

Νέος Παιδαγωγός

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό
του σήμερα.

AUXILIARY SPRING PRESSURE GAUGE

Armillary Sphere

DENSMORE

"The World
... Great
Typewriter"

Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

9ο Τεύχος, Δεκέμβριος 2018

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

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

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γούσιας Φώτιος, Μαστρογιάννης Αλέξιος, Ρεντίφης Γεράσιμος, Χαλκιοπούλου Παρασκευή, Φρέντζου Μαίρη

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <https://www.deviantart.com/arinela> arinela.kociko14@hotmail.gr

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

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»

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 Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Παρασκευάς, Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράττισης 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

Ντίνas 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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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», Πρόεδρος ΕΠ.Ε.Σ. Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων Ρόδου Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

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.

Φουρνάρος Σωτήριος, Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

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 Δεκεμβρίου 2018***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 15-12-2018 ως και 15-2-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 11ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 15ου τεύχους:

- Ως 15-2-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-3-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρώτησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 15-4-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-4-2019, ανάρτηση του 15ου 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**

Πίνακας Περιεχομένων

Σελ. 12	Ένας μυθιστορηματικός ήρωας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Τ.Π.Ε., φιλαναγνωσία και δημιουργικότητα
Σελ. 23	Ψηφίδες ιστορίας σε εικονική έκθεση φωτογραφίας
Σελ. 34	Δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού με τη χρήση του Articulate Storyline για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος
Σελ. 43	Εκπαιδεύοντας χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές
Σελ. 54	Η συμβολή της ηλεκτρονικής ταμπλέτας στην αυτονομία μαθητών με Αυτισμό στη μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 61	Παίζοντας τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο
Σελ. 69	Εκπαιδευτικά λογισμικά στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 76	Η ενιαία εκπαίδευση στη σύγκλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης
Σελ. 85	Χαρισματικότητα και υπολογιστική σκέψη. Το παράδειγμα της ρομποτικής στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.
Σελ. 95	Το LAMS και το MOODLE στην υπηρεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων
Σελ. 104	Διερεύνηση προτιμήσεων εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα επιμόρφωσης
Σελ. 113	Η επίδραση των αεροφωτογραφιών και του GPS στη νηπιακή ηλικία
Σελ. 123	Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με το προφίλ των ατόμων και τους λόγους εγγραφής και παρακολούθησης των MOOCs
Σελ. 137	Ταξινομίες των MOOCs
Σελ. 146	Αποτελεσματικές πολιτικές και εργαλεία για ισχυρή σχολική ηγεσία
Σελ. 153	Ο Διευθυντής – Ηγέτης στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Σελ. 162	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το πληροφοριακό σύστημα Myschool και τα εργαλεία CMS και LMC
Σελ. 171	Συναισθηματική νοημοσύνη & διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε & συναισθηματική επάρκεια
Σελ. 181	The social context as is formed during the period of the financial crisis we are going through and its impact on the school premises
Σελ. 189	Ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της μοντέρνας τέχνης και παιδί

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ MAXIMΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 198	Ο σχολικός εκφοβισμός στα ΕΠΑ.Λ. Εμπειρική προσέγγιση
Σελ. 205	Διδακτικό σενάριο στη Ν. Γλώσσα με χρήση Τ.Π.Ε. Ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση
Σελ. 211	Ερευνητική εργασία στην Α' Λυκείου με θέμα: Γεωργία στην Ελλάδα πριν και μετά την ένταξη στην Ε.Ε.
Σελ. 219	Οι Τ.Π.Ε. ως δυναμικό εργαλείο μάθησης για το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Διδακτικό σενάριο
Σελ. 228	Διερεύνηση του πλανήτη Άρη και της ζώνης αστεροειδών (AsteroidBelt) με χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής
Σελ. 237	Σχέδιο μικροδιδασκαλίας με χρήση Τ.Π.Ε.: Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός

Ένας μυθιστορηματικός ήρωας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Τ.Π.Ε., φιλαναγνωσία και δημιουργικότητα

Μουλά Ευαγγελία

*Φιλολόγος, Δρ. παιδικής λογοτεχνίας, Επιμορφώτρια Β' επιπέδου
moulaevang@gmail.com*

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο εξετάζεται και αξιολογείται η συμβολή ενός μαθητικού διαγωνισμού, που έλαβε χώρα στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου κατά το σχολικό έτος 2017-18, στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, της μαθητικής δημιουργικότητας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Για τον διαγωνισμό, στη διασταύρωση λογοτεχνίας και μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αξιοποιήθηκε το ψηφιακό περιβάλλον προσομοίωσης του facebook, που προσφέρεται από την πλατφόρμα classtools.net, το fakebook. Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν το προφίλ και τον τοίχο ενός ελεύθερης επιλογής μυθιστορηματικού ήρωα. Συγκεκριμένα, στο κείμενο προηγείται μια συνοπτική καταγραφή ερευνητικών συμπερασμάτων για τον ρόλο των κοινωνικών δικτύων στη μαθησιακή διαδικασία, ακολουθούν δεδομένα σχετικά με τη σχέση της νέας γενιάς με τη λογοτεχνική ανάγνωση αλλά και τις νέες τεχνολογίες και τέλος, παρουσιάζεται η πορεία υλοποίησης του διαγωνισμού και τα αποτελέσματά του. Οι δημιουργίες των μαθητών αξιολογήθηκαν βάσει ορισμένης ρουμπρίκας κριτηρίων, ενώ με το πέρας του διαγωνισμού ακολούθησε ερωτηματολόγιο, που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των άδηλων πτυχών της διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: μέσα κοινωνικής δικτύωσης, λογοτεχνία, φιλαναγνωσία, δημιουργικότητα.

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και μάθηση

Η ραγδαία ανάπτυξη και επέκταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, καθώς και η διείσδυση και κατίσχυση του διαδικτύου σε όλους τους τομείς της ζωής, έχουν επηρεάσει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και κατά συνέπεια εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν το θετικό ρόλο τους και τα πλεονεκτήματα που κομίζουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, έχει καταγραφεί ότι οι μαθητές ενεργοποιούνται θετικά μέσω των δικτύων (Ziegler, 2007), τους παρέχονται περισσότερα κίνητρα μάθησης (Mazer et al, 2007), καλλιεργείται η επικοινωνία και η συνεργασία τους (Wheeler et al, 2008), βελτιώνεται η κοινωνικότητά τους (Jacobsen & Forste, 2011), ενώ οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποτελεσματικότεροι ως σύμβουλοι (Lipka, 2007) και γενικότερα διευκολύνεται η δια βίου μάθηση (Kayrı & Çakır, 2010). Ανεκτίμητη δε, είναι η συμβολή των ψηφιακών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως μάθηση, για όσες-ους αντιμετωπίζουν δυσκολίες να παρακολουθήσουν τις δια ζώσης παραδόσεις (Hobl & Welzer, 2010), για μια σειρά από λόγους.

Επιπρόσθετα, τα κοινωνικά δίκτυα δημιουργούν κοινότητες μάθησης, των οποίων το βασικό πλεονέκτημα είναι, βάσει ερευνών, το γεγονός ότι οι μαθητές εμπλέκονται σε μακρο- συζητήσεις και ότι η έμφαση μετατοπίζεται στην άρθρωση του δικού τους νοήματος. Ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, αλλά οι μαθητές αλληλοτροφοδοτούνται αξιολογώντας ο ένας τον άλλο, με το δάσκαλο στον ρόλο του καθοδηγητή- εμπυχωτή. Αυτού του τύπου η καταμερισμένης ευθύνης αξιολόγηση (shared evaluation pedagogy (SHEP) (Aukerman et al., 2016) ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή και βελτιώνει την αναγνωστική τους κατανόηση.

Πολλές έρευνες σε μαθητές γυμνασίων (Casey and Evans, 2011) αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ng'ambi, 2013) σχετικά με τη χρήση ενός διαδικτυακού ιστότοπου κοινωνικής δικτύωσης ως μαθησιακού περιβάλλοντος αποδεικνύουν ότι οι μαθητές:

- *παίρνουν πρωτοβουλία για να σχηματίζουν δικές τους ομάδες*
- *γίνονται εξερευνητές, σχεδιαστές και δημιουργοί περιεχομένου*
- *αλληλοϋποστηρίζονται και να αυτοαξιολογούνται*
- *ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις*
- *αξιοποιούν δεξιότητες που είχαν αποκτήσει έξω από την τάξη*
- *αποκτούν ευελιξία στο διάβασμα και στο σχολιασμό*
- *υποβάλουν ερωτήσεις και να απαιτούν διευκρινίσεις*
- *απολαμβάνουν τη δημιουργία νέων προφίλ, avatar και τα αιτήματα φιλίας*
- *μαθαίνουν εξίσου μέσα από επίσημους και ανεπίσημους τρόπους*
- *διαμοιράζονται εργασίες και καλές πρακτικές*
- *καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους*
- *λαμβάνουν αποφάσεις*
- *επιδεικνύουν αυξημένο αυτο-έλεγχο της μάθησης*
- *δημιουργούν νέες γνώσεις*
- *βελτιώνουν την κριτική τους ικανότητα*
- *αυξάνουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση*
- *διδάσκουν σε συμμαθητές ή νεότερους φοιτητές*
- *δείχνουν ενθουσιασμό κατά τη διαδικασία μάθησης.*

Με την ενσωμάτωση ιστότοπων κοινωνικού δικτύου στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις δεξιότητες που οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, από τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες τους και να μεγιστοποιήσουν το προσδοκώμενο όφελος (Hahn, 2008).

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και λογοτεχνία: Σχήμα οξύμωρο ή το δυνατό να συμβεί;

Εντούτοις, παρά την εξακριβωμένα πολλαπλή θετική επενέργεια των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης, οι Hoechsmann and Roynitz (2012: 11) επισημαίνουν ότι οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων δίνουν έμφαση

στις αρνητικές επιδράσεις των μέσων στους νέους, όπως είναι η πρόκληση της νεανικής επιθετικότητας και εγκληματικότητας, η προβολή του καταναλωτικού μοντέλου ζωής, η έκθεση σε ποικίλες νοσηρές μορφές σεξουαλικότητας, η εξοικείωση με τη χρήση ουσιών και με τη βία, συνέπειες που εντείνονται εξαιτίας της διαδραστικής διάστασης των νέων επικοινωνιακών συνθηκών. Σε δημοσκόπηση που ακολούθησε το 2014, με σκοπό την ανατροφοδότηση προηγούμενης έρευνας των Casey and Evans, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην αρχική επιμόρφωση, ένα συντριπτικό ποσοστό 91,5% παραδέχθηκε ότι δεν είχε ποτέ έκτοτε χρησιμοποιήσει κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης για μαθησιακούς σκοπούς. Η αιτιολόγηση ποικίλε: από την αδυναμία του μεγαλύτερου ποσοστού των εκπαιδευτικών να διακρίνουν κάποιο σημαντικό όφελος σε αυτά, μέχρι την απουσία επαρκούς χρόνου για την αξιοποίηση και επίβλεψή τους και την αρνητική στάση της διοίκησης του σχολείου απέναντι σε παρόμοιες πρακτικές. Στην Ελλάδα επίσης σπανίζουν οι προσπάθειες ένταξης και αξιοποίησης των κοινωνικών δικτύων ως μαθησιακών περιβαλλόντων και δη για την «θεραπεία» της λογοτεχνίας (Χασάπη-Χριστοδουλίδου, 2013).

Το βέβαιο είναι ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι απολύτως αναγκαία και αναπόφευκτη συνθήκη σε έναν κόσμο ψηφιακά διαμεσολαβημένο, εξ ου και όχι μόνο δεν μπορούμε να τα αγνοούμε, αλλά θα πρέπει να μάθουμε να τα αξιοποιούμε ως εργαλεία για την επίτευξη των επιθυμητών «ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, πολιτικών και άλλων σκοπών» (Davis et al., 2012: 23). Μεταξύ αυτών είναι και η τόνωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης για απόλαυση (Μουλά, 2013).

Ανέκαθεν, παλιά και αναδυόμενα μέσα μάχονταν για τον έλεγχο και την πρωτοκαθεδρία στο πολιτισμικό γίγνεσθαι και κατ' επέκταση στο οικονομικό (Bourdieu, 1995). Στην εποχή μας αυτή η «μάχη» εκδηλώνεται ανάμεσα στα παραδοσιακά και τα σύγχρονα μέσα – φορείς του λογοτεχνικού φαινομένου. Παραμένοντας νοσταλγοί και υπέρμαχοι της διατήρησης μιας πρότερης εποχής, όπου η αναγνωστική συνθήκη πραγματώνονταν αποκλειστικά μέσω της έντυπης λογοτεχνίας, την οποία αναγούμε σε απόλυτο και ανυπέρβλητο μέτρο σύγκρισης, στην πραγματικότητα δεν προασπίζομαστε το ίδιο το πολιτισμικό προϊόν της λογοτεχνίας, αλλά το πεδίο της αγοράς αξιών που η έντυπη λογοτεχνία εκπροσωπεί.

Ο ως τώρα επιστημονικός διάλογος σχετικά με την κρίση στο λογοτεχνικό φαινόμενο, ήδη από το 1955 (Asheim, 1955), κινούταν στο πλαίσιο της προβληματικής, εάν το βιβλίο θα αντικατασταθεί από τα νέα μέσα (Δαρδανός, 2010) και εξαντλείτο συνήθως στην άρθρωση μιας άγονης πολεμικής ή αμυντικής επιχειρηματολογίας. Οι σύγχρονοι κριτικοί (Fitzpatrick, 2006) εκφράζουν την αγωνία τους για το γεγονός ότι η έντυπη γουτεμβέργια μορφή της λογοτεχνίας τείνει να απαρχαιωθεί και τονίζουν ότι πρέπει πάση θυσία να διασωθεί από τις σύγχρονες τεχνολογίες, που απειλούν την μέχρι πρόσφάτως αδιαπραγμάτευτη θέση της στη δυτική κουλτούρα του 20^{ου} αι.

Έτσι, είτε εξαιτίας των MME όπως υποστηρίζει ο Stuart Hall (1978), είτε εξαιτίας της κοινωνίας του θεάματος κατά την ερμηνευτική προσέγγιση του Debord (1967), είτε

λόγω της υπερπραγματικότητας του διαδικτύου, σύμφωνα με τον Baudrillard (1985), οι ρίζες της συνολικής κρίσης και συνεπώς και αυτής της λογοτεχνίας, εντοπίζονται στους μηχανισμούς αλλοτρίωσης της συνείδησης και παγίδευσής της στις παραπάνω δομές, που επενδύθηκαν με προσδοκίες απελευθερωτικών και εξισωτικών δυνατοτήτων, αλλά εντέλει εγκλωβίστηκαν στην υπηρεσία και ενίσχυση του οικονομικού κατεστημένου. Απομένει λοιπόν, αντιστεκόμενοι εκ των έσω, να ανατρέψουμε τον τρόπο λειτουργίας των νέων μέσων και να αντιπροτείνουμε μια αντι-ηγεμονική εναλλακτική προοπτική, που θα εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα του λογοτεχνικού φαινομένου (Μουλά-Χριστοδουλίδου, 2013).

Η νέα γενιά και η σχέση της με την ανάγνωση και την τεχνολογία

Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στη νέα γενιά δεν είναι τυχαίοι: «Net Generation» (Tapscott, 2008), «digital natives» (Prensky, 2001), netizens. Αυτοί προδίδουν την οργανική και ζωτικής σημασίας σχέση που αναπτύσσουν οι νέοι με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες συμβάλλουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Prenski, 2001). Ο όρος «Google Generation»ⁱ όμως, που αναφέρεται στη γενιά που μεγάλωσε με το διαδίκτυο, σύμφωνα με την έρευνα της Jisc και της British Library αποδεικνύεται παραπειστικός, καθώς χαρακτηριστικά αυτής της γενιάς, όπως η μηδενική ανοχή στην καθυστέρηση ικανοποίησης της ανάγκης για πληροφόρηση, ή η έλλειψη υπομονής κατά την πλοήγηση, που οδηγούν σε μειωμένη κριτική πρόσληψη της διαδικτυακής πληροφορίας, είναι εντέλει κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες που κάνουν χρήση διαδικτύου. Είναι εμφανές ότι αυτή η στάση που σχετίζεται με τη διαδικτυακή εμπειρία γενικότερα και δεν εκδηλώνεται αποκλειστικά στις νεαρές ηλικίες, δεν μπορεί παρά να επηρεάζει και τη στάση μας απέναντι στην ανάγνωση γενικότερα, καθώς αυτή απαιτεί αφοσίωση και δέσμευση.

Την τελευταία δεκαετία έχουν πολλαπλασιαστεί οι έρευνες που αφορούν στις αναγνωστικές συνήθειες των νέων -και δη στο διάβασμα με σκοπό την απόλαυση-, οι οποίες επιχειρούν να συσχετιστούν με την ανάδυση και κυριαρχία των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων (Μουλά- Χριστοδουλίδου, 2013).

Τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας που διεξήγαγε η Nielsen δείχνουν μια δραστική μείωση της ανάγνωσης για απόλαυση στις ηλικίες από 11 έως 17, από 13 σε 27% σε ένα και μόνο έτος (από το 2012 στο 2013). Επίσης, από τα 750.000 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, μόλις τα 48.000 ήταν εγγεγραμμένα μέλη βιβλιοθηκώνⁱⁱ. Σε έρευνα του 2015 που εκπόνησε η εκδοτική εταιρεία Scholastic και συντονίστηκε από την YouGov, το ποσοστό των παιδιών που διαβάζουν για ευχαρίστηση έπεσε στο 51% σε σχέση με 58% που ήταν το 2012 και το 60% το 2010. Μετά την ηλικία των 8 χρόνων δε, το ποσοστό πέφτει κάθεταⁱⁱⁱ. Η Common Sense Media το 1984 διαπίστωνε ότι το 8% των 13χρονων και το 9% των 17χρονων δήλωναν ότι δεν διαβάζουν ποτέ, ενώ το 2014 το ποσοστό τριπλασιάστηκε σε 22% και 27 % αντιστοίχως^{iv}. Η ίδια τάση καταγράφεται και στους ενήλικες. Το 2015 μόνο 43% των ενηλίκων είχαν διαβάσει ένα βιβλίο καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, φτάνοντας στο χαμηλότερο επίπεδο όλων των

εποχών, ενώ το 1982 το ποσοστό ήταν 57%. Σε άλλη έρευνα διαπιστώνεται άμεση και αντιστρόφως ανάλογη συσχέτιση μεταξύ της αύξησης της χρήσης apps, facebook και youtube, και της μείωσης της ανάγνωσης για διασκέδαση (Johnsson, Smaragdi & Jönsson, 2006).

Ενώ λοιπόν, η πανταχού παρουσία και παντοδυναμία του διαδικτύου και της εικόνας μοιάζουν να κατατροπώνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση, δεν λείπουν κάποιες ευφάνταστες και αισιόδοξες προτάσεις, που επιδιώκουν την ενδυνάμωση της φιλιανγνωσίας μέσα από τα ίδια τα ψηφιακά περιβάλλοντα που την αντιμάχονται (Hilve, 2011). Έτσι η δημιουργική συγγραφή περιληπτικών κειμένων, στην λογική των ορίων που θέτει του twitter^v, ή η δημιουργία συνεργατικών ψηφιακών αφηγήσεων (funfiction) προτείνονται ως δυνατές εναλλακτικές λύσεις για την τόνωση του μαθητικού ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία. Άλλες έρευνες καταγράφουν ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ σε προγράμματα λογοτεχνίας ασκεί θετική επενέργεια και μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο, με την προϋπόθεση να μην είναι χρόνια και παγιωμένη πρακτική, αλλά με συγκεκριμένο προσανατολισμό και διάρκεια (Locke & Andrews, 2004).

Το φαινόμενο facebook

Αναμφισβήτητα, το Facebook, αποτελεί σήμερα το δημοφιλέστερο και ταχύτερα αναπτυσσόμενο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης παγκοσμίως. Το facebook αποτελεί μοναδικό φαινόμενο. Από τα 100 εκ. χρηστών που αριθμούσε το 2008 σήμερα φτάνει τα 2 δις. 196 εκ.^{vi} ενεργών χρηστών κάθε μήνα, ενώ 1,5 δις. συνδέονται καθημερινά και 5 καινούρια προφίλ δημιουργούνται ανά δευτερόλεπτο.

Παρά την ύπαρξη πολυάριθμων παρόμοιων κοινωνικών δικτύων το μέγεθος και η μακροβιότητα του Facebook, με δεδομένα τον υψηλό βαθμό χρήσης και διείσδυσής του στις νεανικές ηλικίες, την συνεχώς αυξανόμενη επέκταση της πρόσβασης μέσω των κινητών συσκευών και την πρόσφατη πολιτική της εταιρείας που έθεσε ως προϋπόθεση χρήσης την πραγματική ταυτότητα των χρηστών, το αναγάγουν σε ένα δύναμι πολλά υποσχόμενο μαθησιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς. Στις κλειστές ομάδες του Facebook οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαμοιράζονται υλικά, να υποσημειώνουν, να κριτικάρουν, να συγκρίνουν πηγές και γενικά να ανταλλάσσουν απόψεις επί εκπαιδευτικών θεμάτων (Kent, 2014).

Συνεπώς, είναι αρκούντως αιτιολογημένη η πολυεπίπεδη ακαδημαϊκή-ερευνητική ενασχόληση με διάφορες πτυχές του και δη με την παιδαγωγική δυναμική του. Έτσι, το facebook αρχίζει σταδιακά να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας και να αξιοποιείται ολοένα και συχνότερα ως μαθησιακό περιβάλλον.

Ως μαθησιακό ψηφιακό περιβάλλον δε, θεωρείται κάθε τεχνολογία που ενθαρρύνει τη συνεργατική προσέγγιση της μάθησης, όπου οι χρήστες μετατρέπονται σε ενεργούς συμμετόχους και δημιουργούς περιεχομένου (Hazari et al., 2009).

Από το Facebook στο Fakebook και στην ενίσχυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης

Μολονότι οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον του facebook διαφοροποιούνται κατά καιρούς, καθώς προσαρμόζονται στις εκάστοτε νεοαναδυόμενες ανάγκες, σε γενικές γραμμές ο τρόπος λειτουργίας του παραμένει σταθερός. Ο χρήστης δημιουργεί ένα προφίλ, με προσωπικές πληροφορίες – κατά βούληση-, δημιουργεί φίλους κατόπιν αιτήματος που θα αποστείλει ή θα δεχθεί, κάνει αναρτήσεις πολυτροπικού υλικού, σχολιάζει τις αναρτήσεις άλλων, διαλέγεται σε προσωπικό επίπεδο μέσω του inbox του λογαριασμού του κ.ά. Το Fakebook από την άλλη, περιβάλλον που προσομοιώνει το facebook, είναι ένα εργαλείο που προσφέρεται από την classtools.net για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πρόκειται για έναν ασφαλή, μη δημόσιο ιστοχώρο, που υιοθετεί μεγάλο μέρος από τις ιδιότητες και τις πρακτικές του πρότυπού του, με ορισμένους όμως περιορισμούς.

Στον διαγωνισμό «Ένας μυθιστορηματικός ήρωας στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης» που προκηρύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-18, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δωδεκανήσου από το Τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια σελίδα στον ιστοχώρο του fakebook (<https://www.classtools.net/FB/home-page>), με το προφίλ ενός μυθιστορηματικού ήρωα της αρεσκείας τους, ώστε να ανταποκρίνεται στον χαρακτήρα και στη δράση του εντός της πλοκής του ελεύθερα επιλεγμένου από τους ίδιους μυθιστορήματος. Ο ιστοχώρος είναι προστατευμένος και οι αναρτήσεις δεν εκτίθενται σε δημόσια θέα, παρά μόνο μετά από κοινοποίηση του συνδέσμου που οδηγεί σ αυτόν και την παραχώρηση δικαιώματος από τον ίδιο το δημιουργό. Για την έναρξη χρήσης του χώρου αρκεί να δημιουργηθεί ένα πρόχειρο προφίλ με 5 τυχαίες αναρτήσεις, τις οποίες έχει κανείς τη δυνατότητα να επεξεργαστεί στη συνέχεια, όσες φορές επιθυμεί. Στους μαθητές μοιράστηκαν οδηγίες εγγραφής και επεξεργασίας του προφίλ που θα δημιουργούσαν. Ο κάθε χρήστης έπρεπε να δημιουργήσει τον δικό του κωδικό, με τον οποίο θα αποκτούσε κάθε φορά πρόσβαση στη σελίδα που θα δημιουργούσε. Όταν την ολοκλήρωνε, θα έπρεπε να την αποθηκεύσει και να κοινοποιήσει τον υπερσύνδεσμο στην Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων. Το κεντρικό ζητούμενο ήταν η πειστική διάπλαση της προσωπικότητας και η παρουσίαση της δράσης του ήρωα της επιλογής τους, μέσα από αναρτήσεις ανάλογες με αυτές του Facebook (τουλάχιστον 10). Την εργασία έπρεπε να συνοδεύει έγγραφο word, με επεξηγηματικές διευκρινίσεις ως προς τις αναρτήσεις και με παραπομπές στο σημείο της υπόθεσης του βιβλίου, από το οποίο αφορμόταν η κάθε ανάρτηση.

Σκοπός του διαγωνισμού ήταν η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού εκ μέρους των μαθητών και η κατάδειξη της δυνατότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να αξιοποιούνται παιδαγωγικά.

Ο διαγωνισμός είχε ισχύ έως 28-02-18. Σε αυτόν δήλωσαν συμμετοχή 70 μαθητές από Ρόδο, Κω και Πάτμο. Υποβλήθηκαν συνολικά 37 έργα προς αξιολόγηση. Με τη λήξη του ή και νωρίτερα, -εάν κάποιο έργο είχε ολοκληρωθεί- ο εκπαιδευτικός του σχολείου

που διαμεσολαβούσε, μπορούσε να στέλνει στο mail των Σχολικών Δραστηριοτήτων τον υπερσύνδεσμο και το αρχείο που αντιστοιχούσε σε αυτόν, στο οποίο θα αναγράφονταν και τα στοιχεία του μαθητή.

Με τη λήξη του διαγωνισμού μοιράστηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δράσης σε όλες-ους, όσες-οι συμμετείχαν στη διαδικασία. Το πρώτο βραβείο για την καλύτερη εργασία, που ήταν ένας υπολογιστής τελευταίας τεχνολογίας, χορήγησε η Επιστημονική Ένωση Νέος Παιδαγωγός. Τα δώρα για τους διακριθέντες απονεμήθηκαν στην τελική εκδήλωση παρουσίασης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στις 16-05-18 στην αίθουσα του κινηματογράφου Παλλάς στη Ρόδο.

Αποτελέσματα της δράσης: αξιολόγηση έργων και στατιστικά δεδομένα

Τα έργα των μαθητών κρίθηκαν με τα εξής κριτήρια:

- Ως προς την πειστικότητα απόδοσης του χαρακτήρα.
- Ως προς την κάλυψη των κυριότερων σημείων της πλοκής του έργου.
- Ως προς την φαντασία και τη δημιουργικότητα των αναρτήσεων.
- Ως προς τον βαθμό αξιοποίησης όλων των δυνατοτήτων της πλατφόρμας (π.χ. υπήρχε πλήρες προφίλ, είχαν προστεθεί φίλοι, οι φίλοι σχολίαζαν τις αναρτήσεις, αξιοποιήθηκαν πολυτροπικοί πόροι;)
- Ως προς τη -σωστή- διάταξη παρουσίασης των γεγονότων της πλοκής του έργου.
- Ως προς την ευκρίνεια των επεξηγηματικών σημειώσεων και την επαρκή αιτιολόγηση των επιλεγμένων χωρίων από την υπόθεση.

Το πρώτο βραβείο απονεμήθηκε σε μαθητή του 2^{ου} Γυμνασίου Ρόδου που απέδωσε τον Χάρυ Πόττερ αποδεικνύοντας μια σε βάθος γνώση του συνόλου των λογοτεχνικών βιβλίων που τον αφορούν. (<https://www.classools.net/FB/1903-Ruxazy>)

Το δεύτερο βραβείο απονεμήθηκε σε μαθητή των Εκπαιδευτηρίων Ροδίων παιδεία, για την απόδοση του προφίλ της ηρωίδας Άλισον Σέρινταν, από το εξίσου πολύτομο έργο: «Νυχτερινό Σχολείο» (σειρά πέντε βιβλίων) της Κ. Τζ. Ντόχερτι (C. J. Doherty). (<https://www.classools.net/FB/1776-kmFBWd>)

Το τρίτο βραβείο μοιράστηκαν μία μαθήτρια του 3^{ου} Γυμνασίου Ρόδου και ένας μαθητής του 2^{ου} Γυμνασίου Ρόδου, για τη Λίνα από τον Θησαυρό της Βαγίας της Ζωρζ Σαρή και τον Οδυσσέα του Ομήρου. (<https://www.classools.net/FB/1426-E4g8V6>)

<https://www.classools.net/FB/1988-qYBM5j>)

Ο Οδυσσέας υπήρξε ο συχνότερα προτιμώμενος ήρωας, προφανώς λόγω της εξοικείωσης των μαθητών μαζί του μέσω της σχολικής Οδυσσειακής ανάγνωσης. Άλλοι ήρωες υπήρξαν: Ο Μικρός πρίγκιπας του Antoin de Saint Exupery, η Ασπραδενή του Ευγενίας Φακίνου, Ο Φιλέας Φογκ από τον Γύρο του κόσμου σε 80 μέρες του Ιούλιου Βερν, η

Άννα Φρανκ του ομώνυμου ημερολόγιου, ο Ρήγας από το Παραμύθι χωρίς όνομα της Πηνελόπης Δέλτα, και άλλοι, που κυρίως εμφανίζονται έστω και αποσπασματικά στα Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας του Γυμνασίου.

Στο ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε με το πέρας του διαγωνισμού, επιχειρήθηκε να διαφανούν άδηλες πτυχές της δράσης, να καταγραφούν εντυπώσεις, αλλά και εξωγενείς παράγοντες που πιθανόν να είχαν επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην έκβαση. Στο ερώτημα πώς θα χαρακτηρίζατε το διαγωνισμό, το 90% των μαθητών τον χαρακτήρισε πρωτότυπο, ενώ ορισμένοι πρόσθεσαν ακόμα πιο ενθουσιώδεις προσδιορισμούς, όπως συναρπαστικό και «γαμάτο». Το 80% των μαθητών δήλωσε ότι είχε βοήθεια από κάποιον ενήλικα, συνήθως (60%) από εκπαιδευτικό του σχολείου, που τους είχε ενημερώσει για τη δράση. Ένα 35% των μαθητών συμμετείχε και σε λέσχες ανάγνωσης στον πλαίσιο προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ένα 35%, επίσης, δήλωσαν ότι ήταν συχνοί αναγνώστες λογοτεχνίας, ενώ ένα 45% ότι διαβάζουν σπάνια, πράγμα που αποτελεί σημαντικό στοιχείο, για το πώς ο διαγωνισμός τις-τους κινητοποίησε και τις-τους έφερε κοντά σε λογοτεχνικά κείμενα. Η επιλογή του μυθιστορηματικού ήρωα έγινε τις περισσότερες φορές (75%) από ήδη διαβασμένα βιβλία, τα οποία τα παιδιά είχαν αγοράσει (50%) ή τα είχαν εντοπίσει σε βιβλιοθήκη του σχολείου (30%) ή του Δήμου τους (20%). Η επιλογή των χωρίων δυσκόλεψε σχεδόν όλες-ους (90%), ενώ από τεχνικής άποψης η πλατφόρμα κρίθηκε εύκολη (90%). Όλες-οι ανεξαιρέτως, απάντησαν θετικά στην προοπτική συμμετοχής σε παρόμοιο διαγωνισμό στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Asheim, L. E. (Ed.). (1955). *The future of the book: Implications of the newer developments in communication* (Vol. 20). University of Chicago, Graduate Library School.

Aukerman, Maren & Martin, Paolo & Gargani, John & D. McCallum, Richard. (2016). A randomized control trial of Shared Evaluation Pedagogy: The near-term and long-term impact of dialogically organized reading instruction. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 16, S.I. Dial. Ped. 1-26.

Baudrillard Jean (1985). *Simulacres et simulation*. Paris: Galilee.

Bourdieu Pierre (1995). *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Translated by Susan Emanuel. Stanford ca: Stanford University Press.

Casey, Gail & Evans, Terry. (2011). Designing for Learning: Online Social Networks as a Classroom Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v12 n7, 1-26, Nov 2011.

Davis III, C. F., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & Gonzalez Canche, M. S. (2012, January). *Social media in higher education: A literature review and research directions*. Tucson, AZ: The Center for the Study of Higher Education at the University of Arizona.

- Debord Guy. (1967). *La Société du spectacle*. Paris: Buchet Chastel.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*, Ed. *Buchet Chastel, Paris*.
- DeLoach, A. (September 1996). *What Does it Mean to be a Netizen?* Ανακτήθηκε (πότε) από: <http://www.december.com/cmc/mag/1996/sep/callnet.html>
- Fitzpatrick Kathleen. (2006). *The Anxiety of Obsolescence: The American Novel in the Age of Television*. Nashville: Vanderbilt University Press: 1.
- Hahn, J. (2008). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. *Library Journal*, 133(13), 105.
- Hilve, F. (2011). Technology and the Reading Habits of Our Students: Implications for the English Classroom. *Wisconsin English Journal*, Volume 53, Number 2 Fall 2011.
- Hobl, M., & Welzer, T. (2010). Students' feedback and communication habits using Moodle. *Elektronika Elektrotehnika*, 6, 63-66
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275-280.
- <http://time.com/94794/common-sense-media-reading-report-never-read/>
- <https://www.121words.com/ti-einai-121-lekseis>
- <https://www.jisc.ac.uk/news/google-generation-is-a-myth-says-new-research-16-jan-2008>
- <https://www.theguardian.com/books/2015/jan/09/decline-children-reading-pleasure-survey>
- <https://www.theguardian.com/technology/appsblog/2013/sep/26/children-reading-less-apps-games>
- Kayri, M., & Çakir, Ö. (2010). An Applied Study on Educational Use of Facebook as a Web 2.0 Tool: The Sample Lesson Of Computer Networks And Communication. *International Journal of Computer Science & Information Technology*, 2(4), 48-58.

Kent, M. (2014). What's on Your Mind? Facebook as a Forum for Learning and Teaching in Higher Education. In M. Kent & T. Leaver (Eds.), *An Education in Facebook? Higher Education and the World's Largest Social Network* (pp. 53–60). London & New York: Routledge.

Lipka, S. (2007). For professors, 'friending' can be fraught. *Chronicle of Higher Education*, 54(15), A1-A28.

Locke, T., & Andrews, R. (2004). A Systematic Review of the Impact of ICT on Literature-Related Literacies in English 5-16. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Mazer, J.P., Murphy, R.E., & Simonds, C.J. (2007) 'I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate', *Communication Education*, vol. 56, no. 1, pp. 1-17.

Prensky Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Stuart Hall et al. (1978). *Policing the Crisis: 'Mugging' the State and Law and Order*. London: Macmillan.

Tapscott Don (2008). *Grown up digital. How the Net generation is changing your world*. McGraw Hill.

Johnsson-Smaragdi, U., & Jönsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.

Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal for Educational Technology*, 39(6), 987-995.

Ziegler, S. (2007). The (mis)education of Generation M. *Learning, Media and Technology*, 32, no.1: 69-81.

Δαρδανός Γ.Ε (2010). *Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί* (Το μέλλον της ανάγνωσης). Συλλογή κειμένων- επιμέλεια. Αθήνα: Gutenberg.

Μουλά Ευαγγελία (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία: η αμηχανία μπροστά στο «καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσωπείο; *I teacher*, 6ο τεύχος.

Μουλά, Ε.-Χριστοδουλίδου, Λ. (2013). Διαδίκτυο και φιλιαναγνωσία: από τα doodles της google στη λογοτεχνία, ως απόλαυση και αφετηρία δημιουργίας. Στο Γκίβαλου-Πολίτης (επιμ.), *Καλλιερρώντας τη φιλιαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 138-154). Αθήνα: Διάδραση.

Χασάπη-Χριστοδουλίδου, Ε. (2013). Οι νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία των φιλο-λογικών μαθημάτων: Λογοτεχνία και e- λογοτεχνία, *Φιλολόγος*, τ. 151, Ιαν.-Μαρ. 2013, 118-129.

i <https://www.jisc.ac.uk/news/google-generation-is-a-myth-says-new-research-16-jan-2008>

ii Nielsen Book <https://www.theguardian.com/technology/appsblog/2013/sep/26/children-reading-less-apps-games>

iii <https://www.theguardian.com/books/2015/jan/09/decline-children-reading-pleasure-survey>

iv <http://time.com/94794/common-sense-media-reading-report-never-read/>

v <https://www.121words.com/ti-einai-121-lekseis>

vi <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>

Ψηφίδες ιστορίας σε εικονική έκθεση φωτογραφίας

Ραμπαούνη Βασιλική

Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique, vraba@yahoo.gr

Περίληψη

Η ένταξη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προαιρετικών δράσεων παράλληλων με το σχολικό πρόγραμμα, έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προτείνει θεματικά αντικείμενα που εμβαθύνουν στην προβλεπόμενη από το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γνώση ή καλύπτουν εν μέρει θεματικές ενότητες που ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δεν επιτρέπει την εξέτασή τους. Μια τέτοια δράση, ενταγμένη στο πλαίσιο του προγράμματος *teachers4Europe*, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Π.Γ.Ζ.Σ.Ι κατά το έτος 2017-2018. Συμμετείχαν 22 μαθητές της Γ΄ τάξης που μελέτησαν το φαινόμενο του πολιτικού αυταρχισμού, όπως αυτό εκφράστηκε στα δικτατορικά καθεστώτα της Πορτογαλίας, της Ισπανίας και της Ελλάδας, καθώς και τις συνέπειες του για την ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών αυτών. Η εισήγηση που ακολουθεί παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε η δράση, τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και τέλος την αξιολόγησή της.

Λέξεις-Κλειδιά: δικτατορία, εικονική έκθεση, δημιουργική γραφή, *teachers4Europe*

Εισαγωγή

Το σχολείο σήμερα, αναγκασμένο να παίζει ένα ρόλο περισσότερο σύνθετο και πολυδιάστατο, βρίσκεται μπροστά σε νέες προκλήσεις, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας έχουν, τα τελευταία χρόνια, πρωταγωνιστήσει στην προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τοπίου με την τροφοδότηση της φαρέτρας του καθηγητή με εργαλεία που κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές (Pellerin, Gl., 2005). Ανάμεσα στις πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρουν, η χρήση εφαρμογών εικονικής πραγματικότητας αποδεικνύεται μαθησιακά ιδιαίτερα επωφελής (Dalgarno & Lee, 2010). Λόγω της φύσης της παρούσας εισήγησης, θα αρκεστούμε στην αδρομερή παρουσίαση μιας κατηγορίας εφαρμογών που μπορούν εύκολα να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το εικονικό μουσείο/την εικονική έκθεση.

Πέρα από τους τοίχους...

Υπερβαίνοντας τους εγγενείς περιορισμούς των φυσικών εκθεσιακών χώρων (Tschritzis & Gibbs, 1991, Taburet & Rivot, 2017), η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και στην προσέγγιση τους από ένα ευρύτερο κοινό (Sylaiou, Kotsakis, Liarokapis, 2009 / Baujard, 2012), διευρύνοντας έτσι τον παιδευτικό τους χαρακτήρα. Το σχολείο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η νέα πραγματικότητα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να

προσεγγίσουν με δημιουργικό τρόπο, την ιστορική μνήμη και την πολιτιστική κληρονομιά. Εφαρμογές, βασισμένες στην εικονική πραγματικότητα, τους επιτρέπουν να επισκεφτούν ψηφιακά μία έκθεση ή να δημιουργήσουν τη δική τους. Θα εστιάσουμε στη δεύτερη περίπτωση. Με οδηγό τη φαντασία οι μαθητές μπορούν να μετατρέψουν ένα άδειο εικονικό δωμάτιο σε μια αίθουσα μουσείου, μια γκαλερί έργων τέχνης ή μια έκθεση φωτογραφίας. Μικροί σκηνογράφοι προσκαλούν τον δυνητικό επισκέπτη να κινηθεί, επιλέγοντας τη δική του οπτική στον χώρο, να δοκιμάσει μικρές χωρικές εκπλήξεις, να ζήσει τη δική του ψηφιακή εμπειρία. Η νοηματοδότηση του χώρου με την επιλογή των έργων, της θέσης τους (το ύψος, την πλασίωση τους...), της ιστορίας που αφηγούνται, της άποψης που εκφράζουν, συναντά τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του επισκέπτη. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής, η αλληλεπίδραση του χρήστη με τον εικονικό κόσμο μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: το πρώτο αφορά τον τρόπο πλοήγησης στον χώρο (την κίνηση, τον προσανατολισμό, την πτήση, την εστίαση, κλπ.)· το δεύτερο, την αλληλεπίδραση με τα ίδια τα αντικείμενα που βρίσκονται στον χώρο (δυνατότητα «αγγίγματος» τους για να τα παρατηρήσει καλύτερα ή να τροποποιήσει κάποια χαρακτηριστικά τους, επιλογή τους για περισσότερες πληροφορίες, κλπ.)· και το τρίτο, την αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες (ύπαρξη ζώνης συζήτησης μεταξύ των χρηστών, σχολίων, κλπ.) (Taburet & Rivault, 2017).

...από τα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη

Από τη δεκαετία του '80, παρά τις επιφυλάξεις που διατυπώνουν λόγω της μη επαρκούς διερεύνησης των αποτελεσμάτων από την χρήση της εικονικής πραγματικότητας, πολλές έρευνες επισημαίνουν τη θετική επίδρασή της στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pantelidis, 2009). Τα οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργία ενός εικονικού μουσείου / μιας εικονικής έκθεσης για τους μαθητές είναι, κατά πρώτο λόγο, γνωστικά. Με μια τέτοια διδακτική πρακτική, ο καθηγητής δεν στοχεύει αυστηρά και μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στη διεύρυνσή τους (Lapointe, 2010), μέσα από την αυτενέργεια και τον πειραματισμό. Με αναφορά στις αρχές του κονστρουκτιβισμού, επιτρέπει στους μαθητές, πειραματιζόμενοι να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα (Ismaeel & Al-Abdullatif, 2016), αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία των προϋπαρχουσών εμπειριών και γνώσεων και αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα τους. Η αναζήτηση και επιλογή, ανάλογα με τη θεματική, σχετικών εκθεμάτων/φωτογραφιών, η «ανάγνωσή» τους (παρατήρηση, σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο, σχολιασμός, κλπ.), η ανάδειξή τους μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χώρο με τρόπο που να αποκτούν νόημα, η παρουσίασή τους στο ευρύ κοινό, συμβάλλουν αναμφισβήτητα στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης μέσα από σύνθετες νοητικές επεξεργασίες (Ευσταθίου, 2016).

Εξάλλου, δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε την ιδιαιτερότητα του είδους των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές μέσα από την δραστηριότητα αυτού του τύπου. Βρισκόμενοι μέσα σ' ένα εικονικό περιβάλλον που τους επιτρέπει να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να το διαμορφώσουν όπως επιθυμούν, να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα που βρίσκονται σ' αυτό με τους δικούς τους ρυθμούς και τον δικό τους τρόπο αποκτούν εμπειρίες «πρώτου προσώπου» (=εμπράγματα εμπειρίες). Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να

συμβεί σε μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία ή σε μια διδασκαλία στην οποία δεν αποκλείεται η χρήση του υπολογιστή. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι εμπειρίες των μαθητών είναι « τρίτου προσώπου», αφού υπάρχει ένας μεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και την γνώση, όπως ο καθηγητής και το βιβλίο ή ο υπολογιστής με επιλεγμένες από έναν τρίτο πληροφορίες / γνώσεις καθώς και το σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιεί το περιβάλλον διεπαφής (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2013). Θα μπορούσε να πει κανείς ότι πρόκειται για μια βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητα, πολύ σημαντική, ιδιαίτερα όταν μια αντίστοιχη «φυσική» εμπειρία δεν είναι εφικτή.

Μια τέτοια μαθησιακή εμπειρία μπορεί να κινητοποιήσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, κάτι που αποτελεί βασικό στόχο αλλά και προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης. Σ' αυτή προστίθεται και η προηγούμενη εξοικείωση πολλών μαθητών με τα ψηφιακά παιχνίδια. Η θετική στάση τους απέναντι στα εικονικά περιβάλλοντα (Mikropoulos, Chalkidis, Katsikis & Emvalotis, 1998 / Ismaeel & Al-Abdullatif, 2016) δείχνει ότι το πεδίο αυτό προσφέρεται για την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους. Μια εφαρμογή για τη δημιουργία εικονικής έκθεσης, με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης που παρέχει και τον ρεαλιστικό της χαρακτήρα, μπορεί να αποτελέσει ένα ελκυστικό για τους μαθητές μέσο, να τους προκαλέσει, να εξάψει τη φαντασία τους και να κρατήσει για ικανό χρονικό διάστημα το ενδιαφέρον τους.

Σκοπός και Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής

Σκοπός της δράσης αυτής είναι οι μαθητές να εντρυφήσουν στο φαινόμενο του πολιτικού αυταρχισμού και των συνεπειών του, όπως εκφράστηκε με την επιβολή αυταρχικών καθεστώτων τον 20^ο αιώνα στην Ευρώπη.

Επιμέρους Διδακτικοί Στόχοι

Η δράση έχει ως στόχους οι μαθητές:

Γνωστικοί στόχοι: α. Να μελετήσουν το φαινόμενο της δικτατορίας σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, β. Να γνωρίσουν τις συνέπειες από την επιβολή δικτατορικών καθεστώτων για τη θέση των χωρών αυτών στην Ευρώπη, γ. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της δημοκρατίας για την ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών αυτών, δ. Να μάθουν να «διαβάζουν» τις ιστορικές φωτογραφίες ως τεκμήρια ιστορίας, ε. Να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή.

Παιδαγωγικοί στόχοι: α. Να διαμορφώσουν δημοκρατικές συνειδήσεις, β. Να αναπτύξουν την ιστορική και κριτική σκέψη, γ. Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, δ. Να μάθουν να συνεργάζονται και να αποδέχονται τον άλλο στο πλαίσιο επίτευξης ενός κοινού στόχου.

Τεχνολογικοί στόχοι : α. Να αναπτύξουν τον οπτικό αλφαριθμητισμό, β. Να ασκηθούν στη δημιουργία εικονικών εκθέσεων, γ. Να ασκηθούν στην χρήση εργαλείων του Web.2.

Περιγραφή της Διδακτική Πρακτικής

Εισαγωγικό μέρος

Από τη γνώση στην κατανόηση ή «Ὁ μὴ ὢν μετ' ἐμοῦ κατ' ἐμοῦ ἐστὶ»

Αν και άπτεται της ευρωπαϊκής ιστορίας, η δικτατορία δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερα προσφιλές θέμα για μαθητές γυμνασίου. Εξάλλου, όσα διδάσκονται στο μάθημα της Ιστορίας αποτελούν, για τους περισσότερους, γεγονότα χαμένα άτακτα σε κάποιο μακρινό απροσδιόριστο παρελθόν (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Επίσης η διδαχθείσα ύλη μόλις καλύπτει, κάποιες φορές, τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Ανάλογη αντιμετώπιση έχει και το θέμα της Ενωμένης Ευρώπης. Η παρουσία του στο πρόγραμμα των μαθημάτων της Γ' Γυμνασίου περιορίζεται στη μελέτη κάποιων παλαιάς κοπής κειμένων στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας ή σ' ένα σύντομο κεφάλαιο στο τέλος των βιβλίων της Ιστορίας και της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής. Για την υλοποίηση, λοιπόν, της δράσης μας, προέκυψε η ανάγκη μιας, έστω σύντομης, προσέγγισης των δύο αυτών θεμάτων. Για τον σκοπό αυτό η διδάσκουσα καθώς και ο υπεύθυνος του Europe Direct Ηπείρου, που προσκλήθηκε στο σχολείο, κάλυψαν, ως ένα βαθμό, το γνωστικό κενό το σχετικό με το πρόσφατο παρελθόν και παρόν της Ενωμένης Ευρώπης, τον τρόπο λειτουργίας της και τους θεσμούς της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών. Η τελευταία διάσταση συσχετίστηκε με την καταπάτηση των πολιτικών δικαιωμάτων σε ανελεύθερα καθεστώτα. Για να αντιληφθούν μάλιστα οι μαθητές πώς μπορεί να λειτουργεί ένα καθεστώς, μια ομάδα ανέλαβε να μελετήσει και να παρουσιάσει «*Το Λάθος*» του Αντώνη Σαμαράκη. Στη συζήτηση που ακολούθησε αναδείχτηκαν η λογική ή οι λογικές των μηχανισμών εκείνων που ενεργούν χωρίς να υπολογίσουν τον ανθρώπινο παράγοντα και καταλήγουν κάποτε σ' ένα *Λάθος*.

Αφόρμηση

Μετά το πρώτο αυτό εισαγωγικό μέρος, προβλήθηκαν στους μαθητές τρεις **φωτογραφίες** που αφορούσαν τις τρεις δικτατορίες που επιβλήθηκαν στις χώρες του ευρωπαϊκού νότου, Πορτογαλία, Ισπανία, Ελλάδα. Οι φωτογραφίες δε συνοδεύονταν από σχετικές λεζάντες, είχαν επιλεγεί, όμως, με γνώμονα τη δυνατότητα ταχείας αναγνώρισής τους από τους μαθητές. Στην περίπτωση της Ελλάδας, όπως ήταν αναμενόμενο, η φωτογραφία με το τάνκ στο Πολυτεχνείο αναγνωρίστηκε αμέσως. Για την Πορτογαλία και την Ισπανία είχαν επιλεγεί φωτογραφίες που εμπεριείχαν γλωσσικά στοιχεία (πανό στην πορτογαλική και την ισπανική γλώσσα) που ταυτοποιήθηκαν μετά από μια σύντομη συζήτηση. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να αναλύσουν τις φωτογραφίες, εντοπίζοντας τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και τον χώρο. Ακολούθησε η ερμηνεία: οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με το τι πιστεύουν ότι συμβαίνει στις φωτογραφίες αυτές, τι είναι αυτό που συνδέει τα στοιχεία που εντόπισαν, τότε και με ποια αφορμή τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες, σε ποιο / ποια γεγονότα αναφέρονται. Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των φωτογραφιών, οι μαθητές κλήθηκαν να εμπλουτίσουν τις

γνώσεις τους σχετικά με τα ιστορικά αυτά γεγονότα, εργαζόμενοι ατομικά και ομαδικά.

1^η φάση : *Η Ιστορία σε ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας.*

Η σπουδαιότητα της φωτογραφίας ως ιστορικής μαρτυρίας είναι αναμφισβήτητη (About & Chéroux, 2001). Για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα πολύτιμο ε-ποπτικό μέσο που εμπλουτίζει τη διδασκαλία και ωθεί με την κατάλληλη αντιμετώπιση της τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά (Παπαδάκη, 2011). Προσελκύοντας την προσοχή τους, λειτουργεί ως ερέθισμα όχι μόνο αισθητηριακό αλλά και πνευματικό και συμβάλλει στην ευκολότερη εδραίωση της παρεχόμενης γνώσης. Όταν μάλιστα εντάσσεται σε ένα σχέδιο ψηφιακής δημιουργίας, τότε η προστιθέμενη αξία της μεγιστοποιείται. Με γνώμονα το γεγονός αυτό, δεκαπέντε μαθητές, αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, κλήθηκαν να δημιουργήσουν τρεις εκθέσεις φωτογραφίας για τις τρεις χώρες του ευρωπαϊκού νότου, την Πορτογαλία, την Ισπανία και την Ελλάδα. Οι τίτλοι των εκθέσεων αυτών είναι:

- **Πορτογαλία:** Από τη δικτατορία στην Ε.Ο.Κ (1926...1974...1986)
- **Ισπανία:** Από τον Εμφύλιο στην Ε.Ο.Κ (1936...1975...1986)
- **Ελλάδα:** Από τη δικτατορία στην Ε.Ο.Κ (1967...1974...1981)

Η χρονική περίοδος επιλέχτηκε με κριτήριο α. τον χρόνο εκδήλωσης του φαινομένου της δικτατορίας και β. την χρονική απόσταση ανάμεσα στον χρόνο κατάλυσής του καθεστώτος και την ένταξη των χωρών αυτών στην Ε.Ο.Κ. Το όριο αυτό είναι συμβατικό. Εξάλλου, χώρες με αυταρχικά καθεστώτα επιλέγουν συχνά μια προοπτική που τις θεωράκιζει από υποτροπές αυταρχικού τύπου. Στην περίπτωση της Ελλάδας η δικτατορία του Μεταξά παρουσιάστηκε συνοπτικά, αλλά δεν εντάχτηκε στις δραστηριότητες, λόγω περιορισμένου χρόνου.

Από τη διδάσκουσα προτάθηκε η χρήση της εφαρμογής *Artsteps*. Πρόκειται για μια σχετικά εύχρηστη εφαρμογή που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν μέσα σ' ένα ρεαλιστικό τρισδιάστατο χώρο ψηφιακές εκθέσεις. Ο χώρος αυτός μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις προτιμήσεις του χρήστη και να φιλοξενήσει διςδιάστατα (πίνακες, φωτογραφίες, αφίσες...) ή τρισδιάστατα ψηφιακά αντικείμενα (γλυπτά...).

Με οδηγό τις γνώσεις που απέκτησαν στη διάρκεια της διαδικασίας ευαισθητοποίησης τους μέσα στην τάξη, τη μελέτη του κειμενικού υλικού που τους δόθηκε καθώς και αυτό που συνέλεξαν με προσωπική έρευνα στο διαδίκτυο, οι δύο από τις τρεις ομάδες εκπόνησαν την εργασία τους με την εφαρμογή *Artsteps* ως εξής:

- συνέγραψαν κείμενα με αναφορά στα γεγονότα της μελετώμενης περιόδου,
- συνέλεξαν φωτογραφίες από το διαδίκτυο που αποτυπώνουν δυνατές στιγμές από την πολιτική και ιδεολογική κατάσταση των τριών χωρών καθώς και φωτογραφίες με τους πρωταγωνιστές των γεγονότων,

- διαμόρφωσαν την τρισδιάστατη αίθουσα όπου θα δημιουργούσαν την έκθεση φωτογραφίας
- οργάνωσαν, με βάση τα κείμενά τους και φροντίζοντας να ακολουθούν μια χρονολογική λογική, τις φωτογραφίες που τελικά επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν,
- πρόσθεσαν σύντομο επεξηγηματικό κείμενο (=λεζάντα) κάτω από κάθε φωτογραφία,
- τέλος, συνόδευσαν τις φωτογραφίες με συμπυκνωμένο αλλά ικανό πληροφοριακό υλικό που ενέτασσε τη φωτογραφία στο ιστορικό της πλαίσιο.



Εικόνα 1 Στιγμιότυπο από την ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας για την Ελλάδα



Εικόνα 2 Στιγμιότυπο από την ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας για την Ισπανία

Η τρίτη ομάδα, λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπισε στην χρήση της εφαρμογής *Artsteps*, εργάστηκε με ένα περισσότερο οικείο σ' αυτή πρόγραμμα παρουσίασης, το *ppt*. Η διαφοροποίηση στον τρόπο εργασίας της, όμως, περιορίστηκε μόνο στο τεχνικό

μέρος. Στην περίπτωση αυτή επιδιώχτηκε η δημιουργία μιας οιονεί εικονικής έκθεσης φωτογραφίας, με την εκμετάλλευση της δυνατότητας του προγράμματος παρουσίασης για μη γραμμική πλοήγηση. Η ομάδα αυτή δανείστηκε ένα πρότυπο από το διαδίκτυο και το προσάρμοσε στις απαιτήσεις της εργασίας της. Δημιούργησε ένα χώρο υποδοχής κατάλληλα διαμορφωμένο που οδηγεί στις πέντε αίθουσες της έκθεσης. Στις αίθουσες αυτές, εκτός από τις επιλεγμένες φωτογραφίες τοποθετήθηκαν και ψηφιακά αντικείμενα με στόχο να προσδώσουν ένα περισσότερο ρεαλιστικό χαρακτήρα στον χώρο. Επειδή τεχνικά ήταν δύσκολη η ρεαλιστική τρισδιάστατη απόδοση του χώρου, με τον τρόπο που επιτρέπει μια εφαρμογή όπως η Artsteps, και για να καλυφθούν οι ανάγκες σε διαθέσιμο χώρο, η κάθε αίθουσα αναπτύχθηκε σε δύο διαφάνειες που απέδιδαν, κατά το δυνατό, τον φυσικό χώρο μιας έκθεσης.



Εικόνα 3 Χώρος υποδοχής της ψηφιακής έκθεσης φωτογραφίας για την Πορτογαλία



Εικόνα 4 Τμήμα από την Αίθουσα 1 της ψηφιακής έκθεσης φωτογραφίας για την Πορτογαλία

Η κάθε φωτογραφία λειτούργησε και ως υπερσύνδεσμος που παρέπεμπε σε διαφάνεια στην οποία, εκτός από τη ίδια την φωτογραφία και τη λεζάντα που τη συνόδευε, υπήρχε κείμενο που την ενέτασσε στο ιστορικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη διαφάνεια, η δεύτερη στη σειρά, αφορούσε τους επιμελητές της έκθεσης. Η πρόσβαση σ' αυτή ήταν δυνατή από την αρχική διαφάνεια όπου σχετικός υπερσύνδεσμος οδηγούσε στο «Γραφείο των επιμελητών». Σε όλες τις διαφάνειες η πλοήγηση, με τους κατάλληλους υπερσυνδέσμους, ήταν δυνατή προς όλες τις κατευθύνσεις.

2^η φάση: *Μικρές ιστορίες μεγάλα γεγονότα*

Αν και η χρήση της εικονικής πραγματικότητας μπορεί να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στα γεγονότα μιας χρονικά απομακρυσμένης περιόδου, η ιστορική προσέγγιση διατηρεί, ωστόσο, ένα μακροσκοπικό χαρακτήρα. Κατά μείζονα λόγο, το ίδιο ισχύει και όταν τα γεγονότα αυτά συμβαίνουν σε μια άλλη χώρα, τόσο ξένη για τους μαθητές. Έτσι είναι δύσκολο, με οδηγό την ιστορική γνώση, οι μαθητές να προσεγγίσουν το ιστορικό γεγονός με μια περισσότερο ανθρωποκεντρική ματιά. Η ιστορία, όμως, δεν είναι μόνο ιστορία των πολιτικών σκοπιμοτήτων και συμφερόντων αλλά και η ιστορία των ανθρώπων. Και αυτή η ιστορία σπάνια γίνεται αντιληπτή. Επιδιώκοντας, λοιπόν, να υπερβούμε τα εμπόδια που θέτει ο παραδοσιακός ή ο λιγότερο ή περισσότερο καινοτόμος τρόπος προσέγγισης ενός ιστορικού γεγονότος, ζητήθηκε από τους μαθητές να «αναγνώσουν» ιστορικές φωτογραφίες με τη δική τους οπτική και να εμπνευστούν ιστορίες. Ιστορίες ανθρώπινες, ιστορίες που θα μπορούσαν να συμβούν μέσα στην ταραγμένη πολιτική και κοινωνική ζωή των χωρών που μελέτησαν. Οι τρεις ομάδες που συγκροτήθηκαν παρήγαγαν τρία κείμενα, τρεις αφηγήσεις, πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, αλλά πολύ ρεαλιστικές και οι τρεις.

Η πρώτη έχει τίτλο «*Κάτι μου θυμίζουν τα μάτια σου*». Η ιστορία της διαδραματίζεται στην Ισπανία στα χρόνια του Εμφυλίου και της δικτατορίας του Φράνκο. Ο νεαρός δημοσιογράφος ζητά να μάθει την ιστορία ενός Έλληνα, με καταβολές από την Ισπανία, που είχε πολεμήσει στο πλευρό των δημοκρατικών εναντίον του Φράνκο. Μετά το τέλος του πολέμου και την επιβολή της δικτατορίας του Φράνκο ο Έλληνας συνελήφθη και φυλακίστηκε. Για τη γυναίκα που είχε γνωρίσει και αγαπήσει στη διάρκεια του πολέμου, η εξέλιξη αυτή υπήρξε μοιραία. Μετά τη γέννηση του νεκρού παιδιού τους, θεωρώντας ότι δεν της έχει απομείνει τίποτα στον κόσμο, θέτει τέλος στην ζωή της. Η ανατροπή έρχεται στο τέλος της ιστορίας, όταν αποκαλύπτεται ότι ο δημοσιογράφος δεν είναι άλλος από το θεωρούμενο νεκρό παιδί του άντρα, που άνθρωποι του Φράνκο άρπαξαν από το μαιευτήριο και τοποθέτησαν σε οικογένεια φρανκιστών.

Στη δεύτερη ιστορία που έχει τίτλο «*Να ζεις, ν' αγαπάς και να ονειρεύεσαι*» η πολιτική και ιδεολογική αντιπαράθεση στα χρόνια της δικτατορίας του Σαλαζάρ στην Πορτογαλία οδηγεί ένα νεαρό ζευγάρι στον χωρισμό. Εκείνος αγωνίζεται κατά του καθεστώτος, συλλαμβάνεται και φυλακίζεται. Εκείνη προσεγγίζει την κατάσταση από την οπτική των φιλοκαθεστωτικών. Η διάσταση απόψεων διαλύει τις ανθρώπινες σχέσεις. Στο

τέλος όμως η δύναμη της αγάπης υπερνικά τις διαφορές και η αποκατάσταση της δημοκρατίας βρίσκει τους δυο νέους ξανά μαζί.

Στο «*Κομμάτι ελληνικής ιστορίας*» πρωταγωνιστεί ακαδημαϊκός που επιδιώκει να κτίσει δημοκρατικές συνειδήσεις με τα μαθήματά του, προσέχοντας, ωστόσο, να μη γίνει στόχος για το καθεστώς των Συνταγματαρχών. Η είδηση της σύλληψης του πρύτανη του πανεπιστημίου τον ανησυχεί, αλλά δεν προλαβαίνει να αντιδράσει. Τη δική του σύλληψη ακολουθεί η δίκη με συνοπτικές διαδικασίες, η καταδίκη του και τέλος ο εκτοπισμός του στη Γυάρο. Στα τεσσερισήμισι χρόνια της απομόνωσής του η σωματική και ψυχική του εξόντωση τον οδήγησαν στα όρια του. Με την αποκατάσταση της δημοκρατίας βρίσκεται στην αγκαλιά των αγαπημένων του που του επιφυλάσσουν μια ευχάριστη έκπληξη. Στο δείπνο που έχουν ετοιμάσει παρευρίσκονται και συνάδελφοι του καθηγητές που του καλύπτουν με τις διηγήσεις τους το κενό των χρόνων της απουσίας του και τον κάνουν περήφανο, όταν διαπιστώνει ότι οι αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας που δίδασκε στους φοιτητές του, βρήκαν πρόσφορο έδαφος. Η συμμετοχή τους στην εξέγερση του Πολυτεχνείου ήταν η καλύτερη απόδειξη.

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Επιδιώκοντας, στο πλαίσιο αυτής της δράσης, οι μαθητές να εντρυφήσουν στο φαινόμενο του πολιτικού αυταρχισμού και των συνεπειών του, επιχειρήθηκε να βρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσα σε μια περισσότερο θεωρητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και σε μια πιο βιωματική διάστασή της. Με τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, η ιστορική γνώση έγινε πιο συγκεκριμένη, γι' αυτό και πιο κατανοητή, άρα σε μεγαλύτερο βαθμό αφομοιώσιμη από τους μαθητές. Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να φέρουν πιο κοντά τους την ιστορία, να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να τοποθετήσουν τα γεγονότα που τους απασχόλησαν με τη λογική της χρονογραμμής στον χώρο και να τα παρουσιάσουν μέσα από επιλεγμένες ιστορικές φωτογραφίες, όπως αυτοί έκριναν, φροντίζοντας πάντα να μη προδίδουν την ακολουθία των γεγονότων, κατανοώντας έτσι την ιστορική συνέχεια (Kampouroulou, Fokiali, Efstathiou, Stefos, 2013). Περισσότερη ρεαλιστική η απόδοση της εικονικής έκθεσης με την εφαρμογή Artsteps, λιγότερο εντυπωσιακή με το ppt. Αν και η ελεύθερη έκδοση του Artsteps είχε αρκετούς περιορισμούς, ωστόσο συνολικά το αποτέλεσμα ήταν πιο εντυπωσιακό. Με τη σωστή προετοιμασία και την προηγούμενη εξάσκηση στην χρήση του, η διαδικασία δημιουργίας της έκθεσης δεν είναι τόσο περίπλοκη, όσο φάνηκε στη μία ομάδα. Έτσι ένα δύσκολο θέμα, μακριά από τα βιώματα του σημερινού μαθητή αποτέλεσε μέρος της ιστορικής του παιδείας, τόσο χρήσιμη για τη δική του αυριανή πορεία στην ζωή. Παρ' όλους τους αρχικούς δισταγμούς και αντιδράσεις, στο τέλος αναγνωρίστηκε ότι η γνώση των γεγονότων που μελέτησαν τους έκανε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει για τον άνθρωπο ο συνεχής αγώνας για τη διατήρηση της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας του. Η αντιμετώπιση του αυταρχισμού, που επιβάλλεται από ανελεύθερες πολιτικές πρακτικές, απαιτεί

θυσίες και αγώνες. Εξάλλου για να μπορέσει μια χώρα να επιβιώσει σ' ένα ευρωπαϊκό και όχι μόνο περιβάλλον, θα πρέπει να πληροί τις βασικές αρχές της δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

About, I. & Chéroux, Cl. (2001). L'histoire par la photographie. *Études photographiques. La ressemblance du visible / Mémoire de l'art. Image et Histoire/Documents*, (No 10), 8-33. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2018 από <https://journals.openedition.org/etudesphotographiques/261>

Baujard, C. (2012). *Du musée conservateur au musée virtuel*, Lavoisier: Editions Her-mes Sciences.

Dalgarno, B., & Lee M.J.W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10–32 doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x.

Ευσταθίου, Ι. (2016). *Το εικονικό μουσείο στην Εκπαιδευτική Πράξη* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/40775#page/1/mode/2up>

Ismaeel, D.A. & Al-Abdullatif, A.M. (2016). The Impact of an Interactive Virtual Museum on Students' Attitudes Toward Cultural Heritage Education in the Region of Al Hassa, Saudi Arabia, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol.11 (No 4), 32-39. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2018 από <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5300>

Kampouroupoulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I. & Stefos, E. (2013). The Virtual Museum in Educational Practice, *Review of European Studies*, Vol. 5 (No 4), 120-129. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v5n4p120>

Lapointe, V. (2010). *L'exposition virtuelle: outil de diffusion de l'histoire*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2018 από <https://tolkien2008.wordpress.com/2010/01/17/lexposition-virtuelle-outil-de-diffusion-de-lhistoire/>

Lautier, N.& Allieu-Mary, N. (2008), La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, (No 162), 95-131. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2018, από <https://journals.openedition.org/rfp/926>

Mikropoulos, T.A., Chalkidis, A., Katsikis, A. & Emvalotis, A. (1998). Students's attitudes towards educational virtual environments. *Education and Information Technologies*, 3, pp. 137-148. doi: 10.1023/A:1009687025419

Pantelidis, V.S. (2009), Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality. *Themes in Science*

and Technology Education, Vol 2 (No 1-2), 59-70. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου 2018 από <http://earthlab.uoi.gr/theste/index.php/theste/article/view/22>

Παπαδάκη, Αντ. (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Πέλλας για την χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/128516/files/GRI-2012-8038.pdf>.

Pellerin, Gl.(2005), *Les TIC en classe : Une porte ouverte sur la motivation*. Québec français, *Féminisme et littérature* (No 137), 70–72. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2018 από <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2005-n137-qf1182140/55492ac.pdf>

Sylaiou, S., Liarokapis, F., Kotsakis, K. & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*. Vol.10 (No 4), 520-528. Ανακτήθηκε 5/7/2018 από https://www.researchgate.net/publication/228628956_Virtual_museums_a_survey_and_some_issues_for_consideration

Taburet, A. & Rivault, P. (2017). *Réflexions sur la conception d'une exposition virtuelle. Com'en Histoire. L'histoire, une question de communication*. le 17 juillet 2017. Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου 2018 από <https://cehistoire.hypotheses.org/1025>

Tsichritzis, D., Gibbs, S. (1991). Virtual Museums and Virtual Realities, In D.Bearman, (Ed.), *Hypermedia & Interactivity in Museums. Proceedings of an International Conference*, (pp. 17-25). Pittsburgh: Archives & Museum Informatics. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2018 από http://www.archimuse.com/publishing/ichim_91.html

Φωκίδης, Ε., & Τσολακίδης, Κ. (2013). Η εικονική πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Στο Σ. Αλιβίζος & Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 185-204). Αθήνα: Ίων.

Δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού με τη χρήση του Articulate Storyline για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος

Κοσμίδη Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, Μ.Εδ Πληροφορική στην Εκπαίδευση,
sofiakosm@gmail.com

Κουκουβέτσου Μαριλένα

Μ.Εδ Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,
marilou1591989@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού, στη διδακτική ενότητα «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας – Κεφάλαιο 1. Το σώμα». Το εκπαιδευτικό λογισμικό δημιουργήθηκε με το λογισμικό Articulate Storyline. Το λογισμικό που προτείνεται, συνδυάζει διαφορετικές θεωρίες μάθησης, περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενισχύουν την εξατομικευμένη εργασία των μαθητών ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενώ συνδυάζει πλήθος πολυμεσικών πόρων, όπως: κείμενο / υπερκείμενο, γραφικά (εικόνες, σχεδιαγράμματα), ήχο και βίντεο. Τέλος, αξιοποιεί διαφορετικού τύπου πληροφοριακές πηγές και καλεί τους μαθητές μέσα από την αναζήτηση, να τις αξιολογούν, να επιλέγουν τις κατάλληλες και να τις συνδυάζουν εποικοδομητικά.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό λογισμικό, Articulate Storyline, Το σώμα, Μελέτη Περιβάλλοντος

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος έχει ως γενικό σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις και να καταστούν ικανοί να παρατηρούν, να περιγράφουν και να ερμηνεύουν συσχετισμούς και αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003).

Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος υποστηρίζεται από έντυπο διδακτικό πακέτο και διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή εμπλουτισμένο με html. Παράλληλα υποστηρίζεται από το λογισμικό «Μελέτη Περιβάλλοντος Α' - Δ' Δημοτικού» και το Φωτόδεντρο (ψηφιακό αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου).

Ως προς τη διδακτική ενότητα «Γνωρίζουμε και προσέχουμε σώμα μας – Κεφάλαιο 1. Το σώμα», το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει το Φωτόδεντρο είναι περιορισμένο (περιλαμβάνει μόνο 3 δραστηριότητες εκ των οποίων η μία είναι παρουσίαση πληροφοριών) ενώ δεν ανταποκρίνεται στους γενικούς σκοπούς του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως αυτοί περιγράφηκαν παραπάνω, καθώς οι δραστηριότητες είναι εμπεδωτικού τύπου και δεν προάγουν την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή.

Το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Μελέτη Περιβάλλοντος Α' - Δ' Δημοτικού» καλύπτει μαθησιακές ενότητες τεσσάρων τάξεων και περιλαμβάνει 4 ενότητες (Ασφάλεια στους δρόμους – Μηχανές, Επικοινωνία, Ενημέρωση – Ταξίδια στο χρόνο – Αναλαμβάνουμε δράση), χωρίς να περιλαμβάνει καθόλου την ενότητα αυτή στις παρεχόμενες δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο είναι δραστηριότητες που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, χωρίς να δίνεται έμφαση στις δεξιότητες χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης, κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι είναι αναγκαία η δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού προσαρμοσμένου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δ' Δημοτικού και στις επιδιώξεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ. σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος για τη Δ' Δημοτικού, στη διδακτική ενότητα «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας – Κεφάλαιο 1. Το σώμα».

Η δημιουργία και χρήση προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού λογισμικού διευκολύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες ενώ υποστηρίζει τη διαθεματικότητα. Η μάθηση προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να αναζητούν οι ίδιοι την πληροφορία. Οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν τις γνώσεις τους αποκτώντας αυτονομία και το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πιο φιλικό. Η ενεργός συμμετοχή και αλληλεπίδραση ενθαρρύνεται και οι μαθητές αποκτούν θετική στάση απέναντι στη γνώση και ενισχύονται τα κίνητρά τους. Επιπλέον, η προσθήκη εικονικών και ηχητικών αναπαραστάσεων πολλαπλασιάζει τα ερεθίσματα και τις δυνατότητες αντίληψης και επεξεργασίας των δεδομένων από τους μαθητές.

Θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης του λογισμικού

Για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού αξιοποιήθηκαν τα πλεονεκτήματα των συμπεριφοριστικών, των εποικοδομιστικών και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων.

Βάσει του συμπεριφορισμού, υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα και η μάθηση αντιμετωπίζεται ως σύνδεση μεταξύ περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς και της αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης (Κόμης, 2004). Ο συμπεριφορισμός αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία για χαμηλού επιπέδου δεξιότητες, για την εξατομικευμένη εργασία των μαθητών, για την άμεση αξιολόγηση, για την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση των μαθητών.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης γνώσεων, ούτε υπάρχει μία και μοναδική πραγματικότητα. Οι μαθητές συμμετέχουν

ενεργά στη διαδικασία μάθησης και δομούν μία πραγματικότητα βασιζόμενοι στις εμπειρίες τους και στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Μακράκης, 2000). Η θεωρία αυτή αξιοποιήθηκε στη δραστηριότητα «Μύες», όπου οι μαθητές αξιολογούν το πληροφοριακό υλικό, ώστε να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η νόηση αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μέσω συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Οι αλληλεπιδράσεις και ο διάλογος μεταξύ μαθητών και δασκάλου αλλά και μεταξύ των μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες χαρακτηρίζουν τέτοιου είδους προσεγγίσεις (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες αξιοποιήθηκαν στη δραστηριότητα δημιουργίας πολυμεσικής αφίσας από τους μαθητές για την παρουσίαση των οργάνων (καρδιά, εγκέφαλος, πνεύμονες) και στην απεικόνιση του ανθρώπινου σώματος με το λογισμικό Revelation Natural Art.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν θεωρίες σχετικές με την επίδραση των πολυμέσων στη μάθηση, όπως η θεωρία της γνωστικής υπερφόρτωσης (cognitive load theory), η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (dual coding) (Σολομωνίδου, 2006) και η θεωρία της μάθησης με πολυμέσα (Cognitive Theory of Multimedia Learning) (Μιχαηλίδης, 2008).

Για την αξιολόγηση του λογισμικού αξιοποιήθηκαν οι ευρετικοί κανόνες αξιολόγησης των Nielsen και Molich (1990) που επιτρέπουν τον εντοπισμό προβλημάτων ευχρηστίας στο σχεδιασμό της διεπιφάνειας χρήστη. Στην αξιολόγηση συμμετείχαν 5 ειδικοί αξιολογητές με εξειδίκευση στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Οι αξιολογητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο 25 συνολικά ερωτήσεων (ερωτήσεις επιλογής σε 5βαθμη κλίμακα Likert, ερωτήσεις ΝΑΙ-ΟΧΙ). Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στην παρακάτω διεύθυνση:

<http://bit.do/erotimatologio>.

Σκοπός του λογισμικού και μαθησιακοί στόχοι

Σκοπός του λογισμικού είναι η ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης με την αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0, ο εμπλουτισμός των διδακτικών βιβλίων και η δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές. Με τη χρήση του λογισμικού Articulate Storyline επιχειρείται μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Μελέτη Περιβάλλοντος, Αισθητική Αγωγή, Βιολογία, Φυσική Αγωγή).

Ως προς το Α.Π.Σ., το σενάριο εντάσσεται στην ενότητα «Το άτομο» και ως προς το Δ.Ε.Π.Π.Σ., υποστηρίζει έννοιες όπως: η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα.

Οι στόχοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: ως προς το διδακτικό αντικείμενο (γνωστικοί στόχοι), ως προς τις στάσεις, αξίες και δεξιότητες (παιδαγωγικοί στόχοι), ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό (τεχνολογικοί στόχοι)

Ως προς τους γνωστικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των οστών για τη γενική λειτουργία και εμφάνιση του σώματος.
- Να ονομάζουν τα κύρια μέρη του ανθρώπινου σκελετού.
- Να κατανοούν ότι η κίνηση είναι αποτέλεσμα συνεργασίας οστών και μυών.
- Να κατονομάζουν τις βασικές μυϊκές ομάδες.
- Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με συνήθειες που συμβάλλουν στη διατήρηση της καλής κατάστασης του μυοσκελετικού συστήματος και να αναγνωρίζουν το ρόλο της άθλησης σ' αυτό.
- Να κατονομάζουν τα κύρια όργανα του σώματος.

Ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της εργασίας σε ομάδα.
- Να εκφραστούν δημιουργικά.
- Να αξιοποιήσουν αυτά που μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους.
- Να χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές και εργαλεία πληροφόρησης και να ασκήσουν την κριτική επεξεργασία.

Ως προς τους τεχνολογικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη χρήση εφαρμογών του υπολογιστή και εφαρμογών Web 2.0.
- Να μάθουν με παιγνιώδη τρόπο με τη χρήση των ΤΠΕ.

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συσχετίσουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Μελέτης με θέματα προσωπικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Το περιεχόμενο συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών και χρησιμοποιούνται διερευνητικές και ανακαλυπτικές μέθοδοι για τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο ερευνητών, καθώς μέσω των υπερσυνδέσμων ανακαλύπτουν μέσω της αναζήτησης, οι ίδιοι τη γνώση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ακόμη, προσφέρονται ευκαιρίες για εξατομικευμένη εργασία των μαθητών, πρακτική και εξάσκηση και υπάρχει άμεση ανατροφοδότησή με θετική ή αρνητική ενίσχυση.

Προηγούμενες γνώσεις των μαθητών

Οι μαθητές ήδη από την Α΄ Δημοτικού έχουν μάθει ν' αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου οργανισμού. Είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και βασικών εφαρμογών, όπως ο κειμενογράφος.

