

Νέος Παιδαγωγός_{online}

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

39ο Τεύχος, Νοέμβριος 2023

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργιος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Νοεμβρίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-11-2023 ως και 31-12-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 40ό τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 40ού τεύχους:

- Ως 31-12-2023, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-1-2024, ανάρτηση του 40ού τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του).

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 14	01.Θ.Ε. Άδηλη μάθηση και παιχνίδι: Πώς τα παιδιά μπορούν να μάθουν χωρίς να το συνειδητοποιούν.
Σελ. 19	01.Θ.Ε. Κανόνες στο πεδίο της παιδαγωγικής πράξης. Ενδυναμώνοντας το ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου.
Σελ. 27	01.Θ.Ε. Μοντέλα και πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό
Σελ. 37	01.Θ.Ε. Τα μηνύματα και η επικαιρότητα της τραγωδίας «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή
Σελ. 44	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση των μαθητών/τριών Δημοτικού στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας «Κινητική Δημιουργικότητα» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 54	03.Θ.Ε. Η Χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην Εκπαίδευση: Επαναστατικές Ευκαιρίες και Προκλήσεις
Σελ. 61	03.Θ.Ε. Η εφαρμογή της "Ανεστραμμένης Τάξης" στη Φυσική Αγωγή Δημοτικού
Σελ. 71	03.Θ.Ε. Το Scratch στην καλλιέργεια αφηγηματικού λόγου παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 79	04.Θ.Ε. Τεχνολογίες Ρομποτικής και Αυτοματισμοί. Η εκπαιδευτική ρομποτική, η δραματοποίηση και η αφήγηση ως Θεατρικά μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης STEAM.
Σελ. 84	07.Θ.Ε. Ανάδειξη των παιδαγωγικών διαστάσεων του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού–Το Δελφίνι με σκοπό τη διαδραστική ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία μέσω Τ.Π.Ε.
Σελ. 103	08.Θ.Ε. Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης
Σελ. 112	08.Θ.Ε. Teacher's views on cause and treatment of attention deficit hyperactivity disorder
Σελ. 117	08.Θ.Ε. Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες στη Βιολογία και τις Φυσικές Επιστήμες στο Δημοτικό

Σελ. 129	08.Θ.Ε. Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο: Λόγος και Αντίλογος
Σελ. 140	08.Θ.Ε. Η κοινωνική στήριξη των ατόμων με προβλήματα όρασης
Σελ. 150	08.Θ.Ε. Η σχολική βία στο κατώφλι του σχολείου
Σελ. 158	08.Θ.Ε. Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης σε Θέματα σχολικού εκφοβισμού
Σελ. 165	08.Θ.Ε. Προσέγγιση στη Διαπολιτισμική Διαμεσολάβηση από εκπαιδευτικούς
Σελ. 172	09.Θ.Ε. Rhythms of Play. Advancing Music Education through Gamification in Primary Schools
Σελ. 184	10.Θ.Ε. Διερευνώντας τον ρόλο των Εποπτών και τη σχέση τους με τους Διευθυντές στα αθλητικά σχολεία της Κύπρου: Μελέτες περίπτωσης
Σελ. 193	10.Θ.Ε. Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης: Μια προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης
Σελ. 203	11.Θ.Ε. Η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας και Ορολογίας σε χρήση στον Τουρισμό: δυσκολίες αποτελεσματικής εκμάθησης από ελληνό-γλωσσους/-ες
Σελ. 212	12.Θ.Ε. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας για την ισότητα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικά υπόβαθρο
Σελ. 223	13.Θ.Ε. Προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή. Απόψεις εκπαιδευτικών για εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 232	14.Θ.Ε. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και η επιστημονική συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα
Σελ. 242	14.Θ.Ε. Μακροπρόθεσμες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία: Εκπαίδευση, Απασχόληση και Κοινωνική Ένταξη
Σελ. 257	15.Θ.Ε. Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Δείκτες και Αξιολόγηση του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκαστρου Θεσσαλονίκης
Σελ. 282	15.Θ.Ε. Η χρήση των δεικτών (KPIs) Μέτρησης της επίδοσης του Τμήματος ΔΑΔ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 306	06.Θ.Ε. The Truman Show. Αξιοποιώντας μια κινηματογραφική ταινία στη γλωσσική διδασκαλία
Σελ. 312	06.Θ.Ε. Αποικιοκρατία - Αποαποικιοποίηση. Διδακτικό σενάριο.
Σελ. 339	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης Η δύναμη της Θείας δικαιοσύνης και προστασίας
Σελ. 351	06.Θ.Ε. Δράσεις καλλιέργειας Ήπιων Δεξιοτήτων σε ένα Δημοκρατικό σχολείο: Ιστολόγια. Όμιλοι
Σελ. 365	06.Θ.Ε. Εισαγωγή στη Μουσική Παραγωγή με τη χρήση των Bandlab for Education
Σελ. 374	10.Θ.Ε. Μυστήρια στο Μουσείο: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρόδου
Σελ. 384	15.Θ.Ε. Ευημερία και ευεξία στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες. Μία εφαρμογή μελέτης περίπτωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ταινία 'Die Welle' (το κύμα)

