίγα έτη προϋπηρεσίας, $p < 0,022$

Η άγνοια σχεδιασμού προγραμμάτων ΑΥ ως εμπόδιο υλοποίησης τους είναι σημαντικά υψηλότερη στους νεότερους εκπαιδευτικούς (<30 ετών) 14/23 (60,9%), με μικρότερη προϋπηρεσία (5< ετών) 12/19 (63,2%), και τους αναπληρωτές 21/40 (52,5%) Στην πολυπαραγοντική ανάλυση (multiple logistic regression) ως πλέον καθοριστικό χαρακτηριστικό με την ισχυρότερη συσχέτιση με την «άγνοια σχεδιασμού ΠΑΥ» είναι η μικρή ηλικία (πίνακας 3).

Πίνακας 3. *Coefficients^a*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,125	,442		4,813	,000
	ΗΛΙΚΙΑ	-,261	,146	-,199	-1,789	,075
	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	-,033	,100	-,037	-,334	,739
	ΘΕΣΗ	,306	,190	,137	1,612	,109

a. Dependent Variable: ΑΓΝΟΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΑΥ

Επίσης οι ανεπαρκείς γνώσεις σε θέματα υγείας αναφέρεται συχνότερα ως εμπόδιο υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ από τους νεότερους εκπαιδευτικούς (<30 ετών) 12/23 (52,2%), με μικρότερη προϋπηρεσία (<5 ετών) 10/19 (52,6%) και από τους αναπληρωτές 19/40 (47,5%). Στην πολυπαραγοντική ανάλυση (multiple logistic regression) ως πλέον καθοριστικό χαρακτηριστικό για αναφερόμενο εμπόδιο «ανεπαρκείς γνώσεις αγωγής υγείας» είναι η νεαρή ηλικία (πίνακας 4).

Πίνακας 4. *Coefficients^a*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,806	,461		3,915	,000
	ΗΛΙΚΙΑ	-,344	,152	-,259	-2,258	,025
	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	,139	,105	,150	1,329	,185
	ΘΕΣΗ	,279	,198	,123	1,405	,161

a. Dependent Variable: ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

4. Κίνητρα υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ

Διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα, την προϋπηρεσία η/και την ηλικία των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν κατά την στατιστική ανάλυση των απόψεων σχετικά με τα κίνητρα για υλοποίηση προγραμμάτων ΑΥ.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό 63,6% (42/66) X^2 9,87 $p < 0,007$ την αναγνώριση από τους συναδέλφους στο σχολείο ως κίνητρο υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ. Επίσης η αναγνώριση της υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ ως πρόσθετο προσόν επαγγελματικής εξέλιξης αναφέρεται ως κίνητρο σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας (31-49 ετών) 70/97 (72,2%) X^2 17,4 $p < 0,002$ με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (<15 έτη) 60/87 (69%) X^2 13,5 $p < 0,036$ και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων 49/66 (74,2%) X^2 7,5 $p < 0,024$.

Συμπεράσματα- συζήτηση

Σε προηγούμενη δημοσίευση αναδείχτηκε η γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική απέναντι στα ΠΑΥ. Αναγνωρίστηκε από την πλευρά τους η σημαντική συμβολή της ΑΥ στην παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης διαπιστώθηκε η θετική διάθεση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό ποσοστό στην συμμετοχή τους σε ΠΑΥ, παρά την αναγνώριση συγκεκριμένων εμποδίων (Stamataki, 2024).

Στην παρούσα εργασία αναλύθηκαν περαιτέρω οι σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν αυτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ΠΑΥ, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και κυρίως την θέση τους στα σχολεία.

Σημαντική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την θέση τους και την ηλικία τους διαπιστώθηκε σχετικά με την θετική αξιολόγηση των αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους και των νεότερων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μεγαλύτερους όσον αφορά τη χρήση ΤΠΕ καθώς και την προτίμηση τους στα προγράμματα ΑΥ από το παραδοσιακό μάθημα ΑΥ. Εύρημα το οποίο αναδεικνύει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των μεγαλύτερων σε ηλικία (κυρίως μόνιμων εκπαιδευτικών) σε νέες διδακτικές μεθόδους και χρήση ΤΠΕ για την υλοποίηση ΠΑΥ, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες μελέτες (Tzimogianis & Komis, 2004).

Επίσης διαφοροποίηση διαπιστώθηκε όσον αφορά την αναγνώριση των σημαντικότερων εμποδίων για υλοποίηση ΠΑΥ: ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με μικρότερη προϋπηρεσία –αναπληρωτές αναφέρουν την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, τις ανεπαρκείς γνώσεις σε θέματα υγείας, εύρημα που αναφέρεται σε προηγούμενες μελέτες τόσο στην Ελλάδα (Perikkou et al., 2015· Cholevas et Loucaides, 2012) όσο και σε άλλες χώρες (Borzucka et al., 2017· Cheng & Wong, 2015) και την γραφειοκρατική διαδικασία προετοιμασίας και αποτίμησης των προγραμμάτων ΑΥ, οι μεγαλύτεροι- έχοντες περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας επισημαίνουν την

έλλειψη χρόνου ως σημαντικότερο εμπόδιο, εύρημα διαπιστωμένο και σε άλλες μελέτες (Perikkou et al.,2015) .

Σχετικά με τα κίνητρα υλοποίησης προγραμμάτων ΑΥ παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κινητοποιούνται συχνότερα για την αναγνώριση από τους συναδέλφους στο σχολείο και χρησιμοποιώντας αυτά ως πρόσθετο προσόν επαγγελματικής εξέλιξης όπως και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί.

Συνολικά διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (σημαντικό ποσοστό αυτών αναπληρωτές) αν και πρόθυμοι να υλοποιήσουν ΠΑΥ με νεότερες μεθόδους, αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο λόγω των χρόνιων παθολογιών του Ελληνικού σχολείου (γραφειοκρατία ,έλλειψη υποδομών) αλλά και λόγω ανεπαρκών γνώσεων σε θέματα υγείας. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (κυρίως μόνιμοι) διαθέτουν λιγότερο χρόνο για υλοποίηση ΠΑΥ και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις νέες τεχνολογίες.

Κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης εστιασμένα στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών αυτών ομάδων εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση ΠΑΥ.

Βιβλιογραφία

- Borzucka-Sitkiewicz,K.,Kowalczywska-Grabowska,K.,Gawlik,D.,& Lamczyk, D. (2017).Teachers' Opinions on Health Education Implementation in Polish Lower and Upper Secondary Schools. *The New Educational Review*, 47(1), 151-161.
- Cheng, N.,& Wong,M. (2015). Knowledge and Attitude of School Teachers towards Promoting Healthy Lifestyle to Students. *Health*, 7(1), 119-126
- Cholevas,N., & Loucaides,C., (2012). Factors that facilitate and barriers towards the implementation of health educational programmes in primary education schools of the prefecture of Achaia, Greece. *Health education Journal*, 71 (3),365-375.
- Jourdan, D., Stirling, J., Mannix Mcnamara, P., & Pommier, J. (2011b). The influence of professional factors in determining primary school teachers' commitment to health promotion. *Health Promotion International*, 26(3), 302-310.
- Jourdan, D., Simar, C., Deasy,C., Carvalho, G., & Mannix McNamara, P. (2016). "School health promotion and teacher professional identity". *Health Education*, 116 (2), 106-122.
- Lynch, T., (2015). Health and physical education (HPE): Implementation in primary schools. *International Journal of Educational Research*,70(C), 88-100.
- Perikkou, A. Kokkinou, E, Panagiotakos, D, & Yannakoulia, M.(2015). Teachers'

Readiness to Implement Nutrition Education Programs: Beliefs, Attitudes, and Barriers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29: 202–211.

St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., & Perry, M. (2009). *Promoting Health in Schools: from evidence to action*. Saint Denis Cedex, France : IUHPE

Stamataki I.,(2024).Apopseis ekpaideftikon gia ta PAY se sxoleia tis Attikis stin proto-vathmia ekpaidefsi. *Neos Paidagogos* 45:223-230

Tzimogianis,A.,& Komis,V.(2004). Staseis kai antilipseis ekpaideftikon tis deft-erovathmias ekpaidefsis schetika me tin efarmogi ton TPE sti didaskalia tous. 4o Synedrio ETRE,29/9-3/10/2004,Pan/mio Athinon.

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση: Μια θεωρητική προσέγγιση

Παπανθύμου Αναστασία, Π.Ε.70, Διδάκτορας,

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και να παρουσιάσει το θεωρητικό της πλαίσιο μέσα από ορισμούς και μοντέλα που έχουν προταθεί. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα προκύπτει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση περιλαμβάνει μεταξύ άλλων σημαντικά στοιχεία όπως είναι: η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, η μετατόπιση του ελέγχου και της ευθύνης για τη μάθηση από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ο εντοπισμός των μαθησιακών αναγκών και η διατύπωση των σημείων που χρειάζονται βελτίωση. Επιπρόσθετα, η SDL είναι σημαντική για την ανάπτυξη αυτορρύθμισης, μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κινήτρων, δεξιοτήτων ζωής και μαθησιακής αυτονομίας. Επιπλέον, η SDL μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική στρατηγική για τη διαμόρφωση μαθητών που είναι ικανοί να διαχειρίζονται τη μάθησή τους με αυξημένη υπευθυνότητα και ανεξαρτησία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως καθοδηγητής, διευκολυντής και υποστηρικτής στο πλαίσιο της SDL παραμένει κρίσιμος για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Self-directed learning: A theoretical approach

Papanthymou Anastasia, Primary School Teacher, PhD,

Abstract

The aim of this paper is to approach the concept of self-directed learning and present its theoretical framework through definitions and models that have been proposed. According to the main conclusions, it emerges that self-directed learning includes, among other important elements such as: self-assessment, reflection, constructive feedback, shifting control and responsibility for learning from the teacher to the student, identifying learning needs and formulating the points that need improvement. In addition, SDL is important for the development of self-regulation, metacognitive skills, motivation, life skills and learning autonomy. Furthermore, SDL can be seen as an important strategy for shaping learners who are able to manage their learning with increased responsibility and independence, and the role of teacher, who acts as a guide, facilitator of learning and supporter within SDL remains essential for supporting this process.

Key-Words: self-directed learning

Εισαγωγή

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Self-Directed Learning, SDL) ως εναλλακτική μορφή μάθησης έχει τεκμηριωθεί ευρέως. Από το 1970, η SDL ήταν το κύριο θέμα στη μάθηση των ενηλίκων καθώς υπήρξε μεγάλη εστίαση στο να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να γίνουν αυτοκατευθυνόμενοι (Nor & Saeednia, 2009). Η SDL διερευνήθηκε σε διάφορες επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης της ιατρικής επιστήμης, της τεχνολογίας των πληροφοριών, της διδασκαλίας και της διοίκησης. Πρόσφατα, η SDL ενσωματώθηκε σε περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από τεχνολογία και διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Shaaan, 2019).

Η αυτοκατεύθυνση αποτελεί τη βάση όλων των τύπων μάθησης (Williamson, 2007; Cazan & Schiorca, 2014). Όλα τα άτομα είναι ικανά για SDL, αλλά ο βαθμός ανάπτυξης της ποικίλλει λόγω των ατομικών διαφορών, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων μάθησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης, της ευσυνειδησίας, του ανοίγματος στις εμπειρίες, καθώς και της νοημοσύνης. Η SDL περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτορρύθμιση (Long, 2000; Cazan & Schiorca, 2014).

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερευνών που αφορά στην SDL έχει διεξαχθεί σε εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες που έχουν εστιαστεί σε μαθητές μικρότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Σε εθνικό επίπεδο, η SDL δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα και συνεπώς δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη παρότι υπάρχουν προτροπές από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για υιοθέτησή της και παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεωρία έχει αναπτυχθεί εδώ και περίπου 50 έτη (Σταμούλη, 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και να παρουσιάσει το θεωρητικό της πλαίσιο μέσα από ορισμούς και μοντέλα που έχουν προταθεί για αυτήν.

Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση

Η SDL, που συνήθως προσεγγίζεται με έννοιες όπως η ενεργητική μάθηση (active learning), η αυτοπρογραμματιζόμενη μάθηση (self-planned learning), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning), η ανεξάρτητη μάθηση (independent learning), η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) και η αυτόνομη μάθηση (autonomous learning), βασίζεται ουσιαστικά στην έννοια της αυτονομίας και της αυτόρκειας (Shaaan, 2019). Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι η έννοια της SDL ανάγεται στην υπαρξιστική προοπτική, η οποία υποστηρίζει την ατομική ελευθερία, την ευθύνη και τις προσωπικές απόψεις. Στο πλαίσιο της μάθησης, αυτό σημαίνει ότι η μάθηση πρέπει να εξουσιοδοτήσει έναν μαθητή ώστε αυτός να γίνει ελεύθερος, ώριμος και αυθεντικός εαυτός (Savin-Baden & Major 2004; Loyens et al., 2008).

Αναλυτικά, η SDL αποτελεί, μια ανθρωπιστική προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές. Σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η ενεργή μάθηση και επεκτείνεται η ευθύνη για τη μάθηση στον ίδιο μαθητή. Επιπρόσθετα, προάγεται η ικανότητα ενός παιδιού να κάνει σωστές επιλογές, να καθορίζει τις επιλογές του και να είναι υπεύθυνο για την αποφασιστικότητά του. Τα ανεξάρτητα παιδιά έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα, και οι συμπεριφορές τους δεν εξαρτώνται από κανέναν άλλο (Sumantri & Satriani, 2016).

Διάφοροι μελετητές έχουν παρουσιάσει διαφορετικές οπτικές για την SDL. Ορισμένοι μελετητές βλέπουν την SDL ως μια διαδικασία οργάνωσης της διδασκαλίας (π.χ. Harrison, 1978), εστιάζοντας την προσοχή τους στο επίπεδο της αυτονομίας των μαθητών πάνω στη διδακτική διαδικασία. Άλλοι θεωρούν την αυτοκατεύθυνση ως προσωπικό χαρακτηριστικό (π.χ. Guglielmino, 1977; Kasworm, 1988) όπου στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ατόμων που μπορούν να αποκτήσουν ηθική, συναισθηματική και πνευματική αυτονομία (Candy, 1991; Nor & Saeednia, 2009).

Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι η SDL είναι ένας όρος ομπρέλα για διάφορες διαδικασίες μάθησης που σχετίζονται με κατευθυνόμενη προς το στόχο αυτοελεγχόμενη μαθησιακή συμπεριφορά (Fisher & King, 2010; Beckers et al., 2019). Σύμφωνα με τους Beckers et al. (2019) αν και υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της SDL, όλοι περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της επίδοσης, τον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών και τη διατύπωση των σημείων που χρειάζονται βελτίωση.

Αναλυτικά, η SDL είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο με την υποστήριξη των άλλων, διαγιγνώσκει τις μαθησιακές του ανάγκες, θέτει μαθησιακούς στόχους, εντοπίζει πηγές μάθησης, επιλέγει συνειδητά και εφαρμόζει στρατηγικές μάθησης, και τέλος, παρακολουθεί και αξιολογεί τα μαθησιακά του αποτελέσματα (Knowles, 1975; Yu, 2013). Ένα άτομο όπως προκύπτει παραπάνω κατά τη διαδικασία της SDL έχει υποστήριξη και στην εκπαιδευτική έρευνα σύμφωνα με τους Ley et al. (2010), η σκαλωσιά (scaffolding) έχει προταθεί ως ένας τρόπος υποστήριξης των μαθητών στο πλαίσιο της SDL. Συγκεκριμένα, η σκαλωσιά περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας στους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες τους, μειώνοντας τη βοήθεια καθώς αυξάνεται η ικανότητά τους.

Επομένως, η SDL δεν αφορά απλώς το να εργάζονται οι μαθητές μόνοι τους. Αντιθέτως, είναι μια ενεργή διαδικασία στην οποία τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένο ρόλο (Shaan, 2019). Στην ουσία, στην SDL ο έλεγχος μεταφέρεται σταδιακά από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή και οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία ως προς τους μαθησιακούς στόχους και τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών τους (Nadi et al., 2011; Saeid & Eslaminejad, 2017). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, οι μαθητές σε περιβάλλοντα SDL λειτουργούν προνοητικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους βοηθούν να χρησιμοποιούν τους πόρους μάθησης ομαλά και αποτελεσματικά. Ως εκ τούτου, οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αποτελεσματικής επικοινωνίας, αυτοδιαχείρισης και

αυτοαξιολόγησης για να καταστήσουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο κερδοφόρα (Shaan, 2019).

Σύμφωνα με τους Yuan et al. (2011) οι μαθητές εξοικειώνονται με τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες, τον προσδιορισμό των στόχων τους, την επιλογή στρατηγικών μάθησης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της SDL. Επιπλέον, οι Robinson και Persky (2020) σημειώνουν ότι στην SDL οι μαθητές θέτουν στόχους, καθορίζουν πώς θα αξιολογηθεί η πρόοδός τους, καθορίζουν τη δομή και την ακολουθία των δραστηριοτήτων και το χρονοδιάγραμμά τους, προσδιορίζουν τους πόρους και αναζητούν την ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται από τους Sumantri και Satriani (2016), η SDL είναι μια σκόπιμη ψυχολογική δραστηριότητα όπου οι μαθητές κατευθύνονται και έχουν τον έλεγχο ως προς την απόκτηση της γνώσης και της κατανόησης για ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Το επίπεδο κινητοποίησης των μαθητών για SDL έχει επίδραση στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, που αποτελούν δείκτες ότι η γνώση και η κατανόηση του μαθητή για ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο βελτιώνεται.

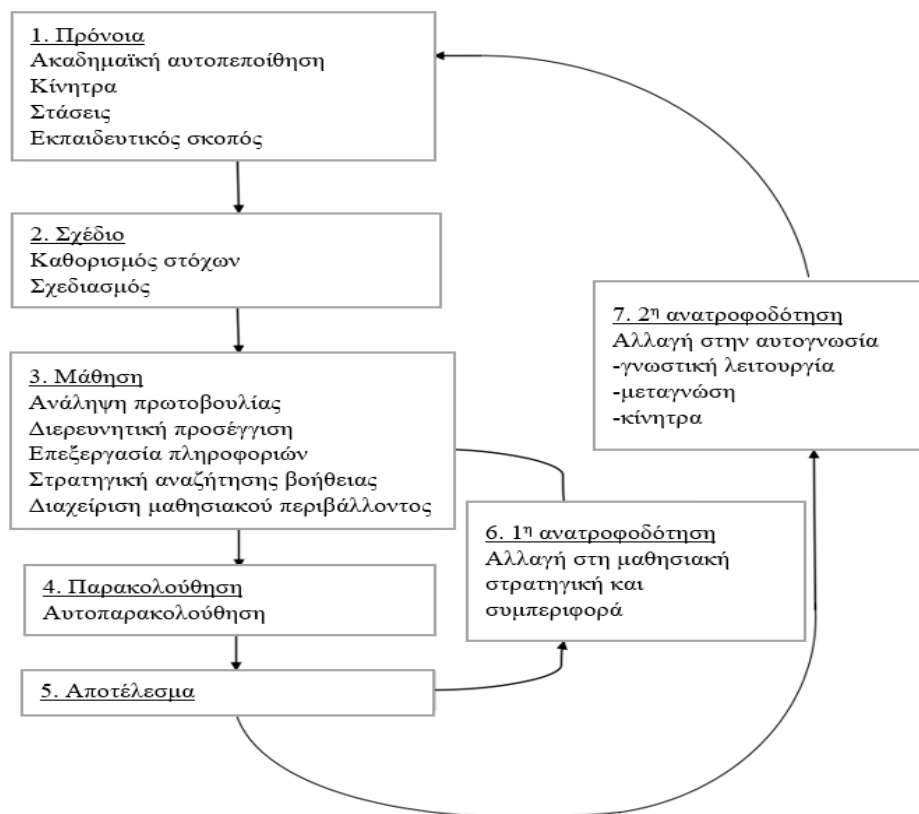
Στους ορισμούς για την SDL, έχουν εντοπιστεί κοινές παράμετροι. Ο ορισμός του Brookfield (1986, όπ. αναφ. στο Nor & Saeednia, 2009) περιλαμβάνει τις περισσότερες από αυτές τις κοινές παραμέτρους, οι οποίες είναι: α) η πρωτοβουλία στο σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών, β) η διάγνωση αναγκών, ο εντοπισμός πηγών, και γ) η αξιολόγηση της μάθησης. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται από τον Birenbaum (2002), η SDL περιλαμβάνει την ικανότητα αφομοίωσης της νέας γνώσης και εφαρμογής της στην επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα κριτικής σκέψης και αυτοαξιολόγησης, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους. Ακόμη, η ενσωμάτωση της SDL στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μια χρήσιμη στρατηγική για να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών και να τους κινητοποιήσει να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, επειδή μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για το ποια μαθήματα θα μάθουν και τι προβλήματα θα επιλύσουν σε πραγματικές καταστάσεις ζωής. Επιπλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τα μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν σε οποιοδήποτε μέρος και οποιαδήποτε στιγμή (Moradi, 2018; Len & Tieme, 2022). Ως εκ τούτου, στην SDL οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο ρόλο στη μαθησιακή τους διαδικασία (Len & Tieme, 2022).

Αναλυτικά, η SDL βασίζεται τόσο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπου το άτομο αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη για τη μαθησιακή εμπειρία (Brockett & Hiemstra, 2018). Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών αποτελούσαν επί δεκαετίες το επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών, αν και η προσοχή αυτή είχε λάβει διαφορετικές μορφές και είχε εκφραστεί χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα δομών και παραδειγμάτων. Στη μαθητοκεντρική ατμόσφαιρα, οι μαθητές παρακινούνται να μάθουν νέα πράγματα ανεξάρτητα και με αποτελεσματικό τρόπο. Σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική τάξη,

οι μαθητές στην SDL μαθαίνουν μέσω της πρακτικής εμπειρίας και της άμεσης επαφής με το μαθησιακό περιβάλλον και το μαθησιακό υλικό. Στην SDL οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο. Συγκεκριμένα, στο περιβάλλον της SDL, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθήσουν τους μαθητές σε περίπτωση που χρειάζονται βοήθεια, καθώς και να τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν τις ανάγκες τους. Ο ρόλος του διευκολυντή είναι να καθοδηγεί, να κατευθύνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους μαθητές όπου χρειάζεται. Πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές στο να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία. Έτσι, υποστηρίζονται τα κίνητρα, το θάρρος και η αυτοπεποίθησή των μαθητών, ώστε να κάνουν την εργασία τους τέλεια (Shaalán, 2019).

Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός έχει το σημαντικό ρόλο του καθοδηγητή βοηθώντας τους μαθητές να αναλάβουν σταδιακά μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους (Hattie & Timperley, 2007; Beckers et al., 2019). Η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό πρέπει να παρέχει στους μαθητές εστίαση στο στόχο (feed up), δηλαδή παροχή πληροφορόρησης για τους μαθησιακούς στόχους, εστίαση στη διαδικασία (feed back) που σημαίνει παροχή πληροφορόρησης ως προς τι έχει επιτευχθεί αναφορικά με το αναμενόμενο επίπεδο ή το προηγούμενο και εστίαση στην αυτορρύθμιση (feed forward), δηλαδή παροχή πληροφορόρησης η οποία προωθεί τη μάθηση και συγκεκριμένα μία μάθηση με περισσότερη αυτορρύθμιση, πιο καλή ροή και αυτοματοποίηση, πιο βαθιά κατανόηση, πιο πολλές στρατηγικές, καθώς και πληροφορόρηση για το τι είναι ή όχι κατανοητό (Hattie & Timperley, 2007; Beckers et al., 2019; Καλοπανά, 2022). Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βοηθήσει τους μαθητές να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: "Πού πηγαίνω;" (feed up), "Πώς πηγαίνω;" (feed back) και "Πού πάω τώρα/Τι υπάρχει μετά;" (feed-forward). Για να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε σταδιακά να γίνουν πιο υπεύθυνοι και να αποκτήσουν SDL δεξιότητες, είναι απαραίτητο οι συμβουλές των εκπαιδευτικών να γίνονται σταδιακά, λιγότερο λεπτομερείς. Πρόκειται για μια διαδικασία που αναφέρεται ως υποστήριξη δεύτερου βαθμού (second-order scaffolding) (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αυτοαξιολογήσουν τις επιδόσεις τους παρέχοντάς τους πολύ συγκεκριμένα πρότυπα επιδόσεων. Με την πάροδο του χρόνου η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό προωθεί την υπευθυνότητα των μαθητών παρέχοντας όλο και πιο αφηρημένα πρότυπα επιδόσεων (Beckers et al., 2019). Προκειμένου να κατανοηθεί η SDL έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα (Nor & Saeednia, 2009). Ένα από αυτά τα μοντέλα, είναι το μοντέλο των Mok και Cheng (2001) που παρουσιάζεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Το μοντέλο της SDL των Mok και Cheng (2001)

Παρακάτω περιγράφονται οι φάσεις του συγκεκριμένου μοντέλου. Αναλυτικά, στη φάση της πρόνοιας αξιολογείται η ετοιμότητα των μαθητών να μάθουν. Στα χαρακτηριστικά της ετοιμότητας για SDL περιλαμβάνονται η οργάνωση, η αυτονομία, η πειθαρχία, η ικανότητα του να επικοινωνεί ο μαθητής αποτελεσματικά, να δέχεται την εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν διάφορες ικανότητες και στάσεις απέναντι στη μάθηση για μια πετυχημένη SDL. Συγκεκριμένα, στη φάση αυτή εκτιμάται η παρούσα κατάσταση, όπως είναι η ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση των μαθητών, τα κίνητρά τους, οι στάσεις τους και ο εκπαιδευτικός σκοπός (ηθική, συναισθηματική και πνευματική αυτονομία) (Candy, 1991).

Στη δεύτερη φάση καθορίζονται οι στόχοι και γίνεται ο σχεδιασμός της μάθησης. Στη φάση της μάθησης που αποτελεί την τρίτη φάση, οι μαθητές εμπλέκονται στη μάθησή τους. Οι μαθητές είναι αναγκαίο στη φάση αυτή να κατανοήσουν το πώς προσεγγίζουν τη μάθησή τους. Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνεται: α) η ανάληψη πρωτοβουλίας, β) η στρατηγική της διερευνητικής μάθησης (προσέγγιση θεμάτων με διερευνητικό τρόπο), γ) η επεξεργασία των πληροφοριών, δ) η στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας, και ε) η διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στην τέταρτη φάση της παρακολούθησης, οι μαθητές παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία και αναστοχάζονται ως προς αυτήν. Με την αυτοπαρακολούθηση ενισχύεται η μεταγνώση και η μάθηση. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές αποφασίζουν αν κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση αναφορικά με την εργασία τους. Ο μαθητής έχει ο ίδιος την ευθύνη να δημιουργήσει το προσωπικό επίπεδο γνώσης (Καλομοίρης, 2014). Η υπευθυνότητα αυτή συνδέεται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και δέχεται τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής συναλλαγής. Συνεπώς, δεν είναι αποκομμένη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η εσωτερική ανατροφοδότηση μπορεί να μην είναι σαφής και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση η οποία στοχεύει στην παρακολούθηση της ποιότητας του μαθησιακού αποτελέσματος (Καμήλαλη, 2021). Μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης φάσης οι μαθητές παρουσιάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η πρώτη ανατροφοδότηση αφορά σε αλλαγές και βελτιώσεις στη μαθησιακή στρατηγική και συμπεριφορά προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Η φάση της μάθησης επαναλαμβάνεται έως ότου επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές στη στρατηγική μάθησης και στη συμπεριφορά. Η ανατροφοδότηση μπορεί να συγκεντρωθεί από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές (Παπαϊωάννου, 2017). Η δεύτερη ανατροφοδότηση οδηγεί σε αλλαγές στη γνωστική λειτουργία, τη μεταγνώση και τα κίνητρα των μαθητών και οδηγεί σε επανάληψη όλου του κύκλου έως ότου επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να προσεγγίσει την έννοια της SDL και να παρουσιάσει το θεωρητικό της πλαίσιο μέσα από ορισμούς και μοντέλα που έχουν προταθεί για αυτήν. Σε αυτούς τους ορισμούς και τα μοντέλα εντοπίζονται σημαντικά στοιχεία της SDL όπως είναι μεταξύ άλλων: η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, η μετατόπιση του ελέγχου και της ευθύνης για τη μάθηση από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ο εντοπισμός των μαθησιακών αναγκών, η αυτορρύθμιση, και η διατύπωση των σημείων που χρειάζονται βελτίωση.

Επιπλέον, η SDL είναι σημαντική για την ανάπτυξη μαθησιακής αυτονομίας. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, να θέτουν στόχους, να επιλέγουν στρατηγικές και να αξιολογούν την πρόοδό τους. Αυτό οδηγεί σε έναν πιο αυτόνομο και κριτικά σκεπτόμενο μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής, διευκολυντής και υποστηρικτής προσφέροντας ανατροφοδότηση, ενώ επιπρόσθετα βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν αυτορρύθμιση και μεταγνωστικές δεξιότητες προκειμένου να γίνουν αυτοκατευθυνόμενοι.

Επιπλέον, η SDL ενισχύει τα κίνητρα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Η υιοθέτηση της SDL ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες, προσφέροντάς τους μεγαλύτερη ευχέρεια να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, η αυτοδιαχείριση και η επικοινωνία. Συνολικά, η SDL μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική στρατηγική για τη διαμόρφωση μαθητών που είναι ικανοί να διαχειρίζονται τη μάθησή τους με αυξημένη

υπευθυνότητα και ανεξαρτησία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει κρίσιμος για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beckers, J., Dolmans, D. H., Knapen, M. M., & Van Merriënboer, J. J. (2019). Walking the tightrope with an e-portfolio: Imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 260-288. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1481448>
- Birenbaum, M. (2002). Assessing self-directed active learning in primary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 119-138. <https://doi.org/10.1080/09695940220119229>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457319>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.020>
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. (Publication No. 7806004) [Doctoral dissertation, University of Georgia]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Harrison, R. (1978). How to design and conduct self-directed learning experiences. *Group & Organization Studies*, 3(2), 149-167. <https://doi.org/10.1177/105960117800300203>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kalomoiris, I. K. (2014). *Anaptyxi e-portfolio me ti methodo tis aftokatefthynomenis mathisis* (self-directed learning). [Metaptychiaki ergasia, Panepistimio Peiraios]. Dioni. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6163>
- Kalopana, M. P. (2022). I Omotimi Anatrofodotisi stin ex Apostaseos Ekpaidefsi: erevna se omada metaptychiakon foititon tou EAP. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko*

- gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 18(1), 235-254.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/22882/23155>
- Kamilali, D. (2021, Noemvrios 10). Aftokatefthynomeni Mathisi – Self Directed Learning (SDL). *Kamilali Despoina, Didaktoriki diatrivi*. <https://dkamilali.wordpress.com/my-phd/>
- Kasworm, C. E. (1988) . An examination of self-directed learning contracts as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54.
<https://doi.org/10.1007/BF00889559>
- Kirschner, P., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). *Ten steps to complex learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203096864>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follet.
- Len, K. E., & Tieme, K. (2022). Self-directed Learning (SDL) and Development of Competencies among Students of the University of Bamenda. *American Journal of Education and Practice*, 6(3), 44-59. <https://doi.org/10.47672/ajep.1161>
- Ley, T., Kump, B., & Gerdenitsch, C. (2010). Scaffolding self-directed learning with personalized learning goal recommendations. In P. De Bra, A. Kobsa, & D. Chin (Eds.), *User Modeling, Adaptation, and Personalization* (pp.75-86). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-13470-8_9
- Long, H. B. (2000). Understanding self-direction in learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Practice & theory in self-directed learning* (pp.11-24). Motorola University Press.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Mok, M.M.C., & Cheng, Y.C. (2001). Teacher self learning theory in a networked environment. In Y.C. Cheng, K.W.Chow & K.T. Tsui (Ed.), *New teacher education for the future: international perspectives*. Kluwers academic publishers.
- Moradi, H. (2018). Self-directed learning in language teaching-learning processes. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 8(6), 59-64.

- Nadi, M. A., Yosefy, A., & Changiz, T. (2011). Medical and Dentistry Students Perceptions of Self directed Learning and its Relationship with Personal Traits. *Strides in Development of Medical Education*, 8(2), 173-181.
- Nor, M. M., & Saeednia, Y. (2009). Exploring self-directed learning among children. *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(9), 658-663.
- Robinson, J. D., & Persky, A. M. (2020). Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 292-296. <https://doi.org/10.5688/ajpe847512>
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10(1), 225-232. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p225>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. SRHE & Open University Press.
- Shaalán, I. E. N. A. W. (2019). Remodeling teachers' and students' roles in self-directed learning environments: The case of Saudi context. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 549-556. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.19>
- Stamouli, E. (2019). *Oi dexiotites ton Ekpaidefton Enilikon pou ypostirizoun apotelesmatika tin Aftokatefthynomeni Mathisi: Apopseis ekpaidefton kai ekpaidefomenon sto Programma Erasmus+*. [Metaptychiaki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio]. Apothesis. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42860>
- Sumantri, M. S., & Satriani, R. (2016). The Effect of Formative Testing and Self-Directed Learning on Mathematics Learning Outcomes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 507-524.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14(2), 66-83. <https://doi.org/10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022>
- Yu, T. W. (2013). *The use of self-assessment to facilitate self-directed learning in mathematics by Hong Kong secondary school students*. [Doctoral dissertation, Durham University]. Etheses. http://etheses.dur.ac.uk/6995/1/YuTW_2013_final_v5.pdf
- Yuan, H. B., Williams, B. A., & Fang, J. B. (2011). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*, 8(2), 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.005>

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική και ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου

Κοντονίκα Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Πολιτικός Μηχανικός, Π.Ε. 81, Μ.Δ.Ε.

*Επιβλέπων Καθηγητής: Τσινόπουλος Στέφανος, μέλος ΔΕΠ, Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

Περίληψη

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, τον ρόλο της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής και του Συμβούλου στην εκπαίδευση, με έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά αναλύεται η έννοια της Συμβουλευτικής και η συμβολή της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Εξετάζονται οι τεχνικές της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής που ενισχύουν την αυτογνωσία, την κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο των πανεπιστημιακών κέντρων υποστήριξης και στη σημασία τους στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των φοιτητών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι προκλήσεις και οι προοπτικές της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση. Το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Διαλεκτική Συμβουλευτική συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, βελτιώνοντας τόσο τη μαθησιακή εμπειρία όσο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Τέλος, προτείνονται βέλτιστες πρακτικές για τον θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, αναδεικνύοντας τον ρόλο του στην προώθηση της επιτυχίας και της ευημερίας των φοιτητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Διαλεκτική Συμβουλευτική, Διεπαγγελματική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική Συνεργασία, Ακαδημαϊκός Σύμβουλος.

Consultation and the institution of the Academic Advisor professor

Kodonika Fotini, Civil Engineer, M.Sc.

Supervisor: Tsinopoulos Stefanos, Professor, University of Peloponnese

Abstract

The purpose of this article is to present, through literature review, the role of Dialectical Counseling and the Counselor in education, with an emphasis on higher education. Initially, the concept of Counseling and its contribution to the psychosocial development of students is analyzed. The techniques of Dialectical Counseling, which enhance self-awareness, critical thinking, and decision-making, are examined. Special emphasis is placed on the role of university support centers and their importance in students' academic and professional paths. Furthermore, challenges and prospects of Counseling in education are presented. The article concludes that Dialectical Counseling contributes to creating a supportive educational environment, improving both the learning experience and students' personal development. Finally, best practices for the institution of the Academic Counselor are proposed, highlighting its role in fostering student success and well-being.

Key-words: Counseling, Consultation, Interprofessional Consultation, Academic Counselor.

Εισαγωγή

Η τάξη, είτε πρόκειται για την σχολική αίθουσα είτε για το αμφιθέατρο του πανεπιστημίου, αποτελεί το χώρο της καθημερινής πάλης του εκπαιδευτικού - καθηγητή. Μπαίνοντας μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός εκτελεί το λειτούργημά του, αλλά, προπάντων κάνει το μαθητή - φοιτητή¹ να αισθάνεται, ότι εκεί είναι ο χώρος που του προσφέρεται αυτό που ζητάει για την επαγγελματική του σταδιοδρομία αλλά και που του δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί και ως προσωπικότητα. Μη ξεχνάμε ότι σε μερικά παιδιά, ο δάσκαλος αποτελεί το σημείο αναφοράς τους, μέσα από την κατανόηση, την ευαισθησία, την καλοσύνη και την αγάπη που τους δείχνει.

Το αρμονικό παιδαγωγικό κλίμα είναι απαραίτητο για όλους, καθηγητές, μαθητές, και εκπαιδευτική κοινότητα, αφού πάνω σ' αυτό δομείται η γνώση και εξασφαλίζεται ένα αξιοπρεπές σχολικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του, ότι η δημοκρατία, στην κοινωνία της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας, επιβάλλει σε όλους να προσπαθούμε, ώστε η σχολική και πανεπιστημιακή ζωή να δημιουργεί αξίες, όπως συνεργασία, κοινωνική αλληλεγγύη, συλλογική προσπάθεια και υπευθυνότητα.

Κάθε εκπαιδευτικός βλέπει στα μάτια των παιδιών τον πλούτο της ψυχής τους. Νέοι άνθρωποι με καθαρή ματιά, με όνειρα και προθυμία για μεγάλα και ωραία πράγματα, περιμένουν ενθάρρυνση, συμπαράσταση, λίγο έπαινο, πολλή όμως έμπνευση και πρότυπα συνέπειας και εντιμότητας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει και να μοιράζεται τις εμπειρίες του. Η ενθάρρυνση μπορεί να αποτελέσει θετικό κίνητρο, ενώ, αντίθετα, η μείωση της αξίας και της αξιοπρέπειας τους, πλήττει την εικόνα τους και έτσι καταφεύγουν σε άλλες επώδυνες διαδικασίες τόσο για το σχολείο – πανεπιστήμιο (π.χ. καταλήψεις), όσο και για τον εαυτό τους (φαινόμενο αιώνων φοιτητών).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω και να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική και ευχάριστη εμπειρία, θα πρέπει να υπάρχει όχι μόνο το φυσικό ταλέντο του εκπαιδευτικού, αλλά μια οργανωμένη και οριοθετημένη, με επιστημονικά εφόδια οπλισμένη λειτουργία, όπως αυτή του Συμβούλου. Μόνον έτσι μπορεί να βοηθηθεί ο μαθητής, να γνωρίσει τον εαυτό του, να εντοπίσει τις δυνατότητές του και να τις μετατρέψει σε ικανότητες, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να γίνει υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Συμβουλευτική (Counseling) είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό, είτε κατά τρόπο ομαδικό, ένας ειδικός, που υπό προϋποθέσεις λέγεται

¹ Για την αποφυγή των διπλών τύπων μαθητής ή μαθήτρια, φοιτητής ή φοιτήτρια, που ενδεχομένως να επιβαρύνει την ανάγνωση, στο κείμενο η λέξη «μαθητής - φοιτητής» θα αναφέρεται και στα δύο γένη.

σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο ή κάποια άτομα, θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους." (Δημητρόπουλος, 1998). Επίσης ως Συμβουλευτική, μπορεί να οριστεί η βοήθεια, που προσφέρεται προς το άτομο, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τον εαυτό του, να διερευνήσει δηλαδή από μόνο του το πρόβλημα και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει, να ανακαλύψει τις διάφορες εναλλακτικές κατευθύνσεις που του ανοίγονται, ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος, και να πάρει τις τελικές αποφάσεις, όσον αφορά το τι θα κάνει (Καντάς & Χατζή, 1991). Επιπλέον σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμβούλου και των ατόμων που απευθύνονται σε αυτόν, η οποία προσεγγίζει κοινωνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά και συναισθηματικά θέματα.

Παράλληλα ωθεί το άτομο να συνδιαλαγεί ειλικρινώς με το σύμβουλο και τον εαυτό του για το θέμα, που τον απασχολεί. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η συμβουλευτική μπορεί να θεωρηθεί ότι στηρίζεται στη διαλεκτική.

Διαλεκτική είναι μια μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας μέσω συνεχών ερωταποκρίσεων, είναι η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων που συνθέτουν ένα σύνολο, μια κατάσταση στις ανθρώπινες σχέσεις, όπου καθένας επηρεάζεται από τον άλλο, αλλά και τον επηρεάζει (Μπαμπινιώτης, 2008). Με τη "διαλεκτική" ο Πλάτωνας αναφέρει, αποκλείοντας όλες τις αισθήσεις, στηριγμένος μόνο στο «λόγο», στο θεωρητικό στοχασμό, μπορεί κανείς να συλλάβει την καθ' αυτό ουσία κάθε πράγματος, φτάνει να μη σταματήσει την πορεία του πριν αντιληφθεί με την καθαρή νόηση το καθ' αυτό αγαθό (Παππά, 1997). Βέβαια, ο όρος «διαλεκτική» με το πέρασμα των εποχών έχει λάβει πολλές εννοιολογικές διαφοροποιήσεις. Γενικά είναι η τέχνη του να βρίσκει κανείς την αλήθεια μ' ερωτήσεις κι απαντήσεις μεθοδικά και ορθά. Μικρή διαφορά έχει από το διάλογο. Διάλογος, είναι η συζήτηση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους για την επίλυση προβλημάτων ή την ανταλλαγή πληροφοριών και φανερώνει τις πλέον απαιτητικές μορφές της γλωσσικής επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 2008). Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως ο διάλογος αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της Συμβουλευτικής και ειδικότερα της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής.

Ο διεθνής όρος είναι Consultation, προέρχεται από την αγγλική λέξη consultation. *"The act of consulting, a meeting to discuss, device or plan something as a meeting of several doctors to discuss the diagnosis and treatment of a case"* (Guralnik, 1974). Δηλαδή η τέχνη να συνδιαλέγεσαι, η διαβούλευση, μια συνάντηση για να συζητήσεις, να αποφασίσεις ή να σχεδιάσεις, κάτι όπως η συνάντηση κάποιων γιατρών (ειδικών) που συζητούν για τη διάγνωση και τη θεραπεία μιας περίπτωσης. Στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο «Διαλεκτική Συμβουλευτική» Η διαβούλευση, συνήθως εμφανίζεται στον πληθυντικό και σημαίνει τις συνεννοήσεις και διαπραγματεύσεις για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, η σύσκεψη με άλλους και η ανταλλαγή απόψεων (Μπαμπινιώτης, 2008), ενώ πρόκειται για μια ιδιαίτερη συζήτηση και έχει επίσημο χαρακτήρα.

Διαλεκτική Συμβουλευτική, σύμφωνα με τον Carlan (1970), είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών, όπου κάποιος (ο συμβουλευόμενος) επιζητά τη βοήθεια ενός ειδικού (του συμβούλου) σε έναν συγκεκριμένο τομέα σε σχέση με ένα τρέχον πρόβλημα που ο συμβουλευόμενος έχει αποφασίσει ότι εμπίπτει στον τομέα ειδίκευσης του συμβούλου. Ο Carlan υποστηρίζει ότι "η Διαλεκτική Συμβουλευτική, περιλαμβάνει μια εκούσια, μη ιεραρχική σχέση μεταξύ δύο επαγγελματιών, που συχνά προέρχονται από διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες" (Χατζηχρήστου, 2006).

Η διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής αλλά και κάθε συμβουλευτικής σχέσης ξεκινά με πρωτοβουλία του συμβουλευόμενου, ο οποίος αποσκοπεί στην επίλυση των θεμάτων σχετικών με την εργασία του. Άλλωστε σύμφωνα με τον Carlan, ο σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι διπλός, αφενός μεν η βελτίωση των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά στη σχέση με το τρίτο μέλος, το οποίο μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός και αφετέρου δε η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να βγάζει πέρα μόνος του, όταν προκύψουν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 2010).

Ιστορική Αναδρομή

Από την αρχαιότητα, ήδη, απασχόλησε τους ανθρώπους, ο τρόπος που η συμπεριφορά των ατόμων, το ατομικό, επιδρά και αποκτά κοινωνική και πολιτική διάσταση και επηρεάζει το συλλογικό. Ορμώμενοι από αυτή την αντίληψη οι αρχαίοι φιλόσοφοι, τόσο ο Πλάτωνας, όσο και ο Αριστοτέλης αλλά και στον αντίποδά τους οι σοφιστές, αναζητούσαν τον τρόπο πώς να διδάξουν στους ανθρώπους το "αγαθό", πώς να τους κάνουν καλούς πολίτες και γενικά να τους "συμβουλέψουν" προκειμένου να αποκτήσουν την αρετή, να κατακτήσουν την ευδαιμονία.

Στην Πολιτεία του, ο Πλάτωνας, διαπραγματεύεται έννοιες όπως η φύση της δικαιοσύνης, ο βίος του δίκαιου και άδικου ανθρώπου, η θεωρία των ιδεών, η ηθική, η ατομική και ομαδική ψυχολογία, η αισθητική θεώρηση των πραγμάτων, η κριτική στη λογοτεχνία, η παιδαγωγική αλλά και η παιδαγωγική σε σχέση με την τέχνη. Μέσα λοιπόν από το σύνθετο αυτό έργο του και τη διαλογική του προσέγγιση, στόχος του είναι να αναδείξει την αρμονία, την ευημερία, την εσωτερική τάξη, την αρετή και τελικά την αυτογνωσία, την οποία θεωρεί άρρηκτα δεμένη με τη δικαιοσύνη. (Γρυπάρη, Ι.)

Δεν μπορούμε όμως να αγνοήσουμε και τον Άγιο Ιωάννη το Χρυσόστομο, που αφιερώνει 325 κείμενα σε θέματα συμβουλευτικής και πολλά άλλα σε θέματα εργασίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος, «Εις την Γένεσιν ομιλία», διακηρύττει για τη στάση του Συμβούλου. Θεωρεί ότι αυτός, που συμβουλεύει θα πρέπει να αφήνει το συμβουλευόμενο να έχει την ελευθερία της επιλογής και την ευθύνη των πράξεών του. Κάνει διάκριση ανάμεσα στη συμβουλή, που είναι προαιρετική για το συμβουλευόμενο, και την εντολή, που είναι υποχρεωτική, και αναφέρει " *άλλο πράγμα είναι να παρακινείς στο καλό και να συμβουλεύεις και άλλο να δίνεις εντολές, διότι εκείνος*

που συμβουλεύει αφήνει αυτόν που ακούει, ελεύθερο να ακολουθήσει ή όχι τη συμβουλή, ενώ εκείνος που δίνει εντολές στερεί τον ακροατή του από το δικαίωμα της ελεύθερης εκλογής". Τονίζει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και τις ωφέλειές της, και επισημαίνει ότι την έχουν ανάγκη ακόμα και οι σοφοί, λέγοντας πως "κι αν ακόμα είσαι απέραντα σοφός και αντιλαμβάνεσαι αμέσως τα πρόποντα, αλλά δεν παύεις να είσαι άνθρωπος και να έχεις επομένως ανάγκη συμβούλου" (Κοτσιαφίτου, 2006).

Πατέρας της συμβουλευτικής όμως, θεωρείται ο Carl Rogers, ο οποίος σκιαγράφησε τα θεμέλια της επικεντρωμένης στον πελάτη θεραπείας και τα ανέπτυξε διεξοδικά στο σύγγραμμά του «Counselling and psychotherapy: Never concepts in practice», που κυκλοφόρησε το 1942. Ενώ οι αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης θεμελιώθηκαν το 1951 στο βιβλίο που εξέδωσε «Client-centered therapy» (Ιωσιφίδη & Ιωσιφίδης, στο Ποταμιάνος, 2002). Γενικά, ως προς τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ο Rogers θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος των πράξεών του και τον χαρακτηρίζει η έμφυτη τάση για αυτοπραγμάτωση. Θεωρεί τον άνθρωπο, ον λογικό και φιλόδοξο, ο οποίος μπορεί να βρει με ρεαλιστικό τρόπο λύση στα προβλήματά του. Ως κύρια δε πηγή της προβληματικής του συμπεριφοράς είναι η αντίληψη του εαυτού του. Στόχος δεν είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς αλλά η αυτογνωσία (η αλλαγή της συμπεριφοράς έρχεται ως αποτέλεσμα της αναδιοργάνωσης του εαυτού), μέσα από μία σχέση συμβούλου - συμβουλευόμενου προσωπική και συναισθηματική. Ο Rogers, πιστεύοντας στη θετική φύση του ανθρώπου, ενδιαφέρεται για την υποκειμενική φύση της πραγματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζει κανείς τη δική του πραγματικότητα. Επομένως ο Σύμβουλος πρέπει να βρει τρόπο να προσεγγίσει την πραγματικότητα του συμβουλευόμενου (Κσμίδου-Hardy, 2008).

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική είναι μια από τις πιο σύγχρονες τάσεις της ψυχολογίας, έχει τις ρίζες της στην ψυχιατρική με το πρωτοποριακό σύγγραμμα του Caplan, το 1970, «Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής Ψυχικής Υγείας», αλλά και την κοινωνική ψυχολογία, όπου η θεωρία του πεδίου του Kurt Lewin και η έμφαση που έδωσε στην έρευνα δράσης, ώθησαν στο να αναπτυχθεί μια προσέγγιση με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο πλαίσιο της ανάπτυξης της δομής και της λειτουργίας των διαφόρων οργανισμών (Χατζηχρήστου, 2006).

Στο χώρο της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1920, ο ψυχολόγος Lightner Witmer, παρείχε συμβουλευτική στο προσωπικό των σχολείων, με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Χατζηχρήστου, 2006). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών παρατηρούμε μία αλματώδη αύξηση των μελετών, των επιστημονικών άρθρων αλλά και των ερευνητικών εργασιών, που αφορούν τη θεωρία και την πράξη της διαλεκτικής συμβουλευτικής στο χώρο τόσο των σχολείων όσο και των πανεπιστημίων (Χατζηχρήστου, 2010).

Αν και μοιάζει καινούρια, πρωτοφανής και πρωτοπόρα η ενασχόληση και η έρευνα επί του θέματος στην Ελληνική βιβλιογραφία, εντούτοις υπάρχουν αρκετές αναφορές, με

διαφοροποιήσεις και παραλλαγές. Με χρονολογική σειρά έκδοσης μπορούμε να παραθέσουμε τις εξής:

Διεπαγγελματική Συμβουλευτική (Interprofessional Consultation), είναι η συναλλαγή μεταξύ τουλάχιστον δύο επαγγελματιών, τον ειδικό Σύμβουλο και τον Συμβουλευόμενο, που ζητάει βοήθεια σχετικά με κάποιο τρέχον επαγγελματικό του θέμα που τον δυσκολεύει, και που αφορά τη διαχείριση κάποιου έργου, τη θεραπεία κάποιας κατάστασης ή τον προγραμματισμό ενός έργου (Παπαθεοφίλου, Σακκάς, Πολέμη-Τοδούλου, Φραγκούλη, 1994).

Συμβουλευτική Συνεργασία (Consultation) είναι η συνεργασία με άτομα – κλειδιά, τα οποία στη συνέχεια θα εφαρμόσουν αυτά που τους μεταφέρει ο Σύμβουλος στους πολλούς" (Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με αυτή, οι προσεγγίσεις της συμβουλευτικής παρέμβασης διακρίνονται ανάλογα με την αμεσότητα επαφής μεταξύ του ειδικού και του Συμβουλευόμενου. Με βάση αυτό η συμβουλευτική μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση. Στην πρώτη περίπτωση η παρέμβαση γίνεται άμεσα στο άτομο που έρχεται για βοήθεια και έχουμε μια απευθείας σχέση, όπως για παράδειγμα μία προσωπική συνέντευξη. Στη δεύτερη περίπτωση η παρέμβαση γίνεται με έμμεσο, πλάγιο τρόπο, μέσω κάποιου άλλου.

Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρει τη Συμβουλευτική Συνεργασία, ως μια γενική μέθοδο εφαρμογής της Συμβουλευτικής. Η Συμβουλευτική Συνεργασία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους του Συμβούλου και διευρύνει τους ορίζοντες παρέμβασης με έμμεσο τρόπο. Είναι εξαιρετικά χρήσιμη για το Σύμβουλο ιδίως όταν αυτός προσφέρει τις υπηρεσίες του σε οργανωμένους οργανισμούς (π.χ. σχολικές μονάδες, Πανεπιστήμια), όπου η έμμεση παρέμβαση έχει ευρύτερα πεδία εφαρμογής. Όπως και στις άλλες μορφές Συμβουλευτικής διαδικασίας, στις οποίες ο Σύμβουλος προσφέρει τις υπηρεσίες του μόνο αν του ζητηθούν από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο σαφώς και ανοικτά, έτσι και η Συμβουλευτική Συνεργασία δεν ξεκινάει από αίτημα του Συμβούλου αλλά του άλλου ατόμου (π.χ. εκπαιδευτικού ή διευθυντή σχολικής μονάδας, Συνέλευσης Τμήματος) και πάντα στοχεύει στο να εξασφαλιστεί επαρκής γνώση και βοήθεια ώστε να αντιμετωπιστεί με επιτυχία το πρόβλημα. Βέβαια την ευθύνη της εξέλιξης και του αποτελέσματος της προσπάθειας την έχει ο φυσικός λειτουργός της και όχι ο Σύμβουλος. Για το λόγο αυτό άλλωστε η Συμβουλευτική Συνεργασία διακρίνεται σαφώς από την άμεση παρέμβαση.

Η Συμβουλευτική γνωρίζουμε ότι αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ζωής μας. Χρειάζεται πλήρως καταρτιζόμενους συμβούλους και απευθύνεται στον καθημερινό άνθρωπο και τα προβλήματα του. Από τα παραπάνω λοιπόν, προβάλλεται πολλαπλώς η ανάγκη για διεπιστημονική θεώρηση της Συμβουλευτικής. Με τον όρο διεπιστημονικότητα της Συμβουλευτικής, νοείται ο ρόλος της μέσα σε κάθε ξεχωριστή επιστημονική – επαγγελματική δραστηριότητα. Το συμβουλευτικό στοιχείο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε επιστήμης και κάθε επαγγέλματος αντίστοιχα και η Συμβουλευτική είναι ουσιαστικό μέρος του επιστημονικού – επαγγελματικού ρόλου κάθε επιστήμονα – επαγγελματία (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, υιοθετήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες μέσα από την επικοινωνία τους με μέλη Δ.Ε.Π. για ακαδημαϊκά ή άλλα ζητήματα και για να αποτελέσει μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο Τμήμα και το Συμβουλευτικό Κέντρο. Συνήθως οι Ακαδημαϊκοί Σύμβουλοι, εκπαιδεύονται από Συμβουλευτικό Κέντρο ως προς την ανάπτυξη συμβουλευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και έρχονται σε επαφή με το προσωπικό του κέντρου κάθε φορά που θέλουν να παραπέμπουν φοιτητή, είτε να λάβουν βοήθεια – πληροφόρηση για το χειρισμό περιστατικών, στις περιπτώσεις φοιτητών που έχουν απευθυνθεί σε αυτούς και δεν επιθυμούν να ζητήσουν βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο. (Κουνενού & Παπαδάκη, 2007).

Κάθε τμήμα ορίζει, με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους και ανάλογα με τις ανάγκες του Τμήματος, τουλάχιστον έναν Σύμβουλο – Καθηγητή σπουδών, ο οποίος είναι μέλος Δ.Ε.Π. του τμήματος. Ο Σύμβουλος Καθηγητής συμβουλεύει τους φοιτητές επί ακαδημαϊκών θεμάτων, όπως είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων και η κατεύθυνση σπουδών. Για τη δραστηριότητά του αυτή ενημερώνει κατά τακτά χρονικά διαστήματα τη Συνέλευση του Τμήματος. (Έγκριση του εσωτερικού κανονισμού του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, ΦΕΚ 671/2002, άρθρο 64).

Ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας του Θεσμού του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, του Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, όπως αυτός εγκρίθηκε στην υπ' αριθ. 09/20.04.2023 Συνεδρίαση Συνέλευσης Τμήματος, πρόνοια για το θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου σπουδών υπάρχει στο άρθρο 35 του Νόμου 4009/2011, όπου αναγράφονται τα ακόλουθα: «Ο Σύμβουλος σπουδών καθοδηγεί και υποστηρίζει τους φοιτητές στα προγράμματα σπουδών τους. Με τον Εσωτερικό Κανονισμό κάθε ιδρύματος ορίζεται η εκ περιτροπής ανάθεση καθηκόντων συμβούλου σπουδών σε καθηγητές και ρυθμίζονται τα ειδικότερα σχετικά θέματα».

Ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου είναι υποχρεωτικός, θεωρώντας ότι η ακαδημαϊκή συμβουλευτική συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία των σπουδών των φοιτητών. Ρόλο Ακαδημαϊκού Συμβούλου αναλαμβάνουν όλα τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος ανεξαρτήτως βαθμίδας και θέσης. Οι ακαδημαϊκοί σύμβουλοι παρακολουθούν τους φοιτητές, τους οποίους αναλαμβάνουν από την αρχή μέχρι το τέλος των σπουδών τους. Επίσης, ο ακαδημαϊκός σύμβουλος υποστηρίζει και τους επί πτυχίω φοιτητές. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και εφόσον συντρέχουν σοβαροί λόγοι, ένας φοιτητής μπορεί να ζητήσει την αλλαγή του Ακαδημαϊκού Συμβούλου Σπουδών του. Φοιτητής που επιθυμεί κάτι τέτοιο πρέπει να υποβάλει αίτηση στη Γραμματεία του Τμήματος εξηγώντας τους λόγους. Η δυνατότητα ικανοποίησης του αιτήματος του φοιτητή θα εξεταστεί από τη Συνέλευση του Τμήματος. Η απόφαση για την αλλαγή του Συμβούλου Καθηγητή απαιτεί πλειοψηφία 3/4 των μελών της Συνέλευσης.

Ο Πρόεδρος του Τμήματος και η Κοινωνική Υπηρεσία του Ιδρύματος υποχρεούνται να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν τους Συμβούλους Σπουδών στο έργο τους και να λαμβάνουν υπόψη παρατηρήσεις, υποδείξεις, συστάσεις και αιτήσεις τους.

Οι Ακαδημαϊκοί Σύμβουλοι Σπουδών συμβουλεύουν και υποστηρίζουν μέσω προσωπικής επικοινωνίας, ιδίως τους πρωτοετείς φοιτητές με σκοπό να διευκολυνθεί η μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενημερώνουν, πληροφορούν και συμβουλεύουν όλους τους φοιτητές σε θέματα των σπουδών τους και της μετέπειτα επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και καταβάλλουν ιδιαίτερη υποστηρικτική φροντίδα για φοιτητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές οικογενειακές, προσωπικές ή άλλες δυσχέρειες οι οποίες εμποδίζουν την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Ο Ακαδημαϊκός Σύμβουλος συμβουλεύει τον φοιτητή, χωρίς οι υποδείξεις του να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Πέραν της καθοδήγησης και υποστήριξης των φοιτητών στις σπουδές τους, αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο και σε προσωπικά προβλήματα που σχετίζονται με τις σπουδές τους και υποδεικνύει στους φοιτητές τον βέλτιστο τρόπο για την επίτευξη των ατομικών τους στόχων τους. Στα προχωρημένα έτη των σπουδών, συμβουλεύει τον φοιτητή, έτσι ώστε να διαμορφώσει την καλύτερη δυνατή αντίληψη για την επαγγελματική του ζωή και σταδιοδρομία. Ο Ακαδημαϊκός Σύμβουλος θα πρέπει να καλέσει σε συνάντηση τον φοιτητή σε περίπτωση που διαπιστωθούν προβλήματα οποιοσδήποτε φύσης (π.χ. συνεχείς απουσίες, συστηματικά κακή απόδοση σε εργαστηριακές ασκήσεις, ανατιολόγητη εγκατάλειψη κύκλου σπουδών) μετά από επισήμανση άλλου μέλους ΔΕΠ ή της διοίκησης του Τμήματος.

Επισημαίνεται ότι κάθε πληροφορία (γενικότερη οικογενειακή κατάσταση, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, μελλοντικές επιδιώξεις, προβλήματα υγείας κ.α.), που ο Ακαδημαϊκός Σύμβουλος αποκτά για κάθε φοιτητή στο πλαίσιο του έργου του είναι άκρως εμπιστευτική, σύμφωνα με τις οδηγίες της Αρχής Προστασίας Δεδομένων.

Καλές Πρακτικές για την εφαρμογή του θεσμού του Ακαδημαϊκού Συμβούλου

Η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (APA) και Αμερικάνικη Εταιρεία Συμβουλευτικής (ACA), αναγνωρίζοντας το αυξανόμενο ενδιαφέρον που υπάρχει για τη διαλεκτική συμβουλευτική, δίνουν κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν τα ζητήματα δεοντολογίας των συμβούλων. Οι γενικές αρχές που διέπουν τον κώδικα δεοντολογίας τους, εστιάζονται κυρίως στις Ηθικές Αρχές, όπως αυτές αναφέρονται από τη Χατζηχρήστου (2006), και είναι οι εξής:

1. Επάρκεια των Συμβούλων

Οι Ακαδημαϊκοί Σύμβουλοι πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν ακριβείς και έγκυρες πληροφορίες για το Τμήμα, τους ακαδημαϊκούς κανονισμούς και λειτουργίες της Σχολής, να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις απαιτήσεις για την απόκτηση του πτυχίου, να γνωρίζουν τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (μαθήματα τομέων, Διπλωματική Εργασία), να είναι ενημερωμένοι ιδιαίτερα όταν αφορά ζητήματα σχετικά με τη

μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία (Μεταπτυχιακά Προγράμματα, Προγράμματα Erasmus) και επαγγελματική σταδιοδρομία των φοιτητών (θέσεις εργασίας).

2. Η Προστασία της Ευημερίας των Πελατών (φοιτητών)

Οι Σύμβουλοι καθηγητές οφείλουν να ενθαρρύνουν τους φοιτητές τους για εθελοντική συμμετοχή τόσο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το αντικείμενο σπουδών τους, όσο και με την προσωπική τους εξέλιξη (αθλητικές, θεατρικές ομάδες, καλλιτεχνικούς ομίλους). Να παρέχουν πληροφορίες και ενημέρωση για συμμετοχή και παρακολούθηση σε συνέδρια, ημερίδες, παρουσιάσεις μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών.

3. Εμπιστευτικότητα

Οι Σύμβουλοι οφείλουν να παρέχουν εχεμύθεια για τις συναντήσεις τους με τους φοιτητές. Επιπρόσθετα, οφείλουν να ορίζουν ακριβή ώρα συνάντησης, τηρούν αρχεία συναντήσεων όπου καταγράφουν στοιχεία για την εξέλιξη του φοιτητή και να φροντίζουν για τη φύλαξη και ασφάλεια αυτών των πληροφοριών. Πρέπει να είναι διαθέσιμοι για επικοινωνία με τους φοιτητές (τηλεφωνική, δια ζώσης ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) και να διαθέτουν ενσυναίσθηση.

4. Κοινωνική και Ηθική Ευθύνη

Ο Ακαδημαϊκός Σύμβουλος πρέπει να είναι δημοκρατικός και απελευθερωμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις, να λειτουργεί σε υψηλά επίπεδα ηθικού συλλογισμού, να έχει υψηλό επίπεδο επίγνωσης των αξιών, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που εμπλέκουν συμβουλευόμενους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, θα πρέπει να έχει ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και μάλιστα να μπορεί να αναλύει τα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες, (ικανότητα τακτικής ευελιξίας).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bampinioti, G., (2008). Lexiko gia to scholeio kai grafeio. Athina: Kentro Lexikologias

Chatzichristou, Ch., (2010). Eisagogi sti Scholiki Psychologia. Athina: Ellinika Grammata

Chatzichristou, Ch., (2006). Programma Proagogis tis Psychikis Ygeias kai tis Mathisis – Koinoniki kai Synaisthimatiki Agogi sto Scholeio. Vivlio gia ton Ekpaideftiko Defterovathmias Ekpaidefsis. Athina: Typothito

Dimitropoulos, E., (1998). Symvouleftiki – Prosanatolismos - Epangelmatiki Psychologia. Tomos A', Symvouleftiki kai Symvouleftiki Psychologia. Athina: Grigoris.

Elliniki Etaireia Symvouleftikis (E.E.S.). Anaktithike stis 24-11-2024 apo: <http://www.hac.com.gr/>

- Grypari, I., Platonos Politeia. Athina: Vivliothiki Archaion Ellinon Syngrafeon
- Guralnik David B. (1974). Webster's New World Dictionary of the American Language - concise Edition.
- Iosifidi, P. & Iosifidis, I., (2002). I prosopokentriki prosengisi tou C. Rogers: sto Potamianos, G. kai Synergates, Theories Prosopikotitas kai Kliniki Praktiki. Athina: Ellinika Grammata
- Kanonismos Leitourgias tou Thesmou tou Akadimaikou Symvoulou, Tmima Michanologon Michanikon, Panepistimio Peloponnissou. Anaktithike stis 17-01-2025 apo: <https://mech.uop.gr>
- Kantas, A., & Chatzi, A., (1991). Psychologia tis ergasias - Theories Epangelmatikis Anaptyxis - Stoicheia Symvouleftikis. Athina: Ellinika Grammata.
- Kosmidou – Hardy, X., (2008). Theoritika zitimata gia ti symvouleftiki kai ton epangelmatiko prosanatolismo. Tomos protos. Athina: Panteio Panepistimio Koinonikon kai Politikon Epistimon
- Kotsiafitou – Manou, A., (2006). Aftoektimisi kai Epangelmatikes Axies Efivon. Athina: Nektariou Panagopoulou.
- Kounenou, K. & Papadaki, E., (2007). Symvouleftiko Kentro Panepistimiou Peiraios. Syntomi Perigrafi ton Ypiresion me emfasi stin Erevnitiki Drasi: sto Malikiosi - Loizou, M., Symvouleftiki Psychologia: Synchrones Prosengiseis. Athina: Atrapos
- Papatheofilou, R., Sakkas, D., Polemi - Todoulou, M. , Fragkouli, A., (1994). Di-epangelmatiki Symvouleftiki. Athina: Ellinika Grammata
- Pappa, E., (1997). O Platonas stin epochi mas. Athina: Ekdoseis tou Eikostou Protou

Η συμβολή της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

*Λούβρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.
Σακελλαρίδης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.*

Περίληψη

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η χρήση στρατηγικών σκαλωσιάς από τις /τους εκπαιδευτικούς κατά την ανάγνωση ιστοριών συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Η χρήση της «σκαλωσιάς» φαίνεται να βρίσκει απήχηση μέσα από τη συναλλαγή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί-παιδιά) κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών σε συνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη από τις /τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε μια από κοινού «κατασκευή» της ιστορίας. Από αυτή την άποψη, η προσέγγιση της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης φαίνεται να αναγνωρίζει ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε μια συνεργατική διαδικασία στη νοηματοδότηση των ιστοριών.

Λέξεις-κλειδιά: στρατηγικές σκαλωσιάς, αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών.

The contribution of "scaffolding" during story reading in preschool and elementary school children.

*Louvrou Eleni, Kindergarten teacher, M.Ed.
Sakellariadis Athanasios, Teacher, M.Sc.*

Summary

International literature has shown that teachers' use of scaffolding strategies when reading stories contributes to children's understanding of the story. The use of "scaffolding" seems to resonate through the transaction and interaction of the participants (teachers-children) during the reading process. The active participation of the children during the reading of the stories combined with the appropriate support from the teachers leads to a joint "construction" of the story. In this regard, the interactive reading approach seems to recognize that teachers and children are active participants in a collaborative process of making sense of stories.

Keywords: scaffolding strategies, interactive story reading.

Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που αφορούν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» αναφέρεται σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της «σκαλωσιάς» ενδυναμώνουν τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν στρατηγικές κατανόησης. Με αυτό τον

τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν πως να σκέφτονται και να αποσαφηνίζουν ιδέες ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την όλη διαδικασία (Hogan&Pressley, 1997).

Οι Roehler και Cantlon (1997), εφάρμοσαν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας σε δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτονται πέντε διαφορετικοί τύποι «σκαλωσιάς» που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο πρώτος τύπος «σκαλωσιάς» αναφέρεται στην παροχή εξηγήσεων (offering explanations) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο δεύτερος τύπος αφορά στην πρόσκληση των παιδιών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρίτος τύπος «σκαλωσιάς» αφορά στην επαλήθευση και στην διευκρίνιση των αντιλήψεων των παιδιών (verifying and clarifying student understandings). Ο τέταρτος τύπος αναφέρεται στην υπόδειξη των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (modeling of desired behaviors). Περιλαμβάνει τη μεγαλόφωνη σκέψη (think-aloud) όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαδοχικά βήματα μιας δραστηριότητας. Ο πέμπτος τύπος «σκαλωσιάς» αφορά στην πρόσκληση των παιδιών να συνεισφέρουν δίνοντας στοιχεία για τη λύση ενός προβλήματος (inviting students to contribute cues). Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά από κοινού αναλύουν προφορικά τη διαδικασία.

Στην έρευνα της Many (2002) η «σκαλωσιά» εξυπηρέτησε δύο ευρύτερους σκοπούς: α) να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πιο σύνθετες εννοιολογικές αντιλήψεις και β) να υποστηρίξει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών για να μάθουν ή να μοιράζονται με άλλους αυτά που έχουν μάθει. Η «σκαλωσιά» που σχετίζεται με την εννοιολογική αντίληψη εστιάστηκε στην κατασκευή νοήματος μέσα από το κείμενο, μέσα από τις προσωπικές γνωστικές αντιλήψεις και μέσα από την εκτίμηση των συμβολικών αντιπροσωπεύσεων των εννοιών μέσω των τεχνών. Η «σκαλωσιά» που σχετίζεται με τη χρήση στρατηγικών επικεντρώθηκε στη δυνατότητα των παιδιών να μαθαίνουν από μόνα τους ανεξάρτητα και να συμμετέχουν σε κοινωνικά πλαίσια που υποστηρίζουν την κατανόηση.

Στην έρευνα της η Maloch, (2002) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή παιδιών τρίτης δημοτικού σε λογοτεχνικές συζητήσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν ενεργός σύνθετος και δυναμικός. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον έμμεσο ρόλο της διευκόλυνσης (facilitator) αλλά και τον άμεσο ρόλο διαμεσολάβησης (mediator). Οι στρατηγικές «σκαλωσιάς» που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είναι οι ακόλουθες: α) ερωτήσεις που επιφέρουν συνέχεια στη συζήτηση (follow-up questions), β) γενίκευση ερωτήσεων, γ) αναδιήγηση της ιστορίας, δ) χρησιμοποίηση συνδέσμων (πχ συμφωνώ κι εγώ με...).

Σύμφωνα με τη Rodgers (2005), οι μελέτες που προσπαθούν να περιγράψουν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» πρέπει να εξετάζουν εξίσου τη συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, γιατί διαφορετικά, η μέτρηση της «σκαλωσιάς», δεν μπορεί να εξεταστεί αν υφίσταται ή όχι, και με ποιο τρόπο. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι αποτελεσματικοί καθοδηγητές (effective tutors) διαφοροποιούν το επίπεδο της

βοήθειας που παρέχουν. Με τον όρο «είδος βοήθειας», η Rodgers (2005) αναφέρεται στο περιεχόμενο της βοήθειας, δηλαδή στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, ενώ με τον όρο «επίπεδο βοήθειας», αναφέρεται στο μέγεθος της βοήθειας που παρέχεται. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε διάρκεια δώδεκα εβδομάδες. Ως προς το επίπεδο βοήθειας που χρησιμοποίησε, τέσσερις διαβαθμισμένες κατηγορίες ανάλογα με το μέγεθος της βοήθειας (από το υψηλότερο προς το χαμηλότερο) αναφέρονται: α) η ομιλία (telling) β) η επίδειξη (demonstrating) γ) η καθοδήγηση (directing) δ) η διαδικασία της ερώτησης (questioning). Ως προς το είδος της βοήθειας αναφέρονται αρκετές κατηγορίες αναγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης α) οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν το μέγεθος της βοήθειας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, β) τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικών δεξιοτήτων μετά την παρέμβαση σε σχέση με το προ τεστ.

Η McIntyre (2007), αναφέρεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με μια ιστορία (storydiscussions). Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη τεχνική της «σκαλωσιάς» όπου οι εκπαιδευτικοί: α) επαναλαμβάνουν τα λόγια των παιδιών και τα καλούν να συνεχίσουν, β) ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν, γ) απευθύνουν στα παιδιά διαδοχικές ερωτήσεις, ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, ανοιχτές ερωτήσεις και αυθεντικές ερωτήσεις στις οποίες δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων την απάντηση των παιδιών.

Οι Hogan&Pressley, (1997), παραθέτουν μια λίστα οδηγιών σχετικά με τη «σκαλωσιά» ως διδακτικό εργαλείο στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται:

Η προσέλευση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η καθιέρωση ενός κοινού στόχου, η διατήρηση της επιδίωξης των στόχων, η χρήση ενός Σωκρατικού στυλ αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνει την ανάθεση πολλών ερωτήσεων υψηλής τάξης (higher-orderquestions) για να παρακινήσουν τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν παρά να απαγγείλουν, η συνεχής επίγνωση των γνωστικών και συναισθηματικών σταδίων των παιδιών καθώς και των επιπέδων της ικανότητας τους.

Ακόμη η ενθάρρυνση και η επικέντρωση στα σχόλια και στις ερωτήσεις των παιδιών, η επίδειξη ενός υψηλού επιπέδου συναισθηματικής υποστήριξης και εκπαίδευσης, η ευέλικτη ανταπόκριση στα λάθη των παιδιών, η σταδιακή μείωση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (μέχρι πλήρους απουσίας της και τέλος η παρώθηση της σκέψης για εσωτερική και γενίκευση.

Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» στην προσχολική τάξη

Οι Wood, Brunner και Ross (1976) ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «σκαλωσιά» μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε τριάντα μικρά παιδιά (προσχολικής ηλικίας) και αφορούσε στη συναρμολόγηση μιας ξύλινης πυραμίδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα κατεύθυνε τις ενέργειες των παιδιών ώστε α) να ανακτήσουν την προσοχή τους πάνω στο στόχο, β) να απλοποιήσουν τις ενέργειες τους γ) να

διατηρήσουν τον προσανατολισμό τους σε σχετικά με το στόχο δ) να επισημάνουν κρίσιμα σημεία, ε) να διαχειριστούν το άγχος και τη ένταση και στ') να πάρουν υποδείξεις για το πώς να πετύχουν το στόχο τους.

Στην έρευνα της η Mariani (1997) περιέγραψε το πλαίσιο ενός διδακτικού στυλ (teachingstyle) και παρουσίασε τέσσερις συνδυασμούς υποστήριξης (support) και πρόκλησης (challenge) από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα περιέγραψε το άγχος και την αβεβαιότητα που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο μαθησιακό πλαίσιο όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο πρόκλησης αλλά χαμηλό επίπεδο υποστήριξης. Ωστόσο η ποιότητα και η ποσότητα της «πρόκλησης» και της «υποστήριξης» που πρέπει να παρέχεται στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με την τάξη, το σχολικό έτος, τη χρονική στιγμή που διδάσκουμε, τα υλικά που χρησιμοποιούμε και ένα πλήθος άλλων μεταβλητών. Στην πραγματικότητα ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της «πρόκλησης» και της «υποστήριξης» είναι η ευελιξία (flexibility). Πιο συγκεκριμένα η «πρόκληση» και η «υποστήριξη» πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία και να ελίσσονται διαρκώς σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας.

Πειραματική έρευνα των Justice, Mashburn, Pence και Wiggins (2008) εξέτασε τις επιδράσεις ενός γλωσσικού προγράμματος, (LFC), στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών που παρακολουθούσαν προσχολικά προγράμματα για ομάδες υψηλού κινδύνου. Για τους σκοπούς της έρευνας 14 εκπαιδευτικοί με τυχαία δειγματοληψία κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες. Στις τάξεις παρέμβασης (7 εκπαιδευτικοί και 100 παιδιά) εφαρμόστηκε το γλωσσικό πρόγραμμα καθώς και 8 είδη στρατηγικών γλωσσικής παρακίνησης. Οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν για να αυξήσουν τις συνομιλίες εκπαιδευτικού - παιδιών κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών και άλλων δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά που παρακολουθούσαν συστηματικά το πρόγραμμα παρέμβασης παρουσίασαν ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης.

Έρευνα των Pentimonti και Justice (2010) εξέτασε τη χρήση έξι συγκεκριμένων στρατηγικών «σκαλωσιάς» σε 5 εκπαιδευτικούς που δούλευαν σε προσχολικές τάξεις με το πρόγραμμα Head Start, κατά τη διάρκεια συνεδρίας μεγάλφωνης ανάγνωσης με όλη την ομάδα (18 παιδιά ανά τάξη). Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί προσχολικών τάξεων χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια μεγάλφωνων αναγνώσεων στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν κατά μεγάλο μέρος σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη) και λιγότερο στις υψηλές (αλληλεπιδραστική συμμετοχή, εξαγωγή ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη, περιορισμένος αριθμός επιλογών). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως δεν διαφοροποίησαν τις στρατηγικές τους στον απαιτούμενο βαθμό ανάγκης όλων των παιδιών. Η διατριβή της Pentimonti (2010) αφορά το μέγεθος και τα είδη της «σκαλωσιάς» που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους καθώς επίσης τις πιθανές αλλαγές της χρήσης τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπρόσθετα η Pentimonti (2010) ερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» από

τους εκπαιδευτικούς και στην αύξηση λεξιλογίου των παιδιών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 37 εκπαιδευτικοί και 173 παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές σκαλωσιάς σε χαμηλά ποσοστά και πιο συγκεκριμένα τις στρατηγικές χαμηλής υποστήριξης που ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν υψηλή κατανόηση του μαθήματος. Αντίθετα η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» υψηλής υποστήριξης μειώθηκε κατά τη διάρκεια του έτους, ενώ η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» χαμηλής υποστήριξης αυξήθηκε. Τέλος το λεξιλόγιο των παιδιών φάνηκε να επηρεάζεται θετικά από τη χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» χαμηλής υποστήριξης.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία στην προσχολική εκπαίδευση αναφέρονται οι ακόλουθοι τύποι «σκαλωσιάς»:

Η «απόμακρη σκαλωσιά» (distancingscaffold)

Η «απόμακρη σκαλωσιά» χρησιμοποιείται από τους ενήλικους για να ελαττώσουν σταδιακά την υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά και να τα οδηγήσουν στην ανεξάρτητη ανάληψη καθήκοντος. Σύμφωνα με τον Sigel, (1982 στους Diaz, Neal & Vachio, 1991) οι απόμακρες διδακτικές στρατηγικές όπως οι ανοιχτές ερωτήσεις ή οι περιγραφές σχέσεων που δεν παρουσιάζονται αντιληπτικά, απελευθερώνουν τα παιδιά από το άμεσο και από αντιληπτικό τους πεδίο και καλλιεργούν την αναπαραστατική τους σκέψη (Diaz, Neal & Vachio, 1991· Ukrainetz, 1998· Justice&Pence, 2005).

Η «δομική σκαλωσιά» (structuralscaffold)

Αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές του μαθησιακού πλαισίου και συντελεί στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών. Η «δομική σκαλωσιά» περιλαμβάνει την εργασία σε γνωστές και οικείες καταστάσεις, τη συμμετοχή συνομηλίκων σε μια δραστηριότητα όταν χρησιμοποιούν προχωρημένες γλωσσικές δεξιότητες και τη χρήση μιας ιστορίας ως εργαλείο για την ενδυνάμωση του γραμματισμού των παιδιών. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ιστοριών χρησιμεύει από μόνη της ως «δομική σκαλωσιά» γιατί φέρνει οικειότητα με την ιστορία καθαυτή (Justice&Pence, 2005,·Ukrainetz, 1998).

Η «ρυθμιστική σκαλωσιά» (regulatoryscaffold)

Η «ρυθμιστική σκαλωσιά» χρησιμοποιείται από τους ενήλικους για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο στόχο και πως αυτός ο στόχος εφαρμόζεται σε ένα μεγαλύτερο στόχο (Diazetal, 1991, Justice&Pence, 2005).

Η «γλωσσική σκαλωσιά» (linguisticscaffold)

Πρόκειται για προχωρημένα μοντέλα γραμματισμού τα οποία εφαρμόζονται άμεσα από τους ενήλικους στα επίπεδα γνώσεων ή δεξιοτήτων των παιδιών. Η «γλωσσική σκαλωσιά» περιλαμβάνει α) ανοιχτές ερωτήσεις, β) την περιγραφή άγνωστων εννοιών ή λέξεων, γ) την αναδιατύπωση ή/και την επέκταση των λεκτικών εκφράσεων των παιδιών

(Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996, Justice & Ezell, 2000, στους Justice & Pence, 2005).

Η διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς κατά την αλληλεπιδραστική ανάγνωση

Κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών συζητήσεων, σε μια ιστορία η έννοια της «σκαλωσιάς» ορίζεται ως «η από κοινού δόμηση της γλώσσας ανάμεσα στον ενήλικο και στο παιδί, με τη σταδιακή απόσυρση της υποστήριξης που παρέχει ο ενήλικος καθώς το παιδί κατακτά τη γλώσσα» (Bond & Wasik, 2008, σελ. 468).

Πειραματική έρευνα των Wasik, Bond και Hindman (2006) αναφέρεται σε μια παρέμβαση γλώσσας και γραμματισμού που εφαρμόστηκε σε 10 προσχολικές τάξεις με το πρόγραμμα HeadStart. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 10 ήταν στις τάξεις παρέμβασης και οι 8 στις τάξεις ελέγχου, και 207 παιδιά από τα οποία 139 παιδιά ήταν στις πειραματικές ομάδες και 68 στις ομάδες ελέγχου. Η κατανομή στις ομάδες έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Η αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Μετά από την παρέμβαση (διάρκεια παρέμβασης φθινόπωρο-άνοιξη) οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης φαίνεται να μιλούν περισσότερο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στην ομάδα ελέγχου (όταν όλες οι κατηγορίες αθροίζονται). Αξιοσημείωτα, οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης υπέβαλαν περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις από ότι οι δάσκαλοι στην ομάδα ελέγχου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Kleeck, Woude και Hammett (2006). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάκλησης περιεχομένου και εξαγωγής συμπερασμάτων σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μια παρέμβαση ανάγνωσης ιστοριών με προκαθορισμένες ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου (literal questions) και εξαγωγής συμπερασμάτων (inferential questions). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 παιδιά, τα οποία τοποθετήθηκαν τυχαία στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου. Η σύγκριση των βαθμολογιών των δύο ομάδων στην προ-πειραματική και μετά-πειραματική δοκιμασία έδειξε σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας παρέμβασης και στα τρία κριτήρια αξιολόγησης (2 μετρήσεις για ανάκληση περιεχομένου της ιστορίας και 1 μέτρηση για εξαγωγή συμπερασμάτων). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο εκπαιδευτικός παρείχε στα παιδιά προκαθορισμένες στρατηγικές «σκαλωσιάς» για την υποστήριξη των απαντήσεων των παιδιών (επέκταση των λεγόμενων τους, μοντελοποίηση σωστής απάντησης, υπόδειξη τρόπου σκέψης μέσα από μεγαλόφωνες σκέψεις). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» υψηλής υποστήριξης (ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου, περιγραφής εικόνων) και χαμηλής υποστήριξης (αιτιολόγηση, πρόβλεψη, αξιολόγηση) βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας.

H Christenson (2009) στη διατριβή της παρουσιάζει ένα μοντέλο αλληλεπιδραστικής μεγαλόφωνης ανάγνωσης (The Kindergarten Class Interactive Reading Aloud Model), που συνοψίζεται στον όρο CIRA από τα αρχικά γράμματα της ονομασίας του, και

στοχεύει στην ενίσχυση πολλών δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Εφαρμόζοντας μια ποιοτική έρευνα (μελέτη περίπτωσης) περιγράφει α) τις πρακτικές τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών (που διδάσκουν σε παιδικούς σταθμούς) κατά τη διάρκεια 16 μεγάλων αλληλεπιδραστικών αναγνώσεων (4 για κάθε εκπαιδευτικό) με το σύνολο της ομάδας (15 παιδιά ανά τάξη), β) τα χαρακτηριστικά του κειμένου των ιστοριών που διαβάζονται (απλή, σύνθετη πλοκή, είδη ιστοριών), γ) και τη δράση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Moll (2001), Teale (1995) και Vygotsky (1978), όπως αναφέρεται στη μελέτη της Christenson (2009), το υποστηρικτικό πλαίσιο της «σκαλωσίας» και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά πρέπει να εξισορροπείται ανάμεσα στην ευχαρίστηση των παιδιών μέσα στις ιστορίες ακρόασης και στην έλλειψη του ενδιαφέροντος από τα παιδιά. Ειδικότερα, σε μια από τις τέσσερις τάξεις με το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η χρήση ιστοριών με απλή πλοκή και σαφή εικονογράφηση σε συνδυασμό με τη χρήση στρατηγικών «σκαλωσίας» από την εκπαιδευτικό, οδήγησε τα παιδιά σε πιο σύνθετες και φιλοσοφημένες συζητήσεις για την κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας.

Η Wiseman (2010) με την ιδιότητα του «συμμετοχικού παρατηρητή» κατά τη διάρκεια εθνογραφικής έρευνας (που διήρκεσε εννέα μήνες) κωδικοποίησε τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε μια εκπαιδευτικός με το σύνολο της τάξης της (21 παιδιά ενός παιδικού σταθμού), κατά τη διάρκεια μεγάλων αλληλεπιδραστικών αναγνώσεων ιστοριών. Οι στρατηγικές αυτές είναι α) η επιβεβαίωση (confirmation), β) η υπόδειξη (modeling), γ) η επέκταση των ιδεών (extending ideas) και δ) το «χτίσιμο του νοήματος» (building meaning). Η ερευνήτρια παρουσιάζει εκτενώς το πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης το οποίο γίνεται η αφετηρία για πιο σύνθετες συνδέσεις του κειμένου σύμφωνα με τις «προοπτικές» των παιδιών.

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής μεθόδου δίνουν έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στην αλληλεπίδραση τους με τον/την εκπαιδευτικό, το κείμενο και την ομάδα των συνομηλίκων (Barrentine 1996). Τα παιδιά παρακινούνται να διατυπώνουν ερωτήσεις, να προβλέπουν γεγονότα, να σχολιάζουν τη δράση των ηρώων, να εξάγουν συμπεράσματα και να συσχετίζουν τα δρώμενα της ιστορίας με τις δικές τους εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ένα κλίμα συζήτησης προκαλώντας σύντομες αλληλεπιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων και να συνδέσουν προσωπικές τους εμπειρίες με γεγονότα της ιστορίας (Barrentine 1996).

Η διδακτική τεχνική της σκαλωσίας στην από κοινού ανάγνωση

Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία της «σκαλωσίας» (scaffolding process) περιλαμβάνει τρία επίπεδα διαβάθμισης υποστηρικτικών στρατηγικών «σκαλωσίας». Στο πρώτο επίπεδο (υψηλή υποστήριξη), οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πλήρη έλεγχο. Στο δεύτερο επίπεδο (μέτρια υποστήριξη) οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο. Στο τρίτο επίπεδο (χαμηλή υποστήριξη) οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και παρέχουν

βοήθεια στα παιδιά σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να δοκιμάσουν μόνο τους να διαβάζουν και αξιολογούν μέσα από την παρατήρηση ποια παιδιά τα καταφέρνουν και ποια χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια (Strickland&Schickedanz, 2004).

Οι Beauchat, Blamey και Walpole (2009) υιοθετούν ένα εργαλείο παρατήρησης που ονομάζεται «διαμόρφωση καινοτομίας» (Innovation Configuration). Το εργαλείο αυτό παρουσιάζει στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της «από κοινού ανάγνωσης ιστοριών», όπως : 1) Ερωτήσεις πρόβλεψης. 2) Ανοιχτές ερωτήσεις. 3) Ερωτήσεις που απαιτούν ενδοκειμενικές συνδέσεις (Text-to-selfconnection questions). 4) Ερωτήσεις που απαιτούν συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορίες που είναι ήδη γνωστές στα παιδιά, 5) Ερωτήσεις στοχασμού και ανάκλησης όπου οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ή θέτουν ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά μια περίληψη ή αναδόμηση της ιστορίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική προσέγγιση της από κοινού ανάγνωσης που εφάρμοσε ο Kesler (2010) σε παιδιά δημοτικού 6-8 ετών που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Κατά την διαδικασία ανάγνωσης ιστοριών χρησιμοποίησε τέσσερις πρακτικές για να προωθήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την κατανόηση του κειμένου της ιστορίας από τα παιδιά. Οι πρακτικές αυτές είναι 1) οι πιθανές προτάσεις (possiblesentences), 2) η χρησιμοποίηση στοιχείων του κειμένου (usingcontextclues), 3) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (repeatedreadings) και η σωματική έκφραση (usingourbodies). Πιο συγκεκριμένα ο Kesler (2010) επέλεξε δύο λέξεις από το κείμενο της ιστορίας, τις έγραψε στον πίνακα και ζήτησε από τα παιδιά να διατυπώσουν πιθανές προτάσεις. Η δεύτερη πρακτική που χρησιμοποίησε ο Kesler (2010) ήταν η προτροπή συμπλήρωσης προτάσεων με τις κατάλληλες λέξεις σε διαμορφωμένα κενά. Τέλος, με τη δραματοποίηση και την αισθητική προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τη σωματική έκφραση τα παιδιά σύνδεσαν άγνωστες λέξεις με προηγούμενες κατακτημένες γνώσεις τους και εμπειρίες τους από την καθημερινότητα τους.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Barrentine, S., J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63 (1), 26-39.
- Bellon, M. L., & Ogletree, B. T. (2000). Repeated Storybook Reading as an Instructional Method. *Interventions in School and Clinic*, 36(2), 75-81.
- Bond, M.A., & Wasik., B.A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 467-473.
- Christenson, L. A. (2009). Beyond storytime: Whole class interactive reading aloud in Kindergarten. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of

the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy 2009.

- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2004). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.
- Diaz, R., M, Neal, C., J, & Vachio, A. (1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low-and high-risk dyads. *Merill- Palmer*, 37(1), 83-108.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches & issues* (pp. 74-107). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Justice, L. M. & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks. A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark: International Reading Association.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L. & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Justice, L., M. & Ezell, H., K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 64(4), 272-277.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding Student Talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations. *Reading Research Quarterly*, 37, 376-407.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2).
- Mcintyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *The Reading Teacher*, 60(7), 610-620.
- Palinscar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1&2), 73-98.

- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teacher's use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Rodgers, E. M. (2005). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36, 501-532.
- Roehler, L. R. & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful Tool in Social Constructivist Classrooms. *στους Hogan, K. & Pressley, M. Scaffolding Student Learning: Instructional approaches & Issues*. Cambridge Brookline Books.
- Strickland, S. D. & Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters and beginning links with phonemic awareness*. Newark: International Reading Association.
- Ukrainetz, T.A. (1998). Beyond Vygotsky: What Soviet activity theory offers naturalistic language intervention. *Journal of Speech – Language Pathology & Audiology*, 22, 122-133.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νous stin koinonia*. Vosniadou, S. (Epim). Athina : Gutenberg.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and Literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wiseman, A., (2010). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, DOI 10.1007/s 10643-010-0426-9.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Η Συμπεριληπτική Μάθηση ως Βασικός Άξονας της Εκπαιδευτικής Ισότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Ιωάννης Χαδήρογλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 Πληροφορικής

Περίληψη

Η συμπεριληπτική μάθηση αποτελεί θεμέλιο λίθο της σύγχρονης εκπαίδευσης, προάγοντας την ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως διαφορών, σε ένα περιβάλλον ισότητας, αποδοχής και συνεργασίας. Μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας ως πλεονεκτήματος, η συμπεριληπτική προσέγγιση ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων. Η εξέλιξή της βασίζεται σε ιδεολογίες ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ υποστηρίζεται από θεωρίες, όπως η κοινωνική μάθηση και η δικαιοσύνη. Παρά τις προκλήσεις που περιλαμβάνουν την έλλειψη πόρων, τις κοινωνικές αντιστάσεις και την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική μάθηση παραμένει αναγκαίος στόχος για τη διασφάλιση δίκαιων και δημοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική Μάθηση

Inclusive Education as a Key Pillar of Educational Equity and Social Justice

Ioannis Chadiroglou, IT teacher

Abstracts

Inclusive education serves as a cornerstone of modern pedagogy, fostering the integration of all students, regardless of differences, within an environment of equity, acceptance, and collaboration. By recognizing diversity as a strength, the inclusive approach enhances the learning process, promotes social justice, and contributes to reducing inequalities. Its development is rooted in human rights ideologies and supported by theories such as social learning and justice. Despite challenges such as limited resources, societal resistance, and insufficient teacher training, inclusive education remains a vital goal for ensuring fair and democratic educational systems.

Key-Words: Inclusive Education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα για τη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών και την προώθηση κοινωνιών που βασίζονται στις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της συνεργασίας. Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων δεν είναι πάντα δεδομένη, ειδικά σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ποικιλομορφία, ανισότητες και κοινωνικές προκλήσεις. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έρχεται να

απαντήσει σε αυτά τα ζητήματα, εστιάζοντας στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που σέβονται και αξιοποιούν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή.

Η συμπεριληπτική μάθηση δεν περιορίζεται στην απλή ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες, πολιτισμικές ή κοινωνικοοικονομικές καταβολές. Αντίθετα, αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή δύναμης και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία για όλους. Μέσα από πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση της τεχνολογίας και η συνεργατική μάθηση, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη περιβαλλόντων που προάγουν την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευθύνη.

Παρά τα σημαντικά της πλεονεκτήματα, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής μάθησης συνοδεύεται από προκλήσεις. Η έλλειψη επαρκών πόρων, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι κοινωνικές αντιστάσεις αποτελούν εμπόδια που συχνά περιορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά παραμένουν προσκολλημένα σε παραδοσιακά μοντέλα που δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Η παρούσα ανάλυση εξετάζει τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τις θεωρητικές βάσεις που τη στηρίζουν, καθώς και τις πρακτικές εφαρμογές της. Εστιάζει επίσης στις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικές και οι κοινωνίες, αναδεικνύοντας τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας για τη διασφάλιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ακαδημαϊκή επιτυχία για όλους.

Η Συμπεριληπτική Μάθηση στον Σύγχρονο Κόσμο

Στην καρδιά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται η πρόκληση της εξασφάλισης ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν, να συμμετάσχουν και να επιτύχουν. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμπεριληπτική μάθηση έχει αναδειχθεί ως ένας κρίσιμος άξονας της σύγχρονης παιδαγωγικής. Ο όρος αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην τάξη, ανεξαρτήτως ακαδημαϊκών, κοινωνικών, πολιτισμικών ή άλλων διαφορών. Αντί να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα, τη βλέπει ως πλεονέκτημα που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία (Mitchell, 2014).

Η σημασία της συμπερίληψης αυξάνεται σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο όπου οι τάξεις είναι πιο ποικιλόμορφες από ποτέ. Η πολυπολιτισμικότητα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πρόσφυγες και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες απαιτούν μια εκπαίδευση που να αγκαλιάζει και να προσαρμόζεται στη μοναδικότητα κάθε μαθητή. Η συμπεριληπτική μάθηση αποτελεί την απάντηση στις προκλήσεις αυτές, συνδυάζοντας τις αξίες της ισότητας, της αποδοχής και της συνεργασίας (Loreman et al., 2010).

Ιστορική Εξέλιξη και Ιδεολογικό Πλαίσιο

Η ιδέα της συμπεριληπτικής μάθησης έχει βαθιές ρίζες σε κοινωνικά και πολιτικά κινήματα που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πορεία της ξεκινά από τη δεκαετία του 1960, όταν οργανισμοί και κυβερνήσεις άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία της ισότητας στην εκπαίδευση. Τα κινήματα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και για την καταπολέμηση των φυλετικών και κοινωνικών διακρίσεων έθεσαν τις βάσεις για την ιδέα ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Η διεθνής κοινότητα, μέσω οργανισμών όπως η UNESCO, έχει επενδύσει στην προώθηση της συμπερίληψης. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) αποτέλεσε σημείο καμπής, διακηρύσσοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η συμπερίληψη αναγνωρίζεται πλέον ως βασικό στοιχείο για τη δημιουργία δίκαιων και δημοκρατικών κοινωνιών (Slee, 2011).

Εκπαιδευτική Ισότητα και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Η συμπερίληψη συνδέεται άμεσα με την έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας, που αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Στον αντίποδα των παραδοσιακών προσεγγίσεων που συχνά οδηγούν σε αποκλεισμούς, η συμπεριληπτική μάθηση επιδιώκει να δημιουργήσει περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η συμπερίληψη συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε τάξεις που αντικατοπτρίζουν τη διαφορετικότητα του κόσμου γύρω τους, μαθαίνουν να αποδέχονται και να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικών υποβάθρων. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συλλογική ενσυναίσθηση και δημιουργεί πολίτες που είναι καλύτερα εξοπλισμένοι να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές προκλήσεις του μέλλοντος (Norwich, 2013).

Εισαγωγή στη Θεωρία της Συμπεριληπτικής Μάθησης

Το θεωρητικό υπόβαθρο της συμπεριληπτικής μάθησης βασίζεται σε ποικίλες εκπαιδευτικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες που υποστηρίζουν την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα. Οι έννοιες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της διαφοροποίησης και της συνεργασίας αποτελούν κεντρικούς πυλώνες της συμπερίληψης. Επιπλέον, το πλαίσιο αυτό αντλεί έμπνευση από τις θεωρίες κοινωνικής μάθησης, τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη σύγχρονη προσέγγιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Βασικές Θεωρίες που Υποστηρίζουν τη Συμπερίληψη

Κοινωνική Μάθηση του Vygotsky

Ο Lev Vygotsky (1978) ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή:

- Η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο.
- Η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development) αναφέρεται στο εύρος της μάθησης που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καθοδήγησης και της συνεργασίας με πιο ικανούς συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς.

Η συμπεριληπτική μάθηση ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικών υποβάθρων και ικανοτήτων. Έτσι, η τάξη γίνεται ένα περιβάλλον όπου η συνεργασία ενθαρρύνει τη μάθηση και την αποδοχή.

Θεωρία της Δικαιοσύνης και Ισότητας

Ο John Rawls, με τη θεωρία της δικαιοσύνης του (1971), υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί ίσες ευκαιρίες για όλους. Η εφαρμογή αυτής της αρχής στην εκπαίδευση σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε πόρους, υποστήριξη και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια στη μάθηση.

Η συμπερίληψη εστιάζει στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών αποκλεισμών, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες όλων των μαθητών. Το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που υποστηρίζεται από αυτή τη θεωρία, ενσωματώνει στρατηγικές όπως η εξατομίκευση των μαθησιακών στόχων και η χρήση πολλαπλών τρόπων διδασκαλίας.

Θεωρία της Πολυπλοκότητας και Αρχές της Συμπεριληπτικής Μάθησης

Η θεωρία της πολυπλοκότητας, όπως εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, αναγνωρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι δυναμικά και αποτελούνται από αλληλεπιδρώντα στοιχεία. Η συμπεριληπτική μάθηση λειτουργεί ως μια δυναμική πρακτική που απαιτεί προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες και το πλαίσιο κάθε τάξης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που απαιτεί την ενσωμάτωση πολλαπλών στρατηγικών διδασκαλίας. Παράλληλα, η πολυμορφία θεωρείται πηγή δύναμης, καθώς κάθε μαθητής φέρνει μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στη μαθησιακή κοινότητα. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αρχές της πολυπλοκότητας (Mitchell, 2014; Norwich, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που προσαρμόζει το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι βασικές αρχές της περιλαμβάνουν την ευελιξία στη διδασκαλία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ποικίλες μεθόδους και εργαλεία για να καλύψουν τις

διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, καθώς και την εστίαση στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, ώστε το πρόγραμμα σπουδών να είναι σχετικό και προσιτό σε κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001).

Η συνεργατική μάθηση παίζει κεντρικό ρόλο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι ομάδες μαθητών που περιλαμβάνουν άτομα με διαφορετικές ικανότητες ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν ιδέες και να στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτή η πρακτική ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και την προώθηση ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού (Loreman et al., 2010).

Επιπλέον, η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής μάθησης. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι μαθητές που συμμετέχουν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε μαθησιακά αποτελέσματα. Σε κοινωνικό επίπεδο, η αλληλεπίδραση με διαφορετικούς μαθητές ενισχύει την κοινωνική υπευθυνότητα και τη συνεργασία. Τέλος, η ψυχολογική υποστήριξη που παρέχεται σε ομάδες όπου κυριαρχεί η αποδοχή και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μειώνει τα ποσοστά άγχους και απομόνωσης των μαθητών (Mitchell, 2014; Slee, 2011).

Πρακτικές Συμπεριληπτικής Μάθησης

Η συμπεριληπτική μάθηση βασίζεται στην εφαρμογή πρακτικών που προσαρμόζονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, εξασφαλίζοντας ότι κανείς δεν μένει εκτός της μαθησιακής διαδικασίας. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν μεθόδους που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικά υπόβαθρα, ικανότητες και ενδιαφέροντα. Οι στρατηγικές που περιγράφονται παρακάτω αποτελούν βασικές πρακτικές που ενισχύουν τη συμπεριληπτική μάθηση και προσφέρουν λύσεις σε εκπαιδευτικές προκλήσεις (Mitchell, 2014).

Η διδακτική διαφοροποίηση αποτελεί ακρογωνιαίό λίθο της συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Πρόκειται για την προσαρμογή του περιεχομένου, των μεθόδων και των μαθησιακών στόχων με βάση τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν πολυτροπικά υλικά, όπως κείμενα, εικόνες, βίντεο και ηχητικά αρχεία, ώστε να καλύπτουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Η δημιουργία επιπέδων δυσκολίας που επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό είναι επίσης μια σημαντική πρακτική. Επιπλέον, η διαφοροποίηση περιλαμβάνει την εξατομίκευση των μαθησιακών στόχων, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να επιτύχει με βάση τις δυνατότητές του (Tomlinson, 2001).

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν ακόμα θεμελιώδη πυλώνα της συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν ετερογενείς ομάδες που περιλαμβάνουν μαθητές με

διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, ώστε να προάγεται η αλληλεπίδραση και η υποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας. Μέθοδοι όπως η «Jigsaw» (όπου κάθε μαθητής φέρνει μια μοναδική πληροφορία για τη σύνθεση ενός συνολικού έργου) προωθούν τη συνεργασία και την αίσθηση της κοινότητας. Παράλληλα, η αλληλοδιδασκαλία, όπου οι μαθητές λειτουργούν ως δάσκαλοι για τους συνομηλίκους τους, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την κατανόηση (Loreman et al., 2010).

Η τεχνολογία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη συμπεριληπτική μάθηση, παρέχοντας ευκαιρίες που ξεπερνούν τα παραδοσιακά εμπόδια στη διδασκαλία. Εργαλεία όπως λογισμικό προσβασιμότητας (π.χ., μετατροπή κειμένου σε ομιλία ή αναγνώριση ομιλίας) υποστηρίζουν μαθητές με αναπηρίες. Προσαρμοστικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες επιτρέπουν την εξατομίκευση του περιεχομένου με βάση τις ανάγκες κάθε μαθητή. Παράλληλα, η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα παρέχουν μοναδικές εμπειρίες μάθησης που μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία και να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν διαδικτυακές τάξεις και εργαλεία επικοινωνίας για την υποστήριξη συνεργατικών έργων (Mitchell, 2014).

Η ενσωμάτωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συμπεριληπτικής μάθησης. Τα προγράμματα σπουδών μπορούν να προσαρμόζονται ώστε να αντικατοπτρίζουν την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώνουν πολιτισμικά θέματα στα μαθήματα και να προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενθαρρύνοντας τον διάλογο και την αλληλοκατανόηση. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της ιστορίας διαφορετικών πολιτισμών και η χρήση πολυγλωσσικών υλικών βοηθούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αποδοχή και την αίσθηση του «ανήκειν» (Slee, 2011).

Τέλος, η υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης είναι ουσιώδης για τη συμπεριληπτική μάθηση. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, να συνεργάζονται και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόζουν δραστηριότητες που διδάσκουν δεξιότητες όπως η διαχείριση συγκρούσεων και η συνεργασία. Συνεργασία με ειδικούς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, μπορεί να βοηθήσει στην παροχή επιπλέον υποστήριξης σε μαθητές με αυξημένες ανάγκες (Norwich, 2013).

Συνολικά, οι πρακτικές της συμπεριληπτικής μάθησης δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί, υποστηρίζονται και έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν πλήρως. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιτύχει. Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών απαιτεί ευελιξία, συνεχή εκπαίδευση και δέσμευση για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση (Mitchell, 2014; Loreman et al., 2010).

Προκλήσεις και Περιορισμοί της Συμπεριληπτικής Μάθησης

Η συμπεριληπτική μάθηση αποτελεί έναν από τους πιο φιλόδοξους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης, αλλά η εφαρμογή της συνοδεύεται από πολλές προκλήσεις και περιορισμούς. Παρά την ευρεία αποδοχή της ως ιδανικό εκπαιδευτικό μοντέλο, η πρακτική υλοποίησή της συναντά σημαντικά εμπόδια, που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τις κοινωνικές αντιλήψεις και την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Μια από τις πιο συχνές προκλήσεις είναι η έλλειψη πόρων και υποδομών. Η συμπεριληπτική μάθηση απαιτεί ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες, προσβάσιμες εγκαταστάσεις, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, όπως πολυγλωσσικά βιβλία ή λογισμικά προσβασιμότητας. Παράλληλα, είναι αναγκαία η παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ωστόσο, σε πολλές χώρες, οι σχολικές δομές δεν διαθέτουν τους αναγκαίους πόρους, γεγονός που οδηγεί σε άνιση κατανομή ευκαιριών και περιορισμούς στην αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών (Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*).

Εξίσου σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πολλοί διδάσκοντες δεν διαθέτουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση τάξεων με μεγάλη ποικιλομορφία. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία είναι θεμελιώδης στη συμπεριληπτική μάθηση, απαιτεί αυξημένο προγραμματισμό, καθώς και εξοικείωση με νέες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνολογικά εργαλεία. Παρόλο που η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη συμπερίληψη, η έλλειψη εμπειρίας στη χρήση ψηφιακών μέσων περιορίζει την αξιοποίησή τους, αφήνοντας τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή διαφορετικά μαθησιακά στυλ χωρίς την αναγκαία υποστήριξη (Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*).

Οι πολιτισμικές και κοινωνικές αντιστάσεις αποτελούν ακόμα ένα εμπόδιο στη συμπερίληψη. Στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες, διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ή κοινωνικό υπόβαθρο συνεχίζουν να υπονομεύουν την εφαρμογή της. Σε ορισμένες περιπτώσεις, γονείς ή μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιδρούν στην ιδέα της συμπερίληψης, φοβούμενοι ότι θα μειωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας για τα υπόλοιπα παιδιά. Παράλληλα, κοινωνίες με ισχυρούς παραδοσιακούς δεσμούς μπορεί να θεωρούν τη συμπερίληψη ως απειλή για την πολιτισμική τους ταυτότητα, δημιουργώντας περαιτέρω εμπόδια στην ενσωμάτωση των διαφορετικών μαθητών (Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*).

Σε συστημικό επίπεδο, οι περιορισμοί προκύπτουν από την ίδια τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα με βάση τον «μέσο μαθητή» και δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα στις ανάγκες

και τις ικανότητες των παιδιών. Οι μεγάλες τάξεις, που είναι κοινές σε πολλά σχολεία, καθιστούν δυσκολότερη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ οι τυποποιημένες εξετάσεις και οι ακαμψίες στον τρόπο αξιολόγησης περιορίζουν περαιτέρω τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με δυσκολίες στη διαχείριση αυτών των δομικών περιορισμών, ενώ η έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης από τις εκπαιδευτικές αρχές εντείνει το πρόβλημα (Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*).

Μια ακόμα σημαντική πρόκληση είναι η διαχείριση της ποικιλομορφίας στις μαθησιακές ανάγκες. Στις συμπεριληπτικές τάξεις, οι μαθητές μπορεί να διαφέρουν σημαντικά ως προς τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Η αντιμετώπιση αυτών των διαφορών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς αυξημένη ευελιξία και εφευρετικότητα, κάτι που συχνά είναι δύσκολο να επιτευχθεί χωρίς επαρκή υποστήριξη και εργαλεία. Παράλληλα, η διαχείριση συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν λόγω της αλληλεπίδρασης μαθητών με διαφορετικές προσωπικότητες και πολιτισμικά υπόβαθρα απαιτεί πρόσθετες δεξιότητες και προσοχή (Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*).

Σε πολλές περιπτώσεις, η πολιτική υποστήριξη της συμπεριληπτικής μάθησης είναι ελλιπής. Παρά τις διεθνείς δεσμεύσεις, όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών είναι συχνά αποσπασματική και δεν παρακολουθείται συστηματικά. Η απουσία νομοθεσίας που να προστατεύει τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες ή διαφορετικές ανάγκες δυσχεραίνει την επίτευξη των στόχων της συμπερίληψης. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχουν τέτοιες πολιτικές, η έλλειψη πόρων και η απουσία μηχανισμών αξιολόγησης οδηγούν σε περιορισμένη εφαρμογή τους (Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*).

Τέλος, η ψυχολογική πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό. Οι δάσκαλοι σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν αυξημένο φόρτο εργασίας και συναισθηματική πίεση, καθώς καλούνται να καλύψουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εξουθένωση, άγχος και μειωμένη απόδοση στη διδασκαλία, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο που υπονομεύει τη βιωσιμότητα της συμπεριληπτικής μάθησης (Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*).

Συνολικά, οι προκλήσεις και οι περιορισμοί της συμπεριληπτικής μάθησης είναι πολυδιάστατοι και απαιτούν συντονισμένη προσπάθεια για την αντιμετώπισή τους. Η βελτίωση της χρηματοδότησης, η κατάρτιση εκπαιδευτικών, η ενημέρωση της κοινωνίας και η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κρίσιμες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός δίκαιου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παρά τις δυσκολίες, η δέσμευση για τη συμπερίληψη παραμένει ζωτικής σημασίας για την επίτευξη ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική μάθηση αποτελεί ένα από τα πιο φιλόδοξα και αναγκαία οράματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Σε έναν κόσμο όπου η ποικιλομορφία αποτελεί την κυρίαρχη πραγματικότητα, η δημιουργία περιβαλλόντων που ενσωματώνουν και υποστηρίζουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορών, δεν είναι μόνο εκπαιδευτική απαίτηση, αλλά και κοινωνική αναγκαιότητα (Ainscow, 2020). Παρά τα πολυάριθμα οφέλη που τη συνοδεύουν, η εφαρμογή της συναντά σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσω συντονισμένων δράσεων (Florian & Beaton, 2021).

Η συμπεριληπτική μάθηση προάγει την ισότητα, την αποδοχή και τη συνεργασία, ενισχύοντας τόσο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όσο και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (UNESCO, 2020). Παράλληλα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την καταπολέμηση στερεότυπων και προκαταλήψεων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για έναν κόσμο όπου η διαφορετικότητα αποτελεί πηγή δύναμης και ανάπτυξης (Schwab et al., 2021). Ωστόσο, η πρακτική της υλοποίησης απαιτεί την υπέρβαση σημαντικών περιορισμών που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων, την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις κοινωνικές αντιστάσεις και τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2021; Forlin & Sin, 2022).

Η δέσμευση για τη συμπεριληπτική μάθηση είναι ουσιώδης για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Παρά τις προκλήσεις, η δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων δεν είναι απλώς ένα ιδανικό, αλλά ένας απαραίτητος στόχος για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της συνολικής ανάπτυξης των νέων γενεών (Loreman, 2021). Μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων – κυβερνήσεων, εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνικών φορέων – η συμπεριληπτική μάθηση μπορεί να μετατραπεί από όραμα σε πραγματικότητα, προετοιμάζοντας τους μαθητές να διαπρέψουν σε έναν πολυπολιτισμικό και αλληλένδετο κόσμο (UNICEF, 2021).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Florian, L., & Beaton, M. (2021). Inclusive pedagogy in action: A global perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 103–117. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1766123>

- Forlin, C., & Sin, K. F. (2022). Enhancing teacher education for inclusive practices: A global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103678. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103678>
- Loreman, T. (2021). Measuring inclusive education: Lessons from international data. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205–1220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712520>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Routledge.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- OECD. (2021). *Strength through diversity: The integration of students with disabilities in education and training*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264782743-en>
- Schwab, S., Alnahdi, G., & Sharma, U. (2021). The impact of teachers' attitudes and self-efficacy on the implementation of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103502. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103502>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNICEF. (2021). *Education for every child: Addressing the barriers to inclusive learning*. UNICEF. <https://www.unicef.org/>

Ο προσδιορισμός του είδους βιβλίου αναλύοντας τη σχέση της λεκτικής και της εικονιστικής αφήγησης-Δημιουργική γραφή

Βενετίδου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Επιστήμες Αγωγής

Περίληψη

Η εργασία αναλύει τη σχέση μεταξύ λεκτικής και εικονιστικής αφήγησης στο βιβλίο «Ο κύριος Κούνελος και το εργοστάσιο σοκολάτας» της Έλις Ντόλαν με σκοπό να βρεθεί το είδος του. Το βιβλίο, που απευθύνεται σε παιδιά άνω των 4 ετών, συνδυάζει ζωνρή εικονογράφηση και μηνύματα για τη φιλία και τη συνεργασία. Η λεκτική αφήγηση χρησιμοποιεί σύντομες προτάσεις και περιορισμένη λεπτομέρεια, ενώ η εικονογραφία προσφέρει πλούσιες λεπτομέρειες και συναισθηματική ένταση, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της ιστορίας. Οι εικόνες και το κείμενο συνεργάζονται αλλά και αντιτίθενται, με τις εικόνες να ενισχύουν ή να διαφοροποιούν τη λεκτική αφήγηση. Το βιβλίο αναδεικνύει τη σημασία της συνύπαρξης των δύο αφηγηματικών μέσων για την πλήρη κατανόηση του νοήματος. Η ανάλυση επισημαίνει πως το χιούμορ και η συνεργασία των δύο τρόπων αφήγησης ενισχύουν την εκπαιδευτική και διδακτική αξία του βιβλίου.

Λέξεις κλειδιά: λεκτική αφήγηση, εικονιστική αφήγηση, συνύπαρξη, κόμικς, εικονογραφημένο βιβλίο

Determining the Genre of a Book by Analyzing the Relationship Between Verbal and Visual Narrative - Creative Writing

Venetidou Vasiliki, teacher, M. Ed Educational Sciences

Abstracts

The work analyzes the relationship between verbal and visual narration in the book *Mr. Bunny and the Chocolate Factory* by Ellis Dolan, with the aim of determining its genre. The book, intended for children over the age of 4, combines vibrant illustrations with messages about friendship and cooperation. The verbal narration uses short sentences and limited detail, while the illustrations provide rich details and emotional intensity, influencing the development of the story. The images and text both collaborate and contrast, with the images either enhancing or differentiating from the verbal narration. The book highlights the importance of the coexistence of the two narrative mediums for a complete understanding of its meaning. The analysis points out that the humor and collaboration of the two modes of narration enhance the educational and instructional value of the book.

Key-words: verbal narration, figurative narration, coexistence, comic, illustrated book

Εισαγωγή

Ο χώρος που διαδραματίζεται η ιστορία του βιβλίου «Ο κύριος Κούνελος και το εργοστάσιο σοκολάτας» είναι το εργοστάσιο σοκολάτας. Εκεί απασχολούνται πλήθος από κότες και ένας μονόκερος. Οι κότες τρώνε όλη τη σοκολάτα και στη συνέχεια παράγουν

σοκολατένια αυγά. Όμως, ο εργοστασιάρχης κύριος Κούνελος είναι αρκετά άπληστος και απαιτεί από τους υπαλλήλους του να εργάζονται ασταμάτητα, ώστε να αυξηθεί η παραγωγή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσανασχετήσουν οι κότες και να κηρύξουν απεργία με αιτήματα να τρώνε υγιεινά, να έχουν διακοπές και να ξεκουράζονται.

Έτσι, ο κύριος Κούνελος μένει μόνος με έναν και μοναδικό εργάτη τον μονόκερο, ο οποίος μην μπορώντας να ανταπεξέλθει το φόρτο εργασίας, τα παρατά. Τότε, ο κύριος Κούνελος, όντας πεισματάρης, αναλαμβάνει όλο το εργοστάσιο μόνος του. Τα πράγματα, όμως, δεν πάνε και τόσο καλά, αφού ο ίδιος δε γεννάει αυγά, ούτε γνωρίζει από τα μηχανήματα με αποτέλεσμα να σπάσουν οι σωλήνες και η σοκολάτα να ξεχειλίζει από παντού κινδυνεύοντας να πνιγεί. Οι κότες τον λυπούνται και του δίνουν μια δεύτερη ευκαιρία σώζοντάς τον. Στο τέλος, ο κύριος Κούνελος καταλαβαίνει τα λάθη του και αρχίζει να σέβεται, να εκτιμά και να ακούει τις εργάτριες του, τις κότες. Όλοι, πλέον, είναι ευχαριστημένοι και να συνεργάζονται αρμονικά.

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι τα πρώτα βιβλία των παιδιών και αποτελούν αισθητικά, μορφωτικά και διδακτικά εργαλεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από γονείς και παιδαγωγούς. Τα εικονογραφημένα βιβλία λένε ιστορίες μέσα από έναν συνδυασμό πολλών εικόνων και σύντομων κειμένων. Οι εικόνες καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο χώρο, δίνουν περισσότερες πληροφορίες, ενώ το σύντομο κείμενο εξαρτάται από το νόημα και τη σημασία τους. Μπορούν να διδάξουν, να προκαλέσουν ενδιαφέρον και να συμπληρώσουν το νόημα των λέξεων. Ένα βιβλίο για να χαρακτηριστεί εικονογραφημένο επιβάλλεται οι εικόνες να συμμετέχουν μαζί με λέξεις και ο εικονιστικός και ο λεκτικός κώδικας να έχουν σχέση ισοτιμίας και αμοιβαίας εξάρτησης (Γιαννικοπούλου, 2009, 17-54).

Τα κόμικς διαφέρουν από τα εικονογραφημένα. Τα πρώτα απαιτούν μεγαλύτερη ερμηνευτική προσπάθεια από τον αναγνώστη, ενώ τα δεύτερα παραδίδουν εύκολα το νόημα. Σύμφωνα με τη Μίσιου (2020, 19-35), οι διαφορές εντοπίζονται στην κατάτμηση σελίδας, στη συνύπαρξη λεκτικού και εικονιστικού κώδικα, στον αποπροσανατολισμό του αναγνώστη, στο σκίτσο, στην ολοκλήρωση του νοήματος σε εικόνα στην ίδια σελίδα, στην αντίληψη του χρόνου στην ίδια σελίδα. Όμως, οι κώδικες που μοιράζονται ή δανείζονται είναι η σύνθεση ή κατάτμηση της σελίδας, σχέσεις εικόνας και λέξεων, τα μπαλονάκια, γραμμές που δηλώνουν κίνηση.

Σε όλα τα είδη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου δεν πρέπει να λείπει το χιούμορ. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αγαπά το χιούμορ, επιδιώκει το γέλιο και μάχεται να διασκεδάσει το κοινό (Γιαννικοπούλου, 2004). Τα σχήματα, τα χρώματα, το παιχνίδι με τις λέξεις, τις συνθέσεις, τις ποικίλες πλοκές και το ανακάτεμα της πραγματικότητας με τη φαντασία δημιουργούν ευκαιρίες για ένα χαμόγελο, για ένα χιουμοριστικό διάλειμμα (Σιβροπούλου, 2004, 215-216). Το χιούμορ ενθουσιάζει τον ανήλικο αναγνώστη και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημιουργικότητας (Αλβανούδη κ.α., 1998, 9).

Σύμφωνα με τον Nodelman (2009), η σχέση κειμένου-εικόνας είναι ειρωνική, καθώς οι λέξεις μας λένε πράγματα που δε δείχνουν οι εικόνες και το αντίθετο. Η Γιαννικοπούλου (2009, 34) αναφέρεται στον Nodelman τονίζοντας πως το κείμενο χωρίς τις εικόνες είναι ασαφές και δεν μπορεί να μεταφέρει οπτικές λεπτομέρειες. Η σχέση τους είναι ανταγωνιστική, καθώς, να μεν δουλεύουν από κοινού, όμως δίνουν διαφορετικές πληροφορίες. Η μία τροπικότητα συμπληρώνει τα κενά της άλλης. Η εικονιστική σχετίζεται με τον χώρο και η λεκτική με τον χρόνο. Οι λέξεις βοηθούν τις εικόνες στην αφηγηματική εξέλιξη και στο κεντράρισμα του νοήματος αλλά συμβαίνει και το αντίθετο. Ωστόσο, η κάθε τροπικότητα αντιπροσωπεύει διαφορετική εκδοχή ώστε να ερμηνευτεί το συνολικό κείμενο. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Bettina Kummerling-Meibauer διατυπώνοντας τέσσερα διαφορετικά είδη ειρωνείας μεταξύ λέξεων και εικόνων. Το πρώτο είναι το σημασιολογικό κενό λόγω απουσίας σημαντικών πληροφοριών από το κείμενο καθώς υπονοούνται στις εικόνες. Το δεύτερο είναι η αντίθεση μεταξύ ανιαρού κειμένου και χιουμοριστικών εικόνων. Η τρίτη περίπτωση αφορά στη διαφορετική οπτική γωνία, ανάλογα με την τροπικότητα. Τέλος, μία επαναλαμβανόμενη δομή βοηθά τον ανήλικο αναγνώστη να αντιληφθεί την ειρωνική σχέση κειμένου – εικόνας (Sipe, 2012).

Λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, τα εικονογραφημένα βιβλία πρέπει να μελετώνται με διαφορετικό τρόπο ως προς το ρυθμό, τη μορφή, τη δομή και τις αφηγηματικές τους τεχνικές (Nodelman, 2007). Οι εικόνες περιέχουν πολιτισμικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, οι νεαροί αναγνώστες δεν έχουν αναπτύξει τις γνώσεις ως προς το πολιτισμικό περιβάλλον, κατανοούν αλλιώς και δεν έχουν τις απαραίτητες στρατηγικές κατανόησης (Nodelman, 1996, 215-217). Αποτελούν δια-ηλικιακά εικονοβιβλία, αφού ένας ανήλικος αντιλαμβάνεται διαφορετικά τα μηνύματα τόσο του κειμένου όσο και των εικόνων σε σχέση με έναν ενήλικα. Το εικονογραφημένο βιβλίο έχει κυρίως διηγητικό σκοπό. Δεν είναι η μόνη πηγή που δίνει πληροφορίες, αλλά βρίσκεται σε συνάρτηση με τη λεκτική αφήγηση και προσπαθεί να δώσει νόημα με τη φωνή του εικονογράφου. Ο αναγνώστης επιχειρεί μια ταυτόχρονη αλλά και εναλλάξ παρατήρηση της εικόνας και του κειμένου. Και τα δύο αφηγηματικά μέσα διηγούνται τη δική τους διαφορετική ιστορία με τον αναγνώστη να έχει τη συμμετοχή του τρίτου δημιουργού ενώνοντας όλα τα στοιχεία και δίνοντας ένα καινούριο νόημα στην ιστορία (Nodelman, 1992, 156).

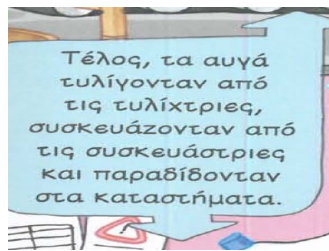
Μία από τις πιο γνωστές και χρήσιμες τυπολογίες είναι αυτή των Nikolajeva και Scott (2006). Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν οι εξής κατηγορίες: α) τα συμμετρικά εικονοβιβλία, η πληροφορία μεταφέρεται και από την εικόνα και από το κείμενο και επαναλαμβάνεται, β) τα συμπληρωματικά εικονοβιβλία, στα οποία η εικονιστική αφήγηση και η λεκτική συμπληρώνουν η μία τα κενά της άλλης, γ) τα ενισχυτικά εικονοβιβλία, όπου η εικόνα ενδυναμώνει τον λόγο ή ο λόγος επεκτείνει την εικόνα, δ) τα αντισταθμιστικά εικονοβιβλία, όπου εικονιστική και λεκτική τροπικότητες με διαφορετικές πληροφορίες συνεργάζονται και δημιουργούν νέο νόημα, ε) τα αντιπαραθετικά εικονοβιβλία, είτε με κείμενο είτε χωρίς, όπου δύο ή περισσότεροι ανεξάρτητοι αφηγηματικοί τρόποι οδηγούν την ιστορία σε τελείως διαφορετικές κατευθύνσεις.

Τέλος, η Γιαννικοπούλου (2009, 17-54) αναλύει τα διαφορετικά σημεία ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες έπειτα από συσχετισμό μεταξύ τους. Αυτά είναι το ακροατήριο, όπου τα κενά από εικόνες και λέξεις καλύπτονται διαφορετικά από τους ενήλικες και από τους νεαρούς αναγνώστες. Το στυλ, όπου παρατηρείται διαφορετικό ύφος στη λεκτική και εικονιστική αφήγηση. Το είδος/τροπικότητα, όπου η λεκτική αναφέρεται στην πραγματικότητα και η εικονιστική στο όνειρο. Την αντιπαραβολή, όπου σε μια ιστορία της λεκτικής αφήγησης αντιστοιχούν δύο της εικονιστικής. Η οπτική, όπου το κείμενο μιλά και οι εικόνες δείχνουν. Οι χαρακτήρες, όπου εντοπίζονται διαφορετικοί ήρωες στη λεκτική και διαφορετικοί στην εικονιστική αφήγηση. Η μεταμυθοπλασία, όπου οι λέξεις αποτυπώνονται μεταφορικά ενώ οι εικόνες κυριολεκτικά. Τέλος, ο χώρος και ο χρόνος, όπου ο πρώτος διαφαίνεται στην εικονογράφηση και ο δεύτερος στο κείμενο.

Κυρίως μέρος

Στο βιβλίο «Ο κύριος Κούνελος και το εργοστάσιο σοκολάτας» οι ήρωες ανήκουν στο ζωικό βασίλειο, όμως, η κοινωνία τους έχει ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Ο κύριος Κούνελος, οι κότες και ο μονόκερος εμφανίζονται τόσο στη λεκτική όσο και στην εικονιστική αφήγηση ο καθένας με την ιστορία του. Έτσι, έχουμε την ιστορία του αφηγητή με λεκτική δυναμική, την ιστορία του κύριου Κούνελου, την ιστορία των εργατριών και την ιστορία του μονόκερου με περισσότερο εικονιστική δυναμική.

Ξεκινώντας με τη λεκτική αφήγηση, ο συγγραφέας ξεκινά τη δική του ιστορία με τη φράση «Λοιπόν ακούστε...». Παρατηρείται μία αμεσότητα με τον αναγνώστη. Απευθύνεται στο β' πληθυντικού αριθμού πρόσωπο και προχωρά σε μια τριτοπρόσωπη αφήγηση χρησιμοποιώντας παρελθοντικό χρόνο και αφηγείται, όχι με ιδιαίτερη λεπτομέρεια, τις εργασίες παραγωγής στο εργοστάσιο αλλά και το πώς οδηγούμαστε στην επανάσταση των εργατριών. Χρησιμοποιεί μικρές προτάσεις καταλαμβάνοντας το πάνω μέρος ή το κάτω της σελίδας. Σε κάποιες, μάλιστα σελίδες δεν υπάρχει λεκτική αφήγηση. Σε δύο σελίδες του βιβλίου υπάρχουν μπλε μπαλόνια με βελάκια που περιγράφουν τη διαδικασία παραγωγής σοκολατένιων αυγών (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Όσον αφορά στην εικονιστική αφήγηση, ο εικονογράφος-αφηγητής προσφέρει μια πλούσια εικονογράφηση με πολλές λεπτομέρειες τόσο για την εμφάνιση των ηρώων και την αποτύπωση της ψυχολογίας τους όσο και για τον χώρο εργασίας. Όλοι οι χαρακτήρες επηρεάζουν την εξέλιξη της ιστορίας του βιβλίου και είναι σημαντικοί.

Πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο κύριος Κούνελος με τη δική του ιστορία. Δίνει το παρόν στον τίτλο, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο. Δεν εμφανίζεται σε όλες τις σελίδες αλλά στα σημαντικά γεγονότα. Είναι αυτός που κατευθύνει την εξέλιξη της ιστορίας με την ενεργό δράση του. Η εμφάνισή του, ο αυταρχισμός του και η υπεροψία του διαφαίνονται ήδη από το εξώφυλλο που βρίσκεται στην κορυφή, πάνω από τις εργάτριες και αγνοώντας τις. Από την αρχή συστήνεται λεκτικά από τον συγγραφέα δείχνοντας το αλαζονικό του ύφος θέλοντας να τον αποκαλούν «κύριο». Αναφορές στο πρόσωπό του παρατηρούνται λιγότερο στη λεκτική αφήγηση, ενώ στην εμφάνισή του γίνονται κυρίως μέσω των εικόνων. Δείχνει τον αυταρχικό του χαρακτήρα με τις λέξεις να έχουν κεφαλαία γράμματα και στο τέλος θαυμαστικό, κάτι που φανερώνει ότι φωνάζει και ασκεί πίεση στις εργάτριες (Εικόνα 2).



Εικόνα 2

Ο εγωισμός και το πείσμα του διαφαίνονται μέσα από εικόνες βουλιμίας και προσπάθειας να κάνει κάτι που μόνο οι κότες μπορούν. Η κορύφωση της ιστορίας του έρχεται με τη σκηνή που πνίγεται μέσα στη δική του σοκολάτα. Ενώ η μετάλλαξή του τόσο στο πρόσωπο και στην ένδυση όσο και στο γραφείο του είναι ολοφάνερη στη εικονιστική αφήγηση. Τοποθετούνται σε αντιπαραβολή η Εικόνα 3 με την Εικόνα 4 για να διαφανεί η μεταβολή.



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Οι εργάτριες κότες με τη δική τους ιστορία εμφανίζονται σε όλες τις σελίδες του βιβλίου και συμμετέχουν σε όλες τις σκηνές είτε μόνες είτε με τον κύριο Κούνελο. Η δράση τους οδηγεί στην πρόοδο της ιστορίας. Η πλούσια εικονογράφηση δίνει λεπτομέρειες για τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο εργασίας τους, τα ρούχα, τον εξοπλισμό τους, τα μηχανήματα. Μέσα από τους διαλόγους τους μαθαίνουμε προσωπικές πληροφορίες ή πληροφορίες που αφορούν στον τρόπο και τις συνθήκες εργασίας αλλά και τα συναισθήματά τους απέναντι στον κύριο Κούνελο, τα οποία αποτυπώνονται στα πρόσωπά τους ανάλογα με τις εξελίξεις (δυσανασχέτηση, πανικός, προβληματισμός, παράπονο, εξάντληση) (Εικόνα 5). Κορύφωση της ιστορίας τους αποτελεί η απεργία (Εικόνα 6).



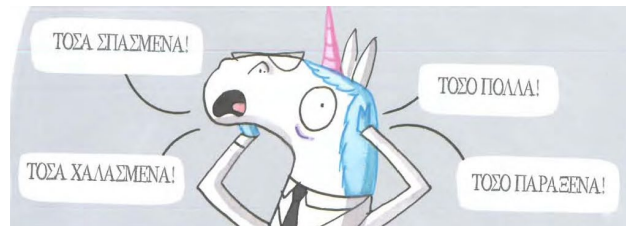
Εικόνα 5



Εικόνα 6

Δευτερεύοντα ρόλο κατέχει ο Έντγκαρ, ο υπεύθυνος ποιοτικού ελέγχου, ο οποίος έχει τη δική του ιστορία. Εμφανίζεται σε δύο επεισόδια και δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερες

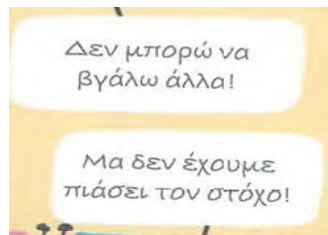
σχέσεις με τους άλλους ήρωες. Το άγχος του για τη μη ποιοτική παραγωγή αποτυπώνεται στο πρόσωπό του και στα κεφαλαία γράμματα μέσα στα μπαλονάκια (Εικόνα 7).



Εικόνα 7

Παρ' όλο που έχει παρατήσει τον κύριο Κούνελο, είναι αυτός που παροτρύνει τις κότρες να του δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία στην πιο κρίσιμη στιγμή και ο ίδιος τον επιπλήττει λέγοντάς του «Είδες τι παθαίνεις όταν είσαι άπληστος; Πρέπει να είσαι δίκαιος.»

Επιπρόσθετα, σε όλες τις σελίδες του βιβλίου υπάρχουν χαρακτηριστικά των κόμικς, όπως μπαλονάκια (Εικόνα 8) και συγκεκριμένα λευκού χρώματος, γραμμές που δηλώνουν κίνηση και αποτύπωση ήχων, κατάτμηση σελίδας, λεζάντες με ανακοινώσεις ή μέρη του εργοστασίου.



Εικόνα 8

Το χιούμορ είναι παρόν σε πολλά σημεία του βιβλίου. Από την πρώτη σελίδα με φράσεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά και έχουν σχέση με τις κότρες όπως «Κλούβιο αυγό είναι το μυαλό σου», «Μιλάς, ακόμα δε βγήκες από το αυγό σου;» (Εικόνα 9), «Πού να ξέρει αυτός; Ερασιτέχνης είναι!» ή αστεία που σχετίζονται με τα παραπανίσια κιλά, οι στάμπες που δηλώνουν σωματείο εργαζομένων, η εργάτρια που δεν πρόλαβε να άγει διακοπές και είναι με το μαγικό στην διαδήλωση και τέλος, το σύνθημα στο πλακάτ «Η καρδιά θέλει διάλειμμα» με την καρδιά να είναι σε σχήμα.



Εικόνα 9

Συμπεράσματα

Διαβάζοντας κανείς το βιβλίο «Ο κύριος Κούνελος και το εργοστάσιο σοκολάτας» και προχωρώντας στην ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στη λεκτική και την εικονιστική αφήγηση, διαπιστώνει πως πρόκειται για ένα τυπικό χαρακτηριστικό εικονοβιβλίο, με την έννοια ότι για να μπορέσουμε να συλλάβουμε την υπόθεσή του ως όλον, θα πρέπει να κινηθούμε αναγνωστικά σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, τόσο λεκτικά όσο και εικονιστικά.

Το βιβλίο αυτό είναι μορφωτικό και διδακτικό. Οι εικόνες καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο χώρο, δίνουν περισσότερες πληροφορίες από τη λεκτική αφήγηση και δίνουν βαθύτερο νόημα στην ιστορία. Το ύφος των δύο τροπικοτήτων είναι διαφορετικό. Το κείμενο χωρίς τις εικόνες είναι ασαφές και δεν μπορεί να μεταφέρει όλες εκείνες τις λεπτομέρειες και τις πληροφορίες που υπονοούνται στην εικονογράφηση. Παρατηρείται μια αντίθεση μεταξύ του ανιαρού κειμένου και των χιουμοριστικών εικόνων που αποτελούν τη φωνή του εικονογράφου και ενδυναμώνουν τον λόγο. Ο ανήλικος αναγνώστης αντιλαμβάνεται διαφορετικά το νόημα των δύο τροπικοτήτων σε σχέση με τον ενήλικα και οι χιουμοριστικές σκηνές ή λέξεις είναι επίσης διαφορετικές από τον κάθε αναγνώστη. Είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη αλλά και εναλλάξ παρατήρηση της εικόνας και του κειμένου. Οι εικόνες αποτυπώνουν τον χώρο και οι λέξεις τον χρόνο.

Στην εικονιστική αφήγηση τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα, πιο σύνθετα. Υπάρχουν πολλά επίπεδα δράσης. Ο αφηγητής που αναλαμβάνει την εικονιστική αποτύπωση όλων των ιστοριών έχει τον ρόλο που έχει ένας παντογνώστης αφηγητής σε μια συμβατική λεκτική αφήγηση. Ξέρει τι συμβαίνει με τον κύριο Κούνελο, τι με τις κότες, τι με την Ντέμπι που αγνοείται, τι με τον μονόκερο. Αυτοί οι δύο αφηγητές που μοιράζουν τη δύναμή τους, ο συγγραφέας-ο εικονογράφος, ο καλλιτέχνης, έχει διανείμει την καλλιτεχνική δύναμη ανάμεσα στη λεκτική και την εικονιστική αφήγηση και μπορεί να μας μεταδώσει πολλά και διαφορετικά επίπεδα της ιστορίας. Πάνω σε αυτό το εύρημα δημιουργούνται οι περίπλοκοι συσχετισμοί ανάμεσα στις δύο τροπικότητες και το είδος του βιβλίου.

Οι εικόνες δε βρίσκονται στο βιβλίο για να έχουν υπεροχή έναντι των λέξεων, αλλά για να συνεργαστούν με διαφορετικούς τρόπους. Η συνεργασία αυτή μαζί με τη συνάντηση με τον αναγνώστη έρχονται να ολοκληρώσουν το νόημα.

Βιβλιογραφία

- Alvanoudi, Z., Grosdos, St., Kallimani Ef., Koletos, G., Ntagiou, Ef., & Tsakalidou, A. (1998). Morfes epikoinonias kai paidiki dimiourgikotita, Eikoniko Scholeio, Tomos 1, Tefchos 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>
- Dolan, Elys (2017). O kyrios Kounelos kai to ergostasio sokolatas. Eikon. Dolan Elys. mtfr. Maro Tavri. Athina: Metaichmio.

- Giannikopoulou, Ang. (2009). To synchrono eikonografimeno paidiko vivlio. Sti chora ton chromaton. 17-54. Athina: Papadopoulos
- Giannikopoulou, Ang. (2004). To chioumor tis eikonas sto eikografimeno paidiko vivlio, Keimena, <http://keimena.ece.yth.gr>
- Misiou, M. (2020). Eikonografimenes kai schediastikes logotechnies: Ti einai kai ti den einai; Eikona kai eikonografisi. Vouva vivlia. Oroï kai typika gnorismata. 19-35. Athina: Kaleidoskopio.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work: A Semiotic Analysis*. Garland Publishing.
- Nodelman, P.(1992). *The Pleasures of Children's Literature*. White Plains, N.Y.:Longman
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. USA: Longman Publishers.
- Nodelman, P. (2007). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Μτφρ. Π. Πανάου. Επιμέλεια Τ. Τσιλιμένη. Αθήνα: Πατάκης.
- Nodelman, P.(2009). *Λέξεις για Εικόνες*. Αθήνα: Πατάκη
- Nodelman, P. (2009). *Στο Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. μτφρ. Π. Πανάου. Επιμ. & εισαγ. Τ. Τσιλιμένη. 15-47. Αθήνα: Πατάκης.
- Sipe, L.R. (2012). *Revisiting the Relationships Between Text and Pictures*. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-011-9153-0>
- Sivropoulou, R. (2004i). Taxidi ston kosmo ton eikonografimenon mikron istorion. 215-216. Athina:Metaichmio.Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picture-books work*. New York, Routledge Taylor & Francis Group.

Προσεγγίζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα υπό το πρίσμα της Συναλλακτικής Θεωρίας: Διδακτική εφαρμογή και ερευνητικές αναζητήσεις

Ελένη Λιάκου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ., Υποψ. Διδάκτορας Λογοτεχνίας

Πέτρος Μανειώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Σc., Μ.Εδ.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία της Louise M. Rosenblatt και ως παράδειγμα η διδασκαλία του διηγήματος του Αντώνη Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς». Η αξιοποίηση της συγκεκριμένης θεωρίας στο 2^ο Εσπερινό ΓΕΛ Αθήνας, σε ενήλικους μαθητές /ενήλικες μαθήτριες, στοχεύει κυρίως στην ενεργοποίηση της αναγνωστικής και βιωματικής σχέσης τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και στην ανάδειξη των ατομικών αντιδράσεων και της ερμηνευτικής πολυφωνίας κατά τη συναλλαγή με το κείμενο. Από την εφαρμογή προέκυψε η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης, αποτύπωσης και εκτίμησης των πιθανών αποτελεσμάτων σε σχέση με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις αναγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. Τα ευρήματα της όλης προσέγγισης εντάσσονται στον συνεχή διάλογο για τη διδακτική της λογοτεχνίας, ενώ δυνητικά λειτουργούν ως ανατροφοδότηση των παγιωμένων πρακτικών που υιοθετούνται μέσα στη σχολική τάξη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Συναλλακτική Θεωρία, Louise M. Rosenblatt, διδασκαλία διηγήματος, Διδακτική της Λογοτεχνίας

Approaching Literary Texts Through the Lens of Transactional Theory: Pedagogical Implementation and Research Perspectives

Eleni Liakou, Secondary Teacher Philologist, M.Ed., PhD Candidate in Literature

Petros Manesiotis, Secondary IT Teacher, M.Sc., M.Ed.

Abstract

This article presents the didactic approach to literary texts based on Louise M. Rosenblatt's Transactional Theory, with the teaching of Antonis Samarakis' short story "Ziteitai Elpis" (*Hope Wanted*) as a case study. The application of this theory at the 2nd Evening General High School of Athens, targeting adult learners, primarily aims to activate their reading and experiential engagement with literary texts, while also highlighting individual responses and interpretative polyphony in their interaction with the text. The implementation of this approach revealed the need for further investigation, documentation and assessment of its potential impact on learners' perceptions, attitudes and reading skills. The findings contribute to the ongoing discourse on literature teaching methodology and potentially serve as a means of re-evaluating and enriching the established practices adopted in Secondary Education classrooms.

Key-words: Transactional Theory, Louise M. Rosenblatt, short story teaching, Literature Didactics

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, περισσότερο ίσως από οποιουδήποτε άλλου μαθήματος, αποτέλεσε πεδίο διαξιφισμών μεταξύ των γλωσσικών, εθνικών, κοινωνικο-πολιτικών και λοιπών στόχων, με τους οποίους επενδύθηκε κατά καιρούς ως διδακτικό αντικείμενο, αλλά και μεταξύ των θεωρητικών σχολών που οριοθετούν την σχολική ανάλυση και επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου. Τις τελευταίες δεκαετίες, η στροφή προς τις αναγνωστικές θεωρίες κλόνισε την ιεροποίηση του κειμένου, το οποίο είχε ήδη αποκαθλώσει τον συγγραφέα, και έφερε στο προσκήνιο την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος. Οι αναγνωστικές θεωρίες (reader-response criticism), όλων των αποχρώσεων, μοιράζονται δύο βασικές θέσεις: 1) ο ρόλος του αναγνώστη δεν μπορεί να παραλειφθεί από την κατανόηση της λογοτεχνίας, και 2) οι αναγνώστες δεν καταναλώνουν παθητικά το νόημα που τους παρουσιάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο, αλλά αντίθετα το δημιουργούν ενεργητικά (Tyson, 2006· Suleiman & Crosman, 1980).

Η Συναλλακτική Θεωρία (Transactional Theory) της Louise M. Rosenblatt

Ανάμεσα στις αναγνωστικές θεωρίες εντάσσεται και η Συναλλακτική Θεωρία (Transactional Theory) της Louise M. Rosenblatt, η οποία πρωτοεμφανίστηκε ως αντίδραση στη Νέα Κριτική το 1938 με το βιβλίο της *Literature as Exploration*, παραμερίστηκε κάτω από την κυριαρχία του Φορμαλισμού και επανήλθε στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια.

Σύμφωνα με τη Συναλλακτική Θεωρία, η σημασία συγκροτείται από τη «συναλλαγή» (transaction) του αναγνώστη με το κείμενο σε μια δυναμική, ισότιμη και προσωπική συνάντηση (Rosenblatt L. M., 1970· Rosenblatt L. M., 1978). Το κείμενο ως ερέθισμα ενεργοποιεί στοιχεία της παρελθούσας εμπειρίας του αναγνώστη (από τη λογοτεχνία και τη ζωή) και λειτουργεί ως «προσχέδιο» (blueprint) που καθοδηγεί την αναγνωστική αντίδραση μέσα από ενδείξεις και νύξεις (clues, cues) οι οποίες συναντώνται με την «εκλεκτική προσοχή» (selective attention) του αναγνώστη (Rosenblatt L. M., 1970· Rosenblatt L. M., 1978). Αν ο αναγνώστης μπει σε μια πορεία εξερεύνησης και «συναλλαγής» με το κείμενο, αν κινηθεί προς την κατεύθυνση της «αισθητικής ανάγνωσης» (aesthetic reading) και όχι προς την πληροφοριακή-«μη αισθητική ανάγνωση» (efferent reading) (Πολίτης, 1996), τότε το μεταβάλλει σε «ποίημα» (poem) ή «έργο» (work) μέσα από μια μορφοποιητική διαδικασία «έκκλησης» (evocation) (Πολίτης, 1996) και ερμηνείας αυτής της έκκλησης (Rosenblatt L. M., 1970· Rosenblatt L. M., 1978). Η βασική κατεύθυνση ή εστίαση της προσοχής του αναγνώστη καθορίζουν την επιλογή ανάμεσα στην «αισθητική» και τη «μη αισθητική» ανάγνωση, ενώ κριτήρια που αφορούν το ίδιο το κείμενο, όπως η πυκνότητα των νοημάτων ή συναισθημάτων μπορεί να αγνοηθούν ή να μην παίζουν κανένα ρόλο (Rosenblatt L. M., 1978). Ωστόσο, το έργο του αναγνώστη θα ολοκληρωθεί, όταν οργανώσει την ερμηνεία του εξακριβώνοντας τη σχέση και την επάρκειά της προς το ίδιο το κείμενο, στο οποίο «πρέπει να μείνει πιστός» (Rosenblatt L. M., 1970). Η πιστότητα στο κείμενο αναφοράς δεν ακυρώνει τη δυναμική των υποκειμενικών ερμηνειών, αλλά ούτε συνεπάγεται την ύπαρξη

μίας και μοναδικής, ‘σωστής’ ανάγνωσης υπαγορευόμενης από τη συγγραφική ιδιοφυΐα ή την κειμενική αυτονομία. Αντίθετα, η απαίτηση για πιστότητα καθοδηγεί με ουσιαστικό τρόπο τη συναλλαγή και τη συνομιλία του αναγνώστη με το εκάστοτε κείμενο, ως όρος που θα εγγυόταν την επιτυχή συνομιλία του με έναν άνθρωπο.

Η Rosenblatt δεν μορφοποίησε κάποιο συγκεκριμένο υπόδειγμα ή ‘συνταγή’ διδασκαλίας, αλλά εισηγήθηκε βασικές αρχές για μια ολιστική προσέγγιση της αναγνωστικής εμπειρίας, μια νέα αναγνωστική πρακτική, με διδακτικές αρχές όπως: ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο· να ενθαρρύνει τις αυθόρμητες, ελεύθερες αντιδράσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο κείμενο ως αφετηρία για περαιτέρω σχολιασμό και συζήτηση· να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν διανοητικά και συναισθηματικά με το κείμενο, να σκεφθούν πάνω στις αντιδράσεις τους και στις αντιδράσεις των άλλων, οδηγούμενοι σε μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, του εαυτού τους και των συνομιλητών τους (Rosenblatt L. M., 1970).

Κατά την Rosenblatt, η εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης ωθεί σιωπηρά στην μη αισθητική ανάγνωση και δεν παρέχει κίνητρα για την ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με τη λογοτεχνία. Ειδικά για τη χρήση των συγκεκριμένων στοιχείων (βιογραφικών, ιστορικών και λοιπών στοιχείων) ή στοιχείων ορολογίας κατά την ερμηνεία, υποστήριζε ότι αυτές οι γνώσεις μπορεί να δοθούν σε δεύτερο χρόνο στους/στις μαθητές/τριες, αφού έχει προηγηθεί βιωματικά το ενδιαφέρον τους για τα στοιχεία αυτά, επειδή δεν αποτελούν τον αυτοσκοπό της λογοτεχνικής ανάγνωσης και παρασύρουν προς τη μη αισθητική ανάγνωση (Rosenblatt L. M., 1956).

Διδακτική εφαρμογή

Η εφαρμογή της θεωρίας της Rosenblatt στο τμήμα της Β΄ Λυκείου από την έναρξη της σχολικής χρονιάς στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη της βιωματικής σχέσης με τη λογοτεχνία, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων και γενικότερα στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ομάδα μας αποτελείται από ενήλικες εργαζόμενους μαθητές/τριες που διέκοψαν τη φοίτηση, πριν από κάποια χρόνια, και τώρα επανέρχονται. Είναι δεδομένο ότι η ομάδα μας έχει περιορισμένη γνώση και ευχέρεια στη χρήση μεταγλωσσικών λογοτεχνικών όρων, όπως και περιορισμένο χρόνο για ενασχόληση με τη λογοτεχνία.

Θεωρώντας ότι τα παραπάνω συνιστούν ένα βασικό λόγο, για να προτάξουμε την ελεύθερη επικοινωνία του αναγνώστη-εκπαιδευόμενου με το λογοτεχνικό κείμενο και την απόλαυσή του, ακολουθήσαμε παρόμοια διδακτική πορεία με αυτή που έχουν διαμορφώσει μελετητές του έργου της Rosenblatt (ενδεικτικά σημειώνουμε από την ελληνική βιβλιογραφία: Πολίτης Δημήτριος, *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις*, Διδακτορική Διατριβή, 2003, Πολίτης Δ., «Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία», 2017, Καλογήρου, Τζίνα; Βησσαράκη, Ελένη, «Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», 2005). Η εφαρμογή συμβαδίζει,

επίσης, με τα προβλεπόμενα από τα Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ Β 4911/31.12.2019 και ΦΕΚ Β 2953/04.05.2023) και περιλαμβάνει τα εξής στάδια: προκαταρκτικό στάδιο-πρώτη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, ατομική συνάντηση με το κείμενο-ατομικές αναγνώσεις, συζήτηση-κοινοποίηση των ατομικών αντιδράσεων και σύγκρισή τους, συνολική αποτίμηση-αναστοχασμός και συζήτηση πάνω στις ερμηνευτικές εκδοχές και την πρόσληψη-επίδραση του κειμένου.

Το διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς», που χρησιμοποιείται ως διδακτικό παράδειγμα εφαρμογής της Συναλλακτικής Θεωρίας, ανήκει στην ομώνυμη συλλογή διηγημάτων που εκδόθηκε το 1954. Αξιολογείται ως η πιο πολυδιαβασμένη συλλογή του συγγραφέα, ενώ συμπεριλήφθηκε στα βιβλία που θα διανεμηθούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Το κείμενο αποτελεί τυπικό δείγμα των προβληματισμών και του τρόπου γραφής του Α. Σαμαράκη, ένα καυστικό σχόλιο πάνω στον σύγχρονο μεταπολεμικό κόσμο, που αποδίδει με κινηματογραφική ενάργεια και κοφτερή ματιά την υπόκωφη αγωνιώδη ατμόσφαιρα του ψυχρού πολέμου και τα υπαρξιακά αδιέξοδα.

Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας κάθεται σε ένα καφενείο, διαβάζοντας εφημερίδα. Το πανόραμα των ειδήσεων, από τις διεθνείς πολεμικές συγκρούσεις μέχρι τα καθημερινά γεγονότα της επικαιρότητας και την κοσμική στήλη, τροφοδοτούν την ανησυχία που νιώθει. Στην απελπισία του για τη διάχυτη δυστυχία, τις αντιφάσεις του μεταπολεμικού κόσμου, την αδιαφορία και τον εφησυχασμό του μέσου ανθρώπου προστίθενται οι δικές του αδιέξοδες καταστάσεις και αγωνίες. Η υπαρξιακή κρίση που βιώνει κορυφώνεται στην απόφαση να δημοσιεύσει μια αγγελία στην εφημερίδα με το λιτό και συμβολικό μήνυμα: «Ζητείται ελπίς».

Ο τίτλος του κειμένου αιφνιδίασε τους αναγνώστες-μαθητές/τριες και τον σχολίασαν αυθόρμητα. Το ερώτημα που τέθηκε: «τι είδους προσδοκίες σας δημιουργεί ο τίτλος; Τι φαντάζεστε ότι θα διαβάσετε;» προκάλεσε διάφορες απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν τη γέφυρα για να περάσουμε στην ανάγνωση.

Η πρώτη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό συνοδεύτηκε από την οδηγία στους/στις μαθητές/τριες να σημειώσουν τα σημεία που τους προξενούν εντύπωση, τους προβληματίζουν ή δεν τους αρέσουν κ.λπ. Ακολούθησε η κατά μόνας ανάγνωση με την ίδια οδηγία των προσωπικών σημειώσεων. Ήταν αναμενόμενο ότι οι μαθητές/τριες θα κινούνταν στην πρώτη ανάγνωση με την «μη αισθητική στάση» (efferent reading). Το ίδιο το κείμενο με το λιτό, κοφτό ύφος και τη γοργή αφήγηση τους ωθεί στην πληροφοριακού χαρακτήρα ανάγνωση. Δημιουργήθηκε εύκολα και άμεσα η εικόνα του καφεeneίου, το σκηνικό που στήνει ο συγγραφέας και στο οποίο μένει προσηλωμένος ο φακός του αφηγητή από την ώρα που ο ήρωας μπαίνει στο καφεeneίο. Τα στοιχεία εξωτερικής δράσης είναι ελάχιστα, συνιστούν περιγραφή συνηθισμένων στιγμιότυπων και ενεργειών ενός ανθρώπου μέσα σε ένα καφεeneίο και αρχικά δεν προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Η συζήτηση ξεκίνησε από τα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών/τριών, τα οποία θα μπορούσαν να απαντούν σε μια ερώτηση του τύπου: «Τι συμβαίνει στην ιστορία; Σε ποιο χώρο βρίσκεται ο ήρωας; Κάνει κάτι;». Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν κατευθείαν στις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα, καθώς ο συγγραφέας με μαεστρία χτίζει την αντίθεση ανάμεσα στην κοινότυπη εικόνα ενός καφεενείου και στην εσωτερική, διανοητική και ψυχολογική ταραχή του πρωταγωνιστή προς τον οποίο μετατοπίζεται η «εκλεκτική προσοχή» του αναγνώστη. Αυτό που κυριάρχησε στα σχόλια ήταν ότι το περιεχόμενο των ειδήσεων, από τις πιο ανάλαφρες και αδιάφορες μέχρι τις πιο τραγικές και απειλητικές, υποκινεί και αυξάνει σταδιακά την αγωνία που αισθάνεται ο ήρωας.

Κοιτώντας ξανά τους τίτλους των ειδήσεων, οι μαθητές/τριες εντόπισαν την αντίθεση μεταξύ αυτών που αποτυπώνουν την κανονικότητα της καθημερινής ζωής (τα μικρά και ασήμαντα) και αυτών που προβάλλουν την ψυχροπολεμική ατμόσφαιρα και την απειλή μιας παγκόσμιας σύρραξης, οι οποίες υποκινούν την υπαρξιακή αγωνία του ήρωα. Η διαπίστωση στην οποία οδηγήθηκαν ήταν ότι η αντιθετική παράθεση των ειδήσεων δεν είναι απλώς μια ενδιαφέρουσα τεχνική του συγγραφέα, αλλά συμβαδίζει και συμπληρώνει τις αντίθετες δυνάμεις που αναπτύσσονται στο σκηνικό: από τη μια πλευρά οι εφησυχασμένοι θαμώνες και ο εκτός καφεενείου κόσμος της καθημερινότητας και από την άλλη, ο απελπισμένος, ματαιωμένος και εγκλωβισμένος στην αγωνία του ήρωας. Κατέληξαν, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το αρχικά αδιάφορο σκηνικό έκρυβε μια βαθύτερη σημασία και σχέση με τα μηνύματα του κειμένου.

Διευρύνοντας αυτήν την συζήτηση και επειδή μια βασική ερώτηση, σύμφωνα με τη Rosenblatt (1970), είναι να μιλήσουν οι μαθητές/τριες για όσα βλέπουν και αισθάνονται διαβάζοντας το κείμενο, τέθηκαν οι ερωτήσεις: «Τι σκέφτεστε διαβάζοντας αυτές τις ειδήσεις; Τι σκέφτεστε για τον ήρωα που τις διαβάζει; Για ποιο λόγο;». Η συζήτηση επεκτάθηκε στα σύγχρονα θέματα ειδήσεων, με την τελική διαπίστωση ότι «οι σημερινές ειδήσεις είναι πιο σκληρές και σοκαριστικές, ενώ φαίνεται ότι έχουμε εξοικειωθεί με τη φρίκη». Μιλώντας για τον πρωταγωνιστή, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ειδήσεις φαίνεται να ευθύνονται για το υπαρξιακό αδιέξοδο, στο οποίο όμως προστίθενται οι προσωπικοί φόβοι και οι ματαιώσεις. Σχολίασαν ιδιαίτερα την ανάμνηση του ιατρικού περιστατικού, όπου η δήλωση του γιατρού για την ασθενή («Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!») λαμβάνει για τον ήρωα τη συμβολική διάσταση του επικείμενου θανάτου ολόκληρης της ανθρωπότητας. Επεσήμαναν ότι νιώθει μόνος και εκτεθειμένος μέσα στην αγωνία που βιώνει, η οποία μεγεθύνεται από την ατάραχη κανονικότητα του κόσμου που τον περιβάλλει, και ότι συμβολίζει τελικά τον κάθε άνθρωπο που σκέφτεται βαθύτερα και νιώθει αδύναμος μέσα σε έναν απειλητικό κόσμο.

Εντύπωση προκάλεσε το τέλος του διηγήματος, ως διαδρομή μιας ταραγμένης συνείδησης που κορυφώνεται στην απελπισμένη, ίσως και σαρκαστική, αγγελία «*ZHTEITAI ελπίς*», η οποία κλείνει τον κύκλο που ξεκίνησε με την ίδια φράση στον τίτλο του διηγήματος. Η διεύρυνση της συζήτησης με ερωτήσεις του τύπου: «Τι νομίζετε πως ζητάει με την αγγελία του ο ήρωας; Ποιες σκέψεις κάνετε; Πώς αισθάνεσθε για τον ήρωα; Γιατί;» οδήγησε στη διαπίστωση ότι ο ήρωας-συντάκτης της αγγελίας έρχεται σε

αντίθεση με τον εφησυχασμό και την αδιαφορία που δείχνει όλη η κοινωνία, ξεπερνάει τα όρια του εαυτού του, σηκώνει το βάρος μιας αγωνίας που θα έπρεπε να νιώθουν όλοι και καταγγέλλει την απάθεια ακολουθώντας το μοτίβο των αγγελιών που διάβαζε στην εφημερίδα. Ταυτόχρονα, όπως σχολίασαν, η αγγελία αποτελεί μια κραυγή αγωνίας και για το προσωπικό του αδιέξοδο, γεγονός που εντείνει τη συμπάθεια προς τον ήρωα.

Στη φάση του αναστοχασμού πάνω στην όλη επεξεργασία, το κείμενο θεωρήθηκε πολύ καλό, επειδή τα θέματά του παραμένουν επίκαιρα, ενώ ο τρόπος αφήγησης και το απλό και συνηθισμένο σκηνικό κατορθώνουν να αιχμαλωτίσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να το κατευθύνουν στην εσωτερική δράση του κειμένου. Ιδιαίτερα ως προς το περιεχόμενό του, που χαρακτηρίστηκε απαισιόδοξο αλλά και ρεαλιστικό, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι τους έδωσε αφορμή να σκεφθούν και να προβληματιστούν πάνω στο γεγονός ότι οι συνθήκες ζωής του σύγχρονου κόσμου δεν έχουν βελτιωθεί, μέσα στα εβδομήντα χρόνια που μεσολάβησαν από τότε που γράφτηκε το κείμενο, και να αναρωτηθούν αν θα μπορούσε πλέον να υπάρξει κάποια βελτίωση.

Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ερωτηματολογίου αποτελεί μια ιδιαίτερης σημασίας εργασία για την επιτυχία μιας έρευνας (Ρόντος και Παπάνης, 2007). Με βάση αυτό το δεδομένο, μετά την ολοκλήρωση του Α΄ τετράμηνου δόθηκε στους μαθητές/τριες της τάξης ερωτηματολόγιο, ώστε να διαπιστωθεί η μέχρι τότε αποτελεσματικότητα και η προοπτική της μεθόδου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικότερα αποτελέσματα μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων και την στατιστική τους ανάλυση με τη χρήση σύγχρονου υπολογιστικού προγράμματος.

Α) Οι μαθητές/τριες προτιμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να μην τους παρουσιάζεται από την αρχή το νόημα και ο σκοπός ενός λογοτεχνικού κειμένου από τον/την καθηγητή/τρια, αλλά να οδηγηθούν σε αυτά μετά από ανοικτή, ενεργητική και συμμετοχική συζήτηση μέσα στην τάξη.

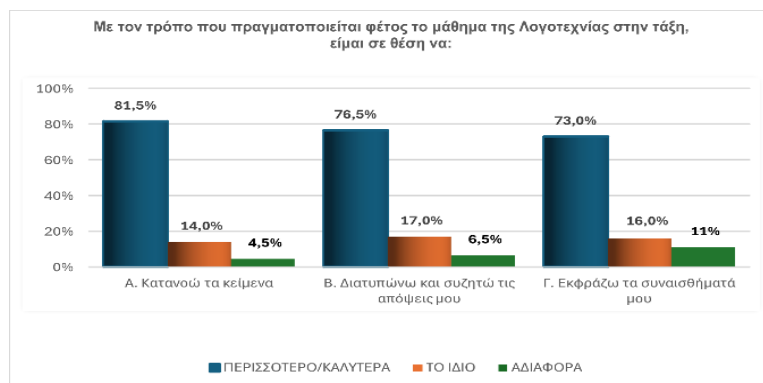


Σχήμα 1: Τρόπος παρουσίασης νοήματος και σκοπού κειμένου

Συγκεκριμένα (Σχήμα_1), το 75% των συμμετεχόντων προτιμά να συζητηθεί από την ολομέλεια της τάξης το νόημα και ο σκοπός του κειμένου, ενώ και το 12% επιλέγει να

έχει το χρόνο να σκεφθεί ατομικά. Αντίθετα, μόνο το 13% διευκολύνεται, όταν ο καθηγητής/τρια παρουσιάζει από την αρχή της διδακτικής ενότητας το νόημα και τον σκοπό ενός κειμένου.

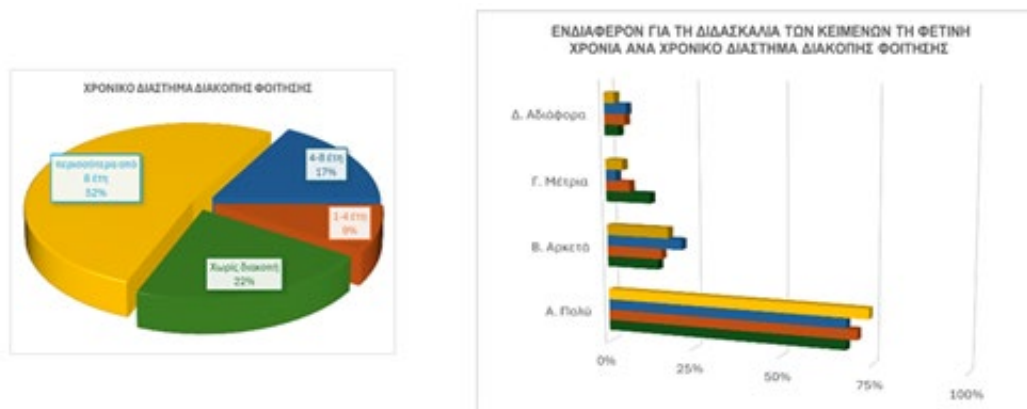
Β) Η προτεινόμενη τεχνική διδασκαλίας προσφέρει τη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών (Σχήμα 2). Οι μαθητές/τριες σε πολύ μεγάλα ποσοστά συμφωνούν ότι κατά την φετινή σχολική χρονιά:



Σχήμα 2: Πλεονεκτήματα της μεθόδου διδασκαλίας

- κατανοούν καλύτερα (87,5%) τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα,
- τους δίνεται η ευκαιρία (77,5%) να κάνουν ενεργητικές και συμμετοχικές συζητήσεις και να διατυπώνουν τις δικές τους απόψεις,
- έχουν τη δυνατότητα (75%) μέσα από την ομαδική ανάλυση των κείμενων να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα που αυθόρμητα νοιώθουν, και
- συμμετέχουν ενεργητικά (87,5%) στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, κάτι που προσφέρει στον καθηγητή/τρια τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα πιο ενδιαφέρον περιβάλλον μάθησης.

Γ) Είναι σημαντικό ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες θεωρούν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα λογοτεχνικά κείμενα ενδιαφέροντα (πολύ ή και αρκετά) σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα (Σχήμα 3), το 87,5% των μαθητών/τριών θεωρούν πολύ ή και αρκετά ενδιαφέρουσα την μέθοδο, ενώ μόνο το 5,3% θεωρούν ότι είναι αδιάφορη.

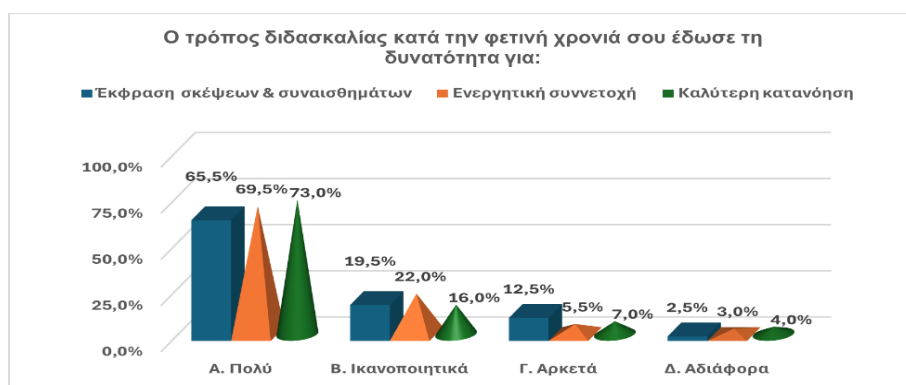


Σχήμα 3: Διδασκαλία της λογοτεχνίας ανάλογα με τα έτη διακοπής φοίτησης

Αν προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε το ενδιαφέρον τους με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο είχαν διακόψει προηγουμένως την φοίτησή τους, παρατηρούμε ότι:

- η μεγαλύτερη ομάδα μαθητών/τριών, με περισσότερα από 8 έτη διακοπής (52%), εκφράζονται πολύ θετικά (89,5%) για το ενδιαφέρον που τους δημιουργεί η τεχνική (πολύ & αρκετά),
- η ομάδα με χρονικό διάστημα διακοπής από 4 έως 8 έτη (17%) εμφανίζει θετικό ενδιαφέρον, σε ποσοστό 85,5%, αλλά και η ομάδα με 1 έως 4 έτη διακοπής (9%) σε ποσοστό 82% εκφράζει το ενδιαφέρον της για την διδασκαλία την φετινή χρονιά, και
- η ομάδα με συνεχή φοίτηση (22%) έχει θετική (πολύ & αρκετά) άποψη (79,5%) για το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Δ) Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου φανερώνει ότι στους/στις μαθητές/τριες δίνεται η δυνατότητα για: να εκφράσουν τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη διδασκαλία του μαθήματος και να μπορούν να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα.



Σχήμα 4: Έκφραση σκέψεων/συναισθημάτων, ενεργητική συμμετοχή & κατανόηση

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου (Σχήμα 4) έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες:

- έχουν τον χρόνο και την άνεση να εκφράσουν τα προσωπικά τους σκέψεις και τα συναισθήματά τους (πολύ ή και ικανοποιητικά) σε ποσοστό 85%,
- τους δίνεται η ευκαιρία να παρουσιάζουν (πολύ ή και ικανοποιητική) ενεργητική συμμετοχή κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας και ανάλυσης των διδασκόμενων κειμένων σε ποσοστό 91,5%,
- είναι σε θέση, μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας κάθε διδασκόμενου λογοτεχνικού κειμένου, να τα έχουν κατανοήσει (πολύ ή και ικανοποιητικά) σε πολύ μεγάλο ποσοστό (89%), κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τον/την διδασκόμενο/η.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της Συναλλακτικής Θεωρίας της L. M. Rosenblatt στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων αναδεικνύει την αναγνωστική διαδικασία ως μια δυναμική και ισότιμη σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Επειδή, ως θεωρία

λογοτεχνίας, υποστηρίζει και στοχεύει στη βιωματική, διανοητική και συναισθηματική, εμπλοκή του αναγνώστη, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητά του αλλά και την ανοικτότητα του λογοτεχνικού κειμένου, δεν παρουσιάζει ένα αυστηρά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας. Ωστόσο, στην πράξη της διδασκαλίας ενθαρρύνει και προωθεί την προσωπική ενεργοποίηση και σημασιοδότηση του κειμένου, αντί για την παθητική αποδοχή της μοναδικής και σωστής ερμηνείας του. Υποστηρίζει τις ανοικτές και σε ισότιμη βάση συμμετοχικές συζητήσεις μέσα στην κοινότητα της τάξης, χωρίς να αποθαρρύνει τη συμμετοχή μαθητών/τριών που δεν έχουν θεωρητικές λογοτεχνικές γνώσεις ή δεν είναι εξασκημένοι αναγνώστες. Υπό αυτό το πρίσμα, συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της λογοτεχνικής εμπειρίας των μαθητών/τριών, στην ενίσχυση της απόλαυσης του κειμένου και της φιλιαναγνωσίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών ανέδειξαν ως πρόσθετο στοιχείο ότι η μέθοδος αυτή προσφέρεται ιδίως για τις περιπτώσεις μαθητών/τριών που δεν έχουν ιδιαίτερη λογοτεχνική εμπειρία και έχουν διακόψει τη σχολική φοίτηση κάποια χρόνια πριν. Με βάση τις δικές τους αξιολογήσεις, η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων και εμπειριών και η συμμετοχή στη συνδιαμόρφωση του νοήματος ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για τα κείμενα και ικανοποίησε την ανάγκη τους για αυτονομία στην έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Επίσης, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, που συχνά αποθαρρύνουν τους αναγνώστες λόγω της χρήσης μεταφορικού και συμβολικού λόγου. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό για τους συμμετέχοντες είναι το αίσθημα της προσωπικής ικανοποίησης από την κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου και από τη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν, τα οποία τροφοδοτούν τη διάθεσή τους για μάθηση γενικότερα και, ειδικότερα, τη σχέση τους με τη λογοτεχνία.

Σημειώνουμε, ακόμα, ότι, επειδή το διδακτικό μοντέλο και η έρευνά μας αφορούσε μόνο το τμήμα της Β΄ Λυκείου, τα αποτελέσματά μας έχουν πιθανολογικό χαρακτήρα και χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο πληθυσμιακό δείγμα.

Βιβλιογραφία

- Apostolidou, V., & Hondolidou, E. (2006). *Logotexnia kai Ekpaideusi*. Athina: Tipothito-Dardanos
- Fridaki, E. (2003). *I theoria tis logotexnias stin praxi tis didaskalias*. Athina: Kritiki
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2003). *Apo tin erevna sti didaskalia: I ekpaideftiki erevna drasis*. Athina: Savvalas.
- Politis, D. (1996). O rolos tou anagnosti kai i "Sinallaktiki" *Theoria tis L. M. Rosenblatt*. *Epitheorisi paidikis logotexnias* (11), pp. 21-33.
- Rontos, K., & Papanis, E. (2007). *Oi techniques tou kalou erotimatologiou*. Athina: Sideri.

- Rosenblatt, L. M. (1956, February). The Acid Test for Literature Teaching. *The English Journal*, 45(2), σσ. 66-74. Ανάκτηση από <https://www.jstor.org/stable/809152>
- Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University Press.
- Suleiman, S. R., & Crosman, I. (Επιμ.). (1980). *The Reader in the Text - Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton University Press.
- Tyson, L. (2006). *Critical Theory: A User-Friendly Guide* (2nd εκδ.). New York: Routledge.
- Vamvoukas, M. (2002). *Eisagogi stin Psychopaidagogiki Erevna kai Methodologia*. Athina: Grigori.

Ρωμαίος και Ιουλιέττα του Σαίξπηρ: Μια διδακτική προσέγγιση της σκηνής του μπαλκονιού.

Αναστασία Καραδήμα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc, M.Ed, Υποψ. Διδάκτωρ της Σχολής Θεατρικών Σπουδών του Παν. Πατρών.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια διδακτική πρόταση της περίφημης σκηνής του μπαλκονιού του *Ρωμαίου και της Ιουλιέττας* του Σαίξπηρ. Η πρόταση γίνεται στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία συστήνεται η διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου. Η διδασκαλία ολόκληρου θεατρικού έργου είναι λογικό να φαντάζει ενδιαφέρον όσο και επισφαλές διδακτικό εγχείρημα και να εγείρει πλήθος αποριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία στέκεται σε μια από τις πιο γνωστές και ενδιαφέρουσες σκηνές του σαιξπηρικού έργου, με σκοπό να αποδείξει ότι υπάρχουν τρόποι διακαλλιτεχνικής και διακειμενικής προσέγγισης, καθώς και σύγχρονα διδακτικά εργαλεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου το περιεχόμενο του θεατρικού κειμένου να γίνει ελκυστικό για τους μαθητές και να μεταμορφώσει την τάξη σε αναγνωστική κοινότητα και προοδευτικά σε πειραματική θεατρική σκηνή. Άλλωστε αυτό είναι το στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί, όταν μιλάμε για τη διδασκαλία θεατρικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέα Προγράμματα Σπουδών, Ρωμαίος και Ιουλιέττα, διακειμενικότητα, διακαλλιτεχνική προσέγγιση, δραματοποίηση.

Abstract

This paper presents a teaching proposal for the famous balcony scene from Shakespeare's *Romeo and Juliet*. The proposal is developed within the framework of the New Curricula, which advocate for the teaching of independent literary texts. Teaching an entire play may seem both an intriguing and risky educational endeavor, raising numerous concerns among educators. This study focuses on one of the most well-known and captivating scenes from Shakespeare's work, aiming to demonstrate that there are ways to approach it through intertextual and interartistic perspectives, as well as through modern teaching tools. These methods can make the theatrical text engaging for students, transforming the classroom into a reading community and, progressively, into an experimental theatrical stage. This, ultimately, is the challenge that must be met when teaching a dramatic work in secondary education.

Key-words: New Curricula, *Romeo and Juliet*, intertextuality, interartistic approach, dramatization.

Εισαγωγή

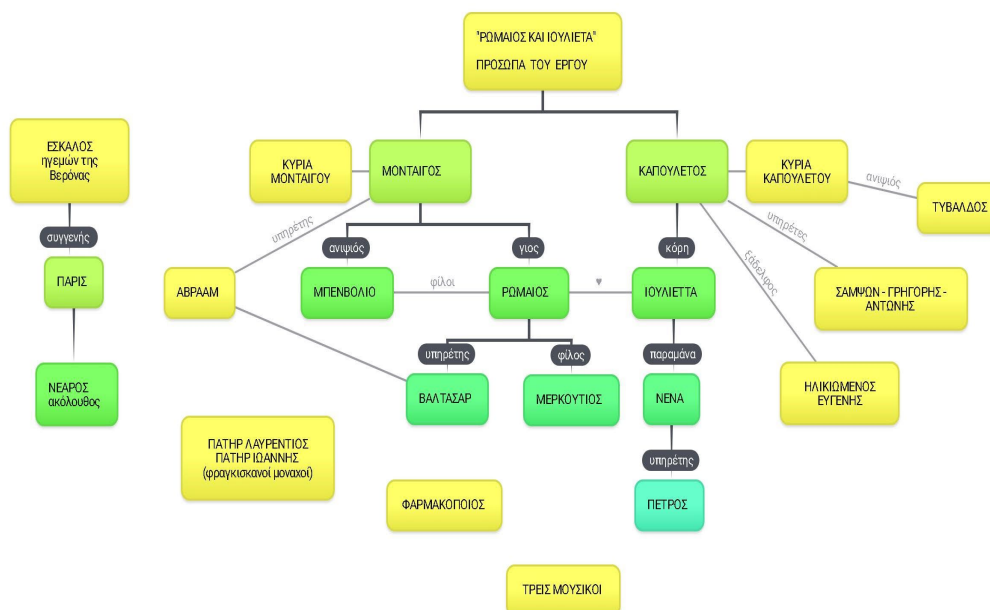
Το θέατρο είναι ένα δυνατό εκπαιδευτικό εργαλείο χάρη στην αμεσότητά του και λειτουργεί ως μέσο έκφρασης και εμβάθυνσης στον ανθρώπινο προβληματισμό και την κοινωνική συνείδηση (Μαυρολέων, 2010). Ωστόσο, απουσιάζει από το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι μαθητές κατά τα σχολικά τους χρόνια έρχονται σε επαφή μόνο με δύο ολόκληρα θεατρικά έργα της ΑΕΓ (Ευριπίδη *Ελένη*, Γ΄ Γυμνασίου και Σοφοκλή *Αντιγόνη*, Β΄ ΓΕΛ), τα οποία δεν αφορούν στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Έπειτα, τα αποσπάσματα από θεατρικά κείμενα που ανθολογούνται στα σχολικά βιβλία δεν προσφέρουν ουσιαστική επαφή των μαθητών με τη θεατρική φιλοσοφία και πράξη. Η παγιωμένη αυτή συνθήκη επιχειρείται να ανατραπεί, μέσα από τις προτάσεις για διδασκαλία ολόκληρου θεατρικού κειμένου που βρίσκουμε στα νέα ΠΣ του Υπουργείου Παιδείας (ΙΕΠ, 2022). Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αφορά ένα από τα προτεινόμενα θεατρικά έργα που σταχυολογούνται στον ενδεικτικό κατάλογο του Οδηγού του Εκπαιδευτικού της Β΄ Λυκείου (ΙΕΠ, 2022) και πρόκειται για τον *Ρωμαίο και την Ιουλιέττα* του Ουίλιαμ Σαίξπηρ.

Γιατί *Ο Ρωμαίος και η Ιουλιέττα*;

Η επιλογή του εκπαιδευτικού να διδάξει *Ρωμαίο και Ιουλιέττα* βρίσκει ισχυρό έρεισμα σε αρκετά στοιχεία. (α) Πρόκειται για ένα από τα ωραιότερα θεατρικά κείμενα, που πραγματεύεται διαχρονικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης (αγάπη και μίσος, ο ρόλος της τύχης στα ανθρώπινα, ζωή και θάνατος) και ταυτόχρονα εμβαθύνει στα θεατρικά όρια, συνδυάζοντας περίτεχνα τα κωμικά και τραγικά χαρακτηριστικά, την πρόζα και τον λυρισμό με τη γρήγορη δράση και την υψηλή ρητορική (Drazer, 1948) (β) προσφέρει ποικίλες επιλογές διακειμενικής και διακαλλιτεχνικής διδασκαλίας (γ) οι χαρακτήρες του έργου υπάρχουν ως ανθρώπινοι τύποι και βρίσκονται εντός της εμβέλειας της προσωπικής εμπειρίας του αναγνώστη – θεατή (Nevo, 2015: 243) κι έτσι ο εξιδανικευμένος νεανικός έρωτας διαμορφώνεται εντός ενός ρεαλιστικού πλαισίου πραγμάτωσης. Βέβαια, όταν πρόκειται για ένα τόσο σπουδαίο κείμενο, δεν λείπουν οι δυσκολίες, αναγνωστικές και ερμηνευτικές, με βασικότερη την πληθωρικότητα σε πρόσωπα, χαρακτήρες και «στρατόπεδα» που θα δυσκολεύσουν τον άπειρο στην ανάγνωση ενός θεατρικού έργου αναγνώστη-μαθητή. Γι' αυτό προτείνεται ο εκπαιδευτικός να δώσει εξ αρχής στους μαθητές έναν εννοιολογικό χάρτη με τα πρόσωπα του έργου, στον οποίο να ανατρέχουν κατά την ανάγνωση (Εικ.1). Για τις όποιες ερμηνευτικές δυσκολίες, σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να λειτουργήσει ως εμψυχωτής και να υποστηρίξει την αυτονομία στην ερμηνεία, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τον συγγραφέα, το κείμενο και την εποχή του στον σύγχρονο αναγνώστη.

Η μετάφραση

Η μετάφραση ενός θεατρικού έργου, αντιμετωπίζει την επιπρόσθετη απαίτηση της παραμέτρου της παραστασιμότητας του μεταφραστικού προϊόντος στη χώρα υποδοχής (Bassnett, 1991: 106). Είναι σαφές ότι κατά τη μετάφραση δεν ενδιαφέρει η



Εικ. 1. Εννοιολογικός χάρτης με τα πρόσωπα του έργου

προσήλωση στην ακρίβεια απόδοσης της λέξης και του στίχου αλλά και η απόδοση νοημάτων και αντιλήψεων, με σεβασμό στο πρωτότυπο έργο και με στόχο την επικοινωνία με το κοινό-δέκτη (Pavis, 1989). Η μετάφραση που προτείνεται είναι του νεοέλληνα ποιητή Διονύση Καψάλη (1995), η οποία κατορθώνει να συνενώσει όλες τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη θεατρική μετάφραση σε ένα λαμπρό αποτέλεσμα. Αποδίδει εναργώς το πρωτότυπο κείμενο και αναδεικνύει τον ποιητικό λόγο, παραμένοντας συγχρόνως κατανοητή και προσιτή, ειδικά για ένα έφηβο αναγνωστικό κοινό.

Ο προγραμματισμός

Για την ανάγνωση ολόκληρου του έργου θα χρειαστούν 24 διδακτικές ώρες, ιδανικά σε συνεχόμενα δίωρα. Το έργο δομείται σε πέντε πράξεις. Κάποια μέρη του θα δοθούν σε περίληψη. Ένα από εκείνα που θα διδαχτούν εκτενώς προτείνεται να είναι η πιο μακρά σκηνή πάθους στον Σαίξπηρ (190 στίχοι), όπου ο λυρισμός απογειώνεται, διαφοροποιώντας τη σκηνή από όσες προηγήθηκαν και όσες θα ακολουθήσουν (Draper, 2008: 200-201). Πρόκειται για την περίφημη «σκηνή του μπαλκονιού» (Πράξη Δεύτερη, Σκηνή 2).

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Για την ενεργοποίηση των μαθητών πριν την ανάγνωση της σκηνής προτείνεται να προβληθούν από το διαδίκτυο δυο διαφορετικές θεατρικές εκδοχές της σκηνής του μπαλκονιού, στην αγγλική γλώσσα. Η μια αποτελεί παράσταση του 2010 με ελισαβετιανή προσέγγιση, από το *Shakespeare's Globe Theater*, ενώ η άλλη επιλέγει μια πιο σύγχρονη ματιά, παραγωγής *Μπρόντγουεϊ του 2013*. Οι διαφορετικές οπτικοποιήσεις της σκηνής θα βοηθήσουν τους μαθητές να εστιάσουν από τη μια σε κάποια βασικά σημεία της και από την άλλη να υιοθετήσουν —προσωπικά ο καθένας— μια

αφετηριακή προτίμηση αισθητικοποίησής της. Μέσα από διευθυνόμενο διάλογο ο εκπαιδευτικός προτρέπει την τάξη να εστιάσει στις διαφορές ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις, να σχολιάσει τις σκηνοθετικές επιλογές αλλά και την επιλογή των ηθοποιών – ηλικία, φυλή. Να παρατηρήσει την ενδυμασία, την εκφορά του λόγου αλλά και την ιδιαιτερότητα της σκηνικής εγγύτητας του Globe Theater (Thomson, 2013: 3-86). Οι μαθητές είναι τώρα έτοιμοι να περάσουν στην «κυρίως ανάγνωση» της σκηνής.

ΚΥΡΙΩΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ο εκπαιδευτικός έχει αναθέσει από το προηγούμενο μάθημα την προετοιμασία της ανάγνωσης της σκηνής σε δυο μαθητές, οι οποίοι τη διαβάζουν τώρα σε όλη την τάξη. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης από τους μαθητές, μοιράζονται φύλλα εργασίας, τα οποία αφορούν στοιχεία του περιεχομένου και της μορφής του σαιξπηρικού κειμένου, με στόχο οι μαθητές μέσα από μια ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης (Bruner, 1991: 1-21) να αναπτύξουν τη δική τους προσωπική επικοινωνία με το κείμενο.

Περιεχόμενο: τρεις κυρίαρχες θεματικές της σκηνής του μπαλκονιού

Ο νεανικός έρωτας

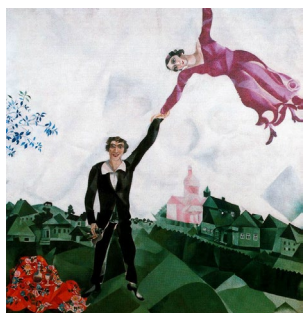
Στη σκηνή του μπαλκονιού αναδεικνύεται έντονα η θεματική του νεανικού έρωτα. Ένα συναίσθημα που οι νέοι το βιώνουν με τρόπο ολοκληρωτικό, απόλυτο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν λεξιλόγιο το οποίο φανερώνει αυτό το ολοκληρωτικό και ανεπηρέαστο από δυσκολίες δόσιμο. Οι μαθητές, ενδεικτικά, αναμένεται να εντοπίσουν φράσεις όπως: ΡΩΜ: *Να την, κυρία της αγάπης μου, η μόνη* (14) *Με αλαφραίνουν τα φτερά του έρωτά μου: / Πέτρινα σύνορα δεν τον περιορίζουν. / Κι ό,τι ο έρωτας μπορεί να κάνει όταν / αποτολμά τον έρωτα, ποιος συγγενής / μπορεί ποτέ να σταματήσει;* (76-80) [...] *Γλυκά να με κοιτάξεις, / και είμαι άτρωτος, το μίσος δεν με πιάνει.* (85-86). Και η ΙΟΥ: *Βγάλε Ρωμαίε, τ' όνομά σου, / κι αντί για τ' όνομά σου το παράταιρο, πάρε ολόκληρη εμένα.*

Το μοτίβο του ανίκητου έρωτα που καθιστά ασταμάτητο τον ερωτευμένο μπροστά στις δυσκολίες συνδιαλέγονται περίφημα με το τρίτο στάσιμο της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή (781-800). Στην *Αντιγόνη* ο νεανικός έρωτας αλίσκεται επίσης από την καταστροφική δύναμη του οικογενειακού μίσους. Αλλά ο Χορός υμνεί τον έρωτα που είναι «ανίκητος στον πόλεμο και ξενυχτάει στα απαλά μάγουλα της κόρης», είναι «ο πόθος που νικάει μέσα απ' τα βλέφαρά της», αυτός που «κάνει χτήμα του τους ανθρώπους, σπρώχνει τους δίκαιους ανθρώπους σε άδικες πράξεις και φιλονικία προκαλεί ανάμεσα στους συγγενείς» (μετάφραση δική μου). Θα μπορούσε το σοφόκλειο χορικό του έρωτα να μιλά για τον έρωτα του Ρωμαίου και της Ιουλιέττας; Θα μπορούσε να μιλά για οποιονδήποτε έρωτα; Ποια χαρακτηριστικά του έρωτα επισημαίνει; Ποια θα πρόσθεταν ή θα αφαιρούσαν οι μαθητές, ώστε να ταιριάζει το χορικό στη σημερινή εποχή;

Το όνομα

Εξέχουσα θεματική της σαιξπηρικής σκηνής του μπαλκονιού είναι το ζήτημα του απαγορευμένου, εξαιτίας του ονόματος. Μέσα από αυτή τη συνθήκη ο Σαίξπηρ αναδεικνύει την αντίθεση ανάμεσα στο όνομα και στον άνθρωπο, στον τύπο και την ουσία. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα χωρία όπου επικρατεί ο προβληματισμός γύρω από το όνομα. Ενδεικτικά: ΙΟΥ: *Τι' ναι Μονταίγος; Μήπως είναι πόδι, χέρι, / στέρνο ή πρόσωπο ή όποιο άλλο μέλος / κάποιου ανθρώπου; Γίνε άλλο όνομα! / Τι κρύβει τ' όνομα; Αυτό που λέμε ρόδο / κι αλλιώς να το 'λεγαν, δε θα μοσχοβολούσε* (48-52). ΡΩΜ: *Πες με αγάπη σου, / κι αναβαπτίζομαι, δεν είμαι πια Ρωμαίος* (59-60).

Στην τάξη γίνεται συζήτηση για τις λέξεις ως φορείς νοήματος και ως σχετικό ανθρώπινο δημιούργημα που θα μπορούσε να είναι εντελώς διαφορετικό. Για να δοθεί έμφαση στη διάσταση ανάμεσα στο φαίνεσθαι και το είναι, ο εκπαιδευτικός προχωρά σε μια διακαλλιτεχνική προσέγγιση: παρουσιάζει εικαστικά έργα στους μαθητές και τους ζητάει να τους δώσουν τίτλο (για την διακαλλιτεχνική προσέγγιση Λογοτεχνίας – Ζωγραφικής βλ. Αγγελάτος, 2017). Ενδεικτικά προτείνονται οι πίνακες: Μ.Σαγκάλ, *Περίπατος*. Ρ. Μαγκρίτ, *Οι εραστές II*, Ν. Λύτρας *Η προσμονή* (Εικ. 2-4). Στο τέλος αποκαλύπτεται το όνομά του πίνακα. Τι συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε για το όνομα ως φορέα νοήματος;



Εικ. 2 Σαγκάλ, *Περίπατος* Εικ. 3 Μαγκρίτ, *Οι εραστές II* Εικ. 4 Λύτρας, *Προσμονή*

Η τιμή

Σπουδαιότατη θεματική της σκηνής είναι το ζήτημα της τιμής. Η Ιουλιέττα έχει ομολογήσει τον έρωτά της και αγωνιά μήπως ο νέος ψεύδεται για να την εκμεταλλευτεί. Ο φόβος μήπως θεωρηθεί εύκολη και επιπόλαιη εκφράζονται ξεκάθαρα: ΙΟΥΛ: *Κι αν πάλι θεωρείς πως είμαι εύκολη, / μοντρώνω, κάνω τη στριμμένη, λέω όχι, / για να με θέλεις... / Και για να πούμε την αλήθεια, αγαπάω, / κι ίσως γι' αυτό με κρίνεις επιπόλαιη. [...] μην πεις πως είναι αλαφρύς ο έρωτάς μου* (109-111 και 112-3, 122) [...] ΡΩΜ: *Και θα μ' αφήσεις τόσο ανεκπλήρωτο; ΙΟΥ: Και ποια εκπλήρωση θα έπαιρνες απόψε; (145-146). [...] Αν είναι τίμια η κλίση της αγάπης σου / και θέλεις γάμο, μήνυσέ μου αύριο* (164-5).

Οι μαθητές συνάγουν συμπεράσματα για το περιεχόμενο της έννοιας της «τιμής» εκκείνη την εποχή και την εξασφάλιση της γυναικείας τιμής μέσα από τον γάμο. Γίνεται

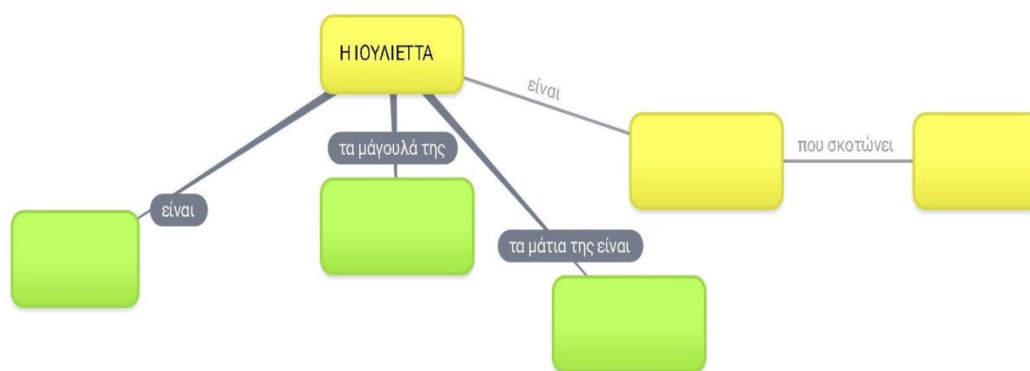
σύγκριση με το παρόν. Ένας σημερινός νέος θα θεωρήσει «εύκολη και επιπόλαιη» τη νέα που θα εκφράσει πρώτη το ενδιαφέρον της; Στη συνέχεια δίνονται στους μαθητές οι στίχοι 679-689 από τον *Ερωτόκριτο*, όπου η Αρετή αρνείται ακόμα και το χέρι να της πιάσει ο νέος αν δεν την ζητήσει πρώτα σε γάμο. Δεδομένου ότι τα δύο κείμενα έχουν γραφτεί με περίπου διαφορά πενήντα ετών, αποτελούν πολύ καλή αρχική πηγή για διερεύνηση των ηθών της δυτικής κοινωνίας την εποχή εκείνη.

Μορφή: τα κυρίαρχα εκφραστικά μέσα της σκηνής

Το φως και το σκοτάδι – ο ήλιος και η σελήνη.

Σκοπός είναι τώρα οι μαθητές να αντιληφθούν την ύπαρξη και να αναγνωρίσουν τη δύναμη συγκεκριμένων εκφραστικών μέσων για την πρόσληψη του έργου (Black, 1975: 248). Το φως είναι κυρίαρχο στοιχείο στον *Ρωμαίο και την Ιουλιέττα*, διέπει όλο το έργο και διέπεται από μια σειρά συμβολισμών, αναδεικνύοντας διαδοχικά δίπολα: φως-σκοτάδι, ομορφιά-ασχήμια, αγάπη-μίσος, υγεία-αρρώστια, ζωή-θάνατος (Nevo, 2015: 253).

Ο Ρωμαίος συναντά την Ιουλιέττα νύχτα, κάτω από το μπαλκόνι της και ο λόγος του διακατέχεται από το μοτίβο φως-σκοτάδι και αναφορές στα ουράνια σώματα (Blakemore, 2023: 18-20 · Spurgeon, 1970: 5-10 · Nevo, 2015: 253. Για τις εικόνες στον Σαιξπηρ βλ. Spurgeon: 1936, 364-7 · Armstrong: 1946). Η Ιουλιέττα παρομοιάζεται με ήλιο και με φωτεινό άγγελο, τα μάτια της με αστέρια ενώ τα μαγουλά της λάμπουν. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να συγκεντρώσουν όλα αυτά τα στοιχεία συμπληρώνοντας έναν σχετικό χάρτη (Εικ.5).



Εικ. 5 Η Ιουλιέττα ως φως.

Εντοπίζουν ακόμα τα αντίθετα στοιχεία: το σκοτάδι, τη σελήνη, τη νύχτα και αναζητούν τον τρόπο που λειτουργούν οι αντιθέσεις (ο έρωτας ως φως που οδηγεί στο σκοτάδι, η νύχτα ως προστασία απ' την ντροπή, αλλά και από την άλλη η νύχτα ως πέπλο που ευνοεί τη μυστική συνάντηση και η μέρα που χαράζει (το αληθινό φως που έρχεται) εχθρός που επιβάλλει το τέλος της συνάντησης των δύο νέων.

Για μια εναργέστερη κατανόηση της δυναμικής αντίθεσης φως – σκοτάδι στη συγκεκριμένη σκηνή, ο εκπαιδευτικός προτρέπει στη νοερή σχηματοποίηση των λεκτικών εικόνων. Οι φράσεις των δύο ηρώων λειτουργούν ως μικρές εικαστικές δημιουργίες, διάχυτες από φως μέσα σε ένα νυχτερινό περιβάλλον. Ένα παράλληλο ποιητικό κείμενο, στο οποίο εντοπίζεται το ίδιο αντιθετικό μοτίβο και μπορεί η τάξη να το αντιπαραβάλει με το σαιξπηρικό απόσπασμα, είναι η *Γένεση* του Αργύρη Χιόνη (Χιόνης, 1966: 38): *Εν αρχή ην το σκότος. / Ύστερα ήρθες εσύ / και φύτεψες κατάστηθα στη νύχτα / μίαν αχτίδα. / Και εγένετο φως, / ημέρα πρώτη. / Ήτανε τότε που γεννήθηκε / η όρασή μου / και γνώρισα τα χέρια σου / και χάρηκα, / γιατί ταιριάζανε / τα δάχτυλά σου στα πλευρά μου.*

Στην ολομέλεια γίνεται συζήτηση για τη δημιουργία και πώς αυτή συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της επιβολής του φωτός επάνω στη νύχτα. Η όραση ενεργοποιείται, ωστόσο ο άνθρωπος ήταν «τυφλός». Και ο έρωτας μπορεί να ιδωθεί ως μια προσωπική «κοσμογονία». Πρόκειται για θεματικές που προκύπτουν στο ποίημα, εντοπίζονται και στο σαιξπηρικό κείμενο και μπορούν να ενεργοποιήσουν μια εποικοδομητική συζήτηση μέσα στην τάξη.

Η «καληνύχτα»

Πίνακας 1. «Οι καληνύχτες» της Ιουλιέττας

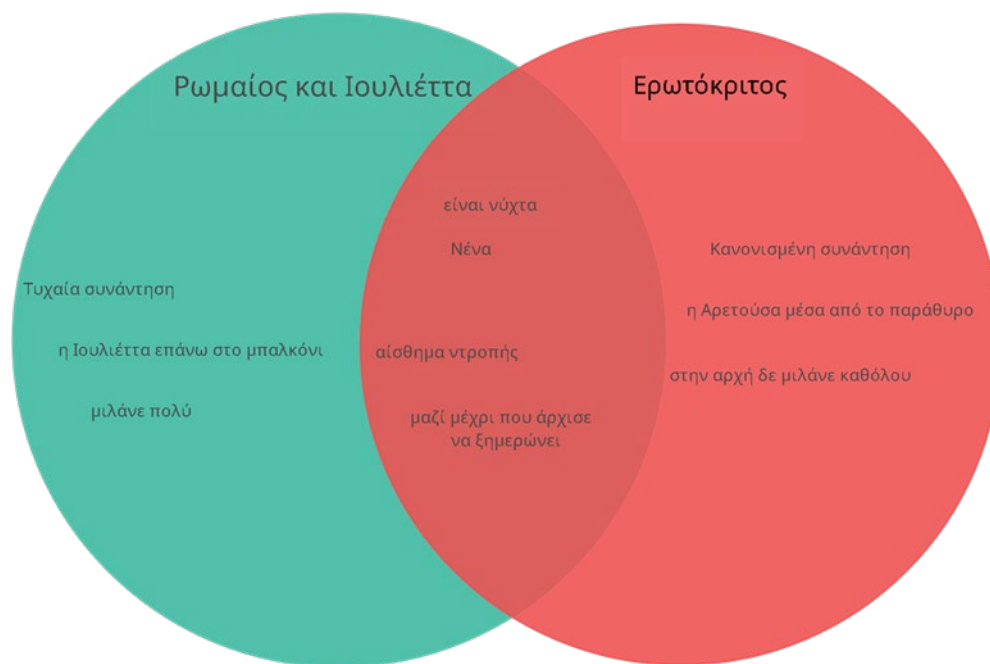
Στίχος	Περίσταση	Συναίσθημα Ιουλιέττας
139 – Καληνύχτα	Ο έρωτας που τώρα μπουμπουκιάζει	Συστολή, ντρέπεται
143 – Καλή σου νύχτα	Ευχές για γλυκό ύπνο	Τρυφερότητα
156 – Καληνύχτα	Αγάπη απέραντη σαν τη θάλασσα	Ορμητικότητα
163 – κι έπειτα καλή σου νύχτα	Αγωνία για τιμιότητα – αποκατάσταση	Ανησυχία
178 – χίλιες φορές την καληνύχτα μου σ' αφήνω.	Συμφωνία για επόμενη συνάντηση	Αποφασιστικότητα
213 – Καληνύχτα	Οριστικός αποχωρισμός για τη βραδιά	Γλυκόπικρη αίσθηση

Η γενναιόδωρη Ιουλιέττα δεν τσιγκουνεύεται τις φορές που θα καληνυχτίσει τον καλό της. Ξεκινά το παιχνίδι της καληνύχτας στον στίχο 139 και το ολοκληρώνει στον 213. Κάθε τόσο η Νένα ακούγεται από μέσα να φωνάζει την Ιουλιέττα, η οποία με τρόπο κωμικό επανέρχεται κρυφά στο μπαλκόνι για να κερδίσει μια στιγμή ακόμα με τον Ρωμαίο. Οι μαθητές καλούνται να μετρήσουν πόσες φορές είπε «καληνύχτα» η Ιουλιέττα και να συμπληρώσουν έναν πίνακα ανάλογα με την περίσταση και τα κλιμακούμενα συναισθήματα που τη συνοδεύουν (Πιν.1).

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ο *Ερωτόκριτος* του Βιντσέντζου Κορνάρου διαθέτει πολλά ενδοκειμενικά στοιχεία συγγενή ενός θεατρικού έργου (Πούχγερ, 2018). Ταυτόχρονα συνομιλεί πολυεπίπεδα και δημιουργικά με το σαιξπηρικό κείμενο, χάρη στην κυρίαρχη θεματική του απαγορευμένου έρωτα. Παράλληλα, η διάρθρωση ανάμεσα στην σκηνή του μπαλκονιού του *Ρωμαίου και της Ιουλιέττας* και την αντίστοιχη σκηνή της συνάντησης των δυο νέων στον *Ερωτόκριτο* παρουσιάζει αξιοσημείωτες ομοιότητες. Αυτό είναι και το θέμα που θα διερευνήσουν οι μαθητές.

Αφού έχει γίνει η επεξεργασία της σκηνής του μπαλκονιού, δίνονται στο σύνολο της τάξης οι στίχοι 525 έως 648 από τον *Ερωτόκριτο*, στίχοι που αφορούν την παραχώρηση της Νένας να συναντήσει η Αρετή τον Ερωτόκριτο, την περιγραφή του τόπου συνάντησης (το κατώγι με τα σίδερα στο παράθυρο που είχε τη χρήση αποθήκης), την ώρα (μεσάνυχτα), τη σκηνή της συνάντησης (όπου τις στιγμές της σιωπής σπάζει η ερωτική εξομολόγηση του Ερωτόκριτου του ως το πρωί) και τέλος τον αποχωρισμό με το ξημέρωμα.



Εικ. 6 Διάγραμμα Ven: Ρωμαίος και Ιουλιέττα – Ερωτόκριτος

Ζητάμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα διάγραμμα Venn, με σκοπό να ανακαλύψουν οι ίδιοι πόσα είναι τα κοινά σημεία ανάμεσα στις δυο σκηνές (Εικ.6). Η συμπλήρωση μπορεί να γίνει είτε ηλεκτρονικά σε σχετικές online εφαρμογές, είτε να τους δοθεί τυπωμένο. Προκειμένου να συμπληρωθεί το διάγραμμα, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές δίνοντας μια σειρά από αφηγηματικούς άξονες και στοιχεία προς διερεύνηση (π.χ. χρόνος, τόπος, πρόσωπα, τρόπος, αισθήματα, συμπεριφορά, κτλ). Έχοντας οι μαθητές τα κοινά στοιχεία κατά νου, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί εκείνος ο διάλογος που θα μετασχηματίσει την τάξη σε μια αναγνωστική κοινότητα. Ο

εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις προσληπτικού χαρακτήρα ωθεί τους μαθητές στην ερμηνεία και αξιολόγηση των κοινών στοιχείων των δύο κειμένων.

Δημιουργική γραφή - Δραματοποίηση

Οι μαθητές, σε ομάδες των πέντε ατόμων, καλούνται να «ξαναγράψουν» και να παραστήσουν τη σκηνή του μπαλκονιού, τοποθετημένη σε σύγχρονο σκηνικό, με σύγχρονους όρους. Η διαδικασία της δραματοποίησης μπορεί να γίνει στο πλαίσιο μιας μπρεχτικής θεατρικής προσέγγισης αποστασιοποίησης από το πρωτότυπο κείμενο, καθώς σκοπός μας είναι η πρόσληψη του κειμένου να γίνει με τους όρους που ορίζει κάθε μαθητική ομάδα με βάση τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ιδιαίτερες κλίσεις ή δεξιότητες των μελών της (Για μια εμπεριστατωμένη προσέγγιση του μπρεχτικού θεάτρου βλ. Μενδρινού, 2001. Για το πώς γράφεται ένα θεατρικό κείμενο: Greig, 2007. Για τη δημιουργική γραφή ενδεικτικά: Κωτόπουλος, 2023: 7-18 · Δουζίνα, 2023, 19-27).

Κάθε μαθητής της ομάδας έχει διακριτό ρόλο: ο σύγχρονος δραματουργός Σαίξπηρ, ο σκηνοθέτης, οι πρωταγωνιστές, ο διαφημιστής. Με τι μπορεί να αντικατασταθεί το μπαλκόνι του αρχοντικού; Με το μπαλκόνι του σχολείου ή μιας πολυκατοικίας; Με έναν βατήρα πισίνας; Με το εσωτερικό μπαλκόνι ενός σύγχρονου νυχτερινού κλαμπ; Με κυλιόμενες σκάλες; Με βιντεοκλήση; Οι μαθητές ξαναγράφουν το κείμενο και προσαρμόζουν τους ήρωες στη σύγχρονη εποχή. Ο μαθητής-σκηνοθέτης δίνει θεατρικές οδηγίες στους μαθητές-ηθοποιούς, ο μαθητής-διαφημιστής φτιάχνει την αφίσα της παράστασης. Σκοπός μας είναι οι μαθητές να βιώσουν την πρόσληψη μιας κλασικής θεατρικής σκηνής υπό το πρίσμα της δημιουργικής δραματοποίησης, χωρίς πίεση, περισσότερο σαν παιχνίδι. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί κάθε ομάδα παρουσιάζει «το έργο της» και οι υπόλοιπες ομάδες ως θεατές σχολιάζουν. Ένας ή δυο μαθητές από κάθε ομάδα κληρώνονται ως κριτές και ψηφίζουν το έργο που του άρεσε πιο πολύ. Δίνονται βραβεία. Κάποιος μπορεί ως δημοσιογράφος να γράψει κριτική για την καλύτερη παράσταση. Η τάξη μετατρέπεται σε έναν ζωντανό θεατρικό χώρο. Κι όπως προλογίζει κι ο ίδιος ο Σαίξπηρ στο έργο του: *Υπομονή να ακούσετε*.

Συμπεράσματα

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε πιο πάνω θέλησε να δείξει ότι ένα κλασικό θεατρικό κείμενο μπορεί να παρουσιαστεί στους μαθητές με τρόπο σύγχρονο, ο οποίος να αναδεικνύει την ένταση και τη διαχρονικότητα του έργου και συγχρόνως να αγκαλιάζει τη νεωτερική ματιά των σημερινών εφήβων. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ευρύτερα και του θεάτρου ειδικότερα θα υπηρετήσει τον σκοπό της αν το κείμενο στηριχτεί σε άλλα συνομιλούντα κείμενα, αν παρουσιαστεί ανοιχτό σε νέες ερμηνείες και αν αγκαλιάσει άλλες μορφές τέχνης, οι οποίες κάποτε υποστηρίζουν, κάποτε αντιπαλεύονται και κάποτε εξελίσσουν το κείμενο που διαβάζουμε κάθε φορά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelatos, D. (2017). *Logotechnia kai zografiki: Pros mia ermineia tis diakallitechnikis (ana)parastasis*. Athina: Gutenberg.
- Armstrong, A. E. (1946). *Shakespeare's imagination*. Lindsay: Drummind Limited.
- Bassnett, S. (1991). Translating for the theatre: The case against performability. *TTR: Traduction, terminologie, rédaction*, 4(1), 106.
- Black, J. (1975). The visual artistry of *Romeo and Juliet*. *Studies in English Literature, 1500-1900*, 15 (2), 248.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Chionis, A. (1966). Apopeires fotos. *Sto I foni tis siopis* (sel. 38). Athina: Nefeli
- Douzina M. (2003). Dimiourgiki anagnosi kai dimiourgiki grafi stin prosengisi tou oloklirou logotechnikou keimenou sto Gymnasio. *Erkyna Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, 26, 19-27.
- Draper, J. W. (1948). Patterns of style in *Romeo and Juliet*. *Studia Neophilologica*, 21(2), 195-210.
- Frydaki, E. (2003). *I theoria tis logotechnias stin praxi tis didaskalias*. Athina: Kritiki.
- .Greig, N. (2007). *Theatriki grafi: Enas praktikos odigos* (P. Fylaktaki, Metafr.). Thessaloniki: University Studio Press.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2022). *Programma spoudon logotechnias ton A', V' kai G' taxeon Genikou Lykeiou*.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2022). *Odigos ekpaideftikou: Programmata Spoudon gia to mathima tis Logotechnias Lykeiou*.
- Jauss, H.-R. (1995). *I theoria tis proslipsis* (M. Pechlivanos, Eisag. Metafr. Epim.) Athina: Estia.
- Kotopoulos, I. T. (2023). I symvoli tis dimiourgikis grafis sti didaskalia ektenon kai aftotelon logotechnikon keimenon sti scholiki praxi. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, 26, 7-18.
- Lloyd-Jones, H., & Wilson, N. G. (Eds.). (1990). *Sophoclis: Fabulae*. Oxford: Oxford University Press.
- Mavroleon, A. N. (2010). *I erevna sto teatro: Zitimata methodologies*. Athina: I. Sideris
- Mendrinou, I. (2021). *Bertolt Brecht: H ποιητική της αποστασιοποίησης*. Athena: Otan.

- Nevo, R. (2015). *Tragic form in Shakespeare*. Princeton: Princeton University Press.
- Pavis, P. (1989). *Problems of translation for the stage: interculturalism and post-modern theatre*. Cambridge University Press.
- Pouchner, V. (2018). Theatrologika meletimata gia ton Erotokrito. *Paravasis*, 16(2), 85-161
- Shakespeare, O. (2018). *Romaios kai Ioulietta* (D. Kapsalis, Metafr.). Athina: Gutenberg.
- Spurgeon, C. F. E. (1936). *Shakespeare's imagery and what it tells us*. New York: University Press.
- Spurgeon, C. F. E. (1970). *Leading motives in the imagery of Shakespeare's tragedies* (No.24) New York: Ardent Media.
- Thomson, P. (2013). *Shakespeare's theatre*. London: Routledge.

Το Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών Λυκείου

Δέσποινα Κυριακάκη, Μ.Δ.Ε., Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει το περιεχόμενο, τη διδακτική πλαισίωση και τον σχεδιασμό μάθησης, τις καινοτομίες που επιφέρει και τον τρόπο αξιολόγησης που αξιοποιεί το Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας στους τρεις τόμους του με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Λυκείου. Η παρουσίαση αυτή συνοδεύεται και από την αντίστοιχη θεωρητική πλαισίωση, η οποία περιλαμβάνει με τη σειρά της ρεύματα και θεωρίες μάθησης, καθώς και κατευθύνσεις στη διδακτική και τη διδασκαλία του μαθήματος οι οποίες εκπληρώνονται από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο.

Λέξεις-κλειδιά: Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας, Αρχαία Ελληνικά, Λύκειο, θεωρητικό πλαίσιο, στοχευμένη γλωσσική διδασκαλία.

The Anthology of Language Teaching in the New Curriculum for Upper Secondary Ancient Language and Literature

Despoina Kyriakaki, M.A., PhD

Abstract

This article aims to present the content, the teaching framework and learning design, the innovations and the evaluation methods utilized by the *Anthology of Language Teaching* in its three volumes, based on the New Curriculum (2021) for Ancient Greek Language and Literature in Upper Secondary School. This description is accompanied by the corresponding theoretical framework, which includes learning trends and theories, as well as directions in teaching and instruction of the subject, which are fulfilled by this particular textbook.

Key-words: Anthology of Language Teaching, Ancient Greek, Upper Secondary, theoretical framework, targeted language teaching.

Βασικοί στόχοι του νέου ΠΣ για τα Αρχαία Ελληνικά Λυκείου

Το πρόγραμμα σπουδών του 2021 για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στο Λύκειο στοχεύει στην ουσιαστική επαφή των μαθητών/τριών με αρχαία ελληνικά κείμενα ως έργα πολιτισμικού χαρακτήρα. Αρχικά, βασικό στόχο αποτελεί η επαφή με κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, από τη ρητορεία, την ιστοριογραφία και τη φιλοσοφία. Περαιτέρω, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αγαπήσουν τον αρχαίο ελληνικό λόγο και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα επιτρέπουν τη μελέτη

κειμένων αυξανόμενης δυσκολίας. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αφαιρετικής ικανότητας και της δημιουργικότητας, ενώ προωθείται η συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως το θέατρο και τα παιχνίδια ρόλων.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίζουν και να σχολιάζουν τα χαρακτηριστικά των γραμματειακών ειδών, να ερμηνεύουν τις αξίες των αρχαίων κειμένων συγκρίνοντάς τες με σύγχρονες αξίες και να αναγνωρίζουν τις γλωσσικές συνδέσεις μεταξύ της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η εμβάθυνση στην ερμηνεία των κειμένων με τεχνικές που αναδεικνύουν τη διαχρονική και συγχρονική σημασία τους με τη διάκριση του λεξιλογίου της ΑΕ γλώσσας και τον συσχετισμό με το λεξιλόγιο της Νέας, ενώ, παράλληλα, καλλιεργείται η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της εκτίμησης των αρετών του αρχαίου ελληνικού λόγου (ΦΕΚ Τεύχος Β' 5257/12.11.2021· Σμύρη, 2022).

Θεωρητική πλαισίωση

Η φυσιογνωμία της εκπαίδευσης τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αι. καθορίζεται από τρία μεγάλα κινήματα σκέψης, του υπαρξισμού, του πραγματισμού και της μετανεωτερικότητας (Φουντοπούλου, 2010). Καθώς στη θεωρία του υπαρξισμού, ο άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπική του δράση και γίνεται υπεύθυνος γι' αυτήν, αναλογικά, αν θεωρήσουμε ότι ο μαθητής/η μαθήτρια είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας, ο υπαρξισμός αναγνωρίζει στον μαθητή/στη μαθήτρια τον ρόλο του διαμορφωτή της γνώσης και τη συνυπευθυνότητα στην κατάκτηση της πληροφορίας (Φουντοπούλου, 2010). Αφού, μάλιστα, αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στην έννοια της υποκειμενικότητας ο εκπαιδευτικός καθίσταται διευκολυντής των μαθητών/τριών, για να εξελιχθούν σε άτομα με ιδιαίτερη ταυτότητα (Χατζηγεωργίου, 2001).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του πραγματισμού κατά τον Dewey, ο άνθρωπος ανασυνθέτει την εμπειρία του αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του, στο οποίο προσπαθεί να προσαρμόζεται και να το αναπροσαρμόζει κάθε φορά που τροποποιούνται τα δεδομένα του. Στη σημερινή όμως εποχή οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας παραπέμπουν στην αξία της εμπειρικής δράσης του μαθητή/της μαθήτριας, που λειτουργεί ως ερευνητής/τρια και αξιοποιεί τεχνικές ανακάλυψης της γνώσης (Φουντοπούλου, 2010).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις της μετανεωτερικής εποχής εστιάζουν στη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή/της μαθήτριας στη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, ενώ αναγνωρίζουν τη σημασία των προηγούμενων νοητικών δομών για την αφομοίωση της νέας γνώσης. Η γνώση δεν παρουσιάζεται ως δεδομένη αλλά απαιτεί προσωπική ενεργοποίηση για να γίνει σαφής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή, συμμαθητών, γνωστικού αντικείμενου και κοινωνικού-πολιτιστικού πλαισίου. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναθεωρείται, καθώς λειτουργεί ως πλαίσιο υποστήριξης της μάθησης, ενώ ο

μαθητής/η μαθήτρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο ως ερευνητής/τρια στη μαθησιακή διαδικασία (Φουντοπούλου, 2010).

Όσον αφορά τη θεωρία της διδασκαλίας κύριες κατευθύνσεις που διακρίνονται κατά τον Minder είναι, αρχικά, η έμφαση στον μαθητή/στη μαθήτρια ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης και όχι τόσο στον δάσκαλο ως διανομέα γνώσης (Κασσωτάκης, 2006,40). Επιπλέον, εκφράζεται επιμονή για τη βαθμιαία κατασκευή των γνώσεων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και ανάμεσα στους μαθητές/στις μαθήτριες και τον εκπαιδευτικό (Φουντοπούλου, 2010).

Η θεωρία της διδασκαλίας, όπως υποστηρίζει ο Claparède, δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες του μαθητή/τριας, απορρίπτοντας γνώσεις που δεν σχετίζονται με αυτές. Η παραδοσιακή εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής, καθώς παρέχει πληροφορίες ξένες προς τις πραγματικές ανάγκες, ενώ το σχολείο καλείται να ανανεώσει την αποστολή του, εστιάζοντας στη σύνδεση της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή (Κασσωτάκης, 2006). Στη διδακτική πράξη, η λειτουργικότητα της εκπαίδευσης βασίζεται στην ατομικότητα του μαθητή/της μαθήτριας, με τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας να επικεντρώνονται σ' αυτήν. Ο μαθητής/η μαθήτρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, με στόχο την ανάπτυξη πνευματικών και ηθικών δυνάμεων, ενώ η γνώση που συνδέεται με τα ενδιαφέροντά του/της αφομοιώνεται ευκολότερα, ενισχύοντας την ευφυΐα και την προσαρμοστικότητα. Ο/η εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, συνεργάζεται με τον μαθητή/τη μαθήτρια, υποκινώντας τα ενδιαφέροντά του/της και δημιουργώντας μαθησιακές καταστάσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του/της (Φουντοπούλου, 2010).

Συμβατές με τις παραπάνω αντιλήψεις είναι και οι αρχές του κονστρουκτιβισμού με βάση τις οποίες η μάθηση αποτελεί μία ενεργό διαδικασία κατασκευής της γνώσης μέσα από την ενεργό μάθηση, την κριτική σκέψη και την προγενέστερη εμπειρία. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία αυτή είναι καίρια, καθώς η επέκταση των γνωστικών τους οριζόντων δεν εξαρτάται από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά από τους ίδιους τους μαθητές/τις μαθήτριες. Οι εκπαιδευτικοί, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργούν ως διευκολυντές, αναζητώντας πρότερα βιώματα και εμπειρίες των μαθητών/τριών, ώστε να δομούν, βάσει αυτών, νέες γνώσεις, να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη με ερωτήσεις και με διάλογο και αξιολογώντας τη μαθησιακή εμπειρία, να έχουν επίγνωση για το γνωστικό επίπεδο και το επίπεδο κατανόησης των μαθητών τους, προκειμένου να προσαρμόζονται με ακρίβεια τη διδακτέα ύλη (Λαουδίκος, 2021).

Σημαντική είναι και η παρουσία του κριτικού γραμματισμού στα νέα ΠΣ, δηλαδή η αποτελεσματική επικοινωνία του ατόμου μέσα από τη χρήση κειμένων γραπτού, εν προκειμένω, λόγου. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού θέτει ως στόχο την εξέλιξη των μαθητών/τριών σε κριτικά υποκείμενα τα οποία έχουν τη δεξιότητα να διακρίνουν την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας των κειμένων και των διαφορετικών ειδών λόγου διαπιστώνοντας τη σχέση τους με την κοινωνική πραγματικότητα. Ο

γλωσσικός γραμματισμός στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τον αρχαιοελληνικό λόγο, να αναγνωρίζουν το πλαίσιο και τα νοήματα που προσδίδονται στο κείμενο, καθώς και να συσχετίζουν το λεξιλόγιο της Αρχαίας Ελληνικής με τη Νέα Ελληνική. Σε ανώτερο επίπεδο, αποκτά κριτική διάσταση, επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές και συνδέοντας τη μάθηση με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές/τριες να γίνονται αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Τα κείμενα διδασκαλίας επιλέγονται, ώστε να έχουν νόημα για τους μαθητές/τις μαθήτριες προάγοντας την κριτική προσέγγιση, τον διάλογο και την ενεργό συμμετοχή. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές αυτενεργούν και κατακτούν τη γνώση σταδιακά (Χατζησαββίδης, 2007). Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί βασικό στόχο του νέου προγράμματος σπουδών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο, καθώς με τη χρήση διδακτικών μεθόδων και μέσων όπως η κειμενοκεντρική προσέγγιση και με τον νέο ρόλο των μαθητών/τριών ως σκεπτόμενων και δημιουργικών υποκειμένων, διαμορφώνεται νέο μαθησιακό περιβάλλον που αναπροσανατολίζει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (Δουζίνα, 2013).

Οι παραπάνω ιδεολογικές κατευθύνσεις επαναπροσδιορίζουν τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος και ενισχύουν τον ρόλο των μαθητών/τριών ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης τα οποία καλούνται να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τα νοήματα των κειμένων της ΑΕ Γραμματείας. Επίσης, η βαθμιαία γνώση του αρχαίου κόσμου και της γλώσσας μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, η σύνδεση του νοηματικού τους περιεχομένου με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών στον σύγχρονο κόσμο είναι κατευθύνσεις που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και στην παροχή κινήτρων για μια ουσιαστική επαφή με τις διαχρονικές αξίες του αρχαιοελληνικού πνεύματος (Τζερμιά, 2023).

Τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος

Κατά την εφαρμογή της δομολειτουργικής προσέγγισης διδάσκονται μόνο οι δομές της γραμματικής και του συντακτικού που είναι απαραίτητες για να διερευνηθεί η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων για την οργάνωση του κειμένου και οι γλωσσικές δομές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των ενδοκειμενικών σχέσεων και την πρόσληψη του νοήματος του κειμένου (Γιάννου, 2014). Με τη δομολειτουργική προσέγγιση επιδιώκεται η διδασκαλία και η σταδιακή διαμόρφωση μιας υποδομής που θα επιτρέπει στους μαθητές/στις μαθήτριες να αναγνωρίζουν τις σημασίες των γραμματικών καταλήξεων και να διακρίνουν τις σχέσεις που διέπουν τα γλωσσικά στοιχεία μιας φράσης, μιας ενότητας μικροκειμένου ή ενός εκτενούς κειμένου (Τσάφος, 2004). Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου οφείλει να είναι κειμενοκεντρική.

Η κειμενοκεντρική και η διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδος εφαρμόζονται με διακειμενικό τρόπο και συγκεκριμένα με τη συνεξέταση παράλληλων κειμένων της ελληνικής γλώσσας που, ενώ μπορεί να ανήκουν σε μεταγενέστερες εποχές, πραγματεύονται παρόμοιους θεματικούς άξονες. Ο συγκεκριμένος διάλογος κειμένων ενισχύει τη

διερεύνηση, ανακάλυψη, σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών κατανοώντας τη διαχρονικότητα του ιδεολογικού πλαισίου του κάθε κειμένου και εντάσσοντάς το στο περικειμενικό του πλαίσιο (Φουντοπούλου, 2011). Επιπλέον, στην καλλιέργεια της ανακαλυπτικής και ευρετικής μάθησης αποσκοπεί και η σύσταση προς τους/τις εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα βιβλία αναφοράς (γραμματική, συντακτικό, ερμηνευτικά λεξικά), καθώς αυτά μπορούν να αποτελέσουν βάση για ουσιαστικότερη μελέτη και συστηματικότερη προετοιμασία για να εμπεδωθούν τα διδασκόμενα φαινόμενα (Τσιότρας, 2021).

Το Περιεχόμενο του Ανθολογίου

Τόμος Α΄

Η Αρχαία Ελληνική γλώσσα, ως θεμελιώδες στοιχείο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, διδάσκεται στην Α΄ τάξη του Λυκείου με στόχο τη διεύρυνση και την εμβάθυνση της γνώσης της. Το Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας, που χρησιμοποιείται και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, λειτουργεί τόσο ως εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας όσο και ως ανθολόγιο αρχαιοελληνικών κειμένων, ενισχύοντας την αρχαιογνωσία και την αρχαιογλωσσία. Περιλαμβάνει κατάλληλα επιλεγμένα, διαβαθμισμένης δυσκολίας αποσπάσματα που εντάσσονται αρμονικά στη διδακτέα ύλη, παρέχοντας ευκαιρίες εξοικείωσης με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη της κλασικής γραμματείας.

Το Ανθολόγιο συμπληρώνει τη γνώση της Αρχαίας Ελληνικής που αποκτήθηκε στο Γυμνάσιο, ξεκινώντας με επαναλήψεις για την εμπέδωση βασικών φαινομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται, με κλιμακούμενη δυσκολία, επιπλέον στοιχεία γραμματικής και συντακτικού, ώστε η γλωσσική κατάρτιση να ολοκληρωθεί από την άποψη της μορφολογίας και της σύνταξης. Η εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής συνδέεται άρρηκτα με τα αυθεντικά κείμενα και το πολιτισμικό τους πλαίσιο, προάγοντας την κατανόηση και την ερμηνεία τους μέσα από μια ολιστική προσέγγιση.

Το Ανθολόγιο επιδιώκει να αποκαταστήσει τη σύνδεση της γλώσσας με το πολιτισμικό της πλαίσιο, εγκαταλείποντας την περιορισμένη ανάλυση μεμονωμένων φαινομένων. Η διδασκαλία δίνει έμφαση στη συνολική εμπειρία του κειμένου, με την εκμάθηση της γλώσσας να εστιάζει στην ενσωμάτωσή της στη νοηματική και πολιτισμική πραγματικότητα των αρχαίων συγγραφέων. Τα παράλληλα κείμενα που περιλαμβάνονται σε κάθε ενότητα παρέχουν επιπρόσθετες ευκαιρίες για εξάσκηση και καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών, αναδεικνύοντας την αξία της γλωσσικής ανάλυσης μέσα από ποικιλία περιεχομένου.

Διδακτική πλαισίωση, σχεδιασμός της μάθησης

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής μέσω του Ανθολογίου περιλαμβάνει δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Το εγχειρίδιο αυτό περιέχει σύντομα κείμενα, φράσεις και προτάσεις, σχεδιασμένα για την επεξεργασία

γραμματικών και συντακτικών φαινομένων με αυτόνομη διερεύνηση και πρωτοβουλία των μαθητών/τριών επιτρέποντας την προοδευτική τους κατάρτιση. Οι ενότητες του Ανθολογίου αρχικά επικεντρώνονται στην επανάληψη φαινομένων που διδάχθηκαν στο Γυμνάσιο, ενώ, στη συνέχεια, εισάγονται καινούργια στοιχεία με στόχο τη συστηματική ολοκλήρωση της γλωσσικής διδασκαλίας στην Α΄ τάξη.

Το υλικό του Ανθολογίου, που περιλαμβάνει κείμενα από συγγραφείς της αττικής πεζογραφίας, λειτουργεί συμπληρωματικά στα εγχειρίδια γραμματικής και συντακτικού και ενισχυτικά προς τα διδασκόμενα κείμενα της Α΄ Τάξης (*Ξενοφώντας Έλληνικά* και *Λυσίου Κατὰ Έρατοσθένους*). Τα διδασκόμενα φαινόμενα επισημαίνονται στα κείμενα, μελετώνται συστηματικά κατά τη διάρκεια του δίωρου μαθήματος του Ανθολογίου και ολοκληρώνονται με παραπομπές στα εγχειρίδια αναφοράς. Η δομή κάθε διδακτικής ενότητας περιλαμβάνει:

1. Κείμενα (Μέρος Α): Σύντομα αποσπάσματα από την αττική πεζογραφία με σημειώσεις λεξιλογίου, ετυμολογίας και σημασιολογίας. Τα αποσπάσματα αυτά προσφέρονται και για εξάσκηση των μαθητών/τριών στη ΝΕ απόδοση εφαρμόζοντας τις αρχές της βιωματικής/διαισθητικής μετάφρασης.
2. Γραμματική και Συντακτικό (Μέρος Β): Παρουσίαση κανόνων και παραδειγμάτων με παραπομπές στις αντίστοιχες ενότητες των εγχειριδίων αναφοράς.
3. Ασκήσεις και Παράλληλα Κείμενα (Μέρος Γ): Ερωτήσεις θεωρίας και ασκήσεις εφαρμογής και παράλληλα σύντομα κείμενα που προάγουν την αυτενέργεια (για τον τόμο Β΄ και Γ΄ του Ανθολογίου τα παράλληλα κείμενα αποτελούν το μέρος Δ΄).

Τα επιλεγμένα κειμενικά αποσπάσματα στο Ανθολόγιο Γλωσσικής Διδασκαλίας είναι αυθεντικά, με νοηματική ενότητα και ενδιαφέρον περιεχόμενο, συνοδευόμενα από εισαγωγική παράγραφο για την κατανόηση του ιστορικού και λογοτεχνικού πλαισίου (γενικά περικειμενικά στοιχεία). Εστιάζουν στην ανάκληση γνώσεων που αποκτήθηκαν στο Γυμνάσιο και στην ολιστική ενσωμάτωση νέων γλωσσικών στοιχείων, διευκολύνοντας τη συγκράτηση και αφομοίωση της ύλης.

Κάθε διδακτική ενότητα οργανώνεται με αφετηρία αυθεντικό κειμενικό υλικό γύρω από την ανάλυση βασικών γλωσσικών στοιχείων μέσω σχολιασμού, εξήγησης και ασκήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες εξασκούνται λελογισμένα στη νεοελληνική απόδοση του κειμένου ή αποσπασμάτων, στον μετασχηματισμό φράσεων και προτάσεων σε άλλες με ανάλογη ή διαφορετική συντακτική δομή και στην ανάλυση γλωσσικών δομών μεταξύ Αρχαίας και Νέας Ελληνικής που διαφέρουν (πτώσεις, ρηματικές δομές, μορφές και χρήσεις του αρχαιοελληνικού λόγου) με έμφαση στη δομική συνθετικότητα της αρχαίας γλώσσας και την αναλυτικότητα της νέας. Οι γραμματικές και συντακτικές γνώσεις προσεγγίζονται συνδυαστικά με κείμενα και παραδείγματα, χωρίς λεπτομέρειες που θα καλυφθούν σε μεγαλύτερο βάθος στη Β' Λυκείου (ΥΠΑΙΘ, Οδηγός Εκπαιδευτικού Α΄ Λυκείου, 2021).

Τόμος Β΄: Ιδιαιτερότητες σε σχέση με τον τόμο Α΄

Σκοποί και στόχοι της στοχευμένης γλωσσικής διδασκαλίας

Η Στοχευμένη Γλωσσική Διδασκαλία αποσκοπεί να φέρει τους μαθητές/μαθήτριες σε επαφή με τον αρχαιοελληνικό ρητορικό λόγο ως μια γλωσσική και νοηματική ενότητα και να ενισχύσει την αρχαιογλωσσία και την αρχαιογνωσία τους. Η διδασκαλία οργανώνεται με στόχο τη συστηματοποίηση των θεωρητικών γνώσεων γεφυρώνοντας τα κενά στη διάκριση διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις αυτές σε αδίδακτα κείμενα, αποκτώντας δεξιότητες γλωσσικής αφομοίωσης και πρακτικής λειτουργίας. Παράλληλα, εμβαθύνουν στην ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, μελετώντας ετυμολογία, σημασιολογία, γραμματική και σύνταξη και εξασκούνται μέσω εφαρμογών και πολλαπλών κειμένων. Τέλος, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανόνες ύφους της αττικής πεζογραφικής διαλέκτου, αναγνωρίζοντάς την ως πρότυπο γλωσσικής αντίληψης και επικοινωνίας στην αρχαία ελληνική.

Διδακτική Πλαισίωση - Σχεδιασμός Μάθησης

Η διδακτική πλαισίωση της Στοχευμένης Γλωσσικής Διδασκαλίας βασίζεται στην οργανωμένη χρήση του Ανθολογίου και συνδυάζει κειμενοκεντρική, ερμηνευτική και διερευνητική μέθοδο. Στόχος είναι η αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό της επαρκούς γνώσης του γνωστικού αντικείμενου (το «τι»), των διδακτικών δεξιοτήτων (το «πώς») και της κατανόησης της διδακτικής μεθοδολογίας (το «γιατί»). Οι μαθητές/μαθήτριες καθοδηγούνται να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και εφαρμογής γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, συνδυάζοντας τη μελέτη με ασκήσεις που εστιάζουν στην αυτενέργεια, την εποπτεία και τη βιωματική μάθηση. Ειδικότερα, η άσκηση στο αδίδακτο κείμενο μετατρέπεται σε πιο συστηματική γλωσσική σπουδή, όπου εξετάζονται συνδυαστικά οι φράσεις και τα συμφραζόμενα.

Μετάφραση και Ερμηνεία του Αρχαίου Λόγου

Η μετάφραση από την Αρχαία στη Νέα Ελληνική σε κάθε διδακτική ενότητα του Ανθολογίου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής μελέτης, καθώς η ερμηνευτική κατανόηση του κειμένου υπερβαίνει την απλή γραμματική και συντακτική ανάλυση. Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται γλωσσικά τα κείμενα αξιοποιώντας τη διαγλωσσική γραμματική και το κοινό γλωσσικό αισθητήριο των ομιλητών της Ελληνικής. Η μετάφραση δεν επιδιώκεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο για την ερμηνεία και κατανόηση του αρχαίου λόγου.

Ο Ρόλος των Παράλληλων Κειμένων

Τα παράλληλα κείμενα ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών, λειτουργώντας ως συμπληρωματικά εργαλεία εξάσκησης. Έχουν διαβαθμισμένη γλωσσική δυσκολία και χρησιμοποιούνται για την κατανόηση γλωσσικών φαινομένων κατά την κρίση του

διδάσκοντος και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει 3 έως 5 τέτοια κείμενα.

Γενικές Επισημάνσεις

Η διδασκαλία βασίζεται στον συνδυασμό τυπολογίας, μορφολογίας, συντακτικού, λεξιλογίου και σημασιολογίας, με ισορροπία μεταξύ νέων φαινομένων και επανάληψης όσων έχουν ήδη διδαχθεί. Η διδασκαλία δίνει έμφαση τόσο στην ορθογραφία και τον τονισμό όσο και στην υφολογική παραμετροποίηση των κειμένων (ποικιλία κειμενικών τύπων και γλωσσικών φαινομένων), με στόχο την κατανόηση της Αρχαίας Ελληνικής ως λειτουργικού συστήματος γλώσσας.

Η Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος καθορίζεται από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ το Ανθολόγιο λειτουργεί ως πρότυπο για τον καθορισμό του επιπέδου αρχαιομάθειας και της τυπολογίας της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη σύνδεση κατανόησης, ερμηνείας και απόδοσης των αδίδακτων κειμένων στη Νέα Ελληνική, αξιοποιώντας τα ελάχιστα λεξιλογικά σχόλια και τις γραμματικοσυντακτικές γνώσεις των μαθητών/τριών. Η κατανόηση και ερμηνεία των αδίδακτων κειμένων αποτελεί την κύρια δεξιότητα που αξιολογείται, με έμφαση στην ενίσχυση της μαθητικής αυτενέργειας. Η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδοτικό εργαλείο για την ενίσχυση της διδακτικής εμπειρίας, ανεξαρτήτως ποσότητας ασκήσεων και βαθμολογικής σκοπιμότητας. Η γνώση γραμματικής και συντακτικού θεωρείται απαραίτητη και οφείλει να δίνει έμφαση στην ακρίβεια και τη σωστή εφαρμογή. Η ιστορική ορθογραφία, η σωστή απόδοση των όρων και η συνέπεια στη γλωσσική γνώση είναι καίρια στοιχεία για τη συνοχή της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής (ΥΠΙΑΘ, Οδηγός Εκπαιδευτικού Β΄ ΟΠΑΣ, 2021).

Τόμος Γ΄: Ιδιαιτερότητες σε σχέση με τους τόμους Α΄ και Β΄

Στόχοι, Περιεχόμενο και Διδακτική Πλαισίωση

Το περιεχόμενο του Ανθολογίου συνδυάζει τη γλωσσική ανάλυση με την ερμηνευτική κατανόηση των αρχαίων κειμένων. Η διδασκαλία οργανώνεται με στόχο τη σταδιακή εισαγωγή και επανάληψη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Η διδασκαλία κάθε διδακτικής ενότητας ξεκινά με τη νεοελληνική απόδοση και την ερμηνεία του βασικού κειμένου, ενσωματώνοντας παράλληλα κείμενα που λειτουργούν ως εργαλεία αυτενέργειας και πρακτικής εφαρμογής. Τα παράλληλα κείμενα προσφέρουν ενότητες διαβαθμισμένης γλωσσικής δυσκολίας, ενισχύοντας τη σύνδεση του βασικού κειμένου με επιπλέον γλωσσικά φαινόμενα.

Η διδασκαλία αξιοποιεί τις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας και της βιωματικότητας. Η προσέγγιση περιλαμβάνει τη μελέτη της γλωσσικής τυπολογίας, μορφολογίας, συντακτικού, λεξιλογίου και ετυμολογίας, προσφέροντας επαρκή γνώση

τόσο για τα νέα φαινόμενα όσο και για την επανάληψη ήδη διδαχθέντων στοιχείων. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ασκούνται στη μετάφραση και τον μετασχηματισμό φράσεων από και προς τη Νέα Ελληνική, εμβαθύνοντας στις διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσικών μορφών.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του Ανθολογίου εστιάζει στη νεοελληνική απόδοση, την ερμηνεία και την κατανόηση του αδίδακτου κειμένου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν τις γραμματικές και συντακτικές γνώσεις τους για να αποδώσουν το νόημα του αρχαίου κειμένου στη σύγχρονη γλώσσα. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ερμηνευτικές απόπειρες, βασισμένες σε λεξιλογικά σχόλια και γραμματικοσυντακτική ανάλυση. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενσωματώνει την κατανόηση και αναγνώριση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της λεπτομέρειας στη γλωσσική γνώση. Η διαδικασία δεν περιορίζεται στην αναγνώριση τύπων αλλά προάγει την κατανόηση της λειτουργίας των συντακτικών δομών, συμβάλλοντας στην ουσιαστική κατάρτιση των μαθητών (ΥΠΑΙΘ, Οδηγός Εκπαιδευτικού Γ' ΟΠΑΣ, 2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chatzigeorgiou, G. (2001). *Gnothi to Curriculum: Genika kai eidika themata Analytikou Programmaton kai Didaktikis*, Athina, Atrapos.
- Chatzisavvidis, S. (2007). "Ο glossikos grammatismos kai i paidagogiki tou grammatismou: theoritikes synistoses kai dedomena apo ti didaktiki praxi", *Praktika tou 6ou Panelliniou Synedriou tis OMER, 01–03 Iouniou*, Patra.
- Giannou, T. (2014). *Oi TPE sto mathima ton Archaion Ellinikon. Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis (3: Klados PE02), 3i anatheorimeni*, 114-139. Patra: ITYE-Diofantos.
- Douzina, M. (2013). "Archaia Elliniki Glossa, TPE kai Kritikos Grammatismos", *Praktika Panelliniou Synedriou «O Kritikos Grammatismos sti scholiki praxi»*, 01–03 Noemvriou, Drama.FEK (Greek Government Gazette) Tefchos B' 5257/12.11.2021
- Fountopoulou, M.-Z. (2010). *To prosdioristiko plaisio tis didaskalias ton Archaion Ellinikon apo Metafrasi. Apo ti theoria sti Scholiki taxi*, Athina.
- Fountopoulou, M.Z. (2011). «Archaia Ellinika kai Neo Scholeio: Adynamia Sygklisis i Nees prooptikes;» sto *Vasiko Epimorfotiko Yliko. Tomos V': Eidiko meros PE02- Filologoi*, Paidagogiko Institouto, Athina.
- Kassotakis, M.– Flouris G.(2006). *Mathisi kai Didaskalia, t. V', Theoria, Praxi kai Axiologisi tis Didaskalias*, Athina.

- Laoudikos, V. (2021). *Anaptyxi Didaskalias: Systimiki kai Konstrouktivistiki Prosengisi*, Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia, Rodos.
- Smyri, A. (2022). *Glossikoi mythoi gia tin elliniki glossa sto plaisio ton analytikon programmaton spoudon tis defterovathmias ekpaidefsis: mia didaktiki paremvasi*, Diplomatiki Ergasia, Athina.
- Tzermia, M. (2022). *I didaskalia tis Archaia Ellinikis Glossas kai Grammateias stous neoellines mathites tou 21ou aiona*, Metaptychiaki diplomatiki ergasia, Aigaleo.
- Tsafos, V. (2004). *I didaskalia tis Archaia Ellinikis Grammateias kai Glossas: Gia mia enallaktiki mathiteia ston archaio kosmo*, Athina, Metaichmio.
- Tsiotras, V. (2021). "Ta «nea» Programmata Spoudon tis Archaia Ellinikis Glossas/Thematografias tis V' Lykeiou (2014-2020): Prooptikes kai provlimatismoi", *Mentoras* 19.
- Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2021). *Odigos Ekpaideftikou. Programma Spoudon gia to mathima tis Archaia Ellinikis Glossas kai Grammateias stin A' Taxi Lykeiou*, IEP, Athina.
- Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2021). *Odigos Ekpaideftikou, Archaia Elliniki Glossa kai Grammateia, V' Lykeiou-OPAS*, IEP, Athina.
- Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2021). *Archaia Elliniki Glossa & Grammateia G' lykeiou O.P.A.S. Odigos ekpaideftikou symfona me to neo PS*. IEP, Athina.

Ψηφιακή Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες: Προκλήσεις και Πολιτικές για ίση Προσβασιμότητα

Ευγενία Παπαμικρούλη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Α. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου – Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες και STEAM

Περίληψη

Η εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή έχει φέρει επαναστατικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο η γνώση διαχέεται και γίνεται προσβάσιμη. Η ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών και εργαλείων μάθησης έχει διευκολύνει την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για μαθητές και φοιτητές σε ολόκληρο τον κόσμο. Ωστόσο, αυτές οι εξελίξεις έχουν, παράλληλα, αναδείξει και επιδεινώσει τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, επηρεάζοντας την ισότιμη πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης. Το άρθρο αυτό εξετάζει τις δυνατότητες για καινοτομία στην εκπαίδευση, τις προκλήσεις που προκύπτουν από το "ψηφιακό χάσμα" και τις απαραίτητες πολιτικές παρεμβάσεις για τη διασφάλιση ισότητας και ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδική έμφαση δίνεται στις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19, η οποία επιτάχυνε τη μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις ελλείψεις στις υποδομές και τις ανάγκες για προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, προτείνεται ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσεων που περιλαμβάνει επενδύσεις, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, και παροχή υποστήριξης σε ευάλωτους πληθυσμούς για να εξασφαλιστεί ότι η ψηφιακή εκπαίδευση θα ωφελήσει όλους ανεξαιρέτως.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή Εκπαίδευση, Κοινωνικές Ανισότητες, Εκπαιδευτική Πολιτική

Digital Education and Social Inequalities: Challenges and Policies for Equal Accessibility

Evgenia Papamikrouli, Primary School Teacher, M.A. School Administration

Abstracts

Education in the digital age has brought revolutionary changes in the way knowledge is disseminated and made accessible. The development of digital platforms and learning tools has facilitated access to quality education for students worldwide. However, these developments have also highlighted and exacerbated existing socio-economic inequalities, affecting equitable access to learning opportunities. This article examines the potential for innovation in education, the challenges arising from the "digital divide," and the necessary policy interventions to ensure equality and inclusion in the educational process. Special attention is given to the impact of the COVID-19 pandemic, which accelerated the shift to digital education, highlighting gaps in infrastructure and the need for educational systems to adapt. Finally, a comprehensive action framework is

proposed, which includes investments, teacher training, and support for vulnerable populations to ensure that digital education benefits all, without exception.