Οργάνωση τάξης και υλικοτεχνική υποδομή

Το λογισμικό χρησιμοποιείται επικουρικά στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος και των ωρών της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Προτείνονται περίπου 2-3 διδακτικές ώρες με επιλογή δραστηριοτήτων από τον

εκπαιδευτικό. Η χρήση του γίνεται ατομικά ή σε ομάδες των 2-3 μαθητών στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Ο δάσκαλος έχει διευκολυντικό - υποστηρικτικό ρόλο.

Ανάπτυξη λογισμικού και χρήση συμπληρωματικών εργαλείων

Το εκπαιδευτικό λογισμικό δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Articulate Storyline (www.articulate.com) και μπορεί κάποιος να το κατεβάσει από τη διεύθυνση <http://bit.do/logismiko>.

Το συγκεκριμένο λογισμικό απαιτεί εγκατάσταση. Παρέχεται δωρεάν για μια συγκεκριμένη δοκιμαστική περίοδο και ύστερα επί πληρωμή. Διακρίνεται για την ευχρηστία του, καθώς δεν απαιτούνται γνώσεις προγραμματισμού και προσφέρει πολλές δυνατότητες (π.χ. ενσωμάτωση διαφορετικών ειδών ψηφιακών πόρων, αυτοματοποιημένες εντολές αλληλεπίδρασης κ.ά.) για να υποστηρίξει το οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο δε διαθέτει αντίστοιχο λογισμικό.

Άλλα λογισμικά / εργαλεία Web 2.0. που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα παρακάτω:

- Youtube (<http://www.youtube.com/>) για την προβολή βίντεο.
- Προσομοιώσεις. Στον διαδικτυακό τόπο <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/10165> παρουσιάζονται απεικονίσεις του μυϊκού και σκελετικού συστήματος του ανθρώπινου σώματος, οι ονομασίες των κυριότερων οστών και των βασικών μυϊκών ομάδων για την πληρέστερη κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές.
- Το εργαλείο Padlet (<http://padlet.com/>) χρησιμοποιήθηκε για την ανάρτηση βίντεο για την ενότητα «Μύες», για την ανάρτηση εικόνων ζωγραφικών πινάκων για την ενότητα «Τέχνη και σώμα» και για την ανάρτηση υλικού για την ενότητα «Όργανα».
- Το εργαλείο Linoit (<http://linoit.com/home>) χρησιμοποιήθηκε για να ενσωματώσει υλικό για τα οστά και τις αρθρώσεις (το οποίο περιλαμβάνεται στους πόρους του λογισμικού υπό τη μορφή υπερσυνδέσμων).
- Το λογισμικό επεξεργασίας γραφικών Revelation Natural Art χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία απεικόνισης του ανθρώπινου σώματος από τους μαθητές. Το συγκεκριμένο λογισμικό απαιτεί εγκατάσταση.
- Το εργαλείο Glogster (<http://www.glogster.com/>) χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία αφίσας από τους μαθητές για την παρουσίαση των οργάνων (καρδιά, εγκέφαλος, πνεύμονες).
- Ο επεξεργαστής κειμένου Microsoft Word χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία φύλλου εργασίας.
- Το εργαλείο ProProfs (<http://www.propofcs.com/>) χρησιμοποιήθηκε λόγω της άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχει, της επιλογής του τρόπου αυτοματοποιημένης αξιολόγησης των ερωτήσεων και της ευκολίας χρήσης του από τους μαθητές.
- Το λογισμικό Hotpotatoes (<https://hotpot.uvic.ca>) χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία σταυρόλεξου σχετικού με τη θεματική «Αρθρώσεις». Το συγκεκριμένο λογισμικό απαιτεί εγκατάσταση.

Όλα τα προαναφερθέντα λογισμικά / εργαλεία Web 2.0 διατίθενται ελεύθερα προς χρήση (εκτός από τα εμπορικά λογισμικά Microsoft Word και Revelation Natural Art).

Περιγραφή δομής και διεπαφής εκπαιδευτικού λογισμικού

Το λογισμικό έχει τίτλο «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας παρέα με τον κ. Αλέξη» και εντάσσεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ Τάξης. Αφορά τη διδακτική ενότητα «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας – «Κεφάλαιο 1. Το σώμα» και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 10 ετών.

Το λογισμικό αποτελείται από έξι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν: μία δραστηριότητα για τους μύες, μία για τις αρθρώσεις, μία για το σκελετό, μία για τα όργανα, μία διαθεματική δραστηριότητα για την τέχνη και το σώμα και μία επαναληπτική δραστηριότητα (Εικόνα 1).

Το λογισμικό περιλαμβάνει 2 εισαγωγικές οθόνες, στις οποίες παρουσιάζεται το θέμα του λογισμικού και εισάγεται ο χρήστης στο περιβάλλον του λογισμικού (εργαστήριο Βιολογίας) και συστήνεται ο χαρακτήρας – βοηθός του μαθητή κατά την πλοήγησή του, ο «κ. Αλέξης».

Στη συνέχεια εμφανίζεται το κεντρικό μενού δραστηριοτήτων και δίνονται οδηγίες στο μαθητή – χρήστη για την πλοήγηση. Η διάταξη των οθονών είναι ιεραρχική, επιτρέπει στο χρήστη να μεταβεί από το ένα μέρος στο άλλο, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα να επιστρέφει σε ένα κεντρικό σημείο και από αυτό να επιλέξει άλλες διαδρομές.

Σε όλες τις οθόνες των δραστηριοτήτων υπάρχει το κουμπί της βοήθειας και του κεντρικού μενού. Το μενού έχει τη μορφή πίνακα ανακοινώσεων. Κάθε θεματική ενότητα αναγράφεται σε χρωματιστό χαρτί - κουμπί μετάβασης στη δραστηριότητα. Οι μαθητές επιλέγουν κατά βούληση με τι θέλουν να ασχοληθούν, εκτός αν έχουν δοθεί οδηγίες για ομαδικές δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό.

Στους ψηφιακούς πόρους του λογισμικού, υπάρχει υλικό για τα οστά και τις αρθρώσεις, αναρτημένο στο διαδικτυακό εργαλείο Linoit.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα «Ο Σκελετός»

Στην πρώτη οθόνη της δραστηριότητας, ο κ. Αλέξης δίνει οδηγίες και παρουσιάζει προσομοίωση του ανθρώπινου σκελετού από το Φωτόδεντρο. Οι μαθητές μελετούν τη σκελετική δομή και στη συνέχεια στην επόμενη οθόνη, με τη δραστηριότητα Hotspot της εφαρμογής Articulate Storyline, επιλέγουν κλικάροντας με το ποντίκι τα σημεία που ζητούνται κάθε φορά στο σκελετό.

Παρέχεται θετική και αρνητική ανατροφοδότηση με αντίστοιχα γραφικά και ήχους. Με το πέρας της δραστηριότητας, εμφανίζεται ο κ. Αλέξης και τα κατάλληλα γραφικά που σημαίνουν τη λήξη.

Δραστηριότητα «Τα Όργανα»

Στην οθόνη εμφανίζεται η δραστηριότητα με μορφή τετραδίου σημειώσεων και ο κ. Αλέξης που παρέχει οδηγίες. Οι εικόνες των οργάνων αποτελούν κουμπιά που οδηγούν σε πίνακες πληροφοριακού υλικού του εργαλείου Padlet (<https://padlet.com/sofiakosm/z1bo5vnfd9>, <https://padlet.com/sofiakosm/6f5ph3lkzm>, <https://padlet.com/sofiakosm/vn3rntm1rc>).

Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν το υλικό που δίνεται για κάθε όργανο και δουλεύοντας σε ομάδες να δημιουργήσουν αφίσες για την παρουσίαση των οργάνων (καρδιά, εγκέφαλος, πνεύμονες) με το εργαλείο Glogster, στο οποίο ανακατευθύνονται οι μαθητές επιλέγοντας το αντίστοιχο πλήκτρο.

Δραστηριότητα «Οι Μύες»

Οι μαθητές μέσω της δραστηριότητας διαπιστώνουν τον τρόπο που οι αθλητές χρησιμοποιούν το σώμα τους σε διάφορα αθλήματα και τους μύες που χρησιμοποιούν σε αυτά.

Στην οθόνη, εμφανίζεται η δραστηριότητα με μορφή μπλοκ σημειώσεων και ο κ. Αλέξης που παρέχει οδηγίες. Οι εικόνες αποτελούν κουμπιά που οδηγούν σε πληροφοριακό υλικό για μελέτη (εικόνα, προσομοίωση στο Φωτόδεντρο, συλλογή βίντεο από το Youtube στο εργαλείο Padlet <https://padlet.com/sofiakosm/q3xol69r68>).

Ακόμη εμφανίζεται το κουμπί του Κειμενογράφου (Word) που ανακατευθύνει στο φύλλο εργασίας της δραστηριότητας. Στο φύλλο εργασίας <http://bit.do/fylloergasias> οι μαθητές καλούνται να κατατάξουν τα αθλήματα σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τους μύες που χρησιμοποιούν κάθε φορά οι αθλητές και να διαλέξουν μία από τις κατηγορίες αυτές για να περιγράψουν πώς χρησιμοποιούν το σώμα τους οι αθλητές και ποιους μύες χρησιμοποιούν.

Δραστηριότητα «Τέχνη και Σώμα»

Στην οθόνη εμφανίζεται μια συλλογή ζωγραφικών έργων με θέμα το σώμα, η οποία αποτελεί κουμπί και ανακατευθύνει στο εργαλείο Padlet (<https://padlet.com/sofiakosm/we7pm5x79z>) και ο κ. Αλέξης που παρέχει οδηγίες. Ακόμη, εμφανίζεται κουμπί που ανοίγει το λογισμικό Revelation Natural Art, με το οποίο οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους απεικόνιση του ανθρώπινου σώματος (Εικόνα 2).



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Δραστηριότητα «Οι αρθρώσεις»

Στην οθόνη εμφανίζεται ο κ. Αλέξης που παρέχει οδηγίες και η εικόνα - κουμπί ενός σταυρόλεξου, κατασκευασμένου με το λογισμικό Hotpotatoes.

Δραστηριότητα «Κουίζ Γνώσεων»

Στην οθόνη εμφανίζεται ο κ. Αλέξης που παρέχει οδηγίες και η εικόνα - κουμπί ενός κουίζ γνώσεων, κατασκευασμένου με το εργαλείο Propofs (<http://bit.do/quizgnoseon>).

Συμπεράσματα - Ανακεφαλαίωση

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε η ανάπτυξη και ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού «Γνωρίζουμε και προσέχουμε το σώμα μας παρέα με τον κ. Αλέξη» στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού. Το λογισμικό ακολουθεί τις οδηγίες των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Βασίζεται σε ένα συνδυασμό παιδαγωγικών θεωριών μάθησης και χρησιμοποιείται επικουρικά στη διδασκαλία είτε στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος είτε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Το εκπαιδευτικό λογισμικό αξιοποιεί εργαλεία Web 2.0 και ενσωματώνει γνωστά λογισμικά (π.χ. Microsoft Word, Revelation Natural Art κ.ά.). Ο δάσκαλος κατέχει ρόλο εμπνευστή – υποστηρικτή και ενθαρρύνει την ατομική ή την ομαδική εργασία των μαθητών.

Η αξιολόγηση ευχρηστίας που πραγματοποιήθηκε από 5 ειδικούς αξιολογητές με εξειδίκευση στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, έδειξε ότι πρόκειται για ένα εύχρηστο λογισμικό, με συνέπεια και λειτουργικότητα στη διεπιφάνεια χρήστη, ικανοποιητικό σχεδιασμό και εύκολη πλοήγηση.

Το λογισμικό δύναται να εμπλουτιστεί με εργαλεία Web 2.0 και διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες, ώστε να ανταποκρίνεται στο πνεύμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το λογισμικό δεν έχει εφαρμοστεί στην τάξη, οπότε σε επόμενο στάδιο, θα ήταν χρήσιμη η παρατήρηση των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους με αυτό καθώς και η καταγραφή και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, Μια Κοινωνιο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχαηλίδης, Ν. Π. (2008). Σχεδιασμός Διδακτικών Πολυμεσικών Εφαρμογών: Θεωρητική Προσέγγιση - Παραδείγματα. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. Νάουσα 9-11 Μαΐου 2008.

Nielsen, J., & Molich, R. (1990). Heuristic evaluation of user interfaces, *Proc. ACM CHI'90 Conf. (Seattle, WA, 1-5 April)*, 249-256.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση* (Τόμ. Α' & Τόμ. Β). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Εποικοδομητισμός και Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. (Διαθέσιμο on line <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> προσπελάστηκε 10/8/2008)

Εκπαιδεύοντας χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές

Παυλής Δημήτριος¹, Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης²

¹ Εκπαιδευτικός Δρ. Φιλοσοφίας

dimitrispan@yahoo.gr

² Εκπαιδευτικός. ΠΕ 70

parakoran@gmail.com

Περίληψη

Στην εποχή μας τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται ορισμένες φορές ως «ευφυείς» ως «παιδιά - θαύματα», και εξελίσσονται όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε τα talέντα και οι ιδιαίτερες ικανότητές τους να αποδώσουν. Ωστόσο ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να αναλωθούν, αν κανένας δεν αναγνωρίσει ιδίως από πολύ μικρή ηλικία τα ιδιαίτερα χαρίσματα που διαθέτουν. Ως εκ τούτου, η εξέλιξή τους πιθανόν να μην είναι η αναμενόμενη και να παραμείνει ανενεργή η κατά τα άλλα πολλά υποσχόμενη ευφυΐα τους..

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικά παιδιά, ευφυΐα, talέντο, χάρισμα, εξέλιξη..

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που καθίσταται πλούσιο προς διερεύνηση τι στιγμή μάλιστα που στη χώρα μας ο όρος «εξαιρετικά ευφυής ή χαρισματικός μαθητής» παραμένει σχετικά άγνωστος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ενώ, οι γονείς, ο εκπαιδευτικός κόσμος και, γενικότερα η κοινωνία αντιμετωπίζουν με θαυμασμό τα ευφυή και δημιουργικά άτομα εντούτοις, εμφορούνται από μια στρεβλή κατά τα άλλα παιδαγωγική άποψη, αναφορικά με την παροχή ίσων προς τα κάτω όμως ευκαιριών μάθησης που αφορά τον μέσο όρο του μαθητικού δυναμικού..

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι, να συνδράμει στην εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να περιλαμβάνουν διεθνώς αναγνωρισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές στήριξης και συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών ώστε, να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τις ανάγκες και, τις ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών..

Ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Η παράθεση ορισμένων βασικών σταθμών όσον αφορά την εξέλιξη της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών πιθανόν να συντελέσει στην καλύτερη κατανόηση του σημερινού εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Ειδικότερα όσον αφορά, την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερα επιστημονικό προβληματισμό. (Βλ. Freeman, 1985. Πρβ, βλ. Λόξα. 2004).

Παραθέτοντας ορισμένες χρονολογίες σταθμούς κατά τη γνώμη μας αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αναφέρουμε τα εξής σχετικά:

1. Από το 1931 και για 40 περίπου χρόνια ο Terman διενεργεί μια μακροχρόνια έρευνα, προκειμένου να επισημάνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα εκείνων των παιδιών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης
2. Το 1938 η Thurstone, προτείνει τη θεωρία των βασικών πνευματικών ικανοτήτων που τις αριθμεί συγκεκριμένα, σε επτά βασικές δεξιότητες.
3. Το 1942 η Hollingworth, επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη μελέτη εκείνων των προικισμένων ατόμων που κατέχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 180.
4. IV Το 1954, ιδρύεται στην Αυστραλία και το ίδιο έτος στο Ohio, επιστημονική εταιρεία για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές με κύριο σκοπό την ανάπτυξη προγραμμάτων προώθησης των ικανοτήτων των τους.
5. Το 1966, ιδρύεται μετά από πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και γονέων αντίστοιχη εταιρεία στην Αγγλία. Είχε τον ίδιο στόχο με την προηγούμενη.
6. VI. Το 1959 ο Guilford, δημοσιεύει τη θεωρία των 120 διαφορετικών και ανεξάρτητων δεξιοτήτων. Ως απότοκο τόσο της θεωρίας αυτής όσο και της προαναφερθείσας της Thurstone, υπήρξε η ανάπτυξη της επιστήμης της νοημοσύνης Αναδείχθηκε, (η έννοια της πολυπλοκότητας των πνευματικών ικανοτήτων) με κύριες παραμέτρους τη γενική ικανότητα που αντιπροσωπεύει την έννοια του χαρισματικού, καθώς και την ειδική ικανότητα που αφορά τα επιμέρους ταλέντα.
7. Το 1972, η έκθεση Marland στις Η.Π.Α αναφέρει: α) Τα ομαδικά τεστ που προσδιορίζουν το δείκτη νοημοσύνης εντοπίζουν μόνο ένα 50% των χαρισματικών μαθητών, β) ένα 3,4% από τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο τους, κατέχουν αποδεδειγμένα δείκτη νοημοσύνης υψηλότερο του 120, γ) Η σχολική διαρροή που εμφανίζουν τα χαρισματικά παιδιά ξεκινούν από το νηπιαγωγεία έως την Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου και ως εκ τούτου, τα μισά από αυτά έχουν νοητικά εγκαταλείψει ήδη το σχολείο τους από την ηλικία των 10 ετών.
8. Το 1975, πραγματοποιείται στο Λονδίνο, το πρώτο παγκόσμιο συνέδριου για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.
9. Το 1977, ο J. Renzulli υποστηρίζει ότι, η χαρισματικότητα εμπεριέχει τρεις έννοιες: α) της δέσμευσης αναφορικά με την εκτέλεση του καθήκοντος, β) της άνω του μέσου όρου γενικής ικανότητας κα, δ) της δημιουργικότητας.
10. Το 1983, ο H. Gardner, γνωστοποιεί ότι, η νοημοσύνη δεν είναι μια ολιστική οντότητα αλλά εμπεριέχει ένα σύνολο από σχετικές αυτόνομες οντότητες, ταλέντα και, εν γένει νοητικές δεξιότητες. Βασισμένη σε αποτελέσματα ερευνητικών μελετών του ανθρώπινου εγκεφάλου, διαιρεί τη νοημοσύνη σε οκτώ είδη: το καθένα εκ των οποίων αντιστοιχεί σε οκτώ διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης νοητικής δραστηριότητας.
11. Το 1986, ο Sternberg, παρουσιάζει τη νοημοσύνη να εμφορείται από τρεις ξεχωριστές και ταυτόχρονα συνεργαζόμενες νοητικές δεξιότητες, που καθιστούν το άτομο ικανό, α) να σχεδιάζει, β) να ενεργεί και να δέχεται ανατροφοδότηση και, γ) να

παράγει ευφυή συμπεριφορά. Στις τρεις προαναφερθείσες γνωστικές δεξιότητες, η νοημοσύνη προσεγγίζεται κυρίως σε σχέση με κοινωνικούς – πολιτισμικούς παράγοντες, την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και, τα διανοητικά του συστατικά.

12. Το 1991, ο Tannenbaum, συγκεκριμενοποιεί πέντε παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν στην εκδήλωση οποιοδήποτε ταλέντου και χαρίσματος, α) την γενική νοητική ικανότητα, β) τις επιμέρους ιδιαίτερες ικανότητες – συμπεριφορές, γ) τους μη νοητικοί παράγοντες οι οποίοι διασφαλίζουν την επιτυχία όπως, τα κίνητρα, η επιθυμία, το ενδιαφέρον, η υγεία, η αυτοεκτίμηση και, η μεταγνώση, δ) το υφιστάμενο υποστηρικτικό περιβάλλον από την οικογένεια, το σχολείο και, την κοινωνία, ε) η ικανότητα του να αναγνωρίζει κάποιος την ευκαιρία όταν εκείνη του παρέχεται.
13. Το 1995 ο Goleman διατείνεται ότι, το νοητικό πηλίκο επηρεάζει μόνο κατά 20% τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στην επιτυχία. Ένα σύνολο άλλων παραγόντων οι οποίοι οδηγούν με τη σειρά τους στην αύξησή του όπως η συναισθηματική νοημοσύνη παίζουν το μεγαλύτερο ρόλο. (Βλ. Λεπτοκαρύδη, 2011).

Οι παραπάνω σταθμοί αναφορικά με την χρονολογική εξέλιξη της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, να μεν δείχνουν το στίγμα της έρευνας ωστόσο, η συμπερίληψή τους στις βασικές αρχές της χάραξης νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που να περιλαμβάνει την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών πιθανόν να μην υλοποιηθεί δεδομένου ότι, αυτή εξαρτάται και από πολλούς αστάθμητους κοινωνικό – οικονομικούς παράγοντες.

Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση

Στις μέρες μας η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά ένα σχήμα λόγου. Είναι μια αναγκαιότητα που έχει να κάνει με τον ανάλογο σεβασμό που οφείλει να υφίσταται απέναντι στις ατομικές διαφορές και, τη φύση του ατόμου. Διαμέσου της ευρείας ομάδας των «ατόμων με ειδικές ανάγκες», (όρος ατυχής σύμφωνα με πολλές κρατούσες αντιλήψεις), συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά με ιδιαίτερα χαρίσματα. Σύμφωνα με την επίτιμο καθηγήτρια του Τμήματος ανάπτυξης ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland (Jane Piirto), η ανάπτυξη και η ανάδειξη των ικανοτήτων των ταλαντούχων μαθητών εξαρτάται από την συνύπαρξη έξι περιβαλλοντικών παραγόντων: «την οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία, τα γονίδια, το φύλο και, την τύχη». (Βλ. Σκανδαλάκη, 2006· Ματσαγγούρα, 2008).

Εστιαζόμενοι σε εκείνα τα βασικά σημεία που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών με υψηλές μαθησιακές ικανότητες, θα αναφερθούμε και στις αρχές που οφείλουν να διέπουν.

Συγκεκριμένα, η συμπεριληπτική αρχή της διακήρυξης της ‘‘Unesco 1994’’ και όπως διαμορφώθηκε στη διακήρυξη της ‘‘Salamanca’’ για την Ειδική Αγωγή, προτείνει ένα ενιαίο σχολείο για όλους τους μαθητές. Η διακήρυξη της Salamanca γενικότερα, στηρίζει τις θέσεις της μέσω, παιδαγωγικών, κοινωνικών, πολιτικών και, ηθικών κριτηρίων. Ως ζητούμενο αυτών των επιστημονικών απόψεων παραμένει, η προώθηση της

ολόπλευρης και απρόσκοπτης ανάπτυξης εντός ενός «ελάχιστου περιοριστικού πλαισίου» ώστε, να προληφθούν τυχόν φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης και εκπαιδευτικής απομόνωσης των ΑμΕΑ. (Βλ. Ματσαγγούρα, 2008).

Κατά συνέπεια, μέσα στο όλο πλαίσιο της συμπεριληπτικής συνεκπαίδευσης και, όσον αφορά τα προγράμματα της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, αυτά οφείλουν να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα αφενός, για να μην καταστεί περιοριστικό και, αφετέρου, να το καθιστούν ικανό να συμβάλει αποτελεσματικά, στην έγκαιρη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, γνωστική και, αισθητική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών ώστε, να είναι σε θέση: α) να κατανοούν σε βάθος τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο αλλά και τον εαυτό τους, β) να επιλύουν δημιουργικά και αποτελεσματικά πολύπλοκες προβληματικές καταστάσεις, γ) να παράγουν γνώσεις, ιδέες και, προϊόντα που θα προάγουν όλες τις πλευρές της ατομικής και κοινωνικής ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος ζει και δημιουργεί εντός της κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και, της πολυπολιτισμικότητας. (Βλ. Ματσαγγούρα 2008).

Πέραν της παιδαγωγικής αρχής της συμπεριληπτικής συνεκπαίδευσης, ενυπάρχει και η ψυχοπαιδαγωγική αρχή της ανάπτυξης και μάθησης (Βλ. Ματσαγγούρας 2008). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα αρχή η εκπαίδευση διέπεται και από την ψυχολογική της διάσταση και καθεμιά από τις θεωρίες της παιδαγωγικής ψυχολογίας προσδιορίζει με το δικό της μοναδικό τρόπο τις ψυχολογικές αρχές που κατά την άποψή της οφείλουν να διέπουν την εκπαιδευτική παρέμβαση. Βάση αυτής της αρχής αποτελεί η «θεωρία των κινήτρων» σύμφωνα με την οποία, ως ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης και μάθησης θεωρείται ότι είναι το συλλογικό πλαίσιο, το οποίο κινείται στα ανώτερα και λίγο παραπάνω από τα μαθησιακά όρια και είναι γνωστή ως η (θεωρία + 1) (Vygotsky 1997 - Tomlinson 2011). Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον για τους χαρισματικούς μαθητές που αποκτούν επιπλέον κίνητρα μάθησης. Επιχειρώντας να μεταφέρουμε το συγκεκριμένο πλαίσιο στην εκπαιδευτική πράξη διαπιστώνουμε ότι, οι χαρισματικοί μαθητές οφείλουν να συνυπάρχουν και να λειτουργούν ως ομοιογενής μικρο – ομάδα ώστε, να διασφαλίζεται η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και, η πρόκληση των κινήτρων. Όπερ σημαίνει ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ανάγκη από ένα ανάλογο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο από πλευράς δυσκολίας οφείλει να κινείται στο επίπεδο της «θεωρίας + 1» (Βλ. Ματσαγγούρα 2008).

Τέλος η διδακτική αρχή της διαφοροποίησης, σύμφωνα με την οποία η διδακτική ως επιστημονική προσέγγιση, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξης αρμονικού συνδυασμού στην εκπαίδευση του «κοινού» με το «διαφορετικό», που οδηγεί με τη σειρά του σε μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το «διαφορετικό» λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τις ανεπάρκειες του «κοινού» στο να ανταποκριθεί στην ποικιλία της διαφορετικότητας. (Βλ. Ματσαγγούρα 2008).

Ως εκ τούτου, όλες οι προαναφερθείσες αρχές αποτελούν τη βάση της διαμόρφωσης ανάλογων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών..

(Η διάγνωση στο σχολικό χώρο).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) ενός μαθητή, είναι η νοητική του ικανότητα και απόρροια αυτής η σχολική του επίδοση. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους θεωρείται συνήθως ανεπαρκές και η σχολική εμπειρία απογοητευτική. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο γεμάτοι ενθουσιασμό, περιέργεια και δίψα για μάθηση και που πολύ συχνά δεν ικανοποιούνται. Πόσο μάλλον για εκείνους τους μικρούς μαθητές οι οποίοι έρχονται στο σχολείο ήδη ξέροντας πολλά πράγματα, αλλά διαθέτουν τις ίδιες ή και περισσότερες προσδοκίες από τους συμμαθητές τους. (Βλ. Δαβάζογλου, 1999).

Εάν επιχειρήσουμε μια ανάλυση εκείνων των μελετών που εστιάζονται στην αναγνώριση των ευφύων παιδιών, διαπιστώνουμε ότι οι διαγνωστικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο ικανοποιητικές ως προς την ορθότητά τους από αυτές των ειδικών ερευνητών. Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων στη διάγνωση των προικισμένων μαθητών είναι 50% μικρότερη από αυτή της αντικειμενικής εκτίμησης μέσω των διάφορων διαγνωστικών τεστ. Σε έρευνες που έγιναν ειδικότερα, στο πλαίσιο προσπάθειας ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών ώστε να χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ για να βελτιώσουν την κρίση τους στην αξιολόγηση των μαθητών τους, τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων, –η έρευνα δεν αφορούσε ειδικά τους χαρισματικούς μαθητές– πως οι δάσκαλοι εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση τους όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών τους. (Βλ. Καρακατσάνη, 1994).

Η αμφισβήτηση της ακρίβειας των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως, με τις ειδικές γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, όπως επίσης και με την ικανότητά τους να καταγράφουν και να ερμηνεύουν τα σημαντικά γεγονότα καθώς, και όσον αφορά τις προσδοκίες και τις αξίες τους οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους την κρίση τους. (Βλ. Δαβάζογλου, 1999).

Εάν μάλιστα ένας εκπαιδευτικός έχει πληροφορίες για τον δείκτη νοημοσύνης ενός μαθητή, είτε αυτός είναι πολύ χαμηλός (<80) είτε πολύ υψηλός (>115), αυτές θεωρείται ως μια χρήσιμη πληροφορία για τις τροποποιήσεις των απαιτήσεων του προς τα συγκεκριμένα παιδιά και την αναπροσαρμογή των σχολικών εργασιών του στις δυνατότητές τους. Εκτός από τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, υπάρχει και η άποψη του εκπαιδευτικού, ο οποίος εύκολα μπορεί να διαπιστώσει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι μαθητές του ή να αντιληφθεί την περιέργειά τους για μάθηση από τις συνεχείς και ουσιαστικές ερωτήσεις τους. Ο τρόπος ειδικότερα, με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας μαθητής στην τάξη όπως, η ροή της ομιλίας του, η προσοχή του, η πλαστικότητα των κινήσεών του είναι για τον εκπαιδευτικό ενδείξεις ύπαρξης από τον εν λόγω μαθητή εξαιρετικών ικανοτήτων. Ένας συνδυασμός χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που χαρακτηρίζει ένα ειδικό παιδί είναι η περιέργεια, η φαντασία και η επιμονή. Σπουδαίο ρόλο παίζει επίσης η μνήμη, καθώς και η ακρίβεια στις πράξεις και τον προγραμματισμό. Άλλα στοιχεία που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί είναι η προσωπικότητα και, η εν γένει συμπεριφορά του παιδιού (Βλ. Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004).

Πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών τους.

Μια τακτική που προφανώς θα βοηθούσε τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τους προικισμένους μαθητές του είναι η συγκέντρωση και μελέτη στοιχείων, που αποτελούν αποχρώσεις ενδείξεις ή αποδείξεις της χαρισματικότητάς τους, μέσω της δημιουργίας ενός «ατομικού αρχείου» για τους εν λόγω μαθητές. Εκεί θα καταχωρούνται αναφορές και σχόλια αναφορικά με την επίδοσή τους, το επίπεδο ανάπτυξής τους, τη συμπεριφορά τους στη σχολική και εξωσχολική τους ζωή. Το εν λόγω αρχείο θεωρείται ως ένα εργαλείο εκτίμησης των ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου και όχι μια τυχαία συλλογή στοιχείων. Με βάση αυτό το αρχείο ο δάσκαλος δύναται να διαμορφώσει άποψη για το τι γνωρίζει ο συγκεκριμένος μαθητής, τι μπορεί να πράξει ή τι είναι σε θέση να πετύχει με την κατάλληλη καθοδήγηση. Αυτή η δυναμική εκτίμηση της μαθησιακής ικανότητας ενός εκπαιδευόμενου θεωρείται πολύ σημαντική για τα προικισμένους μαθητές και είναι κατάλληλη όσον αφορά χαρισματικά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέχρι και τη Δ' Δημοτικού.

Προϋποθέτει, ωστόσο, τον έλεγχο από τον εκπαιδευτή του επιπέδου της γνωστικής ικανότητας του εκπαιδευόμενου με την εφαρμογή ανάλογων τεστ αξιολόγησης. Την πρόσκτηση από μέρους του εκπαιδευόμενου γνώσεων ανώτερων ως προς τον βαθμό δυσκολίας σε σχέση με την αρχική εκτίμηση για το επίπεδο ικανότητάς του και, την αξιολόγηση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων. Σημαντικό βέβαια θεωρείται και το γεγονός πως αυτό το ατομικό αρχείο του μαθητή γίνεται τελικά ένα διδκτικό εργαλείο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αυτός μέσα από την εμπειρία που αποκομίζει, βελτιώνει και την κριτική του ικανότητα στην αναγνώριση και άλλων μαθησιακών αποκλίσεων, πλην εκείνης της χαρισματικότητας, (Βλ. Δαβάζογλου, 1999· Shaunessy, 2004)..

(Διαφορετική εκπαίδευση για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα).

Τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική κυρίως, εδώ και πολλά χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη μια συζήτηση για το πώς οφείλεται να αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίνεσθαι ειδικότερα, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μελέτες οι οποίες να δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο όσοι σχετίζονται άμεσα με χαρισματικά παιδιά (δάσκαλοι, γονείς, φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της παροχής διαφορετικής εκπαίδευσης στα παιδιά αυτά. Μέσα από τη μοναδική ίσως μελέτη που υφίσταται εξυφαίνεται για ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν και συγκεκριμένα το (47%) να υποστηρίζουν ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών θα πρέπει να υπολογίζονται σε σχέση με το τι εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται, ενώ η πλειονότητα των γονέων (52.6%) πιστεύει ότι οι όποιες εκπαιδευτικές παροχές προς τους μαθητές θα πρέπει να προσαρμόζονται στις

ικανότητες των μαθητών του «μέσου όρου» (Βλ. Gari & Mylona, 2002, Πρβ Μπογδά-νου, 1999).

Ευκαταία ωστόσο παραμένει η δυνατότητα παροχής, διαφόρων ειδών εκπαιδευτικών παροχών στα ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματικών σε «παραδοσιακή» τάξη, επιτάχυνση μαθήματος ή υπερπήδηση τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης, όμιλοι ενδιαφερόντων κ.ά. (Βλ. Τσιάμη, 2006).

Επιλογικά συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρείται ανεκτικό σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών. Περιλαμβάνει όλες τις πρόνοιες που αφορούν τον μέσο όρο του μαθητικού δυναμικού δεδομένου ότι, προωθεί το μοντέλο των τάξεων μικτής ικανότητας. Ωστόσο, δεν περιλαμβάνονται σ' αυτό τα χαρισματικά παιδιά. Μία κατά τα άλλα άγνωστη κατηγορία μαθητών για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που δεν φαίνεται καν να τη γνωρίζει.

Ωστόσο, παρόλο που το σχολείο είναι προσανατολισμένο στο μέσο όρο των μαθητών είναι σε θέση να στηρίζει τους χαρισματικούς μαθητές, μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών και τη διαμόρφωση ομάδων εργασίας ώστε, να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη και να καταστεί εφικτή η ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Όλα τα προαναφερθέντα, δεν προσφέρονται πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς, ο διάλογος περί εξειδικευμένης εκπαίδευσης των ευφυών μαθητών είναι ακόμα στα σπάργανα. Οι περί χαρισματικότητας συζητήσεις προσκρούουν στο ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, του οποίου η ποιότητα και η στάθμη οριοθετούνται από τον μέσο μαθησιακό όρο. Υπάρχει ωστόσο το σοβαρό δίλλημα καταπόσο θα πρέπει να ασχοληθεί κανείς με ειδική εκπαίδευση για τους ευφυείς μαθητές τη στιγμή που υπάρχουν εκατοντάδες παιδιά με γενετικές ή περιβαλλοντικές αναπηρίες.

Οι χαρισματικοί μαθητές ειδικότερα, αποτελούν το 5% περίπου του γενικού παιδικού πληθυσμού και ο τρόπος εκπαίδευσής τους παίζει σπουδαίο ρόλο, τόσο στην πορεία και την εξέλιξή τους όσο και στην αξιοποίησή τους εντός αλλά και εκτός του σχολικού χώρου.

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% που αποκλίνουν από τον μέσο όρο (προς τα κάτω). Οι μαθητές που αποκλίνουν επίσης από τον μέσο όρο, αλλά προς τα πάνω, αποτελούν και αυτοί το 2% του μαθητικού πληθυσμού. Αφού λοιπόν τα χαρισματικά /ταλαντούχα παιδιά αποτελούν μια ειδική ομάδα, άρα η ίδια λογική για την ανάγκη ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών παροχών, μπορεί να εφαρμοστεί και στην

περίπτωσή τους (Δαβάζογλου, 1999· Αλαχιώτης, 2004· Καρλατήρα & Τσιώλη, 2004· Ματσαγγούρας, 2005).

Πάντως οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι στα σχολικά προγράμματα είναι εξαιρετικά σπάνιο να βρει κανείς τέτοιους διαχωρισμούς ή διαχωρισμούς που έχουν να κάνουν με την εμφάνιση της χαρισματικότητας σε χαμηλό, μέτριο ή υψηλό επίπεδο. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Milgram, είναι σε αντιστοιχία με αυτό που συμβαίνει σε ανάλογα επίπεδα πνευματικής υστέρησης και άρα είναι διαφορετικός ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει το παιδί, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκεται (Milgram (1991a, p. 14. Πρβ Λόξα, 2004). Τέτοιοι διαχωρισμοί εν τέλει, θα ήταν πολύ χρήσιμοι για την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, προσαρμοσμένων κατάλληλα στις ανάγκες του ευφυούς μαθητή.

Σε μια δημοκρατική κοινωνία βέβαια, η ισότητα δεν υπονοεί ομοιότητα - ισοπέδωση αλλά διεκδικεί υποστήριξη για τις ειδικές ανάγκες και τις μοναδικές ατομικές ικανότητες. Αν μας απασχολεί το πώς θα αναγνωρίσουμε και θα προετοιμάσουμε τα ικανά άτομα που πιθανόν, θα αποτελέσουν την αυριανή πνευματική, κοινωνική αλλά και πολιτική ηγεσία της χώρας οφείλουμε να στριφθούμε προς μια ειδική εκπαίδευση για τους συγκεκριμένους μαθητές που να απελευθερώνει το δυναμικό τους από τη διανοητική πλήξη και ανία.

Ως εκ τούτου, αρκετοί ταλαντούχοι μαθητές εξαιτίας μίας μη σωστής παιδαγωγικο-ψυχολογικής προσέγγισής τους, μπορεί να υιοθετήσουν αρνητικές συμπεριφορές όπως, υπεροψία, μη ένταξη στις ομάδες των συνομηλίκων τους, υποεπίδοση, υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και να αποκτήσουν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο γενικότερα.

Η διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση προϋποθέτει αφενός την ενσωμάτωση των υφιστάμενων επιστημονικών δεδομένων της Ειδικής Αγωγής εντός του Α.Π.Σ και, αφετέρου, τη λήψη εκείνων των απαραίτητων μέτρων που να εξασφαλίζουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης / συνεκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Η εξασφάλιση δηλαδή, της ύπαρξης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών επιφέρει την υπέρβαση στην ισότητα της πρόσβασης στην γνώση, δεδομένου ότι περιλαμβάνει την ολιστική προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος και την διαφοροποίησή του συνολικότερα.

Γενικά, η διαμόρφωση πιο ευέλικτων ομάδων εργασίας, η χρήση πρωτότυπων, δημιουργικών και ανοιχτού τύπου ερωτήσεων που στοχεύουν στη νέα αναζήτηση, η επιλογή προβλημάτων με πολύπλοκες όσο και εναλλακτικές λύσεις που ενισχύουν την αποκλίνουσα σκέψη, είναι εφαρμόσιμες διδακτικές πρακτικές που βοηθούν τους ευφυείς μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. (Βλ. Πασιαρδή, 1996).

Κατά συνέπεια, η ανάγκη χάραξης συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που να αποσκοπεί σε μία κατά τα άλλα εξειδικευμένη εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες

νοητικές ικανότητες κρίνεται στις μέρες μας επιβεβλημένη. Χρειάζεται ωστόσο, να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο ώστε, να παρέχεται η δυνατότητα

''Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάζουν τις ζωές πολλών ανθρώπων, απλά και μόνον αναμινύοντας σε σωστές αναλογίες κιμωλία και προκλήσεις''.

J.Myers.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Στ. Ν. (2004, 7 Μαρτίου). *Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά*. Αθηνά: Το Βήμα, Επιφυλλίδα Science.

Becker, G. (1978). *The mad genius controversy*. Beverly Hills, CA.: Sage publications.

Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *Anal of Psycology*, (11), 191.

Brody, L., & Mills, C. (2005). Talent search research: what we have learnt? *High Ability Studies*, 16 (1), 97-111.

Δαβάζογλου, Α. (1992), *Τα χαρισματικά παιδιά και η αγωγή τους*, Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.

Δαβάζογλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Du Bois, P. H. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.

Freeman, J. (1998), *Educating the Very Able: Current International Research*, London: H M S O.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.

Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gari, A., & Mylonas, K. (2002, October). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. *Poster*

presentation in the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Rhodes: Greece.

Getzels, J. W. (1981). Problem finding and the nature and nurture of giftedness. In A. Krammer (Ed.), *Gifted children challenging their potential: New perspectives and alternatives* New York: Trillium Press. (1-20).

Heller, K., Monks, F., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds), (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. Jung, C. G. (1954). The gifted child. In H. Read, M. Fordham & G. Adler (Eds), *The collected work of C. G. Jung* NY: Princeton University Press. (17). 135-145.

Heller, K. (1992 Νοέμβριος). *Identifying and counseling gifted students*, εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα: 13-15.

Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.

Καρλατήρας, Π., & Τσώλη Θ. (2004). Άρθρο 16-5-2004 ανακτημένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.disabled.gr/portal/modules.php?>

Karnes, M. B., & Shwedel, A. M. (1983). "Assessment of pre-school giftedness. In D. Paget & B. A. Bracken (Eds)", *The psychoeducational assessment of pre-school children* New York: Grune & Stratton. 473-509.

Λεπτοκαρύδης, Π. (2011). Μεταπτυχιακή εργασία: *Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής Σχετικά με τη Εκπαίδευση Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λόξα, Ι. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και talέντα*. Αθήνα, ανακτημένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.pischools.gr/>

Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. KAPPA DELTA PI RECORD, (66_.

Μανωλάκος, Π. (2009). *Επιμορφωτικές προτάσεις από τους Εκπαιδευτικούς της πράξης προς τους Εκπαιδευτικούς της τάξης, - Χαρισματικοί Μαθητές*, Πειραιάς: Copyright.

Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC, USA: Goverment Printing Office.

Ματσαγγούρας, Η. (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Η εφημερίδα Καθημερινή*.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Milgram, R. (1991b). "Career education for gifted and talented learners. Στο ανθολόγιο R. Milgram (ed.)". *Counseling gifted and talented children* Norwood, New Jersey: Ablex. 121-138.

Μπογδάνου, Δ. (1999), Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα: Π. Ι. (1), 135-147.

Σκανδαλάκη, Ε. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων*. Εισήγηση στο Π.Ε.Κ. Πειραιά.

Renzulli, J. (1977), *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, New York: Creative Learning Press.

Shaunessy, E. (2004). The Senior Project and Gifted Education. *Gifted Child Today*, 27 (3), 38-51.

Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2004), Χαρισματικοί μαθητές: Μια πρόκληση για τους λειτουργούς του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, *Νέα Παιδεία*, (109), σσ. 164-176.

Silverman, L, K, (1993), *Counseling needs and programs for the gifted*. In K. A. Heller. F.

Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they really exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (6), 527-538.

Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. In N. Colangelo (Ed.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. (1925-1959). *Genetic Studies of Genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Cox (1926) (Vol.2) Burks, Jennsen & Terman (1930) (Vol. 3).

Terman & Oden (1947) (Vol. 4) Terman & Oden (1959) (Vol. 5). Stanford, CA: Stanford University Press.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η συμβολή της ηλεκτρονικής ταμπλέτας στην αυτονομία μαθητών με Αυτισμό στη μαθησιακή διαδικασία

Γλαβά Ευαγγελία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed Special Educational Needs
evelyn_glava@hotmail.com*

Σαρατσιώτη Παρασκευή

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed Special Educational Needs
evitaki09@hotmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να μελετήσει τη συμβολή της χρήσης της ηλεκτρονικής ταμπλέτας (tablet) στην αυτονομία των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων του σχολείου. Αρχικά, μελετήθηκαν διεξοδικά οι ορισμοί της ηλεκτρονικής ταμπλέτας και του αυτισμού. Επιπλέον, έγινε εκτενής αναφορά στο θεωρητικό μέρος που πλαισιώνει και στηρίζει την παρούσα μελέτη βάσει της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Επίσης, παρουσιάστηκαν και προηγούμενες έρευνες και πρακτικές εφαρμογές βάσει των οποίων ξεκίνησε και η συγκεκριμένη έρευνα. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω παρατήρησης δύο μαθητών με αυτισμό κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο τέλος, αναλύθηκαν τα αποτελέσματα και παρουσιάστηκαν μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτονομία, αυτισμός, tablet, μαθησιακή διαδικασία

Εισαγωγή

«Οι ψηφιακές τεχνολογίες επρόκειτο να διαδραματίσουν τόσο σπουδαίο και κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση, όσο διαδραμάτισαν το χαρτί και το μολύβι». S. Papert

Στη σύγχρονη εποχή με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις καινοτομίες που η επιστήμη των Τεχνολογιών και των Επιστημών έχει προσφέρει, οι Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας υπόσχονται να φέρουν μεγάλες αλλαγές στη μάθηση και την κατάρτιση με μέσα που παλιότερα δεν θα μπορούσε κανείς να φανταστεί (Κυνηγός, 2006). Η μάθηση πλέον δεν ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο αλλά μπορεί να επιτευχθεί μέσω κινητών υπολογιστικών συσκευών χωρίς να υπάρχει κανένας χωροχρονικός περιορισμός (Σωτηρίου, 2004).

Κινητές συσκευές- tablets

Την τελευταία δεκαετία η χρήση των κινητών υπολογιστικών συσκευών εξαπλώνεται σε πολλές και ποικίλες δραστηριότητες του ανθρώπου. Αυτές οι κινητές συσκευές δηλαδή, οι ταμπλέτες (tablets), οι ψηφιακοί βοηθοί, και τα κινητά τηλέφωνα νέας γενιάς μέσω της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών προσφέρουν βοήθεια

ζωτικής σημασίας πολλές φορές στους χρήστες τους. Πιο συγκεκριμένα, ως κινητές υπολογιστικές συσκευές θεωρούνται οι τεχνολογικές μηχανές που παρέχουν ασύρματη επικοινωνία, συνδεσιμότητα και φορητότητα (Chen & Kotz, 2000).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν είναι πολλά γι' αυτό και οι πωλήσεις τους από την πρώτη στιγμή της κυκλοφορίας τους, δηλαδή από τον Απρίλιο του 2010 έχουν εκτοξευτεί. Ειδικά τα tablets έχουν μπει στη ζωή κάθε ανθρώπου αποφασιστικά, αφού προσφέρουν πλεονεκτήματα που καμία άλλη συσκευή δεν μπορεί να τα προσφέρει (Poslad, 2011; Hodges, 2013).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματά του tablet είναι το μικρό του βάρος, η εναλλαγή στην οθόνη από οριζόντια σε κατακόρυφη προβολή και το αντίστροφο και η έλλειψη πληκτρολογίου και ποντικιού, με στόχο την διευκόλυνση στη μεταφορά από τους μαθητές στο σχολείο (Alexandre, Da Silva, De Lima, Rochade & Silva, 2014). Επίσης, τα tablets διαθέτουν μπαταρία μεγάλης διάρκειας και έχουν χαμηλό κόστος αγοράς, ώστε ο καθένας να μπορεί να αποκτήσει ένα. Επίσης, το άτομο μπορεί να εργάζεται στο tablet σύμφωνα με το δικό του μοναδικό ρυθμό, γεγονός που μειώνει το άγχος, αλλά παράλληλα αυξάνει την αποδοτικότητα. Άλλα πλεονεκτήματα είναι ότι προσφέρει πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, προσελκύει το ενδιαφέρον των χρηστών του και αποτελεί ισχυρό ενισχυτή ειδικά για τα παιδιά, τα οποία και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να το κερδίσουν (Alexandre, Da Silva, De Lima, Rochade & Silva, 2014). Επίσης, οι χρήστες καταλαβαίνουν το μάθημα πιο εύκολα και ευχάριστα, αφού ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και συνδυάζουν διασκέδαση, γνώση και τεχνολογία (Δεβετζής, 2014). Ακόμα, το tablet προσομοιάζει την πραγματικότητα στον ψηφιακό κόσμο με αποτέλεσμα την καλύτερη και ακριβέστερη κατανόηση των φυσικών φαινομένων από τους μαθητές, ευνοεί την αυτοσυγκέντρωση, υποστηρίζει την ανεξαρτησία όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και τέλος, διαθέτει λογισμικό που υποστηρίζει αναπαραγωγή και σύνθεση αρχείων, αποθήκευση, επεξεργασία οργάνωση και ανάκληση πληροφοριών (Βάβουλα & Καραγιαννίδης, 2005).

Μη τυπική ανάπτυξη - αυτισμός

Ο όρος Αυτισμός έχει προέλθει ετυμολογικά από τη λέξη εαυτός και δίνει έμφαση ακριβώς στο χαρακτηριστικό των ατόμων αυτών που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού να αποτραβιούνται και να απομονώνονται στον ίδιο τους τον εαυτό (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2004). Ο αυτισμός κατηγοριοποιείται παγκοσμίως με το Diagnostic and Statistical Manual των ΗΠΑ (1994), δηλαδή το DSM-IV και το International Classification of Diseases, δηλαδή το ICD-10 (Νότας & Νικολαΐδου, 2006).

Ο Bennett (2010) υποστήριζε ότι τα άτομα με αυτισμό δεν έχουν όλα τις ίδιες δυσκολίες, ούτε τις ίδιες ικανότητες και ούτε βέβαια αυτές εμφανίζονται στον ίδιο βαθμό σε κάθε άτομο, αφού ο καθένας είναι μοναδικός. Μερικοί άνθρωποι με Αυτισμό μπορούν να είναι ενεργά μέλη μιας κοινωνίας, χωρίς να γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες τους, αν και το πιθανότερο είναι να δυσκολευτούν να δημιουργήσουν και να κρατήσουν

κοινωνικές επαφές και σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Bennett, 2010). Οι αδυναμίες και τα ελλείμματά τους επικεντρώνονται στον συμβολισμό, τις λογικές ακολουθίες και την αφηρημένη σκέψη (Bennett, 2010). Επίσης, ο Balley (1995, όπως αναφέρεται στον Bennett 2010) υποστήριζε ότι η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού ήταν περίπου 4 - 5 άτομα για κάθε 10.000. Το 2002 όμως στο Παγκόσμιο Συνέδριο της World Autism Organization αναφέρθηκε ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζεται πλέον στα άτομα σε αναλογία 1:500 και είναι συχνότερη η εμφάνισή του σε αγόρια από ότι σε κορίτσια, γεγονός που δείχνει ότι τα άτομα με Αυτισμό όλο και πολλαπλασιάζονται με αποτέλεσμα κάθε έρευνα που τα αφορά να είναι απαραίτητη για την εξέλιξη της κοινωνίας.

Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό μέσω λογισμικών

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο σχολείο μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευσή τους αν χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτές οπτικά μέσα, όπως δηλαδή tablets, ειδικά αν υπάρχουν και προβλήματα λεπτής κινητικότητας όπου οι μαθητές αδυνατούν να γράψουν με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής (Quill, 2005). Η οθόνη αφής έχει τη δυνατότητα να προβλέψει ορισμένες ενέργειες, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται πληθώρα λαθών και το αίσθημα απογοήτευσης που βιώνουν τα παιδιά. Παρατηρείται τα παιδιά με αυτισμό να νιώθουν άγχος ότι θα κάνουν λάθος και μπορεί να αποφύγουν να ξεκινήσουν μία δραστηριότητα. Το tablet τους δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, καθώς μειώνει τις πιθανότητες να κάνουν λάθη, αφού μπορεί να αναγνωρίσει π.χ. ποια λέξη επιθυμούν τα άτομα να γράψουν, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συνθέσουν μία σωστή και δομημένη πρόταση, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας (Quill, 2005).

Το Υπουργείο Παιδείας προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές εφαρμογές που μπορούν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 45 λογισμικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, 5 λογισμικά για μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης και 187 λογισμικά για μαθητές γενικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΘ, 2016).

Μερικές εφαρμογές οι οποίες βοηθούν άτομα με αυτισμό είναι το Teach Me Kindergarter, οι Μικροί καλλιτέχνες σε δράση, τα Στρογγυλά με Αξία, το Στέρξις, το Inkpad, το Dojo Class, το Jele και το ABA Maths. Οι δραστηριότητες προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Έρευνα

Η ραγδαία εξάπλωση της χρήσης των κινητών υπολογιστικών συσκευών στην εκπαίδευση αλλά και στην καθημερινή ζωή των μαθητών αποτελεί έναν σημαντικό τομέα έρευνας και ανάπτυξης. Είναι αντιληπτό ότι οι κινητές υπολογιστικές συσκευές μπορούν να προσφέρουν νέες μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης καθώς και κίνητρα στους μαθητές τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης (Jonassen

1994; Mayer 1999; Wilson & Lowry 2000). Επίσης, μπορούν λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους να οργανώσουν καλύτερα τους μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και να τους υποβοηθήσουν στις διάφορες δραστηριότητές τους καθώς και να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν προσωπικά μπλοκ για να κάνουν υπολογισμούς, να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και να οργανώνουν τις εργασίες και τις δραστηριότητες τους (Σωτηρίου, 2004). Επιπλέον, είναι αρκετά σημαντικό για να μπορεί να χαρακτηριστεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεσματικό, εκτός από διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας, να προβλέπει τη χρήση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο να είναι διαμορφωμένο ειδικά για τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005).

Με βάση λοιπόν, τόσο την πλούσια Ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αλλά και την προσωπική μας εμπειρία από τον χώρο τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης μας δημιουργήθηκαν κάποιοι προβληματισμοί και υποθέσεις που μας οδήγησαν σε ερευνητικά ερωτήματα για το αν η χρήση μιας κινητής υπολογιστικής συσκευής θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς η νέα τεχνολογία και συγκεκριμένα η χρήση του tablet μπορεί να ενθαρρύνει την οργάνωση και την αυτονομία ενός παιδιού με αυτισμό αλλά και πώς μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτής σε μαθήματα όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία, τα Εικαστικά, οι Η/Υ κτλ..

Πιο συγκεκριμένα μελετώντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη συνεισφορά της τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση προκύπτουν μερικά ερευνητικά ερωτήματα όπως:

1. *Μπορεί η μέθοδος task analysis να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά μέσω του tablet και αν ναι με ποιόν τρόπο;*
2. *Αποτελεί το tablet ενισχυτή για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης προκειμένου να παρακινηθούν να ολοκληρώνουν τις σχολικές τους εργασίες και αν ναι σε ποια μαθήματα;*
3. *Παρατηρείται βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης με τη συμβολή της ηλεκτρονικής ταμπλέτας;*

Αναγκαιότητα έρευνας

Η προσφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στις έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί, οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν μόνο μία εφαρμογή κάθε φορά, στη συγκεκριμένη έρευνα ο μελετητής συνδύασε τις εφαρμογές και τις χρησιμοποίησε όλες μαζί προκειμένου η αναμενόμενη βελτίωση των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου να είναι σε παραπάνω από ένα μαθήματα, με απώτερο σκοπό να προκύψουν πιο

εμφανή αποτελέσματα. Επίσης, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν σε βάθος τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές δύο μαθητών με αυτισμό και όχι γενικά ένα μεγάλο ανομοιογενές δείγμα παιδιών. Τέλος, η ταμπλέτα στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση των μαθητών αλλά και ως ενισχυτής (Μέλλον, 2013). Ένας κινητήριος μοχλός προκειμένου τα παιδιά να οργανωθούν, να δουλέψουν και να βελτιωθούν αυτόνομα και αποτελεσματικά.

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα στο πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν τα πιο βασικά θεωρητικά πλαίσια που αφορούν τις κινητές υπολογιστικές συσκευές και την εισχώρησή τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο ορισμός του Αυτισμού, η επιδημιολογία του, κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς θα αναφερθούν και προηγούμενες έρευνες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας, οι στρατηγικές, τα εργαλεία καθώς και οι μέθοδοι ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Στο τρίτο μέρος, θα γίνει παρουσίαση και συζήτηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της έρευνας. Θα γίνει συσχέτιση των ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ' αρχής τα οποία θα συσχετιστούν και με προηγούμενες έρευνες. Τέλος, θα γίνουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και δράσεις.

Ερευνητική στρατηγική

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (case study) (Robson, 2007). Χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική έρευνα- δράσης, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών (Cohen & Manion, 1997). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση, ως συμπληρωματική μέθοδος με σκοπό τη συλλογή επιπλέον δεδομένων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2007).

Εφαρμογές

Οι εφαρμογές που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες και χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα μελέτη είχαν κατά κύριο λόγο παρόμοια αποτελέσματα. Η εφαρμογή Matching Game- My First Numbers, η οποία είχε δειχθεί ως ένα αρκετά βοηθητικό λογισμικό για παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης, ώστε να αυτονομηθούν στις εργασίες τους αλλά και να βελτιωθούν αποδείχθηκε ότι και στην παρούσα εργασία απέφερε τα ίδια αποτελέσματα καθώς και οι δύο μαθητές με αυτισμό βελτιώθηκαν στα Μαθηματικά αλλά και αυτονομήθηκαν στην ολοκλήρωση πολλών ασκήσεων (O'Malley, Lewis & Donehower, 2013). Επίσης, με την εφαρμογή HOT POTATOES οι δύο μαθητές όπως και οι μαθητές των προηγούμενων ερευνών (Παπαναστασίου, 2009) μπόρεσαν να αυτονομηθούν σε ασκήσεις μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, αλλά και να βελτιώσουν τη γενική μαθησιακή τους επίδοση. Ακόμα μέσω της εφαρμογής INKPAD, η οποία είχε χρησιμοποιηθεί σε παρόμοια έρευνα, τα παιδιά οργάνωσαν καλύτερα το πρόγραμμά τους και μπόρεσαν να οργανώσουν και το χρόνο και τη σειρά που

ολοκληρώναν κάθε τους εργασία (Cramer, Hirano, Tentori, Yeganyan & Hayes, 2011). Τέλος, όπως είχε δειχτεί μέσω της έρευνας για την εφαρμογή PCAA (Rodriguez-Fortiz, Fernandez- Lopez & Rodriguez, 2011) και στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε ότι τα παιδιά έκαναν πιο εντατική και ουσιαστική προσπάθεια προκειμένου να τελειώσουν τις εργασίες τους και δρούσαν με μεγαλύτερο κίνητρο και ενδιαφέρον από ότι πριν τη χρήση της ταμπλέτας. Επιπλέον, όπως και στην έρευνα των Moore και Culvert (2000, όπως αναφέρεται από τους Bosseler και Massaro 2003) φάνηκε και στη συγκεκριμένη μελέτη ότι τα παιδιά μέσω των εφαρμογών ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους, αφού μπόρεσαν να δώσουν πιο περιγραφικές απαντήσεις σε σχέση με τις αρχικές τους και με περισσότερες λεπτομέρειες. Ακόμα, βελτιώθηκαν σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Τέλος, η ταμπλέτα στη συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο ως ένα εργαλείο για τη βελτίωση των μαθητών αλλά και ως ενισχυτής (Μέλλον, 2013), αφού αποδείχθηκε ότι τα παιδιά επιδίωκαν μόνο τους να το χρησιμοποιήσουν, ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, χωρίς να εμφανίζουν σημάδια αποφυγής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexandre, M.I., Da Silva, J.B., De Lima. J.P.C., Rochadel, W. & Silva, A.N. (2014). Impacts and barriers of the mobile remote experimentation introduced in basic education. In remote Engineering and Virtual Instrumentation, *11th International Conference*, 324-325.

Bennett, P. (2010). *Κλινική ψυχολογία και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Bosseler, A. & Massaro, D.W. (2003). 'Development and Evaluation of a Computer-Animated Tutor for Vocabulary and Language Learning for Children with Autism', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33: 653–72.

Chen, G. & Kotz, D. (2000). A survey of context-aware mobile computing research. Technical Report TR2000-381, *Dept. of Computer Science*, Dartmouth College.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hodges, S. (2013). Batteries Not Included: Powering the Ubiquitous Computing Dream Computer 46(4), 90-93.

Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: toward a constructivist design model, *Educational Technology*, 31 (4), 34-37.

Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer, *International Journal of Educational Research*, 31, 611-623.

O'Malley, P., Lewis, M.E.B. & Donehower, C. (2013). Using Tablet Computers as Instructional Tools to Increase Task Completion by Students with Autism. *Presented at American Educational Research Association Annual Meeting 2013*.

Poslad, S. (2011). *Ubiquitous computing: smart devices, environments and interaction*, Wiley.

Quill, K. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*, Αθήνα: Έλλην.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rodriguez- Fortiz, M. J., Fernandez- Lopez, A. & Rodriguez, M.L., (2011). Mobile Communication an Learning Application for Autistic People, *University of Granada*.

Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability c classrooms*. 2nd ed. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Ελληνική

Βάβουλα, Γ. & Καραγιαννίδης, Χ. (2005). Designing mobile learning experiences. *In Advances in Informatics*, 534-544.

Δεβετζής, Α. (2014). *Mobile Learning: Μάθηση μέσω κινητών συσκευών*. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυνηγός, Π. (2006). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. ΕΚΠΑ.

Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Πεδίο.

Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Σωτηρίου, Σ.Α. (2004). *Διεθνές Συμπόσιο "Προηγμένες τεχνολογίες στην εκπαίδευση"*, Κεφαλλονιά 2004.

ΥΠΕΘ, (2016). Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη (Διαθέσιμο στο: http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_jak2filter&view=itemlist&Itemid=135&isssearch=1&xf_2=5)

Παίζοντας τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο

Λούτα Καίτη

Υποψήφια Διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

loutaik65@gmail.com

Περίληψη

Ο 2^{ος} παγκόσμιος πόλεμος, σταθερό σημείο αναφοράς της συλλογικής μνήμης, γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες το προσφιλέστερο θέμα των ψηφιακών παιχνιδιών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ψηφιακών παιχνιδιών με ιστορικό περιεχόμενο στρέφεται γύρω από τις επικές μάχες του. Οι έφηβοι δαπανούν όλο και περισσότερο χρόνο εμπλεκόμενοι με τον πόλεμο αυτό με νέες πρωτόγνωρες μορφές, που αντιστρατεύονται την παραδοσιακή διδασκαλία του και αποδίδουν σε αυτούς τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Αν και ο τρόπος ενασχόλησης με το παρελθόν διαφέρει ριζικά από τις παθητικές μορφές ακρόασης, το ενδιαφέρον στα παιχνίδια αυτά έγκειται στις ιστορικές αναπαραστάσεις του. Η παρούσα εργασία θα εξετάσει τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις, οι οποίες λειτουργώντας ως «μνήμη οθόνης» παρουσιάζουν ένα ηρωποιημένο παρελθόν και έναν εξυγιασμένο πόλεμο, ενώ αποσιωπούν τις επώδυνες και ονειδιστικές πλευρές του.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, 2^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος

Εισαγωγή

Αν και έχουν περάσει πάνω από 70 χρόνια από το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, η συλλογική μνήμη δεν έχει παύσει να στρέφεται γύρω από αυτόν. Αφηγήσεις οικείων και προσφιλών προσώπων, προσωπικές μαρτυρίες, ημερολόγια, τραγούδια, βιβλία, φωτογραφίες αλλά και κινηματογραφικά επίκαιρα, αναμνηστικές τελετές και μνημεία, για να τιμηθούν οι πεσόντες σε αυτόν, διαμορφώνουν από κοινού τον τρόπο με τον οποίο ο πόλεμος αυτός κυριαρχεί στη συλλογική μνήμη. Όλα αυτά αποτελούν μέρος της δημόσιας ιστορίας, που, όπως παρατηρεί η Jordanova L., έχει σχεδιαστεί στο μεγαλύτερο βαθμό για ένα μαζικό ακροατήριο. ((Jordanova L. στο Kingsepp, E., 2010). Ο σχεδιασμός της δημόσιας ιστορίας δεν είναι έργο μόνο θεσμοθετημένων ιδρυμάτων και μαζικών μέσων ενημέρωσης αλλά προέρχεται όλο και περισσότερο από μη θεσμοθετημένους φορείς, όπως το διαδίκτυο και τα ψηφιακά παιχνίδια, που χρησιμοποιούν ευρέως τις ηλεκτρονικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές ευνοούν την εξατομικευμένη πληροφόρηση και την προσωπική ενασχόληση με το παρελθόν, που επιτρέπει οι συνειδητοποιήσεις του παρελθόντος να διαφέρουν από άτομο σε άτομο, από ομάδα σε ομάδα και από χώρα σε χώρα (Kingsepp, E., 2010). Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν χαρακτηριστική περίπτωση προσωπικής ενασχόλησης με το παρελθόν και συγκεκριμένα με τα γεγονότα που σημάδεψαν τον 20^ο αιώνα, τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο. 6.500.00000 παίκτες καθημερινά παίζουν για παράδειγμα διαδικτυακά τη δική τους εκδοχή του πολέμου στο δημοφιλέστερο Call of Duty και 62 % των τίτλων που κυκλοφορούν έχουν ως θέμα τους το 2^ο παγκόσμιο Πόλεμο (Ramsay D., 2015) Η δημοφιλία τους και η ευρεία διάδοσή τους τα καθιστά μέρος της δημόσιας ιστορίας και ενεργούς διαμορφωτές του τρόπου που αυτή κωδικοποιείται, αποκωδικοποιείται, διαπραγματεύεται και γίνεται γνωστή (Kingsepp

Ε., 2017). Οι αναπαραστάσεις του πολέμου αυτού στα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ίσως και την πρώτη μνημονική ύλη για το πώς κυρίως οι έφηβοι εξοικειώνονται με αυτόν, τον μαθαίνουν και τον θυμούνται.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών

Τα ψηφιακά παιχνίδια με θέμα το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο κατορθώνουν να μετατρέψουν μια επώδυνη εμπειρία του 20^{ου} αιώνα σε πετυχημένη διασκέδαση, να μετατρέψουν τους αδιάφορους μαθητές σε αφοσιωμένους παίκτες και τη βαρετή κι αποστασιοποιημένη διδασκαλία σε προσωπική εμπειρία. Στην προσωπική εμπλοκή του παίκτη, στην εξέλιξη του αφηγηματικού μίτου, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό και η επιτυχία των παιχνιδιών αυτών. Ο παίκτης γίνεται ταυτόχρονα ο πρωταγωνιστής και ο συνδιαμορφωτής της ιστορίας. Οι επιλογές του, οι δεξιότητές τους και οι ικανότητές του έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εξέλιξη της ιστορίας και ενίοτε στο τελικό αποτέλεσμα αυτής. Η μετατόπιση από τον συγγραφέα στον αναγνώστη ή στον παίκτη θέτει σε αμφισβήτηση την αρχή, το τέλος και οτιδήποτε υπάρχει ενδιάμεσα σε αυτά, επισημαίνει ο Uricchio W. (Uricchio W., 2005) Ο παίκτης παύει να ακροάται παθητικά την ιστορία, να την καταναλώνει αβίαστα και να την αναμνησκάζει άκριτα. Η ανατροπή αυτή στον τρόπο πρόσληψης της ιστορίας δημιουργεί νέους τύπους ιστορικούς υποκειμένων, που ξεφεύγουν από το ασφυκτικό δίπολο, του παραγωγού –καταναλωτή. Το νέο ιστορικό υποκείμενο, *produser*, από το *produce* και το *consume*, παράγει και καταναλώνει ταυτόχρονα, μεταπηδά από τον ένα ρόλο στον άλλο με ευκολία και άνεση. Η διάδραση του παίκτη με το μηχανικό πυρήνα του υπολογιστή, ο ενεργός ρόλος του στη λήψη αποφάσεων αλλά και η συντονισμένη πνευματική και σωματική δράση, απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση του παιχνιδιού, δημιουργούν νέες δυναμικές και εύπλαστες μορφές αφηγήσεων που δεν απαιτούν παθητικούς ακροατές ή θεατές. Οι αφηγήσεις αυτές αντιστρατεύονται τις μονογραμμικές και αιτιακές αφηγήσεις των ιστορικών γεγονότων, στις σχολικές κι όχι μόνο αίθουσες, και δημιουργούν νέους τρόπους εξοικείωσης με το ιστορικό παρελθόν. Αν και ο παίκτης στα παιχνίδια για το 2^ο παγκόσμιο Πόλεμο παίζει μόνο συγκεκριμένες μάχες από τον πόλεμο που διήρκεσε έξι χρόνια και εξαπλώθηκε στις τέσσερις ηπείρους, μυείται σε μια σε μεγάλη ιστορική και εθνικιστική αφήγηση που ξεπερνά την ατομική εμπειρία του παιχνιδιού. Στην αφήγηση αυτή ο ρόλος του για την τελική έκβαση του πολέμου είναι καθοριστικός. (Gish, H, 2010). Η Kingsepp Ev. (Kingsepp Ev., 2006) για να δηλώσει ακριβώς αυτήν την ατμόσφαιρα της προσωπικής εμπλοκής στην επανεξέταση της ιστορίας και την ατομική συμβολή στην τελική της έκβαση στα πλαίσια του παιχνιδιού, εισάγει τον όρο *Immersive Historicity*, εμπυθιστική ιστορικότητα. Η εμπύθιση στα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο είναι ένα εικονικό ταξίδι στο χρόνο που γεμίζει τον παίκτη με εμπειρίες.

Οι ιστορικές αναπαραστάσεις του 2^{ου} Παγκόσμιου Πολέμου στα ψηφιακά παιχνίδια

Ο νέος τρόπος εμπλοκής με το παρελθόν που προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σίγουρα δελεαστικός, αφού σε αυτά βασικά επιδίωξη είναι η διασκέδαση. Αναμφισβήτητα τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο δε σκοπεύουν να διδάξουν, να

επιλύσουν ακανθώδη ιστορικά ζητήματα, να αναλύσουν ιστορικές αντιπαραθέσεις και διαφωνίες. Οι αναπαραστάσεις σε αυτά των ιστορικών γεγονότων λειτουργούν ως «μνήμη οθόνης» "screen memory". Τον όρο εισήγαγε και χρησιμοποίησε η Sturken M. (Sturken M., 1991, 2004) στη διεισδυτική ανάλυσή της για το μνημείο που ανεγέρθηκε στην Ουάσιγκτον στη μνήμη των νεκρών του πολέμου στο Βιετνάμ. Η μνήμη οθόνης λειτουργεί διττά, από τη μία πλευρά ως μία οθόνη, επιφάνεια που πάνω της προβάλλονται τα γεγονότα που χρήζουν αναφοράς και μνημόνευσης και από την άλλη ως επιφάνεια που αποκρύπτει τα επώδυνα και επαίσχυντα γεγονότα. Η μνήμη αυτή κατορθώνει με το χρόνο να εμπεδώσει στη συλλογική μνήμη τα γεγονότα που παρουσιάζονται στην οθόνη ως πραγματικά και να εξαλείψει από αυτήν όσα θεωρούνται επονεϊδιστά. Συγκεκριμένα στα παιχνίδια στην μνήμη οθόνης επιτρέπεται στους παίκτες να κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες, ενώ αποτρέπονται άλλες. (Ramsay, D., 2015). Τον όρο "screen memory" δανείζεται και αξιοποιεί στην ανάλυσή του για το ψηφιακό παιχνίδι με ιστορικό περιεχόμενο Call of Duty και ο Gish H. (Gish H., 2010). Ο συγγραφέας εντάσσει το παιχνίδι αυτό, όπως και άλλα ανάλογα παιχνίδια στην κατηγορία των παιχνιδιών «επανεξέτασης». Τα παιχνίδια αυτά, σύμφωνα με τον ορισμό του Smicker J., προσπαθούν να «επαναδημιουργήσουν και να επαναπαράγουν, όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια, συγκεκριμένους πολέμους, μάχες, στρατούς και εξοπλισμό και να επιδείξουν σχολαστική προσοχή σε τεχνητές και οργανωτικές λεπτομέρειες. (Smicker J. στο Gish, H., 2010)

Ο βασικός θεματικός άξονας πάνω τον οποίο εξυφαίνεται η αφήγηση και το παίξιμο των ιστορικών γεγονότων είναι η σύγκρουση ανάμεσα στο καλό και το κακό, που οργανώνεται μέσα στο πλαίσιο του πολέμου (Zimmermann F., 2017) με τους Ναζί να αποτελούν τους γερά θεμελιωμένους κακούς στη λαϊκή κουλτούρα. (Pfister E., 2018). Συχνά οι επιμειξίες του ναζισμού με ζόμπις και αποκρουστικά ρομπότς επιτείνουν την έννοια του κακού, συγχωνεύοντάς τα όλα σε ένα αδιαφοροποίητο μείγμα. (π.χ. The Castle of Wolfenstein) που αμβλύνει κάθε ηθικό δισταγμό για την εξολόθρευσή τους. Ο θεματικός αυτό πυρήνας δε συναντάται αποκλειστικά στα παιχνίδια αλλά έχει τις ρίζες του στις ιουδαϊκές χριστιανικές αντιλήψεις, επισημαίνει η Kingsepp Ev. (Kingsepp Ev., 2011) και αποτελεί τη βαθιά εμπεδωμένη αντίληψη για τον πόλεμο αυτό. Ιδιαίτερα στην αμερικανική κοινή γνώμη ο πόλεμος αυτός θεωρείται ως «Καλός» πόλεμος. (Ramsay D., 2015). Η σύγκρουση καλού-κακού προσιδιάζει, παρατηρεί ο Chapman Ad. (Chapman Ad., 2016) περισσότερο στο 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο από ότι στον 1^ο, υπαγορεύεται όμως ουσιαστικά από τη βασική επιδίωξη των παιχνιδιών να εξυπηρετήσουν εμπορικούς σκοπούς. Ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξή τους είναι όταν τα θέματα που παρουσιάζουν δεν προκαλούν αντιδικίες, αμφισβητήσεις και κυρίως ηθικά διλήμματα. Η αναγωγή ενός πολύχρονου παγκόσμιου πολέμου στην προαιώνια σύγκρουση επιτρέπει τη δαιμονοποίηση του «Άλλου», ενώ αποτελεί το ηθικό άλλοθι για τις αποτρόπαιες πράξεις που διαπράττουμε «Εμείς». Έτσι στις οθόνες των ψηφιακών παιχνιδιών προβάλλεται το πρότυπο του ήρωα, που χωρίς δισταγμούς και αμφιταλαντεύσεις μάχεται για το καλό, προασπίζεται το δίκαιο και υπερασπίζεται τους συμπολεμιστές. Αποενοχοποιημένος ο ήρωας χρησιμοποιεί αβίαστα και χωρίς ενδοιασμούς κάθε πρόσφορο μέσο για την εξολόθρευση του αντιπάλου. Ο παίκτης,

αντιδρώντας μηχανικά και αυτόματα στο ερέθισμα, εμφάνιση του αντιπάλου, στοχεύει και πυροβολεί ασταμάτητα μέχρι την τελική εξολόθρευση των αντιπάλων, γεγονός ταυτόσημο με τη νίκη στο παιχνίδι. Ο ηρωισμός δε συναρτάται με πράξεις αυτοθυσίας, με την ηρωική αυταπάρνηση της ζωής αλλά με τη συνεχή θανάτωση των αντιπάλων. Αν το ηρωικό χαρακτηριστικό, κυρίως στα έπη, ήταν να πεθαίνουν γενναία στο πεδίο της μάχης, στα παιχνίδια είναι να σκοτώνουν αταλάντευτα και ακαριαία τον αντίπαλο. Οι MacCallum-Stewart και Parsler επιχειρηματολογούν ότι συγκεκριμένα στο Call of Duty οι παίκτες σκοτώνουν με το γρηγορότερο και τον καλύτερο τρόπο, ενώ το ιστορικό πλαίσιο λειτουργεί ως αντιστάθμισμα για αυτές τις πράξεις βίας, ως κάτι που πραγματικά συνέβη. (MacCallum-Stewart, Parsler J., 2007, Kingsepp Ev., 2017) Ο διαρκής σφαγιασμός των εχθρών στην προσπάθειά τους να σώσουν τον κόσμο αποτελεί και αυτό μέρος της «μεγάλης αφήγησης». (Kingsepp Ev., 2017) Η Bourke J. από άλλη οπτική γωνία παρατηρεί ότι «η χαρακτηριστική δράση των παικτών στον πόλεμο δεν είναι να πεθαίνουν, είναι να σκοτώνουν» (Bourke J. στο Ramsay D., 2015) Η δράση των παικτών προσανατολισμένη αποκλειστικά στο θάνατο των αντιπάλων αποτελεί τη διασκεδαστική πλευρά τους. Σε αυτές παρατηρήσεις κατέληξε η ίδια, αναλύοντας συνεντεύξεις με τους παλαίμαχους από τους πολέμους. Για πολλούς από αυτούς ο πόλεμος είχε και μία διασκεδαστική πλευρά. Ο Halter Ed. σχολιάζοντας καυστικά τέτοιες απόψεις γράφει ότι ο πόλεμος είναι κόλαση, αλλά η κόλαση αυτή στα παιχνίδια είναι τρομερά διασκεδαστική. (Halter Ed. στο Ramsay D., 2015)

Ο παίκτης στην προσπάθειά του να εξολοθρεύσει τους αντιπάλους γίνεται ο ίδιος ένα όπλο, ή όπως emphatic γράφει ο Ramsay D. ο παίκτης «είναι» το όπλο κι όχι το άβαταρ. (Ramsay D., 2015) Στα περισσότερα παιχνίδια το πρόσωπο του ήρωα απουσιάζει και ο παίκτης παρακολουθεί την εξέλιξη της δράσης μέσα από τη διόπτρα του όπλου του ή των όπλων του. Τα όπλα είναι το φετίχ στα παιχνίδια, αντικείμενα επιθυμίας, αντικείμενα για απόκτηση και αντικείμενα κυριαρχίας. Βασική επιδίωξη των παικτών είναι η απόκτηση ή αγορά πιο αποτελεσματικών όπλων. Οι επιλογές των όπλων είναι ίσως και οι μόνες πραγματικές επιλογές που κάνει ο παίκτης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα όπλα, οι χειροβομβίδες, τα τανκς, τα αεροπλάνα, τα στρατιωτικά αυτοκίνητα, πιστές και αυθεντικές απεικονίσεις όσων χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του 2^{ου} παγκοσμίου Πολέμου, προσδίδουν ένα επίχρυσμα αυθεντικότητας στα παιχνίδια. Η εξέλιξη των γραφικών με τις κινηματογραφικές σεκάνς επιτρέπει πρωτόγνωρη αληθοφάνεια και πιστότητα, γεγονός που αντισταθμίζει αυτό ακριβώς που ευαγγελίζονται τα παιχνίδια, την πραγματική ιστορία.