Άδηλη μάθηση και παιχνίδι: Πώς τα παιδιά μπορούν να μάθουν χωρίς να το συνειδητοποιούν.

*Γεώργιος Γκαύρας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας Παιδαγωγικού
Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Η άδηλη μάθηση είναι αυτή κατά την οποία δεν υπάρχει πρόθεση για μάθηση, και προκύπτει συμπτωματικά, μη συνειδητά. Αποφασιστικό εργαλείο με το οποίο μπορεί να ενισχυθεί η άδηλη μάθηση των παιδιών είναι τα παιχνίδια, είτε είναι κινητικά, είτε νοητικά. Ο ρόλος των ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών κτλ) στην απόκτηση άδηλης γνώσης μέσω του παιχνιδιού είναι σημαντικός, καθώς μπορούν να συμβάλλουν ενεργά αλλά και διακριτικά στη διαμόρφωση συνθήκων παιχνιδιού που ενισχύουν την άδηλη μάθηση των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: άδηλη μάθηση, γονείς, εκπαιδευτικοί, παιχνίδι

Implicit learning and game: How children can learn without being aware of.

Abstract

Implicit learning comes up when we learn without intending to; it emerges coincidentally and non-consciously as well. Both move-based and mind-based games may decisively enhance children's implicit learning. Adults like teachers and parents play an important role in children's acquired implicit knowledge through game, as they can actively and subtly contribute to the arrangement of such gaming conditions that provide children's implicit learning.

Key-Words: Implicit learning, parents teachers, game.

Εισαγωγή

Έχετε σκεφτεί ποτέ πως γίνεται να μιλάτε ολόσωστα τη μητρική σας γλώσσα, ακόμα και όσοι αγνοείτε αρκετούς από τους γραμματικούς κανόνες που σχετίζονται με αυτή; Έχετε σκεφτεί ποτέ ότι περπατάτε κανονικά στο δρόμο, χωρίς προφανώς να μπορείτε να περιγράψετε τους μηχανισμούς του σώματος που εμπλέκονται σε αυτή την κίνηση;

Σίγουρα ένας τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε είναι καταβάλλοντας προσπάθεια, μέσω της εμπειρίας, της αφής, της κίνησης, της παρατήρησης και της ακοής. Όμως, εκτός από την έκδηλη, συνειδητή μάθηση, υπάρχει και η άδηλη, μη συνειδητή μάθηση.(Bertrand,2002) Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί της άδηλης μάθησης. Έτσι, σύμφωνα με τον Reber (1989), τον ερευνητή που εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο με τη δημοσίευση της έρευνάς του το 1967, η άδηλη μάθηση χαρακτηρίζεται από δυο κύρια στοιχεία: α) είναι μια ασυνείδητη

διεργασία και β) παράγει αφηρημένη γνώση. Η άδηλη γνώση προκύπτει από την παραγωγή μιας αφηρημένης αναπαράστασης της δομής που εμφανίζει το περιβάλλον των ερεθισμάτων και αυτή η γνώση αποκτάται εν τη απουσία συνειδητών, αναστοχαστικών στρατηγικών για τη μάθηση. Ένας άλλος χαρακτηριστικός ορισμός είναι αυτός της Seger (1998), ο οποίος καλύπτει περισσότερες πτυχές του συγκεκριμένου είδους της μάθησης. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η άδηλη μάθηση συμβαίνει α) με έναν συμπτωματικό τρόπο, χωρίς τη χρήση συνειδητών στρατηγικών δοκιμής υποθέσεων, β) συμβαίνει χωρίς οι συμμετέχοντες να αποκτούν επαρκή συνειδητή γνώση που να εξηγεί την επίδοσή τους σε δοκιμασίες αξιολόγησης της μάθησής τους γ) αφορά πρωτότυπα ερεθίσματα, αντί να περιλαμβάνει την ενεργοποίηση αναπαραστάσεων που αποκτήθηκαν κατά το παρελθόν, δ) διατηρείται αναλλοίωτη σε ασθενείς με αμνησία. Τέλος, οι Stadler και French (1994) υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι άδηλη όταν η διεργασία της μάθησης δεν επηρεάζεται από πρόθεση". Από τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται φανερό ότι η άδηλη μάθηση χαρακτηρίζεται από την μη ύπαρξη πρόθεσης και τη μη ύπαρξη συνειδητής επίγνωσης. Επίσης, γίνεται φανερή η στενή σχέση του όρου άδηλος με τους όρους ασυνείδητος/χωρίς επίγνωση αλλά και τους όρους μη εμπρόθετος, αυτόματος και συμπτωματικός, χωρίς όμως να ταυτίζεται απόλυτα με αυτούς τους όρους.