Key-words: Digital Education, Social Inequalities, Educational Policy

Εισαγωγή

Η ψηφιακή εποχή έχει επαναπροσδιορίσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οδηγώντας σε νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που βασίζονται στην τεχνολογία. Με την ευρεία υιοθέτηση των ψηφιακών εργαλείων και την αυξανόμενη πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι μέθοδοι εκπαίδευσης έχουν εξελιχθεί πέρα από τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, επιτρέποντας πιο ευέλικτες και εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση επιταχύνθηκε ραγδαία λόγω της πανδημίας COVID-19, η οποία έφερε αναταράξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία αναδείχθηκε ως το κύριο μέσο συνέχισης της διδασκαλίας, επιτρέποντας σε εκατομμύρια μαθητές και εκπαιδευτικούς να παραμείνουν συνδεδεμένοι μέσω εξ αποστάσεως μεθόδων. Ωστόσο, αυτή η μετάβαση δεν ήταν χωρίς προκλήσεις, καθώς ανέδειξε ελλείψεις στις υποδομές και τις δεξιότητες των συμμετεχόντων. Ο Κυρίδης (2011) υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, το οποίο πρέπει να είναι προσβάσιμο σε όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Η τεχνολογία, αν και ανοίγει νέες προοπτικές, μπορεί επίσης να ενισχύσει τις υπάρχουσες ανισότητες. Όπως παρατηρείται από τον Bourdieu (1985), οι κοινωνικές ανισότητες συχνά διαιώνίζονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και η ψηφιακή μετάβαση δεν αποτελεί εξαίρεση. Οι μαθητές από οικογένειες με περιορισμένους πόρους συχνά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω έλλειψης πρόσβασης σε συσκευές ή σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η μετάβαση αυτή έφερε νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παράλληλα, προέκυψαν νέες ευκαιρίες για ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών, όπως η χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών, η επαυξημένη πραγματικότητα και τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης. Η ψηφιακή εποχή, επομένως, δεν αποτελεί μόνο ένα τεχνολογικό φαινόμενο αλλά και μια κοινωνική αλλαγή, που απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων-εκπαιδευτικών, πολιτικών, γονέων και μαθητών - για τη διασφάλιση δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Το άρθρο που ακολουθεί εξετάζει αυτές τις προκλήσεις και τις προοπτικές, με στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού τοπίου.

Επιπτώσεις της Πανδημίας στην Ψηφιακή Εκπαίδευση

Η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως καταλύτης για την επιτάχυνση της μετάβασης στην ψηφιακή εκπαίδευση, φέρνοντας στο προσκήνιο τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά τη διάρκεια των lockdown, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε η κύρια μορφή διδασκαλίας, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011), οι κοινωνικές

ανισότητες στηρίζονται συχνά στις άνισες δυνατότητες πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς πόρους. Η Ασκούνη (2020) επισημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι μαθητές από φτωχότερες οικογένειες στερούνταν την τεχνολογική υποστήριξη και τις υποδομές που ήταν απαραίτητες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό ενέτεινε το "ψηφιακό χάσμα" και δημιούργησε νέες μορφές αποκλεισμού. Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Bourdieu (1985), το εκπαιδευτικό σύστημα έχει την τάση να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι ανισότητες αυτές έγιναν πιο έντονες, καθώς οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα δεν μπορούσαν να παρέχουν στους μαθητές τον απαραίτητο εξοπλισμό, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές και γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά, η πανδημία αποτέλεσε ευκαιρία για την ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων τεχνολογικών εργαλείων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, αξιοποιώντας πλατφόρμες όπως το Zoom, το Microsoft Teams, και το Google Classroom. Αυτή η ταχεία προσαρμογή, ωστόσο, συνοδεύτηκε από φαινόμενα "burnout" μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετώπισαν αυξημένο φόρτο εργασίας και την ανάγκη να εξοικειωθούν με τεχνολογίες σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τεχνολογία και Πρόσβαση στην Εκπαίδευση

Η τεχνολογία προσφέρει τεράστιες δυνατότητες στη διδασκαλία και τη μάθηση, λειτουργώντας ως ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της καινοτομίας και της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση. Εργαλεία όπως οι πλατφόρμες e-learning (π.χ., Moodle, Edmodo) και τα MOOCs (Massive Open Online Courses) παρέχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως γεωγραφικής τοποθεσίας. Αυτές οι πλατφόρμες δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές και φοιτητές να συμμετάσχουν σε μαθήματα που προσφέρουν κορυφαία πανεπιστήμια και εκπαιδευτικοί οργανισμοί από όλο τον κόσμο.

Όπως σημειώνει ο Πυργιωτάκης (2011), η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κοινωνίας, και η τεχνολογία φαίνεται να λειτουργεί ως το κύριο μέσο αυτής της προσαρμογής. Με τη χρήση της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εργαλεία όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι προσομοιώσεις και τα ψηφιακά βιβλία μεταμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντάς την πιο ελκυστική και αποτελεσματική.

Ωστόσο, η ψηφιακή εκπαίδευση δεν είναι εξίσου προσβάσιμη σε όλους. Η Ασκούνη (2020) επισημαίνει ότι το "ψηφιακό χάσμα" εμποδίζει την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για μαθητές από οικονομικά αδύναμες οικογένειες ή γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές. Η έλλειψη υποδομών, όπως διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας και κατάλληλες συσκευές, αποτελεί σοβαρή πρόκληση για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών. Σε πολλές αγροτικές περιοχές, οι μαθητές στερούνται την πρόσβαση στις βασικές τεχνολογικές υποδομές, κάτι που ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες.

Επιπλέον, η χρήση προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων, όπως η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality - AR) και η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality - VR), μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν εικονικούς κόσμους και να συμμετάσχουν σε διαδραστικές δραστηριότητες. Αυτές οι τεχνολογίες ανοίγουν νέες προοπτικές για τη μάθηση σε τομείς όπως οι φυσικές επιστήμες, η ιστορία και η γεωγραφία. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να "επισκεφθούν" αρχαιολογικούς χώρους ή να συμμετάσχουν σε εικονικά εργαστήρια φυσικής.

Παρόλο που οι τεχνολογικές εξελίξεις προσφέρουν μεγάλες ευκαιρίες, η εφαρμογή τους παραμένει περιορισμένη λόγω του υψηλού κόστους και της έλλειψης εξειδικευμένης επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2020), η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών απαιτεί επενδύσεις τόσο σε υλικοτεχνική υποδομή όσο και σε προγράμματα κατάρτισης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που προσφέρονται. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να υπάρξει συνεργασία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων για την υποστήριξη της τεχνολογικής καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Τέλος, η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας. Κυβερνητικές πρωτοβουλίες, όπως η παροχή δωρεάν εξοπλισμού και διαδικτύου σε μαθητές με χαμηλό εισόδημα, μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό βήμα προς τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος. Με τέτοιες παρεμβάσεις, η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενδυνάμωσης, προωθώντας την εκπαιδευτική ισότητα και την κοινωνική συνοχή.

Κοινωνικές Ανισότητες στην Ψηφιακή Εκπαίδευση

Η ψηφιακή εποχή τείνει να διαιωνίζει ή και να ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως αναφέρει ο Bourdieu (1985), το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά λειτουργεί συντηρητικά, αναπαράγοντας τις ανισότητες αντί να τις περιορίζει. Στην ψηφιακή εκπαίδευση, αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές: οι μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία ή που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσαρμογή και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Bourdieu αναφέρει επίσης την έννοια του "οικονομικού κεφαλαίου", το οποίο αφορά τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει ένα άτομο ή μια οικογένεια, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους. Το οικονομικό κεφάλαιο επιτρέπει την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση, οι τεχνολογικές υποδομές και τα σύγχρονα εργαλεία μάθησης. Στο πλαίσιο της ψηφιακής εκπαίδευσης, οικογένειες με υψηλό οικονομικό κεφάλαιο μπορούν να επενδύσουν σε σύγχρονες τεχνολογίες, εξασφαλίζοντας για τα παιδιά τους ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Αντίθετα, οικογένειες με χαμηλό οικονομικό κεφάλαιο αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια, καθώς συχνά δεν μπορούν να καλύψουν το κόστος του απαραίτητου εξοπλισμού, όπως

υπολογιστές, tablets ή γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτή η έλλειψη πρόσβασης έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του "ψηφιακού χάσματος", διαιωνίζοντας τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Ο Κυρίδης (2020) υπογραμμίζει την ανάγκη για δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση που εξασφαλίζει ισότητα. Η ψηφιακή εκπαίδευση, για να είναι πραγματικά αποτελεσματική, θα πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα σύστημα που υποστηρίζει τους πιο ευάλωτους μαθητές, παρέχοντας κατάλληλα εργαλεία, υποδομές και συνεχή καθοδήγηση. Αυτή η ενσωμάτωση απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των κυβερνήσεων, των σχολείων και των τοπικών κοινοτήτων.

Η έλλειψη πρόσβασης στην τεχνολογία και το διαδίκτυο αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους παράγοντες που διευρύνουν το "ψηφιακό χάσμα". Στις αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, οι μαθητές συχνά στερούνται βασικές υποδομές, ενώ στις αστικές περιοχές, τα οικονομικά εμπόδια παραμένουν κυρίαρχα. Για παράδειγμα, οικογένειες χαμηλού εισοδήματος συχνά δυσκολεύονται να εξοπλίσουν τα παιδιά τους με υπολογιστές ή tablets υψηλής ποιότητας. Αυτό το πρόβλημα αναδεικνύεται ιδιαίτερα έντονο σε περιόδους κρίσης, όπως κατά την πανδημία COVID-19.

Ο Queiroz (2000) τονίζει ότι οι κοινωνικές πολιτικές πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσω της εκπαιδευτικής ισότητας. Η επένδυση σε δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο και η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος αποτελούν κρίσιμες στρατηγικές. Επιπλέον, η ενίσχυση της τεχνολογικής υποστήριξης για τα σχολεία, μέσω κρατικής ή διεθνούς χρηματοδότησης, μπορεί να βοηθήσει στη γεφύρωση αυτών των ανισοτήτων.

Παραδείγματα επιτυχημένων πολιτικών περιλαμβάνουν πρωτοβουλίες ορισμένων χωρών να παρέχουν δωρεάν συσκευές και πρόσβαση στο διαδίκτυο σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος. Στην Εσθονία, για παράδειγμα, οι κυβερνητικές δράσεις έχουν εξασφαλίσει ευρεία πρόσβαση στην τεχνολογία (European Commission, 2022). Στη Φινλανδία, η διδασκαλία περιλαμβάνει ενσωμάτωση ψηφιακών δεξιοτήτων από τις πρώτες τάξεις του σχολείου (Finnish National Agency for Education, 2021). Αντίστοιχα, στη Νότια Κορέα, η κυβέρνηση έχει επενδύσει σε ευρυζωνικές υποδομές και τεχνολογικές λύσεις που καθιστούν το διαδίκτυο προσιτό σχεδόν στο σύνολο του πληθυσμού (Kim & Jung, 2020). Τέτοιες πρακτικές αποτελούν πρότυπο για την εξάλειψη του ψηφιακού χάσματος.

Ωστόσο, η επίλυση του προβλήματος δεν περιορίζεται μόνο στην υλικοτεχνική υποδομή. Χρειάζεται επίσης η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων στήριξης που θα βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με τρόπο παραγωγικό και εποικοδομητικό. Ειδικά προγράμματα, που συνδυάζουν τεχνολογία με την υποστήριξη από δασκάλους και κοινωνικούς λειτουργούς, μπορούν να προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο δίκτυο υποστήριξης για μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη σημασία της πολιτισμικής προσαρμογής στην ψηφιακή εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών εφαρμογών και πλατφορμών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, διασφαλίζοντας ότι το περιεχόμενο είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κοινότητας.

Η επίτευξη εκπαιδευτικής ισότητας στην ψηφιακή εποχή απαιτεί μια συντονισμένη προσπάθεια που ξεκινά από την αναγνώριση των ανισοτήτων και επεκτείνεται σε μια ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει την πρόσβαση, την υποστήριξη και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μόνο μέσω μιας τέτοιας προσέγγισης μπορεί να γεφυρωθεί το χάσμα και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων σε ένα βιώσιμο και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Προκλήσεις για τους Εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών που επιφέρει η ψηφιακή εποχή στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνει ο Queiroz (2000), οι αλλαγές στην εκπαίδευση απαιτούν αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής προσέγγισης, με τους εκπαιδευτικούς να χρειάζονται νέες δεξιότητες για να αξιοποιούν την τεχνολογία με τρόπο που ενισχύει τη συμμετοχή και την κατανόηση των μαθητών. Παρόλα αυτά, η μετάβαση αυτή συχνά συνοδεύεται από προκλήσεις που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις είναι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2020), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει προηγουμένως εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών. Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε την ανάγκη για ενσωμάτωση αυτών των εργαλείων στη διδασκαλία, ωστόσο η απότομη αυτή μετάβαση άφησε τους περισσότερους απροετοίμαστους. Αυτή η έλλειψη κατάρτισης αύξησε το άγχος και τον φόρτο εργασίας, ενώ ταυτόχρονα έθεσε εμπόδια στην αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων ψηφιακών εργαλείων.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι εξίσου κρίσιμη, καθώς η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας και οι απαιτήσεις για προσαρμογή έχουν οδηγήσει σε φαινόμενα εξουθένωσης (burnout). Όπως επισημαίνουν οι Hargreaves και Fullan (2020), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο για να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Προγράμματα που παρέχουν ψυχολογική στήριξη και ευκαιρίες για επανακατάρτιση μπορούν να βελτιώσουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν έναν πολυδιάστατο ρόλο, λειτουργώντας ως "γεφυροποιοί" μεταξύ τεχνολογίας και μαθητών. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι οικογένειες δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή δεξιότητες για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να γεφυρώσουν το

χάσμα, παρέχοντας καθοδήγηση, υποστήριξη και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Η προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες απαιτεί επίσης την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Molnar (2005), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να ενσωματώνουν την τεχνολογία με τρόπο που προάγει τη συμμετοχική μάθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Προγράμματα κατάρτισης που στοχεύουν στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας.

Σημαντική είναι επίσης η ανάγκη για δημιουργία δικτύων υποστήριξης. Δίκτυα όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, καλές πρακτικές και καινοτόμες ιδέες μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ψηφιακής εποχής. Η συνεργασία και η ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ενισχύουν το αίσθημα της κοινότητας και της αλληλεγγύης, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη.

Τέλος, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία είναι καθοριστική. Επενδύσεις σε υποδομές, τεχνολογικό εξοπλισμό, και επιμορφωτικά προγράμματα είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής. Παράλληλα, πολιτικές που αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου τους και ενισχύουν την επαγγελματική τους θέση είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λύσεις και Προοπτικές

Για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν πολυδιάστατες στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Συγκεκριμένα, προτείνονται τα εξής:

1. **Επένδυση στις Υποδομές:** Οι κυβερνήσεις και οι διεθνείς οργανισμοί καλούνται να επενδύσουν σε προγράμματα που μειώνουν το ψηφιακό χάσμα. Οι πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα "Ψηφιακή Ευρώπη" παρέχουν πρότυπα επιτυχίας, καθώς επικεντρώνονται στη βελτίωση της πρόσβασης σε τεχνολογικές υποδομές, όπως το γρήγορο διαδίκτυο και ο σύγχρονος εξοπλισμός. Η βελτίωση των υποδομών σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές είναι καθοριστικής σημασίας για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών.
2. **Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών:** Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καίρια για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής. Τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει να περιλαμβάνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών, την ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου και την ενσωμάτωση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υποστήριξη για την

ψυχολογική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

3. **Υβριδικά Μοντέλα Εκπαίδευσης:** Ο συνδυασμός δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει τα καλύτερα στοιχεία και των δύο μεθόδων. Τα υβριδικά μοντέλα επιτρέπουν μεγαλύτερη ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών και χρήση πολυμεσικών εργαλείων για την ενίσχυση της συμμετοχής και της κατανόησης.
4. **Ανάπτυξη Ψηφιακού Υλικού:** Η δημιουργία ποιοτικού και προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητη για την υποστήριξη της ψηφιακής διδασκαλίας. Το περιεχόμενο πρέπει να είναι διαδραστικό, εύκολα προσβάσιμο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων και ομάδων.
5. **Στήριξη Ευάλωτων Πληθυσμών:** Η παροχή δωρεάν τεχνολογικού εξοπλισμού, διαδικτύου και ψηφιακών εργαλείων σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι αναγκαία για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών. Ειδικά προγράμματα υποστήριξης πρέπει να στοχεύουν στις ευάλωτες ομάδες, προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια και ψυχοκοινωνική υποστήριξη.
6. **Διασφάλιση Ψυχικής Υγείας:** Η ψυχολογική υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για τη βιώσιμη εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης. Προγράμματα που στοχεύουν στη διαχείριση του άγχους, την προώθηση της ψυχικής ευεξίας και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας πρέπει να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Συμπέρασμα

Η ψηφιακή εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα που ήρθε για να μείνει, αναδιαμορφώνοντας τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Παρόλο που δημιουργεί νέες προοπτικές και ευκαιρίες για καινοτομία, είναι κρίσιμο να διασφαλίσουμε ότι δεν θα αφήσει κανέναν πίσω. Οι κοινωνικές ανισότητες που επιδεινώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, υπογραμμίζουν την ανάγκη για άμεσες και στρατηγικές παρεμβάσεις, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρουν οι πηγές, η ισότητα στην εκπαίδευση πρέπει να παραμείνει βασικός στόχος. Η τεχνολογία, αν και αποτελεί εργαλείο μεγάλων δυνατοτήτων, δεν είναι από μόνη της λύση. Χρειάζονται πολιτικές που ενισχύουν τις εκπαιδευτικές υποδομές, προσφέρουν δωρεάν τεχνολογικό εξοπλισμό και επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς για να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή εκπαίδευση. Με σωστές πολιτικές και στρατηγικές, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι η εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή θα είναι δίκαιη, προσβάσιμη και αποτελεσματική. Η επιτυχία αυτής της μετάβασης εξαρτάται από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, συμπεριλαμβανομένων των κυβερνήσεων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους. Η συζήτηση για τη μελλοντική κατεύθυνση της ψηφιακής εκπαίδευσης είναι αναγκαία και επίκαιρη. Οι κοινωνικές και

τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν συνεχείς προσαρμογές και επενδύσεις, ενώ οι αξίες της ισότητας και της πρόσβασης πρέπει να καθοδηγούν τις αποφάσεις. Επιπλέον, η ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη και τα υβριδικά μοντέλα μάθησης, μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε τελική ανάλυση, η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια τεχνολογική αλλαγή αλλά και μια ευκαιρία για την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης με γνώμονα την ισότητα, την ποιότητα και την κοινωνική πρόοδο. Αν κινηθούμε συντονισμένα και με όραμα, η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό μοχλό για τη βελτίωση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Askouni, N. (2020). *Koinonikes anisotites sto scholeio*. Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Bourdieu, P. (1985). To syntiritiko scholeio: Oi anisotites stin ekpaidefsi kai tin paideia. Sto A. Fragkoudaki (epim.), *Koinoniologia tis Ekpaidefsis* (sel. 359-391). Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Kyridis, A. (2020). *Dimosia kai dorean ekpaidefsi: Thesmikes prokliseis kai koi-ni-kes prooptikes*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- European Commission (2022). *Digital Education Action Plan: Achievements and Lessons Learned*. Brussels: European Commission.
- Finnish National Agency for Education (2021). *Digital Competence in Finnish Schools*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Kim, J., & Jung, Y. (2020). *Broadband Infrastructure and Its Impact on Digital Inclusion in South Korea*. Seoul: Korean Development Institute.
- Philenews. (2020). *I pandimia enischyse tis ekpaideftikes anisotites*. Anaktithike Noemvrios 25, 2024, apo <https://www.philenews.com/apopsis/article/701903/i-pandimia-enischise-tis-ekpedeftikes-anisotites/>
- Pyrgiotakis, I. (2011). I Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Sto G. Mavroeidis (e-pim.), *Eisagogi stis Epistimes tis Agogis* (sel. 341-367). Athina: Ekdoseis Grigori.
- Queiroz de, J. (2000). Eisagogi: I epinoisi tis scholikhis morfis. Sto *To scholeio kai oi koinoniologies tou* (I. Christodoulou & G. Stamelos, mtr., ss. 25-38). Athina: Gutenberg.
- Tsoukalas, G. (2022). *I koinoniki diastasi tis psifiakis ekpaidefsis*. Athina: Ek-doseis Nea Gnosi.

Η Εξέλιξη των Δικτύων - Δίκτυα 5G και Εκπαίδευση

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

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε τα δίκτυα 5G. Αρχικά, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση του τι είναι τα δίκτυα και το διαδίκτυο. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η εξέλιξη των δικτύων μέσα στον χρόνο, περιγράφοντας τη μετάβαση από το 1G, την πρώτη γενιά δικτύων, στο 5G. Έπειτα, θα εμβαθύνουμε στο 5G, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματά του σε σύγκριση με τις προηγούμενες γενιές δικτύων. Θα εξετάσουμε τις εφαρμογές αυτού του δικτύου, τόσο στον τομέα της κινητής τηλεφωνίας όσο και στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος είναι απαιτητικός ως προς την τεχνολογία.

Λέξεις-κλειδιά: δίκτυα, ασύρματα, 5G, τεχνολογία, επιπτώσεις.

The Evolution of Networks - Networks 5G and Education

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

Abstract

In this paper we will examine 5G Networks. First, a brief presentation of what networks and the internet are. Then, the evolution of networks over time will be analyzed, describing the transition from 1G, the first generation of networks, to 5G. Next, we'll delve into 5G, highlighting its advantages over previous generations of networks. We will look at the applications of this network, both in the field of mobile telephony and in the everyday life of the modern, technologically demanding person.

Key-words: networks, wireless, 5G, technology, implications.

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια είναι εντυπωσιακή, οδηγώντας σε σημαντικές αλλαγές στα δίκτυα παροχής υπηρεσιών κινητής τηλεφωνίας και διαδικτύου. Τα νέα δίκτυα επικοινωνιών, γνωστά ως 5G, έχουν φέρει επανάσταση στον τρόπο ζωής μας, επηρεάζοντας όχι μόνο την οικονομία, αλλά και την υγεία, τις μεταφορές, την ψυχαγωγία και την καθημερινότητά μας. Αυτή η γενιά δικτύων προσφέρει πολύ υψηλότερες ταχύτητες σε σύγκριση με την προηγούμενη και έχει εξελίξει σε μεγάλο βαθμό όλους τους τομείς της καθημερινής μας ζωής.

Δίκτυο Υπολογιστών και Διαδίκτυο

Ως δίκτυο υπολογιστών, μπορούμε να ορίσουμε ένα τηλεπικοινωνιακό σύστημα που αποτελείται από υπολογιστές. Οι υπολογιστές θεωρούνται διασυνδεδεμένοι όταν έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους. Οι λόγοι για την ύπαρξη δικτύων υπολογιστών προσφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα, όπως: άμεση και αξιόπιστη λήψη και διανομή πληροφοριών σε ποικιλία μορφών, όπως εικόνα, ήχος και βίντεο.

Επιπλέον, η κοινοχρησία λογισμικών συμβάλλει στη μείωση κόστους για ακριβές εφαρμογές, ενώ η επικοινωνία μέσω δικτύων επιτρέπει ταχύτερη ανταλλαγή πληροφοριών με βελτιωμένη ασφάλεια.

Το Διαδίκτυο, γνωστό σε όλους μας ως internet, αποτελεί ένα εκτεταμένο δίκτυο υπολογιστών που είναι παγκοσμίως διασυνδεδεμένοι. Κάθε μέρα, εκατομμύρια χρήστες σε όλο τον κόσμο συνδέονται σε αυτό το συνολικό σύστημα επικοινωνίας. Οι υπολογιστές που συνδέονται στο Διαδίκτυο ανταλλάσσουν δεδομένα με τη μορφή πακέτων χρησιμοποιώντας διάφορα πρωτόκολλα, τα οποία αποτελούν τους τυποποιημένους κανόνες επικοινωνίας. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, οπότε το Διαδίκτυο έκανε την εμφάνισή του, η απήχισή του έχει αυξηθεί συνεχώς σχεδόν σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της τεχνολογίας, το Διαδίκτυο έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής μας ζωής, λειτουργώντας όχι μόνο ως εργαλείο, αλλά και ως μέσο ψυχαγωγίας. Οι εκατομμύρια εφαρμογές του χρησιμοποιούνται καθημερινά από εκατομμύρια ανθρώπους, καλύπτοντας τομείς όπως οι επικοινωνίες, οι online αγορές και πληρωμές, τα κοινωνικά μέσα, τα διαδικτυακά παιχνίδια και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές, με αποτέλεσμα, οι ανάγκες των χρηστών για ταχύτητα και άμεση πρόσβαση να έχουν αυξηθεί σημαντικά. Έτσι, επιστήμονες από όλο τον κόσμο εργάζονται ακούραστα για να προσφέρουν μια καλύτερη διαδικτυακή εμπειρία, εξελίσσοντας τόσο τις κινητές συσκευές όσο και τα δίκτυα μέσω των οποίων πραγματοποιούνται οι διαδικτυακές συνδέσεις.

Η εξέλιξη των Δικτύων

Τα κινητά τηλέφωνα έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας. Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσονται είναι προφανώς μεγαλύτερος για τον άνθρωπο σε σύγκριση με αυτόν του παρελθόντος (Tzagkarakis, 2016). Λόγω των υψηλών προσδοκιών των χρηστών, όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι εταιρείες που παρέχουν υπηρεσίες κινητής τηλεφωνίας και internet καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες να ικανοποιήσουν ακόμη και τους πιο απαιτητικούς πελάτες τους, εξασφαλίζοντας ισχυρό σήμα για συνδέσεις ακόμα και σε απομακρυσμένες περιοχές, καθώς και πολύ υψηλές ταχύτητες σύνδεσης. Αυτή η ανάγκη έχει ως αποτέλεσμα τη ραγδαία ανάπτυξη και εξέλιξη των δικτύων που προσφέρουν internet υπηρεσίες. Οι τεχνολογίες αυτές ταξινομούνται με βάση την έννοια της "γενιάς". Για να κατανοήσουμε αυτή τη διαδικασία της ταχείας εξέλιξης των δικτύων, μπορούμε να κάνουμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή σε όλες τις γενιές των δικτύων, από την πρώτη μέχρι την πέμπτη γενιά ή 5G.

Πρώτη Γενιά (1G)

Τα συστήματα κινητής τηλεφωνίας πρώτης γενιάς στηρίζονται στην αναλογική τεχνολογία. Χρησιμοποιούν τεχνολογία FM (διαμόρφωση συχνότητας), FDD (συχνοδιακριτική αμφίδρομη επικοινωνία) και FDMA (πολυπλεξία στη συχνότητα). Στα κυψελωτά αυτά συστήματα, χρησιμοποιήθηκαν κοινοί δίαυλοι σήματος. Λόγω της αναλογικής φύσης τους, τα ασύρματα συστήματα πρώτης γενιάς παρέχουν αναλογικά σήματα ομιλίας. Η επικοινωνία δεδομένων μεταξύ του σταθμού βάσης και του κινητού χρήστη

ήταν περιορισμένη, με αποτέλεσμα την ανάγκη για κυψελωτά συστήματα επόμενης γενιάς που να προσφέρουν καλύτερη απόδοση. Τα συστήματα πρώτης γενιάς, καθώς βασίζονταν στην αναλογική τεχνολογία, δεν παρείχαν ασφαλή μετάδοση (Tolis, 2020).

Δεύτερη Γενιά (2G)

Τα συστήματα κινητής τηλεφωνίας δεύτερης γενιάς (2G) αποτελούν τον διάδοχο της πρώτης γενιάς κινητής τεχνολογίας. Εξαιτίας των αναλογικών σημάτων ομιλίας, του χαμηλού ρυθμού μετάδοσης δεδομένων και της ανεπαρκούς διαβίβασης των πληροφοριών, υπήρξε αυξανόμενη ανάγκη για ένα ασύρματο σύστημα επόμενης γενιάς που να προσφέρει υψηλές ταχύτητες επικοινωνίας δεδομένων, καθώς και φωνητική μετάδοση. Έτσι, η αναλογική τεχνολογία της πρώτης γενιάς αντικαταστάθηκε από ψηφιακή τεχνολογία στα συστήματα 2G. Αντί της τεχνικής FM, στη δεύτερη γενιά χρησιμοποιούνται τεχνικές ψηφιακής διαμόρφωσης. Χάρη στις τεχνολογίες 2G, η χωρητικότητα του συστήματος είναι τρεις φορές μεγαλύτερη από αυτή των αναλογικών συστημάτων της πρώτης γενιάς. Επιπλέον, η αποδοτικότητα αυτής της γενιάς είναι τρεις φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με τις αναλογικές τεχνολογίες. Τα πρότυπα που χαρακτηρίζουν την τεχνολογία 2G περιλαμβάνουν τους τύπους: GSM, IS-136, PDC και IS-95. Ωστόσο, παρά την αποτελεσματική μετάδοση φωνής που παρέχουν τα 2G, οι ταχύτητες περιήγησης στο διαδίκτυο είναι πολύ χαμηλές. Για το λόγο αυτό, τα πρότυπα 2G τροποποιήθηκαν και αναπτύχθηκε ένα νέο πρότυπο, το 2.5G, που βασίζεται στα υπάρχοντα (GSM, PDC, IS-95 και IS-136) της δεύτερης γενιάς (Tolis, 2020).

Τρίτη Γενιά (3G)

Ο κύριος στόχος της ανάπτυξης δικτύων κινητής τηλεφωνίας τρίτης γενιάς είναι η παροχή υπηρεσιών κινητής τηλεφωνίας «οποτεδήποτε, οπουδήποτε» και «ανά πάσα στιγμή», ακόμη και σε περιοχές που δεν καλύπτονται από συστήματα τρίτης γενιάς, αλλά από κυψελωτά κινητά δίκτυα καθώς και από δορυφορικά δίκτυα. Επιπλέον, οι παρεχόμενες υπηρεσίες επεκτείνονται σε υπηρεσίες Διαδικτύου και Υπηρεσίες πολυμέσων υψηλού ρυθμού μετάδοσης (Kapellos, 2015). Η τρίτη γενιά ασύρματων συστημάτων (3G) είναι συμβατή με τα παλαιότερα δίκτυα 2G και 2.5G. Αυτή η τεχνολογία σχεδιάστηκε αρχικά για να προσφέρει υψηλότερες ταχύτητες πρόσβασης στο διαδίκτυο και υποστηρίζει διάφορες εφαρμογές περιήγησης. Το πρότυπο 3G προσφέρει ελκυστικές υπηρεσίες, όπως η τηλεδιάσκεψη, η οποία επιτρέπει σε πολλούς χρήστες να επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο, ανεξαρτήτως απόστασης. Αυτή η υπηρεσία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τις βιομηχανίες και τις επιχειρήσεις που πραγματοποιούν συναντήσεις μέσω τηλεδιάσκεψης. Επιπλέον, το 3G παρέχει υπηρεσίες πολυμέσων, βίντεο κλήσεων, υπηρεσίες τυχερών παιγνίων και γρήγορη πρόσβαση στο διαδίκτυο με υψηλό ρυθμό μετάδοσης.

Τέταρτη Γενιά (4G)

Η εξέλιξη των δικτύων κινητής τηλεφωνίας και παροχής υπηρεσιών διαδικτύου δεν σταμάτησε στην τρίτη γενιά (3G). Από το 2012, η Google και οι εταιρείες

επικοινωνιακών συστημάτων παγκοσμίως προετοίμαζαν τους χρήστες για τη νέα επανάσταση της τέταρτης γενιάς δικτύων, γνωστής ως 4G. Η τεχνολογία 4G είναι η διάδοχος της 3G και πρόσφερε σημαντικά πλεονεκτήματα.

Με την τεχνολογία 4G, οι χρήστες έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο όχι μόνο μέσω υπολογιστή ή κινητού κοντά σε Wi-Fi σημεία (με απόσταση έως 100 μέτρα), αλλά και σε αποστάσεις έως 35 χιλιομέτρων από το σημείο WiMAX ή και παραπάνω. Οι ταχύτητες ανέβασμα και κατέβασμα αρχείων γίνονται επίσης πολύ μεγαλύτερες.

Η 4G βασίζεται στις τεχνολογίες WiMAX και LTE Advanced, (Polomarkakis & Panomios, 2018), που αποτελούν την εξέλιξη της 3G και χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες MIMO και OFDM. Τα πλεονεκτήματα του LTE Advanced περιλαμβάνουν:

- Αυξημένες ταχύτητες (1 Gbps για κατέβασμα και 500 Mbps για ανέβασμα)
- Τριπλάσια αποτελεσματικότητα του φάσματος σε σύγκριση με το LTE που χρησιμοποιείτο.

Δίκτυο πέμπτης γενιάς (5G)

Παρά το γεγονός ότι το δίκτυο τέταρτης γενιάς κάλυπτε ικανοποιητικά τις ανάγκες των χρηστών, η τεχνολογική εξέλιξη και η σχεδόν καθολική διάδοση smartphones και tablets μας οδήγησαν σε αυξανόμενες απαιτήσεις για πιο προηγμένες υπηρεσίες και υψηλότερες ταχύτητες μετάδοσης μεγάλου όγκου δεδομένων. Αυτές οι εξελίξεις έφεραν την έλευση των δικτύων πέμπτης γενιάς (5G), τα οποία αποτέλεσαν επανάσταση στον τομέα της τεχνολογίας.

Σε γενικές γραμμές το 5G δίκτυο χρησιμοποιείται σε τρεις βασικές κατηγορίες εφαρμογών: (Pantazopoulou, 2023).

- **Ενισχυμένη κινητή ευρυζωνικότητα (eMBB):** Στη σύγχρονη εποχή, οι ταχύτητες μετάδοσης δεδομένων μπορούν να φτάσουν έως και 20 Gb/s στο Σταθμό Βάσης και την κεραία του σημείου πρόσβασης του δικτύου, με στόχο την παροχή μιας ομοιόμορφης και σταθερής εμπειρίας στον χρήστη. Τα σύγχρονα δίκτυα προσφέρουν αυξημένη χωρητικότητα σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές, ενώ η καθυστέρηση είναι εξαιρετικά χαμηλή, κάτω από 1 ms.
- **Μαζικές επικοινωνίες μεταξύ μηχανών (massive Machine-Type Communications - mMTC):** Οι επικοινωνίες mMTC απαιτούν μεγάλη εμβέλεια, χαμηλή κατανάλωση ενέργειας και απλή πολυπλοκότητα. Οι συσκευές που σχεδιάζονται για αυτήν την κατηγορία λειτουργούν αυτόνομα, χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση, καταναλώνουν ελάχιστη ενέργεια και εξασφαλίζουν μεγάλη διάρκεια ζωής της μπαταρίας τους.
- **Εξαιρετικά αξιόπιστες επικοινωνίες με χαμηλή καθυστέρηση (Ultra Reliable & Low Latency Communications – URLLC):** Αυτή η κατηγορία απαιτεί υψηλή

αξιοπιστία στις επικοινωνιακές διασυνδέσεις, καθώς και διασφάλιση σταθερότητας της σύνδεσης, ακόμη και σε υψηλές ταχύτητες που μπορεί να χρησιμοποιεί ο χρήστης.

Το δίκτυο 5G μπορεί να λειτουργήσει σε τρεις διαφορετικές συχνότητες, οι οποίες είναι οι εξής: (Pantazopoulou, 2023).

- Κάτω από 1 GHz: Οι συχνότητες και τα κανάλια γύρω από τα 600 MHz, 700 MHz και 800 MHz είναι διαθέσιμα για το 5G. Η συνήθης ταχύτητα μεταφοράς καναλιού σε αυτές τις συχνότητες είναι 10 MHz.
- Περίπου 3,5 GHz: Οι συχνότητες γύρω από τα 3,5 GHz είναι πιο γνωστές και διαθέσιμες στην Ευρώπη, καθώς επιτρέπουν την επαναχρησιμοποίηση καναλιών σε πυκνά δίκτυα. Το τυπικό εύρος ζώνης αυτών των καναλιών είναι 100 MHz, δηλαδή 10 φορές μεγαλύτερο από αυτό που προσφέρεται στα κανάλια κάτω από 1 GHz.
- Χιλιοστομετρικά κύματα (mmWave): Το mmWave αναφέρεται σε συχνότητες ή κανάλια γύρω ή πάνω από τα 24 GHz. Το διαθέσιμο εύρος φάσματος σε αυτές τις ομάδες καναλιών είναι το μεγαλύτερο, φτάνοντας έως τα 800 MHz, που είναι 80 φορές περισσότερο από αυτό που διατίθεται κάτω από 1 GHz και έως 8 φορές μεγαλύτερο από τις συχνότητες των 3,5 GHz.

Χρήσεις του 5G

Το 5G σχεδιάστηκε για έναν κόσμο όπου δισεκατομμύρια συσκευές θα εξαρτώνται από συνεχή σύνδεση στο διαδίκτυο. Είναι εξαιρετικά γρήγορο, σταθερό και ικανό να υποστηρίξει περισσότερους ταυτόχρονους χρήστες και συσκευές, προσφέροντας ταχύτητες πολύ ανώτερες από το 4G. Με το 5G, είναι δυνατό να παρακολουθούμε βίντεο σε ανάλυση 8K ή να κατεβάσουμε μια ταινία 3D σε μόλις 30 δευτερόλεπτα, ενώ με το 4G θα χρειαζόμασταν περίπου έξι λεπτά. Σήμερα, οι καλύτερες κινητές συσκευές ξεκινούν από τα 1000 MB το δευτερόλεπτο, ενώ σε ένα δίκτυο 4G, οι ταχύτητες δεν ξεπερνούν τα 200 MB το δευτερόλεπτο.

Η έλευση της τεχνολογίας 5G σηματοδοτεί μια εξαιρετική πρόοδο στις ευρυζωνικές ταχύτητες όταν αντιπαρατίθεται με προηγούμενα δίκτυα κινητής τηλεφωνίας. Μια βασική πτυχή της νέας υποδομής 5G είναι η δυνατότητα εξαιρετικά αξιόπιστης επικοινωνίας χαμηλής καθυστέρησης (URLLC), η οποία δημιουργεί μια ισχυρή βάση για την αυτοματοποίηση εφαρμογών σε διάφορους κλάδους, υπηρεσίες μηχανής με μηχανή και λύσεις δημόσιας ασφάλειας. Σε αντίθεση με τους προκατόχους του, όλες οι προηγούμενες τεχνολογίες κινητής επικοινωνίας απέτυχαν να προσφέρουν αξιόπιστη συνδεσιμότητα, μια κρίσιμη αναγκαιότητα για τις περισσότερες βιομηχανικές εφαρμογές. Το smartphone 5G χρησιμεύει τόσο ως συνδεδεμένο τερματικό όσο και ως πύλη στο δίκτυο, προσφέροντας απίστευτα υψηλές ταχύτητες μαζί με σχεδόν απεριόριστους πόρους cloud. Είναι επίσης βέβαιο ότι αυτή η τεχνολογική προσβασιμότητα, μαζί με την απρόσκοπτη ενσωμάτωσή της με το cloud, έχει προωθήσει τη δημιουργία πρωτοποριακών εφαρμογών που έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο ασχολούμαστε με το δίκτυο και τις ψηφιακές τεχνολογίες σήμερα.

Τα πλεονεκτήματα του 5G εκτείνονται πέρα από τις κινητές συσκευές, επηρεάζοντας θετικά διάφορους άλλους τομείς, όπως: (Ploumis, 2023).

- **Αυτόνομη οδήγηση:** Οι μεταφορές έχουν δει τις αυτοκινητοβιομηχανίες να προσπαθούν εδώ και χρόνια να αναπτύξουν αυτοκίνητα αυτόνομης οδήγησης. Το κύριο εμπόδιο για την ευρεία υιοθέτηση αυτών των οχημάτων είναι ο αργός χρόνος απόκρισης των τρεχόντων δικτύων. Ωστόσο, με την έλευση της τεχνολογίας 5G, αυτός ο χρόνος απόκρισης μειώνεται σημαντικά σε μόλις 1 χιλιοστό του δευτερολέπτου, γεγονός που μειώνει ταυτόχρονα την πιθανότητα ατυχημάτων που προκαλούνται από την αδυναμία του οχήματος να ανταποκρίνεται στις εντολές. (Liamis, 2021)
- **Ιατρική:** Για τη διενέργεια εξαιρετικά απαιτητικών διαδικασιών, οι γιατροί εξαρτώνται από τη ρομποτική. Με το δίκτυο 5G, οι γιατροί μπορούν πλέον να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, επειδή οι αργές ταχύτητες και οι αργοί χρόνοι απόκρισης δεν αποτελούν πλέον πρόβλημα (Nanos, 2021).
- **Βιομηχανία:** Πολλοί βιομηχανικοί τομείς χρησιμοποιούν μηχανές για την εκτέλεση εργασιών που θεωρούνται επικίνδυνες για τον άνθρωπο, όπως ο χειρισμός επικίνδυνων χημικών ουσιών. Η χρήση τους έχει επεκταθεί πολύ λόγω των πλεονεκτημάτων που παρέχει το δίκτυο 5G.
- **Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα:** Προκειμένου να δοθεί στους χρήστες μια πραγματικά μοναδική εμπειρία, η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα απαιτούν εξαιρετικά γρήγορες ταχύτητες Διαδικτύου, τις οποίες προσφέρει το δίκτυο κινητής τηλεφωνίας 5G.
- **Η εξέλιξη του Διαδικτύου των Πραγμάτων (IoT):** η πλειονότητα των κινητών συνδέσεων αφορά σε επικοινωνίες μεταξύ μηχανών παρά μεταξύ ανθρώπων. Οι παραδοσιακές τεχνολογίες δικτύωσης, συμπεριλαμβανομένου του LTE, δεν είχαν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν εκατομμύρια συνδεδεμένες συσκευές ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο. Ο ρόλος του 5G είναι να διαχειριστεί την αγορά του IoT, προσφέροντας υψηλότερα επίπεδα ασφάλειας και σημαντικά αυξημένη χωρητικότητα, δηλαδή τη δυνατότητα ταυτόχρονης σύνδεσης περισσότερων αισθητήρων. Έτσι, το 5G αποτελεί πλέον ένα ισχυρό θεμέλιο για την ανάπτυξη του IoT.
- **Έξυπνη Γεωργία:** Η χρήση της τεχνολογίας 5G είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της έξυπνης γεωργίας. Οι αισθητήρες 5G σε συνδυασμό με τα συστήματα πλοήγησης (GPS) επιτρέπουν στους αγρότες να παρακολουθούν άμεσα επιθέσεις σε καλλιέργειες και να τις διαχειρίζονται με άμεσο τρόπο. Οι έξυπνοι αισθητήρες αυτοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν για το πότισμα, τον έλεγχο εντόμων και παρασίτων, καθώς και για την ηλεκτρική ενέργεια.

Τα οφέλη του 5G στην εκπαίδευση

Η τεχνολογία 5G φέρνει πολλά οφέλη στον τομέα της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της ταχύτητας και της ευκολίας που προσφέρει στην επικοινωνία και τη σύνδεση στο διαδίκτυο. Ακολουθούν μερικά από τα βασικά οφέλη.

- Γρήγορη ταχύτητα και μεγάλη χωρητικότητα δεδομένων: Το 5G παρέχει εξαιρετικά γρήγορες ταχύτητες Διαδικτύου, επιτρέποντας τη μεταφορά μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων σε πραγματικό χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδικτυακό περιεχόμενο χωρίς καθυστερήσεις ή διακοπές, ακόμη και για απαιτητικές εφαρμογές όπως βίντεο υψηλής ανάλυσης ή δυναμικά εικονικά περιβάλλοντα. (Liamis, 2021)
- Αύξηση προσβασιμότητας: Με το 5G, οι μαθητές σε απομακρυσμένες περιοχές χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας θα μπορούν να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Η ευρεία κάλυψη και η γρήγορη ταχύτητα ενισχύουν τις δυνατότητες της εξ αποστάσεως και της υβριδικής εκπαίδευσης. (Liamis, 2021)
- Δυνατότητες εκμάθησης για εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα: Η τεχνολογία 5G επιτρέπει σύνθετες εμπειρίες μάθησης με βάση την εικονική και την επαυξημένη πραγματικότητα. Με τη χαμηλή καθυστέρηση και τη γρήγορη απόκριση του 5G, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικά μαθήματα, εικονικούς χώρους και προσομοιώσεις, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω βιωματικών εμπειριών. (Ploumis, 2023).
- Συνεργασία σε πραγματικό χρόνο: Η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η δυνατότητα χρήσης εφαρμογών επικοινωνίας όπως τηλεδιάσκεψη, κοινή χρήση εγγράφων κ.λπ., αυξάνει τη δυναμική του μαθήματος και ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών, ακόμη και σε απομακρυσμένα περιβάλλοντα. (Ploumis, 2023).
- Σύνδεση έξυπνων συσκευών: Το 5G επιτρέπει στις έξυπνες συσκευές και εφαρμογές (όπως οι διαδραστικοί πίνακες, τα ρομπότ και άλλες τεχνολογίες) να συνδέονται ταχύτερα και να λειτουργούν αποτελεσματικότερα. Οι συσκευές αυτές διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας μια δυναμική και διαδραστική εμπειρία. (Liamis, 2021)

Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής μελέτης των δικτύων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία 5G αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των τηλεπικοινωνιών. Η εξέλιξη των δικτύων σε δίκτυα 5G φέρνει νέες δυνατότητες και ευκαιρίες σε πολλούς τομείς, όπως οι τηλεπικοινωνίες, η υγειονομική περίθαλψη, η γεωργία, η αυτοκινητοβιομηχανία και η εκπαίδευση. Τα δίκτυα 5G υπόσχονται υψηλές ταχύτητες δεδομένων, χαμηλή καθυστέρηση και δυνατότητα ταυτόχρονης σύνδεσης πολλών συσκευών, επιτρέποντας την ανάπτυξη νέων υπηρεσιών και εφαρμογών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Kapellos, P. (20215). Techniki analysi tis technologias 4G – LTE, Peiraias.
- Liamis, A. (2021). 5G Diktya stin Ekpaidefsi, Thessaloniki
- Nanos, G. (2021). Diktya 5G kai efarmoges stin Frontida Ygeias: Ypiresies kai Themata Asfaleias, Athina.
- Pantazopoulou, I. (2023). Meleti kai Prosomoiosi Optikou Asyrmatou Metadoseon gia Eyryzonika Diktya 5G/6G, Kastoria.
- Ploumis, N. (2023). Asyrmates technologies stin kiniti telefonía kai to diktyo 5is genias (5G), Kastoria.
- Polomarkakis, Ch., Paranomos, Ch., (2018). Diktya 5G – PPP kai oi Efarmoges tou, Athina.
- Tolis, S. (2020). Katanomi poron se diktya 5G, Kozani.
- Tzagkarakis, P. (2016). Technologies kiniton diktyon pemptis genias, Athina.

Αναφορές Διαδικτύου

- https://el.wikipedia.org/wiki/Δίκτυο_υπολογιστών
<https://el.wikipedia.org/wiki/Διαδίκτυο>

Ανάπτυξη κριτικού μαθηματικού και γλωσσικού γραμματισμού στο πλαίσιο του ACTinPRISON

*Κίτσιου Ρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΓΔΣ
Χρυσικού Βασιλική, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Σταθοπούλου Χαρούλα, Ομότιμη Καθηγήτρια ΠΤΕΑ*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης κριτικού μαθηματικού και γλωσσικού γραμματισμού σε ένα πλαίσιο εγκλεισμού νεαρών υπό κράτηση ακολουθώντας την κριτική επικοινωνιακή μεθοδολογία. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η διεπιστημονική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό εναλλακτικών μαθημάτων γλώσσας και μαθηματικών με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών υπό κράτηση σε χώρους ισότιμης συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με συνομήλικες φοιτήτριες στο σχολείο της φυλακής. Μέσα από ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής παρέμβασης που αφορά την κατασκευή μιας πυραμίδας, επιχειρούμε να δείξουμε τη δημιουργία ενός κοινού χώρου ως βιωμένου προγράμματος σπουδών το οποίο με μη γραμμικό, ριζωματικό τρόπο συμπεριέλαβε τις συζητήσεις που προέκυπταν στην τάξη επιτόπου και αυθόρμητα, τις επιθυμίες, τους υπάρχοντες γραμματισμούς και τα κοινωνιογλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών υπό κράτηση αλλά και τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των φοιτητριών. Μέσα από ένα πρίσμα κριτικών γραμματισμών οι κοινοί χώροι που δημιουργήθηκαν αποβλέπουν εντέλει στην κοινωνική επανένταξη των μαθητών και στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικοί γραμματισμοί, νεαροί υπό κράτηση, κοινοί χώροι ισότιμης συμμετοχής και αλληλεπίδρασης, βιωμένο πρόγραμμα σπουδών

Developing critical mathematical and language literacy in the context of ACTinPRISON

*Kitsiou Roula, Assistant Professor DLIS
Chrysikou Vasiliki, Post-Doc Researcher
Stathopoulou Charoula, Professor Emeritus DSE*

Abstract

The present study highlights the importance of developing critical mathematical and language literacy in a context of confinement of young prisoners, following the critical communicative methodology. Specifically, we present the interdisciplinary approach used to design alternative language and mathematics lessons that aimed at empowering young students-inmates in spaces of equal participation and interaction with peer university students within the prison school. Through the example of an educational intervention regarding the construction of a pyramid, we showcase the creation of a common space as lived curriculum, which integrated in a non-linear, rhizomatic way discussions that arose here-and-now in the classroom and spontaneously, the desires,

existing literacies and sociolinguistic repertoires of the students-inmates, as well as undergraduate students' knowledge and interests. Through the lens of critical literacies, the common spaces that were created ultimately aim at the social reintegration of the students and at the intercultural readiness and professional development of the prospective teachers.

Key-words: critical literacies, young prisoners, common spaces of equal participation and interaction, lived curriculum

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των κριτικών γραμματισμών αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την κοινωνική και προσωπική εξέλιξη του ατόμου, καθώς επηρεάζει την ικανότητα επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και συμμετοχής στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (βλ. Anderson & Barwell, 2021· Vasquez, Janks & Comber, 2019). Ειδικότερα, οι κριτικοί γραμματισμοί συμπεριλαμβάνοντας παραδοσιακές μορφές γραμματισμού, όπως η ανάγνωση και η γραφή, τα μαθηματικά αλλά και πιο σύγχρονες μορφές όπως οι ποικίλοι ψηφιακοί γραμματισμοί, αποβλέπουν στη διερώτηση των υποκειμένων για τις συνθήκες ζωής τους και για το πώς μπορούν να τις βελτιώσουν ανατρέποντας καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας και ελέγχου και διεκδικώντας τα δικαιώματά τους (Freire, [1970]2005).

Εστιάζοντας στον μαθητικό πληθυσμό των νεαρών υπό κράτηση, η ανάπτυξη των κριτικών γραμματισμών είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως κλειδί για την επανένταξή τους στην κοινωνία, προσφέροντάς τους εργαλεία για μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, νέες επαγγελματικές δυνατότητες και, τελικά, τη δυνατότητα να επανέλθουν στη ζωή εκτός φυλακών με περισσότερες επιλογές και λιγότερες αμφιβολίες για το μέλλον τους. Συνεπώς, η εκπαίδευση εντός της φυλακής παίζει κρίσιμο ρόλο για τη ζωή των μαθητών-κρατουμένων συνιστώντας έναν χώρο ελπίδας, γνώσης και ανακάλυψης μέσα στο αυστηρά επιτηρούμενο και ελεγχόμενο περιβάλλον του εγκλεισμού.

Ωστόσο, η συμβατική εκπαίδευση που προσφέρεται σε χώρους εγκλεισμού στο ελληνικό πλαίσιο αντιμετωπίζει ορισμένες προκλήσεις που από τη μια πλευρά σχετίζονται με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη μη κατάλληλων παιδαγωγικών συστημάτων και βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια που προβλέπονται να χρησιμοποιηθούν είναι του γενικού δημοτικού σχολείου που σε κάθε περίπτωση δεν ανταποκρίνονται στις ηλικιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των νεαρών υπό κράτηση. Από την άλλη πλευρά η ποικιλία της σύνθεσης και η δυναμική της ομάδας των μαθητών είναι ρευστή εξαιτίας της μεταβαλλόμενης συναισθηματικής κατάστασης ή της πιθανής αλλαγής καταστήματος κράτησης των νεαρών υπό κράτηση (βλ. Kalbeni, Vassilaki & Gana, 2024).

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε μια ενδεικτική δραστηριότητα κριτικού μαθηματικού και γλωσσικού γραμματισμού που συν-σχεδιάστηκε από ερευνήτριες και φοιτήτριες λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες συζητήσεις με τους μαθητές υπό κράτηση

και υλοποιήθηκε σε ένα αγροτικό κατάστημα κράτησης νέων στον Βόλο κατά τη διάρκεια του έργου ACTinPRISON ('Interaction matters: Research on development of alternative curricular experiences for young prisoners and prospective teachers', 2021-2025, ΕΛΙΑΔΕΚ).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του ACTinPRISON εστίασαμε στην ανάπτυξη κριτικού μαθηματικού και γλωσσικού γραμματισμού των νεαρών υπό κράτηση μέσω της συμμετοχής τους σε κοινούς χώρους συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια κάνοντας γλώσσα μέσα από τα μαθηματικά και το αντίστροφο στοχεύσαμε στην ανάπτυξη ενός συναισθήματος του ανήκειν σε έναν κοινό χώρο μοιράσματος και αμοιβαίας αναγνώρισης (common spaces, βλ. Kitsiou & Chrysikou, 2021· Stathopoulou et al., 2024), της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης όλων των εμπλεκομένων εφαρμόζοντας ένα βιωμένο πρόγραμμα σπουδών (Pinar, 2015· Maxwell & Roofe, 2020), το οποίο με ριζωματικό τρόπο (Deleuze & Guattari, 1987) συνεχώς προσαρμοζόταν με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των νεαρών μαθητών, και μέσω της εξεύρεσης κοινών τρόπων μάθησης με τις φοιτήτριες που συμμετείχαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κριτική γλωσσική επίγνωση και κριτικός μαθηματικός γραμματισμός

Η ανάπτυξη κριτικών γραμματισμών είναι καθοριστική για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των νεαρών υπό κράτηση, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία μετά την αποφυλάκισή τους. Ο γλωσσικός γραμματισμός, σε αυτό το πλαίσιο, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, δηλαδή στην ικανότητα των ατόμων υπό κράτηση να χρησιμοποιούν δημιουργικά και αποτελεσματικά τα ποικίλα είδη κειμένων που συναντούν στην καθημερινότητά τους και να σκέφτονται κριτικά για το περιεχόμενό τους (Fairclough, 1992). Στην ίδια κατεύθυνση, ο κριτικός μαθηματικός γραμματισμός προσφέρει στους νεαρούς υπό κράτηση πρακτικές δεξιότητες κρίσιμες για την καθημερινή ζωή, την ενδυνάμωση αλλά και την κοινωνική κινητικότητα, την επαγγελματική τους ένταξη και το ευ ζην (well-being).

Επιπλέον, η εστίαση στην εκπαίδευση των γραμματισμών συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας των νεαρών υπό κράτηση (Luke & Freebody, 1999). Έτσι, οι νεαροί υπό κράτηση ενισχύονται στο να κατανοούν, να αναλύουν και να αμφισβητούν κυρίαρχα κοινωνικά αφηγήματα. Αυτή η διαδικασία τους ενθαρρύνει να αρθρώσουν τη δική τους φωνή και να αποκτήσουν αναλυτικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να σκέφτονται κριτικά για τον κόσμο γύρω τους (Gee, 2000). Παράλληλα, ενισχύονται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η αναλυτική σκέψη που είναι επίσης απαραίτητες για την καθημερινή τους επιβίωση, τον έλεγχο των συνθηκών ζωής τους και την ενεργή συμμετοχή τους στις κοινωνίες που ζουν. Έτσι, ο κριτικός γραμματισμός τους βοηθά να αναπτύξουν μια δυναμική προσωπικότητα με αυτοπεποίθηση.

Βιωμένο πρόγραμμα σπουδών και νομαδική εκπαίδευση

Η διδασκαλία και μάθηση σε πλαίσια εγκλεισμού χαρακτηρίζονται από σημαντικές προκλήσεις που σχετίζονται με τις ρουτίνες του θεσμού της φυλακής, την εκπαιδευτική πολιτική, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά υλικά, καθώς και τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαίδευση στις φυλακές. Με δεδομένες αυτές τις προκλήσεις και την αδυναμία των παραδοσιακών προσεγγίσεων να λάβουν υπόψη τις ρευστές συνθήκες του εκπαιδευτικού χώρου της φυλακής, τα ποικιλόμορφα κοινωνιογλωσσικά ρεπερτόρια των νεαρών μαθητών υπό κράτηση και τα ακατάλληλα ως προς την ηλικία και τις εμπειρίες τους εκπαιδευτικά υλικά, το ACTinPRISON ακολούθησε μη γραμμικές και καινοτομικές προσεγγίσεις ενός εναλλακτικού προγράμματος σπουδών.

Ειδικότερα, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εμπνέεται από τις ιδέες του Pinar (2015) για το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δεν είναι στατικό ή γραμμικό, αλλά μια συνεχής διαδικασία εξερεύνησης και διαμόρφωσης, στην οποία η μάθηση αναπτύσσεται δυναμικά μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπειρίας. Επιπλέον, σημαντική επιρροή της προσέγγισής μας στο ACTinPRISON ήταν η ντελεζογκουαταριανή φιλοσοφία και ειδικότερα η ριζωματική σκέψη (βλ. ενδεικτικά Κίτσιου, 2024· Kyriakopoulos & Stathopoulou, 2021). Η ριζωματική σκέψη (Deleuze & Guattari, 1987· Simmonds & Le Grande, 2019) θεωρείται κινητή και μη γραμμική, ακολουθώντας εναλλακτικές διαδρομές πέρα από τις προκαθορισμένες συμβάσεις, και –στην περίπτωση της εκπαίδευσης– πέρα από τις προδιαγεγραμμένες ενότητες και νόρμες του προγράμματος σπουδών. Σημείο αναφοράς για τις εκπαιδευτικές μας παρεμβάσεις ήταν, έτσι, το *rhizocurriculum* (Waterhouse, 2011) και η *νομαδική εκπαίδευση* (nomad-education, Waterhouse, 2011), που αγκαλιάζουν τις στιγμές ρήξης και τις γραμμές φυγής οι οποίες προκύπτουν με απρόοπτο, ρευστό, μη προγραμματισμένο και μη γραμμικό τρόπο μέσα στην τάξη υπερβαίνοντας τα όρια των κειμένων και των στόχων του προγράμματος σπουδών και ακολουθώντας ροές επιθυμίας, όπως υπαγορεύονται από τα συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσικά ρεπερτόρια και τις εμπειρίες των νεαρών υπό κράτηση.

Μεθοδολογία

Ο στόχος της έρευνας, η προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση σε περιβάλλοντα εγκλεισμού και οι επιστημολογικές παραδοχές της ερευνητικής ομάδας, μας οδήγησαν σε διαλογικές μεθοδολογίες. Ακολουθήθηκε η κριτική επικοινωνιακή μεθοδολογία (KEM, Gómez, Racionero & Sordé, 2010), η οποία υπαγορεύει την ισότιμη αλληλεπίδραση στις διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι συμμετέχοντες/ουσες δεν είναι απλώς υποκείμενα της έρευνας, αλλά συνερευνητές/τριες στη διαδικασία της μάθησης και της δημιουργίας γνώσης, συνεισφέροντας στην έρευνα και στην επίλυση προβλημάτων με στόχο τη συνεργασία και τη συναίνεση. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν τρεις βασικές ομάδες: η ερευνητική ομάδα (3 ερευνήτριες), 20 νεαροί υπό κράτηση (μη σταθερός αριθμός σε κάθε επίσκεψη) και οι προπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές-μελλοντικές/οί εκπαιδευτικοί (περίπου 5-10 άτομα σε κάθε

επίσκεψη). Στο διάστημα 2022-2024 υλοποιήθηκαν τριάντα (30) τρίωρα εργαστήρια-επισκέψεις εντός του χώρου της φυλακής.

Κατασκευάζοντας μια πυραμίδα: οι κοινοί χώροι ως βιωμένο πρόγραμμα σπουδών

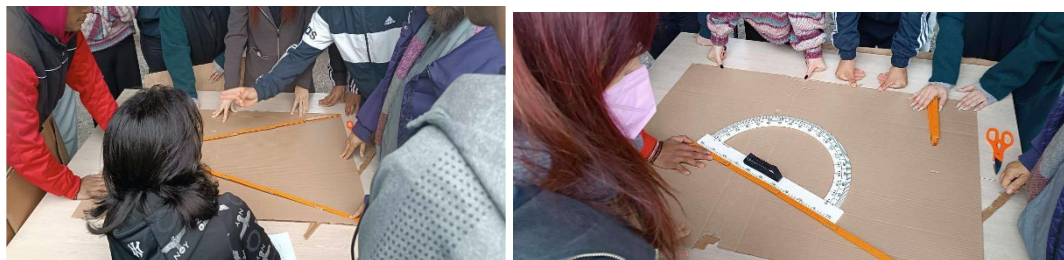
Έχοντας χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης τόσο με το προσωπικό της φυλακής όσο και με τους νεαρούς μαθητές υπό κράτηση καταφέραμε να προεκτείνουμε τα όρια του εκπαιδευτικού χώρου, δηλαδή της επιτηρούμενης με κάμερα σχολικής τάξης του δημοτικού, σε ανοιχτούς χώρους εντός της φυλακής και συνεπώς να έχουμε πρόσβαση στο φως του ήλιου, τον αέρα, το γρασίδι καθώς και μια αίσθηση διάρρηξης/ανατροπής/προέκτασης των καθιερωμένων στενών ορίων της αίθουσας, του προγράμματος σπουδών, της επικοινωνίας πέρα από τον κλειστό χώρο του περιφρουρημένου σχολείου.

Μετά από μια σειρά επιτόπιων επισκέψεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (εργαστηρίων) στις οποίες είχε προκύψει συζήτηση για τις αξίες του σχολείου, τη σημασία των γραμματισμών και της μάθησης, και πιο ειδικά για την επιστήμη των μαθηματικών και της γεωμετρίας, καθώς και για τη σημασία τους στην τεχνολογική πρόοδο, εξέχον παράδειγμα αποτέλεσαν οι πυραμίδες της Αιγύπτου. Ακολουθώντας τη ροή αυτών των συζητήσεων μέσα από μια μη γραμμική πορεία και σχεδιάζοντας την κάθε παρέμβαση λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες και τις απορίες που είχαν προκύψει αυθόρμητα σε κάθε προηγούμενη επίσκεψη, οδηγηθήκαμε στην ομαδική απόφαση να κατασκευάσουμε μια πυραμίδα όλοι/όλες μαζί.

Υλοποιώντας αυτή την ιδέα έχοντας προμηθευτεί τα κατάλληλα υλικά, στην ερώτηση αναφορικά με το πώς θα έπρεπε να ξεκινήσει η κατασκευή, αναδείχθηκε η ανάγκη να αποφασιστεί το είδος της πυραμίδας. Αποφασίστηκε να κατασκευάσουμε μια τετραγωνική πυραμίδα και συνεπώς προτάθηκε να ξεκινήσουμε με την κατασκευή της βάσης (τετράγωνο). Αυτή η ερώτηση αποτέλεσε πρόκληση τόσο για τις φοιτήτριες-μελλοντικές εκπαιδευτικούς όσο και για τις ερευνήτριες. Η πρόκληση για τις ερευνήτριες ήταν σχετική με το πώς θα κατάφερναν να καθοδηγήσουν τους μαθητές υπό κράτηση στην κατασκευή αυτή χωρίς να προϋποτίθενται ιδιαίτερα απαιτητικές μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο γραμματισμών τους. Αντίστοιχα για τις φοιτήτριες-μελλοντικές εκπαιδευτικούς, η πρόκληση αφορούσε τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της πυραμίδας ως μαθηματικού αντικειμένου, καθώς άλλες δήλωναν ότι είχαν χρόνια να ασχοληθούν με τη γεωμετρία ή ότι δεν είχαν ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά.

Οι νεαροί μαθητές υπό κράτηση έχοντας κατακτήσει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση της αλληλεπίδρασης στους κοινούς χώρους ισότιμης συμμετοχής ήταν έτοιμοι να δοκιμάσουν τα γεωμετρικά όργανα και τα εργαλεία, ώστε να εμπλακούν στην κατασκευή. Κρατώντας τις δύο ορθές γωνίες από το διαθέσιμο χαρτί προχώρησαν στην κατασκευή του τετραγώνου φέροντας κάθετες και μετρώντας τις πλευρές, ώστε να είναι όλες ίσες (βλ. Εικόνες 1α, 1β). Κάθε μαθηματική κίνηση (σχεδιασμός ορθής γωνίας, έλεγχος ορθής γωνίας με όργανο, χρησιμοποίηση οργάνου για σχεδιασμό καθέτων, μέτρηση και

σύγκριση ευθυγράμμων τμημάτων-πλευρές) συνοδευόταν και από συζήτηση για το ειδικό μαθηματικό λεξιλόγιο.



Εικόνες 1α, 1β. Σχεδιάζοντας πλευρές της πυραμίδας (από αριστερά προς τα δεξιά)

Η διεπιστημονική προσέγγιση και η συνδιδασκαλία με τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο τόσο ερευνήτριας της μαθηματικής εκπαίδευσης όσο και κοινωνιογλωσσολόγου διευκόλυνε τη μετατόπιση της έμφασης από τα μαθηματικά στη γλώσσα και το αντίστροφο. Συνεπώς, χτίζοντας την πυραμίδα με μαθηματικούς χειρισμούς και υπολογισμούς χτιζόταν παράλληλα και ένα λεξιλόγιο της μαθηματικής γλώσσας. Χρησιμοποιώντας ως βάση τους όρους αυτούς οι νεαροί υπό κράτηση και οι φοιτήτριες-μελλοντικές εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονταν έπειτα ποικίλα νοήματα που προέκυπταν από την επεξήγηση των μαθηματικών εννοιών μοιραζόμενες/οι εμπειρίες και ιστορίες από προηγούμενες εμπειρίες μάθησης ή από τη ζωή στη φυλακή ή από την κοινωνικοπολιτική επικαιρότητα. Καθώς σε πολλές στιγμές τόσο οι νεαροί υπό κράτηση όσο και οι νέες φοιτήτριες μοιράζονταν την ίδια αμηχανία μπροστά σε ορισμένα στάδια κατασκευής της πυραμίδας, αυτό έδινε την αίσθηση ότι πραγματικά «μαθαίνουμε μαζί» και άρα «κάνουμε λάθη μαθαίνοντας» μαζί.

Όλοι και όλες κατανοούσαν ότι οι πλευρές έπρεπε να είναι ίσες και οι γωνίες ορθές χωρίς να στέκεται εμπόδιο η αδυναμία εκφοράς των λέξεων/φράσεων στα ελληνικά. Στο κρίσιμο ερώτημα σχετικά με το πώς θα δημιουργήσουμε τις άλλες πλευρές (παράπλευρη επιφάνεια), κάποιος πρότεινε να κατασκευάσουμε τέσσερα *ισοσκελή τρίγωνα*, χωρίς ωστόσο να γνωρίζει τον όρο (βλ. Εικόνες 2α, 2β). Ο όρος αναλύθηκε και συζητήθηκε στην ολομέλεια. Η ομάδα συμφώνησε και στο επόμενο ερώτημα, πώς θα φτιάξουμε το πρώτο ισοσκελές τρίγωνο, περιέγραψαν την ανάγκη για κατασκευή της *μεσοκάθετης*, χωρίς πάλι να γνωρίζουν τον όρο κάτι που ειπώθηκε από την ερευνητική ομάδα και εξηγήθηκε πώς προκύπτει από τη σύνθεση των λέξεων.

Σε αυτή την αλληλεπίδραση κάθε ομάδα συνεισέφερε με διαφορετικούς πόρους. Οι υπό κράτηση μαθητές συνεισέφεραν σημαντική άτυπη μαθηματική γνώση, γεγονός που αποτυπώθηκε στο πώς αντιλαμβάνονταν την κατασκευή. Οι φοιτήτριες μελλοντικές εκπαιδευτικοί παρότι είχαν διδαχτεί αντίστοιχες έννοιες και πρακτικές στο σχολείο, συνήθως αποπλαισιωμένα, σε κάποια σημεία μάθαιναν από τους μαθητές ή μοιράζονταν την ίδια αμηχανία και άγνοια μαζί τους. Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του κλίματος που επέτρεψε τη δημιουργία των κοινών χώρων ήταν το χιούμορ που σε πολλές περιπτώσεις έντυσε στιγμές αμηχανίας με γέλιο, κατανόηση και δέσιμο της ομάδας.



Εικόνες 2α, 2β. Μαθαίνοντας μαζί: Διαπραγμάτευση εννοιών και χρήση οργάνων

Επιπλέον, οι διαγλωσσικές συνομιλίες και η αναγνώριση και αξιολόγηση όλων των γλωσσών και ποικιλιών που διέθετε το σύνολο της ομάδας βοήθησε πολύ στο να ξεκλειδωθεί η έκφραση και να ενδυναμωθεί η συμμετοχή όλων στα συμβάντα γραμματισμού ή αλλιώς σε ένα βιωμένο πρόγραμμα σπουδών. Οι κοινοί χώροι ως βιωμένο πρόγραμμα σπουδών συμπεριέλαβαν στιγμές όπου ποικίλες γλώσσες, γραμματισμοί, πορείες ζωής έσμιζαν για να αλληλεπιδράσουν με σεβασμό και επιθυμία για μάθηση (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Κατασκευάζοντας μια πυραμίδα σε χώρο προαυλισμού – Ο κοινός χώρος ως βιωμένο πρόγραμμα σπουδών

Αναστοχαστικά, λοιπόν, αναλογιζόμενοι οι νεαροί μαθητές υπό κράτηση στιγμές που μοιράστηκαν με τα υπόλοιπα άτομα σε τέτοιους κοινούς χώρους, αναφέρθηκαν στη σημασία αυτών των στιγμών, στο χτίσιμο κοινών αναμνήσεων και εκπαιδευτικών διαδρομών σε ένα τόσο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην αποδοχή, την υποστήριξη και το αίσθημα του ανήκειν, το μοίρασμα των συναισθημάτων και τη δημιουργία εναλλακτικών σκέψεων μέσω της εκπαίδευσης, με άλλα λόγια την ελπίδα: «Στην αρχή ένιωθα μαύρο πρόβατο, σιγά-σιγά άρχισα να νιώθω πολύ μέλος της ομάδας, δε νιώθω ότι έρχομαι σε φυλακή και όλοι μαζί μαθαίνουμε.», «Ήταν πολύ όμορφο και νιώσαμε ανακούφιση.», «Με βοήθησαν πολύ τα κορίτσια, αλλά και γω τους έμαθα πράγματα και μου είπαν 'ευχαριστώ'.», «Νιώθουμε ότι είμαστε στην κοινωνία, ότι είμαστε έξω, ευχαριστούμε που μας στηρίζετε.», «Ευχαριστούμε που έρχεστε εσείς απέξω και δίνετε συναίσθημα, τρυφερότητα και αγάπη.», «Σήμερα ξέχασα ότι είμαι στη φυλακή.». Μέσα από αυτά τα συμβάντα γραμματισμού, λοιπόν, βιώσαμε τον χώρο ως κοινό, μοιραστήκαμε σημαντικές ιστορίες, αστείες ή δύσκολες εμπειρίες, ενθαρρύνουμε τις διαλογικές μορφές μάθησης, ωριμάσαμε σε επίπεδο κατανόησης του άλλου και αναδείξαμε τη σημασία του βιωμένου προγράμματος σπουδών.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο των κοινών χώρων (common spaces) εφαρμόσαμε ποικίλες αρχές σχεδιασμού, εμπλέξαμε τους μαθητές σε πλούσιο διάλογο προτρέποντάς τους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες όπου οι ίδιοι οι μαθητές εξηγούν, δικαιολογούν και συλλογίζονται γύρω από τα μαθηματικά. Καθιερώσαμε ρουτίνες μαθηματικής γλώσσας παρέχοντας συγκεκριμένες γλωσσικές δομές και λεξιλόγιο για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της γλωσσικής χρήσης. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η σύνδεση ποικιλιών γλώσσας και πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Ειδικότερα, συνδέσαμε την καθημερινή γλώσσα, την ακαδημαϊκή γλώσσα και την πολυτροπικότητα για την ενίσχυση της κατανόησης. Αξιοποιήσαμε όλους τους πολύγλωσσους πόρους που διέθεταν οι συμμετέχοντες/ουσες, τις πρώτες γλώσσες, τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες και τους πολιτισμικούς τους πόρους αναγνωρίζοντας και αγκαλιάζοντας έτσι την ετερογλωσσία της τάξης (Barwell, 2012). Ενθαρρύνσαμε τους μαθητές να συγκρίνουν διάφορες γλωσσικές μορφές για να κατανοούν καλύτερα τις μαθηματικές έννοιες και χρησιμοποιήσαμε την ετυμολογία των λέξεων συνδέοντάς τις με διαπολιτισμικά πλαίσια (Erath et al., 2021).

Ακολουθώντας τη μέθοδο «σχεδιάζουμε μαζί - μαθαίνουμε μαζί - ανακαλύπτουμε μαζί», εστίασαμε στις προσδοκίες και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων/ουσών, και όχι σε αδυναμίες ή ελλείμματα, για να ενεργοποιηθούν υπάρχοντες γραμματισμοί και μη ορατές δεξιότητες και γνώσεις, να ενισχυθεί η διαλογική μάθηση και να αμφισβητηθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Το βιωμένο πρόγραμμα σπουδών (Pinar, 2015) και η κριτική επικοινωνιακή προσέγγιση τοποθέτησαν κάθε φωνή μέσα σε αυτούς τους κοινούς χώρους με όρους ισότιμης αλληλεπίδρασης, και έδωσαν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μπορούν να αμφισβητήσουν την υπάρχουσα κατάσταση, να αναγνωρίσουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα της ζωής στη φυλακή και να προτείνουν τις δικές τους προσεγγίσεις για την εκπαίδευση και την επικοινωνία. Αναπτύχθηκε έτσι ένα rhizo-curriculum το οποίο συμπεριέλαβε τις γνώσεις, τις ανάγκες, και τις φωνές τους υπερβαίνοντας τα όρια των επιστημονικών πειθαρχιών και αναδεικνύοντας τη σημασία της συνδιδασκαλίας στην εκπαίδευση στις φυλακές.

Επιλογικά, οι κοινοί χώροι που δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στη διεπιστημονικότητα και την αναγνώριση της σημασίας των κριτικών γραμματισμών ενσωματώνοντας τον γλωσσικό και τον μαθηματικό γραμματισμό, το μοίρασμα και τη δημιουργία κοινών αναμνήσεων σε συμβάντα γραμματισμού, τον σεβασμό, την κατανόηση, και την αναγνώριση, αξιοδοτώντας την πολυγλωσσία, τη διαγλωσσικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Αυτά οδήγησαν στο αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα με ισότιμους όρους. Επομένως, με βάση την εμπειρία του ACTinPRISON και με το βλέμμα στο μέλλον υποστηρίζουμε τη δυνατότητα της νομαδικής εκπαίδευσης και των κριτικών γραμματισμών για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και ασφαλούς πλαισίου μάθησης εντός του σχολείου της φυλακής που επιτρέπει την ενδυναμωμένη συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών (Waterhouse, 2011), αλλά και τον εμπλουτισμό των ρεπερτορίων των νεαρών μαθητών με πολύτιμες δεξιότητες ζωής πέρα από τη συνθήκη της κράτησης (Lankshear & Knobel, 2003).



Το ερευνητικό έργο υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «2η Προκήρυξη ερευνητικών έργων ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για την ενίσχυση των μελών ΔΕΠ και Ερευνητών/τριών» (Αριθμ. Έργου: 4164).

Βιβλιογραφία

- Andersson, A., & Barwell, R. (2021). Introduction: Applying critical mathematics education. In A. Andersson & R. Barwell (Eds.), *Applying critical mathematics education* (p. 1-23). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004465800>
- Barwell, R. (2012), Heteroglossia in multilingual mathematics classrooms. In H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education: Gender, culture and diversity* (pp. 315-332). Springer.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Erath, K., Ingram, J., Moschkovich, J., & Prediger, S. (2021). Designing and enacting instruction that enhances language for mathematics learning: a review of the state of development and research. *ZDM Mathematics Education*, 53, 245-262. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01213-2>
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Routledge.
- Freire, P. ([1970]2005). *Pedagogy of the oppressed* (Trsl. M. Bergman Ramos). Continuum.
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 42-66). Routledge.
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Kalbeni, S., Vassilaki, E., & Gana, E. (2024). Language education for migrant/refugee inmates inside two prisons in Greece: A nexus analysis research. *Language and Intercultural Communication*, 24(5), 412-428. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2389821>
- Kitsiou R. (2024). Axiopoiontas to «rizoma» stin koinonioglossologiki kai tin ek-paideftiki erevna. *Paidagogika revmata sto Aigaio*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37703>
- Kitsiou, R., & Chrysikou, V. (2021). Common Spaces in Prison: Dialogic Action for Transformation. In V. Chrysikou & C. Stathopoulou (Eds.), *Proceedings of the*

- Final Conference of CoSpIRom "Common Spaces for Integration of Roma"* (pp. 34-51). University of Thessaly. ISBN: 978-618-80580-4-0
- Kyriakopoulos, G., & Stathopoulou, Ch. (2021). Curriculum reconceptualization and rhizomatic thinking: Introducing Venn diagrams with Roma students. In D. Kollosche (Ed.), *Exploring new ways to connect: Proceedings of the Eleventh International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 585-592). Tredition, Hamburg, Germany.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of critical literacy. In P. Freebody & A. Luke (Eds.), *Critical literacy in the classroom: The art of the possible* (pp. 87-106). Falmer Press.
- Maxwell, M., & Roofe, C. (2020). Lived curriculum: The teacher at the heart of the protest. *Currere Exchange Journal*, 4(2), 28-34.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity. The selected works of William F. Pinar*. Routledge.
- Simmonds, Sh., & Le Grande, L. (2019). Research in curriculum studies: Reflections on nomadic thought for advancing the field. *Transformation in Higher Education*, 4(1). <https://hdl.handle.net/10520/ejc-thed-v4-n1-a11>
- Stathopoulou, C., Appelbaum, P., Fovos, I., & Chrysikou, V. (2024). Common spaces matter: Developing curricular experiences through mathematics with young prisoners and prospective teachers. *ZDM Mathematics Education*, 56, 347-361. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01558-y>
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Waterhouse, M. (2011, May 31). Rhizocurriculum: Instances of a nomad-education. Paper presented at the *Canadian Society for Studies in Education (CSSE) Conference*, University of New Brunswick, Fredericton, NB.

Οι απόψεις και ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αβραμίδου Αναστασία, εκπαιδευτικός Π.Ε.71, Μ.Σc. στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις και τον ρόλο των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική μεθοδολογία με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε 20 στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στελεχών διατηρεί θετική στάση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη της συνεκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται και σε αρκετά εμπόδια, με κυριότερα τις ελλείψεις από την Πολιτεία, την ελλιπή κατάρτιση των στελεχών και των εκπαιδευτικών καθώς και την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, αναδεικνύεται ο καίριος και πρωταρχικός ρόλος που έχουν τα εκπαιδευτικά στελέχη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και καταγράφονται συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται από την Πολιτεία και τα ίδια τα στελέχη για αυτούς τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, μαθητές με αναπηρία, ρόλος εκπαιδευτικών στελεχών.

The views and the role of managers in the primary education regarding inclusive education for students with disabilities and/or special educational needs

Avramidou Anastasia, Special Education Teacher, M.Sc. in Educational Administration and Leadership, University of Macedonia

Abstract

This study examines the views and the role of primary education managers in the inclusion of students with disabilities and/or special educational needs. The research follows the qualitative methodology by conducting interviews with 20 primary education managers. According to the results of the study, the majority of the educational managers maintain a positive attitude towards inclusive education for students with disabilities and/or special educational needs. The participants acknowledge the multiple benefits of inclusive education, while at the same time mentioning several obstacles, the main ones being the shortcomings of the State, the lack of training of managers and teachers and the existence of stereotypical perceptions and prejudices, that hinder the implementation of inclusive education. Finally, it highlights the crucial and primary role of educational managers in the implementation of inclusive education and lists the inclusive practices that the State and the managers themselves apply to these students.

Key-Words: Inclusive education, students with disabilities, role of education managers.

Εισαγωγή

Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης χωρίς αποκλεισμούς παραμένει μια παγκόσμια πρόκληση. Διεθνώς τα κράτη στοχεύουν στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, που να σέβονται τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, ώστε να αρχίσει η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή η δυνατότητα να μαθαίνουν όλα τα παιδιά μαζί, σε ένα κοινό «Σχολείο για όλους». Ειδικότερα, το σχολείο και συγκεκριμένα η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί το πρώτο στάδιο ισότιμης πρόσβασης, ένταξης και κυρίως συμπερίληψης των ατόμων αυτών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο προετοιμάζει όλα τα άτομα για την μετέπειτα ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (UNESCO, 2020).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δύομισι φορές περισσότερες πιθανότητες από τους συνομηλίκους τους να μην πάνε ποτέ σχολείο ή ακόμη και όταν πηγαίνουν, να φοιτούν είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής είτε σε γενικά σχολεία ακολουθώντας ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, το ζήτημα είναι αν οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να είναι διαχωρισμένοι σε ειδικά σχολεία ή αν θα πρέπει να συμπεριληφθούν πλήρως στα γενικά σχολεία (Stubbs, 2008). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση.

Η συνεκπαίδευση αποτελεί εκείνη την πρακτική που στοχεύει στη συνύπαρξη και συν-διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες -και όχι μόνο- με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Με την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτρέπονται οι διαχωρισμοί και ενισχύεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στον χώρο της παιδείας. Η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την συμπλήρωση πολλών ελλείψεων, την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Stefanidou & Kofidou, 2021), την προσαρμογή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων και την παροχή ανθρώπινης και υλικοτεχνικής υποστήριξης προς όλους τους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Asamoah et al., 2018; Khochen & Radford, 2012).

Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαδραματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα στελέχη των σχολικών κοινοτήτων (Oskarsdottir et al., 2020). Τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι τα πρόσωπα που μπορούν να διασφαλίσουν την ορθή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και να αυξήσουν τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς της (Tsiolpidou & Platsidou, 2019). Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι υπεύθυνα να καλλιεργήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα στις σχολικές κοινότητες, να ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση νέων καινοτόμων προσεγγίσεων και να εμψυχήσουν στα υπόλοιπα μέλη το όραμά τους για ένα σχολείο συμπεριληπτικό που να

«χωρά» όλους τους μαθητές (Dös & Savaş, 2015). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν κοινούς στόχους, αξίες και αντιλήψεις ως προς τη συνεκπαίδευση, ώστε να προχωρήσουν στην εφαρμογή της, η οποία θα οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της ενσυναίσθησης (Koletti, 2016).

Μεθοδολογία έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. α) Πώς εφαρμόζεται η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
β) Πώς θα μπορούσε να είναι πιο επιτυχημένη η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;

Ως μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου, καθώς στόχος της μελέτης ήταν να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι απόψεις, ο ρόλος, οι προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πριν την έναρξη διεξαγωγής των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη βασισμένη στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου τρεισήμισι μήνες (από αρχές Οκτωβρίου 2023 έως μέσα Ιανουαρίου 2024). Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με ψηφιακή μορφή σε αρχεία έχοντας την γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων. Ο μέσος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν περίπου 15-20 λεπτά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, όπου όλες οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν σε μορφή ηλεκτρονικού κειμένου και έγινε η χρήση κωδικών (Σ1- Σ20), για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορούσε την Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης. Προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό, να υπάρχει αυξημένη αξιοπιστία και να εξασφαλιστεί η ποιοτική σύσταση της ομάδας των συμμετεχόντων, επιλέχθηκε η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή. Συνολικά, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 20 στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας της Κοζάνης. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, μια υποδιευθύντρια δημοτικού σχολείου, τη σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης, τη σύμβουλο ειδικής αγωγής και

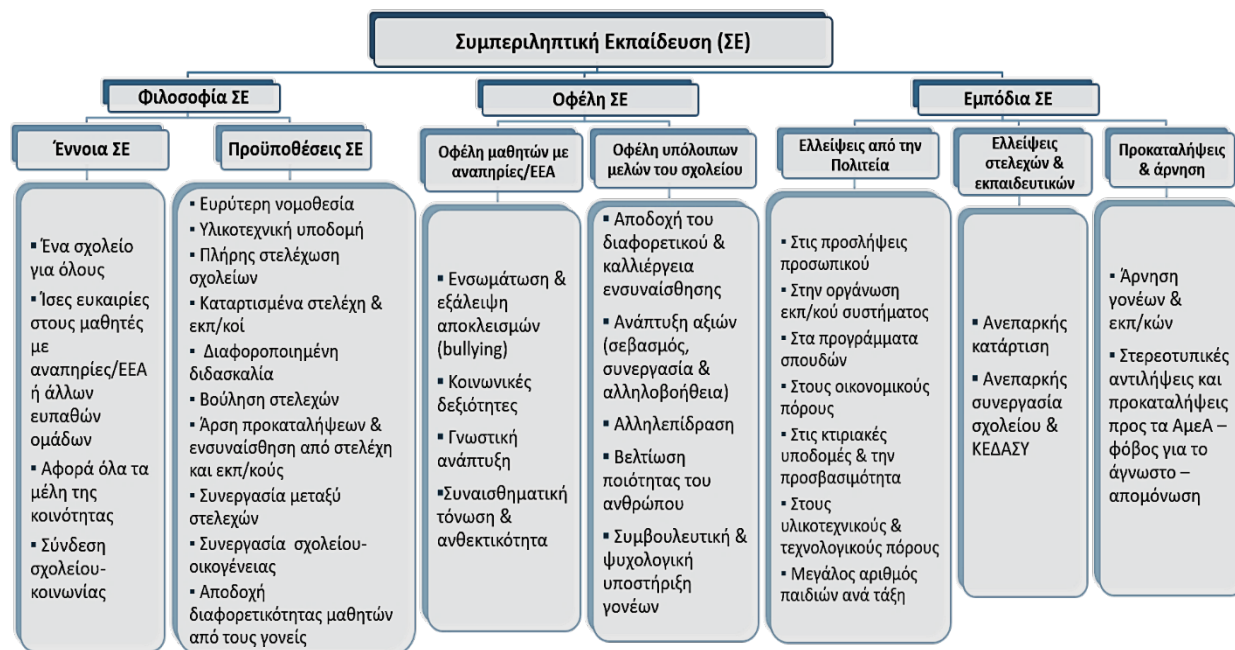
εκπαίδευσης και την προϊστάμενη εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η ανάλυση του υλικού έγινε σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory). Πρόκειται για μια επαγωγική μέθοδος ανάπτυξης της θεωρίας από εμπειρικά δεδομένα που δημιουργήθηκε από τους Glaser και Strauss το 1967 (Zachos, 2010). Η Θεμελιωμένη Θεωρία βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: α. στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων με σκοπό να δημιουργηθούν υποθέσεις από τις απαντήσεις τους και β. για να δημιουργηθούν αυτές οι υποθέσεις χρησιμοποιεί μια διαδικασία που ονομάζεται *theoretical coding* («θεωρητική κωδικοποίηση») (Auerbach & Silverstein, 2003).

Έτσι, έπειτα από τη συστηματική μελέτη των κειμένων των συνεντεύξεων, απομονώθηκαν τα αποσπάσματα που παρουσίαζαν κάποιο ενδιαφέρον για την έρευνα, απαντώντας άμεσα ή έμμεσα σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα και βοηθώντας στην κατανόηση του φαινομένου. Τα αποσπάσματα αυτά εξέφραζαν μια απλή έννοια (Simple idea), όπου στο καθένα σημειώθηκε ένας τίτλος (Memo). Συνολικά προέκυψαν περίπου 324 απλές έννοιες. Μερικές από αυτές τις έννοιες ήταν ταυτόσημες ή συναφείς και ομαδοποιήθηκαν κάτω από έναν κοινό και γενικότερο τίτλο (Repeating idea) δημιουργώντας 84 κατηγορίες, κάθε μια από τις οποίες εξέφραζε μια κοινή άποψη. Το επόμενο βήμα ήταν η οργάνωση των ταυτόσημων ή συναφών ιδεών σε 15 θεματικές ενότητες (Themes) και ύστερα η ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε 6 κατηγορίες (Categories). Τέλος, οι γενικές αυτές κατηγορίες αντιστοιχήθηκαν με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, που λειτούργησαν ως οι τρεις βασικοί θεωρητικοί άξονες (Axes). Με αυτήν την μέθοδο σχηματίστηκαν τρία διαγράμματα με βάση τα ερωτήματα της έρευνας (βλ. Αποτελέσματα), στα οποία φαίνονται οι διαδικασίες ομαδοποίησης και θεωρητικοποίησης των εννοιών καθώς και η συσχέτιση των θεματικών ενοτήτων.

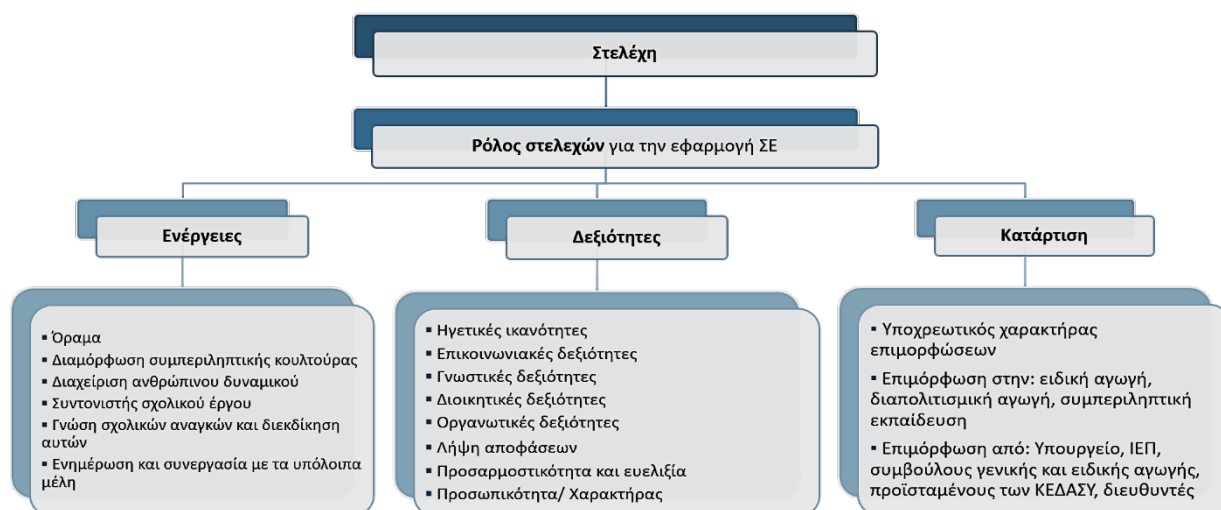
Αποτελέσματα

Ο πρώτος θεωρητικός άξονας αφορά τις απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (ΣΕ). Ειδικότερα, σε αυτόν τον άξονα αναλύεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η συνεκπαίδευση ωφελεί τόσο τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στις ελλείψεις που υπάρχουν, οι οποίες όχι μόνο παρακωλύουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών αλλά δημιουργούν και νέα προβλήματα.



Διάγραμμα 1: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

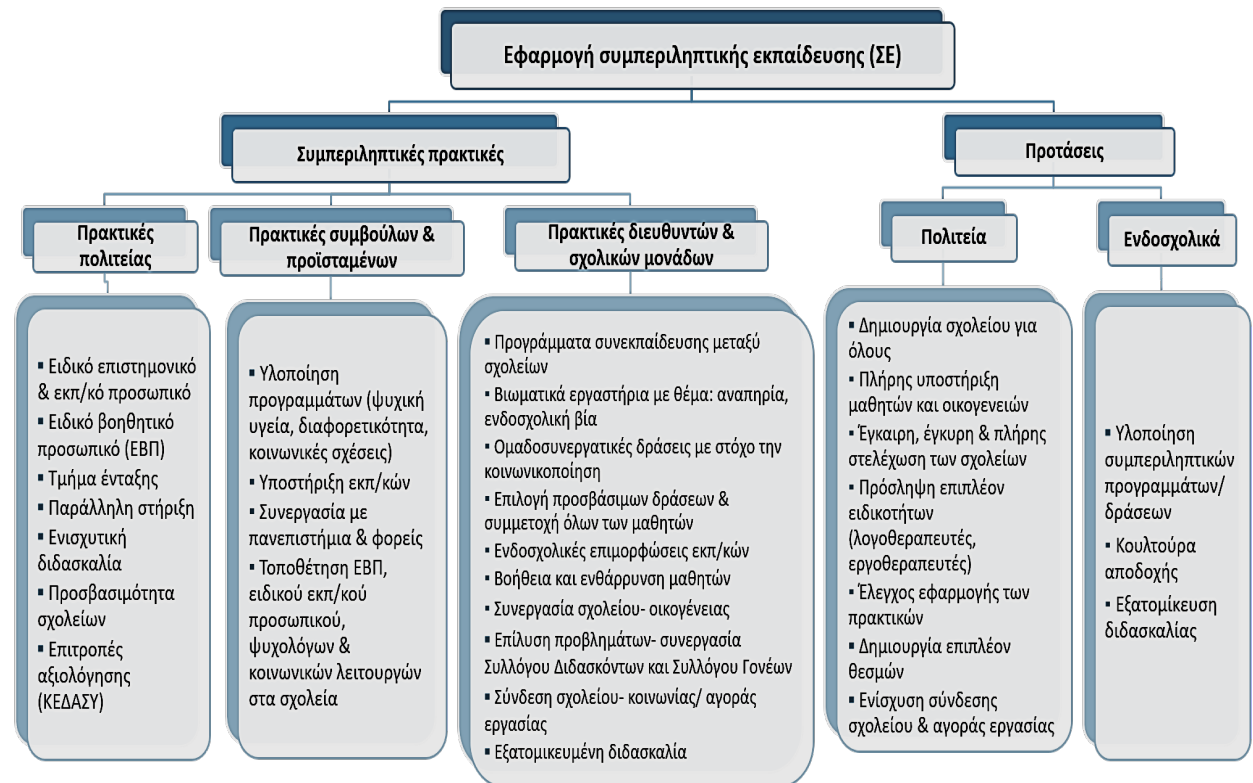
Στον δεύτερο θεωρητικό άξονα γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά στελέχη και συγκεκριμένα στο ρόλο που αυτά έχουν στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στελέχους στη διαδικασία της συμπεριληπτικής εφαρμογής είναι πρωτεύοντας. Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν σε αυτόν τον άξονα είναι οι ενέργειες των στελεχών, οι δεξιότητες αυτών και η κατάρτισή τους. Μάλιστα, τα στελέχη ανέφεραν ότι η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό και βιωματικό χαρακτήρα.



Διάγραμμα 2: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η διερεύνηση και ο εντοπισμός των συμπεριληπτικών

πρακτικών που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και των προτάσεων των εκπαιδευτικών στελεχών για περισσότερες και πιο ορθές εφαρμογές συνεκπαίδευσης. Τα στελέχη ανέφεραν αρκετές συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται τόσο από τους ίδιους όσο και από την Πολιτεία. Ωστόσο, δήλωσαν ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης και έκαναν τις δικές τους προτάσεις συνεκπαίδευσης.



Διάγραμμα 3: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, στην πλειοψηφία τους τα στελέχη φάνηκε ότι διατηρούν μια θετική στάση στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι θετικά στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Khochen & Radford, 2012; Koletti, 2016; Nguluma et al., 2017). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων δήλωσαν ότι η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται «αυτόματα», δηλαδή τα παιδιά από την αρχή λειτουργούν ως ένα ενιαίο σύνολο. Οι Irvine et al. (2010) αναφέρουν ότι σε μικρές, αγροτικές περιοχές, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν αυτονόητη την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Όσον αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι εμφανές ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά στελέχη γνωρίζουν κάποια

πράγματα για την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά η πλειοψηφία αυτών δεν μπορούν να την ορίσουν εξ ολοκλήρου.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, από την πλευρά της Πολιτείας, οι συμμετέχοντες αναφέρουν την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη δημιουργία ενός ευρύτερου νομοθετικού πλαισίου, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και την πλήρη στελέχωση των σχολικών μονάδων με το προσωπικό. Ως βασικότερες προϋποθέσεις όλων, τα στελέχη δήλωσαν ότι είναι η άρση των προκαταλήψεων προς τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και η αποδοχή της διαφορετικότητας από τα ίδια τα στελέχη, τους εκπαιδευτικούς, τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017; Khochen & Radford, 2012)

Επιπλέον, συμφωνία φαίνεται να υπήρξε τόσο ως προς τα οφέλη όσο και ως προς τις ελλείψεις που παρουσιάζονται. Από την συγκεκριμένη έρευνα, συμπεραίνεται ότι οφέλη δέχονται τόσο οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη, γονείς, δίκτυο ανθρώπων γύρω από το σχολείο). Ωστόσο, παρατηρείται ότι προγενέστερες έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στα οφέλη που έχουν οι μαθητές με αναπηρία και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα για τα οφέλη που μπορεί να δέχονται τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς είναι πιο γενικευμένα. Αναφορικά με τις ελλείψεις, οι περισσότερες από αυτές αφορούσαν την Πολιτεία (έλλειψη ανθρωπίνων, οικονομικών, τεχνολογικών και υλικοτεχνικών πόρων), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Irvine et al., 2010; Koletti, 2016). Έμφαση δόθηκε κυρίως στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών καθώς και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις προς τα άτομα με αναπηρία, ελλείψεις που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης (Botsfari, 2018; Ozberk et al., 2019).

Συνολικά, όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης, γεγονός που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Graham & Spandagou, 2011; Sakkoula & Kourea, 2020). Τα εκπαιδευτικά στελέχη αναφέρθηκαν στις ενέργειες, τις δεξιότητες και την κατάρτιση που πρέπει να έχουν για να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Η έρευνα των Lüddeckens et al. (2021) βεβαιώνει ότι ο ρόλος, οι ικανότητες και οι γνώσεις των στελεχών των σχολείων είναι σημαντικά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Στις πρακτικές της Πολιτείας, οι συμμετέχοντες μίλησαν για τον θεσμό του τμήματος ένταξης, τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, για το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Επιστημονικό Προσωπικό, για τις Επιτροπές Αξιολόγησης (ΚΕΔΑΣΥ), για τον θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας και για την προσβασιμότητα των σχολικών μονάδων. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Koukounetsou, 2021). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κατά την εφαρμογή αυτών των συμπεριληπτικών πρακτικών υπάρχουν κάποια εμπόδια -που έχουν ήδη αναφερθεί- τα οποία παρακωλύουν τις διαδικασίες εφαρμογής τους και

πολλές φορές οδηγούν στη δημιουργία νέων προβλημάτων μετατρέποντάς τις πρακτικές αυτές σε αναποτελεσματικές. Μερικές συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης.

Τέλος, οι συμμετέχοντες διευθυντές αναφέρθηκαν στις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι ενδοσχολικά. Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων μίλησε για τα προγράμματα και τις δράσεις που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες, όπου γίνεται προσπάθεια συμμετοχής όλων των μαθητών σε αυτές. Πρόκειται για προσβάσιμες ομαδοσυνεργατικές δράσεις, βιωματικά εργαστήρια, προγράμματα συνεκπαίδευσης ανάμεσα σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής, δραστηριότητες σε συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας, ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών καθώς και εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Παρά τις υπάρχουσες συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, τα στελέχη εξέφρασαν τον προβληματισμό τους, ότι οι πρακτικές αυτές ίσως να μην είναι αρκετές για την παροχή μιας ποιοτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία (Muega, 2016).

Για αυτόν τον λόγο, τα στελέχη επεσήμαναν κάποιες προτάσεις για την βελτίωση και τον εμπλουτισμό των συμπεριληπτικών πρακτικών. Από την πλευρά της Πολιτείας, απαιτούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Subba et al., 2019), ενώ ενδοσχολικά κρίνεται απαραίτητη η αύξηση των συμπεριληπτικών δράσεων/ προγραμμάτων που υλοποιούνται καθώς και αλλαγή της επικρατέστερης σχολικής κουλτούρας βάζοντας στο επίκεντρο την ισότητα και την προσβασιμότητα όλων των μαθητών (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Koletti, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές/ Βιβλιογραφία

- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Botsfari, M. (2018). Oi apopseis ton diefthynton ton scholeion tis protovathmias ekpaidefsis eidikis kai genikis agogis gia tin ekpaideftiki symperilipsi ton paidion me pollaples i/ kai varies anapiries sto geniko scholeio [Metaptychiaki meleti, Panepistimio Makedonias]. PSIFIDA. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22284>
- Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>

- Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The Use of Information and Communication Technologies for Inclusive Education in Greece. In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 1-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-34127-9_18
- Graham, L. J., & Spandagou, I. (2011). From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability and Society*, 26(2), 223-237. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2011.544062>
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational Leadership to Create Authentic Inclusive Schools: The Experiences of Principals in a Canadian Rural School District. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88. <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol20/iss2/7>
- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13603111003671665>
- Koletti, E. (2016). *Oi antilipseis diefthynton kai ypodiefthynton Dimotikon Scholeion gia ti Symperiliptiki Ekpaidefsi. To paradeigma tou Nomou Aitolokarnanias (Ellada)* [Metaptychiaki meleti, Panepistimio Dytikis Makedonias]. IKEE. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/243>
- Koukouvetsou, M. (2021). Synekpaidefsi mathiton me noitiki anapiria. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon*, 14(1), 51-68. <https://doi.org/10.12681/jret.22794>
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Muega, M. A. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman*, 12(1), 5-28.
- Nguluma, H. F., Bayrakci, M., & Titrek, O. (2017). School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3(2), 1-12.
- Oskarsdottir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>

- Ozberk, O., Sharma, R. C., & Dagli, G. (2019). School Teachers' and Administrators' Opinions about Disability Services, Quality of Schools, Total Quality Management and Quality Tools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 598-609. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1642455>
- Sakkoula, N., & Kourea, P. (2020). Symperilipsi paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes: o rolos tou diefthynti. *Epistimes Agogis*, 3, 23-50. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1221/1114>
- Stefanidou, I., & Kofidou, Ch. (2021). Yiothetisi symperiliptikon praktikon se epipedo scholeiou, kratous kai taxis. *Ekpaideftiki Epikairothta*, tomos G', 2, 49-56. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/?page_id=482
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. (Rev. ed.). Oslo: The Atlas Alliance.
- Subba, A. B., Yangzom, C., Dorji, K., Choden, S., Namgay, U., Carrington, S., & Nickerson, J. (2019). Supporting students with disability in schools in Bhutan: perspectives from school principals. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 42-64. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514744>
- Tsiolpidou, X., & Platsidou, M. (2019). Staseis kai Anisychies Diefthynton Scholeion tis Protovathmias Schetika me tin Ekpaideftiki Symperilipsi. *Epistimes Agogis*, 2, 89-113. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/594>
- UNESCO. (2020). *Perilipsi Pagkosmias Ekthesis Parakolouthisis tis Ekpaidefsis 2020. Symperilipsi kai Ekpaidefsi - Otan leme oloi, ennooume...oloi*. Parisi, UNESCO.
- Zachos, D. Th. (2010). *Simeioseis gia to mathima: «Domi kai simasia tis epistimonikis ergasias stous tomeis drastiriotitas ton ekpaideftikon»* (Panepistimiakes Simeioseis). doi: 10.13140/RG.2.2.27540.81289

Κρίσιμα Επεισόδια: Ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στο περιβάλλον εκμάθησης της αγγλικής ως ξένη γλώσσα

Νάστα Γεωργία, M.Ed., καθηγήτρια Π.Ε.06 (Ναυτικών Αγγλικών, Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού)

Περίληψη

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να εξετάσει πώς τα κρίσιμα περιστατικά μπορούν να γίνουν ένα ανεκτίμητο εργαλείο διδασκαλίας στα χέρια των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εκπαιδεύσουν τους ομιλητές άλλων γλωσσών στην απόκτηση της αγγλικής γλώσσας με επιτυχία. Σε έναν συνεχώς αυξανόμενο παγκοσμιοποιημένο κόσμο όπου η αγγλική γλώσσα φαίνεται να είναι η κυρίαρχη για την επικοινωνία μεταξύ ατόμων σε όλες τις πτυχές των καθημερινών ανταλλαγών, είτε στον τομέα της εργασίας, των ταξιδιών, της ψηφιακής επικοινωνίας, είναι φυσικό να παρατηρούνται κρίσιμα περιστατικά υπό εκπαιδευτικό πεδίο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μπορεί να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για το πώς οι άβολες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομιλητών που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να σπάσουν το φράγμα της διαπολιτισμικής λανθάνουσας επικοινωνίας και ως εκ τούτου να γίνουν το μέσο για την υπέρβαση τέτοιων αποκλίσεων και τελικά να οδηγήσουν σε ευημερούσα ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Λέξεις-Κλειδιά: TESOL, λανθάνουσα επικοινωνία, εθνοκεντρισμός, πολιτισμικό σοκ, προσπολιτισμός

Critical Incidents: A Useful Teaching Tool in the EFL Environment

Nasta Georgia, M.Ed., Professor of Maritime English, Merchant Marine Academy

Abstract

The purpose of this article is to examine how critical incidents can become an invaluable teaching tool in the hands of educators who wish to train speakers of other languages into acquiring the English language successfully. In an ever increasing globalised world where the English language seems to be the prevailing one for communication among individuals in all aspects of everyday exchanges, be it in the field of work, travel or digital communication, it only comes as natural that critical incidents be observed under an educational scope. This is because they may provide valuable insight on how awkward interactions between speakers who share a different linguistic and cultural background may break the barrier of intercultural miscommunication and therefore become the means for superseding such discrepancies and ultimately lead to prosperous human interaction.

Key-words: TESOL, miscommunication, ethnocentrism, culture shock, enculturation

Introduction

Intercultural communication, that is to say exchanges among individuals who come from a distinct cultural context (Fay, 2008, in Karras et al., 2018), is a common and expected feature of today's ever increasing global environment. English serves as a lingua franca, be it in the field of technology, education, medicine, or even when immigration/emigration takes place. So, it comes as natural that such fast-moving expansion of non native speakers affects the field of TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) and educators seek the correct tools so as to train prospective teachers in their effort to accommodate such international learners (Fay, 2008, in Karras et al., 2018). This assignment aims at examining how a critical incident can be applied as a teaching tool and complement teachers in their attempt to reshape preconceived notions pertinent to traditional methods (Richards & Farrell, 2005, in Farrell, 2008).

Teaching Context

The class in question comprises four individuals (two male twins, two female) aged 9 who attend primary education and their language level is A1 CEFR. It is a homogenous class as all individuals share a common social and cultural background as well as the same mother tongue, which is Greek. This is a private foreign language school run by a teacher who has received very basic training in Intercultural Mediation as part of her undergraduate programme at the Kapodistrian University of Athens, faculty of English Studies, and who has 19 years of teaching experience in TEFL (Teaching English as a Foreign Language). At some point, a new student is introduced to the class.

Critical Incident: Flowers

Angela is a 9-year-old Greek-Italian student who was born and raised in Naples, Italy, and has recently moved with her family to a small rural town in the Greek province of Epirus. Apart from attending primary school, her parents decide to register her to a private foreign language school so as to be taught English, and maybe also be helped to make friends. Even though she does speak and understand Greek, she seems unable to adapt to the new environment well, which makes her shy away from her fellow students. In an attempt to make her feel more at ease with the new circumstances, the English teacher decides to plan a small gift exchange for Angela, occasioned by the event of her birthday. So, students are asked to bring a little something for their new friend. On the day of Angela's birthday, all parties wish her a happy birthday and heartily hand over their gifts. Among other things, Angela is given a bunch of yellow flowers which Myrto, a girl with whom she doesn't seem to get on well, picked from her own garden. Horrified and sad, Angela bursts into tears. When asked by the teacher why she became so upset, the girl replies in tears "I know Myrto doesn't like me but I didn't expect she would bring me chrysanthemums".

Miscommunication Explained

The reason behind this misunderstanding could be explained in terms of cultural discrepancies between the parties involved. Angela is new to the Greek environment and, even though she is also of Greek origin, she is unaware of very specific local customs and traditions. One would expect that flowers might make a child happy, but why did the girl react in such distress? What we are unaware of is the fact that chrysanthemums are flowers linked to death and funerary customs for the Catholic congregation, in contrast to Orthodox Greece where carnations and daisies are most commonly used on such occasions. So, upon receiving the chrysanthemums, Angela became very upset as her home culture regards such flowers as a bad omen. *Enculturation*, in other words primary and secondary socialisation (Fay, 2008, in Karras et al., 2018), occurred for Angela in a different cultural as well as linguistic context because she was raised abroad. Existing ideas and behaviours ingrained in her were shaped in a distinct environment and although both cultures (Greek/Italian) may seem to share common characteristics, their subjective elements as explained by Robinson (1988, in Karras et al., 2018), that is to say, the subtle and invisible cues behind certain behaviours, accentuate such disparity. This explains why it never crossed her mind that there was no bad intention on the part of her fellow student, who had no idea of such a custom and who willingly picked flowers from her own garden most probably as a sign of good will.

Ethnocentrism (the idea that one's own culture is the only acceptable view of the world) may be an understandable result of enculturation and is, in this case, expressed by all individuals involved in the incident; however, it becomes an obstacle when people from different cultural backgrounds try to communicate since stereotypical behaviours surface and individuals fail to view the world holistically (Karras et al., 2018).

It is worth noting that Angela also suffers from culture shock as her short sojourn in a new environment makes everything appear intimidating, and it actually is. She most probably feels threatened by the circumstances of having to adapt to a different lifestyle from what she was used to. The fact that she moved from an urban environment to a small town in the country where life is simple only adds to her anxiety. So, everything seems hostile, which explains her reluctance to make friends-something that might make her feel more welcome-and justifies her overreaction when she receives the flowers. In time she will most probably feel part of her new home on condition she is helped to cherish and express her cultural uniqueness, which will consequently positively affect learning in a new language environment (Berry, 1990, in Karras et al., 2018).

The reaction of the teacher can be explained in terms of her willingness to resolve the issue and understand why the girl was disappointed. At first glance, it is possible that the tutor misunderstood the reason behind such a reaction; she most probably thought that it was so because the two girls did not get along and Angela became upset by the

simplicity of the gift. However, when the girl expressed her feelings verbally, the teacher understood that this was an incident pertinent to cultural differences and decided to grab the opportunity and use it as a tool for instructing her students on accepting and understanding other cultures.

Critical Incidents: A useful tool in the EFL context

A *critical incident* (CI), as explained by Brookfield (1990a, in Farrell, 2008), is a striking unscheduled and unexpected occurrence which can serve as an opportunity for reflection when educators are expected to contemplate on what happened, elaborate on the reasons why and decide on the best course of action to resolve the issue or future similar incidents (Cruickshank & Applegate, 1981, in Farrell, 2008). The integration of CI in the foreign language classroom can boost understanding of the cultural dimensions of language (Bennett, 1997, in Zoni Upton, 2021); thus, communication is enabled since participants become conscious of the different fixed cultural ingredients of language and stereotypical misconceptions can be avoided (Zoni Upton, 2021).

In this case, it is fortunate that the teacher has received some basic training on intercultural mediation, as her intervention would help resolve the misunderstanding. Hence, it was decided that this CI be used as material for raising cultural awareness in order to boost students' understanding of habitual behavioural patterns connected to culture as well as help them comprehend how elements like gender, age and social background, to name a few, might affect habits and conduct (Tomalin & Stempleski, 1993, in Karras et al., 2018). This *diversity training*, as explained by Karras et al. (2018), equips students with the necessary skills that will help them accept culturally diverse individuals as part of their social context. As well as that, this incident will also serve Angela, who will understand that her reaction was conditioned by distinct cultural and societal characteristics so deeply ingrained in her that they affect her perception of the world (Hall, 1959, in Hall, 1990, in Karras et al., 2018). Following Albert's *Cultural Assimilator* model (1995, in Karras et al., 2018), the teacher brought the CI in class for discussion urging the students to ask questions and engage in meaningful conversation by contemplating on the reasons why so as to address the issue. Thus, this anecdote proved useful in aiding all individuals involved in perceiving this conflict in terms of intercultural behavioural and habitual terms (Karras et al., 2018).

Conclusion

In a nutshell, it is important to realise that, in this global multicultural environment, awareness and acceptance of the various cultural discrepancies are of paramount importance. Critical incidents may be a useful ally in the foreign language teacher's effort to curb any instances of miscommunication occurring in class among culturally diverse individuals. Apart from encouraging educators to adapt teaching methods in order to accommodate all parties, this technique boosts knowledge of the world and students learn to become respectful and accepting of distinct values. Thus, this wishful thinking of a diverse multicultural and colourful society may not remain a dream and

perhaps one day everybody will be free to express their individuality in a diverse context.

References

- Albert, R. D. (1995). The intercultural sensitizer/culture assimilator as a cross-cultural training method. *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods, 1*, 157-168.
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. In A.E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp. 16–21). Alexandria, VA: TESOL.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving across cultures. *Handbook of cross-cultural psychology*, 221-79.
- Brookfield, S. D. 1990a. *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cruickshank, D. R. and J. Applegate. 1981. 'Reflective teaching as a strategy for teacher growth'. *Educational Leadership* 38/7: 553–4.
- Farrell, T. S. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT journal*, 62(1), 3-10.
- Fay, R. (2018). 'The Culture Challenge: Defining key terms.' In I. Karras, M. Kotadaki & E. Bintaka, E. (Eds.), *Intercultural approaches to English language teaching*. Patras: Hellenic Open University. 30-81.
- Hall, E. T. (1959/1990) *The Silent Language*, New York, Anchor Books/Doubleday.
- Karras, I., Kotadaki, M. & Bintaka, E. (Eds.) (2018). *Intercultural approaches to English language teaching*. Patras: Hellenic Open University.
- Richards, J. C. and T. S. C. Farrell. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Robinson, G. L. N. (1985/1988). *Crosscultural Understanding*. London, Pergamon (Prentice Hall).
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford, Oxford University Press.
- ZONI UPTON, J. (2021). Integrating Critical Incidents in the Language Classroom. 名古屋外国語大学論集= *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, (8), 303-312.

Καινοτομία στην Εκπαίδευση: Η συνέργεια της Δημιουργικής Γραφής με τα Μαθηματικά

Άννα Κοκκίνου

Εκπαιδευτικός Ενεργειακής Ηλεκτρολογίας, M.Sc. Δημιουργικής Γραφής, συγγραφέας,

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα δυναμικό και ουσιαστικό διεπιστημονικό εργαλείο στη διδασκαλία και τη κατανόηση των μαθηματικών, διότι επιτυγχάνει μέσα απ' τον συνδυασμό της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ποικίλων βιωμάτων και γνώσεων, να παράγει υποστηρικτικό και συμπληρωματικό υλικό. Καλλιεργεί τη συλλογιστική και συνδυαστική ικανότητα, τη πολύπλευρη και πολυδιάστατη αντίληψη, αφού συμβάλλει στη κατανόηση των σχέσεων της κοινωνίας, της καθημερινότητας, της πραγματικότητας και των μαθηματικών. Οι έννοιες των μαθηματικών μπορούν να κατανοηθούν και να διαχυθούν μέσω της δημιουργικής γραφής με παιγνιώδη τρόπο. Η παραγωγή αφηγήσεων – ψηφιακών και μη – δοκιμίων, άρθρων, θεατρικών δρώμενων, κόμικς κ.ά. σε θέματα που άπτονται των μαθηματικών μεταδίδουν με προσιτό, ευχάριστο και κατανοητό τρόπο τις επιστημονικές γνώσεις. Οι συνδέσεις αυτές, με τις ανάλογες προσεγγίσεις προκαλούν το ενδιαφέρον όχι μόνο των μαθητών/τριών, φοιτητών/τριών, αλλά οποιουδήποτε κοινού, διαμορφώνουν τη θετική στάση αυτών, αναβαθμίζουν το γνωστικό τους επίπεδο και καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Μαθηματικά, Εκπαίδευση, Διεπιστημονικότητα

The synergy of creative writing with mathematics

Anna Kokkinou

Educational Energy Electrical Engineer, MSc in Creative Writing, author

Abstract

Creative writing is a dynamic and essential interdisciplinary tool in the teaching and understanding of mathematics, because it achieves, through the combination of creativity, communication and the interaction of various experiences and knowledge, to produce supporting and complementary product. It cultivates the reasoning and combining ability, the multifaceted and multidimensional perception, since it contributes to the understanding of the relationships of society, everyday life, reality and mathematics. Math concepts can be understood and communicated through creative writing in a playful way. The production of narratives - digital and non-digital - essays, articles, plays, comics, etc. in matters related to mathematics, they transmit scientific knowledge in an accessible, pleasant and understandable way. These connections, with similar approaches, arouse the interest not only of students, but of any public, shape their positive attitude, upgrade their cognitive level and cultivate their social skills.

Key-words: Creative Writing, Mathematics, Education, Interdisciplinarity

Αντί εισαγωγικών παρατηρήσεων

Τα μαθηματικά, όπως και οι άλλες θετικές επιστήμες επηρεάζουν τις ζωές όλων, διαμορφώνουν την εικόνα για τον κόσμο που μας περιβάλλει, αναδεικνύουν βασικά ερωτήματα που αφορούν στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και την τεχνολογία και προσπαθούν ν' απαντήσουν σ' αυτά, μέσα από επιστημονικές διαδικασίες και προσεγγίσεις. Παρατηρείται όμως, ότι το μεγαλύτερο μέρος των πολιτών λειτουργεί παθητικά, αδιάφορα κι αποστασιοποιημένα από την αιτιολόγηση και την ερμηνεία τους. Ταυτόχρονα κι ενώ οι θετικές επιστήμες επηρεάζουν σχεδόν όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, συζητιέται σήμερα μια κρίση που συνίσταται κυρίως στα στερεότυπα που καλύπτουν τις επιστημονικές προσεγγίσεις και έννοιες, ως δύσκολες, ασαφείς και απρόσιτες (Fensham, 2002). Οι λόγοι βέβαια για το φαινόμενο αυτό είναι πολλοί. Μερικοί από αυτούς αναφέρονται στο πολυσύνθετο επιστημονικό πλαίσιο που τα συνιστά, στις αφηρημένες έννοιες που τα χαρακτηρίζει και στο δυσνόητο, γεμάτο ορολογία, κώδικα επικοινωνίας τους. Η αρνητική εικόνα που αποκτούν οι μαθητές, αλλά και οι ενήλικες, πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός πως δεν μπορούν να δουν τις συνδέσεις μεταξύ αυτών που μελετούν και της πραγματικής, καθημερινής τους ζωής. Η σύνδεση αυτή δύναται να επιτευχθεί με την υποστηρικτική λειτουργία του αντικειμένου της δημιουργικής γραφής που θα έχει ως αποτέλεσμα τη πρόκληση του ενδιαφέροντος του κοινού, την οικειοποίηση της θεματολογίας μέσω της καλλιεργούμενης ενσυναίσθησης και τη διαμόρφωση μια θετικότερης στάσης με βελτιωμένα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα.

Το γνωστικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο ενδυναμώνει την κριτική ικανότητα, αναδεικνύει τη δημιουργική σκέψη και οδηγεί στην κατάκτηση των δεξιοτήτων συγγραφής και στην παραγωγή λόγου. Επίσης, συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αμιγώς ανθρωπιστική τέχνη που εξερευνά την φύση και την κοινωνία, όπως επίσης και ως μια ενστικτώδης λειτουργία στην οποία μας οδήγησε η ανάγκη για γνώση και έκφραση (Lai, Lim & Yang 2014). Ταυτίζεται με την δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης ή ανασύνθεσης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην λογοτεχνική γραφή, αλλά μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών (Ramet, 2004).

Η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχτεί και να κατανοηθεί, όπως κάθε τέχνη που απαιτεί δεξιότητες, όπως κάθε σημαντικό παιχνίδι (Morley, 2007). Αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να διδαχθεί συστηματικά από τις πρώτες μέρες της εκπαίδευσης μέχρι και τα υψηλότερα επίπεδα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (Κωτόπουλος, 2012). Το γνωστικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων επιστημόνων εμπλουτίζεται με δεξιότητες που τους καθιστούν ικανούς να συνδυάσουν και να αξιοποιήσουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους με αυτές της συγγραφής και να αποδώσουν τα μέγιστα στον τομέα τους.