Στα παιχνίδια η πραγματική ιστορία απουσιάζει, όχι πάντα με την έννοια της ανακρίβειας, του ιστορικού σφάλματος και της σκόπιμης παραποίησης. Απουσιάζει, γιατί μέσα σε αυτά η πολλαπλότητα της ανθρώπινης υπόστασης ατροφεί και ο άνθρωπος υποβαθμίζεται σε μία πολεμική μηχανή, η οποία δεν ταλανίζεται από ηθικά διλήμματα, δεν αναχαιτίζεται από προσωπικές επιθυμίες, δεν καταβάλλεται από προσωπικές αδυναμίες και κόπωση. Ο παίκτης-ήρωας ακόμη και μετά τον τραυματισμό του ανακτά μετά από σύντομη παρέλευση ενός χρονικού διαστήματος τις σωματικές δυνάμεις του χάρη στο θαυματουργό κουτί των πρώτων βοηθειών, το οποίο όμως πρέπει να έχει

φροντίσει να περισυλλέξει έγκαιρα. Στα παιχνίδια δεν υπάρχουν ακρωτηριασμένοι ήρωες, «ήρωες που προχωρούν στα σκοτεινά», με τραύματα σωματικά και ψυχικά που δεν επουλώνονται, με αγιάτρευτες πληγές και ανείπωτο πόνο. Αν πάλι ο τραυματισμός είναι θανάσιμος, ο παίκτης έχει τη δυνατότητα να ξαναρχίσει το παιχνίδι από το προηγούμενο επίπεδο, παίζοντας τώρα πιο προσεκτικά και αποφεύγοντας τα επικίνδυνα σημεία και τις κακοτοπιές. Ο θάνατος στα παιχνίδια χάνει το οριστικό και αμετάκλητο στοιχείο του και γίνεται επανάληψη, κοινοτυπία. Παύει να είναι απώλεια, πόνος και θρήνος και γίνεται πισωγύρισμα, καθυστέρηση, παροδική και σύντομη ανωμαλία στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Επιδιορθώνεται. Η Kingsepp Ev. γράφει ότι ο θάνατος στα παιχνίδια διαφέρει από την παραδοσιακή ιδέα. Ο θάνατος είναι και τα δύο, είναι το τέλος και δεν είναι το τέλος, είναι μια προσωρινή απουσία (Kingsepp Ev. στο Gish, H., 2010). Στο σημείο αυτό εστιάζει και η κριτική του Frasca G. για την ιστορική πραγματικότητα σε αυτά. Τα παιχνίδια αναφέρει βασίζονται σε δυαδικές δράσεις, την ήττα ή τη νίκη, η οποία όμως συχνά για τους δίκαιους παίκτες μπορεί να μην έχει σημασία, γιατί το παιχνίδι ξαναρχίζει. Αυτό σημαίνει ότι οι δράσεις στα παιχνίδια, σε αντίθεση με την πραγματική ζωή, είναι αντιστρέψιμες. Ο παίκτης μπορεί να γυρίσει πίσω όσες φορές θέλει για να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, τη νίκη. Το χαρακτηριστικό αυτό προφυλάσσει τους παίκτες από την τραγωδία ή το μοιραίο. Τα παιχνίδια, από τη στιγμή που βασίζονται στη συνεχή επανάληψη κινήσεων μέχρι την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, δεν έχουν σχέση με την ιστορία, που διαπραγματεύεται το μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός. Η ιστορία, σε αντίθεση με τα παιχνίδια, δεν επαναλαμβάνεται, ούτε σαν φάρσα ούτε σαν τραγωδία.

Στα παιχνίδια η ιστορία απουσιάζει επίσης με ένα προκλητικό τρόπο. Δεν υπάρχουν σε αυτά οι άμαχοι, οι απλοί πολίτες, σε έναν παγκόσμιο πόλεμο μάλιστα που ο αριθμός των νεκρών πολιτών είναι κάτι παραπάνω από τριπλάσιος από τον αριθμό των στρατιωτών (80.000.000 άμαχοι πολίτες, 23.000.000 στρατιώτες). Οι μάχες στα παιχνίδια διεξάγονται πάντα σε κτίρια έρημα, άδεια από τους κατοίκους τους. Οι σφαίρες έχουν θαυμαστή ευθυβολία και πετυχαίνουν με ακρίβεια το στόχο τους. Αν πάλι αστοχήσουν και πετύχουν τοίχους κτιρίων, δεν εξοστρακίζονται, δεν σκοτώνουν αμάχους κατά λάθος. Δεν υπάρχουν παράπλευρες απώλειες, συμμαχικά πυρά και φυσικά πείνα, εξάντληση, εξουθένωση ή εκπόρνευση των αμάχων. Ο άδειος από τους πολίτες του χώρος είναι έτοιμος προς κατάκτηση. Ο Hern, A. (Hern, A., 2016). αναφέρει ότι τα παιχνίδια για το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο δεν αντιμετωπίζουν το όνειδος για τους βομβαρδισμούς πολιτών ή για το ολοκαύτωμα. Ο πόλεμος στα παιχνίδια εξυγιαίνεται και εξευγενίζεται. Αποκαθαίρεται και καθαγιάζεται. Οι Chapman Ad. και Pfister Eug (Chapman Ad., 2016, Pfister Eug., 2018) χρησιμοποιούν μια πιο βαριά έκφραση. Τα παιχνίδια υποστηρίζουν «ξεπλένουν» σημαντικές πλευρές της ιστορίας. Το «ξεπλύμα» αυτό συνοδεύεται παράλληλα και από αντίστοιχες πράξεις εξωραϊσμού, αφού το γκροτέσκο και αποκρουστικό πρόσωπο του πολέμου αποκτά τη λάμψη του ηρωισμού, το μεγαλείο της γενναιότητας. Η εξυγίανση του πολέμου δικαιολογεί και τη νομιμοποίησή του στη συλλογική συνείδηση, ιδιαίτερα για έναν πόλεμο που βαθιά στη συλλογική συνείδηση είναι εμπεδωμένος ως ο πόλεμος του Καλού ενάντια στο Κακό. Η περιθωριοποίηση των απλών πολιτών συνάδει με τις δημοφιλείς αναπαραστάσεις του 2^{ου} Παγκοσμίου

Πολέμου στα αμερικανικά μέσα ενημέρωσης, στάση που λειτουργεί υποστηρικτικά για την αντίληψη ότι μπορεί να διεξαχθεί ένας «καθαρός» πόλεμος. (Ramsay, D., 2015)

Στην «οθόνη μνήμη» προβάλλεται η μάχη του καλού ενάντια στο κακό, ο ηρωισμός συνυφασμένος στενά με τον αβίαστο σκοτωμό, ο άτρωτος ήρωας με τις μυθικές και υπεράνθρωπες ικανότητες. Στην «οθόνη μνήμη» προβάλλεται το παρελθόν με μυθικές υποδηλώσεις, σχηματικές αφηγήσεις και στερεότυπα. Γίνεται με τον τρόπο αυτό πιο ελκυστικό και ευκολομνημόνευτο αλλά ταυτόχρονα χάνει την αξιοπιστία του. (Kingsepp Ev., 2010). Προβάλλονται σε «μπερδεμένες αφηγήσεις» αληθινά και φανταστικά γεγονότα. Το παρελθόν χάνει τη ρεαλιστική του υπόσταση και αποκτά μυθικές διαστάσεις. Όταν το παρελθόν γίνεται μύθος, χάνει την περιπλοκότητά του και την ποικιλομορφία του, υπογραμμίζει η Kingsepp Ev. (Kingsepp Ev., 2017) Τα παιχνίδια κατορθώνουν με αυτό τον συνδυασμό και «επαναμαγεύουν» τον κόσμο, (Kingsepp Ev., 2011) μυθοποιούν τον πόλεμο, του προσδίδουν μεγαλείο και αρχοντιά. Παρουσιάζουν τον πόλεμο ως αναπόδραστη ανάγκη, ως αδήριτη αναγκαιότητα. Κρύβουν, όμως, πίσω από τις δυστικές και απλοϊκές προσεγγίσεις, τις ευκολοχώνευτες γενικεύσεις και τον επιτυχή συγκερασμό του ηρωικού μύθου με τα ιστορικά γεγονότα, την ιστορική πραγματικότητα. Κρύβουν και αποσιωπούν τις αιτίες του πολέμου, τα εγκλήματα ενάντια στην ανθρωπότητα στο όνομα μάλιστα μιας απάνθρωπης ιδεολογίας, τις διπλωματικές προσπάθειες για την αποφυγή του και τον τερματισμό, τις ανεπανόρθωτες συνέπειες. Τα παιχνίδια αποπολιτικοποιούν πλήρως την πολεμική σύγκρουση, καθώς την αποσυνδέουν από το πολιτικό, ιδεολογικό και ιστορικό πλαίσιο της. Κυρίως, όμως αποσυνδέουν τον πόλεμο από την ειρήνη, νομιμοποιώντας έμμεσα τον πρώτο για την επίτευξη της ειρήνης. (Ramsay, D., 2015).

Συμπεράσματα

Οι νέοι τρόποι εμπλοκής με το παρελθόν μαγνητίζουν όλο και περισσότερο τους εφήβους, καθώς σε αυτούς ο ρόλος τους, σε αντίθεση με τη σχολική αίθουσα, είναι ενεργός. Βασίζονται όμως σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και πολιτιστικούς μύθους που αντί να επιτρέπουν την πολυεπίπεδη προσέγγιση του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου και τη βαθύτερη κατανόηση των αιτίων που τον προκάλεσαν προσφέρουν μια απλοϊκή, γενικευτική και διχαστική άποψη, που, χωρίς να εξηγεί, δικαιολογεί τα εγκλήματα πολέμου. Στα παιχνίδια οι παίκτες αποστασιοποιούνται από τα εγκλήματα που διαπράχθηκαν, χωρίς όμως να απομειώνεται ο θαυμασμός του γι' αυτά. Απεναντίας συμμετέχοντας και οι ίδιοι στην «εξυγιασμένη» εκδοχή του πολέμου, γίνονται και οι ίδιοι μέρος της «μεγάλης αφήγησης». Με τα παιχνίδια οι παίκτες μαθαίνουν και θυμούνται το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ξεχνώντας τον πραγματικό πόλεμο. Και δεν ξεχνούν μόνο τις τραυματικές πλευρές του, αλλά και πλευρές, όπως ο φασισμός, ο εθνικισμός και ο ιμπεριαλισμός, που ταλάνισαν τον 20^ο αιώνα και με αμείωτη ένταση αποτελούν μέχρι τον 21^ο τα φλέγοντα ζητήματά του. Τα ψηφιακά παιχνίδια με ιστορικό περιεχόμενο εγείρουν νέα προβλήματα για τον τρόπο αναπαράστασης, αξιοποίησης και εμπλοκής με το παρελθόν. Μπορούν όμως να αποτελέσουν μέρος της λύσης, εάν αυτά δεν αξιοποιούνται αποκλειστικά από τη πολιτιστική βιομηχανία του θεάματος και της διασκέδασης, αλλά

αξιοποιηθούν δυναμικά από την ιστορική κοινότητα για τη δημιουργία νέων μορφών ενασχόλησης με το παρελθόν.

Βιβλιογραφία

Chapman Ad. (2016) It's Hard to Play in the Trenches: World War I, Collective Memory and Videogames in *Game Studies* ,volume 16, issue 2

Gish, H. (2010). Playing the Second World War: Call of Duty and the telling of history. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(2), 167-180.

Hern, A. (2016). *Battlefield 1*: Is It Wrong to Set a War Game in the Trenches of the First World War? *The Guardian* [online], May12. διαθέσιμο στο <https://www.theguardian.com/technology/2016/may/12/battlefield-war-game-first-world-war> ,προσπελάστηκε 14/1/ 2017

Kingsepp, Ev. (2006) Immersive Historicity in World War II Digital Games HUMAN IT: *Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 8(2), 60-89

Kingsepp Ev.(2007) Fighting Hyperreality with Hyperreality History and Death in World War 2 Digital Games in *Game and Culture* ,Vol. 2 Num. 4 October2007,366-375

Kingsepp Ev.(2011) Ethics in World War II First Person Shooter Games στο Malliet, Steven & Karolien Poels (eds.) *Vice City Virtue: Moral Issues in Digital Game Play*, Leuven: Acco Academic., 303-323

Kingsepp Ev. (2017), Experiencing and performing memory: World War II videogames as a practice of remembrance” στο Finney, Patrick (ed.), *Remembering the Second World War*. London: Routledge, 217-23

MacCallum-Stewart E., Parsler, J. (2007)Controversies: Historicising the Computer Game, *Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference Tokyo*: The University of Tokyo, September, 2007 Pages: 203-210

Pfister Eug. (2018), Of Monsters and Men” – Shoah in Digital Games στο *Public History Weekly* διαθέσιμο στο <https://public-history-weekly.degruyter.com/about-us/phw-association/> προσπελάστηκε 7/7/2017

Ramsay, D. (2015). Brutal games: Call of Duty and the cultural narrative of World War II στο *Cinema Journal*, 54(2), 94-113

Sturken M.,(1991) The Wall, the Screen ,and the Image : The Vietnam Veterans Memorial στο *Representations* No .35, 118-142

Sturken M.,(2004), The aesthetics of absence: Rebuilding Ground Zero , στο *American Ethnologist* ,Volume.31, Number. 3 , 311-325

Uricchio, W. (2005). Simulation, history, and computer games. στο J. Raessens & J. Goldstein (Eds.) *Handbook of computer game studies* , Cambridge, MA: MIT Press , 327-338.

Zimmermann F.,(2017),Den Holocaust spielen Eine Bereicherung der Erinnerungskultur oder eine gefährliche Verharmlosung? στο *Deutscher Kulturrat* διαθέσιμο στο <https://www.kulturrat.de/themen/texte-zur-kulturpolitik/den-holocaust-spielen/> προσπελάστηκε 7/7/2018

Εκπαιδευτικά λογισμικά στη διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Κοκκινέλη Κοριακή

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60 & Π.Ε. 70, Μ.Εδ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Μ.Εδ Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
kiriaki_kokkineli@yahoo.gr*

Περίληψη

Η εισαγωγή εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδακτική διαδικασία προσφέρει νέες μαθησιακές δυνατότητες, προωθεί τη διαδραστικότητα και ανοίγει δρόμους επικοινωνίας και συνεργασίας. Παρέχει τη δυνατότητα εισαγωγής του μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που είναι φιλτραρισμένο από κοινωνικά ερεθίσματα συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη μέγιστη ενεργοποίησή του αλλά και στη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία. Στο παρόν άρθρο, αρχικά, μέσα από μια ευσύνοπτη ερευνητική ανασκόπηση αναφερόμαστε στα οφέλη της αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και δη των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση τεσσάρων εκπαιδευτικών λογισμικών σχεδιασμένων από πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα συγκεκριμένα λογισμικά προτείνονται για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι σχεδιασμένα με βάση το ιδιαίτερο γνωστικό και κοινωνικό προφίλ μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, εκπαιδευτικό λογισμικό, ηλεκτρονικός υπολογιστής, μάθηση.

Εισαγωγή

Τα θεσμικά κείμενα, οι διακηρύξεις και οι πολιτικές του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και το στρατηγικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στοχεύουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που προάγει την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων (Booth & Anscom, 2002, όπ. ανάφ. στο Κουρμπέτης, 2015). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό¹ (2003), η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Υπό το πρίσμα αυτό, η διδακτική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών μπορεί να συμβάλει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών για προσαρμογή και διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση για τους μαθητές με

¹ Στην παρούσα εργασία ο όρος «Αυτισμός» χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος του όρου «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος».

διαταραχές αυτιστικού φάσματος δύναται να περιλαμβάνει αφενός διαφοροποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να υποστηριχτούν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή, αφετέρου διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες, ώστε να γεφυρωθεί το κενό μεταξύ αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος και γνωστικών αναγκών του μαθητή (Αστέρη, 2015).

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και οροθέτηση των όρων «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» και «Εκπαιδευτικό λογισμικό». Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (Δ.Α.Φ.) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς (Γαλάνης, 2015). Ο αυτισμός είναι η κυρίαρχη και πιο συχνή διαταραχή από την ομάδα των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (Α.Π.Σ. για τον Αυτισμό, 2003). Για την εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό έχουν σχεδιαστεί αρκετά εκπαιδευτικά λογισμικά και προτείνεται η εφαρμογή τους τόσο για τη διδακτική διαδικασία στο σχολείο όσο και για κατ' οίκον αξιοποίηση.

Με τον όρο εκπαιδευτικό λογισμικό νοείται το λογισμικό που ακολουθεί ή υποστηρίζει συγκεκριμένη παιδαγωγική θεώρηση, υποδεικνύει ή υλοποιεί διδακτικούς στόχους, ενσωματώνει ή υποστηρίζει αλληλεπιδραστικές μαθησιακές δραστηριότητες, περιλαμβάνει διεπαφές και αλληγορίες με παιδαγωγική σημασία και στοχεύει σε συγκεκριμένα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Σύμφωνα με τους Μπακογιάννη και Γρηγοριάδου (2000), η διευκόλυνση της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί, είτε χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό ως συμπληρωματικό μέσο υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της διδακτικής του, είτε ως υποστηρικτικό μέσο αυτοδιδασκαλίας από τον μαθητή, έπειτα από την υποχρεωτική του συμμετοχή στην αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία. Καταληκτικά, η χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος της τάξης και να οδηγήσει στην αλλαγή των ρόλων όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία όπως και στην αλλαγή του περιεχομένου της μάθησης (Κορδάκη & Χούστης, 2001).

Μαθητές με Δ.Α.Φ. και Εκπαιδευτικά λογισμικά: Ερευνητική ανασκόπηση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση για τους μαθητές με αυτισμό προϋποθέτει την κατανόηση των γνωστικών μηχανισμών που εμπλέκονται στη μάθηση, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη και η σκέψη (Α.Π.Σ. για τον Αυτισμό, 2003). Στην κατανόηση των γνωστικών μηχανισμών στηρίζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών λογισμικών για τον αυτισμό. Η διδακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών

στους μαθητές με αυτισμό έχει τεκμηριωθεί και αναδειχθεί ερευνητικά και θεωρητικά ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, τον βαθμό ενεργοποίησης – κινητοποίησης και συμμετοχής των μαθητών και τα αποτελέσματα της μάθησης.

Μέσα από μια σύντομη ερευνητική ανασκόπηση επισημαίνονται τα ακόλουθα: Στην έρευνα των Moore και Calvert (2000) διαπιστώθηκε ότι με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή οι μαθητές με αυτισμό ήταν πιο προσεκτικοί, πιο κινητοποιημένοι και ανέπτυξαν πλουσιότερο λεξιλόγιο, συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία εφαρμόστηκε ένα αυστηρό συμπεριφοριστικό πρόγραμμα. Σε μεταγενέστερη έρευνα των Bosseler και Massaro (2003), η οποία αφορούσε την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού το οποίο δίδασκε λεξιλόγιο και γραμματική με τη βοήθεια ενός καθοδηγητή από κινούμενα γραφικά (animated tutor) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ήταν σε θέση να μεταφέρουν και να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν στον υπολογιστή στο φυσικό τους περιβάλλον.

Αντίστοιχη μελέτη αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού για αυτισμό των Whalen et al. (2006) οδήγησε στα εξής ευρήματα: αύξηση του ενθουσιασμού των μαθητών, μεγαλύτερη κινητοποίηση και μείωση της ηχολαλίας. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν μη λεκτική γλώσσα (αυθόρμητες χειρονομίες) αλλά και εξέφραζαν λεκτικά τα αιτήματά τους για παροχή βοήθειας κατά τη διδασκαλία με υπολογιστή σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τέλος, οι μελέτες των Bolte et al. (2002) και Tseng & Do (2010) έχουν καταδείξει ότι η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος να αναγνωρίσουν βασικά συναισθήματα από φιγούρες κινούμενων σχεδίων ή ακόμη και από φωτογραφίες.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό καθώς (Miesenberger et al., 2004):

- *Τους προσφέρει ένα σταθερό και ελεγχόμενο περιβάλλον. Πολλές φορές τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν απρόβλεπτες αντιδράσεις σε ανθρώπινες συμπεριφορές, αυτό δεν συμβαίνει με τον Η/Υ, του οποίου οι «μηχανικές» αντιδράσεις γίνονται ευκολότερα αποδεκτές από τα άτομα με αυτισμό.*
- *Το άτομο με αυτισμό λειτουργεί αυτόνομα κατά την αλληλεπίδρασή του με ένα Η/Υ, γεγονός που βοηθά στην ανάπτυξη της έννοιας του «αυτόνομου» εαυτού.*
- *Μέσω του Η/Υ δίνεται η δυνατότητα διαβάθμισης στη δυσκολία επίλυσης προβλημάτων με σταθερή εναλλαγή εικόνων, ώστε να επιτυγχάνεται συνδυασμός πληροφοριών από διαφορετικές πηγές για το αυτιστικό άτομο (π.χ. χρήση κινούμενων σχεδίων ή video για την ανάλυση των εκφράσεων που συνοδεύουν ένα συναισθήμα). Ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται αποφυγή ματαίωσης του χρήστη από πιθανή αδυναμία απάντησης-επίλυσης του προβλήματος.*

Εν κατακλείδι, τα οφέλη που η χρήση ενός υπολογιστή με το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να προσφέρει σε μαθητές με αυτισμό είναι πολλά και ποικίλα, μέσα

από μια προσπάθεια σταχυολόγησής τους θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε ως ακολούθως (Υ.Π.Ε.Θ.-Ι.Ε.Π., 2015): α) διαμόρφωση οριοθετημένων συνθηκών, β) περιορισμός των αισθητηριακών ερεθισμάτων, γ) προβλέψιμη και σταθερή συμπεριφορά, δ) άμεση ανάδραση και θετική ενίσχυση σε περιπτώσεις λανθασμένης και σωστής απάντησης, ε) δυνατότητα μη-λεκτικής ή λεκτικής έκφρασης, στ) επανάληψη και εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης, ζ) ευκολία στη χρήση, η) πολυμεσικό περιβάλλον, θ) εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών.

Παρουσίαση Εκπαιδευτικών Λογισμικών για μαθητές με Δ.Α.Φ.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τέσσερα εκπαιδευτικά λογισμικά ο σχεδιασμός των οποίων στηρίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πρόκειται για λογισμικά στα οποία χρησιμοποιείται εκτενώς η λογική της θετικής ενίσχυσης (με ήχους, εικόνες κ.ά.) και ακολουθείται, συνήθως, γραμμική πορεία, κατανεμημένη σε επάλληλα στάδια κλιμακούμενης δυσκολίας. Ο κάθε μαθητής μπορεί να ακολουθεί τον δικό του ρυθμό, κάτι που είναι θετικό και ζητούμενο για τον μαθητή (Κόμης, 2002).

1. **«ΕΚΤΟ!-NOYΣ: Leaps and Bound switch»** (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Στο εκπαιδευτικό λογισμικό χρησιμοποιούνται ζωηροί και ευχάριστοι χαρακτήρες, ώστε να κεντρίζουν τη φαντασία και την προσοχή των μαθητών. Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρώιμων μαθησιακών δεξιοτήτων: εξερεύνηση της ικανότητας συνδυασμού αιτίας και αποτελέσματος, βελτίωση οπτικού διαχωρισμού και μνήμης, βελτίωση ικανότητας εντοπισμού και προσανατολισμού σε σχέση με τη διάκριση «δεξί - αριστερό», βελτίωση συγκέντρωσης, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, ενθάρρυνση της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας, υποστήριξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της ικανότητας αντιμετώπισης διαδοχικών ενεργειών. Οι επτά παροτρυντικές δραστηριότητες του προγράμματος είναι προσπελάσιμες μέσω του ποντικιού, του πληκτρολογίου, του διακόπτη, οθόνης επαφής ή ακόμη και πίνακα αλληλεπίδρασης, καθιστώντας το πρόγραμμα ανεκτίμητο βοήθημα για την τάξη στο σύνολό της και υποστηρίζοντας συγκεκριμένα πεδία ενδιαφέροντος και ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και λόγου, γλώσσας και μαθηματικών.

2. **«Λογισμικό για την εκπαίδευση Αυτιστικών ατόμων»** (Α.Π.Θ., 2008). Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου λογισμικού βασίστηκε στον ειδικό τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου των αυτιστικών ατόμων. Ένα ανθρωπόμορφο είδωλο (avatar) εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή, επικοινωνεί με το αυτιστικό άτομο και το εκπαιδεύει σε θέματα αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων, σε θέματα χωρο-χρονικού προσανατολισμού καθώς και σε θέματα συντονισμού και χρήσης της κίνησης του σώματος. Το ανθρωπόμορφο είδωλο παίρνει στεναχωρημένες ή χαρούμενες εκφράσεις ανάλογα με το αν πέτυχε ή δεν πέτυχε η εκπαίδευση. Παράλληλα, η πρόοδος των παιδιών καταγράφεται μέσα από τις αναφορές του συστήματος. Επιπλέον, το πρόγραμμα μπορεί να λειτουργεί και με συναισθηματική φωνή (χαρούμενη – λυπημένη) η χροιά της οποίας είναι ανάλογη με το αποτέλεσμα της ανταπόκρισης.

Πρόκειται για μια καινοτομία αν αναλογιστεί κανείς ότι τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από έλλειμμα ερμηνείας των συναισθημάτων και ακολούθως έλλειμμα ανταπόκρισης σε αυτά.

3. Λογισμικό Υπέρ-Δομή LT125 Thinking Mind (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2008). Το παρόν λογισμικό χρησιμοποιείται ως εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών με αυτισμό ή και του εξατομικευμένου προγράμματος τους. Με τη διδακτική του αξιοποίηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν σε θέματα που αφορούν την αναγνώριση, τη διάκριση και την κατηγοριοποίηση σχήματος, μεγέθους, θέσεων στον χώρο, χρωμάτων. Η θεματολογία των προτεινόμενων εφαρμογών αξιοποιεί εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, όπως Makaton, PECS. Το λογισμικό στηρίζεται σε πρότυπες υπερμεσικές εφαρμογές που έχουν ως χαρακτηριστικά τους τον υψηλό βαθμό διαδραστικότητας, την παραμετροποίησή τους, τη διαβάθμισή τους όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας και τη δυνατότητα εμπλουτισμού τους από τους χρήστες εκπαιδευτικούς.

4. Λογισμικό ΕυΔομή LT125DigitPecs (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2008). Πρόκειται για ένα λογισμικό που αξιοποιεί εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, όπως Makaton, PECS κ. ά. . Αναφέρεται: α) στον γνωστικό τομέα, β) στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, γ) σε θέματα που αφορούν την αυτόνομη διαβίωση και δ) σε θέματα όπως η ανάπτυξη προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν και επαγγελματικά. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς με τη χρήση λογισμικού να αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να δημιουργούν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό (σε ψηφιακή και έντυπη μορφή), με στόχο τη βελτίωση των διαφόρων ικανοτήτων για την κάλυψη των αναγκών ΑμΕΑ (παιδιών και εφήβων) στο φάσμα του Αυτισμού.

Επίλογος

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εισήγησης επιχειρήθηκε η ανάδειξη της συμβολής των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδακτική διαδικασία μαθητών (παιδιών και εφήβων) με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκαν τέσσερα εκπαιδευτικά λογισμικά που προτείνονται για διδακτική αξιοποίηση.

Οι πολυαισθητηριακές αλληλεπιδράσεις που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, σε ελεγχόμενα και δομημένα περιβάλλοντα, η χρήση των πολυεπίπεδων διαδραστικών λειτουργιών και η δυνατότητα να εξατομικεύουν τις οδηγίες προτρέπουν τα παιδιά με αυτισμό να εργαστούν και να μάθουν με τους υπολογιστές (Hopkins, 2011), γι' αυτό και προτείνεται η εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο/η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως εμπνευστής και αρωγός στις προσπάθειες των μαθητών, φροντίζει να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να συντονίζει και να βοηθά στην οργάνωση των δραστηριοτήτων (Κόμης, 2002).

Καταλήγοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και κατ'

επέκταση τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να αξιοποιηθούν ως δυναμικά εργαλεία δημιουργώντας περιβάλλοντα μάθησης που διεγείρουν τους γνωστικούς μηχανισμούς του αυτιστικού μαθητή, ενισχύουν και υποστηρίζουν την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμογή καθώς και την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων.

Βιβλιογραφία

Αστέρη, Ντ. (2015). *Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος: Εφαρμόζοντας τις αρχές της Διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Bosseler, A. & Massaro, D., W. (2003). Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 653-672.

Bölte S, Feineis-Matthews S, Leber S, Dierks T, Hubl D, Poustka F. (2002). The development and evaluation of a computer-based program to test and to teach the recognition of facial affect. *International Journal of Circumpolar Health*, vol. 61, no 2, 61-68.

Γαλάνης, Π. (2015). *Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος: Εφαρμόζοντας τις αρχές της Διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Hopkins, I., Gower, M., Perez, T., Smith, D., Amthor, F., Wimsatt, F., & Biasini, J. (2011). Avatar assistant: improving social skills in students with an ASD through a computer-based intervention. *Journal of Autism Developmental Disorder*, vol. 41(11), 1543-55.

Κόμης, Ι. Β. (2002). *Ερευνητικοί άξονες και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τη σύγκρουση του ερευνητικού πεδίου της Διδακτικής της Πληροφορικής*. Στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Ρόδος: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κορδάκη, Μ. & Χούστης, Η. (2001). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στη χρήση των ΤΠΕ και σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος επιμόρφωσης με τη βοήθεια του διαδικτύου, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Ρέθυμνο 2001., «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση» (επιμ., Β. Μακράκης). Ατραπός, 159-175.

Κουρμπέτης, Β. (2015). Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 14-25.

Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler & W. Burger, D. (2004). Computers helping people with special needs. *9th International Conference, ICCHP 2004, Proceedings*.

Μικρόπουλος, Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Moore M. & Calvert S. (2000). Brief Report: vocabulary acquisition for children with autism: teacher or computer instruction. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 30(4), 359-62.

Μπακογιάννης, Σπ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2000). *Μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού- Η συμμετοχή του μαθητή ως αξιολογητή*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 13-15 Οκτωβρίου 2000.

Tseng, R. -Y & Do, E. Y. -L (2010). Facial expression wonderland (FEW): *a novel design prototype of information and computer technology (ICT) for children with autism spectrum disorder (ASD)*. Proceeding IHI' 10 Proceedings of the 1st ACM International Health Informatics Symposium, 464-468.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. (2015). *Ειδικό Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με Αυτισμό – Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Whalen, C., Liden, L., Ingersoll, B., Dallaire, E., & Liden, S. (2006). Behavioral Improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities. *The Journal of Speech Language Pathology and Applied Behavior Analysis*.

Εκπαιδευτικά Λογισμικά

ΕΚΤΟ!-ΝΟΥΣ: Leaps and Bound switch (2009). Φορέας Υλοποίησης: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Γκλαβάς Σωτήρης. (Διαθέσιμο on line: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm, προσπελάστηκε στις 2/08/2018).

Λογισμικό για την Εκπαίδευση Αυτιστικών ατόμων (2008). Φορέας Υλοποίησης: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Χίτογλου-Αντωνιάδου Μαγδαληνή. (Διαθέσιμο online: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1126/2/1126.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/8/2018).

Λογισμικό Υπέρ-Δομή LT125 Thinking Mind (2008). Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Μικρόπουλος Α., (Διαθέσιμο on line: <http://earthlab.uoi.gr/hyperdomi/downloads.php> προσπελάστηκε στις 2/08/2018).

Λογισμικό ΕυΔομή - LT125DigitPecs (2008). Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Μικρόπουλος Αναστάσιος. (Διαθέσιμο on line: <http://earthlab.uoi.gr/hyperdomi/downloads.php> προσπελάστηκε στις 2/08/2018).

Η ενιαία εκπαίδευση στη σύγκλιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης

Μουτσινάς Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α.
giorgio7_cool@hotmail.com

Ντζιαβίδα Αθηνά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Α.
athina.ntz@hotmail.com

Περίληψη

Απαντώντας στο πάγιο αίτημα ισονομιστικού και συμπεριληπτικού εκδημοκρατισμού των σημερινών κοινωνιών, στην ανά χειράς εργασία μελετάται η έννοια της Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΕΕ) ως ζήτημα ανθρώπινων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, με έμφαση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Παρατίθεται το διεθνές θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ ως δικαιωματικής απαίτησης όλων των παιδιών και περιγράφονται οι προδιαγραφές της κοινωνικής θεμιτότητας, στις οποίες αυτή εδράζεται. Καταληκτικά, διατυπώνονται προτάσεις για την επιτέλεση της ΕΕ σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ), ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α)

Εισαγωγή

Ως μια βασική παραδοχή της σύγχρονης εποχής, τα μέλη κάθε κοινωνίας δικαιούνται ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η μετέπειτα ίση συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η Ενιαία Εκπαίδευση (ΕΕ) (inclusive education) αποτελεί μια διεθνή εκπαιδευτική πολιτική επιταγή, η οποία αποκαθιστά και προάγει τα δικαιώματα των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες (ΕΕΑ/Α) στο γενικό σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Liasidou, 2012b, 2015).

Αξιοσημείωτα, η ΕΕ διαφέρει εξ ορισμού από την ένταξη (integration), που συνιστά διαδικασία εξομάλυνσης των συγκεκριμένων μαθητών, μετεγκαθιστώντας τους άκριτα, εσπευσμένα και ανεπιτυχώς σε κατ' ουσίαν αμετάβλητα και αφομοιωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αντιθέτως, η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών αντικρούει τις πρακτικές που συμβάλλουν στην κατασκευή, αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων που περιθωριοποιούν, στιγματίζουν και απομονώνουν ομάδες μαθητών ενός εύρους βιολογικών ή/και βιογραφικών χαρακτηριστικών (Liasidou, 2012b, 2015· Liasidou & Symeou, 2018· Thomas, 2013). Ως εκ τούτου, η ΕΕ κρίνεται σημαντικό να εξεταστεί υπό το πρίσμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, που συνέχονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών πληθυσμών στην υπόλοιπη κοινωνία, με ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ΕΕΑ/Α.

Επιπλέον, η εννοιολογική πολυπλοκότητα, η σημασιολογική πολλαπλότητα και οι ενίοτε ιδεολογικές και θεσμικές αντιφάσεις που διέπουν την ΕΕ καθιστούν εξίσου δισταγμένη την ερμηνεία και την εφαρμογή της, υπό την επίδραση πολύμορφων και

συσχετιζόμενων κοινωνικοπολιτικών, ιστορικών και οικονομικών μικρο- και μακροδυναμικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α· Liasidou, 2012b, 2015· Shyman, 2015). Χαρακτηριστικά, οι κατευθύνσεις της εγχώριας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν αποτιμηθεί γενικότερα κανονιστικές και ανακόλουθες, επειδή ταυτίζουν τη συμπεριληπτική παιδαγωγική με την ιατροκεντρική εξατομίκευση, θεσμοποιώντας αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές (Lianeri, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2016).

Δεδομένων των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η ΕΕ προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Υιοθετώντας φακούς συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπου η εκπαιδευτική πολιτική διαπνέεται από ασύμμετρες σχέσεις ισχύος σε βάρος των μαθητών με ΕΕΑ/Α (Bauman, 2005), προσδοκάται να γίνουν αντιληπτές οι επιφανειακές επιδιώξεις των πολιτειακών προγραμματικών σχεδιασμών περί ένταξης, που επωφελούνται από την ασαφή και περιφερειακή δημοτικότητα της ως θεραπευτικής πράξης (Graham & Slee, 2008). Την ίδια στιγμή, ανασυγκροτώντας τις θεωρητικές παραδοχές της συνεκπαίδευσης, αναμένονται ο προβληματισμός, η ευαισθητοποίηση και ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών ως φορέων μιας αξιοκρατικής κοινωνικής αλλαγής βάσει των έμπρακτων πολιτικών τους (Lingard & Mills, 2007).

Ενιαία εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα – Επισκόπηση διεθνών εγγράφων

Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνιστούν κοινώς αντιλαμβανόμενες, αδιαπραγμάτευτες και αναπαλλοτρίωτες ηθικές αρχές και ελευθερίες, προστατευόμενες από το εθνικό και διεθνές δίκαιο, που όλα ανεξαιρέτως τα άτομα φέρουν εκ γενετής, λόγω της ανθρωπίνης ιδιότητάς τους. Όντας αλληλένδετα, αλληλεξαρτώμενα και αδιαίρετα, διαφυλάσσουν την εγγενή αξιοπρέπεια, τον αυτοπροσδιορισμό, τον αυτοσεβασμό, την αυταξία, την ισότητα, την ανεξαρτησία και την ολοκλήρωση, συγκαταλέγοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009).

Διαχρονικά, από το 1989 και εφεξής, μια σειρά διεθνών νομοθετικών εγγράφων παρώθησε τη διασφάλιση του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους, ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους γνωρίσματα, προάγοντας το σεβασμό στη διαφορετικότητα ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Γουδήρας, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α· Mihai, 2017).

Αναλυτικότερα, το 1989, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) για τα Δικαιώματα του Παιδιού διακήρυξε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες στη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόθεση αυτής να διευκολύνει την απρόσκοπτη, αυτοδύναμη και ενεργό συμμετοχικότητα όλων των αποδεκτών της στις κοινότητές τους, εκτιμώντας τις πολιτισμικές τους αξίες, την ταυτότητα και την αξιοπρέπειά τους (Johnston, 2013· UN, 1989).

Περαιτέρω, τα ΗΕ, στον έκτο από τους 22 Πρότυπους Κανόνες τους για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες, το 1993, διατύπωσαν το δικαίωμα εκείνων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στις τρεις βαθμίδες της, διεκδικώντας την

αναγνώριση των μαθητών με αναπηρίες ως ισάξιων μελών του εκπαιδευτικού συστήματος και την ταυτοποίηση και άρση των εμποδίων προς την προκείμενη κατεύθυνση (Chowdhury, 2011· UN, 1993).

Την επόμενη χρονιά (1994), ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτισμικός Οργανισμός των ΗΕ (UNESCO), στη Διακήρυξη και το Πλαίσιο Δράσης για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες της Salamanca, σηματοδότησε την ΕΕ ως ζήτημα απόλαυσης και άσκησης στοιχειωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων και συνηγόρησε ρητά υπέρ της προώθησής της στα γενικά σχολεία ως προσαρμοσμένης, παιδοκεντρικής, ποιοτικής και αποδοτικής ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, ιδίως αυτών με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Shyman, 2015). Μάλιστα, στην ΕΕ αποδόθηκε η δυναμική της πλέον αποτελεσματικής καταπολέμησης των στάσεων διάκρισης, της προάσπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της οικοδόμησης φιλόξενων κοινοτήτων και συμπεριληπτικών κοινωνιών (Foreman & Arthur-Kelly, 2008· Liasidou, 2012b· UNESCO, 1994).

Έπειτα, το Πλαίσιο για Δράση του Dakar, το 2000, από την UNESCO, στόχευσε στη δημιουργία ασφαλών, συμπεριληπτικών και ισότιμα εφοδιασμένων μαθησιακών περιβαλλόντων ελεύθερης και υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα υπέρ των κοινωνικά ευάλωτων και μειονεκτουσών ομάδων παιδιών στις αναπτυσσόμενες χώρες (Liasidou, 2012b· Thomas, 2013). Έτσι, αναγνώρισε το οικουμενικό δικαίωμά τους στην εκπαίδευση με σκοπό τη μαθησιακή τους αριστεία, την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αυτοπραγμάτωσή τους (Chowdhury, 2011· UNESCO, 2000), βέβαια μη θέτοντας σε προτεραιότητα τα άτομα με αναπηρίες και παραβλέποντας τη διατομεακή τους (intersectional) ταυτότητα (Liasidou, 2012b, 2015).

Κατόπιν αυτών, το 2006, το άρθρο 24 της Σύμβασης των ΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία κατοχύρωσε νομικά το δικαίωμά τους στη γενική εκπαίδευση, διαμέσου της ΕΕ σε όλες τις βαθμίδες, τα είδη της και δια βίου, στη βάση της μη διάκρισης και της ισότητας ευκαιριών (Mihai, 2017). Παράλληλα, τα εκεί συμβαλλόμενα κράτη – μέλη δεσμεύτηκαν για τη διασφάλιση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των ικανοτήτων, της προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειας και της αυταξίας των ατόμων με αναπηρίες ως πολύτιμων ανθρώπινων όντων, καθώς και για την ενίσχυση του σεβασμού των έμφυτων ανθρώπινων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της διαφορετικότητάς τους, επιτρέποντάς τους την πλήρη συμμετοχή και την αυτοδιάθεση στις κοινότητές τους (Grant & Gibson, 2013· Liasidou, 2012b· UN, 2006).

Αξιοσημείωτα, η συμπεριληπτική φιλοσοφία, πέραν της εφαρμογής ενός διαφορετικού τρόπου θέασης της σχολικής πραγματικότητας, επιδιώκει την αλλαγή στο σύνολο της κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτήν τη συλλογιστική, καθοριστική αναδεικνύεται η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας στον αντίποδα του ιατρικού, το οποίο περιθωριοποιεί πληθυσμιακές ομάδες εξαιτίας της ελλειμματικά εκλαμβανόμενης ετερότητάς τους (Γουδήρας, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012α).

Ωστόσο, η προοπτική του κοινωνικού μοντέλου είναι αδιάσπαστα συνυφασμένη με τον ενστερνισμό μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης που εκτιμά την ποικιλομορφία όλων των ανθρώπων, ασχέτως των περιβαλλοντικών τους ερεθισμάτων και των αναπτυξιακών τους πορειών. Εφόσον, λοιπόν, η αποδοχή της διαφορετικότητας συνιστά ανατροπή των κατεστημένων υλικών και ιδεολογικών αναπηροποιητικών φραγμών που αναστέλλουν την εμπλοκή του ατόμου σε κάθε έκφραση της κοινωνικής ζωής, υπαγορεύεται η ριζοσπαστική μεταρρύθμιση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της κοινωνίας (Angelides & Avraamidou, 2010· Liasidou, 2012a, 2013).

Ενιαία εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

Παρότι διφορούμενη και αμφιλεγόμενη έννοια, η κοινωνική δικαιοσύνη στην ΕΕ αποτελεί μια συνειδητή και αντανακλαστική διαδικασία – προϊόν, που συνεπάγεται τη δίκαιη διανομή και προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων (Shyman, 2015). Έτσι, αποβλέπει στην ενίσχυση της ισότητας, την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση καταπιεσμένων μαθητικών ομάδων πολλαπλής κοινωνικής ταυτότητας, την προαγωγή κριτικών οπτικών, την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και την προώθηση της ατομικής και συλλογικής κοινωνικής δράσης (Liasidou, 2013). Διαμέσου των ανωτέρω, στοχεύει στην εκπλήρωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων όλων των μαθητών, σε πλουραλιστικές, δημοκρατικές κοινωνίες (Foreman & Arthur-Kelly, 2008· Grant & Gibson, 2013· Johnston, 2009).

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τις πολιτικές και πρακτικές οι οποίες αναμορφώνουν τα συστήματα που οξύνουν, εδραιώνουν και συντηρούν προκαταλήψεις, διακρίσεις, ασυμμετρίες εξουσίας, κοινωνικές ιεραρχίες και αποκλεισμό, καθότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν οργανικό κοινωνικό μηχανισμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών μιας κοινωνίας μέσω των κυρίαρχων αξιών, των αντιλήψεων και της ηθικής της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012α· Παντελιάδου, 2007).

Οπότε, αμφισβητούνται οι ενδημικές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον που υποτιμούν και υπερτιμούν αυθαίρετα τις ταυτότητες ομάδων μαθητών που διαφέρουν από τη συμβατική νόρμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β). Η θεώρηση αυτή της ΕΕ υπερβαίνει τις προσεγγίσεις των υποτιθέμενων ανεπαρειών του ατόμου, που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές δομές και σχέσεις και που παραγκωνίζουν μια μερίδα μαθητών στη βάση πολύπλευρων, διασταυρούμενων και αλληλεπιδρωσών πηγών κοινωνικού μειονεκτήματος, υποταγής και καταπίεσης, όπως η εθνικότητα/ φυλή, το φύλο, η γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με τις οποίες η αναπηρία και οι ΕΕΑ είναι αρραγώς, καταστασιακά και διατομεακά συνδεδεμένες (Liasidou, 2012a, 2013).

Προεκτείνοντας, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί καίριο στοιχείο μιας θεμιτής εκπαίδευσης, διότι προτάσσει την αξιακή επαναξιολόγηση και επανατοποθέτηση του σκοπού και του ρόλου της, της φύσης του εκπαιδευτικού αγαθού, του βαθμού που συνεισφέρει η εκπαίδευση στην εξέλιξη της κοινωνίας και του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα (Barton, 2012). Έτσι, η ΕΕ επικεντρώνεται

στην αποδόμηση του status quo της ειδικής εκπαίδευσης και των παρωχημένων πρακτικών θεραπείας και αποκατάστασης στα διαχωριστικά υποσυστήματά της, στα οποία υποβαθμίζεται η συνεκπαίδευση (Liasidou, 2012a, 2012b). Τα προαναφερθέντα, παράδοξως και αφανώς, ενίοτε νομιμοποιούνται από φαινομενικά συμπεριληπτικές, νεοφιλελεύθερες και χρησιμοθηρικές μεταρρυθμιστικές ατζέντες και αποβαίνουν άλλοθι του αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009, 2012α· Liasidou & Symeou, 2018).

Εκ παραλλήλου, η ΕΕ αποβλέπει στην ουσιαστική βελτίωση των σχολικών δομών και στη σφαιρική μαθητική πρόοδο, αντί της μονοδιάστατης, εξετασιοκεντρικής και ανταγωνιστικής επίτευξης βαθμολογικής αριστείας, η οποία υποκινείται από δυνάμεις της αγοράς. Ειδικότερα, η επανόρθωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, η άμβλυνση της περιθωριοποίησης και η προαγωγή της ισότητας ευκαιριών, είναι δυνατόν να διασφαλιστούν σε σχολεία που αναπτύσσουν βιώσιμες, δημοκρατικές κοινότητες μάθησης, συνεργατικά και πολυεπιστημονικά υποστηρικτικά δίκτυα και μια κουλτούρα αλληλεγγύης και διαφανών ελευθεριών (Liasidou, 2012a, 2015).

Εν κατακλείδι, η συντέλεση μιας κοινωνικά δίκαιης αλλαγής προϋποθέτει τη δίκαιη προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και την αντίστοιχη αναδιανομή των πόρων, σε ανταπόκριση στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού (Artiles, Harris-Murri, & Rostenberg, 2006· Liasidou, 2012a, 2013). Στα ενιαία σχολεία, η διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν αυθεντικές πηγές μάθησης, αυτοεκπλήρωσης και ευημερίας, αναγνωρίζοντας και εξυμνώντας την ετερογένεια των παιδιών. Συνεπώς, υπό την οπτική της θεσμικής παθολογίας, αντί της ατομικής, η ΕΕ θέτει μετασχηματιστικούς στόχους, ώστε να επιτευχθούν οι αναγκαίες εκπαιδευτικές αλλαγές που θα δρομολογήσουν συμπεριληπτικές κοινωνίες παγκόσμιων πολιτών (Angelides & Anraamidou, 2010· Ευαγγέλου & Μουλά, 2016· Thomas, 2013).

Συζήτηση – Προσδοκίες

Συμπερασματικά, η ΕΕ συνιστά μια δυναμική και καινοτόμο πολιτική και φιλοσοφία που αναβαθμίζει ριζικά το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης, εξαλείφοντας το διαχωρισμό των μαθητών και εστιάζοντας στην ενεργητική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή, με απώτερο σκοπό την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Άρα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κοινωνική δικαιοσύνη συναρτώνται άρρηκτα και κατηγορηματικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθόσον κοινή τους συνισταμένη αποτελούν τα θεμελιακά αξιώματα της ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό και οι πρακτικές που εξασφαλίζουν την ισοτιμία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επομένως, επιβάλλεται η αναστοχαστική, κριτική αποσαφήνιση του ορισμού της ΕΕ, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός ηθικά, θεωρητικά, πολιτικά και ιδεολογικά εμπεριστατωμένου εννοιολογικού πλαισίου εκπαιδευτικής αλλαγής, προσανατολισμένου στη δράση (Shyman, 2015· Thomas, 2013). Εξίσου, απαιτείται η εφαρμογή των αρχών της καθολικά σχεδιασμένης διαφοροποίησης, η εισαγωγή προσπελάσιμων, παιδοκεντρικών και ισορροπημένων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών

μεθόδων και η ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012β· Thousand, Liston, McNeil, & Nevin, 2006). Τέλος, επιτάσσεται η μακροπρόθεσμη καθιέρωση εναλλακτικών μέτρων λογοδοσίας και δεικτών αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ως κινήτρων ποιότητας της εσκεμμένης μαθησιακής υποστήριξης των κοινωνικά μειονεκτουσών ομάδων μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ΕΕΑ/Α, παράλληλα με τη συνεχή εποπτεία των εκεί δράσεων και της προόδου των αποδεκτών τους (Liasidou, 2012a, 2015· Liasidou & Symeou, 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy*, 4(1), 1-14. doi:10.1080/17496891003708168

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. doi:10.1207/s15430421tip4503_8

Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.

Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317. doi:10.1080/10714410500338873

Γουδήρας, Δ. Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριτοπούλου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 26-39). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Chowdhury, P. R. (2011). The right to inclusive education of persons with disabilities: The policy and practice implications. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 12(2), 1-35. doi:10.1163/138819011X13215419937869

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf

Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124. doi:10.1017/S1030011200025793

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009, Νοέμβριος). *Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «Αναπηρία και πολιτική της ένταξης», Αθήνα.

Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από
http://www.syn.gr/downloads/2010031314/a_sideri.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012α, Ιούνιος). *Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή: Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία», Λευκωσία. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2018, από
http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη* (σσ. 31-52). Αθήνα: Πεδίο.

Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

Grant, C. A., & Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99. doi:10.1080/10665684.2012.750190

Johnston, J. S. (2009). Prioritizing rights in the social justice curriculum. *Studies in Philosophy and Education*, 28(2), 119-133. doi:10.1007/s11217-008-9100-8

Lianeri, I. (2013). *Inclusive education in Greece: Official policies, alternative discourses and the antinomies of inclusion* (Doctoral thesis). Institute of Education, University of London, London. Retrieved 12 November, 2018, from <http://discovery.ucl.ac.uk/10020749>

Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184. Retrieved 12 November, 2018, from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>

Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.

Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, 28(3), 299-312. doi:10.1080/09687599.2012.710012

Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change: Theory, politics and pedagogy*. London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137333704

Liasidou, A., & Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical*

Studies in Education, 59(2), 149-166. doi:10.1080/17508487.2016.1186102

Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472

Mihai, A. (2017). The right to inclusive education: Equal opportunities for all. *Revista de Științe Politice*, 53, 125-134. Retrieved 12 November, 2018, from http://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul53_2017/12.pdf

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 5-18). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. doi:10.1080/1034912X.2015.1025715

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. doi:10.1080/01411926.2011.652070

Thousand, J. S., Liston, A., McNeil, M., & Nevin, A. I. (2006, November). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: Myth or reality?* Paper presented at the 29th Annual Conference of the Teacher Education Division (TED) of the Council for Exceptional Children, San Diego, CA. Retrieved 12 November, 2018, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493953.pdf>

United Nations (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*. New York, NY: Author. Retrieved 12 November, 2018, from <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>

United Nations (UN) (1993). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. New York, NY: Author. Retrieved 12 November, 2018, <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r096.htm>

United Nations (UN) (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York, NY: Author. Retrieved 12 November, 2018, from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Author. Retrieved 12 November, 2018, from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). *World education forum: The Dakar framework for action*. Paris: Author. Retrieved 12 November, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2016). Greek policy practices in the area of special/ inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives, 2nd Edition* (pp. 27-41). Oxon: Routledge.

Χαρισματικότητα και υπολογιστική σκέψη. Το παράδειγμα της Ρομποτικής στην Εκπαίδευση Χαρισματικών μαθητών.

Αλεξανδρής Δημήτριος

M.Ed

dalexandris84@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σηματοδοτεί μία νέα οπτική στη διάδοση των γνώσεων καθώς δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, παρέχει νέα εργαλεία, μέσα και δυνατότητες στον εκπαιδευτικό κόσμο διαμορφώνοντας μία νέα κουλτούρα μάθησης σύμφωνη με τους σύγχρονους κοινωνικοοικονομικούς μετασχηματισμούς. Αποτελούν κόμβο για την ενεργητική μάθηση συνδέοντας εποικοδομητικά τη θεωρία με την πράξη. Η υπολογιστική σκέψη και τα πρώτα βήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής αναδεικνύουν αυτές τις νέες οπτικές δίνοντας τη δυνατότητα στους χαρισματικούς μαθητές να καλύψουν τις αυξημένες μαθησιακές τους ανάγκες. Η συνεκπαίδευσή τους με άλλους μη χαρισματικούς μαθητές ελλείπει υποδομών μπορεί να φαντάζει τόσο ως πρόκληση όσο και ως ευκαιρία. Σε αυτό το πλαίσιο η εισαγωγή και χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ρομποτικής και η εξέλιξη της υπολογιστικής σκέψης ουσιαστικά μεταβάλλουν το παραδοσιακό ανταγωνιστικό πρότυπο διδασκαλίας σε συλλογικό, συνεργατικό και εποικοδομητικό με ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής για όλους τους μαθητές σεβόμενο τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: πληροφοριακός εγγραμματισμός, χαρισματικότητα, υπολογιστική σκέψη, εκπαιδευτική ρομποτική

Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική διαδικασία του σύγχρονου σχολείου εντάσσονται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας διαμορφώνοντας μια νέα δυναμική στο χώρο της διδασκαλίας με τη μάθηση πλέον να παίρνει τη μορφή ευχάριστου «παιχνιδιού» εξερεύνησης γνώσης (Μιχαηλίδης, 1994). Οι Τ.Π.Ε αποτελώντας ένα διεπιστημονικό πεδίο, σχετίζονται τόσο με τη διαχείριση και την επεξεργασία της πληροφορίας όσο και με την προώθηση της επικοινωνίας μέσα από τη χρήση ποικίλων ηλεκτρονικών μέσων. Με την πάροδο των χρόνων και μέχρι σήμερα ο ρόλος των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση άλλαξε, αποτελώντας πλέον ένα εργαλείο για την μάθηση και τη διδασκαλία του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων (Αγγελάκης, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο αλλαγών μετασχηματίστηκαν και οι στόχοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση των Τ.Π.Ε ως μέσου εμπλουτισμού των εμπειριών των μαθητών μέσα από την διερεύνηση αντικειμένων του περιβάλλοντος και των ιδιαίτερων αναγκών τους, συνδυάζοντας τις απαιτήσεις τους με τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία (Πετρογιάννης, 2009).

Πληροφορικός Εγγραμματισμός και Ψηφιακή Παιδαγωγική

Η ψηφιακή ικανότητα αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις ικανότητες οι οποίες έχουν προσδιοριστεί σε επίπεδο Ε.Ε με στόχο την ατομική ολοκλήρωση, εξέλιξη, ενεργοποίηση του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Ε.Ε, Έκθεση Ευρυδίκης, 2012). Η ψηφιακή παιδαγωγική αποτελεί μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση προς τις ψηφιακές τεχνολογίες και την χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον δράσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες τεχνολογιών και παιδαγωγικών μεθόδων αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων και εκπαιδευτικού περιεχομένου ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν διδακτικές πρακτικές προς όφελος των μαθητών (MENTEP, 2018). Το νέο αυτό περιβάλλον που διαμορφώνεται προωθεί την ισότητα μεταξύ των μαθητών, την οικοδόμηση της γνώσης και την ανάδειξη του νοήματος μέσα από διαδικασίες συνέργειας, αλληλεπίδρασης με ποικίλες πηγές πληροφόρησης, πειραματισμού, απόκτησης εμπειρίας και κατάλληλης καθοδήγησης (Edelson, Pea & Gomez, 1995).

Συγκεκριμένα προωθείται ένα συλλογικό μοντέλο εργασίας σε μικρές ομάδες με κυρίως στοιχεία τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών και του εκπαιδευτικού, τη διαφοροποιημένη μάθηση, την αναζήτηση και τη χαρά της ανακαλυπτικής προσέγγισης της γνώσης καθώς επίσης και την προώθηση της οικοδόμησης του νοήματος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσω αυτών των διαπραγματεύσεων. Προωθείται επομένως μια «ολοκληρωμένη», «οριζόντια» ένταξη των Τ.Π.Ε σε όλο το εύρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Μπράτιτσης, 2013) η οποία και διαμορφώνει συνθήκες ανάπτυξης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανακαλυπτική μάθηση

Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των Τ.Π.Ε πολλές θεωρίες μάθησης συνδέθηκαν μαζί τους. Η ευρετική-ανακαλυπτική θεωρία του Bruner που χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών σχετιζόμενων με την απόκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών μας ενδιαφέρει στη παρούσα εργασία ιδιαίτερα καθώς οι Τ.Π.Ε και ο σχεδιασμός σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών ρομποτικής στηρίζονται σε αυτή τη θεωρία. Βασική αρχή της αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από το παραγόμενο έργο των μαθητών, μέσω πράξης δηλαδή η οποία είναι κοινωνικά καθοδηγούμενη και βρίσκεται σε συσχέτιση και αλληλεπίδραση με τα κίνητρα και τις επιθυμίες τους (Κολιάδης, 1997).

Συνεργατική μάθηση

Η έννοια της συνεργασίας στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια δραστηριότητα σύγχρονη και συντονισμένη που αναδύεται έπειτα από συνεχή προσπάθεια για κατασκευή

και διατήρηση μιας διαμοιρασμένης αντίληψης ενός προβλήματος (Rochelle & Teasley, 1995). Με αυτή τη βάση η συλλογική εργασία στον υπολογιστή (CSCW) αλλά και η συνεργασία για τη παραγωγή έργου μέσω υπολογιστικών εργαλείων (CSCL) που αποτελούν όρους για τη περιγραφή συνεργατικών εργασιών μάθησης με τη χρήση Τ.Π.Ε αποτυπώνουν τις προσεγγίσεις που ακολουθούνται στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέσω των εργασιών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τη χρήση Τ.Π.Ε προσφέρει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μέσω των οποίων μπορεί να οικοδομηθεί συλλογικά μια κοινή λύση στην επίλυση των διάφορων ζητημάτων (Eraut, 1995). Οι μαθητές λειτουργούν ως ισότιμα μέλη που προσπαθούν για έναν κοινό στόχο καλλιεργώντας μεταγνωστικές δραστηριότητες αλλά και στρατηγικές σχεδιασμού, αυτορρύθμισης και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου τους, έχοντας την καθοδήγηση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού-συντονιστή (Kirsh, 2004).

Κατασκευαστικός εποικοδομισμός (constructionism)

Ο κατασκευαστικός εποικοδομισμός εκφράζει κυρίως την ιδέα ότι η οικοδόμηση γνώσεων συμβαίνει μέσα από την κατασκευή απτών αντικειμένων και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή την εμπειρία. Βασική του θέση αποτελεί η άποψη ότι η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν μέρος της μαθησιακής εμπειρίας αφορά την κατασκευή ενός προϊόντος με νόημα για τους μαθητές (Sabelli, 2008). Σύμφωνα με τον Papert (1991) οι μαθητές αυξάνουν τη μεταγνωστική τους προσέγγιση όταν έχουν ενεργό εμπλοκή σε όλες τις φάσεις κατασκευής αντικειμένων που τους ενδιαφέρουν όπως γίνεται με τον προγραμματισμό και τη ρομποτική. Με αυτό τον τρόπο η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη, εμπλέκει μαθητές σε ανώτερης τάξεως νοητικές διεργασίες όπως η επίλυση προβλημάτων μέσω συγκεκριμένων κατευθυντικών στρατηγικών και τη κριτική ανάλυση των πληροφοριών αυτών.

Χαρισματικότητα

Χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Τα ευφυή και χαρισματικά άτομα, διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν από τα υπόλοιπα ως προς τις γνωστικές, αντιληπτικές και γλωσσικές ικανότητες, την προσωπικότητα, το μαθησιακό στυλ, τη γενικότερη συμπεριφορά και γενικά κάθε άλλο νοητικό ή προσωπικό τους στοιχείο. Η ενσυναίσθηση που εμφανίζουν πολλά από τα χαρισματικά παιδιά αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας τους σύμφωνα τους Chapman & Chapman, όπως επίσης και η τελειομανία λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξης μεταξύ της πραγματικής τους ηλικίας και του πνευματικού τους υποβάθρου (Morelock, 1992). Οι διεθνείς μελέτες καταδεικνύουν την συνθετότητα του προφίλ αυτών των μαθητών όσον αφορά τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά και τις διανοητικές τους ικανότητες.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι, σύμφωνα με την Linda Silverman (2002) και τους συνεργάτες της οι οποίοι συνέταξαν την λεγόμενη Giftedness scale, η μεγάλη δυνατότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, η δυνατότητα γρήγορης μάθησης, η μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής, η επιμονή και εντατικότητα, η ασυνήθιστη περιέργεια, η εμμονή στα υπό εξέταση θέματα, ο υψηλός βαθμός ενεργητικότητας, η αρκετά ώριμη κριτική ικανότητα και η έντονη παρατηρητικότητα. Για τους μαθητές αυτούς απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που παρέχονται στα κοινά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση ώστε να αναπτυχθούν δημιουργικά.

Ιδιαιτερότητες μάθησης

Οι χαρισματικοί μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς γρηγορότερα, αλλά η εργασία τους χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και διαφαίνεται η ιδιαίτερη ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τα γνωστικά εφόδια προκειμένου να μάθουν σε πολύπλοκα πεδία και περιβάλλοντα (Spiro et al, 1991). Οι ερευνητές Coleman & Cross (2000) αναφέρονται στην ενεργητικότητα, στο δυναμισμό και τον ενθουσιασμό που χαρακτηρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διαφοροποίηση για τους χαρισματικούς μαθητές, με την παροχή συγκεκριμένων γνωστικών δομών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, εκείνοι αδιαφορούν και συχνά αρκετοί από αυτούς αποτυγχάνουν. Όμως παρά την ανάγκη να εργάζονται ανεξάρτητα, πρέπει επίσης να συνεργάζονται και με άλλους μαθητές προτιμώντας μάλιστα τη συνεργατική μάθηση. Η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να προσφέρει σημαντικά σε αυτό το κομμάτι, λειτουργώντας αναζωογονητικά για το σύνολο των μαθητών με την ανάδειξη της υπολογιστικής σκέψης και εφαρμογές εκπαιδευτικής ρομποτικής στη πράξη.

Υπολογιστική σκέψη

Όταν γίνεται αναφορά στην «Υπολογιστική Σκέψη» εννοούμε ένα σύνολο ειδικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τον μετασχηματισμό ενός προβλήματος του «πραγματικού» κόσμου σε υπολογιστικό (computational) πρόβλημα (Wing, 2006). Αποτελεί μια νέα φιλοσοφία προσέγγισης όχι μόνο επίλυσης επιστημονικών προβλημάτων αλλά και αντιμετώπισης προκλήσεων της καθημερινότητας (Lu & Fletcher, 2009). Θεωρείται ως μία προσκύπτουσα βασική ικανότητα η οποία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης από την πρώιμη ηλικία (Denning, 2009), ιδιαίτερα δε όταν αναφερόμαστε σε εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα και έναν νέο τρόπο για την επίλυση προβλημάτων. Η ανάπτυξη της δε σημαίνει «να μάθει κανείς να σκέφτεται όπως οι επιστήμονες υπολογιστών» αλλά να κατανοήσει και να καλλιεργήσει τις έμφυτες πέραν του μέσου όρου δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης που διαθέτουν οι χαρισματικοί μαθητές. Η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί σε αυτό το πλαίσιο στόχευσης και δραστηριοποίησης και να προσπαθήσει να καλύψει τις αυξημένες ανάγκες των

χαρισματικών ατόμων στο σχολείο καλλιεργώντας την ΥΣ τους με δεξιότητες συνυφασμένες με αυτή τη λειτουργία όπως είναι η εκπαιδευτική ρομποτική.

Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η εισαγωγή της ρομποτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται από τις προαναφερθείσες θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τις οποίες η δημιουργία νέας γνώσης γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν οι μαθητές εμπλέκονται στην κατασκευή προϊόντων που έχουν προσωπικό νόημα για τους ίδιους. Το αναλυτικό πρόγραμμα για τις Τ.Π.Ε. στο δημοτικό σχολείο προτείνει τη διδασκαλία του προγραμματισμού ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις. Η προσέγγιση αυτή συμφωνεί με τη θεώρηση του προγραμματισμού ως βασική συνιστώσα για την ανάπτυξη πληροφοριακού γραμματισμού και την εμπλοκή του με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για τα υπόλοιπα μαθήματα (Kelleher, 2012). Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελώντας ένα εξαιρετικό παράδειγμα Edutainment (Johnson, 2003) βοηθά στην παραγωγή γνώσης μέσω της διασκέδασης και της διερεύνησης των διαδικασιών μάθησης με ποικίλες δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες. Η ρομποτική όμως δεν αποτελεί απλώς μία ελκυστική εκπαιδευτική διαδικασία άλλα εμφανίζει και σημαντικά οφέλη στην μαθησιακή διαδικασία (Δουκάκης & Χριστοπούλου, 2015). Συμβadίζει με σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας όπως η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η διαφοροποιημένη μάθηση (Μπάρας & Βασιλόπουλος, 2014). Στόχο έχει την απόκτηση αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, την εξοικείωση με τεχνικές διόρθωσης σφαλμάτων (debugging) και τη βελτιστοποίηση προγραμμάτων ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να είναι σε θέση να δημιουργούν σύνθετα έργα βασιζόμενοι σε σύνθεση απλούστερων μερών σε ένα περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού. Σε αυτή τη λογική στόχευση παρατηρούνται σημαντικές προσπάθειες διεύρυνσης των εφαρμογών ρομποτικής στην εκπαίδευση, όχι μόνο ως μαθησιακό αντικείμενο αλλά κυρίως ως εργαλείο μάθησης για όλα τα επιστημονικά πεδία και για διαφοροποιημένες ομάδες μαθητών όπως είναι οι χαρισματικοί (Ribeiro et al, 2009; Bruke & Kafai, 2012).

Ο προγραμματισμός και η κατασκευή ρομπότ ως διαδικασίες αυστηρά δομημένες, δημιουργούν στους εμπλεκόμενους μαθητές την ανάγκη στοχασμού σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Υπάρχει ο αρχικός συμπεφωνημένος σκοπός, ο σχεδιασμός προς την επίτευξή του και οι διορθωτικές επιλογές στη πορεία αυτή που κάνουν εφικτή και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Γενικότερα τα οφέλη προς τους μαθητές είναι πολλαπλά καθώς η εκπαιδευτική ρομποτική υποστηρίζει παράλληλα και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της συνεργασίας στην ομάδα, την αλληλοδιδασκτική εκμάθηση και τον πλουραλισμό απόψεων με αυξημένη την αίσθηση υπευθυνότητας και του αισθήματος αυτοπεποίθησης. Ο μαθητής μαθαίνει πώς μαθαίνει, βρίσκει λύσεις εντοπίζοντας τη πηγή του προβλήματος, επιδιορθώνει τα σφάλματά του συστήματος μέσω της δοκιμής και επανασχεδιάζει τη διαδικασία επίλυσης επεξηγώντας τον τρόπο σκέψης του στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Johnson, 2003). Οι δραστηριότητες αυτές αντλούν θεμελίωση από τις προηγούμενες προτάσεις του κατασκευαστικού εποικοδομητισμού και στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλότερων νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών

που σχετίζονται με την οικοδόμηση νέας γνώσης μέσω της ανακάλυψης, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων (Blanchard et al, 2010). Η μάθηση πλέον μπορεί να οικοδομηθεί μέσα από διαδικασίες όπως ο πειραματισμός, η ενεργή συμμετοχή, η ομαδική συνεργασία αλλά και μέσω των εφαρμογών της ρομποτικής οικοδομείται και αναπτύσσεται η παροχή κινήτρων προς τους χαρισματικούς μαθητές ώστε να επιδείξουν περισσότερο ενδιαφέρον συνεισφέροντας στο συνολικά παραγόμενο έργο (Αλιμήσης, 2008).

Διδακτική προσέγγιση - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι Matsagouras & Dougali (2008) στην πρότασή τους για την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών επιλέγουν το συνδυασμό της προώθησης της φοίτησης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη λειτουργία σχολείων υποδοχής κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η αλήθεια είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται μια ιδιαίτερη στήριξη. Σκόπιμα ή και εσφαλμένα αποδίδονται στους χαρισματικούς μαθητές ως δικές τους δυσκολίες οι αδυναμίες που έχει το όποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, το αναγκαίο εποπτικό υλικό. Η οργάνωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές φαντάζει ως περιττή πολυτέλεια (Ματσαγούρας, 2008). Το σχολείο έχει υποχρέωση να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ηθική και κοινωνική μόρφωση στους μαθητές, ώστε να εξασφαλίσει το ανθρώπινο δυναμικό που θα μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων της κοινωνίας (Renzulli, 2003).

«Γενικά οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα χαρισματικά παιδιά, μπορούν να διαφοροποιηθούν σε σχέση με τουλάχιστον τρεις τρόπους: *το ρυθμό* (έναρξη από πολύ μικρή ηλικία ή γρηγορότερη πρόοδος από ότι συνήθως), *το πλάτος ή βάθος* (παροχή πιο εμπειριστατωμένων και προχωρημένων μαθημάτων), *το είδος* (μια εντελώς διαφορετική φύση εκπαιδευτικής εμπειρίας, από τις ήδη υπάρχουσες).» (Passow, 1991). Οι μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά «λιγότερες», αφού το εκπαιδευτικό σύστημα σε πολλές χώρες είναι εστιασμένο στις ικανότητες του μέσου μαθητή αδιαφορώντας για τις διαφορετικές δυνατότητες και υψηλές ικανότητες των χαρισματικών (Tannenbaum, 2000).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ανάγκη προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας που να εστιάζονται στην βελτίωση της αυτοαντίληψής τους, στην αύξηση των κινήτρων, στην παροχή δραστηριοτήτων που δίνουν τροφή στις υψηλές ικανότητες και αποτελούν «πρόκληση» για τα ενδιαφέροντά τους (Winebrenner, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο διδακτικών προκλήσεων η ρομποτική μπορεί να αποτελέσει μία εξαιρετική ευκαιρία ανάπτυξης των δεξιοτήτων των χαρισματικών μαθητών και ένα πεδίο συνεργασίας και αυξημένης αλληλόδρασης με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αναγκαία επίσης είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να παρέχουν στους

μαθητές ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης, να βρουν από κοινού αποτελεσματικές στρατηγικές για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Fetzer, 2000), να ενισχύσουν και να ανατροφοδοτήσουν επιτεύγματα ώστε να συμβάλουν και στην αλλαγή των αντιλήψεων των «άλλων» για αυτή την ομάδα μαθητών. Οι μαθητές αυτοί είναι επιβεβλημένο να έχουν πρόσβαση σε ταχύτερες, συνθετότερες και περισσότερο εμπλουτισμένες συνθήκες μάθησης (Burney, 2008) και να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής τους πορείας ενισχύοντας και όχι αποκρύπτοντας την όποια ιδιαιτερότητα. Η καθοδηγούμενη διερεύνηση και η σεναριογραφημένη συνεργασία από μεριάς εκπαιδευτικού θα δώσει το έναυσμα για ανάπτυξη πολλαπλών ικανοτήτων από δραστηριότητες μέσα από το πεδίο της εκπαιδευτικής ρομποτικής (Kabatova & Perakova, 2010).

Ο προγραμματισμός των ρομποτικών κατασκευών δημιουργεί ένα εντελώς νέο περιβάλλον εργασίας, έντονα παρακινητικό, με στρατηγικά σχεδιασμένη δομή που ευνοεί τη διαδικασία δοκιμής-πλάνης, αναδεικνύει παραδεκτές προσεγγίσεις και λύσεις και όχι μόνο μία λύση, υποστηρίζοντας μεταγνωστικές διεργασίες σκέψης και στοχασμού (Τσοβόλας & Κόμης, 2008). Η ανάπτυξη συνεργατικής- ανακαλυπτικής μάθησης και η μέθοδος learning by doing (Dewey, 1997), βοηθά στην ανάδειξη των αυξημένων δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών, ευνοεί τη συνεργασία και την ανάπτυξη της βιωματικότητας μέσα από τη προσωπική συμμετοχή και την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης. Η αξιοποίηση κατάλληλων δράσεων και ρομποτικών κατασκευών σε χαρισματικούς μαθητές μπορεί να υποστηρίξει εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, με δυνατότητα ελέγχου των ιδιαίτερων παραμέτρων των περιοχών αυτών, όπως σταθερές συνθήκες, σταδιακή μεταβολή και εξειδίκευση κατασκευής στις λειτουργικές δυνατότητες των μαθητών καθιστώντας την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών τη μεγάλη πρόκληση της κοινωνίας μας για ισότιμη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα προς όλους τους μαθητές, χαρισματικούς ή μη.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκης, Χ. (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή της πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.

Αλιμήσης Δ. (2008). Το προγραμματιστικό περιβάλλον Lego Minstorms ως εργαλείο υποστήριξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ρομποτικής, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»* (σ. 273-282), Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαηλίδης, Μ. (1994). Η Χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, 62-63.

Μπάρας, Ι., & Βασιλόπουλος, Γ. (2014). Διδάσκοντας προγραμματισμό με την χρήση Εκπαιδευτικής Ρομποτικής: Learning by doing. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*, Βόλος, 28-30 Μαρτίου 2014.

Μπράττισης, Θ. (2013). *Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, τεύχος 6, σελ. 111-115.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες: Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Passow A.H. (1991). *Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (τ.7), σελ.4101-4109. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρογιάννη, Κ. (2009). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού: ο λόγος έχει αντίλογο. *Επιστήμες της αγωγής*, 4, 130-131, 135.

Τσοβόλας, Σπ., & Κόμης, Β. (2008). Προγραμματισμός ρομποτικών κατασκευών: μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Blanchard, S., Freiman, V., & Lirrete-Pitre, N. (2010). Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: innovative potential of technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2851-2857.

Burke, Q., & Kafai, Y. (2012). The writers' workshop for youth programmers: digital storytelling with scratch in middle school classrooms. *Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education* pp. 433-438.

Burney, H. V. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 130-139.

Chapman, J., & Chapman, E. (2000). Open doors to education. *Annual Hollingworth Conference*, May, 2000, Newton M.A

Coleman, L., Cross, T. (2000). Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. In Heller, F. Monks, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 203-212). Oxford, England: Pergamon

Denning P. (2009). The profession of IT: Beyond computational thinking, *Communications of the ACM* 52 (6).

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone Edition. New York: Simon and Schuster.

Edelson, D., Pea, R., & Gomez, L. (1995). Constructivism in the collaboratory. In B.G. Wilson (ed.) *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. 2nd ed. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs New Jersey, pp. 151-164

Eraut, M. (1995). *Group work with Computers in British Primary Schools*, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 13, pp. 61-87.

Fetzer, A. E. (2000). The gifted/learning-disabled child: Aquide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23, 4, 44-50.

Johnson, J. (2003). Children, robotics, and education. *Artificial Life and Robotics*, 7(1-2), σσ. 16-21.

Kabátová, M., & Pekárová, J. (2010). Learning how to teach robotics. . *Constructionism 2010 conference*. Paris.

Kelleher, C. (2012). Reading, Writing, Arithmetic and Programming?. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής, Φλώρινα.

Kirsh, D. (2004). *Metacognition, Distributed Cognition and Visual Design* στο P.Gardinfors & P. Johansson (2005), *Cognition, Education and Communication Technology*, USA, Routledge.

Lu JJ Flecher G.H.L (2009) Thinking about computational thinking, *ACM SIGCSE Bulletin* 41(1), p. 260-264.

Matsagouras, E. G., & Dougali, E. (2008). A proposal for gifted education in reluctant schools: the case of the Greek school system. Στο Balchin, T., Hymer, B., & Matthews, D. (eds.). *The International Companion to Gifted Education* (pp. 84-91). UK: Routledge-Taylor and Francis Group.

MENTEP, Ψηφιακή Παιδαγωγική (2018, November, 29). Ανακτήθηκε από: <https://mentep.pi.ac.cy/digital-pedagogy>

Papert, S. and Harel, I. (1991). "Constructionism: research reports and essays 1985 - 1990 by the Epistemology and Learning Research Group", the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ

Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.

Ribeiro, C., Coutinho, C., & Costa, M. (2009). Robotics in child storytelling. *Science for all, quest for excellence : proceedings of the International Conference on Hands-on Science*, (pp. 198-205).

Rochelle, J., & Teasley, S.D. (1995). Construction shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.) *Computer-supported collaborative learning*. New York: Springer-Verlag, 69-97

Sabelli, N. (2008). Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education. *DRL Division of Research on Learning in Formal and Informal Settings*, 193-206. Retrieved from <http://nsf.gov/awardsearch/showAward.do?AwardNumber=8751190>

Silverman L., (2002). *Characteristics of Giftedness Scale: A Review of the Literature*. In: <http://www.gifteddevelopment.com/resources/articles>

Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson R. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Assess Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in III- Structured Domains. *Educational Technology*, 11(5), 24-33.

Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in scholl and society. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.)(pp.23-55). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice – exceptional students, *Intervention in School and Clinic*, 38, 3, 131-137.

Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(2), pp. 33-35.

Το LAMS και το MOODLE στην υπηρεσία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Μαστοράκης

Σωκράτης

Εκπ/κός Π.Ε.80, M.Sc.

sokratismastorakis@
gmail.com

Βασιλογιαννάκη

Μαρία

Εκπ/κός Π.Ε.23, M.Sc.

vasilogianakim@yahoo.gr

Παπαθανασίου

Μαρία

Εκπ/κός Π.Ε.05, M.Sc.

papathanasiou.m@
gmail.com

Περίληψη

Στόχος της εργασίας ήταν να παρουσιάσει 2 διαδικτυακά εργαλεία - εφαρμογές και να καταδείξει ότι μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στον εκπαιδευτή ενηλίκων σε πολλαπλά επίπεδα. Τα εργαλεία αυτά ήταν το LAMS και το Moodle. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η επισκόπηση βιβλιογραφίας πάνω στα εργαλεία, στους βοηθούς/οδηγούς τους και σε εργασίες χρηστών που τα έχουν χρησιμοποιήσει. Συμπερασματικά, τα παραπάνω εργαλεία αποδεικνύονται να είναι πολύτιμοι βοηθοί των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς με την χρήση τους έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους τόσο για επίλυση αποριών όσο και για διανομή εκπαιδευτικού υλικού τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα. Επίσης, μπορούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους και μπορούν να τους κάνουν συνδιαμορφωτές και πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να καταστήσουν σαφές και ξεκάθαρο το «μονοπάτι» το οποίο θα βαδίσουν για την κατάκτηση της γνώσης. Η χρησιμότητα αυτής της εργασίας έγκειται στο ότι έρχεται να τονίσει την ύπαρξη εργαλείων που είναι προσβάσιμα από τον οποιονδήποτε εκπαιδευτή ενηλίκων με μηδενικό κόστος, με τα οποία μπορεί να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία πολύ πιο αποτελεσματική.