Στους σύγχρονους μεταδευτεροβάθμιους ακαδημαϊκούς, και όχι μόνο, χώρους, η δημιουργική γραφή προσελκύει μια ποικιλία περιοχών μελέτης καθώς έχει γίνει αντιληπτός ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας και το συγκριτικό πλεονέκτημα που αυτή τους παρέχει. Με τη βιωματική υπόσταση και λειτουργία τους τα εργαστήρια της συμβάλλουν στην κατανόηση των σχέσεων κοινωνίας-επιστήμης, μέσα από μια διαδραστική διαδικασία, η οποία συμβάλλει δραστικά στον μετασχηματισμό της επιστημονικής αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς μέσω της αισθητικής οδού διαμορφώνονται συνειδητοποιημένοι, ενεργοί και προικισμένοι επιστήμονες (Harper, 2010).

Η δημιουργική ανάγνωση και οι απόπειρες προσωπικής έκφρασης λειτουργούν ως μια ισχυρή ώθηση πολύπλευρης επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και συνδράμουν σε ένα είδος αναπροσδιορισμού των σχέσεων σύνδεσης ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και τις νεολαμβανόμενες γνώσεις κατά τρόπο που οδηγούν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και την ενδυνάμωση της φαντασίας. Ο εγκέφαλος δεν αντιστοιχίζει απλώς μια σημασία με κάποια λέξη, αλλά ενεργοποιεί ένα απόθεμα γνώσεων για την πληρέστερη κατανόηση της νέας γνώσης και λεκτικής πληροφορίας (Swinney, 1979).

Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν πρωτεύοντα ρόλο την πληροφόρηση, ούτε την απλή επικοινωνία ή τη γνώση, είναι κείμενα με κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο, απευθύνονται κυρίως στη φαντασία αλλά και το συναίσθημα του αναγνώστη, τον οποίο μεταφέρουν σε ένα κόσμο μυθοπλασίας και γι' αυτό του προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον απ' ό,τι τα βιβλία γνώσεων (Κωτόπουλος, 2011). Δεν αποκλείουν όμως και την εμπλοκή στοιχείων γνωστικού και πληροφοριακού χαρακτήρα, συνταιριάζοντας τα με την συναισθηματική εμπλοκή, επιτυγχάνοντας την επιζητούμενη κοινωνική ενσυναίσθηση. Έτσι, το δημιούργημα εκτός από την αισθητική απόλαυση που προσφέρει, κομίζει και γνώσεις στους αναγνώστες. Ο Αμερικανός πεζογράφος John Updike υποστηρίζει πως το μυθιστόρημα δεν είναι τίποτα λιγότερο από το επιδεξιότερο εργαλείο ενδοσκόπησης και προβολής που έχει ανακαλύψει ο άνθρωπος έως τώρα (Morley, 2007). Η Λογοτεχνία συνιστά μια μορφή βιωμένης εμπειρίας, είναι ένας δρόμος απ' τον οποίο η φιλοσοφία μπορεί να φτάσει στην κατανόηση των λεπτών αποχρώσεων της ζωής (Currie, 2007).

Γίνεται κατανοητό ότι η συγκαλυμμένη, μέσω της αισθητικής απόλαυσης, μεταφορά γνώσεων πραγματώνεται μέσα από τη λογοτεχνία. Όπως, για παράδειγμα, στο ιστορικό μυθιστόρημα που είναι ένα έργο φαντασίας, που μεταφέρονται όμως με ρεαλιστικές λεπτομέρειες και πιστότητα το πνεύμα, οι συμπεριφορές και οι κοινωνικές συνθήκες μιας παρελθούσης ιστορικής περιόδου. Άλλο παράδειγμα αποτελεί το μαθηματικό μυθιστόρημα. «Μαθηματική Λογοτεχνία» ονομάζεται κάθε μορφή μυθοπλασίας στην οποία τα μαθηματικά παίζουν καθοριστικό ρόλο, είτε επειδή το αντικείμενο της πλοκής σχετίζεται με αυτά είτε γιατί κάποιοι από τους χαρακτήρες της συνδέονται με αυτά και οι ενέργειές τους επηρεάζονται σημαντικά από αυτή τη σχέση (Μιχαηλίδης, 2012). Και σε αυτά τα έργα, μέσα από την απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, μεταδίδονται

εξειδικευμένες γνώσεις από την επιστήμη των μαθηματικών σε απλή και κατανοητή γλώσσα και μορφή, με αποτέλεσμα την αποκόμιση πολλαπλών ωφελειών.

Η παρακολούθηση μαθημάτων δημιουργικής γραφής από ειδικούς φορείς, πανεπιστημιακούς δάσκαλους και ανθρώπους της τέχνης, θα μπορούσε να αποδειχτεί χρήσιμο και ουσιαστικό εφόδιο όλων των επιστημόνων - ανεξάρτητα απ' τον κλάδο που ανήκουν - της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να κοινωνήσουν την τεχνογνωσία που κατέχουν με τρόπο κατανοητό, ελκυστικό και προσφιλή.

Πανεπιστημιακά τμήματα και σχολές των θετικών σπουδών του εξωτερικού, τα οποία παρέχουν στους φοιτητές τους την δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής είναι τα: Harvard University, Imperial College, Massachusetts Institute of Technology – MIT, Yale University, Columbia University, Rochester Institute of Technology – RIT, University of IOWA, University of California – UCLA, University of Pacific – UOP, Ohio University – OU, University of Houston – UH, Wilkes University, Illinois Institute of Technology – IIT, University of Waterloo, University of Manitoba – UMB

Η στοχοθεσία των προαναφερόμενων Πανεπιστημίων περιλαμβάνει τα εξής: Να αναπτύξουν οι φοιτητές επαγγελματικές δεξιότητες γραφής για να μπορούν μελλοντικά να απευθύνονται και να επικοινωνούν όχι μόνο με ομολόγους τους αλλά και με το ευρύτερο κοινό, σε θέματα για την επιστήμη, που διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σύγχρονη κοινωνία, καθώς και για γενικότερα κοινωνικά ζητήματα. Να αποκτήσουν την ικανότητα να εμπλέκουν ένα διαφορετικό αναγνωστικό κοινό σε θέματα της επιστήμης τους, να επικοινωνούν με δημιουργικές ιδέες και κρίσιμα επιχειρήματα αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας τον τρόπο και τη γλώσσα που είναι κατάλληλα για το θέμα, τον σκοπό και το κοινό την εκάστοτε φορά. Να αναπτύξουν και βελτιώσουν την ικανότητα να λαμβάνουν και να παραδίδουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στο εργασιακό μα και σε οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον. Να γίνουν διορατικοί και αποτελεσματικοί επικριτές του πολιτιστικού και κοινωνικού πλαισίου της επιστήμης τους. Να αναδειχθεί η επιστήμη μέσα από ικανούς αναγνώστες και συγγραφείς που θα μπορούν να διακρίνουν τις αρχές του λόγου καθώς και της γραφής και να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον. Να αναπτύξουν και να τελειοποιήσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες, να εξερευνήσουν τη δημιουργική και εκφραστική δυναμική τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητα κριτικής σκέψης, να εμπλακούν εποικοδομητικά στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό λόγο. Να καταστούν ικανοί να συγγράψουν και να συντάξουν ολοκληρωμένα, σαφή και πειστικά κείμενα που θα απευθύνονται σε διάφορα ακροατήρια και αναγνώστες (Κοκκίνου, 2019).

Όταν η γραφή συναντά τα μαθηματικά

Με δεδομένο ότι όπως κάθε επιστήμη, έτσι και αυτή των μαθηματικών, έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και κατ' επέκταση της κοινωνίας, γεγονός που για να επιτευχθεί είναι απαραίτητο να υπάρχει διάχυση της επιστημονικής γνώσης

με τρόπο ορθό, λειτουργικό, κατανοητό, ευχάριστο και - κατά κύριο λόγο – μαζικό, ο έντεχνος γραπτός λόγος αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο επίτευξής του.

Σύμφωνα με τον William Gray, κάποιες αναγνώσεις δεν μας προσφέρουν γνώσεις, δεν μας ωθούν σε επανεκτίμηση κάποιων θέσεων μας αλλά μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής (Κοκκίνου, 2019). Απόδειξη αυτού αποτελούν τα επιστημονικά και κατά κάποιο τρόπο λογοτεχνικά έργα που παρουσιάζονται στη συνέχεια, γιατί επηρεάζουν τη θέση και τη συμπεριφορά της παγκόσμιας κοινότητας καθώς αυτή οικειοποιείτε θέματα εξειδικευμένης τεχνογνωσίας.

Ο Andrew Hodges είναι καθηγητής μαθηματικών στο Wadham College του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης και συγγραφέας έργων που υπηρετούν και επικοινωνούν την επιστήμη και τα μαθηματικά. Έγινε γνωστός ως συγγραφέας του *Alan Turing: To Enigma*, που είναι βασισμένο στη ζωή και την ιστορία του Βρετανού μαθηματικού, καθηγητή της λογικής, κρυπτογράφου και πρωτοπόρου επιστήμονα ηλεκτρονικών υπολογιστών και κωδικοποιητή Alan Turing. Ο Turing αποτέλεσε σημαντική φυσιογνωμία της ιστορίας καθώς κατάφερε να σπάσει τον Κωδικό Enigma της Ναζιστικής Γερμανίας, επίτευγμα που βοήθησε τους Συμμάχους να νικήσουν στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Το βιβλίο αποτέλεσε τη βάση για το θεατρικό έργο *Breaking the Code* (1986) του Hugh Whitmore, το οποίο προσαρμόστηκε για την τηλεόραση το 1996. Επίσης, το βιβλίο μετατράπηκε αργότερα στην κινηματογραφική ταινία *The Imitation Game* (2014), η οποία βραβεύτηκε με το βραβείο Κοινού Καλύτερης Ταινίας στο 39ο Κινηματογραφικό Φεστιβάλ του Τορόντο.

Ο Απόστολος Δοξιάδης είναι μαθηματικός, συγγραφέας και σκηνοθέτης. Όταν το 1993 κυκλοφόρησε το μυθιστόρημά του Ο θείος Πέτρος και η εικασία του Γκόλντμπαχ, κανείς δεν υποπτεύθηκε ότι δεν είχαμε απλώς ένα νέο μυθιστόρημα, αλλά ένα νέο λογοτεχνικό είδος. Το μυθιστόρημα πέρασε απαρατήρητο έως το 2000, που κυκλοφόρησε η δεύτερη πλήρως αναθεωρημένη έκδοσή του, η οποία έγινε μέσα σε λίγες μέρες best seller διεθνώς. Στις μέρες μας κυκλοφορεί σε είκοσι έξι γλώσσες και αποτελεί το γνωστότερο δείγμα μαθηματικής λογοτεχνίας. Το βιβλίο ασχολείται με τη σχέση ενός νεαρού με τον αποτραβηγμένο από τον κόσμο μαθηματικό θείο του, τον παράξενο θείο Πέτρο, ο οποίος προσπαθεί να αποδείξει ότι κάθε άρτιος θετικός ακέραιος μεγαλύτερος του δύο μπορεί να γραφεί ως άθροισμα δύο πρώτων αριθμών, ένα διάσημο άλυτο πρόβλημα των μαθηματικών γνωστό ως η εικασία του Goldbach. Την δεύτερη μαθηματικό-λογοτεχνική δημιουργία του αποτελεί το θεατρικό έργο *Incompleteness* (2003), που αναφέρεται στις τελευταίες μέρες του κορυφαίου μαθηματικού Kurt Goedel. Ο Απόστολος Δοξιάδης συνεργάστηκε με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου του Berkeley Χρήστο Παπαδημητρίου στο graphic novel *Logicomix* (2008), στο οποίο παρουσιάζεται η ιστορία της μοντέρνας λογικής και της γένεσης των υπολογιστών με τη μορφή εικονογραφήματος. Το βιβλίο βασίστηκε πάνω στη ζωή του μαθηματικού Bertrand Russell, καθώς και στη λεγόμενη ‘θεμελιακή αναζήτηση’ στα μαθηματικά. Είναι ιδρυτής, μαζί με τον Τεύκρο Μιχαηλίδη της ομάδας ΘΑΛΗΣ + ΦΙΛΟΙ, της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης που οργανώνει και στηρίζει λέσχες ανάγνωσης σε όλη την Ελλάδα.

Ο Τεύκρος Μιχαηλίδης είναι διδάκτωρ μαθηματικών και συγγραφέας. Έχει εκδώσει τουλάχιστον εννέα μυθιστορήματα τα οποία διαπνέονται από την επιστήμη των μαθηματικών. Ενδεικτικά αναφέρονται: *Πυθαγόρεια εγκλήματα*, *Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά*, *Ο μέτοικος και η συμμετρία*. Το 2012 παρουσίασε στην ΕΡΤ την εκπομπή *Ο γύρος του κόσμου με 80 βιβλία* (26 επεισόδια) με στόχο την καλλιέργεια της φιλανθρωπίας σε παιδιά και εφήβους. Η κινηματογραφική ταινία *Έτερος εγώ* του Σωτήρη Τσαφούλια, είναι βασισμένη στο διήγημά του *Περίπτωσης αυτοδικίας* και στηρίζεται στις ιδιότητες των φίλων αριθμών.

Ο Denis Guedj ήταν μαθηματικός και συγγραφέας δοκιμίων και μυθιστορημάτων με θεματολογία από τις επιστήμες, τα μαθηματικά και την ιστορία τους. Έχουν δημοσιευθεί δεκατρία μυθιστορήματα του, τα οποία παντρεύουν την λογοτεχνία με τα μαθηματικά και αποτελούν το πιο δημοφιλές δείγμα του είδους που αποκαλείται ‘μαθηματική λογοτεχνία’. Στο *Θεώρημα του παπαγάλου* γίνεται αναδρομή στην ιστορία των μαθηματικών. Μεταφράστηκε σε είκοσι γλώσσες. Το *μέτρο του κόσμου* αφηγείται την καθιέρωση του μετρικού συστήματος. Το *Μηδέν* εξηγεί την εφεύρεση του μηδενός. Το *Τα αστέρια της Βερενίκης* ασχολείται με τη μέτρηση της περιφέρειας της γης από τον Ερατοσθένη, αποκαλύπτει τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες ενός τέτοιου εγχειρήματος για εκείνη την εποχή και επισφραγίζει την επιτυχία του.

Ο Ian Nicholas Stewart, μαθηματικός, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Warwick και μυθιστοριογράφος, έχει εκδώσει περισσότερα από δέκα βιβλία, στα οποία εμπλέκει την επιστήμη του με την μυθοπλασία. Το βιβλίο του *Letters to a Young Mathematician – Επιστολές σε μια νεαρή μαθηματικό* (2006) μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον επίσης μαθηματικό και συγγραφέα διηγημάτων με θέμα τα μαθηματικά Στάμο Τσιτσώνη. Ο Ian Nicholas Stewart έχει συγγράψει μαζί με τον βιολόγο και συγγραφέα μυθιστορημάτων που προάγουν την επιστήμη Jack Cohen το βιβλίο *The Collapse of Chaos* (1994).

Ο Guillermo Martinez κατέχει διδακτορικό στην μαθηματική λογική, είναι συγγραφέας και διηγηματογράφος της Αργεντινής, διάσημος στην ισπανόφωνη πεζογραφία. Έχει συγγράψει δύο βραβευμένες συλλογές διηγημάτων, τόμο με δοκίμια, μυθιστορήματα και άλλα. Όλα του τα έργα εμπλέκουν τη μαθητική λογική και σκέψη, αναδεικνύοντας και διαχέοντας με αυτόν τον τρόπο επιστημονικές γνώσεις. Το βιβλίο του *Crímenes imperceptibles* γνωστό στο ευρύτερο κοινό ως *The Oxford Murders - Ακολουθία της Οξφόρδης* έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, βασίζεται στο θεώρημα του Gödel και μεταφέρθηκε στην μεγάλη οθόνη με την ομώνυμη ταινία.

Ο Robert Kanigel στο βιβλίο του *Ο άνθρωπος που γνώριζε το άπειρο* παρουσιάζει την προσωπική και την ακαδημαϊκή ζωή του Ινδού μαθηματικού Srinivasa Ramanujan. Βασισμένος στο εν λόγω βιβλίο ο Matt Brown σκηνοθέτησε την ομώνυμη ταινία μεγάλου μήκους.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Είναι βέβαιο ότι τα προαναφερόμενα έργα αποτελούν ένα μικρό απλά ενδεικτικό μέρος του συνόλου, όμως αντικατοπτρίζουν την αναγκαιότητα της συμπόρευσης της δημιουργικής γραφής με τα μαθηματικά. Οι επιστήμονες μέσω της γραφής δύναται να εκφραστούν καταλλήλως και να μεταδώσουν ποικιλοτρόπως τις γνώσεις τους στην ευρύτερη κοινωνία. Η δημιουργική γραφή αποτελεί δίαυλο κατανόησης και μεταφοράς της τεχνογνωσίας των θετικών επιστημών γενικότερα γιατί επιτυγχάνει την εγκαθίδρυση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη και παρέχει τη δυνατότητα στους επιστήμονες να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα και να αποδώσουν έντεχνα την εμπειρογνωμοσύνη τους, μέσα από την λογοτεχνία, τον κινηματογράφο, τα εικονογραφήματα, τις ψηφιακές αφηγήσεις κ.ά. (Κοκκίνου, 2022). Η πολυσημαντικότητα της δημιουργικής γραφής πρέπει να γίνει αποδεκτή, γιατί διαμέσου των προαναφερόμενων έργων διαμορφώνονται οι κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές, αναδεικνύονται κοινωνικά προβλήματα και ανάγκες, ενισχύεται το μορφωτικό υπόβαθρο και διευρύνεται η ακτίνα θέασης και αντίληψης του ευρύτερου κοινού και κατ' επέκταση όλης της κοινωνίας.

Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των μαθηματικών αφού αναβαθμίζει τη μάθηση σε μια δημιουργική και εποικοδομητική διαδικασία, απ' την οποία απορρέει η γένεση δημιουργικών ιδεών, η διεύρυνση της οπτικής θέασης των επιστημόνων, με αποτέλεσμα οι ασκούμενοι να προσδιορίζουν με καινотόμες προσεγγίσεις την επίλυση προβλημάτων, να εμβαθύνουν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους σε βαθύτερα νοήματα, να εντοπίσουν και να εκφράσουν τα τρωτά σημεία και τις ευπάθειες της επιστήμης τους. Επίσης, τους ενδυναμώνει και τους βοηθάει να αποτυπώσουν και να επικοινωνήσουν με τρόπο κατάλληλο τις εξειδικευμένες γνώσεις τους. Αποτελεί ένα απαραίτητο διεπιστημονικό εργαλείο για την ανίχνευση και εμπλουτισμό της γνώσης και της εμπειρίας, για την επικοινωνία με πολλαπλά ακροατήρια και πληθυσμούς και την αλληλεπίδραση των επιστημονικών ερευνών στον πολιτισμό και την κοινωνία (Κοκκίνου, 2022).

Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στις Πανεπιστημιακές Σχολές και Τμήματα των Μαθηματικών είναι απαραίτητη ώστε να ώστε να μπορέσουν οι απόφοιτοι επιστήμονες να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα και να αποδώσουν έντεχνα την τεχνογνωσία τους.

Στο πλαίσιο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων η μαθησιακή διαδικασία συνίσταται ως μια προσέγγιση συγκρότησης, ανασυγκρότησης και αναδόμησης των γνώσεων στοχεύοντας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αναστοχαστικής, δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία των μαθηματικών με την εμπλοκή της δημιουργικής γραφής, με παράγωγα κομμάτια τέχνης όπως αφηγήσεις, θεατρικά δρώμενα, κόμικς κλπ. Η διδασκαλία των μαθηματικών με την συνέργεια της δημιουργικής γραφής, συνδυάζει τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ποικίλων βιωμάτων και γνώσεων, καλλιεργεί τη συλλογιστική και συνδυαστική ικανότητα, τη πολύπλευρη και πολυδιάστατη αντίληψη (Κοκκίνου, 2019). Η σύνδεση της καθημερινότητας, της κοινωνίας, της

πραγματικότητας και των μαθηματικών, με τις ανάλογες προσεγγίσεις της δημιουργικής γραφής, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και διαμορφώνουν τη θετική τους στάση, με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Κοκκίνου, 2021).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα καθιερωμένο διεθνώς γνωστικό αντικείμενο που οι θεράποντές του οφείλουν να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική και προσφορά του σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Βιβλιογραφία

- Currie, M. (2007). *About Time: Narrative, Fiction and Philosophy of Time*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Doxiadis, A. (2010). *Ο θείος Πέτρος και η εικασία του Γκόλντμπαχ*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Doxiadis, A. Papadimitriou I. Ch. (2011). *Logicomix*. Αθήνα: Ίκαρος
- Fensham, P. (2002). *Science for all*. In J. Wallace & W. Loudon (Eds), *Dilemmas of science teaching: Perspectives on problems of practice*. Routledge, Falmer. London
- Guedj, D. (2002). *Το μέτρο του κόσμου*. (μετ. Κουλεντιάνου Μαργαρίτα) Αθήνα: Τραυλός
- Guedj, D. (2010). *Το θεώρημα του παπαγάλου*. (μετ. Μιχαηλίδης Τεύκρος) Αθήνα: Κέρδος
- Guedj, D. (2010). *Μηδέν*. (μετ. Βαγγελάτου Εύη) Αθήνα: Ψυχογιός
- Guedj, D. (2013). *Τα αστέρια της Βερενίκης*. (μετ. Μιχαηλίδης Τεύκρος) Αθήνα: Ψυχογιός
- Harper, G. (2010). *Several Faces of Creative Writing*. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7 (3).
- Hodges, A. (2004). *Alan Turing: Το αίνιγμα*. (μετ. Κυριαζόπουλος Αθανάσιος) Αθήνα: Τραυλός
- Kanigel, R. (2008). *Ο άνθρωπος που γνώριζε το άπειρο*. (μετ. Σίμος Κωνσταντίνος) Αθήνα: Τραυλός
- Kokkinou, A. (2019). *Η σημασία της Δημιουργικής Γραφής στις Σχολές και τα Τμήματα Θετικών Σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. 4ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή. Φλώρινα, 12-15 Σεπτεμβρίου 2019.

- Kokkinou, A. (2021). *Ο υποστηρικτικός ρόλος της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Επιστημονικό Συνέδριο (Υβριδικό) Φυσική και Κοινωνία, Ποια Φυσική θέλουμε να διδάσκουμε; Πάτρα, 22-23 Ιανουαρίου 2021. (σσ. 162-171). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Kokkinou, A. (2022). Καινοτομία στην Εκπαίδευση. *Η λειτουργία του αντικειμένου της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Νέος Παιδαγωγός. 2022 (33), 612-618
- Kokkinou, A. (2022). *Δημιουργική Γραφή: διάυλος κατανόησης και μεταφοράς της τεχνολογίας των θετικών επιστημών*. 5ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή. Παλέρμο, 16-18 Σεπτεμβρίου 2022.
- Kotopoulos, I. T. (2011). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής*. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Η.Τ. Κωτόπουλος, Τα ετεροθαλή (21-36). Αθήνα: Ίων.
- Kotopoulos, I. T. (2012). *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους*. Επιστημονική Διημερίδα Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. 19-20 Οκτωβρίου 2012. Κομοτηνή. Ανακτήθηκε Αύγουστος 11, 2024 από το διαδίκτυο: <http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.63.H%20διδασκαλία%20της%20Δημιουργικής%20Γραφής..pdf>
- Lai, H. M., Lim, G., & J. Yung.(2014). *Island: poetry and history of Chinese immigrants on Angel Island, 1910-1940*. Seattle: University of Washington Press. (Original work published 1980).
- Martinez, G. (2009). *Η ακολουθία της Οξφόρδης*. (μετ. Λογοθέτη Ελισώ) Αθήνα: Πατάκης
- Michailidis, T. (2012). *Από τον Αισχύλο στους μεταμοντέρνους: μαθηματική λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε Μάιος 2, 2024 από το διαδίκτυο: https://thalesandfriends.org/wp-content/uploads/2012/03/aeschylus_metamodern.pdf
- Michailidis, T. (2012). *Ο μέτοικος και η συμμετρία*. Αθήνα: Πόλις
- Michailidis, T. (2013). *Πυθαγόρεια εγκλήματα*. Αθήνα: Πόλις
- Michailidis, T. (2014). *Μιλώντας στην Άννα για τα μαθηματικά*. Αθήνα: Πατάκης
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramet, A. (2004). *Creative Writing*. Oxford: How to Books

Swinney, D. A. (1979). *Lexical Access During Sentence Comprehension; (Re)Considerations Of Context Effects*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18. pp. 645-659. doi: 10.1.1.335.8309 Ανακτήθηκε Ιούλιος 15, 2024 από το διαδίκτυο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.335.8309&rep=rep1&type=pdf>

Τα ζώα εκπέμπουν SOS μέσω επαυξημένης πραγματικότητας & εκπαιδευτικής ρομποτικής

Δρίκου Βενετία ¹, Χριστίδου Κωνσταντίνα ²

¹ M.Sc. στην Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01ΕΑΕ

² M.Sc. στην Σχολική Ψυχολογία, Msc στη Διοίκηση Πληροφοριακών και
Επικοινωνιακών Συστημάτων, Εκπαιδευτικός ΠΕ86 ΕΑΕ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση καινοτόμου προγράμματος δομημένου σύμφωνα με τον 15ο Παγκόσμιο Στόχο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ που αφορά τη βιώσιμη χρήση των χερσαίων οικοσυστημάτων. Η ιδέα του συγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος βασίζεται στο σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα των υπό εξαφάνιση άγριων ζώων και την ευαισθητοποίησή των μαθητών απέναντι σε σοβαρά οικολογικά προβλήματα. Τα είδη των απειλούμενων άγριων ζώων, που προτείνεται να μελετηθούν είναι η Καφέ Αρκούδα, το Γιγαντιαίο Πάντα, ο Αυτοκρατορικός Πιγκουίνος και η Θαλάσσια Χελώνα. Η διδακτική προσέγγιση και οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου καινοτόμου προγράμματος βασίζονται στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση που υποστηρίζονται από ανοιχτά και διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων που παρέχουν οι ΤΠΕ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τους μαθητές της Α και Β Γυμνασίου και τους μαθητές της Β-Γ-Δ Λυκείου του σχολείου μας, το χρονικό διάστημα από Δεκέμβριο 2022 έως Απρίλιο 2023 και συμμετείχε στον πανελλήνιο διαγωνισμό BRAVO SCHOOLS 2023 στην κατηγορία ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΑ/ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Λέξεις-κλειδιά: Καινοτομία, εκπαιδευτική ρομποτική, επαυξημένη πραγματικότητα

Abstract

The purpose of this presentation is to present an innovative program structured according to the 15th Global Goal for Sustainable Development of the UN, which concerns the sustainable use of terrestrial ecosystems. The idea of this innovative program is based on the serious environmental problem of endangered wild animals and the awareness of students towards serious ecological problems. The species of endangered wild animals proposed to be studied are the Brown Bear, the Giant Panda, the Emperor Penguin and the Sea Turtle. The teaching approach and activities of this innovative program are based on exploratory and collaborative learning supported by open and exploratory learning environments with the pedagogical utilization of digital tools provided by ICT. This specific program was implemented by the students of A and B Middle School and the students of B-C-D High School of our school, from December 2022 to April 2023 and participated in the national competition BRAVO SCHOOLS 2023 in the category APPLIED SCENARIOS/INNOVATIVE PROGRAMS.

Key-words: Innovation, educational robotics, augmented reality

Εισαγωγή

Οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality, AR) ήταν οι Candell & Mizell το 1992. Η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality) ορίζεται από την εγκυκλοπαίδεια Britannica ως “η χρήση της μοντελοποίησης και της προσομοίωσης με τη βοήθεια υπολογιστή, επιτρέποντας σε ένα άτομο την αλληλεπίδραση του με ένα τεχνητό τρισδιάστατο αντικείμενο ή άλλο περιβάλλον” (Merve Yavuz et al, 2021). Συγκεκριμένα, ενισχύει και επεκτείνει το πραγματικό περιβάλλον προσθέτοντας συμπληρωματικές εικονικές πληροφορίες και το πετυχαίνει διαδραστικά, σε τρεις διαστάσεις και σε πραγματικό χρόνο (Alissandrakis & Reski, 2017). Με αυτή την διαδικασία η πραγματικότητα «επαυξάνεται» με τεχνητές πληροφορίες. Το AR είναι μία διαδραστική τεχνολογία η οποία επικαλύπτει τον πραγματικό κόσμο με εικονικά τρισδιάστατα μοντέλα (π.χ. ενός εμπορεύματος) με σκοπό να τροποποιήσει το φυσικό περιβάλλον, ενώ ο χρήστης μπορεί να χειριστεί το τρισδιάστατο μοντέλο στο χώρο του περιστρέφοντας και μετακινώντας το (Fan et al., 2020).

Οι δυνατότητες που προσφέρει στη μάθηση η ένταξη εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας (AR) μελετώνται την τελευταία δεκαετία και πλέον χαίρουν αναγνώρισης από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Ο εμπλουτισμός του πραγματικού κόσμου με εικονικές πληροφορίες δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να οπτικοποιήσουν σύνθετες χωρικές σχέσεις και να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες (Arvanitis et al., 2007).

Οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) σε συνδυασμό με τη χρήση tablets φαίνεται να προσφέρουν αρκετά στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας την εμπλοκή των μαθητών (Bidin & Ziden, 2013) και επιδρώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητάς τους (Mang & Wardley, 2013). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα παρέχει αξιοσημείωτα πλεονεκτήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους εκπαιδευόμενους με τα πιο σημαντικά από αυτά να συνοψίζονται στα εξής: ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της θέλησης για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Medina Herrera et al., 2019), δημιουργία ευχάριστου κλίματος και προϋποθέσεων για διασκεδαστική μάθηση (Gutiérrez et al., 2015), αύξηση του χρόνου διατήρησης της συγκέντρωσης, βελτίωση της χωρικής αντίληψης (Roca-González et al., 2017), βαθύτερη και ευκολότερη κατανόηση των υπό διδασκαλία αντικειμένων (Ali et al., 2018a), αξιοσημείωτη βελτίωση της επίδοσης (Gün & Atasoy, 2017) και τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι παρέχει κίνητρο για μάθηση (Medina Herrera et al., 2019).

Η εικονική πραγματικότητα και η επαυξημένη πραγματικότητα είναι δύο αρκετά διαφορετικές έννοιες. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στην πρώτη έχουμε ένα αλληλεπιδραστικό, τρισδιάστατο περιβάλλον, το οποίο κατασκευάστηκε από υπολογιστή και μπορεί κάποιος να εμβυθιστεί μέσα σε αυτό ενώ αντίθετα η

επαυξημένη πραγματικότητα, ενσωματώνει την πληροφορία που παράγει ο υπολογιστής στον πραγματικό κόσμο του χρήστη.

Η εκπαιδευτική ρομποτική θεωρείται ένα καινοτόμο διδακτικό εργαλείο που έχει ως στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. (Blanchard et al., 2010). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής συνεισφέρουν θετικά όσον αφορά: την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τη βελτίωση ικανοτήτων κριτικής σκέψης, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη δυνατότητα αξιοποίησης της έρευνας στην τάξη, την εκμάθηση μιας γλώσσας προγραμματισμού. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι χρησιμοποιώντας την εκπαιδευτική ρομποτική στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν να βελτιωθούν: η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, τα κίνητρα των μαθητών, οι δεξιότητες χειρισμού του υπολογιστή.

Άλλες έρευνες που γίνανε το 2010 από τους Talaiver και Bowen, θεωρούν πως λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης της κοινωνίας, η ρομποτική είναι το κατάλληλο εργαλείο που προάγει και βελτιώνει τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει διότι μπορεί να προσφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα που απαιτούνται να γνωρίζουν τα παιδιά για να επιβιώσουν στην συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Ο μικροελεγκτής Microbit:bbc αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία εκμάθησης προγραμματισμού και εκπαιδευτικής ρομποτικής σε όλο τον κόσμο. Έχει κατασκευαστεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για να εμπνεύσει τα παιδιά να μάθουν προγραμματισμό. Το MicroBit (micro:bit) είναι ένας υπολογιστής τσέπης όπου οι μαθητές μπορούν να προγραμματίσουν, να προσαρμόσουν και να ελέγξουν για να ζωντανεύσουν τις ψηφιακές ιδέες, τα παιχνίδια και τις εφαρμογές τους. Είναι ένα προγραμματιζόμενο ολοκληρωμένο κύκλωμα το οποίο διαθέτει επεξεργαστή, μνήμη, διάφορα περιφερειακά κυκλώματα καθώς και θύρες εισόδου/εξόδου για επικοινωνία με εξωτερικές συσκευές και κατ' επέκταση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Μαθησιακοί στόχοι

Το πρόγραμμα δομήθηκε σύμφωνα με τον 15ο Παγκόσμιο Στόχο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη που αφορά τη βιώσιμη χρήση των χερσαίων οικοσυστημάτων. Και αυτό γιατί τα τελευταία χρόνια πολλά είδη της πανίδας έχουν εξαφανιστεί ή κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Οι βióτοποι καταστρέφονται από δραστηριότητες του ανθρώπου. Κάθε φορά που ανοίγεται ένας δρόμος, που χτίζεται ένα ξενοδοχείο στο βουνό ή στην παραλία, που καίγεται ένα δάσος, που ρυπαίνεται το φυσικό περιβάλλον, κάποια ζώα χάνουν το «σπίτι» και την τροφή τους. Η εξαφάνιση ενός είδους ζώου δημιουργεί πρόβλημα στο οικοσύστημα και επηρεάζει τη ζωή και άλλων οργανισμών που ζουν σε αυτό. Για το λόγο αυτό παίρνουμε διάφορα μέτρα για την προστασία του. Σκοπός του προγράμματος είναι οι μαθητές να:

Διδακτικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν μερικά από τα κυριότερα άγρια ζώα που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το πρόβλημα της εξαφάνισης που αντιμετωπίζουν διάφορα είδη ζώων
- Να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα προστασίας των ζώων και ιδιαίτερα ως προς αυτά που απειλούνται με εξαφάνιση και να συμβάλλουν στην προσπάθεια των οικολογικών οργανώσεων και των άλλων φορέων.
- Να αναγνωρίσουν ως αιτία του προβλήματος τις ανθρώπινες δραστηριότητες και να προτείνουν διάφορα μέτρα προστασίας των απειλούμενων ζώων
- Να αξιολογούν τη χρησιμότητα του κάθε ζώου ως στοιχείο του οικοσυστήματος.

Στόχοι ως προς τις ΤΠΕ

- Με τη χρήση νέων τεχνολογιών, της τρισδιάστατης προβολής και της επαυξημένης πραγματικότητας να μπορούν να δουν τα ζώα αυτά με κίνηση και ήχο με ζωντανή εμφάνιση στο περιβάλλον τους
- Να αναγνωρίζουν τα πιο επικίνδυνα ζώα και ότι μπορούν να τα προσεγγίσουν μόνο μέσω επαυξημένης ή εικονικής πραγματικότητας
- Να γνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ επαυξημένης πραγματικότητας και εικονικής πραγματικότητας
- Να έρθουν σε επαφή με καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία – Λογισμικά WEB2
- Να εξοικειωθούν με STEAM Τεχνολογίες - Εκπαιδευτική Ρομποτική με τη χρήση του μικροελεγκτή BBC Micro:bit
- Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών
- Να αναγνωρίσουν την αξία του διαδικτύου ως πηγή πληροφόρησης
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση και τη χρησιμότητα του Η/Υ, Tablet στη μαθησιακή διαδικασία

Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να μάθουν να συνεργάζονται και να συνομιλούν εποικοδομητικά μέσα στα πλαίσια της αμοιβαιότητας και του σεβασμού του άλλου.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες άντλησης, συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.

Υλοποίηση προγράμματος

Υποενότητα 3: Αναζήτηση πληροφοριών - Διαδίκτυο - Φωτόδεντρο - Google Earth

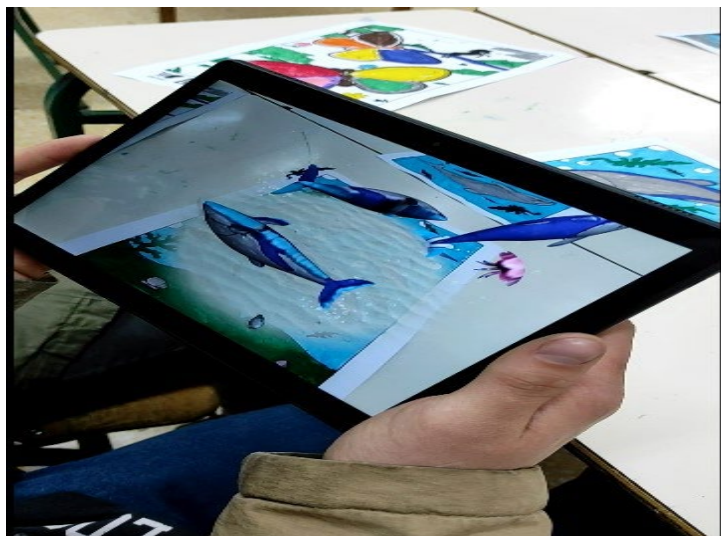
Στην τρίτη φάση του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές μέσα από το διαδίκτυο και χρησιμοποιώντας το αντικείμενο του Φωτόδεντρου: ΓΝΩΡΙΖΩ ΜΕΡΙΚΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΠΕΙΛΟΥΜΕΝΑ ΕΙΔΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, αναζητούν στοιχεία που αφορούν τον τόπο διαβίωσης των ζώων υπό εξαφάνιση σε σχετικές σελίδες όπως WWF Ελλάς https://www.wwf.gr/ti_kanoume/fysh/apeiloumena_eidh/ta εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, την τροφή τους, τον τρόπο αναπαραγωγής τους και τους κινδύνους που τα απειλούν. Οι ομάδες ανοίγουν το λογισμικό οπτικοποίησης και διερεύνησης Google Earth που παρέχει δορυφορικές εικόνες μεγάλης ευκρίνειας για όλη τη γη και εντοπίζουν την περιοχή όπου μεταβαίνουν εικονικά στα μέρη που ζουν τα ζώα υπό εξαφάνιση που μελετούν. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις πληροφορίες που κατέγραψε και ακολουθεί συζήτηση, σχετικά με τα νέα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά σε αυτή τη διαδικασία και στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στο να γνωρίσουν οι μαθητές ποιες ανθρώπινες δραστηριότητες αποτελούν απειλή για τα ζώα, προκειμένου στη συνέχεια, να προβληματιστούν σχετικά με τις δράσεις εκείνες που μπορούν να συμβάλλουν στην προστασία τους καθώς επίσης και τον ρόλο παγκόσμιων οργανώσεων π.χ. WWF, ΑΡΧΕΛΩΝ, ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ που παλεύουν για την προστασία των ζώων που απειλούνται με εξαφάνιση.

Υποενότητα 4: Νέες τεχνολογικές τάσεις - Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μέσω παρουσίασης και σχετικών βίντεο εξηγεί στους μαθητές την Εικονική και την Επαυξημένη Πραγματικότητα και ποιες είναι Διαφορές τους. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές γενικότερα για τα πεδία Εφαρμογής τους όπως πολιτισμός και τέχνες, ψυχαγωγία, αρχιτεκτονική και διακόσμηση, δημόσια ασφάλεια και στρατιωτικές εφαρμογές, ιατρική κτλ καθώς επίσης ποιες μορφές εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας συναντάμε στη καθημερινότητα μας όπως: ● μαγικά βιβλία ● επαυξημένη πραγματικότητα αντικειμενικής θέασης ● μαγικοί καθρέφτες, μαγικά παράθυρα και πόρτες, ● μαγικοί φακοί, ● βοηθήματα πλοήγησης.

Υποενότητα 5: Επαυξημένη πραγματικότητα - Εφαρμογή Quiver - Εικόνες που ζωντανεύουν

Οι μαθητές βλέπουν στη πράξη πως λειτουργεί η επαυξημένη πραγματικότητα μέσω του καινοτόμου λογισμικού Quiver. Το QuiverVision.com είναι μια ιστοσελίδα 3D Augmented Reality (τρισεδιάστατη - επαυξημένη πραγματικότητα), όπου οι μαθητές/μαθήτριάς μας μπόρεσαν να δουν, ότι δημιούργησαν, να ζωντανεύει “μαγικά” στην οθόνη τους. Ζωγράρισαν και εγκαθιστώντας σε ένα tablet την εφαρμογή και σαρώνοντας (scanning) την κάθε ζωγραφιά με το tablet, αυτή ζωντανεύει! Οι μικροί μας μαθητές δείχνουν τις δημιουργίες τους στις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και πειραματίζονται όλοι μαζί με το λογισμικό Quiver.



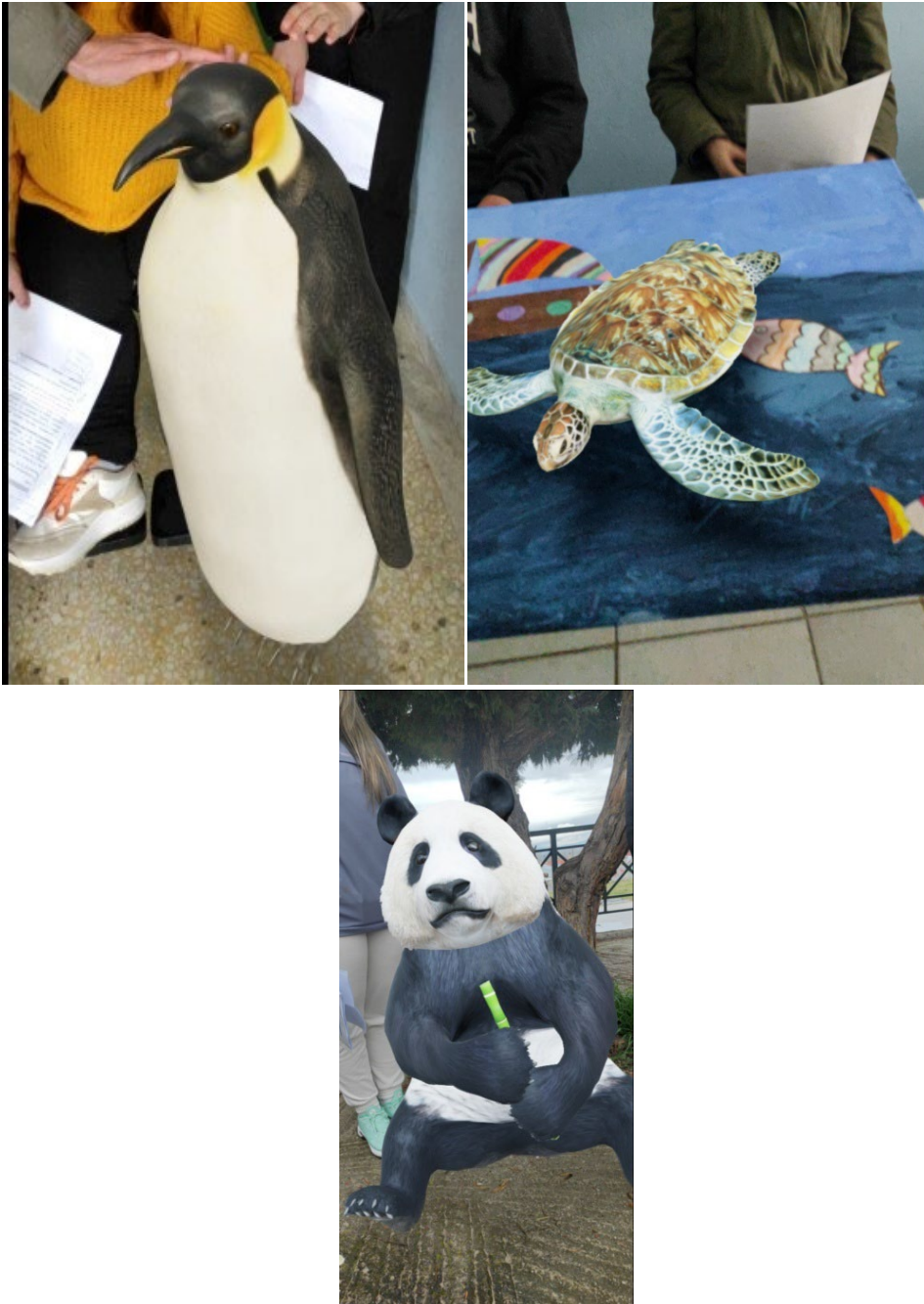
Εικόνα 2. Οι ζωγραφιές ζωντανεύουν μαγικά μέσω της εφαρμογής Quiver στο τάμπλετ

Υποενότητα 6: Τα ζώα υπό εξαφάνιση με την ΕΠ σε Τρισδιάστατη προβολή με κίνηση και ήχο

Ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό και όχι μόνο, εργαλείο, κρύβεται στην αναζήτηση με το Google στα κινητά και στα τάμπλετ. Με αυτό οι μαθητές όχι μόνο μπόρεσαν να δουν τρισδιάστατα διάφορα ζώα αλλά και να τα τοποθετήσουν σε φυσικό μέγεθος στο χώρο τους ή στην τάξη τους και να τα μελετήσουν από όλες τις πλευρές, κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων AR (Augmented reality δηλαδή Επαυξημένης πραγματικότητας) της συσκευής τους. Η κάθε ομάδα στη συνέχεια αναφέρει πληροφορίες για το ζώο υπό εξαφάνιση που επέλεξε να μελετήσει και να βρει πληροφορίες με ζωντανή εμφάνιση στο περιβάλλον τους με κίνηση και ήχο.



Εικόνα 3. Οι μαθητές μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας βλέπουν την 'Καφέ Αρκούδα' σε τρισδιάστατη προβολή με κίνηση και ήχο ζωντανά στο περιβάλλον τους

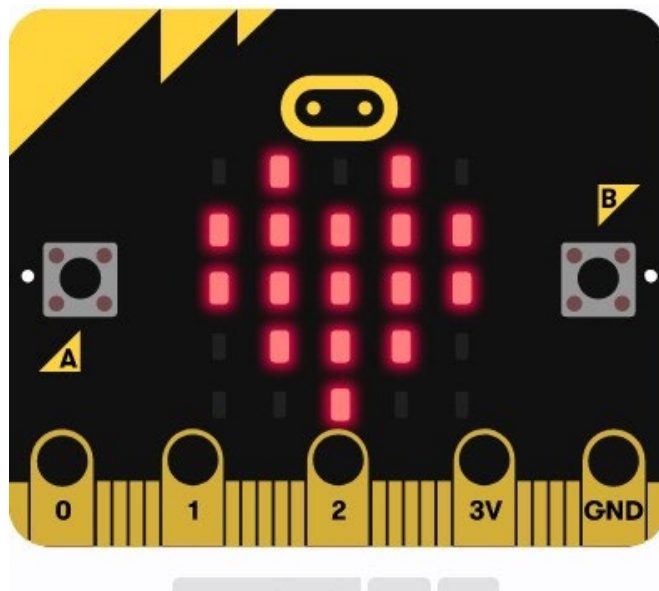


Εικόνα 4. Οι μαθητές βλέπουν τον 'Αυτοκρατορικό Πιγκουίνο', τη 'Θαλάσσια Χελώνα' και το 'Γιγάντιο Πάντα' μέσω της Επαυξημένης Πραγματικότητας σε τρισδιάστατη προβολή με κίνηση και ήχο ζωντανά στο περιβάλλον τους

Υποενότητα 7: Εκπαιδευτική ρομποτική με τη χρήση του μικροελεγκτή MicroBit (micro:bit)

Το MicroBit:bbc (micro:bit) είναι ένας υπολογιστής τσέπης όπου οι μαθητές μπορούν να προγραμματίσουν, να προσαρμόσουν και να ελέγξουν για να ζωντανεύσουν τις ψηφιακές ιδέες, τα παιχνίδια και τις εφαρμογές τους. Το Microbit αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία εκμάθησης προγραμματισμού και εκπαιδευτικής ρομποτικής σε όλο τον κόσμο. Οι μαθητές πειραματίστηκαν με τον προγραμματισμό της, ενώ

υλοποίησαν σε ομάδες μικρά πρότζεκτ. Οι μαθητές της 1η ομάδας προγραμματίσαν το Micro:bit για να εμφανίζει οικολογικά μηνύματα προστασίας των ζώων υπό εξαφάνιση και της φύσης γενικότερα όπως SAVE THE PLANET, PROTECT THE ANIMALS, ενώ οι μαθητές της 2η ομάδας προγραμματίσαν το Micro:bit για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους με εμφάνιση εικονιδίων εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο πως αγαπούν τα ζώα και θα είναι πολύ χαρούμενοι και ευτυχισμένοι εάν προστατεύουμε όλοι μας τα ζώα, σεβόμαστε τη φύση και γενικότερα τον πλανήτη μας.



Εικόνα 5. Οι μαθητές προγραμματίζουν το microbit:bbc, στέλνουν μηνύματα οικολογικά και εκφράζουν τα συναισθήματα τους

Υποενότητα 8: Ολοκλήρωση προγράμματος – Εντυπώσεις - Συναισθήματα

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια και μέσω βίντεο για το ζώο υπό εξαφάνιση που έχει μελετήσει και έχει χρησιμοποιηθεί η επαυξημένη πραγματικότητα. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται συζητώντας με τους μαθητές για τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα τους και την συνολική εμπειρία τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Αξιολόγηση προγράμματος – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος μας εξέπληξαν ευχάριστα καθώς η επίδραση στους μαθητές υπήρξε εντονότερη και ευρύτερη σε σχέση με τις προσδοκίες που είχαμε κατά την έναρξη της δημιουργίας του. Οι μαθητές κατανόησαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους κινδύνους που διατρέχουν τα απειλούμενα άγρια ζώα που έχουν μελετήσει και είναι σε θέση να κάνουν προτάσεις για την προστασία τους μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Προωθήθηκε η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την πρόκληση του ενδιαφέροντος και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που κινητοποίησαν τους μαθητές και προωθήθηκε η αυτενέργεια και το ενδιαφέρον τους.

Επιπλέον προωθήθηκε ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους στην υλοποίηση δραστηριοτήτων με την παιδαγωγική αξιοποίηση καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων και δυνατοτήτων που παρέχουν οι ΤΠΕ και η Εκπαιδευτική Ρομποτική και το πλέον σημαντικό οι μαθητές ευαισθητοποιούνται απέναντι σε πολύ σοβαρά οικολογικά προβλήματα της εποχής μας και συγκροτούν μια στέρεη οικολογική συνείδηση. Τέλος, μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος δίνονται δυνατότητες επέκτασης και σε άλλα περιβαλλοντικά ζητήματα που τίγονται, όπως για παράδειγμα η ρύπανση της θάλασσας, η υπεραλίευση, η καταστροφή των δασών κ.α.

Τέλος οι μαθητές με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό ήθελαν να δείχνουν όλες τις παραπάνω δημιουργίες που δημιουργήθηκαν με τη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας και της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής με το Microbit στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, σε φίλους στην οικογένεια τους, να κοινοποιούν στα προφίλ τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να μιλούν για τα ζώα υπό εξαφάνιση και για το μεγάλο κίνδυνο που διατρέχουν.

Διακρίσεις

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα με τίτλο « Τα ζώα υπό εξαφάνιση εκπέμπουν SOS μέσω επαυξημένης Πραγματικότητας και Εκπαιδευτικής Ρομποτικής » συμμετείχε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό BRAVO SCHOOLS 2023 στην κατηγορία ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΣΕΝΑΡΙΑ/ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ και έλαβε ένα από τα δώδεκα βραβεία σε σύνολο 620 συμμετοχών. Οι μαθητές μας βίωσαν με ενθουσιασμό τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό και είναι υπερήφανοι όχι μόνο για την βράβευσή τους αλλά και για το ότι χάρη στην προσπάθειά τους, το σχολείο μας έλαβε ψηφιακό εξοπλισμό, που θα αξιοποιήσουν και οι επόμενοι μαθητές του Σχολείου μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alissandrakis, A., & Reski, N. (2017). *Using Mobile Augmented Reality to Facilitate Public Engagement. International Symposium on Digital Humanities (DH 2016)*. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27932>
- Arvanitis, T. N., Petrou, A., Knight, J. F., Savas, S., Sotiriou, S., Gargalakos, M., et al. (2007). "Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities". Στο *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250. doi:10.1007/s00779-007-0187-7
https://www.researchgate.net/publication/340477746_Epharmoges_Epauuxemenes_Pragmatikotetas_sten_Ekpaideuse
- Bidin, S., & Ziden, A. A. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 720-729.

https://www.researchgate.net/publication/318185455_Tablets_Epouxemene_Pr_agmatikoteta_kai_Geographia_sto_demotiko_scholeio

Caudell T.P., Mizell D.W. (1992). Augmented Reality: An Application of Heads-Up Display Technology to Manual Manufacturing Processes. Proceedings of Hawaii International Conference on System Sciences, pp.659-669.
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3177>

Merve Yavuz, Eda Çorbacıoğlu, Ahmet Nuri Başoğlu, Tugrul Unsal Daim and Amir Shaygan (2021).Augmented reality technology adoption: Case of a mobile application in Turkey. Technology in Society, 66, 101598.
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27932>

Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. Computers in human behavior, 51, 752-761.
<https://ikee.lib.auth.gr/record/313830>

Mang, C. F., & Wardley, L. J. (2013). Student perceptions of using tablet technology in post-secondary classes. Canadian Journal of Learning and Technology, 39(4), 116.
https://www.researchgate.net/publication/318185455_Tablets_Epouxemene_Pr_agmatikoteta_kai_Geographia_sto_demotiko_scholeio

Phon, D., Rahman, M., Utama, N., Ali, M. B., Halim, N. & Kasim, S. (2019). The Effect of Augmented Reality on Spatial Visualization Ability of Elementary School Student. International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology, 9, 624. doi:10.18517/ijaseit.8.5.4971.
<https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1442>

Xiaojun Fan, Zeli Chai, Nianqi Deng, Xuebing Dong (2020). Adoption of augmented reality in online retailing and consumers' product attitude: A cognitive perspective. Journal of Retailing and Consumer Services, 53, 101986.
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27932>

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1442>
<https://ikee.lib.auth.gr/record/31953>
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/78100>
https://www.wwf.gr/ti_kanoume/fysh/apeiloumena_eidh/
<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3032>
<https://earth.google.com/>

Σύνδεσμος προγράμματος <https://www.youtube.com/watch?v=j-y-7hx3P5>

Το βιβλίο της μουσικής και των θαυμάτων – Εξάσκηση γραπτού λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής

Σταματέλου Ευγενία Μαρία Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας

Σταματέλος Ιωάννης Μάριος Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας

Περίληψη

Με την βοήθεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της μουσικής και των εικαστικών ο δάσκαλος θα ξεκινήσει μία σειρά από δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να κατασκευάσουν το δικό τους βιβλίο. Αρχικά ο μουσικός θα επιλέξει ένα μουσικό κομμάτι, θα το παρουσιάσει στην τάξη χωρίς να δώσει περισσότερες πληροφορίες για το τι αφηγείται, ποια είναι η ιστορία του. Συζητούν για τις εναλλαγές που παρατηρούν, τα συναισθήματα που τους προκαλούν και τα καταγράφουν σε ένα κατάλογο. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά τις εικόνες που φαντάστηκαν κατά την ακρόαση. Ανάλογα με τις απαντήσεις, τα προετοιμάζει ώστε να γράψουν το δικό τους παραμύθι σύμφωνα με τις εναλλαγές της μουσικής και τα συναισθήματα που δημιουργεί. Τέλος οι μαθητές εικονογραφούν το βιβλίο. Η εξάσκηση της έκθεσης αποκτά ενδιαφέρον και οι μαθητές επιθυμούν την πραγματοποίησή του ενώ εξασκούνται σε δύο ακόμα μαθήματα. Η ολοκληρωμένη διδασκαλία ενός μαθήματος μπορεί να γίνει εμπεριέχοντας δημιουργικότητα και φαντασία.

Λέξεις-Κλειδιά : συγγραφή βιβλίου, εικαστικά, μουσική

The book of music and wonders – Practicing written expression through creative writing

Stamatelou Eugenia Maria, Primary School Teacher M.Ed Environmental Communication and Health Promotion

Stamatelos Ioannis Marios, Primary School Teacher M.Ed Environmental Communication and Health Promotion

Abstract

With the help of the teachers who teach the music and art lessons, the teacher will start a series of activities so that the students can construct their own book. Initially, the musician will choose a piece of music, present it to the class without giving more information about what it tells, what its story is. They discuss the changes they observe, the emotions they evoke and record them in a list. The teacher discusses with the children the images they imagined while listening. Depending on the answers, he prepares them to write their own fairy tale according to the changes of the music and the emotions it creates. Finally, the students illustrate the book. Practicing the exhibition

becomes interesting and the students want to carry it out while practicing two more lessons. The comprehensive teaching of a lesson can be done by including creativity and imagination.

Key-words : book writing, arts, music

Εισαγωγή

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα δραστηριότητα θα πρέπει αρχικά να έρθουν σε συνεννόηση ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της μουσική και ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει τα μαθήματα των εικαστικών με τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης, διότι θα χρειαστεί αρκετός χρόνος, κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα αλλά και διάθεση . Επίσης θα πρέπει να ενταχθεί και στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης που θα συμμετέχει . Επιπλέον οι μαθητές καλό θα ήταν να πληρούν συγκεκριμένες ηλικιακές και μαθησιακές προϋποθέσεις καθώς το πρόγραμμα έχει ορισμένες απαιτήσεις . Η καλή οργάνωση θα επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα . Είναι απαραίτητο να τεθούν κάποια χρονικά όρια και συγκεκριμένες ημερομηνίες που θα πραγματοποιείται το κάθε κομμάτι της εργασίας ώστε να μην "ξεφύγει" στο κομμάτι του χρόνου και δεν ολοκληρωθεί ή γίνεται εις βάρος άλλων μαθημάτων αλλά και να μην καταλήξει μία φορτική και κουραστική ακόμα δραστηριότητα η οποία πρέπει να τελειώσει χάνοντας το στοιχείο της διασκέδασης και της δημιουργικότητας . Εφόσον συμφωνήσουν όλοι στις παραπάνω προϋποθέσεις και έχοντας λάβει υπόψιν τις απόψεις των μαθητών, δηλαδή αν θέλουν να συμμετέχουν στην δραστηριότητα, τότε είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν.

Επιλογή τραγουδιού

Ο/η μουσικός επιλέγει το είδος της μουσικής που θα ανήκουν τα μουσικά κομμάτια που θα παρουσιάσει στους μαθητές . Συνηθέστερες επιλογές είναι η κλασική μουσική, ορχηστρική μουσική, όπερα ή ακόμα και jazz λόγω της μεγάλης έκτασης τους . Αφού επιλέξει το είδος της μουσικής, βρίσκει κάποια μουσικά κομμάτια τα οποία να έχουν κάποια εναλλαγές, ώστε να μπορούν να φτιαχτούν τα κεφάλαια της ιστορίας . Το σημαντικό σε αυτό το μέρος της δραστηριότητας είναι να βρεθούν κομμάτια που να έχουν ούτε πάρα πολλές εναλλαγές ώστε να χρειαστεί το βιβλίο να γίνει υπερβολικά πολύ μεγάλο αλλά ούτε και πολύ λίγες ώστε το βιβλίο να καταλήξει να έχει δύο – τρία κεφάλαια . Εφόσον βρει τα κατάλληλα μουσικά κομμάτια, τα παρουσιάζει στην τάξη. Αν οι μαθητές είναι μικρότερης ηλικίας (8 – 10 χρονών), τότε η τάξη ψηφίζει το ένα μουσικό κομμάτι το οποίο θα δουλέψουν . Αν είναι μεγαλύτερης ηλικίας (10 – 12 χρονών) τότε θα μπορούσε να τους χωρίσει σε ομάδες και η κάθε μία να επιλέξει το μουσικό κομμάτι με το οποίο θα δουλέψουν και θα φτιάξουν το βιβλίο τους . Αργότερα βρίσκουν τις εναλλαγές που κάνει το μουσικό κομμάτι και τις σημειώνουν σε κάποιο χαρτί το οποίο θα παραμένει στην τάξη ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα να ξεχαστεί ή να χαθεί αλλά και να χρησιμοποιείται ανά πάσα στιγμή από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό . Ίσως σε κάποια γωνία, σε κάποια συρτάρια ή κουτιά της τάξης που δεν θα εμπλέκονται με άλλα μαθήματα . Ο/η μουσικός δεν πρέπει να μιλήσει στους μαθητές

καθόλου για την ιστορία του μουσικού κομματιού, το ποιος ήταν ο συνθέτης του, το τι περιγράφει ή τι εξιστορεί αλλά και αν έχει χρησιμοποιηθεί σε κάποιο θεατρικό έργο, ταινία, τηλεοπτική σειρά ή βιντεοπαιχνίδι, για να μην επηρεαστούν οι μαθητές και η συγγραφική τους σκέψη "γυρίζει" γύρω από αυτές τις πληροφορίες . Σε αυτό το μέρος μπορούν να εξηγηθούν οι διαθέσεις της μουσικής, τι είναι αυτό που μας δίνει την αίσθηση της λύπης, ποιες νότες δείχνουν την χαρά, τον φόβο, τον ενθουσιασμό κ.α. και να συνδέσουν την κάθε εναλλαγή με το συναίσθημα που βγάζει ώστε η ιστορία και η κάθε σκηνή να παρουσιάζει ακριβώς αυτό που βγάζει η μουσική . Μόλις ολοκληρωθεί αυτό το μέρος της εργασίας ο/η μουσικός ολοκληρώνει η βασική του/της ανάμειξη στην δραστηριότητα . Θα χρειαστούν ξανά στο τέλος που θα παρουσιαστούν η εργασία.

Εγγραφή του βιβλίου

Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει δράση . Αν η τάξη είναι μικρότερης ηλικίας, ξεκινάει μία γενική συζήτηση με αποτέλεσμα τον καταγιισμό ιδεών . Όση ώρα γίνεται αυτή η συζήτηση η μουσική παίζει συνεχώς σε πολύ χαμηλή ένταση για να γίνει οικεία στα παιδιά . Υπενθυμίζουμε τα συναισθήματα που συνδέονται με κάθε εναλλαγή ώστε να τα θυμηθούν και οι μαθητές και να αρχίσουν να σχηματίζουν μία ιστορία στο μυαλό τους . Στην συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός δίνει μία φωτοτυπία στους μαθητές που έχει αριθμήσει τις εναλλαγές και όλοι μαζί, γράφει δίπλα από κάθε εναλλαγή το συναίσθημα που τους δίνει . Αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στους μαθητές, για το τι συναίσθημα βγάζει η κάθε εναλλαγή μπορούμε να δούμε διαφορετικές εκδοχές αρκεί και το κάθε παιδί να υποστηρίξει κατάλληλα στην ιστορία του το συναίσθημα που θεωρεί ότι κυριαρχεί στην εναλλαγή της μουσικής .

Στις μεγαλύτερες τάξεις οι οποίες έχουν χωριστεί σε ομάδες, ο καταγιισμός ιδεών μπορεί να γίνει μέσα στην ομάδα για την κοινή ιστορία την οποία θα γράψουν, αλλά και γενική συζήτηση μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο μαθητές που δυσκολεύονται στον γραπτό λόγο θα μπορέσουν να αναπτύξουν περισσότερες τις ικανότητες και τις δεξιότητες της έκφρασης αλλά και της δημιουργίας κειμένου .

Όταν καταλήξουν τα παιδιά σε μία ιδέα τότε πάνω στο σχεδιάγραμμα με τις εναλλαγές και τα συναισθήματα της καθεμίας συμπληρώνουμε και λίγα λόγια για την κάθε σκηνή, τα βασικά της μέρη, για να μπορέσουν οι μαθητές να κρατήσουν όλες τις ωραίες ιδέες που είχαν, να διορθώσουν κάποιες άλλες, να προσθέσουν και να αφαιρέσουν στην κάθε σκηνή ανάλογα με τις προτιμήσουν . Μετά από αυτό το βήμα πλέον είναι έτοιμοι να αρχίσουν την συγγραφή της ιστορίας τους σε ένα τετράδιο . Συμπληρώνουν παραπάνω λεπτομέρειες ή πληροφορίες στο ήδη υπάρχον σχεδιάγραμμα και πραγματοποιούν τις μετατροπές που θέλουν ώστε να γίνει το κείμενο όσο το δυνατό καλύτερο . Βεβαίως δεν ξεχνάμε ότι όση ώρα γράφουν μία συγκεκριμένη σκηνή πρέπει συνέχεια να ακούν το κατάλληλο μέρος από το μουσικό κομμάτι αφενός για να δουν αν ταιριάζει απόλυτα με το συναίσθημα που βγάζει η μουσική η σκηνή που δημιουργούν, αφετέρου για να μην κατασκευάσουν μία σκηνή υπερβολικά πολύ μικρή και η μουσική << περισσεύει >> μέχρι να γίνει η επόμενη εναλλαγή και να αλλάξει και η σκηνή, ή υπερβολικά πολύ μεγάλη και η αφήγηση της ιστορίας είναι εκτός του χρόνου της εναλλαγής . Κάθε σκηνή που ολοκληρώνεται καλό θα είναι να ελέγχεται από τον / την εκπαιδευτικό ώστε

να διορθωθούν τυχόν γραμματικά και λεκτικά λάθη, ασάφειες που μπορεί να υπάρχουν αλλά να γίνει και ο έλεγχος για το αν καλύπτονται χρονικά περιθώρια της εναλλαγής από την κάθε σκηνή . Σε αυτό το μέρος ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος δράσης του εκπαιδευτικού και θα τον ξαναδούμε ξανά λίγο πριν την ολοκλήρωση του βιβλίου .

Κατασκευή βιβλίου

Σε αυτό το μέρος κάνει την εμφάνιση του ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα των εικαστικών . Επιλέγει μία κατασκευή, ανάλογα την ηλικία, τις δεξιότητες, τις ικανότητες αλλά και το πόσο αναπτυγμένη είναι η λεπτή κινητικότητα των παιδιών, μία κατασκευή βιβλίου . Μία εύκολη και απλή λύση θα μπορούσε να είναι η εξής : Να πάρουν χαρτιά A4 διπλάσια από όσα είναι οι σκηνές αλλά και δύο περισσότερα για τα περιεχόμενα και τις ευχαριστίες, να τα βιβλιοδετήσουν με κρίκους βιβλιοδεσίας και το εξώφυλλο να το κατασκευάσουν από χοντρό χαρτόνι που θα μπορούσαν να προμηθευτούν από κάποιο χαρτόκουτο και να το ντύσουν με χρωματιστό κανσόν . Μία όμορφη προσθήκη θα ήταν να πάρουν χρωματιστά χαρτιά A4 αν το βιβλίο τους αναφέρεται σε κάποια περιπέτεια ή σε ιστορία φαντασίας ή να πάρουν λευκά χαρτιά A4, να τα ψεκάσουν με ένα διάλυμα καφέ και νερό και να τα αφήσουν να στεγνώσουν . Αν το βιβλίο που γράφουν είναι μιας παλαιότερης εποχής, θα δώσουν την οπτική του παλιού, << ξεχασμένου >> στο χρόνο βιβλίο . Όταν ολοκληρώσουν την κατασκευή του, θα χρειαστεί ξανά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ώστε να ξεκινήσει η συγγραφή του κειμένου επάνω στο βιβλίο .

Οι μαθητές επομένως ξεκινούν να γράφουν το κείμενο, με πολύ προσοχή ανά δύο σελίδες, αφήνοντας την δεύτερη για την εικονογράφηση της σκηνής . Ο/η δάσκαλος/α βρίσκεται συνεχώς στο πλευρό τους ώστε να τους δίνει συνεχώς οδηγίες, ώστε να μειωθούν τυχόν ορθογραφικά ή κειμενικά λάθη και να μην καταστραφεί η πολύ όμορφη κατασκευή των παιδιών . Προφανώς όλα αυτά θα γίνουν σε κλίμα πλήρης και αρμονικής συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών . Σε περίπτωση κάποιου διαπληκτισμού σταματούν την εργασία τους, δίνεται λύση στην διαφωνία και μόνο όταν έχει διεκπεραιωθεί η διαφωνία, συνεχίζουν . Δεν ξεχνάμε ότι η εργασία πρέπει να γίνεται σε ένα κλίμα χαρά, συνεργασίας και δημιουργικότητας . Μόλις ολοκληρωθεί η συγγραφή του κειμένου του βιβλίου επάνω στην κατασκευή, επανέρχεται ο/η εκπαιδευτικός των εικαστικών ώστε να ολοκληρωθεί το δεύτερο βασικό κομμάτι του κειμένου που είναι η εικονογράφηση .

Εικονογράφηση του βιβλίου

Αφού ολοκληρωθεί η συγγραφή του κειμένου στο βιβλίο ξεκινά η συζήτηση με ποιον τρόπο θα μπορούσαν τα παιδιά εικονικά να αποδώσουν την κάθε σκηνή . Ο/η εικαστικός ακούει τις επιθυμίες του κάθε παιδιού ή της κάθε ομάδας και ξεκινούν να δημιουργούν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους . Μπορεί φυσικά να τους προτείνει κάποια τεχνοτροπία ο εκπαιδευτικός αλλά καλό θα ήταν να τα βοηθήσει μόνο στην εκτέλεση των ιδεών τους . Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα χρώματα, ξυλομπογιές, λαδομπογιές κ. α. Καλό θα ήταν να αποφευχθούν οι νερομπογιές, τέμπερες ή οποιαδήποτε άλλη τεχνοτροπία με πιο υγρό ώστε να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι

πιθανότητες για κάποιο ατύχημα . Μία ακόμη όμορφη προσθήκη είναι να δημιουργηθούν τρισδιάστατα σχέδια σε κάποιες ή και σε όλες τις σελίδες ώστε να γίνει πιο δραστικό το βιβλίο, ιδιαίτερα για παιδιά μικρότερης ηλικίας .

Παρουσίαση βιβλίου

Τα βιβλία είναι έτοιμα ! Μετά από αρκετό καιρό εντατικής εργασίας και δουλειάς οι μαθητές κρατούν στα χέρια τους το βιβλίο ολοκληρωμένο . Ένα βιβλίο το οποίο είναι γεμάτο φαντασία και δημιουργικότητα και πάνω απ' όλα τον κόπο και την καλή διάθεση των μαθητών . Γι' αυτό τον λόγο, μία τόσο όμορφη εργασία να μην παρουσιαστεί . Επομένως και οι τρεις εκπαιδευτικοί διοργανώνουν μία εκδήλωση όπου τα παιδιά θα μπορέσουν να διαβάσουν ένα μέρος από την ιστορία τους στο κοινό το οποίο μπορεί να αποτελείται από άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλους μαθητές αλλά και απλό κόσμο που θα θελήσει να ακούσει τις ιστορίες των μικρών συγγραφέων . Αν τα βιβλία γραφτούν σε ομάδες ίσως να μπορέσουν να διαβαστούν και ολόκληρα . Η μουσικός επιμελείται την μουσική ώστε να είναι όλα συγχρονισμένα και η εκπαιδευτικός τις τάξης βοηθά τα παιδιά στην ανάγνωση ώστε να μένουν μέσα στα χρονικά περιθώρια . Θα μπορούσε να επεκταθεί ακόμα περισσότερο με την εμπλοκή του / της εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της θεατρικής αγωγής . Θα μπορούσαν να επιλέξουν ένα από τα βιβλία που δημιουργήθηκαν να γίνεται ανάγνωση από τον αφηγητή / συγγραφέα, να ακούγεται η μουσική κατά την διάρκεια της ανάγνωσης αλλά να γίνεται και αναπαράσταση μετά από την εξιστόρηση της κάθε σκηνής να γίνεται αναπαράσταση της . Με αυτόν τον τρόπο τέσσερις μορφές τέχνης, η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η μουσική και η υποκριτική εμφανίζονται επί σκηνής και όλα αυτά τα έχουν καταφέρει παιδιά ηλικίας 8 – 12 χρονών.

Θετικές επιδράσεις στους μαθητές

Οι μαθητές, όπως έχει ξανά αναφερθεί έχουν στα χέρια τους μία κατασκευή η οποία τους δίδαξε ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να γίνει διασκεδαστικός, γεμάτος φαντασία, μουσική και ζωγραφική . Επίσης όλα αυτά μπορούν να τα επιτύχουν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους αλλά και την καθοδήγηση των δασκάλων τους . Αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν υπέροχα πράγματα με λίγο φαντασία, λίγο κόπο, συνεργασία και πολύ αγάπη για την τέχνη.

Βιβλιογραφία

Karantzis, G. (2018). Sxedia mathimatos gia to dimotiko sxoleio, Athina : Gotsis ekdosis

Chatzichristou X. (2016) Koinoniki kai synaisthimatiki agogi sta sxoleia, Athina : Tipothito

Vikatou E. (2010) Theoria tis Mousikis, Athina : Papazisis

Ψηφιακή Αποτοξίνωση: Μια πειραματική παρέμβαση σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ε.δ

Καζακλάρη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Τοτονίδου Σοφία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επίδραση μιας εβδομαδιαίας αποχής των μαθητών από τις ηλεκτρονικές συσκευές, με στόχο τη βελτίωση της συγκέντρωσης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνολικής ευεξίας τους. Η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας στην παιδική ηλικία έχει εγείρει ανησυχίες σχετικά με τις επιπτώσεις της στη γνωστική ανάπτυξη, την ψυχική υγεία και τις κοινωνικές σχέσεις. Βασισμένη σε θεωρίες εθισμού, νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις και κοινωνιολογικά μοντέλα, η έρευνα αναλύει τους κινδύνους της υπερβολικής χρήσης των ψηφιακών μέσων και τα οφέλη της ψηφιακής αποτοξίνωσης. Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι η μείωση του χρόνου οθόνης βελτιώνει την ποιότητα ύπνου, μειώνει το άγχος και ενισχύει τις οικογενειακές σχέσεις. Παράλληλα, η έννοια της ψηφιακής ισορροπίας προτείνει στρατηγικές, όπως ο καθορισμός χρονικών ορίων και η προώθηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων, για τη διαμόρφωση υγιών συνηθειών. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας της ορθολογικής χρήσης της τεχνολογίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για παρεμβάσεις που προάγουν έναν ισορροπημένο ψηφιακό τρόπο ζωής στα παιδιά.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αποτοξίνωση, ψηφιακή ισορροπία, διαδίκτυο, ψυχική υγεία, τεχνολογία

Digital Detoxification: an experimental intervention in 5th and 6th grade students

Michalopoulou Alexandra, Primary Teacher, M.E.d,

Kazaklari Ekaterini, Primary Teacher,

Totonidou Sofia, Primary Teacher

Abstract

This study examines the effect of a week-long screen-free period for students, aiming to improve their concentration, social interaction and overall well-being. The increasing use of technology in childhood has raised concerns about its effects on cognitive development, mental health and social relationships. Based on addiction theories, neuroscientific approaches, and sociological models, the research analyzes the dangers of excessive digital media use and the benefits of digital detoxification. Previous research results show that reducing screen time improves sleep quality, reduces stress, and strengthens family relationships. At the same time, the concept of digital balance

suggests strategies, such as setting time limits and promoting alternative activities, to shape healthy habits. The present study contributes to the understanding of the importance of rational use of technology, highlighting the need for interventions that promote a balanced digital lifestyle in children.

Key-words: digital detox, digital balance, internet, mental health, technology

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξάπλωση των ηλεκτρονικών συσκευών έχει αλλάξει σημαντικά την καθημερινότητα των παιδιών, οδηγώντας σε αυξημένη χρήση του διαδικτύου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των βιντεοπαιχνιδιών. Η εύκολη πρόσβαση σε αυτά τα μέσα έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς ψυχικής υγείας (Anderson & Jiang, 2018). Παρόλο που η τεχνολογία παρέχει εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δυνατότητες, η υπερβολική χρήση της μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτηση, επηρεάζοντας τη γνωστική ανάπτυξη, τη συγκέντρωση και την ψυχική ευεξία των παιδιών (Kardaras, 2016). Έρευνες έχουν δείξει ότι ο υπερβολικός χρόνος στις οθόνες μπορεί να συμβάλλει σε αυξημένα επίπεδα άγχους, προβλήματα ύπνου, καθώς και σε κοινωνική απομόνωση (Twenge et al., 2018). Επιπλέον, η υπερβολική χρήση του διαδικτύου και των βιντεοπαιχνιδιών έχει συσχετιστεί με μείωση της φυσικής δραστηριότητας και της αλληλεπίδρασης στον πραγματικό κόσμο (Rideout et al., 2010). Η ανάγκη για προγράμματα αποτοξίνωσης από τις ηλεκτρονικές συσκευές έχει καταστεί επιτακτική, με στόχο την προώθηση μιας ισορροπημένης χρήσης της τεχνολογίας (Livingstone & Helsper, 2007). Μέσω αυτής της έρευνας, εξετάζεται η επίδραση μιας εβδομαδιαίας αποχής από τις ηλεκτρονικές συσκευές σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, καθώς και οι πιθανές θετικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά, τη μάθηση και την κοινωνική τους ζωή.

Θεωρίες εθισμού στην Τεχνολογία

Ο εθισμός στην τεχνολογία έχει συσχετιστεί με τις θεωρίες της εθιστικής συμπεριφοράς και τις γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Griffiths (2005), ο εθισμός στα ψηφιακά μέσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως συμπεριφορικός εθισμός, καθώς μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με άλλους εθισμούς, όπως η απώλεια ελέγχου, η ανοχή (tolerance), η απόσυρση (withdrawal symptoms) και η αρνητική επίδραση στην καθημερινή ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων γίνεται προβληματική, όταν αρχίζει να επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση, τις κοινωνικές σχέσεις και τη γενικότερη ευημερία του ατόμου. Σύμφωνα με την γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση ο εθισμός στα ψηφιακά μέσα συχνά σχετίζεται με υποκείμενα ψυχικά ζητήματα, όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Young, 1998). Τέλος, η υπερβολική χρήση της τεχνολογίας μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός διαφυγής από τις συναισθηματικές δυσκολίες.

Νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις

Μελέτες δείχνουν ότι η υπερβολική χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών μπορεί να επηρεάσει τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου, ιδίως στις περιοχές που σχετίζονται με τη μνήμη, την προσοχή και τη λήψη αποφάσεων (Kardaras, 2016). Οι σύγχρονες νευροεπιστημονικές έρευνες έχουν εντοπίσει μεταβολές στο μετωπιαίο λοβό, μια περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο και τη συγκέντρωση (Chou et al., 2015). Ο υπερβολικός χρόνος στις οθόνες μπορεί να μειώσει την ενεργοποίηση αυτής της περιοχής, προκαλώντας δυσκολίες στη διαχείριση των παρορμήσεων και στη διατήρηση της προσοχής. Επιπλέον, η συνεχιζόμενη έκθεση σε γρήγορα εναλλασσόμενα ερεθίσματα, όπως αυτά των βιντεοπαιχνιδιών και των κοινωνικών δικτύων, οδηγεί σε αυξημένη απελευθέρωση της ντοπαμίνης, ενός νευροδιαβιβαστή που σχετίζεται με την αίσθηση της ανταμοιβής. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία εθιστικού κύκλου, καθώς το παιδί επιδιώκει συνεχώς νέες ψηφιακές εμπειρίες (Ko et al., 2009).

Κοινωνιολογικές θεωρίες

Η θεωρία της ψηφιακής κοινωνικοποίησης υποστηρίζει ότι η τεχνολογία παίζει πλέον κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων (Livingstone & Helsper, 2007). Η συνεχής παρουσία των κοινωνικών μέσων στη ζωή των παιδιών διαμορφώνει νέες μορφές επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνίας. Παράλληλα, η θεωρία της «χρήσης και ικανοποίησης» (Uses and Gratifications Theory - UGT) επισημαίνει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών, όπως η ψυχαγωγία, η κοινωνική ένταξη και η αυτοέκφραση. Ωστόσο, όταν η χρήση γίνεται υπερβολική, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση και εξάρτηση (Kuss & Griffiths, 2015).

Ψηφιακή ισορροπία

Η ψηφιακή ισορροπία αφορά τη συνειδητή και ελεγχόμενη χρήση της τεχνολογίας, ώστε να μην επηρεάζει αρνητικά την ψυχική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και τη σωματική ευεξία (Livingstone & Helsper, 2007). Για την προώθηση μιας ισορροπημένης ψηφιακής ζωής, έχουν προταθεί διάφορες στρατηγικές, όπως:

- Καθορισμός των χρονικών ορίων: Ο έλεγχος της ημερήσιας χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών συμβάλλει στη διατήρηση υγιών συνηθειών.
- Εναλλακτικές δραστηριότητες: Η ενίσχυση φυσικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως ο αθλητισμός και η τέχνη, προσφέρει φυσικά ερεθίσματα και ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Εκπαίδευση στην υγιή χρήση του διαδικτύου: Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με ασφάλεια, αποφεύγοντας φαινόμενα υπερβολικής ενασχόλησης ή διαδικτυακών κινδύνων (Carrier et al., 2015).

Η ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη υγιών συνηθειών και στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της ψηφιακής υπερφόρτωσης.

Οφέλη της αποχής από την τεχνολογία

Ο περιορισμός της χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών προσφέρει πολλαπλά οφέλη, επηρεάζοντας θετικά τη συγκέντρωση, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη δημιουργικότητα και τη γενική ευεξία των παιδιών. Καθώς η συνεχής έκθεση στις οθόνες συνδέεται με μειωμένη προσοχή και χαμηλότερη μαθησιακή απόδοση (Carrier et al., 2015), ο περιορισμός των περισπασμών από τις συσκευές ενισχύει τη μνήμη και τη συγκέντρωση, ενώ η αποχή από τις οθόνες πριν τον ύπνο βελτιώνει την ποιότητα της ξεκούρασης (Christakis et al., 2018). Επιπλέον, η μείωση της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων αυξάνει την διαπροσωπική αλληλεπίδραση, βελτιώνοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας και την κατανόηση των συναισθημάτων (Twenge et al., 2018). Τα παιδιά που περιορίζουν τον χρόνο στις οθόνες συμμετέχουν πιο ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία. Σύμφωνα με τον Kardaras (2016) η αποχή από την τεχνολογία ενθαρρύνει τη δημιουργική ενασχόληση με τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες τέχνες. Παράλληλα, μειώνει την καθιστική ζωή και προάγει τη φυσική δραστηριότητα, συμβάλλοντας στη σωματική και την ψυχική υγεία. Τέλος, η υπερβολική χρήση των κοινωνικών δικτύων συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Orben et al., 2019). Ο περιορισμός τους μειώνει τη σύγκριση με τους άλλους και ενισχύει την αυτοπεποίθηση, προωθώντας μια πιο ισορροπημένη ψυχική κατάσταση. Συμπερασματικά, ο περιορισμός της τεχνολογικής χρήσης βελτιώνει τη γνωστική λειτουργία, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και προάγει τη δημιουργικότητα και τη σωματική υγεία. Η αποχή από τις συσκευές μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ψυχική ευεξία των παιδιών, συμβάλλοντας στην ισορροπημένη ανάπτυξη τους.

Ερευνητική μεθοδολογία

Δείγμα και συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 22 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών των τάξεων Ε' και ΣΤ' του 1^{ου} Δημοτικού σχολείου Άργους Ορεστικού Καστοριάς, με στόχο τη διερεύνηση των επιπτώσεων της αποχής από τις ηλεκτρονικές συσκευές. Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την εθελοντική συμμετοχή, ενώ δόθηκε γονική συναίνεση για τη συλλογή δεδομένων.

Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: Κατά την προκαταρκτική φάση διερευνήθηκε η αρχική σχέση των μαθητών με τις ηλεκτρονικές συσκευές μέσω ερωτηματολογίων και ατομικών συνεντεύξεων. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις συνήθειές τους και

τις προσδοκίες τους από τη δράση. Στη συνέχεια κατά την κύρια φάση, που αφορούσε την εβδομάδα της αποχής από τις ηλεκτρονικές συσκευές, οι μαθητές κλήθηκαν να απέχουν πλήρως από την τεχνολογία. Στη θέση της προτάθηκαν εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων, οι αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Συμπληρωματικά, πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο σχετικές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, καθώς και ατομικές και ομαδικές συζητήσεις για την υποστήριξη των μαθητών. Στο μέσο και μετά το τέλος της εβδομάδας αποχής, οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τέλος, κατά τη φάση της αποτίμησης των αποτελεσμάτων συγκρίθηκαν τα δεδομένα από την αρχική και την τελική φάση της έρευνας για να εκτιμηθεί η πιθανή αλλαγή στις συνήθειες, την ψυχολογική κατάσταση και τη σχολική απόδοση των μαθητών.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, ώστε να αξιολογηθεί ο χρόνος και ο τρόπος χρήσης της τεχνολογίας πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές επιπτώσεις της αποχής. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν σύντομες ημιδομημένες συνεντεύξεις για την συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχετικά με την εμπειρία των μαθητών, αλλά και των γονέων, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας αποχής.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στο οποίο απάντησαν οι μαθητές πριν την έναρξη της δράσης αποκαλύπτουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη σχέση τους με τις ηλεκτρονικές συσκευές και τη συχνότητα χρήσης τους. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών (67%) διαθέτει προσωπικό κινητό τηλέφωνο, ενώ ένα επιπλέον 33% δεν έχει δική του συσκευή αλλά χρησιμοποιεί αυτήν κάποιου άλλου μέλους της οικογένειας. Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης, το 54% των μαθητών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το κινητό του καθημερινά, ενώ το 46% ανέφερε ότι η χρήση του κινητού δεν αποτελεί καθημερινή δραστηριότητα. Σε σχέση με τη διάρκεια χρήσης του κινητού, παρατηρείται ποικιλία στις απαντήσεις. Το 13% των μαθητών που το χρησιμοποιούν καθημερινά αφιερώνει περίπου μισή ώρα, το 44% ασχολείται για μία ώρα, ενώ το 26% το χρησιμοποιεί για δύο ώρες. Επιπλέον, ένα 17% αφιερώνει περισσότερο από δύο ώρες την ημέρα στην οθόνη του κινητού του. Όσον αφορά την πρόσβαση σε άλλες ηλεκτρονικές συσκευές, το 37% των μαθητών διαθέτει και χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ το 40% έχει πρόσβαση σε tablet. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 23% των μαθητών διαθέτει κονσόλα ηλεκτρονικών παιχνιδιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα βιντεοπαιχνίδια αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς τους. Σε σχέση με τον συνολικό χρόνο ενασχόλησης με τις ηλεκτρονικές συσκευές, το 33% των μαθητών ανέφερε ότι αφιερώνει περίπου δύο ώρες ημερησίως, το 26% μία ώρα, ενώ ένα 11% περιορίζει τη χρήση σε μισή ώρα την ημέρα. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο το 4% των μαθητών δεν χρησιμοποιεί καθόλου ηλεκτρονικές

συσκευές. Σχετικά με τους λόγους χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών οι μαθητές δήλωσαν ότι ο κυριότερος λόγος να είναι η επικοινωνία (30%), οι σχολικές εργασίες (15%), καθώς και τα παιχνίδια (29%). Επιπλέον, ένα 10% των μαθητών περιηγείται στο διαδίκτυο, ενώ το 16% ασχολείται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το YouTube, το TikTok, το Instagram και το Facebook. Όσον αφορά τη χρήση των κοινωνικών δικτύων, το 70,4% των μαθητών δήλωσε ότι διαθέτει δικούς του λογαριασμούς, με το 55,6% να έχει λογαριασμό στο YouTube, το 33,3% στο TikTok, το 22,2% στο Instagram και το 7,4% στο Facebook. Αντίθετα, το 29,6% ανέφερε ότι δεν διαθέτει προσωπικούς λογαριασμούς. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών (94%) δήλωσε ότι οι γονείς τους είναι ενήμεροι για τους λογαριασμούς τους στα κοινωνικά δίκτυα, ενώ ένα 6% ανέφερε ότι οι γονείς του δεν γνωρίζουν για την ύπαρξη αυτών των λογαριασμών. Όταν ρωτήθηκαν αν θα μπορούσαν να απέχουν από τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών για μία εβδομάδα, το 63% των μαθητών απάντησε θετικά, ενώ το 37% δήλωσε ότι δεν θα μπορούσε να το κάνει. Ωστόσο, όταν τέθηκε το ερώτημα αν θα ήθελαν να δοκιμάσουν μια εβδομάδα χωρίς τεχνολογία, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων αυξήθηκε στο 70 %, γεγονός που δείχνει ότι πολλοί μαθητές ενδιαφέρονται να δοκιμάσουν μια εμπειρία αποχής από τις οθόνες. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στο οποίο απάντησαν οι γονείς σχετικά με την αποχή των παιδιών τους από τις ηλεκτρονικές συσκευές για μία εβδομάδα ανέδειξε διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας. Τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν να αποφύγουν πλήρως τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών για ολόκληρη την εβδομάδα (78%), ενώ άλλα μπόρεσαν να αντέξουν μόνο για λίγες ημέρες (22%). Παράλληλα, αρκετοί μαθητές βρήκαν ιδιαίτερα δύσκολο το να απομακρυνθούν από την τεχνολογία, ενώ άλλοι προσαρμόστηκαν πιο εύκολα μετά τις πρώτες ημέρες της αποχής. Ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (43%) ανέφερε ότι τα παιδιά τους ζήτησαν να πάρουν πίσω τις συσκευές τους κατά τη διάρκεια της δράσης. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις (87%) οι γονείς τήρησαν την αρχική δέσμευση και δεν επέτρεψαν τη χρήση, ενώ κάποιοι άλλοι (13%) υπέκυψαν στην επιμονή των παιδιών τους. Όσον αφορά τις αλλαγές στις συνήθειες των μαθητών, οι περισσότεροι γονείς (91%) παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους επέλεξαν να ασχοληθούν με δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός, η μουσική, η ζωγραφική, η ανάγνωση βιβλίων και η κοινωνική συναναστροφή με φίλους και αδέρφια. Επιπλέον, το ίδιο ποσοστό γονέων ανέφερε ότι η αποχή επηρέασε θετικά τη συμπεριφορά και την ψυχολογία των παιδιών, με ορισμένα να εμφανίζονται πιο χαρούμενα, λιγότερο νευρικά και πιο ήρεμα. Μια επίσης συχνή αλλαγή που παρατηρήθηκε ήταν η βελτίωση των συνηθειών ύπνου και η αύξηση του χρόνου που περνούσαν με την οικογένειά τους. Σε σχέση με τον οικογενειακό χρόνο το 87% των γονέων διαπίστωσε ότι τα παιδιά περνούσαν περισσότερες ώρες με την οικογένεια συγκριτικά με πριν, ενώ οι υπόλοιποι (13%) δεν παρατήρησαν καμία σημαντική αλλαγή. Τέλος, όταν ρωτήθηκαν αν τα παιδιά θα μπορούσαν να παρατείνουν την αποχή τους από τις ηλεκτρονικές συσκευές, οι απόψεις διχάστηκαν. Ορισμένοι γονείς (47%) πίστευαν ότι τα παιδιά τους θα μπορούσαν να αντέξουν για περισσότερες ημέρες, ενώ άλλοι (9%) θεώρησαν ότι είχαν φτάσει στα όριά τους. Παρόλα αυτά, όλοι οι γονείς (100%) συμφώνησαν ότι η αποχή αυτή είχε θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους. Τέλος, οι σύντομες ατομικές συνεντεύξεις των

μαθητών πριν από την έναρξη της δράσης επιβεβαίωσαν τη διάθεση της πλειοψηφίας να δοκιμάσει την αποχή, καθώς και τα ανάμεικτα συναισθήματά τους – από ανησυχία και περιέργεια έως αυτοπεποίθηση για την επιτυχία του εγχειρήματος. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της εβδομάδας ανέδειξαν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν, τις εναλλακτικές δραστηριότητες που επέλεξαν και τα οφέλη που αποκόμισαν από την εμπειρία. Ένας μαθητής παραδέχτηκε ότι διέκοψε το πρόγραμμα την τέταρτη ημέρα, ενώ αρκετοί άλλοι ανέφεραν ότι σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, αλλά τελικά κατάφεραν να επιμείνουν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δηλώσεις των μαθητών μία εβδομάδα μετά τη λήξη της δράσης, καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν επέστρεψαν πλήρως στις παλιές τους συνήθειες. Παράλληλα, οι συνεντεύξεις των γονέων επιβεβαίωσαν τα θετικά αποτελέσματα της αποχής και ανέδειξαν τον καθοριστικό τους ρόλο στη διαμόρφωση υγιών ορίων για τη χρήση των οθονών στο οικογενειακό περιβάλλον. Σχετικό βίντεο με την υλοποίηση και τα αποτελέσματα της δράσης έχει αναρτηθεί στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://youtu.be/kCqVynMsggk>

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημαντική παρουσία των ηλεκτρονικών συσκευών στην καθημερινότητα των μαθητών, με την πλειοψηφία να διαθέτει κινητό τηλέφωνο και να χρησιμοποιεί συσκευές για επικοινωνία, σχολικές εργασίες και ψυχαγωγία. Αν και η αποχή από τις οθόνες ήταν δύσκολη για κάποιους, πολλοί μαθητές τη διαχειρίστηκαν επιτυχώς, ανακαλύπτοντας εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός, η μουσική και το διάβασμα. Οι γονείς παρατήρησαν θετικές αλλαγές στη διάθεση και τον ύπνο των παιδιών, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι η εμπειρία τους ωφέλησε.

Συμπερασματικά, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή δράση προς μια ισορροπημένη χρήση της τεχνολογίας. Μελλοντικές πρωτοβουλίες, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια, μπορούν να ενισχύσουν τη συνειδητή χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και να προάγουν υγιείς εναλλακτικές δραστηριότητες, διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά θα διατηρήσουν αυτή τη θετική αλλαγή στη ζωή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew research center*, 31(2018), 1673-1689.
- Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Lim, A. F. (2015). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental review*, 35, 64-78.
- Chou, C., Condron, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational psychology review*, 17, 363-388.

- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J. M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9851-9858.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197.
- Kardaras, N. (2016). *Glow kids: How screen addiction is hijacking our kids-and how to break the trance*. St. Martin's Press.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. *European Psychiatry*, 27(1), 1-8.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International journal of environmental research and public health*, 14(3), 311.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696.
- Orben, A., Dienlin, T., & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(21), 10226-10228.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M 2: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. *Henry J. Kaiser Family Foundation*.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18(6), 765.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & behavior*, 1(3), 237-244.

Δημιουργία διδακτικού υλικού για τη μελέτη και την άρση γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο

Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική έρευνα και η καθημερινή εμπειρία έχουν αναδείξει τα γλωσσικά λάθη ως ένα σημαντικό ζήτημα για μελέτη και αντιμετώπιση. Καθώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν την εγκυρότητα, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, η διαχείριση του προβλήματος αποκτά ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα. Οι πρόχειρες και αδόκιμες γλωσσικές επιλογές που γίνονται με σκοπό να διευκολύνουν την καθημερινή επικοινωνία, αλλά και οι γλωσσικές αστοχίες που οφείλονται σε έλλειμμα γνώσης των κανόνων του γλωσσικού συστήματος αποτελούν σημαντικές παραμέτρους του θέματος. Στην εργασία παρουσιάζεται η δημιουργία διδακτικού υλικού για τη μελέτη και την άρση γλωσσικών λαθών φωνολογίας, μορφολογίας, λεξικοσημασιολογίας και σύνταξης, καθώς και για ορθογραφικά λάθη στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης με προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια πανεπιστημιακών μαθημάτων. Αποτέλεσε αφορμή για μια διευρυμένη συζήτηση για τη σημασία των γλωσσικών λαθών σε επίπεδο γνώσεων του γλωσσικού συστήματος και δεξιοτήτων επικοινωνίας, αλλά και στην ενδυνάμωση της γλωσσικής επίγνωσης των μελλοντικών παιδαγωγών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, γλωσσικά λάθη, διδακτικό υλικό.

Creation of teaching materials for the study and elimination of language errors in written speech

Gkountroumani Aikaterini, Primary Education Teacher, M.Ed.

Abstract

Educational research and everyday experience have highlighted language errors as an important issue to study and address. As they can affect the validity, quality and effectiveness of communication, managing the problem takes on particular importance and priority. Sloppy and inappropriate language choices made in order to facilitate everyday communication, as well as linguistic failures due to a lack of knowledge of the rules of the language system, are important aspects of the issue. The paper presents the creation of teaching materials for the study and elimination of language errors in phonology, morphology, lexico-semantics and syntax, as well as spelling errors in the written form of language. The proposed teaching material was piloted in awareness-raising educational activities with undergraduate students of primary education pedagogy department during university courses. It gave rise to an extended discussion on the importance of

language errors in terms of language system knowledge and communication skills, and in strengthening the linguistic awareness of future educators.

Key-words: educational research, language errors, teaching material.

Εισαγωγή

Η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών συμβάλλει τόσο στην ευκολότερη ανίχνευση όσο και στην καλύτερη επεξεργασία και μελέτη τους. Έχουν διατυπωθεί αρκετές σημαντικές και ενδιαφέρουσες προτάσεις κατηγοριοποίησης των γλωσσικών λαθών.

Τα γλωσσικά λάθη μπορούν να διακριθούν σε λάθη μορφής και σε λάθη περιεχομένου. Λάθη μορφής νοούνται οι αποκλίσεις στη σύνταξη και στη μορφολογία, π.χ. στην αλλαγή θέσης του τόνου σε μία λέξη, στον τρόπο κλίσης των ουσιαστικών, στον τρόπο κλίσης επιθέτων τριγενών και δικατάληκτων. Στην ίδια ομάδα λαθών ανήκουν λάθη στον τρόπο κλίσης των ρημάτων, όπως συχνά συμβαίνει με τη διατήρηση της αύξησης κατά τον σχηματισμό αορίστου της προστακτικής έγκλισης. Ως λάθη περιεχομένου αναγνωρίζονται τα λάθη σε επίπεδο λεξιλογίου και σχετίζονται με τη σημασιολογία, ενώ ακολουθούν τους κανόνες και τις συμβάσεις που επιβάλλει η γραμματική. Τα λάθη αυτά προκύπτουν από άστοχες λεξιλογικές επιλογές των χρηστών κατά την επικοινωνία τους (Mitsis, 2004).

Τα γλωσσικά λάθη μπορούν να διαχωριστούν σε λάθη γλωσσικής δραστηριότητας π.χ. ορθογραφικά και αναγνωστικά λάθη, σε λάθη κοινωνιογλωσσολογίας σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, σε λάθη ψυχολογολογίας, σε λάθη επικοινωνίας και σε λάθη στα επίπεδα της γλώσσας, π.χ. ανάμεσα στο λόγιο και στο λαϊκό γλωσσικό στοιχείο (Setatos, 1991).

Οι μηχανισμοί που αναπαράγουν τα γλωσσικά λάθη είναι η αναλογία, η ενίσχυση και η παρετυμολογία. Η αναλογία είναι υπεύθυνη για λάθη που γίνονται με σκοπό την απλούστευση του γλωσσικού συστήματος. Η ενίσχυση είναι ο μηχανισμός που οδηγεί σε γλωσσικές αστοχίες, επειδή τα υποκείμενα προσπαθούν να δώσουν έμφαση στον λόγο τους. Τα λάθη που αναπαράγει ο μηχανισμός της παρετυμολογίας οφείλονται σε ανεπιτυχείς και άστοχες συνδέσεις λέξεων με σκοπό αυτές να γίνουν πιο κατανοητές (Theodoropoulou & Papanastasiou, 2001).

Μια ιδιαίτερα λειτουργική ταξινόμηση διακρίνει τα γλωσσικά λάθη σε τρεις κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία περιέχει τα λάθη που εντοπίζονται στο γλωσσικό σύστημα με υποδιαιρέσεις λαθών στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στη λεξικοσημασιολογία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα λάθη που συμβαίνουν κατά τη χρήση της γλώσσας κυρίως στον προφορικό λόγο, δηλαδή τις γλωσσικές αποκλίσεις. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τα ορθογραφικά λάθη που γίνονται ορατά κατά τη χρήση της γλώσσας στον γραπτό λόγο (Theodoropoulou & Papanastasiou, 2001).

Τα στατιστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής έρευνας για τα γλωσσικά λάθη που παρουσιάζονται παρακάτω, αλλά και η σχεδίαση του διδακτικού υλικού για τη μελέτη, την

αντιμετώπιση και την άρση των λαθών αυτών, βασίζονται στην ταξινόμηση των Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001).

Στοιχεία εκπαιδευτικής έρευνας

Πρόσφατη εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με χρήση γραπτών δοκιμίων από εξετάσεις φοιτητών και φοιτητριών πανεπιστημιακού παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης μας παρέχει ενδιαφέροντα στατιστικά αποτελέσματα για τα γλωσσικά λάθη των μελλοντικών παιδαγωγών και δασκάλων στον γραπτό λόγο (Gkountroumani, 2025).

Ο μέσος όρος των συνολικών λαθών τους ανά γραπτό ανήλθε στα 5,22 λάθη. Ο μέσος όρος των φωνολογικών λαθών τους ήταν 0,19 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των μορφολογικών λαθών τους ήταν 1,09 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των λαθών λεξιλογίου ήταν 1,32 λάθη ανά γραπτό, ο μέσος όρος των συντακτικών λαθών τους ήταν 1,47 λάθη ανά γραπτό και ο μέσος όρος των ορθογραφικών λαθών τους ήταν 1,15 λάθη ανά γραπτό.

Στο 15,29% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη φωνολογίας. Στο 57,65% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη μορφολογίας. Στο 57,65% των γραπτών ανιχνεύτηκαν λάθη λεξιλογίου. Στο 55,29% των γραπτών ανιχνεύτηκαν ορθογραφικά λάθη. Στο 72,94% των γραπτών ανιχνεύτηκαν συντακτικά λάθη. Στην πλειονότητα των γραπτών δοκιμίων των φοιτητών και των φοιτητριών βρέθηκαν συνδυασμοί λαθών από διάφορες κατηγορίες.

Τα λάθη φωνολογίας αποτέλεσαν ποσοστό 2,90% των συνολικών λαθών, τα λάθη μορφολογίας ποσοστό 17,87%, τα λάθη λεξιλογίου ποσοστό 21,65%, τα ορθογραφικά λάθη ποσοστό 23,17%, ενώ τα συντακτικά λάθη που συνιστούν την επικρατέστερη κατηγορία ανήλθαν σε ποσοστό 34,40% των συνολικών λαθών.

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων διαπιστώθηκε ότι: (i) υπάρχει μια εξαιρετικά ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ συντακτικών και ορθογραφικών λαθών, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν συντακτικά λάθη, κάνουν σχεδόν σίγουρα και ορθογραφικά λάθη, (ii) υπάρχει μια ικανοποιητική θετική συσχέτιση μεταξύ λαθών μορφολογίας και λεξιλογίου, δηλαδή οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που κάνουν λάθη μορφολογίας φαίνεται πως κάνουν και λάθη λεξιλογίου & (iii) δεν υπάρχει καμιά συσχέτιση μεταξύ φωνολογικών λαθών και των υπόλοιπων κατηγοριών λαθών.

Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών, στο συνολικό πλήθος των λαθών και στα λάθη λεξιλογίου. Οι φοιτητές κάνουν περισσότερα συνολικά λάθη και περισσότερα λάθη λεξιλογίου από τις φοιτήτριες.

Διαπιστώθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ των γραπτών ως προς τη βαθμολογία τους σε ότι αφορά το συνολικό πλήθος λαθών, τα λάθη λεξιλογίου, τα λάθη μορφολογίας και τα συντακτικά λάθη. Ο αριθμός των λαθών μορφολογίας, λεξιλογίου, σύνταξης, καθώς και ο συνολικός αριθμός λαθών είναι μεγαλύτερος σε γραπτά με μικρότερες επιδόσεις.

Σχεδίαση διδακτικού υλικού

Μετά την ανίχνευση και τον εντοπισμό των γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο των μελλοντικών παιδαγωγών και δασκάλων σχεδιάστηκε έντυπο υλικό (φύλλα εργασίας) που θα μπορούσε να υποστηρίξει αποτελεσματικά διδακτικές παρεμβάσεις για τη μελέτη, τη συζήτηση, την αντιμετώπιση και την άρση τους.

Βασικός σκοπός του σχεδιαζόμενου διδακτικού υλικού είναι η υποστήριξη δράσεων και παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης για τα γλωσσικά λάθη (φωνολογία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη) και τα λάθη στη γραπτή μορφή της γλώσσας (ορθογραφία). Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι: (i) ο εντοπισμός και η διόρθωση λαθών σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης, λεξιλογίου και ορθογραφίας, (ii) ο εντοπισμός και η διόρθωση λαθών σε λόγιους και λαϊκούς τύπους της γλώσσας και σε τύπους παρετυμολογίας & (iii) ο εντοπισμός και η αξιολόγηση λαθών σε συντακτικό επίπεδο ανάλυσης του γλωσσικού συστήματος.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης είναι ο σωστός σχεδιασμός και ο καθορισμός των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την ταυτότητά της, π.χ. σε ποιους απευθύνεται, η σαφήνεια του σκοπού και των επιμέρους στόχων, ο προγραμματισμός, τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Mitsis, 1996; Tokatlidou, 2003).

Το διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε αφορά λάθη στα επίπεδα ανάλυσης του γλωσσικού συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και λεξιλόγιο), αλλά και ορθογραφικά λάθη που παρατηρούνται στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στα συντακτικά λάθη, καθώς η στατιστική ανάλυση της εκπαιδευτικής έρευνας έδειξε ότι αποτελεί την επικρατέστερη κατηγορία λαθών (Gkountroumani, 2025).

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη δημιουργία του διδακτικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά αυθεντικά αποσπάσματα με γλωσσικά λάθη από τα γραπτά δοκίμια του ερευνητικού δείγματος και δεν περιλαμβάνονται κατασκευασμένα παραδείγματα για τις ανάγκες της διδακτικής εφαρμογής. Το διδακτικό υλικό αναπτύσσεται σε τέσσερα διακριτά φύλλα εργασίας τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν είτε αυτόνομα είτε συνδυαστικά.

Πρώτο φύλλο εργασίας

Δίνονται οι παρακάτω περίοδοι λόγου. Πώς τις αξιολογείτε; Εντοπίζετε λάθη στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο, στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη; Τα λάθη αυτά δυσχεραίνουν την κατανόηση; Αν δεν ήταν γνωστό το πλαίσιο στο οποίο εντοπίστηκαν θα τα καταγράφατε ως λάθη ή όχι;

«Διάλεκτος θεωρείται μία τοπική ποικιλία ενώ γλώσσα μία νόρμα ή ένα σύνολο από συγγενικές νόρμες με τη διάλεκτο να είναι μία από τις πιθανές ποικιλίες της. Στη δεύτερη περίπτωση η ποικιλία συνιστάται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα.»

«Οι άνθρωποι καταλαβαίνονται μεταξύ τους.»

«Επίσης, η διάλεκτος γίνεται όταν οι χώρες ενώνονται και όταν δεν υπάρχει κράτος είναι διάλεκτος.»

«Μία διάλεκτος μπορεί να γίνει γλώσσα αν ακολουθήσει συγκεκριμένες διαδικασίες.»

«Οι διαδικασίες που μία διάλεκτος ακολουθεί για να γίνει νόρμα είναι μέσω της γραμματικής, των λεξικών, της διδασκαλίας.»

«Επίσης, μέσω της προτυποποίησης προωθείται η ομοιογένεια της εκπαίδευσης και αυτό το καθιστά εύκολο έργο των εκπαιδευτικών.»

«Ευρέως προτυποποιημένες γλώσσες είναι της φιλανδικής του κράτους της Φιλανδίας.»

«Οι γλωσσικές στάσεις μπορούν να καλύψουν ποικίλα είδη στάσεων. Ορίζεται ότι είναι τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για τη γλώσσα τους ή για τις γλώσσες των άλλων.»

«Για παράδειγμα γλώσσα είναι τα ελληνικά και διάλεκτος είναι τα τσακόνικα, τα οποία μιλούνται σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και συνήθως κατανοούνται από τους φυσικούς ομιλητές.»

«Με τον όρο προτυποποίηση αναφερόμαστε ότι η γλώσσα καταγράφεται σε λεξικά, σε βιβλία, επιγραφές, κ.α.»

«Η διάκριση σε διαλέκτους και γλώσσες γίνεται σχετικά με το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης»

«Η ανάπτυξη της ισότητας μεταξύ των γλωσσών είναι πρωτεύον.»

«Ευρέως προτυποποιημένες γλώσσες είναι αυτές που βασίζονται στη νόρμα.»

«Μέσω της προτυποποίησης προσθέτεται κύρος στη γλώσσα.»

«Η γλώσσα είναι η νόρμα ή ένα σύνολο από νόρμες.»

«Η κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα πρόκειται για τις γνώσεις που διακατέχουν τους ομιλητές.»

«Γλωσσικές στάσεις είναι τα συναισθήματα και οι διαθέσεις που έχουν οι άνθρωποι για τη δική τους γλώσσα ή για γλώσσες άλλων χωρών.»

«Το τοπικό ιδίωμα πρόκειται για εσωτερική ποικιλία της διαλέκτου.»

«Συγκεκριμένα, δύο μορφές της γλώσσας συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται σε διαφορετικούς τομείς.»

«Αυτά τα συναισθήματα και οι απόψεις πρόκειται για υποκειμενικό στοιχείο.»

«Η γλώσσα με μία πιο ευρύτερη έννοια είναι θεσμικά καθιερωμένη (έχει και γραπτή μορφή), ενώ η τοπική διάλεκτος πρόκειται για ένα γεωγραφικό κριτήριο.»

Η δική της γλωσσική ποικιλία είναι η «καλύτερη» από κάποια άλλη.»

«Η κωδικοποίηση μίας γλώσσας επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας και της ένταξης λεξικών γι' αυτή.»

«Οι γλώσσες που είναι ευρέως προτυποποιημένες είναι η ισπανική (η αγγλική και η γαλλική) η οποία αποτελεί και διεθνής γλώσσα.»

«Προτυποποιημένες γλώσσες είναι όσες έχουν θεσπίσει μία γλώσσα.»

«Μέσω αυτής (ενν. της προτυποποίησης) επιλέγεται μία νόρμα έναντι άλλων γλωσσικών ποικιλιών.»

«Η κατεξοχήν γλωσσική ανισότητα είναι καθοριστική για τους νεαρούς καθώς η γλωσσική γνώση και ικανότητα σχετίζεται με την εμπειρία του κάθε ατόμου.»

Δεύτερο φύλλο εργασίας

Δίνονται οι παρακάτω προτάσεις χωρίς να γίνεται γνωστή η περίπτωση επικοινωνίας. Οι προτάσεις περιέχουν ατυχείς λεξιλογικές επιλογές, λόγιο-λαϊκό στοιχείο και παραδείγματα παρετυμολογίας. Καλείστε να τις χαρακτηρίσετε ως σωστές ή ως λάθος. Κατόπιν, αν χρειάζεται, μπορείτε να κάνετε τις απαραίτητες διορθώσεις.

«Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα μια διάλεκτος μπορεί να αντιμετωπίζεται με περιφρόνηση στο κοινωνικό σύνολο εξαιτίας της μειονοτικότητάς της.»

«Στάσεις σε γλώσσες πάντα με πρόσημο και ποτέ ουδέτερες.»

«Διάφοροι τύποι κιναισθητικών και μαθησιακών στιλ δηλαδή πως μαθαίνει ο καθένας με το δικό του τρόπο τη γλώσσα μπορεί να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που θα επηρεάσει την επιλογή της γλώσσας που θέλει να κατακτήσει.»

«Όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να ξέρουν το ίδιο τόσο καλά τη γλώσσα ιδιαίτερα αν δεν είναι η μητρική τους αυτό προκαλεί πραγματικά ανισότητα.»

«Το ιδίωμα θεωρείτε πολύ χαρακτηριστικό μίας συγκεκριμένης περιοχής όπως π.χ. τα λαρισαϊκά και δεν έχει γραπτή παράδοση.»

«Γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει γρήγορη πληροφόρηση των νέων.»

«Ο όρος προτυποποίηση της γλώσσας εννοεί...»

«Η επικοινωνία δεν είναι μόνο να ξέρεις τη γλώσσα, αλλά να ξέρεις και σε ποιες περιπτώσεις και περιστάσεις να τη χρησιμοποιείς και πως.»

«Οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται κατά την προτυποποίηση είναι...»

«Τέλος, έχουμε την επικοινωνιακή ανισότητα η οποία έχει να κάνει με το κατά πόσο μία γλώσσα μπορεί να μου φανεί εύχρηστη στην καθημερινότητά μου.»

«Οι ομιλητές συγκεκριμενοποιούν τις απόψεις τους για τις γλωσσικές ποικιλίες.»

«Ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας έχει ως στόχο την ισότητα μεταξύ των γλωσσών. Αυτό δεν ισχύει γιατί όλες οι γλώσσες δεν έχουν την ίδια ισχύ.»

«Έτσι άμα κάποιος ομιλητής θέλει να μάθη μία γλώσσα αλλά γι' αυτή ακούγεται ότι ανήκει στις κατώτερες ομάδες δεν θα τη μάθη.»

«Πρέπει λοιπόν να μάθει σωστά και αποτελεσματικά να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που θα επιλέξει να μάθει.»

«Το κάθε ιδίωμα είναι κατανοήσιμο από έναν άλλο ομιλητή.»

«Όταν μία λέξη έχει βάση ελληνική και δανείζεται από το εξωτερικό αλλά ξανά έρχεται στην Ελλάδα, τότε παρατηρούμε το φαινόμενο της διμορφίας.»

«Η γνώση και η ικανότητα σχετίζεται με την εμπειρία του ανθρώπου.»

«Οι άνθρωποι καταλαβαίνονται μεταξύ τους.»

«Υπάρχει υποκειμενική γλωσσική ανισότητα, για αρχή, κατά την οποία ο κάθε ομιλητής έχει τη γνώμη του για το πως μιλάνε οι άλλοι κάνοντας γλωσσικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.»

«Με την προτυποποίηση μειώνεται η εσωτερική γλωσσική ποικιλία και υπερισχύει η μία.»

«Η γλωσσική ανισότητα σχετίζεται με κοινωνικά χαρακτηριστικά δλδ που θα μπορέσει το άτομο να τη χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά, πως θα συμπεριφερθεί κοινωνικά και όχι τόσο γλωσσικά για να του αποφέρει κάποιο αποτέλεσμα.»

«Ιδίωμα είναι η υποδιαίρεση μίας διαλέκτου μια τοπική και όχι επεκταμένη, δεν υπάρχει πρόβλημα για τη μη κατανόησή της και είναι εσωτερική ποικιλία της διαλέκτου.»

«Παρόμοια στάση αντιλαμβανόμαστε ότι κρατούν και οι πολιτικοί κρατικοί και διεθνείς φορείς.»

«Επιπλέον στην προτυποποίηση οδηγεί αν διδάσκεται στο σχολείο.»

Τρίτο φύλλο εργασίας

Σας δίνονται οι παρακάτω τύποι σε ζεύγη. Επιλέξτε τον τύπο που θεωρείτε γραμματικά ορθό και εντάξτε τον σε μία πρόταση, ώστε να γίνεται αντιληπτή η σημασία του.

«Τηλεφωνήστε - Τηλεφωνείστε»

«Αποκτείστε - Αποκτήστε»

«Ωρίμανση - Ωρίμαση»

«Αποτανθώ - Αποταθώ»

«Χειρουργός - Χειρουργός»

«Μετά Χριστού - Μετά Χριστόν»

«Εκ του μακρόθεν - Μακρόθεν»

«Επαναλαμβάνω - Ξαναεπαναλαμβάνω»

«Αποθανατίζω - Απαθανατίζω»

«Πυλοτή - Πιλοτή»

«Διορία - Διωρία»

«Βρώμα - Βρόμα»

«Διαφεύγω της προσοχής - Διαφεύγω την προσοχή»

«Μετέρχομαι αθέμιτων μέσων -Μετέρχομαι αθέμιτα μέσα»

«Του διεθνούς φορέα - Του διεθνεί φορέα»

«Μειονότητα - μειονοτικότητα»

«Κριτικός - Κρητικός»

«Έντονο - Έντονα»

«Συνίσταται - Συνιστάται»

«Διάφορων - Διαφόρων»

«Λόγω - Λόγο»

«Συνιστώνται - Αποτελούν»

«Προσδίδεται - Προσδίδετε»

«Κίωλας - Κιόλας»

«Εξοικίωση - Εξοικείωση»

«Διεθνώς - Διεθνός»

«Προτιμάται - Προτιμάτε»

«Διαφοροποιήτε - Διαφοροποιείται - Διαφοροποιείτε»

«Συνδιασμός - Συνδυασμός»

«Πιο - Ποιο»

«Βάση - Βάσει»

«Υπόψιν - Υπόψη»

«Θεωρούμε - Θεωρούμαι»

«Η διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης - Η διδασκαλία των ελληνικών ως ξένη»

«Ισχύς - Ισχύ»

«Ελάττωση - Ελάττωμα»

«Όσον αφορά - Όσο αναφορά»

«Τους παράμετρους - Τις παραμέτρους»

«Σωρός - Σορός»

Τέταρτο φύλλο εργασίας

Οι παρακάτω προτάσεις έχουν συντακτικά λάθη. Καλείστε να δηλώσετε πόσο (από το 1 μέχρι το 10) πιστεύετε ότι επηρεάζουν την καθημερινή επικοινωνία. Ο αριθμός μηδέν (0) δηλώνει ότι ο τρόπος σύνταξης της πρότασης δεν επηρεάζει καθόλου την επικοινωνία, ενώ ο αριθμός δέκα (10) δηλώνει ότι ο τρόπος σύνταξης της πρότασης δυσχεραίνει απόλυτα την επικοινωνία.

«Δημοσιογραφικοί κύκλοι διέρρευσαν την πληροφορία.»

«Τα προβλήματα της επιχείρησης διαχειρίζονται από τον διευθυντή.»

«Ευρέως προτυποποιημένες γλώσσες συνιστώνται όσες έχουν υποστεί την προτυποποίηση.»

«Κανένας ομιλητής δεν έχει την ίδια ιδιόλεκτο.»

«Παράδειγμα διαλέκτου θεωρούνται τα ποντιακά, τα καππαδοκικά, τα τσακόνικα, που εν μέρει μιλάνε ελληνικά ωστόσο δεν γίνονται κατανοητά από μεγάλο μέρος του πληθυσμού.»

«Η ελληνική γλώσσα συνιστά την επίσημη, προτυποποιημένη και κυρίως ομιλούμενη γλώσσα που έχει νόρμα.»

«Αρχικά, η γλώσσα για παράδειγμα τα ελληνικά στη δημοτική τους μορφή έχουν επιτευχθεί με πολιτικές αποφάσεις ως καθιερωμένη γλώσσα της Ελλάδας.»

«Ένα κράτος μπορεί να αποτελείται και από διαλέκτους.»

Εφαρμογή ευαισθητοποίησης

Η πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού υλικού πραγματοποιήθηκε με προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος, κατά τη διάρκεια σχετικών πανεπιστημιακών γλωσσικών μαθημάτων. Το δείγμα των φοιτητών και των φοιτητριών που ανήκαν τα γραπτά δοκίμια των εξετάσεων από τα οποία προέκυψαν τα στατιστικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας (ερευνητικό δείγμα) δεν ταυτίζεται με το δείγμα των φοιτητών και των φοιτητριών που συμμετείχαν στις διδακτικές παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης (δείγμα εφαρμογής).

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος εφαρμογής αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό της δράσης υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής τους σε αυτή. Τα φύλλα εργασίας - συνοδευόμενα με τα αντίστοιχα φύλλα απαντήσεων - μοιράστηκαν σταδιακά, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μαθημάτων. Τα παραδείγματα του διδακτικού υλικού αποτέλεσαν την αφορμή για την ανίχνευση, την αντιμετώπιση και την άρση των γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο, αλλά κυρίως το κίνητρο για μια γόνιμη συζήτηση σχετικά με τα γλωσσικά λάθη.

Μέσω αυτής της διαδικασίας κατέστη, επίσης, εμφανής ο τρόπος με τον οποίο οι μελλοντικοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν το «λάθος». Για παράδειγμα έγινε σαφής ο διαχωρισμός των λαθών σε σημαντικά και μη σημαντικά λάθη, μέσα από την απόφαση των υποκειμένων να τα διορθώσουν ή όχι, ανάλογα με την επιρροή τους στο νόημα του μηνύματος και στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, λάθη όπως η λέξη «πυλωτή» δεν αναγνωρίστηκαν ως γλωσσικά σφάλματα και, συνεπώς, δεν διορθώθηκαν, επειδή δεν επηρεάζουν την επικοινωνία.

Επιπρόσθετα, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία θα διόρθωναν τα λάθη των μαθητών τους, ως μελλοντικοί δάσκαλοι, αρκετοί απάντησαν πως θα διόρθωναν μόνο εκείνα που θεωρούσαν ως σημαντικά λάθη, δηλαδή εκείνα που

δυσχεραίνουν την επικοινωνία και αλλοιώνουν το νόημα του μηνύματος, ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν πως θα διόρθωναν μόνο τα λάθη που θα σχετίζονταν με το γραμματικό φαινόμενο που θα είχαν διδάξει εκείνη τη μέρα. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας φοιτητής και καμιά φοιτήτρια δεν υποστήριξε ότι θα διόρθωνε όλα τα λάθη που θα εντόπιζε ένα προς ένα, με την αιτιολογία ότι μία τέτοια αντιμετώπιση είναι πιθανό να επηρέαζε αρνητικά την ψυχολογία των μαθητών τους. Με ανάλογο τρόπο διαπιστώθηκε πως λειτούργησαν και στη διόρθωση των γλωσσικών λαθών του διδακτικού υλικού στα φύλλα εργασίας.

Συζήτηση

Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει διδακτικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις για τον εντοπισμό, την αντιμετώπιση και την άρση γλωσσικών λαθών στον γραπτό λόγο. Μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μελέτη λαθών φωνολογίας, μορφολογίας, λεξικοσημασιολογίας, σύνταξης και ορθογραφίας στη γραπτή μορφή της γλώσσας. Δύναται να βοηθήσει στην ανίχνευση και τη διόρθωση λαθών σε λόγιους και λαϊκούς τύπους της γλώσσας και σε τύπους παρετυμολογίας. Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί είτε στο σύνολό του είτε κατά ένα μέρος του, ανάλογα με τον στόχο και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδακτικής δραστηριότητας στην οποία θα χρησιμοποιηθεί.

Πέρα από τη διδακτική εφαρμογή του για την ανίχνευση, μελέτη και άρση των γλωσσικών λαθών, η χρήση του διδακτικού υλικού φιλοδοξεί να συμβάλει – πολύ περισσότερο - στην ανάπτυξη μιας διευρυσμένης συζήτησης για τη σημασία, την αξία και τη επίδραση των γλωσσικών λαθών στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Και αυτό, ιδιαίτερα σήμερα που γίνεται αποδεκτή προτεραιότητα η έννοια του «γραμματισμού» με την οποία αναφερόμαστε στην ικανότητα των χρηστών της γλώσσας να επικοινωνούν και να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις και να καλύπτουν τις καθημερινές τους ανάγκες (Mitsikopoulou, 2001).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της χρήσης της γλώσσας εκφράζεται ως συνδεδετικός κρίκος του γλωσσικού μαθήματος με την καθημερινότητα και έτσι λαμβάνουν ιδιαίτερη αξία πέρα από τους γλωσσικούς τύπους, οι περιστάσεις επικοινωνίας και η ενδυνάμωση της γλωσσικής επίγνωσης τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Archakis, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία του προτεινόμενου διδακτικού υλικού για τα γλωσσικά λάθη στον γραπτό λόγο και οι εφαρμογές ευαισθητοποίησης αποκτούν μια προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archakis, A. (2005). *Glossiki didaskalia kai systasi ton keimenon*. Athina: Patakis.

- Gkountroumani, A. (2025). Ekpaideftiki erevna gia ta glossika lathi ston grapto logo proptychiakon foititon kai foititron Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis. *Neos Paidagogos*, 46, 169-181.
- Mitsikopoulou, V. (2001). Grammatismos. *Sto A. F. Christidis, (Epim.), Egkyklopaidikos odigos gia ti glossa*, 209-213. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Mitsis, N. (1996). *Didaktiki tou glossikou mathimatos: Apo ti glossiki theoria sti didaktiki praxi*. Athina: Gutenberg.
- Mitsis, N. (2004). *I didaskalia tis glossas ypo to prisma tis epikoinoniakis prosengisis: Eisagogi sti theoria kai tis techniques tou epikoinoniakou montelou*. Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Setatos, M. (1991). Ta glossika lathi kai i antimetopisi tous. *Filologos*, 63, 17-39.
- Theodoropoulou, M., & Papanastasiou, G. (2001). To glossiko lathos. *Sto A. F. Christidis (Epim.), Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa*, 199-202. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Tokatlidou, V. (2003). *Glossa, epikoinonia kai glossiki ekpaidefsi*. Athina: Pataki.

Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του ΕΑΠ και περιορισμοί της συμβατικής εκπαίδευσης στη δια βίου εκπαίδευση

Δημητρίου Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Λούκας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η ίδρυση και λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), αποτέλεσε μια αξιοσημείωτη εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς παρέχει μια εκπαιδευτική ευκαιρία σε ενήλικους πολίτες, πραγματοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το ιδεώδες της δια βίου εκπαίδευσης. Το ιδεώδες αυτό ικανοποιείται σε έναν μεγάλο βαθμό από την θεωρία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που μαζί με τα θετικά και όποια αρνητικά χαρακτηριστικά έχει, οδηγεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην πρόσβαση στην μαθησιακή διαδικασία, κάτι που όπως φαίνεται από την παρούσα βιβλιογραφική για ανασκόπηση, τα συμβατικά τριτοβάθμια ιδρύματα δυσκολεύονται να προσφέρουν. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην εννοιολογική σύγκριση της ανοιχτής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και στον προσδιορισμό των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών της ανοιχτής εκπαίδευσης και των περιορισμών της συμβατικής στη δια βίου εκπαίδευση μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ανοιχτή εκπαίδευση, συμβατική εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, ΕΑΠ

Open and Distance Education: Positive and negative characteristics of HOU and limitations of conventional education in lifelong education

Dimitriou Olga, Primary School Teacher, M.Ed.

Loukas Panagiotis, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

The establishment and operation of Open Universities, such as Hellenic Open University (HOU), has been a remarkable educational innovation, as it provides an educational opportunity to adult citizens, thus realizing the ideal of lifelong learning. This ideal is largely satisfied by the theory of open and distance education, which, along with its positive and negative characteristics, leads adult learners to access easily the learning process, something that, as shown by this literature for review, conventional tertiary institutions find it difficult to offer. This study aims at the conceptual comparison of open and distance education, as well as the identification of the positive and negative characteristics of open education and the limitations of conventional in lifelong learning through the study of literature.

Key-words: Open education, conventional education, lifelong learning, HOU

Εισαγωγή

Διάφορες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ζυμώσεις καθώς και ιστορικές προκλήσεις που συμβαίνουν διαρκώς μέσα σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, δημιούργησαν την ανάγκη για την παροχή πολλαπλών εκπαιδευτικών ευκαιριών στον πολίτη του σήμερα. Έτσι ξεκίνησε η σκέψη για τη δημιουργία των συστημάτων Ανοικτής εκπαίδευσης (Βεργίδης, 1998).

Στην παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, αρχικά παρουσιάζονται εννοιολογικά οι όροι «ανοικτή» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές τους. Κατόπιν αναφέρονται τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των Ανοικτών Πανεπιστημίων που συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί το ιδεώδες της δια βίου εκπαίδευσης, μέσω του παραδείγματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και τα αρνητικά στοιχεία που πιθανόν να υπάρχουν. Στη συνέχεια, η εργασία ασχολείται με τους περιορισμούς της συμβατικής προπτυχιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που αποτρέπουν τη προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Εννοιολογική προσέγγιση και σύγκριση ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Μελετώντας βιβλιογραφικές πηγές που ασχολούνται με την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, παρατηρείται σύγχυση στο πώς ορίζονται αυτές οι δύο έννοιες. Κάποιες φορές μπλέκονται νοηματικά και η ανοικτότητα συγχέεται με την απόσταση (Λιοναράκης, 2001). Οι όροι αυτοί, τις περισσότερες φορές, χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ενώ στην πράξη φαίνεται πως μπορεί να είναι αντίθετοι (Καργίδης, 2003).

Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι πιθανό να μπορεί να παρέχει εκπαίδευση από απόσταση, αλλά το εκπαιδευτικό του υλικό να μην είναι πολυμορφικό και η οργάνωση του να παραμένει μέσα σε ένα αυστηρό και καθόλου ευέλικτο πλαίσιο λειτουργίας, κάνοντας έτσι το ίδρυμα ανίκανο να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Keegan, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, όταν μιλάμε για ανοικτή εκπαίδευση εννοούμε το ιδεώδες, την φιλοσοφία της ανοικτότητας της εκπαίδευσης στον πολίτη, που στόχο έχει την παροχή δεύτερων ευκαιριών εκπαίδευσης και την συνεχόμενη, «ανοικτή» πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δομές (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998 1999). Δείχνει την φροντίδα που λαμβάνει ένα ανοικτό εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπως το ΕΑΠ και το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, για τους φοιτητές/-τριές του να ελέγχουν τι μαθαίνουν, πώς το μαθαίνουν, πότε το μαθαίνουν και με ποιο ρυθμό αποκτούν τις παρεχόμενες γνώσεις (Καρατζά, Φίλιπς & Αποστολάκης, 2005).

Όσον αφορά τώρα στην Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή είναι η μέθοδος, το μέσο για μια ευέλικτη αλληλεπιδραστική μάθηση που ικανοποιεί τη φιλοσοφία της Ανοικτότητας της εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001). Ειδικά με την έλευση των νέων

Τεχνολογιών, οι οποίες μέσω της οργάνωσης, καθοδήγησης, διδασκαλίας και χρήσης που παρέχεται από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό όπως το ΕΑΠ (Αθανασούλα- Ρέππα, Φίλιος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2005) καθιστούν δυνατό για πολλούς ανθρώπους, σε απομακρυσμένα σημεία της γης, ηλικίας πέρα των ορίων της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται ή/και έχουν παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθούν στην ανάπτυξή τους στον εργασιακό βίο ή/και θα τους προσφέρουν την συναισθηματική επιτυχία της ολοκλήρωσης των σπουδών που πάντα ήθελαν αλλά δεν κατάφεραν να έχουν.

Τέλος, φαίνεται πως αυτό που κάνει τις δυο έννοιες να σχετίζονται είναι το γεγονός πως η ανοιχτή μάθηση χρειάζεται την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ώστε να επιτύχει τους στόχους της και πως και οι δυο έννοιες έχουν ως στόχο να βοηθήσουν την κοινωνία να μειώσει την εκπαιδευτική ανισότητα με το να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε αυτούς δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω (Λιοναράκης, 2001).

Καινοτόμες πρακτικές των Ανοικτών Πανεπιστημίων

Σε μια εποχή που η κοινωνία και η εργασία μεταβάλλονται συνεχώς, όλοι οι ενήλικες είναι αναγκασμένοι να εμπλουτίζουν και να ανανεώνουν διαρκώς τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους ώστε να γίνουν ανταγωνιστικότεροι στον εργασιακό τους βίο, γεγονός που προωθεί τη δια βίου εκπαίδευση (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009).

Ο όρος «Δια βίου εκπαίδευση» αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ή βελτιώνουν τις ήδη υπάρχουσες για να ολοκληρωθούν προσωπικά και επαγγελματικά (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι συνεχείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας και οι περιορισμοί της συμβατικής εκπαίδευσης ανέδειξαν καινοτόμες μεθόδους εκπαίδευσης, όπως είναι η ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηριστικά της οποίας είναι η δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης όλων των ατόμων στην εκπαίδευση, δίνοντας σε πολλούς δεύτερη ευκαιρία για να σπουδάσουν καθώς και η παροχή αυτονομίας στον εκπαιδευόμενο να καθορίσει ο ίδιος το χρόνο, το μέρος και το ρυθμό που θα μελετήσει το υλικό, οι εμπλεκόμενοι στην μαθησιακή διαδικασία μπορούν να ρυθμίσουν μόνοι τους τον τρόπο που θέλουν να μάθουν και η τεχνολογική υποδομή τους δίνει δυνατότητα να ψάχνουν σε πολλαπλές πηγές τη γνώση (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998 1999. Φακουλάς, 2020).

Ο 21ος αιώνας και η τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας και εξέλιξη των ψηφιακών συστημάτων δημιούργησε ένα πλαίσιο γεμάτο ευκαιρίες όπου το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων αλλάζει και μετασχηματίζεται σε κάτι καινοτόμο, παρέχει πλέον αμφίδρομη επικοινωνία και δίνει υποσχέσεις για μεγαλύτερη διευκόλυνση στην διαλογικότητα εκπαιδευτών εκπαιδευόμενων (Γκελαμέρης, 2015).

Στην Ελλάδα, φορέας της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που ιδρύθηκε το 1997 και παρέχει προπτυχιακή και

μεταπτυχιακή εκπαίδευση αποκλειστικά μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση του κατάλληλα διαμορφωμένου διδακτικού υλικού (Papadimitriou, Lionarakis & Ioakeimidou, 2019).

Μελετώντας την αρθρογραφία, οι καινοτομίες που έφερε το ΕΑΠ στην ελληνική εκπαίδευση, είναι πολλές.

Το ΕΑΠ προσφέρει σπουδές χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη μέθοδο της εξ αποστάσεως, αξιοποιώντας κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και ειδικές στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας (Αποστολή του ΕΑΠ, 2020), γεγονός που φαίνεται να διευκολύνει τους ενήλικες που, για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους, αδυνατούν να παρευρίσκονται σε δια ζώσης μαθήματα.

Σημαντική θεωρείται η ίδρυση Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, όπου παράγεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο στηρίζεται η επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλο ένα καινοτόμο χαρακτηριστικό του ΕΑΠ είναι η ίδρυση Μονάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης, επειδή με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το αρθρωτό σύστημα που εφαρμόζει το ΕΑΠ, βοηθά το φοιτητή να διαμορφώσει τις σπουδές του, επιλέγοντας τις Θεματικές Ενότητες που επιθυμεί ο ίδιος, γεγονός που συμβαδίζει με το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης (Papadimitriou et al., 2019).

Ακόμη, το ΕΑΠ προσφέρει πολλαπλά είδη διπλωμάτων, όπως πιστοποιήσεις προπτυχιακής και μεταπτυχιακής επιμόρφωσης (με την επιλογή λιγότερων θεματικών ενότητων) και πιστοποιητικά παρακολούθησης (ακόμα και για μία θεματική ενότητα) πέρα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών, δίνοντας στο φοιτητή να επιλέξει ανάλογα με τις ανάγκες του.

Τέλος, πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του ΕΑΠ είναι η εισαγωγή όλων των φοιτητών στο πανεπιστήμιο χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις, κάτι που συμφωνεί με το ιδεώδες της Ανοικτής εκπαίδευσης (Λυκουργιώτης, 1998 1999).

Εκτός όμως από τα αδιαμφισβήτητα θετικά χαρακτηριστικά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, υπάρχουν πιθανώς και κάποια στοιχεία, που ίσως να εμποδίσουν την επιτυχημένη πορεία του. Η έλλειψη στην άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και μεταξύ των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή τους και διάφορα κωλύματα στην τεχνολογία της ψηφιακής μάθησης μπορεί να δημιουργήσουν δυσκολίες στην απρόσκοπτη παροχή εκπαίδευσης όπως και η αυξανόμενη ζήτηση για πρόσφορα εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ενήλικους, μπορεί να μειώσει την ποιότητα παροχής υπηρεσιών. Ζητήματα όπως η αύξηση διδάκτρων για την αποτελεσματικότερη επίτευξη της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και τα απαιτητικότερα κριτήρια εισαγωγής στις σχολές του ΕΑΠ, αφού ως μοναδικό ανοιχτό πανεπιστημιακό ίδρυμα θα πρέπει να αντιμετωπίσει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των υποψήφιων φοιτητών είναι μέσα στην προβληματική του συγκεκριμένου ανοικτού ιδρύματος (Κυρμά & Μαυροειδής, 2015).

Περιορισμοί συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η σημερινή κοινωνία, με τις ανάγκες και τις προκλήσεις της, απαιτεί από τους ενήλικες να ακολουθούν τη δια βίου εκπαίδευση για την προσωπική και εργασιακή τους ανέλιξη. Αυτή επιτυγχάνεται είτε μέσω της παροχής συμβατικής εκπαίδευσης, είτε μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009).

Ο όρος «συμβατική εκπαίδευση», σύμφωνα με την Καρατζά κ. συν. (1985), αναφέρεται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται σε μία αίθουσα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και απαιτεί τη φυσική παρουσία, στο ίδιο μέρος, την ίδια στιγμή και από τις δύο πλευρές, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο και έρχεται σε αντιδιαστολή με την ανοιχτή και εξ αποστάσεως, έχοντας βασικές διαφορές που αφορούν στην ύπαρξη φυσικής απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού που διαχειρίζεται/διαμορφώνει ο εκπαιδευτής για να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει κατά την μαθησιακή διαδικασία και στη χρήση ψηφιακών τεχνολογικών μέσων για την εκτέλεση όλων των παραπάνω διαδικασιών (Βαβούρας, 2018).

Η συμβατική εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει περιορισμούς που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της δια βίου εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998 1999). Σύμφωνα με τους Κυρμά και Μαυροειδή (2015) η τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλει να εναρμονιστεί με τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές και να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες των πολιτών της χώρας μας ώστε αυτοί να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί σε διεθνές επίπεδο. Καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάνει βήματα με γρήγορους ρυθμούς και υποχρεώνει αυτούς που ασχολούνται με την παροχή γνώσης, να παρακολουθούν τις μεταβολές στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών, τις θεωρίες της μάθησης και τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές-διδασκτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων τους (Jowsey, Foster, Cooper-Ioelu & Jacobs, 2020).

Οι Κυρμά και Μαυροειδής (2015) συμφωνούν με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998, 1999), υποστηρίζοντας πως υπάρχει ηλιακός περιορισμός για τους εκπαιδευόμενους στη συμβατική εκπαίδευση καθώς απευθύνεται κυρίως σε άτομα νεαρά που δεν εργάζονται. Επίσης, συμφωνούν στο ότι η συμβατική εκπαίδευση εντείνει το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, απέναντι σε γυναίκες συζύγους, μητέρες και άτομα με ειδικές ικανότητες. Ακόμη, συμφωνούν στον ανελαστικό χαρακτήρα της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (τόπος - φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου, χρόνος - αυστηρά χρονοδιαγράμματα, ευελιξία - ανελαστικά προγράμματα σπουδών, ορισμένος ρυθμός μελέτης).

Οι Λιοναράκης και Λυκουργιώτης (1998, 1999), προσθέτουν τη δυσκολία του συμβατικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να καλύψει όλες τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων και την υποχρεωτική εξέταση για την εισαγωγή τους σε τριτοβάθμιο ίδρυμα, ως ζητήματα απομάκρυνσης των πολιτών από τη δια βίου εκπαίδευση,

Όλοι οι παραπάνω περιορισμοί της δια βίου μάθησης των ενηλίκων που προέρχονται από τη συμβατική εκπαίδευση, θα μπορούσαν να αρθούν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Φλογαΐτη & Βασάλα, 2002), η οποία βασίζεται σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης που στοχεύουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, στην προώθηση του αναστοχασμού και της συνεργασίας και είναι ικανά να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της επιμόρφωσης των εργαζόμενων πολιτών από απόσταση, δίχως την υποχρεωτική παρουσία τους σε χρόνο και τόπο που δεν μπορούν να ορίσουν οι ίδιοι (Τζοβλά, 2017).

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώθηκαν ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία σε όλον τον κόσμο. Η εκπαίδευση δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Μια από αυτές τις αλλαγές ήταν η ίδρυση των ανοικτών πανεπιστημίων.

Η ανοικτή εκπαίδευση είναι η φιλοσοφία της ελεύθερης πρόσβασης όλων των πολιτών κάθε ηλικίας στην εκπαίδευση, δίνοντας δεύτερη ευκαιρία σε πολλούς ενήλικες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους από το σπίτι τους, προσαρμόζοντας το χρόνο τους. Ο όρος της ανοικτής εκπαίδευσης συχνά συγχέεται με τον όρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που δεν απαιτεί την δια ζώσης παρουσία εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων στον ίδιο χώρο, για αυτό και εξυπηρετεί τη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, το ΕΑΠ είναι το ίδρυμα που αντιπροσωπεύει την ανοικτή εκπαίδευση και μέσω των καινοτόμων χαρακτηριστικών του, διευκολύνει τη δια βίου εκπαίδευση των πολιτών κάθε ηλικίας, καθώς φαίνεται να διευκολύνει την εισαγωγή - και συνέχεια - στην μάθηση και άρει έτσι τους περιορισμούς που θέτουν τα συμβατικά πανεπιστήμια.

Ωστόσο, η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι πανάκεια διότι και αυτή έχει τα δικά της μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη στην άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και μεταξύ των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή τους, οι δυσλειτουργίες που συμβαίνουν συχνά στο διαδίκτυο και μπορούν να προκαλούν συχνά καθυστερήσεις και δυσχέρεια στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου, με υπαρκτό τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού είναι κάποιες δυσκολίες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην απρόσκοπτη διεξαγωγή των εξ αποστάσεως μαθημάτων (Βασάλα, 2005).

Κάτι άλλο που πρέπει να σημειωθεί αποτελεί το γεγονός πως το ΕΑΠ φαίνεται να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας που αναζητούν ευκαιρίες στη μη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως πιθανό κίνδυνο να μη μπορεί να καλύψει την αυξανόμενη ζήτηση για πρόσφορα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κάνοντας έτσι πιο αυστηρές τις προϋποθέσεις εισαγωγής, αυξάνοντας τα δίδακτρα και τελικώς να απομακρυνθεί από τη φυσιογνωμία του, αυτή της ανοικτότητάς του, κάτι που το έκανε ένα τόσο χρήσιμο και σημαντικό πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Τα παραπάνω ζητήματα θα πρέπει να κάνουν τα συμβατικά πανεπιστήμια να προβληματιστούν για την εξέλιξη του ρόλου τους, όχι μόνο ως πάροχοι εκπαίδευσης σε μικρότερης ηλικίας φοιτητές αλλά και σε αυτούς της μεγαλύτερης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasoula - Reppa, A., Filios, A., & Kalouri-Antonopoulou, O. (2005). Paidagogiki katartisi enilikon kai Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi To paradeigma tou Etisiou Programmatos Paidagogikis Katartisis (E.P.PAI.K.) tis A.S.PAI.TE. *Praktika tou 3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Learning tou Ellinikou Anoiktou Panepistimiou kai tou Ellinikou Diktyou Anoiktis kai ex apostaseos Ekpaidefsis* (t.B), Patra.
- Apostoli tou EAP. (2025, Fevrouarios 15). Anaktithike apo: <https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/apostoli>
- Flogaiti, E., & Vasala, P., (2002), Perivallontiki Ekpaidefsi kai Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi (2001): Sto: A. Lionarakis (Epim.) *Praktika Iou Panelliniou Synedriou gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi*, Patra 25-27 Maiou 2001. Patra: EAP, sel. 1031-1104
- Fakoulas, S. (2020). *Systimata Diacheirisis Mathisis: I periptosi axiopoisis tessaron Systimatou Diacheirisis Mathisis sti protovathmia ekpaidefsi* (Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia). Anaktithike apo: <http://hdl.handle.net/11610/20971>
- Gkelameris, D. V. (2015). Pos oi nees Diadiktyakes Technologies diamorfonoun tin Anoikti kai ex apostaseos Ekpaidefsi sto ameso mellon, Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 11(1), pp. 51–71. doi: 10.12681/jode.9820
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P., & Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse education in practice*, 44, 102775.
- Karatza, M., Fillips, N. & Apostolakis, I. (2005). I chrísi ton TPE gia tin ypostirixi Mathisiakon Montelon stin Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaídefsi. Πρακτικά του 3rd *International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Learning* tou Ellinikou Anoiktou Panepistimíou kai tou Ellinikou Diktyou Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis (t. V'), Patra.
- Kargidis, Th. (2003). *Nees Technologies stin endoepicheirisiaki ekpaidefsi*. (Adimosiefti didaktoriki diatrivi), Panepistimio Makedonias
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance education* (3rd ed.). London: Routledge.

- Kyrma, A. , & Mavroeidis, I. (2015) Ex apostaseos ekpaidefsi: panakeia i trochopedi gia ti symvatiki tritovathmia ekpaidefsi; *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 11(1), 20-37. Doi: 10.12681/jode.9818
- Lionarakis, A. (2001). Anoikti kai ex apostaseos polymorfiki ekpaidefsi: provlimatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou. Sto A. Lionarakis (Epim.), *Apopseis kai provlimatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi*, sel. 33-52). Athina: Propompos
- Lionarakis, A., & Lykourgiotis, A. (1998,1999). Anoichti kai paradosiaki ekpaidefsi. Sto D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykouriotis, V. Makrakis, Ch. Matralis (Epim) , *Anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi-Thesmoi kai leitourgies* (tom. A' , kef. 1, sel 25-31). Patra: EAP
- Lykourgiotis, A. (1998,1999). To Elliniko Anoichto Panepistimio. Sto D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykouriotis, V. Makrakis, Ch. Matralis (Epim) , *Anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi-Thesmoi kai leitourgies* (tom. A, kef. 4, sel 134-142). Patra: EAP
- Matralis, Ch. , & Lykourgiotis, A. (1998,1999). Idiaitera ekpaideftika ergaleia. Sto D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykouriotis, V. Makrakis, Ch. Matralis (Epim) , *Anoichti kai ex apostaseos ekpaidefsi-Thesmoi kai leitourgies* (tom. A, kef. 2, sel 37-90). Patra: EAP
- Mavrogiorgos, G. (1999). Mia apantisi ston apokleismo: I dia víou ekpaidefsi. Sto G. Tsiakalos, E. Spanou (Epim.): *Anthropini Axioprepeia kai Koinonikos Apokleismos* (259-267). Athina: Ellinika Grammata
- Sachinidis, K. , & Polychronakis, G. (2009) TPE kai ex Apostaseos Ekpaidefsi stin ypiresia tis Dia Viou Mathisis. Prosvasi sti gnosi í enas neos psifiakos dyismos; Anakoinosi sto *5th International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Learning* tou Ellinikou Anoiktou Panepistimíou kai tou Ellinikou Díktyou Anoiktis kai Ex Apostaseos Ekpaidefsis, 5(2A), 195-203
- Tzovla, E. (2017). Ex apostaseos epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon kai chrisi tou paragomenou ekpaideftikou ylikou sti scholiki ekpaidefsi. *Anoikti Ekpaidefsi: To periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia*, 13(1), 65-75. Anaktithike apo: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.13971>
- Theodorou Papadimitriou, S. , Lionarakis, A. , Ioakeimidou, V. (2019) . The Hellenic Open University: Innovations and Challenges in Greek Higher Education. *Open Education*, 15(1), 6-22. Doi: 10.12681/jode.20211

- Vasala, P., (2005). Anoikti kai ex' apostaseos ekpaidefsi kai diadikasies mathisis. Sto ex apostaseos scholiki ekpaidefsi. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Vavouras, Th. (2018). *Axiologisi programmaton anoiktis ekpaidefsis kai protaseis gia to schediasmo tous* (Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis). Anaktithike apo:<http://hdl.handle.net/10442/hedi/44298>
- Vergidis, D. (1998). Synchrones Oikonomikes kai Koinonikes Exelixeis stin Ellada kai Anoikti Ekpaidefsi, Sto D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykourgiotis, V. Makrakis kai Ch. Matralis, (epim.). *Anoikti kai Ex Apostaseos Ekpaidefsi, Thesmoi kai Leitourgies*, (tom. A'), Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Η διδακτική τεχνική της Ιδεοθύελλας (Brainstorming), στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ανδριανή Παντζή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.09, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη διδακτική τεχνική της ιδεοθύελλας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως αυτή αναδεικνύεται στη σχετική βιβλιογραφία. Η μελέτη στο κύριο μέρος της αναπτύσσεται σε ενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν: την αποσαφήνιση των συναφών όρων *Δια βίου Μάθηση, Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων*, την αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την αναλυτική παρουσίαση της τεχνικής της ιδεοθύελλας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιδεοθύελλα, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι

The teaching technique of Brainstorming, in the context of Adult Education.

Andriani Pantzi, Technical Education Teacher of Preschool Education, M.Ed.

Abstract

The present paper aims to present the teaching technique of brainstorming in the context of Adult Education as it is highlighted in the relevant literature. The main part of the study is developed in sections which include: the clarification of the related terms Life-long Learning, Lifelong Education and Adult Education, the reference to the special characteristics of adult learners and the detailed presentation of the teaching technique of brainstorming. The paper concludes with the conclusions of the literature survey.

Key-Words: Brainstorming, Adult Education, Adult learners

Εισαγωγή

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, αλλά και στην ελληνική νομοθεσία, στο πεδίο της δια βίου μάθησης, συναντώνται διάφορες έννοιες οι οποίες είναι συναφείς ή σχετίζονται άμεσα με αυτήν, όπως: *Δια βίου Μάθηση, Δια βίου Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Η δια βίου μάθηση-δια βίου εκπαίδευση ή εκπαίδευση ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο (1999, σ. 33), αποτελεί ένα διακριτό πεδίο με τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του συμβολή στην επιστημονική σκέψη. Αναφέρεται σε αυτό που συχνά αποκαλούμε μάθηση ενηλίκων, προκειμένου να περιγράψουμε «μια πορεία οργανωμένης μάθησης με σκοπό την ανταπόκριση και τη δυνατότητα συμμετοχής στις απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου περιβάλλοντος» (Κόκκος, 1999, σ. 33).

Ένας ενήλικος δεν μαθαίνει όπως ένα παιδί. Αυτό, όπως ισχυρίζεται η Courau (2000), αποδεικνύεται από πολυάριθμα πειράματα. Δεν μπορεί κάποιος να μεταφέρει στην

παιδαγωγική των ενηλίκων τις κλασικές παιδαγωγικές σχολικές μεθόδους και τεχνικές. Βασική προϋπόθεση της μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι η δημιουργία συνθηκών ενεργητικής συμμετοχής τους, αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις τους, με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Courau, 2000) .

Η εκπαίδευση ενηλίκων επιτυγχάνει τους στόχους της, με την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας, διδακτικών μεθόδων και μεθοδολογικών εργαλείων/τεχνικών, όπως η τεχνική της ιδεοθύελλας η οποία αποτελεί το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

Δια βίου Μάθηση, Δια βίου Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ο όρος *δια βίου μάθηση*, όπως μας πληροφορεί ο Κουλαουζίδης (2009, σ. 30), άρχισε να χρησιμοποιείται εκτενώς από το 1996 που ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε την έκθεσή του, με τίτλο, «Δια Βίου Μάθηση για Όλους». Η συγκεκριμένη έννοια θεωρείται πολύπλοκη, καθώς κατά τον Jarvis (2004, σ. 64), συνδυάζει δυο στοιχεία: Το «ατομικό στοιχείο της μάθησης» και το στοιχείο της «θεσμοθετημένης μάθησης». Από τη μια δηλαδή, προσεγγίζεται ως ατομική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ από την άλλη, αντιμετωπίζεται ως μια τυπική, θεσμοθετημένη διαδικασία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τον λόγο αυτόν μάλιστα, συνήθως η δια βίου μάθηση αναφέρεται ως συνώνυμο της δια βίου εκπαίδευσης παρόλο που, όπως επισημαίνει η Κοντονή (2010), οι δυο έννοιες δεν ταυτίζονται. Η εκπαίδευση αποτελεί την οργανωμένη και σχεδιασμένη μάθηση που παρέχεται από έναν φορέα εκπαίδευσης, είτε αυτός είναι σχολείο, είτε πανεπιστήμιο, είτε κέντρο κατάρτισης κλπ., ενώ η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία που συντελείται, είτε συνειδητά μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είτε μέσα από ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου στο πλαίσιο της κοινωνικής του ένταξης (Κοντονή, 2010).

Η ελληνική πολιτεία με τον Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ. Α'), στο άρθρο 2, παρ. 1, έχει οριοθετήσει πλήρως την έννοια της δια βίου μάθησης. Βάσει του συγκεκριμένου ορισμού, ως *δια βίου μάθηση* νοούνται: «Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».

Αναφορικά με τη *δια βίου εκπαίδευση*, ο Dave από το 1976, όπως σημειώνει ο Μουστάκας (2013), διατύπωσε δύο ορισμούς, σύμφωνα με τους οποίους η *δια βίου εκπαίδευση* «είναι μια διαδικασία επίτευξης προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο των ατόμων όσο και των κοινοτήτων τους». Επίσης, «...αποτελεί κάθε

σχεδιασμένη σειρά γεγονότων, που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής» (Μουστάκας, 2013, σ. 60).

Η *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, όπως ισχυρίζεται ο Κόκκος (2005), καλύπτει χρονικά το μεγαλύτερο τμήμα της εκπαιδευτικής δραστηριοποίησης του ανθρώπου το οποίο αρχίζει με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής ή της αρχικής κατ' άλλους εκπαίδευσης και συνεχίζεται μέσα από τυπικές και άτυπες διαδικασίες σε ολόκληρη τη ζωή του. Μάλιστα, συνδέεται άμεσα με τις έννοιες *δια βίου εκπαίδευση* και *δια βίου μάθηση*, καθώς σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1996), όπως σημειώνει η Κοντονή (2010, σ. 12), αναφέρεται σε οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη ή οποιοδήποτε μαθησιακό ενδιαφέρον που ενδέχεται να λάβει χώρα σε κάθε στάδιο της ζωής του ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι η εκπαίδευση.

Η UNESCO (2016, p. 2), ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως το σύνολο των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων διαδικασιών μάθησης, όπου οι άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ζουν, αναπτύσσονται και εμπλουτίζουν τις ικανότητές τους για να ζουν και να εργάζονται, τόσο προς το δικό τους συμφέρον όσο και προς το συμφέρον των κοινοτήτων, των οργανώσεων και των κοινωνιών τους. Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει αειφόρες διαδικασίες και δραστηριότητες απόκτησης, αναγνώρισης, ανταλλαγής και προσαρμογής ικανοτήτων.

Ως μαθησιακή δραστηριότητα η οποία διεξάγεται από ώριμα άτομα, μπορεί να οδηγήσει σε οφέλη, όπως η κοινωνική ένταξη, η ατομική ευημερία, η εκπαιδευτική πρόοδος και η αλλαγή στάσης (Mwaikokesya, 2024). Ο Jarvis (2001), επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων κατευθύνεται όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα προσανατολισμένα στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων.

Από τις παραπάνω εννοιολογικές προσεγγίσεις διαπιστώνονται δυο διαστάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων: η ηλικιακή και αυτή η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική δραστηριότητα και επαγγελματική προοπτική του ατόμου. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενδιαφέρει η κύρια δραστηριότητα του ατόμου να μην είναι η εκπαίδευση π.χ. μαθητής, φοιτητής κλπ. Το δε κριτήριο της ηλικίας/ενηλικίωσης, προσδιορίζεται με βάση την βιολογική - ηλικιακή του διάσταση ή σε σχέση με την ολοκλήρωση συγκεκριμένου κύκλου σπουδών.

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Ενήλικος εκπαιδευόμενος κατά τις Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010, σ. 13), θεωρείται οποιοσδήποτε ενήλικας συμμετέχει σε μια δραστηριότητα τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα συμπεριφορά. Αν και είναι δυνατόν να υφίστανται σημαντικές διαφορές μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ο Κόκκος (2005), στα κοινά

χαρακτηριστικά τους περιλαμβάνει: α) την ανάγκη τους να γνωρίζουν τον λόγο που χρειάζεται να μάθουν κάτι, β) την ανάγκη τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και γ) να αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως πόρους μάθησης.

Αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, με βάση τη βιβλιογραφία, χρειάζεται να καταστεί σαφές ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «μεγάλα παιδιά» (Kapur, 2015) και ότι οι διαδικασίες μάθησης απέχουν μακριά από αυτές των ανηλίκων εκπαιδευόμενων (Courau, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, είναι τα ακόλουθα (Houle· Knowles· Hiemstra & Sisco· Rogers, as cited in Kapur, 2015, pp. 114-119):

- Αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα εκπαιδευομένων η οποία αποτελείται από διαφορετικά άτομα.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και αυτοκατευθυνόμενοι.
- Είναι άτομα προσανατολισμένα στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων.
- Εισέρχονται στην εκπαίδευση οικειοθελώς με συγκεκριμένες προσδοκίες και προθέσεις.
- Επικεντρώνονται στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Ενδιαφέρονται το μαθησιακό πρόγραμμα να είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές τους ανάγκες.
- Φέρουν μαζί τους έναν πλούτο εμπειριών, γνώσεων και αξιών.
- Χρειάζονται σεβασμό.
- Χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση.
- Διαθέτουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις, αξίες και πεποιθήσεις.
- Διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα και συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθησή τους.
- Είναι επιφορτισμένοι με πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις (προσωπικές, οικογενειακές, επαγγελματικές).
- Είναι ρεαλιστές και αναζητούν την πρακτική χρησιμότητα της γνώσης.
- Χαρακτηρίζονται από αντίσταση στην αλλαγή.
- Ενδεχομένως, βιώνουν συναισθηματικά εμπόδια στη μάθησή τους, εξαιτίας παλαιότερων τραυματικών μαθησιακών εμπειριών.

Η διδακτική τεχνική της Ιδεοθύελλας (Brainstorming)

Προς τον σκοπό της επίτευξης της ενεργητικής μάθησης, αξιοποιούνται εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές οι οποίες σύμφωνα με τους μελετητές (Courau, 2000· Jaques, 2004· Κόκκος, 2005· Κοντονή, 2010· Μουστάκας, 2013, κ.ά.), συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και συντελούν στην εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Τέτοιες τεχνικές είναι: το παιχνίδι γνωριμίας (σπάσιμο πάγου), το παιδαγωγικό συμβόλαιο, η χαρτογράφηση εννοιών, η ιδεοθύελλα (brainstorming), η μέθοδος Project, το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι-δραματοποίηση, το ηθικό δίλημμα, η πρακτική άσκηση, η μελέτη πεδίου-έρευνα πεδίου κλπ.

Η ιδεοθύελλα η οποία διερευνάται στην παρούσα μελέτη, είναι γνωστή στη βιομηχανία και η ευρύτερα χρησιμοποιούμενη διαδικασία για την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης (Ξανθάκου, 2011). Οφείλει την πατρότητά της στον Osborn ο οποίος εισήγαγε την έννοια ήδη από τη δεκαετία του '30 (Ξανθάκου, 2011). Κατά τον Jaques (2004), ο Osborn επινόησε την τεχνική στην προσπάθειά του να αντιδράσει στον περιορισμένο τρόπο σκέψης που διαπίστωσε να χρησιμοποιείται κατά την επίλυση προβλημάτων σε πολλές επιχειρησιακές συνεδριάσεις. Πριν την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευρύτατη ανταπόκριση βρήκε στον τομέα της διαφήμισης, με στόχο την αύξηση των πωλήσεων προϊόντων μέσω της δημιουργίας πολλών ιδεών και της αξιοποίησης των καλύτερων εξ αυτών (Dogan & Batdi, 2021).

Ο ακριβής όρος είναι ο αγγλικός, δηλαδή *Brainstorming*. Στην ελληνική γλώσσα, όπως μας πληροφορούν οι Γιαννακόπουλος, Καρτερολιώτη και Κουτρουμάνης (2016, σ. 46), έχει αποδοθεί με πολλούς τρόπους, με τους πλέον διαδεδομένους και κοινώς αποδεκτούς στην ελληνική βιβλιογραφία να είναι: η *Ιδεοθύελλα*, ο *Καταιγισμός Ιδεών* και η *Βροχή Ιδεών*. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος *Ιδεοθύελλα*.

Η έννοια της ιδεοθύελλας, έχει μελετηθεί από αρκετούς επιστήμονες με αποτέλεσμα να είναι διαθέσιμες, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις ευρέως αποδεκτές (Γιαννακόπουλος κ.ά., 2016). Κατά τον Κυπαρισσίδη (όπως αναφέρεται στο Γιαννακόπουλος κ.ά., 2016, σ. 46), αποτελεί μία τεχνική με σκοπό την παραγωγή ιδεών για έναν συγκεκριμένο τομέα. Η τεχνική της ιδεοθύελλας, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005, σ. 44) «...προτείνεται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των συμμετεχόντων να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών».

Η Ξανθάκου (2011), επισημαίνει ότι επιδιώκεται η καταγραφή όλων των ιδεών, καθώς προτείνονται ελεύθερα ως απαντήσεις για την επίλυση του δεδομένου προβλήματος. Κάθε άτομο παροτρύνεται να σκεφτεί ελεύθερα, χωρίς να υφίσταται κριτική ή λογοκρισία. Στην ίδια κατεύθυνση η Courau (2000), ισχυρίζεται ότι η ιδεοθύελλα επιτρέπει στον καθένα να εκφραστεί χωρίς να κριθεί ή να αξιολογηθεί σχετικά μ' ένα συγκεκριμένο θέμα. Από αυτό προκύπτει μια τράπεζα πληροφοριών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια. Αποτελεί επίσης, μια ευχάριστη δραστηριότητα η οποία συμβάλλει στο να ξεπεραστούν οι αναστολές των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, επιτρέπει τη διατύπωση ιδεών τις οποίες στη συνέχεια, θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτής. Η τεχνική αυτή χαλαρώνει και απελευθερώνει τους συμμετέχοντες και τους βοηθά να ανοιχτούν και να βγουν από το προσωπικό τους πλαίσιο (Courau, 2000, σ. 61).

Βασικές αρχές, στάδια εφαρμογής και διάρκεια διεξαγωγής της ιδεοθύελλας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Κόκκος (2005, σσ. 44-45), συνοψίζει τις βασικές αρχές εφαρμογής της τεχνικής της ιδεοθύελλας, ως ακολούθως:

- Δεν γίνεται κριτική κατά τη διάρκεια παρουσίασης των ιδεών.

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να φροντίσει όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αισθανθούν άνετα, ώστε να συμμετέχουν στη συζήτηση.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσέξει να μην πλατειάσει ο καταιγισμός και να μην διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας ή μη δημιουργική αντιπαράθεση ιδεών.
- Ο εκπαιδευτής δεν ξαχνά να ζητήσει αργότερα από τους εκπαιδευομένους να σχολιάσουν τις απόψεις που κατέθεσαν.
- Σημειώνει με ακρίβεια τις ιδέες όλων στον πίνακα, χωρίς να κάνει υποδείξεις.
- Εξετάζει τις γραμμένες λέξεις και προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες.
- Αξιοποιεί τις ερωταποκρίσεις ή πραγματοποιεί σχετική συζήτηση, προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν.
- Ο εκπαιδευτής στο τέλος, είναι απαραίτητο να προβεί στη σύνθεση όσων συζητήθηκαν.

Αναφορικά με τη διαδικασία εφαρμογής της ιδεοθύελλας, στη βιβλιογραφία προσδιορίζεται το ιδανικό μέγεθος της ομάδας για την επιτυχή διεξαγωγή της, στα περίπου 12 μέλη (Osborn, όπως αναφέρεται στο Jaques, 2004, σ. 193). Με τον συγκεκριμένο αριθμό μελών συμφωνούν και όσοι εφαρμόζουν την τεχνική, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Jaques, 2004). Επίσης, κατά την εφαρμογή της ιδεοθύελλας, ο συντονιστής χρειάζεται να είναι σε εγρήγορση και πειστικός, ενώ ταυτόχρονα να διατηρεί φιλική και χαλαρή ατμόσφαιρα (Jaques, 2004).

Μια τυπική διαδικασία ιδεοθύελλας, μπορεί να διεξαχθεί, ως εξής (Jaques, 2004, σσ. 193-194):

1. Ο συντονιστής διασφαλίζει ότι το πρόβλημα έχει προσδιοριστεί κατάλληλα και ότι οι σχετικές πληροφορίες έχουν συλλεχθεί.
2. Όταν όλα τα μέλη τακτοποιηθούν στη θέση τους, σε διάταξη που να διευκολύνει την ανοικτή μορφή επικοινωνίας, ο συντονιστής κάνει μια εισαγωγή-ζέσταμα για να νιώσουν όλοι άνετα (και ιδιαίτερα τα νέα μέλη). Ο εκπαιδευτής προκειμένου να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εγκαταλείψουν τις αναστολές τους, μπορεί να ξεκινήσει ο ίδιος με παραδείγματα ασυνήθιστων ιδεών.
3. Ο συντονιστής υπενθυμίζει σε όλους τους συμμετέχοντες τους σχετικούς κανονισμούς και τις αρχές της άσκησης και προετοιμάζει μια κόλα χαρτί ή έναν πίνακα επάνω στον οποίο θα καταγράφει επιγραμματικά τις ιδέες που θα εκφράζονται. Παρακινεί συνεχώς τους συμμετέχοντες να εκφράσουν περισσότερες ιδέες, ενώ, όπου κρίνει ότι είναι απαραίτητο, προτείνει και τις δικές του.
4. Ακολουθεί αξιολόγηση των ιδεών από την ίδια ομάδα, από μια εντελώς διαφορετική ή και από δυο μαζί.
5. Τέλος, η συζήτηση επικεντρώνεται στην εφαρμογή της λύσης (ή των λύσεων) που έχει επιλεγεί.

Αναφορικά με τη διάρκεια μιας συνεδρίας ιδεοθύελλας, ο Κλεάνθους (2011), υποστηρίζει ότι αυτή εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των θεμάτων που θα συζητηθούν, από τον αριθμό των μεθόδων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, καθώς και από τον

χρόνο που απαιτείται, για να γίνει κατανοητό το πρόβλημα. Μια τυπική συνεδρία ιδεοθύελλας με κατανοητά θέματα συζήτησης, συνήθως διαρκεί μία ώρα. Σε κάθε περίπτωση, το βέλτιστο είναι μία συνεδρία να είναι σύντομη με αυξημένη την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων από το να είναι μεγάλης διάρκειας. Επιπρόσθετα, η καλύτερη ώρα για τη διεξαγωγή μιας συνεδρίας ιδεοθύελλας είναι συνήθως το πρωί, καθώς τις πρωινές ώρες τα άτομα παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαύγεια σκέψης και δεν αποσπώνται από τις γενικότερες προκλήσεις της ημέρας, όπως π.χ. ηλεκτρονική αλληλογραφία, τηλέφωνα κλπ. (Κλεάνθους, 2011, σ. 44).

Αξιολόγηση της διδακτικής τεχνικής της ιδεοθύελλας σε ενήλικες εκπαιδευομένους

Ο Jaques (2004), επισημαίνει ότι η διδακτική τεχνική της ιδεοθύελλας, είναι μια τεχνική απλή η οποία μαθαίνεται εύκολα, είναι διασκεδαστική, ενώ ταυτόχρονα μπορεί εύκολα να γενικευτεί, ώστε να συμπεριληφθεί σε πολλούς τομείς της ζωής. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ. 97), η συγκεκριμένη τεχνική, παρουσιάζει πληθώρα πλεονεκτημάτων, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων.
- Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο χαλαρή.
- Υπάρχει χώρος για εκπλήξεις, χιούμορ, ελεύθερη έκφραση.
- Οι συμμετέχοντες νιώθουν πιο άνετα και αναπτύσσεται μεταξύ τους οικειότητα και εμπιστοσύνη.
- Οι συμμετέχοντες διερευνούν σε βάθος το εξεταζόμενο ζήτημα βασιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους δυνάμεις.
- Αξιοποιούνται η δημιουργικότητα και η εμπειρία της ομάδας.
- Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.
- Τα ζητήματα εξετάζονται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων.

Κατά γενική ομολογία, όπως ισχυρίζεται η Μαρτίνου (2007), η τεχνική της ιδεοθύελλας είναι απλή και λειτουργεί ικανοποιητικά, όταν τα μέλη της ομάδας προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και τομείς. Παράλληλα, παράγεται με γρήγορο ρυθμό αξιόλογο πλήθος ιδεών οι οποίες συνεισφέρουν στην εξέταση ενός ζητήματος ή στην επίλυση ενός προβλήματος.

Ωστόσο, παρόλα τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα της ιδεοθύελλας, στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αναφορές από τις οποίες προκύπτει ότι η τεχνική αυτή είναι δύσκολο να μην είναι τόσο αποδοτική (Isaksen & Gaulin, 2005· Jacques, 2004). Οι Isaksen & Gaulin (2005), υποστηρίζουν ότι όσοι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ιδεοθύελλα έχει περιορισμένη αποτελεσματικότητα, δεν έχουν αντιληφθεί επαρκώς το θεωρητικό της πλαίσιο και τη χρησιμότητά της τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στον πραγματικό κόσμο. Επιπρόσθετα, ο Jacques (2004), θεωρεί πιθανό να συμβαίνει αυτό, εφόσον η τεχνική εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτή με προχειρότητα, με αποτέλεσμα να μην είναι παραγωγική. Επίσης, πιστεύει ότι ορισμένοι άνθρωποι

είναι δυνατόν να μην μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο αυτής της διεργασίας.

Ως προς την οπτική αυτή, ο Chamorro- Premuzic (όπως αναφέρεται στο Γιαννακόπουλος κ.ά., 2016, σσ. 73-74), επιχειρηματολογεί ότι οι συνεδρίες ιδεοθύελλας, δεν αποδίδουν, για τους εξής λόγους:

- **Οκνηρία:** παρατηρείται η τάση τα άτομα να προσπαθούν σε μικρότερο βαθμό, όταν εργάζονται ομαδικά, παρά ανεξάρτητα. Ο εφησυχασμός ότι υπάρχει κάποιος άλλος για να εργαστεί, οδηγεί συχνά τα άτομα στην οκνηρία και τη μη αποδοτική συμμετοχή.
- **Ανησυχία:** τα άτομα ενδιαφέρονται και αγχώνονται σχετικά με τις απόψεις των λοιπών συμμετεχόντων. Έτσι, όταν θεωρούν ότι στις συνεδρίες μετέχουν άτομα με μεγαλύτερη εξειδίκευση και γνώση, τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο, λόγω της ανασφάλειας.
- **Οπισθοδρόμηση:** αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου οι περισσότεροι ικανοί συμμετέχοντες υποδαυλίζουν τη συμμετοχή των λιγότερο δυναμικών προσωπικοτήτων και τα άτομα αυτά τείνουν να τηρούν μετριοπαθή στάση.
- **Προτάσεις:** σύμφωνα με μελέτες, ο αριθμός των προτάσεων και ιδεών σταθεροποιείται, όταν στην ομάδα συμμετέχουν τουλάχιστον 6 με 7 άτομα, ενώ οι προτάσεις που είναι σε θέση να εκφράσει κάθε μέλος, μειώνονται όταν το μέγεθος της ομάδας αυξάνεται.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται πλήθος διδακτικών τεχνικών οι οποίες αποβλέπουν στην ενίσχυση της ευρετικής πορείας προς τη μάθηση, δηλαδή επιδιώκουν να μάθουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους «πώς να μαθαίνουν». Μια τέτοια διδακτική τεχνική είναι η ιδεοθύελλα. Κατά την εφαρμογή της, παρέχεται η δυνατότητα να παραχθούν πολλές ιδέες, αλλά και να εξευρεθούν δημιουργικές λύσεις σε διάφορα ζητήματα και προβλήματα τα οποία τίθενται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Όμως, αν και πλήθος μελετητών επιβεβαιώνει τα πλεονεκτήματα αξιοποίησής της, από πορίσματα ερευνών διαπιστώθηκε ότι η τεχνική αυτή δεν βρίσκει καθολική ανταπόκριση και ότι η αποτελεσματικότητά της θεωρείται αμφιλεγόμενη.

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνεται ότι η αξιοποίηση αυτής της δημιουργικής τεχνικής διδασκαλίας δύναται να εφοδιάσει το μαθησιακό περιβάλλον των ενηλίκων εκπαιδευομένων με ένα ενεργό συστατικό μάθησης. Ωστόσο, εφόσον, όπως αναφέρθηκε παρατηρείται υψηλού βαθμού διαφοροποίηση ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευομένους, συστήνεται να αξιοποιείται ποικιλία και συνδυασμός στρατηγικών διδασκαλίας, ώστε η διδασκαλία να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο ατομικό μαθησιακό προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφία

- Courau, S. (2000). *Ta vasika «ergaleia» tou ekpaidefti enilikon*. Metaichmio
- Dogan, Y., & Batdi, V. (2021). Revisiting Brainstorming Within an Educational Context: A Meta-Thematic Analysis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325061.pdf>
- Giannakopoulos, I. A., Karterolioti, M. E. A., & Koutroumanis, G. A. (2016). *I amfisvitoumeni chrisimotita tou brainstorming (ideothyella) os ergaleio dimiourgikon lyseon sta synchrona provlimata ton epicheiriseon*. Anaktithike 14/01/2025 apo <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/3362>
- Isaksen, S. G., & Gaulin, J. P. (2005). A reexamination of brainstorming research: Implications for research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 315-329. <https://doi.org/10.1177/001698620504900405>
- Jaques, D. (2004). *Mathisi se omades- Encheiridio gia osous syntonizoun omades enilikon ekpaidevomenon*. Metaichmio
- Jarvis, P. (2001). Lifelong learning: Universities and adult education. *Asia Pacific Education Review*, 2, 28-34. <https://doi.org/10.1007/BF03026288>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong Learning. Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Kapur, S. (2015). Understanding the Characteristics of an Adult Learner. *Jamia Journal of Education*, 2(1), 111-121. Anaktithike 14/01/2025 apo [Understanding-the-Characteristics-of-an-Adult-Learner.pdf](#)
- Katsimpras, A., & Gkelameris, D. (2018). Eisagogiki epimorfosi neodioriston ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis symfona me tis arches tis ekpaidefsis enilikon. *Education Sciences*, 2018(2), 7-21.
- Kleanthous, P. A. (2012). Entharrynsi kainotomias kai kainotomes efarmoges. Paradeigmata apo ellinikes epicheiriseis trofimon kai fytikon proionton. Anaktithike 14/01/2025 apo http://dspace.aua.gr/xmlui/bitstream/handle/10329/4572/Kleanthous_P.pdf?sequence=3
- Kokkos, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon. To Pedio, oi Arches mathisis, oi Syntelestes*. EAP
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon-Anichnevontas to pedio*. Metaichmio
- Kontoni, A. (2010). *Ekpaidefsi Enilikon. Theoritikes Prosengiseis kai Technikes Efarmogis*. Ellinoekdotiki

- Koulaouzidis, A. G. (2009). *Diarevnisi ton paragonton pou diamorfonoun tin antilipsi ton ekpaidefton enilikon schetika me ti leitourgia tous: i periptosi ton symvoulon-kathigiton sto metaptychiako programma spoudon «Ekpaidefsi Enilikon» tou Ellinikou Anoiktou Panepistimiou*. Anaktithike 14/01/2025 apo <https://www.did-aktorika.gr/eadd/handle/10442/21919>
- Martinou, I. E. (2007). *Omadiki Lipsi Apofaseon Kai Polykritiria Analyisi. Episkopisi Kai Anaptyxi Prototypou Systimatos Gia Tin Ypostirixi Apofaseon Taxinomisis*. Scholi Ilektrologon Michanikon kai Michanikon Ypologiston, Ethniko Metsovio Polytechnio
- Moustakas, L. (2013). *I dia viou perivallontiki ekpaidefsi os mochlos tis aeiforou anaptyxis se topiko epipedo: to paradeigma tis N. Rodou* (Doctoral dissertation, Panepistimio Aigaiou. Scholi Anthropistikon Epistimon. Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schedias mou).
- Mwaikokesya, M. (2024). “First we must educate adults”: Nyerere’s policy on adult education and its implications for modern-day Tanzania. *International Review of Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10079-5>
- Nomos 3879/2010, arthro 2, par. 1, Gia tin Anaptyxi tis Dia Viou Mathisis kai loi-pes diataxeis, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK A 163/21.9.2010)
- Tsimpoukli, A. & Fillips, N. (2010). Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon- Programma Ekpaidefsis apo Apostasi diardeias 100 oron- 3i Didaktiki Enotita- Schediasmos Didaktikis Enotitas. Ypourgeio Paideias, Dia Viou Mathisis & Thriskevmaton, Geniki Grammateia Dia Viou Mathisis, Institutouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon (I.D.EK.E.)
- UNESCO (2016). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>
- Xanthakou, G. (2011). *Dimiourgikotita kai Kainotomia sto Scholeio kai tin Koinonia*. Diadrasi

Ο Σωκράτης και ο ρόλος του ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων: Συγκλίσεις με Knowles, Freire, Mezirow

Χατζηαντωνάκης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε 82, MS, M.Ed.

Περίληψη

Ο Σωκράτης μπορεί να θεωρηθεί ο πρώτος εκπαιδευτής ενηλίκων, καθώς οι ιδέες του για τη μάθηση και τον ρόλο του εκπαιδευτή επηρέασαν σημαντικά τη μεταγενέστερη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα σημεία σύγκλισης μεταξύ των απόψεων του Σωκράτη και τριών κορυφαίων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, Freire, Mezirow) σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Η σύγκριση αυτή θα φωτίσει κοινές αρχές και αντιλήψεις που διαμορφώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, αναδεικνύοντας έτσι τις θεωρητικές γέφυρες μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων.

Λέξεις – κλειδιά: Σωκράτης, εκπαιδευτής ενηλίκων, διδακτικές μέθοδοι, μετασχηματισμός.

Socrates and His Role as an Adult Educator: Convergences with Knowles, Freire, and Mezirow

Chatziantonakis Dimitrios, Secondary Education Mechanical Engineering Teacher, MS, M.Ed

Abstract

Socrates can be considered the first adult educator, as his ideas on learning and the role of the educator significantly influenced later theories of adult education. The purpose of this study is to highlight the points of convergence between Socrates' views and those of three leading theorists in adult education—Knowles, Freire, and Mezirow—regarding the role of the adult educator. This comparison will shed light on common principles and perspectives that shape the role of the educator, thus revealing the theoretical bridges between different approaches.

Key=words: Socrates, adult educator, teaching methods, transformation.

Εισαγωγή

Ο Σωκράτης ασχολήθηκε με την παιδεία των ενήλικων Αθηναίων, καθώς οι μαθητές του ήταν ενήλικοι με διαμορφωμένη προσωπικότητα και μπορεί να θεωρηθεί άτυπα ως ο πρώτος εκπαιδευτής ενηλίκων (Κωσταρά, 2019). Η μέθοδος της διδασκαλίας του εκπαιδευτή και ο ρόλος του, σύμφωνα με τον Σωκράτη, έχουν υπάρξει καταλυτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όσα τονίζουν οι σύγχρονοι στοχαστές εμπεριέχονται στη σωκρατική διδακτική. Η σωκρατική διδασκαλία βασίστηκε στη διαλεκτική, τη μαιευτική και την ειρωνεία (επιτηδευμένη άγνοια του δασκάλου). Μέσα από αυτές τις μεθόδους ο Σωκράτης έχει ως κύριους στόχους την αυτογνωσία

των εκπαιδευόμενων, τη συνειδητοποίηση της άγνοιας ή των διαστρεβλώσεων των αντιλήψεών τους και την κριτική ανάλυση των απόψεών τους.

Κατά τον Σωκράτη, ο εκπαιδευόμενος οφείλει να ασκεί κριτική σε όλα τα θέματα της ζωής του (Brickhouse & Smith, 2009), έτσι ώστε να εντοπίσει τις διαστρεβλωμένες αντιλήψεις που έχει υιοθετήσει. Αντιλήψεις οι οποίες εμφυτεύονται στο άτομο από την παράδοση, την οικογένεια, την πολιτεία (Villa, 2001). Για τον Σωκράτη είναι μείζονος σημασίας το άτομο να αναλάβει δράση, ώστε να γνωρίσει τον εαυτό του και να μετασχηματιστεί προς το καλύτερο. Η αλλαγή του ατόμου θα φέρει και μια ευρύτερη κοινωνική αλλαγή (Πλάτων, Απολ. 36c4-d1).

Ο εκπαιδευόμενος, σύμφωνα με τον Σωκράτη, είναι αυτός που έχει την αυτοβουλία για την ανακάλυψη της γνώσης και της αλήθειας. Παρά ταύτα, ο εκπαιδευτής αποτελεί ένα βασικό στοιχείο σε αυτή την διαδικασία. Σκοπός του δεν είναι να μεταδίδει έτοιμη γνώση, αλλά να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν την αλήθεια μέσα από τον διάλογο και την κριτική σκέψη. Έχει ρόλο διαμεσολαβητή, δεν είναι αυθεντία, είναι μανθάνων, ενεργοποιεί και συμπορεύεται με τον εκπαιδευόμενο σε όλη την διαδικασία του μετασχηματισμού, ώστε να γίνει ένας καλύτερος άνθρωπος. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τον Σωκράτη και οι ιδέες του για αυτόν αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων. Σπουδαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως οι Knowles, Freire, Mezirow δανείζονται στοιχεία από τον Σωκράτη, σχετικά με τον ρόλο και τον σκοπό του εκπαιδευτή ενηλίκων και αποδέχονται την επιρροή του.

Βιογραφία

Ο Σωκράτης γεννήθηκε το 470/469 π.Χ στην Αθήνα και πέθανε το 399 π.Χ. Η ημερομηνία γέννησής του υπολογίζεται σύμφωνα με τα γραφόμενα του Πλάτωνα, καθώς πέθανε σε ηλικία 70 ετών. Ο πατέρας του ήταν ο Σωφρονίσκος, λιθοξόος στο επάγγελμα, και μητέρα του η Φαιναρέτη, φημισμένη μαία. Σχετικά με την εκπαίδευσή του τα στοιχεία είναι λίγα. Σύμφωνα με την παράδοση ήταν μαθητής του Αναξαγόρα, σίγουρα ωφελήθηκε όμως από τη διδασκαλία του σοφιστή Πρόδικου. Άλλοι δάσκαλοί του ήταν ο φυσικός Αρχέλαος και ο μουσικός Δάμων (Μωραϊτίδης, 1911). Παντρεύτηκε την Ξανθίππη, με την οποία απέκτησε τρεις γιους (Reale, 2008).

Ένα οξύμωρο γεγονός είναι ότι ο Σωκράτης, ο μεγαλύτερος φιλόσοφος όλων των εποχών, δεν έγραψε ούτε μια φράση. Οι πληροφορίες που έχουμε για αυτόν προέρχονται από τέσσερις βασικές πηγές, τους Πλάτωνα, Ξενοφώντα, Αριστοφάνη και Αριστοτέλη. Η κύρια πηγή αναζήτησης της φιλοσοφίας του είναι οι πρώιμοι Πλατωνικοί διάλογοι (Αυγέλης, 2005). Ο Σωκράτης επικεντρώθηκε στη μελέτη του ανθρώπινου υποκειμένου. Θεωρείται ότι ανακάλυψε και θεμελίωσε τον πνευματικό άνθρωπο (Θεοδωρακόπουλος, 2002), καθώς επίσης ότι έθεσε τα θεμέλια της ηθικής φιλοσοφίας (Νεχαμάς, 1993). Είναι ο πατέρας της φιλοσοφίας και επηρέασε όλες τις επόμενες «γενιές» των φιλοσόφων και των φιλοσοφικών σχολών που αναπτύχθηκαν. Ανέδειξε ότι η

φιλοσοφία δεν απορρέει από καμία αντικειμενική μέτρηση ή επιστημονική ανάλυση, αλλά γεννιέται από τον στοχασμό πάνω στην ίδια τη ζωή.

Σωκρατικές μέθοδοι διδασκαλίας

Δεν μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι ο Σωκράτης υπήρξε ένας δάσκαλος με τη σημερινή έννοια, δηλαδή έχοντας σαν κύριο μέλημα να μεταδίδει απλά γνώσεις στους μαθητές του, αλλά ένας πρωτοπόρος ο οποίος χρησιμοποίησε έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας για την εποχή του, βασιζόμενος στην αρχή ότι αυτό που γνωρίζει είναι η άγνοια του «Εν οίδα ότι ουδέν οίδα» (Vlastos, 1994). Θεωρούσε ότι ο «ρόλος» του είναι η «αφύπνιση των ανθρώπων», ώστε να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τη δική τους άγνοια. Καταδεικνύοντας τα παραπάνω, ο ίδιος παρομοιάζει τον εαυτό του με την αλογόμυγα στην Απολογία του Σωκράτους (30d-31a), διότι θεωρεί ότι είχε σταλεί από τον θεό, ούτως ώστε να ενοχλήσει, να αφυπνίσει και να διαφωτίσει τους Αθηναίους.

Ο κύριος στόχος του Σωκράτη ήταν η αυτογνωσία και η επιμέλεια της ψυχής (Αυγέλης, 2005). Εργαλείο του για να επιτευχθεί αυτό είναι η Σωκρατική διαλεκτική και η μαιευτική μέθοδος. Διαλεκτική σημαίνει «διάλογος», σταδιακή, «βήμα προς βήμα» επανατοποθέτηση των ισχυρισμών των συνομιλητών, ώστε να εξαχθεί ένα νέο συμπέρασμα. Σύμφωνα με τον Σωκράτη, ο άνθρωπος μπορεί να κατακτήσει τη γνώση, αλλά χρειάζεται τη συνέργεια κάποιου άλλου, ώστε να τον καθοδηγήσει (Σολωμού & Παπανικολάου, 2013). Ο διάλογος ήταν καινοτομία που εισήχθη από τον Σωκράτη, σε συνδυασμό με το ότι, ενώ ήταν αυτός που πάντα ρωτούσε, απέφευγε να δώσει απαντήσεις δηλώνοντας άγνοια (Vlastos, 1994). Με ερωτήσεις απλοϊκές, ο Σωκράτης οδηγούσε τον συνομιλητή του στην απομάθηση, κάνοντάς τον να αποδεχθεί την άγνοιά του και να συνειδητοποιήσει την πνευματική του «ένδεια» (Αυγέλης, 2005, σ.182).

Τον όρο «μαιευτική» ως μέθοδο τον συναντάμε για πρώτη φορά στον Θεαίτητο (149a-151b), έχοντας ως στόχο την αγωγή των νεαρών Αθηναίων (Καρασμάνης, 2002). Εννοιολογικά το ρήμα «μαίομαι» σημαίνει αναζητώ και ερευνώ, με αυτήν την σημασία το θέτει και ο Σωκράτης στον διάλογο με τον Κράτυλο (Πλάτων, Κράτυλος, 421a). Κύριο χαρακτηριστικό της μαιευτικής αποτελεί η αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Ο ίδιος ο Σωκράτης αναφέρει ότι «από μένα οι συνομιλητές μου δεν έμαθαν τίποτα, αλλά αυτοί μόνοι τους βρήκαν και γέννησαν πολλά και καλά» (Πλάτων, Θεαίτητος, 150c-d). Ο διάλογος αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ουσιαστικής συνδιαλλαγής, η οποία ξεκινά με τη λεγόμενη μαιευτική ερώτηση (Κονιδιτσιώτης, 2002). Μέσω της μαιευτικής ερώτησης εξετάζε το επίπεδο γνώσεων του συνομιλητή του πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η μαιευτική μέθοδος εμπεριέχει τρία προπαρασκευαστικά στάδια. Αυτά είναι:

- I. η ειρωνεία,
- II. ο έλεγχος,
- III. η απορία ή απορηματική κατάσταση (Σιμητλιώτης, 2017)

Η Σωκρατική ειρωνεία αποτελεί το εφελτήριο, το προστάδιο της εφαρμογής της σωκρατικής μαιευτικής. Ο Πλάτων ως ειρωνεία θέτει την «προσποίηση άγνοιας» ή "υποκρισία" χωρίς όμως την πρόθεση της εξαπάτησης (Βλαστός, 1993). Ο Σωκράτης ξεκινούσε συζητήσεις δηλώνοντας ότι είναι αδαής και ζητούσε από τους συνομιλητές του να τον «διδάξουν». Η χρησιμοποίηση της ειρωνείας, αποκάλυπτε τις λογικές αντιφάσεις και την ασάφεια στις απαντήσεις τους. Αυτό συναντάται και στον διάλογο με τον Ευθύφωνα, όπου ο Σωκράτης οδηγεί τον συνομιλητή του να αποδεχτεί στο τέλος την ασυνέπεια των απαντήσεών του (Ευθύφων, 15c-d). Η ειρωνεία δεν πρέπει να θεωρηθεί ως διαδικασία χλευασμού ή γελοιοποίησης του συνομιλητή. Ακριβώς το αντίθετο. Σα στόχο έχει την παρότρυνση στο να εξετάσουν την «πραγματική φύση των πραγμάτων» (Κονιδιτσιώτης, 2002). Συνοψίζοντας, ο Σωκράτης στους διαλόγους και στις συζητήσεις με τους συνομιλητές του χρησιμοποιούσε την ειρωνεία για καθαρά παιδαγωγικούς σκοπούς και ως στόχο είχε την ενθάρρυνσή τους, έτσι ώστε να τους ωθήσει στο να αναζητήσουν την ουσία των πραγμάτων, την αλήθεια (Κονιδιτσιώτης, 2002).

Ο Σωκράτης ασκεί έλεγχο μέσω των ερωτήσεων, θέτοντας ως στόχο να εμφανίσει τις ασυνέπειες και τις ασάφειες επί του αρχικού συλλογισμού του συνομιλητή του και ακολουθώντας τον προτρέπει να επαναδιατυπώσει τον αρχικό του συλλογισμό (Καρασμάνης, 2002). Μετά από κάθε έλεγχο παραθέτει τις εσφαλμένες απόψεις και εξηγεί το γιατί είναι εσφαλμένες. Με αυτόν τον τρόπο οδηγεί το άτομο σε μια δυσαρμονία με τις παραδοχές του. Σταδιακά το άτομο κατανοεί ότι οι απόψεις του είναι λανθασμένες και βρίσκεται σε μια κατάσταση απορίας (Κωσταρά, 2019). Η απορία είναι το στάδιο, το σημείο εκκίνησης, για την αναζήτηση της αλήθειας. Στον διάλογο "**Μένων**", ο Μένων παραδέχεται ότι βρίσκεται σε αμηχανία και νιώθει «σαν να έχει μουδιάσει» μετά την ελεγκτική του Σωκράτη για το τι είναι η αρετή (Μένων, 80a-b). Εδώ, λοιπόν, έχοντας ο Μένων αποδεχτεί την άγνοιά του, ξεκινά η διαδρομή για την πραγματική μάθηση. Η πραγματική μάθηση επέρχεται, όταν επιτυγχάνεται η κάθαρση από τις παγιωμένες εσφαλμένες πεποιθήσεις· μόνο τότε το άτομο οδηγείται στη σωκρατική αυτογνωσία.

Συγκλίσεις Ανάμεσα στον Σωκράτη και τους Knowles, Freire, Mezirow ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις συγκλίσεις που υπάρχουν μεταξύ τριών σημαντικών στοχαστών, των Knowles, Freire και Mezirow, για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε σχέση με τον ρόλο που επιτέλεσε με τις ιδέες του ο Σωκράτης ως εκπαιδευτής ενηλίκων.

Σήμερα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Οφείλει να διαθέτει ένα σύνολο από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός, για να ανταποκριθεί στις υπάρχουσες συνθήκες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον Knowles (1980) ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ρόλο εμπνευστή και διευκολυντή για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στην πορεία προς τη γνώση (Knowles, 1980). Σκοπός του είναι η προώθηση της αυτοδυναμίας και της αυτοτέλειας του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία (Knowles, 1975).

Τα παραπάνω στοιχεία τα συναντάμε και στον Σωκράτη. Στην αλληγορία του Σπηλαίου στην Πολιτεία του Πλάτωνα (Πλατών, Πολιτ. 514a-518d) ο δεσμώτης– εκπαιδευόμενος μόνος φτάνει στην αντίληψη της πραγματικότητας, θέτοντας τον εκπαιδευτή σε ρόλο διευκολυντή–διαμεσολαβητή, χωρίς να έχει ρόλο οδηγητή (Κωσταρά, 2019). Στον Πλάτωνα (Θεαίτητος, 150c-d) ο Σωκράτης αναφέρει ότι «εγώ δεν έκανα κάτι, μόνοι τους βρήκαν και γέννησαν πολλά και καλά» (μτφ Ι. Θεοδωρακοπούλου), άρα ήταν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι στην πορεία προς τη γνώση. Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό το σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι θεωρίες του Knowles και του Σωκράτη σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή.

Για τον Freire σκοπός του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η ανάπτυξη ενός δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, εξαλείφοντας τις σχέσεις ισχύος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Βαϊκούση 2019). Σε αυτή την εκπαιδευτική διεργασία ο εκπαιδευτής συμπορεύεται με τον εκπαιδευόμενο και μέσω του διαλόγου προσπαθεί να τον οδηγήσει στην κριτική συνειδητοποίηση (conscientização) (Freire, 1977). Στόχος του είναι μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνει τις ζωές τους, να αμφισβητήσουν τις εγκαθιδρυμένες κυρίαρχες δομές εξουσίας και να δράσουν ως προς την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977).

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Σωκράτη και η μαιευτική μέθοδος που εφάρμοσε, εξαλείφουν τις σχέσεις ισχύος ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο. Ο Σωκράτης επιδίωκε να μαθαίνει από τους συνομιλητές του όπως αποδεικνύεται και στους διαλόγους του με τον Μένωνα (82a-85b) και με τον Ευθύφρονα (15c-d). Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν υπάρχουν σχέσεις εξουσίας στη σωκρατική μέθοδο διδασκαλίας. Ο διάλογος γινόταν με δημοκρατικούς όρους και ο κάθε συνομιλητής εξέφραζε ελεύθερα την άποψή του. Μέσω του διαλόγου προσπαθούσε να κάνει τους συνομιλητές-εκπαιδευόμενούς του να κατανοήσουν ότι η πραγματικότητά τους είναι διαμορφωμένη σύμφωνα με αυτά που τους επιβάλλουν η θρησκεία, η ιδεολογία και η εξουσία (Villa, 2001). Στόχος του είναι η αφύπνιση των νέων, όπως αναφέρεται στην *Απολογία του Σωκράτη* (30d-31a): «οἷον δὴ μοι δοκεῖ ὁ θεὸς ἐμέ τῇ πόλει προστεθηκέναι τοιοῦτον τινα, ὃς ὑμᾶς ἐγείρων καὶ πείθων καὶ ὀνειδίζων ἓνα ἕκαστον», προτρέποντάς τους να ασκήσουν κριτική στις πεποιθήσεις που θεωρούνταν θεμέλιοι λίθοι της Αθηναϊκής δημοκρατίας (Μένων 94ε3-95α1). Μόνο μέσα από τον κριτικό στοχασμό θα επέλθει η αλλαγή του ατόμου και, κατά συνέπεια, η κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, διαφαίνονται τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν μεταξύ των δύο τόσο στην ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος κατά τη διδασκαλία, όσο και στη σημασία του διαλόγου, κυριότερο όμως είναι η ανάληψη δράσης προς άσκηση κριτικής στην εξουσία.

Για τον Mezirow (1991a) ο εκπαιδευτής είναι εκείνος που θα βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Οχι όμως παρουσιάζοντας τη λύση του, αλλά προσδίδοντάς του τα εφόδια, προκειμένου να κρίνει μόνος του και να αξιολογήσει τις διάφορες εναλλακτικές του. Γίνεται αντιληπτό ότι για τον Mezirow ο εκπαιδευτής δεν είναι καθοδηγητής, αλλά δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα της αυτοβουλίας,

ώστε να δράσει και να λάβει μόνος του τις αποφάσεις (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007).

Ο Σωκράτης σε κανέναν Πλατωνικό διάλογο δεν συμβούλευε τους συνομιλητές-εκπαιδευόμενούς του να στηρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη και την πνευματική τους εξέλιξη στον «δάσκαλο»- εκπαιδευτή. Αντιθέτως, τους προκαλούσε να αξιολογούν τις απόψεις ακόμη και αυτού που τον θεωρούσαν ως «ειδικό», ώστε να κρίνουν αν θα τις αποδεχτούν ή όχι, σύμφωνα με το δικό τους νοητικό πλαίσιο (Καρασμάνης, 2002). Έτσι, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο μόνος του να αναζητήσει την αλήθεια, με τον εκπαιδευτή σε ρόλο διαμεσολαβητή, χωρίς να τον κατευθύνει στην κρίση του (Κωσταρά, 2019).

Ο Mezirow (1991β) θεωρεί ότι οι πολίτες οφείλουν να αναστοχάζονται πάνω στις κοινωνικές συνθήκες, στα υπάρχοντα οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα, στην έλλειψη δημοκρατίας. Θέτει ως κρίσιμο παράγοντα τη διαμόρφωση ενός ιδανικού πολίτη που θα δράσει με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Mezirow 1991β).

Σε αυτό κρίσιμο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, τους οποίους αποκαλεί «πολιτισμικούς ακτιβιστές» (Mezirow και συνεργάτες, 2007). Στόχο τους έχουν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων απαραίτητων για τον κριτικό στοχασμό των ατόμων σχετικά με θεμελιώδεις αντιλήψεις τους, ώστε να συμμετάσχουν σε έναν κριτικό διάλογο για την ορθή λειτουργία της δημοκρατίας (Κωσταρά, 2019). Συνεπώς, η κριτική σκέψη που προτείνει ο Mezirow ενισχύει τη συμμετοχική και ουσιαστική δημοκρατία.

Για τον Σωκράτη η πολιτειότητα κατείχε ξεχωριστή θέση στη διδασκαλία του ως εκπαιδευτή, είχε σαν στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των συνομιλητών του, προκειμένου να αναπτυχθούν κατάλληλες πολιτικές και ηθικές αξίες και διαθέσεις, απαραίτητες για την ορθή λειτουργία της δημοκρατίας (Villa, 2001). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με απαλλαγή του ατόμου από διαστρεβλωμένες παραδοχές που έχει σχετικά με τον ρόλο του ως πολίτη και άκριτα έχει αποδεχθεί (Villa, 2001). Ουσιαστικά, υποστηρίζει ότι η κριτική εξέταση των παραδοχών της εξουσίας και της δημοκρατίας από τον πολίτη μόνο επωφελής μπορεί να χαρακτηριστεί για την πόλη /κράτος.

Συμπεράσματα

Ο Σωκράτης, μέσα από τις διδακτικές του μεθόδους και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, είχε ως βασικό στόχο ο συνομιλητής-εκπαιδευόμενος να οδηγηθεί στην αυτογνωσία, την ανακάλυψη της αλήθειας και την ηθική βελτίωση. Ο ρόλος του και οι ιδέες του σχετικά με τον εκπαιδευτή επηρέασαν βαθιά τους μεταγενέστερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως είδαμε, οι συγκλίσεις του με τους Knowles, Freire και Mezirow είναι εμφανείς, καθώς και οι τέσσερις θεωρητικοί αναδεικνύουν έναν εκπαιδευτή που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την αυτονομία του εκπαιδευομένου, την καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος, την αμφισβήτηση των δομών

εξουσίας και τη σύνδεση της προσωπικής αλλαγής με την κοινωνική μεταμόρφωση. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι οι ιδέες του Σωκράτη άσκησαν βαθιά επιρροή στη διαμόρφωση των θεωριών των τριών στοχαστών. Ο Σωκράτης δεν υπήρξε μόνο πρωτοπόρος και καινοτόμος, αλλά και μια διαχρονική πηγή έμπνευσης για τη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων, θέτοντας θεμέλια που εξακολουθούν να καθοδηγούν τη θεωρία και την πρακτική της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avgelis, N. (2005). *Eisagogi sti Filosofia*, pempti ekdosi. Thessaloniki: Stamoulis.
- Brickhouse, T., Smith, N. (2009). Socratic Teaching and Socratic Method. Στο H. Siegel (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (σσ.1-21). Oxford: Oxford University Press.
- Karasmanis, V. (2002). *Sokratis: O sofos pou de gnoizetipota*. Athina: Livanis.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge Books
- Kokkos, A. (2005). *Theoritiko plaisio kai Proypotheseis Mathisis*, tomos A', Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Koniditsiotis, V.A. (2002). *I methodos tis pnevmatikis maieftikis*. Στο Arabatzis, G., Marinopoulos, A. (Επιμ.), (2002), σ. 451-470.
- Kostara, E. (2019). *Anixnevontas ti metasximatistiki diastasisi didaskalia tou Sokrati*. Στο Kokkos, A. & Synergates (Επιμ.), *Dieyrynonasti Theoria tou Metasximatismou. I simvoli deka simantikon stoxaston*. sel. 121-142, Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.
- Koulaouzidis, G., & Andritsakou, D. (2007). *Syzitontas me ton kathigiti Jack Mezirow. Dialogos gia ti metasximatizousa mathisi*. *Ekpaidefsi Enilikon* (11), ss. 5-11.
- Mezirow, J., & Synergates. (2007). *I metaschimatizousa mathisi*. Athina: Metexnio.
- Mezirow, J. (1991α). Transformation Theory and Cultural Context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41, 188-192.
- Mezirow, J. (1991β). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass
- Moraitidis, A. (1911). *Platonos Apologia Sokratous*. Athina: Fexi.
- Nechamas, A. (1993). *Tididaskei o Sokratis kai se poious to didaske*, mtrf. P. Bourlaki, *Deukalion*, per. G, tom. 12, tefx. 1. Athina: Daidalos.

- Reale, G. (2008). *Sokratis, pros anakalipsi tis archaiassofias*. Akadimia Athinon: Kentro ereunis tis ellinikis filosofias.
- Simtiliotis, V. (2017). *Sokratikos elegxos*. Sto Arabatzis, G. & Marinopoulou, A. (Epim.), *Platon*, sel. 503-547, Athina: Papadimas.
- Solomou-Papanikolaou, V. (2013). "*I Sokratiki theorisi gia ton anthropos*". <https://ekivolosblog.wordpress.com>. Anaktimeno 1/2/2025.
- Theodorakopoulos, I. (2002). *Eisagogiston Platona*. Athina: Estia.
- Vaikousi, D. (2019). *Freire kai Mezirow: Vioi paralliloi*. Sto A. Kokkos (Epim.). *Dieyrynonas ti theoria tou Metasximatismou. I simvoli deka simantikon stoxaston*. sel. 61-78, Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon.
- Villa, D. (2001). *Socratic Citizenship*. Princeton: Princeton University Press.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. Cambridge: University Press.
- Vlastos, G. (1993). *Sokratis: eironeftis kai ithikos filosofos*. Athina: Estia.

Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Εννοιολογικό Πλαίσιο, Αρχές και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση

Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) αποτελεί ένα σύγχρονο μοντέλο διοίκησης που δίνει έμφαση στη συνεχή βελτίωση, την ικανοποίηση των αναγκών των 'πελατών' και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Το άρθρο αναλύει το εννοιολογικό πλαίσιο και τις βασικές αρχές της Δ.Ο.Π., εστιάζοντας στη σημασία της ηγεσίας, της ομαδικής εργασίας, της εκπαίδευσης του προσωπικού και της διαρκούς αναπροσαρμογής. Ειδική αναφορά γίνεται στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις και τις δυνατότητες βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, προτείνονται στρατηγικές για την επιτυχή υιοθέτηση της Δ.Ο.Π. στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Δ.Ο.Π., ποιότητα, εκπαίδευση

Total Quality Management: Conceptual Framework, Principles and Applications in Education

Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

Total Quality Management (TQM) is a modern management model that emphasizes continuous improvement, meeting customer needs, and the active participation of all stakeholders. This article explores the conceptual framework and key principles of TQM, highlighting the importance of leadership, teamwork, staff training, and continuous adaptation. Special attention is given to its application in education, identifying both challenges and opportunities for improving the Greek educational system. Finally, strategies are proposed for the successful implementation of TQM in educational administration.

Key-Words: Total Quality Management, TQM, quality, education

Εισαγωγή

Η κυριαρχία της ιαπωνικής βιομηχανίας και ο συνακόλουθος εκτοπισμός των ευρωπαϊκών και αμερικανικών επιχειρήσεων διαμόρφωσαν την αναγκαία συνθήκη για τη μελέτη και υιοθέτηση του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.). Οι Ιάπωνες είχαν ήδη αρχίσει να εφαρμόζουν τις αρχές της Δ.Ο.Π. από τη δεκαετία του 1950,

εγκαταλείποντας το μοντέλο της μαζικής παραγωγής χαμηλού κόστους και επιτυγχάνοντας σημαντικά οικονομικά οφέλη. Με την πάροδο των ετών, η εφαρμογή της εξαπλώθηκε σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα, καθιερώνοντας την ποιότητα ως κεντρικό στόχο των οργανισμών διεθνώς. Σήμερα, το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης επεκτείνεται ραγδαία και στον τομέα παροχής υπηρεσιών όπως και στους δημόσιους οργανισμούς. Η μελέτη του εννοιολογικού πλαισίου και των αρχών της Δ.Ο.Π. καθίσταται αναγκαία για την κατανόηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητάς της σε διαφορετικά πεδία.

Δ.Ο.Π.: Εισαγωγικά Σχόλια

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια νέα αντίληψη/φιλοσοφία διοίκησης όπου η ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των ‘πελατών’ τίθενται σε απόλυτη προτεραιότητα. Παράλληλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή βελτίωση των επιχειρησιακών και παραγωγικών διαδικασιών ενός οργανισμού μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και αυτομετασχηματισμού με τελικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Η διοίκηση, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, αρχικά ανιχνεύει τις ανάγκες των πελατών της με αναφορά στις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί η διαδικασία παραγωγής και το παραγόμενο προϊόν. Επιπροσθέτως, αναζητά και εφαρμόζει τεχνικές που ελέγχουν τη διαδικασία αλλά και το προϊόν όπως και την έγκαιρη παράδοσή του προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή εξυπηρέτηση του πελάτη.

Στα πλαίσια εφαρμογής της Δ.Ο.Π. ο οργανισμός αντιμετωπίζεται ως αδιαίρετο σύνολο και απαιτεί τη συμμετοχή όλων σε όλες τις εσωτερικές διαδικασίες του (Δερβιτισιώτη, 1993). Η εμπλοκή όλων των εργαζομένων-από τους απλούς υπαλλήλους μέχρι τα ανώτερα διοικητικά στελέχη-είναι απαραίτητη προκειμένου να εφαρμόζονται διαδικασίες που οδηγούν σε τελικά προϊόντα και παροχή υπηρεσιών που ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών σε ικανοποιητικό χρόνο και ανταγωνιστική τιμή (Hradesky, 1995). Ο Harrington (1987) υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματική εμπλοκή της ανώτερης διοίκησης σε όλες τις βασικές λειτουργίες του οργανισμού ενώ ο Hradesky (1995) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δέσμευσή της για την τήρηση των αρχών και των στόχων της Δ.Ο.Π. προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι επιτυχή.

Η έννοια της ποιότητας

Ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία αφού το περιεχόμενο της παρουσιάζει ασάφεια και σύγχυση (Gower, 1997). Ο Μπαμπινιώτης (1998) την ορίζει ως το σύνολο των θετικών ιδιοτήτων ενός πράγματος που το διαφοροποιεί από τα ομοειδή του. Για τον Στεφανάτο (2000), η ποιότητα αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών που φέρει μια οντότητα-διεργασία ή σύστημα- η οποία καταφέρνει να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες. Ο Feigenbaum (1994) εξαιρεί τη διασφάλιση της ικανοποίησης του πελάτη ως αποτέλεσμα της ποιότητας ενός προϊόντος ενώ οι Dotchin & Oakland (1992) δίνουν έμφαση στη συμμόρφωση του τελικού προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη. Το σύνολο των ορισμών αποδεικνύουν τη

δυσκολία της έννοιας αφού ‘σχετίζεται με την υποκειμενικότητα και τον δυναμισμό που χαρακτηρίζουν την ποιότητα, στον βαθμό που ο προσδιορισμός της γίνεται με βάση τα προσωπικά κριτήρια που υιοθετεί κάθε παραγωγός ή αποδέκτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας’ (Κατσαρός, 2008, σελ. 131).

Παράλληλα ο Κατσαρός (2008) στην προσπάθειά του να αποσαφηνίσει την έννοια της ποιότητας αναφέρεται σε δύο διακριτές μορφές της, την απόλυτη και τη σχετική ποιότητα. Η πρώτη συνδέεται με την τελειότητα, με τις αρετές που καθιστούν ένα προϊόν ή μια υπηρεσία-με το εξαιρετικό, το σπάνιο και το διαχρονικό. Ωστόσο, στο πλαίσιο της Δ.Ο.Π. χρησιμοποιείται η έννοια της σχετικής ποιότητας που αναφέρεται στο βαθμό της ανταπόκρισης ενός προϊόντος ή μια υπηρεσίας σε συγκεκριμένα πρότυπα. Αν αυτά έχουν οριστεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές που έχει θέσει ο οργανισμός κατά τη φάση του σχεδιασμού του, τότε αναφερόμαστε στην εσωτερική ποιότητα. Η Δ.Ο.Π., όμως, πρεσβεύει τη συμπερίληψη των προσδοκιών, των επιθυμιών και την ικανοποίηση του πελάτη, και δίνει έμφαση στην εξωτερική ποιότητα. Κατά τον Μπουραντά (2002) η τελευταία ‘δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτή, αλλά ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των πελατών’ (σελ. 514).

Η διάκριση της έννοιας της ποιότητας στις προαναφερόμενες μορφές δεν καθιστά τον προσδιορισμό της ευκολότερο. Ο Κατσαρός (2008) επιμένει ότι η ανάλυση της εξωτερικής διάστασης της ποιότητας που διέπει τη Δ.Ο.Π. δεν συμβάλει στην αποσαφήνιση του όρου ‘αφού εξαρτάται από περισσότερες υποκειμενικές απόψεις, οι οποίες αναπροσαρμόζονται ταχύτατα, δεδομένου ότι οι πελάτες έχουν την τάση να θεωρούν τα προηγούμενα επίπεδα ποιότητας ως δεδομένα και να αναβαθμίζουν τις απαιτήσεις τους’ (σελ. 131). Ο συγγραφέας επιδεικνύει το δυναμικότητα του όρου και συνεπώς του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης υπογραμμίζοντας τις συνεχείς διαδικασίες αναπροσαρμογής και αυτοβελτίωσης που αυτό εμπεριέχει. Άλλωστε, όπως και ο Ζαβλανός (2003) εύστοχα αναφέρει για την έννοια της ολικής ποιότητας που διέπει τη Δ.Ο.Π., ‘είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες των πελατών’ (σελ. 28).

Βασικές αρχές

Η έννοια της Δ.Ο.Π. έχει μελετηθεί εκτενώς από τρεις διακεκριμένους συγγραφείς: τον Deming (1986), τον Juran (1988) και τον Crosby (1979). Ο Deming, ο οποίος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην Ιαπωνία, ανέπτυξε 14 αρχές για την εφαρμογή της εστιάζοντας στη συνεχή βελτίωση, τη δέσμευση της διοίκησης, τη μείωση του κόστους και την ενίσχυση της υπερηφάνειας των εργαζομένων. Ο Crosby (1979) έδωσε έμφαση στην πρόληψη σφαλμάτων και τη συμμόρφωση με προδιαγραφές, ενώ ο Juran (1988) ανέδειξε τον ρόλο της διοίκησης και τη σημασία της στρατηγικής τριών σταδίων: σχεδιασμός, έλεγχος και βελτίωση ποιότητας.

Παρά τις διαφοροποιήσεις στις προσεγγίσεις, υπάρχει συναίνεση σε βασικές αρχές για την επιτυχή εφαρμογή της Δ.Ο.Π., όπως:

- Η ύπαρξη σαφούς οράματος και στρατηγικού σχεδιασμού (Σαΐτης, 1997· Πετρίδου, 2002· Ζαβλανός, 2003).
- Η δέσμευση της διοίκησης στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π..
- Η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών μέσω τεκμηριωμένης ανάλυσης δεδομένων.
- Η ενεργός συμμετοχή και η συνεχής εκπαίδευση των εργαζομένων.
- Η συνέπεια και συνέχεια στη βελτίωση της ποιότητας, καθώς και η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές.
- Η πρόληψη λαθών και η έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων.

Τέλος, τίθεται το ερώτημα εάν το μοντέλο της Δ.Ο.Π. μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στον χώρο της εκπαίδευσης και κατά πόσο υπάρχουν δομές που να αξιολογούν την ποιότητά της, καθορίζοντας το τελικό προϊόν και τους 'πελάτες' της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση

Η Kwan (1996) επισημαίνει τέσσερις βασικές διαφορές μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών οργανισμών: (α) οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι μακροχρόνιοι και δύσκολα μετρήσιμοι, (β) οι διαδικασίες μάθησης είναι εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες από τις βιομηχανικές, (γ) οι εισροές στην εκπαίδευση δεν υπόκεινται σε αυστηρούς ποιοτικούς ελέγχους, και (δ) οι εκροές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα κριτήρια λόγω της φύσης των εισροών.

Πώς λοιπόν η διοίκηση στην εκπαίδευση θα στοχεύσει στην ποιότητα με την έννοια της ικανοποίησης του πελάτη κάτω από τις προαναφερόμενες διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται μεταξύ των επιχειρήσεων και των εκπαιδευτικών οργανισμών; Ακόμα δε πιο σημαντικό είναι το ερώτημα σχετικά με το ποιοι είναι οι πελάτες και ποια είναι τα κριτήρια που θα ορίσουν την βαθμό ικανοποίησής τους από το προσφερόμενο προϊόν.

Πρωταρχικό μέλημα της εφαρμογής της Δ.Ο.Π. είναι να αναγνωριστούν οι πελάτες ενός οργανισμού (εκπαιδευτικού ή μη) και οι ανάγκες τους, η εξυπηρέτηση και η ικανοποίηση των οποίων θα τεθούν σε άμεση προτεραιότητα στις διαδικασίες σχεδιασμού και προγραμματισμού. Ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν μπορεί να ταυτιστεί με ένα εργοστάσιο όπου το τελικό προϊόν αποτελούν οι μαθητές/τριες. Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελεί ζωτικό κομμάτι των εκπαιδευτικών διαδικασιών και, σύμφωνα με τις αρχές της Δ.Ο.Π., συμμετέχει σε αυτές και ως πελάτης αλλά και ως συνεργάτης. Το ίδιο συμβαίνει και με τους γονείς αλλά η ικανοποίηση των δικών τους αναγκών έρχονται

δεύτερες σε προτεραιότητα σε σχέση με αυτές των ίδιων των μαθητών/τριών (Downey et al, 1994).

Μια λοιπόν από τις σημαντικότερες ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η θέση των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες έχουν διττό ρόλο στις διαδικασίες που αυτοί ακολουθούν. Εμφανίζονται ως η πρώτη ύλη, η βασική εισροή αλλά και κατέχουν τη θέση του κυριότερου πελάτη. Όπως εύστοχα αναφέρει ο Ζώσης (2006) ‘ο μαθητής ενσαρκώνει συγχρόνως τον ρόλο του προμηθευτή της εισροής, συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και τέλος είναι ο πελάτης’. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα ‘κατά πόσο η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. είναι αρκετή στη συγκεκριμένη ιδιάζουσα κατάσταση;’ (ibid, σελ. 24).

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε ο Deming υπήρξε πρωτοπόρος της έννοιας της Δ.Ο.Π. προτείνοντας δεκατέσσερα σημεία για την εφαρμογή της σε κάθε οργανισμό. Βασιζόμενος σε αυτά, ο Fields (1993) εξειδίκευσε αντίστοιχα σημεία για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Αναλόγως αναφέρθηκε στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθητών/τριών ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας από τη διοίκηση και την εφαρμογή εργαλείων αξιολόγησης που δεν περιορίζονται σε τυποποιημένα τεστ. Επιπροσθέτως, υπογράμμισε τη σημασία της δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου, κοινότητας και εκπαιδευτικών φορέων (Peterson, 1998), καθώς και της καλλιέργειας περιβάλλοντος συνεχούς βελτίωσης και εκπαίδευσης του προσωπικού.

Η αποτελεσματική ηγεσία, η εξάλειψη του φόβου, η προώθηση της ομαδικής εργασίας και η κατάργηση συνθημάτων και αυστηρών ποσοτικών στόχων αναδεικνύονται από τον Fields ως κρίσιμοι παράγοντες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη για αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών, η ενίσχυση της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η προώθηση νέας νοοτροπίας, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς και διοίκηση) να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή της Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στο ίδιο πλαίσιο η Πετρίδου (2002) συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που φέρει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που ακολουθεί τις βασικές αρχές της Δ.Ο.Π. σε αντιπαράθεση με έναν συνήθη εκπαιδευτικό οργανισμό στον πίνακα που ακολουθεί:

<i>Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας</i>	<i>Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός</i>
Προσανατολισμός στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.	Προσανατολισμός στις εσωτερικές δυνατότητες του οργανισμού.
Προσανατολισμός στην πρόληψη των προβλημάτων.	Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας.	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης.
Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στη φιλοσοφία της ποιότητας.	Το ανώτερο management εποπτεύει και ελέγχει το αποτέλεσμα της δράσης.
Επένδυση στην εκπαίδευση-ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.	Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού υπολογίζεται ως κόστος.
Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.	Γίνεται διάκριση αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εκτελούν.
Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας.	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης.
Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού.	Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελατών που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.	Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας (πηγή: Πετρίδου, 2002, σελ 58)

Σύμφωνα με τους Dahlgaard et al. (1995) ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να ακολουθήσει τις αρχές που θέτουν την ικανοποίηση του πελάτη σε προτεραιότητα και σε πρωτεύοντα στόχο. Η επιτυχία του προαναφερόμενου προϋποθέτει τη συνεχή βελτίωση των ακολουθούμενων διαδικασιών μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των εργαζομένων αλλά και των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Schargel (1996) σε ένα Γυμνάσιο στο κέντρο της Νέας Υόρκης στο οποίο εφαρμόστηκε η Δ.Ο.Π. εντόπισαν βελτίωση στις αποδόσεις του μαθητικού δυναμικού αλλά και μείωση στις σχολικές διαρροές.

Ο Ζώσης (2006) συνοψίζει τις απόψεις στη βιβλιογραφία σχετικά με τη Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι πρόκειται για μια φιλοσοφία διοίκησης που εστιάζει στη συνολική και συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Βασική αρχή της εφαρμογής της είναι η ικανοποίηση των απαιτήσεων και προσδοκιών τόσο των εξωτερικών πελατών (γονείς, επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, διδάσκοντες επόμενων τάξεων) όσο και των εσωτερικών (εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών και της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η ποιότητα διασφαλίζεται μέσω της συνεχούς αξιολόγησης, της συλλογής δεδομένων και

της ανατροφοδότησης, διαδικασίες που συμβάλλουν στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση πιθανών αδυναμιών.

Ωστόσο, η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει προκλήσεις λόγω θεσμικών και οργανωτικών ιδιαιτεροτήτων. Ζητήματα όπως η γραφειοκρατία, η αντίσταση στην αλλαγή και οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο ελληνικό σχολείο.

Ιδιαιτερότητες και προβλήματα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η διοίκηση της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που συνάδουν με τη μοναδικότητα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών οργανισμών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που συντελούν. Ο Κατσαρός (2008) εντοπίζει τις ιδιαιτερότητες αυτές -όσο αφορά το σχολικό/εκπαιδευτικό γίνεσθαι στην Ελλάδα- στα παρακάτω σημεία:

α) στην αδυναμία σαφούς προσδιορισμού:

- του σκοπού της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Το άρθρο 16 του Συντάγματος αναγνωρίζει ότι σκοπός της παιδείας είναι 'η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλυσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες'. Η στοχοθεσία παρουσιάζεται μέσα σε ένα ασαφές πλαίσιο με δυσκολία ερμηνείας των εννοιών που παρουσιάζονται αλλά και του τρόπου μέτρησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.)
- των πελατών (Ποια ακριβώς κοινωνική ομάδα αποτελεί τους 'πελάτες' του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού; Η έννοια ταυτίζεται με τους/τις μαθητές/τριες ή τους γονείς τους ή με την κοινωνία μέσα στην οποία συντελεί τις διαδικασίες του το σχολείο;)
- των εργαζομένων (Οι ανθρώπινοι πόροι που αποτελούν τους εργαζόμενους ενός ιδρυτικού εκπαιδευτικού είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί; Δεν συγκαταλέγονται σε αυτούς οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους οι οποίοι αποτελούν μέρος και επηρεάζουν τη δεσπόζουσα σχολική κουλτούρα;)
- του τελικού προϊόντος (Το τελικό αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο θα γίνει ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός θα αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση ή τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες; Μήπως αναφέρεται στο μορφωτικό τους επίπεδο; Ποιος το καθορίζει αυτό;)

β) στην έλλειψη διοικητικής αυτοδυναμίας του ελληνικού σχολείου με την παράλληλη διοικητική αποδυνάμωσή του (Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται ιδιαιτέρως

συγκεντρωτικό με όλες τις αποφάσεις να λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο αφαιρώντας το δικαίωμα για αυτονομία και ανεξαρτησία στις σχολικές μονάδες).

γ) στην έλλειψη ανταγωνισμού (Αναφερόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση, δεν υπάρχει η έννοια του ανταγωνισμού έτσι όπως εμφανίζεται στην ελεύθερη αγορά και στη διεκδίκηση πελατών από ιδιωτικές επιχειρήσεις προκειμένου να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες οικονομικές εισροές για την επιβίωσή τους).

δ) στην αντίφαση που προκύπτει μεταξύ βασικών αξιών του θεσμού του σχολείου (ισότιμη συμμετοχή, δημοκρατία) και των σχέσεων ιεραρχίας-εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση.

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει περιορισμούς που αποτρέπουν την αποτελεσματική εφαρμογή της, όπως ο έντονα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη ενός σταθερού και οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης, οι δυσλειτουργίες στη στελέχωση, η απουσία στρατηγικού σχεδιασμού ποιότητας και η μη θεσμοθετημένη επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στο ελληνικό σχολείο, απαιτούνται θεσμικές αλλαγές και αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να υιοθετήσουν τη συγκεκριμένη φιλοσοφία διοίκησης και να αξιοποιήσουν πλήρως τα οφέλη της.

Συμπεράσματα/Προτάσεις

Η Δ.Ο.Π. είναι ένας σύγχρονος τρόπος διοίκησης όπου όλα τα μέλη ενός οργανισμού συμμετέχουν στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εστιάζοντας στις ανάγκες του πολίτη. Η νέα αυτή φιλοσοφία μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά αυτό προϋποθέτει ανάμεσα σε άλλα την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δυστυχώς στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως δυσκίνητο και συγκεντρωτικό με έντονη γραφειοκρατία και ανυπαρξία κοινού σχεδίου δράσης ενώ παράλληλα οι δαπάνες για την παιδεία είναι λιγοστές και περιορισμένες.

Είναι σημαντικό η εκπαιδευτική ηγεσία να στηρίζει τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π.. Ο Σαΐτης (2008) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, επικοινωνεί συνεχώς με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, παρακινεί το προσωπικό να αναλαμβάνει δημιουργικές πρωτοβουλίες και ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Ο Καραγιάννης (2020) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη αποτελεσματική ηγεσίας έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες εμπιστοσύνης και συνεργασίας αλλά και ενδυνάμωσης των διδασκόντων ώστε να εφαρμόσουν και να στηρίξουν την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. Παράλληλα ο Ντιμέρης (2020) υπογραμμίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ηθική υποχρέωση να επιδιώκουν την αυτοβελτίωση αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μέσα από διαρκή εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στην

ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις δυσκολίες του επαγγέλματός τους.

Η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. χρειάζεται αρκετά χρόνια για να μπορέσει να αποκτήσει καθολική εφαρμογή στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Απαιτείται η διεξαγωγή περισσότερων επιστημονικών ερευνών τα αποτελέσματα των οποίων θα ενισχύσουν την προσπάθεια για συνεχή βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εξασφαλιστεί η παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα συνδράμουν στη δημιουργία ικανών πολιτών οι οποίοι θα στελεχώσουν την κοινωνία του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bampiniotis, G., (1998). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. Athina: Kentro Lexikologias.
- Bourantas, D. (2002). *Manatzment*. Athina: Themelio.
- Crosby, P., (1979). *Quality is free*. New York: McGraw-Hill.
- Dahlgaard, J.J., Kristensen, K. & Kanji, G.K., (1995). "Total Quality Management and Education". *Total Quality Management*, Vol.6, Nos 5&6, p.445
- Deming, W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Centre for Advanced engineering study.
- Dervitsioti, K.N., (1993). *Dioikisi Olikis Poiotitas*. Athina: Stamoulis.
- Dotchin, J. A. & Oakland, J. S. (1992). Theories and concepts in total quality management. *Total Quality Management*, 3(2), 133-146.
- Downey, C.J., Frase, L.E. & Peters, J.J. (1994). *The Total Education Challenge*, Corwin Press.
- Feigenbaum, A. V. (1994). Quality education and America's competitiveness. *Quality progress*, 27(9), 83.
- Fields, J., (1993). *Total Quality For Schools, a suggestion for American Education*. New York: American Society For Quality.
- Gower, P., (1997). *Dioikisi Olikis Poiotitas*. Athina: Ellin.
- Harrington, H. J., (1987). *The Improvement Process*. New York: Mc Graw- Hill.
- Hradesky, J., (1995). *Total quality Management Handbook*. New York: McCraw- Hill.

- Juran, J. (1988). *Quality control handbook*. NY: McGraw Hill.
- Karagiannis, A. (2020). Oliki Poiotita stin ekpaidefsi, *C.V.P. Paidagogikis & Ekpaidefsis*, (<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/karagiannis-athanasios/total-quality-in-education-karagiannis-athanasios.htm>).
- Katsaros, I., (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiki Institouto.
- Kwan, P. (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, p.28.
- Ntrimeris, G. (2020). Efarmogi Dioikisis Olikis Poiotitas (DOP) sta ellinika dimosia scholeia protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, *C.V.P. Paidagogikis & Ekpaidefsis* (<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/karagiannis-athanasios/total-quality-in-education-karagiannis-athanasios.htm>).
- Petridou, E. (2002). Dioikisi poioutas stin ekpaidefsi. *Dioikitiki enimerosi*, 22, sel. 55-60.
- Saitis, Ch. (1997). Management olikis poioutas: mia nea methodology gia ton eksynchronismo tou systimatos dioikisis tis ekpaidefsis. *Dioikitiki enimerosi*, 9, sel. 21-51.
- Saitis, Ch. (2008). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*. Athina: Paidagogiko Institouto.
- Schargel F.P. (1996). Why we need total quality management in education. *Total Quality Management*, vol.7, no.2, p. 213-217.
- Stefanatos, S. (2000). *Oliki Poiotita*, tomos V'. Patra: E. A. P.
- Zavlanos, M. (2003). *I oliki poiouta stin ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Stamouli.
- Zosis, V. A. (2006). *Dioikisi olikis poioutas (D.O.P.) kai protovathmia ekpaidefsi : oi arches tis D.O.P. kai i efarmogi tous sto scholiko perivallon. Meleti periptosis apo elliniko scholeio*. Metaptychiaki Diatrivi: Panepistimio Peiraios. (<https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/836>)

Οι Λειτουργίες της Διοίκησης στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο

Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις λειτουργίες της διοίκησης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, εστιάζοντας στον ρόλο που διαδραματίζουν κατά τη διαχείριση μιας σχολικής μονάδας. Αρχικά, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις βασικές θεωρίες διοίκησης όπως και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διοίκησης ως διακριτού επιστημονικού πεδίου. Στη συνέχεια, αναλύονται οι κύριες διοικητικές λειτουργίες—προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος—και ο τρόπος με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του διευθυντή ως συντονιστή των σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και στις προκλήσεις που προκύπτουν από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και η σημασία της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική διοίκηση, σχολική διαχείριση, ηγεσία

The Functions of Administration in the Modern Greek School

Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

This study explores the functions of administration in the modern Greek school, focusing on the role of educational administration in managing school units. Initially, it provides a historical overview of key administrative theories and the development of educational administration as a distinct scientific field. Subsequently, it analyses the core administrative functions—planning, organizing, directing, and controlling—and how they are applied within the Greek educational system. Special emphasis is placed on the role of the school principal as a coordinator of school activities, as well as the challenges arising from the centralized nature of Greek education. Finally, the study highlights the need to strengthen the autonomy of school units and underscores the importance of training administrative staff to enhance the effectiveness of educational administration and to improve the quality of education provided.

Key-Words: educational administration, school management, leadership

Εισαγωγή

Η διοικητική επιστήμη έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των σύγχρονων οργανωτικών και διοικητικών δομών, επηρεάζοντας ένα ευρύ φάσμα τομέων, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τον 20ό αιώνα, από το γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber έως τη θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς του Mayo, αποτυπώνουν τη διαρκή αναζήτηση για αποτελεσματικότερη διοίκηση και ορθολογική οργάνωση των πόρων. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί έναν εξειδικευμένο κλάδο της διοικητικής επιστήμης, ο οποίος επιχειρεί να προσαρμόσει τις γενικές αρχές της διοίκησης στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διφυής φύση των εκπαιδευτικών οργανισμών, που λειτουργούν τόσο ως γραφειοκρατικοί όσο και ως κοινωνικοί θεσμοί, καθιστά απαραίτητη την προσαρμογή των διοικητικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικοοικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διοικητική λειτουργία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, αναλύοντας τις βασικές διοικητικές αρχές και πρακτικές που εφαρμόζονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις βασικές διοικητικές λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος, καθώς και στην εφαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από μια κριτική προσέγγιση, η μελέτη διερευνά τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στη διοικητική τους λειτουργία, καθώς και τις προοπτικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Σύντομη ιστορική αναδρομή της Επιστήμης της Διοίκησης

Η επιστήμη της Διοίκησης αναπτύχθηκε ραγδαία τον 20ό αιώνα, επηρεαζόμενη από διάφορες θεωρίες. Ο Weber (1864-1920) εισήγαγε το 'γραφειοκρατικό μοντέλο', το οποίο στηρίζεται σε αυστηρούς κανόνες, ιεραρχία και αμεροληψία, αλλά έχει επικριθεί για την οργανωτική του ακαμψία. Ο Taylor (1856-1915) ανέπτυξε το μοντέλο της 'επιστημονικής διοίκησης', δίνοντας έμφαση στην επιστημονική οργάνωση της εργασίας, την αύξηση της παραγωγικότητας και τον έλεγχο της εργασίας, με αποτέλεσμα να αποπροσωποποιεί τους εργαζομένους.

Αντίθετα, η θεωρία της 'Ανθρώπινης Συμπεριφοράς' του Mayo (1880-1949) τόνισε τη σημασία του εργασιακού κλίματος και της επικοινωνίας, συνδέοντας την παραγωγικότητα με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρόλο που οι απόψεις του συνέβαλαν στην οργανωτική θεωρία, επικρίθηκαν για τη μονομερή έμφαση στα κοινωνικά κριτήρια.

Στη σύγχρονη διοικητική σκέψη, τα τυπικά στοιχεία (κανόνες, ιεραρχία) και τα άτυπα (επικοινωνία, σχέσεις) συνυπάρχουν, δημιουργώντας ένα αρμονικό και δημοκρατικό πλαίσιο. Η διοίκηση πλέον υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση, ενσωματώνοντας στοιχεία από την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και την οικονομία, ενθαρρύνοντας τη

συνεργασία και τη συμμετοχή των εργαζομένων στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Bush, 1986·Bush, 2011).

Διοίκηση και Εκπαιδευτική Διοίκηση: εννοιολογική αποσαφήνιση

Η έννοια της 'διοίκησης' εμφανίζεται ήδη από τον 6ο-5ο αιώνα π.Χ. με τη γενική σημασία του *κυβερνώ* και *διευθύνω* (Μπαμπινιώτης, 2011). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η διοίκηση ορίζεται ποικιλοτρόπως: ως η συνεργασία για την επίτευξη οργανωτικών στόχων (Montana & Charnov, 1993· Georges et al., 1998), ο συντονισμός ανθρώπων και δραστηριοτήτων (Κουτουζής, 1999) ή ως ένα σύνολο ενεργειών που διέπονται από ορθολογισμό (Σαϊτής, 2011). Παρά τις διαφοροποιήσεις, οι ορισμοί συγκλίνουν σε δύο βασικά στοιχεία: την επίτευξη στόχων και την οργάνωση πόρων προς αυτόν τον σκοπό.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η εφαρμογή των προαναφερόμενων αρχών της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης έχει υπάρξει αντικείμενο εκτενών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν οργανώσεις με ιδιαιτερότητες και δεν φέρουν τα χαρακτηριστικά άλλων οργανισμών που χαρακτηρίζονται από σαφή στοχοθεσία και ξεκάθαρη εικόνα του παραγόμενου προϊόντος και της ποιότητας αυτού. Ο Κατσαρός (2008) εντοπίζει την ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών στον διφυή χαρακτήρα τους δηλαδή στο γεγονός ότι λειτουργούν παράλληλα ως διοικητικοί θεσμοί με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά αλλά και ως κοινωνικοί θεσμοί των οποίων οι σχέσεις επηρεάζονται από τις 'γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων' (σ. 19).

Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κατσαρός, τα αποτελέσματα ερευνών που αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία του '60 αποτέλεσαν την απαρχή συζητήσεων για τη μεταφορά των αρχών της διοίκησης μετά από κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες που διεξήχθησαν έδειξαν ότι οι λειτουργίες και οι πρακτικές της διοίκησης δύνανται να βελτιώσουν ποικιλία παραμέτρων (σχολικό κλίμα, συμμετοχική διοίκηση, ενδυνάμωση εμπλεκομένων, πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς) και να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Το τελευταίο εμφανίστηκε ως κοινωνική απαίτηση μετά τη δημοσιονομική κρίση του κράτους και τη διάχυση των ιδεών του οικονομικού φιλελευθερισμού. Οι σχολικοί οργανισμοί με την παράλληλη προσπάθεια των κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της δημόσιας παιδείας, κλήθηκαν να διαχειριστούν ορθολογικά τους πόρους τους εξασφαλίζοντας μια αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι αρχές της διοικητικής επιστήμης προσαρμόστηκαν και μεταφέρθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα διατυπώθηκαν και πληθώρα ορισμών όπου ερευνητές και μελετητές αποπειράθηκαν να οριοθετήσουν και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αναλόγως, ο Σαϊτής (2000) την περιγράφει ως ένα σύστημα δράσης που αξιοποιεί ανθρώπινους και

υλικούς πόρους για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, ενώ ο Κατσαρός (2008) την εξειδικεύει ως δραστηριότητα που αναπτύσσεται εντός εκπαιδευτικών οργανισμών, περιλαμβάνοντας λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος.

Σε συμφωνία με τα δύο βασικά στοιχεία που συναντώνται στους ορισμούς της διοίκησης, η εκπαιδευτική διοίκηση καλείται να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει κατάλληλα τους υπάρχοντες πόρους με απώτερο σκοπό την επίτευξη κάποιων στόχων. Όσο αφορά το εκπαιδευτικό γίνεσθαι της Ελλάδας ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης διαγράφεται στο άρθρο 16 του ισχύοντος συντάγματος και αναφέρει ότι 'Η παιδεία...έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων'. Πιο συγκεκριμένα για τις πρώτες δύο βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης, το άρθρο 1 του νόμου 1566/85 ορίζει ότι 'σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών..’.

Οι πόροι προς αξιοποίηση για την επίτευξη των προαναφερθέντων μπορούν να διακριθούν σε ανθρώπινους και υλικούς. Οι άνθρωποι αναφέρονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας ενώ οι υλικοί περιλαμβάνουν τις κτιριακές υποδομές, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τις κρατικές χρηματοδοτήσεις. Η διαχείριση αυτών των πόρων, μέσω των λειτουργιών της διοίκησης, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008).

Οι Διοικητικές Λειτουργίες στο επίπεδο της Σχολικής Μονάδας

Οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης διαφοροποιούνται ως προς τον αριθμό και την κατάταξή τους στη βιβλιογραφία. Ο Κατσαρός (2008) προτείνει επτά βασικές λειτουργίες: προγραμματισμό, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση-ηγεσία, επικοινωνία, έλεγχο και αξιολόγηση, καθώς και προϋπολογισμό. Αντίθετα, ο Σαΐτης (2011) και ο Μπουραντάς (2002) προτείνουν μια πιο συνοπτική διάκριση σε τέσσερις λειτουργίες: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο. Παρά τις διαφοροποιήσεις, οι δύο προσεγγίσεις δεν αναιρούνται, καθώς οι λεπτομερείς κατηγορίες του Κατσαρού μπορούν να ενταχθούν στη συντομότερη τυπολογία των Σαΐτη και Μπουραντά.

Ειδικότερα, η στελέχωση, ο προϋπολογισμός και η επικοινωνία αποτελούν τμήματα του προγραμματισμού μιας σχολικής μονάδας, ενώ η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο όλων των λειτουργιών, διασφαλίζοντας τη μετάδοση πληροφοριών και την αποτελεσματική ανταλλαγή απόψεων. Επιπλέον, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως υποσύνολο της λειτουργίας του ελέγχου. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών θα βασιστεί στη διάκριση των τεσσάρων βασικών σταδίων: προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου, ακολουθώντας τη συνοπτική κατηγοριοποίηση που προτείνουν ο Σαΐτης (2011) και ο Μπουραντάς (2002).

Ο προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός αποτελεί τη θεμελιώδη λειτουργία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς προηγείται των υπόλοιπων λειτουργιών και συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, την ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης, την επιλογή εναλλακτικών λύσεων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2011). Η Πετρίδου (2000) προσθέτει τη διαμόρφωση πολιτικών και την ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.

Ο καθορισμός στόχων αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του προγραμματισμού, καθώς συνδέεται με την αποστολή της σχολικής μονάδας και παρακινεί τους εργαζόμενους (Σαΐτης, 2011). Ωστόσο, η διαδικασία επηρεάζεται από κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες και μπορεί να συναντήσει εμπόδια, όπως η αντίσταση των εργαζομένων λόγω ψυχολογικής ανελαστικότητας (Σαΐτης, 2008). Επιπλέον, απαιτεί χρόνο και πόρους, γεγονός που αυξάνει το κόστος του οργανισμού.

Στην ελληνική εκπαίδευση, ο στρατηγικός προγραμματισμός ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων ασχολούνται κυρίως με τον λειτουργικό προγραμματισμό (Κατσαρός, 2008). Αυτός περιλαμβάνει τη διαχείριση εκπαιδευτικών, διοικητικών και υλικοτεχνικών θεμάτων, καθώς και τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Παρότι ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος, οι περισσότεροι δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008). Τέλος, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο προγραμματισμός συχνά περιορίζεται στη διαχείριση καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή διδακτικού έργου, χωρίς να έχει ουσιαστική στρατηγική διάσταση (Σαΐτης, 2008).

Η οργάνωση

Η λειτουργία της οργάνωσης συνδέεται με τη δημιουργία της δομής του εκπαιδευτικού οργανισμού και τον καταμερισμό των εργασιών σε επιμέρους δράσεις-δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των υπαρχόντων πόρων. Πιο συγκεκριμένα η συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνει τον καθορισμό των επιπέδων της ιεραρχίας και των καθηκόντων τους αλλά και τον τρόπο ελέγχου και συντονισμού των παραγωγικών μονάδων στις οποίες αποδίδονται εξειδικευμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες. Ο Σαΐτης (2011) ταυτοποιεί τα προαναφερόμενα βήματα ως α) καταμερισμός εργασίας, β) εύρος ελέγχου, γ) τμηματοποίηση και δ) εκχώρηση αρμοδιοτήτων.

Με αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του, καθιστά την κεντρική εξουσία κύριο σχεδιαστή της οργάνωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Συνεπώς, σε επίπεδο σχολική μονάδας τα περιθώρια

οργανωτικής παρέμβασης είναι σχετικά στενά. Ωστόσο, ο/η διευθυντής/ντρια και ο σύλλογος διδασκόντων δύνανται να οργανώσουν την ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού που απαιτεί η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν στα πλαίσια της παιδαγωγικής αυτονομίας τους (π.χ. συγκεκριμένη διάταξη των θρανίων για την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας). Επίσης, ευρύτερα περιθώρια δράσης υπάρχουν αναφορικά με την κατανομή των τάξεων και των τμημάτων όπως και την αποτελεσματική χρήση του χώρου των σχολικών μονάδων, του διαθέσιμου χρόνου του εργασιακού τους ωραρίου και στην καλύτερη δυνατή χρήση των οικονομικών πόρων που διαθέτουν.

Η διεύθυνση

Η λειτουργία της διεύθυνσης αφορά τις ενέργειες των διευθυντικών στελεχών τα οποία 'έχουν άμεση σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού μιας τυπικής οργάνωσης' (Σαΐτης, 2011, σ. 11). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κατσαρός (2008) η συγκεκριμένη διαδικασία 'συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού' (σ. 76). Ο Σαΐτης (2011) περιγράφει επιγραμματικά τις ενέργειες που περιλαμβάνει η λειτουργία της διεύθυνσης ως α) στελέχωση, β) συστηματική εκπαίδευση/επιμόρφωση των εργαζομένων, γ) παρακίνηση και παρώθηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων, δ) εποπτεία και επίβλεψη έργου υφισταμένων, ε) επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, και στ) συντονισμό όλων των εργασιών για αποφυγή επικαλύψεων ή παραλείψεων προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διεύθυνση, ως λειτουργία, αναφέρεται στην αποτελεσματική διαχείριση ζητημάτων που σχετίζονται με τη σωστή καθοδήγηση των ανθρώπινων πόρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί με την παράλληλη εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Ο Σαΐτης (2011) υποστηρίζει ότι αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα ενός διοικητικού στελέχους επειδή 'έχει να αντιμετωπίσει τον παράγοντα άνθρωπο, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί και κατά προέκταση να επηρεαστεί προς ορισμένη κατεύθυνση' (σ. 12). Στο ίδιο πλαίσιο ο Κατσαρός (2008) εντοπίζει τη δυσκολία της συγκεκριμένης λειτουργίας στο γεγονός ότι οι διευθυντές/ντριες του ελληνικού σχολείου τείνουν να παρακολουθούν ενέργειες και δραστηριότητες που έχουν προαποφασιστεί γι' αυτούς/τές, αφού 'η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία...περιορίζει τη δυνατότητα...για ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δε διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα [ενώ] η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους' (Κατσαρός, 2008, σ. 79).