Λέξεις-Κλειδιά: LAMS, moodle, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Η Πληροφορική και οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου και επηρεάζουν και επιφέρουν αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις των δραστηριοτήτων του. Έτσι, και ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από αυτή την επίδραση. Η ευρεία χρήση καινοτομιών όπως το html, οι browsers, το διαδίκτυο, τα web 2.0 εργαλεία, κάνουν τις τεχνολογίες αυτές ακόμα πιο φιλικές στον χρήστη (King, 2017).

Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκπαίδευσης/μάθησης που χρησιμοποιούν τους πόρους του διαδικτύου και γενικότερα τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της ηλεκτρονικής τεχνολογίας.

Μια εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελούν και τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΜΔ), τα οποία αποτελούν ειδικές διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης. Τα ΣΜΔ προσδίδουν ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους εκπαιδευόμενους αλλά και μια

πληθώρα υπηρεσιών υποστήριξης της επικοινωνίας των εκπαιδευομένων μεταξύ τους αλλά και με τους διδάσκοντες (Λαζαρόπουλος, 2012). Στο πλαίσιο των ΣΜΔ μπορούν να βρουν εφαρμογή οι ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση το πρότυπο του μαθησιακού σχεδιασμού (Φράγκου κ.α, 2013). Το πρότυπο αυτό αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέονται με την «περιγραφή, κατανόηση, υποστήριξη και καθοδήγηση των πρακτικών και των διεργασιών ενός παιδαγωγικού σχεδιασμού» (Λαζαρόπουλος, 2012). Οι ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων αναφέρονται στην σειρά με την οποία θα εκτελεστούν οι δραστηριότητες αυτές, στον σωστό χρονοπρογραμματισμό τους και στην παροχή των κατάλληλων πόρων (περιεχόμενο) που θα υποστηρίξουν τις δραστηριότητες αυτές (Λαζαρόπουλος, 2012).

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο όπου η ηλεκτρονική μάθηση, έρχεται να βρει εύφορο πεδίο εφαρμογής καθώς τα χαρακτηριστικά της συμβαδίζουν με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, η οργάνωση του υλικού του μαθήματος σε ένα χώρο όπου είναι προσβάσιμος 24 ώρες το 24ωρο και από οπουδήποτε (δεδομένης της ύπαρξης σύνδεσης στο διαδίκτυο), καθώς και η απομακρυσμένη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους σπουδαστές και το διδάσκοντα βοηθά πολύ τον ενήλικα να προσαρμόσει την επιμόρφωσή του στους δικούς του ρυθμούς και να την εντάξει εξατομικευμένα στο καθημερινό του πρόγραμμα. (Αργύρη, 2014).

Στην εργασία που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στον τρόπο που μπορούμε να αξιοποιήσουμε ορισμένες δυνατότητες που μας δίνει η ηλεκτρονική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρόλο που τα παραπάνω εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν το ίδιο αποτελεσματικά τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση, θα επικεντρωθούμε σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης όπως είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Θα μελετήσουμε 2 εργαλεία που παρέχονται μέσω του διαδικτύου, το LAMS και το Moodle και τις εφαρμογές που μπορούν να έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η τεράστια συνεισφορά των εργαλείων αυτών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η βοήθεια που προσφέρει στον εκπαιδευόμενο ώστε να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία είτε αυτά είναι εξωτερικά (όπως η έλλειψη χρόνου και οι κοινωνικές – οικογενειακές υποχρεώσεις) είτε αυτά είναι εσωτερικά (όπως οι ψυχολογικοί παράγοντες) (Κόκκος, 2005). Σε έρευνα που διενήργησε το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ σε συνεργασία με το ΙΝΕ ΓΣΕΕ κατά την περίοδο 2012-2017 σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, βρέθηκε ότι τα πιο σημαντικά εμπόδια συμμετοχής σε σεμινάρια είναι: το κόστος συμμετοχής, η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται, το ότι τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, η μεγάλη διάρκεια των σεμιναρίων και η δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που πραγματοποιείται το σεμινάριο.

Κυρίως μέρος

LAMS

Το LAMS αποτελεί το ακρωνύμιο του Learning Activity Management System, που μεταφράζεται ως Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων. Είναι ένα λογισμικό – σύστημα ανοιχτού κώδικα το οποίο διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες του να συντάξουν και να εκτελέσουν ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων βάσει του πλαισίου του μαθησιακού σχεδιασμού, ο οποίος αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τις αρχές του εποικοδομισμού.

Οι ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων (ή σχέδια μάθησης) σχεδιάζονται και εκτελούνται μέσα από ένα εύχρηστο και οπτικά φιλικό περιβάλλον εργασίας που επιτρέπει στον χρήστη μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να δημιουργήσει τις ακολουθίες αυτές οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν είτε ατομικές εργασίες, είτε εργασίες για μικρές ομάδες, είτε εργασίες για το σύνολο μιας εκπαιδευτικής ομάδας (Παπαδάκης και Πασχάλης, 2009). Υπάρχει η δυνατότητα της επαναχρησιμοποίησης, του διαμοιρασμού αλλά και της δημοσίευσης αυτών των σχεδίων μάθησης ώστε να αξιοποιηθούν και από άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το LAMS δημιουργήθηκε από το Πανεπιστήμιο Macquarie της Αυστραλίας και σήμερα το αξιοποιούν εκατοντάδες οργανισμοί σε πάνω από 30 χώρες σε όλο τον κόσμο. Ενεργή είναι και μια παγκόσμια κοινότητα ανθρώπων με χιλιάδες μέλη που ασχολείται με τη βελτίωσή του και την εφαρμογή στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2008 από το ΕΑΠ και το ΤΕΙ Λαμίας, ενώ έχει δημιουργηθεί η κοινότητα μάθησης και πρακτικής των Ελλήνων εκπαιδευτικών του LAMS, με εκατοντάδες ενεργά μέλη.

Λειτουργία

Ένας νέος χρήστης θα μπορούσε να λάβει αρκετούς διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα το οποίο συνεπάγεται και διαφορετικά δικαιώματα πρόσβασης στην πλατφόρμα και στα μαθήματα. Οι ρόλοι αυτοί είναι: Διαχειριστής Συστήματος (System Administrator), Διαχειριστής Μαθημάτων (Course Administrator), Διαχειριστής Συγγραφέων (Author Administrator), Διαχειριστής Μαθήματος (Course Manager), Βοηθός Διαχειριστής Μαθήματος (Course Administrator), Συγγραφέας (Author), Επόπτης (Monitor) και Εκπαιδευόμενος (Learner). Οι εκπαιδευόμενοι για να συμμετέχουν πρέπει να εγγραφούν σε εκπαιδευτικές ομάδες και σε μαθήματα που δημιουργεί και εποπτεύει ο εκπαιδευτής τους.

Το LAMS διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους χρήστες και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα εργαλεία δραστηριοτήτων, με τα οποία δημιουργούνται οι δραστηριότητες που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, και τα εργαλεία διαχείρισης ροής, με τα οποία γίνεται η διαχείριση της ροής

των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τα εργαλεία δραστηριοτήτων χωρίζονται στις υποκατηγορίες της πληροφόρησης, της αξιολόγησης, του αναστοχασμού, της συνεργασίας και των ομαδικών δραστηριοτήτων. Αφού οριστούν οι ακολουθίες θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους με μεταβιβάσεις (βέλη). Η σειρά σύνδεσής τους δείχνει και τη σειρά με την οποία θα πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις διάφορες δραστηριότητες (Λαζαρόπουλος, 2012).

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων, ο χρήστης θα πρέπει να έχει τουλάχιστον δικαιώματα «Συγγραφέα» και γίνεται με τη μέθοδο του drag & drop του αντίστοιχου εργαλείου από το περιβάλλον σχεδίασης. Έπειτα, ενώνει τις διαφορετικές δραστηριότητες με βέλη, ορίζοντας ταυτόχρονα και τη σειρά εκτέλεσής τους. Στη συνέχεια, με διπλό κλικ προσθέτει το περιεχόμενο στις δραστηριότητες και τροποποιεί τις ιδιότητές τους (Λαζαρόπουλος, 2012).

Μια ακολουθία δραστηριοτήτων στο LAMS μπορεί να περιλαμβάνει, προβολή περιεχομένου σε διάφορες μορφές (κείμενο, υπερκείμενο, υπερμέσα, εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχος, βίντεο, αντικείμενα εικονικής πραγματικότητας), συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές δράσεις και χρήση εργαλείων επικοινωνίας (Chat, Forum), κουμπιών πλοήγησης και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών μέσω υπερσυνδέσεων.

Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Μέσω του Πίνακα Ανακοινώσεων μπορούν να παρέχονται οδηγίες για την εκτέλεση των ακολουθιών και να παρέχεται ενημέρωση για διάφορα θέματα. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται ο χρόνος αλλά και η ποιότητα της επικοινωνίας, αποφεύγοντας πιθανές παρερμηνείες και κενά στην πληροφόρηση.

Μέσω της Διαμοίρασης Πόρων μπορούν να μοιράζονται αρχεία που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Έτσι, αποφεύγονται η χρήση έντυπων μέσων που συχνά χάνονται και παραμελούνται από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύεται η οικολογική συνείδηση μειώνεται το κόστος και αυξάνεται η ταχύτητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό.

Μέσω της Υποβολής Αρχείων μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να ανεβάσουν τις εργασίες τους στην πλατφόρμα. Έτσι μπορούν να λάβουν ταχύτερα ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτές τους, αφού μειώνεται ο χρόνος μέσα στον οποίο η εργασία φτάνει στα χέρια του εκπαιδευτή. Επίσης, μπορεί να γίνει άμεσα έλεγχος για φαινόμενα λογοκλοπής.

Μέσω της Συνομιλίας έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο ώστε λύνουν μεταξύ τους τυχόν απορίες. Έτσι, η μάθηση προκύπτει και από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και όχι μόνο από την επαφή του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό.

Επίσης, υπάρχουν συγκεκριμένα εργαλεία μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτές μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευόμενους σχετικά με την πραγματοποίηση του μαθήματος και στη συνέχεια να προχωρήσουν στις σχετικές διορθωτικές κινήσεις.

Από τη μεριά του, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να βλέπει πόσοι και ποιοι από τους εκπαιδευόμενους έχουν αρχίσει το μάθημα, το στάδιο που βρίσκεται ο καθένας καθώς και να προσθέτει ή να αφαιρεί ένα «Σπουδαστή». Επίσης, μπορεί να παρακολουθεί τις συμβολές των σπουδαστών στις διάφορες δραστηριότητες, να απαντά σε πραγματικό χρόνο στα ερωτήματά τους και να αξιολογεί τα αρχεία που έχουν υποβάλει οι σπουδαστές, και να τους αποστέλλει τις βαθμολογίες τους (Παπαδάκης και Πασχάλης, 2009). Ο εκπαιδευτής μπορεί να παρακολουθεί με μεγάλη λεπτομέρεια την πρόοδο του κάθε εκπαιδευόμενου και κάθε έκφανση της δραστηριότητάς του μέσα στο περιβάλλον του LAMS.

Μέσα από τη διενέργεια ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων δίνονται σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τη πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευόμενος προκειμένου να κάνει κτήμα του το μαθησιακό περιεχόμενο, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αποκλείονται εναλλακτικά «μονοπάτια».

Moodle

Το Moodle είναι η πιο γνωστή και διαδεδομένη πλατφόρμα που υποστηρίζει την διαχείριση ενός ολοκληρωμένου συστήματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Μέσα από ένα τέτοιο σύστημα πραγματοποιείται η διαχείριση ηλεκτρονικών μαθημάτων και εκπαιδευτικού υλικού, παρακολουθούνται οι ενέργειες των χρηστών για όσο χρόνο αφιερώνουν μέσα στο σύστημα και πραγματοποιείται η διαχείριση της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Η πλατφόρμα αυτή εμφανίστηκε τη δεκαετία του '90 από τον Martin Dugiamas και το όνομά της προέρχεται από τις λέξεις Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment. Σήμερα χρησιμοποιείται σε πάνω από 171 χώρες και είναι διαθέσιμο σε πάνω από 75 διαφορετικές γλώσσες.

Η υποδομή που παρέχει η πλατφόρμα Moodle χρησιμοποιείται είτε για να παρέχει υπηρεσίες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην κλασική μορφή εκπαίδευσης και μπορεί να αξιοποιηθεί από όλες τις εκπαιδευτικές δομές, ανεξάρτητα από την βαθμίδα που βρίσκονται.

Είναι ένα σύστημα ανοιχτού κώδικα, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί ο οποιοσδήποτε να πάρει τον κώδικα από το Διαδίκτυο, να τον χρησιμοποιήσει ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς, καθώς και να κάνει επεμβάσεις, διορθώσεις και προσθήκες πάνω του. Με άλλα λόγια ο χρήστης μπορεί να λάβει την πλατφόρμα δωρεάν, να την αξιοποιήσει

όπως εκείνος θέλει και να την προσαρμόσει ακριβώς στα μέτρα του προκειμένου να καλύψει τις δικές του συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο σχεδιασμός του Moodle βασίζεται πάνω στη θεωρία της «κοινωνικής εποικοδομητικής μάθησης». Σύμφωνα με αυτή την θεώρηση, οι άνθρωποι αποκτούν νέες νοητικές δομές όταν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Αυτή η διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν προσπαθούν να μεταφέρουν αυτές τις δομές σε άλλα άτομα. Η γνώση αυτή αφομοιώνεται ακόμα καλύτερα όταν μοιράζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσω κοινόχρηστων μορφών πληροφορίας (Σολομωνίδου, 2006).

Σε όλο τον κόσμο έχει αναπτυχθεί μια παγκόσμια κοινότητα χρηστών η οποία διορθώνει τον κώδικα που χρησιμοποιείται και κατασκευάζει νέο. Έτσι, το Moodle αποτελεί μια λύση πλούσια σε δυνατότητες και χαρακτηριστικά, και συμβατό με την πλειοψηφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Λειτουργία

Η βασική δομή γύρω από την οποία οργανώνεται το Moodle είναι τα μαθήματα. Πολλά μαθήματα μαζί συγκροτούν ένα Κύκλο Μαθημάτων. Κάτω από τα Μαθήματα, οργανωτικά, υπάρχουν οι Ενότητες/Θέματα Κύκλου Μαθημάτων, οι οποίες αποτελούνται από Δραστηριότητες (Activities) και Πόρους (Resources).

Ένας νέος χρήστης θα μπορούσε να εγγραφεί είτε σαν Διαχειριστής Συστήματος (administrator), είτε σαν δημιουργός μαθήματος (course creator), ή σαν εκπαιδευτής μαθήματος (teacher) ή εκπαιδευτής χωρίς δικαίωμα επεξεργασίας (non-editing teacher) ή τέλος σαν χρήστης-μαθητής (Πετράκη, 2014).

Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Το Moodle μπορεί να προσφέρει ένα πολύ ευρύ φάσμα λειτουργιών και για τους εκπαιδευτές αλλά και για τους εκπαιδευόμενους. Τέτοιες είναι: τα απουσιολόγια, οι απορίες, οι ασκήσεις, τα βιβλία, οι διάλογοι, οι εργασίες, τα εργαστήρια, οι έρευνες, τα κουίζ, τα λεξικά, τα μαθήματα, οι ομάδες συζητήσεων, οι συνομιλίες πραγματικού χρόνου, οι διάφορες δραστηριότητες, το ημερολόγιο, η διαχείριση του λογαριασμού, τα προσωπικά μηνύματα, οι συνδεδεμένοι χρήστες και τα τελευταία νέα. Λόγω του μεγάλου εύρους των διαθέσιμων λειτουργιών, θα σταθούμε στις σημαντικότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές αυτών.

Τα Απουσιολόγια βοηθούν στην οργάνωση και στην αξιοπιστία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευόμενος ανά πάσα στιγμή έχει εικόνα για τις παρουσίες/απουσίες του που κατεγράφησαν με βάση τη συμμετοχή του σε ένα διαδικτυακό μάθημα ή την δραστηριότητα του στο μάθημα. Η καταχώρηση μπορεί να γίνει είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτή είτε αυτόματα με βάση τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε κάποια δραστηριότητα μέσω των αρχείων καταγραφής του συστήματος (Πετράκη, 2014).

Τα Εργαστήρια, επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αξιολογούν μεταξύ τους τις δικές τους εργασίες ή και υποδείγματα εργασιών που τους έχουν παραδοθεί από τον εκπαιδευτή.

Τα Λεξικά δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργηθούν κατάλογοι ορισμών. Στον εμπλουτισμό αυτών των καταλόγων μπορεί να συμμετέχει και ο εκπαιδευόμενος καταχωρώντας εγγραφές οι οποίες υπόκεινται στην τελική έγκριση του εκπαιδευτή (Πετράκη, 2014).

Μέσω των Ασκήσεων, ο εκπαιδευτής μπορεί να αναθέτει ασκήσεις και μπορεί να ζητήσει από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να υποβάλλει και αξιολόγηση της άσκησής του ταυτόχρονα με την ίδια την άσκηση. Έπειτα ο εκπαιδευτής αξιολογεί και παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση (Πετράκη, 2014). Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοαξιολόγηση καθώς και σημεία της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να εισάγει την διδακτέα ύλη, να δημιουργήσει ολοκληρωμένα μαθήματα και να προσθέσει πηγές σχετικές με το μάθημα: κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο, φωτογραφίες, ιστοσελίδες, παρέχοντας στο μαθητή δυνατότητα αλληλεπίδρασης με την ύλη και αυτοδιαχείρισης της μάθησης (Ευθυμιάδου, Σανσονίου, 2015).

Διασύνδεση του LAMS με το MOODLE

Το LAMS μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αυτόνομο σύστημα, είτε διασυνδεδεμένο και ενοποιημένο με άλλα Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων όπως είναι και το Moodle. Το Moodle αν και είναι ένα ευρέως διαδεδομένο ΣΜΔ και χρησιμοποιείται από εκατομμύρια χρήστες σε όλο τον κόσμο έχει ένα μειονέκτημα. Δεν περιλαμβάνει τα εργαλεία εκείνα που θα επέτρεπαν στους εκπαιδευόμενους να καθορίσουν την ακριβή σειρά με την οποία πρέπει να προσπελάσουν τις δραστηριότητες.

Ο Πασχάλης (2013), προχώρησε στη διασύνδεση και ενοποίηση του Moodle με το LAMS για την υποστήριξη των εργασιών φοιτητών – καθηγητών στα πλαίσια του μαθήματος «Βάσεις Δεδομένων» που διδάσκεται στο 8ο εξάμηνο του προγράμματος σπουδών του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας Υπολογιστών του πανεπιστημίου Πατρών. Τα αποτελέσματα του συνεργατικού σεναρίου μάθησης έδειξαν «καλύτερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών, σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ολοκλήρωσης των ζητούμενων και τελικά μεγαλύτερη τελική επίδοση στις εργασίες τους».

Συμπεράσματα

Η χρήση των εργαλείων που προαναφέρθηκαν απαιτούν από τον εκπαιδευτή να αφιερώσει πολύ χρόνο, προσπάθεια με έμφαση στην λεπτομέρεια, στην ακρίβεια και στη συνέπεια, ώστε να αξιοποιήσει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες που του δίνουν.

Όλη αυτή η προσπάθεια αξίζει γιατί αυτά τα εργαλεία μπορούν να τον βοηθήσουν να γίνει πολύ πιο αποτελεσματικός στο έργο του. Επίσης, θα έχει την ευκαιρία να δώσει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες, και κομμάτια της προσωπικότητάς τους και του χαρακτήρα τους, πράγμα που με τα παραδοσιακά μέσα θα ήταν πιο δύσκολο.

Με αυτά τα εργαλεία, οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται πιο ενεργά τόσο συναισθηματικά όσο και ψυχολογικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να γίνουν συνδιαμορφωτές της. Επίσης μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη ενεργοποίησή τους και εμφύσηση κινήτρων λόγω του μεγάλου εύρους τρόπων μετάδοσης των ανάλογων ερεθισμάτων.

Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να συμβάλλουν στη διευθέτηση πολλών ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτικής δομής, αλλά και την διανομή του εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής.

Επίσης, έρχονται να λειτουργήσουν σαν μια δικλείδα ασφαλείας που θα προστατέψει τους εκπαιδευόμενους από μία ελεύθερη, αδόμητη, άναρχη και χωρίς ξεκάθαρο στόχο συνεργασία που πολλές φορές καθίσταται εμποδίο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, προσφέρουν τη δυνατότητα να σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και η πορεία προς τη μάθηση με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζεται για να ταιριάζει στα εκάστοτε ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας εκπαιδευομένων.

Αξίζει να τονιστεί ότι τα εργαλεία αυτά δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα ζητήματα – προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η άκριτη και αλόγιστη χρήση τους μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα, όπως η αίσθηση εξάρτησης από την ηλεκτρονική συσκευή και το διαδίκτυο και η συμβολή σε κοινωνική απομόνωση του εκπαιδευόμενου.

Γι' αυτό είναι καλό να χρησιμοποιούνται στον βαθμό και μέχρι το σημείο που διευκολύνουν, εξυπηρετούν και υποβοηθούν να λειτουργήσει αποτελεσματικά το τρίπτυχο εκπαιδευτής- εκπαιδευόμενος- εκπαιδευτική δομή. Τα εργαλεία βρίσκονται στο διαδίκτυο διαθέσιμα να τα αξιοποιήσουμε. Το τι θα κάνουμε με αυτά είναι στο δικό μας χέρι.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευθυμιάδου, Ε. και Σανσονίου, Β. (2015). Η πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης Moodle στη διδασκαλία/εκμάθηση ξένων γλωσσών: ποιες παιδαγωγικές εφαρμογές θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ψυχολογική εμπλοκή της ομάδας-τάξης. Διαθέσιμο online:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/46/%0937>, προσπελάστηκε στις 3-1-2018

IME ΓΣΕΒΕΕ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ. (2018). Έρευνα των Ινστιτούτων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) & της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση. Διαθέσιμο online: https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/06/5.Study_Execut%CE%B9ve-Summary.pdf, προσπελάστηκε στις 1-8-2018

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαζαρόπουλος, Σ. (2012). Σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων ενός συστήματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης του συστήματος LAMS, για την υποστήριξη της ΘΕ ΠΛΗ37 του ΕΑΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011. Διαθέσιμο online: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6344>, προσπελάστηκε στις 16-8-2018

Παπαδάκης, Σ. και Πασχάλης, Γ. (2009). Διδασκαλία με το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS: Η εμπειρία του καθηγητή. Διαθέσιμο online: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1469.pdf>, προσπελάστηκε στις 16-8-2018

Πασχάλης, Γ. (2013). Ενοποίηση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης Moodle-LAMS για την υποστήριξη των εργασιών φοιτητών. Διαθέσιμο online: http://195.130.124.90/cie//images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_245.pdf, προσπελάστηκε στις 16-8-2018

Πετράκη, Δ. (2014). Η πλατφόρμα Moodle και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο online: <https://apothetirio.teiep.gr>, προσπελάστηκε στις 2-1-2018

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Φράγκου, Ο., Δαούσης, Δ. και Λαζαρόπουλος, Σ. (2013). Αξιοποίηση του LAMS για τη σχεδίαση διαδικτυακών δραστηριοτήτων: στάσεις φοιτητών σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή και τις κατηγορίες εργαλείων LAMS. Διαθέσιμο online: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/624>, προσπελάστηκε στις 16-8-2018

Ξενόγλωσση

King, K. (2017). *Technology and innovation in adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco

Διερεύνηση προτιμήσεων εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα επιμόρφωσης σε θέματα Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και Πνευματικών Δικαιωμάτων

Ζερβού Κυριακή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70/Π.Ε.78, M.Ed

kikizervou@gmail.com

Σοφός Αλιβίζος

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

lsofos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα μοντέλα επιμόρφωσης που προτιμούν για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων που αφορούν τα Πνευματικά Δικαιώματα και τους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους. Συγκεκριμένα, εάν προτιμούν τις δια ζώσης διδασκαλίες ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας, τη σύγχρονη ή ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την υποστήριξη από εκπαιδευτή, το μικτό μοντέλο μάθησης και άλλους τρόπους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις και λιγότερο τα μοντέλα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας παρακολούθησης και πάντα με την υποστήριξη εκπαιδευτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Μοντέλα Επιμόρφωσης, Ψηφιακός Γραμματισμός, Διά βίου μάθηση

Εισαγωγή

Το θέμα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Α.Ε.Π.) και των αδειών χρήσης τους, καθώς και η παράμετρος των πνευματικών δικαιωμάτων γενικά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, είναι ζητήματα που αναπτύσσονται ταχύτητα στην ψηφιακή εποχή που διάγουμε και έχουν ήδη ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική όλων των αναπτυγμένων χωρών, προσφάτως και της Ελλάδας. Η διαπίστωση της άγνοιας των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από κομμάτι έρευνας (Ζερβού & Σοφός, 2016) που προηγήθηκε της παρούσας, ως προς την ύπαρξη και τις λειτουργίες της ανοικτής εκπαίδευσης και των Α.Ε.Π., εμφανίζει επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στους σύγχρονους και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διερευνάται το μοντέλο μάθησης που προτιμούν προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος και να μάθουν με τον πλέον πρόσφορο τρόπο.

Μοντέλα Επιμόρφωσης

Κατά κοινή ομολογία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα ελληνικά αλλά και τα διεθνή δεδομένα αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας που αφορά τη διαρκή επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και συντελείται στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού και της συνολικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδεδεμένο στενά με την εξέλιξη υλικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών και όρων που προσδιορίζουν συνολικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφώνονται από έμπειρους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που έχουν δοκιμαστεί στην πράξη και καταλήγουν σε δόκιμες και αποτελεσματικές τεχνικές διδασκτικής, που μπορούν να εφαρμοστούν στην σχολική τάξη χωρίς τον κίνδυνο αποτυχίας (Νικολακάκη, 2003). Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά ως επιμορφωτές εκπαιδευτικούς – ερευνητές που έχουν το πλεονέκτημα της καθημερινής συμμετοχής στην εκπαιδευτική πράξη και παράλληλα ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα (Δακοπούλου, 2003).

Είδη e-Learning & Τεχνολογία

«Η online εξ αποστάσεως εκπαίδευση ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογίες του Διαδικτύου και του Web, για την παροχή και δημιουργία μαθησιακών εμπειριών από απόσταση. Αυτή, όμως, η γενικευμένη προσέγγιση δε βοηθάει στην προσπάθεια σχεδίασης και υλοποίησης προγραμμάτων και θα πρέπει να καθοριστεί ο τύπος του e-Learning που θέλουμε κάθε φορά να υλοποιήσουμε. Σε αυτή την έρευνα ως σημείο αναφοράς θα έχουμε τους εξής γενικούς τύπους e-Learning:

Αυτό-μάθηση (*learner-led, standalone, self-directed e-learning*)

Στην κατηγορία αυτή το e-Learning επικεντρώνεται στην παροχή αποδοτικών μαθησιακών εμπειριών σε μεμονωμένους εκπαιδευομένους χωρίς πληθυσμιακό όριο. Εδώ, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων, δηλαδή υλικό (πολυμεσικό, πολυτροπικό, σενάρια, μελέτες περίπτωσης), ατομικές δραστηριότητες και αυτοαξιολόγηση. Δεν μεσολαβεί εκπαιδευτής ή βοηθός για να παράσχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν την χρειαστεί, ούτε προσφέρεται δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Διαφέρει από το *Computer Based Training* (CD, DVD), το οποίο λαμβάνει χώρα στον υπολογιστή του εκπαιδευομένου, διότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα μπορεί να ανιχνεύει τις δραστηριότητες του εκπαιδευομένου (ιστορικό του εκπαιδευομένου, στατιστικά, κ.λπ.).

Τηλε-διδασκαλία (*instructor-led e-learning*)

Εδώ, το e-Learning στοχεύει στη διεξαγωγή μαθημάτων μέσω εικονικών τάξεων (σύγχρονη επικοινωνία) με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στον εκπαιδευτή και τα μέσα που χρησιμοποιεί, μεσολαβεί εκπαιδευτής

ή βοηθός για να παράσχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν τη χρειαστεί και προσφέρεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Συνήθως, ο εκπαιδευτής κάνει διάλεξη, παρουσιάζει διαφάνειες ή κάποιο λογισμικό, κάνει επίδειξη κάποιας λειτουργίας, διεξάγει συζητήσεις με τους εκπαιδευομένους, θέτει ερωτήσεις και ακόμα οργανώνει face-to-face αξιολόγηση.

Υποβοηθούμενη Μάθηση (*facilitated e-learning*)

Εδώ, το e-Learning συνδυάζει τα θετικά στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται τόσο στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων (υλικό, ατομικές δραστηριότητες και αυτό-αξιολόγηση) όσο και στον εκπαιδευτή και τα μέσα που χρησιμοποιεί, ο οποίος παρέχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν την χρειαστεί. Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Συνήθως, ο εκπαιδευτής επιτελεί τον ρόλο του διευκολυντή (*facilitator*) στη μάθηση, δηλαδή ενθαρρύνει, βοηθάει, δίνει ιδέες, συζητάει με τον εκπαιδευόμενο και γενικότερα παρακολουθεί την πορεία της κοινότητας μάθησης.

Tele-mentoring/ e-Coaching

Αυτός ο τύπος e-Learning αντιστοιχεί σε μια από τις παλιότερες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, τη μεντορεία (*mentoring*). Εδώ, η τεχνολογία βοηθάει στην ανάπτυξη και διατήρηση της εκπαιδευτικής σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και στον μαθητή. Η μεντορεία με την κλασική έννοια του όρου διαρκεί περισσότερο χρόνο, ενώ το *coaching* αποτελεί μια υποκατηγορία μεντορείας συντομότερη και εστιασμένη, και συνήθως ο e-coacher είναι τεχνικός ή επιχειρηματικός ή προσωπικός σύμβουλος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα. Από τεχνολογικής άποψης η υποδομή αντιστοιχεί σε αυτήν της τηλεδιδασκαλίας, αλλά προσαρμοσμένη κυρίως για *peer-to-peer* επικοινωνία» (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015).

Όπως είναι γνωστό οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) γενικά στην εκπαίδευση προωθούν τη διερεύνηση νέων διδακτικών στόχων και ρόλων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Οι χρήστες καλούνται να αξιολογήσουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με τη βιωματική εμπλοκή τους σε εξειδικευμένη έρευνα στα ελληνικά δεδομένα, όπου εμφανίζεται ο ευρύτερος ορίζοντας του ηθικού και δεοντολογικού προσανατολισμού, με την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού που τους επιτρέπει να κατανοήσουν δυσκολίες και ωφέλειες των Τ.Π.Ε. Κατά τον ίδιο τρόπο, εκπαιδευτικοί, γονείς, και μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους στα πλαίσια της χρήσης των Τ.Π.Ε., ως δημιουργοί της δικής τους γνώσης στο αχανές, πλήθος των πληροφοριών του διαδικτύου (Σαβρανίδης, Παλαιολόγου, Μπαλτζής, 2002).

Τα ζητήματα που προκύπτουν είναι το εάν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν και να φέρουν εις πέρας το ρόλο του δημιουργού εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Αν γνωρίζουν να ανταποκριθούν στις παραμέτρους που αυτός περιλαμβάνει ως προς το νομικό πλαίσιο, τις άδειες χρήσεις, την εύρεση κατάλληλου υλικού, την ίδια την έννοια των Α.Ε.Π. που η γνώση ή η άγνοιά της φέρνει στο φως επιμορφωτικές ανάγκες, τους τρόπους επιμόρφωσης. Προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν σε όλους αυτούς τους ρόλους προτείνεται η επιμόρφωσή τους μέσα από μοντέλα που οι ίδιοι καλούνται να επιλέξουν για την επιμόρφωσή τους.

Μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των προτιμήσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης σχετικά με το μοντέλο επιμόρφωσής τους σε θέματα πνευματικών δικαιωμάτων που αφορούν τους Α.Ε.Π.

Το δείγμα της έρευνας εξαρτάται από το στόχο της έρευνας και από τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού, αφού πρωτίστως έχουν καθοριστεί τα είδη των σχέσεων που θα διερευνηθούν (Cohen & Manion, 1997). Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης και η δειγματοληψία βολική. Στα σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα εργάζονται συνολικά 310 εκπαιδευτικοί. Το σύνολο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανήλθε σε 206 ερωτηματολόγια, αντιπροσωπεύοντας 66,45% των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων της Θεσσαλονίκης.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από σαφείς ερωτήσεις, ήταν σύντομο έτσι ώστε να συμπληρώνεται γρήγορα και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων προκειμένου οι απαντήσεις να είναι όσον το δυνατόν πλησιέστερες στην πραγματικότητα (Cohen & Manion, 1997). Το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι το συμπλήρωσαν οικειοθελώς ισχυροποιεί την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Javeau, 2000).

Επειδή η παρούσα έρευνα αφορά μόνο εκπαιδευτικούς του νομού Θεσσαλονίκης, υπόκειται εκ των πραγμάτων σε γεωγραφικούς περιορισμούς. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτές να εξασφαλίσουν νομιμότητα στη χρήση ανοικτών εκπαιδευτικών περιεχομένων, ή ακόμη και ως ενδεικτικά στοιχεία σε περαιτέρω έρευνες.

Έτσι, λοιπόν, το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν το ποιο επιμορφωτικό μοντέλο προτιμούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους στους Α.Ε.Π. και τα πνευματικά δικαιώματα που τους διέπουν. Το ερώτημα αυτό αναλύθηκε σε επτά επιμέρους ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας: 1. Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο, 2. Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και

εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, 3. Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, 4. Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, 5. Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, 6. Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων (π.χ. open sim, second life), 7. Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Αποτελέσματα

Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στο εάν προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο και απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: οι 67 (32,5%) πολύ, οι 52 (25,2%) αρκετά, οι 48 (23,3%) πάρα πολύ, οι 23 (11,2%) λίγο και οι 16 (7,8%) καθόλου. Η δεύτερη ερώτηση διερευνά εάν προτιμούν το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) και οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν: οι 58 (28,2%) αρκετά, οι 57 (27,7%) λίγο, οι 43 (20,9%) πολύ, οι 34 (16,5%) καθόλου και οι 14 (6,8%) πάρα πολύ. Στην τρίτη ερώτηση που διερευνά εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν οι ακόλουθες: οι 75 (36,4%) καθόλου, οι 74 (35,9%) λίγο, οι 34 (16,5%) αρκετά, οι 16 (7,8%) πολύ και οι 7 (3,4%) πάρα πολύ. Στην τέταρτη ερώτηση που αναφέρεται στο εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: οι 78 (37,9%) λίγο, οι 52 (25,2%) καθόλου, οι 46 (22,3%) αρκετά, οι 19 (9,2%) πολύ και οι 11 (5,3%) πάρα πολύ. Η πέμπτη ερώτηση αναφέρεται στο εάν προτιμούν το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: οι 60 (29,1%) λίγο, οι 53 (25,7%) αρκετά, οι 52 (25,2%) καθόλου, οι 32 (15,5%) πολύ και οι 9 (4,4%) πάρα πολύ. Στην έκτη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν στο εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων και οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: οι 98 (47,6%) καθόλου, οι 59 (28,6%) λίγο, οι 34 (16,5%) αρκετά, οι 9 (4,4%) πολύ και οι 6 (2,9%) πάρα πολύ. Στην έβδομη και τελευταία ερώτηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: οι 84 (40,8%) καθόλου, οι 52 (25,2%) λίγο, οι 39 (18,9%) αρκετά, οι 16 (7,8%) πάρα πολύ και οι 15 (7,3%) πολύ.

Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Προκειμένου να αξιολογηθεί η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους παράγοντες φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και στο σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Mann & Whitney. Το εν λόγω μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δυο διαφορετικά επίπεδα μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όταν χρησιμοποιούμε σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων. (Ρούσσος & Τσαούσης 2011). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής: Ο παράγοντας βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με το ότι προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο, αφού $U(105,101) = 4184,500$ $p = 0,007$ και με το ότι προτιμούν διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας, αφού $U(105,101) = 4486,500$ $p = 0,0447$, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H_1) ότι με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης (Α/βάθμια ή Β/βάθμια) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους παράγοντες ηλικία, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές, επιμόρφωση και στο σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H) χρησιμοποιείται όταν έχουμε μια ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα και όταν ο σχεδιασμός είναι ανεξάρτητων δειγμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής: Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με την προτίμηση του μικτού μοντέλου επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) αφού $H(3) = 9,834$ $p = 0,020$, με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, αφού $H(3) = 11,229$ $p = 0,011$, με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού $H(3) = 15,226$ $p = 0,002$, με την προτίμηση διαδικτυακού μικτού μοντέλου επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού $H(3) = 8,947$ $p = 0,030$, με την προτίμηση επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού $H(3) = 21,846$ $p = 0,000$, με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού $H(3) = 21,098$ $p = 0,000$ οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H_1) ότι με βάση την ηλικία οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Ο παράγοντας προϋπηρεσία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με την προτίμηση των επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού $H(3) = 13,671$ $p = 0,003$, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H_1) ότι με βάση την προϋπηρεσία οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με την προτίμηση δια ζώσης επιμόρφωσης με φυσική παρουσία στον χώρο, αφού $H(6) = 12,721$ $p = 0,048$, με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, αφού $H(6) = 16,540$ $p = 0,011$, με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού $H(6) = 14,578$ $p = 0,24$, με την προτίμηση διαδικτυακού μικτού μοντέλου επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού $H(6) = 15,698$ $p = 0,15$, με την προτίμηση επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού $H(6) = 24,964$ $p = 0,000$, με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού $H(6) = 25,796$ $p = 0,000$, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας ($H1$) ότι με βάση την ειδικότητα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού $H(3) = 10,796$ $p = 0,013$, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας ($H1$) ότι με βάση τις σπουδές οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Ο παράγοντας επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού $H(5) = 13,272$ $p = 0,021$ και με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού $H(5) = 11,687$ $p = 0,039$, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας ($H1$) ότι με βάση την επιμόρφωση οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Για το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους τρόπους παρακολούθησης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους, αυτό που παρατηρείται είναι ότι τα μικτά μοντέλα επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) και το διαδικτυακό μικτό μοντέλο (συγχρονική και ασύγχρονη διδασκαλία) προτιμώνται σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα επιμόρφωσης. Η υποστήριξη εκπαιδευτή κρίνεται απαραίτητη και μάλλον συμβάλλει στην προτίμηση των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό πάντως προτιμά τις δια ζώσης επιμορφώσεις, πράγμα που επιβεβαιώνει σε συνδυασμό με την ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτή στα διαδικτυακά μοντέλα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι εξοικειωμένοι και πιθανόν νιώθουν ανασφαλείς με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι η βαθμίδα

εκπαίδευσης, επηρεάζει τις απαντήσεις για την προτίμηση των δια ζώσης επιμορφώσεων, των διαδικτυακών επιμορφώσεων συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή και των επιμορφώσεων μέσω εικονικών κόσμων. Η ηλικία επίσης επηρεάζει όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εκτός από την κυρίαρχη προτίμησή τους που είναι οι δια ζώσης επιμορφώσεις. Φαίνεται ότι προτιμάται ανεξαρτήτως ηλικίας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπα μοντέλα που προτιμώνται από νεότερες κυρίως ηλικίες. Η προϋπηρεσία επηρεάζει τις απαντήσεις για την επιμόρφωση μέσω εικονικών κόσμων και για το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης, αποκαλύπτοντας ότι τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και η μεγαλύτερη ηλικία μάλλον δρουν ανασταλτικά σε καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που επηρεάζει όλες σχεδόν τις απαντήσεις τους, εκτός από το μικτό μοντέλο μάθησης. Το επίπεδο σπουδών αφορά μόνο την προτίμηση της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, καθώς όσο αυξημένο είναι το επίπεδο σπουδών, συνήθως τόσο περισσότερο ενδιαφέρον υπάρχει για αυτομάθηση. Το επίπεδο των επιμορφώσεων επίσης παίζει το δικό του ρόλο σε αρκετές προτιμήσεις των συμμετεχόντων, καθώς ανάλογα με το αντικείμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που έχει ο καθένας, επιλέγει και το πώς θα προτιμούσε να επιμορφωθεί στη συνέχεια. Το φύλο δεν επηρεάζει καμία απάντησή τους.

Βιβλιογραφία

Δακοπούλου, Α. (2003). *Επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο on line: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakoroyloy.htm, προσπελάστηκε στις 25/8/2018.

Ζερβού, Κ. & Σοφός, Α. (2017). Διερεύνηση γνώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους. *Πρακτικά 4^{ου} Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού*. Αθήνα. Διαθέσιμο online: http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_04_Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf, προσπελάστηκε στις 6/12/018.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). “Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα” στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, (Επιμ), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α’, Πάτρα: ΕΑΠ.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. (8), 5-19.

Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαβρανίδης, Χ., Παλαιολόγου, Μ-Α. & Μπαλτζής, Σ. (2002). Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας Σχετικά με τη Χρήση της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της

Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο on line: <http://www.lsofos.com/products/a2015-online-ex-apostaseos-ekpaideysi-apo-ti-theoria-stin-praxi/>, προσπελάστηκε στις 20/8/2018

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η επίδραση των αεροφωτογραφιών και του gps στη νηπιακή ηλικία

Σοφία Ζαχαράτου¹, Μακρυστάθη Ιωάννα², Μαρία Παππά³, Παναγιώτης Πάτρας⁴

¹Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
zaxaratous@gmail.com

²Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ioanna.makrystathi@yahoo.com

³Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
maraki-30@hotmail.com

⁴Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
patras.panagiwtis23@gmail.com

Περίληψη

Στην παρακάτω έρευνα διερευνάται αν τα νήπια ηλικίας 5-6 ετών είναι ικανά να βρίσκουν τη θέση τους στο χάρτη, να προσανατολίζονται και να βρίσκουν διάφορα σημεία/θέσεις σε ένα χώρο με τη βοήθεια εκτυπωμένης αεροφωτογραφίας ή ψηφιακού χάρτη (GPS). Διατυπώνονται ερωτήματα που αφορούν τόσο τον μαθησιακό τόμεα, όσο και τον τεχνολογικό. Καίρια σημασία στην έρευνα είχε το να χρησιμοποιηθούν σωστά τα εργαλεία εφαρμογής, και όπως αποδείχτηκε η ανάπτυξη κατάλληλης επικοινωνίας για να ευδοκιμήσει η τεχνολογική διαδικασία. Απαραίτητος για την καλύτερη υλοποίηση της δραστηριότητας, από την πλευρά των νηπίων, ήταν ο καλός προσανατολισμός στο χώρο του προαυλίου. Επιλέχθηκαν τυχαία έξι νήπια, τα οποία όπως φάνηκε εκ του αποτελέσματος πιθανότατα ήταν πιο εξοικειωμένα με την τεχνολογία, καθώς δυσκολεύτηκαν με τη χρήση έντυπου χάρτη. Λάθη ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν με βάση την διαφορά ηλικίας ή του φύλου.

Λέξεις-Κλειδιά: αεροφωτογραφικός χάρτης, έρευνα, Τ.Π.Ε., προσανατολισμός

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχει αλλάξει τα δεδομένα σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς μας. Λόγω αυτού, έχουν ενταχθεί σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. φαίνεται πως έχει βοηθήσει στο κομμάτι της ανάγνωσης χάρτη και του προσανατολισμού στο χώρο, σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ένα μεγάλο μέρος των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι πλέον εξοικειωμένο με τις προαναφερθείσες έννοιες, μέσω δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης που αξιοποιούν τη συμβολή της τεχνολογίας στη διαδικασία της γνώσης, υποστηρίζοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία, εμπνέουν το σχεδιασμό νέων μαθησιακών ρυθμίσεων και δραστηριοτήτων που δεν ήταν δυνατές χωρίς τη συμβολή της τεχνολογίας (Salomon, 1993; Hutchins, 1995). Η τεχνολογία θα

πρέπει να ενσωματώνεται στις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2001). Χρησιμοποιούμενη με τον κατάλληλο τρόπο μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ικανότητας των μικρών παιδιών να σκέφτονται (Ιωαννίδου, 2007). Αυτό συμβαίνει καθώς αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να παρέχει διαφορετικούς τρόπους μάθησης, οι οποίοι με τη σειρά τους θα δώσουν νόημα στον κόσμο των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2001).

Είναι γεγονός πως οι χάρτες αποτελούν ένα είδος γραφήματος με στόχο τη μεταφορά σύνθετων χωρικών πληροφοριών (Anderson & Leinhard, 2002). Εκτός αυτού, οι πληροφορίες που αφορούν το χώρο αποτυπώνεται στο χάρτη με οπτικό τρόπο, έτσι ώστε να αναπαραστήσει την πραγματικότητα (Celentano & Pittarello, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό επόμενο είναι ο βαθμός εξοικείωσης των αναγνωστών με τη χαρτογραφική γλώσσα. Επόμενο αυτής, είναι η απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και χαρτογραφικού γραμματισμού χαρτών η οποία καθιστάται αναγκαία για την ορθή νοηματοδότηση και χρήση του χάρτη από τους χρήστες (Anderson & Vasconcellos, 1995).

Μελετώντας την ανάλογη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω είναι σε θέση να χειρίζονται απλούς χάρτες, ακόμα και αεροφωτογραφίες (Plester et. al., 2002), να αναγνωρίζουν εξέχοντα και διακριτά χαρακτηριστικά σε αυτούς και να σχεδιάζουν διαδρομές με τη βοήθεια χαρτών και να υπολογίζουν αποστάσεις (Blades et. al., 1998; Acredolo, 1979; Landau, 1986; Levine et. al., 2005 ; Presson, 1982 ; Standberg & Huttenlocher, 2001). Εκτός αυτού, τα παιδιά μικρής ηλικίας προσδιορίζουν το είδος της πληροφορίας που παρέχουν οι χάρτες καθώς και το είδος του χάρτη, αφού αξιοποιούν τις γνώσεις που αποκομίζουν από τους χάρτες που προβάλλονται από τα ΜΜΕ αλλά και από την εξοικείωση που αποκτούν με αυτούς από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Anderson, 1996). Επίσης, η πλειοψηφία των παιδιών ελκύονται από χάρτες που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία πλοήγησης και προσανατολισμού στο χώρο (Anderson, 1996 ; Γκόρια, 2014). Παράλληλα, τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών φαίνεται να αντιλαμβάνονται επαρκώς τη σχέση μεταξύ του πραγματικού αντικειμένου και της αναπαράστασης (Atkins, 1981 ; De Loache, 1987; Marzolf & De Loache, 1994 ; Presson, 1982) και τις χωρικές σχέσεις που αναπαριστά ένας χάρτης (Huttenlocher et. al., 1994 ; Sandberg & Huttenlocher, 2001; Spelke et. al., 2011 ; Vasilyeva & Bowers, 2006). Ωστόσο, η ικανότητα αντίληψης του συμβολικού τρόπου αναπαράστασης προηγείται χρονικά της κατανόησης των γεωμετρικών σχέσεων και βελτιώνεται με την ηλικία και την επαφή με αναπαραστάσεις χώρου και πραγματικά περιβάλλοντα (Catling, 2005 ; Klonari, 2012).

Επομένως, η επίδοση κατά τη χρήση των χαρτών και η διαφοροποίησή της, οφείλεται σε αναπτυξιακούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τον διαφορετικό βαθμό συνειδητοποίησης, τόσο της αναπαραστασιακής αντιστοιχίας (εικονιστικότητα) στον χάρτη, όσο και της γεωμετρικής (Liben & Yekel, 1996).

Μια έρευνα του 2011 με τίτλο «Τα παιδιά, η κινητικότητα και ο χώρος που χρησιμοποιούν τεχνολογίες GPS και κινητών τηλεφώνων στην εθνογραφική έρευνα»

(Children, Mobility, and Space: Using GPS and Mobile Phone Technologies in Ethnographic Research), ασχολήθηκε με τις δυνατότητες προσέγγισης μεικτών μεθόδων για τη μελέτη κινητικότητας των παιδιών. Στη μεθοδολογία της έρευνας συνδυάστηκε η εθνογραφική έρευνα πεδίου με την τεχνολογία παγκόσμιου εντοπισμού θέσης και με ένα ερωτηματολόγιο αλληλεπίδρασης, που τα παιδιά ολοκλήρωσαν μέσω κινητού τηλεφώνου. Η καινοτόμος αυτή μέθοδος, επέτρεψε στους ερευνητές να κατανοήσουν σε βάθος τις κινήσεις των παιδιών. Μια άλλη έρευνα της ίδιας χρονιάς με τίτλο «Χαρτογράφηση και χαρακτηρισμός της καθημερινής κινητικότητας των παιδιών σε αστικές οικιστικές περιοχές στο Turku της Φιλανδίας» (Mapping and characterising children's daily mobility in urban residential areas in Turku, Finland), αναδिकνύει τη σημασία της ανεξάρτητης κινητικότητας για την ανάπτυξη και τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών. Η μελέτη έγινε σε δύο περιοχές της Φιλανδίας συνδυάζοντας πάλι το GPS, ερωτηματολόγια, αλλά και συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως η κινητικότητα των παιδιών επικεντρώνεται γύρω από το σπίτι και το σχολείο και πως τα αγόρια ταξιδεύουν περισσότερο, μεγαλύτερες αποστάσεις και σε μεγαλύτερες ταχύτητες από τα κορίτσια.

Αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη το κάθε παιδί μπορεί μέσω της τεχνολογίας να ανακαλύψει το στυλ μάθησης που του ταιριάζει (Ιωαννίδου, 2007). Αφενός μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία γίνεται πιο εύχρηστη και αφετέρου από τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών λογισμικών που απευθύνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, η χρήση της τεχνολογίας γίνεται πιο διαδεδομένη στα μικρά παιδιά (NAEYC, 1996). Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν σε αυτή την έρευνα είναι τα νήπια να είναι ικανά να προσανατολίζονται, να εντοπίζουν τη θέση τους και να βρίσκουν διάφορα σημεία/θέσεις σε ένα χώρο με τη βοήθεια εκτυπωμένης αεροφωτογραφίας ή ψηφιακού χάρτη (GPS).

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν δύο τομείς, τον μαθησιακό τομέα και τον τεχνολογικό τομέα. Η μάθηση σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως η κουλτούρα, τα εργαλεία, η πρόσβαση στην τεχνολογία κ.α. Αυτό που θεωρείται σημαντικό και κρίσιμο είναι να χρησιμοποιήσουμε σωστά τα εργαλεία εφαρμογής, συμπεριλαμβάνοντας και τους παράγοντες της επικοινωνίας και της οικειοποίησης στις μαθησιακές δραστηριότητες, διότι μόνο τότε τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας μπορούν να δράσουν θετικά με νέους και ενδιαφέροντες τρόπους (Winters, 2006). Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα που σχετίζεται με το μαθησιακό τομέα ήταν «ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν ως προς την ικανότητα του κάθε παιδιού ατομικά να χρησιμοποιεί (ανάγνωση και καθοδήγηση) το χάρτη;». Επιπλέον, το τεχνολογικό ερώτημα ήταν «Κατά πόσο το τεχνολογικό περιβάλλον είναι εύχρηστο για τα παιδιά και κατά πόσο είναι εξοικειωμένα με αυτό;».

Το κάθε παιδί εισάγεται στον προαύλιο χώρο του σχολείου και η αρμόδια φοιτήτρια το ρώτα την ηλικία του και τις γνώσεις του σχετικά με την χρήση χάρτη/GPS. Πιο

συγκεκριμένα, η δραστηριότητα εντασσόταν σε ένα φανταστικό σενάριο. Η μαμά πάπια έχασε τα παπάκια της στο προαύλιο του σχολείου και ζητά από το εκάστοτε νήπιο να εντοπίσει τις θέσεις των μικρών παπιών με τη βοήθεια του χάρτη. Στα μισά παιδιά δόθηκε αεροφωτογραφία του προαυλίου χώρου και στα άλλα μισά κινητό με ψηφιακό χάρτη. Στην οθόνη του κινητού εμφανιζόταν το ίχνος της θέσης του παιδιού. Τα παπάκια βρίσκονταν σε συγκεκριμένες θέσεις στην αυλή, μέσα σε κουτάκια μωβ χρώματος, αλλά υπήρχαν και παραπλανητικά κουτάκια σε μαύρο χρώμα, τα οποία μέσα ήταν άδεια. Επιπλέον, τόσο στην αεροφωτογραφία όσο και στον ψηφιακό χάρτη, οι θέσεις των σημείων είχαν το χρώμα με τα αντίστοιχα κουτάκια. Δεν υπήρχε συγκεκριμένη διαδρομή που έπρεπε να ακολουθήσουν τα παιδιά, αλλά έπρεπε βάσει των χαρτών να εντοπίσουν τα σημεία. Όταν η δραστηριότητα έφτανε στο τέλος της, η μαμά πάπια ευχαριστούσε τα παιδιά για την βοήθειά τους και την εύρεση των μικρών παπιών και στη συνέχεια τα αντάμειβε με ένα μικρό σοκολατάκι. Τέλος, η δραστηριότητα αυτή για να επιλυθεί απαιτούσε την ικανότητα χωρικής αντίληψης.

Το τεχνολογικό περιβάλλον που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της δραστηριότητας ήταν κινητό τηλέφωνο με οθόνη 5,2 ιντσών, με αυτόματο προσανατολισμό. Το κάθε παιδί είχε πρόσβαση στο χάρτη μέσω του λογισμικού GoogleMaps. Μέσω του ίδιου λογισμικού δημιουργήσαμε τον αεροφωτογραφικό χάρτη, τον οποίο εκτυπώσαμε. Οι οδηγίες που έδωσαν οι φοιτήτριες στα παιδιά ήταν οι εξής: «Θα πρέπει με τη βοήθεια του χάρτη, να εντοπίσεις τα μωβ κουτάκια, που κρύβουν τα χαμένα παπάκια». Για τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό χάρτη δόθηκε επιπλέον οδηγία: «Να μην πηγαίνεις πολύ γρήγορα, για να μπορεί το GPS να δείχνει το στίγμα σου».

Η έρευνά μας διεκπεραιώθηκε στο 22^ο Νηπιαγωγείο Ρόδου (Ακαδημία). Ειδικότερα, στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όταν δεν υπήρχαν άλλα παιδιά στο χώρο. Οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, που επιλέχθηκαν από την επιβλέπουσα νηπιαγωγό. Αξίζει να σημειωθεί πως τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων παιδιών και ότι δεν είναι αναγνωρίσιμα. Το πλήθος των παιδιών που πραγματοποίησαν την δραστηριότητα ήταν 6, εκ των οποίων τα 3 χρησιμοποίησαν την αεροφωτογραφικό χάρτη (εκτυπωμένο) και τα άλλα 3 το GPS. Οι φοιτήτριες δεν γνώριζαν τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης και τηρήθηκε η ανωνυμία τους καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Στις φωτογραφίες που παραθέτονται παρακάτω, έχει επιληφθεί να μη φαίνονται πουθενά οι μικροί/ές μαθητές/τριες. Τέλος, τα νήπια φάνηκε να είχαν πρότερες εμπειρίες με τις συγκεκριμένες χωρικές έννοιες έχοντας δουλέψει με την νηπιαγωγό πάνω στον τομέα αυτό.

Τα εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν το κινητό τηλέφωνο, ηχογράφηση, εκτυπωμένος φωτογραφικός χάρτης, σκίτσα/σχεδιαγράμματα.

Ψευδώνυμο	Φύλο	Ηλικία	Γνώση Τ.Π.Ε.-χάρτη
Νήπιο 1	Αρσενικό	5	Γνώριζε τι είναι χάρτης και τι είναι το GPS.
Νήπιο 2	Θηλυκό	6	Γνώριζε τι είναι το GPS και είχε ταμπλέτα.
Νήπιο 3	Αρσενικό	6	Γνώριζε τι είναι χάρτης, είχε ξαναπαίξει με χάρτη, έχει ταμπλέτα.
Νήπιο 4	Θηλυκό	6	Γνώριζε τι είναι ο χάρτης αλλά δεν μπορούσε να τον διαβάσει εύκολα.
Νήπιο 5	Θηλυκό	5	Γνώριζε τι είναι χάρτης και το GPS.
Νήπιο 6	Θηλυκό	5	Γνώριζε τι είναι ο χάρτης και το GPS, Είχε ξαναπαίξει παιχνίδι με χάρτη.

Πίνακας 1 : Πληροφορίες σχετικά με το δείγμα της έρευνας



Εικόνα 1: Ο Χάρτης που δόθηκε εκτυπωμένος στα παιδιά



Εικόνα 2: Ο ηλεκτρονικός χάρτης όπως φαίνεται από το κινητό με τον αυτόματο προσανατολισμό.



Εικόνα 3 : Σημεία στον προαύλιο χώρο του σχολείου στα οποία είχαν τοποθετηθεί οι κάδοι και τα παπάκια που χρησιμοποιήσαμε κατά την έρευνά μας.

Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

Ψευδώνυμο	Είδος Χάρτη	Χρόνος Διαδρομής	Σωστά Κουτιά	Λάθος κουτιά
Νήπιο 1	Αεροφωτογραφικός Χάρτης	4:21	5	1
Νήπιο 2	GPS	4:56	5	0
Νήπιο 3	Αεροφωτογραφικός Χάρτης	5:01	5	0
Νήπιο 4	GPS	11:12	4	0
Νήπιο 5	GPS	6:39	5	0
Νήπιο 6	Αεροφωτογραφικός Χάρτης	11:52	5	0

Το νήπιο 1 χρησιμοποίησε αεροφωτογραφικό χάρτη για να υλοποιήσει τη δραστηριότητα. Αρχικά, κοίταξε το χάρτη και βρήκε τη θέση του, όμως στη συνέχεια δεν προσανατόλιζε το χάρτη ανάλογα με την οπτική του. Έπειτα, ξεκινώντας τη διαδρομή του, φάνηκε πως δεν συμβουλευόταν το χάρτη για να εντοπίσει τα σημεία αλλά κατευθυνόταν ανάλογα με το που βλέπει κουτιά. Αυτός ήταν και ο λόγος που άνοιξε ένα από τα παραπλανητικά κουτιά. Η όλη διαδικασία του φάνηκε ευχάριστη και εύκολη και τελείωσε σε σχετικά μικρό χρόνο. Το νήπιο 2 χρησιμοποίησε GPS και βρήκε αμέσως το στίγμα του. Ξεκινώντας τη διαδρομή του, συμβουλευόταν το GPS χωρίς να κοιτά γύρω του για να βρει τα κρυμμένα κουτιά. Το νήπιο ήταν απόλυτα συγκεντρωμένο και λιγομίλητο, ενώ στο τέλος της διαδικασίας μας είπε ότι το παιχνίδι ήταν ευχάριστο. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Το νήπιο 3 χρησιμοποίησε αεροφωτογραφικό χάρτη και στην αρχή δυσκολεύτηκε να βρει τη θέση του, όμως μετά από βοήθεια της φοιτήτριας προσανατόλισε το χάρτη και εντόπισε τη θέση του. Στη συνέχεια, ξεκινώντας τη διαδρομή συμβουλευόταν τον χάρτη κάθε φορά που έβρισκε ένα κουτάκι, ενώ στην ενδιάμεση διαδρομή δεν τον χρησιμοποιούσε. Επιπλέον, πριν βρει το τελευταίο κουτί αναφώνησε «έχω ακόμη ένα» και συνέχισε. Στο τέλος της δραστηριότητας το νήπιο ζήτησε να παίξει κι άλλο. Η διαδικασία διεκπεραιώθηκε επιτυχώς.

Το νήπιο 4 χρησιμοποίησε GPS και αρχικά δυσκολεύτηκε να εντοπίσει το στίγμα του αλλά στη συνέχεια προσανατολίστηκε. Ξεκινώντας την διαδρομή το παιδί πήγε αρκετά καλά, αλλά στη συνέχεια είχε πρόβλημα με τον εντοπισμό του GPS γιατί πήγαινε πολύ γρήγορα και δεν προλάβαινε να καταγραφεί το ίχνος του. Επιπρόσθετα, το παιδί ξαναγύρισε πίσω σε κουτί που είχε ξαναπάει. Τέλος, λόγω του μεγάλου χρόνου ζητήσαμε από το παιδί να σταματήσει την δραστηριότητα και έτσι δεν κατάφερε να βρει το τελευταίο κουτί. Το παιδί επιβραβεύτηκε για την προσπάθεια του. Το νήπιο 5 χρησιμοποίησε GPS και βρήκε αμέσως το ίχνος του. Ακολουθούσε με ευλάβεια τον χάρτη και τον συμβουλευόταν συνεχώς. Επιπλέον, βρήκε όλα τα κουτάκια, αγνοώντας τα παραπλανητικά. Τέλος, ήταν λιγομίλητο και ολοκλήρωσε με επιτυχία τη δραστηριότητα. Το

νήπιο 6 χρησιμοποίησε αεροφωτογραφικό χάρτη. Αρχικά μπερδευόταν με το χάρτη και άργησε λίγο να βρει τη θέση του. Στη συνέχεια, έβρισκε τα σημεία με μικρή δυσκολία καθώς γυρνούσε συνεχώς το χάρτη για να προσανατολιστεί. Κατά τη διαδικασία αυτή, συμβουλευόταν συνεχώς τον χάρτη, όπως επίσης και τη βοήθεια που του έδωσε η φοιτήτρια. Τέλος η δραστηριότητα φάνηκε να της αρέσει αλλά ταυτόχρονα να την δυσκόλεψε αρκετά.

Συμπεράσματα

Υλοποιώντας την έρευνα μας, μπορέσαμε να απαντήσουμε σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει. Αρχικά, αν και τα παιδιά μας είπαν πως ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τους χάρτες, πράγμα που μας επιβεβαίωσε και η επιτηρήτρια- νηπιαγωγός, φάνηκε να αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο αεροφωτογραφικός χάρτης δυσκόλεψε τα παιδιά περισσότερο από το GPS, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην εξοικείωση που έχουν με την τεχνολογία. Η δυσκολία που συνάντησαν τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τον αεροφωτογραφικό χάρτη, ήταν η ικανότητα να θέτουν σε αντιστοιχία τον προσανατολισμό του χάρτη και τη θέση που είχαν εκείνη τη στιγμή στο χάρτη αλλά και η νοητική περιστροφή του χάρτη. Τα παιδιά χειρίζονταν το λογισμικό με μεγάλη ευκολία και χωρίς να έχουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά τη δραστηριότητα. Όσα νήπια χρησιμοποίησαν χάρτη με ενσωματωμένο GPS, βρήκαν πολύ γρήγορα τη θέση τους στο χώρο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα που ήθελαν περισσότερη ώρα.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον εντοπισμό των σημείων που είχαν οριστεί στο χάρτη, εκεί δηλαδή που είχαν τοποθετηθεί τα κουτιά, παρατηρήθηκε ότι τα δύο αγόρια που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας, δεν έλαβαν υπ' όψη τους το χάρτη, ψάχνοντας απλά για τα κουτιά. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια με οδηγό το χάρτη και τα δεδομένα που τους έδινε, κατάφεραν να πετύχουν το στόχο της δραστηριότητας. Συγκρίνοντας τα παιδιά με βάση την ηλικία τους, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την απόδοσή τους, καθώς και οι δύο ηλικιακές ομάδες (πεντάχρονα- εξάχρονα) είχαν από ένα λάθος. Τα λάθη που έγιναν από τα παιδιά, δεν οφείλονταν στην ηλικία τους, αλλά σε άλλους παράγοντες. Τέλος, παρατηρώντας το χρόνο που έκαναν τα παιδιά για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, καταλάβαμε ότι τα παιδιά που έκαναν τον λιγότερο χρόνο ήταν αυτά που δεν διάβαζαν τον χάρτη.

Με τα αποτελέσματα που συλλέξαμε από την έρευνά μας, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας, χωρίς βέβαια να είναι καθολικό το αποτέλεσμα, καθώς είχαμε μικρό δείγμα συμμετεχόντων, παρά το μικρό της ηλικίας τους, είναι σχετικά εξοικειωμένα με τις έννοιες του χάρτη. Πιο συγκεκριμένα μπορούσαν να προσανατολιστούν, να εντοπίσουν τη θέση τους και να αναγνωρίσουν τα σημεία του χάρτη σχετικά εύκολα.

Βιβλιογραφία

Γκόρια, Σ. (2014). *Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ιωαννίδου Ε. (2007). *Η επίδραση συνεργατικών δραστηριοτήτων με τη χρήση ασύρματου τεχνολογικού περιβάλλοντος στη μάθηση εννοιών χώρου: Η περίπτωση δραστηριοτήτων χρήσης χαρτών από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ ΤΕΠΑΕΣ.

Anderson, K.C. & Leinhard, G. (2007). Maps as representation : expert novice comparison of projection understanding. *Cognition and Instruction*, 20 (3), 283-321.

Anderson, J. M., & Vasconcellos, R. (1995). Maps for and by children: possible contributions by cartographers. In *17th International Cartographic Conference, Barcelona, Spain, ICA*.

Anderson, J. M. (1996). I love maps...But is that road map or a weather map? The knowledge of maps and attitudes towards mapping in Quebec schools (Kindergarden, Grades 1-11). *Navigation*, 92 (18).

Atkins, C. L. (1981). Introducing basic map and globe concepts to young children. *Journal of Geography*, 80(6), 228-233.

Blades, M., Blaut, J. M., Darvizeh, Z., Elguea, S., Sowden, S., Soni, D., Spencer, C., Stea, D., Surajpaul, R. & Uttal, D. (1998). A cross-cultural study of young children's mapping abilities. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23(2), 269-277.

Celentano, A. & Pittarelo, F. (2012). From real to metaphoric maps : Cartography as a visual language for organizing and sharing knowledge. *Journal of Visual Languages and Computing*, 23 (2), 63-77.

Christensen, P., Mikkelsen, M., Nielsen, T., & Harder, H. (2011). Children, Mobility, and Space: Using GPS and Mobile Phone Technologies in Ethnographic Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(3), 227-246.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238(4833), 1556-1557.

Fagerholm, Nora, & Broberg, Anna. (2011). Mapping and characterising children's daily mobility in urban residential areas in Turku, Finland. *Fennia - International Journal of Geography*, 189(2), 31-46.

Hutchins, E. (1995), *Cognition in the Wild*, London : MIT Press.

Huttenlocher, J., Newcombe, N., & Sandberg, E. H. (1994). The coding of spatial location in young children. *Cognitive psychology*, 27(2), 115-147.

- Landau, B. (1986). Early map use as an unlearned ability. *Cognition*, 22(3), 201-223.
- Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S. F., Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill. *Psychological science*, 16(11), 841-845.
- Marzolf, D. P., & DeLoache, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child development*, 65(1), 1-15.
- NAEYC (1996), "Technology in Early Childhood Programs: Early Years Are Learning Years", *Young Children*, (Διαθέσιμο on <http://www.naeyc.org/>, προσπελάστηκε στις 1/6/2018).
- Ντολιοπούλου Ε. (2001), *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Τυπωθήτω: Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Plester, B., Richards, J., Blades, M., & Spencer, C. (2002). Young children's ability to use aerial photographs as maps. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 29-47.
- Presson, C. C. (1982). The development of map-reading skills. *Child Development*, 53(1), 196-199.
- Salomon G. (1993), *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*, New York: Cambridge University Press.
- Sandberg, E. H., & Huttenlocher, J. (2001). Advanced spatial skills and advance planning: Components of 6-year-olds' navigational map use. *Journal of cognition and development*, 2(1), 51-70.
- Winters, N. (2007). What is mobile learning. *Big issues in mobile learning*, 7-11.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με το προφίλ των ατόμων και τους λόγους εγγραφής και παρακολούθησης των MOOCs

Γιασιράνης Στέφανος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 , Υ.Δ. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
pred16005@aegean.gr*

Σοφός Αλιβίζος

*Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου
Isofos@rhodes.aegean.gr*

Περίληψη

Ένας από τους λόγους δημιουργίας των MOOCs ήταν για να προσφέρουν δυνατότητες μόρφωσης σε άτομα που είναι αποκλεισμένα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για οικονομικούς ή άλλους λόγους. Η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί τμήμα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας του πρώτου ερευνητή, επιχειρεί να σκιαγραφήσει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εγγράφονται σε μαθήματα MOOCs, καθώς επίσης να καταγράψει τα κίνητρα και τους στόχους που τους ωθούν στο να πάρουν αυτή την απόφαση και τα αρχικά συναισθήματα που βιώνουν πριν από την έναρξη των μαθημάτων. Τα ευρήματα μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOC).

Λέξεις-Κλειδιά: Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα, MOOCs, Κίνητρα, Στόχοι, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ανοικτή εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα Moocs είναι σειρές ψηφιακών μαθημάτων και αναπτύσσονται κυρίως από μεγάλα τριτοβάθμια ιδρύματα. Οι συμμετέχοντες σ' αυτά δεν πληρώνουν δίδακτρα ούτε απαιτούνται κάποια κριτήρια για να τα παρακολουθήσουν, ακόμα και αν προτείνεται από τον δημιουργό τους η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, για να μπορεί να είναι κατανοητό το περιεχόμενο τους. Το μαθησιακό τους υλικό προσφέρεται μέσω μικρών βίντεο, διαφανειών ή άλλων ψηφιακών αρχείων (Hoy, 2014). Αναρτώνται σε online πλατφόρμες, στις οποίες κάποιος μπορεί να αναζητήσει κι άλλες σειρές μαθημάτων ή να δημιουργήσει μια δική του. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων αναθέτονται εργασίες, που βαθμολογούνται από αποφοίτους, καθηγητές ή άλλους εκπαιδευομένους, και αξιοποιούνται μικρά κουίζ και online τεστ που βαθμολογούνται αυτόματα από υπολογιστές. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος παρέχεται δωρεάν ένα ανεπίσημο ηλεκτρονικό πιστοποιητικό ή ένα επίσημο με την καταβολή χρημάτων και τη συμμετοχή σε επίσημες εξετάσεις (Karnouskos & Holmlund, 2014).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας του πρώτου ερευνητή, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των Levy & Ellis (2006) που προτείνει τρόπους εντοπισμού αξιόλογης βιβλιογραφίας, σχετικής με το υπό διερεύνηση, κάθε φορά, θέμα. Πρώτο στάδιο της μεθοδολογίας τους αποτελεί η αναζήτηση δημοσιευμένων άρθρων από αξιόπιστες ερευνητικές online βάσεις δεδομένων, χρησιμοποιώντας κατάλληλες λέξεις κλειδιά. Σημαντικό, επίσης, είναι η αναζήτηση να μην περιοριστεί σε μόνο μια-δύο ερευνητικές βάσεις, καθώς τα αποτελέσματα θα είναι πολύ περιορισμένα για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, ως δεύτερο στάδιο, προτείνουν την *αναζήτηση προς τα πίσω* (backward search), η οποία περιλαμβάνει την προς τα πίσω αναζήτηση αναφορών, συγγραφέων και λέξεων κλειδίων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι βιβλιογραφικές αναφορές των άρθρων που εντοπίστηκαν κατά το πρώτο στάδιο, για να εντοπιστούν νέες, σχετικές με την έρευνα αναφορές, προηγούμενες δημοσιεύσεις των συγγραφέων και λέξεις - κλειδιά που αναφέρονται στα άρθρα τους. Τελικό βήμα για τον εντοπισμό της βιβλιογραφίας, αποτελεί η αναζήτηση προς τα μπρος (*forward search*), δηλαδή ο εντοπισμός άρθρων τα οποία έχουν κάνει αναφορά στα άρθρα που θα αξιοποιηθούν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και επιπλέον άρθρων που έχουν δημοσιευτεί σε μεταγενέστερο χρόνο από τους κύριους συγγραφείς των άρθρων που έχουν επιλεγεί ή εξετάζονται.

Συνολικά συλλέχθηκαν 248 μελέτες, από τις οποίες τελικά αναλύθηκαν 171 εμπειρικές έρευνες, μελέτες περίπτωσης και απολογιστικές εκθέσεις πανεπιστημίων που αναφέρονταν στο θεματικό πεδίο των MOOCs και έθιγαν διάφορες πτυχές τους (κίνητρα, λόγοι εγκατάλειψης, συμμετοχή στο φόρουμ κ.ά.), ενώ απορρίφθηκαν θεωρητικές μελέτες, δευτερογενείς πηγές (περιλήψεις ερευνών) και έρευνες που δεν αναφέρονταν στα MOOCs.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Ποια είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όσων επιλέγουν να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα MOOCs;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι συμμετοχής και τα κίνητρα όσων επιλέγουν να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα MOOCs;
3. Ποιους στόχους θέτουν για τη συμμετοχή τους στα μαθήματα;
4. Ποια συναισθήματα βιώνουν πριν από την έναρξη των μαθημάτων;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν από διαφορετικό αριθμό ερευνών, καθώς δεν αναφέρονταν σχετικές πληροφορίες σε όλες τις έρευνες. Συγκεκριμένα κάθε ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε από N=20 (f=11,70%), N=46 (f=26,90%), N=15 (f=8,77%) και N=5 (f=2,92%) έρευνες αντίστοιχα.

Ευρήματα

Ερευνητικό ερώτημα 1

Αρχικά, οι εγγραφές στα μαθήματα είναι μαζικές και αυξάνονται όσο πλησιάζει η ημερομηνία έναρξης του προγράμματος, αλλά σταδιακά μειώνονται κατά τη διάρκεια των πρώτων του εβδομάδων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που οι εγγραφές συνεχίστηκαν, ενώ το πρόγραμμα είχε ξεκινήσει (Crosslin, 2016) ή και καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, όπως στην έρευνα των Kor, Fournier, & Mak (2011).

Οι εγγραφέντες παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ τους ως προς την προηγούμενή τους εμπειρία στα online προγράμματα, την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τη χώρα από την οποία συνδέονται στην πλατφόρμα του προγράμματος ή κατάγονται. Κάποιοι συμμετέχουν για πολλοστή φορά σε τέτοιου τύπου προγράμματα, ακόμα και σε περισσότερα από ένα ταυτόχρονα (Bárcena, Read, Martín-Monje, & Castillo, 2014), έχοντας αποκτήσει αρκετή εμπειρία (30,0%), ενώ σε άλλες περιπτώσεις, αυτού του τύπου οι συμμετέχοντες αποτελούν τη μειοψηφία (καθόλου έως μικρή εμπειρία (15,0%)). Η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα όσων συμμετέχουν είναι κάτω των 35 ετών (15,0%), χωρίς να απουσιάζουν ακραίες περιπτώσεις παρακολούθησης των προγραμμάτων από ανήλικους και υπερήλικες (5,0%). Συμμετέχουν από διάφορα μέρη του κόσμου, με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι άνδρες (15,0%), και σε άλλες περιπτώσεις, γυναίκες (5,0%). Αν και τα MOOCs δημιουργήθηκαν για να προσφέρουν δυνατότητες μόρφωσης σε άτομα που είναι αποκλεισμένα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για οικονομικούς ή άλλους λόγους, οι πλειονότητά τους κατέχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (70,0%), χωρίς να λείπουν σε μικρά ποσοστά και συμμετέχοντες με μικρότερο επίπεδο μόρφωσης (25,0%), όπως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή κολεγίου ακόμα και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα αποδίδουν αξία στο περιεχόμενό τους και στην προοπτική να ωφεληθούν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά, όταν τα ολοκληρώσουν. Δεν είναι επομένως τυχαίο το γεγονός ότι σε αρκετές έρευνες οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται (35,0%) (Πίνακας 1).

Ερευνητικό ερώτημα 2

Όσοι εργάζονται, εγγράφονται στα μαθήματα, με στόχο να αναπτύξουν και να επεκτείνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να τις εφαρμόσουν στον εργασιακό τους χώρο (54,3%) (Πίνακας 2), πολλές φορές, εν αγνοία των εργοδοτών τους ή σε άλλες περιπτώσεις, χωρίς ή με τη μερική υποστήριξή τους (Castano-Munoz, Kalz, Kreijns, & Punie, 2016) ή ακόμα και λόγω της πίεσης που ασκείται από τον εργοδότη ή τον καθηγητή τους να συμμετάσχουν ή και εξαιτίας των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (Schulze, 2014; Neuböck, et al., 2015). Ένα ακόμα κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης αποτελεί η απόκτηση εφοδίων που θα τους προσφέρουν νέες επαγγελματικές ευκαιρίες και δυνατότητα εύρεσης ή αλλαγής της καριέρας τους.