Κατά συνέπεια και ως αποτέλεσμα των προαναφερόμενων, οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων περιορίζουν τη λειτουργία της διεύθυνσης σε διεκπεραιωτικές διοικητικές εργασίες που επικεντρώνονται στη διαχείριση της αλληλογραφίας, την τήρηση

και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων, την αρχειοθέτηση εγγράφων, την κατανομή τάξεων και τη συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Ο Κατσαρός (2008), σε συμφωνία με τον Σαϊτή (2008) υπογραμμίζει ότι προκειμένου το παραπάνω φαινόμενο να εκλείψει απαιτείται 'πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλιών, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου' (σ. 80).

Ο έλεγχος

Ο έλεγχος περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών και δραστηριοτήτων που αφορούν την παρακολούθηση και αξιολόγηση όλων των λειτουργιών και συμπεριφορών των συντελεστών μιας οργάνωσης ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του έργου του με την παράλληλη ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του προγραμματισμού αφού συνιστά 'τη μέτρηση του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος σε σύγκριση με εκείνο που έχει προγραμματιστεί' (Σαϊτής, 2011, σ. 17). Έτσι εξασφαλίζεται η 'απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μια απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσδιορισμό της δράσης' (Κατσαρός, 2008, σ. 86).

Ο σκοπός της λειτουργίας του ελέγχου είναι να διαπιστωθούν οι αποκλίσεις από τον αρχικό προγραμματισμό και να υπάρξει μέριμνα για διορθωτικές ενέργειες και επαναπροσδιορισμό των δράσεων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, ο ρόλος του είναι ουσιαστικά βελτιωτικός, παρέχοντας την απαραίτητη ανατροφοδότηση για την πρόοδο των δράσεων αλλά και τον έγκαιρο εντοπισμό εμποδίων ή δυσκολιών που επιβάλλουν την εξέταση εφαρμογής άλλων εναλλακτικών σχεδίων δράσης. Προκειμένου, όμως, ο έλεγχος να έχει θετική και ουσιαστική συμβολή στην αποτελεσματικότητα ενδείκνυται να ακολουθεί τα εξής στάδια: α) καθορισμό προτύπων (επιθυμητά αποτελέσματα), β) μέτρηση απόδοσης (αποτίμηση πραγματικής απόδοσης), γ) σύγκριση μέτρησης απόδοσης με τα επιθυμητά αποτελέσματα, δ) αναζήτηση των αιτιών σε περίπτωση αποκλίσεων και ε) διόρθωση αποκλίσεων (Κατσαρός, 2008).

Ο έλεγχος δύναται να προηγείται ενός έργου ώστε να μελετηθούν και να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι που ενδέχεται να επηρεάσουν την εξέλιξή του λειτουργώντας ως ένα εργαλείο πρόληψης λαθών, παρανοήσεων και λανθασμένων αποφάσεων. Επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί ως μια συνεχιζόμενη ενεργή διαδικασία καθ' όλη την εξέλιξη του έργου ή της δράσης, με τη μορφή ενός μηχανισμού εντοπισμού των λαθών και των αποκλίσεων συμβάλλοντας αποφασιστικά στην ελαχιστοποίηση των κινδύνων που ενδέχεται να ενυπάρξουν και να αποπροσανατολίσουν τους συντελεστές από τον αρχικό σχεδιασμό και τους προσυμφωνημένους στόχους. Τέλος, μπορεί να ενεργοποιηθεί με την περάτωση του έργου προσφέροντας πολύτιμη ανατροφοδότηση για τις μελλοντικές δράσεις και ενέργειες. Πέρα από τα προαναφερόμενα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι 'η ικανοποιητική λειτουργία του ελέγχου προϋποθέτει ακριβή

προγραμματισμό, σωστή οργάνωση και άριστη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού' (Σαϊτης, 2011, σ. 17).

Η διοικητική λειτουργία του ελέγχου προκαλεί, αρκετές φορές, αντιδράσεις από τους ελεγχόμενους (Σαϊτης, 2000). Οι αιτίες τέτοιων συμπεριφορών εντοπίζονται σε περιπτώσεις που εμφανίζονται υποκειμενικές εκτιμήσεις παραβιάζοντας τους υπάρχοντες κανόνες και τα πρότυπα που έχουν ήδη τεθεί και συμφωνηθεί από το σύνολο των συντελεστών ενός οργανισμού. Επίσης, συνδέονται με φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας και υπερβολικής άσκησης πίεσης από την πλευρά των διοικούντων. Σε όλες τις προαναφερόμενες περιπτώσεις, η διαδικασία του ελέγχου παραποιείται και διαστρεβλώνεται η έννοια και η στοχοθεσία του που αποβλέπει αποκλειστικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Έτσι, 'μετατρέπεται σε μια στείρα διαδικασία που δημιουργεί εντάσεις και αρνητικά αποτελέσματα' αφού η σωστή εφαρμογή του προϋποθέτει τήρηση των αντικειμενικών κανόνων και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των ασκούντων τον έλεγχο και των ελεγχόμενων' (Κατσαρός, 2008, σ. 87).

Στο χώρο των σχολικών μονάδων η λειτουργία του ελέγχου τείνει να ταυτίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (εσωτερική και εξωτερική αξιολόγησης σχολικών μονάδων, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών). Η ταύτιση που εντοπίζεται οφείλεται στο σκοπό της αξιολόγησης η οποία παρουσιάζει κοινά στοιχεία με αυτά του ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με το άρθρο 1 της υπουργικής απόφασης 9950/ΓΔ5/2023 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ότι 'σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών...είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται'. Ομοίως, στο άρθρο 1 της υπουργικής απόφασης 108906/ΓΔ4/2021 για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αναφέρεται ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί 'στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου...είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας...αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου'.

Η παρούσα κατάσταση στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζεται από έντονο προβληματισμό σε σχέση με τα προαναφερόμενα αφού η διαδικασία του ελέγχου μέχρι σήμερα δεν 'έχει τύχει ανάλογης αποδοχής' με μικρές εξαιρέσεις που αφορούν τον έλεγχο της έγκαιρης προσέλευσης των εκπαιδευτικών ή της συστηματικής παρουσίας του στα καθημερινά καθήκοντά τους (Σαϊτης, 2011, σελ. 17). Κατά συνέπεια, κοινή πρακτική των σχολικών μονάδων έχει υπάρξει μέσα στο χρόνο η ανυπαρξία κάθε είδους ελέγχου των παιδαγωγικών και διδακτικών δράσεων που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η επικρατούσα σχολική κουλτούρα, που αποτελεί παγιωμένη στάση και επαγγελματική θέση και άποψη της πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού προσωπικού αφορά την αντίσταση σε οποιαδήποτε μορφή ελέγχου ή αξιολόγησης. Το τελευταίο γίνεται ιδιαίτερα εμφανές μέσα από τις συνεχείς αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά της εφαρμογής του νόμου 4823/2021 που αναφέρεται στην αναβάθμιση τους σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η έργο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας διακρίνεται για τον απαιτητικό του χαρακτήρα, τη πολυπλοκότητά του και τη δυσκολία του. Οι τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης, που αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, βρίσκονται σε συνεχή, δυναμική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Καθεμία από αυτές περιλαμβάνει διαδικασίες, η προόδος των οποίων, λειτουργεί ως ενημερωτικός μηχανισμός για την εξέλιξη της πορείας των υπολοίπων. Έτσι ο προγραμματισμός κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο και προηγείται των άλλων λειτουργιών αλλά καταρτίζεται και επαναπροσδιορίζεται από τα αποτελέσματα του ελέγχου και της αξιολόγησης. Η οργάνωση ενημερώνεται από τους στόχους του προγραμματισμού και έτσι καταμερίζονται ανάλογα οι ενέργειες οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιηθούν σε περίπτωση που ο έλεγχος-αξιολόγηση απαιτήσει μετασχηματισμό των δράσεων και των αρχικών σχεδίων. Η διεύθυνση συντονίζει και ενεργοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό που υλοποιεί τους στόχους και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού και την ευημερία του αλλά παράλληλα αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξή του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του παρεμβάλλει προσκόμματα στην ομαλή διεξαγωγή των βασικών λειτουργιών της διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, κάθε σχολικός οργανισμός δύναται να αξιοποιήσει παραγωγικά, αποτελεσματικά και αποδοτικά την αυτονομία που του παρέχεται-έστω και αν είναι περιορισμένη-για να επιτελέσει το παιδαγωγικό, διδακτικό και διοικητικό του έργο με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης. Προκειμένου όμως το τελευταίο να γίνει εφικτό και να μη μοιάζει ως μια ουτοπία, απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των παραγωγικών μονάδων ενός σχολείου προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν συναποφασιστεί εξασφαλίζοντας τη δέσμευση και την κινητοποίησή τους. Μια τέτοια συντονισμένη προσπάθεια προϋποθέτει την καθοδήγηση από διοικητικά στελέχη-δευθυντές/διευθύντριες- που διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα και κατέχουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες να οδηγήσουν το σχολείο σε διαρκή επιτυχία και ανάπτυξη προετοιμάζοντας τους ενεργούς πολίτες του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bush, T., (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row.

Bush, T., (2011). *Theories of educational leadership and management*, 4th edition. London: Sage.

Montana, P. and Charnov, B.H. (1993). *Manatzment*. Athina: Kleidarithmos.

- Georges, D.P., Efthymiadou A. kai Tsitos Δ. (1998). *Praktikos Prosanatolismos sto Syn-chrono Manatzment*. Athina: Ellinika Grammata.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institutouto.
- Koutouzis, M., (1999a). O Schediasmos – Programmatismos stis Ekpaideftikes Monades. Sto A. Athanasoula – Reppa, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, V. Nitsopoulos & D. Chalkiotis (epim). *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki* (ss. 51-69). Tomos A. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Bampiniotis, G. (2011). *Etymologiko Lexiko tis Neas Ellinikis*. Kentro Lexikologias.
- Bourantas, 2002. *Manatzment*. Athina: Ekdoseis Benou.
- Petridou, E. (2000). Protasi mia protypis diadikasia programmatismou tou ergou tis scholikis monadas. Sto Z. Papanoum, (epim.). *O Programmatismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada*. Thessaloniki: Paidagogiko Institutouto kai Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi & Dioikisi Domon Ekpaidefsis*. Ekpaideftiko Yliko. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>.
- Saitis, Ch. (2000). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2011). *Ekpaideftiki Politiki & Dioikisi*. Ekpaideftiko Yliko. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1093>.
- Syntagma tis Elladas, Arthro 16.
- Nomos 1566/1985. *Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis*.
- Nomos 4823/2021. *Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis*.

Η επιρροή του *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* του (ψευδο-) Πλουτάρχου στην *Παιδαγωγία* του Γαβριήλ Καλλονά

Ανδρομάχη Γιαννοπούλου, Ιστορικός, Δρ. Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Το (ψευδο-) πλουτάρχειο *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* είναι μια πραγματεία που περιλαμβάνεται στα *Ηθικά* του Πλουτάρχου και στο πέρασμα των αιώνων χρησιμοποιήθηκε συχνά ως σχολικό εγχειρίδιο. Η πραγματεία άσκησε σημαντική επίδραση στο έργο πολλών γνωστών λογίων. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καταδειχθεί η επίδραση που άσκησε το *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* στο έργο *Παιδαγωγία περιέχουσα πάνυ ωφελίμους νουθεσίας καὶ οἷον δὴ κανόνας περὶ τοῦ πῶς δεῖ ἀνατρέφεσθαι τὰ παιδιά* (1800) του Γαβριήλ Καλλονά. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος έγινε επιλογή χωρίων από τα δύο έργα, απόδοση τους στα νέα ελληνικά και κατόπιν σύγκριση μεταξύ τους. Με τη διαδικασία αυτή, αναδεικνύονται τα πλουτάρχεια ιδανικά που απασχόλησαν τον Γαβριήλ Καλλονά και διαμόρφωσαν ένα σπουδαίο μέρος της παιδαγωγικής οπτικής του.

Λέξεις-κλειδιά: (ψευδο-) Πλούταρχος, Καλλονάς, *Περὶ παίδων ἀγωγῆς*, *Παιδαγωγία*

The influence of the (pseudo-) plutarchean *De liberis educandis* on the *Paidagogia* of Gabriel Kallonas

Andromache Giannopoulou, Historian, Dr. of Educational Sciences and Social Work, Patras University

Abstract

The (pseudo-) plutarchean treatise *De liberis educandis*/*Περὶ παίδων ἀγωγῆς* which is included in Plutarch's *Moralia* was often used as a school textbook over the centuries. The treatise had a significant effect on the works of many prominent scholars. This article intends to present the effect that *De liberis educandis* had on the pedagogical treatise *Paidagogia*/*Παιδαγωγία περιέχουσα πάνυ ωφελίμους νουθεσίας τε καὶ οἷον δὴ κανόνας περὶ τοῦ πῶς δεῖ ἀνατρέφεσθαι τὰ παιδιά* of Gabriel Kallonas. In order to achieve this goal passages were selected from the two treatises, were translated into modern Greek and a comparison was made between them. During this procedure the plutarchean ideals that Kallonas chose, were highlighted as they formed an important part of his educational vision.

Key-words: (pseudo-) Plutarch, Kallonas, *De liberis educandis*, *Paidagogia*

Εισαγωγή

Η πραγματεία *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* αν και περιλαμβάνεται στα *Ηθικά* του Πλουτάρχου θεωρείται από τους περισσότερους μελετητές ψευδεπίγραφη και ότι αποτελεί έργο

κάποιου μαθητή, φίλου ή μιμητή του Πλουτάρχου. Βέβαια, υπήρξαν κατά το παρελθόν και ερευνητές που υποστήριζαν την αυθεντικότητα της (Cramer, 1838: 700, Gréard, 1880: 131, Dassaritis, 1889: 4). Πιο πρόσφατα, ο Ισπανός καθηγητής J. Garcia López (1984: 83-90) υποστήριξε σε ομιλία του σε συνέδριο, ότι το ζήτημα της αυθεντικότητας του συγγράμματος πρέπει να συνεχίσει να απασχολεί όσους το μελετούν. Παρά τη διαφωνία για την αυθεντικότητα της πραγματείας, η αξία της παραμένει αδιαμφισβήτητη, καθώς πέρα από τη σπουδαιότητα των προτροπών που περιέχει για τη σωστή αγωγή των παιδιών, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον ακόμη και τις μέρες μας, μιας και τα μηνύματα της είναι διαχρονικά.

Μελετώντας την πραγματεία *Παιδαγωγία περιέχουσα πάνυ όφελίμους νουθεσίας και οίον δὴ κανόνας περὶ τοῦ πῶς δεῖ ἀνατρέφεσθαι τὰ παιδιά* (1800) του Καλλονά, ο αναγνώστης διαπιστώνει πως κάποιες ιδέες του κειμένου έλκουν την καταγωγή τους από το *Περὶ παίδων ἀγωγῆς*. Ο Καλλονάς δανείζεται από το αρχαίο έργο τις ιδέες που θεωρεί αξιοποιήσιμες στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας της Οθωμανικής περιόδου αποδεικνύοντας έτσι ότι οι ιδέες του (ψευδο-) Πλουτάρχου δεν έχασαν τη σημαντικότητά τους με το πέρασμα του χρόνου. Κατά αυτόν τον τρόπο, προκύπτει ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί στο παρελθόν με εμβρίθεια και αφορά στα συμπεράσματα από τη σύγκριση των δύο κειμένων μεταξύ τους. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να καλύψει με ακρίβεια αυτό το ερευνητικό κενό. Οι ιδέες από το *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* τις οποίες δανείστηκε ο Καλλονάς εμπλουτίζοντας τις με τους δικούς του συλλογισμούς, αφορούν στο παράδειγμα των γονέων προς τα παιδιά, την αποφυγή του ψεύδους, την αποφυγή των ξυλοδαρμών, την εναλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και την επιλογή του σωστού παιδαγωγού.

Το παράδειγμα των γονέων

Στο *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* ο (ψευδο-)Πλούταρχος κάνει αναφορά στο σωστό παράδειγμα που πρέπει να δίνουν οι πατέρες στα τέκνα τους:

«πρὸ πάντων γὰρ δεῖ τοὺς πατέρας τῷ μηδὲν ἁμαρτάνειν ἀλλὰ πάνθ' ᾧ δεῖ πράττειν ἐναργὲς αὐτοὺς παράδειγμα τοῖς τέκνοις παρέχειν, ἵνα πρὸς τὸν τούτων βίον ὥσπερ κάτοπτρον ἀποβλέποντες ἀποτρέπωνται τῶν αἰσχρῶν ἔργων καὶ λόγων» (Plutarchus, 1993:20,27).

Με την άποψη αυτή συμφωνεί ο Καλλονάς, ο οποίος θεωρεί με τη σειρά του ότι το παράδειγμα που δίνουν οι ίδιοι οι γονεῖς στα παιδιά με τη συμπεριφορά τους είναι πολύ σημαντικό. Πολλοί γονεῖς μαθαίνουν στα τέκνα τους να καταφεύγουν σε απειλές και ύβρεις γιατί αυτό τους κάνει να γελούν και όταν το παιδί με κλάματα ζητά κάτι, τρέχουν να του το δώσουν και γενικά του επιτρέπουν να κάνει ό, τι θέλει. Με τον τρόπο αυτό, οι γονεῖς καταστρέφουν την φύση των παιδιών από πολύ νεαρή ηλικία. Έπειτα, απορούν, όταν βλέπουν τα παιδιά τους να συμπεριφέρονται άσχημα και δεν καταλαβαίνουν ότι ο λόγος γι' αυτή τη συμπεριφορά είναι οι δικές τους πράξεις. Γιατί όταν τα τέκνα μεγαλώνουν, μεγαλώνουν μαζί και οι κακές τους συνήθειες, ενώ οι γονεῖς που δεν αισθάνονται πια διάθεση για γέλιο από τις πράξεις τους, αρχίζουν να τα

κατηγορούν πως είναι θρασύτατα, ξεδιάντροπα και γεμάτα από κακία. Και επιπλέον φτάνουν σε σημείο αγανάκτησης, όταν βλέπουν τους γιους τους να είναι αδιάλλακτοι, απειθείς και επιρρεπείς στις κακές κλίσεις, όπως ακριβώς αυτοί οι ίδιοι τους δίδαξαν να είναι. Τότε θέλουν σε παράκαιρη στιγμή να αποσπάσουν αυτά τα ελαττώματα από τις ψυχές των παιδιών, τα οποία οι ίδιοι φύτεψαν με τα χέρια τους και τα οποία έχουν ριζώσει πολύ βαθιά. Διότι αυτές είναι οι συνέπειες της δικής τους αφροσύνης (Καλλονάς, 1800: 43-44).

Αποφυγή του ψεύδους

Στο *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* ο (ψευδο-)Πλούταρχος αναφέρει πως είναι σωστό τα παιδιά να λένε μόνο την αλήθεια, γιατί η ψευδολογία ταιριάζει στους δούλους και πρέπει να είναι αξιομίσητη από το σύνολο των ανθρώπων (Plutarchus, 1993:14/ 21, 21-24). Ο Καλλονάς συμφωνεί με την άποψη του (ψευδο-)Πλουτάρχου και προσθέτει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να ψευδολογούν διότι αργά ή γρήγορα θα χρησιμοποιήσουν τα ψεύδη και προς όφελός τους. Συγκεκριμένα, γράφει ότι τα παιδιά έχουν τη τάση να λένε ψέματα, να προφασίζονται διάφορα πράγματα και να λένε λέξεις με αμφίβολη σημασία που δεν απέχουν πολύ από το ψέμα. Δυστυχώς, όταν το παιδί και ο νέος άνθρωπος καταφεύγει σ' αυτές τις πονηριές για να ωφεληθεί τους γονείς του, επαινείται στη συνέχεια από αυτούς. Έτσι, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όταν το παιδί δεν τρέφει σεβασμό προς την αλήθεια και λέει ψέματα προς όφελος των γονέων του, στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει το ψέμα προκειμένου να ωφεληθεί και το ίδιο. Γι' αυτό, τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν να λένε πάντα την αλήθεια (Καλλονάς, 1800: 48).

Αποφυγή των ξυλοδαρμών. Έπαινοι και επιπλήξεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Ο (ψευδο-) Πλούταρχος αναφέρει πως οι πατέρες οφείλουν να ωθούν τα παιδιά στα καλά έργα με υποδείξεις και συμβουλές και όχι με ξυλοκοπήματα και κακοποιήσεις. Η χρήση βίας για τον αρχαίο Έλληνα συγγραφέα ταιριάζει στους δούλους και όχι στους ελεύθερους ανθρώπους. Οι πόνοι από τους ξυλοδαρμούς, αλλά και οι εξευτελισμοί, κάνουν τα παιδιά δειλά και απρόθυμα να μάθουν πράγματα (Plutarchus, 1993: 12,16).

Για τον Χαιρωνέα, η εναλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή οι επιδοκimasίες και οι επιπλήξεις είναι πιο ωφέλιμες από την κακοποίηση και τους ξυλοδαρμούς, καθώς οι επιδοκimasίες παροτρύνουν το παιδί να πράξει το καλό, ενώ οι αυστηρές παρατηρήσεις το αποτρέπουν απ' το να πράξει το κακό. Η διδασκαλία που χαρακτηρίζεται από ποικιλία είναι για το συγγραφέα η πιο καλή μέθοδος. Όταν τα παιδιά χάνουν το μέτρο οφείλουμε να τα επιπλήττουμε, ενώ όταν κάνουν κάτι καλό, πρέπει να τα επαινούμε. Και όλα τα προαναφερθέντα πρέπει να γίνονται συγκρατημένα για να μη ξεσηκώνονται τα παιδιά από τα πολλά εγκώμια και αρχίζουν τα νάζια και τις ενοχλητικές συμπεριφορές (Plutarchus, 1993: 12,16-17).

Ο Καλλονάς επηρεασμένος από τον (ψευδο-) Πλούταρχο, στο πέμπτο κεφάλαιο της *Παιδαγωγίας* του, αντιτίθεται στη βάνανυση συμπεριφορά των γονιών προς τα τέκνα και

θεωρεί ότι οι σκληρές εκπαιδευτικές μέθοδοι δεν ωφελούν στη διαδικασία της ανατροφής, καθώς ελάχιστοι από τους ανθρώπους που μεγάλωσαν με αγριότητα και βαναυσότητα έγιναν καλοί. Η υπακοή των παιδιών πρέπει να έχει ως αφετηρία τη σταθερή συμπεριφορά των γονέων και να μη διαμορφώνεται από την πρόκληση φόβου. Οι γονείς οφείλουν από την αρχή να διδάσκουν στα παιδιά πώς να είναι υπάκουα και να μη τα αφήνουν να συμπεριφέρονται άσχημα, μέχρι ο σεβασμός να τους γίνει συνήθεια (Καλλονάς, 1800: 59).

Ο συντομότερος δρόμος για το συνετισμό των παιδιών είναι η παιδεία και το μαστίγιο. Όμως, το δεύτερο μέσο είναι για τον λόγιο ανοίκειο και βλαβερό, γιατί προκαλεί όσα επιθυμούμε να αποφύγουμε κατά τη διαδικασία της σωστής ανατροφής των παιδιών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που στηρίζονται στους ξυλοδαρμούς αντί να μας προσφέρουν βοήθεια, σταθεροποιούν μέσα μας περισσότερο τις κακές συνήθειες. Όταν ένα παιδί διαβάζει παρά τη θέληση του και μόνο επειδή φοβάται μήπως το δείρουν, τότε χάνει την ευκαιρία να πάρει μια γεύση από έναν σπουδαίο καρπό. Μ' αυτό τον τρόπο, δεν έχει στο νου του τίποτε άλλο παρά μόνο το πώς να κερδίσει μια μεγαλύτερη ευχαρίστηση από μία μικρότερη, αλλά και ν' αποφύγει τον πιο μεγάλο κόπο. Έτσι, οι γονείς συντηρούν στην ψυχή του μαθητή τη διαφθορά, την οποία οι ίδιοι πρέπει να ξεριζώσουν (Καλλονάς, 1800:62-63).

Για τον (ψευδο-) Πλούταρχο, η προσδοκία της ανταμοιβής κάνει τους μαθητές πιο ορμητικούς προς τις άριστες ασχολίες, ενώ ο φόβος τους κάνει να διστάζουν να πράξουν κάτι κακό (Plutarchus, 1993: 16, 23-24). Ο Καλλονάς γράφει με τη σειρά του ότι το αίσθημα φόβου για το κακό και η ελπίδα για το καλό, η ανταμοιβή και η τιμωρία είναι οι αιτίες που κινητοποιούν κάθε λογικό πλάσμα και συνιστούν τους δύο «μύλους» που «αλέθουν» όλες τις πράξεις των ανθρώπων. Γι' αυτό, οφείλουμε να τους χρησιμοποιούμε και ως εργαλεία για την ανατροφή των παιδιών. Οι γονείς και οι παιδαγωγοί πρέπει να θυμούνται ότι τα παιδιά διαθέτουν λογική και σύμφωνα με αυτήν να τα μεταχειρίζονται. Πρέπει ν' ανταμείβουμε και να εκπαιδεύουμε τα τέκνα αν θέλουμε το καλό τους, αλλά το λάθος που κάνουμε έγκειται στην επιλογή τόσο των ανταμοιβών, όσο και των ποινών (Καλλονάς, 1800:68).

Δεν πρέπει λοιπόν να χτυπάμε, ούτε να εξευτελίζουμε τα παιδιά, διότι αυτό όχι μόνο δεν τα ωφελεί, αλλά επιπλέον προξενεί αισχύνη και φρίκη. Αν το παιδί δεν αισθανθεί λύπη διότι έπραξε το κακό και αν δεν φοβηθεί μήπως χάσει την ευμένεια των γονέων και των φίλων, η υπόλοιπη εκπαιδευτική μέθοδος δεν θα είναι και τόσο χρήσιμη για τη διόρθωση του. Ένα αίσθημα ντροπής και ο φόβος της δυσαρέσκειας των άλλων είναι μέσα ικανά να κρατήσουν το παιδί στα όρια του σωστού. Αντιθέτως, οι τιμωρίες δεν μπορούν να φέρουν αυτό το αποτέλεσμα, γιατί όταν λαμβάνουν χώρα συχνά, τα παιδιά χάνουν κάθε αίσθημα ντροπής. Έτσι, ο φόβος που έχει το παιδί μήπως ενοχλήσει τους γονείς του, καθίσταται αναποτελεσματικός και μάταιος, εκτός και αν οι γονείς μπορούν συνέχεια να το συγχωρούν. Οι γονείς πρέπει πάντα να περνούν από έλεγχο το σφάλμα του παιδιού προκειμένου να δουν αν είναι άξιο τιμωρίας. Έπειτα αν αυτό τους προξενήσει θυμό, δεν πρέπει να δείξουν αμέσως ότι το ξεπερνούν, αλλά με δυσκολία

να δώσουν στο παιδί την εύνοιά τους μέχρι να φανεί ότι το ίδιο μετάνιωσε. Αν οι γονείς δεν ακολουθήσουν αυτήν την τακτική, ο συγκεκριμένος παιδαγωγικός τρόπος γίνεται συνήθεια και δεν προσφέρει κανένα όφελος στο παιδί (Καλλονάς, 1800:73-74).

Η επιλογή του σωστού παιδαγωγού

Ο Καλλονάς στην *Παιδαγωγία* του θίγει και το ζήτημα του κατάλληλου διδασκάλου. Και εδώ διακρίνεται η σημαντική επίδραση που δέχθηκε ο συγγραφέας από το *Περί παιδων άγωγής*. Όπως ξέρουμε, ο (ψευδο-) Πλούταρχος στην πραγματεία του τονίζει ότι θα πρέπει οι γονείς να επιλέγουν με μεγάλη προσοχή τον κατάλληλο παιδαγωγό για τα τέκνα τους. Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι τέλειοι στην συμπεριφορά τους και άριστα κατηρτισμένοι. Πολλοί πατέρες όμως δεν ενδιαφέρονται καθόλου γι' αυτό το θέμα και διαλέγουν άχρηστους ανθρώπους για να αναλάβουν αυτήν την σημαντικότερη εργασία. Επιλέγουν το λάθος άνθρωπο για να διδάξει τα παιδιά τους, είτε γιατί έτσι τους παρότρυναν οι φίλοι τους, είτε γιατί δελεάστηκαν από τα λόγια των κολάκων. Άλλοι πατέρες είναι τόσο φιλάργυροι που προκειμένου να μη δώσουν μεγάλη αμοιβή, επιλέγουν για δασκάλους των παιδιών τους ανθρώπους που δεν έχουν καμία αξία επιζητώντας με τον τρόπο αυτό φθηνή αμάθεια (Plutarchus, 1993: 7, 22- 24).

Κατά την άποψη του Καλλονά, μόλις το παιδί ξεκινήσει να μιλά, πρέπει να βάλουμε στο πλάι του έναν άνθρωπο συνετό και κατάλληλο, ο οποίος θα γαλουχήσει το παιδί με σωστές αρχές και συνήθειες, θα το προφυλάσσει από την κακία, αλλά και από την διαφθορά που προέρχεται από τις κακές συναναστροφές. Όσο για τα χρήματα που πρέπει να δαπανήσει ένας γονέας για τη μόρφωση του παιδιού του, να ξέρει ότι αυτά θα φέρουν την πιο μεγάλη ωφέλεια. Και αν ένας πατέρας ξοδέψει περισσότερα χρήματα από όσα οι άλλοι γονείς και πάλι δεν πρέπει να νομίζει ότι αυτά είναι πολλά (Καλλονάς, 1800: 136-137).

Ο δάσκαλος δεν είναι ανάγκη να διαθέτει μεγάλες γνώσεις καθώς το κύριο έργο του είναι να δώσει στο μαθητή αξιοπρεπή ήθη, να τον διαπαιδαγωγήσει με οξύτητα πνεύματος, με τις συνήθειες της σωφροσύνης και της σοφίας. Οφείλει να διδάξει τον μαθητή να κατανοεί τις ανθρώπινες διαθέσεις, να μιμείται τα καλά έργα και όσα είναι άξια καλής υπολήψεως. Και αν ασχολείται με κάποιο ιδιαίτερο μαθησιακό αντικείμενο, αυτό να το κάνει για να εξασκεί το νου του και να μην είναι σκνηρός για να συνηθίσει στην εργατικότητα (Καλλονάς, 1800: 155-156).

Συμπεράσματα

Όπως είδαμε και πιο πάνω από την παράθεση των χωρίων των δύο έργων, το σωστό παράδειγμα των γονέων προς τα τέκνα κρίνεται ως υψίστης σημασίας και από τους δύο λογίους. Για τον (ψευδο-) Πλούταρχο, η ζωή των πατέρων πρέπει να είναι άμεμπτη και να λειτουργεί ως καθρέφτης για τα παιδιά. Ο Καλλονάς από την πλευρά του είναι της άποψης ότι αν οι γονείς κακομαθαίνουν τα παιδιά από μικρά, τότε τα διαφθείρουν εξ απαλών ονύχων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν θα πρέπει να αναρωτιούνται μετά για τα

κακά ήθη των τέκνων τους, διότι το δικό τους παράδειγμα ήταν αυτό που τα διέφθειρε εξ αρχής.

Για τον (ψευδο-) Πλούταρχο, τα παιδιά πρέπει να λένε πάντα την αλήθεια καθώς το ψέμα ταιριάζει μόνο στους δούλους. Ο Καλλονάς συμφωνεί με αυτή την άποψη και ακολούθως τονίζει ότι αν τα παιδιά μάθουν να λένε ψέματα αργά ή γρήγορα θα τα χρησιμοποιήσουν όχι μόνο προς όφελος των γονιών τους, αλλά και προς όφελός τους.

Βασική ιδέα του (ψευδο-) Πλουτάρχου στο *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* είναι ότι η εναλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας μπορεί να αποφέρει μεγάλα οφέλη. Οι έπαινοι λοιπόν πρέπει να εναλλάσσονται με τις επιπλήξεις, ενώ οι ξυλοδαρμοί πρέπει να αποφεύγονται πάση θυσία. Ο Καλλονάς από τη μεριά του θεωρεί ότι τα παιδιά που μεγάλωσαν με σκληρότητα, δεν έγιναν καλοί άνθρωποι. Κλειδί εδώ είναι η σωστή συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά από την αρχή της ανατροφής τους. Οι ξυλοδαρμοί το μόνο που κάνουν είναι να εδραιώνουν στις ψυχές των παιδιών τις κακές συνήθειες.

Αντίθετα από τον (ψευδο-) Πλούταρχο, ο Καλλονάς στην *Παιδαγωγία* επιμένει στο ζήτημα της υπακοής και της πειθήνιας συμπεριφοράς των παιδιών. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να είναι κόσμια και ευπειθή. Η επιμονή αυτή του Καλλονά εξηγείται και από τα κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής. Όταν ο Καλλονάς συνέγραφε την *Παιδαγωγία*, η σωστή συμπεριφορά των παιδιών δομείτο πάνω στην ιδέα της πειθαρχίας, αφού κατά τους προηγούμενους αιώνες η πειθαρχία αποτελούσε βασική προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και συνθήκη που επιβαλλόταν από την κοινωνικοπολιτική κατάσταση του ελλαδικού χώρου (Μητρούσια, 2019: 44). Κατά την Οθωμανική περίοδο, δεν υπήρχε ένας συλλογικός φορέας επιφορτισμένος με το έργο της εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων, γεγονός που συνεπαγόταν την πολυμορφία στον καθορισμό της διδακτέας ύλης, στους σχολικούς κανονισμούς και στο πρόγραμμα διδασκαλίας (Χατζόπουλος, 1991:327-328). Έτσι, οι δάσκαλοι έδιναν μεγάλη έμφαση στην πειθαρχία των μαθητών, μιας και τη θεωρούσαν ως το σημαντικότερο όργανο εξασφάλισης της αποδοτικότητας των σχολικών χώρων.

Η προσμονή της ανταμοιβής κάνει τα παιδιά πιο ορμητικά προς τις καλές πράξεις, ενώ ο φόβος της τιμωρίας τα κάνει να διστάζουν μπροστά στην επιτέλεση κακών πράξεων, όπως αναφέρει ο (ψευδο-) Πλούταρχος. Ο Καλλονάς δανείζεται αυτή την ιδέα από τον (ψευδο-)Πλούταρχο, καθώς αναφέρει ότι η ανταμοιβή και η τιμωρία συνιστούν τους δύο μεγάλους άξονες της ανατροφής. Το ξύλο προκαλεί ντροπή και φρίκη στα παιδιά, ενώ οι συχνές τιμωρίες τα κάνουν ξεδιάντροπα.

Ο (ψευδο-) Πλούταρχος παροτρύνει τους γονείς να επιλέξουν έναν δάσκαλο για το παιδί τους που να είναι άριστα καταρτισμένος. Για τον Καλλονά, οι γνώσεις του δασκάλου παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, καθώς το πιο σημαντικό είναι να είναι ευγενής, να μεταδώσει στο μαθητή τα σωστά ήθη, να τον μάθει πώς να διακρίνει τον πραγματικό χαρακτήρα των ανθρώπων και να γίνει επιμελής και εργατικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chatzopoulos, K. (1991). *Ellinika scholeia stin periodo tis Othomanikis Aftokratorias*, Thessaloniki: Vanias.
- Cramer Fr. L.(1838). *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume*, bd. *Theoretische Erziehung*, Elberfeld.
- Dassaritis E. (1889). *Die Psychologie und Padagogik des Plutarch*, Gotha, F. A. Perthes.
- Garcia López, J. J. (1984). Educación y crítica literaria en la Helenidad tardía: El *De liberis educandis*, atribuido a Plutarco, in Actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos, II, Madrid.
- Gréard Oct. (1880). *De la morale de Plutarque*, Paris.
- Kallonas, G. (1800). *Paidagogia periechousa pany ófelimous nouthesias te kai oĩon dh kanonas perì toũ pōs deĩ anatrefesthai tà paidia*. 'En Viennh tñs 'Aoustrias: Parà tō Frantz Antoniō Schraimvl.
- Mitrousia, E. (2019). *Morfes askisis koinonikou elenchou kai timorias sto Dimotiko Scholeio (Istorikokoinoniologiki prosengisi)*, Athina 2019.
- Plutarchus. (1993). *Moralia: Perì paidon agogēs* (Rec et emendaverunt W.R.Paton et I.Wegehaupt. Praefationem scr. M.Polenz), Germany: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft Leipzig.

«Άγχος (στρες) στο χώρο εργασίας»

Ευγενία Μπαζάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Ο σκοπός της ζωής του ανθρώπου συνδέεται στενά με την έννοια της εργασίας είτε πρόκειται για την προσπάθειά του να διοχετεύσει τις δημιουργικές του ανησυχίες είτε να επιβιώσει. Η παρόρμηση προς την εργασία ήταν μια από τις βασικότερες παραγωγικές δυνάμεις κυρίως για την ανάπτυξη του βιομηχανικού μας συστήματος. Η εργασία αυτή διεξάγεται με βασικό στόχο να αποσαφηνίσει την έννοια του άγχους στον εργασιακό χώρο, να μελετήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορεί να εντείνουν την αγχώδη συμπεριφορά του ατόμου, τις εμπειρίες του καθώς και τις αντιδράσεις του σε διάφορες πειστικές και απαιτητικές καταστάσεις και να βρει τρόπους αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος στη διαχείριση του εργασιακού άγχους· πρωτεύοντα ρόλο παίζει η επικράτηση άριστων συνθηκών επαγγελματικής υγιεινής. Στη σύγχρονη κοινωνία τα αποτελέσματα του στρες αγγίζουν καθημερινά τη ζωή των ανθρώπων μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο. Η μελέτη του εργασιακού άγχους έχει αυξηθεί σε σημαντικότητα, καθώς αναγνωρίζεται τώρα από τους οργανισμούς και από τις εταιρίες ως μια πραγματική κατάσταση που συμβάλλει στην αποτυχία ή την επιτυχία τους.

Λέξεις-κλειδιά: Άγχος, στρες, εργασία, επαγγελματική υγιεινή

"Stress in the workplace"

Eugenia Bazani, Primary School Teacher

Abstract

The purpose of man's life is closely linked to the concept of work, whether it is his effort to channel his creative concerns or to survive. The urge to work has been one of the most basic productive forces, especially in the development of our industrial system. This work is carried out with the main aim of clarifying the concept of stress in the workplace, studying the characteristics that can intensify the individual's stressful behaviour, his experiences and his reactions to various stressful and demanding situations, and finding ways of dealing with this problem in the management of work-related stress; the prevalence of excellent occupational hygiene conditions plays a primary role. In modern society, the effects of stress touch the lives of people in and out of the workplace every day. The study of workplace stress has grown in importance as it is now recognized by organizations and by companies as a real condition that contributes to their failure or success.

Mots-clés: stress, stress, work, occupational hygiene

Εισαγωγή

Ο σκοπός της ζωής του ανθρώπου συνδέεται στενά με την έννοια της εργασίας είτε πρόκειται για την προσπάθειά του να διοχετεύσει τις δημιουργικές του ανησυχίες είτε να επιβιώσει. Ο άνθρωπος σε κάθε κοινωνία αν θέλει να ζήσει, πρέπει να εργάζεται. Παλαιότερα πολλές κοινωνίες χρησιμοποιώντας δούλους έλυσαν το πρόβλημα της εργασίας, ώστε να είναι δυνατό οι ελεύθεροι πολίτες να ασχολούνται με «ευγενέστερες» ενασχολήσεις. Όπως τόνισε ο Max Beber, δεν υπήρχε ανάγκη να δουλεύει κανείς περισσότερο από όσο ήταν απαραίτητο για την εξασφάλιση του πατροπαράδοτου βιοτικού επιπέδου.

Στη σύγχρονη κοινωνία οι άνθρωποι δεν ωθούνται προς την εργασία τόσο από εξωτερικό καταναγκασμό. Εξακολουθεί βέβαια, να υπάρχει μια μορφή υποχρέωσης στην εργασία αλλά η τωρινή της έκφραση αντιπροσωπεύει την ανάγκη του ατόμου να εκφραστεί δημιουργικά και κατ' επέκταση παραγωγικά. Αυτή η νέα μορφή υποχρέωσης που έθεσε το ίδιο το άτομο στον εαυτό του, δηλαδή ο εσωτερικός καταναγκασμός είναι πολύ πιο ισχυρός από οποιοδήποτε εξωτερικό παράγοντα «υποχρέωσης» για τη διοχέτευση της ενεργητικότητάς του προς την εργασία. Με αυτό τον τρόπο άνθρωπος μετατράπηκε σε δούλο του εαυτού του, χωρίς να μπορέσει να τού επιβληθεί.

Η παρόρμηση προς την εργασία ήταν μια από τις βασικότερες παραγωγικές δυνάμεις κυρίως, για την ανάπτυξη του βιομηχανικού μας συστήματος. Η νέα αυτή μορφή ζωής «μέσα από την εργασία» έχει σημαντικά αποτελέσματα για την πρόοδο και την εξέλιξη του οικονομικού-κοινωνικού συστήματος αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και την έναρξη νέων και όχι λιγότερο σημαντικών θεμάτων. Ένα βασικό θέμα που προκύπτει, είναι το *άγχος (στρες)* στο χώρο της εργασίας.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας το 1948 προσδιόρισε την ψυχική υγεία «ως μια κατάσταση ψυχικής ευεξίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δικιές του ικανότητες, μπορεί να αντιμετωπίσει τα καθημερινά άγχη της ζωής, να ζει και να εργάζεται παραγωγικά και να είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητά του». Οι ψυχικά υγιείς άνθρωποι ερμηνεύουν την πραγματικότητα όπως είναι, έχουν υγιή αυτοαντίληψη, είναι ικανοί να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους, επιτυγχάνουν να βρουν νόημα στη ζωή τους, επιδεικνύουν δημιουργικότητα, έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και προσαρμόζονται στις μεταβολές και τις συγκρούσεις (Brown, 2010).

Η εργασία αυτή διεξάγεται με βασικό στόχο να αποσαφηνίσει την έννοια του άγχους στον εργασιακό χώρο, να μελετήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορεί να εντείνουν την αγχώδη συμπεριφορά του ατόμου, τις αντιδράσεις του σε διάφορες πιεστικές και απαιτητικές καταστάσεις και να βρει τρόπους αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος στη διαχείριση του εργασιακού άγχους.

Η έννοια του άγχους στον εργασιακό χώρο

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από έντονους ρυθμούς και πολλές απαιτήσεις. Έτσι, κάθε εργαζόμενος που προσπαθεί να ισορροπήσει μεταξύ επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων, συχνά υποφέρει από άγχος. Οι επιπτώσεις που επιφέρει το άγχος σε ψυχολογικό επίπεδο συχνά σωματοποιούνται, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει η υγεία του ανθρώπου. Η έντονη ανησυχία επί προσωπικών θεμάτων καθώς και η υπερκόπωση εξαιτίας επαγγελματικών ζητημάτων μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση ανθυγιεινών συνηθειών, οι οποίες προκαλούν μεγαλύτερο στρες και τελικά οδηγούν το άτομο σε αδιέξοδο. Είναι γεγονός, ότι το άγχος (στρες) παρουσιάζεται σε αρκετές στιγμές της ανθρώπινης καθημερινότητας. Λόγω της πολύπλευρης φύσης του συγκεκριμένου συναισθήματος, παρουσιάζεται υψηλός βαθμός δυσκολίας ως προς τον ορισμό του. Όμως, υπάρχουν αρκετές αξιόλογες επιστημονικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να εξηγήσουν με ποιους τρόπους το άγχος επηρεάζει τη ζωή του ανθρώπου (Torres et al., 2007).

Το αίσθημα του άγχους βιώνεται από όλους τους ανθρώπους σε διαφορετικό όμως, βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης στο κάθε υποκείμενο. Το άγχος ήπιας μορφής λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο προτρεπτικά προς τον άνθρωπο, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει το ενδεχόμενο πρόβλημα πιο αποτελεσματικά, τον διατηρεί σε εγρήγορση και τον κάνει ικανό να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που προκύπτουν. Ωστόσο, στην περίπτωση που το άγχος βιώνεται σε υπερθετικό βαθμό κι έχει μεγάλη διάρκεια, μπορεί να οδηγήσει σε κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής. Το άτομο μετατρέπεται σε ένα άβουλο υποκείμενο ανίκανο να αντιδράσει και παρουσιάζει διάφορα συμπτώματα τόσο σωματικά όσο και ψυχικά (Kring et al., 2010). Το άγχος αποτελεί μια ψυχική νόσο με την οποία ιστορικά έχουν ασχοληθεί πολλοί επιστήμονες, όπως είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η συμπεριφοριστική θεωρία, η κοινωνικό-ψυχολογική θεωρία, η βιολογική-φυσιολογική θεωρία και η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers (Ζυγά, Μητρούση & Τραυλός, 2013).

Το στρες και το άγχος δεν ταυτίζονται, γιατί το στρες είναι ο παράγοντας ενώ το άγχος η απόρροια του στρες. Δηλαδή το ερέθισμα δημιουργεί τη διαδικασία του στρες κι αυτό με τη σειρά του επιφέρει το δυσάρεστο συναίσθημα του άγχους (Βάρβογλη, 2006). Υπάρχει δυστυχώς, σήμερα σαφής έλλειψη συμφωνίας των ειδικών για τον ακριβή ορισμό της έννοιας του στρες. Ο Selye δημιούργησε έναν ορισμό, που αποτέλεσε το έναυσμα για την προώθηση ερευνητικών προσπαθειών στις ιατρικές καταρχήν επιστήμες. Σύμφωνα με τον Selye (1936), το στρες ορίζεται ως «η κατάσταση που δηλώνεται από ένα συγκεκριμένο σύνδρομο και που περιλαμβάνει όλες τις μη προσδιορισμένες αλλαγές σε ένα βιολογικό σύστημα». Παρόλο που ο Selye εισήγαγε πρώτος την έννοια του στρες, ο Joseph McGrath έδωσε έναν πιο λειτουργικό ορισμό. Σύμφωνα με τον McGrath (1976), το στρες είναι αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, που πιθανά θέτει στο άτομο κάποιες απαιτήσεις, πιέσεις ή ευκαιρίες για κάποια μορφή συμπεριφοράς.

Το στρες είναι μια πολύ προσωπική εμπειρία και κάθε άνθρωπος αντιδρά διαφορετικά σε κάθε επίπεδο πίεσης. Κάποιοι αντιδρούν ιδιαίτερα θετικά, καθώς η αδρεναλίνη κυλάει στο αίμα τους, ενώ άλλοι προσπαθούν σκληρά προκειμένου να διατηρήσουν τα επίπεδα του στρες όσο το δυνατό πιο χαμηλά. Γενικότερα, στρες είναι κάθε πίεση η οποία ωθεί έναν ψυχολογικό ή σωματικό παράγοντα πέρα από τα όρια σταθερότητας προκαλώντας ένταση στο άτομο. Μια απειλή μπορεί να προκαλέσει ένταση ανάλογα με το τι μπορεί να σημαίνει για το άτομο. Στις υπό ανάπτυξη χώρες, οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται κυρίως, με την ανάγκη για βιολογική επιβίωση, όπως την εύρεση τροφής, στέγης, ασφάλειας. Στους αναπτυγμένους πολιτισμούς οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται λιγότερο με τους βασικούς μηχανισμούς επιβίωσης και περισσότερο με την κοινωνική επιτυχία, με το υψηλό επίπεδο ζωής και με την ικανοποίηση των προσδοκιών μας (Καντάς, 1995). Οι Beegr και Newman (1978) ορίζουν το εργασιακό άγχος ως «μια κατάσταση που προκαλείται από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων και των εργασιών που χαρακτηρίζονται από αλλαγές ανάμεσα στους ανθρώπου που τούς πιέζουν να στερηθούν από τη φυσιολογική τους λειτουργία».

Αίτια πρόκλησης του εργασιακού άγχους

Στην παρούσα έρευνα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι οι εργασιακοί εκείνοι παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν πιθανούς παράγοντες άγχους και μπορεί να προκαλέσουν ένταση που μπορεί να επηρεάσει τον εργαζόμενο. Παρόλο που παλαιότερα δε δινόταν τόση σημασία στα εξωτερικά γεγονότα, γίνεται ολοένα και περισσότερο κατανοητό πως ο ρόλος που διαδραματίζουν είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Όταν λοιπόν, αναφερόμαστε σ' έναν οργανισμό ανοιχτού συστήματος (ο οργανισμός που επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον - όπως μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι και το σχολείο) είναι εμφανές πως το εργασιακό άγχος δεν περιορίζεται απλώς σε συμβάντα που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του ωραρίου και μόνο μέσα στον οργανισμό. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν γεγονότα όπως οι κοινωνικές - τεχνολογικές αλλαγές, η οικογένεια, οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, η φυλή και η κοινωνική τάξη (Καντάς, 1995).

Η εργασιακή απασχόληση και η διαμόρφωση επιτυχημένης καριέρας αποτελούν μια πολύ σημαντική πτυχή της ζωής μας. Εκτός από το ότι αποτελούν τη βασικότερη πηγή εισοδήματος, μας βοηθούν να υλοποιήσουμε τους προσωπικούς μας στόχους και να αποκτήσουμε κοινωνικό περιβάλλον. Όμως, είναι γεγονός ότι η εργασία αποτελεί μία από τις κυριότερες αιτίες του στρες. Το εργασιακό άγχος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τόσο τις διοικήσεις των επιχειρήσεων, όσο και τους εργαζομένους. Οι αρνητικές συνέπειες που επιφέρει το στρες στον εργασιακό χώρο, έχουν πολύ μεγάλο κόστος για κάθε εταιρεία (Ongori & Agolla, 2008).

Σύμφωνα με τους Cooper και Marshall (1976) η πηγή του εργασιακού άγχους εντοπίζεται στις ψυχολογικές πιέσεις που ασκούνται στον εργαζόμενο από το εξωτερικό περιβάλλον και τον οδηγούν να εργάζεται λιγότερο, να απέχει από τα βασικά

του καθήκοντα και να μην είναι ικανοποιημένος από την εργασία του (Parker & Decotiis, 1983).

Παράγοντες όπως η έλλειψη επαρκούς φωτισμού ή ο θόρυβος στο χώρο εργασίας, η ανυπαρξία ισορροπίας στις εργασιακές σχέσεις, η δομή και η οργάνωση της επιχείρησης, καθώς και η άνιση μισθολογική κατανομή ενισχύουν την εμφάνιση εργασιακού άγχους στους απασχολούμενους. Επίσης, στοιχεία της προσωπικότητας του εργαζομένου, όπως είναι η απουσία αυτοελέγχου και ευελιξίας, αποτελούν πρόσθετες αιτίες εμφάνισης εργασιακού άγχους (Boschi et al., 2017).

Σύμφωνα με τους Christo και Pienaar (2006) άλλα γεγονότα που συμβάλλουν στην παρουσία του εργασιακού άγχους είναι η έλλειψη αυτονομίας και ασφάλειας στην εργασία, ο μόνιμος φόβος για απώλεια εργασίας που διακατέχει τους εργαζόμενους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απασχολούμενοι των επιχειρήσεων να διακατέχονται από δυσάρεστα συναισθήματα, νιώθουν υπερκόπωση και σημειώνουν χαμηλή απόδοση. Κατά γενική ομολογία, η κυριότερη αιτία είναι η επιβάρυνση του απασχολούμενου με υπερβολικό φόρτο εργασίας. Οι περισσότερες εταιρείες υπερφορτώνουν τους υπαλλήλους με εργασίες, με αποτέλεσμα να τους προκαλείται έντονο στρες. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η ανυπαρξία επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων και των διευθυντικών στελεχών, διότι οι απασχολούμενοι έχουν ανάγκη να αποτελούν ενεργό μέλος της επιχείρησης και να εμπλέκονται ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων (Ongori & Agolla, 2008).

Πριν από μερικά χρόνια, σε μια περιεκτική και ολοκληρωμένη επισκόπηση, οι Beehr και Newman (1978) προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν όλους τους στρεσογόνους παράγοντες του εργασιακού χώρου. Η κατηγοριοποίηση αυτή θεωρείται περιεκτική, αφού κατατάσσει τους στρεσογόνους παράγοντες σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, αναφέροντας επιπλέον και τους διάφορους επιμέρους παράγοντες της καθεμιάς κατηγορίας. Οι τέσσερις κατηγορίες είναι (Beehr, 1995):

α) *Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις του ρόλου που έχει ο εργαζόμενος σε έναν εργασιακό χώρο.* Αυτή η κατηγορία αναφέρεται στο άγχος που μπορεί να προκαλέσει ο διφορούμενος ή ο αντιφατικός ρόλος που αναγκάζεται να αναλάβει ένας εργαζόμενος σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Όταν δεν υπάρχει σαφής περιγραφή των υποχρεώσεων και των απαιτήσεων που έχει ο εργαζόμενος προς τον οργανισμό, τότε αισθάνεται άγχος. Ο ασαφής προσδιορισμός του ρόλου στην εργασία δυσκολεύει την ιεράρχηση των διαφορών καθηκόντων και την αφιέρωση του κατάλληλου χρόνου στον καθένα, δύο παράγοντες που αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους.

Από την άλλη πλευρά, όταν υπάρχουν αντιφατικές απαιτήσεις από το εργασιακό περιβάλλον, όπως η εκτέλεση καθηκόντων που δε συμβαδίζουν με τις πεποιθήσεις του εργαζομένου ή δεν αποτελούν μέρος της εργασίας του, τότε έχουν τα ίδια αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του δασκάλου, ο ρόλος του ως συμβούλου και βοηθού των παιδιών που έχουν προβλήματα, μπορεί να είναι ασυμβίβαστος με το καθήκον

του να επιβάλλει την πειθαρχία και να διατηρεί το κύρος του σχολείου. Επιπλέον, ο φόρτος εργασίας, δηλαδή να ασχολείται ένας εργαζόμενος με πολλά και ποικίλα αντικείμενα και οι ποικίλες σχέσεις που συνάπτει ένας εργαζόμενος με άλλα μέλη του ίδιου οργανισμού, μπορούν να του προκαλέσουν εντάσεις, κόπωση ή και τάσεις αδιαφορίας προς την εργασία. Στον εργασιακό χώρο διαμορφώνονται τριών επιπέδων σχέσεις: σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους προϊσταμένους και με τους υφισταμένους. Συχνά οι πιέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από έντονο ανταγωνισμό, αντιπαλότητες, έλλειψη εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Τέτοιου είδους σχέσεις μπορούν να προκαλέσουν ιδιαίτερα δυσάρεστες και συχνά αγχογόνες καταστάσεις στους υπαλλήλους του οργανισμού.

β) *Οι απαιτήσεις της εργασίας και τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου εργασίας.* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει απαιτήσεις, οι οποίες προέρχονται από άλλα άτομα ενός εργασιακού χώρου, χωρίς όμως να είναι τόσο εμφανής η προέλευσή τους. Αν και οποιαδήποτε απαίτηση, η οποία σχετίζεται με την εργασία, μπορεί τελικά να συνδέεται και με άλλες απαιτήσεις (διοίκηση, κατασκευαστές μηχανημάτων) οι ακόλουθες μπορεί να μην αποδίδονται στα μέλη ενός εργασιακού χώρου: εβδομαδιαίο πρόγραμμα εργασίας, υπερβολική ή μερική αξιοποίηση των ικανοτήτων του εργαζομένου, ποικιλία στην εργασία, ρυθμός εργασίας, ευθύνες προς τα άτομα και τα πράγματα, ταξίδια ως μέρος της εργασίας.

Τον τελευταίο καιρό το πρόγραμμα εργασίας έχει αποτελέσει θέμα έρευνας με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να πει κανείς, ότι το κινούμενο ωράριο δεν είναι ευχάριστο και προκαλεί άγχος, ενώ η ελευθερία χρήσης εναλλακτικού προγράμματος εργασίας είναι ευχάριστο και απαλλάσσει το άτομο από το άγχος. Σε περίπτωση, όπου το εργασιακό πρόγραμμα δεν είναι σταθερό, φαίνεται να σχετίζεται με ενδείξεις φτώχης προσαρμογής σε ρόλους τους οποίους το άτομο καλείται να αναλάβει. Επίσης, σχετίζεται με τη σύγκρουση των ρόλων που αναλαμβάνει ένα άτομο στο χώρο εργασίας του και στο σπίτι του. Οι επιπτώσεις αυτού του προγράμματος στις συμπεριφορές των εργαζομένων είναι θετικές ή ουδέτερες.

Η υπερβολική αξιοποίηση των προσόντων ενός εργαζομένου ή αντίθετα η μερική αξιοποίηση των προσόντων του έχει συνδεθεί με στρεσογόνους παράγοντες σε έρευνες του παρελθόντος. Σε κάποιες έρευνες, η μερική αξιοποίηση των προσόντων έχει συνδεθεί με ψυχολογικές πιέσεις και εντάσεις καθώς και σωματικές ενοχλήσεις που νιώθει το άτομο, και επιπλέον με συμπεριφορές όπως την απουσία από την εργασία. Ο μηχανικός ρυθμός εργασίας χαρακτηρίζει τις εργασίες των ατόμων, όπου το είδος της εργασίας πρέπει να συμβαδίζει με κάποιους εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους ελεγκτές. Ο ρυθμός αυτός εργασίας έχει βρεθεί, ότι σχετίζεται με τον αυξημένο ρυθμό της καρδιάς, με αυξημένη αδρεναλίνη και σε ορισμένους ανθρώπους με ψυχολογικές εντάσεις.

Οι ευθύνες που έχει ένας εργαζόμενος προς τους ανθρώπους του ίδιου εργασιακού χώρου καθώς και προς κάποιες καταστάσεις, έχουν μελετηθεί ως παράγοντες οι οποίοι κι αυτοί προκαλούν άγχος στον εργαζόμενο. Οι ευθύνες όσον αφορά στα πράγματα, μπορούν να αναφέρονται στον προϋπολογισμό τον οποίο ένας εργαζόμενος πρέπει να κάνει

ή στην αξία των μηχανών για τις οποίες είναι υπεύθυνος. Σε επαγγέλματα πρόνοιας που απαιτείται καθημερινή λήψη αποφάσεων για την υγεία και την ποιότητα της ζωής άλλων ανθρώπων ή σε διευθυντικές θέσεις που επίσης απαιτείται η λήψη σημαντικών αποφάσεων με μακροπρόθεσμες συνέπειες για την υπηρεσία του εργαζομένου, για όσους εργάζονται σε αυτή και για όσους εξαρτώνται από αυτή, ο εργαζόμενος νιώθει συχνά έντονο άγχος.

Τα χαρακτηριστικά της εργασίας τα οποία θεωρούνται ως ενδογενή κίνητρα, αποτελούν κι αυτά είδος στρεσογόνων παραγόντων. Τα πιο γνωστά είναι: η αυτονομία, η ποικιλία, η επανατροφοδότηση της εργασίας, η σημασία της εργασίας και η ταυτότητά της. Η αυτονομία σχετίζεται με την υπευθυνότητα, εκ πείρας, για τα αποτελέσματα της εργασίας κάποιου. Αυτό είναι ένα διαφορετικό είδος υπευθυνότητας από την υπευθυνότητα προς τους άλλους ανθρώπους και τα πράγματα. Αυτή η υπευθυνότητα αναφέρεται σε ένα αίσθημα ελέγχου που νιώθει ένας εργαζόμενος πάνω στ' αποτελέσματα της εργασίας του. Αυτό σημαίνει, ότι το άτομο μπορεί να αναμένει οι προσωπικές του προσπάθειες να συνδέονται στενά με την ατομική παραγωγικότητα ή την εργασιακή του απόδοση.

γ) *Τα χαρακτηριστικά και οι συνθήκες του οργανισμού.* Η τρίτη κατηγορία των στρεσογόνων παραγόντων αναφέρεται στα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού, όπως είναι το μέγεθος της εταιρείας, η ασφάλεια και οι ώρες εργασίας, η διάρκεια των θεμάτων εργασίας, οι κοινωνικο-τεχνικές αλλαγές, η δομή του οργανισμού, η θέση του εργαζομένου στην ιεραρχία, το σύστημα επικοινωνίας και η θέση του εργαζομένου στο σύστημα. Επίσης, οι σχέσεις μέσα στο εργασιακό χώρο, οι αρχές και οι μέθοδοι στελέχωσης της εταιρείας και ο τύπος διοίκησης (φιλοσοφικός και λειτουργικός), τα συστήματα αξιολόγησης ελέγχου και αμοιβής, τα προγράμματα εκπαίδευσης, το κλίμα του οργανισμού, οι ευκαιρίες για εξέλιξη, η υποχρεωτική μετατόπιση εργαζομένου και οι διάφοροι περιορισμοί.

Ένας ενδιαφέρων στρεσογόνος παράγοντας είναι η θέση του γραφείου στο χώρο του οργανισμού. Για παράδειγμα τα όρια των διαφόρων θέσεων εργασίας σε έναν οργανισμό συχνά προκαλούν άγχος, αφού μπορεί να προκαλέσουν σύγκρουση των ρόλων λαμβάνοντας μηνύματα από διαφορετικές πλευρές οι οποίες έχουν συγκρουόμενες αξίες και απαιτήσεις από τον εργαζόμενο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τη θέση εργασίας ενός ατόμου σε έναν οργανισμό και συχνά προκαλεί άγχος είναι η ένταξη των διαφόρων επαγγελματιών ενός οργανισμού σε έναν κάθετο άξονα. Πιο συγκεκριμένα κάποιες έρευνες υποστήριξαν, ότι υπάρχει περισσότερο άγχος στις κορυφές των οργανισμών απ' ότι στα κατώτερα επίπεδα. Όμως, τα άτομα των ανωτέρων επιπέδων τείνουν να έχουν χαμηλότερο ποσοστό θανάτου και καλύτερη υγεία. Με υψηλότερο μισθό και καλύτερη υγεία μπορούν να έχουν καλύτερη ιατρική περίθαλψη. Αντιθέτως, κακή κατάσταση της υγείας μπορεί να εμποδίσει τον εργαζόμενο να φτάσει στην κορυφή ενός οργανισμού.

Η αναγκαστική αλλαγή του εργασιακού και ευρύτερου κοινωνικού περιγυρου ενός εργαζομένου μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή του. Αν η μεταφορά γίνει σε παρόμοιο εργασιακό περιβάλλον και η οικογένειά του τον ακολουθεί, είναι δυνατή η αποφυγή παρουσίας ισχυρών εντάσεων στο άτομο. Σε μια μελέτη βρέθηκε, ότι η αβεβαιότητα για το μέλλον σ' έναν εργασιακό χώρο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στρεσογόνους παράγοντες και σχετίζεται με την άνια και με τη μη ικανοποίηση από την εργασία. Αυτά τα δύο στοιχεία έχουν ως αποτέλεσμα ψυχολογικές και σωματικές ενοχλήσεις. Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε αβεβαιότητα για το μέλλον, είναι οι μειώσεις που επιβάλλει ο εργοδότης στον εργαζόμενο σύμφωνα με τις περικοπές που προβλέπει ο προϋπολογισμός της εταιρείας.

δ) *Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που προέρχονται από εξωτερικούς φορείς.* Η τέταρτη αυτή κατηγορία στρεσογόνων παραγόντων αναφέρεται στη διαδρομή προς και από τη δουλειά, στον αριθμό και τη φύση των πελατών, στα εθνικά και διεθνή σωματεία - συλλόγους, στην κυβερνητική νομοθεσία και κανονισμούς, στους προμηθευτές και όσους παρέχουν τις απαιτούμενες υπηρεσίες, στον καιρό, τις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, στις καταναλωτικές δραστηριότητες και στη γεωγραφική θέση του οργανισμού. Τα κυκλοφοριακά προβλήματα της μεγάλης πόλης μπορούν να προκαλούν άγχος αν καταλήγουν σε αβεβαιότητα όσον αφορά την ώρα άφιξης στο χώρο της εργασίας. Μεταβλητές οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αυτή την αβεβαιότητα, είναι η απόσταση που χωρίζει το χώρο εργασίας από το χώρο διαμονής του εργαζομένου, η ένταση της κυκλοφορίας, η ανικανότητα πρόβλεψης των κυκλοφοριακών προβλημάτων και των καιρικών συνθηκών, η αξιοπιστία προς τα μέσα μαζικής κυκλοφορίας.

Συνέπειες του εργασιακού άγχους

Το άγχος δεν είναι ένα καινούριο ζήτημα στον εργασιακό χώρο αλλά τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο ζήτημα, κυρίως λόγω συνεπειών του στο άτομο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό αντανακλά τον τρόπο που οι αλλαγές στην κοινωνία αλλά και την εργασία αναλαμβάνουν πλέον το δικό τους μερίδιο στην ευθύνη όσον αφορά στην υγεία και την απόδοση των εργαζομένων.

Τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους εμφανίζονται τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, που έχουν υποστεί ραγδαία βιομηχανοποίηση. Σύμφωνα με τον Sapountzi-Krepia (2006), το εργασιακό άγχος αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες απειλές για την υγεία των ανθρώπων με πολυάριθμες επιπτώσεις. Μια σχετική έρευνα του Randolfi (1997), αποκάλυψε ότι το 70% των εργαζομένων ανέφεραν ότι το άγχος τους έχει προκαλέσει σοβαρά προβλήματα υγείας κι έχει οδηγήσει σε μείωση της αποδοτικότητάς τους. Επίσης, είναι πιθανό το εργασιακό άγχος να οδηγήσει το άτομο σε μεγάλη πνευματική εξάντληση και η υπερκόπωση συχνά καταλήγει σε κατάθλιψη (Ongori & Agolla, 2008).

Οι διοικήσεις των επιχειρήσεων έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, λαμβάνονται κάποια προληπτικά μέτρα και

προσπαθούν να περιορίσουν την έκθεση των υπαλλήλων σε στρεσογόνες καταστάσεις. Στη συνέχεια, ακολουθούν συνεντεύξεις με τους απασχολούμενους μέτρησης του εργασιακού άγχους. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούν οι επιχειρήσεις σχετίζονται με την εκπαίδευση των υπαλλήλων τους. Η υλοποίηση κατάλληλων σεμιναρίων βοηθάει κάθε εργαζόμενο να αναγνωρίσει τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους και να δημιουργήσει τους κατάλληλους μηχανισμούς άμυνας σε στρεσογόνες καταστάσεις. Οι επιχειρήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους υπαλλήλους τους να απευθυνθούν σε επαγγελματίες ειδικούς, έτσι ώστε να θεραπευτούν από το άγχος. Τέλος, διάφορες τεχνικές χαλάρωσης, καλύτερη διαχείριση του χρόνου και αποτελεσματικότερη επίλυση των διαφορών στον επαγγελματικό χώρο, υποβοηθούν στην αντιμετώπιση στρεσογόνων περιστατικών (Ongori & Agolla, 2008).

Είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί, πως το κάθε άτομο εννοεί τον όρο κάθε φορά που αναφέρεται στο άγχος.

α) Η πρώτη κατηγορία των επιπτώσεων του εργασιακού άγχους σε ατομικό επίπεδο είναι οι ψυχολογικές. Πόνοι, δυσκολίες στον ύπνο και γενικά δυσφορία έχουν χαρακτηριστεί άλλοτε ως σωματικές κι άλλοτε ως ψυχοσωματικές ενοχλήσεις. Σχετίζονται κυρίως με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, το διαφορούμενο ρόλο και το χρόνο που καταναλώνεται σε εναλλασσόμενες βάρδιες. Η εξάντληση έχει οριστεί ως ένα σύνδρομο ψυχολογικών αντιδράσεων προς την εργασία περιλαμβανομένων την εξουθένωση, τον κυνισμό, την έλλειψη ενθουσιασμού και την επαγγελματική απαγκίστρωση. Πολλοί συγγραφείς έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι η συναισθηματική εξουθένωση αποτελεί τη βασική διάσταση της εξάντλησης. Μια μελέτη πάνω στη συναισθηματική εξουθένωση έδειξε, ότι πρόκειται για συνάρτηση πολλών στοιχείων, όπως υποστήριξη από ανώτερο, όπως υποστήριξη από ανώτερο, ύπαρξη κινήτρων, ομαδική εργασία, ισότητα στην αμοιβή και δυνατότητα προαγωγής.

Ο Fontana έχει διαχωρίσει τις ψυχολογικές συνέπειες του άγχους: πρώτον, σε συνέπειες που αφορούν τη γνώση και τη σκέψη (γνωστικές), όπως η διάσπαση της προσοχής, η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, ο αυξημένος αριθμός σφαλμάτων, η εξασθένηση της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης καθώς και των δυνατοτήτων οργάνωσης και προγραμματισμού και δεύτερον σε συνέπειες που αφορούν την προσωπικότητα (συναισθηματικές), όπως αυξημένη υποχονδρία και ψυχολογικές εντάσεις, αλλαγές στα στοιχεία της προσωπικότητας, για παράδειγμα ακαταστασία και επιπολαιότητα, καθώς και εξασθένηση των ηθικών και συναισθηματικών περιορισμών (Fontana, 1996).

Οι φυσιολογικές επιπτώσεις αποτελούν τη δεύτερη κατηγορία επιπτώσεων που έχει το εργασιακό άγχος στο άτομο. Η συχνότερη ασθένεια που παρουσιάζεται, είναι τα καρδιαγγειακά συμπτώματα και οι ασθένειες, όπως η πίεση αίματος και οι καρδιακοί παλμοί, η χοληστερίνη και οι καρδιακές προσβολές. Οι επιπτώσεις που το εργασιακό άγχος μπορεί να έχει στη συμπεριφορά του ατόμου δεν προσδιορίζονται το ίδιο εύκολα όπως οι ψυχολογικές ή οι φυσιολογικές. Μια συμπεριφορά μπορεί να είναι επιβλαβής για το ίδιο το άτομο ή για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται το άτομο. Για παράδειγμα, η

απουσία του ατόμου ή η αργοπορία στην εργασία του λόγω πραγματικών ή φανταστικών ασθενειών ή και πλαστών δικαιολογιών είναι βλαβερή για τον οργανισμό ενώ για το άτομο όχι απαραίτητα.

Η κατανάλωση οινόπνευματων ποτών, το κάπνισμα, ο εθισμός στα ναρκωτικά, η ελλιπής ή η υπερβολική κατανάλωση τροφής, η αυτοκτονία, η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (απρόσεκτη οδήγηση) καθώς και συμπεριφορές που οδηγούν σε φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους ή με την οικογένεια, είναι κάποιες από τις συμπεριφορές στις οποίες προβαίνει το άτομο, όταν βιώνει αγχογόνες καταστάσεις στον εργασιακό του χώρο. Επιπλέον, η εγκατάλειψη των φιλοδοξιών και των στόχων της ζωής, το χάσιμο του ενδιαφέροντος για τον εαυτό του και γενικότερα η μείωση της ενεργητικότητας καθώς και η αδιάφορη συμπεριφορά προς τους γύρω αποτελούν εκδηλώσεις ατόμου που νιώθει υπερβολικό άγχος.

β) Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία επιπτώσεων του εργασιακού άγχους αναφέρεται στις επιπτώσεις που αφορούν τον οργανισμό. Κάθε παράγοντας ο οποίος προκαλεί άγχος στο άτομο ή στον οργανισμό, θα πρέπει και να εκτιμάται ως σημαντικός για το άτομο ή για τον οργανισμό αντίστοιχα. Βέβαια, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δύο, οργανισμού και ατόμου, γι' αυτό είναι δύσκολο να προσδιοριστεί μια επίπτωση ως αποκλειστικά αναφερόμενη στον οργανισμό ή το άτομο. Οι Beehr και Newman (1978) υποστήριξαν, ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των παραγόντων που προκαλούν άγχος στον εργασιακό χώρο και των δύο κατηγοριών σχετικές με τις επιπτώσεις αυτών σε έναν οργανισμό: την εργασιακή απόδοση και την απόσυρση του εργαζομένου.

Η δεύτερη κατηγορία επιπτώσεων του εργασιακού άγχους στον οργανισμό είναι η απόσυρση του εργαζομένου. Οι σχέσεις μεταξύ των στρεσογόνων παραγόντων και των διαφόρων συμπεριφορών απόσυρσης που μπορεί ο άνθρωπος να προβεί, είναι απλές και σαφείς. Εάν για παράδειγμα το εργασιακό περιβάλλον είναι δυσάρεστο, τότε ο εργαζόμενος αναμένεται να θέλει να βγει και να παραμείνει έξω από αυτό. Υπάρχουν τέσσερις τύποι εργασιακή απόσυρσης, οι οποίοι θα μπορούσαν να σχετιστούν με το εργασιακό άγχος και να δείξουν πως στρεσογόνα επαγγέλματα μπορούν να είναι ιδιαίτερα οδυνηρά για το άτομο και τελικά να το οδηγούν σταδιακά στην απομάκρυνσή του από το εργασιακό χώρο.

Η απουσία λοιπόν, από την εργασία είναι ένας τρόπος αποφυγής αντιμετώπισης του άγχους. Υπάρχουν δύο λόγοι που μπορεί το εργασιακό άγχος να σχετίζεται με την απουσία από την εργασία. Πρώτον οι ψυχολογικές πιέσεις καθώς και οι διάφορες σωματικές δυσλειτουργίες που το άτομο βιώνει σ' ένα αγχώδες περιβάλλον και δεύτερον οι ασθένειες οι οποίες έχουν ως βασική αιτία τους το εργασιακό άγχος. Αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η συχνότητα και η διάρκεια των απουσιών. Αν για παράδειγμα δύο εργαζόμενοι απουσιάσουν ο καθένας τριάντα μέρες κατά τη διάρκεια του έτους, αλλά ο ένας απουσιάζει τριάντα συνεχόμενες ημέρες, ενώ ο άλλος δεν απουσιάζει ποτέ δύο ημέρες στη σειρά, πρόκειται για τελείως διαφορετικές περιπτώσεις με διαφορετικές επίσης αιτίες.

Πέρα από τη βραδύτητα, την απουσία και την παραίτηση από την εργασία ως μορφές απόσυρσης εξαιτίας του εργασιακού άγχους, μια πιο ήπια συμπεριφορά είναι η ψυχολογική απόσυρση. Μπορεί ένας εργαζόμενος να είναι σωματικά παρών στην εργασία του, πνευματικά όμως να είναι απών. Για παράδειγμα, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το έργο του μπορεί να οδηγήσει το πνεύμα και τη σκέψη του σε αποχή. Μερικές από τις ψυχολογικές συμπεριφορές απόσυρσης εκ μέρους του εργαζομένου και εις βάρος του οργανισμού, μπορούν να θεωρηθούν: η αργή ή μη ανταπόδοση τηλεφωνημάτων προς τους συναδέλφους, μια κλειστή πόρτα γραφείου, η καθυστέρηση ή η απουσία από συνεδριάσεις προσωπικού, η αποφυγή συνύπαρξης με άλλους συναδέλφους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Όταν μελετάμε την περίπτωση του άγχους, μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί, πως το άγχος πέρα από τις αρνητικές του συνέπειες, μπορεί να έχει και θετικές. Μέχρι ενός ορισμένου σημείου μπορεί να αποτελεί κίνητρο και να έχει θετικά αποτελέσματα για το άτομο. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως το ίδιο γεγονός μπορεί να μην έχει τις ίδιες έντονες και αγχώδεις επιπλοκές.

Αντιμετώπιση

Αναμφίβολα, το άγχος έχει σοβαρές επιπτώσεις στο άτομο και στον εργασιακό χώρο. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να ληφθούν υπόψη, όλα εκείνα τα μέτρα που θα προλαμβάνουν κατά το δυνατό όλες τις αγχογόνες καταστάσεις κυρίως, με την κατάλληλη οργάνωση όλου του εργασιακού χώρου. Πριν αναφερθούμε αναλυτικά στους τρόπους αντιμετώπισης του άγχους, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τα στάδια που έχει μια φυσιολογική αντίδραση στο άγχος (Φρόντ, 2010):

Το πρώτο είναι το στάδιο του «σοκ», το οποίο αντιπροσωπεύει την αρχική αντίδραση ενός ατόμου σε μια ισχυρή και απρόσμενη απαίτηση για δράση. Σημάδια φυσιολογικής βλάβης που μπορεί να παρουσιαστούν, είναι: καρδιακές αρρυθμίες, πτώση της πίεσης, απώλεια μυϊκού τόνου και πτώση της θερμοκρασίας του σώματος. Έπειτα στο δεύτερο στάδιο ή στάδιο «μετά-σοκ» οι αντιδράσεις του σώματος αντιστρέφονται και ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί άμυνας. Ο αδένας της αδρεναλίνης ενεργοποιείται και γίνεται εκκίνηση της έκκρισης κορτικοειδών ορμονών. Ο καρδιακός ρυθμός, η πίεση του αίματος και η θερμοκρασία του σώματος αυξάνουν, ο μυϊκός τόνος αναπλάθεται και ο οργανισμός προετοιμάζεται γι' αυτό που χαρακτηριστικά καλείται «φυγή ή πάλη».

Επίσης, και η ψυχολογική αντίδραση του ατόμου στο στρες ακολουθεί μια ανάλογη πορεία. Όταν κάποιος ακούει ευχάριστα ή δυσάρεστα νέα, εκπλήσσεται και στην ουσία δε βρίσκεται σε θέση να αντιληφθεί ή να αφομοιώσει τις πληροφορίες που δέχεται. Μετά το αρχικό σοκ ή τη δυσπιστία, ακολουθεί ο μηχανισμός της άμυνας. Δηλαδή αν κάποιος αποτύχει να λάβει μια επιθυμητή προαγωγή, ίσως να επιδιώξει να εκλογικεύσει το γεγονός ισχυριζόμενος πως μια προαγωγή θα σήμαινε μεγαλύτερο φόρτο εργασίας ή να αρνηθεί πως τελικά η προαγωγή ήταν αυτό που επιθυμούσε.

Απ' όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό πως είναι επιτακτική ανάγκη να αναφέρουμε τρόπους αντιμετώπισης του άγχους. Το πιο σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους παίζει η κοινωνική υποστήριξη, αυτό κυρίως που αποκαλείται συναισθηματική υποστήριξη και εμπεριέχει την έννοια της συμπάθειας, της αρέσκειας και του ενδιαφέροντος προς τον συνάνθρωπο. Υπάρχουν δύο τύποι κοινωνικής υποστήριξης: η δομική και η λειτουργική. Η δομική αναφέρεται στην ύπαρξη των διαφόρων διασυνδέσεων που ένα άτομο έχει με τους γείτονές του, τους οργανισμούς της κοινότητας του ή τους συγγενείς του. Ο αριθμός ή η συχνότητα των επαφών που έχει το άτομο με όλους αυτούς τους ανθρώπους, ορίζει συνήθως τη δομική κοινωνική υποστήριξη.

Από την άλλη μεριά, η λειτουργική υποστήριξη αναφέρεται σε προσδιορισμούς και σε μετρήσεις της κοινωνικής υποστήριξης που απαιτούν έναν προσδιορισμό, όταν το κοινωνικά υποστηρίζον άτομο υπηρετεί μια λειτουργία προς το υποστηριζόμενο άτομο. Για παράδειγμα, τέτοιες λειτουργίες περιλαμβάνουν την εκτίμηση, τις πληροφορίες, τις σχέσεις ή το να είναι κανείς συνεργός στην εκπλήρωση βασικών εργασιών του ατόμου που υποστηρίζεται. Πέρα από την κοινωνική υποστήριξη το ίδιο το άτομο μπορεί να προσφεύγει σε διάφορες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσει το άγχος που βιώνει στην εργασία του. Αυτές μπορεί να είναι προγράμματα και τεχνικές αντιμετώπισης του άγχους, προσαρμογή ή μηχανισμοί άμυνας. Όλες αυτές οι μέθοδοι μπορεί να μειώσουν το άγχος και κατά συνέπεια να βελτιώσουν την κατάσταση των μελών παρά ν' αυξήσουν το άγχος και να επιδεινώσουν την κατάσταση των ατόμων.

Τεχνικές αντιμετώπισης του άγχους, όπως αλλαγή του αντικειμενικού περιβάλλοντος με σκοπό τη μείωση του στρεσογόνου παράγοντα, μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικότερες από τους διάφορους μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι απλά αλλάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι, ότι οποιοσδήποτε τρόπος αντιμετώπισης του άγχους που έχει ευεργετικά αποτελέσματα, είναι χρήσιμος στο άτομο που βιώνει αγχογόνες καταστάσεις στον εργασιακό του χώρο.

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση των τρόπων αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους είναι η αντιμετώπιση με επίκεντρο το συναίσθημα και η αντιμετώπιση με επίκεντρο το πρόβλημα. Κατά την αντιμετώπιση του άγχους με επίκεντρο το συναίσθημα, γίνεται προσπάθεια να μειωθεί η συναισθηματική ένταση, την οποία νιώθει το άτομο, χωρίς να αλλάζουν οι στρεσογόνοι παράγοντες. Για παράδειγμα, τα άτομα προσπαθούν να πείσουν τους εαυτούς τους, ότι η κατάσταση δεν είναι τόσο δυσάρεστη όσο πίστευαν πριν ή με κάποιο τρόπο προσπαθούν να ξεχάσουν τη στρεσογόνα κατάσταση, ώστε να μην τους απασχολεί.

Από την άλλη πλευρά, κατά την αντιμετώπιση μιας αγχογόνου κατάστασης με επίκεντρο το πρόβλημα γίνονται προσπάθειες αλλαγής της ίδιας της κατάστασης. Τέτοιες προσπάθειες μπορεί να είναι η αλλαγή των στρεσογόνων παραγόντων μειώνοντας την ισχύ τους. Όταν για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος βιώνει ένα αντιφατικό ρόλο, ίσως προσπαθήσει να πείσει τα άτομα από τα οποία προέρχονται οι αντικρουόμενες εντολές να αποσαφηνίσουν τις απαιτήσεις που έχουν από τον ίδιο.

Οι Newman και Beehr υπέδειξαν τρεις διαστάσεις, στις οποίες αναφέρονται αντίστοιχα τρεις μέθοδοι αντιμετώπισης εργασιακού άγχους: πρώτον ο βασικός στόχος, ο οποίος αναφέρεται στο πρώτο πράγμα που αλλάζει κατά τη διασκευή της πορείας, δηλαδή η αλλαγή ενός ατομικού ή οργανικού παράγοντα, δεύτερον, το μέσο ή το άτομο που προσαρμόζεται, εδώ πρόκειται για ένα άτομο, έναν οργανισμό ο οποίος θα προσπαθήσει να βοηθήσει τους εργαζόμενους και τον οργανισμό, και τρίτον, ο βαθμός στον οποίο η ανταπόκριση θεωρείται θεραπευτική (Beehr, 1995).

Επαγγελματική Υγιεινή

Όπως ομολογούν οι περισσότεροι άνθρωποι, το άγχος μπορεί να αναπτύξει τεράστια ένταση στον επαγγελματικό τους χώρο και συνεπώς να είναι η αιτία πολλών προβλημάτων. Ο Σ. Φρόιντ αναφέρει χαρακτηριστικά πως τα άτομα το περιγράφουν «σαν το φοβερότερο μυστήριό τους». Είναι κοινωνικά παραδεκτό, πως η καλύτερη προσέγγιση για τη θεραπεία ενός κοινωνικού προβλήματος είναι η πρόληψή του και στην προκειμένη περίπτωση η άρση του επαγγελματικού άγχους (Φρόιντ, 2010). Εκτός από τους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, ένας τρόπος που συμβάλλει θετικά στην άρση του επαγγελματικού άγχους είναι η εξασφάλιση της επαγγελματικής υγιεινής.

Καταρχήν, είναι απαραίτητο να ορίσουμε την έννοια της υγείας και να εξαίρουμε την ύψιστη σημασία της για τη ζωή του ανθρώπου. Η υγεία είναι το πολυτιμότερο αγαθό στον άνθρωπο. Υγεία δεν είναι απλώς η απουσία της ασθένειας ή της αναπηρίας, αλλά μια κατάσταση άριστης σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής κατάστασης του ατόμου. Είναι μια δυναμική διεργασία στα πλαίσια της οποίας ο κοινωνικός άνθρωπος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και διαμορφώνει την ποιότητα της ζωής του. Βέβαια, η αναφορά στην υγεία σχετίζεται με όλες τις εκδηλώσεις του ανθρώπου, ο οποίος εκλαμβάνεται ως ενιαία ψυχο-σωματική και πνευματική οντότητα. Αυτό σημαίνει, ότι η έννοια της υγείας απλώνεται παντού, δηλαδή στο σώμα, στο πνεύμα, στην ψυχή και εκφράζει την ψυχο-σωματική και πνευματική αρμονία του ανθρώπου. Είναι μια από τις βασικότερες ανθρώπινες αξίες και μια από τις πρώτες ελευθερίες του ανθρώπου.

Οι όροι που μπορούν να εξασφαλίσουν μια υγιεινή ατμόσφαιρα στο χώρο της εργασίας για να επιτευχθεί η μέγιστη παραγωγικότητα και αποδοτικότητα των εργαζομένων είναι οι ακόλουθοι: α) Καταρχήν, οι κτιριακές εγκαταστάσεις οφείλουν να πληρούν τους υγιεινούς όρους οικοδομής, ανάλογα με το είδος της εργασίας, με τους απαραίτητους χώρους, όπως τουαλέτες, νιπτήρες κ.ά. β) Ο αερισμός πρέπει να είναι επαρκής και ο φωτισμός, φυσικός ή τεχνητός κατάλληλος για την πρόληψη ατυχημάτων. γ) Καλό είναι να υπάρχει μέριμνα για την αντιμετώπιση της υγρής θερμοκρασίας ή υγρασίας και ψύχους που υπάρχει σε ορισμένες εργασίες, όπως πλυντήρια, με ειδικές συσκευές εξαερισμού, θέρμανσης και εξουδετέρωσης των υδρατμών καθώς και για την εξουδετέρωση διαφόρων δηλητηριωδών αερίων ή ατμών – αναθυμιάσεις χλωρίου, διοξειδίου του θείου – με διάφορες μεθόδους. δ) Πρέπει να τηρείται ο περιορισμός του χρόνου έκθεσης των εργαζομένων σε επικίνδυνους παράγοντες και να εξασφαλίζεται η ατομική

καθαριότητα και η καθαριότητα των χώρων εργασίας. ε) Έχει μεγάλη σημασία να υπάρχουν βασικά μέσα προστασίας, όπως ειδική στολή, ωτασπίδας σε θορύβους, γυαλιά σε οξυγονοκολλήσεις, οργανωμένη πυρασφάλεια, αυτόματοι διακόπτες ασφάλειας των μηχανών, οργάνωση παροχής Α' Βοηθειών, φαρμακείου, ιατρείου. στ') Γενικά, ο χώρος της εργασίας πρέπει να είναι καλά οργανωμένος, ώστε να διαμορφώνεται το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα και να εξασφαλίζονται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων. ζ) Τέλος, είναι απαραίτητο να οργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα πάνω σε γενικά και ειδικά θέματα υγιεινής της εργασίας (Καντάς, 1995).

Επίλογος

Η εποχή που διανύουμε με την έντονη κινητικότητα τόσο στη μετακίνηση των πληθυσμών όσο και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και των αξιών, είναι μια εποχή άγχους, φόβου, ανασφάλειας και κατάθλιψης. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει πρόσβαση σε πολλά τεχνολογικά επιτεύγματα, ευκολία στην επικοινωνία και στην πληροφόρηση σε βαθμό που οι παλιότερες γενιές δεν μπορούσαν να φανταστούν. Στη σύγχρονη κοινωνία τα αποτελέσματα του στρες αγγίζουν καθημερινά τη ζωή των ανθρώπων μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο. Η μελέτη του εργασιακού άγχους έχει αυξηθεί σε σημαντικότητα, καθώς αναγνωρίζεται τώρα από τους οργανισμούς και από τις εταιρίες ως μια πραγματική κατάσταση που συμβάλλει στην αποτυχία ή την επιτυχία τους. Υπάρχουν επίσης, αποδείξεις πως σε πολλές περιπτώσεις ο ίδιος ο οργανισμός μπορεί να είναι υπεύθυνος για τις συναισθηματικές απαιτήσεις και πιέσεις στους υπαλλήλους του. Κακές καιρικές συνθήκες, διαμάχες με τους προϊσταμένους, «φορτωμένο» περιβάλλον έχουν ως αποτέλεσμα έντονο άγχος και διάφορες μορφές νευρώσεων.

Η σημασία της μελέτης του άγχους στο εργασιακό περιβάλλον έχει πλέον, αναγνωριστεί επίσημα. Παρόλο αυτά, μια αξιοσημείωτη τάση προς μεγαλύτερη συλλογική εμπλοκή στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των εργαζομένων μέσω μιας ποικιλίας προγραμμάτων μείωσης του στρες, έχει αυξηθεί σημαντικά. Επίσης, έχουν επισημανθεί εκείνες οι συνθήκες που μπορούν να θεωρηθούν βασικοί παράγοντες άγχους. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, πως το άγχος επηρεάζει όλους τους ανθρώπους σε όλα τα επίπεδα μέσα σε έναν οργανισμό και καθώς οι πρωτοβουλίες για τη βραχυπρόθεσμη αποφυγή του, μπορεί να κοστίσουν «χρόνο και χρήμα», τα πλεονεκτήματα όμως, που θα προκύψουν τελικά από ένα μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, αντισταθμίζουν το αρχικό τους κόστος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beehr, T. (1995). *Psychological Stress in the Workplace*, London and New York. Rourledge.
- Boschi, H., Trenoweth, S. & Sheppard A. Z. (2017). Stress at work: Factors associated with cognitive disorganization among private sector professionals, *Health Psychology Open* Juli-December, 1-8, <https://doi.org/10.1177/205510291771837>.

- Browen, E. (2010). *Η Νοσηλευτική στην Ψυχική Υγεία*, επιμ. Κοτρώτσου Ε. & Κυρίτση Ε., Αθήνα: Λαγός.
- Fontana, D. (1996). *Άγχος και η αντιμετώπισή του*, επιμ. Τερζίδου Μ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freud, Sigmund. (2010). *To anchos*, Athina: Damianos
- Kantas, A. (1995) *Organotiki - Viomichaniki Psychologia Meros 3o Epangelmatiko anchos*, Athina: Ellinika Grammata.
- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M. & Johnson, S. L. (2010). *Ψυχοπαθολογία*, επιμ. Αυδή Ε. & Ρούσση Π., Αθήνα: Gutenberg.
- Ongori, H. & Agolla, E. (2008). Occupational stress in organizations and its effects on organizational performance, *Journal of Management Research*, 8 (3), 123-135.
- Parker, F. D. & DeCotis A. T. (1983). Organizational Determinants of Job Stress, *Organizational Behavior and Human Performance* 32, 160-177.
- Torres, J. S. & Nowson, A. C. (2007). Relationship between stress, eating behavior, and obesity, *Nutrition* 23 887-894.
- Varvogli, L. (2006). *Erevnontas tous lavyrinthous tou egkefalou*, Kliniki nevro-psychologia, Athina: Kastanioti.
- Zyga, S., Koukia, E., Mitrousi, S. & Travlos, A. (2013). Theories anchous: Mia kritiki anaskopisi, *Elliniko Periodiko tis Nosileftikis Epistimis*, 6(1), 21-27.

Εκπαιδευτικός δανεισμός-Η «Αυτοχθονοποίηση» και η άκριτη προσαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στο τοπικό συγκείμενο

Γεωργιάδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης αναφορικά με την επιλογή της άκριτης προσαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στο τοπικό συγκείμενο και όχι την επιλογή της «αυτοχθονοποίησης». Ισχυροποιείται η άποψη μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στηριζόμενη σε διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και υποστηρίζεται με τρία επιχειρήματα που αφορούν εκπαιδευτικές πολιτικές στο συγκείμενο του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προτείνονται ενέργειες που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους τεχνοκράτες προς τον αποτελεσματικό δανεισμό και την εφαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου και όχι στη στείρα μίμηση. Τέλος, διεξάγονται τα συμπεράσματα της μελέτης και αναπτύσσονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος, Τοπικό συγκείμενο, Εκπαιδευτικές πολιτικές, Ολοήμερο σχολείο, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Educational Borrowing - "Indigenization" and the Uncritical Adaptation of International Educational Discourse to the Local Context

Theodoros Georgiadis, Primary School Teacher

Abstract

This research aims to contribute to the generation of knowledge regarding the choice of uncritical adaptation of international educational discourse to the local context, rather than opting for "indigenization." The argument is strengthened through a literature review based on both international and Greek literature and is supported by three arguments related to educational policies within the context of the Greek educational system: the institution of the all-day school, the evaluation of educational work, and the in-service training of teachers. At the same time, actions are proposed that could be adopted by technocrats for the effective borrowing and implementation of international educational discourse, rather than its blind imitation. Finally, the study's conclusions are presented, along with suggestions for further research.

Key-words: International educational discourse, Local context, Educational policies, All-day school, Evaluation of educational work

Εισαγωγή

Ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον διεθνή χώρο, δημιουργούν σειρά προκλήσεων που σαφώς το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ανοιχτό σύστημα, δε μένει αμέτοχο. Υπό το πρίσμα των αλλαγών, η εκπαίδευση προσπαθεί να ανταποκριθεί υποκλινόμενη στα επιβλητικά προτάγματα υπερεθνικών οργανισμών ή/και υιοθετώντας την πολιτική εκπαιδευτικού δανεισμού και προσαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Ο Bell (1987) υποστηρίζει πως τα έθνη κράτη είναι πολύ μικρά για διεθνή προβλήματα και πολύ μεγάλα για τοπικά ζητήματα. Το κράτος από μόνο του αδυνατεί να χαράξει εκπαιδευτική πολιτική αγνοώντας τα κελεύσματα της παγκόσμιας αγοράς. Από την άλλη, οι Rautalin-Alasuutari (2009) υποστηρίζουν πως εθνικοί πολιτικοί φορείς καθορίζουν το αν και πώς τα διεθνή παραδείγματα και οι διεθνείς προτάσεις θα επηρεάσουν και θα διαμορφώσουν κυρίαρχη πολιτική σε τοπικό επίπεδο. Ομοίως, οι Grek et al. (2009) θεωρούν πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές προτάσεις εισάγονται με διαφορετικό τρόπο στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και τα τελευταία τις ενσωματώνουν και ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στα διεθνή κελεύσματα.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο εκπαιδευτικός δανεισμός, εκτός από αναπόδραστη σύγκλιση ή εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μπορεί να επιτευχθεί και τοπική προσαρμογή του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Σύμφωνα με τον Bernstein (2002), η προσαρμογή δανειζόμενου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής στις εθνικές παραδόσεις συμβαίνει αποτελεσματικά μέσω εννοιολογικών εργαλείων: διαδικασία αποπλαισίωσης, αναπλαισίωσης ή συγκειμένωσης του παιδαγωγικού λόγου. Με το εργαλείο της αποπλαισίωσης αναλύεται ο παιδαγωγικός λόγος με σκοπό να εντοπιστούν οι παγκοσμιοτικές σφαίρες της εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία οι τεχνοκράτες ασπάζονται και επιβάλλουν στα έθνη κράτη. Με το εργαλείο της αναπλαισίωσης συνεξετάζονται πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και άλλες ιδιαιτερότητες του τοπικού εθνικού περιβάλλοντος με το παιδαγωγικό αναπλαισιωτικό πεδίο να επικρατεί έναντι του κρατικού στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού λόγου. Παράλληλα, η μεταφορά και η εφαρμογή του δεν πρέπει να γίνεται παθητικά και άκριτα (Rappleye, 2006), καθώς οι δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι άμεσα εξαρτώμενες από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό συγκείμενο. Οπότε, οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης φιλτράρονται με ξεχωριστό τρόπο μέσω της διαδικασίας της «αυτοχθονοποίησης».

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η υιοθέτηση διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου σε συνδυασμό με τη διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγούν σε αντιφάσεις. Παρ' όλο που τα έθνη κράτη έχουν ευθύνη για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, εντούτοις προσανατολίζονται προς άκριτη εφαρμογή διεθνών προταγμάτων. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί μέσω των πολιτικών «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», «πινάκων κατάταξης» και «χρυσών λυχναριών» πιέζουν τις κυβερνήσεις προς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συγκεκριμένης κατεύθυνσης (Ζμας, 2007). Συνεπώς, η χάραξη

εκπαιδευτικής πολιτικής κινείται σε δύο επίπεδα, υπερεθνικό και εθνικό. Τα κράτη φοβούμενα την εθνική απομόνωση ή μη χάσουν την εθνική κυριαρχία στα εκπαιδευτικά ζητήματα υιοθετούν αναγκαίες πολιτικές. Μεταρρυθμίσεις και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου επιβάλλονται από υπερεθνικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και τα έθνη κράτη απλώς προσπαθούν να προσαρμόσουν τις εθνικές παραδόσεις αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της Κοινωνίας της γνώσης, της γνώσης που υποτάσσεται στις ανάγκες παραγωγής ή εργασίας (Παυλίδης, 2012).

Η εφαρμογή υπερεθνικών πολιτικών παίζει καταλυτικό ρόλο όχι μόνο διότι οι κυβερνήσεις δεν εφαρμόζουν τη δική τους πολιτική, αλλά διότι έχουν χάσει το μονοπώλιο να αναπτύξουν πολιτική σε θέματα μείζονος σημασίας για την ίδια τους την αναπαραγωγή (Στάμελος κ.ά., 2015). Είναι απαραίτητο για την επιτυχία πολιτικής η ανάλυσή της στις διαστάσεις της, η πρόσβαση στο πεδίο, η έρευνα και η αποδοχή της από την κοινωνία που θα εφαρμοστεί. Η μεταφορά εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά στη διαδικασία κατά την οποία το κράτος υιοθετεί την πολιτική αυτή ή προβαίνει σε μεταρρυθμίσεις που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί σε άλλα συστήματα, είτε με επιτυχία είτε με αποτυχία, με σκοπό την εναρμόνιση ή την ταύτιση των στόχων της (Στάμελος, 2009). Οι τεχνοκράτες της κυβέρνησης επιδιώκουν να νομιμοποιήσουν τις εκπαιδευτικές προτάσεις με αναφορά σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα-πρότυπα, όπως η Διαμαντοπούλου ως Υπουργός Παιδείας για τα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα στην εφημερίδα της Καθημερινής.

Στην Ελλάδα εν όψει οικονομικής κρίσης, η μεταφορά πολιτικής επιβάλλεται αναγκαστικά από υπερεθνικούς οργανισμούς όπως το ΔΝΤ, καθώς τα δάνεια που παρέχουν συνοδεύονται από δέσμευση υιοθέτησης συγκεκριμένων πολιτικών, όπως ο θεσμός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, κανείς δεν πρέπει να υποτιμά τις επιστημονικές απόψεις πάνω στα προγράμματα και τις δράσεις, όπως συνέβη με τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου και την παραίτηση των οραματιστών και σχεδιαστών έπειτα από την υποβάθμισή του με νομοθεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Η Χαραλάμπους (2012) εστιάζει σε συνεχείς μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η υιοθέτηση διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου δεν αρμόζει στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με αποτέλεσμα οι τεχνοκράτες με την πολιτική της συσκότισης να προχωρούν σε αλλαγές, που τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης και εξάρτησης από διεθνείς και ευρωπαϊκούς θεσμούς, να είναι πάμπολλες και όχι αποτελεσματικές.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν, διότι επιβάλλονται θεσμικά και νομοθετικά από την κεντρική εξουσία χωρίς να υπολογίζουν εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει σεβασμό, εκτίμηση και υποστήριξη στην εμπειρία και την κρίση του εκπαιδευτικού στο επίπεδο αξιολογής πολιτικής απόφασης, μόνο τότε το σύστημα θα οδεύει σε συνεχή ανάδοση της δομής και του περιεχομένου (Μαυρογιώργος, 2010). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εμπίπτει από τη μια στο πλαίσιο των επιδιώξεων που υπαγορεύει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Ο

εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική πολιτική συνδέονται με τις κοινωνικές, πολιτικές και εθνικές αξίες. Ως εκ τούτου, ο Κυρίδης (1995) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση, οι μέθοδοι και οι σκοποί της θα πρέπει να ερμηνεύονται σύμφωνα με τις ειδικές κοινωνικές προτεραιότητες που θα καθορίσουν τη διαμόρφωσή τους. Διαφορετικά επέρχεται η αποτυχία, όπως συμβαίνει με τους θεσμούς του ολοήμερου σχολείου, της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα.

Θεσμός «ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Η εισαγωγή του θεσμού «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προέκυψε από πίεση που ασκήθηκε για αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από εξωτερικές ευρωπαϊκές δυνάμεις, όντας η Ελλάδα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έπειτα από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, επικρατεί η ιδέα πως για να επιτευχθεί η ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου είναι απαραίτητη η εναρμόνιση και η σύγκλιση των περιεχομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χαλκιαδάκη, 2013). Το 1997 με τον Νόμο 2525 θεσπίστηκε το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, μια προσπάθεια εναρμονισμένη με τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο (Μπουζάκης, 2002), αλλά και τον ευρωπαϊκό. Οι κοινωνικές και συνδικαλιστικές αντιδράσεις της εποχής αποτυπώνουν την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα και καθιστούν εμπόδιο στο να μετατραπεί το ελληνικό σχολείο από σχολείο αποστήθισης σε σχολείο κριτικής σκέψης λόγω της ανικανότητας των τεχνοκρατών να το προσαρμόσουν στα δεδομένα της Ελλάδας. Ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν ήταν έτοιμος για αλλαγή και το κλίμα χαρακτηρίζεται από δυσπιστία προς κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2010), το σχολείο αλλάζει με συμπληρωματικές αλλαγές στο εσωτερικό του κι όχι με έναν νόμο.

Στα ολοήμερα σχολεία ευρωπαϊκών και διεθνών κρατών υπηρετούν κοινωνικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, εμψυχωτές, εμπλέκονται οι γονείς στις εξωδιδασκτικές ώρες. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει γνωστικά αντικείμενα που άπτονται το θεσμό του ολοήμερου σχολείου, εξειδικεύονται και επιμορφώνονται. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, ο καινοτόμος αυτός θεσμός νοηματοδοτείται διαφορετικά.

Με Υπουργική απόφαση το 1998 λειτουργούν Ολοήμερα Διευρυμένου Ωραρίου και ένα χρόνο αργότερα 28 Πιλοτικά με παρεμβάσεις στις κτιριακές υποδομές, εξοπλισμό των σχολικών μονάδων και λειτουργικές δαπάνες (ΥΠΕΠΘ, 2005). Πρόκειται για μια ριζική αλλαγή με διαφορετικό τον ρόλο του σχολείου, της οργάνωσης, της λειτουργίας, τη διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αντικείμενο αποτελεί ο πειραματισμός, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η ιδέα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω και να ανταποκρίνομαι στην Κοινωνία της γνώσης». Το όραμα αυτό κράτησε μέχρι το 2002, όταν όπως αναφέρει η Παντινάκη (2009), το Υπουργείο Παιδείας πήρε πίσω το σχέδιο ουσιαστικής μόρφωσης και άρχισε να εφαρμόζει το λεγόμενο parking παιδιών. Αλλάζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, τα Πιλοτικά ονομάζονται Πειραματικά και ακολουθούν τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία 2006-

2010. Σειρά νόμων και εγκυκλίων ψηφίζονται, σύμφωνα με τον Αθανασιάδη (2006), διότι το ελληνικό κράτος προκειμένου να αποσπάσει κονδύλια, προβαίνει σε μεταρρυθμίσεις. Ναι μεν τα απορροφά, αλλά δεν εμπλέκεται διαρκώς στις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου, όπως η κατασκευή σχολικών κτιρίων με τραπεζαρίες. Ο θεσμός αρχίζει να υποβαθμίζεται και δε λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.

Το 2010 κοινοποιείται εγκύκλιος που ορίζει μόνο 800 δημοτικά ως Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) με αύξηση των ωρών του υποχρεωτικού ωραρίου και μείωση των ωρών του ολοήμερου. Το 2011 έχουν το δικαίωμα να λειτουργήσουν ως ολοήμερα μόνο όσα έχουν οργανικότητα άνω των 6 θέσεων και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των οποίων οι γονείς είναι και οι δύο εργαζόμενοι. Με αυτές τις μεταρρυθμίσεις αποκλείονται τα ολιγοθέσια σχολεία κυρίως της ελληνικής υπαίθρου, που χρειάζεται περισσότερο απ' όλους πολιτιστικά και μορφωτικά ερεθίσματα. Αποκλείονται αλλοδαποί και Έλληνες μαθητές που οι γονείς τους βρίσκονται στη μαύρη εργασία. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την τροποποίηση αυτή αποδυναμώνει τη δράση και τη λειτουργία του θεσμού με μοναδικό υπεύθυνο το Υπουργείο Παιδείας που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Δεν υπάρχει μακροπρόθεσμη στρατηγική. Ο μόνος στόχος είναι η απορρόφηση κονδυλίων προς επενδύσεις χωρίς δυνατές υποδομές ώστε να μπορούν να ξηλωθούν εύκολα.

Από το 2016 θεσμοθετούνται τα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με δυνατότητα λειτουργίας για όλα τα σχολεία της Ελλάδας που πληρούν τον ελάχιστο αριθμό μαθητών. Καταργείται ο αποκλειστικός υπεύθυνος του ολοήμερου και κάθε μέρα ορίζεται διαφορετικός. Η υποβάθμιση του θεσμού αλλά και η άκριτη εφαρμογή του γίνεται εμφανής. Από τις τρεις ώρες λειτουργίας του η πρώτη αφορά τη σίτιση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με φαγητό από το σπίτι, η δεύτερη ώρα περιλαμβάνει μελέτη και προετοιμασία για την επόμενη μέρα και όχι προβληματισμό και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, της προσωπικότητας των μαθητών μέσω προγραμμάτων και η τρίτη περιλαμβάνει τη διδασκαλία από εκπαιδευτικό ειδικότητας, οι οποίοι είναι απόντες μιας και τα σχολεία δεν έχουν στελεχωθεί. Εύλογα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως έχουν μετατραπεί τα ολοήμερα σε κέντρα φύλαξης. Πώς μπορεί να εφαρμοστεί η νεοφιλελεύθερη διεθνής ιδέα του θεσμού όταν δεν υπάρχει σεβασμός στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή, στην αξία της οικογένειας και τη διαδικασία της διδασκαλίας;

Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, η τρομακτική αύξηση πληροφοριών και γνώσεων αναγκάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις σύγχρονες μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η υιοθέτηση του θεσμού δεν κατάφερε να φιλτραριστεί περνώντας τη διαδικασία της «αυτοχθονοποίησης». Επιβάλλεται, ακολουθώντας τη γραμμή σύγκλισης, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνονται οι στόχοι. Οι τεχνοκράτες οφείλουν να προστατέψουν αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές όχι όμως μέσω της αφομοίωσης των πρώτων. Να συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη προωθώντας την έρευνα, τον προβληματισμό και όχι μόνο στην

εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων με τη φύλαξή τους. Ο καινοτόμος θεσμός πρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής, να οργανωθεί και να προσαρμοστεί στο τοπικό συγκείμενο.

Θεσμός «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

Ένας από τους θεσμούς που ταραάζει τα νερά του εκπαιδευτικού κόσμου, αποτελεί ο θεσμός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελλάδα από το 1982, όταν καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και θεσμοθετήθηκε του Σχολικού Συμβούλου με κύρια αρμοδιότητα εκπαιδευτική και παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο συμβουλευτικής παρέμβασης και όχι ελέγχου (Ευρυδίκη, 2010), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν υπόκεινται σε κανέναν έλεγχο όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο κι έτσι καθίσταται δύσκολη η επιβολή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης και αλλαγή θεσμικού πλαισίου. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (2014), από το 1982 μέχρι και σήμερα υπάρχει μια σειρά νόμων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού έργου, της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες εκπαιδευτικών πολιτικών σε Ευρώπη και γενικότερα στον κόσμο αποτελούν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγησή του (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 2012). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και σχετίζεται με δύο παράγοντες, τον οικονομικό που επιβεβαιώνει την καλή λειτουργία του συστήματος και εξασφαλίζεται χρηματοδότηση και τον κοινωνικό που επικεντρώνεται στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού με ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς (OECD, 2013). Σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και διεθνώς εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιος εξωτερικός μηχανισμός σύγκρισης για τη διασφάλιση της ποιότητας (ΟΑΣΑ, 2011), αλλά γίνεται προσπάθεια με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μέχρι αυτήν τη στιγμή δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης, ιδιαίτερη επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εμμένουν τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος όπου η αξιολόγηση ταυτίζεται με χειραγώγηση των εκπαιδευτικών. Κάθε απόπειρα θέσπισης συστήματος αξιολόγησης κινείται στα πλαίσια επιφύλαξης και καχυποψίας.

Από το 2010 σε περίοδο έντονης οικονομικής κρίσης το ΥΠΔΒΜΘ με ευρωπαϊκό σύνθημα «Νέο σχολείο: πρώτα ο μαθητής», δημοσιεύει εγκύκλιο για την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν και έπεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με συμπληρωματικές εγκυκλίους του 2012-2013, καθορίζεται υποχρεωτική εφαρμογή Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Εξετάζοντας το θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ, διαπιστώνεται η βελτίωση της εκπαίδευσης ως στόχος αλλά απουσιάζει η συστηματική αξιολόγηση. Εκπαιδευτικοί και συνδικαλιστικοί φορείς αντιδρούν άμεσα και εκτεταμένα. Οι σύλλογοι διδασκόντων δεν καταλήγουν σε ομόφωνη απόφαση για το αν θα αποδεχτούν ή όχι τη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι επίσημοι συνδικαλιστικοί

φορείς (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) κινητοποιούν τους συλλόγους για μη σύσταση ομάδων εργασίας (ΔΟΕ, 2014α). Οι θέσεις του Υπουργείου και των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς τον τρόπο υλοποίησης του θεσμού, τους στόχους, την αξιοποίησή του μόνο για ανατροφοδότηση και όχι για μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη κ. ά., 2008). Πρόκειται για σύγχυση που επικράτησε στον εκπαιδευτικό χώρο την περίοδο 2013-2014 (Μπαγάκης, 2016). Το πρόγραμμα πάγωσε το 2015 και δεν έχει αλλάξει κάτι μέχρι σήμερα.

Η αποτυχία της προσπάθειας εφαρμογής διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου οφείλεται εν τέλει για άλλη μια φορά στη σύγκλιση με το τοπικό συγκείμενο χωρίς να ληφθούν υπόψη από τεχνοκράτες του Υπουργείου Παιδείας οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έγινε προσπάθεια ωραιοποίησης της πραγματικότητας, βιαστική και πρόχειρη υλοποίηση για το θεαθήναι στα πλαίσια της γραφειοκρατίας δίνοντας μια έκθεση αξιολόγησης μόνο και μόνο διότι το επέβαλαν και το ανέμεναν οι υπερεθνικοί θεσμοί (ΔΝΤ). Πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτυχημένη εφαρμογή του θεσμού αποτελούν η παρέμβαση συνδικαλιστικών, η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, αλλά και ο θεσμός των αναπληρωτών που στελεχώνουν τα σχολεία. Τα συναισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας για τη μονιμότητα έδρασαν ανασταλτικά καθώς στόχος είναι η μελλοντική μείωση του αριθμού δημοσίων υπαλλήλων (Καφτεράνης, 2010). Παράλληλα, οι τεχνοκράτες δεν υπολόγισαν τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, τον εξοπλισμό και τα μέσα που είναι απαραίτητα για την υλοποίησή του αλλά ούτε τη συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς (γονείς, τοπική κοινωνία). Το φόρτο εργασίας και η γραφειοκρατική επιβάρυνση είναι παράγοντες που δεν ευνοούν την επιτυχία.

Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητος για τη βελτίωση εκπαιδευτικών συστημάτων. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί και να επιτύχει είναι αναγκαίο να γίνει αποδεκτό το περιεχόμενό του, να πειστούν οι συμμετέχοντες πως το αποτέλεσμα εστιάζει στο κέρδος και την αναβάθμιση των ίδιων αλλά και της εκπαίδευσης. Αυτά πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι τεχνοκράτες του Υπουργείου. Να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό της αξιολόγησης, να δεσμευτούν πως θα δώσουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν και να την προσαρμόσουν στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος μετασχηματίζοντάς το περισσότερο σε αποκεντρωτικό και συμμετοχικό.

Θεσμός «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

Το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της γνώσης, αν ο εκπαιδευτικός δε βρεθεί στο επίκεντρο εκπαιδευτικής αλλαγής, δεν επιμορφωθεί και δεν εκπαιδευτεί μέσω προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα προσπαθεί να ολοκληρώσει τις απαραίτητες προσαρμογές με τα διεθνή πρότυπα. Γενικότερα, πάσχει καθώς τα κοινωνικοπολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα δε βρίσκουν αντίκρισμα στις πραγματικές συνθήκες εργασίας και στο έργο των εκπαιδευτικών.

Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν ως δικαίωμα και όχι ως έλεγχος από το Υπουργείο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011) μέχρι το 1992. Τότε, αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) με τον Νόμο 1566, ο οποίος προέβλεπε την υποχρεωτική επιμόρφωση (άρθρο 28 παρ. 2γ), η έναρξή τους οριζόταν με το Π.Δ.250/1992 και ισχύουν μέχρι σήμερα με κάποιες παραλλαγές. Οι τομείς επιμόρφωσης αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχολογία, τη γλωσσολογία, ειδικά επιστημονικά θέματα και εκμάθηση της χρήσης Η/Υ. Ταυτόχρονα, ιδρύονται τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης Α' και Β' με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση των ΠΕΚ, τα οποία έχουν περιοριστεί πλέον μόνο στην εισαγωγική επιμόρφωση (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008). Τέλος, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), ο οποίος δεν προέβλεπε τη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτών κατά το σχολικό έτος 2010-2011 οδηγεί σε σημαντικές διαπιστώσεις (Βεργίδης κ. ά., 2011). Η μορφή και το περιεχόμενό του θεσμού δεν ευνοούν τους εκπαιδευτικούς στο να αμφισβητούν τις απόψεις και τις πρακτικές τους (Μαυρογιώργος, 2008). Όταν η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική υποστηρίζει πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει την ποιότητα του σχολείου, τότε μεταβιβαζόμαστε από την κοινωνική διάσταση στην ατομική προσπάθεια. Ο θεσμός στηρίζεται στο μοντέλο της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού χωρίς περιθώρια αυτονομίας και πλήρη έλεγχο. Η γενικότερη οργάνωση χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και ο μοναδικός σκοπός συγκρότησης αποτελεί η απορρόφηση κονδυλίων. Το περιεχόμενο των μαθημάτων επικεντρώνεται σε εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, έντονο θεωρητικό στοιχείο και παθητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Όμως, είναι διαφορετική η θεωρία από την πράξη. Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών στα κέντρα επιμόρφωσης αποδιοργανώνει την προσωπική και οικογενειακή ζωή. Παράλληλα, οι ετεροχρονισμένες επιμορφώσεις, οι πολλές ώρες παρακολούθησης και η ταυτόχρονη άσκηση διδακτικών καθηκόντων είναι παράγοντες που επισημαίνουν πως ο θεσμός δεν προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες του συστήματος (Καψάλης & Ραμπίδης, 2007).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και δεν υπάρχει συνεργασία με πανεπιστημιακούς και έρευνα. Έχουμε μπει στο κυνήγι των βεβαιώσεων απλά και παθητικά με το φόβο μη συνδεθεί η επιμόρφωση με την αξιολόγηση. Οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας υλοποιούνται χωρίς προηγούμενη διερεύνηση πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών και χωρίς ανάλυση των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων. Στο συγκεντρωτικό σύστημα οι στόχοι αποφασίζονται εκ των άνω με αποτέλεσμα να μην αφουγκράζονται τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός δε συμβάλλει στη διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, δεν τονώνει την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη του

εαυτού, ούτε δημιουργεί κίνητρα για αυτοεπιμόρφωση και δε συμβάλλει στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων.

Οι τεχνοκράτες του Υπουργείου Παιδείας οφείλουν να διαμορφώσουν ολοκληρωμένα τον θεσμό και όχι μόνο να υιοθετούν και να αναπαράγουν έναν υπερεθνικό ή ευρωπαϊκό και ίσως αποτυχημένο θεσμό, εφαρμόζοντάς τον για χρόνια άκριτα σε ένα περιβάλλον με διαφορετικές προτεραιότητες. Είναι αναγκαία η επιμόρφωση με ξεκάθαρους στόχους, σχετική με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, με δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές συνθήκες, με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες. Σωστός σχεδιασμός και οργάνωση οποιασδήποτε επιμορφωτικής προσπάθειας δε νοείται να υπάρξει χωρίς καταγραφή, αξιολόγηση και ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών. Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης θα έχουν μόνιμο χαρακτήρα μόνον όταν προσαρμόζονται στο τοπικό επίπεδο, της τάξης και του σχολείου. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος σαφώς δε μπορεί να αγνοηθεί, εφόσον συγχρηματοδοτεί και θέτει θεσμικά μέτρα, αλλά όχι παραγκωνίζοντας τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες στο εθνικό μας συγκείμενο.

Επιλογικά

Συνοψίζοντας τη μελέτη θα πρέπει να επισημάνουμε ορισμένα καίρια σημεία. Η ελληνική κυβέρνηση προχώρησε στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής προσπαθώντας να εναρμονίσει ή να συγκλίνει τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο. Ο θεσμός του ολοήμερου δημοτικού σχολείου θεωρείται αποτυχημένος, καθώς δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της διδασκαλίας, αφού έχει μετατραπεί το σχολείο σε κέντρο φύλαξης. Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αξιόπιστος. Οι παλινδρομήσεις του Υπουργείου και η απουσία ουσιαστικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα με ταυτόχρονη την ελλιπή ενημέρωση και την έλλειψη κουλτούρας δεν ευνοούν την επιτυχημένη εφαρμογή του επιβαλλόμενου θεσμού από το ΔΝΤ, αφού δεν υπάρχει σεβασμός και προτεραιότητα στις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές αξίες του συστήματός μας. Όσον αφορά τον θεσμό της επιμόρφωσης απουσιάζει ο σύγχρονος τρόπος, παρατηρείται διάσταση ανάμεσα στη ζητούμενη και παρεχόμενη επιμόρφωση και υπάρχει έλλειψη ετήσιας επιμόρφωσης που να στηρίζεται στις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν πρόσκαιρο και εργαλειακό χαρακτήρα, καθώς επικεντρώνονται στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η πολιτική της παιδείας ανήκει στην εθνική αρμοδιότητα και οφείλει σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης να διατηρεί την εθνική ταυτότητα, τα ιδιαίτερα στοιχεία της κουλτούρας, της παράδοσης, της ιστορίας, τις αξίες και τις ανάγκες της χώρας μας. Η ελληνική κυβέρνηση και οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την επιλογή μεταξύ της ερμηνείας, της μορφοποίησης, της υποστήριξης ή απόρριψης της ατζέντας των υπερεθνικών οργανισμών. Κάτω από αυτή την προοπτική θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε βάθος η σύγκριση του τρόπου

εισαγωγής και εφαρμογής παρόμοιων διεθνών καινοτομιών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας ή η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

- Athanasiadis, Ch. (2005). «To oloimero scholeio: Enas sosialdimokratikos thesmos se neofilelefthero perivallon», Efimerida «Avgi», 8/5/2005 kai sto vivlio «Oloimero scholeio kontina kai makrina plana», Epim. Markantonatou A., Salteris, N., Athina: Taxideftis.
- Bagakis, G. (2016). Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio. Athina: Grigori.
- Bell, D., (1987). *The world and the United States in 2013*, Daedalus, 116: 3, pp. 1-31.
- Bernstein, B. (2002) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique (revised edition)*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Bouzakis, S. (2002). Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-1998). Athina: Gutenberg.
- Chalkiadaki, A. (2013). Oloimero dimotiko scholeio stin Ellada: i eisagogi kai i exeliktiki poreia tou kainotomou thesmou stin elliniki scholiki pragmatikotita. Diatrivi, Koinonikes Epistimes Ekpaidefsi, Panepistimio Kritis. Scholi Epistimon Agogis. Tmima Paidagogiko Dimotikis Ekpaidefsis.
- Charalampous, D.F. (2012). Metapolitefsi kai ekpaideftiki politiki (1974-2011). Panepistimiakes Paradoseis. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Didaskaliki Omospondia Ellados(DOE).(2014a).Ypodeigma praktikou Syllogou Didaskonton enantia stin aftoaxiologisi.
- Didaskaliki Omospondia Ellados(DOE).(2014v).Keimeno eniaias apantisis stin A.E.E. (dimotika scholeia).
- Eurydice.(2010).Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, 2009/2010.
- Egkyklios G1/37100/31-03-2010: «Aftoaxiologisi tis Scholikis Monadas».
- Egkyklios G1/190089/10-12-2013: «Efarmogi tou thesmou tis Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou tis scholikis monadas kata to scholiko etos 2013-2014 – Diadikasies».