	Φύλο		Ηλικία		Εμπειρία		Μόρφωση		Εργασία
	Ανδρες	Γυναίκες	<35	Ανήλικοι ή Υπερήλικες	Μεγάλη	Καθόλου/Μικρή	3/θμια ή μεγαλύτερη	Μικρότερη από 3/θμια	
Banerjee & Duflo, 2014							✓		
Bárcena, et al., 2014					✓				
Beaven, Codreanu, & Creuzé, 2014							✓		✓
Breslow, et al., 2013	✓								
Cross, 2013						✓	✓		✓
Dillahun, Wang, & Teasley, 2014							✓		
Engle, Mankoff, & Carbrey, 2015							✓	✓	
Goldberg, et al., 2015							✓	✓	
Goldwasser, Mankoff, Manturuk, Schmid, & Whitfield, 2016	✓		✓				✓		✓
Guo & Reinecke, 2014							✓	✓	
Kleiman, Wolf, & Frye, 2015						✓	✓		
Macleod, Haywood, Woodgate, & Alkhatnai, 2015					✓				✓
Morris, Hotchkiss, & Swinnerton, 2015					✓		✓		✓
Neuböck, Kopp, & Ebner, 2015						✓			
Shapiro, et al., 2017							✓		
Stein & Allione, 2014	✓		✓		✓				✓
Tomkin & Charlevoix, 2014			✓	✓			✓		
Yousef, Chatti, Schroeder, & Wosnitza, 2014					✓		✓	✓	
Yousef, Chatti, Wosnitza, & Schroeder, 2015		✓			✓		✓	✓	
White, Davis, Dickens, León, & Sánchez-Vera, 2014									✓

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στα MOOCs

Κίνητρα συμμετοχής αποτελούν, επίσης, διάφοροι προσωπικοί λόγοι, όπως το γενικότερο ενδιαφέρον τους για τα online προγράμματα ή/και το μαθησιακό αντικείμενο του προγράμματος (41,3%), η επικαιροποίηση των γνώσεών τους και η προσωπική τους

ανάπτυξη (41,3%), η απόκτηση γνώσεων που θα τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία άλλα προγράμματα που παρακολουθούν (32,6%), η διασκέδασή τους (26,1%), η απόκτηση εμπειρίας για τα MOOCs και την online μάθηση γενικότερα (23,9%), η προσωπική πρόκληση (23,9%) του να συμμετέχουν σε προγράμματα γνωστών φορέων, ώστε να διαπιστώσουν τελικά αν έχουν τα εφόδια να τα παρακολουθήσουν δια ζώσης ή απλά για να προετοιμαστούν γι' αυτά, η απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού (19,6%), η ικανοποίηση της περιέργειάς τους (19,6%), και τέλος, η κάλυψη του ελεύθερου τους χρόνου (2,2%).

	Εφαρμογή γνώσεων στο χώρο εργασίας	Νέες επαγγελματικές ευκαιρίες	Απόκτηση πιστοποιητικού	Γενικότερο ενδιαφέρον	Ολοκλήρωση άλλων προγραμμάτων	Επικαιροποίηση των γνώσεων και προσωπική ανάπτυξη	Απόκτηση εμπειρίας για τα MOOCs	Διασκέδαση	Κάλυψη ελεύθερου χρόνου	Περιέργεια	Πρόκληση
Allione & Stein, 2016	✓			✓	✓						
Barak, Wattad, & Haick, 2016				✓	✓						
Beaven, Hauck, et al., 2014	✓			✓							✓
Belanger & Thornton, 2013	✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓
Borras-Gene, Martinez-Nunez, & Fidalgo-Blanco, 2016	✓		✓								
Breslow, et al., 2013		✓			✓	✓		✓			✓
Castano-Munoz, et al., 2016			✓								
Chen, Fan, Zhang, & Wang, 2017					✓	✓					
Christensen, et al., 2013	✓	✓			✓			✓		✓	
Cross, 2013	✓			✓			✓				
Davis, et al., 2013	✓	✓						✓		✓	
DeBoer, Stump, Seaton, & Breslow, 2013		✓			✓	✓		✓			✓
Dillahunt, et al., 2014					✓						✓
Egloffstein & Ifenthaler, 2017	✓					✓					
Ferdig, Pytash, Merchant, & Nigh, 2014	✓			✓			✓				
Fidalgo-Blanco, et al., 2014	✓	✓					✓				
Fidalgo-Blanco, et al., 2016	✓	✓			✓	✓					
Game, Fernando, & Perera, 2015	✓					✓					
Gillani & Eynon, 2014	✓							✓		✓	
Grainger, 2013	✓			✓					✓		
Gütl, Rizzardini, Chang, & Morales, 2014				✓		✓	✓				
Kizilcec, et al., 2017	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Kizilcec, Piech, & Schneider, 2013				✓				✓			✓
Kleiman, et al., 2015	✓				✓	✓	✓				
Li, 2015		✓			✓	✓		✓		✓	
Littlejohn, Hood, Milligan, & Mustain, 2016	✓		✓								

Macleod, et al., 2015		✓	✓				✓			
Milligan & Littlejohn, 2014	✓			✓		✓				✓
Milligan, et al., 2016			✓			✓				✓
Neuböck, et al., 2015				✓		✓			✓	
Park, Jung, & Reeves, 2015		✓		✓					✓	
Perna, et al., 2014	✓			✓						
Schulze, 2014	✓	✓			✓		✓		✓	
Shapiro, et al., 2017		✓				✓		✓		
Stein & Allione, 2014	✓			✓		✓				✓
Wang & Baker, 2015					✓		✓			
Watson, Kim, & Watson, 2016		✓	✓	✓						
White, et al., 2014	✓	✓		✓		✓				
Whitmer, Schiorring, & James, 2014		✓								
Wilkowski, Deutsch, Russell, 2014			✓			✓	✓			
Wilkowski, Russell, & Deutsch, 2014		✓	✓				✓			
Yousef, et al., 2015	✓			✓		✓	✓			
Zheng, et al., 2015	✓				✓			✓		✓
Zhenghao, et al., 2015		✓			✓					
Zutshi, et al., 2013	✓			✓						

Πίνακας 2: Κίνητρα συμμετοχής στα MOOCs

Εγγράφονται, ακόμα, λόγω της φήμης του πανεπιστημίου που τα υλοποιεί (17,4%) (Gillani & Eynon, 2014; Schulze, 2014; White, et al., 2014; Li, 2015; Wang & Baker, 2015; Allione & Stein, 2016; Milligan, et al., 2016; Kizilcec, et al., 2017), του ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος που προσφέρουν (15,2%) (Davis, et al., 2013; White, et al., 2014; Yousef, et al., 2015; Beaven, Hauck, Comas-Quinn, Lewis, & de los Arcos, 2014; Wang & Baker, 2015; Zheng, Rosson, Shih, & Carroll, 2015; Shapiro, et al., 2017), της φήμης του εκπαιδευτή που τα διδάσκει (13,0%) (Davis, Leon, Vera, & White, 2013; Schulze, 2014; White, et al., 2014; Allione & Stein, 2016; Milligan, Littlejohn, & Hood, 2016; Kizilcec, Pérez-Sanagustín, & Maldonado, 2017), για να εκμεταλλευτούν τη δυνατότητα των MOOCs να παρέχουν τριτοβάθμιοι επιπέδου εκπαίδευση σε άτομα που είναι αποκλεισμένα για γεωγραφικούς ή οικονομικούς λόγους από αυτή τη δυνατότητα (8,7%) (Belanger & Thornton, 2013; Dillahun, et al., 2014; Gillani & Eynon, 2014; Neuböck, et al., 2015), για την απόκτηση ποιοτικού, πρωτότυπου ή δωρεάν μαθησιακού υλικού (8,7%) (Cross, 2013; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, García-Peñalvo, & Escañó, 2014; Li, 2015; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, & García-Peñalvo, 2016) ή απλά, λόγω της δυνατότητας που τους προσφέρεται να μάθουν μέσω του ποιοτικού μαθησιακού υλικού του προγράμματος (2,2%) (Shapiro, et al., 2017).

Τέλος, εγγράφονται για διάφορους κοινωνικούς λόγους, όπως η διεύρυνση του κοινωνικού τους δικτύου μέσω της γνωριμίας με άλλους ανθρώπους (17,4%) (Mackness, 2010; Cross, 2013; DeBoer, et al., 2013; White, et al., 2014; Kleiman, et al., 2015; Zheng, et al., 2015; Egloffstein & Ifenthaler, 2017; Kizilcec, et al., 2017) και η δυνατότητα να συμμετάσχουν και να μάθουν συνεργαζόμενοι με άλλους με κοινά ενδιαφέροντα μ' αυτούς (10,9%) (Cross, 2013; Davis, et al., 2013; Beaven, Hauck, et al., 2014; Borrás-Gene, et al., 2016; Kizilcec, et al., 2017) ή με φίλους και συγγενείς (4,3%) (White, et al., 2014; Neuböck, et al., 2015). Η συμμετοχή για την απόκτηση πιστοποίησης, τη γνωριμία και τη συνεργασία με άλλους, την ικανοποίηση προσωπικών και

επαγγελματικών αναγκών, της καλής φήμης του εκπαιδευτή και του φορέα υλοποίησης και της αξίας του προγράμματος αποτελούν κίνητρα ατόμων με υψηλή αυτο-ρύθμιση (Kizilcec, et al., 2017).

Ερευνητικό ερώτημα 3

Οι στόχοι που θέτουν για τη συμμετοχή τους διαφέρουν από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο. Γενικά, ένα μικρό ποσοστό θέτει στόχους στην αρχή των μαθημάτων, ενώ συγκεκριμένους στόχους θέτουν όσοι παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αυτο-ρύθμισης (Milligan, et al., 2016). Κάποιοι θέτουν εξωτερικούς στόχους (40,0%) που σχετίζονται με τη συμμετοχή, την ολοκλήρωση του προγράμματος και την πιστοποίησή τους (Fini, 2009; Cisel, 2014; Milligan & Littlejohn, 2014; Castano-Munoz, et al., 2016; Egloffstein & Ifenthaler, 2017; Shapiro, et al., 2017), καθώς επίσης και με υλικά οφέλη (Egloffstein & Ifenthaler, 2017), ενώ άλλοι θέτουν εσωτερικούς στόχους (46,7%) που σχετίζονται με το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα οφέλη που θα αποκομίσουν και την προσωπική τους ικανοποίηση. Αυτοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Fini, 2009; Littlejohn, et al., 2016). Προτίθενται να εργαστούν σκληρά και να αφιερώσουν χρόνο, ώστε να μπορέσουν να μελετήσουν εξ ολοκλήρου το μαθησιακό υλικό και να ολοκληρώσουν τις εργασίες και τα τεστ αξιολόγησης (Whitmer, et al., 2014; Engle, et al., 2015; Li, 2015; Alario-Hoyos, et al., 2017; Kizilcec, et al., 2017), ακόμα και αν δεν υπολογίζονται στον τελικό βαθμό. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, στις οποίες δεν ενδιαφέρει όλο το μαθησιακό υλικό του προγράμματος αλλά η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και η ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών (Zheng, et al., 2015). Ως εκ τούτου, η ολοκλήρωση του προγράμματος δεν αποτελεί αυτοσκοπό (Cross, 2013). Άλλοι πάλι προτίθενται να συμμετέχουν μερικώς και άλλοι, όταν ο ελεύθερός τους χρόνος τούς το επιτρέπει (Cross, 2013). Τελικά όμως, παρά την αρχική τους πρόθεση να συμμετάσχουν όσο περισσότερο μπορούν, ένα μικρό ποσοστό το καταφέρνει (Engle, et al., 2015).

Ερευνητικό ερώτημα 4

Τα αρχικά συναισθήματα, που βιώνουν πριν την έναρξη των μαθημάτων, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους. Αυτοί με χαμηλό βαθμό αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας διακατέχονται από ανησυχία και άγχος (60,0%). Πηγές αυτών των συναισθημάτων αποτελούν οι πιθανές προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν, οι οποίες σχετίζονται με την έλλειψη εμπειρίας στα MOOCs (Milligan & Littlejohn, 2016), τη διαχείριση του χρόνου, το φόρτο εργασίας που απαιτεί το πρόγραμμα, τη χρήση της τεχνολογίας και την αντιμετώπιση τεχνολογικών προβλημάτων, την αμφιβολία για την κατοχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν το μαθησιακό περιεχόμενο, το επίπεδο γλωσσομάθειας που απαιτείται για την κατανόηση του μαθησιακού υλικού, δεδομένου ότι τα περισσότερα προγράμματα προσφέρονται στα αγγλικά, ενώ οι συμμετέχοντες προέρχονται απ' όλο τον κόσμο και δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική, την εργασία τους σε ομάδες και το πώς θα μπορούσαν να συνεργαστούν με πολλά άτομα αλλά και με άτομα που ενδεχομένως θα κατέχουν περισσότερες γνώσεις από αυτούς (Cross, 2013; Beaven,

Hauck, et al., 2014). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες με υψηλό βαθμό αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας νιώθουν ότι θα τα πάνε καλά, ότι θα μπορέσουν να κατανοήσουν το μαθησιακό υλικό, όσο περίπλοκο και δύσκολο κι αν είναι, και ότι θα τα καταφέρουν στις εργασίες και τις εξετάσεις του προγράμματος (40,0%) (Wang, et al., 2015; Alario-Hoyos, et al., 2017)

Συζήτηση

Στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκε ένα μέρος από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του πρώτου ερευνητή.

Τα κυριότερα ευρήματα τα οποία προέκυψαν είναι τα εξής:

- αρχικά υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο όμως σταδιακά ελαττώνεται·
- στα μαθήματα συμμετέχουν άτομα με ή χωρίς εμπειρία στην εκπαίδευση με MOOCs, ειδικότερα και στην online εκπαίδευση, γενικότερα·
- τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά ποικίλουν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι μέσης ηλικίας, άνδρες, με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
- τα κίνητρα και οι στόχοι συμμετοχής τους είναι κυρίως εσωτερικοί και σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων και την επαγγελματική τους ανάπτυξη·
- οι συμμετέχοντες με αυτο-ρυθμιστικές δεξιότητες παρουσιάζουν υψηλή αυτοπεποίθηση, ενώ όσοι δεν μπορούν να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους διακατέχονται από ανησυχία και άγχος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding Learners' Motivation and Learning Strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3).

Allione, G., & Stein, R. M. (2016). Mass attrition: An analysis of drop out from principles of microeconomics MOOC. *The Journal of Economic Education*, 47(2), 174-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2016.1146096>

Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2014). (Dis) Organization and success in an economics MOOC. *The American Economic Review*, 104(5), 514-518. doi: <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.5.514>

Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>

- Bárcena, E., Read, T., Martín-Monje, E., & Castrillo, M. D. (2014). Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study. *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit*, pp.11-17.
- Beaven, T., Codreanu, T., & Creuzé, A. (2014). Motivation in a language MOOC: issues for course designers. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin: De Gruyter Open, 48-66.
- Beaven, T., Hauck, M., Comas-Quinn, A., Lewis, T., & de los Arcos, B. (2014). MOOCs: Striking the right balance between facilitation and self-determination. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 31.
- Belanger, Y., & Thornton, J. (2013). Bioelectricity: A quantitative approach Duke University's first MOOC.
- Borras-Gene, O., Martinez-Nunez, M., & Fidalgo-Blanco, A. (2016). New challenges for the motivation and learning in engineering education using gamification in MOOC. *International Journal of Engineering Education*, 32(1), 501-512.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8.
- Castano-Munoz, J., Kalz, M., Kreijns, K., & Punie, Y. (2016). Influence of employer support for professional development on MOOCs enrolment and completion: Results from a cross-course survey. *Research Track* (pp. 251-263)
- Chen, B., Fan, Y., Zhang, G., & Wang, Q. (2017, March). Examining motivations and self-regulated learning strategies of returning MOOCs learners. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 542-543). ACM. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/3027385.3029448>
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why?.
- Cisel, M. (2014). Analyzing completion rates in the first French xMOOC. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, 26.
- Cross, S. (2013). Evaluation of the OLDS MOOC curriculum design course: participant perspectives, expectations and experiences. OLDS MOOC Project, Milton Keynes.
- Crosslin, M.(2016).Customizable modality pathway learning design: exploring personalized learning choices through a lens of self-regulated learning, (Doctoral dissertation, University of North Texas).

- Davis, H., Leon, K. D. M., Vera, M. D. M. S., & White, S. (2013). MOOCs for Universities and Learners. An analysis of motivating factors.
- DeBoer, J., Stump, G. S., Seaton, D., & Breslow, L. (2013). Diversity in MOOC students' backgrounds and behaviors in relationship to performance in 6.002 x. In Proceedings of the sixth learning international networks consortium conference (Vol. 4).
- Dillahunt, T. R., Wang, B. Z., & Teasley, S. (2014). Democratizing higher education: Exploring MOOC use among those who cannot afford a formal education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).
- Egloffstein, M., & Ifenthaler, D. (2017). Employee perspectives on MOOCs for workplace learning. *TechTrends*, 61(1), 65.
- Engle, D., Mankoff, C., & Carbrey, J. (2015). Coursera's introductory human physiology course: Factors that characterize successful completion of a MOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2).
- Ferdig, R. E., Pytash, K. E., Merchant, W., & Nigh, J. (2014). Findings and reflections from the K-12 teaching in the 21st century MOOC. *Recuperado el*, 1.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2016). From massive access to cooperation: Lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-13.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J., & Escaño, J. E. (2014, October). Improving the MOOC learning outcomes throughout informal learning activities. In Proceedings of the second international conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 611-617). ACM.
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5).
- Gamage, D., Fernando, S., & Perera, I. (2015, August). Factors leading to an effective MOOC from participants perspective. In Ubi-Media Computing (UMEDIA), 2015 8th International Conference on (pp. 230-235). IEEE.
- Gillani, N., & Eynon, R. (2014). Communication patterns in massively open online courses. *The Internet and Higher Education*, 23, 18-26.
- Goldberg, L. R., Bell, E., King, C., O'Mara, C., McInerney, F., Robinson, A., & Vickers, J. (2015). Relationship between participants' level of education and engagement in their completion of the Understanding Dementia Massive Open Online

Course. BMC medical education, 15(1), 60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-015-0344-z>

Goldwasser, M., Mankoff, C., Manturuk, K., Schmid, L., & Whitfield, K. E. (2016). Who is a Student: Completion in Coursera Courses at Duke University. *Current Issues in Emerging eLearning*, 3(1), 8.

Grainger, B. (2013). Massive open online course (MOOC) report. London, UK: University of London International Programmes.

Guo, P. J., & Reinecke, K. (2014, March). Demographic differences in how students navigate through MOOCs. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@scale conference* (pp. 21-30). ACM.

Gütl, C., Rizzardini, R. H., Chang, V., & Morales, M. (2014, September). Attrition in MOOC: Lessons learned from drop-out students. In *International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 37-48). Springer, Cham.

Hoy, M. B. (2014). MOOCs 101: an introduction to massive open online courses. *Medical reference services quarterly*, 33(1), 85-91.

Karnouskos, S., & Holmlund, M. (2014). *Impact of Massive Open Online Courses (MOOCs) on Employee Competencies and Innovation*. Blekinge Institute of Technology

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33.

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013, April). Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 170-179). ACM.

Kleiman, G., Wolf, M. A., & Frye, D. (2015). Educating educators: Designing MOOCs for professional learning. *The MOOC revolution: massive open online courses and the future of education*, 117-146.

Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(7), 74-93.

Levy, Y., & Ellis, T. J. (2006). A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science*, 9.

Li, K. (2015). *Motivating Learners in Massive Open Online Courses: A Design-based Research Approach* (Doctoral dissertation, Ohio University).

Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48.

Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*. University of Lancaster.

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59(1), 56.

Milligan, C., & Littlejohn, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5).

Milligan, C., Littlejohn, A. & Hood, N. (2016). Learning in MOOCs: A Comparison Study, *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs*. In: *Proceedings of the EUROPEAN STAKEHOLDER SUMMIT on experiences and best practices in and around MOOCs (EMOOCs 2016)* (Khalil , Mohammad; Ebner, Martin; Kopp, Michael; Lorenz, Anja and Kalz, Marco eds.), Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, pp. 15–26.

Morris, N. P., Hotchkiss, S., & Swinnerton, B. (2015). Can demographic information predict MOOC learner outcomes. *Proceedings of the EMOOC Stakeholder Summit*, 199-207.

Neuböck, K., Kopp, M., & Ebner, M. (2015, May). What do we know about typical MOOC participants? First insights from the field. In *Proceedings of eMOOCs 2015 conference* (pp. 183-190).

Park, Y., Jung, I., & Reeves, T. C. (2015). Learning from MOOCs: a qualitative case study from the learners' perspectives. *Educational Media International*, 52(2), 72-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2015.1053286>

Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses. *Educational Researcher*, 43(9), 421-432. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X14562423>

Schulze, A. S. (2014). *Massive open online courses (MOOCs) and completion rates: are self-directed adult learners the most successful at MOOCs?* (Doctoral dissertation, PEPPERDINE UNIVERSITY).

Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>

Stein, R., & Allione, G. (2014). Mass attrition: An analysis of drop out from a Principles of Microeconomics MOOC. Penn Institute for Economic Research, Department of Economics, University of Pennsylvania.

Tomkin, J. H., & Charlevoix, D. (2014, March). Do professors matter?: Using an a/b test to evaluate the impact of instructor involvement on MOOC student outcomes. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 71-78). ACM. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2556325.2566245>

Wang, Y., & Baker, R. (2015). Content or platform: Why do students complete MOOCs?. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 17.

Watson, W. R., Kim, W., & Watson, S. L. (2016). Learning outcomes of a MOOC designed for attitudinal change: A case study of an Animal Behavior and Welfare MOOC. *Computers & Education*, 96, 83-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.013>

White, S., Davis, H., Dickens, K., León, M., & Sánchez-Vera, M. M. (2014, April). MOOCs: what motivates the producers and participants?. In *International Conference on Computer Supported Education* (pp. 99-114). Springer, Cham. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-25768-6_7

Whitmer, J., Schiorring, E., & James, P. (2014, March). Patterns of persistence: what engages students in a remedial english writing MOOC?. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge* (pp. 279-280). ACM. <http://dx.doi.org/10.1145/2567574.2567601>

Wilkowski, J., Deutsch, A., & Russell, D. M. (2014, March). Student skill and goal achievement in the mapping with google MOOC. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 3-10). ACM. doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2556325.2566240>

Wilkowski, J., Russell, D. M., & Deutsch, A. (2014, March). Self-evaluation in advanced power searching and mapping with google MOOCs. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 109-116). ACM. <http://dx.doi.org/10.1145/2556325.2566241>

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2014, July). What drives a successful MOOC? An empirical examination of criteria to assure design quality of MOOCs. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2014 IEEE 14th*

International Conference on (pp. 44-48). IEEE. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2014.23>

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Wosnitza, M., & Schroeder, U. (2015). A cluster analysis of mooc stakeholder perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 74-90. doi:
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2253>

Zheng, S., Rosson, M. B., Shih, P. C., & Carroll, J. M. (2015, February). Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs. In *Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing* (pp. 1882-1895). ACM.

Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D., & Emanuel, E. (2015). Who's benefiting from MOOCs, and Why. *Harvard Business Review*, 25. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2017, από <https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why>

Zutshi, S., O'Hare, S., & Rodafinos, A. (2013). Experiences in MOOCs: The perspective of students. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 218-227. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1080/08923647.2013.838067>

Ταξινομίες των MOOCs

Γιασιράνης Στέφανος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 , Υ.Δ. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
pred16005@aegean.gr

Σοφός Αλιβίζος

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου
Isofos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Τα MOOCs ή Ανοικτά Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα πρωτοεμφανίστηκαν στην online εξ αποστάσεως εκπαίδευση το 2008, με σκοπό να εκδημοκρατίσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας γνώσεις σε κάθε ενδιαφερόμενο χωρίς περιορισμούς και προϋποθέσεις. Παρά τους προβληματισμούς που υπάρχουν για την αποτελεσματικότητά τους και τις ανησυχίες που εγείρουν για το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνεχίζουν να υπάρχουν και να εξελίσσονται συνεχώς, καθιστώντας αναγκαία την ταξινόμηση των τύπων τους. Στην παρούσα εργασία συνοψίζονται οι γνωστότερες ταξινομίες, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, με στόχο αφενός τη σκιαγράφηση της εξέλιξής του σχεδιασμού τους και αφετέρου την αποσαφήνιση των χαρακτηριστικών τους, ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί και οι σχεδιαστές μελλοντικών Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOC) να επιλέξουν τον κατάλληλο τύπο μαθήματος που θα καλύπτει τις ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα, MOOCs, Ταξινομίες MOOCs, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ανοικτή εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα Moocs θεωρούνται μια εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόδρομός τους μπορεί να θεωρηθεί το πρόγραμμα OpenCourseWare που ξεκίνησε το 2002 από το πανεπιστήμιο MIT και πυροδότησε το κίνημα των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πηγών (Open Educational Resources – OER) (Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013).

Ο όρος Mooc αποδίδεται στον Dave Cormier και χρησιμοποιήθηκε, για να περιγράψει το μάθημα «Connectivism and Connective Knowledge» των Siemens και Downes (Yuan & Powell, 2013). Δεδομένου ότι ο όρος Moocs διατυπώθηκε το 2008, θεωρείται πρόσφατος και υπάρχει αβεβαιότητα για το πραγματικό του νόημα (Sanchez-Gordon & Luján-Mora, 2014). Κατά συνέπεια, δεν έχει διατυπωθεί ακόμα κάποιος πλήρης (Jansen & Schuwer, 2015) ή κοινά αποδεκτός ορισμός γι' αυτά (UNESCO, 2016). Η εμφάνιση, μάλιστα, Moocs με διαφορετικά χαρακτηριστικά οδήγησε στη διαφοροποίηση και του αρχικού ορισμού (Sanchez-Gordon & Luján-Mora, 2014) που

διατυπώθηκε από τους McAuley, Stewart, Siemens & Cormier (2010), για να περιγράψουν την πρώτη μορφή Moocs, τα cMoocs. Σύμφωνα με αυτόν, τα Moocs είναι μια ψηφιακή σειρά μαθημάτων με δυνατότητα δωρεάν και ελεύθερης συμμετοχής, με ανοικτό πρόγραμμα σπουδών και αποτελέσματα, χωρίς κάποιο επίσημο σύστημα πιστοποίησης.

Ταξινομίες

Παράλληλα με την αδυναμία να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός για τα Moocs, δεν έχει υπάρξει και μια συγκεκριμένη ταξινόμηση των διάφορων μορφών τους, παρά τις προσπάθειες πολλών ερευνητών να τα κατηγοριοποιήσουν ως προς διάφορα χαρακτηριστικά (Sanchez-Gordon & Luján-Mora, 2014).

Αρχικά, με βάση τον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό διακρίθηκαν σε δύο διαφορετικά είδη. Τα cMoocs που βασίζονται στην θεωρία του κονεκτιβισμού και στόχος τους είναι η παραγωγή γνώσης και τα xMooc που ακολουθούν μια πιο συμπεριφοριστική προσέγγιση και στόχος τους είναι η μεταφορά γνώσης (Siemens, 2012; Yuan & Powell, 2013), αν και κάποια περιέχουν (κοινωνικό) κοστρουκτιβιστικά στοιχεία και εστιάζουν στη μάθηση μέσα από την πράξη (Yousef, Chatti, Schroeder & Harald Jakobs, 2014).

Με το ίδιο κριτήριο η Lane (2012) κατηγοριοποίησε τα Moocs σε τρεις κατηγορίες:

- τα *Network-base Moocs*, που έχουν τα χαρακτηριστικά των cMoocs
- τα *Content-based Moocs*, που έχουν τα χαρακτηριστικά των xMoocs
- και τα *Task-based Moocs* που αποτελούν μια ενδιάμεση μορφή, όσον αφορά τον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό μεταξύ των δύο προηγούμενων κατηγοριών, και δίνουν έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της ολοκλήρωσης συγκεκριμένων εργασιών. Συνήθως υπάρχουν διάφοροι *τρόποι* να ολοκληρωθεί μια εργασία, όμως είναι απαραίτητο να ολοκληρωθεί ένας ικανός αριθμός και ποικιλία εργασιών, προκειμένου να αποκτηθούν οι επιθυμητές δεξιότητες. Η επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευόμενους με στόχο την παροχή βοήθειας ή παραδειγμάτων είναι σημαντική, αλλά αποτελεί δευτερεύοντα στόχο. Η εξατομικευμένη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτές είναι δύσκολη.

Με το ίδιο κριτήριο του παιδαγωγικού σχεδιασμού, ο Clark (2013) πρότεινε τους παρακάτω οκτώ (8) τύπους, αν και ένα συγκεκριμένο Mooc μπορεί να συνδυάζει χαρακτηριστικά από περισσότερους από έναν από αυτούς (UNESCO, 2016):

1. *transferMOOCs*: αποτελούν την ψηφιακή μορφή των δια ζώσης μαθημάτων που στόχο έχουν τη μεταφορά γνώσης από τον καθηγητή στον εκπαιδευόμενο. Βασίζονται στη φήμη και το καλό όνομα του ιδρύματος ή του καθηγητή για να προσελκύσουν άτομα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθημάτων που φιλοξενούνται στην πλατφόρμα της Coursera ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

2. *madeMOOCs*: απευθύνονται περισσότερο στην επαγγελματική εκπαίδευση, της οποίας στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων. Κάνουν πιο καινοτόμα χρήση των βίντεο, αποφεύγοντας την εμφάνιση των εκπαιδευτών ως αυθεντιών. Έχουν επίσης μια ανώτερη αισθητική, όσον αφορά την ποιότητα του υλικού, και πιο δημιουργικές και απαιτητικές εργασίες. Η πλατφόρμα Udacity ακολουθεί αυτή την προσέγγιση.
3. *synchMOOCs*: έχουν καθορισμένες ημερομηνίες έναρξης και λήξης των προγραμμάτων και ολοκλήρωσης των εργασιών και των αξιολογήσεων.
4. *asynchMOOCs*: δεν έχουν καθορισμένες ημερομηνίες έναρξης και λήξης των προγραμμάτων και ολοκλήρωσης των εργασιών και των αξιολογήσεων (αντίθετη μορφή των *synchMOOC*).
5. *adaptiveMOOCs*: χρησιμοποιούν εξελιγμένους αλγόριθμους για να προσαρμόζουν το περιεχόμενό τους στις ανάγκες των εκπαιδευομένων βασιζόμενα σε δυναμικές αξιολογήσεις και συλλογή πληροφοριών κατά την εργασία τους.
6. *groupMOOCs*: συμμετέχουν μικρές ομάδες εκπαιδευομένων που συνεργάζονται μεταξύ τους, ώστε να ελαχιστοποιηθεί το ποσοστό εγκατάλειψης.
7. *connectivistMOOCs*: έχουν τα χαρακτηριστικά των *cMoocs*.
8. *miniMOOCs*: εντατικά μαθήματα που διαρκούν λίγες ώρες ή μέρες αντί για εβδομάδες.

Μια άλλη ταξινόμηση με βάση τον προσανατολισμό των *Moocs* αυτή τη φορά (οικονομικό κέρδος ή όχι, έμφαση στην εκμάθηση του περιεχομένου ή στη βιωματική μάθηση), προτείνει τρεις διαφορετικές κατηγορίες (Reich, 2012):

- τα *προσανατολισμένα στην αγορά* (market-oriented) που έχουν ως στόχο την απόκτηση κέρδους, έχοντας την αντίληψη ότι η μάθηση είναι θέμα παροχής εκπαιδευτικού υλικού.
- τα *προσανατολισμένα στους ανοικτούς πόρους* (Open resource-oriented) που δεν έχουν σκοπό το κέρδος αλλά μοιράζονται την πεποίθηση ότι η μάθηση μεταδίδεται στους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό που δεν προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα και είναι ελεύθερο για χρήση, ενσωμάτωση και αναδημοσίευση από όλους.
- τα *Dewey Moocs*, που απορρίπτουν και τις δύο προηγούμενες ιδέες, υιοθετώντας την άποψη ότι, για να είναι αυθεντική η μάθηση (contextual learning), πρέπει να επέρχεται μέσα από τις ατομικές εμπειρίες των ανθρώπων, παρά μέσω της μετάδοσής της. Βασισμένα στην άποψη αυτή, είναι σχεδιασμένα να φέρνουν κοντά τους μαθητευομένους και να τους οδηγούν στη μάθηση μέσα από το διάλογο, την αλληλεπίδραση και την εξερεύνηση, αρχές που ακολουθούν και τα *cMOOCs*.

Η Conole (2013) θεωρεί ότι αυτή η προσέγγιση ταξινόμησης των *Moocs* είναι πολύ απλουστευτική και συνέστησε τη χρήση των παρακάτω δώδεκα (12) διαστάσεων, που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την κατηγοριοποίηση τους, αντί των τεσσάρων

(αυτονομία, διαφορετικότητα, ανοικτότητα, διαδραστικότητα) που πρότεινε ο Downes (2010):

1) το βαθμό της ελεύθερης πρόσβασης στο περιεχόμενο (openness), 2) το βαθμό συμμετοχής (massification), 3) το βαθμό χρήσης πολυμέσων (use of multimedia), 4) το βαθμό επικοινωνίας (amount of communication), 5) το βαθμό συνεργασίας (collaboration), 6) την εκπαιδευτική διαδρομή (μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική) (learning pathway), 7) τη διασφάλιση της ποιότητας (quality assurance), 8) το βαθμό που ενθαρρύνεται η σκέψη (amount of reflection), 9) το επίπεδο αξιολόγησης (level of assessment), 10) το πόσο τυπική ή άτυπη είναι η μάθηση (formal or informal learning), 11) την αυτονομία των συμμετεχόντων (autonomy) και 12) τη διαφορετικότητά τους (diversity).

Οι Pilli & Admiraal (2016) ακολουθώντας διαφορετική προσέγγιση, κατέταξαν την πληθώρα των διαφορετικών Moocs που προσφέρονται σήμερα σε μια ταξινομία δύο διαστάσεων με βάση τη μαζικότητα και την ανοικτότητα τους. Σ' αυτή την ταξινομία, υπάρχουν συνολικά τέσσερα είδη προγραμμάτων:

- i. μικρής κλίμακας και λιγότερο ανοικτά, στα οποία ο αριθμός των συμμετεχόντων βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (200-500 συμμετέχοντες), ενώ η ανοικτότητά τους είναι περιορισμένη, καθώς για παράδειγμα η χρήση ενός τμήματος του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να είναι δυνατή μετά από την καταβολή διδάκτρων ή να προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει και Moocs που χρησιμοποιούνται σε μαθήματα δια ζώσης και παραδοσιακά online μαθήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλα αντιπροσωπευτικά είδη αυτής της κατηγορίας είναι τα SPOCs (Small Private Online Courses), τα groupMOOCs και τα Task-based MOOCs.

SPOCs (Small Private Online Courses)

Τα Small Private Online Courses προέκυψαν από τον προβληματισμό, πώς ένας μεγάλος **αριθμός** συμμετεχόντων, ανομοιογενών ως προς τα χαρακτηριστικά τους (γνώσεις, δεξιότητες, κίνητρα, στόχους), μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά και να αποκτήσει τις δεξιότητες που διδάσκονται σε παραδοσιακές τάξεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αρχική εφαρμογή αυτού του μοντέλου έγινε στο Harvard, το οποίο αποφάσισε να μειώσει τον αριθμό των εκπαιδευομένων και να προσφέρει τα μαθήματα τόσο online, σε επιλεγμένα άτομα βάσει προσόντων ή εισαγωγικής αξιολόγησης π.χ. μιας έκθεσης για συγκεκριμένο θέμα, όσο και σε φοιτητές που διδάσκονταν το αντικείμενο των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο (Garlock, 2015).

- ii. μικρής κλίμακας και περισσότερο ανοικτά, όπου το υλικό είναι ελεύθερα προσβάσιμο απ' όλους. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν ανοικτού τύπου εργαλεία και ενθαρρύνονται να μοιράζουν τη γνώση τους με τους άλλους συνεκπαιδευόμενους τους. Συνδέονται περισσότερο με την αρχική μορφή των Moocs. Σ' αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τα cMoocs, τα BOOCs (Big Open Online Course), τα COOCs

(Community Open Online Courses), τα DOCCs (Distributed Online Collaborative Courses), τα POOCs (Participatory Open Online Courses), τα LOOCs (Little Open Online Courses), τα gMOOCs (Game-Based Learning MOOCs), pMOOCs (Project-Based MOOC), τα adaptive MOOCs που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων και τα network-based, όπου βασικός στόχος είναι η κατασκευή της γνώσης μέσα από την κοινωνική δικτύωση.

LOOCs (Little Open Online Courses)

Δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά από το πανεπιστήμιο του Maine των Η.Π.Α. σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν την ανοικτή εκπαίδευση.

Όσον αφορά το σχεδιασμό τους, ακολουθούν αυτόν των xMoocs (μικρά βίντεο, εργασίες, κουίζ, ομότιμη αξιολόγηση κλπ). Έχουν όμως και κάποιες διαφορές με τα Moocs που εντοπίζονται στα εξής σημεία (Kolowich, 2012):

- στον αριθμό των εκπαιδευομένων: οι βασικοί συμμετέχοντες προέρχονται από τα δια ζώσης τμήματα που διδάσκονται το αντικείμενο του προγράμματος στο πανεπιστήμιο (15-20 άτομα) και παράλληλα είναι εν μέρει ανοικτά online σε άλλα πέντε (5) το πολύ άτομα·
 - η εγγραφή σε ένα LOOC δεν είναι ανοικτή, καθώς απαιτείται η αποστολή ενός βιογραφικού στους διοργανωτές του προγράμματος και έγκριση συμμετοχής μετά από αξιολόγηση του (UMPI, 2016)·
 - τα προγράμματα τύπου LOOCs, χρησιμοποιούν ιδιωτικές πλατφόρμες LMS, όπως για παράδειγμα το Blackboard (UMPI, 2016)·
 - όλοι οι εκπαιδευόμενοι (δια ζώσης και online) χρησιμοποιούν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, ολοκληρώνουν τις ίδιες εργασίες και τεστ και λαμβάνουν εξατομικευμένη αξιολόγηση από τους εκπαιδευτές·
 - οι εκπαιδευόμενοι που τελικά θα καταβάλλουν δίδακτρα, μπορούν να αποκτήσουν επίσημη πιστοποίηση από έξι (6) το πολύ προγράμματα.
- iii. μεγάλης κλίμακας και λιγότερο ανοικτά, στα οποία συμμετέχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων αλλά υπάρχουν περιορισμοί στην ανοικτότητά τους, όπως δίδακτρα ή πνευματικά δικαιώματα. Τα είδη Moocs που ανήκουν εδώ είναι τα VOOC (Vocational Open Online Courses) που βασίζονται στις αρχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα SMOC (Synchronous Massive Online Course), όπου οι συμμετέχοντες αν, και ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα ασύγχρονα, μπορεί κάποια στιγμή να χρειαστεί να συμμετάσχουν online, την ίδια ώρα, σε κάποια διάλεξη ή σε κάποια αξιολόγηση με άλλους συμμετέχοντες, τα HOOC (Hybrid Open Online Course) που συνδυάζουν την online με τη δια ζώσης εκπαίδευση, τα miniMOOC που ολοκληρώνονται σε μερικές ώρες ή μέρες και τα POOC (Personalized Open Online Course) που προσαρμόζουν το περιεχόμενο του μαθήματος στους συμμετέχοντες

SMOCs (Synchronous Massive Online Course)

Δύο καθηγητές από το πανεπιστήμιο Austin του Texas θεωρούνται οι δημιουργοί του πρώτου SMOC που ξεκίνησε το 2013 με θέμα «Introduction to Psychology», ως μια συνέχεια άλλων πειραματισμών, για να βελτιώσουν οι φοιτητές την πρόοδό τους (Straumsheim, 2013; Clay, 2015). Η αξία αυτού του τύπου μαθημάτων εντοπιζόταν στο μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης που είχαν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτές τους (Hamilton, 2013).

- iv. μεγάλης κλίμακας και περισσότερο ανοικτά, όπου ανήκουν τα Moocs με την πιο αναγνωρίσιμη μορφή, στα οποία ειδικοί μεταδίδουν τις γνώσεις τους μέσω σύντομων βίντεο και άλλου τύπου εκπαιδευτικό υλικό. Εδώ ανήκουν τα xMoocs, τα transfer MOOC που έχουν σχεδιαστεί για διδασκαλία μέσα στην τάξη και απλά έχουν γίνει ψηφιακά, τα madeMOOC που έχουν σχεδιαστεί από την αρχή ως ψηφιακά μαθήματα, τα asynchMOOC που δεν έχουν συγκεκριμένη ημερομηνία έναρξης ή λήξης, ούτε συγκεκριμένες ημερομηνίες ολοκλήρωσης των εργασιών και η αξιολόγησή τους είναι ελαστική, τα SPOC (Self-Paced Online Course) που ολοκληρώνονται σύμφωνα με το ρυθμό και το χρόνο του κάθε συμμετέχοντα, τα Content-based MOOC που κύριο σκοπό έχουν την εκμάθηση του διδακτικού περιεχομένου παρά τη συνεργασία, τα FlexMOOC που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να επιλέγουν τι θέλουν να μάθουν, τα iMOOC που συνδυάζουν την αυτόνομη μάθηση με την κοινωνική, τα MOOC-Eds που χρησιμοποιούνται εξίσου από ενήλικες και από μαθητές, και τέλος, τα MOOR (Massive Open Online Research) που έχουν ως σκοπό κυρίως την έρευνα.

MOOC-ed

Τα MOOC-ed που ξεκίνησαν ως ένα project του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας Friday στο NC State College of Education, δεν έχουν στο επίκεντρό τους τα τεστ και τους βαθμούς αλλά τη διδασκαλία μέσω project, τη συνεργασία και την υποστήριξη από τους άλλους εκπαιδευομένους. Στους συμμετέχοντες παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, οργανωμένο σε ενότητες και υποενότητες με μορφή ιστοσελίδων. Κάθε ενότητα μπορεί να περιέχει βίντεο-διαλέξεις, podcasts, άρθρα σε ψηφιακή μορφή, συνδέσμους προς άλλο υλικό και προτεινόμενες δραστηριότητες. Στους εκπαιδευομένους παρέχεται επίσης μεγάλος βαθμός εξατομίκευσης και ευελιξίας, αφού δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν κατά τη μάθησή τους κάποια συγκεκριμένη σειρά ενοτήτων ή ύλης. Αντίθετα, μπορούν και προσδοκείται να το κάνουν-να επιλέξουν τις ενότητες που τους ενδιαφέρουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζονται και καθοδηγούνται από το προσωπικό του προγράμματος (καθηγητές, βοηθούς, άλλους ειδικούς) και τους άλλους εκπαιδευομένους. Επιπλέον, λόγω της μαζικότητας των προγραμμάτων αυτών, ωφελούνται συμμετέχοντας σε συζητήσεις και ανταλλάσσοντας στρατηγικές, ιδέες, πηγές γνώσης και δημιουργική ανατροφοδότηση (Friday Institute, 2016).

Συζήτηση

Το πρώτο MOOC δημιουργήθηκε το 2008, για να εφαρμοστεί στην πράξη η θεωρία του κονεκτιβισμού. Μετά από μια δεκαετία συνεχούς παρουσίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν εμφανιστεί διάφοροι τύποι μαζικών μαθημάτων με ποικίλα ονόματα. Στην παρούσα εργασία έγινε μια σύνοψη των προσπαθειών ταξινόμησης των μαθημάτων MOOC, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Αρχικό κριτήριο ταξινόμησής τους αποτέλεσε ο παιδαγωγικός τους σχεδιασμός, ενώ μετέπειτα επιχειρήθηκε η ταξινόμησή τους βάσει διαφόρων επιμέρους χαρακτηριστικών τους, όπως του προσανατολισμού τους, του κοινού στο οποίο απευθύνονται, των πόρων και του περιεχομένου τους. Η τελευταία προσπάθεια ταξινόμησής τους βασίζεται στο συνδυασμό δύο κύριων χαρακτηριστικών τους, της μαζικότητας και της ανοικτότητας.

Η πληθώρα των διαφορετικών τύπων μαθημάτων MOOCs μπορεί αρχικά να προκαλεί σύγχυση, όμως η ανάλυσή τους δείχνει ότι το βασικό χαρακτηριστικό που τα διαφοροποιεί μεταξύ τους παραμένει ο παιδαγωγικός τους σχεδιασμός, ο οποίος αφορά τον τρόπο παροχής, παρουσίας και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού, την οργάνωση και τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευομένων, τον τρόπο αξιολόγησης και παροχής ανατροφοδότησης. Ως εκ τούτου, κριτήριο ταξινομίας των μαθημάτων MOOCs θα πρέπει πρωτίστως να αποτελεί ο παιδαγωγικός τους σχεδιασμός και δευτερευόντως η μαζικότητα, η ανοικτότητα και ο τρόπος αξιοποίησής τους (αποκλειστικά διαδικτυακά, διαζώσης ή σε συνδυασμό).

Όσον αφορά το σχεδιασμό τους, φαίνεται ότι οι διάφοροι τύποι μαθημάτων MOOC δεν ακολουθούν πιστά το βαθμό μαζικότητας και ανοικτότητας των πρώτων μαθημάτων, όπως επίσης και την αποκλειστική υλοποίησή τους μέσω Διαδικτύου. Αυτή η παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά των αρχικών μαθημάτων δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αρνητικό στοιχείο, ούτε να τα καθιστά άλλου είδους μαθήματα. Αντίθετα, απεικονίζει την προσαρμοστικότητά τους στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που καταδεικνύει τη δυνατότητά τους να αποτελέσουν μια επανάσταση στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρά τους προβληματισμούς που εκφράζονται γι' αυτά, κυρίως για την αποτελεσματικότητά τους και το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης που παρουσιάζουν.

Βιβλιογραφία

- Clark, D. (2013, April 16). *MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC* [Blog post]. Donald Clark Plan B. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://donaldclark-planb.blogspot.gr/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Clay, R. A. (2015, July/August). *SMOCs: The next 'great adventure'*. *Monitor on Psychology*, 46(7), 54. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://www.apa.org/monitor/2015/07-08/moocs-smocs.aspx>

Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (39), 1-17.

Downes, S. (2010). *Fairness and equity in education*. Huff Post Education.

Friday Institute. (2016). *The PLACE: Professional Learning and Collaboration Environment*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2016, από <https://place.fi.ncsu.edu/local/catalog/section.php?id=1/>

Garlock, S. (2015). *Is Small Beautiful?* Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://harvardmagazine.com/2015/07/is-small-beautiful>

Hamilton, R. (2013). *UT Rolls Out New Approach to Massive Online Courses*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2016, από <https://www.texastribune.org/2013/09/06/ut-rolls-out-new-approach-massive-online-courses/>

Jansen, D. & Schuwer, R. (2015). *Institutional MOOC strategies in Europe*. Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014. Mimeo.

Kolowich, S. (2012). *MOOCs' Little Brother*. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2016, από <https://www.insidehighered.com/news/2012/09/06/u-maine-campus-experiments-small-scale-high-touch-open-courses>

Lane, L. (2012). *Three kinds of MOOCs*. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227.

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. University of Prince Edward Island.1-63.

Pilli, O. & Admiraal, W. (2016). *A taxonomy for Massive Open Online Courses*. *Contemporary Educational Technology*, 7, 223-240.

Reich, J. (2012). *Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey*. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html

Sanchez-Gordon, S. & Luján-Mora, S. (2014). "MOOCs gone Wild", in *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2014)*, p. 1449-1458, Valencia (Spain), March 10-12 2014. ISBN: 978-84-616-8412-0. ISSN: 2340-1079.

Siemens, G. (2012). *MOOCs are really a platform*. *Elearnspace*. Retrieved Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>

Straumsheim, C. (2013). *Don't call it a MOOC*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2016, από <https://www.insidehighered.com/news/2013/08/27/ut-austin-psychology-professors-prepare-worlds-first-synchronous-massive-online>

UMPI. (2016). *How It Works* | *UMPI Academics*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2016, από from <http://www.umpi.edu/academics/umpi-openu/openu-courses/how-it-works/>

UNESCO. (2016). *Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), France, and Commonwealth of Learning (COL), Canada, June 2016, ISBN: 9789231001574

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Harald Jakobs, M. W. (2014). A Review of the State-of-the-Art. In Proceedings of CSEDU2014, 6th International Conference on Computer Supported Education (pp. 9-20).

Yuan, L. & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Glasgow: JISC CETIS.

Αποτελεσματικές πολιτικές και εργαλεία για ισχυρή σχολική ηγεσία

Βασιλική Κ. Μουρατίδου

*M.Ed, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση,
vmouratidou@sch.gr*

Περίληψη

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας αποτελεί πάγιο αίτημα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτήν την τάση εντάσσεται η λογική της προώθησης της έννοιας της ισχυρής σχολικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη αυτής της προοπτικής, δηλαδή επιχειρεί να αναδείξει όλες τις πολιτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο που στοχεύουν στην αναζήτηση των καταλληλότερων παρεμβάσεων για την διατύπωση της αποστολής της ενδεδειγμένης ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτικές, Σχολική Ηγεσία, Εργαλεία, Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που θα μπορούσαν να επιδράσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, και ιδίως στην αριστοποίηση της σχολικής διοίκησης, είναι η κατάλληλη εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι διαδραματίζουν τον πιο ουσιώδη ρόλο. Το αίτημα για ένα νέο περιεχόμενο στη σχολική ηγεσία οδήγησε την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) στη θεσμοθέτηση πολιτικών και στρατηγικών που θα δώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές στους διευθυντές των σχολικών οργανισμών σε όλα τα κράτη μέλη (και στην Ελλάδα), ώστε να τις εφαρμόσουν για να παρέχουν ποιοτική και αποτελεσματική διοίκηση.

Σχολική Ηγεσία

Στους σημερινούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία θεωρούνται ότι είναι το πιο κρίσιμο συστατικό για την προώθηση της αλλαγής, της καινοτομίας και της στρατηγικής). Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι ο διευθυντής σε ένα σχολείο είναι το πρόσωπο που ασκεί επιρροή (ηγεσία) σε όλα τα μέλη του οργανισμού και είναι η προσωπικότητα που εκφράζει όλο το σχολείο. Σύμφωνα με το «Καθηκοντολόγιο» (Υ.Α.:Φ.353.1./1/324/105657/Δ1/2002, άρθρο 27, παράγραφος 1): «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι ο διοικητικός αλλά και ο επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Τι είναι όμως η ηγεσία; «Είναι η επίδραση στην κουλτούρα του σχολείου. Η ηγεσία επιδρά τη μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Η ηγεσία υλοποιείται μέσα από το όραμα, την επιρροή και την λήψη αποφάσεων. Έχει ολιστική εφαρμογή και αφορά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους διευθυντές, ακόμη και το εκπαιδευτικό προσωπικό» (Μπαγάκης, 2017). Η ηγεσία θεωρείται ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της συντελούμενης μεταβολής, επειδή

οι αξίες της μεταβάλλονται σε δράσεις, τα οράματά της σε πραγματικότητες, τα εμπόδιά της σε καινοτομίες, ο διαχωρισμός της σε αλληλεγγύη και τα ρίσκα της σε ανταμοιβές (Kouzes & Posner, 2007). *«Η ηγεσία δεν είναι μόνο ηγέτες. Είναι επίσης και για τους ακόλουθους. Η ηγεσία είναι μια αμοιβαία διαδικασία που συμβαίνει ανάμεσα στους ανθρώπους. Δεν γίνεται από το ένα άτομο στο άλλο. Η επιτυχής ηγεσία εξαρτάται πολύ περισσότερο από την αντίληψη των οπαδών του ηγέτη παρά από τις ικανότητες του ηγέτη. Οι οπαδοί -όχι ο ηγέτης- καθορίζουν πότε κάποιος κατέχει τις ικανότητες της ηγεσίας. Με άλλα λόγια, η ηγεσία βρίσκεται στο μάτι του ακόλουθου»* (Kouzes & Posner, 1989). Στην εμπειρική έρευνα που η διάρκειά της ήταν τρία χρόνια σε σχολεία της Αγγλίας οι (Day et al, 2016) ερεύνησαν τις ενέργειες και τις στρατηγικές σχολικής βελτίωσης των διευθυντών, που έκαναν, προκειμένου να βελτιωθεί καθοριστικά η μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών. Η έρευνα αυτή κατέδειξε τα νέα εμπειρικά στοιχεία για το πώς οι πετυχημένοι διευθυντές, άμεσα και έμμεσα, επιτυγχάνουν τη σχολική βελτίωση μέσω του συνδυασμού των μετασχηματιστικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που επιθυμούν την αλλαγή στον σχολικό οργανισμό πρέπει να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς, θέτοντας στόχους και προσδοκίες. Θα πρέπει δηλαδή να διαθέσουν αυτούς τους στόχους και να παρέχουν ευκαιρίες υψηλής ποιότητας, μεταβιβάζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι σχολικές δυνατότητες μπορούν να βελτιωθούν ως αποτέλεσμα του ύφους της ηγεσίας των διευθυντών, των εκπαιδευτικών αξιών αλλά και της στρατηγικής διάγνωσης και επίλυσης των σχολικών αναγκών (Μουρατίδου, 2018). Η οικοδόμηση αυτής της ικανότητας αποτελεί βασική ευθύνη των σχολικών ηγετών (Seashore & Robinson, 2012). Οι ηγέτες κατά τους (Kouzes & Posner, 2007) θεωρούνται ειλικρινείς από τους οπαδούς εάν κάνουν αυτό που λένε. *«Όταν δηλαδή ένας ηγέτης συμπεριφέρεται με τρόπο συμβατό με τις δηλωμένες αξίες και τις πεποιθήσεις του, τότε μπορούμε να αναθέσουμε σε αυτό το πρόσωπο τη σταδιοδρομία μας, την ασφάλειά μας και τελικά και τη ζωή μας»* (Kouzes & Posner, 2007). Με βάση τα προαναφερθέντα σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται το κατάλληλο πρόσωπο που θα ηγηθεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και το είδος της ηγεσίας που θα εφαρμόσει.

Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και συμπεράσματα για την Σχολική Ηγεσία

Θέλοντας να σκιαγραφήσουμε την σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, θα δούμε πώς η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βλέπει το θέμα αυτό μέσα από τις δικές της εκπαιδευτικές πολιτικές. Όπως είναι γνωστό, οι προκλήσεις της κοινωνίας και της κοινωνίας της γνώσης αναγνωρίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνάντηση της Λισαβόνας το 2000. Η εκπαίδευση θεωρείται ο κύριος παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Ο στρατηγικός αυτός στόχος που τέθηκε για την Ευρώπη του 2010, δηλαδή να γίνει η εκπαίδευση πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου, βασίστηκε στην παραγωγή νέας γνώσης, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή (Παπαδιαμαντάκη, 2016). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στη συνάντηση της Βαρκελώνης τον Μάρτιο του 2002 υπογράμμισε ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού

μοντέλου και ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης θα πρέπει να αναχθούν μέχρι το 2010 σε «υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο» (world quality reference) (Παπαδιαμαντάκη, 2016). Αναφορικά με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (25-26/11/2013) ξεχωρίζουμε τα σπουδαιότερα σημεία και τα αναφέρουμε:

- *Δέσμευση για επαγγελματισμό και όραμα*
- *Δυνατότητα υποκίνησης και έμπνευσης*
- *Διαχειριστικές, Επικοινωνιακές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες*
- *Διαμόρφωση ενός στρατηγικού οράματος για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα*
- *Άσκηση ρόλου-μοντέλου για το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές-σπουδαστές*
- *Δυνατότητα δημιουργίας αποτελεσματικού και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος*
- *Δημιουργία δεσμών με διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τις οικογένειες, σύνδεση με την αγορά εργασίας και τις τοπικές κοινωνίες, με στόχο την βελτιστοποίηση των επιδόσεων της εκπαίδευσης*

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο έγγραφό του που αφορά στα συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενθαρρύνοντας δράσεις σε δύο επίπεδα, προβάλλει στα κράτη μέλη τρεις άξονες δραστηριοποίησης (https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01_fek_euro_2020.pdf) Οι κυριότεροι άξονες που αφορούν την σχολική ηγεσία είναι οι ακόλουθοι:

Ελκυστικότητα εκπαιδευτικής ηγεσίας

- *Να γίνει προσέλκυση των ικανότερων υποψηφίων μέσω διασφάλισης μεγαλύτερου επαγγελματισμού.*
- *Να παρέχεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς ηγέτες να συνδυάζουν τα καθαρά διοικητικά καθήκοντα με στρατηγικές ενέργειες που θα αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης εντός των ιδρυμάτων τους.*
- *Να διαμορφώνονται ελκυστικές μορφές εισαγωγικής εκπαίδευσης, υποστήριξης στην αρχή της σταδιοδρομίας και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ηγετών. Στα υποστηρικτικά μέσα θα πρέπει να περιλαμβάνονται διακλαδικές συνεργασίες με άλλες ομάδες, όπως επιχειρήσεις και κοινωνικούς εταίρους.*
- *Να γίνεται προώθηση της ομαδικής εργασίας και του ευέλικτου περιβάλλοντος ηγεσίας, όπως η δημιουργία ad hoc ομάδων, τόσο εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων αναγκών, όσο και εκτός για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και ανταλλαγής πρακτικών.*
- *Να προωθούνται ειδικά μέτρα αμοιβαίας μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών, αναφορικά με την εδραίωση ισορροπίας μεταξύ των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία.*

Προώθηση των καινοτόμων προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική ηγεσία

- *Να γίνεται η επιλογή των εκπαιδευτικών ηγετών με εφαρμογή κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαίδευσης.*
- *Να αναγνωρίζονται και να καλλιεργούνται οι ηγετικές δυνατότητες του προσωπικού, δηλαδή η κατανεμημένη ηγεσία, οι ευκαιρίες εργασίας με συναδέλφους από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η παροχή ενθάρρυνσης και ευκαιριών ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη αντίληψης από τον σχολικό ηγέτη, την ανάδειξη των ισχυρών σημείων των μελών του προσωπικού για ανάθεση ανάλογων στρατηγικών ρόλων.*
- *Να ενισχυθεί η δημιουργία καινοτόμου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό μπορεί να γίνει με την κατάλληλη χρήση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής, καθώς και ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων ως μέσων παιδαγωγικής υποστήριξης και ως εργαλείο διοίκησης.*
- *Να ιδρυθούν και διατηρηθούν δίκτυα, με σκοπό την έναρξη και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων για την ηγεσία στην εκπαίδευση, αλλά και την προώθηση της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών ηγετών.*

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω βλέπουμε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ελκυστικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και στην προώθηση καινοτόμων προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική ηγεσία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων, αλλά και στη δημιουργία δικτύων και ανταλλαγής καλών πρακτικών στα κράτη μέλη. Οι προκλήσεις που τέθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και των οικονομικών πόρων, καθώς και η ευθύνη για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της επίδοσης, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για αριστοποίηση της εκπαίδευσης και της ηγεσίας είναι το κύριο μέλημά της.

Εργαλεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για Ισχυρή Σχολική Ηγεσία

Σε αυτήν την ενότητα θα προσπαθήσουμε να δούμε διεξοδικά με ποια εργαλεία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε.) επιχειρεί να υποστηρίξει όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες σε θέματα προώθησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στην ιστοσελίδα: <http://toolkit.school-leadership.eu/> όπου είναι διαμορφωμένη η εργαλειοθήκη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρέχονται εννιά (9) διαφορετικά σετ εργαλείων, με τα οποία επιχειρείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο η υποστήριξη των εμπλεκόμενων ομάδων σε θέματα ενίσχυσης της σχολικής ηγεσίας. Με αυτήν την πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που έγινε το 2011 από μια κοινοπραξία 43 εταίρων (14 πανεπιστήμια, 8 ερευνητικά ινστιτούτα, 5 επαγγελματικές ενώσεις, 14 υπουργεία παιδείας, 2 εμπειρογνώμονες καθώς και 27 συνδεδεμένα μέλη), είχε σαν σκοπό την προώθηση πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Ευρώπη. Επίσης, στην online πλατφόρμα, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να παρακολουθούν διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) για θέματα ηγεσίας, καθώς και να συμμετέχουν σε εθνικά forum συζητήσεων σε 21 ευρωπαϊκές γλώσσες. Τα εννιά αυτά θεματικά εργαλεία παρουσιάζονται ως ακολούθως:

Εργαλεία για τη δημιουργία σχεδίων πολιτικής δράσης για την εκπαιδευτική ηγεσία: στον άξονα αυτόν προσφέρονται ιδέες, μέθοδοι, εργαλεία και εμπλουτισμένο μαθησιακό υλικό που μπορεί να βοηθήσει στην πράξη τη διαδικασία σχεδιασμού των πολιτικών δράσεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δίνοντας τη δυνατότητα ενεργητικής ανάμειξης στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, στρατηγικών, προγραμμάτων, σχεδίων ή άλλων πρωτοβουλιών, που αποσκοπούν στην ενίσχυση των σχολικών ηγετών.

Εκπαίδευση Σχολικών Ηγετών: τα εργαλεία αυτά αφορούν τη διαμόρφωση διαφορετικών τύπων και προσεγγίσεων για την αρχική προετοιμασία και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ηγετών, ώστε εκείνοι να είναι ικανοί στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών για ισότητα και τη μάθηση στους σχολικούς οργανισμούς και για την εισαγωγή συμμετοχικής και δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας.

Εργαλεία για την Ηγεσία των Εκπαιδευτικών: τα εργαλεία αυτά αφορούν την υποστήριξη της ηγεσίας των διδασκόντων σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου υπάρχει κουλτούρα σε επίπεδο ιεραρχίας. Αυτό προϋποθέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, όπου όλοι οι επαγγελματίες θεωρούν τους εαυτούς τους μαθητευόμενο και οι αποτελεσματικοί επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται από τους άλλους και αξιοποιούνται για τη βελτίωση της σχολικής ποιότητας.

Κατανεμημένη Ηγεσία για την ισότητα και τη μάθηση: τα εργαλεία αφορούν την ενθάρρυνση της προβολής νέων ιδεών και στην προβολή της συνεργατικότητας. Η άσκηση της ηγεσίας αντιμετωπίζεται ως συμμετοχική διαδικασία που οφείλει να οικοδομείται πάνω στις βασικές αξίες της ισότητας και της δημοκρατικής πολιτειότητας.

Σχολική Αυτονομία: τα εργαλεία αφορούν την υποστήριξη των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ηγετών σε θέματα αυτονομίας και ευελιξίας στην εκπαίδευση, ώστε οι ηγέτες να δύνανται να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις.

Σχολική Λογοδοσία: τα εργαλεία αφορούν την υποστήριξη των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ηγετών για τη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων για τη λογοδοσία και τις επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση πολιτικής.

Προώθηση Συνεργασίας: τα συγκεκριμένα εργαλεία αφορούν την υποστήριξη των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους σχολικούς ηγέτες, έτσι ώστε οι ηγέτες να αναστοχάζονται πάνω στο είδος, από διαφορετικούς διακυβευματούχους, απαιτούμενων πληροφοριών, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Απώτερος σκοπός είναι να μπορούν να διαθέτουν επαρκή ενημέρωση και ενθάρρυνση για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα, όπως η εσωτερική οργάνωση, η στελέχωση και εξασφάλιση των διαθέσιμων πόρων, η διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, κ.λπ.

Πολιτική για τη δημιουργία σχεδίων πολιτικής δράσης: τα συγκεκριμένα εργαλεία αποσκοπούν στην υποστήριξη των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών ηγετών, ώστε να αναπτύξουν λύσεις για τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενδεδειγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πολιτική για την αξιολόγηση: τα συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν στην υποστήριξη των φορέων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών ηγετών, για να μπορούν οι δεύτεροι να αξιολογούν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την επίδραση των πολιτικών της σχολικής ηγεσίας.

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των σχολικών ηγετών σε θέματα σχολικής ηγεσίας, σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας, συνεργασίας και αυτοαξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να εντρυφήσουν σε κατάλληλα εγχειρίδια και να επιμορφωθούν, παρακολουθώντας διαδικτυακά μαθήματα με σκοπό να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ισχυροποιηθούν στο θέμα της σχολικής ηγεσίας.

Συμπεράσματα

Η νευραλγική θέση των στελεχών της εκπαίδευσης θεωρείται ότι θα συνοδευτεί από τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα και τη συσσώρευση προστιθέμενης αξίας στις αρχές της διοίκησης, μόνο και εάν πλαισιωθεί από στελέχη με ιδιαίτερες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό θα επιτευχθεί, όταν υπάρξει κατάλληλη εκπαίδευση των στελεχών, σύμφωνα με τα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως αυτά αναλύθηκαν παραπάνω. Από την πλευρά της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενθαρρύνει την αναπροσαρμογή της σχολικής ηγεσίας από την άσκηση της διαχείρισης και της διεκπεραίωσης των διοικητικών αναγκών του εκπαιδευτικού οργανισμού στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της οικονομίας της γνώσης και της μάθησης, αλλά παράλληλα εστιάζει και στην ενίσχυση της ισότητας και της συνεργασίας στα όρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για να μπορέσουν να καταστούν εύχρηστα και αποτελεσματικά τα συγκεκριμένα αυτά εργαλεία στη διαδικασία μετασχηματισμού του μοντέλου της εκπαιδευτικής - σχολικής ηγεσίας προς πιο καινοτόμα σχήματα, απαιτείται και προϋποθέτει την επιλογή των ικανότερων στελεχών και τη συνεχή τους εκπαίδευση και κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη των κατάλληλων πρωτοβουλιών σε εθνικό επίπεδο για να εξασφαλιστεί το ενδεδειγμένο και απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο, αλλά και η εξεύρεση των αναγκαίων τεχνολογικών και οικονομικών πόρων. Απόδειξη θα είναι κατά πόσο τα εργαλεία αυτά θα αναδειχθούν χρήσιμα στους μελλοντικούς σχολικούς ηγέτες και κατά πόσο η εφαρμογή τους θα είναι αποτελεσματική στην γνώση και στη μάθηση, μιας και αυτό είναι το τελικό ζητούμενο της εκπαίδευσης

Βιβλιογραφία

Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>.

Kouzes, J, Posner, B,(1989). Leadership Is in the Eye of the Follower. *Administrative Radiology*, April 1986, pp. 55–56, 58.

Kouzes, J, & Posner, B,(2007). The leadership challenge: The most trusted source on becoming a better leader. San Francisco, CA: Jossey-Bass

MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, pp. 1-7. Διαθέσιμο στο: <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/i...>:Ανάκτηση στις 16 Δεκεμβρίου 2017.

Μουρατίδου, Β,(2018). Διπλωματική Εργασία: «*Ηγεσία και Στρατηγικός Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας στο πλαίσιο λειτουργίας του Δημοκρατικού Σχολείου – Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών των ΕΠΑ.Α.*». Κόρινθος. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπαγάκης, Γ,(2017). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις μαθήματος: Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

Seashore, L, & Robinson, V, (2012). External mandates and instructional leadership: school leaders as mediating agents. The current issue and full text archive of this journal is available at www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm. Ανάκτηση στις 25 Ιανουαρίου 2018.

Παπαδιαμαντάκη, Γ,(2016). *Το Πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Gutenberg.

Δικτυογραφία

<http://toolkit.schoolleadership.eu/> Ανάκτηση στις 18 Ιανουαρίου 2018

https://elearn.elke.uoa.gr/pdf/link01_fek_euro_2020.pdf Ανάκτηση στις 25 Ιανουαρίου 2018

Νομοθεσία

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α. (ΦΕΚ 1340/τ. Β'/16-10-2002). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Διαθέσιμο στο: www.fa.3.gr. Ανάκτηση στις 30-9-2018.

Ο Διευθυντής – Ηγέτης στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Βασιλική Κ. Μουρατίδου
M.Ed, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Vmouratidou69@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός πρέπει να δίνει προτεραιότητα στους κοινωνικούς σκοπούς, όπως είναι η μόρφωση, η μάθηση, η εκπαίδευση, ο εκδημοκρατισμός, η κοινωνικοποίηση, η διαπαιδαγώγηση και οι αξίες. Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να αναδείξει τον ηγετικό ρόλο και τη φυσιογνωμία του διευθυντή – ηγέτη στη διαμόρφωση πολιτισμικής κουλτούρας στο σχολείο που διοικεί, αλλά και να διαφανεί ο τρόπος δημιουργίας ίσων ευκαιριών προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, Ηγεσία, Διαπολιτισμικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί το θεμελιώδη λίθο της κοινωνίας και είναι αναμφισβήτητο ο βασικός μηχανισμός παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών. Ο διευθυντής του σχολείου έχοντας έναν ουσιαστικό ρόλο δημιουργεί τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές. Σκοπός της εργασίας είναι να γίνει ανίχνευση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς επίσης να αναδειχθεί ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στη διαμόρφωση αυτής της πολιτικής.

Ο Διευθυντής – Ηγέτης

Όλοι ξέρουμε ότι ο διευθυντής σ' ένα σχολείο είναι το πρόσωπο που ασκεί επιρροή (ηγεσία) σε όλα τα μέλη του οργανισμού και είναι η προσωπικότητα που εκφράζει όλο το σχολείο. Θέλοντας να δώσουμε τον ορισμό του Ηγέτη, ανατρέχουμε στον Αριστοτέλη που είπε: «από την ώρα της γέννησής τους μερικοί άνθρωποι είναι προορισμένοι να ηγούνται και οι άλλοι να ακολουθούν». Ο διευθυντής σ' ένα σχολείο είναι το πρόσωπο που το συνδέει με τους τρίτους. Από τη θέση ευθύνης που έχει, έρχεται σε καθημερινή βάση σε επαφή με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους, εκπροσώπους του δήμου που ανήκει το σχολείο, φορείς και πολίτες. Ένα πολύ σημαντικό προσόν που θα πρέπει να έχει είναι η ικανότητά του να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις καταστάσεις και ανάλογα με τα άτομα που έρχεται σε επαφή. Ο διευθυντής - ηγέτης στο σχολείο δεν μπορεί να έχει την ίδια ηγετική συμπεριφορά από την πρώτη ώρα μέχρι την τελευταία ώρα λειτουργίας του σχολείου, ούτε να έχει την ίδια ηγετική συμπεριφορά με όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Ο Καμπουρίδης (2002), θέλοντας να δώσει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη – διευθυντή, τα ταξινομεί ως εξής:

- *Ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών*
- *Καθορισμός υψηλών επιπέδων εργασίας και να αμειφθούν όσοι τα πετύχουν.*
- *Ενθάρρυνση της συμμετοχής για την επίτευξη αποτελεσμάτων.*

Από τα προαναφερθέντα οδηγούμαστε να πούμε ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή θα πρέπει να εναλλάσσεται και να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικά πρόσωπα. Συγχρόνως ο διευθυντής θα πρέπει να είναι φορέας αλλαγών και καινοτομιών και να ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη, την βελτίωση της εκπαίδευσης και την πρόοδο του οργανισμού. Επιπλέον, ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει τα θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως όραμα, αυτοεκτίμηση, πίστη σε αξίες, αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο και αυτοπειθαρχία που τα του επιτρέψουν να λειτουργήσει ως παράδειγμα για το ανθρώπινο δυναμικό (Μπρίνια, 2008). Όταν ο διευθυντής – ηγέτης εφαρμόζει τις αρχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας τότε ο διευθυντής δεν είναι απλά ο ηγέτης αλλά ο ηγέτης των εκπαιδευτικών ηγετών (Marks & Printy, 2003).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η μετανάστευση δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο στις κοινωνίες μας, το ίδιο ισχύει εν γένει και για την πολιτισμική ετερότητα. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, πέρα από τη μετανάστευση, ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης με αποτέλεσμα οι νέοι της Ευρώπης να κληθούν ούτως ή άλλως να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού ανεξαρτήτως των μετακινήσεων που σχετίζονται με τη μετανάστευση. Για τον λόγο αυτόν, υποστηρίζεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά εν τέλει όλα τα σχολεία, ακόμα και όσα δεν έχουν ούτε έναν αλλοδαπό μαθητή στο μαθητικό τους δυναμικό. Η μετανάστευση, ωστόσο, κερδίζει συνεχώς ακόμα περισσότερη προσοχή, καθώς λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου. Θα λέγαμε ότι έχουν τεθεί σημαντικές προκλήσεις αλλά παράλληλα και ευκαιρίες που σχετίζονται με τις εξής παραμέτρους: την καλή εκμάθηση από τους μαθητές της γλώσσας της χώρας υποδοχής και την αντιμετώπιση ευρύτερων μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με το νέο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μιας υγιούς διαπολιτισμικής ταυτότητας και την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολείο και την κοινωνία,. Αλλά και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για το σύνολο των μαθητών στην τάξη, την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο, την ανάπτυξη σε αυτούς «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία». Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό να εξομαλυνθούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές, οι οποίες δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη διαφορετική γλώσσα ή το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Αυτός θεωρείται, εξάλλου, ο μόνος δρόμος που μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινωνία ισονομίας, ένταξης και σεβασμού προς την διαφορετικότητα. Η πράξη, ωστόσο, αποδεικνύει ότι αρκετοί από τους μαθητές αυτούς συνεχίζουν να έχουν πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τους

γηγενείς και να αντιμετωπίζουν διακρίσεις, περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό» (Αναγνωστοπούλου, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, β) σεβασμός για τους πολιτισμούς, γ) θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, δ) θετική στάση στην ετερότητα και στη διαφορετικότητα, ε) έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων, στ) αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής. Η διαπολιτισμική τάξη είναι μια τάξη ανοιχτή στην κοινωνία, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα, άρα την ερμηνεύουν και διαφορετικά, συνεπώς είναι διαφορετικές και οι εκτιμήσεις τους. Τα βιώματα, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη και να την εμπλουτίσουν (Αναγνωστοπούλου, 2018).

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο προϋποθέτει αλλαγές που αφορούν μια πληθώρα διαστάσεων του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Το διαπολιτισμικό σχολείο είναι μια οργανωτική δομή που υποδέχεται στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες με απώτερο σκοπό το αίτημα των δεύτερων την πολιτισμική τους υποδοχή στην κοινωνία. Σε αυτές συγκαταλέγονται η φιλοσοφία που διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα, η οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής, η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία των γλωσσών, το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές μέθοδοι βρίσκονται στο επίκεντρο, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό «αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο». Η διδασκαλία και η μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αναγκαίο να βασίζονται σε ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα είναι απαλλαγμένο από τον εθνοκεντρισμό και τις αρνητικές εικόνες του «διαφορετικού», του «άλλου» και θα αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος και των ίδιων (με στόχο τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια, την ομαλότερη ψυχοκοινωνική ενσωμάτωση και την καλύτερη σχολική τους επίδοση), αλλά και των γηγενών μαθητών. Οι αλλαγές στο πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασικό να συνοδεύονται από την εφαρμογή ευέλικτων μεθόδων με επίκεντρο το παιδί, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομοδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής ως προς το σχολικό πληθυσμό αλλά και ως προς τις σχολικές επιδόσεις. (Αναγνωστοπούλου, 2018).

Συμπερασματικά, για να είναι άρρηκτα η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδεδεμένη με την γενική εκπαίδευση, θα πρέπει όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, γλώσσας και εθνικότητας, να διδάσκονται στα γενικά σχολεία της "γειτονιάς" τους, μαζί με

τους συνομήλικους συμμαθητές του και να συμμετέχουν ενεργά στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις δραστηριότητες του σχολείου.

Διαπολιτισμική Ηγεσία

Αρχικά, στην προσπάθειά μας να δώσουμε την έννοια της ηγεσίας μπορούμε να πούμε ότι η ηγεσία είναι η δύναμη επιρροής ενός ατόμου στους άλλους. *«Η ηγεσία είναι μια λέξη που μπορεί να σημαίνει αυτό ακριβώς το οποίο θέλουμε να εννοούμε»* (MacBeath, 2003). Αυτή η δύναμη επιρροής είναι τέτοια που τα υπόλοιπα άτομα μπορούν να ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα σε μια ανοδική πορεία με στόχο την επιβίωση του ίδιου οργανισμού. Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας αποτελεί πάγιο αίτημα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτή την τάση εντάσσεται η λογική της προώθησης της έννοιας της ισχυρής σχολικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική ηγεσία σύμφωνα με το μοντέλο του Lahdenperä (2008) χωρίζεται σε τρεις διαφορετικές πτυχές: α) ευαισθητοποίηση και κατανόηση, β) προϋποθέσεις και ενέργειες του ηγέτη, γ) προσωπικές δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες. Οι Lahdenperä et al (2016) εκθέτοντας τις εμπειρίες τους από ένα πρόγραμμα αλληλεπιδραστικής έρευνας καθώς και το βασικό ρόλο της ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στη σχολική φοίτηση των νεοαφιχθέντων μαθητών - μεταναστών στη Σουηδία, τονίζουν ότι: *«όταν νέα παιδιά μετανάστευσης και νέοι αρχίζουν το σχολείο στη Σουηδία, προκύπτουν ορισμένες προκλήσεις. Αυτά μπορεί να οφείλονται σε αδύναμες σουηδικές γλωσσικές δεξιότητες και διαφορετικό υπόβαθρο εκπαίδευσης, καθώς και σε οργανωτικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς στα σχολεία. Το γεγονός αυτό δημιουργεί απαιτήσεις στους ηγέτες των σχολείων που είναι αντιμέτωποι με το να καθοδηγούν και να αναπτύσσουν τις ικανότητες του οργανισμού και των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Το έργο: "Νέοι μετανάστες και ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων", που διεξήχθη σε σχολεία σε τέσσερις σουηδικούς δήμους, είχε στόχο την ανάπτυξη ηγετικών, οργανωτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που διευκόλυνε τη σχολική φοίτηση και την ένταξη των νεοαφιχθέντων μαθητών. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι το έργο αυτό χρησίμευσε θετικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και της διαπολιτισμικής ηγεσίας, στη βελτίωση των οργανωτικών συνθηκών, στην ανάδειξη της συλλογικής μάθησης, στην προαγωγή των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και ικανοτήτων, που αφορούσε στην σχολική φοίτηση της ομάδας των νεοαφιχθέντων μαθητών – μεταναστών».*

Ο Lahdenperä (2014) επικεντρώνοντας στο ρόλο των διευθυντών στα σχολεία μειονοτήτων, επιδιώκει, μέσω μελέτης περιπτώσεων που διεξάγεται σε τρεις διαφορετικές χώρες, να καθορίσει τις συνθήκες που αποτελούν το πλαίσιο της αποστολής και της εργασίας του ηγέτη-διευθυντή. Επιπλέον, στοχεύει να διερευνήσει τι χαρακτηρίζει την ιδιότητα του ηγέτη σε ένα διαπολιτισμικό και πολύγλωσσο σχολείο. Η μελέτη βασίζεται σε συνεντεύξεις με ηγέτες σε επτά διαφορετικά σχολεία: δύο στη Φινλανδία, δύο στην Ισπανία και τρεις στη Σουηδία. Ένα από τα βασικά ευρήματα δείχνει ότι ο κύριος ρόλος κατευθύνθηκε προς το να είναι ένας *«πρωταθλητής»*, αγωνιζόμενος και υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία αυτά έχουν μία αβέβαιη ύπαρξη. Ο διευθυντής - ηγέτης έπρεπε

να δώσει προτεραιότητα στην προώθηση του σχολείου σε διάφορους παράγοντες, καθώς και στην ίδρυσή του ως θεσμού της γύρω κοινωνίας. Το δεύτερο εύρημα που αφορούσε την ηγεσία των διευθυντών σε ένα πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο σχολείο, παρέχει προϋποθέσεις για ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ηγεσίας. Οι διευθυντές αυτών των σχολείων είχαν πολλά να συμβάλουν στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, καθώς υψηλή δέσμευση και ικανότητα του διευθυντή - ηγέτη να αλληλεπιδρά με τους γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους.

Στο ίδιο άρθρο ο ερευνητής επισημαίνει ότι: *«τα σχολεία μειονοτήτων είναι κάτι περισσότερο από απλά σχολεία. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν συχνά ως σημεία συγκέντρωσης για τη μειοψηφία και ένα θεσμικό όργανο που συλλέγει και ενσωματώνει τη μειονότητα»*. Αρκετοί από τους διευθυντές επεσήμαναν *«τη σημασία του προσδιορισμού του προφίλ του σχολείου και της προσεκτικής ισορροπίας μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών. Ήταν σημαντικό να μπορείς να μιλάς διαφορετικές γλώσσες και να είσαι ικανός σε διάφορες παραδόσεις και συστήματα αξιών και να μην μιλάς αρνητικά για άλλες γλώσσες και πολιτιστικές εκφράσεις»*. Ήταν σημαντικό για τα σχολεία να συνεργάζονται με άλλα ιδρύματα όπως η εκκλησία και οι θρησκευτικές, πολιτιστικές δραστηριότητες ή ενώσεις στη δημιουργία της ταυτότητας του σχολείου. Ο διευθυντής είχε την υποχρέωση να εκπροσωπεί το σχολείο ή ακόμα και να είναι εκπρόσωπος της χώρας καταγωγής του. Οι διευθυντές δυσκολεύτηκαν πολύ να έχουν ιδιωτική ζωή, λόγω του ρόλου τους ως πρωταγωνιστή ή ως φιγούρα για το σχολείο τους και πολλές φορές έζησαν ακόμη και μια αίσθηση συνεχούς παρατήρησης. Ένας από τους διευθυντές χρησιμοποίησε τη μεταφορά της σκηνης για να περιγράψει το ρόλο των διευθυντών στα σχολεία μειονοτήτων. Τα βασικά ευρήματα της ανωτέρω μελέτης δείχνουν ότι υπήρχαν πιο αβέβαιες συνθήκες για την ύπαρξη της σχολικής μειονότητας, τόσο περισσότερο αναγκάστηκαν οι διευθυντές να εργαστούν ως *«κινητήρια δύναμη»* για να πολεμήσουν ή να υποστηρίξουν την ύπαρξη του σχολείου. Οι διευθυντές έπρεπε να δώσουν προτεραιότητα στην προώθηση του σχολείου και να δημιουργήσουν ιδρύματα με διαφορετικούς φορείς του σχολείου.

Επιλογικά, με βάση τους ορισμούς της ηγεσίας και με βάση τα άρθρα που αναφέραμε, βλέπουμε ότι η διαπολιτισμική ηγεσία, ως μια νέα αναδυόμενη μορφή ηγεσίας, εστιάζει στην παιδαγωγική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων μαθητών, αλλά και στη σύνδεση του διαπολιτισμικού σχολείου ανεξαιρέτως με όλους τους φορείς και την κοινωνία.

Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στο Διαπολιτισμικό Σχολείο

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός πρέπει να δίνει προτεραιότητα στους κοινωνικούς σκοπούς, όπως είναι η μόρφωση, η μάθηση, η εκπαίδευση, ο εκδημοκρατισμός, η κοινωνικοποίηση, η διαπαιδαγώγηση και οι αξίες. Αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να πετύχει τους στόχους του και *«να διασφαλίσει σε όλους τα προβλεπόμενα μορφωτικά αγαθά»* Freire (1977), πρέπει να

αναπτύξει δράσεις που να συμβάλλουν στη μετάδοση των γνώσεων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Ο διευθυντής του σχολείου καλό θα είναι να χτίσει έναν διάυλο επικοινωνίας με τους γονείς και να τους ενημερώνει για τους στόχους που έχει θέσει το σχολείο, (εκπαιδευτικές, διδακτικές επισκέψεις, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, κ.α.) για τη νομοθεσία, τις προσδοκίες των μαθητών, τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος, τις καινοτόμες πρακτικές που υλοποιούνται στο σχολείο, αλλά και για τους τρόπους που εκείνοι μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγμάτωση των στόχων. Ο διευθυντής και το προσωπικό θα πρέπει να βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους, χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα επικοινωνίας είτε είναι τηλέφωνο, είτε είναι έντυπη είτε ηλεκτρονική αλληλογραφία. Επειδή το σχολείο είναι μια διαρκής πηγή μόρφωσης και εκπαίδευσης, εκείνος μπορεί να διοργανώνει επιμορφωτικές συναντήσεις με τους γονείς και να τους «εκπαιδεύει» πάνω σε ζητήματα συμπεριφοράς, εφηβείας, διαχείρισης χρόνου, σχέσεις συνομηλίκων, κ.α. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς θα νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, θα εκφράζουν την γνώμη τους σε εκπαιδευτικά ζητήματα, θα προτείνουν λύσεις σε αναδυόμενα προβλήματα, θα λαμβάνουν αποφάσεις σε όργανα λαϊκής συμμετοχής (Σχολικά Συμβούλια, Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων) θα τροφοδοτούν με ιδέες τα σχέδια και τα προγράμματα του σχολείου και θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από κοινού με τους ίδιους, με τους μαθητές και με τους καθηγητές.

Η συνεργασία αυτή θα εκτοξεύσει την συνοχή και τη σύμφιξη των σχέσεων, θα ενισχύσει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους από την μία και των μαθητών στη γνώση από την άλλη, θα προάξει την νομιμοφροσύνη, θα καθέλξει ένα αίσθημα ασφάλειας, αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, σταθερότητας και συλλογικότητας, θα δυναμωθεί ο οργανισμός λειτουργικά και οργανωτικά και εν τέλει θα αναπτυχθεί ένα αίσθημα αφοσίωσης προς τον οργανισμό.

Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν σημαντικά σχέδια εργασίας τα οποία θεματοποιούν και παρουσιάζουν την ετερότητα και την ανομοιογένεια της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν η οργάνωση εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων (π.χ. ομάδες εργασίας θεάτρου, οργάνωση ημέρας πολιτισμού, κτλ.), καθώς και η διασφάλιση της ποικιλίας, όσον αφορά τους χώρους μάθησης των μαθητών. Πολύ σημαντικές στην ίδια κατεύθυνση είναι και οι συνεργασίες που αναπτύσσει το σχολείο με άλλα παιδαγωγικά ιδρύματα, συλλόγους μεταναστών, σωματεία, κτλ. Ένα σχολείο που επιθυμεί να εργάζεται διαπολιτισμικά επενδύει στη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή και τις κοινότητές τους. Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο θεωρείται ιδιαιτέρως απαραίτητη, καθώς έχει συσχετιστεί θετικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Εάν οι γονείς αισθάνονται εξοικειωμένοι με το σχολείο και ασφαλείς μέσα σε ένα θετικό για αυτούς κλίμα, τότε τα παιδιά τους μπορούν πραγματικά «να μάθουν». Πράγματι, η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και τους γονείς θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλύτερη ένταξή τους και σε ένα επόμενο βήμα αποτελεί κλειδί

για την ψυχοσυναισθηματική σταθερότητα και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Επίσης, το σχολείο που εργάζεται διαπολιτισμικά επενδύει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος (ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διαφάνεια των αποφάσεων, δυνατότητα συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης εκ μέρους των μαθητών). Είναι βασικό να επικρατεί στο σχολείο η αντιρατσιστική προσέγγιση. Οι αλλοδαποί-παλινοστούντες μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα, τόσο εκπαιδευτικά, όπως δυσανάγνωστα βιβλία, έλλειψη εποπτικού και οπτικοακουστικού υλικού, συχνές μετακινήσεις λόγω έλλειψη μόνιμης εργασίας, αλλά και ψυχολογικά, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, εσωστρέφεια κλπ.

Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ αλλοδαπών-παλινοστούντων και γηγενών μαθητών καθώς και η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών είναι από τα πρωταρχικά προβλήματα καθώς και η έλλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης. Ο διαπολιτισμικός διευθυντής χρειάζεται να δημιουργήσει μια ομάδα μαθητών διαμεσολάβησης (αλλοδαποί και γηγενείς). Επομένως, το μεγαλύτερο πρόβλημα του διευθυντή είναι να το κατορθώσει, πράγμα αρκετά απαιτητικό, αφού η ενδοσχολική βία αποτελεί πραγματικότητα ακόμα και σε τάξεις που δε χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα. Ο διαπολιτισμικός διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις, να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες, να έχει ανοικτούς ορίζοντες και να λειτουργεί χωρίς παρωπίδες και προκαταλήψεις. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να φροντίζει να εξασφαλίζεται η ισότητα η δικαιοσύνη μέσα και έξω από την τάξη για όλους τους μαθητές, να έρθει κοντά σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα, να τους προβληματίσει, να τους βοηθήσει να καταλάβουν πως το "διαφορετικό" ή το "άλλο" δεν είναι ούτε εχθρικό ούτε ξένο και πως όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ευκαιρίες να διεκδικήσουν το καλύτερο που μπορούν και επιθυμούν για τη ζωή τους απαιτείται η διεξαγωγή τακτικών επιμορφωτικών ημερίδων (με ευθύνη της σχολικής κοινότητας) του ευρύτερου πληθυσμού (όχι μόνο των γονιών του εγχώριου μαθητικού πληθυσμού) σε θέματα διαπολιτισμικότητας (Ρες, 2018).

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η κάθε σχολική μονάδα, είτε είναι επαγγελματικό λύκειο είτε σχολείο γενικής παιδείας, στα πλαίσια λειτουργίας των Σχολικών Συμβουλίων (Άρθρο 51, Ν. 1566/1989), μπορεί να θέσει τους στόχους της, τον λειτουργικό της προγραμματισμό και να προγραμματίσει τις δράσεις, όπως φαίνονται παρακάτω (Μουρατίδου, 2018): α) πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις β) καινοτόμες δραστηριότητες (όπως περιβαλλοντική και πολιτιστική εκπαίδευση, αγωγή σταδιοδρομίας και αγωγή υγείας), ευρωπαϊκά προγράμματα και αδελφοποιήσεις σχολείων, συμμετοχή σε συνέδρια γ) διδακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις δ) ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για αδύναμους μαθητές ε) επιμορφώσεις νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αλλά και παλαιότερων στ) ορισμός tutor στην σχολική μονάδα για παροχή εξειδικευμένων συμβουλών σε γονείς και μαθητές ζ) χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας και εφαρμογή πολυμεσικής διδασκαλίας η) σχολική αλληλογραφία με άλλα σχολεία για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών θ) παιδαγωγικές συνεδριάσεις για ανατροφοδότηση ι) χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως συνεργατική μάθηση κ)

βελτίωση σχολικών και εργαστηριακών εγκαταστάσεων κα) προώθηση σχέσεων με γονείς και επαγγελματικούς φορείς κβ) εξακρίνωση στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία κγ) σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και δικτύωση με επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς κδ) δράσεις συνεργασίας με την τοπική κοινότητα, τις δημοτικές υπηρεσίες, τις δομές ψυχικής υγείας, συμβουλευτικής, κοινωνικής ένταξης κε) δράσεις με δομές για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών και των οικογενειών τους, για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού κστ) δημιουργία εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας και τη σύναψη κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα μπορεί να διαμορφώσει τη δική κουλτούρα, την δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, ούτως ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες και τους σκοπούς της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται και να επιτευχθεί το άνοιγμα του σχολείου, το οποίο θα είναι ισχυρό και αποδοτικό στην κοινωνία.

Συμπεράσματα

Το σημερινό δημοκρατικό πολυπολιτισμικό σχολείο, ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, θέτοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού γίνεσθαι. Μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, θα τους δοθεί η ευκαιρία να ανταλλάσσουν εποπτικό υλικό και ιδέες για την αποτελεσματική προσέγγιση και διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα, θα δημιουργηθούν ευκαιρίες στα μέλη της σχολικής μονάδας να συζητήσουν και να επανεξετάσουν τις δικές τους αξίες και παραδοχές σε ότι αφορά τη διδακτική πράξη. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο, η χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η ψυχολογική στήριξη των μαθητών προσφύγων, η γλωσσική υποστήριξη, θα βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και στην αρμονική συνύπαρξή τους με τα ελληνόπουλα. Η εκπλήρωση όμως ενός τέτοιου ρόλου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται από την πολυπολιτισμικότητα και χωρίς την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα που εν γένει υπάρχει στην παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διαπολιτισμικού διευθυντή-ηγέτη είναι καθοριστικός για την διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας και για να το πετύχει αυτό θα πρέπει ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις, να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες, να έχει ανοικτούς ορίζοντες και να λειτουργεί χωρίς παρωπίδες και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου,(2018). Ετήσιο Πρόγραμμα: «*Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*». Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης. Ανάκτηση στις 5 Φεβρουαρίου 2018.

Freire, Paulo, (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Καμπουρίδης, Γ,(2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.

Lahdenperä, P., Gustavsson, H.-O., Lundgren, M., & vonSchantzLundgren, I. (2016). The Key Role of the School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden. *Open Journal of Leadership*, 5, 20-30. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2016.51003>

Lahdenperä, P. (2014). Premises for Minority School Leadership in Sweden, Finland and Spain. *Open Journal of Leadership*, 3, 67-75. <http://dx.doi.org/10.4236/oj.2014.33007>

Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: Förändringimångfald*. Lund: Studentlitteratur.

MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, pp. 1-7. Διαθέσιμο στο: <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lf/lf/about/i>. Ανάκτηση στις 16 Δεκεμβρίου 2017.

Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*. (39) : 370. <http://doi.org/10.1177/0013161X03253412>

Μουρατίδου, Β.(2018). Διπλωματική Εργασία: «*Ηγεσία και Στρατηγικός Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας στο πλαίσιο λειτουργίας του Δημοκρατικού Σχολείου – Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.*». Κόρινθος. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Σταμούλης.

Ρεζ, (2018). Ετήσιο Πρόγραμμα: «*Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*». Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης. Ανάκτηση στις 5 Φεβρουαρίου 2018.

Νομοθεσία

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου για το Πληροφοριακό Σύστημα Myschool και τα Εργαλεία CMS και LMC

Χαλκιώτης Δημήτριος
(PhD) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
dhalkiotis@gmail.com

Χατζηλάμπρου Χρυσόστομος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01/Π.Ε.86 (Med)
xryxatz@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να αναδείξει τη χρήση ενός Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος στη Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γίνεται μια γενική αναφορά στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και επιχειρείται η αξιολόγηση του Πληροφοριακού Συστήματος Myschool που χρησιμοποιείται από Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Λέσβου. Επιπλέον, διερευνώνται οι στάσεις που επιδεικνύουν απέναντι σε αυτό, καθώς και οι απόψεις και αντιλήψεις τους σχετικά με τις προϋποθέσεις χρήσης και τις δυνατότητες του.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφοριακά Συστήματα, Εργαλεία CMS και LMS, Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Myschool.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στον τομέα της Εκπαίδευσης, αποτελούν μέσο εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας, οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι Νέες Τεχνολογίες ενσωματώνονται στη σχολική διοίκηση με στόχο την ανάπτυξη ηλεκτρονικών εφαρμογών οργάνωσης της διοικητικής εργασίας, αλλά και για την επίτευξη και παροχή ταχύτερων διοικητικών πράξεων και ενεργειών. Ο εκσυγχρονισμός της σχολικής διοίκησης θεωρείται απαραίτητος για τον μετασχηματισμό και τη αναδιοργάνωση των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης (Schelin, 2003). Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει ποιοτικά αναβαθμισμένα πληροφοριακά εργαλεία για ηλεκτρονικές υπηρεσίες και διευκολύνει τη διεκπεραίωση διοικητικών διαδικασιών. Προσφέρει αποτελεσματικό σύστημα πληροφόρησης της εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο οργάνωσης διοικητικού έργου, αλλά και στο πλαίσιο διατήρησης και ανταλλαγής πληροφοριακών δεδομένων. Η ανάγκη και η αξία της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί από τη διεθνή, αλλά και την ευρωπαϊκή

εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (Γκόβερης & Ρουσσάκης, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο μελετών και ερευνών, για την είσοδο και ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, διακρίνεται ένας προβληματισμός σχετικά με τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε η στηριζόμενη σε αυτές εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Twining, 2001) σε θέματα άσκησης διοίκησης στην εκπαίδευση να γίνεται με επιτυχία. Γίνεται σαφής αναφορά για την συμβολή και τη σημασία της δημόσιας πολιτικής που ασκείται κάθε φορά πάνω σε αυτό το θέμα. Σύμφωνα με τον Twining (2001), οι καινοτόμες δράσεις των Τ.Π.Ε. είναι δυνατόν να επιτευχθούν, όταν στηρίζονται σε προκαθορισμένους στόχους της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται σε θέματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Σύμφωνα με μελέτες (Twining, 2001) μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε στις σχολικές μονάδες, διαμορφώνει και μια ομοιόμορφη μεθοδολογία και προσέγγιση στο θέμα.

Τα Πληροφοριακά Συστήματα (Management Information System) στην Ελληνική Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Η βάση πάνω στην οποία έχει στηριχθεί η στρατηγική χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο θέμα της χρήσης των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα των Πληροφοριακών Συστημάτων στη Διοίκηση είναι η αποτελεσματική αποθήκευση και επεξεργασία του τεράστιου όγκου πληροφοριών. Πληροφορίες που παράγονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Διεύθυνσης και Περιφερειακής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και είναι διαθέσιμες στην Κεντρική Διοίκηση στο αρμόδιο Υπουργείο. Σκοπός αυτής της πολιτικής είναι η ορθολογική κατανομή ανθρωπίνων και υλικών πόρων, η εξασφάλιση ισορροπίας του εκπαιδευτικού συστήματος, η βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η μείωση του χρόνου απάντησης και ικανοποίησης αιτημάτων, αλλά και η δυνατότητα απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του (Καμπουρίδης, 2002, Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015).

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιήθηκαν διάφορα Πληροφοριακά Συστήματα στο χώρο της Εκπαίδευσης, μέχρι την υιοθέτηση του ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος του «Myschool». Σύμφωνα με το υπ. αριθ. πρ. 171490/Δ2/ 12 -11 -2013 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Myschool αποτελεί ένα Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των διαφόρων τμημάτων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Κύριος στόχος, η καθημερινή μηχανογραφική υποστήριξη και η σταδιακή και καθολική λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-School, e-DataCenter, Survey, Ο.Π.Σ.ΥΔ, κ.λπ.) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον. Η αξιοποίηση του Myschool από την εκπαιδευτική κοινότητα στοχεύει στη μείωση της γραφειοκρατίας, στην παροχή ψηφιακών υπηρεσιών προστιθέμενης αξίας προς το σύνολο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, στην υποστήριξη της λήψης

αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της και τελικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα εστιάζει στην αξιολόγηση της ευχρηστίας μέσα από την επιμέρους αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της φιλικότητας, της ευχρηστίας και της υποστήριξης του πληροφοριακού συστήματος Myschool. Διερευνάται αν παρέχει τελικά προστιθέμενη αξία στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ή χρειάζεται να ανασχεδιαστούν κάποιες λειτουργίες του ή και να προστεθούν νέες διαδικασίες με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του. Τέλος, μελετώνται τα επίπεδα ασφάλειας και ο βαθμός εμπιστευτικότητάς του.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν ο σχεδιασμός εμπειρικής δειγματοληπτικής έρευνας σε Διευθυντές/Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων. Αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο, με γνώμονα έξι ερευνητικούς άξονες. Πρώτος Θεματικός Άξονας: Επίπεδο ευχρηστίας του Myschool ως συνάρτηση της φιλικότητας-λειτουργικότητας-υποστήριξης. Σκοπός είναι η διερεύνηση του κατά πόσο οι χρήστες θεωρούν εύχρηστο το Myschool. Οι προσδοκίες είναι να ανιχνευτούν τα στοιχεία φιλικότητας-λειτουργικότητας-υποστήριξης που είναι ικανά να χαρακτηρίσουν εύχρηστο το Σύστημα. Στόχος η ανάπτυξη ενός εύχρηστου Πληροφοριακού Συστήματος στο οποίο θα αξιοποιούνται η φιλικότητα, η λειτουργικότητα και η υποστήριξη.

Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Προστιθέμενη Αξία στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας με τη χρήση του Myschool. Σκοπός είναι η διερεύνηση πιθανής προστιθέμενης αξίας στη Διοίκηση με τη χρήση του Συστήματος. Στόχος η επιπλέον προστιθέμενη αξία στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων, εξαιτίας του Myschool.

Τρίτος Θεματικός Άξονας: Ανάγκη Ανασχεδιασμού Λειτουργιών του Myschool. Σκοπός είναι ο εντοπισμός λειτουργιών του που πρέπει να ανασχεδιαστούν. Η προσδοκία είναι να εντοπιστούν τέτοιες λειτουργίες που πρέπει να τροποποιηθούν. Στόχος είναι ο κατάλληλος ανασχεδιασμός αυτών με γνώμονα την ποιοτικότερη και αποδοτικότερη διοίκηση.

Τέταρτος Θεματικός Άξονας: Προτάσεις Διαλειτουργικότητας του Myschool με άλλα Πληροφοριακά Συστήματα. Σκοπός η βελτίωση της φιλοσοφίας σε θέματα Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Οι προσδοκίες τοποθετούνται στο επίπεδο της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών προς την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Ο στόχος είναι η διαλειτουργικότητα του Myschool και με άλλα Πληροφοριακά Συστήματα Δημοσίων Φορέων και τελικά η ενοποιημένη Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση.

Πέμπτος Θεματικός Άξονας: Ανάγκη βελτίωσης-επέκτασης των λειτουργιών του Myschool. Σκοπός είναι η διερεύνηση του αν και κατά πόσο είναι ωφέλιμη για τη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας η βελτίωση και/ή η επέκταση κάποιων λειτουργιών του.

Οι προσδοκίες είναι να εντοπιστούν τέτοιες λειτουργίες. Στόχος να επεκταθούν και να βελτιωθούν με γνώμονα την ποιοτικότερη και αποδοτικότερη διοίκηση.

Έκτος Θεματικός Άξονας: Ασφάλεια-Προστασία των Δεδομένων στο Σύστημα. Σκοπός είναι η αναζήτηση δικλίδων μεγαλύτερης ασφάλειας και προστασίας στο Myschool. Οι προσδοκίες τοποθετούνται στο επίπεδο της αντιληπτικής ικανότητας των χειριστών του αναφορικά με την ύπαρξη καλών πρακτικών σε θέματα ασφάλειας και προστασίας των δεδομένων. Στόχος να εφαρμοστούν επιπλέον πολιτικές ασφάλειας και προστασίας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απρίλιος-Μάιος 2018. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές/Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου που χειρίζονται το Myschool. Κάθε ερευνητικός άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, με μια ερώτηση Ανοικτού τύπου στο τέλος αναφορικά με τη διατύπωση προτάσεων των ερωτηθέντων. Ανταποκρίθηκαν σε αυτό 44 Διευθυντές/Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων όλων των τύπων σχολείων (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ). Μετά τη συλλογή των δεδομένων, η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση έγιναν με τις μεθόδους της Περιγραφικής (Descriptive) και της Επαγωγικής (Inferential) Ανάλυσης.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν μια ήπια θετική στάση ως προς την ευχρηστία, την αποτελεσματικότητα και την ασφάλεια του συστήματος. Τονίστηκε η ανάγκη ανασχεδιασμού λειτουργιών του συστήματος και η ανάγκη βελτίωσης ή επέκτασης ορισμένων λειτουργιών του, αλλά και της λειτουργικότητας με άλλα πληροφοριακά συστήματα της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.

Με αναφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι νέες τεχνολογίες καθημερινά ενσωματώνονται στον χώρο της σχολικής διοίκησης. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη ηλεκτρονικών εφαρμογών για την καλύτερη οργάνωση και διοίκησή της, αλλά και για την ικανοποιητική και ταχύτερη παροχή διοικητικών πράξεων και ενεργειών (Schelin, 2003). Η τάση αυτή στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο διαφαίνεται τόσο από την πλευρά της Πολιτείας με τη χρήση Πληροφοριακών Συστημάτων για την υποστήριξη του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων όσο και από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία σχεδόν όλα τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων συνειδητοποιώντας αυτή την εξέλιξη είναι κάτοχοι πιστοποιητικού επιπέδου Α' ή Β' στις Νέες Τεχνολογίες. Επιπλέον, η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει ποιοτικά αναβαθμισμένα πληροφοριακά εργαλεία για ηλεκτρονικές υπηρεσίες και διευκολύνει τη διεκπεραίωση διοικητικών διαδικασιών. Αυτό αναδεικνύεται και με αναφορά στα πορίσματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των ερωτηθέντων θα επιθυμούσε την ενσωμάτωση στο πληροφορικό σύστημα Myschool αναβαθμισμένων πληροφοριακών εργαλείων όπως τη δυνατότητα ενσωμάτωσης εφαρμογών δημιουργίας ωρολογίου προγράμματος, τη δημιουργία κοινής βάσης δημιουργίας

διοικητικών εγγράφων, εφαρμογές και εργαλεία που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα.

Αναφορικά με τη χρήση και την αποτελεσματικότητα του Myschool στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκφράζεται θετικά για τις υπηρεσίες που προσφέρονται από το Πληροφοριακό Σύστημα, αλλά και αρνητικά για υπηρεσίες που δεν υπάρχουν ή υπάρχουν πλημμελώς όπως υπηρεσίες διαχείρισης μισθοδοσίας υπαλλήλων, συνταξιοδότησης, δημιουργίας ωρολογίου προγράμματος και διαχείρισης ατομικού φακέλου. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι το Myschool παρουσιάζει στην εμφάνιση και στη δομή του ομοιομορφία. Τα μενού των επιλογών του και τα μηνύματα λάθους είναι ικανοποιητικά σε μεγάλο βαθμό. Η άντληση στοιχείων και η υποστήριξη των χρηστών από το Help Desk κρίνεται ικανοποιητική. Προτείνουν, όμως, να τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από αναβαθμίσεις του Συστήματος η μεταφόρτωση Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή, η Ψηφιακή Υπογραφή, η Καταχώρηση των Οδοιπορικών, η δημιουργία Ημερολογιακών Καταστάσεων για τους Αναπληρωτές/Ωρομίσθιους και την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη. Επίσης, προτείνεται από το Πληροφοριακό Σύστημα να επιτρέπεται ο Αυτόματος Υπολογισμός Κενών-Πλεονασμάτων του προσωπικού, οι δεύτερες και τρίτες αναθέσεις, οι συστεγασίες και οι ομάδες σχολείων. Σημαντική κρίνεται η ενσωμάτωση πρότυπων διαβιβαστικών εγγράφων για κοινές περιπτώσεις, η δυνατότητα εκτύπωσης Μαθητικού Δελτίου (για τη μετακίνηση), η εισαγωγή φωτογραφίας των μαθητών για εκτύπωση Απολυτήριου Τίτλου, η αποστολή μηνυμάτων SMS για καθημερινή ενημέρωση των γονέων για την απουσία του μαθητή, για τη πρόσβαση γονέων σε απουσίες και βαθμολογίες, η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για τους Πρόσφυγες, τα Τμήματα Υποδοχής, τα Μαθήματα και την Αξιολόγηση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμεί την ύπαρξη δυνατότητας πρόσβασης και σε άλλους χρήστες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα επιθυμούν λογαριασμούς διαβαθμισμένης πρόσβασης των υπεύθυνων εκπαιδευτικών τμήματος για εισαγωγή βαθμών και απουσιών. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων να μην παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πρόσβαση στο σύστημα με κωδικούς της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, κρίνουν απαραίτητες τις υπηρεσίες ενημέρωσης των κηδεμόνων με υπηρεσίες ηλεκτρονικών μηνυμάτων SMS εκτός από μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Σύμφωνα με τον Telem (2003), ένα πληροφοριακό σύστημα παρέχει στη σχολική διοίκηση και στους εκπαιδευτικούς εργαλεία, ικανά να συμβάλουν στην καλύτερη και αμεσότερη διεκπεραίωση των διοικητικών και εκπαιδευτικών εργασιών. Ο όρος Πληροφοριακό Σύστημα Διοίκησης αναφέρεται σε ένα τυποποιημένο ηλεκτρονικό σύστημα υπολογιστή, με δυνατότητες ενσωμάτωσης δεδομένων από ποικίλες πηγές και υποστήριξη σε όλες τις διοικητικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού, με δυνατότητες διαχείρισης λήψης αποφάσεων.

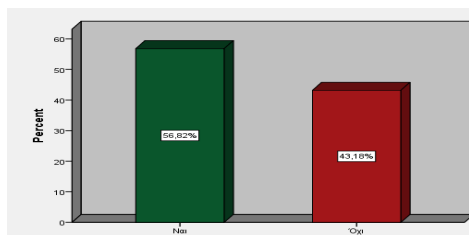
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων κρίνει από πολύ ως πάρα πολύ χρήσιμη τη διασύνδεση του Myschool με άλλα πληροφοριακά συστήματα όπως του εθνικού

δημοτολογίου, της Α/θμιας Υγειονομικής Υπηρεσίας, με τη Διαύγεια του Υπουργείου Εσωτερικών, με το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με το Survey σχετικά με τους τίτλους σπουδών του προσωπικού. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες προτείνουν και άλλες διάφορες υπηρεσίες και Πληροφορικά Συστήματα διασύνδεσης, γεγονός που φανερώνει την ανάγκη διασύνδεσης του Myschool με υπηρεσίες που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στη Διοίκηση. Τα Πληροφορικά Συστήματα και υπηρεσίες που αναφέρθηκαν είναι: το Taxisnet, το infoγον, οι υπηρεσίες του Κέντρου Εξυπηρέτησης Πολιτών, με ένα σύστημα καταγραφής του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας, με τη σχολική επιτροπή και με ένα σύστημα διαχείρισης οικονομικών στοιχείων της σχολικής μονάδας.

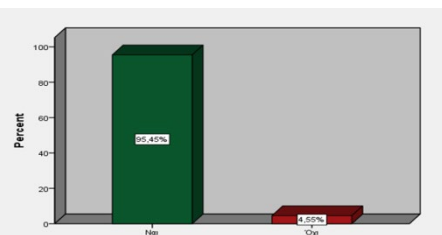
Επίσης σε διεθνές επίπεδο μελετών και ερευνών (Twining, 2001) καταδεικνύεται ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης προσφέρουν ένα αποτελεσματικό σύστημα πληροφόρησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε επίπεδο οργάνωσης του διοικητικού έργου και διατήρησης και ανταλλαγής πληροφοριακών δεδομένων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε σε μεγάλο ποσοστό ότι θα βελτίωνε σε πολύ έως πάρα πολύ τη διοίκηση των σχολικών μονάδων η επέκταση λειτουργιών του αναφορικά με τη παροχή δυνατότητας να υποβάλλονται ηλεκτρονικά αιτήσεις από τους αποφοίτους, τους γονείς και μαθητές για θέματα που αφορούν στη σχέση τους με τη σχολική μονάδα, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν τις υπηρεσιακές τους μεταβολές και την έκδοση πιστοποιητικών υπηρεσιακών τους μεταβολών.

Σε σχέση με τις νέες τάσεις, ένα Πληροφοριακό Σύστημα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία online εκπαιδευτικών κοινοτήτων (Λιοναράκης, 2001) και τη δυνατότητα αξιολόγησης ανθρωπίνου δυναμικού με την ενσωμάτωση ειδικών εργαλείων και συστημάτων. Στη δυνατότητα επέκτασης των λειτουργιών του Myschool με εργαλεία Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου Content Management System (CMS) και Ηλεκτρονικής Μάθησης Learning Management System (LMS) τα οποία επιτρέπουν στον χρήστη να διαχειρίζεται με εύκολο τρόπο διαδικτυακά κείμενα, εικόνες, πίνακες, αλλά να συμμετέχει σε πλατφόρμες διαδικτυακής σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης, το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων επιθυμεί την ενσωμάτωση των λειτουργιών αυτών στο πληροφοριακό σύστημα του Myschool. Οι περισσότεροι όμως επιθυμούν λειτουργίες που έχουν σχέση με τη δυνατότητα δημιουργίας ωρολογίου προγράμματος, συντονισμού και παρακολούθησης ύλης μαθημάτων, τήρησης βιβλίων ύλης και ημερολογίου πράξεων για εργαστηριακά μαθήματα. Σε θέματα επιμόρφωσης, δημιουργίας φόρουμ συζητήσεων, πινάκων ανακοινώσεων, τα ποσοστά κινούνται από λίγο έως πάρα πολύ. Αυτό όμως που αξίζει να σημειωθεί είναι το μηδενικό ποσοστό των ερωτηθέντων ως προς την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων για την αξιολόγηση του ανθρωπίνου δυναμικού.

Σύμφωνα με μελέτες, των Telem (2003) και Telem et al. (2006), η εισαγωγή ενός Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησης στις σχολικές μονάδες μπορεί να επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις και την επικοινωνία του διευθυντή με τους διδάσκοντες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν αφήνει ανεπηρέαστη την παρακολούθηση της πορείας των εργασιών των διδασκόντων, τον εντοπισμό προβλημάτων και δυσκολιών που ανακύπτουν και έμμεσα τον έλεγχο της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμφίβολα, ο έλεγχος ασφάλειας εισόδου και διαχείρισης της πληροφορίας σε ένα Πληροφοριακό Σύστημα από τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να επιφέρει διαφοροποιήσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό. Αυτό διαφαίνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες αναφορικά με την κάλυψη ασφάλειας των δεδομένων της σχολικής μονάδας από το Myschool, αφού το ποσοστό που απαντά Ναι είναι πολύ υψηλό αγγίζοντας σχεδόν το εκατό τοις εκατό. Διαφοροποιήσεις όμως υπάρχουν στις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την είσοδο στο Myschool από άλλο δίκτυο εκτός του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου με το μεγαλύτερο ποσοστό να μην επιθυμεί είσοδο από άλλο σύστημα. Πολύ έως πάρα πολύ απάντησε και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων σχετικά με την ασφάλεια του συστήματος που παρέχει το κλείδωμα των στοιχείων της προηγούμενης και της τρέχουσας χρονιάς, καθώς και το γεγονός ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να έχει την ευθύνη διαχείρισης εισαγωγής κωδικών στο Σύστημα.



Γράφημα 1. Ανάγκη ανασχεδιασμού του Συστήματος δομένων του Συστήματος



Γράφημα 2. Ασφάλεια δεδομένων του Συστήματος

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνεται ότι όσοι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ασχολούνται πάνω από πέντε ώρες την εβδομάδα με τη χρήση του Myschool έχουν να προτείνουν αλλαγές, βελτιώσεις και συνδέσεις με άλλα Πληροφοριακά Συστήματα. Εκείνοι που δηλώνουν ότι ασχολούνται από μια έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα εμφανίζονται να είναι από πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι με τις παρεχόμενες λειτουργίες του Myschool. Ελάχιστοι θα ήθελαν περισσότερες δυνατότητες του Πληροφοριακού Συστήματος, αλλά δεν έχουν προτάσεις για την αναβάθμισή του. Διευθυντές και υποδιευθυντές με την ειδικότητα του Πληροφορικού είναι εκείνοι που προτείνουν πιο εξειδικευμένες λειτουργίες του Συστήματος, αλλά και κατανοούν καλύτερα τις δυνατότητες που προσφέρουν τα εργαλεία CMS, LMS, όταν λειτουργούν ενσωματωμένα μέσα στο Σύστημα.

Τέλος, οι απαντήσεις που δόθηκαν από διευθυντές και υποδιευθυντές που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες με διαφορετικά προσόντα και χρόνια υπηρεσίας δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους που να χρήζουν ιδιαίτερης ερμηνείας. Αυτό όμως, που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ανεξάρτητα από τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τις ώρες απασχόλησής τους με το Myschool, αλλά και τη διαφοροποίησή τους στα τυπικά προσόντα δίνουν μεγάλη σημασία στην έννοια της ασφάλειας του Πληροφορικού Συστήματος και σχεδόν όλοι θεωρούν ότι το Myschool καλύπτει το πλαίσιο ασφαλείας των δεδομένων της σχολικής τους μονάδας.

Βιβλιογραφία

Γκόβερης, Χ & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κουτσαμπάσης, Π. (2011). *Αλληλεπίδραση Ανθρώπου-Υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμέλεια). *Πρακτικά 1ο πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 1ος Τόμος (σσ.185- 192). Πάτρα: Ε. Α. Π.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Σε Α. Λιοναράκης (επιμέλεια). *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 1ος Τόμος (σσ.229- 242). Αθήνα.

Schelin, S. H. (2003). E-Government: an overview. Στο: Garson, G. D. (eds) *Public Information technology: policy and management issues*. Hershey: Idea Group Publishing, pp120-137.

Telem, M. (2001). Computerization of school administration: impact on the principal's role: a case study. *Computers and Education*, 37, pp. 345-362.

Telem, M. (2003). Computerization of high school pedagogical administration: its effect on principal – parents interrelations: a case study. *Leadership and Policy in Schools*, 2 (3), pp. 189-212.

Telem, M. (2005). Computerization of school administration: impact on the principal's role: a case study. *Computers and Education*, 37, pp. 345-362.

Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher-parents interrelations: a case study. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 661–678.

Telem, M. & Pinto, S. (2006). Information technology's impact on school-parents and parents-student interrelations: a case study. *Computers & Education*, 47, pp. 260–279.

Twining, P. (2001). Planning to use ICT in schools? *Education 3-13*, 29 (1), pp. 9 -17.

Πηγές

Έγγραφο Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων 171490/Δ2/ 12 -11 -2013.

**Συναισθηματική νοημοσύνη & διαμεσολαβημένη επικοινωνία.
Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε & συναισθηματική επάρκεια.**

Στούρου Καλλιόπη
Οικονομολόγος – Π.Ε.80
kstourou@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός πως δεν γεννιόμαστε με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) αλλά την αποκτούμε μέσα από την ανεπίσημη εκπαίδευση κατά την παιδική και ενήλικη ζωή μας. Στις ημέρες μας όμως, η «έκρηξη εξελίξεων» που συντελείται σε παγκόσμια κλίμακα καθιστά αναγκαίο για τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης, την αναζήτηση και εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων, με απώτερο στόχο τη βέλτιστη ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων των νέων, προκειμένου ο σημερινός μαθητής κι αυριανός πολίτης να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του. Οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα εμφανίζουν σημάδια κόπωσης κι απροθυμίας στην πρόσληψη γνώσεων και, ενώ χειρίζονται άρτια τα πλείστα τεχνολογικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, μοιάζουν αδύναμοι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κι ανίσχυροι να επιλύσουν ένα δύσκολο προσωπικό τους θέμα, καθώς η συναισθηματική τους ανάπτυξη και καλλιέργεια έχει παραμεληθεί. Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση της έννοιας της Σ.Ν. και της σημαντικότητας χρήσης των Τ.Π.Ε για την ενδυνάμωση της στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοημοσύνη, συναίσθημα & συναισθηματική επάρκεια, δεξιότητες, διαμεσολαβημένη επικοινωνία & τεχνολογία.

Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα η έλλειψη ενημέρωσης σε συνδυασμό με την προσκόλληση σε παλιές νοοτροπίες έχουν παρεμποδίσει την ουσιαστική και οργανωμένη εκπαίδευση σε δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης διαιωνίζοντας έτσι προσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες. Η έννοια της νοημοσύνης έχει μεγάλη βαρύτητα για την εκπαίδευση και αυτό είναι γνωστό εδώ και πολλά χρόνια. Ο Πλάτωνας για παράδειγμα είχε εξετάσει ζητήματα νοημοσύνης πριν από 2000 χρόνια.

Η νοημοσύνη θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες των ατομικών διαφορών. Τα άτομα παρουσιάζουν, ως προς την νοημοσύνη, μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Ακόμη κι αν είναι της ίδιας χρονολογικής ηλικίας διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητα να επιλύουν ένα γνωστικό πρόβλημα, την ικανότητα να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, την ταχύτητα εκτόπωσης νέων παραστάσεων, την αξιοπιστία της ανάκλησής τους, και την αξιοπιστία των αναμνήσεών τους.

Η έννοια της νοημοσύνης έχει χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και πολιτισμούς. Ο Πλάτωνας ορίζει την νοημοσύνη ως «τάχος μάθησης». Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης όρισαν τα τρία συστατικά του νου και της μάθησης: τη νόηση, το

συναίσθημα και τη βούληση. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας σαφής και συγκεκριμένος ορισμός για την νοημοσύνη, όπως αναδεικνύεται από την βιβλιογραφική έρευνα, διότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις την ορίζουν από τη δική τους οπτική. Οι διάφοροι ορισμοί της νοημοσύνης αποτελούν προσπάθειες διευκρίνησης κι οργάνωσης ενός σύνθετου φαινομένου.

Βάσει του Gardner (1983), η νοημοσύνη δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά ένα σύνολο από σχετικά αυτόνομες ικανότητες, ταλέντα και νοητικές δεξιότητες (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999). Η νοημοσύνη λοιπόν, είναι ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που συνδέεται με ψυχοσωματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Συνεπώς είναι δύσκολο να ορισθεί και να οριοθετηθεί.

Η ευρύτερα αποδεκτή σήμερα άποψη είναι ότι, η νοημοσύνη έχει πολλές όψεις κι αποτελεί μια ιεραρχία ικανοτήτων, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται η γενική νοημοσύνη *g*; και στις παρακάτω θέσεις βρίσκονται άλλες πιο συγκεκριμένες ικανότητες (Stenberg, 2000).

Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H.Gardner

Σύμφωνα με τον Bigge (1990), η μάθηση έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Η μάθηση έχει προσωπικό κι ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Η μάθηση νοείται ως ενεργητική διαδικασία, βασισμένη σε συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων η γνώση οικοδομείται, αναδομείται κι επεκτείνεται ως μεταγνώση σε άλλες περιοχές, και μαθησιακές περιστάσεις (Bandura, 1997, Snowman et al., 2006, Κολιάδης, 2004/2005, Βρεττός & Καψάλης, 2002, Ματσαγούρας, 2004).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner, εστιάζοντας στην ανάπτυξη όλων των μορφών νοημοσύνης, διαμορφώνει μια εκπαίδευση δικαιότερη για όλους. Πιο συγκεκριμένα, δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη των πραγματικών κλίσεων και δυνατοτήτων κάθε ατόμου ενεργοποιώντας τις εμπειρίες της ζωής του, ώστε να αναπτύσσει τη δυναμική του ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση της μέτρησης του «IQ», η οποία λαμβάνει υπόψη της την έφεση του ατόμου σε διαφορετικούς τομείς της έκφρασης της προσωπικότητάς του, για τους οποίους φαίνεται να ευθύνονται διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου.

Γίνεται, λοιπόν, λόγος για νοημοσύνη που δεν αφορά μόνο τη γλωσσική και λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, τη μουσική, τη σωματική – κιναισθητική, τη χωρική και τη νατουραλιστική, δηλαδή οχτώ είδη ανθρωπίνων ικανοτήτων οι οποίες αν ληφθούν εξίσου υπόψη, μπορούν να καταστήσουν – σύμφωνα με τον Gardner – πιο εύστοχες τις επιλογές της ζωής του κάθε ανθρώπου.

Η διαπροσωπική (κοινωνική) και ενδοπροσωπική (ατομική) ικανότητα εσωκλείονται στη γενικότερη συναισθηματική ικανότητα. Είναι οι δυο κατηγορίες ικανοτήτων που

περιλαμβάνονται στην Σ.Ν. όπως την αποκαλεί ο D. Goleman.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ο όρος Σ.Ν. εισήχθηκε το 1990 από τους Salovey & Mayer ως ένας τύπος νοημοσύνης που εμπεριείχε δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως. Ορόσημο όμως, στη γένεση του όρου αυτού αποτέλεσε η δημοσίευση του βιβλίου (Emotional Intelligence, Why it can matter more than IQ) του Daniel Coleman (1995). Το μοντέλο του D.Goleman (1995) βλέπει την Σ.Ν. ως μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική συμπεριφορά (Spielberger, 2004).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά Goleman έχει τις εξής διαστάσεις :

- i. Αυτοεπίγνωση: η ικανότητα να αξιολογούμε τα συναισθήματά μας, τα ισχυρά και ασθενή σημεία μας, αυτοαξιολόγηση, αυτοπεποίθηση.
- ii. Αυτορύθμιση: η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις εσωτερικές καταστάσεις, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας, αυτοέλεγχος, προσαρμοστικότητα.
- iii. Παρακίνηση: η ικανότητα να κινητοποιούμε τον εαυτό μας για την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια, κίνητρα συμπεριφοράς.
- iv. Ενσυναίσθηση: η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων και ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας.
- v. Κοινωνικές Δεξιότητες: πρόκειται για δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης όσον αφορά την αλλαγή, διαχείριση διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασία, ομαδικότητα.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Σ.Ν. συνίσταται στις ικανότητες: εύρεσης κινήτρων για τον εαυτό μας, αντοχής στις απογοητεύσεις, ελέγχου των παρορμήσεων και της ανυπομονησίας, σωστής ρύθμισης της διάθεσής μας, παρεμπόδισης των αρνητικών σκέψεων, ενσυναίσθησης, ελπίδας και αισιοδοξίας.

Συνεπώς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια ευέλικτη δεξιότητα που μαθαίνεται και συνεχίζει να αναπτύσσεται μέσα από συστηματική παρέμβαση, και σε κάποιο βαθμό από τις εμπειρίες αν κάποιος τις επεξεργαστεί. Ο όρος Σ.Ν. αναφέρεται κυρίως στη γνώση, στον έλεγχο και στον χειρισμό των συναισθημάτων (Goleman, 1995). Παράπεμπει σε μια σειρά από ικανότητες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να αντιληφθεί, να εκφράσει και να επεξεργαστεί τον εσωτερικό του κόσμο με τρόπο ώστε να εξασφαλίσει την συναισθηματική του επάρκεια.

Αίσθημα & Συναισθηματική Επάρκεια - Επικοινωνία

Είναι γεγονός ότι, εκ πρώτης όψεως, συναίσθημα και λογική έρχονται σε αντίθεση. Κατά τον 19^ο αιώνα η νοημοσύνη είχε τον πρώτο ρόλο, ενώ ο 20^{ος} αιώνας σηματοδότησε τη μετάβαση από το υπολογιστικό, ορθολογικό πνεύμα στο συναισθηματικό και παρορμητικό. Δεν είναι τυχαίο ότι οι προηγμένες κοινωνίες αποκαλούνται «ανθρωποκεντρικές» με την έννοια ότι έχουν στο κέντρο της προσοχής τους τον άνθρωπο.

Με τη γνωστική ικανότητα ο άνθρωπος πληροφορείται για πράγματα, πρόσωπα και καταστάσεις. Την επίδραση του περιβάλλοντος τη δέχεται μέσω των αισθήσεων και την επεξεργάζεται διά της αισθήσεως διαμορφώνοντας μια πρώτη αντίληψη για τον εξωτερικό κόσμο. Από τη μια, το άτομο σκέφτεται, και από την άλλη νιώθει, συνυπάρχουν δηλαδή ο συγκινησιακός κι ο λογικός νους, η λογική και η συναισθηματική νοημοσύνη. Τα συναισθήματα κατέχουν δεσπόζουσα θέση στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μας. Επιδρούν στην αντιληπτική διαδικασία και οδηγούν σε αλλαγές στη συμπεριφορά, την έκφραση του προσώπου και τη στάση του σώματος.

Τα συναισθήματα κι η σκέψη δηλαδή τελούν υπό καθεστώς αλληλεξάρτησης (Goleman: 36, 1995), καθώς έχουν ρόλο στη λογική σκέψη, είναι απαραίτητα στη λήψη λογικών αποφάσεων (Goleman: 61, 1998). Τα συναισθήματα έχουν αρχέγονο βιολογικό υπόστρωμα, συνιστούν έναν πανάρχαιο κώδικα κληροδοτημένο από απώτερους προγόνους μας (Goleman: 30, 1995), και βασική τους ιδιότητα είναι η καθολικότητα κι η παγκοσμιότητα τους (Sroufe: 41-50, 1996).

Ο Goleman (1995) περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δομή που περιλαμβάνει ικανότητες Συναισθηματικής Επάρκειας. Ο όρος Συναισθηματική Επάρκεια παραπέμπει σε μια σειρά από ικανότητες – δεξιότητες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να αντιληφθεί, να εκφράσει και να επεξεργαστεί τον εσωτερικό του κόσμο με τρόπο ώστε να συγκροτήσει μια άρτια ψυχοκοινωνική ταυτότητα. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να χειρίζεται το συναίσθημα ώστε να κυριαρχεί σε κάθε συνθήκη που εμπλέκεται. Να μπορεί να διαβάζει τις κοινωνικές διαστάσεις και να τις προσαρμόζει στο δικό του τρόπο συμπεριφοράς. Με απλά λόγια, είναι η ικανότητα του ατόμου να αναλύει το συναίσθημα σε μικρότερα κομμάτια, να κατανοεί πως εμφανίζεται και πως αλλάζει (δηλαδή να δίνει τη θέση του σε ένα άλλο), καθώς και το λόγο για τον οποίο γίνεται αυτό.

Η απόκτηση συναισθηματικής επάρκειας προϋποθέτει την ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσω κατάλληλης συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης. Οι σημαντικότερες δεξιότητες Συναισθηματικής Επάρκειας (Goleman, 1995) είναι :

- Επίγνωση των συναισθημάτων
- Έλεγχος των συναισθημάτων
- Χειρισμός των συναισθημάτων
- Χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων
- Αυτό – επίγνωση
- Αποδοχή του εαυτού
- Αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης του άλλου
- Αυτοέλεγχος ή Ενσυναίσθηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ποιοτική επικοινωνία
- Διεκδικητική στάση
- Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων

Η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής (μέθοδος διαπαιδαγώγησης για την επίτευξη της Συναισθηματικής Επάρκειας) είναι απαραίτητη κι αναγκαία σε κάθε επίπεδο της ζωής μας, ξεκινώντας από το σχολικό περιβάλλον, δεδομένου ότι η ανθρώπινη επικοινωνία δεν αφορά μόνο τη λεκτική συμπεριφορά αλλά, και την εξωλεκτική σημειολογία. Και με τον όρο αυτό, εννοούμε την επικοινωνία που επιτυγχάνεται δίχως την ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και τη νοητική κατάσταση των μελών της ομάδας.

Διαμεσολαβημένη Επικοινωνία – Δεξιότητες Επικοινωνίας

Η συναισθηματική αυτογνωσία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του επόμενου επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης: η ικανότητα να απαλλαγούμε από την άσχημη/αρνητική διάθεση (συναισθηματικός έλεγχος). Οι συναισθηματικές δεξιότητες, ως στοιχεία συμπεριφοράς είναι αντικείμενο μάθησης. Βασίζονται, βέβαια, σε έμφυτες τάσεις και σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές. Ωστόσο καλλιεργούνται και διδάσκονται, καθώς αποδεχόμαστε ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι επίκτητες.

Η ανάγκη του ανθρώπου για διαντίδραση με τους ομοίους του αποτελεί μια αναπόδραστη ανάγκη. Ένας τρόπος αλληλεπίδρασης κι αλληλόδρασης αποτελεί η διαμεσολαβημένη επικοινωνία (J.B.Thompson, 1999) με μεγάλη συμβολή στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Διαμεσολαβημένη επικοινωνία χαρακτηρίζεται η επικοινωνία κατά την οποία ο πομπός κι ο δέκτης βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο και χρησιμοποιούν τα μέσα επικοινωνίας προκειμένου να ανταλλάσουν μηνύματα (Thompson, 1999). Η διαμεσολαβημένη Επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση ενός τεχνικού μέσου (όπως τηλέφωνο, ηλεκτρικά καλώδια, ηλεκτρομαγνητικά κύματα κλπ.), το οποίο επιτρέπει την πληροφορία να μεταδοθεί σε άτομα απομακρυσμένα στο χώρο και το χρόνο.

Μια ακόμη μορφή διαμεσολαβημένης επικοινωνίας είναι η "διαμεσολαβημένη οιονεί αλληλόδραση" που αναφέρεται στις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (βιβλία, εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση). Δύο κύρια διακριτά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν αυτόν τον τύπο αλληλόδρασης από τον προηγούμενο είναι: α) εδώ οι συμμετέχοντες δεν προσανατολίζονται προς συγκεκριμένα άτομα, αλλά σε δυνητικούς αγνώστους αποδέκτες και β) η διαμεσολαβημένη οιονεί αλληλόδραση έχει μονολογικό χαρακτήρα, η ροή της επικοινωνίας είναι μονόδρομη. Η διαμεσολαβημένη αλληλόδραση εκτείνεται στο χώρο και το χρόνο, γεγονός που συνεπάγεται τον περιορισμό σε κάποιο βαθμό συμβολικών στοιχείων, όπως χειρονομίες και κίνηση, που είναι διαθέσιμα στους συμμετέχοντες (πρόσωπο με πρόσωπο αλληλόδραση).

Η επικοινωνία μέσω αλληλογραφίας, emails ή μέσω sms για παράδειγμα, στερεί στους εμπλεκόμενους μια σειρά στοιχείων που σχετίζονται με τη φυσική παρουσία, όπως χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου, ενώ τους δίνει το πλεονέκτημα άλλων συμβολικών στοιχείων (αυτών που αναδεικνύονται από τον γραπτό λόγο). Επίσης, ο αναγνώστης ενός βιβλίου ή ο τηλεθεατής μιας εκπομπής είναι ο αποδέκτης μιας συμβολικής

μορφής, της οποίας ο παραγωγός δεν αναμένει ή δεν απαιτεί καμιά απάντηση (διαμεσολαβημένη οιονεί αλληλόδραση). Ως εκ τούτου, η διαμεσολαβημένη επικοινωνία έχει έναν περισσότερο ανοιχτό χαρακτήρα. Οι άνθρωποι με την ενίσχυση των μαζικών μέσων επικοινωνούν με ένα διαφορετικό τρόπο. Συναντιούνται μεν ως ακροατήριο, ως κοινό, αλλά με έναν νέο "φανταστικό" τρόπο.

Εφόσον λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ενεργοποιηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση, οι συναισθηματικές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον επιτυγχάνονται με:

- δραματοποίηση (μέσω τηλεδιάσκεψης)
- παιχνίδια ρόλων (σενάρια με τηλεδιάσκεψη)
- συζήτηση
- ερωτηματολόγια (διάφορα sites)
- γραπτή έκφραση (emails)
- ομαδικά παιχνίδια (επιτραπέζια, λογισμικά)
- καλλιτεχνική έκφραση
- προβολή ταινίας
- μη λεκτική επικοινωνία
- συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών μάθησης.

Τεχνολογία - Αλληλόδραση και Συναισθηματική Αγωγή

Ένας τρόπος να σκεφτούμε το πώς μεταβάλλονται οι διαπροσωπικές σχέσεις κι η επικοινωνία στα κοινωνικά δίκτυα είναι αντιδιαστέλλοντας το φυσικό χώρο, εντός του οποίου εκτυλίσσονταν στο παρελθόν οι σχέσεις, με τον κυβερνοχώρο, στον οποίο μπορούν να εκτυλίσσονται σήμερα. Ο κυβερνοχώρος είναι μια "ψυχολογική" (William Gibson, Νευρομάντης 1984) έννοια που αντανακλά την τεχνολογική έννοια του διαδικτύου.

Σε μια γενική θεώρηση, πολλές δεξιότητες αποκτώνται από τα κοινωνικά δίκτυα. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να παρουσιάσει τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η χρήση των Τ.Π.Ε-διαδικτύου έχει αποδειχθεί εξαιρετικής σημασίας, αφού λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στους έχοντες επικοινωνία :

- I. Skype: on line συζήτηση μέσω μιας απλής κλήσης μέσω Internet. Ένας αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας δίχως εικόνα (video), ο οποίος σε συνδυασμό με τη διατήρηση της ανωνυμίας μειώνει την ανησυχία, τα συναισθήματα ντροπής και άγχους του ατόμου που θέλει να επικοινωνήσει. Με αυτόν τον τρόπο αισθάνεται περισσότερο ασφαλής και χαλαρός, γεγονός που τον βοηθάει να συγκροτήσει σκέψεις και συναισθήματα και να είναι διαθέσιμος να μιλήσει ανοιχτά.
- II. Κλήση Video: μια επικοινωνία μεταξύ συμμαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, άμεση και γρήγορη. Μια μορφή επικοινωνίας που έχει τα ίδια οφέλη σαν να ήταν δια ζώσης, με επιπλέον θετικό στοιχείο την άνεση και την ασφάλεια του σπιτιού ή του χώρου από όπου λαμβάνει χώρα η κλήση video.

- III. Emails: το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αποτελεί μια ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας που επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων και αποφυγή διαφόρων καταστάσεων που προκαλούν άγχος σε διαφορετικές διαβαθμίσεις. Η αλληλεπίδραση μέσω γραπτής έκφρασης οδηγεί επίσης στην καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων.
- IV. Λογισμικά: πρόκειται για εκπαιδευτικές σειρές που υποστηρίζουν την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και εφήβου. Ειδικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα και δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά και τους εφήβους να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά έχοντας για οδηγό το παιχνίδι (Θεοδοσάκης, 2011).
- V. Προβολή ταινίας και τηλεδιάσκεψη: αναπτύσσονται αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

Προβολή ταινίας - Τηλεδιάσκεψη

Μια πολύ καλή δραστηριότητα για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί η προβολή (μέσω projector, YouTube, TV) ταινίας ή απόσπασμα αυτής (μέσω τηλεδιάσκεψης), κατάλληλα επιλεγμένης ώστε να προκαλέσει συζήτηση η ερμηνεία κι η συναισθηματική αντίδραση των πρωταγωνιστών. Τα θέματα που τίγονται είναι ποικίλα και καθημερινά στη ζωή όλων μας. Μεταξύ άλλων: φιλία, παιδεία, οικογενειακοί δεσμοί, διαζύγιο, ρατσισμός, αλληλεγγύη, εκφοβισμός, σύγχρονα προβλήματα, μοναξιά και κοινωνικός αποκλεισμός.

Η τηλεδιάσκεψη υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις δύναται να συμβάλλει στην βελτίωση του περιβάλλοντος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων (Latchem, 2002; Kerry & Isakson, 2001), καθώς θα λαμβάνει χώρα η διδακτική αξιοποίηση της ταινίας:

- Προτρέπουμε τους μαθητές και ενήλικες να εκφραστούν αυθόρμητα κι ελεύθερα, περιγράφοντας αυτά που είδαν.
- Τους ενθαρρύνουμε, δια της μεθόδου του καταγίγισμού ιδεών, να εστιάσουν και εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, να οικοδομήσουν τις απόψεις τους.
- Το ενδιαφέρον μας αρχικά επικεντρώνεται στην εικόνα, στην απόλαυση της θέασης και σε μια πρώτη αναγνώριση των πρωταγωνιστών και των ζητημάτων της ταινίας.
- Σε δεύτερο επίπεδο επιδιώκεται μια κριτική προσέγγιση, με στόχο την ανάλυση και κατανόηση του περιεχομένου – μηνυμάτων της ταινίας.

Τελικός στόχος της διαδικασίας είναι μαθητές και ενήλικες να αποκτούν δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και μεταγνωστικό ώστε να είναι ικανοί να προσεγγίζουν διάφορα θέματα με μια ολιστική θεώρηση και, ενσωματώνοντας καλές πρακτικές, να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται την εντός κι εκτός σχολείου ζωή τους.

Στόχος της τηλεδιάσκεψης είναι η δημιουργία ενός ανοιχτού μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης (π.χ. δυο τάξεις, σε δυο διαφορετικά σχολεία με

κοινό project) και η δυνατότητα να αποτελέσουν οι μαθητές ενεργά συστατικά στοιχεία βρισκόμενα σε πλήρη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τους δασκάλους τους. Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη αποτελεί σπουδαίο τεχνολογικό μέσο το οποίο υπό παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις συμβάλλει σημαντικά στο άνοιγμα του σχολείου σε ευρύτερα κοινωνικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, ενθαρρύνει και καλλιεργεί το πνεύμα της συνεργασίας, την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης και την κουλτούρα της καθημερινής διαβούλευσης με άλλες νοοτροπίες, στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις (Anastasiades, 2007).

Συζήτηση και Συμπερασματικά Σχόλια

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές στρέφουν την προσοχή τους στην Σ.Ν. Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης και της καλλιέργειας της Σ.Ν. στα παιδιά από μικρή ηλικία είναι πολύ μεγάλη καθώς, η αναγνώριση και η επίγνωση των συναισθημάτων μας, κι ευρύτερα η Συναισθηματική μας Επάρκεια αποτελεί βασικό εφόδιο για τις προσωπικές μας επιλογές σε κάθε επίπεδο της ζωής μας και για διαντίδραση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας μας.

Η ανάγκη του ανθρώπου για διαντίδραση με τους ομοίους του αποτελεί μια αναπόδραστη ανάγκη. Το διαδίκτυο είναι ένας τόπος πολιτιστικής συνάντησης των ανθρώπων. Αναπτύσσουν καθημερινά ένα επίπεδο αλληλογνωριμιών με ένα πολύ υψηλό αριθμό ατόμων με τους οποίους δημιουργούν σχέσεις και έργα.

Το διαδίκτυο αποτελεί τη μεγαλύτερη επανάσταση και το τελευταίο επιστέγασμα της ανθρώπινης εφευρετικότητας κατά τον γεμάτο γεγονότα 20^{ον} αιώνα, ένα κληροδότημα, με το οποίο θα ζήσουν όλες οι επόμενες γενιές. Οι χρήσεις του διαδικτύου που κάνουν μικροί και μεγάλοι δηλώνουν νέες πολιτιστικές πρακτικές που ευνοούν την επικοινωνία. Είναι διαμεσολαβητές, μέσα για να περάσουν μικροί και μεγάλοι στη διαμεσολαβημένη επικοινωνία σε κάθε επίπεδο και πλαίσιο.

Μια μορφή επικοινωνίας που συμβάλλει ουσιαστικά στην συναισθηματική αγωγή, ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη θετική κι επιτυχημένη πορεία του ανθρώπου σε κάθε επίπεδο της ζωής του. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από μια πλειάδα ερευνών των τελευταίων ετών, που δείχνουν ότι για την επαγγελματική, κοινωνική αλλά και προσωπική καταξίωση ενός ατόμου, δεν αποτελεί προϋπόθεση η ευφυΐα του, όπως υποστήριζαν παλαιότερα, αλλά η ανεπτυγμένη ή μη συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει κι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτής.

Βιβλιογραφία

Anastasiades, P. (2007). Interactive Videoconferencing (IVC) as a Crucial Factor in Distance Education: Towards a Constructivism IVC Pedagogy Model under a cross curricular thematic approach. In E. Bailey (Ed) *Focus on Distance Education Developments*. NY: Nova Science Publishers, Inc

Bandura, A. (1977). *The social learning theory*. NJ: Prentice Hall

- Bigge M. (1990) Θεωρίες μάθησης Εκδ. Πατάκης.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York, N.Y: Basic Book Inc.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2008). *The secret to success: New research says Social – emotional learning helps students in every way*. Educational Digest, 74(4), 8-9.
- Goleman, D. *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μετάφραση: Φωτεινή Μεγαλούδη, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Latchem, 2002; Kerry & Isakson, 2001. Ανακτήθηκε από: <https://www.uky.edu/OtherOrgs/ARSI/www.arsi.org/materials/ConfProc/Arsi,Pp.34-38,Lemke.pdf> (προσπελ. στις 10/8/2018).
- Rogers, C. (1985). *Toward a more human science of the person*. Journal of Humanistic Psychology, 25, 7-24
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Snowman, J., Mc. Cown, R. & Biehler, R. (2006). Psychology applied to teaching. 12th ed. Boston. Houghton Mifflin Company. New York.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press
- Sternberg, J. R. (2000). Successful Intelligence: A unified view of giftedness. In C.F.M. van Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), *Developing Talent Across the Life Span*, (pp 43-65).Sussex: Psychology Press.
- Sroufe, L.A. (1996) Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years. Cambridge University Press, New York.
- Thompson, John (1999) "The Media and Modernity" in Hugh Mackay and Tim O'Sullivan (eds) *The Media Reader: Continuity and Transformation*, Sage, London.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου Α. (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξάνδρουπολη: Εκδόσεις της ίδιας.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα.

Εκδ. Γρηγόρης.

Καψάλης, Α. (2002). Σύγχρονη διδακτική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε

Κολιάδης, Ε. (2004). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τ. β', Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα. Εκδόσεις: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Θεωρία & πράξη της διδασκαλίας . Προσέγγιση του γραπτού λόγου. Εκδόσεις : Γρηγόρης.

Σακορράφου Δ. « Πλάτωνος Κοινωνιολογικά και Παιδαγωγικά αρχαί», σελ.213-225.

The social context as is formed during the period of the financial crisis we are going through and its impact on the school premises

Rigas Konstantinos

Primary school headmaster, PhD, M.Ed.

krigas@sch.gr

Abstract

In our paper we analyzed the reasons for the creation of the financial crisis. Also, we viewed the consequences of the financial crisis in the society and at school. First of all, we discovered that the financial crisis is basically a consequence of the social crisis, too. Therefore, both the social crisis and the financial crisis are a result of a series of reasons. First of all was the fact that Greece never actually went through the stage of the Enlightenment. As a second reason, we identified the prolonged agricultural society. The main reason was the absence of the urban middle class as consequences of the failure of the industrialization of the country. Finally, the main reason was the restless struggle of the Greek people to acquire freedom or to defend it through constant wars or readiness for war, losing this way a great supply of its dynamic, its energy and its creation.

Keys Worlds: Enlightenment, self-discipline, consumer tendencies, crisis.

Introduction

Today, Greece is facing a deep economic recession that began in the USA (Reinhart & Rogoff, 2008) as a financial crisis in 2007 and led to a global recession now threatening many indebted countries in Europe. The European Central Bank's policy to abruptly suspend lending to weak states in such a critical moment for the world economy was the spark for the kindling of a fire which gradually spreads to all south European countries (Cabral, R. 2010, as cited in Wikibooks, 2015). The troika consisting of the European Commission, the European Central Bank (ECB) and the International Monetary Fund (IMF) implemented harsh neoliberal policies to solve problems in Greece. This approach, made to stabilize the economy in the long term poses as a prerequisite a series of financial measures such as cutting public spending, reducing wages and raising taxes. Unfortunately, this solution does not work for Greece and more importantly, the data suggest that it has not worked anywhere. In fact, it causes, as it seems, the opposite effect by deepening the crisis.

Causes of economic crisis

From a financial perspective, in accordance with Wikibooks (2015), the causes relate to various state administration reasoning and the financial policies applied by the Greek government in the last 40 years. Thus, according to the same source, the first reason refers to social and individual lessons learned by the modern Greek due to his prolonged

enslavement under the Ottoman yoke and his need to succumb to the demands of his tyrant via tax payment and more in order to secure his survival. So, once more according to Wikibooks (2015), the problem began in 1981 (Tsakalotos, 1998), when the government of the time actually tried and succeeded in reducing unemployment in large levels but did so by following the policy of recruitment in the public sector and their payment with borrowed money. Thousands of party members and non-members are recruited in all public services of the country, a policy that found worthy imitators in every political area. A tactic familiar to us all from the Ottoman era, the so-called “rousfeti” (bribery), which continued with unequaled zeal since the first parties of the newly established Greek State.

However, the absurd and misleading, without identity and target, function of the modern Greek country and the Greek citizen caused other woes which are presented as reasons for the current financial crisis. Following the same source and its literature of references, in the list of reasons for the Greek financial crisis after 2009, the "political corruption (Katsios, 2006) and the opacity of transactions is involved, which is the case in many countries, with assignments of major economic projects to entrepreneurs, government friends and other factors, who offered and still offer large sums of money under the table to mediating government employees". Another "one of the main causes of the crisis, is tax evasion (Matsaganis and Flevotomou, 2010). As a result, in recent years, Greece has acquired a new generation of uneducated and greedy nouveau riche habitants with villas, yachts and expensive cars buried in illegal activities, state theft and trespassing of any public interest or asset. "Vast areas of natural beauty of public wealth were sold without transparency by mediations even from monks! (Vagianos, D. 2010)" (Wikibooks, 2015). Also, the same source does not omit to mention as causes the globalization of the economy with the closure of businesses and the preference of foreign workers. Finally, always according to Wikibooks (2015), one cause is the impact of EU mainly on Greek rural economy.

Analysis of the causes of the financial crisis

A more profound analysis of the causes of the financial crisis leads us primarily to a certainty of the existence of a social crisis, which laid the foundations of both the appearance of the financial crisis and the inability to manage it (Kotios & Galanos, 2010). Briefly, when it comes to the underlying causes of that social and hence financial crisis, except the endless factor of Greece's vertical inlet in Western culture (Bouzakis, 1994), there are also other factors which are: the non-admission of Greece to the enlightenment, the church issue, the lack of the middle class, the functional presence of the rich merchants of the communities in pre-revolutionary and post-revolutionary Greece and finally, the prolonged enslavement of Greeks to the Ottomans.

The economic structure seems to be recorded as a determining cause of social development, since work is a factor of evolution of the society but also of man himself. This leads to the idealization of the scientific progress that took place in the period between the Renaissance and the Enlightenment, putting nature in the place of god. An almost

metaphysical determinism is attributed to the so-called "natural laws". So for the theocratic conception, Divine Providence leads mankind to scientific progress, for the rationalists this is achieved by the deterministic guidance of man by nature and by the physical necessities. This explains the "motto" of the French during the French Revolution: "get rich through work and savings ... [for] the moral and material condition of our France" (Dertilis, 2000, pp. 344-352). Here, the Enlightenment believer calls his contemporaries to be enlightened by the logic of wealth, savings and the industrial revolution. So this otherwise protestant logic and practice is so distant from the logic and the conceptual framework of the actions of the Greek Orthodox Church and the necessities of the previous state of Greeks (Dertilis, 2000) that it would make it difficult for the Greek reality to follow this logic.

Furthermore, in Greece prevails a "novelty that demonizes the latent memory of the Enlightenment ideas which were put aside and abandoned" (Karifillis, 1990, p. 21). At the same time and later in Greece, a form of evolutionism associated with unsuccessful attempts to apply the ideas of the Enlightenment is observed. This implies the existence of "barriers to the society's smooth and uninterrupted move forward, an indication that involves changes in social structure, political expression and moral relations of people. Mutatis mutandis evolutionism indicates modernization" (Karifillis, 1990, p. 21).

By focusing on the revolutionary Greece or before, the humanitarian rationale of the Greek 18th century scholars prevailed to be called by modern scholars as "the new Greek enlightenment". But nevertheless, it is a far cry from the European one and as it is determined by the French thinkers with historical, sociological, cultural, ideological differences. Besides, in Europe they are looking beyond intelligentsia to the technological development while for the Greeks of that time it was all about their statehood. However, what they have in common is their opposition to feudalism. The Greeks also had to face an awkward and antiquated administrative mechanism, the Turkish feudalism. It was formed by the weakness of the Turkish feudalism to become a single centralized state, distributing power to the local feudal lords, who taxed mainly Christian subjects and circumvented any form of productive force. The only central force was the army of Janissaries acting as the permanent terror of all the conquered and subjugated peoples. Therefore, there was "neither a progressive technique, nor new productive relations or progressive politics, except for certain forms of painless folkloristic art" (Dizikiridis, 1984, p. 13), leaving Greek government issues to the Orthodox church of the time.

The current relations between church and state are reduced, firstly to the shape that was being formed since the Byzantine Empire, but as shown in Dizikiridis (1984), it had strong roots in the Ottoman Empire. From the quirks its policy presents, the empire always had great respect and tolerance for the monotheistic religions. The privileges granted to the Patriarch of Constantinople and the Greek Orthodox Church, along with the language and popular culture has contributed to the enduring preservation of the Hellenic Identity. A timeless coupling of church and state policy is displayed with

control over further social developments.

Yet at the same time, elements foreign to the Greek reality appear or they seem to be coming from doctrines that are contrary to the Greek Orthodox church, without being accepted. The man of the Western Enlightenment "has realized that his successes were due not to supernatural powers, but only to his own struggles. This was the main reason why the Church (not only Catholic, but Orthodox as well) felt such a deep hatred for the enlightenment" (Dizikiridis, 1984, p. 53). The Greek Orthodox Church, not having the mechanisms of violence like the Catholic, had the opportunity to disclaim works and authors and finally excommunicate, like the philosopher Methodios Anthrakites, the philosopher Christodoulos Pampleon and others (Dizikiridis, 1984).

Coming back to the social and economic view of the organization of the Turks, they seem to have contributed, without meaning to of course, to the revolution of the Greeks and the "national fulfillment" with the creation of an autonomous state, mobilizing the Greeks abroad. In this effort the wealthy Greek merchants of the communities are involved, which since its establishment with their compradorial activities, on the one hand it enhances their commercial cycle, but on the other, limit the Greek State in the role of the consumer rather than that of an industrial producer. The fledgling state gets from the start a logic of financial debt and consumption of imported products, so the same thing happens to the social and ideological events. These merchants transform their role in the economic development of the state with benefactions, in many cases helpful to the people and society, yet deprive it of its industrialization (Diamandis, 2016; Milios, 1988). Here, we assess that this consumption behavior of Greeks was generalized also in the broader social life of relationships and behavior contributing to the evolution of the mentality of subjugation, the buy-off of services from social workers, the bribery and clientelism between citizen-state.

Now, in the post-revolutionary Greece, the presence of religion was associated with ideologies on the shaping and institutional organization of the state and its ideological and cultural identity. The "national church" belongs absolutely to the state institution, a national identity is relatively created but removed from the practical application of the principles of the Enlightenment. Being a Christian is reflected in a fundamental component of the national identity and attempts are made for an axial presence and link to the ancient Greek civilization, the Byzantine and modern Greek country, mainly through the works of Paparrigopoulos and Zampelios after the awakening created by the challenge of Fallmerayer (Veremis, 1983; Georgiadou, 2007; Karamouzis, 2009; Tsoulos, 1983; Tsoukalas, 1983). Finally there is confusion between the political and religious identity and it is reflected on contemporary reality whether we belong in Europe, in the West or elsewhere and how can we utilize or enter the European culture by the use and presence of technology, material wealth and further developments on the ideas of the Enlightenment. Here we will look at paradoxes like the religious support of the outlandish institution of kingship in a Byzantine version, confusing notions of the "Great Idea" with the new reality and socialism, growing of ethno-phobia syndromes

against "Atheism" ascribed to left parties, separation of the National Idea from any material aspect and more. Eventually there is an orientation and identity crisis in Greek society and exploitation of the ecclesiastical factor from the political and state factors.

Managing the financial crisis

However, coming back to the financial crisis, according to economists, it could be avoided or at least better managed, by protecting the people from suffering and therefore, in the end, from the difficult social measures they suffered. Unfortunately, it was a pathogenic state of the Greek government of the time and its rulers who at least financially, did not feel the consequences of their actions and their choices, but unexplainably and for the most part of the people, chose certain measures with consequences that will be mentioned below. Nevertheless, the real reasons for their choices were that "in the globalized economy in which we live, the inability of Greece to service its external creditors could lead to the crash of the global financial system. Someone, of course, will wonder how a small country can cause such destruction. The creditors of Greece are the largest banks in Europe and the USA. If Greece fails to pay especially the European banks that hold the majority of the Greek debt, then they collapse" (Wikibooks, 2015).

Furthermore, although in the present paper we present as cause of the modern Greek national and social organization and essentially the complete lack of recognition of the central role of the education institution for any social and even economic development, we recognize other secondary causes for the creation of the present recession which, again, is the consequence of the aforementioned. Thus, the level of organization of the modern Greek country and the Greek society's way of perception was such that precipitated even this institution of the welfare state. "The term "welfare state" was introduced in the political vocabulary during and immediately after World War II. Social services and social legislation form an integral part of the modern social life. The public responsibility in the areas of health, education, insurance, housing etc, was strongly developed in each country of the capitalist world" (Vernadakis, 2009, as cited in Boutsiou & Sarafis, 2013).

Moreover, the financial crisis serves as an element in addition to the collective overturns and at an individual level. The modern social organization as it was formed after the Industrial Revolution is largely based on individual work and also the financial determination of the individual and ultimately on the determining of his identity and self-image. The financial overturns that last occurred with the loss of income and the high levels of unemployment have led not only to social collapse but also to civil disturbances in psychological terms. This is now a reality for the Greek status of the second decade of the twenty-first century. This is evidenced by the increase in the proportion of people turning to support lines and the fact that a large number of aid applicants is a consequence of the financial crisis. Further increase is shown on the rates of suicides, from the early years of the economic recession. Indeed both the previously mentioned are associated with positive correlation and mental disorders, as various surveys show

(Bouras & Lykouras, 2011).

Therefore, as it can be seen from the aforementioned, the consequences of the crisis are not only economic, but also social. One group particularly affected by such conditions is children. In the era of the Greek crisis and its reality, a large part of the children seem to lack the basic commodities for their education and fulfillment of their biological and social needs (Bougioukos & Fasoulis, 2014). The phenomenon of child poverty in modern Greek data had not been observed since the early postwar stage and treated successfully with international support and internal organization. Currently, a rapid increase in child poverty is manifesting. For the year 2012, evidence shows that we had an increase of 26.12% compared with 2011 and 3.2 percentage points in all previous years, as the biggest increase in Europe. If we add to this the children of immigrants, who indeed are growing rapidly in numbers because of the war in the countries around the Mediterranean and beyond, it is reasonable for the causes of the phenomenon of "child poverty" currently to have received large dimensions. In the previous observation we must add that in the various percentage reports and the addressing of child poverty, all children in the same geographical area should be treated the same, fair and human, acknowledging them clearly their rights which are the same for all and totally different from adults.