- Egkyklios G1/44375/24 -03-2014: «Diefkriniseis os pros tin efarmogi tou thesmou tis Axiologisis tou Ekpaideftikou Ergou tis scholikis monadas kata to scholiko etos 2013.
- Grek S. et al. (2009), "National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland". *Compare* , Vol.45, No. 1.
- Kafteranis Ch., Oi profates dimosionomikes anisorropies tis Elladas kai ta metra antimetopisis afton , International conference on business, Thessaloniki, Vlachos V.(edit.), 22-23 May 2010. Anaktithike stis 15/12/2017 apo www.icib.eu.
- Kapsalis, Achilleas & Rampidis, Konstantinos (2007). Eisagogiki epimorfosi ton ekpaideftikon: Esoteriki axiologisi mias prospatheias. *Epistimes Agogis*, tch. 1, 7-21.
- Kyridis, A. (1995). Dillimata kai adiechoda tis ellinikis ekpaideftikis politikis, *Makednon*, tefchos 1, s. 102-111.
- Mavrogiorgos, G. (2008). Vasiki ekpaidefsi, epimorfosi ekpaideftikon kai viografia: Krisima «epeisodia» kai evloga erotimata. *Sygkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitheorisi*, t.10, sel. 27-41, Iounios 2008.
- Mavrogiorgos, G. (2010). «Kainotomia kai Ekpaideftiki Politiki tou Scholeiou», *Enotita A' «Peri Scholikis Kainotomias»*.
- Omada ergasias.(2012).Protasi gia ena systima axiologisis tis poiotitas tou ekpaideftikou ergou. Y.PAI.Th.P.A..
- OECD, (2011). *Education at a Glance 2011* OECD Publishing, ανακτήθηκε 15/12/2017 από: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD, (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris. OECD.
- Pantinaki, K. (2009). Efimerida Patris, «Giannis Pyrgiotakis O empnefstis tou oloimerou scholeiou mila gia to orama tou», synentefxi stin Katerina Pantinaki, Eidiko thematiko entheto stis 14/9/2009.
- Paratiritirio tis Axiologisis Ekpaideftikou Ergou (AEE). Anaktithike stis 15 Dekemvriou 2017 apo <http://aee.iep.edu.gr/>.
- Pavlidis, P. (2012). *I gnosi sti dialektiki tis koinonikis exelixis*. Thessaloniki: Epikentro.

- Pyrgiotakis, I.E. (2010). *Ektos ton teichon*. Athina: Ellinika Grammata.
- Rautalin M.- Alasuutari P. (2009), "The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government". *J. Education policy* , Vol. 24, No. 5.
- Stamelos, G. (2009). *Ekpaideftiki politiki*. Liakou Maria (epim.). Athina: Dionikos.
- Stamelos, G., Vasilopoulos, A., Kavasakalis, A., 2015. *Eisagogi stis ekpaideftikes politikes*. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Diathesimo sto: <http://hdl.handle.net/11419/226>.
- Valmas, Th. & Vergidis D. (2011). *Oi epimorfotikes anagkes ton neodioriston daskalon*. Se V. Oikonomidis, epim., *Ekpaidefsi kai epimorfosi ekpaideftikon. Theoritikes kai erevnikes prosengiseis*. Athina: Pedio, 746-762.
- Vergidis, D. k. a. (2011). *Exoteriki axiologisi tou programmatos «Eisagogiki Epimorfosi gia neodioristous kai proslamvanomenous os anaplirotes ekpaideftikous scholikou etous 2010- 2011»*. Patra: Panepistimio Patron, OEPEK.
- Vozaitis, G. & Yfanti, A. (2008). *I koinonia tis mathisis kai to thesmiko plaisio gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis stin Ellada. Epitheorisi Dioikitikis Epistimis: Dioikitiki Enimerosi*, 45, 68-84.
- Yfanti, A. & Vozaitis, G. (2011). *O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon sti veltiosi tis poioutas tou ekpaideftikou ergou*. Se V. Oikonomidis, epim., *Ekpaidefsi kai epimorfosi ekpaideftikon: theoritikes kai erevnikes prosengiseis*. Athina: Pedio.
- YPEPTh, (1998). «Archiki Efarmogi tis ekpaideftikis kainotomias «Oloimero Dimotiko Scholeio-Scholeio Dievrymenou Orariou». F.13.1/770/G1/888/7-9-1998.
- YPEPTh, (2005). F.50.2/289/57441/G1/10-6-2005
- YPEPTh, (2010). F.12/652/63838/G1/3-6-2010
- YPEPTh, (2013). F.50/267 /131333 /G1/17-9-2013
- YPEPTh, (2016). F12/657/70691/D1/26-4-2016
- YPEPTh, (2017). F.7/FM/143016/D1/31-8-2017
- Zmas, A. (2007), *Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftiki politiki*, Athina: Metaichmio.

Zouganeli, A., Kafetzopoulos, K., Sofou, E, & Tsafos, V. (2008). «Axiologisi tou ekpaideftikou ergou kai ton ekpaideftikon». Sto: I poiotita stin ekpaidefsi: erevna gia tin axiologisi poiotikon charaktiristikon tou systimatos protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis (sel. 391-436). Athina: Paidagogiko Institouto, anaktithike stis 15/12/2017 apo ton diadiktyako topo: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_e_kp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτική STEM πρόταση με θέμα τον υπολογισμό της Μάζας ανθρωπίνου σώματος

Σταθοπούλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.86, Μ.Σc. Εκπαιδευτικές εφαρμογές με την επιστημολογία STEM,

Περίληψη

Το θέμα της παχυσαρκίας είναι μείζων στις ημέρες μας και πολύ σοβαρό όταν αφορά τις μικρές ηλικίες. Η σωστή διατροφή και άσκηση όπως και η παρακολούθηση των ομάδων με προδιάθεση από τον ενδοκρινολόγο-διατροφολόγο είναι επιτακτική. Η δραστηριότητα του παρόντος άρθρου βάζει τους μαθητές αντιμέτωπους με το θέμα της παχυσαρκίας και σε μία αυθεντική κατάσταση μπαίνουν στον ρόλο ενός διατροφολόγου που κάνει μετρήσεις μάζας και λίπους σε μία γυναίκα ώστε να δώσουν κατάλληλες συμβουλές για την διατροφή και την άσκηση αυτής και να παρακολουθήσουν την πορεία της μέσω γραφημάτων. Εξετάζουν τις διαστάσεις του θέματος από κοινωνική σκοπιά και ιατρική. Τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται στην δραστηριότητα είναι η Βιολογία, τα Μαθηματικά, η Τεχνολογία και η Πληροφορική και η ομάδα-στόχος είναι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γ' γυμνασίου ή Α' λυκείου)

Λέξεις-κλειδιά : STEM στην εκπαίδευση, TIIE, Ms-Excel, python, Διερευνητική Μάθηση

STEM Teaching Proposal on the Calculation of Human Body Mass

Stathopoulou Georgia, Ekpaideftikos, P.E.86, M.Sc. Educational Applications with STEM Epistemology,

Abstract

The issue of obesity is a major concern in our times and very serious when it affects young ages. Proper nutrition and exercise, as well as monitoring high-risk groups by an endocrinologist or nutritionist, are imperative. The activity in this article confronts students with the issue of obesity and places them in an authentic situation where they take on the role of a nutritionist who measures the body mass and fat percentage of a woman in order to provide appropriate advice on her nutrition and exercise. They will also track her progress through graphs. The students examine the dimensions of the issue from both a social and medical perspective. The scientific fields involved in the activity are Biology, Mathematics, Technology, and Informatics, and the target group is secondary education students (9th grade or 10th grade).

Key-words: STEM in education, ICT, Ms-Excel, python, Inquiry Based Learning (IBL)

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Beers, S. (2011), ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην τάξη του 21ου αιώνα μετατοπίζεται από εκείνον του "ειδικού" σε αυτόν του "διευκολυντή". Η έμφαση της διδασκαλίας μετακινείται από την απλή "γνώση" στη δυνατότητα χρήσης και

εφαρμογής της πληροφορίας με σχετικούς τρόπους. Οι μαθητές που προετοιμάζονται για τον 21ο αιώνα θα εμπλέκονται σε "συνεχείς κύκλους μάθησης" (Lemke, et al, 2003), οι οποίοι οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων και αναπτύσσουν τις κρίσιμες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος. Επίσης, όπως ο ίδιος επισημαίνει, ο 21ος αιώνας ξεκίνησε ως η απαρχή της Ψηφιακής Εποχής – μιας εποχής άνευ προηγούμενης ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επακόλουθης έκρηξης της πληροφορίας. Ποτέ πριν τα εργαλεία για την πρόσβαση και τη διαχείριση της πληροφορίας δεν είχαν τόσο μεγάλο αντίκτυπο στον τρόπο που ζούμε, εργαζόμαστε, ψωνίζουμε και διασκεδάζουμε. Νέες τεχνολογίες και εργαλεία πολλαπλασιάζονται καθημερινά, ενώ οι τεχνολογίες του σήμερα θεωρούνται ξεπερασμένες σχεδόν αμέσως μόλις φτάσουν στην αγορά. Για τον λόγο αυτό, ο τρόπος με τον οποίο οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα ενσωματώνονται στην τάξη και η χρήση της τεχνολογίας πρέπει να αλλάξουν σημαντικά τη διδασκαλία. ώστε η σημερινή τάξη να υπερβαίνει τα φυσικά της όρια. Επιπλέον, πρέπει να σχεδιάζουμε τη διδασκαλία με κατανόηση των "ψηφιακών γηγενών" (Prensky, 2001) που έχουν μεγαλώσει στην Ψηφιακή Εποχή και αναμένουν η μάθηση να είναι διαδραστική, συναρπαστική και ενημερωμένη.

Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση

STEM στην εκπαίδευση, Υπολογιστική Σκέψη και Διαγράμματα

Η διαθεματική και ολιστική εκπαίδευση στις Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM) έχει λάβει αυξανόμενη προσοχή την τελευταία δεκαετία. Δίνεται έμφαση σε αυτούς τους τομείς όσο και στη βελτίωση όσον αφορά την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό αναδύονται νέο εκπαιδευτικό υλικό και εξειδικευμένα προγράμματα στα σχολεία. Ενώ οι περισσότερες από αυτές τις πρωτοβουλίες αφορούν ένα ή περισσότερα από τα θέματα STEM χωριστά, υπάρχουν αυξανόμενες εκκλήσεις για έμφαση στις συνδέσεις μεταξύ των πεδίων του STEM. Υποστηρικτές ολιστικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση K-12 STEM υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του STEM με πιο συνδεδεμένο τρόπο, ειδικά στο πλαίσιο αυθεντικών καταστάσεων της πραγματικής μας ζωής, μπορεί να κάνει τα θέματα STEM πιο κατάλληλα για μαθητές και καθηγητές. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για μάθηση και βελτίωση του ενδιαφέροντος, των επιτευγμάτων και της επιμονής των μαθητών. Και αυτά τα αποτελέσματα θα βοηθήσουν στην αύξηση του αριθμού των μαθητών που σκέφτονται να κάνουν καριέρα σε πεδία που σχετίζονται με το STEM (Honey M. et al, 2014).

Σύμφωνα με τον Beers, S. (2011) οι δεξιότητες που αποκτώνται από την Εκπαίδευση STEM είναι:

- Δημιουργικότητα και καινοτομία
- Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων
- Συνεργασία
- Επικοινωνία

- Διαχείριση πληροφοριών (πρόσβαση, ανάλυση, σύνθεση, δημιουργία και χρήση πληροφοριών από πολλές πηγές)
- Αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας
- Σχετική καριέρα και Δεξιότητες Ζωής
- Πολιτιστική συνείδηση

Από την άλλη πλευρά και σε σχέση με τον Προγραμματισμό μέσα στα πλαίσια του STEM, σύμφωνα με τη Wing (2006), "η Υπολογιστική Σκέψη περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, το σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αξιοποιώντας έννοιες που είναι θεμελιώδεις στην Επιστήμη των Υπολογιστών". Η ουσία της Υπολογιστικής Σκέψης είναι να σκέφτεται κανείς όπως ένας επιστήμονας υπολογιστών όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Οι επτά "μεγάλες ιδέες" της πληροφορικής (<http://www.csprinciples.org/>) είναι:

- Η πληροφορική είναι μια δημιουργική ανθρώπινη δραστηριότητα: Οι άνθρωποι δημιουργούν μέσω της πληροφορικής, προωθώντας την καινοτομία και τη φαντασία.
- Η αφαίρεση μειώνει τις πληροφορίες και τις λεπτομέρειες για να εστιάσουμε σε έννοιες σχετικές με την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων: Αποτελεί την ικανότητα να απλοποιούμε σύνθετα συστήματα για καλύτερη διαχείριση.
- Τα δεδομένα και οι πληροφορίες διευκολύνουν τη δημιουργία γνώσης: Η ανάλυση δεδομένων επιτρέπει τη δημιουργία γνώσης και την κατανόηση.
- Οι αλγόριθμοι είναι εργαλεία για την ανάπτυξη και την έκφραση λύσεων σε υπολογιστικά προβλήματα.
- Ο προγραμματισμός είναι μια δημιουργική διαδικασία που παράγει υπολογιστικά προϊόντα: Οι προγραμματιστές δημιουργούν μέσω του κώδικα, παράγοντας ψηφιακά προϊόντα.
- Οι ψηφιακές συσκευές, τα συστήματα και τα δίκτυα που τα συνδέουν, επιτρέπουν και ενισχύουν υπολογιστικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων: Τα δίκτυα και οι υπολογιστικές συσκευές επιτρέπουν την επίλυση σύγχρονων προβλημάτων.
- Η πληροφορική επιτρέπει την καινοτομία σε άλλους τομείς, όπως η επιστήμη, οι κοινωνικές επιστήμες, οι ανθρωπιστικές σπουδές, η τέχνη, η ιατρική, η μηχανική και η επιχειρηματικότητα: Η πληροφορική οδηγεί σε πρόοδο σε διάφορους επιστημονικούς και επαγγελματικούς τομείς.

Αυτές οι "μεγάλες ιδέες" υπογραμμίζουν την καθολική σημασία της πληροφορικής σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Grover, S. et al, 2013).

Η ιδέα της χρήσης της πληροφορικής ως μέσου για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων είναι επίσης υπό έρευνα, καθώς συνδέει την εισαγωγή της Υπολογιστικής Σκέψης στις ηλικίες K-12 με τη μεταφορά δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε άλλους τομείς. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει πώς τα παιδιά έχουν καταφέρει με επιτυχία να σχεδιάσουν λογισμικό LOGO για τη διδασκαλία κλασμάτων (Harel & Papert, 1990),

επιστήμης (Kafai, Ching, & Marshall, 1997), και πώς έχουν χρησιμοποιήσει λογισμικό μοντελοποίησης στις επιστήμες (Metcalf, Krajcik, & Soloway, 2000).

Παραμένει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητος ο χώρος των αντιλήψεων, των στάσεων και των στερεοτύπων σχετικά με την Υπολογιστική Σκέψη και την Επιστήμη των Υπολογιστών, και πώς αυτά σχετίζονται με την ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών (Mercier, Barron, & O'Connor, 2006). Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, ιδίως στην προσπάθεια παροχής εμπειριών μάθησης που προάγουν την Υπολογιστική Σκέψη τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια.

Είναι σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερη θεωρητική και πρακτική κατανόηση των υπολογιστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Ερωτήματα όπως το τι μπορούν να γνωρίζουν ή να κάνουν καλύτερα μετά τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει την Υπολογιστική Σκέψη είναι καίρια. Αυτά τα ερωτήματα πρέπει να απαντηθούν πριν γίνει σοβαρή προσπάθεια για την ευρεία εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία.

Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί στην Επιστήμη των Υπολογιστών στις μέρες μας εργάζονται ευρέως με τις πιο πρόσφατες περιγραφές της Υπολογιστικής Σκέψης. Η αξία της αφαίρεσης ως θεμέλιό της, που τη διακρίνει από άλλες μορφές σκέψης, θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Η αφαίρεση ορίζεται ως “ορισμός προτύπων, γενίκευση από συγκεκριμένες περιπτώσεις” και αποτελεί κλειδί για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας (Wing, 2011).

Τα παρακάτω στοιχεία θεωρούνται πλέον ευρέως αποδεκτά ως μέρος της Υπολογιστικής Σκέψης και αποτελούν τη βάση για προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στην υποστήριξη της εκμάθησής της, καθώς και στην αξιολόγηση της ανάπτυξής της:

- Αφαιρέσεις και γενικεύσεις προτύπων (συμπεριλαμβανομένων μοντέλων και προσομοιώσεων)
- Συστηματική επεξεργασία πληροφοριών
- Συμβολικά συστήματα και αναπαραστάσεις
- Αλγοριθμικές έννοιες ροής ελέγχου
- Δομημένη ανάλυση προβλημάτων
- Επαναληπτική, αναδρομική και παράλληλη σκέψη
- Συνθήκες λογικής
- Περιορισμοί αποδοτικότητας και απόδοσης
- Εκσφαλμάτωση και συστηματική ανίχνευση σφαλμάτων

Αυτά τα στοιχεία βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν και να διαχειρίζονται την πολυπλοκότητα των υπολογιστικών συστημάτων και να αναπτύσσουν δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων και στη δημιουργία αλγορίθμων (Grover, S. et al, 2013) .

Η σημασία των νοητικών αναπαραστάσεων για τους μαθητές στον τομέα των STEM είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως μέθοδος κατασκευής νοητικών μοντέλων για οντότητες ή διαδικασίες. Η διαδικασία της διδασκαλίας οφείλει να υποστηρίξει αυτήν την κατασκευή, αλλά πρέπει να γίνεται με κατανόηση της "γνωστικής αρχιτεκτονικής".

Τέλος, όσον αφορά στις μαθηματικές αναπαραστάσεις και τα γραφήματα, όπως αναφέρουν οι Crapo et al. (2000) επικαλούμενοι τους Larkin και Simon (1987), η οπτικοποίηση μπορεί να επεκτείνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, χρησιμοποιώντας την παράλληλη αρχιτεκτονική του οπτικού συστήματος για να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό μέρος της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Η οπτική αναπαράσταση μπορεί να μειώσει το γνωστικό φορτίο κατά τη διάρκεια της εμπλοκής (Clark et al., 2006). Συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιούνται υποστηρικτικά με το κείμενο, τα οπτικά μέσα, όπως τα διαγράμματα, μπορούν να βοηθήσουν στα εξής (Robinson, 2002):

- Αναπαράσταση του κειμένου, παρέχοντας πρόσθετες μη λεκτικές μνήμες.
- Οργάνωση και παροχή δομής και μορφής στο κείμενο.
- Ερμηνεία σύνθετων κειμένων.
- Μετατροπή του κειμένου σε εικόνες που αποθηκεύονται πιο αποτελεσματικά.

Η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων υποστηρίζει την κατανόηση και την απομνημόνευση σύνθετων εννοιών, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσιτή και οργανωμένη για τους μαθητές (Gates, P., 2018). Εξάλλου, οι Larkin και Simon (1987) προτείνουν τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους τα διαγράμματα «μπορεί να είναι ανώτερα από τις λεκτικές περιγραφές»:

- Τα διαγράμματα μπορούν να ομαδοποιούν πληροφορίες που χρησιμοποιούνται μαζί, αποφεύγοντας έτσι την αναζήτηση στο κείμενο.
- Τα διαγράμματα χρησιμοποιούν τη θέση για να ομαδοποιούν τις πληροφορίες, αποφεύγοντας την ανάγκη για αντιστοίχιση συμβολικών ετικετών.
- Τα διαγράμματα υποστηρίζουν αυτόματα έναν μεγάλο αριθμό αντιληπτικών υποθέσεων.

Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ-ICT)

Η ενσωμάτωση της Πληροφορίας, της Επικοινωνίας και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση επικοινωνίας μέσω υπολογιστή που ενσωματώνεται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στην τάξη (Ghavifekr et al., 2015). Οι ΤΠΕ παρέχουν ένα δυναμικό περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης (Arnseth & Hatlevik, 2012).

Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν εργαλεία και εφαρμογές όπως:

- Υπολογιστές και λογισμικό (π.χ., επεξεργαστές κειμένου, λογιστικά φύλλα, προγράμματα γραφιστικής).
- Διαδίκτυο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών.
- Συστήματα τηλεπικοινωνιών όπως δίκτυα κινητής τηλεφωνίας και σταθερής τηλεφωνίας.
- Πολυμέσα (εικόνα, ήχος, βίντεο) που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς και ενημερωτικούς σκοπούς.
- Δίκτυα υπολογιστών που επιτρέπουν την ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ υπολογιστών ή άλλων συσκευών.

Πρόσφατα στην χώρα μας έλαβαν χώρα προγράμματα κατάρτισης Β' επιπέδου στις νέες τεχνολογίες ώστε να συνεπικουρήσουν το έργο των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και εκπαιδευτικά σενάρια για την μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε νέες πιο αποτελεσματικές μεθόδους.

Η διδακτική μας πρόταση

Περιγραφή

Στους μαθητές δίνεται φύλλο εργασίας με την εξής εκφώνηση : Μία γυναίκα με βάρος 59,1kg και ύψος 1,73m (Δείκτης Μάζας Σώματος-ΔΜΣ 19,7) επισκέπτεται την διατροφολόγο το 2019 προκειμένου να κάνει το ετήσιο τσεκάπ. Η διατροφολόγος υπολογίζει τον ΔΜΣ αρχικά και μετά υποβάλλει την γυναίκα σε ανάλυση σωματικής σύστασης. Στο ιστορικό της ίδιας γυναίκας διατηρούνται οι μετρήσεις της από το 2011 μέχρι το 2021 οπότε η γυναίκα την επισκέπτεται ξανά. Οι μαθητές καλούνται εργαζόμενοι σε ομάδες των 2-3 ατόμων να εξετάσουν και να αναλύσουν τις μετρήσεις της γυναίκας εξάγοντας συμπεράσματα. Προγραμματίζουν το κομπιουτεράκι της διατροφολόγου για τον υπολογισμό του ΔΜΣ με τον τύπο $\Delta\text{ΜΣ} = \frac{\text{βάρος(kg)}}{(\text{ύψος})^2(\text{m}^2)}$, την κατατάσσουν σε λιποσαρκία, κανονικό βάρος ή παχυσαρκία στο περιβάλλον προγραμματισμού της python, αναλύουν τις μετρήσεις της εν λόγω γυναίκας μέσω γραφημάτων στο Microsoft Excel και σκέφτονται ποιες παραμέτρους θα λάβει υπόψη η διατροφολόγος για να προτείνει κατάλληλη διατροφή και άσκηση. Τέλος, διερευνούν το θέμα της παχυσαρκίας όσον αφορά την πρόληψη και την αντιμετώπιση.

.Οι στόχοι της διδακτικής πρότασης

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι:

- Διερεύνηση περιπτώσεων (κατηγορίες ανάλογα με το ΔΜΣ)
- Μελέτη περίπτωσης συγκεκριμένης γυναίκας
- Ανάλυση δεδομένων (μετρήσεων γυναίκας)-εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω γραφικών αναπαραστάσεων
- Χρήση συναρτήσεων (πχ SUM) και αριθμητικών πράξεων (πχ αφαίρεση)
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ΤΠΕ (δημιουργία πινάκων και γραφημάτων)
- Υπολογιστική σκέψη με την δημιουργία προγράμματος (κατασκευή user interface-λειτουργικότητα με κυρίαρχη τη χρήση της δομής πολλαπλής επιλογής if..elif)
- Ευαισθητοποίηση σε μείζον θέμα παχυσαρκίας-κριτική σκέψη
- Αφαιρετική σκέψη (διάσπαση προβλήματος παχυσαρκίας σε μικρότερα: πρόληψη και αντιμετώπιση αυτής)

Όσον αφορά στις στάσεις - συμπεριφορές οι μαθητές επιλύουν προβλήματα ομαδοσυνεργατικά (μοιράζοντας την εργασία και ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις με σκοπό τη βελτίωση των λύσεων). Επίσης δίνεται η παρότρυνση για προσανατολισμό σε STEM επαγγέλματα και ιδιαιτέρως στα κορίτσια. Διάφορες εκδηλώσεις όπως είναι η Ώρα του κώδικα (<https://code.org/girls>) και το Coding4Girls (<https://www.coding4girls.eu/>) εμπνυχώνουν τα κορίτσια να ασχοληθούν με τις θετικές

επιστήμες και τον προγραμματισμό. Η επιλογή θεμάτων λοιπόν που άπτονται περισσότερο της γυναικείας ψυχολογίας κρίνεται ενδεδειγμένη για να αναιρεθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι αυτές οι επαγγελματικές επιλογές δεν είναι κατάλληλες για τα κορίτσια.

Οι Φάσεις της διδακτικής πρότασης

Η παρέμβαση διάρκειας 3 διδακτικών ωρών μπορεί να δοθεί ως εργασία δευτέρου τετραμήνου στο μάθημα της Πληροφορικής Γ΄ γυμνασίου στην ενότητα του Προγραμματισμού Υπολογιστικών Συστημάτων ή ως Εργαστήριο Δεξιοτήτων (άξονας: Δημιουργώ και καινοτομώ-Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία σε συνδυασμό με τον άξονα: Ζω καλύτερα-ευ ζην). Μπορεί να υλοποιηθεί σε scratch περιβάλλον (<https://scratch.mit.edu/projects/615294851>) αλλά τα τελευταία χρόνια με την αναβάθμιση του προγράμματος σπουδών θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί και η γλώσσα python. Επίσης και στην Α΄ Λυκείου μπορεί να εφαρμοσθεί με την υλοποίηση στο περιβάλλον του App Inventor. Όσον αφορά τις πρότερες γνώσεις, οι μαθητές έχουν εμπειρία σε προγραμματισμό στο Scratch, γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις μεταβλητές και την πολλαπλή δομή επιλογής. Ήδη από την Β΄ Γυμνασίου έχουν διδαχθεί στην ενότητα των υπολογιστικών φύλλων πώς να κατασκευάζουν γραφήματα και να τα ερμηνεύουν στο Ms-Excel ή στο Libre-Calc.

Στην διδακτική πρόταση ακολουθείται η μεθοδολογία της Διερευνητικής Μάθησης όπως περιγράφεται από τους Pedaste et al.(2015) και είναι οι εξής :

- 1) Ο Προσανατολισμός δίνει έμφαση στο πρόβλημα της παχυσαρκίας και της σωστής διατροφής. Γίνεται καταιγισμός ιδεών και δίνονται απαντήσεις σχετικά με την πρόληψη (ομάδες κινδύνου-προβλήματα υγείας, άσκηση, ενυδάτωση) και την αντιμετώπιση (διατροφή, άσκηση, ενυδάτωση, ενημέρωση, παρακολούθηση από ειδικούς, κοινωνική διάσταση και αντιμετώπιση προβλημάτων: βουλιμία, προκατάληψη, άγχος, δομές υποστήριξης)
- 2) Η Εννοιολόγηση επικεντρώνεται στην κατανόηση της έννοιας του Δείκτη Μάζας Σώματος. Δίνεται ο τύπος από τον καθηγητή και η επεξήγηση τι είναι λιπώδης και μυϊκή μάζα. Από έρευνα στο διαδίκτυο οι μαθητές ενημερώνονται ότι εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία και το σωματότυπο του ατόμου. Άτομα που αθλούνται ή έχουν γενικά αρκετούς μύες έχουν μεγαλύτερο ΔΜΣ χωρίς να έχουν περισσότερο λίπος. Άτομα που λόγω ηλικίας ή παθήσεων έχουν χάσει μυϊκή μάζα θα έχουν μικρότερο ΔΜΣ χωρίς αυτό να σημαίνει πως έχουν λιγότερο λίπος. Επίσης άτομα στα οποία λείπει τμήμα του σώματος (κάποιο άκρο ή κάποιο όργανο του σώματος) θα έχουν μικρότερο ΔΜΣ.
- 3) Κατά την διερεύνηση οι μαθητές ψάχνουν στο διαδίκτυο πότε κατατάσσεται ένας άνθρωπος στην κατηγορία λιποσαρκίας, κανονικού βάρους και παχυσαρκίας (βαθμοί 1, 2, 3) ανάλογα με το φύλο του. Προχωρούν στην σύνταξη του προγράμματος.
- 4) Στη φάση των συμπερασμάτων οι μαθητές μελετούν τους πίνακες με την λιπώδη και μυϊκή μάζα που τους δίνονται στο φύλο εργασίας και φτιάχνουν διαγράμματα στο Ms-Excel. Καταλήγουν σε βασικά συμπεράσματα.

- 5) Στην συζήτηση οι μαθητές παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια και λαμβάνουν ανατροφοδότηση και σχόλια. Γίνεται αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Ενδεικτικά αποτελέσματα φύλλου εργασιών

Ανάλογα με τους πίνακες δεδομένων (Πίνακες 1 και 2) που θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό θα παραχθούν τα αντίστοιχα γραφήματα όπως αυτά ενδεικτικά παρουσιάζονται στις εικόνες 1 έως 5. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι μαθητές πρέπει να αποφανθούν τα εξής : πέραν του ΔΜΣ μας ενδιαφέρει η λιπώδης και η μυϊκή μάζα. Για την περίπτωση της εν λόγω γυναίκας : α) ΔΜΣ=19,7 (φυσιολογικό βάρος (προς τα κάτω) και Λίπος=28% αποδεκτό (πάνω από το υγιές όμως). Ισοκατανομές στα άκρα, β) Αυξομειώσεις στην μυϊκή μάζα (αρχή και τέλος ίδιες τιμές), γ) Σύσταση για άσκηση, δ) Αυξητική πορεία τα τελευταία χρόνια της λιπώδους μάζας: Σύσταση για προσεγμένη διατροφή, ε) Κατά το 2015 ενδεχομένως να προτάθηκε αύξηση μερίδων φαγητού.

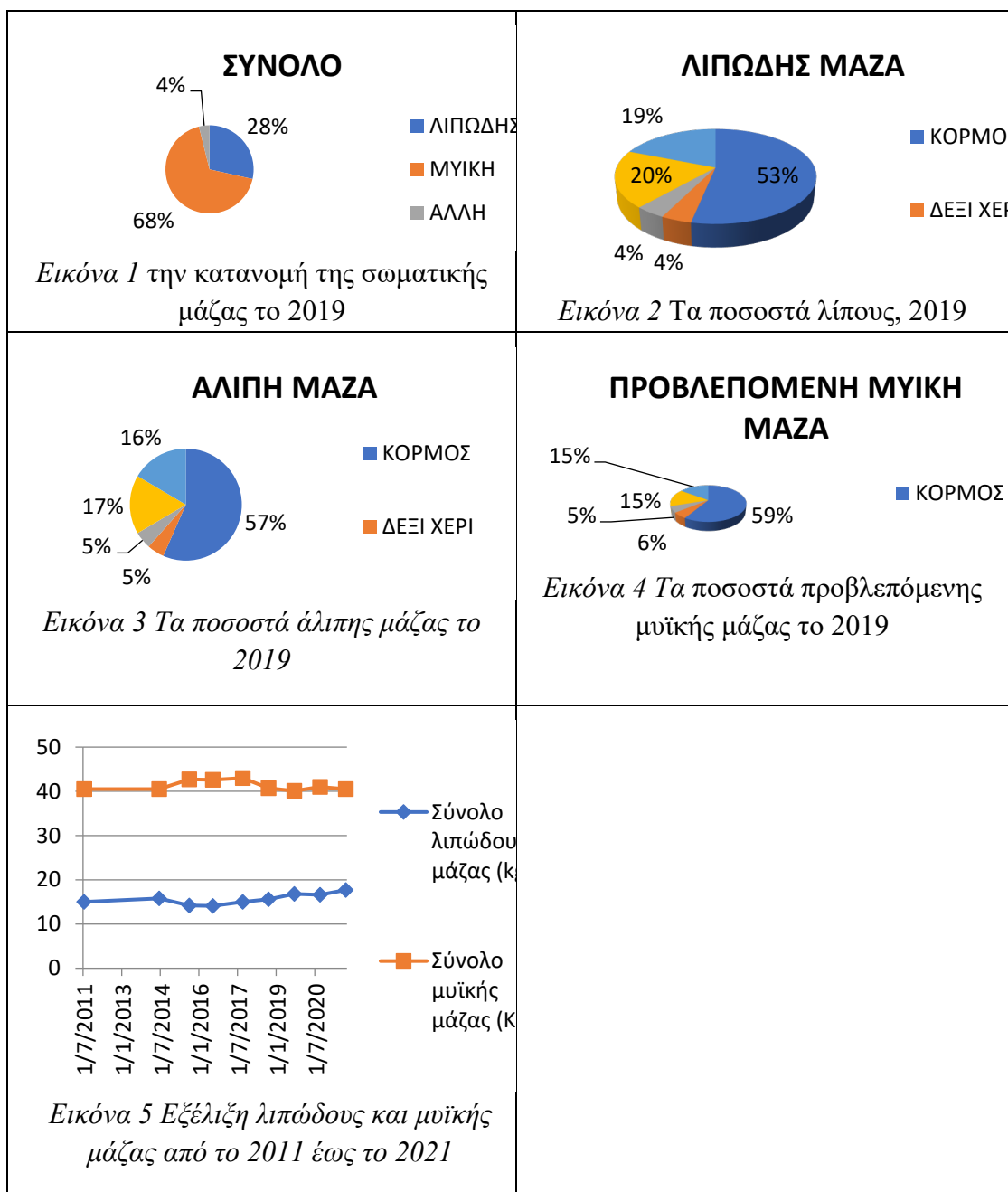
Πίνακας 1: Κατανομή μάζας

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΖΑΣ kg	ΚΟΡΜΟΣ	ΔΕΞΙ ΧΕΡΙ	ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΧΕΡΙ	ΔΕΞΙ ΠΟΔΙ	ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΠΟΔΙ	ΣΥ- ΝΟΛΟ
ΛΙΠΩΔΗΣ	9,0	0,7	0,7	3,3	3,2	
ΜΥΙΚΗ	22,9	1,9	1,9	6,8	6,6	
ΑΛΛΗ	1,1	0,2	0,2	0,4	0,4	

Πίνακας 2: Μετρήσεις λιπώδους και μυϊκής μάζας από το 2011 έως το 2021

ημερομηνία	Σύνολο λιπώδους μάζας (Kg)	Σύνολο μυϊκής μάζας (Kg)
14/7/2011	15,0	40,5
17/6/2014	15,8	40,5
3/8/2015	14,2	42,7
27/7/2016	14,1	42,6
5/9/2017	15,0	43
11/9/2018	15,6	40,7
4/9/2019	16,8	40,1
3/9/2020	16,6	41,0
3/9/2021	17,7	40,5

Πίνακας 3: Αποτελέσματα γραφημάτων Ms-Excel



Το πρόγραμμα στο προγραμματιστικό περιβάλλον της python θα έχει την εξής μορφή:

```
sex=input('ΔΩΣΕ ΦΥΛΟ (Γ/γ/Α/α):')
h=float(input('ΔΩΣΕ ΥΨΟΣ ΣΕ Μ:'))
w=float(input('ΔΩΣΕ ΒΑΡΟΣ ΣΕ KG:'))
bmi=w/(h**2)
mess=""
if sex=='Γ' or sex=='γ':
    if bmi<18.5 :
        mess='Λιποσαρκία'
    elif bmi<23.5:
        mess='Κανονικό βάρος'
```

```

elif bmi<28.6:
mess='1ος βαθμός παχυσαρκίας'
elif bmi<40:
mess='2ος βαθμός παχυσαρκίας'
else:
mess='3ος βαθμός παχυσαρκίας'
elif sex=='Α' or sex=='α':
if bmi < 19.5:
mess = 'Λιποσαρκία'
elif bmi < 24.9:
mess = 'Κανονικό βάρος'
elif bmi < 29.9:
mess = '1ος βαθμός παχυσαρκίας'
elif bmi < 40:
mess = '2ος βαθμός παχυσαρκίας'
else:
mess = '3ος βαθμός παχυσαρκίας'
else:
print('Λάθος φύλο')
print('BMI={0:5.2f}'.format(bmi), ', ',mess)

```

Συμπερασματικά

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια αναβάθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Πληροφορικής ώστε να προσαρμοσθούν στις νέες εξελίξεις όπως επίσης και η ένταξη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα δημοτικά και στα γυμνάσια. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς σχετικές εκσυγχρονισμένες δραστηριότητες. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει εφαρμοσθεί στο μάθημα της Πληροφορικής Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου με επιτυχία. Οι μαθητές εξεδήλωσαν ενδιαφέρον, ευαισθητοποιήθηκαν στο θέμα της παχυσαρκίας και της σωστής διατροφής και υποδυόμενοι τον ρόλο του διατροφολόγου συμμετείχαν ενεργά στην συγγραφή του προγράμματος αλλά και στην παραγωγή των γραφημάτων.

Ευχαριστίες

Το παρόν άρθρο συνόψισε τα αποτελέσματα εργασίας που δόθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικές Εφαρμογές με την Επιστημολογία STEM». Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια Βασιλική Σπηλιωτοπούλου (καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) για την καθοδήγησή και την ενθάρρυνση που μου παρείχε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arnseth, H.C., & Hatlevik, O.E. (2010). Challenges in aligning pedagogical practices and pupils' competencies with the Information Society's demands: The case of

- Norway. In S. Mukerji & P. Tripathi (Eds.), *Cases on technological adaptability and transnational learning: Issues and challenges*. Hershey: IGI global.
- Beers, S. (2011). *21st century skills: Preparing students for their future*.
- Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning. Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Crapo, A., Waisel, L., Wallace, W., & Willemain, T. (2000). Visualization and the Process of Modelling: A Cognitive-Theoretic View. *Proceedings of the sixth ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining*, . Boston, Massachusetts.
- Gates, P. (2018). The importance of diagrams, graphics and other visual representations in STEM teaching. *STEM education in the junior secondary: The state of play*, 169-196.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International journal of research in education and science*, 1(2), 175-191.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43.
- Harel, I., & Papert, S. (1990). Software design as a learning environment. *Interactive Learning Environments*, 1, 1–32.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. A. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research* (Vol. 500). Washington, DC: National Academies Press.
- Kafai, Y. B., Ching, C. C., & Marshall, S. (1997). Children as designers of educational multimedia software. *Computers & Education*, 29, 117–126.
- Larkin, J., & Simon, H. (1987). Why a Diagram is (Sometimes) Worth Ten Thousand Words. *Cognitive Science*, 11(1), 65-99.
- Mercier, E. M., Barron, B., & O'Connor, K. M. (2006). Images of self and others as computer users: The role of gender and experience. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 335–348.
- Metcalf, J. S., Krajcik, J., & Soloway, E. (2000). Model-It: A design retrospective. In M. J. Jacobson & R. B. Kozma (Eds.), *Innovations in science and mathematics education* (pp. 77–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Larkin, J., & Simon, H. (1987). Why a Diagram is (Sometimes) Worth Ten Thousand Words. *Cognitive Science*, 11(1), 65-99.
- Lemke, Cheryl, Ed Coughlin, Vandana Thadani, and Crystal Martin. *EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Rep. Los Angeles, CA: Metri Group, 2003. Print.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61.
- Prensky, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants." *On the Horizon* 9.5 (2001). Print.
- Robinson, D. (2002). Spatial Text Adjuncts and Learning. *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, March 2002, 14(1), 1-3.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–36
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking—What and why? *The Link Magazine*, Spring. Carnegie Mellon University, Pittsburgh. Retrieved from <http://link.cs.cmu.edu/article.php?a=600>

Διδακτικό σενάριο με θέμα τη γλώσσα των νέων

Δρ Ελένη Α. Κατσιγιάννη

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο “Η γλώσσα των νέων” εκπονήθηκε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, Απρίλιος 2023). Με αφετηρία τη διδακτέα ύλη της Γ΄ Γυμνασίου στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας, το σενάριο αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη διαδικασία πρόσληψης, παραγωγής και αυτοαξιολόγησης του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο του Νέου Προγράμματος Σπουδών και με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., οι μαθητές/τριες κινητοποιούνται ώστε να προβληματιστούν γύρω από το ζήτημα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νέοι στη μεταξύ τους επικοινωνία και ταυτόχρονα να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά του άρθρου ως κειμενικού είδους. Τελικός στόχος του σεναρίου είναι η συγγραφή και η αυτοαξιολόγηση του δικού τους κειμένου. Για τον σκοπό αυτό προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μεθοδολογικά αντλούν από τις αρχές της διαφοροποιημένης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, πρόσληψη, παραγωγή, αυτοαξιολόγηση γραπτού λόγου.

Teaching scenario on the language of young people

Dr Eleni A. Katsigianni

Abstract

The teaching scenario entitled “The language of young people” was developed as a part of the teachers’ training in the New Curricula (IEP, April 2023). Based on the curriculum of the third grade of lower secondary school on the subject of Modern Greek Language, the scenario aims to familiarize students with the process of writing comprehension, production and self-evaluation. In accordance with the theoretical background of the New Curriculum and with the use of I.C.T., students are motivated to reflect on the language young people use in their communication with each other and at the same time to study the characteristics of the article as a textual genre. The ultimate objective of the scenario is the writing and self-evaluation of their own text. To this end, a variety of activities are proposed, which methodologically draw on the principles of differentiated and collaborative learning.

Key-Words: Modern Greek Language, New Curriculum, comprehension, production, self-evaluation of writing.

Εισαγωγή

Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν οι νέοι στη μεταξύ τους επικοινωνία αποτελεί στις μέρες μας αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού των γλωσσολόγων, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι απόψεις των ειδικών φαίνεται πως διίστανται, καθώς για κάποιους αποτελεί ένα “παροδικό φαινόμενο”, συνυφασμένο με τη νεανική ηλικία και συμπεριφορά, ενώ άλλοι το αντιμετωπίζουν ως δυνητική απειλή για την ελληνική γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα αυτό παραμένει στην επικαιρότητα, εγείροντας το ενδιαφέρον τόσο των ενηλίκων όσο και των ίδιων των νέων.

Η τελευταία διαπίστωση αποτελεί τον βασικό λόγο επιλογής τού εν λόγω θέματος για τη συγγραφή του διδακτικού σεναρίου με τίτλο “Η γλώσσα των νέων”. Το συγκεκριμένο σενάριο εκπονήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα “Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης” του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ] (Απρίλιος 2023). Με τις κατάλληλες προσαρμογές ένα μέρος του υλοποιήθηκε στην τάξη το σχολικό έτος 2023-2024. Σκοπός της ανά χείρας εργασίας είναι η συνοπτική παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί, εν όλω ή εν μέρει, στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.

Με οδηγό τις θεωρητικές αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών [Τ.Π.Ε.], το σενάριο αποβλέπει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι μαθητές/τριες συνεργάζονται και λειτουργούν ως κριτικοί αναγνώστες με τελικό στόχο να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο, το οποίο στο τελευταίο στάδιο θα αξιολογήσουν. Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ευνοεί παράλληλα την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, τον αναστοχασμό και τον ψηφιακό γραμματισμό.

Από μεθοδολογική άποψη, η στοχοθεσία του σεναρίου επιδιώκεται κατά κύριο λόγο μέσα από πρακτικές της διαφοροποιημένης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες παρακινούνται να εργαστούν αρχικά σε δυάδες και έπειτα σε ομάδες για την εκπόνηση ποικίλων δραστηριοτήτων που τους οδηγούν σταδιακά στην ολοκλήρωση του σεναρίου.

Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Τίτλος: «Η γλώσσα των νέων».

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου.

Διδακτική ενότητα: «Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου» - Κάθε ενότητα με διδακτικό στόχο τη διδασκαλία της πρόσληψης, της παραγωγής και της αξιολόγησης ενός άρθρου (με τις απαιτούμενες προσαρμογές).

Προτεινόμενη διάρκεια: Έξι (6) διδακτικές ώρες.

Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας/Εργαστήριο Πληροφορικής.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

1. Πρόσβαση σε διαδραστικό πίνακα, σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στο διαδίκτυο.
2. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη διατύπωση επιχειρημάτων.
3. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.
4. Εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών με τη διαφοροποιημένη και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
5. Διαθέσιμος διδακτικός χρόνος.
6. Διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής.

Εποπτικά μέσα – Διδακτικό υλικό

1. Διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικός υπολογιστής.
2. Φύλλα εργασίας.
3. Το (διαδραστικό ή έντυπο) διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνική Γλώσσα*, Γ΄ Γυμνασίου.
4. Καρανάτση Έλενα (2007), «Το χάσμα των γενεών ... μετρίεται και με λέξεις» [ιστότοπος *Φωτόδεντρο*].
5. Το κουτί της Πανδώρας (2011), Η γλώσσα των νέων [video].
6. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα των νέων (χ.χ.) [ιστότοπος *Φωτόδεντρο*].

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες αναμένεται:

1. να προβληματιστούν γύρω από το θέμα της γλώσσας των νέων,

2. να λειτουργήσουν ως κριτικοί αναγνώστες,
3. να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους για τα χαρακτηριστικά της μορφής και του περιεχομένου του άρθρου ως κειμενικού είδους,
4. να εργαστούν συνεργατικά, προκειμένου να επεξεργαστούν, να δημιουργήσουν και να αξιολογήσουν ένα άρθρο,
5. να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης,
6. να καλλιεργήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, κατανόησης, ανάλυσης και σύνθεσης γραπτού λόγου, καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες αναστοχασμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της διδακτικής διαδικασίας οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ζευγάρια «κολλητών ανάγνωσης» (πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας), σε ομάδες και στην ολομέλεια του τμήματος. Με οδηγό το θεωρητικό υπόβαθρο του Νέου Προγράμματος Σπουδών, η διδασκαλία εξελίσσεται όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

1. Πρόσληψη γραπτού λόγου

- α. Προ-αναγνωστικό στάδιο: Αρχικά, δίνεται στους μαθητές/τριες ένα άρθρο για μελέτη, αξιοποιείται η σχηματική γνώση τους για αυτό το κειμενικό είδος και διερευνώνται οι προσδοκίες τους σε σχέση με το άρθρο που πρόκειται να επεξεργαστούν.
- β. Κυρίως αναγνωστικό στάδιο: Στο στάδιο αυτό καλούνται να κατανοήσουν το περιεχόμενο του άρθρου που τους έχει δοθεί και να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά τη μορφής αυτού του κειμενικού είδους.
- γ. Μετα-αναγνωστικό στάδιο: Στην τελευταία φάση της διαδικασίας πρόσληψης εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες, τις οποίες μπορούν να επιλέξουν με κριτήριο τα ενδιαφέροντά τους.

2. Παραγωγή λόγου - Αυτοαξιολόγηση

- α. Προσυγγραφικό στάδιο: Οι μαθητές/τριες συλλέγουν και ταξινομούν το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους.
- β. Κυρίως συγγραφικό στάδιο: Ακολουθεί η σύνθεση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν και η συγγραφή του άρθρου.

γ. Μετα-συγγραφικό στάδιο: Στην τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου ασκούνται στην αυτοαξιολόγηση.

Η πορεία της διδασκαλίας

Προετοιμασία - Σύνδεση με τη διδακτέα ύλη

Αφετηρία μπορεί να αποτελέσει η επεξεργασία κειμένων που εγείρουν τον προβληματισμό γύρω από επίκαιρα γλωσσικά ζητήματα (βλ. για παράδειγμα τα κείμενα 10 και 11, σελ. 42-43 του διδακτικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου). Με αφορμή αυτά τα κείμενα, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους, εστιάζοντας στη συνέχεια στον κώδικα επικοινωνίας των νέων.

Διδακτική διαδικασία

Προαναγνωστικό στάδιο

(1η διδακτική ώρα)

Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν χαρακτηριστικά του άρθρου ως κειμενικού είδους (καταιγισμός ιδεών) και τα ταξινομεί σε δύο στήλες (χαρακτηριστικά μορφής και περιεχομένου αντίστοιχα) στον διαδραστικό πίνακα, συμπληρώνοντάς τα, εφόσον χρειάζεται. Στη συνέχεια, τους ενημερώνει ότι θα μελετήσουν συστηματικά το περιεχόμενο και τη μορφή ενός άρθρου με θέμα τη γλώσσα των νέων και έπειτα θα δημιουργήσουν ένα δικό τους άρθρο γύρω από το ίδιο θέμα και θα το αξιολογήσουν.

Δραστηριότητα 1: Η δραστηριότητα αυτή, όπως και οι επόμενες, μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας “κολλητοί ανάγνωσης” και “σκέφτομαι-συνεργάζομαι-μοιράζομαι”. Με κριτήριο τη μαθησιακή ετοιμότητα, σχηματίζονται ζευγάρια “κολλητών ανάγνωσης”, τα οποία θα συνεργαστούν κατά τη διδακτική διαδικασία. Μοιράζεται το άρθρο (αυτούσιο ή διασκευασμένο) με τίτλο «Το χάσμα των γενεών ... μετριέται και με λέξεις» και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας στην τάξη. Οι «κολλητοί ανάγνωσης» καλούνται να αξιοποιήσουν τον τίτλο, τον υπότιτλο και την παραπομπή του άρθρου και να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τις επικοινωνιακές συνθήκες του κειμένου (πομπός, δέκτης, μήνυμα, κ. ά.). Οι απαντήσεις τους ανακοινώνονται στην ολομέλεια και δίνεται ανατροφοδότηση.

Κυρίως αναγνωστικό στάδιο

Δραστηριότητα 2: Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει αναγνωστικές οδηγίες (π. χ. υπογράμμιση των σημαντικότερων πληροφοριών, των δυσνόητων λέξεων, κ. λπ.). Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και της γλωσσικής εξομάλυνσης του κειμένου, οι

«κολλητοί ανάγνωσης» επεξεργάζονται την επόμενη δραστηριότητα. Στόχος εδώ είναι η κατανόηση του περιεχομένου του άρθρου μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις (π.χ. εντοπισμός αντίθετων απόψεων και των αντίστοιχων επιχειρημάτων) και η διαμόρφωση της δικής τους άποψης. Με αφορμή τα όσα διαπίστωσαν από τη μελέτη γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, στην οποία τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν τη δική τους γνώμη γύρω από το θέμα.

Κυρίως αναγνωστικό στάδιο

(2η διδακτική ώρα)

Οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλέσουν τα κύρια σημεία του περιεχομένου του κειμένου που επεξεργάστηκαν με τις κατάλληλες ερωτήσεις και στη συνέχεια ενημερώνονται για τον νέο διδακτικό στόχο (μελέτη των χαρακτηριστικών της μορφής του άρθρου).

Δραστηριότητα 3: Οι «κολλητοί ανάγνωσης» αναλαμβάνουν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά της μορφής του άρθρου «Το χάσμα των γενεών ... μετρίεται και με λέξεις» (π. χ. οργάνωση και έκταση του κειμένου, χρήση της γλώσσας, των ρηματικών προσώπων, των σημείων στίξης, κ. ά.). Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ενός διαβαθμισμένου γραφικού οργανωτή (πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας). Εναλλακτικά, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ο πίνακας που δημιουργήθηκε με τον καταιγισμό των ιδεών κατά την 1^η διδακτική ώρα. Οι «κολλητοί» μοιράζονται τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης και γίνεται συζήτηση. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των χαρακτηριστικών της μορφής του άρθρου.

Μετα -αναγνωστικό στάδιο

(στο εργαστήριο Πληροφορικής/3η διδακτική ώρα)

Στην έναρξη του μαθήματος μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές/τριες να διατυπώσουν με συντομία τις βασικές θέσεις του αρχικού κειμένου. Τι διαπιστώνουν; Θα τους ενδιέφερε να λειτουργήσουν ως ομάδα και να εκφραστούν δημιουργικά; (διδακτικός στόχος)

Δραστηριότητα 4: Στη φάση αυτή, τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά συγκεκριμένες δραστηριότητες και οι ομάδες σχηματίζονται με κριτήριο τη δραστηριότητα που θα επιλέξει το κάθε παιδί (διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα). Καλό είναι οι μαθητές/τριες να έχουν προετοιμαστεί για τον ρόλο τους στην ομάδα (π.χ. συντονιστής, γραμματέας, αναγνώστης, εκπρόσωπος). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη συμπλήρωση του άρθρου με εικόνα ή φωτογραφία (από το διαδίκτυο) σε συνδυασμό με τη δικαιολόγηση της επιλογής τους, την παρακολούθηση ενός σχετικού video (βλ. Η γλώσσα των νέων) ή ενός podcast με σκοπό την καταγραφή και την παρουσίαση των θέσεων που διατυπώνονται ή/και την παρουσίαση των δικών

τους σκέψεων, προβληματισμών, κ.ά. Μόλις ολοκληρωθεί η εργασία των ομάδων, οι εκπρόσωποί τους ανακοινώνουν τις απαντήσεις στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση-ανατροφοδότηση.

Προσυγγραφικό στάδιο

(4η διδακτική ώρα)

Με κατάλληλες ερωτήσεις ή με καταιγισμό ιδεών ανακαλούνται όψεις του ζητήματος της γλώσσας των νέων. Ανακοινώνεται, στη συνέχεια, ο στόχος της επόμενης δραστηριότητας, δηλαδή η συγκέντρωση υλικού για τη δημιουργία ενός άρθρου για τον ιστότοπο του σχολείου με θέμα τη γλώσσα των νέων.

Δραστηριότητα 5: Τα παιδιά θα εργαστούν σε ομάδες, που μπορούν να σχηματιστούν είτε από τα ζευγάρια των «κολλητών ανάγνωσης» είτε με τυχαίο τρόπο και μοιράζεται το υλικό (βλ. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα των νέων). Οι ομάδες καλούνται να το μελετήσουν με τη βοήθεια ενός φύλλου εργασίας και να επιλέξουν τις πληροφορίες που θεωρούν χρήσιμες για το άρθρο τους.

Δραστηριότητα 6: Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του υλικού που έχει συγκεντρώσει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού οι πληροφορίες ομαδοποιούνται και ταξινομούνται σε ένα διάγραμμα ή σε έναν εννοιολογικό χάρτη (στον διαδραστικό πίνακα), που θα αποτελέσει τον οδηγό για τη συγγραφή του άρθρου τους.

Κυρίως συγγραφικό στάδιο

(αίθουσα διδασκαλίας ή εργαστήριο Πληροφορικής/5η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 7: Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί ουσιαστικά το στάδιο της παραγωγής λόγου. Οι ομάδες θα αξιοποιήσουν τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει και ταξινομήσει στις προηγούμενες δραστηριότητες (π.χ. πίνακας ή γραφικός οργανωτής με τα χαρακτηριστικά της μορφής του άρθρου, διάγραμμα ή εννοιολογικός χάρτης, κ.λπ.), προκειμένου να γράψουν ένα δικό τους άρθρο με θέμα τη γλώσσα των νέων. Είναι θεμιτό στο φύλλο εργασίας να περιλαμβάνονται τα κριτήρια αξιολόγησης του κειμένου τους (βλ. δραστηριότητα 8), καθώς και οδηγίες (π.χ. να σκεφτούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, τις πλευρές του θέματος που επιθυμούν να αναδείξουν, τον τίτλο, κ.λπ.) που θα τους βοηθήσουν κατά τη συγγραφή του. Μπορεί, τέλος, να δοθεί η δυνατότητα να συμπληρώσουν το κείμενό τους με εικόνα/εικόνες. Στην περίπτωση αυτή, η δραστηριότητα πραγματοποιείται στο εργαστήριο Πληροφορικής. Στο τέλος της διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα κείμενα των ομάδων.

Μετα-συγγραφικό στάδιο

(6η διδακτική ώρα)

Το τελευταίο στάδιο αρχίζει με μια σύντομη σύνδεση με την προηγούμενη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, τα παιδιά ενημερώνονται για τον στόχο της συνάντησης, που είναι η εμπλοκή τους σε μια διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του άρθρου τους.

Δραστηριότητα 8: Μαζί με το κείμενο της κάθε ομάδας ο/η εκπαιδευτικός δίνει και ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει μια λίστα/πίνακα ελέγχου με τα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου (π.χ. βαθμός κατανόησης του θέματος, επαρκής ανάπτυξη, πειστικότητα επιχειρημάτων, απόψεων), της δομής (οργάνωση του κειμένου σύμφωνα με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, χωρισμός παραγράφων), της συνοχής και της συνεκτικότητας (π.χ. χρήση συνδετικών λέξεων και φράσεων, λογική αλληλουχία), της μορφής (π.χ. χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, λεξιλόγιο, ορθογραφία, σημεία στίξης) και του επικοινωνιακού πλαισίου (ύφος). Παράλληλα, εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν το άρθρο τους. Ενδεικτικά, ένα μέλος της ομάδας διαβάσει το κείμενο, άλλο μέλος καταγράφει τις παρατηρήσεις της ομάδας για κάθε κριτήριο αξιολόγησης, κ.ο.κ. Στη συνέχεια τις συζητούν και αξιολογούν περιγραφικά την εργασία τους, προχωρώντας σε βελτιώσεις, εφόσον το κρίνουν απαραίτητο.

Μόλις ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, οι εκπρόσωποι παρουσιάζουν το άρθρο της ομάδας τους στην ολομέλεια. Εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να προχωρήσουν σε μια συνοπτική αποτίμηση της εργασίας τους (π.χ. να αναφέρουν ένα στοιχείο που αξιολογούν θετικά καθώς και ένα σημείο που χρειάστηκε να βελτιώσουν). Ακολουθεί η ανατροφοδότηση και η παράδοση των εργασιών για την αξιολόγησή τους από τον/την εκπαιδευτικό. Εναλλακτικά, μπορεί να διαβαστεί στην τάξη κάποιο “πρότυπο” άρθρο με την ίδια θεματική, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις με τη δική τους εργασία.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας καλό είναι να τους δοθεί η ευκαιρία να αποτιμήσουν συνολικά την εμπειρία τους με τη βοήθεια ενός δελτίου εξόδου. Έμπνευση για την κατάρτισή του είναι δυνατό να αντληθεί από την πρακτική «3-2-1 Summarizer» της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, μπορούν να καταγράψουν ατομικά σκέψεις και συναισθήματα (π.χ. τι έμαθαν, τι ευχαριστήθηκαν περισσότερο) καθώς και τις πιθανές απορίες ή τους προβληματισμούς τους.

Στην περίπτωση που ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για την πλήρη εφαρμογή του σεναρίου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το μοντέλο της «ανεστραμμένης τάξης» για την υλοποίηση εκείνων των δραστηριοτήτων που θα επιλέξει να γίνουν εκτός σχολικής αίθουσας. Οι ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες *e-me.edu.gr* ή «η-τάξη» προσφέρονται για την ανάρτηση του σχετικού υλικού, ώστε οι μαθητές/τριες να εργαστούν ατομικά, σε дуάδες ή ομαδικά στις επιλεγμένες δραστηριότητες.

Πηγές

Αποφasi 13144/D2 (F.E.K. 685/9 Fevrouariou 2023). Programma Spoudon tou mathimatos tis Neoellinikis Glossas ton A', V' kai G' taxeon Gymnasiou.

Diadikasies schediasmou keimenon. Didaskalia tis paragogis logou (ilektroniki parousiasi) sto: «Epimorfosi ton ekpaideftikon sta programmata spoudon kai to ekpaideftiko yliko protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis» (ΟΠΣ (MIS) 5035543) (ch.ch.). Athina: Institutouto Ekpaideftikis Politikis.

Diadikasies schediasmou keimenon. Didaskalia tis proslipsis logou (ilektroniki parousiasi) sto: «Epimorfosi ton ekpaideftikon sta programmata spoudon kai to ekpaideftiko yliko protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis» (ΟΠΣ (MIS) 5035543) (ch.ch.). Athina: Institutouto Ekpaideftikis Politikis.

Didaktiko senario «Apo tin proslipsi stin paragogi kai tin axiologisi» sto: Epimorfotiko yliko sto plaisio tis epimorfosis ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis sta Nea Programmata Spoudon» (ΟΠΣ (MIS) 5035543) (ch.ch.). Athina: Institutouto Ekpaideftikis Politikis.

Epimorfosi se praktikes ypostirixis ton mathiton kai ton mathitron sto plaisio tis Diaforopoiimenis Didaskalias (D.D.) (ch.ch.). Athina: Institutouto Ekpaideftikis Politikis.

Διαδικτυακές πηγές

Karanatsi Elena (2007). To chasma ton geneon ... metrietai kai me lexeis sto: I Kathimerini. Anaktithike apo: <https://www.kathimerini.gr/society/286576/to-chasma-geneon-metrietai-kai-me-lexeis/> (Imerominia anaktisis: 10/4/2023).

Kouti tis Pandoras (2011). I glossa ton neon (vinteo). Anaktithike apo: <https://www.youtube.com/watch?v=OMYmcSQsAtg> (Imerominia anaktisis: 10/4/2023).

Odigies didaskalias gia to mathima tis Neoellinikis Glossas kai Grammateias tou Imerisiou kai tou Esperinou Gymnasiou gia to scholiko etos 2024-2025 (2024). Anaktithike apo: <https://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko-2024-2025/gimnasio-24-25> (Imerominia anaktisis: 24/1/2025).

Ypourgeio Paideias, Thriskevmaton kai Athlismou, Institutouto Ekpaideftikis Politikis (ch.ch.). Neoelliniki Glossa G' Gymnasiou. Diathesimo sto ebooks.edu.gr.

Fotodentro (ch.ch.) Staseis apenanti sti glossa ton neon. Anaktithike apo: <https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/7005> (Imerominia anaktisis: 10/4/2023).

Βιβλιογραφία

- Katsigianni, E. A. (2023). I glossa ton neon (adimosiefti ergasia pou ekponithike sto plaisio tou epimorfotikou programmatis “Epimorfosi ton ekpaideftikon sta Programmata Spoudon kai to ekpaideftiko yliko Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis” OPS (MIS) 5035543, sto Epicheirisiako Programma “Anaptyxi Anthropinou Dynamikou, Ekpaidefsi kai Dia Viou Mathisi 2014-2020”).
- Matsangouras, I. (2008). Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina: Grigoris.

Διδακτικός Σχεδιασμός: «Διαχείριση Δεδομένων»

Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τον σχεδιασμό διδασκαλίας της στατιστικής στο μάθημα των μαθηματικών για μαθητές της Στ' Δημοτικού. Το μάθημα υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, εστιάζοντας στη διαχείριση δεδομένων, στην ταξινόμηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η διδασκαλία βασίζεται σε ένα Μαθηματικό Έργο που προωθεί τη διερευνητική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη μαθηματική επικοινωνία, ενώ οι μαθητές/τριες καλούνται να αναλύσουν δεδομένα, να κατασκευάσουν πίνακες συχνοτήτων και ραβδογράμματα, καθώς και να εξαγάγουν συμπεράσματα για καταστάσεις της καθημερινότητας. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική, ενσωματωμένη στη μαθησιακή διαδικασία, με χρήση εργαλείων αναστοχασμού και ψηφιακών εφαρμογών. Το μάθημα προάγει τόσο τη μαθηματική σκέψη όσο και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση δεδομένων, Στ' δημοτικού, μαθητοκεντρική προσέγγιση

Teaching Design: 'Data Management'

Nikoula Floka, Primary School Teacher

Abstract

This study presents a lesson plan for teaching statistics in mathematics to sixth-grade students. The lesson adopts a student-centered approach, focusing on data management, classification, and drawing conclusions through collaborative learning. The teaching process is based on a Mathematical Task that promotes investigative thinking, problem-solving, and mathematical communication. Students are required to analyse data, construct frequency tables and bar charts, and derive conclusions relevant to everyday situations. Assessment is formative, integrated into the learning process, utilizing reflection tools and digital applications. The lesson fosters both mathematical reasoning and socio-emotional skills, enhancing interaction and collaboration among students.

Key-Words: data management, Year 6, student-centered approach

Θεματικό Πεδίο-Θεματική Ενότητα: Στοχαστικά Μαθηματικά-Στατιστική

Διδακτική Ενότητα: Διαχείριση Δεδομένων

Μεγάλες Ιδέες

- ο Μετασχηματισμοί (μετατροπή αριθμών σε διαφορετική μορφή μέσω μαθηματικής επεξεργασίας)
- ο Μαθηματική Δομή (γενικές ιδιότητες ενός συνόλου στοιχείων που εμφανίζονται σχέσεις μεταξύ τους)

Διδακτική Πλαισίωση-Σχεδιασμός Μάθησης

Η συγκεκριμένη διδασκαλία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη γνωστική-ατομική και την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στη μάθηση των Μαθηματικών υιοθετώντας την άποψη ότι σε μια τάξη Μαθηματικών, η μάθηση και η διδασκαλία λειτουργούν συμπληρωματικά, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται ταυτόχρονα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η κεντρική διδακτική πρακτική που ακολουθείται αφορά την επιλογή και διαχείριση ενός κατάλληλου Μαθηματικού Έργου που πυροδοτεί την επιθυμητή μαθηματική δραστηριότητα, αντλεί προβληματισμούς, εμπλέκει τους μαθητές/τριες στην αναζήτηση σχέσεων, στη δημιουργία συνδέσεων και σε δράσεις διερεύνησης, πειραματισμού και αναστοχασμού. Το επιλεγμένο έργο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν ποικιλία μαθηματικών και κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών που συμβάλλουν στην κατασκευή μαθηματικών νοημάτων, εννοιών, σκέψεων και αντιλήψεων που οδηγούν στις Μεγάλες Ιδέες των Μαθηματικών (Μετασχηματισμοί & Μαθητική Δομή) και στην ανάπτυξη των αντίστοιχων νοημάτων της αυθεντικής μαθηματικής σκέψης.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά αποτελέσματα

Μαθηματικές διεργασίες & Πρακτικές

- i. επίλυση Προβλήματος: οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να χρησιμοποιήσουν ποικιλία στρατηγικών κατά τη μαθηματική δραστηριότητα διαχείρισης και διαπραγμάτευσης ενός Μαθηματικού Έργου.
- ii. συλλογισμός & επιχειρηματολογία: οι μαθητές/τριες καλούνται να εξηγήσουν, να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τον τρόπο διαχείρισης και επίλυσης ενός Μαθηματικού Έργου καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτό.
- iii. οπτικοποίηση: οι μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν, χρησιμοποιούν και αξιοποιούν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης των δεδομένων τις οποίες συγκρίνουν και αξιολογούν ως προς την προσφορά τους.
- iv. μαθηματική επικοινωνία: οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τις ερωτήσεις τους, τις ιδέες τους και τις λύσεις τους χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο και τη γραπτή συμβολική γλώσσα των μαθηματικών. Επίσης, κατά την επικοινωνία τους στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης έχουν την ευκαιρία να αναστοχάζονται πάνω στον τρόπο σκέψης τους αλλά και τον τρόπο σκέψης των συνομιλητών/τριών τους, να αναθεωρούν τις στρατηγικές τους, να οδηγούνται στην αποσαφήνιση των ιδεών και την ανάλυση των επιχειρημάτων που

ανταλλάσσονται, να εξάγουν συμπεράσματα και να προχωρούν σε βαθύτερη κατανόηση εννοιών και διαδικασιών.

- v. μεταγνωστική ενημερότητα: οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να εκφράζουν τη 'φωναχτή σκέψη' τους προκειμένου να απαντήσουν ερωτήματα που αφορούν στην επιλογή του τρόπου επίλυσης ενός προβλήματος.
- vi. δημιουργία συνδέσεων: στους μαθητές/τριες παρέχεται η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ διαφόρων μαθηματικών εννοιών αλλά και μεταξύ των μαθηματικών με καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Κοινωνικο-πολιτισμικο-συναισθηματικές πρακτικές

- i. να αποδίδουν αξία στις ιδέες των άλλων
- ii. να επιχειρηματολογούν
- iii. να λαμβάνουν αποφάσεις που στηρίζονται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση
- iv. να αναπτύσσουν και να ασκούν δεξιότητες που υποστηρίζουν τη θετική αλληλεπίδραση με άλλους για την αντιμετώπιση μαθηματικών έργων

Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες:

- να καταγράφουν και να ταξινομούν δεδομένα
- να παρουσιάζουν την κατανομή συχνότητας των δεδομένων
- να οργανώνουν δεδομένα σε πίνακες σχετικών συχνοτήτων
- να κατασκευάζουν ραβδόγραμμα με πληροφορίες που αντλούν από ένα πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων
- να εξάγουν συμπεράσματα και ερμηνεύουν φαινόμενα της καθημερινής ζωής από έναν πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων και το αντίστοιχο ραβδόγραμμά του
- να κάνουν προβλέψεις για μελλοντικές ενέργειες με βάση τα συμπεράσματά τους έτσι όπως αυτά προκύπτουν από έναν πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων και το αντίστοιχο ραβδόγραμμά του

Συνοπτική Παρουσίαση Χρονικής Εξέλιξης της διδασκαλίας

1. Εισαγωγή (5 λεπτά)

2. Διαπραγμάτευση του Μαθηματικού Έργου 1 (30 λεπτά)
3. Ανακεφαλαίωση Πεπραγμένων, αξιολόγηση επίτευξης στόχων (5 λεπτά)

Αναλυτική Παρουσίαση της διδασκαλίας

Εισαγωγή

Πραγματοποιείται συζήτηση με τους μαθητές/τριες και παράλληλη ανάκληση και απαρίθμηση όλων των πεπραγμένων των προηγούμενων διδασκαλιών που διεξήχθησαν στα πλαίσια της θεματικής ενότητας της Στατιστικής. Επίσης αναφέρονται οι στόχοι που επιτεύχθηκαν. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές/τριες τους κανόνες και τις αρχές που διέπουν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον αυτοσεβασμό, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοβοήθεια, την απόδοση αξίας στη γνώμη των άλλων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργική διαχείριση του χρόνου.

Μαθηματικό Έργο

Μαθηματικές διεργασίες και πρακτικές που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να επεξεργαστούν το μαθηματικό έργο που τους δίνεται στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας το οποίο και βρίσκεται στο παράρτημα του παρόντος σχεδιασμού (Φύλλο Εργασίας 1). Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες (ο αριθμός των μελών σχετίζεται με το σύνολο του δυναμικού της τάξης), συνεργάζονται, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματίζονται για τον τρόπο συμπλήρωσης των δύο πινάκων. Προβλέπεται ότι θα ενεργοποιήσουν τις δεξιότητες συλλογισμού και της μαθηματικής τους σκέψης προκειμένου να ανακαλύψουν μόνοι/ες τους τον τρόπο που θα αποτυπώσουν τα δεδομένα στον πίνακα αριθμητικής κατάταξης-ταξινόμησης αλλά και στον πίνακα συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων αξιοποιώντας δημιουργικά τα πεδία που είναι ήδη συμπληρωμένα. Ενθαρρύνονται να πραγματοποιήσουν μετασχηματισμούς και να αποκωδικοποιήσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αριθμών και συμβόλων. Αναμένεται να δημιουργήσουν συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις προκειμένου να ορίσουν τις σχετικές συχνότητες. Κινητοποιούνται να χρησιμοποιήσουν ποικιλία μαθηματικών διεργασιών προκειμένου να αποδώσουν τη συνεκτικότητα και τη συνοχή του παραγόμενου μαθηματικού έργου. Επιπροσθέτως, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το ραβδόγραμμα που θα κατασκευάσουν καθώς και τις προβλέψεις τους για μελλοντικές ενέργειες και δράσεις από τον διεξάγοντα τη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν καταστάσεις της καθημερινότητάς τους και να εντοπίσουν συγκριτικές, αιτιώδεις και προθετικές σχέσεις.

Η ομάδα που ολοκληρώνει πρώτη το μαθηματικό έργο καλείται να αποτυπώσει τα αποτελέσματά της στο αντίστοιχο έγγραφο στον διαδραστικό πίνακα όπως και να κατασκευάσει το ραβδόγραμμα με χρήση της κατάλληλης εφαρμογής.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας όλων των ομάδων πραγματοποιείται συζήτηση για τις στρατηγικές που ακολουθήθηκαν και τον τρόπο διερεύνησης και ανακάλυψης των ζητούμενων. Οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να εκφράσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και να περιγράψουν τους μηχανισμούς που ενεργοποίησαν προκειμένου να τις υποσκελίσουν.

Διδακτική διαχείριση

Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται συμφωνεί με τις αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης και της διερευνητικής ανακαλυπτικής μάθησης. Εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση και ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης/σκέψης και πράξης αντιστοίχως. Βασική επιδίωξη αποτελεί η υποστήριξη της εμπλοκής όλων των μαθητών/τριών στις κρίσιμες διεργασίες συλλογισμού και επιχειρηματολογίας που αφορούν στην εξήγηση και την αιτιολογία του τρόπου επίλυσης που προτείνουν σε ένα μαθηματικό ερώτημα/πρόβλημα προκειμένου να καλλιεργηθεί περαιτέρω η μεταγνωστική ενημερότητά τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός περιορίζεται στο ρόλο του/της διευκολυντή/ντριας-βοηθού στην αποσαφήνιση εννοιών που ενδέχεται να δυσκολέψουν τους μαθητές/τριες. Επίσης, λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους μαθητές/τριες που ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολία στη λεκτική αποτύπωση της σκέψης τους. Παράλληλα, αξιοποιεί δημιουργικά πιθανά λάθη τα οποία λαμβάνουν το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω αποσαφηνίσεις, μαθηματικές συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων. Επιπροσθέτως, θα γίνεται χρήση σχετικού υλικού στα πλαίσια της διαφοροποιημένης μάθησης για τους μαθητές/τριες που παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση του μαθηματικού έργου με βοηθητικές οδηγίες και περισσότερα πεδία συμπληρωμένα στους πίνακες το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα του παρόντος σχεδιασμού (Φύλλο Εργασίας 2).

Ανακεφαλαίωση πεπραγμένων-Αξιολόγηση Επίτευξης Στόχων

Με την ολοκλήρωση του μαθηματικού έργου οι μαθητές/τριες καλούνται να ανασταχαστούν επί των μαθηματικών διεργασιών που προηγήθηκαν και να αναφέρουν τα βήματα που συνδέουν τη συλλογή των δεδομένων μέχρι τη γραφική αναπαράστασή τους με την ενδιάμεση χρήση του πίνακα συχνότητων. Η διαδικασία της μεταγνωστικής ενημερωτικότητάς τους θα ενισχυθεί με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου (https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=134338) που περιλαμβάνει μια ερώτηση κατάταξης των απαιτούμενων μαθηματικών ενεργειών και παίρνει τη μορφή της τελικής αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Αξιολογικές διαδικασίες

Η αξιολόγηση διατρέχει το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας με την έννοια του ελέγχου και της ανατροφοδότησης της πορείας της μάθησης και της ανταπόκρισης των

μαθητών στη διαχείριση του Μαθηματικών Έργου για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Είναι πλήρως ενσωματωμένη στη διδασκαλία και συνιστά μηχανισμό συνεχούς αποτίμησης της εξέλιξης των μαθηματικών διεργασιών παίρνοντας τη μορφή της συστηματικής άτυπης διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από ερωτήματα και προβληματισμούς που θέτει η εκπαιδευτικός διερευνώντας και αξιολογώντας την επιχειρηματολογία των μαθητών για τις επιλογές συγκεκριμένων μαθηματικών πρακτικών κατά τη διαχείριση και διαπραγμάτευση του Μαθηματικού Έργου. Επιπροσθέτως, θα γίνει χρήση μιας μορφής τελικής αξιολόγησης μέσα από το χρήση ψηφιακού εργαλείου (https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1343380) προκειμένου οι μαθητές/τριες να ανακαλέσουν τα μαθηματικά βήματα στρατηγικής διαχείρισης που παρεμβάλλονται μεταξύ της συλλογής των δεδομένων και της οπτικής αναπαράστασής τους σε ραβδόγραμμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Odigos Ekpaideftikou, Programma Spoudon gia to mathima ton Mathimatikon sto Dimotiko (2022), IEP.

Programma Spoudon gia to mathima ton Mathimatikon sto Dimotiko (2022), IEP.

Vivlio Mathimatikon, St'Dimotikou, ΥΡΑΙΤΗΑ & IEP.

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1

Τα παιδιά ρώτησαν το δάσκαλο τι χρειάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης στα μαθηματικά. Εκείνος τους εξήγησε πως έπειτα από κάθε κριτήριο αξιολόγησης καταγράφει τις επιδόσεις τους και επεξεργάζεται τα δεδομένα, ώστε να αποφασίσει αν τα περισσότερα παιδιά κατάλαβαν το κεφάλαιο ή αν χρειάζεται να επαναλάβει κάτι.

«Για παράδειγμα, ας ελέγξουμε αν καταλάβατε το κεφάλαιο *Εξισώσεις* ή αν χρειάζεται κάποια επανάληψη του κεφαλαίου. Οι βαθμοί σας ήταν: 9, 8, 8, 9, 10, 7, 8, 9, 7, 10, 10, 7, 6, 9, 10, 8, 9, 9, 8, 10. Τι συμπέρασμα μπορούμε να βγάλουμε;»

6																			10
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΑΜΕΤΡΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
6	I	1	5%
Σύνολο:			

Στην καταμέτρηση ο αριθμός 5 αναπαριστάται με το σύμβολο $\equiv$.

Φύλλο εργασίας 2

Τα παιδιά ρώτησαν το δάσκαλο τι χρειάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης στα μαθηματικά. Εκείνος τους εξήγησε πως έπειτα από κάθε κριτήριο αξιολόγησης καταγράφει τις επιδόσεις τους και επεξεργάζεται τα δεδομένα, ώστε να αποφασίσει αν τα περισσότερα παιδιά κατάλαβαν το κεφάλαιο ή αν χρειάζεται να επαναλάβει κάτι.

«Για παράδειγμα, ας ελέγξουμε αν κατάλαβετε το κεφάλαιο *Εξισώσεις* ή αν χρειάζεται κάποια επανάληψη του κεφαλαίου. Οι βαθμοί σας ήταν: 9, 8, 8, 9, 10, 7, 8, 9, 7, 10, 10, 7, 6, 9, 10, 8, 9, 9, 8, 10. Τι συμπέρασμα μπορούμε να βγάλουμε;»

Θα σε βοηθήσει να ξεκινήσεις ταξινομώντας τους αριθμούς από το μικρότερο στο μεγαλύτερο:

6	7	7	7																10
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Τώρα προσπάθησε να συμπληρώσεις τον πίνακα σύμφωνα με το παράδειγμα:

Στην καταμέτρηση χρησιμοποιώ σύμβολα για να δείξω πόσες φορές εμφανίζεται ο αριθμός δηλαδή κάθε γραμμή I δείχνει πόσες φορές εμφανίζεται ο αριθμός. Για τον αριθμό 5 χρησιμοποιώ το σύμβολο IIII ενώ για το αριθμό 6 συνεχίζω με το σύμβολο IIII I.

Για να βρεις τη σχετική συχνότητα πρέπει να υπολογίσεις το ποσοστό επί τοις εκατό % δηλαδή για τον αριθμό 6 που εμφανίζεται 1 φορά ανάμεσα στις 20 βαθμολογίες σκέφτομαι $1:20 = 0,05$ δηλαδή 5% ενώ για τον αριθμό 7 που εμφανίζεται 3 φορές ανάμεσα στις 20 βαθμολογίες σκέφτομαι $3:20 = 0,15$ δηλαδή 15%.

ΒΑΘΜΟΣ	ΚΑΤΑΜΕΤΡΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (πόσο συχνά εμφανίζεται ο αριθμός)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
6	I	1	5%
7	III	3	15%
Σύνολο:			

Διδακτικός Σχεδιασμός: «Ο διακόπτης»

Νικούλα Φλόκα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Ο παρών διδακτικός σχεδιασμός απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού και εξερευνά τη λειτουργία και τη σημασία των διακοπών σε ηλεκτρικά κυκλώματα. Μέσα από τη διερευνητική μέθοδο, οι μαθητές πραγματοποιούν πειράματα, κατασκευάζοντας απλά κυκλώματα με διακόπτες από καθημερινά υλικά. Το μάθημα αντιμετωπίζει συχνές παρανοήσεις, όπως η λανθασμένη κατανόηση της ροής του ηλεκτρικού ρεύματος και η σύγχυση των όρων 'άνοιγμα' και 'κλείσιμο' του διακόπτη. Μέσα από ομαδική εργασία, πειραματισμό και ψηφιακές προσομοιώσεις, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της έννοιας. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται στις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα των μαθητών. Το μάθημα μπορεί να προσαρμοστεί και για εξ αποστάσεως διδασκαλία με χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικός σχεδιασμός, ο διακόπτης, φυσικά, Ε΄

Teaching Design: «The switch»

Nikoula Floka, Primary School teacher

Abstract

The teaching design 'The Switch' targets 5th-grade students and explores the function and importance of switches in electrical circuits. Using an inquiry-based approach, students engage in hands-on experiments, constructing simple circuits with switches from everyday materials. The lesson addresses common misconceptions, such as misunderstandings about electrical current flow and the meaning of 'turning on' and turning off' a switch. Through group work, experimentation, and digital simulations, students develop a deeper conceptual understanding. Assessment is formative, focusing on students' observations and conclusions. The lesson can also be adapted for remote learning using digital tools.

Keywords: teaching design, the switch, science, Year 5

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- Γνωστικό αντικείμενο: Φυσικά Δημοτικού
- Θεματικό πεδίο: Ηλεκτρομαγνητισμός-Ηλεκτρισμός
- Θεματική ενότητα: Αγωγοί και Μονωτές- Ο διακόπτης
- Προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ:

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση:

- να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του διακόπτη σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Θα πρέπει να έχει προηγηθεί οι ενότητες για το απλό ηλεκτρικό κύκλωμα, τα στοιχεία του απλού ηλεκτρικού κυκλώματος, το ηλεκτρικό ρεύμα και τους αγωγούς και μονωτές.

Χρονική διάρκεια: 1 διδακτική ώρα (45 λεπτά)

Σκεπτικό Σεναρίου (και πιθανές αντιλήψεις μαθητών/τριών για το προς μελέτη θέμα)

Ο ηλεκτρισμός αποτελεί μία από τις πιο αφηρημένες έννοιες των φυσικών επιστημών (Saputro *et al*, 2018). Οι Kollöfel και Jong αποδίδουν τις εσφαλμένες θεωρήσεις των μαθητών για τον ηλεκτρισμό στο γεγονός ότι, αν και βρίσκεται παντού γύρω μας, πρόκειται για ένα φαινόμενο αόρατο. Σύμφωνα με τον Shipstone (1988) οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσής τους, τείνουν να συνδέουν απόλυτα την έννοια του ηλεκτρισμού με την έννοια του ηλεκτρικού ρεύματος. Ο Carlton (1999) υποστηρίζει ότι η κατανόηση των μαθητών/τριών ενισχύεται από τη χρήση νοητικών μοντέλων αφού επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν προβλέψεις για τη συμπεριφορά απλών ηλεκτρικών κυκλωμάτων.

Σύμφωνα με τον Osborne (1983) οι αντιλήψεις των μαθητών για το πώς λειτουργεί ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα περιγράφονται μέσα από τα παρακάτω τέσσερα εννοιολογικά μοντέλα:

- το μονοπολικό μοντέλο, στο οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι για τη σύνδεση πηγής και λαμπτήρα είναι αρκετό ένα μόνο καλώδιο,
- το μοντέλο των συγκρουόμενων ρευμάτων, στο οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι το ρεύμα ρέει προς τον λαμπτήρα και από τους δύο πόλους της μπαταρίας,
- το μοντέλο της εξασθένισης του ρεύματος, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι το ρεύμα ρέει προς τον λαμπτήρα ο οποίος καταναλώνει μέρος από αυτό και γι' αυτό το ρεύμα επιστρέφει στην πηγή σε μικρότερη ποσότητα και
- το μεριστικό μοντέλο, που είναι και το επιστημονικά σωστό, στο οποίο οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι το ρεύμα μοιράζεται εξίσου στα στοιχεία του κυκλώματος αλλά θεωρούν ότι καταναλώνεται και δεν διατηρείται.

Οι McDermott & Shaffer (1992) αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές δεν έχουν εμπειρίες με πραγματικά κυκλώματα τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ως μία βάση για να οικοδομήσουν έννοιες στον ηλεκτρισμό κατά την επίσημη διδασκαλία στο σχολείο.

Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολία στο να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την έννοια του κλειστού κυκλώματος. Οι Γιωτόπουλος και Παναγιώτου (2019) υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν τον ορισμό αλλά δεν αναπτύσσουν την ικανότητα να εφαρμόζουν την έννοια αφού πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την έννοια του κλειστού κυκλώματος απλή και δεν της δίνουν την απαραίτητη σημασία.

Όπως παρατηρούν αρκετοί ερευνητές οι παρερμηνείες που έχουν οι μαθητές για διάφορα φυσικά φαινόμενα μπορεί να προέρχονται από την χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή (Gilbert *et al*, 1982, Leach and Scott, 2003, Küçüközer and Kocakulah, 2007). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Ίμπα (2006) οι αντιλήψεις και οι ιδέες των μαθητών επηρεάζονται από ‘τη χρήση της γλώσσας από τους μεγάλους’ (pp. 14) αλλά και από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας όταν αναφέρονται σε επιστημονικά ή τεχνολογικά θέματα. Χρησιμοποιεί σαν παράδειγμα την έκφραση ‘η κατανάλωση του ηλεκτρικού ρεύματος’ που δημιουργεί στα παιδιά την εσφαλμένη εντύπωση ότι το ηλεκτρικό ρεύμα είναι κάτι που καταναλώνεται. Συγκεκριμένα για τη χρήση του διακόπτη η Πιλάτου (2003) επισημαίνει ότι οι μαθητές, επηρεασμένοι από τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, πιστεύουν λανθασμένα ότι όταν ‘ανοίγουμε’ τον διακόπτη ανοίγουμε το ηλεκτρικό κύκλωμα, ενώ όταν ‘κλείνουμε’ τον διακόπτη κλείνουμε το ηλεκτρικό κύκλωμα.

Επιστημονικό/Γνωσιακό περιεχόμενο

Οι διακόπτες είναι απαραίτητο στοιχείο κάθε ηλεκτρονικού κυκλώματος. Τους παρατηρούμε παντού γύρω μας, σε όλες τις ηλεκτρικές συσκευές και σε κάθε ηλεκτρονικό κύκλωμα. Με τη χρήση του διακόπτη μπορούμε εύκολα να ανοίγουμε και να κλείνουμε το ηλεκτρικό κύκλωμα, να διακόπτουμε δηλαδή όποτε θέλουμε και για όσο χρονικό διάστημα επιθυμούμε τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος. Η διακοπή της ροής του ηλεκτρικού ρεύματος γίνεται με την παρεμβολή του ατμοσφαιρικού αέρα σε ένα σημείο του μεταλλικού αγωγού. Στον ατμοσφαιρικό αέρα τα ελεύθερα ηλεκτρόνια είναι ελάχιστα, οπότε δεν είναι η ροή του ηλεκτρικού ρεύματος μέσα από αυτόν.

Οι διακόπτες στα κυκλώματα της ΔΕΗ κατασκευάζονται από μονωτικό υλικό στο οποίο τα ελεύθερα ηλεκτρόνια είναι λίγα, ώστε να μην είναι δυνατή η ροή του ηλεκτρικού ρεύματος μέσα από αυτό κι έτσι να μην κινδυνεύουμε.

Στους διακόπτες διπλής διαδρομής υπάρχουν δύο διακόπτες σε δύο διαφορετικά σημεία, για να ανάβουμε και να σβήνουμε το φως, χρησιμοποιώντας όποιον από τους δύο μας εξυπηρετεί κάθε φορά.

Στην καθημερινή μας ζωή, όταν σβήνουμε το φως, λέμε συχνά ‘κλείνω τον διακόπτη’. ενώ, όταν ανοίγουμε το φως, λέμε ‘ανοίγω το διακόπτη’. Οι εκφράσεις αυτές όμως δεν είναι σωστές. Όταν λέμε ‘κλείνω τον διακόπτη’ ανοίγουμε το κύκλωμα, αντίθετα όταν λέμε ‘ανοίγω τον διακόπτη’ κλείνουμε το κύκλωμα που μεταφέρει ενέργεια στη λάμπα. Ο διακόπτης μπορεί να τοποθετηθεί σε οποιαδήποτε θέση στο κύκλωμα.

Σκοπός σεναρίου-προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γενικοί στόχοι:

- να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του διακόπτη σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα

Ειδικοί στόχοι

- να κατασκευάζουν διακόπτες από απλά υλικά, εφαρμόζοντας γνώσεις που απέκτησαν για τους αγωγούς και μονωτές
- να χρησιμοποιούν διακόπτη/διακόπτες στα κυκλώματα και να παρατηρούν τις μεταβολές που προκαλούν.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και χρησιμοποιούν απλά υλικά κατά βάση για τους πειραματισμούς τους. Χρησιμοποιούν το φύλλο εργασίας του παραρτήματος, δομημένο σύμφωνα με τα βήματα της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση. Με υπολογιστή, με ή χωρίς τη χρήση προβολικού, μπορεί να πραγματοποιηθεί προβολή εικόνων και βίντεο σχετικά με χρήση και τη λειτουργία του διακόπτη.

Διδακτική Προσέγγιση

Υιοθετείται και αξιοποιείται η επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση η οποία αποτελεί την εκπαιδευτική εκδοχή της επιστημονικής μεθόδου της έρευνας και προσομοιάζει την επιστημονική μέθοδο της έρευνας στην εκπαιδευτική διασκευή, αντικαθιστώντας τον όρο έρευνα με τον όρο διερεύνηση.

Έτσι, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται στα βήματα της της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση:

- (α) Πρόκληση Ενδιαφέροντος
- (β) Προβληματισμός, Υποθέσεις
- (γ) Πειραματισμός (αποδεικτικός πειραματισμός και ιδιοκατασκευές)
- (δ) Αποτελέσματα/Συμπεράσματα (θεωρία)
- (ε) Εφαρμογές, Γενίκευση, μικρο-ερμηνείες

Σχετικά με την αξιολόγηση πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή παρατηρήσεων, σχολίων, κρίσεων, μετρήσεων, αποτελεσμάτων, συμπερασμάτων (...) στο φύλλο εργασίας από τους μαθητές παρέχει τη δυνατότητα για την αναλυτική (σε κάθε βήμα και ενέργεια) αξιολόγηση, τόσο όσον αφορά στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις γνώσεις που απέκτησαν όσο και στις δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή αυτή θα βοηθήσει στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση των μαθητών τόσο όσον αφορά στο αν έχουν κατανοήσει το γνωσιακό αντικείμενο που έχουν διδαχθεί και μελετήσει, αλλά και στις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτική Πορείας

Εναύσματα: εναύσματα για την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ο ρόλος του διακόπτη για τη λειτουργία των λαμπτήρων στη σχολική τάξη ή παραδείγματα από από διάφορες ηλεκτρικές συσκευές στο σπίτι των μαθητών/τριών που λειτουργούν με τη χρήση κάποιου διακόπτη

Διατύπωση υποθέσεων: Με βάση τον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί, οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις για τον ρόλο του διακόπτη σε διάφορες ηλεκτρικές συσκευές.

Πειραματισμός: η πειραματική διαδικασία υλοποιείται από τους μαθητές οι οποίοι εργάζονται με τη χρήση απλών υλικών έτσι ώστε:

- να κατασκευάσουν ηλεκτρικά κυκλώματα με χρήση διακόπτη
- να τροποποιούν τη θέση του διακόπτη και να παρατηρούν ενδεχόμενες μεταβολές
- να συζητούν για τον ρόλο του διακόπτη

Συμπεράσματα: Οι μαθητές/τριες αφού καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους συζητούν στις ομάδες τους αρχικά και στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Διατυπώνουν και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους σχετικά με το ρόλο του διακόπτη σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα αλλά και το είδος του υλικού που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή του.

Γενικεύσεις: Ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης/γενίκευσης που μπορούν να συμπεριλαμβάνουν πολυτροπικό υλικό.

Πιθανές Επεκτάσεις-Προσαρμογές Σεναρίου

Το Φύλλο Εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί και εξ αποστάσεως, τα πειράματα γίνονται με απλά μέσα και υλικά που υπάρχουν σε κάθε σπίτι. Ταυτόχρονα η συμπλήρωση πινάκων, των συμπερασμάτων και των ερωτήσεων γενίκευσης – εμπέδωσης κτλ. μπορεί εύκολα να πραγματοποιηθεί ηλεκτρονικά με τα εργαλεία που προσφέρει η- τάξη και το e-me. Οι οπτικοποιήσεις και οι προσομοιώσεις μπορούν να προβληθούν και να

εκτελεστούν από τις ηλεκτρονικές αντίστοιχες ηλεκτρονικές συσκευές που διαθέτουν οι μαθητές.

Φύλλο Εργασίας

Ο διακόπτης

Σε όλες τις ηλεκτρικές συσκευές και σε κάθε ηλεκτρικό κύκλωμα παρατηρούμε την ύπαρξη ενός διακόπτη. Με τη χρήση του μπορούμε να διακόπτουμε τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος εύκολα και για όσο χρονικό διάστημα εμείς επιθυμούμε!



Εκ.1

Σχεδιάστε ένα κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα με σύμβολα. Προσπαθήστε να προτείνετε τρόπους προκειμένου να διακόψετε τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος και να σβήσει το λαμπάκι.



Πειραματιστείτε.....

α. Τώρα προσπαθείστε να κατασκευάσετε ένα απλό κύκλωμα με αυτοσχέδιο διακόπτη...

Τα υλικά που θα χρειαστείτε είναι:

- μια μπαταρία
- δύο καλώδια
- ένα λαμπάκι
- ένα κομμάτι χαρτί
- δύο πινέζες ασφαλείας
- ένας συνδετήρας

Βοηθητικές πληροφορίες:

- Χρησιμοποιήστε τις γνώσεις που ήδη έχετε για την κατασκευή ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος.
- Ο συνδετήρας θα έχει το ρόλο του διακόπτη, δηλαδή θα πρέπει να μπορεί να κινείται για να ανάβει και να κλείνει το λαμπάκι όταν εσείς επιθυμείτε. Πράστε πρώτα τις πινέζες ασφαλείας στο χαρτί, συνδέστε τις με τα καλώδια και τοποθετήστε ανάλογα τον συνδετήρα...
- Το σκίτσο της κατασκευής σας θα πρέπει να έχει την εξής μορφή:



β. Χρησιμοποιώντας τα υλικά του προηγούμενου πειράματος προσπαθήστε να βάλετε τον διακόπτη σε διαφορετικές θέσεις, πρώτα κοντά στο λαμπάκι και στη συνέχεια κοντά στην μπαταρία. Σχεδιάστε τα σκίτσα των κυκλωμάτων που φτιάξατε και καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας.



Παρατήρηση:



Παρατήρηση:



Τώρα καταγράψτε τα συμπεράσματά σας σύμφωνα με τις παρατηρήσεις σας από τα δύο πειράματα αλλά και τις συζητήσεις σας με τους συμμαθητές σας.

Λέξεις κλειδιά: διακόπτης, ανοίγουμε, κλείνουμε, κύκλωμα, θέση

Συμπέρασμα:



δ. Οι διακόπτες μπορούν να φτιαχτούν από διάφορα απλά υλικά τα οποία μπορούμε να βρούμε στο σπίτι μας ή και μέσα στην κασετίνα μας. Δημιουργήστε το δικό σας κύκλωμα χρησιμοποιώντας σαν διακόπτη 5 διαφορετικά αντικείμενα. Καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας συμπληρώνοντας τον παρακάτω πίνακα:

υλικά	το λαμπάκι ανάβει	το λαμπάκι δεν ανάβει	αγωγός	μονωτής

Μπορείς να εξηγήσεις γιατί δεν ανάβει πάντα το λαμπάκι;

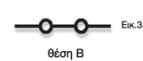
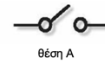
Τώρα καταγράψτε τα συμπεράσματά σας σύμφωνα με τις παρατηρήσεις σας από το πείραμα αλλά και τις συζητήσεις σας με τους συμμαθητές σας.

Λέξεις κλειδιά: υλικό, αγωγός, μονωτής, ανάβει, δεν ανάβει

Συμπέρασμα:

Δραστηριότητες Εμπέδωσης-Γενίκευσης

1. Μπορείτε να κυκλώσετε τον εικόνα που δείχνει τη θέση του διακόπτη σας όταν ανάβει το λαμπάκι;



Σε ποια από τις δύο θέσεις το κύκλωμά σας είναι κλειστό εξασφαλίζοντας τη ροή του ηλεκτρικού ρεύματος;

2. Παρατηρήστε τα παρακάτω κυκλώματα προσεκτικά και απαντήστε στις ερωτήσεις:



Ποιο ή ποια λαμπάκια θα ανάψει/ουν και γιατί;

Ποιο ή ποια λαμπάκια δεν θα ανάψει/ουν και γιατί;

5. Διορθώνω τη γνώση της καθημερινότητάς μου με όρους της Φυσικής Επιστήμης:

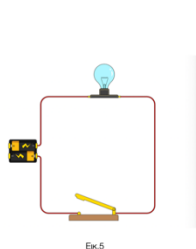
- Κλείσε τον διακόπτη για να σθώσουν τα φώτα στο υπνοδωμάτιο.

6. Επισκεφτείτε την παρακάτω ηλεκτρονική σελίδα και:

α. κατασκευάστε τα δικά σας απλά κυκλώματα χρησιμοποιώντας έναν διακόπτη. Μετακινήστε τη θέση του διακόπτη και παρατηρήστε τα αποτελέσματα. Επιβεβαιώστε τα συμπεράσματά που έχετε ήδη γράψει.

β. κατασκευάστε τα δικά σας ηλεκτρικά κυκλώματα χρησιμοποιώντας για διακόπτη διαφορετικά υλικά (χαρτόνι, κέρμα, γόμα, ανθρώπινο χέρι, μολύβι, σκόλος). Παρατηρήστε πότε ανάβει το λαμπάκι και πότε όχι. Μπορείτε να αναφέρετε ποια από τα παραπάνω είναι μονωτές και ποια αγωγοί;

https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab/latest/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab_el.html



3. Τι πρέπει να κάνετε για να ανάψει το λαμπάκι στο δυλάνο κύκλωμα; Εξηγήστε την απάντησή σας.



4. Θα ανάψει το λαμπάκι στο δυλάνο κύκλωμα; Εξηγήστε την απάντησή σας.

ΕΝΘΕΤΑ

1. Διακόπτες ασφαλείας:

Σε διάφορα κοπτικά μηχανήματα που η χρήση τους είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη χρησιμοποιούνται δύο διακόπτες οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι σε σειρά στο ηλεκτρικό κύκλωμα. Για να κλείσει το κύκλωμα και να λειτουργήσει η συσκευή θα πρέπει και οι δύο διακόπτες να είναι κλειστοί. Ο χειριστής πρέπει να τοποθετήσει ένα χέρι σε κάθε διακόπτη απομακρύνοντας έτσι τα χέρια του μακριά από τους επικίνδυνους κόπτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα ηλεκτρικά ψαλίδια που κόβουν πάνω από χιλιά φύλλα χαρτί μωζ.



Εικ.7

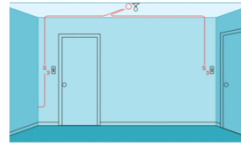
Σκεφτείτε και σχεδιάστε δύο σκίτσα που αποτυπώνουν το ηλεκτρικό κύκλωμα της παραπάνω συσκευής όταν οι κόπτες δεν δουλεύουν.



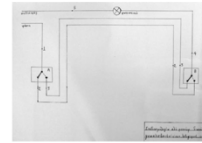
2. Διακόπτες διπλής διαδρομής ή αλέ-ρετούρ

Πολλές φορές, σε μεγάλους χώρους, υπάρχουν διακόπτες σε δύο διαφορετικά σημεία για τη λειτουργία του ίδιου λαμπτήρα. Οι διακόπτες αυτοί ονομάζονται διακόπτες διπλής διαδρομής ή αλέ-ρετούρ.

Μπορείτε ίσως να καταλάβετε πώς λειτουργούν οι δύο διακόπτες που είναι συνδεδεμένοι σε μια λάμπα μελετώντας το ηλεκτρολογικό σχέδιο.



Εικ.8



Εικ.9

Πειραματιστείτε....

Χρησιμοποιώντας τα υλικά των προηγούμενων πειραμάτων προσπαθήστε να φτιάξετε ένα κύκλωμα με δύο διακόπτες αλέ-ρετούρ. Στη συνέχεια σχεδιάστε το σκίτσο του κυκλώματος που φτιάξατε.



Επισκεφτείτε την παρακάτω ηλεκτρονική σελίδα και ακολουθώντας το σκίτσο σας προσπαθήστε να κάνετε την ίδια κατασκευή σε ψηφιακή μορφή:

https://phet.colorado.edu/sims/html/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab/latest/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab_el.html

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Carlton, K. (1999). Teaching electric current and electrical potential. *Physics Education*, 34(6), pp. 341-345.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J. and Fensham, P. J. (1982). Children's Science and Its Consequences for Teaching. *Science Education*, 66(4), pp. 623-633.
- Giotopoulos, G., & Panagiotou, D. (2019). The simple electric circuit through the inquiry-based approach and the use of simulation (Phet Colorado). *Proceedings of the 5th International Conference on the Promotion of Educational Innovation*, Larissa, October 11-13, pp. 816-834.
- Impa, D. (2006). Study of elementary school students' perceptions of parallel resistor connections. *Undergraduate thesis*. University of Thessaly, Volos.
- Karagiannis, V. (2019). *I explore and discover*. Patakis, Athens.
- Kollöffel, B. and de Jong, T. (2013). Conceptual understanding of electrical circuits in secondary vocational engineering education: Combining traditional instruction with inquiry learning in a virtual lab. *Journal of engineering education* 102, pp. 375-393.
- Küçüközer, H. and Kocakulah, S. (2007). Secondary School Students' Misconceptions about Simple Electric Circuit. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), pp. 101-115.5

- Leach, J. and Scott, P. (2003). Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education. *Science and Education*, 12, pp. 91-113.
- McDermott, L. C. and Shaffer, P. S. (1992). Research as a guide for curriculum development: An example from introductory electricity. Part II: Design of instructional strategies. *American Association of Physics Teachers*, 60(11), pp. 1003-1013.
- Osborne, R. (1983). Towards Modifying Children's Ideas about Electric Current. *Research in Science and Technological Education*, 1, pp. 73-82.
- Pilatou, V. (2003). Study of the evolution of perceptions and representations of 5th and 6th grade elementary school students regarding electric current and electrical appliances in a collaborative learning environment. *Doctoral Dissertation*. University of Thessaly, Volos.
- Saputro, D. E., Sarwanto, S., Sukarmin, S. & Ratnasari, D. (2018). Students' conception analysis on several electricity concepts. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013012043.
- Shipstone, D. (1988). Pupils's understanding of simple electrical circuits. *Physics Education*, 23, pp. 92-96.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1α: <https://psyktes.gr/diakoptes-revmatos-on-off-psikti-nerou>

Εικόνα 1β: <https://motocraft.gr/taxonomies/diakoptes-2>

Εικόνα 1γ: <https://noratex.gr/product/cam-switches-salzer-diakoptes-peristrofikoi/4:>

Εικόνα 1δ: https://www.kafkas.gr/diakoptes-fotismou/hager-berker/serie-1930/berker-plakidio-diakopti-bouton-lefko_195283/?=14&gclid=CjwKCAiA866PBhAYEiwANkIneL-JJse3nrkvIJYCS1v5286eLRTMmJ4wVrGxdXc6qdOIwJ_BY0oS1-xoC7JkQAvD_BwE

Εικόνα 1ε: <https://www.pantazopoulospeakers.gr/ανταλλακτικα/ηλεκτρονικα-ανταλλακτικα-ενισχυτων/διακοπτες>

Εικόνα 1στ: <https://www.kafkas.gr/diakoptes-fotismou/>

Εικόνα 2: Φυσική, Β' ΕΠΑΛ, ΥΠΑΙΠΘ, ΙΕΠ.

Εικόνα 3: Τετράδιο εργασιών Ε' Δημοτικού, Φυσικά Δημοτικού, Ερευνά και Ανακαλύπτω.

Ει-

κόννα 4: https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/Science/Electricity/Electricity_Year_2_zb2164628cj

Εικόνες 5 και 6: <https://www.nagwa.com/en/worksheets/106147549617/>

Εικόνα 7: Βιβλίο μαθητή Ε' Δημοτικού, Φυσικά Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω.

Εικόνα 8: <https://crushtymks.com/el/energy-and-power/476-31-common-household-circuit-wirings-you-can-use-for-your-home-2.html>

Εικόνα 9: <https://greekelectrician.blogspot.com/2010/12/blog-post.html>

Εικόνα 10α: <https://www.seeswitches.co.uk/product/flat-plate-screwless-2g-2-way-400w-double-dimmer-switch/>

Εικόνα 10β: https://www.kafkas.gr/diakoptes-fotismou/schneider-electric/mer-ten/schneider-electric-2-plakidio-roostati-lefko_164465/?=14&gclid=CjwKCAiAl-rSPBhBaEiwAuLSDUNhfH3e-3g5AewssaX9XZS4lfZ-aDj477UzVADy7KAyK49VWoa21dLxoClzYQAvD_BwE

Εικόνα 10γ: <https://www.flexzon.gr/3759/iacptes-dimmer-600-watt-arhos>

Εικόνα 11: <https://engineer.decorexpro.com/el/elektrika/rozetk-vykl/umnye-vyklyuchateli.html>

Εικόνα 12: <https://electroexp.com/el/dlya-chego-nuzhen-wi-fi-vyklyuchatel-sveta-i-kak-ego-podklyuchit.html>

Είχε δίκιο ο τεχνικός; Διδάσκοντας την εξωτερική γωνία τριγώνου

Κουμπέτσου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται στην ανεστραμμένη τάξη και στη μικτή μάθηση, συνδυάζοντας τη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω τεχνολογιών. Οι μαθητές αρχικά επεξεργάζονται ένα πρόβλημα διαδικτυακά, στη συνέχεια εργάζονται συνεργατικά στην τάξη και ολοκληρώνουν τη διαδικασία με αυτοαξιολόγηση μέσω ασύγχρονης διδασκαλίας. Το σενάριο ενθαρρύνει τη διερεύνηση στα μαθηματικά, αξιοποιώντας το λογισμικό Geogebra για τη μοντελοποίηση και την επίλυση προβλημάτων. Παράλληλα, αντιμετωπίζονται γνωστικές δυσκολίες των μαθητών στη διαχείριση δεδομένων και στην επίλυση προβλημάτων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης αναλυτικής σκέψης. Η χρήση νέων τεχνολογιών και η συνεργατική μάθηση αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή, ενισχύοντας τις δεξιότητες κατανόησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξωτερική γωνία, Ανεστραμμένη τάξη, Ομαδοσυνεργατική

Was the technician right? Teaching the exterior angle of a triangle.

Koumpetsou Panagiota, Teacher of Mathematics M.Sc., M.Ed.

Abstracts

The proposed scenario is based on the flipped classroom and blended learning, combining face-to-face and distance education through technology. Initially, students process a problem online, then work collaboratively in the classroom, and finally complete the process with self-assessment through asynchronous learning. The scenario encourages mathematical exploration, utilizing Geogebra software for modeling and problem-solving. At the same time, it addresses students' cognitive difficulties in data management and problem-solving, highlighting the need to develop analytical thinking. The use of new technologies and collaborative learning increases active participation, enhancing students' comprehension skills and self-confidence.

Key-Words: Exterior angle, Flipped classroom, Collaborative learning

Εισαγωγή

Το σενάριο βασίζεται στην ανεστραμμένη τάξη και στο μοντέλο της μικτής μάθησης (blended learning), συνδυάζοντας τη δια ζώσης διδασκαλία με την εξ αποστάσεως μάθηση μέσω ΤΠΕ. Η μικτή μάθηση, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, παρέχει περισσότερες επιλογές τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση, καθιστώντας την πιο αποδοτική (Singh, 2003). Οι μορφές διδασκαλίας περιλαμβάνουν καθοδηγούμενη ή αυτόνομη αυτενέργεια και ερωτηματικό διάλογο, ενώ η διδακτική μέθοδος είναι παραγωγική-επαγωγική.

Αρχικά, μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας, επιδιώκεται η πρόκληση ενδιαφέροντος με κατάλληλο πρόβλημα. Οι μαθητές θα επεξεργαστούν το πρόβλημα, θα πειραματιστούν και θα συμπληρώσουν φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, στην σχολική αίθουσα, θα γίνει ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και θα επεξεργαστούν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας ομαδικά και συλλογικά. Οι μαθητές θα πειραματιστούν με μικροπείραματα σχετικά με την εξωτερική γωνία τριγώνου, θα εμπλακούν σε διαδικασίες τυποποίησης και απόδειξης. Στο τέλος, μέσω ασύγχρονης διδασκαλίας, θα γίνει αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η οποία θα βαθμολογείται αυτόματα και θα παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό.

Γνωστική περιοχή των μαθηματικών: Εξωτερική γωνία τριγώνου

Θέμα: Το σενάριο αυτό επικεντρώνεται στη διδασκαλία του αθροίσματος των γωνιών ενός τριγώνου για μαθητές της Α' Λυκείου, ενσωματώνοντας τόσο ομαδοσυνεργατικές όσο και ατομικές δραστηριότητες.

Τεχνολογικά εργαλεία: Η διδασκαλία θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο υπολογιστών ή στην αίθουσα διδασκαλίας χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό Geogebra με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα.

Προστιθέμενη αξία

Το σενάριο ενθαρρύνει τους μαθητές να δουν τα μαθηματικά ως αντικείμενο διερεύνησης. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες για την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μέσω πειραματισμού και επεξεργασίας θεμάτων, χρησιμοποιώντας το λογισμικό Geogebra για μοντελοποίηση και επίλυση προβλημάτων. Η χρήση του λογισμικού GeoGebra στη διδασκαλία της Γεωμετρίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των μαθητών, καθώς τους επιτρέπει να εξερευνούν δυναμικά τις γεωμετρικές ιδιότητες και να διαμορφώνουν υποθέσεις βασισμένες σε πειραματισμό, (Θρασυβούλου 2020). Η μοντελοποίηση είναι μια δεξιότητα που σχετίζεται με τη δημιουργία μοντέλων που απεικονίζουν φυσικά φαινόμενα και καταστάσεις (Γαγάτσης et al., 2008). Εν συνεχεία οι μαθητές συζητούν, κάνουν εικασίες, διαπραγματεύονται και καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Γνωστικά διδακτικά προβλήματα

Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μοντελοποίηση διερευνητικών δραστηριοτήτων και στη διαχείριση πραγματικών δεδομένων, δύο τομείς που απαιτούν αναλυτική σκέψη και επεξεργασία πληροφοριών. Η μετατροπή ενός πραγματικού προβλήματος σε ένα μαθηματικό ή λογικό μοντέλο φαίνεται να αποτελεί πρόκληση, ενώ παράλληλα δυσκολεύονται να διαχειριστούν δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις, κάτι που σχετίζεται με την ανάλυση, την ταξινόμηση και την ερμηνεία τους. Η αποκωδικοποίηση της εννοιολογικής γνώσης των μαθητών μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους στη μαθηματική μοντελοποίηση (Πατσιομίτου, 2013). Επιπλέον, παρατηρούνται δυσκολίες σε όλα τα στάδια επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες

στην κατανόηση του προβλήματος, την οργάνωση στρατηγικής, την εφαρμογή της λύσης και τον έλεγχο της ορθότητας των αποτελεσμάτων. Αυτές οι γνωστικές απαιτήσεις καθιστούν τη μάθηση πιο απαιτητική, επισημαίνοντας την ανάγκη ενίσχυσης της αναλυτικής σκέψης και της στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων.

Καινοτομίες

Η ανεστραμμένη τάξη αυξάνει το χρόνο αλληλεπίδρασης με το υλικό, ενώ οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού για πειραματισμό με νέα μαθηματικά αντικείμενα. Οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών, βελτιώνοντας τις δεξιότητες κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Akçayır & Akçayır, (2018) η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών, προσφέροντάς τους περισσότερα κίνητρα και αυτοπεποίθηση για ενεργή συμμετοχή, ενώ οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη γίνονται ομαδοσυνεργατικά, αυξάνοντας την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, ενισχύοντας τη μαθησιακή τους εμπλοκή μέσω της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών (Ματσαγγούρας, 2008).

Πλαίσιο εφαρμογής

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες

Χώρος υλοποίησης: Ασύγχρονα σε e-Class και δια ζώσης στο εργαστήριο υπολογιστών ή στη τάξη με χρήση διαδραστικού πίνακα ή υπολογιστή και βιντεοπροβολέα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν:

- Τα κύρια στοιχεία ενός τριγώνου-τα είδη γωνιών- τα είδη τριγώνου ως προς τις γωνίες-μονάδες μέτρησης γωνιών.
- Το άθροισμα γωνιών τριγώνου.
- Την έννοια της παραπληρωματικής και της συμπληρωματικής μιας γωνίας.
- Στοιχειώδη γνώση του λογισμικού geogebra.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία: Κάθε ομάδα θα έχει φύλλο εργασίας με δραστηριότητες. Ιδανικά, κάθε μαθητής θα έχει τον προσωπικό του υπολογιστή ή tablet.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης

Οι μαθητές θα συνεργαστούν σε ομάδες των δύο, χρησιμοποιώντας φύλλο εργασίας, και εξερευνώντας το ψηφιακό εργαλείο τους. Οι δραστηριότητες θα τους επιτρέψουν να θέσουν ερωτήματα και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, με τον εκπαιδευτικό να επιλύει απορίες και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή.

Στόχοι

Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη μοντελοποίηση και επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση αθροισμάτων γωνιών τριγώνου και τη σχέση με την εξωτερική γωνία, και την εμπλοκή σε διαδικασίες απόδειξης. Παιδαγωγικά, οι δραστηριότητες θα βοηθήσουν τους μαθητές να πειραματιστούν, να οργανώσουν δεδομένα, να συνεργαστούν και να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους.

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Η ροή του σεναρίου μπορεί να διαχωριστεί σε πέντε φάσεις: Η πρώτη και η πέμπτη φάση αφορά στην ασύγχρονη διδασκαλία ενώ οι άλλες τρεις υλοποιούνται δια ζώσης.

Φάση 1. Αφόρμηση-Πρόκληση ενδιαφέροντος. Εισαγωγική Δραστηριότητα.

Στην πρώτη φάση της διδακτικής διαδικασίας, το μάθημα ξεκινά με αφόρμηση, δηλαδή με την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω ενός «πραγματικού» προβλήματος. Το πρόβλημα αυτό παρουσιάζεται στους μαθητές με τρόπο που να τους κινητοποιεί να ασχοληθούν ενεργά και να σκεφτούν κριτικά. Στην ηλεκτρονική πλατφόρμα e-Class αναρτάται ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει λεπτομερείς οδηγίες για την εργασία που πρέπει να εκτελέσουν οι μαθητές. Το φύλλο αυτό καλεί τους μαθητές να πειραματιστούν και να διερευνήσουν την ορθότητα των ισχυρισμών του τεχνικού, οδηγώντας τους σε διαδικασίες μοντελοποίησης του προβλήματος. Πριν από την παρουσίαση του μαθήματος στην τάξη, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση, δηλαδή σχόλια και παρατηρήσεις, ώστε να βελτιώσει και να προσαρμόσει το μάθημα με βάση τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των μαθητών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτύου προσφέρει ευελιξία και προσβασιμότητα, επιτρέποντας την εξατομικευμένη μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (Σοφός et al., 2015).

Φάση 2. Εισαγωγή υλικού προς παρατήρηση. Διατύπωση εικασίας

Η δεύτερη φάση αφορά στην εισαγωγή του υλικού προς παρατήρηση και διατύπωση εικασιών.

Ενημέρωση για διδακτικούς στόχους και ανάκληση προηγούμενων γνώσεων:

Οι μαθητές/τριες, βρισκόμενοι στη σχολική τάξη, ενημερώνονται για τους νέους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Παράλληλα, γίνεται μια ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων τους, όπως το άθροισμα των γωνιών ενός τριγώνου και τις έννοιες των συμπληρωματικών και παραπληρωματικών γωνιών. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για να έχουν οι μαθητές/τριες μια σταθερή βάση πάνω στην οποία θα χτίσουν τις νέες τους γνώσεις. Επιπλέον γίνεται υπενθύμιση του διδακτικού συμβολαίου. Η κατανόηση και η διαχείριση του διδακτικού συμβολαίου είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς επηρεάζει τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές και

τις αλληλεπιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προτείνεται η προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης μέσω του διδακτικού συμβολαίου, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία και την υπευθυνότητα. (Καράκιζα et al., 2022).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να επεξεργαστούν την πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να καταλήξουν οι μαθητές/τριες στην πρώτη τους εικασία σχετικά με το πρόβλημα που εξετάζουν. Κάθε ομάδα ορίζει ένα μέλος που θα αναλάβει να ανακοινώσει τα αποτελέσματα της ομάδας στην ολομέλεια της τάξης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να προετοιμάσουν το πρόβλημα πριν από την έλευσή τους στην τάξη, κάτι που διευκολύνει την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν υποστηρικτικό ρόλο σε αυτή τη φάση. Επισκέπτεται τις ομάδες των μαθητών/τριών για να απαντήσει σε τυχόν απορίες τους και για να θέσει κατάλληλους προβληματισμούς που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες και να σκεφτούν κριτικά.

Παρουσίαση εφαρμογής και μαθησιακού περιεχομένου. Διατύπωση εικασίας.

Μετά την ομαδική επεξεργασία, γίνεται παρουσίαση του μαθησιακού περιεχομένου. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διατυπώσουν την υπόθεσή τους σχετικά με το αν η βίλα ισαπέχει από τον ανεμόμυλο και το γήπεδο. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, όπου οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους και συζητούν τις διαφορετικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί. Τέλος, καταγράφονται οι απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, επιτρέποντας έτσι την ανακεφαλαίωση και την αξιολόγηση των όσων έχουν μάθει οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτή η διαδικασία βοηθά στη συστηματοποίηση της μάθησης και στην παρακολούθηση της προόδου τους.

Φάση 3. Εφαρμογή-Μικροπείραμα.

Στην τρίτη φάση της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ασχοληθούν με τη δεύτερη δραστηριότητα. Αυτή η δραστηριότητα περιλαμβάνει τη μελέτη ενός κατάλληλου δομήματος στο λογισμικό Geogebra. Μέσω αυτής της διερευνητικής άσκησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της εξωτερικής γωνίας ενός τριγώνου και του αθροίσματος των δύο απέναντι εσωτερικών γωνιών.

Το μικροπείραμα αυτό επιτρέπει στους μαθητές να δουν στην πράξη πώς οι θεωρητικές γνώσεις εφαρμόζονται και να κατανοήσουν καλύτερα τις γεωμετρικές σχέσεις. Ο βασικός στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν με σαφήνεια την πρόταση που αφορά την εξωτερική γωνία ενός τριγώνου και το άθροισμα των απέναντι εσωτερικών γωνιών. Επιπλέον, καλούνται να αποδείξουν την αλήθεια αυτής της πρότασης μέσα από την παρατήρηση και την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από το Geogebra.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι μόνο μαθαίνουν να διατυπώνουν μαθηματικές προτάσεις, αλλά επίσης εξασκούνται στην απόδειξη αυτών των προτάσεων, αναπτύσσοντας τις αναλυτικές και κριτικές τους δεξιότητες. Αυτή η διαδικασία είναι κρίσιμη για την εμφάνιση της κατανόησης των γεωμετρικών εννοιών και την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα τους φανούν χρήσιμες σε πιο προχωρημένα μαθηματικά θέματα.

Φάση 4. Διαπραγμάτευση-Απόδειξη της εικασίας-Τυποποίηση.

Στη συγκεκριμένη φάση της διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ασχοληθούν με την τρίτη δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο φύλλο εργασίας τους. Ο κύριος στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να οδηγηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην επίλυση του αρχικού προβλήματος που έχει τεθεί. Κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται τις διάφορες ομάδες για να απαντήσει σε τυχόν απορίες που μπορεί να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Επιπλέον, θέτει κατάλληλους προβληματισμούς ώστε να ξεπεραστούν τυχόν δυσκολίες. Οι μαθητές συζητούν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στις ομάδες και παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους στην τάξη, εξετάζοντας αν ο τεχνικός είχε δίκιο βάσει των δεδομένων και αναλύσεών τους. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την κριτική σκέψη, την συνεργασία και την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, προάγοντας την εφαρμογή τους στην επίλυση προβλημάτων.

Φάση 5. Αυτοαξιολόγησης-Αναστοχασμός- Ανατροφοδότηση.

Ανάθεση ατομικής εργασίας για αυτοαξιολόγησης

Στην πλατφόρμα e-Class αναρτάται κατάλληλη ατομική εργασία αυτοαξιολόγησης, η οποία έχει σχεδιαστεί με σκοπό να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές έχουν αφομοιώσει τη νέα γνώση που τους παρουσιάστηκε. Η εργασία αυτή βαθμολογείται αυτόματα χρησιμοποιώντας μια προκαθορισμένη κλίμακα βαθμολογίας, επιτρέποντας έτσι την άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να δουν άμεσα τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και να κατανοήσουν καλύτερα τις περιοχές στις οποίες τα κατάφεραν καθώς και εκείνες που χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών ενισχύει την αυτονομία τους και προάγει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντάς τους να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση (Βασιλειάδου, 2022).

Επέκταση του σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί με την προσθήκη επιπλέον αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων στο φύλλο εργασίας, χρησιμοποιώντας διάφορα λογισμικά. Επιπρόσθετα, το σενάριο μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω με την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το άθροισμα των εσωτερικών ή/και εξωτερικών γωνιών οποιουδήποτε κυρτού πολυγώνου. Αυτές οι επιπλέον δραστηριότητες θα προ-

σφέρουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για να κατανοήσουν και να εξασκήσουν τις γεωμετρικές έννοιες, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση και την αφομοίωση των νέων γνώσεων.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Η αξιολόγηση της επιτυχίας του σεναρίου βασίζεται στις εργασίες για το σπίτι και στις ερωτήσεις που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια και εκτός διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν την κατανόηση των μαθητών και να παρέχουν διευκρινίσεις όπου χρειάζεται. Κατά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, ενδέχεται να προκύψουν δυσκολίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καταγράφει και αντιμετωπίζει με διορθωτικές ενέργειες, βελτιώνοντας παράλληλα το σενάριο για μελλοντικές εφαρμογές. Η συνολική υλοποίηση αξιολογείται με βάση την απόδοση και την εμπειρία των μαθητών, ενώ η ανατροφοδότησή τους συμβάλλει στη συνεχή προσαρμογή του σεναρίου. Επιπλέον, η εξέταση της προόδου των μαθητών επιτρέπει την αναθεώρηση και εξέλιξη του σεναρίου, διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητά του και την προσαρμογή του στις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ανατροφοδότηση

Το φύλλο εργασίας πρέπει να έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει τη σκέψη και τον πειραματισμό των μαθητών. Θα πρέπει να τους προσφέρει ευκαιρίες να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους μέσα από μια σειρά από δραστηριότητες που απαιτούν τη δική τους συμμετοχή και προσπάθεια. Είναι σημαντικό να παρέχεται επαρκής χρόνος στους μαθητές για να ολοκληρώσουν αυτές τις δραστηριότητες, επιτρέποντάς τους να εμβαθύνουν στη μάθηση και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Επιπλέον, το φύλλο εργασίας πρέπει να περιλαμβάνει κατάλληλες αξιολογήσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Αυτές οι αξιολογήσεις θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τα δυνατά τους σημεία και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές θα μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να εντοπίζουν τρόπους για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, επιτυγχάνοντας έτσι τους στόχους τους πιο αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges*. Computers & Education, 126, 334-345.
- Gagatsis, A., Deligianni, E., Ilia, I., Monogiou, A., & Panaoura, A. (2008). *Provlímata mathisis sta mathimatika kata ti metavasi apo to Dimotiko sto Gymnasio: Klasmata-Dekadikoí- Geometria*. Lefkosia: Panepistimio Kyprou, Scholi Koinonikon Epistimon kai Epistimon ti Agogis.