Financial crisis and education

It makes sense that this whole image and reality has affected education. This happened for two reasons. The first is because education policy is also measured in numbers and is more evaluated by the expenditure meant for education. The second reason we can distinguish has to do with the Greek reality and is no other than the one already mentioned, the fact that the Greek State had never considered education as its primary focus and concern. Over time, those were the army and the increase of its territory, energy, electricity and telecommunications for its operation and lately, the collection mechanisms for tax harvesting. This does not require a special study other than every simple scholar to watch the pay of employees of the respective work disciplines. Also, this can be discovered if we pay attention to their social recognitions and income, which probably stemmed from the social power that public policies offered and not the level of education and social mission. Besides, as shown by the results and reality, but also literature, education was probably never seen as means of social promotion but rather as means of social impositions (Antoniou, 2002; Dimaras, 1984; Kontakos, 2011; Labropoulos, 2008; Bouzakis, 1994; Bouzakis, 1991;

Bibliography

Bouzakis & Tzikas, 1996; Nikolakopoulos, 1998; Oikonomou, 2006; Souliotis, 2007).

Adoniou, D. (2002). *Godfathers of the night are wiped*. Published online at: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles (1/5/08).

Bougioukos, G. & Fasoulis, B. (2014). Report. *Situation of children in Greece*. Athens:

Greek Committee of Unicef.

Bouras, C. & Lykouras, L. (2011). *Economic crisis and its impact on mental health*. Brain, Volume 48, pp. 54-61.

Boutsiou, St. & Sarafis, P. (2013). *Southern European model of the welfare state and economic crisis*. *Interdisciplinary Health Care*. Volume 5, Issue 4, pp. 147-161.

Bouzakis, S. (1994). *Educational Reforms in Greece*, Volume A. Athens: Gutenberg.

Bouzakis, S. (1991). *Modern education 1821-1985*. Athens: Gutenberg.

Bouzakis, S. & Tzikas Ch. (1996). *Training of Teachers - Kindergarten and primary school teacher in Greece*. Vol. Athens: Gutenberg.

Dertilis, B. C. 2000. *The civilized Europe, Regional Europe and the world of the wild? The modernist origins of European identity*. In *Europeans. Neoteriki and Modern Age*. Ahrweiler, E. & Aumard, M (editor): Volume II, pp. 344-352. Athens: Savalas.

Diamantis, K. 2016. *Evaluation of students and school knowledge*. In *antitetrada education*, pp. 40-49.

Dimaras, A. (1984). *The reform that has not be never. Items history, Volumes A and B*. Athens: New Greek Library.

Dizikiridis, C. 1984. *The Greek Enlightenment and the European spirit 1750 - 1821. Aesthetics and ideology of the Ottoman scholars*. Athens: Filippoti.

Economic Chamber of Greece. (2015). *The crisis in the Greek economy and to treat*. In: <http://www.oe-e.gr/publ/ecocr/ecocr.pdf> (15-5-15).

Georgiadou, B. (2007). *Religions and Politics in Neoterikotita in K. Zorbas, Politics and Religions*. Athens: Papazisis.

Karamouzis (2009). *Religion and dominant ideology in modern society*. *Science and Society: Political and Moral Theory Review*, 21, pp. 83-102.

Karyfyllis, Gr. (1990). *Modern Political and Social Philosophy. Aspects of European ideas late 19th - early 20th century*. Thessaloniki: Vantias.

Katsios, A. St. 2006. *"International Economic Governance and Money Laundering". Seminar of the Hellenic Ministry of Foreign Affairs-Centre for Analysis and Planning and the Centre of International and European Economic Law "Current Issues of European Community Law"*, Thessaloniki, November 20-24, 2006.

Kontakos, A. (2011). *Chronology of History of Education*. Athens (Zefyri): Diadrasi.

Kotios, A. & Galanos, C. 2010. Crisis in Economics? Myths and Realities of a doctrinal dialogue. *Series Operations Research* (11), pp. 253-272.

Labropoulos, G. V. (2008). *Who participates in (lethal) war of godfathers*. In: http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=15328&m=A42&aa=1 (1/5/08).

Matsaganis, M. & Phlebotomist, M. (2010), "*Distributional Implications of Tax Evasion in Greece*", LSE Hellenic Observatory Working Paper.

Milios, C. (1988). *The Greek social formation. From the expansionism of capitalist development*, Athens: Exantas.

Nikolakopoulos, D. (1997). *This is the Greek mafia*. In: http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=12448&m=A42&aa=1. (01/05/08).

Oiconomou, T. (2006). *An abbreviation for the Mafia*. In: http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathfiles_100014_19/04/2006_151186. (01/05/08).

Reinhart, C. & Rogoff. (2008). *This Time is Different: A Panoramic View of Eight Centuries of Financial Crises*. NBER Working Paper No. 13882. March 2008. JEL No. E6, F3, N0.

Souliotis, G. (2007). *Confidential report on national mafias*. In: http://www.ekathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2 (1/5/08).

Tsaousis, D. (1983). *Hellenism and Greek character*. The problem of Greek identity in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Tsoukalas, K. (1983). *Tradition and Modernization*: Some general questions in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Veremis, Th. (1983). *State and Nation in Greece: 1821-1912*, in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Wikibooks: [Η βαθιά οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα την τελευταία 5-ετία](#) (17/5/2015).

Ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της μοντέρνας τέχνης στην προσωπικότητα του παιδιού

Καντάς Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, kkantas@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την επίδραση του απελευθερωτικού χαρακτήρα της μοντέρνας τέχνης στην προσωπικότητα του παιδιού. Αρχικά παρουσιάζει τις διαφορές της κοινωνικής και αισθητικής διάστασης της τέχνης και εν συνεχεία αναλύει τις επιδράσεις της τέχνης στην προσωπικότητα του παιδιού, όπως οφείλουν να συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη. Μία σημαντική έννοια της αισθητικής είναι η κριτική θεωρία. Η προοπτική της κριτικής θεωρίας είναι να εξετάσει τις υποβόσκουσες αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων και να αναλύσει τις δομές εξουσίας στην κοινωνία. Στόχος της κριτικής θεωρίας είναι να διαλευκανθούν οι διαδικασίες με τις οποίες η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα ασκεί πολιτικό έλεγχο μέσω της διαμόρφωσης της ανθρώπινης συνείδησης των μελών μιας κοινωνίας. Το παρόν άρθρο αναδεικνύει τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν την τέχνη, να διδαχθούν από αυτήν και να ευαισθητοποιηθούν.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, μοντερνισμός, παιδί, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η τέχνη υπήρξε, μαζί με τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, την επιστήμη και την τεχνολογία, μια από τις μείζονες δραστηριότητες του ανθρώπου, με τις οποίες διαμόρφωσε τον πολιτισμό του αλλά και συνάμα διαμορφώθηκε από αυτόν. Η τέχνη είναι σημαντική για τα παιδιά δεδομένου ότι η ενασχόληση μαζί της επεκτείνει την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω του και του παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές του για έκφραση και επικοινωνία. Η τέχνη δε βοηθά μόνο στην ανάπτυξη του δεξιού μέρους του εγκεφάλου αλλά επίσης καλλιιεργεί σπουδαίες ικανότητες και δεξιότητες. Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει μια ζωτική λειτουργία έκφρασης του παιδιού χωρίς αναστολές (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997, σελ. 23). Είναι τόσο σημαντική όσο και η γλώσσα ή ίσως όσο και η αναπνοή.

Η κοινωνική και αισθητική διάσταση της τέχνης

Υπάρχει μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αισθητική και στη φιλοσοφία της τέχνης, παρόλο που, σε κάποιες περιπτώσεις, οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η αισθητική ασχολείται κυρίως με ένα συγκεκριμένο τύπο εμπειρίας, αναλύοντας διαστάσεις όπως η φύση, η αξία και η ιδιαιτερότητα των έργων τέχνης που εντάσσονται σε αυτόν (Adorno, 2000, σελ 29). Από την άλλη, η φιλοσοφία της τέχνης εξετάζει μεν και αυτή με τη σειρά της έργα τέχνης, αλλά εστιάζει κυρίως στον τρόπο που αυτά παράχθηκαν, την αξία που αυτά έχουν καθώς και

την ίδια την ύπαρξη της τέχνης ως φαινομένου. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι δύο τομείς συνδέονται στο πεδίο εξέτασή τους (Cometti et al., 2005, σελ 35).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή της προσέγγιση, η θεωρία, σε αντίθεση με την πράξη, αποτελείται από προτάσεις οι οποίες θεωρούνται αληθείς μετά την ερευνητική τεκμηρίωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι προτάσεις αυτές που συνιστούν τη θεωρία αποτελούν και επιβεβαιωμένη γνώση. Οι προτάσεις βέβαια αυτές καθώς και η επιβεβαίωσή τους, εκτείνονται σε όλα τα πεδία της επιστήμης (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 52).

Η παραδοσιακή θεωρία, υπό την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω, προέρχεται από τη νεότερη φιλοσοφία και, παρόλο που αρχικώς βασίστηκε στην πρακτική που χρησιμοποιείται στις θετικές επιστήμες, όπως, για παράδειγμα, στα Μαθηματικά, εντούτοις επεκτάθηκε και στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 52).

Οι φυσικές και θετικές επιστήμες, παρουσιάζουν μία σημαντική διαφορά με τις κοινωνικές. Ο επιστημονικός τρόπος που εξετάζουν τη θεωρία οδηγεί σε αντικειμενικά αποτελέσματα από την άποψη ότι ένα πείραμα ή μία παρατήρηση θα οδηγήσει σε ένα συμπέρασμα που δεν θα επιδέχεται αμφισβήτηση λόγω της πραγματικής του διάστασης που είναι ορατή και μετρήσιμη μέσω των ανθρώπινων αισθήσεων (Efland, 2002, σελ. 18). Αυτό όμως δεν μπορεί να συμβεί στις κοινωνικές επιστήμες, διότι το αντικείμενο που μελετάται είναι πιο περίπλοκο (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 53). Έτσι, ενώ στις θετικές και τις φυσικές επιστήμες μπορούμε να πούμε ότι η παραδοσιακή θεωρία χαρακτηρίζεται από την αντικειμενική γνώση, αυτό δεν ισχύει και στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών (Adorno, 2000, σελ. 35).

Άλλο ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στις κοινωνικές επιστήμες είναι ότι δεν μπορούν να είναι ορατές οι τυχόν επιδράσεις που μπορεί να υπάρχουν. Αυτό που εννοούμε είναι ότι ο άνθρωπος έχει υιοθετήσει τις πρακτικές της σε τέτοιο βαθμό που μετά τις εφαρμόζει ασυνείδητα. Αυτό σημαίνει λοιπόν ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να διακρίνει ποιες ενέργειές του είναι ασυνείδητες και ποιες προέρχονται από την κοινωνική πρακτική (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 53).

Αυτό βέβαια δεν ισχύει μόνο για το άτομο που συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα και, κατά συνέπεια, αποτελεί μέρος εξέτασης και εφαρμογής μιας θεωρίας, αλλά και για τον ίδιο τον ερευνητή που και αυτός είναι μέλος κάποιας κοινωνίας και συνεπώς δέχεται και αυτός κάποιες επιρροές. Το ζήτημα λοιπόν που δημιουργείται σε αυτή την περίπτωση είναι πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της γνώσης, σύμφωνα με την παραδοσιακή θεωρία, από τη στιγμή που ο ερευνητής δεν μπορεί να βασιστεί ούτε στις αισθήσεις του, γιατί η κοινωνία δεν είναι σε όλους τους τομείς της μετρήσιμη και παρατηρήσιμη, αλλά ούτε και στην εμπειρία του, γιατί μπορεί να έχει δεχτεί επιδράσεις και να είναι εκ των πραγμάτων προκατειλημμένη προς μία συγκεκριμένη κοινωνική θεώρηση (Cakinescu, 1987, σελ. 29).

Το πώς καθορίζονται κοινωνικά τα γεγονότα είναι ένα στοιχείο που εμπεριέχεται στην κριτική θεωρία και το οποίο όχι μόνο μπορεί να αποτελέσει μέρος μίας έρευνας αλλά ένα ολόκληρο ερευνητικό πεδίο σε πολλές περιπτώσεις. Κάποιες προσπάθειες όμως που θεωρούνται εξειδικευμένες όπως, για παράδειγμα, η έρευνα των ιδεολογιών και η κοινωνιολογία της γνώσης, αποτελούν ιδιαίτερους επιστημονικούς τομείς (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 55). Η κριτική θεωρία, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη και τον κοινωνικό παράγοντα, μελετά τόσο τις διανοητικές αντιλήψεις που επικρατούν αλλά και τις βάσεις από τις οποίες αυτές προέρχονται (Γκόντφρεν, 2003, σελ. 33).

Η κύρια διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή και την κριτική θεωρία δεν προέρχεται από το αντικείμενο τους αλλά από το υποκείμενο τους, δηλαδή τους ερευνητές της. Οι ερευνητές που ασχολούνται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, στην παραδοσιακή θεωρία αυτό που θέλουν να κάνουν είναι να αναδιοργανώσουν τον τρόπο που εργάζονται αλλά και την μορφή της εργασίας τους (Eisner, 2004, σελ 55). Από την άλλη αυτός που ασχολείται με την κριτική θεωρία αντιμετωπίζει τα γεγονότα, παρόλο που είναι υπαρκτά και πραγματικά, μέσα από μία νέα οπτική: δεν τα θεωρεί καθαρά δεδομένα, όπως τα παράγωγα της παραδοσιακής θεωρίας, γιατί εκτός από πραγματικά, είναι και κοινωνικά και, κατά συνέπεια, με αυτή την οπτική θα τα ελέγξει και ο άνθρωπος (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ 55).

Στην παραδοσιακή θεωρία, ο ερευνητής έχει διαχωρίσει την επιστημονική και την κοινωνική του ιδιότητα λόγω της διαφορετικής λειτουργίας και της διαφορετικής αντίληψης που έχει γι' αυτές. Για την κριτική θεωρία, όμως, η μη σύνδεση αυτών των ιδιοτήτων οδηγεί τον άνθρωπο σε αντίφαση του εαυτού του (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ 55).

Αυτό που στην ουσία η κριτική θεωρία πιστεύει είναι ότι όλες οι δραστηριότητες και οι ιδιότητες ενός ερευνητή έχουν κοινωνικές επιρροές και αυτός με τη σειρά του επηρεάζει την κοινωνία. Βέβαια, στον επιστημονικό και ερευνητικό τομέα υπάρχει και ένας παράγοντας που θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η κοινωνία δεν έχει επιδράσει σε αυτόν, αυτός της φύσης με την έννοια της εξωτερικής πραγματικότητας (Feldman, 1994, σελ. 10). Υπάρχουν όμως μέρη αυτής της πραγματικότητας και ειδικά αυτά που σχετίζονται με τους ανθρώπους που έχουν δεχτεί και αυτά τις επιδράσεις τους (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 56).

Σημαντική διαφορά της κριτικής με την παραδοσιακή θεωρία είναι ότι τα εξεταζόμενα δεδομένα δεν ερευνώνται αυτόνομα αλλά και ότι η έρευνα που γίνεται σε αυτά δεν αποσκοπεί μόνο στην κατανόησή τους αλλά και στην αλλαγή ή την εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική θεωρία δεν περιορίζεται στην ανάλυση των χαρακτηριστικών μίας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης αλλά εξετάζει το πώς αυτή διαμορφώθηκε σε σχέση με άλλες (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 56).

Ενώ, λοιπόν, η παραδοσιακή θεωρία περιορίζεται στο να εξετάζει και να επαληθεύει την πραγματικότητα, μέσω της λογικής κυρίως, η κριτική θεωρία προσπαθεί να αποκαλύψει τα μυστικά της πραγματικότητας μην λαμβάνοντας τίποτα ως δεδομένο ή

αυτονόητο, γιατί σε αυτή την περίπτωση δεν θα έκανε τίποτα άλλο από το να υπηρετεί στην ουσία την πραγματικότητα και αυτά που αυτή διαμορφώνει (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 56).

Η κριτική θεωρία δεν αποδέχεται διαφορετικές αντιλήψεις για κατηγορήματα που θεωρούνται θετικά όπως για παράδειγμα, η ελευθερία και η ευτυχία. Η κριτική θεωρία πιστεύει ότι το πνεύμα από μόνο του δεν μπορεί να οδηγήσει σε καμία ουσιαστική αλλαγή, αλλά η πραγμάτωση της θα γίνει μέσα στην κοινωνία ενεργά (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 57).

Η παραδοσιακή και η κριτική θεωρία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν (Feret, A.J., & Smith, σελ. 39). Ενώ η παραδοσιακή θεωρία θέτει συγκεκριμένες υποθέσεις και η ανάπτυξή της γίνεται μέσα στα όρια αυτών, η κριτική θεωρία λειτουργεί πιο αφηρημένα. Στην ουσία, αρχικά υιοθετεί κάποιες γενικές έννοιες και έπειτα λαμβάνει υπόψη της και τις ιδιότητες που έχουν τα πράγματα και οι άνθρωποι, εξωτερικά όμως αλλά και τις επιδράσεις που αυτά έχουν δεχτεί για να παρουσιάσουν αυτή την εικόνα (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 57).

Βέβαια η διαφοροποίηση της λογικής δομής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το διαφορετικό αντικείμενο των δύο θεωριών. Η παραδοσιακή θεωρία μπορεί να καθορίζει συγκεκριμένες υποθέσεις και να εξετάζει αν αυτές θα επιβεβαιωθούν ή όχι. Η κριτική θεωρία όμως εξετάζει τον άνθρωπο και τις σχέσεις που αυτός δημιουργεί και, κατά συνέπεια, πρέπει να λάβει υπόψη της και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτές καθώς και στην ανθρώπινη δραστηριότητα (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 57).

Τόσο η παραδοσιακή, όσο και η κριτική θεωρία, έχουν σχέσεις με τους ανθρώπους, αλλά εντελώς θεωρητικές. Για την κοινωνία, η παραδοσιακή θεωρία είναι αποκομμένη στον επιστημονικό της ρόλο (Γκόντφρεν, 2003, σελ. 35). Η κριτική θεωρία, όμως, σχετίζεται απόλυτα με τον άνθρωπο, αφού λόγω του ενδιαφέροντός της για αυτόν, οι υποθέσεις της στην πραγματικότητα καθορίζονται ή μεταβάλλονται ανάλογα με τον τρόπο που αυτός δραστηριοποιείται. Παρακολουθώντας, λοιπόν, την ανθρώπινη δραστηριότητα, η κριτική θεωρία διακρίνει ποιο είναι το συμφέρον του ανθρώπου και αυτό αποσαφηνίζει. Έτσι, δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να προκαθορίσει στόχους, αφού ο άνθρωπος, για του οποίου το συμφέρον ενδιαφέρεται, θα τους καθορίσει μόνος του μέσα από την δραστηριότητά του (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 57).

Και με τις επιστήμες, όμως, η κριτική θεωρία σχετίζεται και μάλιστα η σχέση αυτή είναι ουσιαστική και σημαντική. Η πρόοδος που γίνεται στις επιστήμες σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο με την ανθρώπινη δραστηριότητα όσο και με την εξέλιξή της αφού η εξέλιξη της επιστήμης γενικότερα καθορίζει νέα δεδομένα για τον άνθρωπο και την κοινωνία (Feret, A.J., & Smith, σελ. 42). Αυτό σημαίνει ότι η κριτική θεωρία θα πρέπει να λάβει υπόψη της την επίδραση που ασκεί η εξέλιξη της επιστήμης στον άνθρωπο, γιατί αυτή θα επιφέρει αλλαγές, από τη στιγμή που εξετάζει τη δραστηριότητά του (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 59).

Το ότι η κριτική θεωρία όμως, ασχολείται με τον άνθρωπο δεν σημαίνει ότι τον καθοδηγεί κιόλας, δηλαδή δεν τον εξετάζει προκειμένου να αναπτύξει κάποιες αρχές τις οποίες ο άνθρωπος θα πρέπει να ακολουθήσει για να ελευθερωθεί ή να εξελιχθεί (Adorno, 2000, σελ. 35). Αντίθετα, η κριτική θεωρία επισημαίνει τα σημεία που θεωρεί σημαντικά και περιμένει ώστε η πρακτική εφαρμογή αυτών να γίνει τυχαία ή από κάποιον άλλο και με αυτό τον τρόπο επικυρώνεται και η δύναμη της γνώσης. Αυτό που εννοούμε είναι ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων η παραδοσιακή θεωρία παράγει γνώση η οποία μπορεί να είναι η κυρίαρχη θεωρητικά, αλλά πρακτικά να μην έχει καμία εφαρμογή, κάτι που σε κοινωνικό επίπεδο την καθιστά περιττή. Η κριτική θεωρία όμως, επισημαίνει τα στοιχεία που αυτή θεωρεί σημαντικά για το συμφέρον του ανθρώπου και αφήνει η εφαρμογή τους να γίνει τυχαία ή από τον άνθρωπο, κάτι που επιβεβαιώνει τόσο την πρακτική εφαρμογή, αφού είναι αβίαστη αλλά και τη χρησιμότητα της γνώσης από τη στιγμή που η χρήση της δεν είναι επιβεβλημένη στον άνθρωπο αλλά αυτός την χρησιμοποιεί όταν την θεωρεί αναγκαία (Χορκχάϊμερ, 1984, σελ. 57).

Τέχνη και παιδί

Έχοντας παρουσιάσει την κοινωνική και αισθητική διάσταση της τέχνης στην παρούσα ενότητα θα αναφερθεί ο ρόλος της τέχνης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «Το φαινόμενο της Τέχνης έχει τρεις ουσιαστικές παραμέτρους: α) το δημιουργό του έργου, β) το ίδιο το έργο της τέχνης και γ) το κοινό. Αυτές οι παράμετροι είναι αλληλένδετες και αυτονόητες. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έργο τέχνης χωρίς το δημιουργό του αλλά ούτε και να λειτουργήσει ως τέτοιο χωρίς κοινό (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997, σελ. 42).

Το παιδί, ως μαθητής, πρέπει να μετέχει στην Τέχνη σφαιρικά. Πρέπει δηλαδή να μάθει να είναι τόσο δημιουργός όσο και θεατής και να ασχοληθεί ισόρροπα και αμφίδρομα με τη θεωρία και την πρακτική των τεχνών. Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης της Τέχνης είναι η δημιουργία και η απόλαυση της αισθητικής εμπειρίας, δηλαδή η πρόκληση ευγενικών συναισθημάτων και σκέψεων, που γεννούν οι Καλές Τέχνες (Anger, 2004, σελ 120).

Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και στις ανάγκες της ηλικίας του κάθε παιδιού. Προκειμένου να γίνει ευαίσθητος θεατής, το παιδί πρέπει να ασχοληθεί με τη θεωρία της τέχνης αλλά και με την πρακτική του θεατή. Η θεωρία της τέχνης αφορά στην επαφή με το έργο τέχνης διαισθητικά και βιωματικά, με παιγνιώδη χαρακτήρα στις μικρότερες ηλικίες. Επίσης η θεωρία της τέχνης αφορά στην επαφή με το έργο τέχνης μέσα από την ανάλυση και την κατανόηση έργων τέχνης αλλά και στοιχείων από την ιστορία της Τέχνης, στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Η πρακτική του θεατή είναι η θέαση. Ο θεατής πρέπει να σταθεί μπροστά στο αυθεντικό έργο της τέχνης σε μουσεία, σε γκαλερί, σε συλλογές, σε εκθέσεις, σε γλυπτά δημόσιων χώρων, καθώς και σε αίθουσες συναυλιών και θεάτρου. Με τον όρο

«θεατής» εδώ εννοούμε και τον ακροατή και τον αναγνώστη, ανάλογα με το μέσο που ο κάθε δημιουργός χρησιμοποιεί: εικόνα ακίνητη ή κινητή σε δυο ή τρεις διαστάσεις, μουσικούς ήχους ή γραπτό και προφορικό λόγο.

Προκειμένου να είναι δημιουργός, το παιδί πρέπει να παράγει καλλιτεχνικό έργο. Πρέπει να αποκτήσει τις κατάλληλες ικανότητες να δημιουργεί βασιζόμενο σε νέες ιδέες, οι οποίες να είναι όσο το δυνατόν αυθεντικές αλλά και πραγματοποιήσιμες. Πρέπει να αποκτήσει τέτοιες δεξιότητες, ώστε τα έργα του να είναι εκφραστικά και να βασίζονται στην αισθητική οργάνωση μορφής και περιεχομένου (Κοζάκου- Τσιάρα, 2006, σελ. 18).

Το παιδί πρέπει να γνωρίσει διάφορες μεθόδους, τρόπους και τεχνικές, να ασχοληθεί με τα υλικά, τα μέσα, τα εργαλεία ή τα όργανα και τις δυνατότητές τους, να πειραματιστεί, να ελέγξει και να αξιολογήσει την ιδέα, την πράξη και το προϊόν του. Όλα αυτά μαζί, τα οποία συντελούν στη διαδικασία παραγωγής του έργου, υποστηρίζονται με θεωρίες, με γνώσεις και με πληροφορίες (Donalson, 2001, σελ 56). Όπως, δηλαδή, στη διαδικασία της θέασης παρουσιάζεται η ανάγκη θεωρίας και πράξης προκειμένου να εκλεπτύνουμε την αισθητική εμπειρία, το ίδιο και στη διαδικασία της καλλιτεχνικής πράξης παρουσιάζεται η ανάγκη γνώσεων και υποστηρικτικής θεωρίας. Στις εικαστικές τέχνες, για παράδειγμα, πέρα από τις γνώσεις για τους τρόπους, τιςμανιέρες, τη χρήση μέσων και υλικών, που είτε αποκτώνται, κυρίως εμπειρικά, είτε διδάσκονται, υπάρχουν θεωρίες για τα μορφικά στοιχεία του έργου, όπως είναι οι γραμμές, τα σχήματα, ο χώρος, η σύνθεση, το χρώμα, η ισορροπία, η δυναμική και άλλα. Κάθε δημιουργός τις εφαρμόζει στο έργο του, άλλοτε από ένστικτο, άλλοτε συνειδητά, στην προσπάθειά του να υποτάξει την ύλη και να μορφοποιήσει τις ιδέες και τις προθέσεις του σε έργο τέχνης (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997, σελ. 47).

Αυτές οι θεωρίες και οι γνώσεις πρέπει να είναι αντιληπτές ως ένα σημείο και στο θεατή, γιατί τον βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση του έργου.

Στο σχολείο η Αισθητική Αγωγή καλλιεργεί τρεις φυσικές λειτουργίες:

- α) τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω, κινούμαι, αισθάνομαι),
- β) την αντίληψη (αποκρίνομαι, επεξεργάζομαι νοητικά, ερευνώ, επικοινωνώ και άλλα)
- γ) την πράξη (πράττω, δημιουργώ, παράγω, δρω και άλλα).

Η τέχνη στην εκπαιδευτική πρακτική

Στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής ο προγραμματισμός πρέπει να καλύπτει ισόρροπα τις φυσικές λειτουργίες με τις αντίστοιχες μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες να αναπτύσσονται σε κάθε ενότητα της διδασκτέας ύλης, ώστε (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997, σελ 50):

- να έρχεται το παιδί σε επαφή με τα έργα της τέχνης και το φαινόμενο της Τέχνης συνολικότερα,

- να γίνεται αισθητική και θεωρητική επεξεργασία και έρευνα,
- να παράγονται έργα,
- το παιδί να συμμετέχει σε σχετικές παράλληλες δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου.

Το φαινόμενο της Τέχνης έχει βεβαίως έναν ενιαίο χαρακτήρα, που δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Ο καλλιτέχνης είναι αδύνατο να μην είναι και θεατής. Αντιστοίχως, η φύση κάθε θεατή είναι εν δυνάμει καλλιτεχνική. Κάθε άνθρωπος δηλαδή είναι εν δυνάμει καλλιτέχνης. Είναι γνωστό ότι η βαθύτερη ουσία της τέχνης δε διδάσκεται αλλά βιώνεται. Ωστόσο υπάρχει τεράστιο πεδίο αγωγής και σ' αυτό το σημείο οφείλουν να επικεντρωθούν τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό και το εποπτικό υλικό, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σήμερα στα σχολεία (Αρντουέν, 2000, σελ. 22).

Συγκεκριμένα, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες (project), αλλά και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών οι μαθητές μπορούν να γίνουν δημιουργοί έργων τέχνης και ταυτόχρονα μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα να αλληλεπιδράσουν με σχολεία και να γίνουν θεατές των έργων τέχνης των άλλων σχολείων (Κανάκης, 2001, σελ. 18).

Συμπεράσματα

Η τέχνη στη μάθηση ενθαρρύνει τη μαθητική πρωτοβουλία, μέσα από τη δημιουργία έργων τέχνης και καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσα από τη θέαση και την ανάλυση έργων τέχνης. Επίσης μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες τα παιδιά υιοθετούν θετική στάση απέναντι στην τέχνη, εξοικειώνονται με την εργασία σε ομάδες για την επίτευξη ποιοτικότερου αποτελέσματος. Τέλος με τη συνεργασία και με άλλα σχολεία το σχολείο ανοίγει προς την κοινωνία, προωθώντας και αναπτύσσοντας τον δημοκρατικό διάλογο.

Τα παιδιά από τη φύση τους αγαπούν τις τέχνες τη ζωγραφική, το σχέδιο, τη μουσική, το θέατρο. Το ερώτημα όμως είναι, αν και γιατί είναι σημαντική η όποιας μορφής τέχνη για τα παιδιά. Οι περισσότεροι ίσως θα λέγαμε πως είναι σημαντική γιατί έχουμε δει πόσο ενεργά συμμετέχουν όταν εμπλέκονται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Αλλά ανεξάρτητα από τι πιστεύουμε, υπάρχουν πολλές τεκμηριωμένες πληροφορίες σχετικά με το γιατί η τέχνη είναι σημαντική, που αξίζει να τις γνωρίζουμε.

Τα παιδιά χρειάζονται τέχνη και ιστορίες και ποιήματα και μουσική όσο χρειάζονται αγάπη και φαγητό και καθαρό αέρα και παιχνίδι. Αν δεν δώσεις σε ένα παιδί τροφή, η ζημιά γίνεται γρήγορα ορατή. Αν δεν αφήσεις ένα παιδί να έχει καθαρό αέρα και παιχνίδι, η ζημιά είναι επίσης ορατή, αλλά όχι τόσο γρήγορα. Αν δεν δώσεις σε ένα παιδί αγάπη, η ζημιά μπορεί να μην είναι φανερή για μερικά χρόνια, αλλά είναι μόνιμη.

Οι συνέπειες της πολιτιστικής λιμοκτονίας δεν είναι δραματικές και γρήγορες. Αλλά αυτή η λαχτάρα υπάρχει σε πολλά παιδιά, και συχνά δεν ικανοποιείται ποτέ, διότι δεν

έχει αφυπνισθεί ποτέ. Πολλά παιδιά σε κάθε μέρος του κόσμου πεινάνε για κάτι που τροφοδοτεί και θρέφει την ψυχή τους.

Εμείς λέμε, ορθώς, ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα σε τροφή και στέγη, παιδεία, ιατρική περίθαλψη, και ούτω καθεξής. Πρέπει να καταλάβουμε ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εμπειρία του πολιτισμού. Πρέπει να καταλάβουμε καλά ότι χωρίς ιστορίες και ποιήματα και εικόνες και μουσική, τα παιδιά θα πεινάσουν.

Βιβλιογραφία

- Adorno T.W. (2000). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Anger, J. (2004). *Paul Klee and the Decorative in Modern Art*. Cambridge University Press, pp. 120–122
- Cakinescu M. (1987). *Five faces of modernity: modernism, avant-garde, decadence, kitsch, postmodernism*. Durham: Duke University Press
- Cometti J.P., Morizot J., Pouivet R. (2005). *Ζητήματα αισθητικής*. Αθήνα: Νήσος
- Donalson M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg
- Efland, A., (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York and London: Teachers College Press
- Eisner, E.W., (2004). *The arts and the creation of mind*, Yale University Press
- Feldman, E., (1994). *Becoming human through art*. Englewood Cliffs, N.J
- Feret, A.J., & Smith, J.J., (2010). Literacy and Art: Collage For Pre-Service Teachers, *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 5, 37-53
- Αρντουέν Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Γκόντφρεντ Τ. (2003). *Εννοιολογική τέχνη*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Δανασής- Αφεντάκης Α. Κ. (1997), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική- Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα
- Κανάκης Ι.Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας –μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Κοζάκου- Τσιάρα Ο. (2006). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg
- Χορκχάϊμερ Μ. (1984). *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*. Αθήνα: Ύψιλον

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο σχολικός εκφοβισμός στα ΕΠΑ.Λ. Εμπειρική προσέγγιση

Μαγγίνας Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, manginasd1@gmail.com

Περίληψη

Προκειμένου να μελετήσω και να ερευνήσω το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποφάσισα να υλοποιήσω έρευνα με ερωτηματολόγια, που μου εξασφαλίζει την ανωνυμία, κάτι που αποτελεί ζητούμενο και διασφαλίζει την αντικειμενικότητα. Η έρευνα διεξήχθη στο σχολείο μου (1^ο ΕΠΑ.Λ Καρδίτσας) στις ειδικότητες του τεχνικού εγκαταστάσεων ψύξης αερισμού και κλιματισμού, τεχνικού οχημάτων και τεχνικού ηλεκτρολογικών συστημάτων εγκαταστάσεων και δικτύων, προκειμένου να έχω πληρέστερη εικόνα του θέματος. Στα ερωτηματολόγια, ζήτησα από τους μαθητές να μου προσδιορίσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν, με τις παρακάτω προτάσεις που αναφέρονται για το σχολείο τους, μέσω της κλίμακας Likert. Κατόπιν έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων, όπως βλέπουμε παρακάτω.

Για το σχολικό εκφοβισμό – θυματοποίηση, επτά ερωτήσεις.

Για την παρακολούθηση του εκφοβισμού, πέντε ερωτήσεις.

Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, έξι ερωτήσεις.

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με το πρόγραμμα excel.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παρακολούθηση, θυματοποίηση, στάσεις.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (school bullying) και η μαθητική επιθετικότητα στην εποχή μας αποτελούν μια θλιβερή πραγματικότητα που στιγματίζει το σύγχρονο σχολείο. «Μάλιστα προς το τέλος της δεκαετίας του '90 λαμβάνουν χώρα περιστατικά ανθρωποκτονίας που διαπράττονται στο χώρο του σχολείου με θύματα μαθητές και δασκάλους. Από τότε, το θέμα της σχολικής βίας ανάγεται σε μείζον κοινωνικό πρόβλημα και αρχίζει να καταλαμβάνει σημαντική θέση στα πολιτικά προγράμματα των εκάστοτε κυβερνήσεων» (Αρτινοπούλου, 2001). Ο σχολικός εκφοβισμός πλήττει όλες τις κοινωνικές ομάδες, ιδιαίτερα όμως τα παιδιά και τους εφήβους.

Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Θεωρείται πολύ δύσκολο να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός που να περιγράφει με σαφήνεια το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003). Ο Olweus (1993), ο οποίος ίσως έχει ασχοληθεί περισσότερο από όλους με τον εκφοβισμό, τον έχει ορίσει ως μια ενέργεια κατά την οποία ένας μαθητής εκτίθεται συνεχώς και για μεγάλο διάστημα, σε αρνητικές πράξεις, που προκαλούνται από ένα ή περισσότερους μαθητές. Επομένως, ο όρος «εκφοβισμός και βία στο σχολείο» (school bullying), χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με

*σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πό-
νου, σε μαθητές από συμμαθητές τους, εντός ή εκτός σχολείου. Ως όρος δεν είναι πολύ
ξεκάθαρος, σίγουρα σχολικός εκφοβισμός δεν είναι ένα απλό πείραγμα, ένα αστείο
προς κάποιο μαθητή, ούτε και ένας τσακωμός ή μία διαμάχη μεταξύ μαθητών ίσης δύ-
ναμης και όμοιας συναισθηματικής αντίδρασης (π.χ. όταν και οι δυο μαθητές είναι θυ-
μωμένοι).*

Προφίλ θυμάτων

Τα θύματα είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα (Sharp & Smith, 1994), επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή (Olweus 1993). Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Olweus, 1993, O' Moore, 2000) και αρνητική αυτο-εικόνα, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μάλιστα χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή (Olweus, 1993), έχουν λίγους φίλους στο σχολείο και ακόμη λιγότερους έως κανέναν στενό φίλο, με αποτέλεσμα να περνούν συχνά το διάλλειμα μόνα και να κατακλύζονται από ένα γενικότερο αίσθημα μοναξιάς έως εγκατάλειψης στο σχολείο (Olweus, 1993 Sharp & Smith, 1994). Ως εκ τούτου τόσο οι μαθητές που γίνονται θύματα εκφοβισμού, σε όλη τη σχολική τους πορεία απολαμ- βάνουν λιγότερο το σχολείο από ότι οι θύτες και οι παρευρισκόμενοι (Olweus, 1993). Οι θύτες θέλουν να αισθάνονται ισχυροί, να επιβεβαιώνουν τη δύναμη τους, γι' αυτό όταν κακομεταχειρίζονται τους άλλους, αισθάνονται ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Ε- πίσης, δικαιολογούν τις ενέργειες τους με τον ισχυρισμό ότι για αυτές τούς προκάλεσαν τα ίδια τα θύματα. Είναι κυρίως αντιδραστικοί, αντικοινωνικοί και οποιοδήποτε πρό- βλημα αντιμετωπίζουν το διαχειρίζονται με βιαιότητα. Έχουν τη τάση να παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες. Συνήθως είναι άτομα που προέρχονται από οικογένειες όπου παρατηρείται σωματική κακοποίηση και παραμέληση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να μελετήσουμε και να ερευνήσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφο- βισμού και τη συσχέτιση που ενδεχομένως έχει με το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη, αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε έρευνα με αυτοσχέδια ερωτηματολόγια που τις ερωτήσεις, τις προτείνανε οι ίδιοι οι μαθητές και ήταν ανώνυμα, ώστε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη συγκεκριμένη έρευνα και διασφαλίζει την αντικειμενικότητα της. Η έρευνα διεξήχθη στο σχολείο μας, σε 50 μαθητές από τη Γ' τάξη ΕΠΑ.Λ., προκειμένου να έχουμε πληρέστερη εικόνα του θέματος. Στα ερωτη- ματολόγια ζητήσαμε από τους μαθητές να μας προσδιορίσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν, με τις παρακάτω προτάσεις που αναφέρονται για το σχολείο τους μέσω της κλίμακας Likert. Κατόπιν έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων, όπως βλέπουμε πα- ρακάτω:

Ερωτήσεις σχετικές με τον σχολικό εκφοβισμό

Σχολικό εκφοβισμό - θυματοποίηση:

Παρακολούθηση του εκφοβισμού

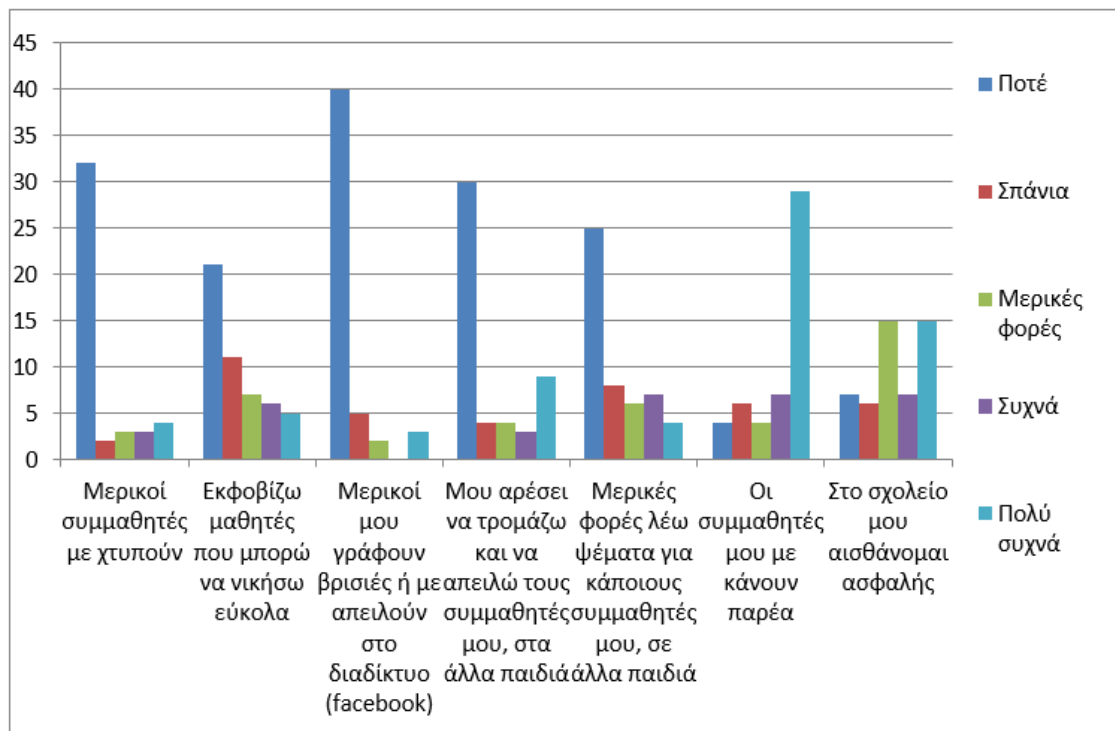
Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό

Ανάλυση

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με το πρόγραμμα excel και παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα.

Ερωτήσεις σχετικές με τον σχολικό εκφοβισμό

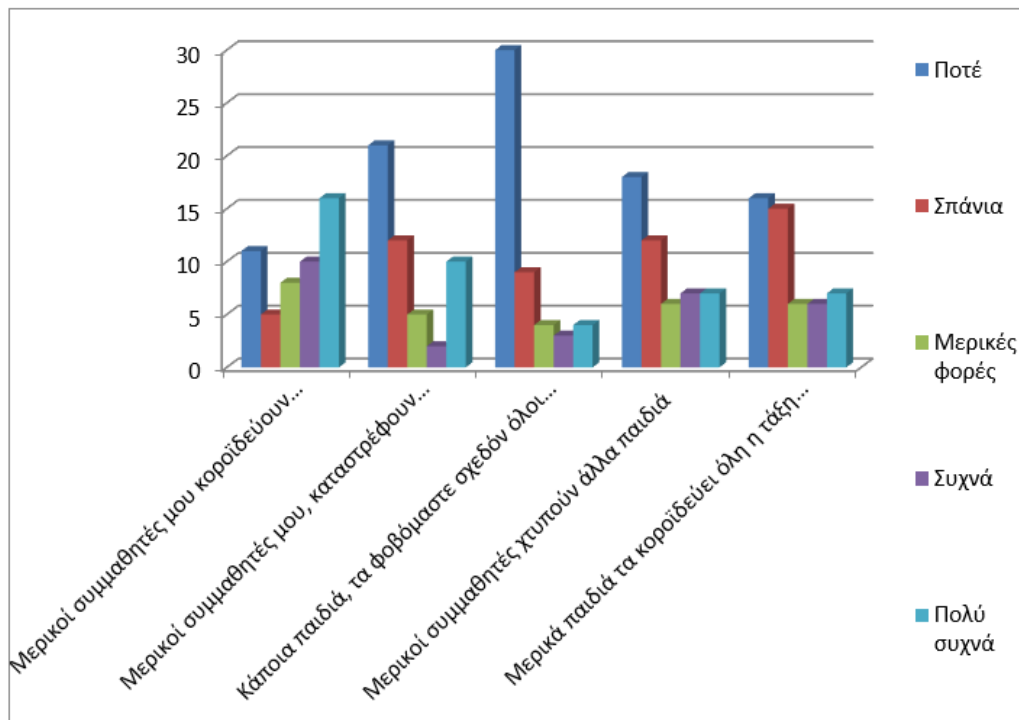
Στους παρακάτω πίνακες εμφανίζονται τα ποσοστά (%) των μαθητών, με βάση την προτίμησή τους, στην κάθε μια, από τις ομαδοποιημένες ερωτήσεις που τους δόθηκαν.



Πίνακας 1. Σχολικός εκφοβισμός – θυματοποίηση

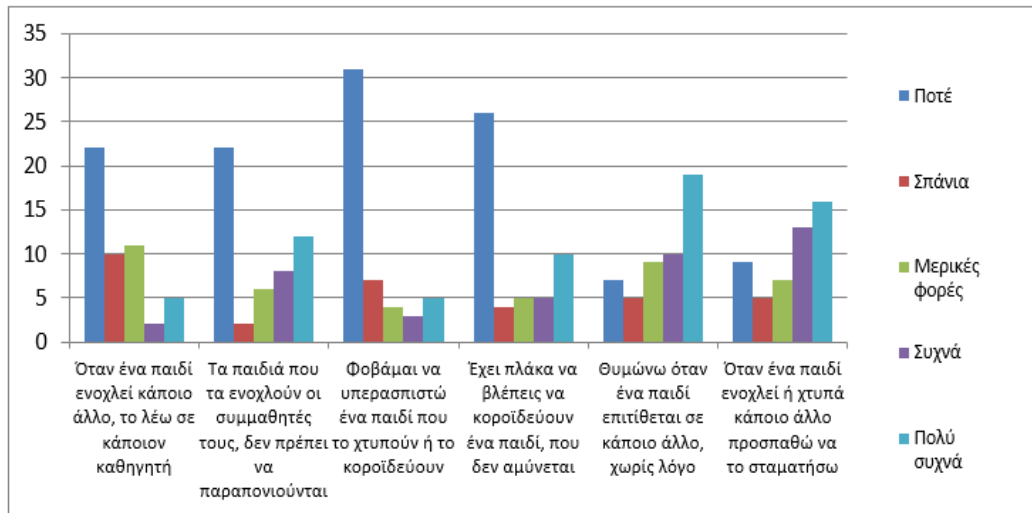
Σχετικά με την άσκηση εκφοβισμού & θυματοποίησης, 68% των μαθητών με συχνότητα $f=34$ μαθητές του δείγματος δηλώνουν ότι «μερικοί συμμαθητές τους χτυπούν» από «ποτέ» έως «σπάνια». Ομοίως, από «ποτέ» έως «σπάνια» με ποσοστό 64%, $f=33$ «εκφοβίζω μαθητές που μπορούν να νικήσουν εύκολα», το 90%, $f=45$ «γράφω βρισιές ή με απειλούν στο διαδίκτυο».

Επίσης «μου αρέσει να τρομάζω και να απειλώ τους συμμαθητές μου στα άλλα παιδιά» και «μερικές φορές λέω ψέματα για κάποιους συμμαθητές μου, σε άλλα παιδιά» με 68% και 66% αντίστοιχα. Τέλος, φαίνεται ότι οι μαθητές δεν θεωρούν το σχολείο τους ένα απόλυτο ασφαλές μέρος, διότι το 44% των μαθητών μας αισθάνονται ασφαλείς «συχνά και πολύ συχνά».



Πίνακας 2. Παρακολούθηση του εκφοβισμού

Το μεγαλύτερο ποσοστό με 52% και $f=26$, συγκέντρωσε η ερώτηση «Μερικοί συμμαθητές μου κοροϊδεύουν άλλα παιδιά» με επιλογή των μαθητών «συχνά» και «πολύ συχνά». Αντίθετα με τα χαμηλότερα ποσοστά και επιλογή των μαθητών με «συχνά» και «πολύ συχνά» ακολουθούν, με 28% και $f=14$ η ερώτηση «μερικοί συμμαθητές μου χτυπούν άλλα παιδιά», 26%, $f=13$ η ερώτηση «μερικά παιδιά τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει παρέα κανείς». Επίσης, με 24% και $f=12$ «μερικοί συμμαθητές μου, καταστρέφουν ή κλέβουν πράγματα άλλων μαθητών» και τέλος με 14% και $f=7$ στην ερώτηση «κάποια παιδιά, τα φοβόμαστε σχεδόν όλοι οι μαθητές».



Πίνακας 3. Στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό

Θα μπορούσε κανείς να πει, ότι υπάρχει κάποια φοβία εκ μέρους των μαθητών, στην ερώτηση «όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο, το λέω σε κάποιον καθηγητή» με ποσοστό 64% και $f=32$ δηλώνοντας ότι δεν θα τα έλεγε σε κάποιον καθηγητή. Επίσης, «τα παιδιά που τα ενοχλούν οι συμμαθητές τους δεν πρέπει να παραπονιούνται», ποσοστό 48%, $f=24$. Φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος «φοβάται να υπερασπιστεί ένα παιδί που το χτυπούν ή το κοροϊδεύουν» ποσοστό 76%, $f=38$ και οι περισσότεροι μαθητές δείχνουν ότι «δεν έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί που δεν αμύνεται» ποσοστό 60%, $f=30$. Τέλος βλέπουμε θετική στάση εκ μέρους των μαθητών και «θυμώνουν όταν υπάρχει επίθεση σε κάποιο παιδί χωρίς λόγο» ποσοστό 58%, $f=29$ και «όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο προσπαθώ να το σταματήσω» ποσοστό 58%, $f=29$.

Συμπεράσματα

Σχετικά με την άσκηση εκφοβισμού & θυματοποίησης, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του δείγματος δηλώνουν ότι σπάνια οι συμμαθητές τους χτυπούν. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό των μαθητών, είναι θύτες. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, εκφοβίζουν μαθητές με την μορφή της λεκτικής βίας, με ψέματα ή τρομάζουν και απειλούν τους συμμαθητές τους. Το ποσοστό αυτό των θυτών όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, είναι αρκετά υψηλότερο από την έρευνα του (Olweus, 2009).

Επίσης, φαίνεται ότι αρκετοί μαθητές, δεν θεωρούν το σχολείο τους, ένα απόλυτο ασφαλές μέρος. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με το αντίστοιχο έρευνας στην Αυστραλία (Rigby, 1998), από την οποία προέκυψε ότι το 70% των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν αισθάνονται ασφαλείς στο σχολείο τους και της Γιαννακούρα, (2011) με 68,4%. Στην παρακολούθηση του εκφοβισμού εκ μέρους των μαθητών, παρατηρούμε ότι αρκετοί μαθητές, κοροϊδεύουν άλλα παιδιά. Αντίθετα με πολύ

χαμηλότερα ποσοστά, έχουμε μαθητές που γίνονται μάρτυρες *σωματικού εκφοβισμού μέσω χτυπημάτων ή που τα κοροϊδεύει όλη η τάξη και δεν τα κάνει παρέα κανείς καταστρέφουν ή κλέβουν πράγματα άλλων μαθητών και τέλος κάποια παιδιά, τα φοβούνται σχεδόν όλοι οι μαθητές.*

Στις στάσεις σχετικά με τον εκφοβισμό θα μπορούσε κανείς να πει, ότι υπάρχει κάποια φοβία σε μεγάλο ποσοστό των μαθητών (π.χ. *όταν ένα παιδί ενοχλεί κάποιο άλλο, τότε, δεν το λένε σε κάποιον καθηγητή*). Αυτή η διστακτικότητα των μαθητών να απευθυνθούν στους καθηγητές τους μπορεί να σημαίνει ότι αν κάποτε απευθύνθηκαν σε εκείνους, δεν αντιμετώπισαν το πρόβλημα επιτυχώς (Rigby, 2008a). Επίσης, αρκετοί μαθητές πιστεύουν ότι, *τα παιδιά που τα ενοχλούν οι συμμαθητές τους, δεν πρέπει να παραιπονιούνται*. Φαίνεται, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, *φοβάται να υπερασπιστεί ένα παιδί που το χτυπούν ή το κοροϊδεύουν*. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές, μας δείχνουν ότι, *δεν έχει πλάκα να βλέπεις να κοροϊδεύουν ένα παιδί, που δεν αμύνεται*. Τέλος βλέπουμε θετικές στάσεις εκ μέρους των μαθητών, που *θυμώνουν όταν υπάρχει επίθεση σε κάποιο παιδί χωρίς λόγο και όταν ένα παιδί ενοχλεί ή χτυπά κάποιο άλλο*.

Προτείνω, τη συνεχή έρευνα σε θέματα bullying σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ολόκληρη της Ελλάδας, έτσι ώστε αφενός να εκτιμηθούν τα ποσοστά έξαρσης του bullying και αφετέρου να καταγραφούν στάσεις και βιώματα των θυμάτων και των θυτών, ώστε να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση και την πρόληψη παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001) Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γιαννακούρα, Αδ. (2011) Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο γυμνάσιο.
- Campell, M.A. (2005) Cyber – byllying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling*.
- Espelage, D., L. and Swearer, S. M. (2003) Research on school buling and victimization: what have we learning and where do we go from here? *School Psychology*.
- Li, Q. (2006) Cyber bullying in schools: A research in to gender differences. *School Psychology International*.
- O'Moore, M. (2000) Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*.
- Olweus, D. (1993) Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do. *Oxford: Blackwell Publishing*.

Oweus, D. (2009) Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Rigby, K. (2008a) Σχολικός Εκφοβισμός. Αθήνα, Τόπος.

Sharpe, S., Smith, P.K. (1994) Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers. *London and New York: Routledge.*

Smith, P.K. (2003) Violence in schools: The responsive in Europe. *London and N.Y.: Routledge Falmer.*

Διδακτικό σενάριο στη Ν. Γλώσσα με χρήση Τ.Π.Ε.: Ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση

Τσατσούλη Αγγελική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπ/ση
angeliki.tsatsouli@gmail.com*

Περίληψη

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ως σημαντικό εργαλείο, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ένα διδακτικό σενάριο της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές της Β΄ Λυκείου σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αντικείμενό του είναι η οργάνωση της παραγράφου με τη μέθοδο ανάπτυξης «σύγκριση και αντίθεση». Σκοπός είναι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος με πολλαπλές μορφές. Οι μαθητές να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα με τη βοήθεια πηγών που αξιοποιούν τις ΤΠΕ, καθώς και να δημιουργήσουν σχετικά κείμενα. Παράλληλα, στοχεύουμε στην ανακαλυπτική μάθηση με σταδιακή υποχώρηση της υποστήριξης του διδάσκοντος, την προσωπική αναζήτηση και αυτενέργεια των μαθητών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, την κατάκτηση της γνώσης και την απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων. Θα παρουσιαστούν το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται το σενάριο, η ταυτότητα και η πορεία του σεναρίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., παράγραφος, σύγκριση-αντίθεση, ανακαλυπτική μάθηση.

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Ο υπολογιστής, ως γνωστικό εργαλείο, παρέχει άμεση ανάδραση στο χρήστη, προκαλεί ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τον μαθητή να οργανώνει τις προσπάθειές του στους προσωπικούς του ρυθμούς, παρέχει τη δυνατότητα απεριόριστων επαναλήψεων, πειραματισμών και δοκιμών, προωθεί τη συνεργατική μάθηση και δημιουργεί ένα καινούριο δυναμικό πεδίο με άμεση προσπέλαση στην πληροφορία, καθώς, λόγω των πολλών δυνατοτήτων του, είναι ελκυστικό μέσο γνωστικής ανάπτυξης (Γιαννέλος, 2010· Τσικαλάκη & Βαλατίδης, 2010). Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι εκπαιδευτές στη διδακτική διαδικασία (Βάσιος & Λεφάκης, 2015). Ο εκπαιδευτικός, πλέον, καθίσταται ως διεκπεραιωτής της γνωστικής διαδικασίας, καθοδηγητής και δημιουργός ατόμων που είναι σε θέση να προσαρμόζονται συνεχώς και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Ράπτης & Ράπτη, 2005). Βέβαια, ο ρόλος του Η/Υ παραμένει υποβοηθητικός, λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας και δεν υποκαθιστά τις άλλες μαθησιακές δραστηριότητες με τον διδάσκοντα (Ντολιοπούλου, 1989).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει βασιστεί: α) στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης (Brunner, 1966), βάσει της οποίας ο μαθητής οδηγείται σταδιακά στη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008) και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκείνος του εμπνευστή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή στη διαδικασία ανακάλυψης, β) στον κοινωνικό εποικοδομητισμό (Vygotsky, 1978) σύμφωνα με τον οποίο η νόηση αναπτύσσεται μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά υποκείμενο που δρα. Με τις πράξεις του διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα, διαθέτει κοινωνικά κίνητρα και η μάθηση, ως διαδικασία, προσδιορίζεται από τις κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις. Η γνώση οικοδομείται σε συνεργατικά περιβάλλοντα διαμέσου συζητήσεων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που κατανοούν την επικοινωνία, υλοποιούν κοινές δραστηριότητες και αλληλεπιδρούν κοινωνικά (Πόλκας & Τουλούμης, 2012· Ράπτης & Ράπτη, 2005· Vygotsky, 1978), γ) στη μαθητοκεντρική μέθοδο, δηλαδή ο μαθητής οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση και η ενεργός συμμετοχή του βρίσκεται σε πρώτο πλάνο (Dewey, 1938· Gagné, 1962), δ) στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και τους προετοιμάζει για την αγορά εργασίας, η οποία πλέον απαιτεί άτομα εξοικειωμένα στην ομαδική εργασία (Ματσαγγούρας, 1997). Η ομαδική εργασία προάγει τις νοητικές ικανότητες, ικανοποιεί συναισθηματικές ανάγκες και προωθεί τη μαθητική αυτενέργεια (Βερτσέτης, 2000). Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να υποστηρίζει, να διευκολύνει και να εμπνεύσει τους μαθητές του, να παρεμβαίνει συμβουλευτικά και υποστηρικτικά, πάντα διακριτικά, καθόσον αυτοί καταπιάνονται με τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας και ανακαλύπτουν έτσι μόνοι τους τη γνώση (Νικολαΐδου-Γιακουμάτου, 2001· Παπανικολάου-Γρηγοριάδου, 2005).

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος σεναρίου και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση». Ως προς τις εμπλεκόμενες περιοχές, το γνωστικό αντικείμενο είναι η Νεοελληνική Γλώσσα Β' Λυκείου και, συγκεκριμένα, η ενότητα «Βιογραφικά Είδη – Οργάνωση του λόγου: I. Παράγραφος, Ανάπτυξη με σύγκριση και αντίθεση», σελ. 127-131 του σχολικού εγχειριδίου. Η ενότητα αυτή ανταποκρίνεται στους στόχους του ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, ενδείκνυται για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική - ερμηνευτική) και για τη χρήση Τ.Π.Ε.

Προϋποθέσεις υλοποίησης - διάρκεια

Προκειμένου να διεξαχθεί το σενάριο απαιτούνται: σύνδεση όλων των υπολογιστών με το διαδίκτυο και το δίκτυο, φυλλομετρητής πλοήγησης στο διαδίκτυο, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης, YouTube, Η/Υ με ηχεία, βιντεοπροβολέα,

εξοικειώσή των μαθητών με τη χρήση H/Y, διαδικτύου, προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης, την υπηρεσία slideshare, το ιστολόγιο και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Το σενάριο θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής. Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι τέσσερις διδακτικές ώρες.

Σκοπός & Στόχοι του σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ν. Γλώσσας και η παροχή ποικιλίας ερεθισμάτων στους μαθητές με πολλαπλές μορφές. Οι μαθητές να κατανοήσουν τη θεματική ενότητα, σχετικά με την ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση, με τη βοήθεια πηγών που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε., καθώς και να δημιουργήσουν σχετικά κείμενα. Επίσης, στόχος είναι η ανακαλυπτική μάθηση με σταδιακή υποχώρηση της υποστήριξης του διδάσκοντος. Το ζητούμενο είναι ο μαθητής, μέσω της προσωπικής αναζήτησης και αντενέργειας, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας να ενδιαφερθεί για τη γλώσσα, να κατακτήσει τη γνώση και να αποκτήσει ερευνητικές δεξιότητες. Ακολουθεί η επικαιροποιημένη ταξινομία διδακτικών στόχων με βάση το μοντέλο του ρόμβου (Κουτσογιάννης, 2012):

Γνώσεις για τον κόσμο

Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση έχει εφαρμογή και στην καθημερινή ζωή τους.

Γνώσεις για τη γλώσσα

Επιζητείται οι μαθητές: α) να κατανοήσουν τον τρόπο ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση, β) να εντοπίζουν τον τρόπο αυτό, καθώς και λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιούνται σε αυτόν, γ) να παράγουν δικά τους κείμενα αξιοποιώντας τον αυτόν τον τρόπο ανάπτυξης και δ) να εντοπίζουν τη δομή της παραγράφου.

Γραμματισμοί

Επιδιώκεται οι μαθητές: α) να συγκρίνουν δύο τραγούδια βρίσκοντας ομοιότητες ή διαφορές και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, β) να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου με ηλεκτρονικά μέσα, αλλά και προφορικού λόγου μέσα από την οργάνωση και παρουσίαση των δραστηριοτήτων, γ) να αποκτήσουν ρόλους, δ) να εξοικειωθούν με τη χρήση του προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης, του YouTube, της υπηρεσίας slideshare, με το ιστολόγιο της τάξης και την ανάρτηση των δραστηριοτήτων, ε) να εμπλακούν σε δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, στ) να μάθουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, τόσο στη σχολική όσο και στην εξωσχολική τους ζωή.

Προαπαιτούμενα-διδακτικές πρακτικές

Έχει προηγηθεί χωρισμός των μαθητών σε οκτώ ομάδες, που αποτελούνται από τρία άτομα η καθεμία και ο καθορισμός του ρόλου κάθε μέλους. Η κατανομή έγινε με βάση τις προτιμήσεις και τις δεξιότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τι θεωρεί ο καθένας ότι μπορεί να φέρει σε πέρας. Οι ομάδες θα αναλάβουν διακριτές δραστηριότητες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι συμβουλευτικός και όπου απαιτείται καθοδηγητικός. Οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να ενισχύσουν την κριτική και αφαιρετική ικανότητα και να δραστηριοποιηθούν στη διερευνητική μάθηση, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία, αυτενεργώντας και δημιουργώντας.

Πορεία διδασκαλίας

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, ως αφόρμηση, ο εκπαιδευτικός καλεί κάποιον μαθητή να διαλέξει δύο συμμαθητές του και να τους συγκρίνει, εντοπίζοντας διαφορές και ομοιότητες ως προς την εξωτερική εμφάνιση. Με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνει τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή, για να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η σύγκριση και αντίθεση χρησιμοποιείται όχι μόνο στον γραπτό λόγο αλλά και στον προφορικό, καθώς και ασυναίσθητα στην καθημερινότητά μας. Στη συνέχεια, όλες οι ομάδες καλούνται να επισκεφθούν το ιστολόγιο της τάξης, όπου έχει αναρτηθεί το φύλλο εργασίας των ομάδων, το οποίο επεξεργάζονται:

1^ο Φύλλο εργασίας (1^η ώρα: κοινό για όλες τις ομάδες)

Στη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές επισκέπτονται το ιστολόγιο της τάξης, όπου έχουν αναρτηθεί τα φύλλα εργασίας των ομάδων, τα οποία επεξεργάζονται:

2^ο Φύλλο εργασίας (2^η ώρα: Ομάδες Α', Β', Γ', Δ')

2^ο Φύλλο εργασίας (2^η ώρα: Ομάδες Ε', ΣΤ', Ζ', Η')

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές επεξεργάζονται το κοινό φύλλο εργασίας που έχει αναρτηθεί στο ιστολόγιο της τάξης:

3^ο Φύλλο εργασίας (3^η ώρα: κοινό για όλες τις ομάδες)

Την τέταρτη διδακτική ώρα όλες οι ομάδες παρουσιάζουν στην Ολομέλεια της τάξης τις εργασίες που ολοκλήρωσαν τις προηγούμενες διδακτικές ώρες. Ακολουθεί συζήτηση και ανατροφοδότηση.

Αξιολόγηση μαθητών

Στην πορεία της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον βαθμό κατάκτησης της νέας γνώσης από τις διάφορες δραστηριότητες σε συνάρτηση με τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Επίσης, οι ομάδες αξιολογούνται μεταξύ τους κατά τις παρουσιάσεις των εργασιών τους, επομένως, η αξιολόγηση αποκτά ανατροφοδοτικό

χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Πόλκα και Τουλούμη (2012: 100), «προτείνεται η ύπαρξη ενός φύλλου αξιολόγησης όπου θα υιοθετείται ένα καθεστώς τριπλής αξιολόγησης: αυτοαξιολόγηση του μαθητή, ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών και αξιολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού».

Επίλογος

Η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, με την υποστήριξη της τεχνολογίας μέσω του σχεδιασμένου σεναρίου, καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία, σαφώς, πιο ενδιαφέρουσα και προκλητική, καθώς οι μαθητές εύκολα, γρήγορα και με μεγάλη διάθεση αντλούν τις πληροφορίες που απαιτούνται με τη βοήθεια των τεχνολογιών. Τέλος, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, συνεργάζονται, δημιουργούν και οξύνουν την κριτική τους ικανότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάσσιος, Δ., & Λεφάκης, Π. (2015). Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη διδακτική ενότητα «Νόμος του Ωμ». Στο Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός, 23 & 24-5-2015, σελ. 3128-3133. Αθήνα.

Βερτσέτης, Β. (2000). *Γενική διδακτική*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Bruner, S. J. (1966). *Towards a theory of instruction*. London: Harvard University Press.

Γιαννέλος, Αχ. (2010). «Παιδί και ηλεκτρονικός υπολογιστής». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 12, σελ.207-217.

Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Collier books.

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα: ΠΑ.Κ.Ε.

Gagné, R. (1962). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 32, σ. 208-222. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία: Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους*. Αθήνα: Κέδρος.

Ντολιοπούλου, Έλ. (1989). Ενασχόληση με Η/Υ και απόδοση των νηπίων στα μαθηματικά - Διδακτορική Διατριβή, New York: Columbia University. Στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Π., (1996). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). *Η συμβολή του διαδικτύου στην ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θέματα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόλκας, Λ. & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ράπτης, Α. Ράπτη, Α. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ράπτης

Τσικαλάκη, Κ. & Βαλατίδης, Ε. (2010). «Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην κοινωνία, στη ζωή μας και στην εκπαίδευση». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 13, σελ.133-140.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press, Cambridge Massachussets.

**Ερευνητική εργασία στην Α΄ Λυκείου με θέμα:
«Γεωργία στην Ελλάδα πριν και μετά την ένταξη στην Ε.Ε»**

*Λεοπούλου Γλυκερία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc.
glykdio@hotmail.com*

Περίληψη

Υλοποιήθηκε ερευνητική εργασία (Project) σε τμήμα ενδιαφέροντος μαθητών Α΄ Λυκείου. Με χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων (ομαδοσυνεργατική με φθίνουσα καθοδήγηση) και εργαλείων εκπαιδευτικής έρευνας, όπως ερωτηματολόγιο πριν και μετά, κατασκευή διαγραμμάτων, έρευνα διαδικτύου κ.λ.π επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι στόχοι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες στις ΤΠΕ, όπως δημιουργία παρουσιάσεων, επεξεργασία κειμένου, δημιουργία και ερμηνεία γραφημάτων. Η χρήση της στατιστικής για την εξαγωγή συμπερασμάτων αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα εμπέδωσης της γνώσης και προβληματισμού των μαθητών, Η συμβολή των ΤΠΕ και της Στατιστικής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική. Η νέα γενιά είναι εξοικειωμένη με τις νέες Τεχνολογίες και οι υπολογιστές και οι εφαρμογές τους δεν είναι μόνο εργαλεία αλλά και γνωστικά αντικείμενα που προετοιμάζουν τους μαθητές για την εκπαίδευση και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ως πηγές πληροφόρησης και ως νοητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούν γνωστικές δομές και διαδικασίες με τις οποίες διευκολύνεται η ανακαλυπτική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Project, Στατιστική, διαγράμματα, Ευρωπαϊκή Ένωση, Γεωργία.

Εισαγωγή

Η έρευνα ενταγμένη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου διήρκησε ένα σχολικό τετράμηνο (Οκτώβριο - Ιανουάριο), πραγματοποιούνταν ένα δίωρο την εβδομάδα,. Οι μαθητές στο πρώτο δίωρο κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργηθεί ψηφιακά μέσω του docs.google.com.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες με συνεχή καθοδήγηση χωρίς προβλήματα. Η σύσταση των ομάδων έγινε σύμφωνα με τις επιλογές των παιδιών. Η ομαδοσυνεργατικότητα που διέπει τις ερευνητικές εργασίες οικοδομήθηκε σταδιακά, στο πεδίο της πράξης. Στις συναντήσεις της «Ολομέλειας» των ομάδων του Τμήματος γίνονταν ανακοινώσεις, συγκρίσεις, αναλύσεις του έργου των ομάδων, αλλά και συζήτηση των λειτουργικών προβλημάτων. Οι ομάδες σε κάποιες περιπτώσεις χωρίστηκαν σε υποομάδες με στόχο την ενεργοποίηση και συμμετοχή κάποιων μαθητών που είχαν τεθεί στο περιθώριο, είτε από τα μέλη της αρχικής ομάδας, είτε από δική τους επιλογή.

Σύμφωνα με (Lester, 2007). «...Κατά τη διδασκαλία της Στατιστικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εφαρμογή στατιστικών τεχνικών,

παρά στην συζήτηση των αποτελεσμάτων, στην ταξινόμηση και εξέταση των δεδομένων και στα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν. Η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται με τη σωστή ερμηνεία των γραφημάτων, που αποτελούν την γραφική απεικόνιση των δεδομένων. Γενικά τα γραφήματα έχουν πολύ βασικό ρόλο στην αναπαράσταση των δεδομένων, την σύνοψή τους και την ανάλυση τους, την στατιστική σκέψη και συλλογιστική...»

Η υλοποιούμενη λοιπόν ερευνητική εργασία περιέχει οικονομικά στοιχεία τα οποία μπορούν να γίνουν κατανοητά και ενδιαφέροντα στους μαθητές μόνο με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών και της στατιστικής.

Σκοπός Ερευνητικής Εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ενημερωθούν οι μαθητές για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη Γεωργία στην Ελλάδα την περίοδο 1960-2010, καθώς ο τομέας αυτός κατείχε και κατέχει εξέχουσα θέση στη συνολική οικονομία της χώρας μας, ως ισχυρός παράγοντας των οικονομικών εξελίξεων και δραστηριοτήτων. Από την άλλη η ενημέρωση αυτή να δώσει κίνητρα στους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες, απαραίτητη ανάγκη σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης.

Επιμέρους Στόχοι

Οι αρχικοί στόχοι είναι μαθησιακοί καθώς σύμφωνα με τη θεωρία του Εποικοδομητισμού (Constructivism) θα πρέπει οι νέες πληροφορίες να συνδεθούν με τις πρώτες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Οι περισσότερες εξεταζόμενες έννοιες έχουν διδαχθεί στο Γυμνάσιο στα πλαίσια του μαθήματος Γεωγραφία – Γεωλογία στην ενότητα **«Οι οικονομικές δραστηριότητες των Ευρωπαίων»**.

Οι επόμενοι στόχοι είναι στόχοι δεξιοτήτων και αφορούν στις νέες τεχνολογίες.

Διδακτικοί στόχοι

- Να αναφέρουν τα βασικά γεωργικά προϊόντα της χώρας μας.
- Να εντοπίζουν στο χάρτη περιοχές παραγωγής των συγκεκριμένων προϊόντων.
- Να αναφέρουν τους λόγους για τη μείωση ή αύξηση παραγωγής γεωργικών προϊόντων.
- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την διαχείριση του γεωργικού τομέα πριν και μετά την Ένταξη.
- Να διερευνήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στη συρρίκνωση της γεωργίας.
- Να ενημερωθούν για τις συνθήκες ένταξης της χώρας στην Ε.Ε.
- Να γνωρίσουν βασικές συνθήκες της Ε.Ε.
- Να εντοπίζουν στο χάρτη τις χώρες που ανήκουν στην Ε.Ε.
- Να προβληματιστούν για το κατά πόσο η ένταξή μας είχε θετικά αποτελέσματα για την οικονομία της χώρας μας.

Στόχοι αλλαγής στάσης και συμπεριφοράς

- Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας.
- Να αναπτύξουν θετικές στάσεις σε ζητήματα αειφορίας.
- Να γίνουν ενεργοί πολίτες και παράγοντες ανάπτυξης του τόπου τους.
- Να εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της σωστής διαχείρισης γεωργικής παραγωγής με στόχο την οικονομική ευμάρεια του τόπου τους.

Στόχοι ως προς τις νέες τεχνολογίες

- Να προσδιορίζουν ένα επιλεγμένο στοιχείο (π.χ. ένα νομό της Ελλάδας) στο χάρτη.
- Να διαχειρίζονται στατιστικά δεδομένα.
- Να υπολογίζουν ποσοστά και ποσοστιαίες μεταβολές.
- Να ταξινομούν δεδομένα με φθίνουσα ή αύξουσα σειρά.
- Να κάνουν διαγράμματα για τη σύγκριση δεδομένων και να βγάζουν τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές

Σε μια ερευνητική εργασία (Project) δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει διάφορες μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις απαιτήσεις της. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με όλα τα πλεονεκτήματα που προσφέρει.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται είναι :

- Ο καταγισμός ιδεών
- Το φύλο εργασίας
- Η δημιουργία και ερμηνεία γραφημάτων
- Η διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών
- Η παρουσίαση εργασιών

Εργαλεία - Μέθοδοι - Ερευνητικό υλικό - Δραστηριότητες

- Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε βασικό εργαλείο στη συγκεκριμένη έρευνα καθώς έδωσε τη δυνατότητα να ελεγχθούν οι γνώσεις – στάσεις - συμπεριφορές των μαθητών πριν και μετά την υλοποίησή της.
- Για την άμεση και γρήγορη επικοινωνία των μαθητών δημιουργήθηκε με τη γραπτή συναίνεση των γονέων μια κλειστή ομάδα στο Facebook με την ονομασία Project A. Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της χρήσης του Facebook για τους εκπαιδευόμενους, είναι ότι διαπιστώνεται ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007), αναπτύσσεται η θετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μάθησης και βελτιώνεται η ποιότητα μάθησης (Kirschner & Karpinski, 2010).
- Στην ομάδα αυτή έγιναν μέλη όλοι οι μαθητές του Project και στο τέλος κάθε μαθήματος ανέβαζαν τις εργασίες τους. Λειτουργούσε δηλαδή σαν ένα ημερολόγιο,

που κρίνεται απαραίτητο στοιχείο για την υλοποίηση του Project καθώς και σαν φάκελος εργασιών. Μέσω της ομάδας αυτής ο υπεύθυνος καθηγητής έδινε οδηγίες, υλικό, εξέταζε τις εργασίες των μαθητών και επιβράβευε την προσπάθειά τους. Όταν η ομάδα λειτουργούσε σε ολομέλεια όλες οι εργασίες ήταν στη διάθεση όλων. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν εκπληκτική.

- Το φύλλο εργασίας είναι η αναλυτική, καλά δομημένη και σαφώς στοχοθετημένη καταγραφή των διαφόρων δραστηριοτήτων, που ως εκπαιδευτικοί έχουμε προαποφασίσει και προκαθορίσει ότι θα γίνουν από τα παιδιά στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας. Επιδιωκόμενος στόχος δεν είναι μόνο το να αποκτήσει γνώση ο μαθητής αλλά κυρίως να μάθει πώς να μαθαίνει. Για το λόγο αυτό οι δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας ήταν προσανατολισμένες στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Οι μαθητές κλήθηκαν να οικοδομήσουν την νέα γνώση χρησιμοποιώντας τις παλαιές προαπαιτούμενες γνώσεις και να ασκηθούν στις νέες. Με στόχο πάντα την ενεργοποίηση όλων των μαθητών και όχι την περιθωριοποίηση κάποιων οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ξεκινώντας από εύκολες ερωτήσεις για τη δραστηριοποίηση ακόμη και των «αδιάφορων» μαθητών και κατόπιν δυσκολότερες με στόχο να μη χάσει το ενδιαφέρον του και ο επιμελής μαθητής. Δόθηκαν στους μαθητές τρία φύλλα εργασίας μέσω της κλειστής ομάδας.

Δραστηριότητες

Δραστηριότητες για την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας καθώς και οδηγίες προς τους μαθητές

Δραστηριότητα	
Δραστηριότητα 1	Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου πριν https://docs.google.com/forms/d/1eLhBXV9b2sxzqrLfuG5FTS11CIb9AaonQRRi9Jj174k/edit Εργασία με θέμα : Ευρώπη – Ευρωπαϊκή Ένωση
Δραστηριότητα 2	Παιγνίδι με διαδραστικό χάρτη http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3319
Δραστηριότητα 3	Διεπιστημονική συνεργασία Καθηγητών με θέμα : Ιστορία Ευρωπαϊκής Ένωσης Προβολή video https://www.youtube.com/watch?v=YpHXwuUnclQ συζήτηση
Δραστηριότητα 4	Στατιστική μελέτη αγροτικού πληθυσμού στην Ελλάδα πριν και μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση με τη βοήθεια του Microsoft Excel.
Δραστηριότητα 5	Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου μετά https://docs.google.com/forms/d/1K3mRvFVxoMkPIEOgujBVuT8csFtOkqRJD25R4Cj72HY/edit και παρουσίαση των εργασιών

Δραστηριότητα 3

Διεπιστημονική συνεργασία Καθηγητών με θέμα: Ιστορία Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η σημασία για την εκπαίδευση της διεπιστημονικής προσέγγισης, που ξεπερνά τους διαχωρισμούς και τα όρια των επιμέρους επιστημονικών κλάδων είναι μεγάλη, διότι μόνο αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεπεράσουν τους κλαδικούς διαχωρισμούς και να προσεγγίσουν την πολύπλοκη πραγματικότητα ισορροπημένα μέσω της σκέψης, των συναισθημάτων και του σώματος, όπως επισημαίνεται στο Manifesto of Transdisciplinarity (Nicolescu 2002: 147-153). Αυτό δεν απαξιώνει την εκπαιδευτική σπουδαιότητα των διακριτών επιστημονικών κλάδων του Προγράμματος Σπουδών, διότι η ολοκληρωμένη εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει και πράξεις διαχωρισμού γνώσεων και κλάδων και πράξεις σύνδεσής τους. Αυτή τη θέση εκφράζει η παιδαγωγική αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των Καθηγητών, που με τα μαθήματά τους εκφράζουν τους διαφορετικούς κλάδους και τις διαφορετικές οπτικές προσέγγισης του κόσμου. Πρόκειται για τη δεύτερη παιδαγωγική αρχή στην οποία στηρίζεται η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ενότητα του μαθήματος Πολιτική Παιδεία που διδάσκονται οι μαθητές. Στα πλαίσια λοιπόν της διεπιστημονικής συνεργασίας των Καθηγητών, δεύτερη αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η καινοτομία των Ερευνητικών εργασιών, η υπεύθυνη καθηγήτρια συνεργάστηκε με τη συνάδελφο Ζαχαρία Άννα (ειδικότητα Νομικός) για την σωστή και έγκυρη ενημέρωσή των μαθητών σε θέματα που αφορούν την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και τις συνθήκες της. Αφού αναφέρθηκαν όλα όσα θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές ακολούθησε συζήτηση με καταγιγισμό ιδεών και ερωτήσεων από πλευράς των μαθητών.