- Karakiza T., Kolokotronis D. kai Theofanellis T. (2022). Ekpaideftiko symvolaio: proothisi tis symmetochis ton mathiton sti diamorfosi kai e-farmogi ton kanonon tis scholikis taxis. *Paidagogika revmata sto Aigaio*, 5(1), sel. 3–10. doi: 10.12681/revmata.31090.
- Matsangouras, I., G. (2008). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina: Grigoris
- Patsiomitou, S. (2013) Oi montelopoiiiseis provlimaton pragmatikou plaisiou se dynamiko perivallon meso apokodikopoiiisis tis ennoiologikis gnosis ton mathiton. *Efkleidis G'*, (79), 107-136.
- Singh, H. (2003). «*Blended Learning*». *Issue of Education Technology*, 43, 51- 54. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου 2024, από https://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf
- Sofos, A., Kostas, A., & Paraschou, V. (2015). *Online ex apostaseos ekpaidefsi [Prop-tychiako encheiridio]*. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-876>
- Thrasyvoulou, A. (2020). *Efkleideia geometria se perivallon Geogebra: schediasmos drastiriotiton me vasi ti theoria ton van Hiele*.
- Vasileiadou, D. (2022). *Aftoaxiologisi ton mathiton kai scholiki epidosi: meleti ton metaxy tous scheseon kai oi apopseis ton symmetechonton ekpaideftikon kai mathiton*. (Didaktoriki diatrivi). Diathesimo apo: Ethniko Archeio Didaktorikon Diatrivon.

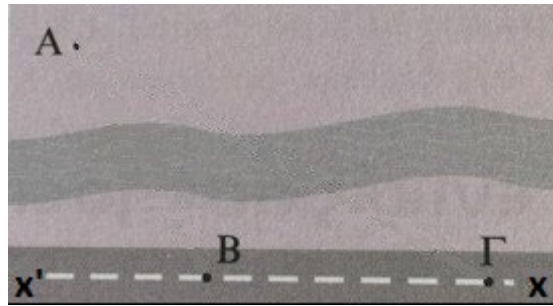
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

ΘΕΜΑ: ΕΙΧΕ ΔΙΚΙΟ Ο ΤΕΧΝΙΚΟΣ;

Δραστηριότητα 1

Ένας τεχνικός θέλησε να μετρήσει την απόσταση μιας βίλας Β από έναν ανεμόμυλο Α. Η βίλα βρίσκεται κοντά στον δρόμο $\chi'\chi$ ενώ ο ανεμόμυλος βρίσκεται στην αντίπερα όχθη του ποταμού. Σκέφτηκε λοιπόν να κάνει το εξής: Αρχικά μέτρησε τη γωνία $\widehat{AB\chi'}$ την οποία βρήκε 60° , στη συνέχεια μέτρησε την απόσταση ΒΓ, της βίλας από το γήπεδο Γ το οποίο βρισκόταν και αυτό κοντά στο δρόμο, και τη βρήκε 50m και τέλος μέτρησε τη γωνία $\widehat{A\Gamma\chi'}$ την οποία βρήκε ότι ισούται με το μισό της γωνίας $\widehat{AB\chi'}$.



Συμπεραίνει λοιπόν ότι η βίλα ισαπέχει από τον ανεμόμυλο και το γήπεδο. Συμφωνείται με την άποψη του τεχνικού ή όχι και γιατί; Κάνετε ένα πρόχειρο σχήμα και αποτυπώστε τα δεδομένα του προβλήματος. Τι λέτε είχε δίκιο ο τεχνικός;

Δραστηριότητα 2

Ανοίξτε το αρχείο Geogebra ακολουθώντας τον σύνδεσμο

<https://www.geogebra.org/m/dvquycpn>

Μεταβάλλεται τις γωνίες του τριγώνου μετακινώντας τους δρομείς.

Τι παρατηρείται για τις γωνίες $\hat{\Gamma}_{εξ}$ και $\hat{\Gamma}$;

Τι παρατηρείτε για το άθροισμα $\hat{\Gamma}_{εξ} + \hat{\Gamma} = \dots\dots\dots$

Μετακινείτε την κορυφή Γ του τριγώνου αλλάζει το προηγούμενο άθροισμα, αν όχι γιατί συμβαίνει αυτό;

Τι παρατηρείτε για τη γωνία $\hat{\Gamma}_{εξ}$;

Τι παρατηρείτε για το άθροισμα $\hat{A} + \hat{B} + \hat{\Gamma} = \dots\dots\dots$

Τι παρατηρείτε για το άθροισμα $\hat{A} + \hat{B} = \dots\dots\dots$

Τι παρατηρείτε για τη γωνία $\hat{\Gamma}_{εξ}$ και το άθροισμα $\hat{A} + \hat{B}$

Διατυπώσετε μια γενική πρόταση για την εξωτερική γωνία ενός τριγώνου συμπληρώνοντας τα κενά:

ΓΕΝΙΚΑ: Κάθε γωνία τριγώνου είναι με το των δύο εσωτερικών γωνιών του τριγώνου.

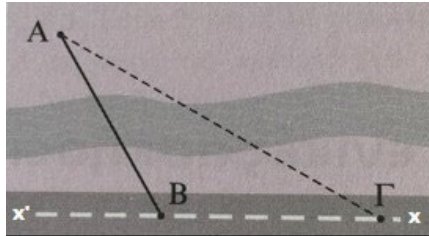
Δραστηριότητα 3

Ανοίξτε το αρχείο Geogebra ακολουθώντας τον σύνδεσμο

<https://www.geogebra.org/m/jnxc3we>

Μεταβάλλεται τη γωνία $\hat{B}\varepsilon\xi$ μετακινώντας τον δρομέα.

Τι παρατηρείται για τη γωνία $\hat{B}\varepsilon\xi$ και το άθροισμα $\hat{A} + \hat{\Gamma}$



Σύμφωνα με τα δεδομένα της άσκησης πόσες μοίρες είναι η γωνία $\widehat{A\Gamma x'}$

.....

Υπολογίστε τη γωνία $\hat{BAG} = \dots\dots\dots$

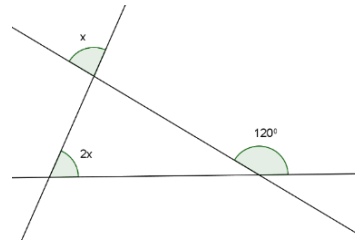
Τι παρατηρείται για το τρίγωνο ABΓ;

Τι συμπεραίνεται λοιπόν για την απόσταση AB; Είχε δίκιο τελικά ο τεχνικός;

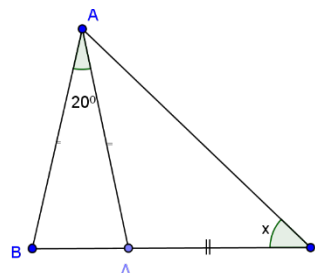
.....

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στο διπλανό σχήμα να υπολογίσετε τη γωνία x



Στο παρακάτω τρίγωνο ισχύει ότι $AB=AD=D\Gamma$ και $\hat{BAD} = 20^\circ$. Να υπολογίσετε τη γωνία x



Ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά μαθηματικά προβλήματα για μαθητές γ' γυμνασίου

Μόσχος Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Η εργασία προτείνει μια σειρά από ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά προβλήματα μαθηματικών, μαζί με τη λύση τους που αφορούν στην ύλη των μαθηματικών της γ' γυμνασίου. Έχουν επιλεγεί από συγγράμματα που περιέχουν τέτοιου είδους προβλήματα ή είναι δανεισμένα από ιστορικά προβλήματα που ανακαλύφθηκαν από το παρελθόν της μαθηματικής δημιουργίας. Στόχος τους να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να αναδείξουν την ελκυστικότητα των μαθηματικών διεργασιών και να δημιουργήσουν μια ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στην διδακτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: διασκεδαστικά μαθηματικά, μαθηματικά προβλήματα

1. Εισαγωγικά

Τα μαθηματικά έχουν θεωρηθεί υπεύθυνα για πρόκληση μεγάλου μαθησιακού άγχους κυρίως λόγω της αυστηρής ορθολογικής δομής τους αλλά και του λανθασμένου τρόπου διδασκαλίας τους. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο «Εξηγώντας τα μαθηματικά στις κόρες μου», του Ντενί Γκετζ όπου η Λόλα δίνει καταπληκτικές εξηγήσεις για τη βία των μαθηματικών:

-Τα βρίσκω απότομα, τα πράγματα πέφτουν σα λεπίδες. Αρκεί να κάνεις ένα ασήμαντο σφάλμα, και την έχεις πατήσει, είναι όλα τελείως λάθος και όχι ...λιγάκι λάθος (...). Έπειτα, έχεις την αίσθηση ότι είναι «έτσι και όχι αλλιώς», Να τι με ενοχλεί. Νιώθω ανήμπορη. Είναι σα να σε αποστομώνουν. Τα μαθηματικά ... έχουν πάντα την τελευταία λέξη.

Δεν είναι τυχαίο ότι επικράτησε στην ψυχολογία ο όρος "μαθηματικοφοβία" για να χαρακτηρίσει αυτή την αποστροφή ακόμη και τον πανικό που αισθάνονται ορισμένοι μαθητές απέναντι στο αντίπαλο δέος : τα μαθηματικά!

Πολλές φορές η αιτία βρίσκεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που διαχειριζόμαστε την μαθηματική γνώση με αυστηρό, απρόσωπο, ανιαρό, απόλυτα ορθολογικό τρόπο σαν να απευθυνόμαστε σε ενήλικες! Δεν είναι βέβαια η μόνη αιτία.

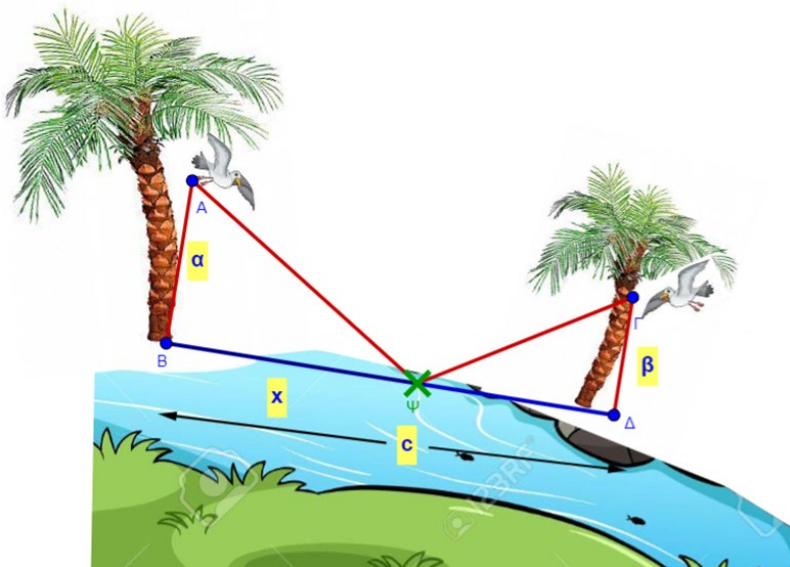
Η χρήση λοιπόν των μαθηματικών σπαζοκεφαλιών, των διασκεδαστικών μαθηματικών και των μαθηματικών παιχνιδιών σπάνε την αυστηρότητα της μαθηματικής διδασκαλίας. Τα καθιστούν περισσότερο προσιτά, ευχάριστα, ελκυστικά στον μαθητή. Αρκεί βέβαια αυτή η ενασχόληση να είναι εναρμονισμένη με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και να προάγουν την μαθηματική κατανόηση.

Εδώ θα δούμε μερικά ενδιαφέροντα κι ενίοτε διασκεδαστικά προβλήματα μαθηματικών. Πρόκειται για προβλήματα ασυνήθιστα που χρησιμοποιούν σκηνές από το ζωικό βασίλειο ή από την καθημερινή μας ζωή. Άλλοτε απλά είναι πρωτότυπα ή ακόμη κι όμορφα με συναρπαστικά εύκολες κι ευρηματικές λύσεις.

2. Ενδιαφέροντα προβλήματα

Πρόβλημα 1 : Στις δύο όχθες ενός ποταμού υπάρχουν δύο φοίνικες ο ένας απέναντι από τον άλλον, ένας σε κάθε όχθη. Ο πρώτος έχει ύψος 30 πήχεις κι ο άλλος 20. Η απόσταση των δύο κορμών μετρημένη από το κατώτατο τμήμα τους είναι 50 πήχεις. Στην κορυφή κάθε δέντρου στέκεται ένα πουλί. Ξαφνικά τα δυο πουλιά εντοπίζουν ένα ψάρι στην επιφάνεια του ποταμού ανάμεσα στους δύο φοίνικες. Βουτούν ταυτόχρονα με ίσες ταχύτητες και φτάνουν στο ψάρι στην ίδια στιγμή. Βρείτε την απόσταση του κατώτατου τμήματος του ψηλότερου δέντρου και του ψαριού.

(Πρόβλημα Άραβα μαθηματικού του 11^{ου} αιώνα)



Λύση: Από το ορθογώνιο τρίγωνο ΑΒΨ έχουμε με πυθαγόρειο θεώρημα:

$$ΑΨ^2 = ΑΒ^2 + ΒΨ^2 \Leftrightarrow ΑΨ^2 = \alpha^2 + x^2 \Leftrightarrow ΑΨ^2 = 30^2 + x^2 \quad (1)$$

Από το τρίγωνο ΓΔΨ έχουμε παρομοίως : $ΓΨ^2 = ΓΔ^2 + ΔΨ^2 \Leftrightarrow$
 $ΓΨ^2 = \beta^2 + (c - x)^2 \Leftrightarrow$

$$ΓΨ^2 = 20^2 + (50 - x)^2 \quad (2)$$

Επειδή τα δύο πουλιά όρμησαν με την ίδια σταθερή ταχύτητα κι έφτασαν τη ίδια χρονική στιγμή στη θέση του ψαριού συμπεραίνουμε ότι και οι αποστάσεις που διένυσαν θα είναι ίσες. Δηλαδή $ΑΨ = ΒΨ$. Πράγματι $ΑΨ = ut$ και $ΒΨ = ut$. Οπότε:

$$ΑΨ = ΒΨ \Leftrightarrow ΑΨ^2 = ΒΨ^2 \quad . \quad \text{Από τις σχέσεις (1) και (2) έχουμε :}$$

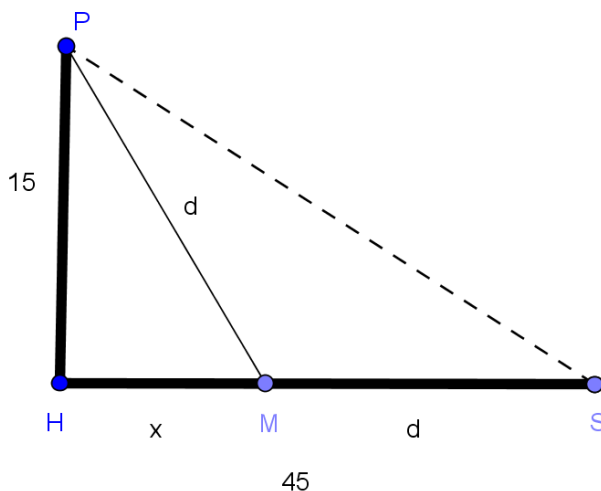
$$30^2 + x^2 = 20^2 + (50 - x)^2 \Leftrightarrow$$

$$900 + x^2 = 400 + 2500 - 100x + x^2 \Leftrightarrow 100x = 2000 \Leftrightarrow x = 20 \text{ πήχεις.}$$

Αυτό σημαίνει ότι το ψάρι βρισκόταν σε μια θέση που απέχει 20 πήχεις από τη βάση του μεγαλύτερου δέντρου.

Πρόβλημα 2 : Η φωλιά ενός φιδιού βρίσκεται στη βάση ενός στύλου ύψους 15 μέτρων, στην κορυφή του οποίου κουρνιάζει ένα παγώνι. Το παγώνι βλέποντας το φίδι σε απόσταση τριπλάσια από το ύψος του στύλου να έρπει προς τη φωλιά του, του επιτίθεται αιφνιδιαστικά με σκοπό να το αρπάξει. Σε πόσα μέτρα από τη φιδοφωλιά θα συναντηθούν αν κινηθούν κατά την ίδια απόσταση;

(Πρόβλημα του Ινδού μαθηματικού Bhaskara στο βιβλίο του Lilavati (όμορφη) που το έγραψε για να παρηγορήσει την κόρη του που οι αστρονόμοι είχαν αποφανθεί ότι δεν έπρεπε να παντρευτεί).



Λύση : Από το πυθαγόρειο θεώρημα στο ορθογώνιο τρίγωνο PHM έχουμε:

$$PH^2 = PM^2 - HM^2 \Leftrightarrow d^2 - x^2 = 15^2 \Leftrightarrow (d + x)(d - x) = 225 \Leftrightarrow$$

$$45(d - x) = 225$$

$$\Leftrightarrow d - x = 5$$

Λύνοντας το σύστημα : $d + \begin{cases} x = 45, \\ d - x = 5 \end{cases}$ βρίσκουμε με πρόσθεση κατά μέλη:

$$2d = 50 \Leftrightarrow d = 25 \text{ και από την πρώτη εξίσωση του συστήματος : } 25 + x = 45 \Leftrightarrow x = 20$$

Άρα το παγώνι θα συναντήσει το φίδι στα 20m από την βάση του στύλου.

Πρόβλημα 3 : Δύο μικρές ομάδες πιθήκων έπαιζαν μεταξύ τους. Το ένα όγδοο αυτών υψωμένο στο τετράγωνο φλυαρούσαν ακατάσχετα σε μια συστάδα δέντρων. Κι άλλοι 12 τσίριζαν χαρούμενα : Πείτε μου : πόσοι πίθηκοι υπήρχαν στη συστάδα;

(Ένα ιστορικό ινδικό πρόβλημα που βρίσκεται υπό μορφή ποιήματος στο βιβλίο του V.I.Lebedev : «Ποιος επινόησε την Άλγεβρα»).

Η όλη σκέψη είναι ότι το ένα όγδοο των πιθήκων υψωμένο στο τετράγωνο συν τους υπόλοιπους άλλους 12 πιθήκους συμπληρώνουν το σύνολο του αριθμού των πιθήκων. Έτσι αν ονομάσουμε x τον αριθμό των πιθήκων έχουμε να λύσουμε την εξίσωση 2^{ου} βαθμού:

$$\left(\frac{x}{8}\right)^2 + 12 = x \Leftrightarrow \frac{x^2}{64} + 12 = x \Leftrightarrow x^2 + 768 = 64x \Leftrightarrow x^2 - 64x + 768 = 0$$

$$\Delta = \beta^2 - 4\alpha\gamma = 64^2 - 4 \cdot 1 \cdot 768 = 4096 - 3072 = 1024$$

$$\begin{aligned} \text{Άρα } x &= \frac{-\beta \pm \sqrt{\Delta}}{2\alpha} = \frac{64 \pm 32}{2} \Leftrightarrow x = \frac{64 + 32}{2} = \frac{96}{2} = 48 \quad \text{ή} \\ x &= \frac{64 - 32}{2} = \frac{32}{2} = 16 \end{aligned}$$

Οπότε έχουμε δύο λύσεις στο πρόβλημα μας. Οι πίθηκοι ή θα είναι 48 ή 16.

Ας δούμε μια επαλήθευση.

A) Αν οι πίθηκοι είναι 48, το ένα όγδοο είναι 6. Τότε πράγματι ισχύει: $6^2 + 12 = 48$

B) Αν είναι 16, το ένα όγδοο είναι 2. Και πάλι $2^2 + 12 = 16$

Τα μαθηματικά προβλήματα άλλωστε δεν έχουν πάντα μία μόνο λύση! Δεν θα μάθουμε ποτέ αν οι πίθηκοι μας ήταν τελικά 48 ή 16!! Μυστήριο!!

Πρόβλημα 4 : Ένα άλογο κι ένα μουλάρι, βαρυφορτωμένα και τα δύο βάδιζαν δίπλα – δίπλα. Το άλογο παραπονέθηκε για το βαρύ φορτίο του.

- Γιατί διαμαρτύρεσαι; ρώτησε το μουλάρι.

- Αν σου πάρω ένα από τα σακιά που έχεις στην πλάτη σου το δικό μου φορτίο θα γίνει διπλάσιο από το δικό σου. Αν μου πάρεις εσύ ένα σακί από τη ράχη μου το φορτίο σου θα γίνει ίσο με το δικό μου, συνέχισε το μουλάρι.

Πείτε μας τώρα σοφοί μαθηματικοί πόσα σακιά μετέφερε το άλογο και πόσα το μουλάρι;

**(Πρόβλημα από το βιβλίο «Διασκεδαστικά Μαθηματικά, μέρος 2ο», του Yakov Re-
relman)**

Λύση: Έστω x τα σακιά που έχει το άλογο στην πλάτη του και y αυτά που έχει το μουλάρι. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του μουλαριού έχουμε το σύστημα:

$$\left\{ \begin{array}{l} 2(x-1) = y \\ 2x - y = 2 \end{array} \right.$$

$$y - 1 = x - x + y = 1$$

Προσθέτοντας κατά μέλη έχουμε : $x = 3$. Από την δεύτερη εξίσωση, τέλος έχουμε

$$-3 + y = 1 \Leftrightarrow$$

$y = 4$. Άρα το άλογο είναι φορτωμένο το δυσμοίρο με 3 σακιά και το μουλάρι το δυσμοίρο με 4!

Πρόβλημα 5. Ο τηλεφωνικός κατάλογος περιέχει 9.991 ονόματα σε λιγότερες από 100 σελίδες. Υποθέτουμε επίσης ότι περιέχει τον ίδιο αριθμό ονομάτων σε κάθε σελίδα. Πόσες σελίδες έχει ο κατάλογος και πόσα ονόματα ανά σελίδα;

Λύση: Οι 9.991 σελίδες ισούνται με :

$$9.991 = 10.000 - 9 = 100^2 - 3^2 = (100 + 3)(100 - 3) = 103 \cdot 97.$$

$$\text{Άρα } 9.991 = 103 \cdot 97.$$

Οι αριθμοί 97 και 103 είναι πρώτοι και δεν αναλύονται σε περαιτέρω γινόμενα φυσικών αριθμών. Δεδομένου ότι ο τηλεφωνικός κατάλογος περιέχει λιγότερες από 100 σελίδες συμπεραίνουμε ότι ο τηλεφωνικός κατάλογος περιέχει 97 σελίδες από 103 ονόματα ανά σελίδα.

Ας δούμε κι ένα πρόβλημα από τη θεωρία αριθμών την βασίλισσα των μαθηματικών.

Πρόβλημα 6: Μπορείτε να βρείτε 1000 διαδοχικούς φυσικούς αριθμούς που να είναι όλοι τους σύνθετοι κι ουδείς πρώτος;

Λύση: Αρχικά ας θυμηθούμε ποιοι αριθμοί λέγονται πρώτοι και ποιοι σύνθετοι. Πρώτος, λοιπόν, είναι ο φυσικός αριθμός που οι μοναδικοί του διαιρέτες είναι το ένα κι ο εαυτός τους. Τέτοιο παράδειγμα αριθμών είναι ο 2 (μοναδικός άρτιος αριθμός που είναι πρώτος) που οι μοναδικοί διαιρέτες του είναι το 1 και το 2. Επίσης οι 3, 5, 7, 11, 13, 23 και τόσοι άλλοι. Από την αρχαιότητα ήδη ο Ευκλείδης απέδειξε ότι υπάρχουν άπειροι πρώτοι αριθμοί. Η απόδειξη που κατέγραψε έμεινε στην ιστορία των μαθηματικών για την συντομία και την κομψότητά της. Το αποτέλεσμα αυτό και η απόδειξή του από τον Ευκλείδη θεωρούνται ένα από τα αριστουργήματα της θεωρητικής μαθηματικής σκέψης. Ο G. Hardy (1877-1947) έγραψε ότι "... είναι τόσο σύγχρονο και σημαντικό όπως και όταν ανακαλύφθηκε-εδώ και 2000 χρόνια παρέμεινε ανέπαφο". Ας δούμε αυτή την απόδειξη γιατί θα μας βοηθήσει στη λύση του προβλήματος που θέσαμε.

Απόδειξη: Έστω ότι υπάρχει πεπερασμένο πλήθος πρώτων αριθμών $p_1, p_2, \dots, p_n$. Θα αποδείξουμε ότι αυτό οδηγεί σε άτοπο. Σχηματίζουμε τον αριθμό $A = p_1 p_2 \dots p_n + 1$. Ο αριθμός όμως αυτός, επειδή είναι μεγαλύτερος του 1, θα έχει έναν τουλάχιστον πρώτο διαιρέτη, έστω τον p_i με $1 \leq i \leq n$. Αλλά αν ο p_i διαιρεί τον A , επειδή διαιρεί και τον $p_1 p_2 \dots p_n$, θα πρέπει να διαιρεί και τον 1. Αυτό όμως είναι άτοπο, γιατί $p_i > 1$.

Σύνθετος, τώρα, είναι ο φυσικός αριθμός που δεν είναι πρώτος. Έχει δηλαδή εκτός από το ένα και τον εαυτό του κι άλλους διαιρέτες. Για παράδειγμα ο αριθμός 6 είναι σύνθετος γιατί εκτός από το 1 και το 6 έχει ως διαιρέτες το 2 και το 3.

Ας έρθουμε τώρα στο πρόβλημα μας. Μας ζητούν να καταγράψουμε 1000 διαδοχικούς φυσικούς αριθμούς που όλοι τους να είναι σύνθετοι. Ας ξεκινήσουμε λίγο διαφορετικά, πιο απλά. Ας αναζητήσουμε 5 διαδοχικούς φυσικούς που να είναι σύνθετοι. Προσέξτε τους αριθμούς:

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 2$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 3$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 4$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 5$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 + 6$$

Μπορείτε να αιτιολογήσετε ότι όλοι τους είναι σύνθετοι; Πρώτα απ' όλα είναι διαδοχικοί γιατί διαφέρουν κατά μία μονάδα ο καθένας από τον επόμενο του.

Στον πρώτο αριθμό αν βγάλουμε κοινό παράγοντα το 2 γράφεται: $2 \cdot (1 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 6 + 1)$ κι επομένως εκτός από το 1 και τον εαυτό του έχει διαιρέτη το 2. Άρα είναι σύνθετος αριθμός. Με τον ίδιο τρόπο αποδεικνύουμε ότι και οι υπόλοιποι είναι σύνθετοι. Ο δεύτερος έχει διαιρέτη το 3 (αν βγει κοινός παράγοντας), τρίτος έχει διαιρέτη το 4, επόμενος το 5 και ο τελευταίος το 6. Καταγράψαμε με τον τρόπο αυτό 5 διαδοχικούς φυσικούς σύνθετους αριθμούς. Με ανάλογο σκεπτικό μπορούμε να επεκταθούμε στην καταγραφή 10 διαδοχικών φυσικών και σύνθετων αριθμών. Αυτοί θα ήταν:

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 2$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 3$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 4$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 5$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 6$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 7$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 8$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 9$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 10$$

$$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 \cdot 11 + 11$$

Ο καθένας από αυτούς έχει διαιρέτες εκτός από 1 και τον εαυτό του τους αριθμούς 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 αντίστοιχα.

3. Προτάσεις για την διδακτική αξιοποίηση διασκεδαστικών μαθηματικών προβλημάτων

Σκοπός των προβλημάτων αυτών είναι να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών,

ακόμη και των πιο αδιάφορων, να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και να προτείνουν μεθόδους και στρατηγικές επίλυσης τους. Έστω να ενδιαφερθούν να κατανοήσουν τον τρόπο λύσης τους. Ακόμη να εμφανίσουν την ελκυστικότητα που μπορούν να έχουν οι μαθηματικές διεργασίες. Προτείνετε η λύση τέτοιων προβλημάτων να γίνονται με τη βοήθεια κατάλληλου φύλλου εργασίας ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές δηλαδή να χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Καλούνται να οδηγηθούν στην λύση μέσα από την αλληλεπίδραση, την συνεργασία και το διάλογο μεταξύ τους. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να καθοδηγεί διακριτικά την πορεία της κάθε ομάδας χωρίς να επιβάλλει τη γνώση με την αυθεντία του παντογνώστη δασκάλου. Η όλη διαδικασία προωθεί την μάθηση μέσα σε μια ενθαρρυντική ατμόσφαιρα που διέπεται από την ελευθερία, την συνεργασία, τον πειραματισμό και το διάλογο με αφορμή την επίλυση διασκεδαστικών μαθηματικών προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Karageorgos Dimitris (2000), To provlima kai i epilysi tou, ekdoseis Savala.

Lebedev VI (1976), One Type of Quadrature Formulas of Algebraic Multiple Pre-cision for Sphere, Doklady Akademii Nauk SSSR

Rerelman Yakov (2000), Diaskedastika Mathimatika meros proto, ekdoseis Ka-toptro

Rerelman Yakov (2001), Diaskedastika Mathimatika meros deftero, ekdoseis Katoptro.

Κατασκευή ανιχνευτή αντικειμένων για την υποβοήθηση ατόμων με μειωμένη όραση. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Τεχνολογία στο Γυμνάσιο

Ρετσινάς Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Τεχνολογίας στο Γυμνάσιο υιοθετεί την ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM ως διεπιστημονική προσέγγιση κοινών εννοιών. Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί την Μέθοδο Σχεδίασης Προϊόντων που στοχεύει στην κατασκευή τεχνουργημάτων προκειμένου να επιλυθεί ένα ρεαλιστικό πρόβλημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, προσπαθούν να δώσουν λύση σε πραγματικά προβλήματα και να κατασκευάσουν μια εκδοχή της λύσης του προβλήματος. Ανάμεσα στους επιδιωκόμενους στόχους είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων STEM, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού και κατασκευής τεχνουργημάτων κ.ά. Η προτεινόμενη λύση επιδιώκει την υποβοήθηση στην μετακίνηση ατόμων με προβλήματα όρασης, αντικαθιστώντας το μπαστούνι με μια διάταξη που βασίζεται στον ανιχνευτή αντικειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: STEM, Τεχνολογία Γυμνασίου, Κύκλος Σχεδίασης Προϊόντος Διδακτικό σενάριο.

Construction of an object detector to assist visually impaired people. An educational scenario within the framework of the New Curriculum for Technology in High School

Retsinas Sotirios - Teacher in secondary education, M.Sc., M.Ed.

Abstracts

The new curriculum for the Technology course in High School adopts integrated STEM education as an interdisciplinary approach to common concepts. The teaching scenario follows the Product Design Method that aims to build artifacts in order to solve a realistic problem. Students, through collaborative processes, try to solve real problems and build a version of the solution to the problem. Among the goals pursued are the cultivation of STEM skills, critical thinking, problem solving, design and construction of artifacts, etc. The proposed solution seeks to assist the mobility of visually impaired people by replacing the cane with a device based on the object detector.

Key-Words: STEM, High School Technology, Product Design Cycle Teaching Scenario.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των υπολογιστών, σε συνδυασμό με την τέταρτη βιομηχανική

επανάσταση, φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας σε ολιστικές μεθόδους. Ο συνδυασμός των φυσικών επιστημών, των επιστημών υγείας, της μηχανικής, της τεχνολογίας και των υπολογιστών μέσω της καλλιέργεια δεξιοτήτων STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), αποτελούν την προτεινόμενη εκπαιδευτική λύση. Μέσα από τη διδασκαλία των STEM οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης πραγματικών προβλημάτων, συνεργασίας, υπολογιστικής σκέψης, σχεδιασμού τεχνουργημάτων κ.ά. (Psycharis, 2022). Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί εντάσσεται στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών για το μάθημα της Τεχνολογίας του Γυμνασίου όλων των τάξεων και προσπαθεί εκτός από την καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες γύρω από κοινωνικά θέματα.

Η ταυτότητα του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται αφορά την Γ' τάξη του Γυμνασίου και συνδέεται με το μάθημα της Τεχνολογίας, ενώ είναι συμβατό σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Το περιεχόμενο του σεναρίου εντάσσεται στο Θεματικό Πεδίο: Αναλογικός και ψηφιακός κόσμος και στην Θεματική ενότητα: Ηλεκτρολογία / Ηλεκτρονική και Τεχνολογία Ψηφιακών Επικοινωνιών. Σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων STEM, επίλυσης μη σαφώς οριοθετημένων προβλημάτων, η αναλυτική και λογική σκέψη και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Επιπρόσθετα, καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Προ απαιτούμενες γνώσεις – Σχέση με άλλα γνωστικά πεδία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν έρθει σε επαφή στις προηγούμενες τάξεις, τόσο κατά το μάθημα της Τεχνολογίας όσο και της Πληροφορικής, με το προγραμματιστικό περιβάλλον του Arduino και του Tinkercad, αποκτώντας βασική εξοικείωση με τη σύνδεση εξαρτημάτων και τον προγραμματισμό βασικών εντολών, κυρίως μέσω οπτικού προγραμματισμού πολλαπλών οντοτήτων καθώς και δομές ακολουθίας και επιλογής.

Το διδακτικό σενάριο συνδέεται άμεσα με τη Φυσική καθώς απαιτούνται βασικές γνώσεις και έννοιες του Ηλεκτρισμού όπως η συνδεσμολογία πηγών φωτισμού LED, πηγών παραγωγής ήχου και η λειτουργία του αισθητήρα απόστασης υπερήχων. Επίσης, άμεση είναι η σύνδεση με τις Κοινωνικές Επιστήμες, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αντιληφθούν τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν τα άτομα με προβλήματα όρασης κατά τη διάρκεια της μετακίνησής τους.

Σκεπτικό του Διδακτικού Σεναρίου

Βασικός προβληματισμός και αφετηρία για τη δημιουργία του σεναρίου είναι, εκτός από την καλλιέργεια δεξιοτήτων STEM, η εμπλοκή και επίλυση αυθεντικών προβλημάτων με έντονη κοινωνική ευαισθησία και εφαρμογή. Η δημιουργία ενός ανιχνευτή

αντικειμένων στοχεύει στην υποβοήθηση της κίνησης ατόμων με προβλήματα όρασης, χρησιμοποιώντας απλές ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές διατάξεις. Ουσιαστικά ένας ανιχνευτής αντικειμένων προσπαθεί να υποκαταστήσει τη χρήση του μπαστούνιού, με ταυτόχρονη ηχητική ειδοποίηση ή/και δόνηση προκειμένου άτομα με προβλήματα όρασης να κινούνται με ασφάλεια.

Ένας αισθητήρας υπερήχων χρησιμοποιείται ως σύστημα για την ανίχνευση εμποδίων. Όταν ο αισθητήρας ανιχνεύσει ένα εμπόδιο που βρίσκεται σε μακρινή απόσταση προειδοποιεί το χρήστη με τη χρήση δόνησης, όταν ο χρήστης πλησιάζει το αντικείμενο η δόνηση γίνεται εντονότερη και τελικά όταν το αντικείμενο είναι σε πολύ κοντινή απόσταση με κίνδυνο να έρθει σε επαφή με το χρήστη να προειδοποιείται με ηχητική σήμανση και δόνηση ταυτόχρονα.

Το σενάριο εστιάζει κυρίως στη λειτουργία του αισθητήρα απόστασης υπερήχων και πως ένας μηχανικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τη λειτουργία του για να δώσει λύση σε ένα σημαντικό πρόβλημα μιας κοινωνικής ομάδας, των ατόμων με μειωμένη όραση, ώστε να μπορούν να μετακινηθούν με ασφάλεια. Επιπρόσθετα, μέσα από τη διαδικασία μελέτης των ειδικών συνθηκών μετακίνησης των ατόμων αυτών, οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μειωμένη όραση και ευαισθητοποιούνται γύρω από σχετικά θέματα. Επίσης, πληροφορούνται για τα διάφορα τεχνικά μέσα και κατασκευές (π.χ. οδεύσεις τυφλών σε πεζοδρόμια, διαβάσεις με κατάλληλη ηχητική σήμανση κ.ά.) που υπάρχουν ώστε να είναι καλύτερη η μετακίνηση των ατόμων με προβλήματα όρασης και πρακτικές που μπορούμε να υιοθετήσουμε ώστε να διευκολύνουμε την κίνησή τους. Τέλος, εκτός της τεχνικής λύσης μπορούν να προτείνουν καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από όλους ώστε να μην παρεμποδίζεται η μετακίνηση των ατόμων με δυσκολία στην όραση.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου θα πρέπει να:

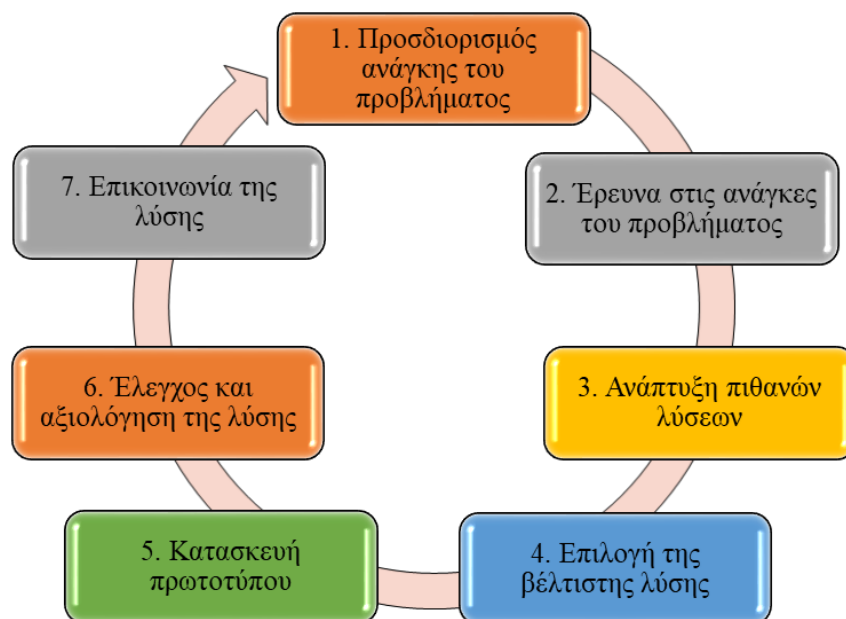
- γνωρίζουν τη λειτουργία ενός αισθητήρα απόστασης υπερήχων
- περιγράφουν την αρχή λειτουργίας των υπερήχων
- κατασκευάζουν ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα με χρήση αισθητήρων υπερήχων
- αναγνωρίζουν τα βασικά προβλήματα μετακίνησης ατόμων με μειωμένη όραση
- εφαρμόζουν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων
- συνθέτουν συμπεράσματα με βάση τον πειραματισμό και τις μετρήσεις τους.

Διδακτική προσέγγιση του σεναρίου

Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετεί το συγκεκριμένο σενάριο είναι του Κύκλου

Σχεδίασης Προϊόντος. Το μοντέλο χρησιμοποιείται ευρέως για την κατασκευή ολοκληρωμένων εργασιών STEM σε μία προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και ενσωμάτωσης των διαφόρων πτυχών των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των επιστημών (Xenakis, Kalonrektis, & Brentas, 2019). Η δημιουργία έργων με τον Κύκλο Σχεδίασης Προϊόντων ενισχύει την αυτονομία σχεδίασης στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα ασκεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια τυποποιημένη διαδικασία σκέψης και μεθοδολογία που είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό – επανασχεδιασμό τεχνουργημάτων (Zhou, et al., 2023). Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών θεωρητικών γνώσεων ανάλογα με το πλαίσιο και το επίπεδο του μαθητικού δυναμικού διευκολύνοντας τη λήψη αποφάσεων (Scheffel, et al., 2021). Τέλος, τέτοιες προσεγγίσεις που θέτουν τους μαθητές σε πρωταγωνιστικό ρόλο, επιδρούν θετικά στην ενσωμάτωση μαθητών με μειονοτικό υπόβαθρο, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση και η συνεργασία αμβλύνει πιθανά προβλήματα (Kalonrektis, Xenakis, & Plageras, 2021).

Οι Psycharis και Kalonrektis (2018) προτείνουν επτά φάσεις σχεδιασμού για την δημιουργία έργων με την μέθοδο του Κύκλου Σχεδίασης Προϊόντων (Εικόνα 1). Για τις ανάγκες της διδασκαλίας και του συγκεκριμένου σεναρίου, τα στάδια έχουν ομαδοποιηθεί σε τέσσερις βασικές φάσεις, όσες και οι ώρες διδασκαλίας του σεναρίου.



Εικόνα 1 Φάσεις δημιουργίας έργων με την μέθοδο Κύκλου Σχεδίασης Προϊόντων

Αναλυτικά προτείνονται τα παρακάτω στάδια:

1. Στάδιο αναγνώρισης του προβλήματος, έρευνας και προετοιμασίας

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσδιορίζουν το πρόβλημα και εξηγούν την ανάγκη επίλυσής του

- Καταγράφουν – Δημιουργούν ένα πλάνο έρευνας
 - Ερευνούν και αναλύουν παρόμοια προϊόντα που υπάρχουν
 - Με βάση την ερευνά τους, καταγράφουν τη πρότασή τους ώστε να καλύπτει τις βασικές απαιτήσεις του προβλήματος
- 2. Στάδιο προσδιορισμού και προδιαγραφών πιθανών λύσεων- επιλογή βέλτιστης λύσης**
- Προτάσεις για πιθανές λύσεις του προβλήματος
 - Προδιαγραφές των προτεινόμενων λύσεων
 - Σχεδιασμός λύσεων – προτάσεις
 - Επιλογή βέλτιστης λύσης και προδιαγραφών της
 - Σχεδιασμός προϊόντος
- 3. Στάδιο υλοποίησης βέλτιστης λύσης**
- Κατασκευή πρωτοτύπου βασισμένο στην προτεινόμενη βέλτιστη λύση
 - Δημιουργία χρονοδιαγράμματος υλοποίησης (διαθέσιμος χρόνος, υλικά και μέσα)
 - Κατασκευή πρωτοτύπου με βάση το χρονοδιάγραμμα
 - Αποτύπωση και αιτιολόγηση πιθανών αλλαγών στην κατασκευή του πρωτοτύπου
- 4. Στάδιο αξιολόγησης και βελτίωσης προϊόντος**
- Αξιολόγηση της προτεινόμενης λύσης
 - Δημιουργία δεικτών αξιολόγησης με βάση τις προδιαγραφές
 - Αξιολόγηση του τελικού προϊόντος – επιπτώσεις της συγκεκριμένης λύσης
 - Τρόποι πιθανής βελτίωσης του προϊόντος

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

1^ο Στάδιο (διάρκεια 45 λεπτά)

Δίνεται από τον εκπαιδευτικό το παρακάτω πρόβλημα:

«Επιθυμούμε να κατασκευάσουμε μια ηλεκτρονική διάταξη που στόχο έχει να αντικαταστήσει το μπαστούνι που χρησιμοποιούν τα άτομα με μειωμένη ή/και καθόλου όραση. Η διάταξη θα προειδοποιεί το χρήστη για την ύπαρξη αντικειμένων και εμποδίων κατά την κίνησή του. Να προτείνεται τεχνική λύση για το παραπάνω πρόβλημα λαμβάνοντας υπόψη τα διαθέσιμα υλικά και μέσα.»

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Προσδιορίζουν ακριβώς το πρόβλημα και κατανοούν την ανάγκη επίλυσής

του.

- Αποτυπώνουν ένα σχέδιο έρευνας για την επίλυση του προβλήματος
- Περιγράφουν και αναλύουν παρόμοιες διατάξεις, έπειτα από σχετική έρευνα για παρόμοια προϊόντα
- Έρχονται σε επαφή και υλοποιούν μια απλή εφαρμογή με τη χρήση αισθητήρα απόστασης, ώστε να κατανοήσουν τη λειτουργία του
- Αποτυπώνουν τις προτάσεις τους που βασίζονται στην έρευνα, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών του προβλήματος.

2° Στάδιο (διάρκεια 45 λεπτά)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά την κατανόηση και καταγραφή των απαιτήσεων του συστήματος εισέρχονται στο στάδιο του προσδιορισμού των προδιαγραφών και της αποτύπωσης των προτεινόμενων λύσεων με σκοπό την επιλογή της καλύτερης λύσης. Συγκεκριμένα:

- Προτείνουν πιθανές λύσεις του προβλήματος
- Προσδιορίζουν τις προδιαγραφές και σχεδιάζουν τις προτεινόμενες λύσεις
- Επιλέγουν και σχεδιάζουν τη βέλτιστη λύση.

3° Στάδιο (διάρκεια 45 λεπτά)

Στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες υλοποιούν την βέλτιστη λύση που επιλέχθηκε και με βάση το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης και κατασκευάζουν ένα πρωτότυπο του συστήματος. Αναλυτικά:

- Επιλογή υλικών και αποτύπωση χρονοδιαγράμματος ενεργειών
- Υλοποίηση- κατασκευή πρωτοτύπου
- Καταγραφή και αποτύπωση πιθανών αλλαγών στην κατασκευή.

4ο Στάδιο (διάρκεια 45 λεπτά)

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν και βελτιώνουν το τελικό προϊόν ακολουθώντας της παρακάτω πορεία:

- Δημιουργούν δείκτες αξιολόγησης του τελικού προϊόντος βασιζόμενοι στις προδιαγραφές του
- Αξιολογούν το τελικό σύστημα πραγματοποιώντας πολλαπλές δοκιμές
- Καταγράφουν τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος και προτείνουν λύσεις βελτίωσης.

Πιθανές επεκτάσεις – προσαρμογές σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να προσαρμοστεί και εφαρμοστεί σε καταστάσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεδομένου ότι η πλατφόρμα υλοποίησης (Tinkercad)

αποτελεί άριστο εργαλείο προσομοίωσης των απαιτούμενων διατάξεων. Επίσης η μεταφορά των φύλλων εργασίας στην πλατφόρμα η-τάξη (e-class) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου εξασφαλίζει την ομαλή πρόσβαση όλων των μαθητών και μαθητριών σε αυτά. Επιπρόσθετα η δυνατότητα συνεργατικής γραφής που προσφέρουν κατάλληλα εργαλεία (όπως τα Έγγραφα Google) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και της μαθήτριες να αποτυπώνουν τις σκέψεις και τις αποφάσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων σε ένα κοινό έγγραφο. Τέλος, η δυνατότητα χρησιμοποίησης δωματίων (Rooms meeting) από τα εργαλεία σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. Webex, MS Teams) θα βοηθήσουν τις ομάδες να λειτουργήσουν αυτόνομα, χωρίς η μία να επηρεάζεται από την άλλη και τελικά να παρουσιάσουν την προτεινόμενη λύση στην ολομέλεια.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο υλοποιείται με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Τεχνολογίας στο Γυμνάσιο. Συνδυάζει την έρευνα, τον «ολιστικό» σχεδιασμό για τη μάθηση και την τεχνολογία με σκοπό την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων. Υιοθετεί την μέθοδο του Κύκλου Σχεδίαση Προϊόντων, μέθοδος που προσομοιάζει τις φάσεις επίλυσης προβλημάτων στην πραγματική ζωή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με τις πρακτικές των επιστημών, δεξιότητες που συνδέονται με την «ολιστική» προσέγγιση της γνώσης, δεξιότητες μελέτης, διαχείρισης και υλοποίησης έργων και τεχνουργημάτων και δεξιότητες «εαυτού». Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα συνεργασίας των ομάδων, έκφρασης, ανταλλαγής απόψεων και περιορισμού του αποκλεισμού μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τέλος, το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Zhou, D., Gomez, R., Davis, J., & Rittenbruch, M. (2023). Engaging solution based design process for integrated STEM program development: an exploratory study through autoethnographic design practice. *International Journal of Technology and Design Education*, pp. 717-748. doi: <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09745-2>
- Scheffel, M., Schmitz, M., Van Hooijdonk, J., Van Limbeek, E., Kockelkoren, C., Joppe, D., & Drachsler, H. (2021). The Design Cycle for Education (DC4E). *Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI): Lecture Notes in Informatics (LNI)*, Gesellschaft für Informatik, Bonn 2021, 19, pp. 229-240. doi: <https://dblp.org/rec/conf/delfi/ScheffelSHLKJD21>
- Kalovrektis, K., Xenakis, A., & Plageras, A. (2021). I Epidrasi ton Makerspaces stin Ensomatosi Mathitikon Meionotiton meso Omotimis Ekpaidefsis STEM: Meleti periptosis. *Ekpaidefsi & Epistimes* (3), ss. 1-6. Anaktisi stis 02-02-2025 apo <http://eduscience-journal.sci.uth.gr/>

- Komis, V. (2012). Odigies schediasis, ylopoiisis kai efarmogis ekpaideftikou se-nariou gia ti didaskalia ton TPE kai tis Pliroforikis. Patra: TEEAPI.
- Lionis, S.-P. (2017). Odigos Arduino gia to mathima tis Pliroforikis. Athina: STEM powering Youth.
- Xenakis, A., Kalovrektis, K., & Brentas, S. (2019). Drastiriotites STEM vasismenes se Ekpaideftiki Rompotiki, Anakyklosima Ylika kai Programmatismo Arduino. 13o Panellinio Synedrio Kathigiton Pliroforikis (s. 48). Thessaloniki: PEKAP. Anak-tisi apo <http://www.pekap.gr/>
- Trellopoulou, P., & Kranidioti, G. (2019, 04 22). Diagonismos Anoichton Techno-log-ion stin Ekpaidefsi. Anaktisi apo To bastouni tou tyflou: https://openedtech.ellak.gr/robotics_participant/to-mpastouni-tou-tiflou/
- Faros Tyflon Ellados. (2023). Faros Tyflon tis Ellados. Anaktisi apo <https://fte.org.gr/>
- Psycharis, S. (2022). Programma Spoudon gia to Mathima tis Technologias stis A, B kai C taxeis Gymnasiou. Athina: Institutouto Ekpaideftikis Politikis.
- Psycharis, S., & Kalovrektis, K. (2018). Didaktiki kai schediasmos ekpaideftikon drastiriotiton STEM kai TPE. Athina: Tziola.

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1

Φύλλο εργασίας 1ης Φάσης

Αναγνώριση του προβλήματος – έρευνα - προετοιμασία

Επιθυμούμε τα κατασκευάσουμε μια ηλεκτρονική διάταξη με σκοπό να χρησιμοποιη-θεί από άτομα με μειωμένη όραση, ώστε να τους βοηθά να αντιλαμβάνονται πιθανά εμπόδια κατά την κίνηση τους στο χώρο και να τους ειδοποιεί για αυτά.

Δραστηριότητα 1 (αναγνώριση του προβλήματος): Καταγράψτε αναλυτικά την ανά-γκη επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος.

Δραστηριότητα 2 (πλάνο έρευνας): Δημιουργήστε ένα πλάνο ώστε να ερευνήσετε τη λύση του προβλήματος. Περιγράψτε τα βήματα που θα ακολουθήσετε για να προτείνετε μια λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα.

Δραστηριότητα 3 (έρευνα για παρόμοια προϊόντα): Αναζητήστε στο διαδίκτυο προϊόντα για άτομα με προβλήματα όρασης. Προσπαθήστε να εντοπίσετε (αν υπάρχουν) προϊόντα που διευκολύνουν άτομα με μειωμένη όραση στη μετακίνησή τους στην πόλη. (Αν υπάρχουν δυσκολίες μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες στη σελίδα «Ο Φάρος Τυφλών της Ελλάδος»)

Δραστηριότητα 4 (γνωριμία με τον αισθητήρα απόστασης HC-SR04): Χρησιμοποιώντας το TinkerCAD, αναζητήστε τον αισθητήρα απόστασης HC-SR04. Ο αισθητήρας διαθέτει τέσσερις ακροδέκτες έναν πομπό και έναν δέκτη υπερήχων. Έχει τη δυνατότητα να ανιχνεύει αντικείμενα σε απόσταση από 2 έως 400cm.

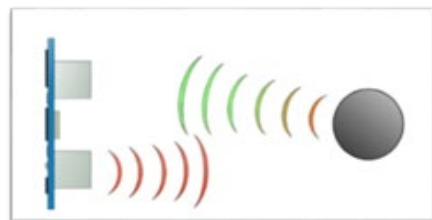


Λειτουργία Αισθητήρα

Η διαδικασία της μέτρησης ξεκινά όταν ο αισθητήρας HC-SR04 δεχθεί σήμα στον ακροδέκτη Trigger (Trig) για μικρή διάρκεια. Τότε ο αισθητήρας στέλνει μια ριπή από υπερηχητικούς παλμούς και ταυτόχρονα αναμένει την ανίχνευσή τους. Όταν οι υπερηχητικοί παλμοί ανακλαστούν από ένα αντικείμενο επιστρέφουν πίσω και γίνονται αντιληπτοί από τον δέκτη υπερήχων.

Vcc	Τροφοδοσία τάσης DC στα 5V
Trig	Εκκίνηση διαδικασίας μέτρησης
Echo	Έξοδος αποτελέσματος μέτρησης
GND	Σύνδεση στα 0V

Για να υπολογιστεί η απόσταση του αντικειμένου από τον αισθητήρα αρκεί το σύστημα να υπολογίσει το χρόνο που απαιτείται από ένα κύμα υπερήχων να διανύσει την απόσταση Πομπός – Αντικείμενο - Δέκτης. Έχοντας ως δεδομένο ότι οι υπέρηχοι ταξιδεύουν με 340m/sec (ή 0,034cm/μsec) τότε η απόσταση θα είναι:

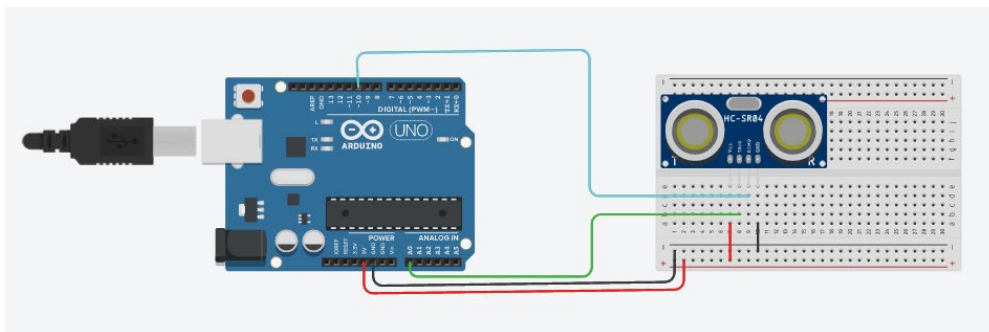


$$\text{Απόσταση} = 0,034 \frac{\text{cm}}{\mu\text{sec}} \cdot \frac{\text{Διάρκεια}}{2}$$

(Η διαίρεση με το 2 προκύπτει διότι η διάρκεια αντιστοιχεί στο χρόνο που έκαναν οι υπέρηχοι να πάνε μέχρι το εμπόδιο και να επιστρέψουν)

Εφαρμογή του αισθητήρα

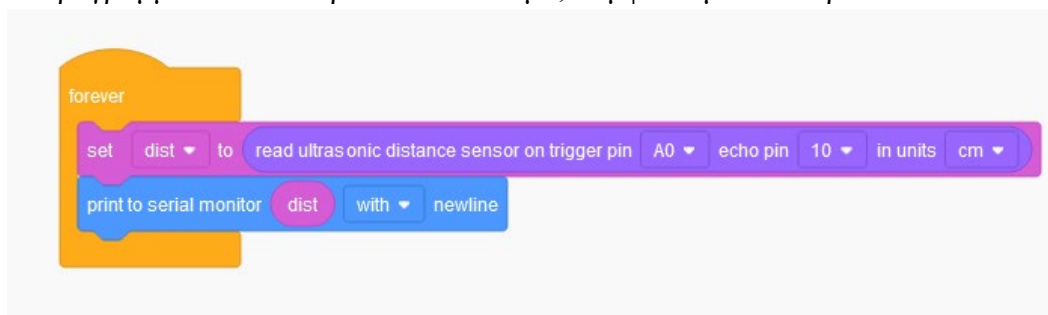
Χρησιμοποιώντας το TinkerCAD, να δημιουργήσετε το παρακάτω κύκλωμα.



Τα υλικά που θα χρειαστείτε είναι:

- 1. Arduino
- 2. 1 Αισθητήρας HC-SR04

Προγραμματίστε το παραπάνω κύκλωμα, σύμφωνα με τον παρακάτω κώδικα.



Μετρήστε την απόσταση του αντικειμένου.

Ερωτήσεις:

- Ποιο είναι το εύρος της απόστασης του αντικειμένου που μπορεί να αντιληφθεί ο αισθητήρας;
- Σε ποιες μονάδες μέτρησης μπορεί να υπολογίζει την απόσταση;
- Συμφωνούν οι ενδείξεις του αισθητήρα με τις τιμές που προβάλλονται στο Serial Monitor;

Δραστηριότητα 5 (καταγραφή απαιτήσεων διάταξης): Με βάση την έρευνα της δραστηριότητας 3 και την εμπειρία σας τη δραστηριότητα 4 καταγράψτε μία ολοκληρωμένη πρόταση για την επίλυση του προβλήματος.

Φύλλο Εργασίας 2

Φύλλο εργασίας 2ης Φάσης

Προσδιορισμός και προδιαγραφές πιθανών λύσεων- Επιλογή βέλτιστης λύσης

Δραστηριότητα 1 (προσδιορισμός πιθανών λύσεων): Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας και προσδιορίστε πιθανές λύσεις του προβλήματος που σας έχει δοθεί.

Δραστηριότητα 2 (προσδιορισμός προδιαγραφών πιθανών λύσεων): Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας και προσδιορίστε τις προδιαγραφές για τις πιθανές λύσεις του συστήματος.

Δραστηριότητα 3 (καθορισμός – σχεδίαση προτεινόμενης λύσης): Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας και προσδιορίστε ποια από τις πιθανές λύσεις θα υλοποιήσετε. Σχεδιάστε τη λύση που θα υλοποιήσετε. (Αν υπάρχουν δυσκολίες μπορείτε να συμβουλευτείτε το εκπαιδευτικό της τάξης.).

Δραστηριότητα 4 (παρουσίαση της προτεινόμενης λύσης): Παρουσιάστε την προτεινόμενη λύση και της προδιαγραφές της στην ολομέλεια.

Φύλλο Εργασίας 3

Φύλλο εργασίας 3ης Φάσης

Υλοποίηση βέλτιστης λύσης

Δραστηριότητα 1 (χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του έργου): Καταγράψτε τις επιμέρους εργασίες υλοποίησης του έργου και δημιουργείτε ένα χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Επίσης καταγράψτε τα απαιτούμενα υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιήσετε.

Δραστηριότητα 2 (κατασκευή πρωτοτύπου): Κατασκευάστε το πρωτότυπο της βέλτιστης λύσης. (Στο παράρτημα του σεναρίου παρουσιάζεται μία προτεινόμενη λύση του προβλήματος.)

Δραστηριότητα 3 (αποτύπωση και αιτιολόγηση αλλαγών): Καταγράψτε πιθανές αλλαγές στην κατασκευή από τον αρχικό σχεδιασμό και αιτιολογήστε την ανάγκη των αλλαγών αυτών.

Φύλλο Εργασίας 4

Φύλλο εργασίας 4ης Φάσης

Αξιολόγηση και βελτίωση τελικού προϊόντος

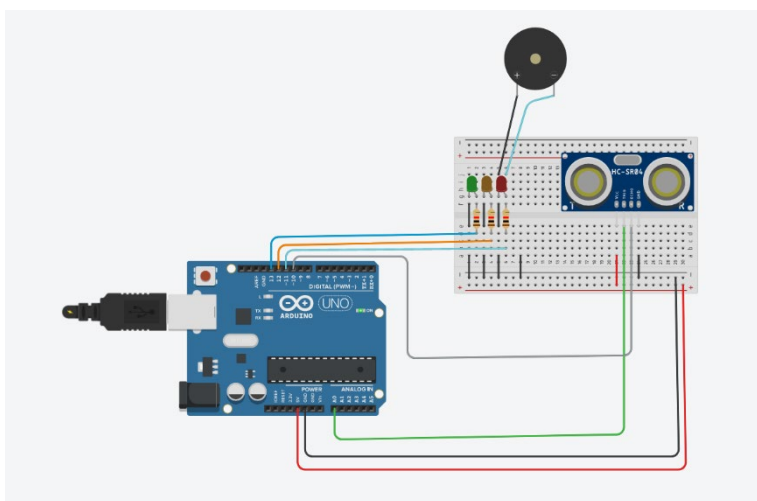
Δραστηριότητα 1 (δημιουργία δεικτών αξιολόγησης του προϊόντος): με βάση τις αρχικές προδιαγραφές του προϊόντος καταγράψτε τους δείκτες αξιολόγησής του.

Δραστηριότητα 2 (αξιολόγηση του τελικού προϊόντος): πραγματοποιήστε αρκετές δοκιμές του τελικού προϊόντος και καταγράψτε τις αξιολογήσεις του με βάση τους δείκτες του προηγούμενου βήματος.

Δραστηριότητα 3 (τροποποιήσεις- πιθανές βελτιώσεις του τελικού προϊόντος): με βάση τις διαδικασίες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων προτείνεται πιθανές βελτιώσεις του τελικού προϊόντος και πιθανές επεκτάσεις του.

Προτεινόμενη λύση

1. Είσοδος στην ιστοσελίδα: <https://www.tinkercad.com/> με τους κωδικούς της ομάδας
2. Δημιουργείτε ένα νέο έργο κυκλωμάτων.
3. Πραγματοποιείτε τη συνδεσμολογία του κυκλώματος:



Σημείωση: Οι φωτεινοί δείκτες Led (πράσινη και πορτοκαλί) έχουν αντικαταστήσει τους βομβητές που παράγουν τη δόνηση για λόγους οπτικοποίησης των δοκιμών. Ο κόκκινος φωτεινός δείκτης λειτουργεί παράλληλα με την πηγή ήχου σε περίπτωση που ο υπολογιστής μας δεν διαθέτει ηχεία.

4. Στη συνέχεια εισάγουμε τον παρακάτω κώδικα σε μορφή blocks. (την προτεινόμενη λύση θα την βρείτε: <https://www.tinkercad.com/things/c84rjviC2UG>)

"Ταξίδι στον Κόσμο του Νερού" Ένα Διδακτικό σενάριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Αγωγή.

*Αντωνίου Ελισάβετ Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, M.Sc, M.Ed
Πατηνιώτη Καλλιόπη Εκπαιδευτικός Π.Ε.60*

Περίληψη

Το νερό αποτελεί ένα οικείο και πολυδιάστατο θέμα για τα παιδιά, προσφέροντας ευκαιρίες διερεύνησης και μάθησης σε πολλαπλά πεδία. Μέσα από ενεργητική παρατήρηση και πειραματική διαδικασία, αναπτύσσουν επιστημονική σκέψη, κατανοώντας τη μετατροπή του νερού σε υδρατμό, την εξάτμιση και τη σύνδεσή του με τα καιρικά φαινόμενα. Η διδακτική παρέμβαση λαμβάνει χώρα στη "γωνιά του νερού" στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά υλικά, τεχνολογικά μέσα και ψηφιακές εφαρμογές. Μέσα από τη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, διατυπώνουν υποθέσεις, εκτελούν πειράματα, καταγράφουν παρατηρήσεις και συνάγουν συμπεράσματα. Η ομαδική εργασία ενισχύει την κατανόηση των φαινομένων, ενώ η δημιουργία έντυπου και ψηφιακού υλικού συμβάλλει στη διάχυση της γνώσης. Το σενάριο προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νερό, εξάτμιση, εξαέρωση, υγροποίηση, ΤΠΕ.

"Journey into the World of Water" – A Teaching Scenario for Natural Sciences in Pre-school Education.

*Elisavet Antoniou, Preschool Education Consultant, M.Sc, M.Ed
Patinioti Kalliopi, Preschool Teacher*

Abstract

Water is a familiar and multifaceted topic for children, offering opportunities for exploration and learning across various fields. Through active observation and experimentation, children develop scientific thinking by understanding how water transforms into vapor, why it evaporates, and how it relates to weather phenomena. The teaching intervention takes place in the "water corner" of the kindergarten, where children use educational materials, technological tools, and digital applications. Through inquiry-based and collaborative learning, they formulate hypotheses, conduct experiments, record observations and draw conclusions. Group work enhances their understanding of these phenomena, while the creation of printed and digital materials helps disseminate their conclusions and knowledge. This learning process promotes critical and creative thinking, reinforcing experiential learning and encouraging children's active participation in the process itself.

Key-Words: Water, evaporation, vaporization, condensation, ICT.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με Osborne και Cosgrove (1983), τα παιδιά δεν συσχετίζουν τις αλλαγές της κατάστασης των υλικών με συγκεκριμένες θερμοκρασίες και δεν αναγνωρίζουν ότι τα υλικά διατηρούν την ίδια σύσταση όταν αλλάζουν μορφή. Όσον αφορά την εξάτμιση, τα παιδιά συχνά εντυπωσιάζονται από το φαινόμενο, χωρίς όμως να μπορούν να το εξηγήσουν (Bar, 1986· Driver et al., 2000). Η εξάτμιση, η εξαέρωση και η υγροποίηση είναι σύνθετες έννοιες για τα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται να τις περιγράψουν. Έρευνες των Βαϊτση κ.α. (1993) και Ravanis & Bagakis (1998) δείχνουν ότι τα παιδιά, όταν περιγράφουν τον βρασμό και την εξαέρωση του νερού, χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «θα φουσκώσει» ή «θα καεί πολύ». Σύμφωνα με Bar & Travis (1991), η κατανόηση του βρασμού προηγείται της κατανόησης της εξάτμισης, ενώ αρκετά παιδιά θεωρούν πως το εξατμισμένο νερό απλώς εξαφανίζεται.

Η μελέτη της Bar (1986) για την αντίληψη του κύκλου του νερού από παιδιά ηλικίας 5 έως 15 ετών έδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά δεν συσχετίζουν τα σύννεφα με τη βροχή. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ραβάνη (1999), όταν το νερό μετατρέπεται σε πάγο, τα παιδιά συχνά αντιλαμβάνονται το αποτέλεσμα ως ένα διαφορετικό υλικό με νέα σύσταση. Παρότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν βιωματική εμπειρία φαινομένων όπως η εξάτμιση, η εξαέρωση και η υγροποίηση, δυσκολεύονται να τις περιγράψουν. Συχνά ενσωματώνουν ανιμιστικά στοιχεία ή χρησιμοποιούν φανταστικές εξηγήσεις για τις ιδιότητες του νερού και τα φυσικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, θεωρούν ότι η βροχή πέφτει επειδή κάποιος – πιθανώς ο Θεός – ανοίγει αποθέματα νερού ή ότι τα σύννεφα είναι φτιαγμένα από βαμβάκι. Άλλες αντιλήψεις περιλαμβάνουν την ιδέα πως τα σύννεφα είναι σακούλες με νερό που φυλάσσονται στον ουρανό και, όταν συγκρούονται, σκίζονται και αφήνουν το νερό να πέσει ως βροχή (Καλλέρη κ. συν., 2016). Οι απόψεις των παιδιών για τα επιστημονικά φαινόμενα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και μορφωτικό τους περιβάλλον. Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα προέρχεται κυρίως από μεσοαστικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με επαρκή ερεθίσματα και γνώσεις που ενισχύονται από την οικογένεια, αν και υπάρχουν και ορισμένες εξαιρέσεις.

Βαθμίδα – Τάξη: Προσχολική Αγωγή-Νήπια, Προνήπια

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΝΠΣ

Βασικό Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα

- Γ'2. Παιδί και Θετικές επιστήμες, ii. Φυσική κατάσταση και μεταβολές της ύλης

Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία-Θεματικές Ενότητες

-Α' Θεματικό Πεδίο: Παιδί Και Επικοινωνία, Α.2.2. ΤΠΕ. Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι

-Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός Και Κοινωνία, Β.1.1.iii Ανάπτυξη θετικής στάσης και δεκτικότητα απέναντι στη μάθηση.

-Δ' Θεματικό Πεδίο: Τέχνες. Δ.2.1. Εικαστικές Τέχνες iii. Εικαστικός χώρος και παρουσίαση, Δ.2.1. Εικαστικές τέχνες i. Εικαστική μορφή και σύνθεση

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν έρθει σε επαφή προηγουμένως με το θέμα Ύλη και Ιδιότητες της. Συγκεκριμένα: Να γνωρίζουν ότι η ύλη συναντάται σε τρεις μορφές, Στερεά, Υγρά και Αέρια, καθώς και να γνωρίζουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά των τριών αυτών καταστάσεων στα υλικά σώματα. Επίσης, θα πρέπει να έχει προηγηθεί εκπαίδευση των παιδιών σχετική με το τι είναι θερμότητα και θερμοκρασία και πώς γίνεται η μέτρησή της (θερμόμετρα). Τα παιδιά θα πρέπει να είναι εξοικειωμένα με την ανάγνωση των θερμομέτρων και να είναι σε θέση να συνδέουν διαφορετικές θερμοκρασίες με πραγματικές καταστάσεις και περιβάλλοντα.

Σκοπός του σεναρίου

Μέσα από την ενεργητική παρατήρηση, την ενασχόληση με την επιστημονική διαδικασία και την αξιοποίηση της τεχνολογίας, τα παιδιά θα αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας των φυσικών φαινομένων. Συγκεκριμένα, θα είναι σε θέση να εξηγήσουν πώς το νερό μετατρέπεται σε υδρατμούς, γιατί εξατμίζεται και πώς προκύπτουν τα καιρικά φαινόμενα. Με τη συμμετοχή τους σε πειραματικές διαδικασίες, θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις τους. Ακολουθώντας επιστημονικές μεθόδους, θα οδηγηθούν σταδιακά σε νέα συμπεράσματα και θα αποκτήσουν εμπλουτισμένη γνώση.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Ως προς τις γνώσεις:

- Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τη σταδιακή μετάβαση ενός υλικού από την υγρή στη στερεή κατάσταση και το αντίθετο, παρακολουθώντας συγχρόνως τη μεταβολή της θερμοκρασίας του.
- Να μπορούν να περιγράψουν και να εξηγούν τα φυσικά φαινόμενα που γνώρισαν
- Να αντιλαμβάνονται ότι οι ιδιότητες των φυσικών υλικών μπορούν να αλλάζουν μέσω της θέρμανσης.
- Να αναγνωρίζουν βασικές εντολές προγραμματιζόμενων παιχνιδιών.
- Να αναγνωρίζουν λογισμικά ανοικτού και κλειστού τύπου σε σχέση με τις λειτουργίες και τον τρόπο χρήσης τους.
- Να προσδιορίζουν προσωπικούς στόχους και προϋποθέσεις για την επίτευξή τους.
- Να ορίζουν τις προϋποθέσεις συνεργασίας της ομάδας.

Ως προς τις δεξιότητες:

- Να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και κατάλληλο λεξιλόγιο.
- Να χειρίζονται και να περιγράφουν υλικά σε διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. στερεό, υγρό, αέριο).
- Να διατυπώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των υλικών και τη φυσική μεταβολή τους.
- Να κάνουν διαπιστώσεις και να εξάγουν συμπεράσματα.
- Να μελετούν φυσικά φαινόμενα (εξάτμιση-εξαέρωση-υγροποίηση) (Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπ/ση, 2021).
- Να ερμηνεύουν δεδομένα και να επαληθεύουν ή να απορρίπτουν υποθέσεις.
- Να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια.
- Να οργανώνουν τον προσωπικό χώρο και την ατομική δράση.
- Να μοιράζονται υλικά και αντικείμενα στο παιχνίδι και σε άλλες περιστάσεις.
- Να ζητούν και να παρέχουν βοήθεια όταν χρειάζεται.

Ως προς τις στάσεις:

- Να αντιληφθούν τη σημασία του βρασμού σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.
- Να αντιληφθούν το φαινόμενο της εξάτμισης και να το συνδέσουν με τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής (στέγνωμα ρούχων κλπ.)
- Να συνδέσουν το φαινόμενο της υγροποίησης με καιρικά φαινόμενα (βροχή, υγρασία κλπ.).
- Να αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία που ενισχύουν τη σκέψη και τις ικανότητές τους.
- Να αξιοποιούν τις πληροφορίες από τις διαφορετικά ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα πάνω στα οποία εργάζονται.
- Να σέβονται τη μοναδικότητα των άλλων.
- Να αλληλοεπιδρούν με παιδιά που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις.

Οργάνωση της Διδασκαλίας και Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Φυσικό Περιβάλλον: Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται στον εσωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, (κάποιες φορές στην κουζίνα), ο οποίος διαμορφώνεται μαζί με τα παιδιά με σκοπό να αξιοποιηθούν τα κέντρα μάθησης για την αναζήτηση των πληροφοριών και την εργασία των ομάδων. Δημιουργείται “η γωνιά του νερού” με διάφορα υλικά και φωτογραφίες σχετικές με τις δραστηριότητες. Η διαρρύθμιση των επίπλων γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζεται η συγκρότηση μικρών και μεγάλων ομάδων, η αλληλοϋποστήριξη και η συνεργασία των νηπίων κατά τις δραστηριότητες του σεναρίου.

Ψηφιακό Περιβάλλον: Ο υπολογιστής της τάξης γίνεται πολύτιμος βοηθός για την αναζήτηση πληροφοριών και για την εμπέδωση των γνώσεων, αξιοποιώντας ψηφιακά λογισμικά, όπως ζωγραφική, παζλ και παιχνίδια διαδικτυακά. Αξιοποιούνται επίσης η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ηχεία, εκτυπωτής, κάμερα και τα ρομπότ δαπέδου (μελισσούλα και ποντικάκι).

Εκπαιδευτικό Υλικό: Παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο, χρήση βιβλίων, παραμυθιών, βιβλίων γνώσεων, φωτογραφικού υλικού, φύλλα εργασίας, χαρτόνια, τέμπερες, πίνακες

ζωγραφικής, πίστες ρομποτικής.

Διδακτικές μέθοδοι στρατηγικές τεχνικές και πρακτικές

Α' Φάση-Εξοικείωση: Ρουτίνες σκέψης, Ερωτήσεις, Προβληματισμός και Συζήτηση, Κατάθεση γνώσεων, ιδεών και εμπειριών, Παρατήρηση, Φύλλο Καταγραφής

Β' Φάση-Επισκόπηση: Ανασκόπηση Πειραματικών Διαδικασιών που έχουν προηγηθεί, Κατάθεση προβλέψεων, Συζήτηση, Πειραματισμός, Καταγραφή.

Γ' Φάση-Επεξήγηση: Διερεύνηση, Πειραματισμός, Καταγραφή, Ομαδοσυνεργατική, Συζήτηση, Ανασκόπηση και Σύνθεση πληροφοριών, Φωτογραφικό Υλικό.

Δ' Φάση-Εμπλουτισμός: Ανακάλυψη, Ομαδοσυνεργατική, Επέκταση των πειραμάτων στον οικιακό χώρο, Ρομπότ, Εικαστικές αναπαραστάσεις.

Ε' Φάση-Εκτίμηση: Συζήτηση, Παρουσίαση, Σύγκριση αρχικών ιδεών και τελικών παραγόμενων,, Πίνακας KWLH.

Αναλυτική Περιγραφή Διδακτικής Πορείας

Α' Φάση-Εξοικείωση

(Η εξαέρωση, ως ταχύτερη διαδικασία της εξάτμισης, προηγείται, με σκοπό να παρατηρήσουν άμεσα και σε μικρό χρονικό διάστημα τη μετάβαση του νερού από την υγρή κατάσταση στην αέρια.)

Δραστηριότητα 1: (εξαέρωση) Το Πάσχα είναι προ των πυλών και το έθιμο θέλει να βάψουμε κόκκινα τα αυγά μας. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα “Τι πρέπει να προηγηθεί πριν το βάψιμό τους;” Τα παιδιά καταθέτουν τις απόψεις τους και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πριν τα βάψουμε, θα πρέπει να τα βράσουμε μέσα σε νερό. Ας σκεφτούμε λοιπόν τι θα χρειαστούμε: Μία κατσαρόλα, μία ηλεκτρική εστία (κουζίνα) και η κυρία μας είπε ότι θα χρειαστούμε και ένα θερμόμετρο που μετρά υψηλές θερμοκρασίες. (Εμείς έχουμε ήδη την εμπειρία από μετρήσεις θερμομέτρων, από προηγούμενη δραστηριότητά μας στις Φυσικές Επιστήμες). Θα χρειαστούμε επίσης ένα έντυπο που θα καταγράφουμε τις θερμοκρασίες του θερμομέτρου, με δύο-τρεις μαρκαδόρους διαφορετικού χρώματος. Παρατηρούμε ότι το θερμόμετρο φτάνει μέχρι την ένδειξη 100. Ας ρίξουμε και μια ματιά στο διαδίκτυο, μήπως ξεχάσαμε κάτι σχετικό με τη βαφή των αυγών. Η κυρία πρότεινε, πίσω από την κατσαρόλα και πάνω στην κουζίνα να τοποθετήσουμε ένα μαύρο χαρτόνι. Γιατί άραγε;

Δραστηριότητα 2: (εξάτμιση) Αφόρμηση γι' αυτή τη δραστηριότητα είναι οι πίνακες ζωγραφικής (Τοπίο στη Βροχή Vincent Van Gogh, Βροχή στη γέφυρα, Vincent Van Gogh, Madame Monet and Her Son, Claude Monet, Σύννεφα στο Μείν, Harsden Hartley. Τα παιδιά καλούνται να τους παρατηρήσουν και να βρουν τα κοινά στοιχεία τους. Όταν τα εντοπίσουν (σύννεφα - βροχή), καλούνται να κάνουν σύγκριση με τον ουρανό, στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, έξω από την τάξη τους. Συμβαίνει και αυτός ο ουρανός να είναι γεμάτος σύννεφα, έτοιμα για

βροχή. Ακολουθούν ερωτήσεις ρουτίνας: *Τι βλέπω, τι παρατηρώ, τι σκέφτομαι; Πώς δημιουργούνται τα σύννεφα; Τι πιστεύω ότι περιέχουν μέσα τους;*

Β' Φάση-Επισκόπηση

Δραστηριότητα 1: (εξαέρωση) Η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά τι πιστεύουν ότι θα συμβεί όταν ζεσταίνουμε το νερό και τα αυγά μέσα σε αυτό. Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις και εκφράζουν απόψεις. Κάποια λένε ότι το νερό θα βράσει κι η θερμοκρασία του θα ανέβει στο 100. Υπενθυμίζεται ότι έχει προηγηθεί δραστηριότητα θερμότητας και τα παιδιά έχουν ήδη παραστάσεις και γνώσεις. Και συνεχίζουμε με τη διαδικασία. Βάζουμε μια ποσότητα νερού μέσα στην κατσαρόλα και την τοποθετούμε πάνω στην ηλεκτρική κουζίνα. Τα παιδιά βρίσκονται σε απόσταση ασφαλείας από την κουζίνα. Στο πίσω μέρος της κουζίνας, έχει τοποθετηθεί ένα χαρτόνι μαύρου χρώματος, για να κάνει εμφανή στα παιδιά τα συννεφάκια καπνού, όταν θα αρχίσει ο βρασμός. Τοποθετούμε και τα αυγά μέσα στην κατσαρόλα. Πριν ανάψουμε την εστία, τα παιδιά τοποθετούν το θερμόμετρο στην κατσαρόλα και καταγράφουν τη θερμοκρασία του σε έντυπο με τη φωτογραφία του θερμομέτρου.. Ανάβουμε την εστία και τα παιδιά σε λίγη ώρα παρατηρούν τα συννεφάκια καπνού πάνω από την κατσαρόλα. Ακολουθεί και δεύτερη μέτρηση της θερμοκρασίας του νερού, αυτή τη φορά από την εκπαιδευτικό για λόγους ασφαλείας. Τα παιδιά βλέπουν την κόκκινη ένδειξη στο θερμόμετρο που έχει ανέβει και την καταγράφουν. Υποβάλλονται τα εξής ερωτήματα από την εκπαιδευτικό: *Πώς δημιουργείται αυτό το συννεφάκι; Πού πήγε το νερό της κατσαρόλας αφού βλέπουμε ότι μειώθηκε το νερό; Πού πήγε το συννεφάκι του ατμού που βγήκε από το νερό που έβραζε;* Με κατάλληλες ερωτήσεις, ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν πρόβλεψη για το τι θα συμβεί στο νερό, αν βράσει για πολλή ώρα.

Δραστηριότητα 2: (εξάτμιση) Τοποθετούμε μικρή ποσότητα νερού σε ένα σκεύος και το θερμομετρούμε με θερμόμετρο τοίχου, ενόσω βρίσκεται σε θερμοκρασία δωματίου. Τα παιδιά καταγράφουν τη θερμοκρασία σε σχετικό έντυπο. Στη συνέχεια, μια ομάδα παιδιών το τοποθετεί σε ζεστό μέρος (καλοριφέρ). Παράλληλα, μια άλλη ομάδα παιδιών βρέχει πετσέτα, τη στύβει καλά και την απλώνει κάπου στην αίθουσα. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά μαζεύονται στην ολομέλεια για να καταθέσουν τις απόψεις τους, κάνοντας προβλέψεις και απαντώντας στην ερώτηση: *Τι θα συμβεί στο σκεύος με το νερό, αν το αφήσουμε μια δυο μέρες πάνω στο καλοριφέρ;* Εισάγεται ο όρος εξάτμιση από την εκπαιδευτικό, αν και κάποια παιδιά τον έχουν αναφέρει ήδη.

Γ' Φάση-Επεξήγηση

Δραστηριότητα 1: (εξαέρωση) Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν το μικρό συννεφάκι που παράγεται κατά το βρασμό, που είναι ιδιαίτερα ορατό με φόντο το μαύρο χαρτόνι. Επίσης, τις φυσαλίδες σε όλη τη μάζα του νερού. Αφού αφαιρέσουμε τα αυγά από την κατσαρόλα, αφήνουμε το νερό να βράσει μέχρι να εξατμιστεί ολόκληρο σχεδόν. Ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν τώρα τις παρατηρήσεις τους. Επιστούμε την προσοχή τους στο θερμόμετρο, όταν το νερό αρχίζει να βράζει. Σε ποιον αριθμό έγινε αυτό; Άλλαξε ο αριθμός όσο συνεχιζόταν ο

βρασμός; Συνεχίζουμε με άλλες ερωτήσεις, του τύπου: *Τι νομίζετε ότι είναι το μικρό συννεφάκι που βγαίνει από το δοχείο; Πώς δημιουργήθηκε; Πού πήγε το συννεφάκι που είδαμε να βγαίνει;* Επίσης, τα αφήνουμε να διαπιστώσουν τα ίδια, πως δεν υπάρχει πλέον νερό στην κατσαρόλα, κάνοντας την ερώτηση *Τι έγινε το νερό στην κατσαρόλα;* Έτσι οδηγούμε τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι το νερό, όταν βράζει, γίνεται αέριο (υδρατμός) και ανεβαίνει στην ατμόσφαιρα.

Δραστηριότητα 2: (εξάτμιση) Την επόμενη μέρα γίνεται καταγραφή των νέων παρατηρήσεων της ομάδας των παιδιών που έβαλε την ποσότητα νερού σε σκεύος πάνω στο καλοριφέρ και της άλλης που άπλωσε το βρεγμένο πανί. Η μια ομάδα διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει πλέον νερό στο σκεύος και η άλλη ότι η πετσέτα στέγνωσε. Ρωτάμε τα παιδιά *Τι νομίζετε ότι συνέβη και το νερό δεν είναι στο σκεύος; Πού πήγε το νερό πάνω στην βρεγμένη πετσέτα;* Ζητάμε από τα παιδιά να συγκρίνουν τη μετατροπή νερού σε ατμό, λόγω βρασμού και την αργή διαδικασία μετατροπής του νερού σε ατμό λόγω εξάτμισης. Περιγράφουν τα φαινόμενα και αναφέρουν διαφορές και ομοιότητες στο αποτέλεσμα που είναι η αλλαγή της κατάστασής του σε αέριο, τώρα που έχει φύγει στην ατμόσφαιρα. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στην προσέγγιση της τρίτης δραστηριότητας που είναι η υγροποίηση (κύκλος του νερού).

Δραστηριότητα 3: (υγροποίηση) Η μετατροπή του νερού σε υδρατμό που διαχέεται στην ατμόσφαιρα είναι κάτι που οδηγεί τη σκέψη των παιδιών στα σύννεφα. Ήδη τα παιδιά έχουν μπει στη διαδικασία να παρατηρήσουν τον ουρανό και τους ζωγραφικούς πίνακες και έχουν κάνει τη σύνδεση. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα *Από πού προέρχονται οι σταγόνες της βροχής; Πώς γίνεται η βροχή; Πώς γίνεται το χιόνι;* Ακούμε τι έχουν να πουν τα παιδιά και τα ενημερώνουμε ότι όταν οι υδρατμοί ανεβαίνουν ψηλά, κρυώνουν και μετατρέπονται σε μικρές σταγόνες. Η θερμοκρασία στον ουρανό είναι πιο χαμηλή από αυτή πάνω στη γη. Από πού προέρχεται η βροχή; Τα παιδιά καταθέτουν τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους από βροχή και χιόνι και τις συζητάμε. Ακολουθεί ένα πείραμα. Επιλέγεται ένα μεταλλικό σκέπασμα μιας κατσαρόλας, το οποίο τα παιδιά αγγίζουν για να διαπιστώσουν τη θερμοκρασία του και να διαπιστώσουν τη διαφορά της θερμοκρασίας από αυτή του ατμού που βγαίνει από κατσαρόλα με νερό που βράζει. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός κρατάει το σκέπασμα πάνω από την κατσαρόλα με το νερό που βράζει και τα παιδιά παρατηρούν τα σταγονίδια. Εδώ εισάγεται ο όρος υγροποίηση. Ζητείται από τα παιδιά να συνδέσουν αυτό το φαινόμενο με την εξάτμιση του νερού και το φαινόμενο της βροχής. Τι συμβαίνει και πέφτει λοιπόν η βροχή; Τα παιδιά οδηγούνται στο λογικό συμπέρασμα ότι τα σύννεφα συναντούν χαμηλές θερμοκρασίες, συνενώνονται (συμπύκνωση) και υγροποιούνται. Με τη βροχή, το νερό επιστρέφει στις λίμνες, στα ποτάμια και τους ωκεανούς (συγκέντρωση). Τι συμβαίνει όταν η θερμοκρασία είναι πολύ χαμηλή; Το νερό γίνεται χιόνι (χιονόπτωση).

Δ΄ Φάση-Εμπλουτισμός

Δραστηριότητα 1: Τα παιδιά, ως μικροί επιστήμονες, χωρίζονται σε πέντε ομάδες των τεσσάρων παιδιών, παίρνοντας το καθένα έναν μεγεθυντικό φακό που έχουν τα ίδια φτιάξει από χαρτόνι, σε πέντε χρώματα (κάθε ομάδα έχει ένα χρώμα). Η κάθε ομάδα θα δοκιμάσει να

εμπλουτίσει τις γνώσεις της, αναλαμβάνοντας κάποια δραστηριότητα που θα προσφέρει περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά το νερό και τις ιδιότητές του. Η πρώτη ομάδα θα παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό βίντεο για παιδιά Ο κύκλος του νερού <https://youtu.be/IayIMRLzswU>. Η δεύτερη ομάδα θα δει στο Youtube το τραγούδι 'Ο κύκλος του νερού και θα προσπαθήσει να συγκρατήσει τα λόγια, αφού το δει και το ακούσει αρκετές φορές <https://youtu.be/ZWRDQscGLRc>. Η τρίτη ομάδα θα παίξει με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού που θα διαβάσει τις καρτέλες, διαδραστικό εκπαιδευτικό παιχνίδι στο wordwall <https://wordwall.net/el/resource/28824085>. Η τέταρτη ομάδα θα φτιάξει στον Η/Υ ένα παζλ με θέμα τον κύκλο του νερού <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1aaf614938d2>. Η πέμπτη ομάδα παρακολουθεί ένα εκπαιδευτικό βίντεο με πείραμα <https://youtu.be/TnZtZdZEnW4>. Αφού οι ομάδες εμπλακούν με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, ορίζουν αντιπροσώπους και στην ολομέλεια των παιδιών ανακοινώνουν αυτά που είδαν και άκουσαν, προσπαθώντας να περιγράψουν με ακρίβεια και να ερμηνεύσουν τι έκαναν. Οι ομάδες, αφού συζητήσουν μεταξύ τους, μπορούν να αλλάξουν δραστηριότητα, πηγαίνοντας σε κάποια άλλη από αυτή που είχαν αρχικά.

Ε΄ Φάση-Εκτίμηση

Δραστηριότητα 1: Η νηπιαγωγός με τα παιδιά συγκεντρώνουν τα τεκμήρια από τις επιμέρους φάσεις του σεναρίου και τα παρουσιάζουν. Η νηπιαγωγός διαβάζει σε κάθε ομάδα τις καταγραφές από τις στήλες του διαγράμματος K-W-L-H και προτρέπει τα παιδιά, με τη ρουτίνα σκέψης «Τότε Νόμισα - Τώρα Ξέρω», να εντοπίσουν τις αλλαγές και διαφοροποιήσεις που έχουν επιτευχθεί στις γνώσεις σχετικά με το νερό αλλά και στις δεξιότητές τους. Η συζήτηση και η καταγραφή της τέταρτης στήλης του διαγράμματος K-W-L-H με την ερώτηση πώς το έμαθα, αναδεικνύει και τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι εκτιμήσεις των παιδιών αφού καταγραφούν, μπορούν να αξιοποιηθούν σε επόμενη φάση για βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Δραστηριότητα 2: (εξαέρωση - εξάτμιση) Τα παιδιά αναπαριστούν το φαινόμενο της εξαέρωσης και της εξάτμισης του νερού με ζωγραφική, άλλα με κολλάζ από φωτογραφίες περιοδικών ή διάφορα άλλα υλικά και τα υπόλοιπα με παιχνίδια ρόλων στην κουζίνα του μεγάλου κουκλόσπιτου. Επιπλέον δημιουργούν μία συνεργατική αφίσα με τις ιδιότητες του νερού.

Δραστηριότητα 3: (υγροποίηση) Τα παιδιά καλούνται να βάλουν σε λογική σειρά κάρτες με τα στάδια του κύκλου του νερού. Βλέπουν στο Youtube μια ιστορία σχετική με τον κύκλο του νερού. Η εκπαιδευτικός σταματά την ανάγνωση του κειμένου, αφήνοντας τα παιδιά να μαντέψουν τη λέξη-κλειδί που συμπληρώνει τη φράση. <https://youtu.be/0F5ZQglK8OU>. Μια τρίτη, αξιολογικού χαρακτήρα, δραστηριότητα είναι η χρήση του ρομπότ Beebot καθώς και το ρομπότ ποντικάκι που καλείται να περάσει από τις σωστές εικόνες για να ολοκληρώσει τον κύκλο του νερού. Η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την καταγραφή των παρατηρήσεων της σε έντυπο που κρατάει η ίδια για κάθε παιδί (Εικόνα 3) που περιέχει: Α. Την ανίχνευση των αρχικών ιδεών και του ενδιαφέροντος του παιδιού. Β. Την τελική αξιολόγηση (ατομική), από απαντήσεις και παραγωγές. Γ. Τη συνολική εκτίμηση που περιλαμβάνει τη στάση και την πορεία

του/της μαθητή/τριας καθ' όλη την εξέλιξη των δραστηριοτήτων.

Καταγραφές αξιολόγησης προγράμματος στις Φυσικές Επιστήμες

Εκπαιδευτικός:

Ονοματεπώνυμο μαθητή:

Νήπιο / Προνήπιο:

Ενότητα:

Σειρά δραστηριοτήτων:

Ανίχνευση αρχικών ιδεών και ενδιαφέροντος (οι πληροφορίες θα προέρχονται από την αρχική συζήτηση και την εκδήλωση ή μη του ενδιαφέροντος του μαθητή)	Τελική αξιολόγηση (οι πληροφορίες θα περιλαμβάνουν τις απαντήσεις ή τις παραγωγές του μαθητή/τριας στις ατομικές-τελικές αξιολογήσεις)	Συνολική εκτίμηση (η εκπαιδευτικός εδώ θα σημειώνει ότι κρίνει σημαντικό και θα δίνει εικόνα της στάσης και της πορείας του μαθητή/τριας καθ'όλη την εξέλιξη των δραστηριοτήτων - ο λόγος θα είναι περιγραφικός και όπου κρίνει μπορεί να παραθέτει μικρούς διαλόγους ή αξιοσημείωτες φράσεις του).

Εικόνα 3. Πίνακας καταγραφών

Πιθανές Επεκτάσεις - Προσαρμογές Σεναρίου

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν στο σπίτι τα πειράματα, με τη βοήθεια των γονιών τους οι οποίοι έχουν ενημερωθεί σχετικά. Τα παιδιά και η νηπιαγωγός οργανώνουν μια εκδήλωση στην τάξη και καλούν τους γονείς και τα παιδιά από το διπλανό τμήμα να παρουσιάσουν την ιστορία της σταγόνας. Ντύνονται σταγόνες και δείχνουν την εξάερωση, την εξάτμιση και την υγροποίηση με ένα θεατρικό δρώμενο. Επιπλέον δημιουργείται μία έκθεση ζωγραφικής, όπου εκθέτονται οι εικαστικές παραγωγές των παιδιών, στην αυλή του σχολείου. Η νηπιαγωγός δημιουργεί επίσης μία ψηφιακή ταινία στο εργαλείο Web 2 Photo Story 3, η οποία περιέχει μια ψηφιακή αφήγηση με τις αποκληθέντες γνώσεις των παιδιών, μαζί με φωτογραφίες από τις ζωγραφιές τους. Στην εφημερίδα που μας προσφέρει η υπηρεσία SchoolPress του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, κοινοποιείται η παραπάνω ψηφιακή αφήγηση καθώς και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bar, V., & Travis, A. S. (1991). Children's views concerning phase changes. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 363–382. doi:10.1002/tea.3660280409
- Bar, V. (1986). *The development of the conception of evaporation*. The Amos de Shalit Science Teaching Center, The Hebrew University of Jerusalem.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.

- Institouto Ekpaideftikis Politikis. (2021). *Odigos nipiagogou - Ypostiriktiko yliko PY-XIDA: Theoritiko kai methodologiko plaisio*. <https://ean.auth.gr>
- Kalleri, M., & synergates. (2016). Ennoies kai fainomena apo ton fysiko kosmo gia mikra paidia. Ostracon.
- Osborne, R. J., & Cosgrove, M. M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660200905M>
- Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. (2021). Programma Spoudon gia tin Pro-scholiki Ekpaidefsi (FEK 17-12-2021, arithm. 160476/D1).
- Ravanis, K. (1999). Oi Fysikes Epistimes stin Proscholiki Ekpaidefsi. Typothito.
- Vygotsky, L. S. (1994). Skepsi kai glossa (Prototypi ekdosi 1935). Gnosi.

Δικτυογραφία

- The water cycle <https://youtu.be/0F5ZQglK8OU>
- The water cycle <https://youtu.be/IayIMRLzswU>
- The water cycle (song) <https://youtu.be/ZWRDQscGLRc>
- The water cycle (online game) <https://wordwall.net/el/resource/28824085>
- On-Line Puzzle <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1aaf614938d2>
- The water cycle (experiment) <https://youtu.be/TnZtZdZEnW4>

**Χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Το παράδειγμα της μαθητικής εικονικής έκθεσης με θέμα: Μίκης Θεοδωράκης,
Ένας μεγάλος μουσικοσυνθέτης**

*Χριστίδου Κωνσταντίνα M.Sc. στην Σχολική Ψυχολογία, M.Sc. στη Διοίκηση Πληροφο-
ριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Απόφοιτη Δ.Ε.Ο.Σ – ΠΑ.ΜΑΚ Εκπαιδευτι-
κός Π.Ε.86 ΕΑΕ*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση καινοτόμου προγράμματος της συμμετοχής του σχολείου μας στον 5ο Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό για τους 17 Παγκόσμιους Στόχους για την Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην κατηγορία Εφαρμοσμένα σενάρια/Καινοτόμα προγράμματα, στο πλαίσιο προώθησης των 17 Παγκόσμιων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ στη χώρα μας, με τον τίτλο “Μίκης Θεοδωράκης: Ένας μεγάλος μουσικοσυνθέτης”. Με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δημιουργίας περιεχομένου από τους μαθητές, παρέχοντας δυνατότητες που δε θα ήταν εφικτές με παραδοσιακά (μη ψηφιακά και μη διαδικτυακά) εργαλεία. Τα πλεονεκτήματα και η πρόσθετη αξία των υπηρεσιών Web 2.0 για τη δημιουργία περιεχομένου εντοπίζονται περισσότερο στις δυνατότητες που παρέχουν για αλληλεπίδραση, συμμετοχή, ενεργή άσκηση της φαντασίας, παραγωγή, και πρωτοτυπία (Facer & Williamson, 2004).

Λέξεις-κλειδιά: Καινοτομία, εικονικό περιβάλλον, εργαλεία WEB2.

**Application of digital tools in the educational process.
The example of the student virtual exhibition on the topic:
Mikis Theodorakis, A great composer**

*Christidou Konstantina M.Sc. in School Psychology, M.Sc in Information and Com-
munication Systems Management, Computer science teacher in special education,
BSc International and European Studies of the University of Macedonia*

Abstract

The purpose of this paper is to present an innovative program from our school's participation in the 5th Panhellenic School Competition for the 17 Global Goals for Primary & Secondary Education, in the category Applied Scenarios/Innovative Programs, in the context of promoting the 17 UN Global Sustainable Development Goals in our country, with the title "Mikis Theodorakis: A Great Music Composer". The use of Information and Communication Technologies (ICT) presents educational content creation activities by students, providing possibilities that would not be possible with traditional (non-digital and non-online) tools. The advantages and the value of Web 2.0 services for content creation are mostly found in the possibilities they provide for interaction,

participation, active exercise of imagination, production, and originality (Facer & Williamson, 2004).

Key-words: *Innovation, virtual environment, WEB2 tools.*

Εισαγωγή

Γενικά Web2.0 ονομάζουμε τις εφαρμογές διαδικτύου 2ης γενιάς οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια συμμετοχική προσέγγιση στη δημιουργία και το διαμοιρασμό περιεχομένου (Gray K., et al., 2010). Τα εργαλεία του Web 2.0 είναι απλά και εύκολα αντιληπτά παρέχοντας σε όλους τους χρήστες ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή με τη χρήση ευρέως αποδεκτών πρωτοκόλλων που εξυπηρετούν τους πάντες χωρίς διάκριση (Crook et al., 2008).

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας (Groves & O'Donoghue, 2009). Στο σύγχρονο αυτό περιβάλλον της παγκόσμιας δικτύωσης οι μαθητές, ως «ψηφιακοί ιθαγενείς», είναι πλήρως εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, αφού οι περισσότεροι διαθέτουν ενεργό λογαριασμό σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης ή συμμετέχουν σε σχολιασμό ψηφιακού υλικού μέσω ιστολογίων (Ajjan & Hartshorne, 2009 Bennett & Maton, 2010)

Ένα εικονικό μουσείο είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα με ψηφιακά εκθέματα. Αυτά τα εκθέματα μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία πολυμέσων όπως κείμενο, εικόνες, βίντεο και επιτρέπει στους χρήστες να αλληλοεπιδράσουν και να τα εξερευνήσουν. Η εμπειρία μπορεί να γίνει ακόμα πιο συναρπαστική όταν χρησιμοποιούνται τεχνολογίες όπως διαδραστικά πολυμέσα, επαυξημένη πραγματικότητα, εικονική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία προσφέρει μια πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα προσέγγιση στη δημιουργία μιας ψηφιακής και εικονικής έκθεσης για την προβολή και την εκπαίδευση σχετικά με τον πολιτισμό και την ιστορία με τίτλο “Μίκης Θεοδωράκης: Ένας μεγάλος μουσικοσυνθέτης”. Η Εικονική έκθεση κατασκευάστηκε με το εκπαιδευτικό λογισμικό Artsteps, που επιτρέπει τη δημιουργία ρεαλιστικών τρισδιάστατων χώρων για την ψηφιακή αποτύπωση εικονικών εκθέσεων, συμβατικών και μη. Επιπλέον οι μαθητές χρησιμοποιούν τον ψηφιακό ομαδοσυνεργατικό πίνακα ανακοινώσεων Lino και δημιουργούν ένα κουίζ με το ψηφιακό διαδραστικό εργαλείο, Genially για τον μεγάλο μουσικοσυνθέτη.

Μαθησιακοί στόχοι

- Να γνωρίσουν κάποια από τα σημαντικότερα τραγούδια του, που έγραψαν ιστορία για τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία, όπως: «Ένα το Χελιδόνι», «Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ», «Το γελαστό παιδί», «Θα σημάνουν οι καμπάνες», «Βρέχει στη Φτωχογειτονιά», «Δραπετσώνα», «Τη Ρωμιόσύνη Μην Την Κλαίς»

- Να πληροφορηθούν για τις θυσίες στις οποίες υποβλήθηκε (διώξεις, εξορία) τις θέσεις στις οποίες υπηρέτησε (Βουλευτής, Υπουργός κ.α) αλλά και τις Βραβεύσεις με τις οποίες τιμήθηκε ο Μίκης Θεοδωράκης (όπως Βραβείο Φιλίας, Κινηματογραφικό Βραβείο BAFTA καλύτερης μουσικής επένδυσης, Βραβείο Ειρήνης Λένιν κτλ)
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη μουσική, το θέατρο, τον κινηματογράφο, και στην αλληλεπίδρασή τους με την πολιτική και κοινωνική ζωή.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ – Web 2.0 εργαλεία.

Περιγραφή Δράσης

Η Μεθοδολογία υλοποίησης περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

- ✓ Άντληση Πληροφοριών διαδίκτυο
- ✓ Συζήτηση – Διάλογος
- ✓ Ανατροφοδότηση σε κάθε στάδιο
- ✓ Κουίζ online (Παιγνιώδης μάθηση)
- ✓ Επίδειξη οπτικοακουστικού υλικού
- ✓ Προβολή ταινιών
- ✓ Καταιγισμός ιδεών
- ✓ Φύλλα εργασίας
- ✓ Συνεργατικές μέθοδοι
- ✓ Εξοικείωση με εργαλεία WEB2

Οι μαθητές μέσα από τα παραπάνω στάδια και την κατανομή ρόλων – αρμοδιοτήτων και συνεργατικών πρακτικών ολοκλήρωσαν με επιτυχία και μεγάλο ενθουσιασμό τις παρακάτω μαθητικές δημιουργίες.

Μαθητικές Δημιουργίες – Καταιγισμός Ιδεών

Χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό συνεργατικό εργαλείο Lino, το οποίο είναι ένας ψηφιακός ομαδοσυνεργατικός πίνακας ανακοινώσεων, όπου οι μαθητές εισήγαγαν τα δικά τους πολύχρωμα αυτοκόλλητα – Post it για τον Μίκη Θεοδωράκη

Ακολουθεί ο σύνδεσμος:

<http://linoit.com/users/eneegyflorina/canvases/%CE%9C%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%98%CE%B5%CE%BF%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82>



Εικόνα.1: Ομαδοσυνεργατικός πίνακας ανακοινώσεων -Lino

Μαθητικές Δημιουργίες – Εικονική έκθεση

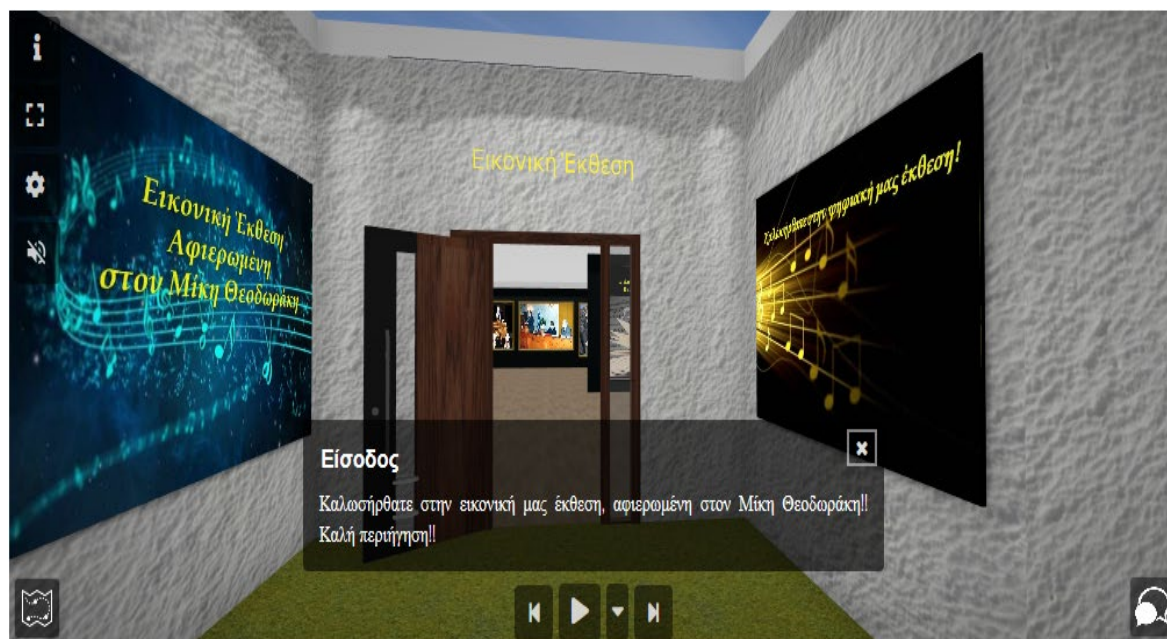
Οι μαθητές γίνονται μικροί αρχιτέκτονες, μέσω της σχεδίασης ρεαλιστικών τρισδιάστατων δωματίων. Δημιουργούν εικονική έκθεση – VR (Virtual Reality) για τον μεγάλο μουσικοσυνθέτη. Στην έκθεση εκτίθενται φωτογραφίες από τις σημαντικότερες στιγμές της πορείας του Μίκη Θεοδωράκη, από την παιδική του ηλικία μέχρι το τέλος της ζωής του. Επίσης στην έκθεση εκτίθενται Video (Youtube), με τις πιο μεγάλες – εμβληματικές δημιουργίες του μουσικοσυνθέτη.

Υπάρχουν 16 διαδρομές μέσα στον χώρο της έκθεσης. Ο επισκέπτης μπορεί να τις δει κάνοντας κλικ δίπλα στο κουμπί play. Κατά την είσοδο στην έκθεση, στο πρώτο έκθεμα μπορεί να ακούσει ένα ηχητικό με τους μαθητές μας οι οποίοι μιλούν για τον Μίκη Θεοδωράκη (Σύντομη Βιογραφία). Στα υπόλοιπα εκθέματα υπάρχει σύντομη διαδραστική επεξήγηση που αφορά την αντίστοιχη φωτογραφία.

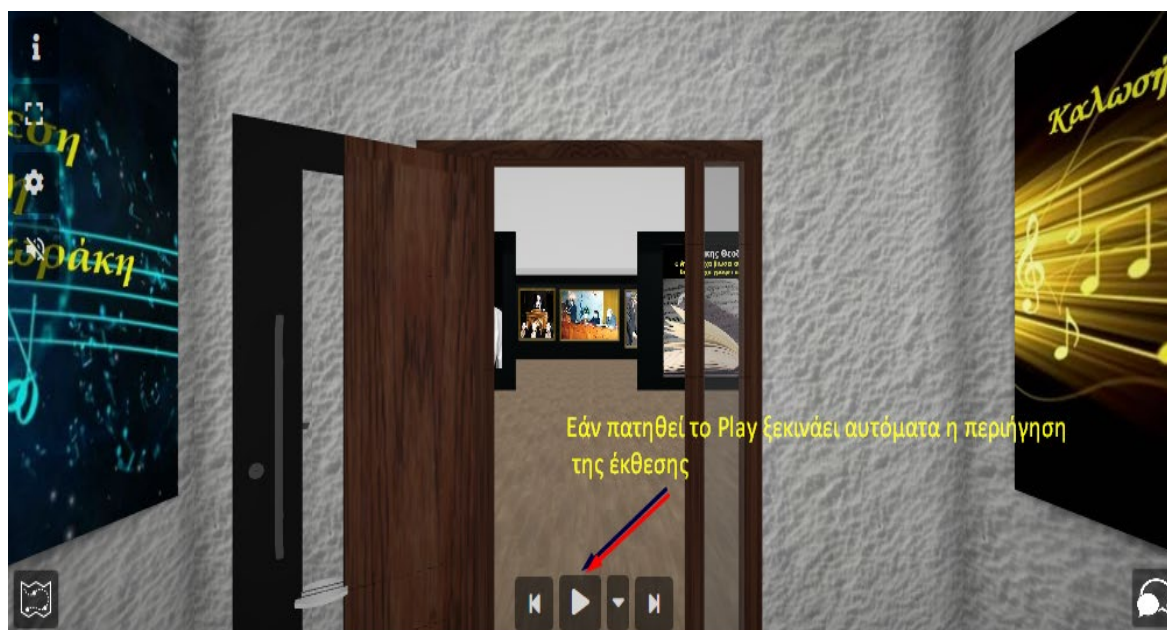
Η πλοήγηση στην έκθεση γίνεται αυτόματα πατώντας play. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει οι ίδιος τον χρόνο της περιήγησής του, να μετακινηθεί στις διαδρομές με τα βελάκια αριστερά ή δεξιά ή να πλοηγηθεί μέσα στον χώρο με το «ποντίκι». Παρέχεται η δυνατότητα αναβαθμισμένης παρακολούθησης με την χρήση γυαλιών εικονικής πραγματικότητας.

Σύνδεσμος Έκθεσης:

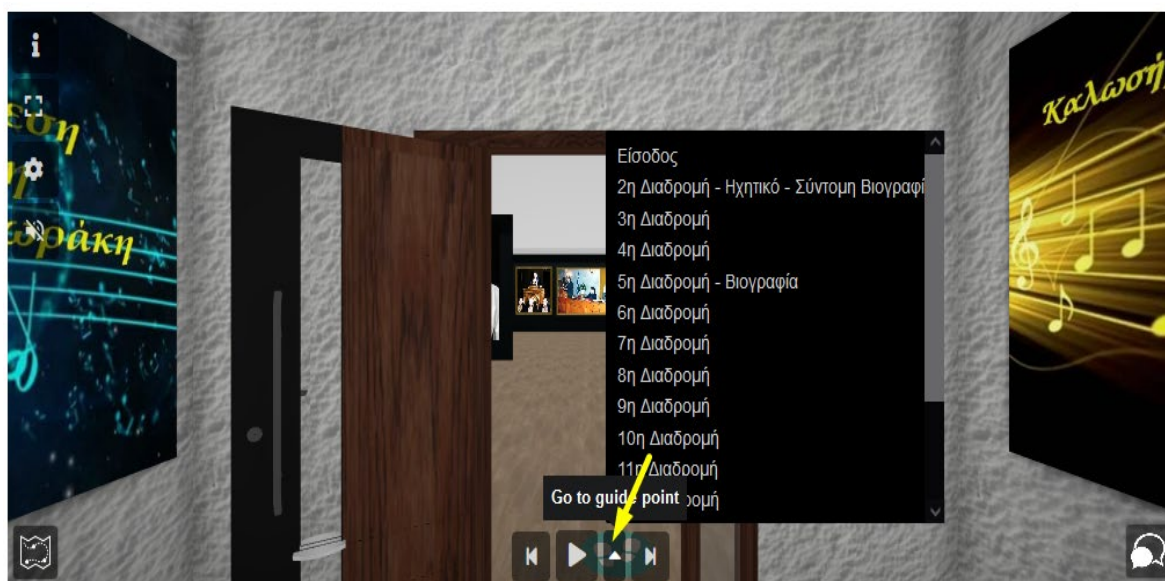
<https://www.artsteps.com/view/62213aedd133906678a4ca82>



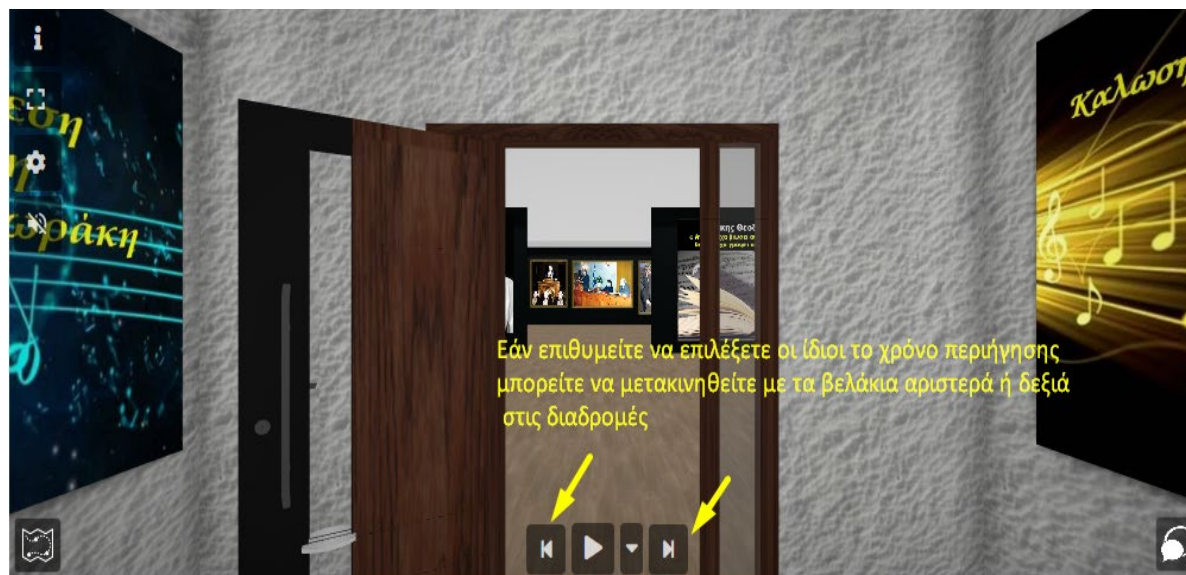
Εικόνα 2: Είσοδος



Εικόνα 3: Είσοδος

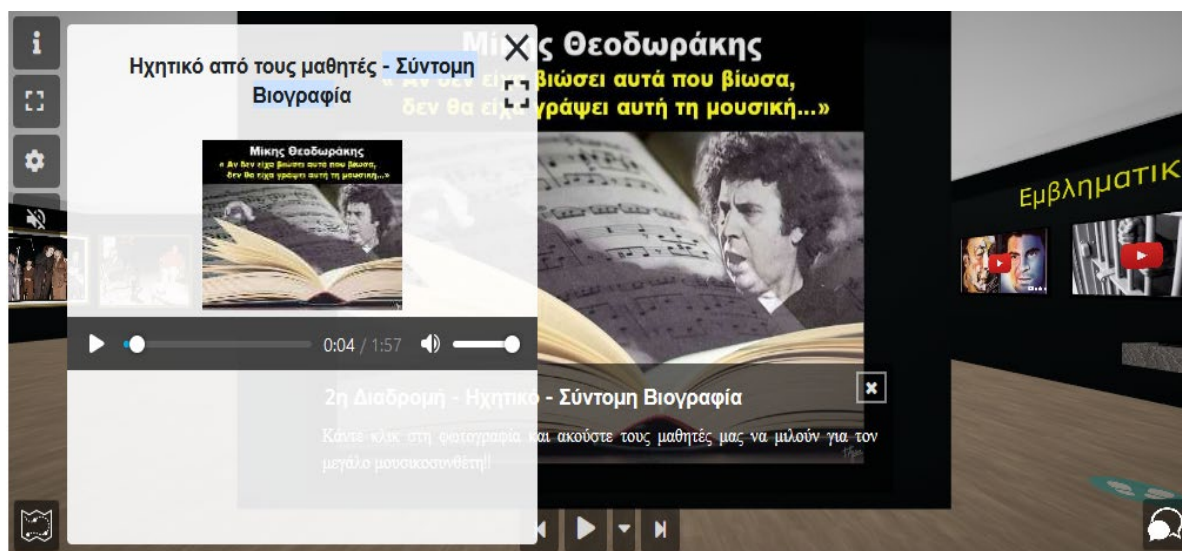


Εικόνα 4: Διαδρομές Έκθεσης



Εικόνα 5: Περιήγηση έκθεσης

Κατά την είσοδο στην έκθεση, στο πρώτο έκθεμα ακούγεται ένα ηχητικό με τους μαθητές μας οι οποίοι μιλούν για τον Μίκη Θεοδωράκη (*Σύντομη Βιογραφία*).



Εικόνα 6: Περιήγηση έκθεση – Ηχητικό από τους μαθητές

Μαθητικές Δημιουργίες – Δημιουργία Κουίζ

Οι μαθητές δημιουργούν ένα κουίζ με 10 (δέκα) ερωτήσεις για τον μεγάλο μουσικοσυνθέτη. Παρατηρήσαμε στο διαδίκτυο ότι δεν υπήρχαν πολλά κουίζ για τον Μίκη Θεοδωράκη και για αυτό το λόγο προχωρήσαμε στην δημιουργία του διαδραστικού κουίζ.

Σύνδεσμος κουίζ:

<https://view.genial.ly/62324418d117570011bc57c7/interactive-content-quiz-mikhs-8eodwrakhs>



Εικόνα 7: Κουίζ

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος μας εξέπληξαν ευχάριστα καθώς η επίδραση στους μαθητές υπήρξε εντονότερη και ευρύτερη σε σχέση με τις προσδοκίες, που είχαμε κατά την έναρξη της δημιουργίας του.

Τα παιδιά δεν περιορίστηκαν μόνο στο ενδιαφέρον της επαφής με το έργο του μεγάλου μουσικοσυνθέτη και τους συγχρόνους τρόπους παρουσίασης του αλλά παρατηρήσαμε πως τα παιδιά ενσωμάτωναν στοιχεία στην καθημερινότητά τους.

Ζητούσαν να μάθουν να χορέψουν συρτάκι εμπνευσμένο από τον Ζορμπά, να ακούν τραγούδια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ήθελαν να πληροφορηθούν για τα ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με τους σταθμούς της ζωής και το έργο του Μίκη Θεοδωράκη, κατανόησαν την επίδραση της μουσικής σε άλλους λαούς και την οικουμενική διάσταση της, αντιλήφθηκαν πως γνωστά τραγούδια του συνδέονται με την ειρήνη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Με τη δημιουργία της εικονικής έκθεσης, οι μαθητές έμαθαν πώς αυτή δημιουργείται και εξέφρασαν έντονη επιθυμία να επισκεφτούν μια αντίστοιχη συμβατική έκθεση, έτσι ώστε να συγκρίνουν την εικονική με την φυσική. Επίσης λόγω της διαδραστικότητας της έκθεσης ήθελαν διαρκώς να πλοηγούνται, να ακούν τις φωνές τους στο ηχητικό που δημιουργήθηκε και να βλέπουν τα βίντεο και τις φωτογραφίες του συνθέτη. Επίσης ήθελαν να παίζουν το διαδραστικό κουίζ και να απαντούν τις ερωτήσεις αλλά και να καλούν φίλους ή μέλη της οικογένειάς τους να το λύσουν. Με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό ήθελαν να δείχνουν όλες τις παραπάνω δημιουργίες στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Συμπερασματικά, μέσα από αυτή τη δράση αναδείχτηκε ότι η χρήση των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων ωφελεί την εκπαιδευτική διαδικασία και κάνει αποτελεσματικότερη τη μάθηση, εφόσον όμως συνδυάζονται πάντα με τον ανθρώπινο παράγοντα και τη προσωπική προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bennett, S. S. & Maton, K. K. (2010). Beyond the “digital natives” debate: Towards amore nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331.
- Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C., Logan, K. & Oliver, M. (2008). *Becta Report: Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – opportunities, challenges and tensions*. London: BECTA.
- Gray, K., Thompson, C., Sheard, J., Clerehan, R. & Hamilton, M. (2010). “Students as Web 2.0 authors: Implications for assessment design and conduct”, *Australasian J. of Educat. Technology*, 26(1): 105-122

Groves, M., & O'Donoghue, J. (2009). Reflexions of Students in Their Use of asynchronous Online Seminars. *Educational Technology & Society*, 12 (3), pp. 115-149

Hartshorne, R., & Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(3), 183–198.K.

Facer & B. Williamson (2004). Designing Technologies to Support Creativity and Collaboration: A Handbook from NESTA Futurelab

Σύνδεσμος προγράμματος

https://www.youtube.com/watch?v=EuaouFE2o_8&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fblogs.sch.gr%2Fgymeevlo%2F2022%2F06%2F25%2Fsymmetochi-toy-scholeioy-mas-ston-5o-panellinio-scholiko-diagonismo-gia-toys-17-pagkosm&source_ve_path=Mjg2NjY

Πηγή φωτογραφιών

<https://mikisguide.gr/>