Κατόπιν προβλήθηκε το παρακάτω video

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

Δραστηριότητα 4

Στατιστική μελέτη αγροτικού πληθυσμού στην Ελλάδα πριν και μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση με τη βοήθεια του Microsoft excel.

Συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ και το Υπουργείο Γεωργίας καθώς τα περισσότερα δεν υπήρχαν σε ψηφιακή μορφή, αλλά σε μορφή εικόνας. Έγινε ανάρτηση στην κλειστή ομάδα του Facebook των αρχείων, **ΗΛΙΚΙΑΚΗ_ΚΑΤΑΝΟΜΗ.xlsx και απασχοληση.xlsx** που είναι το παρακάτω:

Ομάδες ηλικιών (,]	Αγροτικές Περιοχές						Ημιαστικές – Αστικές Περιοχές					
	1951	1961	1971	1981	1991	2001	1951	1961	1971	1981	1991	2001
0-14	33,0	30,1	28,1	23,0	18,0	13,9	25,1	24,1	23,9	24,0	19,6	15
15-19	10,4	7,2	6,8	7,0	6,9	5,9	10,1	7,6	8,1	7,6	7,7	6,9
20-24	8,5	7,5	5,2	5,8	6,5	6,5	11,5	9,5	8,4	8,0	8,1	8,0
25-29	5,4	8,1	4,6	5,3	6,1	6,7	8,3	9,0	6,4	7,4	7,4	8,1
30-34	6,5	7,7	6,1	5,2	6,0	6,6	7,0	9,0	7,3	7,3	7,5	8,4
35-44	12,3	10,4	14,1	11,5	11,3	12,2	14,4	12,6	15,4	12,9	13,9	14,9
45-54	9,8	11,2	10,5	14,5	12,1	11,6	10,7	11,9	10,9	13,3	11,7	13,2
55-64	6,7	8,8	11,5	10,5	12,7	13,0	6,7	8,7	9,9	8,8	11,8	10,4
65 και άνω	7,4	9,0	13,1	17,2	20,4	23,6	6,2	7,6	9,7	10,7	12,3	15,1
Σύνολο	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

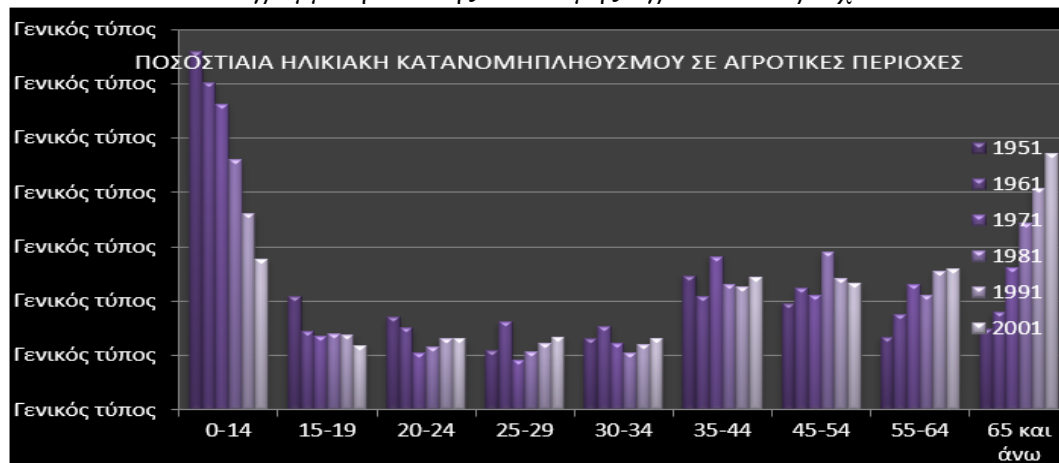
Ποσοστιαία ηλικιακή κατανομή πληθυσμού κατά περιοχές. Απογραφές 1951-2001
(Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

ΚΛΑΔΟΙ	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Γεωργία-Κτηνοτροφία %	55,74	41,74	41,76	28,68	23,42	19,51	18,78	15,02	15,25

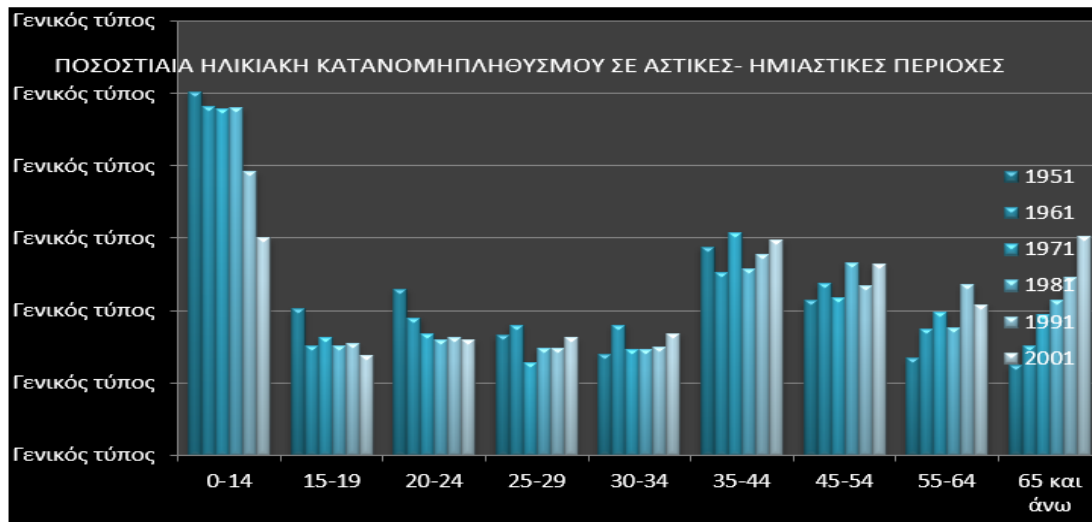
Ποσοστό απασχόλησης στον γεωργο-κτηνοτροφικό τομέα.
(Πηγή : ΕΛ.ΣΤΑΤ)

Οι μαθητές σχεδίασαν γραφήματα, όπως παρακάτω:

Διάγραμμα ηλικιακής κατανομής αγροτικών περιοχών.



Διάγραμμα ηλικιακής κατανομής αγροτικών περιοχών.



Διάγραμμα ηλικιακής κατανομής αστικών - ημιαστικών περιοχών.

και προβληματίστηκαν με τα αποτελέσματα. Φάνηκαν μερικά βασικά προβλήματα του γεωργικού τομέα όπως :

- Η μείωση του ποσοστού απασχόλησης στον αγροτικό τομέα.
- Η γήρανση του αγροτικού πληθυσμού.

Στην μεταξύ τους συζήτηση προσπάθησαν να βρουν τους λόγους για τους οποίους υπήρξε αυτή η άσχημη εξέλιξη στον αγροτικό τομέα.

Μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, των εργασιών και των δράσεων που υλοποιήθηκαν προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα :

- Οι μαθητές βελτιώθηκαν αρκετά σε γνωστικό επίπεδο.
- Οι υπολογιστές αποτέλεσαν ένα βασικό εργαλείο για την υλοποίηση των εργασιών.
- Η στατιστική μελέτη βοήθησε στην κατανόηση των μεταβολών σε γεωργία και γεωργικό πληθυσμό.
- Οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες, όχι μόνο στη χρήση προγραμμάτων αλλά και στο τρόπο αναζήτησης πληροφοριών μέσω διαδικτύου.
- Μέσα από τις ομάδες οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται, να διατυπώνουν απόψεις και να σέβονται τη γνώμη του άλλου στην περίπτωση που έχουν αντίθετη άποψη.
- Προβληματίστηκαν για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ένταξης της χώρας μας στην Ε.Ε.

Βιβλιογραφία

Statistics.gr. (2015). *Γεωργία, Κτηνοτροφία, Αλιεία*. Διαθέσιμο online: <http://www.statistics.gr/el/statistics/agr>, προσπελάστηκε στις 20/10/2017.

Photodentro.edu.gr. (2015). *Χάρτης αγροτικής παραγωγής της Ελλάδας*. Διαθέσιμο online: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3426>, προσπελάστηκε στις 30/11/2017.

YouTube. (2015). *Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διαθέσιμο online : <https://www.youtube.com/watch?v=YpHXwuUnclQ>, προσπελάστηκε στις 10/12/2017.

Lester, F. K. (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*: IAP.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, 26(6), 1237-1245.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*: Suny Press.

Οι Τ.Π.Ε. ως δυναμικό εργαλείο μάθησης για το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας – Διδακτικό σενάριο

Κοκκινέλη Κυριακή

Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε. 60 & Π.Ε.70, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Med Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

kiriaki_kokkineli@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διαθεματικό διδακτικό σενάριο αποτελεί μια εναλλακτική, μαθητοκεντρική πρόταση για τη διδασκαλία της υποενότητας «Βόρεια Αμερική» του σχολικού εγχειριδίου της Γεωγραφίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο σενάριο παρουσιάζεται η δυνατότητα παιδαγωγικής - διδακτικής αξιοποίησης των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Με τη συμβολή τους, η διδακτέα ύλη προσεγγίζεται πολυτροπικά προσδίδοντας νέα διάσταση στη διδασκαλία και νέες δυνατότητες στη μάθηση. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής πρότασης στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης. Κατά την παρουσίαση του σεναρίου προσδιορίζονται ο γενικός σκοπός, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι ανά περιοχή και η μεθοδολογική προσέγγιση. Στη συνέχεια, αναλύονται και αξιολογούνται οι δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. .

Λέξεις-Κλειδιά: γεωγραφία, θεωρίες μάθησης, μαθητής, διδασκαλία, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (Pedroni, 1997 όπ. ανάφ στο Αναστασιάδης, Μικρόπουλος, Σοφός, Φραγκάκη, 2011). Ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας απαιτεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τους εξής λόγους: Αρχικά, οι Νέες Τεχνολογίες συγκεκριμενοποιούν αφηρημένες έννοιες και διαδικασίες που δεν υποπίπτουν άμεσα στην αντίληψη των μαθητών. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν τη γενική εικόνα αλλά και λεπτομέρειες μιας μεγάλης περιοχής ή ολόκληρης της Γης. Επιπρόσθετα, εμπλουτίζουν τη διδασκαλία, την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα και δίνουν κίνητρα ενασχόλησης με διάφορα γεωγραφικά θέματα. Διευκολύνουν τους μαθητές στην αναζήτηση πληροφοριών για ποικίλα γεωγραφικά θέματα. Διευκολύνουν τη σύνδεση γεωγραφικών θεμάτων με άλλες γνωστικές περιοχές και υπ' αυτήν την έννοια εξυπηρετούν τη διεπιστημονικότητα. Τέλος, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν άμεση αντίληψη των συνεπειών που έχουν για τον άνθρωπο φαινόμενα ή γεγονότα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011^α).

Θεωρητικό υπόβαθρο διδακτικού σεναρίου

Με τον όρο εκπαιδευτικό (διδακτικό) σενάριο νοείται η περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές. Ένα τέτοιο σενάριο υλοποιείται με μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η δομή και ροή κάθε δραστηριότητας καθώς και οι ρόλοι του διδάσκοντα, των μαθητών και η αλληλεπίδρασή τους με τα όποια χρησιμοποιούμενα μέσα και υλικά περιγράφονται σε ένα πλάνο δραστηριότητας (Σπυράτου, Γουμενάκης, 2008). Στόχος του εκάστοτε σεναρίου διδασκαλίας είναι η οικοδόμηση της γνώσης (Μικρόπουλος, Μπέλλου, 2010). Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στις γνωστικές - εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, οι δεύτερες εστιάζουν στον κοινωνικό καθορισμό ή στην κοινωνική προέλευση της γνώσης.

Στις γνωστικές θεωρίες αποδίδεται μεγάλη σημασία στις εσωτερικές, νοητικές διεργασίες του ατόμου. Η μάθηση στις θεωρίες αυτές δεν μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις. Συνεπώς, ο μαθητής μαθαίνει αναπροσαρμόζοντας τις γνωστικές δομές του ανάλογα με την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του (I.T.Y.E., 2013). Εν κατακλείδι, ο εποικοδομητισμός υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές μετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης τους και δεν την δέχονται παθητικά από τον διδάσκοντα (Schunk, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό, αναπροσαρμόζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος, πλέον, λειτουργεί κυρίως υποστηρικτικά και καθοδηγητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Duffy & Cunningham, 1996).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο ισχυρή η πεποίθηση ότι η γνώση γενικότερα και η επιστημονική γνώση ειδικότερα οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο (Κόμης, 2004). Ο κοινωνικός οικοδομισμός, όπως αλλιώς ονομάζονται οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, διαφοροποιείται από τον κλασικό στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και των ερμηνειών του κόσμου, θεωρώντας τις ίδιες τις γνώσεις κοινωνικά καθορισμένες (Κόμης, 2004).

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν ένα διδακτικό σενάριο είναι η διερευνητική, συνεργατική μάθηση, η διαθεματικότητα και η εμπεριεχόμενη αξιολόγηση του μαθητή με βάση τους στόχους που τέθηκαν αρχικά καθώς και τις βασικές παιδαγωγικές αρχές κατασκευής του (Σπυράτου, Γουμενάκης, 2008). Στο παρόν διδακτικό σενάριο η διδασκαλία οργανώνεται μαθητοκεντρικά και συνεργατικά σε ομάδες. Ως ομαδοσυνεργατική αποκαλούμε κάθε μορφή διδασκαλίας που δημιουργεί εντός της τάξης μικρο-ομάδες μαθητών και αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας για τη διεξαγωγή μέρους ή ολόκληρης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2007).

Παρουσίαση Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Βόρεια Αμερική – Μια πολυπολιτισμική κοινωνία»

Ιδέα-Πρωτοτυπία Διδακτικού Σεναρίου: Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας έχοντας ως αρωγό τις Τ.Π.Ε. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. αποτελεί τη βασική συνιστώσα του παρόντος σεναρίου και παρέχει δυνατότητες για δημιουργία πολλαπλών αναπαραστάσεων, για ανάπτυξη και βελτίωση της διαμαθητικής επικοινωνίας και για οικοδόμηση επιστημονική γνώσης (Σπυράτου, Γουμενάκης, 2008).

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: Κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων γίνεται διασύνδεση με τα έξης γνωστικά αντικείμενα: Α) Γλώσσα, Β) Τ.Π.Ε., Γ) Με το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Στ' Δημοτικού, με το κεφάλαιο Οικοσυστήματα και συγκεκριμένα την Ενότητα 2: Οικοσυστήματα και άνθρωπος, Δ) Επιπλέον, επιχειρείται διασύνδεση με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' Δημοτικού και συγκεκριμένα με το Κεφάλαιο 2 στο οποίο προσεγγίζονται οι έννοιες, πολίτης, πρόσφυγας, μετανάστης, δικαιώματα.

Συμβατότητα με το Αναλυτικό πρόγραμμα: Η σκοποθεσία, η ειδικότερη στοχοθεσία και ο τρόπος οργάνωσης του σεναρίου απορρέουν από το Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωγραφίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωγραφίας, οι μαθητές για κάθε ήπειρο εκπονούν απλά σχέδια εργασίας και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τους. Οι μαθητές εξετάζουν ομαδικά κάθε ήπειρο μέσα από τον ρόλο του γεωγράφου, του περιηγητή/τουρίστα, του οικολόγου/περιβαλλοντολόγου και του ιστορικού. Για την υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητα: βιβλία, εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες σχετικά με τη θεματική του διδακτικού σεναρίου, ηλεκτρονικός υπολογιστής με τις περιφερειακές του μονάδες (ηχεία, εκτυπωτής) και εγκατεστημένα το λογισμικό γενικής χρήσης Microsoft word, το λογισμικό παρουσίασης power point, το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration, το λογισμικό προσομοίωσης και οπτικοποίησης Google earth και το εκπαιδευτικό λογισμικό Hot potatoes για τη φάση της αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου. Ακόμη, χρειάζεται να υπάρχει σύνδεση με το διαδίκτυο για πρόσβαση σε επιλεγμένες σελίδες, μηχανές αναζήτησης, διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες, Google maps. Επιπλέον, Βιντεοπροβολέας, Βιβλίο Μαθητή Γεωγραφίας ΣΤ' Δημοτικού και Γεωμορφολογικός χάρτης της Βόρειας Αμερικής.

Γενικός σκοπός και διδακτικοί στόχοι: Σκοπός του σχεδίου εργασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τη Βόρεια Αμερική και να εξοικειωθούν με τρόπους αναζήτησης, σύνθεσης και παρουσίασης πληροφοριών. **Επιμέρους στόχοι:**

1. Γνωρίζω και κατανοώ: Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του

κεφαλαίου θα πρέπει να είναι σε θέση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001^β): Α) Να αναγνωρίζουν τη Βόρεια Αμερική και να περιγράφουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της. Β) Να προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της (γεωγραφικά, περιβαλλοντικά, πολιτικά και πολιτιστικά). Γ) Να ονομάζουν τα μεγαλύτερα κράτη και πόλεις της Βόρειας Αμερικής.

2. Επικοινωνώ και συνεργάζομαι: Α) Να συνεργάζονται σε ομάδες βιώνοντας τη χαρά της δημιουργίας. Β) Να συμμετέχουν σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο. Γ) Να ανακοινώνουν τις απόψεις τους και τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Δ) Να παρακολουθούν κριτικά προφορικές παρουσιάσεις και να τις αξιολογούν, θέτοντας ερωτήματα και ζητώντας διευκρινίσεις. Ε) Να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη μέσα από τη συλλογή πληροφοριών και την κριτική τους ανάλυση και επεξεργασία. Στ) Να εξοικειωθούν στην αναζήτηση και στη συλλογή πληροφοριών από διάφορες πηγές (διαδίκτυο, έντυπα κ.ά.).

3. Σύνδεση με τη ζωή: Α) Να αντιλαμβάνονται την οικουμενικότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέσω της σύνδεσης προβλημάτων που αφορούν τα φυσικά οικοσυστήματα της Βόρειας Αμερικής με αυτά της χώρας τους. Β) Να συγκρίνουν τον τρόπο ζωής των κατοίκων της Βόρειας Αμερικής με τον δικό τους.

4. Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε.: Α) Να κάνουν χρήση προεπιλεγμένων διαδικτυακών τόπων και να αντλούν πληροφορίες με κριτικό και επιλεκτικό τρόπο. Β) Να επεξεργάζονται και να μορφοποιούν κείμενα με πληροφορίες που αντλούν από πολλές και διαφορετικές πηγές.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες. Να επισημανθεί ότι για τη διδασκαλία της παρούσας ενότητας προτείνονται 4 διδακτικές ώρες από το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά λόγω της θεματικής ευρύτητας και του προτεινόμενου τρόπου οργάνωσης του διδακτικού σεναρίου θεωρείται αναγκαία η επέκτασή του σε 1 τουλάχιστον διδακτική ώρα κατά τη φάση της υλοποίησης το σεναρίου και 1 διδακτική ώρα για τη φάση της αξιολόγησής του. Εφόσον πρόκειται για ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευελιξία να το προσαρμόσουν αφενός στις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος αφετέρου στη διαθέσιμη χρονική διάρκεια.

Οργάνωση Διεξαγωγής του Διδακτικού σεναρίου: Ακολουθώντας τον διδακτικό σχεδιασμό που προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών (2011^β) συστήνονται στην τάξη τέσσερις ομάδες μαθητών: Γεωγράφοι, Περιβαλλοντολόγοι, Ιστορικοί, Περιηγητές. Κάθε ομάδα ερευνά, εντοπίζει και παρουσιάζει πληροφοριακό και οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με τη θεματολογία της ομάδας της. Η σύσταση των ομάδων προτείνεται να γίνει μέσω της διαδικασίας της κλήρωσης με ισάριθμα μέλη η κάθε ομάδα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις – Μαθησιακές προϋποθέσεις: Απαιτείται ικανότητα «ανάγνωσης» χαρτών και εξοικείωσης με τα εκπαιδευτικά λογισμικά που προτείνονται

για διδακτική αξιοποίηση.

1^η Διδακτική ώρα (διάρκεια 45 λεπτά): Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους ανακοινώνεται ο ερευνητικός στόχος κάθε ομάδας. Με την τεχνική της ιδεοθύελλας (καταιγισμός ιδεών) ανιχνεύουμε τις πρότερες γνώσεις, αντιλήψεις των μαθητών/τριών επί του θέματος. Με τη βοήθεια του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη, ο οποίος αποτελεί το οργανόγραμμα του διδακτικού σεναρίου.

2^η Διδακτική ώρα (διάρκεια 45 λεπτά): Οι μαθητές οργανώνονται και αρχίζουν την έρευνα τους σε βιβλία, εφημερίδες, εγκυκλοπαίδειες και διαδίκτυο. Πλοηγούνται σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες, χρησιμοποιούν λέξεις κλειδιά που συγκεκριμενοποιούν την αναζήτησή τους και αποφεύγουν την άσκοπη πλοήγηση, αναζητούν και εισάγουν εικόνες, μορφοποιούν (τίτλος, πλαίσιο εικόνας, σώμα κειμένου), αποθηκεύουν και εκτυπώνουν τα κείμενά τους, ετοιμάζουν τις παρουσιάσεις τους. Λόγω της ευρύτητας του διδακτικού σεναρίου, η φάση της αναζήτησης των πληροφοριών και της οργάνωσης των παρουσιάσεων ενδεχομένως να επεκταθεί χρονικά για μια διδακτική ώρα.

3^η Διδακτική ώρα (διάρκεια 45 λεπτά): Στην τρίτη διδακτική ώρα πραγματοποιούνται οι παρουσιάσεις των ομάδων των γεωγράφων και των περιβαλλοντολόγων. Στη διάρκειά της, μελετώνται οι υποενότητες του σχολικού εγχειριδίου: Η ταυτότητα της Βόρειας Αμερικής - Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Βόρειας Αμερικής.

Δραστηριότητα 1^η – Ομάδα Γεωγράφων: Με σκοπό να εγείρουν την προσοχή και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, ώστε να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή τους, με τη βοήθεια του λογισμικού οπτικοποίησης και προσομοίωσης Google Earth παρουσιάζουν στους μαθητές την εικόνα της Βόρειας Αμερικής. Σύμφωνα με τον Δημητρίου (2013), το λογισμικό οπτικοποίησης και προσομοίωσης Google Earth παρέχει ευκαιρίες περιήγησης ανά τη γη, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση της γης, του κόσμου, του περιβάλλοντος. Η ομάδα των γεωγράφων εστιάζει κυρίως στην κατανόηση της θέσης της Βόρειας Αμερικής και τα ιδιαίτερα γεωμορφολογικά της στοιχεία. Παρουσιάζονται εικόνες και εντοπίζονται στον γεωμορφολογικό χάρτη τα σημαντικότερα ποτάμια και λίμνες της Βόρειας Αμερικής και γίνεται αναφορά στον ρόλο τους στην οικονομική της ανάπτυξη.

Δραστηριότητα 2^η – Ομάδα Περιβαλλοντολόγων: Η προτεινόμενη συζήτηση στη σελίδα 134 του σχολικού εγχειριδίου δίνει την ευκαιρία στην ομάδα των περιβαλλοντολόγων να αναφερθεί στον ρόλο της τεχνολογίας για τη βελτίωση της αγροτικής παραγωγής αλλά και στα περιβαλλοντικά προβλήματα που ανακύπτουν. Με τη βοήθεια του λογισμικού παρουσίασης Microsoft power point προβάλλονται στην ολομέλεια εικόνες της λίμνης Έρι και μέσα από διαλογική προσέγγιση γίνεται αναφορά στον «θάνατό» της εξαιτίας του φαινομένου του ευτροφισμού. Επιπλέον, μέσα από την προβολή αντίστοιχων εικόνων από λίμνες της χώρας μας, στις οποίες συναντάται το φαινόμενο του ευτροφισμού π.χ. της λίμνης Παμβώτιδας των Ιωαννίνων επιδιώκεται η σύνδεση

του φαινομένου με τη χώρα μας. Οι περιβαλλοντολόγοι διανέμουν ένα εικονογραφημένο φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται οι συμμαθητές, υπό την καθοδήγησή τους, να σημειώσουν πώς οι ανθρώπινες δραστηριότητες διαταράσσουν τους βιογεωχημικούς κύκλους και επιφέρουν αλλοιώσεις στους πληθυσμούς των υδάτινων οικοσυστημάτων αλλά και τι μέτρα μπορούν να ληφθούν για την προστασία τους.

4^η Διδακτική ώρα (διάρκεια 45 λεπτά): Στην τέταρτη διδακτική ώρα πραγματοποιείται η παρουσίαση της ομάδας των ιστορικών. Στη διάρκειά της, μελετάται η υποεπένδυση «Οι κάτοικοι της Βόρειας Αμερικής» του βιβλίου του μαθητή.

Ομάδα Ιστορικών: Η παρουσίαση της ομάδας αρχίζει με παρουσίαση βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=CIN-E5B3NIA>), το οποίο έχουν αναζητήσει στο διαδίκτυο με θέμα οι Ιθαγενείς Ινδιάνοι της Βόρειας Αμερικής. Το βίντεο, εκτός από πλούσιο οπτικό υλικό, περιλαμβάνει και πολλές πληροφορίες για τον τρόπο ζωής των Ινδιάνων, τα ήθη, έθιμα, κουλτούρα. Με αφορμή το βίντεο, γίνεται αναφορά από την ομάδα των ιστορικών στις φυλές που έζησαν στη Βόρεια Αμερική και διαμόρφωσαν το ιστορικό παρελθόν της και επιχειρείται η ανάδειξη της αναγκαιότητας της αρμονικής συμβίωσης λαών με διαφορετικές κουλτούρες. Με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia επιχειρούμε την εννοιολογική προσέγγιση των λέξεων: ινδιάνος, ιθαγενής, άποικος, διαπολιτισμικός, πολυπολιτισμικός, ομογενής, μετανάστης. Τέλος, με τη βοήθεια του λογισμικού γενικής χρήσης Microsoft word συμπληρώνουμε το λεξικό του μαθήματος.

5^η Διδακτική ώρα (διάρκεια 45 λεπτά): Στην πέμπτη διδακτική ώρα πραγματοποιείται η παρουσίαση της ομάδας των περιηγητών. Στη διάρκειά της, μελετάται η υποεπένδυση «Τα κράτη της Βόρειας Αμερικής» του βιβλίου του μαθητή.

Ομάδα Περιηγητών: Αρχικά, μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των Google maps η ομάδα των περιηγητών επιχειρεί να εντοπίσει και να παρουσιάσει τα σύνορα των κρατών της Βόρειας Αμερικής. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και του λογισμικού παρουσίασης power point παρουσιάζονται στους μαθητές εικόνες που αναπαριστούν μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς και αξιοθέατα των κρατών της Βόρειας Αμερικής. Οι εικόνες, οι οποίες έχουν αναζητηθεί στο διαδίκτυο είναι σχετικές με τα κράτη του Καναδά, των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και του Μεξικού και συνοδεύονται με γραπτά κείμενα, προσδίδοντας πολυτροπικότητα στην παρουσίαση. Ακολουθεί φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει έναν λευκό χάρτη της Βόρειας Αμερικής και οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν τα κράτη της και να αποτυπώσουν ορισμένα από τα μνημεία της που παρουσιάζουν τουριστικό ενδιαφέρον.

Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου (6^η διδακτική ώρα - διάρκεια 45 λεπτά): Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας άρα και εγγενές τμήμα κάθε διδακτικού σεναρίου. Η αξιολόγηση σ' αυτή τη φάση του διδακτικού σεναρίου έχει τη μορφή α) της μαθησιακής και β) της μεταγνωστικής αξιολόγησης και οι δύο μορφές έχουν ως αντικείμενό τους το περιεχόμενο της μάθησης και τη διαδικασία

της σκέψης που αναπτύσσει ο μαθητής και τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007).

Ερωτήματα που αφορούν γνωστικούς και κοινωνικούς στόχους αλλά και την οργάνωση της διδασκαλίας αποτελούν τον οδηγό αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά τίθενται τα ερωτήματα: Οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν στον χάρτη τη θέση και τα γεωμορφολογικά στοιχεία της Βόρειας Αμερικής; Τα κράτη της Βόρειας Αμερικής; Τις μεγάλες πόλεις της; Τα στοιχεία που συνιστούν το ανάγλυφο της; Οι μαθητές συνεργάστηκαν στις ομάδες; κ. ά.

Η αξιολόγηση υλοποιείται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού Hot potatoes και μέσω ενός αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού. Αυτή η μορφή αξιολόγησης προσδίδει μια παιγνιώδη διάσταση στην αξιολογητική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2014), το παιγνιώδες στοιχείο στη διδασκαλία, με έμμεσο και συνάμα ευχάριστο τρόπο ελκύει και προκαλεί τον μαθητή για συμμετοχή. Σε ημιδομημένο σταυρόλεξο ο/η εκπαιδευτικός εντάσσει τους βασικούς γεωγραφικούς όρους και το λεξιλόγιο των εννοιών που επεξεργάστηκαν και οι μαθητές συμμετέχουν σε ολιγομελείς ομάδες. Με τη βοήθεια του ίδιου εκπαιδευτικού λογισμικού πραγματοποιούνται διαφορετικοί τύποι ασκήσεων, όπως κουίζ, αντιστοιχίσεις, ασκήσεις πολλαπλών ή πολλών επιλογών και ασκήσεις συμπλήρωσης κενών.

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, ταμπλό του οποίου είναι ο πολιτικός χάρτης της Βόρειας Αμερικής. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες (τα θρανία οργανώνονται αναλόγως) και κάθε ομάδα επιλέγει ένα χρωματιστό πιόνι το οποίο και μετακινεί στο ταμπλό. Κάθε ομάδα ξεκινά το ταξίδι της από μια διαφορετικό κράτος-αφετηρία και σε κάθε γύρο επισκέπτεται ένα κράτος της επιλογής της. Συνολικά, για το κάθε κράτος-σταθμό στην επίσκεψη ο/η εκπαιδευτικός υποβάλλει 5 ερωτήσεις (το περιεχόμενο των ερωτήσεων αντιστοιχεί στις ενότητες που παρουσιάστηκαν: Η ταυτότητα της Βόρειας Αμερικής - Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Βόρειας Αμερικής, Οι κάτοικοι της Βόρειας Αμερικής, Τα κράτη της Βόρειας Αμερικής). Επομένως, το παιχνίδι ολοκληρώνεται σε 5 γύρους και η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει 5 κράτη για να επισκεφτεί. Νικήτρια ή νικήτριες ομάδες θα είναι αυτή/ές που θα απαντήσουν σωστά στις περισσότερες από τις 5 ερωτήσεις που θα υποβληθούν στην ομάδα τους.

Επεκτασιμότητα διδακτικού σεναρίου: Το παρόν διδακτικό σενάριο δύναται να επεκταθεί, ώστε να προσεγγιστούν τομείς που, ενδεχομένως, αφορούν τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι Έλληνες ομογενείς στην αμερικανική πολιτεία αλλά και τα θετικά και αρνητικά σημεία στον τρόπο λειτουργίας ενός ομόσπονδου κράτους κ.ά.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο υποστηρίζει την ιδέα οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, υποστηρίζει την πολυτροπικότητα της διδακτικής και

παιδαγωγικής πράξης, ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα και αλληλεπιδραστικά και τέλος, επιτρέπει τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο το οποίο ανταποκρίνεται άμεσα στη καθημερινή σχολική πραγματικότητα και μέσα από την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην αναβάθμιση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός πίνακας στη τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας – Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. *Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πάτρα, 28-30-Απριλίου 2011, 67-76.

Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications Technology*. (pp. 170-198). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

Δημητρίου, Γ. (2013). *Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς. Κεφάλαιο 7. (Διαθέσιμο on line: <http://www.ncu.org.cy/induction/page-29.html> προσπελάστηκε στις 27/07/2018).

Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη*. Γενικό Μέρος. Τεύχος 1. Αναθεωρημένη έκδοση.

Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (τομ. Β')*. Αθήνα: Gutenberg.

Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011^α). *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011^β). *Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα.

Σπυράτου, Ε., & Γουμενάκης, Γ. (2008). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Σεναρίου*.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική διαδικασία, Α΄ Περίοδος 2007-2008. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Α.Κ.Ε. – Π.Τ.Δ.Ε. (Διαθέσιμο on line: <http://users.sch.gr/goumenak/pake08/13.pdf> προσπελάστηκε στις 18/11/2018).

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th. ed.). UpperSaddle Hill, NJ: Pearson Education, Inc.

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Διερεύνηση πλανήτη Άρη και της ζώνης αστεροειδών (AsteroidBelt) με χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Κάτσιος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, katsiosego1@gmail.com

Κατσάρης Ηρακλής

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, iraklis_k@yahoo.gr

Γιαννακάκη Ειρήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, irenegiannakaki1987@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το οποίο 20 μαθητές της Ε΄ Δημοτικού στο νομό Ρεθύμνου μελέτησαν τη δομή του Ηλιακού συστήματος και τις βασικές αρχές μιας διαστημικής αποστολής. Μέσα από τη διαθεματική – ολιστική προσέγγιση οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη δομή του ηλιακού συστήματος μέσα από μία σειρά μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποτέλεσε ένα μέσο - εργαλείο ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν το θέμα όχι μόνο θεωρητικά αλλά κυρίως πρακτικά, με μία νέα τεχνολογία που τους επέτρεψε να δημιουργήσουν κατασκευές και στη συνέχεια να τις προγραμματίσουν. Η αποστολή του βαρέως πυραύλου της SpaceX έδωσε το έναυσμα στην τάξη να μελετήσει τις δυνατότητες εξερεύνησης του διαστήματος. Στη συνέχεια η ύπαρξη ιδιαίτερων πετρωμάτων αλλά και νερού στους αστεροειδείς υπήρξε η βάση διερεύνησης των δυνατοτήτων των εξερευνητικών οχημάτων. Οι μαθητές συναρμολόγησαν ρομποτικές κατασκευές που προσομοίωναν τους πυραύλους και τον επιστημονικό εξοπλισμό σε διάρκεια τεσσάρων (4) δίωρων μαθημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, αστρονομία, μέθοδος project, ζώνη αστεροειδών.

Εισαγωγή

Η Αστρονομία είναι μία από τις αρχαιότερες φυσικές επιστήμες του ανθρώπινου πολιτισμού. Ανάμεσα στους πρώτους λαούς (όπως οι Βαβυλώνιοι, οι Αιγύπτιοι και οι Ινδοί) που ασχολήθηκαν και εντρύφησαν σε αυτή ήταν και οι αρχαίοι Έλληνες (Unsöld; Bodo, 2001). Η επιστήμη αυτή συσχετίζεται με τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία.

Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι η γνώση και η κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει, υπήρξε υψίστης σημασίας για τον άνθρωπο από τις απαρχές της ανθρώπινης νόησης. Καθώς σήμερα ζούμε στον 21^ο αι., βιώνοντας όλες τις τεχνολογικές εξελίξεις που αυτό συνεπάγεται, όταν μιλάμε για το περιβάλλον μας, δεν αναφερόμαστε στην στενή έννοια του όρου αλλά την ευρύτερη. Η βαθύτερη γνώση του ηλιακού μας συστήματος από τους σημερινούς μαθητές, μέσα από το μάθημα της αστρονομίας, είναι πλέον απαραίτητη, καθώς είναι αυτοί που θα κληθούν να διαμορφώσουν τις μελλοντικές εξελίξεις.

Τα παιδιά μπορούν και πρέπει να εισάγονται από πολύ νωρίς στο μάθημα της αστρονομίας μέσα από πρόδρομα μοντέλα (Καμπεζά, 2003; Καμπεζά & Ραβάνης, 2003). Συνάμα, καθώς η γνώση δεν πρέπει να παρουσιάζεται κατακερματισμένη στους μαθητές, αφού με αυτόν τον τρόπο αποκόπτεται από τη ζωή και την γενικότερη πραγματικότητα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνδυαστική παρουσίαση της αστρονομίας με άλλα μαθήματα.

Η συνδυαστική διδασκαλία μαθημάτων, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την μέθοδο Project, κατά την οποία, μια μικρή ομάδα μαθητών ή και ολόκληρη η τάξη αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας μια εργασία που τους ενδιαφέρει και απασχολεί, θέτοντας τα προσωπικά τους ερωτήματα, χρονοδιαγράμματα αλλά και πρακτικές (Frey, 1986).

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια συνδυασμού της αστρονομίας και της εκπαιδευτικής ρομποτικής μέσα από τη μέθοδο project, στα πλαίσια του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε' δημοτικού σε συνδυασμό με την Ευέλικτη ζώνη.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση της μελέτης μας, επιβάλλεται να αποσαφηνιστεί ο όρος εκπαιδευτική ρομποτική. Όταν αναφερόμαστε στην «εκπαιδευτική ρομποτική» εννοούμε διδακτική πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τα ρομπότ προσεγγίζει τη γνώση μέσα από την χρήση τους σε συνδυασμό με την εκμάθηση των ίδιων των ρομπότ (Μισιρλή & Κόμης, 2012). Πλέον, είναι κοινά αποδεκτό ότι είναι απαραίτητη «τόσο για την προετοιμασία της σημερινής γενιάς των μαθητών στις απαιτήσεις τεχνολογικού γραμματισμού της κοινωνίας που θα ζήσουν, όσο και για την αξιοποίηση των νέων μαθησιακών εργαλείων των ΤΠΕ που αναπτύσσονται και καθορίζουν την περιοχή που ονομάζουμε Εκπαιδευτική Ρομποτική» (Αναγνωστάκης και Φαχαντίδης, 2014).

Διδακτικό σενάριο:

Πρώτο στάδιο: εισαγωγή στη δομή του Ηλιακού Συστήματος

Οι μαθητές από την αρχή του σχολικού έτους ήρθαν σε επαφή με την Εκπαιδευτική Ρομποτική στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης. Μέσα από το μάθημα φάνηκε ότι ένα από τα θέματα που τους κινούσε το ενδιαφέρον ήταν το διάστημα και η εξερεύνησή του. Σημαντικό ερέθισμα αποτέλεσε η εκτόξευση του βαρέως πυραύλου της εταιρίας SpaceX τον Φεβρουάριο του 2018 που μέσα του περιείχε ένα αυτοκίνητο το οποίο στη συνέχεια απελευθέρωσε στο διάστημα. Αυτό το επίτευγμα ήταν η αφορμή ώστε να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες τόσο για τη δομή του Ηλιακού Συστήματος όσο και για τους τρόπους εξερεύνησής του. Έτσι, σε συνδυασμό με το μάθημα της Γεωγραφίας ο εκπαιδευτικός έκανε μια εισαγωγή στην Αστρονομία.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές τις έννοιες του άστρου, του πλανήτη και του δορυφόρου. Σημαντική ήταν η διαφοροποίηση ανάμεσα στο άστρο το οποίο βρίσκεται στο κέντρο του ηλιακού συστήματος και είναι το μόνο σώμα που φω-

τοβολεί. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι πλανήτες ως ουράνια σώματα τα οποία κινούνται σε τροχιές γύρω από το άστρο και δεν εκπέμπουν δικό τους φως. Μάλιστα έγινε η διαφοροποίηση ανάμεσα σε βραχώδεις πλανήτες (όπως η Γη) και αέριους πλανήτες (όπως ο Δίας). Τέλος, οι δορυφόροι αποτελούν μικρότερα ουράνια σώματα που κινούνται σε τροχιά γύρω από τους πλανήτες. Οι ερωτήσεις των μαθητών ήταν σχετικά με τη δημιουργία των ουράνιων σωμάτων την εξέλιξή τους και το τέλος τους.

Η παρουσίαση στη συνέχεια έγινε με τη χρήση εικόνων και βίντεο από το διαδίκτυο όπου φαίνονται τα χαρακτηριστικά του κάθε σώματος, το μέγεθός του σε σχέση με τα υπόλοιπα και οι τροχιές που διαγράφουν. Στόχος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του Ηλιακού μας Συστήματος.

Δεύτερο στάδιο: εισαγωγή στις διαστημικές αποστολές και κατασκευή

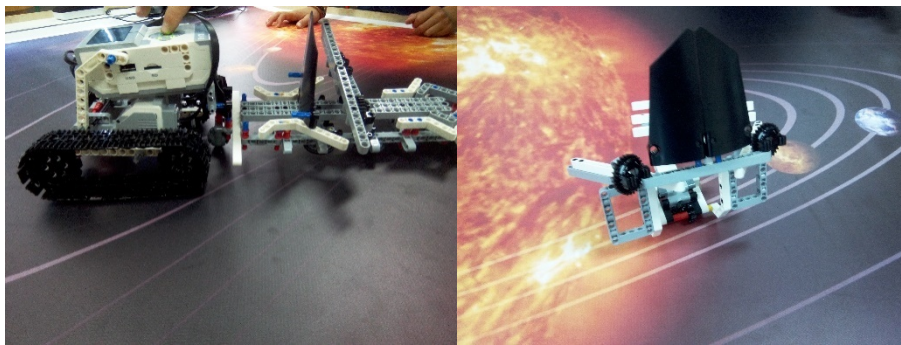
Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν κάποιες ενδεικτικές διαστημικές αποστολές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια, όπως η Rosetta για την εξερεύνηση κομήτη και το Curiosity για την εξερεύνηση του πλανήτη Άρη. Οι μαθητές πρότειναν την υλοποίηση ενός project που να σχετίζεται με την εξερεύνηση του πλανήτη Άρη με τη χρήση της ρομποτικής. Συγκεκριμένα, ήθελαν να κατασκευάσουν ένα όχημα το οποίο θα μετακινείται από τη Γη στον Άρη πάνω σε μία πίστα η οποία είχε αποτυπωμένη μία εικονογράφηση του Ηλιακού Συστήματος.

Εφόσον καθορίστηκε ο γενικός στόχος, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε τις βασικές αρχές μίας διαστημικής αποστολής και συγκεκριμένα τα απαραίτητα μέρη της διάταξης που χρειάζεται για την υλοποίησή της. Αρχικά υπήρχε η αναμενόμενη λανθασμένη εντύπωση πως ο πύραυλος ο οποίος εκτοξεύεται είναι το κύριο μέρος της αποστολής. Εξηγήθηκε ο ρόλος του πυραύλου ως μεταφορικό μέσο, το οποίο στην ουσία λειτουργεί σαν ένα υψηλής τεχνολογίας μπαλόνι το οποίο με τη βοήθεια προωθητικών αερίων μεταφέρει τον επιστημονικό εξοπλισμό στο καθορισμένο σημείο. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στον πύραυλο και τον επιστημονικό εξοπλισμό (δορυφόρο, όχημα, μέρη και ανταλλακτικά του διαστημικού σταθμού κ.λπ.) έκανε εντύπωση στους μαθητές και πρότειναν τη δημιουργία δύο ρομποτικών κατασκευών όπου η μία θα παίζει τον ρόλο του οχήματος μεταφοράς και η δεύτερη τον ρόλο του οχήματος – rovere εξερεύνησης (τύπου Curiosity). Η πρώτη κατασκευή θα ήταν αυτή που θα μετέφερε τη δεύτερη από τη Γη μέχρι ένα σημείο ανάμεσα στη Γη και τον Άρη, ενώ η δεύτερη θα ήταν μία κατασκευή που θα συνέχιζε την πορεία μέχρι τον κόκκινο πλανήτη.

Οι μαθητές με κατάλληλες οδηγίες κατάφεραν να κατασκευάσουν δύο οχήματα με τα χαρακτηριστικά που είχαν προσδιοριστεί και στη συνέχεια να τα προγραμματίσουν. Και οι δύο κατασκευές έγιναν με τα πακέτα EV3 της LEGO. Στην Εικόνα 1 φαίνεται ο πύραυλος μαζί με τον δορυφόρο. Αν και το ρομπότ δεν αντικατοπτρίζει το μοντέλο του πυραύλου όσον αφορά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, ωστόσο γίνεται εύκολα αντιληπτή η δομή του συστήματος πύραυλος – δορυφόρος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ο τρόπος προσέγγισης του διαστημοπλοίου ως όχημα για δύσκολες αποστολές και γι' αυτό το λόγο επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν ερπύστριες αντί για ρόδες, που θα έκαναν την κατασκευή πιο απλή και εύκολη. Οι μαθητές, δηλαδή, αποφάσισαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην κατασκευή και στις λεπτομέρειές της, ώστε να έχει κάποια χαρακτηριστικά που θεώρησαν σημαντικά. Επιπλέον, η κατασκευή κάθε ομάδας διέφερε από τις υπόλοιπες, κάτι που δείχνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών που εμφανίζεται με έμπρακτο τρόπο όταν κινούνται σε ένα ελεύθερο πλαίσιο. Όσον αφορά στο προγραμματιστικό κομμάτι οι μαθητές δημιούργησαν απλά προγράμματα στα οποία μελέτησαν την κίνηση του ρομπότ. Οι γνώσεις που απέκτησαν σε αυτό το σημείο τους βοήθησαν στο επόμενο το οποίο ήταν πιο απαιτητικό. Κατάλαβαν τις δυνατότητες που τους δίνει το ρομπότ και ο προγραμματισμός μέσα από λίγες απλές και εύκολες στη χρήση εντολές. Έτσι, το μάθημα είχε το χαρακτήρα της μάθησης μέσω της ανακάλυψης και του παιχνιδιού.

Στην Εικόνα 2 φαίνεται το κομμάτι του δορυφόρου. Η κατασκευή αυτή είναι πιο απλή και δεν πρόκειται για ρομπότ με κεντρική μονάδα και μοτέρ. Ωστόσο περιέχει στοιχεία που είναι σημαντικά για έναν δορυφόρο ή για κάποιο επιστημονικό όργανο. Τα μαύρα κομμάτια αντιπροσωπεύουν τα ηλιακά πάνελ που δίνουν την απαραίτητη ενέργεια, ενώ υπάρχουν και δύο κεραίες που στέλνουν τα δεδομένα πίσω στη Γη. Τα υπόλοιπα στοιχεία της κατασκευής αντιπροσωπεύουν, κατά τους μαθητές, όργανα που χρειάζονται για τη συλλογή στοιχείων. Και σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε τη διαφορετικότητα στις κατασκευές όσον αφορά στο σχήμα και στο μέγεθος χωρίς να αλλοιώνονται τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των δορυφόρων.



Εικόνα 1: Το διαστημόπλοιο

Εικόνα 2: Ο δορυφόρος

Τρίτο στάδιο: παρουσίαση της ζώνης Αστεροειδών

Καθώς οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό πειραματιζόταν πάνω στον προγραμματισμό των δύο οχημάτων, παρατηρούσαν όλο και περισσότερα στοιχεία του ηλιακού συστήματος, τα οποία δεν είχαν παρουσιαστεί αρχικά χάριν απλούστευσης. Ένα συγκεκριμένο στοιχείο που τους έκανε εντύπωση είναι η ζώνη Αστεροειδών που βρίσκεται ανάμεσα στον Άρη και τον Δία. Λόγω της εγγύτητας στον πλανήτη στόχο, καθώς και της άγνοιας των μαθητών για την φύση αυτής της ζώνης, ορισμένοι από τους μαθητές ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για τα σώματα της ζώνης αυτής. Ο εκπαιδευτικός εξήγησε πως πρόκειται για αντικείμενα που δεν ανήκουν σε καμία από τις

τρεις κατηγορίες ουράνιων σωμάτων που τους ανέφερε και πως αποτελούν μία τέταρτη κατηγορία ουράνιων σωμάτων, τους αστεροειδείς. Στη συνέχεια πρότεινε στους μαθητές να κάνουν μία μικρή εργασία και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες που θα συλλέξουν σχετικά με τη ζώνη των αστεροειδών. Μία μικρή ομάδα μαθητών προθυμοποιήθηκε να αναλάβει την εργασία.

Τα πρώτα ευρήματα της ομάδας παρουσιάστηκαν στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι είχαν απορίες σχετικά με ορισμένες αναφορές σχετικά με τον τρόπο ανακάλυψης της ζώνης. Ο εκπαιδευτικός θεώρησε πως η ιστορία της ανακάλυψης της ζώνης αστεροειδών είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποφάσισε να την παρουσιάσει πιο συστηματικά στους μαθητές.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές πως στο παρελθόν οι επιστήμονες δεν γνώριζαν την ύπαρξη όλων των πλανητών. Αυτό έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές καθώς θεωρούσαν δεδομένο πως κάτι τόσο βασικό όπως η δομή του ηλιακού συστήματος έπρεπε να είναι γνωστή στους επιστήμονες «εξ αρχής». Μετά από μία σύντομη παρουσίαση της ιστορίας της ανακάλυψης των πρώτων πλανητών από τους αστρονόμους, παρουσιάστηκε στους μαθητές μία αναφορά του Kepler (αστρονόμος, μαθηματικός), ο οποίος αναλύοντας τα δεδομένα του Brahe (αστρονόμος) θεώρησε πως το κενό ανάμεσα στις τροχιές του Άρη και του Δία είναι υπερβολικά μεγάλο (Unsöld; Bodo, 2001. Στη συνέχεια ο Titius παρατήρησε ένα μοτίβο στο μέγεθος των τροχιών των πλανητών. Εάν δημιουργήσουμε μία αριθμητική ακολουθία με πρώτο τον αριθμό 0 και στη συνέχεια τους 3, 6, 12, 24, 48 κλπ. όπου διπλασιάζουμε τον προηγούμενο αριθμό κάθε φορά και στη συνέχεια σε κάθε όρο της ακολουθίας προσθέσουμε 4 και διαιρέσουμε διά 10, το αποτέλεσμα είναι μία ακολουθία που είναι πολύ κοντά στο μέγεθος των τροχιών των πλανητών γύρω από τον Ήλιο.

Οι μαθητές, έχοντας ξανασυναντήσει αριθμητικές ακολουθίες στο μάθημα των Μαθηματικών, πρότειναν να επαληθεύσουν και οι ίδιοι το αποτέλεσμα αυτό. Μαζί με τον εκπαιδευτικό βρήκαν αρχικά το μέγεθος των τροχιών των πλανητών του Ηλιακού Συστήματος. Αξίζει να σημειωθεί πως βρήκαν τις αποστάσεις σε διαφορετικές μονάδες μέτρησης και αναρωτιούνταν σε ποια μονάδα έπρεπε να καταγράψουν τις αποστάσεις για να επαληθεύσουν την ακολουθία. Έτσι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με το γεγονός ότι σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους μπορεί να είναι χρήσιμη η χρήση μονάδων μέτρησης διαφορετικών από τις καθιερωμένες όπως η Αστρονομική Μονάδα (Α.Μ. απόσταση Ήλιου – Γης). Στον Πίνακα 1 παρατίθενται οι τροχιές των πλανητών σε Α.Μ. με «?» αναφέρεται ο υποθετικός πλανήτης του Kepler. Επίσης παρατίθενται οι όροι της αριθμητικής ακολουθίας καθώς και οι όροι μετά την εκτέλεση των πράξεων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Πλανήτης	Ακτίνα τροχιάς (Α.Μ)	Αριθμητική ακολουθία	Ακολουθία με $(v + 4) / 10$ για κάθε όρο v
Ερμής	0,4	0	0,4
Αφροδίτη	0,7	3	0,7
Γη	1	6	1
Άρης	1,5	12	1,6
?		24	2,8
Δίας	5,2	48	5,2
Κρόνος	9,5	96	10
Ουρανός	19,2	192	19,6
Ποσειδώνας	30,1	384	38,8

Πίνακας 1: Ακτίνες τροχιών των πλανητών και αριθμητικές ακολουθίες

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από το γεγονός πως μπόρεσαν εφαρμόζοντας απλές οδηγίες να δημιουργήσουν μία ακολουθία η οποία είναι όντως τόσο κοντά στις πραγματικές αποστάσεις των πλανητών από τον Ήλιο. Μάλιστα θεώρησαν σίγουρο πως θα πρέπει να υπάρχει όντως κάποιος πλανήτης ανάμεσα στον Άρη και στον Δία καθώς όπως υποστήριζαν «δεν μπορεί να είναι σύμπτωση». Ο εκπαιδευτικός τους είπε πως και ο ίδιος ο Titius θεώρησε το ίδιο και μάλιστα έγραψε «[...] αλλά θα μπορούσε ο Κύριος Αρχιτέκτονας να έχει αφήσει ένα τέτοιο κενό άδειο; Σίγουρα όχι!» (Unsöld; Bodo, 2001)

Στη συνέχεια εξηγήθηκε πως όταν ανακαλύφθηκε ο Ουρανός και η τροχιά του ταίριαζε πάρα πολύ με την ακολουθία, οι επιστήμονες συμπέραναν ότι σίγουρα πρέπει να υπάρχει ένας πλανήτης στο κενό που εντοπίστηκε. Οι μαθητές έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για να μάθουν την απόσταση του Ουρανού, να υπολογίσουν τον επόμενο όρο της ακολουθίας και να συγκρίνουν τα δύο αποτελέσματα.

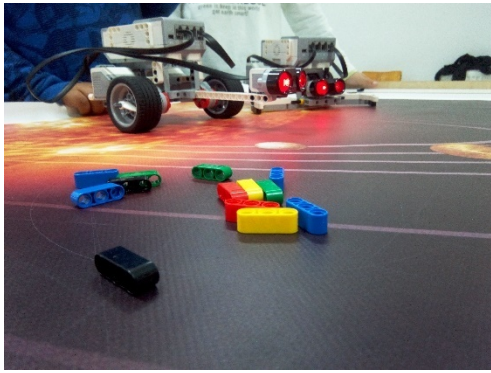
Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια παρουσίασε στους μαθητές την προσπάθεια των αστρονόμων της εποχής να ανακαλύψουν κάποιο ουράνιο σώμα στην κενή περιοχή, προσπάθεια που οδήγησε στην ανακάλυψη της Δήμητρας και στη συνέχεια της Παλλάδος. Ωστόσο, τα δύο νέα ουράνια σώματα δεν είχαν χαρακτηριστικά πλανητών, όπως ένας εμφανής κυκλικός δίσκος, όταν παρατηρούνταν από τηλεσκόπια. Αντιθέτως, έμοιαζαν περισσότερο με αστέρια. Αυτό οδήγησε τους αστρονόμους να τα αποκαλέσουν «αστεροειδείς», δηλαδή σώματα που μοιάζουν με αστέρια. Οι μαθητές θεώρησαν αξιοπερίεργο το γεγονός πως οι επιστήμονες όχι μόνο δεν γνώριζαν την ύπαρξη των αστεροειδών από πριν, αλλά και το γεγονός πως ανακαλύφθηκαν από ένα περιστατικό του οποίου την ιστορία μάθαιναν.

Επίσης, τους προκάλεσε απογοήτευση το γεγονός πως ενώ ένας από τους κύριους λόγους που οδήγησαν στην ανακάλυψη της ζώνης των αστεροειδών ήταν η αριθμητική ακολουθία που υπολόγισαν και μόνοι τους, η ανακάλυψη του επόμενου πλανήτη, του Ποσειδώνα, δεν συμφωνούσε καθόλου με τον εμπειρικό αυτό κανόνα. Μάλιστα, οι επιστήμονες δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν επαρκώς τον κανόνα αυτό και πλέον θεωρείται απλή σύμπτωση. Το γεγονός πως οι επιστήμονες, βασιζόμενοι σε μία παρατήρηση σχετικά με την αριθμητική ακολουθία, προσπάθησαν και στη συνέχεια κατάφεραν να εντοπίσουν ουράνια σώματα στην απόσταση που προβλεπόταν, παρόλο που η ακολουθία αποδείχθηκε στη συνέχεια λανθασμένη, προκάλεσε έκπληξη στους μαθητές. Το γεγονός πως από ένα λάθος και μία σύμπτωση προέκυψε μία ανακάλυψη, περίπτωση όχι τόσο σπάνια στην ιστορία της επιστήμης, παραλληλίστηκε με το γεγονός πως από μία σύμπτωση, την παρατήρηση της ζώνης των αστεροειδών, οι μαθητές ανακάλυψαν την ιστορία της ζώνης.

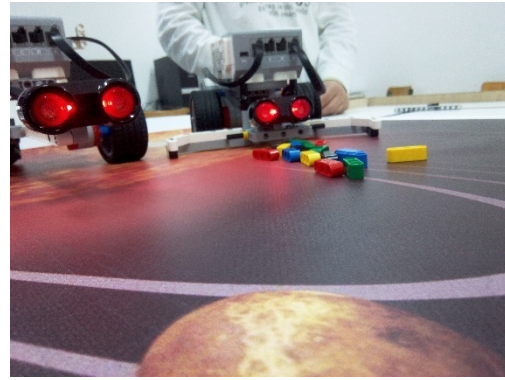
Δεύτερη ρομποτική κατασκευή

Μετά το θεωρητικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης όπου αναλύονταν θέματα που αφορούσαν στην αστρονομία, ζήτησε από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ρομπότ που θα συνέλεγε δείγματα από τη ζώνη των αστεροειδών ή θα έβγαζε κοντινές φωτογραφίες αντίστοιχο με την αποστολή Dawn της NASA (Russell; Carol, eds., 2012). Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα μοντέλο όπου θα φαίνονται τα χαρακτηριστικά που θα είχε το ρομπότ ώστε να εκτελέσει αυτή την αποστολή. Θα έπρεπε να μπορεί να κινείται και να έχει στο μπροστινό του μέρος ένα τμήμα που θα το βοηθούσε στη συλλογή των δειγμάτων. Με βάση αυτά τα δύο κύρια σημεία οι ομάδες άρχισαν την κατασκευή των ρομπότ χωρίς να τους δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες που θα ακολουθούσαν. Αυτό, ενώ σε πρώτο στάδιο τους δυσκόλεψε, όσο περνούσε ο χρόνος γινόταν κίνητρο ανακάλυψης και δημιουργίας. Ο εκπαιδευτικός με τον ρόλο του «εμψυχωτή της ομάδας», έδινε συμβουλές ως εμψυχωτής της ομάδας στις ομάδες που δυσκολεύονταν, ώστε να μην σταματήσουν αλλά να συνεχίσουν με βάση αυτό που είχαν σχεδιάσει όπου ήταν εφικτό.

Μόλις ολοκληρώθηκαν τα ρομπότ οι ομάδες πέρασαν στο στάδιο του προγραμματισμού που ήταν πιο δύσκολο σε σχέση με το προηγούμενο. Το ρομπότ έπρεπε να πλησιάσει στη ζώνη των αστεροειδών, να συλλέξει ένα δείγμα (πολύχρωμο τουβλάκι) και να το επιστρέψει πίσω για ανάλυση. Το πρόγραμμα γράφηκε σταδιακά και πρέπει να τονιστεί ότι ήταν διαφορετικό για κάθε ομάδα καθώς διέφεραν οι κατασκευές. Έτσι, δεν μπορούσε να δοθεί ένας συγκεκριμένος αλγόριθμος παρά μόνο οι γενικές οδηγίες. Τελικά οι μαθητές κατάφεραν να προγραμματίσουν τα ρομπότ και να κάνουν τις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις, ώστε να λειτουργούν σωστά.



Εικόνα 3: Η ζώνη των αστεροειδών



Εικόνα 4: Ρομπότ συλλογής στοιχείων

Συμπεράσματα

Η μελέτη της δομής του Ηλιακού Συστήματος μπορεί να προσεγγιστεί πολύπλευρα μέσα από ένα συνδυασμό μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, καθώς επίσης και από την οπτική γωνία της επιστημονικής μεθόδου με τη μέθοδο project. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε, οι μαθητές, ορμώμενοι από ένα γεγονός της επικαιρότητας, την εκτόξευση ενός πυραύλου της SpaceX, επέλεξαν να υλοποιήσουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μία προσομοίωση διαστημικής αποστολής κάνοντας χρήση ρομποτικών κατασκευών. Ο εκπαιδευτικός δίδαξε στους μαθητές βασικές έννοιες αστρονομίας και διαστημικής και στη συνέχεια βοήθησε τις ομάδες μαθητών να κατασκευάσουν και να προγραμματίσουν τα ρομπότ τους, διατηρώντας κάποια επιστημονικά και τεχνολογικά στοιχεία. Έτσι, η ρομποτική χρησιμοποιήθηκε ως ένα εργαλείο εμπλουτισμού του μαθήματος και όχι ξεχωριστά από αυτό. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών φάνηκε από τη διαφορετικότητα των ρομπότ.

Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για ένα νέο στοιχείο του ηλιακού συστήματος, τη ζώνη αστεροειδών, γεγονός που οδήγησε στην εξιχνίαση της ιστορίας της ανακάλυψής του.

Η καινοτομία του συγκεκριμένου project που βασίζεται στη χρήση ΤΠΕ και συγκεκριμένα της ρομποτικής έγκειται σε τρία κυρίως σημεία. Το πρώτο είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να επιλέξουν τη φύση του project μόνοι τους, το οποίο κατά τη γνώμη του εκπαιδευτικού συνέβαλε στην αύξηση τόσο του ενδιαφέροντος όσο και της δέσμευσης που έδειξαν οι μαθητές προς αυτό.

Ως δεύτερο στοιχείο καινοτομίας μπορεί να θεωρηθεί η αποδοχή της αλλαγής ή επέκτασης του project από ένα τυχαίο γεγονός. Όταν οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη ζώνη αστεροειδών, θα μπορούσε να γίνει μία απλή αναφορά στη φύση της και να επικεντρωθεί η ομάδα στον αρχικό στόχο, προσέγγιση αρκετά διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, το γεγονός ότι δόθηκε συνέχεια σε αυτήν την ανησυχία, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν σημαντικές πληροφορίες όχι μόνο για το ηλιακό σύστημα, αλλά κυρίως για την ιστορία και τον τρόπο λειτουργίας της επιστήμης.

Ως τρίτο στοιχείο καινοτομίας μπορεί να αναφερθεί το γεγονός πως η διαθεματική προσέγγιση αναδύθηκε φυσικά κατά τη διάρκεια του project. Ενώ το αρχικό project δεν είχε σχέση με μαθηματικά, η περιέργεια των μαθητών οδήγησε στη χρήση μαθηματικών γνώσεων που είχαν αποκτήσει, ως μέσο για την επαλήθευση της ιστορικής πορείας της ανακάλυψης της ζώνης αστεροειδών.

Βιβλιογραφία

Unsöld, Albrecht; Baschek, Bodo (2001). *Classical Astronomy and the Solar System*. pp. 6–9.

Russell, Christopher; Carol, eds. (2012). *"The Dawn Mission to Minor Planets 4 Vesta and 1 Ceres"*, SpringerScience+BusinessMedia, p. 5.

Dawn (2012). *A Journey to the Beginning of the Solar System*. Space Physics Center: UCLA, 2005. Archived from the original on 2012-05-24. Retrieved 2007-11-03.

Landau, Elizabeth; Brown, Dwayne (2015). "NASA Spacecraft Becomes First to Orbit a Dwarf Planet". NASA. Retrieved 6 March 2015.

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Αναγνωστάκης, Σ. , Φαχαντίδης, Ν. (2014). Διερεύνηση για σχεδιασμό κατάλληλου πλαισίου προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Ρομποτική. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (σσ. 468-476). Ρέθυμνο 3-5 Οκτωβρίου 2014. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε.

Μισιρλή, Α., & Κόμης, Β. (2012). Αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής (σσ. 559-568). Φλώρινα 20-22 Απριλίου 2012. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε.

Καμπεζά, Μ. (2003). Η επιφάνεια της Γης ως φυσικός χώρος διαβίωσης στη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, τευχ. 5, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 40-55.

Καμπεζά, Μ., Ραβάνης, Κ. (2003). Εμπόδια – στόχοι στη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: η γη ως ουράνιο σώμα και χώρος διαβίωσης. Στο Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην κοινωνία της Πληροφορίας (σελ. 440-444) ,Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Σχέδιο μικροδιδασκαλίας με χρήση Τ.Π.Ε.: Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός

Τσατσούλη Αγγελική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπ/ση
angeliki.tsatsouli@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα σχέδιο εικοσάλεπτης μικροδιδασκαλίας, με τίτλο «Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός», η οποία είναι μέρος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που φοιτούν στη Γ΄ Τάξη του Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Σκοπός της συγκεκριμένης μικροδιδασκαλίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το ζήτημα του φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού, ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να εξηγήσουν τις έννοιες αυτές, να διατυπώνουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του φαινομένου, αλλά και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής του, οξύνοντας, παράλληλα, την κριτική τους ικανότητα. Επίσης, έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιοποιώντας, παράλληλα, τις κατάλληλες τεχνικές και τις Τ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: μικροδιδασκαλία, εκπαίδευση ενηλίκων, ρατσισμός, τεχνικές, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Από τους σημαντικότερους είναι οι εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων επιλέγει δραστηριότητες προκειμένου να φέρει εις πέρας την εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους, αλληλεπιδρώντας μαζί τους, αυξάνοντας την κριτική τους ικανότητα και, παράλληλα, ενισχύοντας την αυτενέργειά τους (Κόκκος, 2005). Με την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, μπορεί να εξασφαλιστεί τόσο η αποτελεσματικότητα και η επιτυχής έκβαση τη μικροδιδασκαλίας όσο και η επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, ας μην ξεχνάμε τη σημαντικότητα του λεπτομερούς και πλήρους σχεδιασμού της διδασκαλίας. Η προετοιμασία για την εκπαίδευση της ομάδας είναι αναγκαία, ανεξάρτητα από την εμπειρία του εκπαιδευτή, καθώς κάθε ομάδα είναι διαφορετική και διακατέχεται από μοναδικότητα (ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Σχέδιο παρουσίασης μικροδιδασκαλίας 20΄

Η συγκεκριμένη μικροδιδασκαλία είναι ένα μάθημα του σχολικού βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» της Γ΄ Τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου που πραγματοποιείται σε σχολική αίθουσα. Επίσης, έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης

Ενηλίκων δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τίτλος μικροδιδασκαλίας: «Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός».

Γνωστικό Αντικείμενο

Η μικροδιδασκαλία, που θα περιγραφεί παρακάτω, με τίτλο «Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός», εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο «Νεοελληνική Γλώσσα» της Γ΄ Τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Συγκεκριμένα, στην ενότητα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση σχετικά με τον χαρακτηρισμό ατόμου, τις στερεότυπες αντιλήψεις, το φυλετικό και κοινωνικό ρατσισμό», που είναι συνολικής διάρκειας δύο ωρών, διδάσκοντας την υποενότητα «φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός».

Χαρακτηριστικά της ομάδας

Η ομάδα των εκπαιδευομένων είναι 20 ενήλικοι, ηλικίας 20 έως 50 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και παρακολουθούν τη Γ΄ Τάξη του Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Υπάρχουν γυναίκες και άντρες, ενώ οι περισσότεροι είναι παντρεμένοι με παιδιά. Οι εκπαιδευόμενοι είναι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, νοικοκυρές και άνεργοι, που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες για εύρεση εργασίας ή να βελτιώσουν την ήδη υπάρχουσα εργασιακή τους κατάσταση. Επίσης, έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, αλλά επιθυμία για μάθηση.

Σκοπός μικροδιδασκαλίας

Σκοπός της μικροδιδασκαλίας είναι να γνωρίσουν και να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι το ζήτημα του φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού, ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να εξηγήσουν τις έννοιες αυτές, να διατυπώνουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του φαινομένου, αλλά και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής του.

Εκπαιδευτικοί στόχοι μικροδιδασκαλίας

Στόχος της μικροδιδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα σχετικά ζητήματα που προκύπτουν από την έννοια ρατσισμού. Συγκεκριμένα, οι στόχοι ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες είναι οι εξής:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να ορίζουν την έννοια ρατσισμός: φυλετικός και κοινωνικός.
- Να διακρίνουν τις μορφές ρατσισμού.
- Να ερμηνεύουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού.
- Να περιγράφουν τους τρόπους αντιμετώπισης του ρατσισμού.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να διαμορφώσουν άποψη σχετικά με το θέμα του ρατσισμού.
- Να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις σχετικά με το θέμα «ρατσισμός» αναπτύσσοντάς το ως παραγωγή γραπτού λόγου (έκθεση).
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και γλωσσική τους ικανότητα.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να υιοθετήσουν αντιρατσιστική στάση και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ρατσισμού.
- Να υποστηρίζουν την ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας και να υιοθετούν θετική στάση απέναντι σε αυτήν.
- Να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους να αναπτύξουν το θέμα του «ρατσισμού» ως παραγωγή γραπτού λόγου (έκθεση) αποκτώντας αυτοπεποίθηση.

Θέματα (υποενότητες) μικροδιδασκαλίας

α/α	Θέματα (Υποενότητες)	Διάρκεια κάθε υπο- ενότητας (σε λεπτά)	Εκπαιδευτικές Τε- χνικές για κάθε υ- ποενότητα	Εκπαιδευτικά Μέσα για κάθε υποενό- τητα
1	Σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα Παρουσίαση στόχων νέας ενότητας	1	Εισήγηση	Power Point Προβολέας
2	Έννοια ρατσισμού	3	Καταιγισμός ιδεών Ερωτήσεις-Απαντήσεις Εισήγηση	Πίνακας Power Point
3	Μορφές ρατσισμού	3	Ερωτήσεις-Απαντήσεις Εισήγηση	Power Point Οπτικό υλικό
4	Αίτια και επιπτώσεις φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού	5	Άσκηση Εργασία σε ομάδες Συζήτηση Εισήγηση	Φύλλο εργασίας Power Point

5	Προτάσεις αντιμετώπισης	5	Άσκηση Εργασία σε ομάδες Συζήτηση Εισήγηση	Φύλλο εργασίας Power Point
6	Αξιολόγηση	2	Τεστ αξιολόγησης	Φύλλο αξιολόγησης
7	Ανακεφαλαίωση	1	Εισήγηση	Power Point

Εκπαιδευτικές τεχνικές και εκπαιδευτικά μέσα – πορεία μικροδιδασκαλίας

Η μικροδιδασκαλία θα διαρκέσει είκοσι λεπτά και αποτελείται από επτά υποενότητες (βλ. σχέδιο παρουσίασης μικροδιδασκαλίας). Η έναρξή της, θα πραγματοποιηθεί με εισήγηση, μέσω της οποίας θα γίνει σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα. Μετά, θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της νέας ενότητας. Θα χρησιμοποιηθεί το Power Point με προβολέα.

Στη δεύτερη υποενότητα προσεγγίζεται η έννοια «ρατσισμός» με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι θα ρωτηθούν «τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε τη λέξη *ρατσισμός*;». Θα χρησιμοποιηθεί ο πίνακας, όπου θα καταγραφούν οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια, θα κυκλώσουμε τις πλησιέστερες απαντήσεις και, με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, θα ζητήσουμε από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν έναν ορισμό του ρατσισμού («μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό για την έννοια «ρατσισμός»;). Στο τέλος αυτής της υποενότητας, με την τεχνική της εισήγησης και τη χρήση του Power Point, θα δείξουμε μια διαφάνεια με τον ορισμό του ρατσισμού.

Στην τρίτη υποενότητα μελετώνται οι μορφές ρατσισμού. Δείχνουμε στους εκπαιδευόμενους οπτικό υλικό στο Power Point και, με την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, τους ρωτάμε «ποιες μορφές ρατσισμού απεικονίζουν οι εικόνες που βλέπετε;». Επιπλέον, τους ρωτάμε «μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα φυλετικού ρατσισμού;», «μπορείτε να αναφέρετε με ποια κριτήρια άτομα ή ομάδες υφίστανται κοινωνικό ρατσισμό;». Τέλος, με την τεχνική της εισήγησης και τη χρήση του Power Point, συνοψίζουμε τις μορφές ρατσισμού.

Η μετάβαση στην τέταρτη υποενότητα, «αίτια και επιπτώσεις ρατσισμού», πραγματοποιείται με την τεχνική της άσκησης και με εργασία σε ομάδες, στις οποίες δίνεται φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα Ι) προς επεξεργασία και ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτό. Τέλος, με την τεχνική της εισήγησης και τη χρήση του Power Point παρουσιάζουμε μια διαφάνεια με τα αίτια και τις επιπτώσεις του ρατσισμού.

Στην πέμπτη ενότητα, μελετώνται οι τρόποι αντιμετώπισης του ρατσισμού. Με την τεχνική της άσκησης και εργασία σε ομάδες, οι εκπαιδευόμενοι θα επεξεργαστούν ένα

φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα II). Ακολουθεί συζήτηση και, στο τέλος, με την τεχνική της εισήγησης και τη χρήση του Power Point, ανακεφαλαιώνουμε τις προτάσεις αντιμετώπισης.

Η έκτη υποενότητα αφορά την αξιολόγηση και διεξάγεται με την τεχνική του τεστ αξιολόγησης χρησιμοποιώντας ένα φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα III) για κάθε εκπαιδευόμενο.

Στην τελευταία υποενότητα ολοκληρώνεται η μικροδιδασκαλία με μία σύντομη ανακεφαλalaίωση. Ειδικότερα, παρουσιάζεται το διάγραμμα της ενότητας, με την τεχνική της εισήγησης και τη χρήση του Power Point.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε το σχέδιο μιας μικροδιδασκαλίας που υλοποιήθηκε σε τμήμα ενηλίκων. Με τη χρήση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων επιτεύχθηκαν, χωρίς δυσκολίες, η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων. Επίσης, βάσει των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναπτύχθηκε η κριτική τους ικανότητα και οδηγήθηκαν από μόνοι τους στη νέα γνώση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I - Φύλλο εργασίας

ΟΜΑΔΑ Α΄: Να διακρίνετε τα **αίτια (Α)** από τις **επιπτώσεις (Ε)** του ρατσισμού:

1. Ο φόβος του διαφορετικού και του άγνωστου
2. Περιορισμός της πνευματικής ελευθερίας του ατόμου.
3. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που προβάλλει και επιβάλλει η κοινωνία μέσω των φορέων της (οικογένεια, σχολείο, Μ.Μ.Ε.).
4. Η κρίση του ανθρωπισμού.
5. Υπονόμευση της δημοκρατίας.
6. Ψυχολογική καταρράκωση των θυμάτων του ρατσισμού.
7. Η φτώχεια και οι αδικίες.
8. Το υλιστικό και καταναλωτικό πρότυπο.
9. Πολιτιστική υποβάθμιση.
10. Ενίσχυση του εθνοκεντρισμού και της εθνικής εσωστρέφειας.

ΟΜΑΔΑ Β΄: Να διακρίνετε τα **αίτια (Α)** από τις **επιπτώσεις (Ε)** του ρατσισμού:

1. Η ζήλεια και ο φθόνος απέναντι στους ικανούς.
2. Η έλλειψη ουσιαστικής παιδείας.
3. Καταπάτηση θεμελιωδών δικαιωμάτων.
4. Η οικονομική ή πολιτική κρίση.
5. Ανάσχεση πολιτικής και οικονομικής προόδου.
6. Η λαθρομετανάστευση και η ξеноφοβία

7. Έξαρση αντικοινωνικών φαινομένων.
8. Η απάθεια και η αδιαφορία του σύγχρονου ανθρώπου.
9. Διάσπαση της συνοχής των κοινωνιών και απειλή της ειρήνης.
10. Ενίσχυση του εθνοκεντρισμού και της εθνικής εσωστρέφειας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II - Φύλλο εργασίας II

ΟΜΑΔΑ Α΄: Να προτείνετε τρόπους με τους οποίους οι παρακάτω φορείς μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του ρατσισμού: ΠΟΛΙΤΕΙΑ και Μ.Μ.Ε.

ΟΜΑΔΑ Β΄: Να προτείνετε τρόπους με τους οποίους οι παρακάτω φορείς μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του ρατσισμού: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ–ΣΧΟΛΕΙΟ και ΠΟΛΙΤΕΣ–ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III - Φύλλο αξιολόγησης

Να χαρακτηρίσετε τις παρακάτω προτάσεις ως **σωστές (Σ)** ή **λανθασμένες (Λ)**, όπου απαιτείται να δώσετε τη σωστή απάντηση:

1. Ο ρατσισμός δεν βασίζεται στο δόγμα της ανωτερότητας μιας φυλής, εθνικής ή κοινωνικής ομάδας.
2. Ο φυλετικός ρατσισμός εκδηλώνεται απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτικών πεποιθήσεων.
3. Ο κοινωνικός ρατσισμός αποτελεί πρακτική διακρίσεων και αποκλεισμού ομάδων με κριτήρια (φύλο, επάγγελμα, καταγωγή, σωματική υγεία κτλ.).
4. Η οικονομική – πολιτική κρίση, η απάθεια και η αδιαφορία του σύγχρονου ανθρώπου είναι συνέπειες του ρατσισμού.
5. Η έλλειψη ουσιώδους παιδείας, ο φόβος του διαφορετικού και άγνωστου, καθώς και η κρίση του ανθρωπισμού αποτελούν βασικά αίτια του ρατσισμού.
6. Ο ρατσισμός περιορίζει την πνευματική ελευθερία του ατόμου, υπονομεύει τη δημοκρατία, διασπά την κοινωνική συνοχή και απειλεί την ειρήνη.
7. Όταν δεν υπάρχει ρατσισμός, καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και ενισχύεται ο εθνοκεντρισμός και η εθνική εσωστρέφεια.
8. Η πολιτεία δεν πρέπει να θεσπίζει και να εφαρμόζει νόμους με βάση την αρχή της ισότητας, ούτε να επιβάλλει αυστηρές ποινές.
9. Η παροχή ανθρωπιστικής παιδείας από το σχολείο και την οικογένεια και η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό, συμβάλλει στην αντιμετώπιση του ρατσισμού.
10. Τα ΜΜΕ οφείλουν με ποιοτικές εκπομπές να ευαισθητοποιούν αμερόληπτα το κοινό κατά του ρατσισμού.
11. Οι πολίτες οφείλουν να αντιδράσουν στα στερεότυπα, να αναπτύξουν κριτική στάση και εθελοντική δράση, αλλά και οι πνευματικοί άνθρωποι πρέπει να κινητοποιηθούν με όπλα τον πολιτισμό και τις τέχνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΟΠΠΕΠ, (2014). *Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών της μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.