Παραδείγματα άδηλης μάθησης

Παρά τους πολλούς διαφορετικούς ορισμούς, αποτελεί κοινό τόπο η πεποίθηση ότι η άδηλη μάθηση αποτελεί κεφαλαιώδους σημασίας διεργασία, αφού συνεισφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην απόκτηση πολλαπλών διανοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όπως στην εκμάθηση γλωσσών. (Williams, 2020). Εξάλλου, η άδηλη μάθηση εμφανίζεται με πολλούς τρόπους στην καθημερινή ζωή. Καθημερινά, οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις στις οποίες φαίνεται ότι γνωρίζουν περισσότερα από όσα μπορούν να πουν (Polanyi, 1967). Έτσι, οι άνθρωποι μπορούν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα χωρίς γραμματικά λάθη παρόλο που δε γνωρίζουν όλους τους κανόνες της και μπορούν να περπατούν συνέχεια χωρίς να είναι σε θέση φυσικά να περιγράψουν τους μηχανισμούς του σώματος πίσω από την κίνηση (Frensch & Ruger, 2003). Για παράδειγμα, όλοι μπορούμε να αναγνωρίσουμε το πρόσωπο ενός γνωστού μας ανάμεσα σε εκατοντάδες ή χιλιάδες άλλα πρόσωπα, χωρίς ωστόσο να καταβάλλουμε συνειδητή προσπάθεια και χωρίς να μπορούμε να εξηγήσουμε πως συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Άλλο ένα παράδειγμα άδηλης μάθησης από την καθημερινή ζωή αποτελεί η μάθηση μουσικών δομών. Οι περισσότεροι άνθρωποι που δεν ασχολούνται επαγγελματικά με τη μουσική απολαμβάνουν και αναγνωρίζουν μουσικά στυλ και δομές χωρίς να έχουν διδαχτεί θεωρία μουσικής για να μπορούν α δικαιολογήσουν τις μουσικές επιλογές τους. Υπάρχουν πολλοί τρόποι απόκτησης της άδηλης μάθησης, όμως όλοι συγκλίνουν δυο στάδια (Cleeremans et al., 1998). Σε πρώτο στάδιο εκτιθέμεθα σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, σε δεύτερο στάδιο το αφομοιώνουμε.

Το παιχνίδι ως εργαλείο ενίσχυσης της άδηλης μάθησης

Επομένως, η άδηλη μάθηση εμφανίζεται κυρίως μέσα από δραστηριότητες όπου δεν έχουμε επίγνωση ότι μαθαίνουμε. Ειδικά κατά την παιδική ηλικία σημαντικότερο εργαλείο ενίσχυσης της άδηλης μάθησης είναι το παιχνίδι (Rowe, Bardar & McEachern, 2014). Μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουμε ασυνείδητα πράγματα για το φυσικό κόσμο, μαθαίνουμε να συντονίζουμε τις κινήσεις του σώματός μας, αποκτάμε κοινωνικές δεξιότητες (Vinter, Paction, Witt & Perruchet, 2010). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά γνωρίζουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Είναι ο καλύτερος τρόπος που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις δημιουργικές και κριτικές τους δεξιότητες, που θα τα εξυπηρετήσουν για το υπόλοιπο της ζωής τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι αποτελεί κύρια δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας με τεράστια σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσω αυτού το παιδί κατακτά δεξιότητες και επιτεύγματα, που δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει με άλλο τρόπο, πέρα από το παιχνίδι. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι με την ενθάρρυνση ενός ενήλικα, επιτυγχάνεται η μάθηση του παιδιού, εισάγοντας την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία ορίζεται ως το διάστημα ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο το παιδί μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια και την αλληλεπίδραση πιο ικανών ή έμπειρων ατόμων (Αυγετίδου, 2001)

Συγκεκριμένα, το νοητικό παιχνίδι (λ.χ το δραματικό θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι με άμμο και νερό, απόδοση ρόλων στο κουκλόσπιτο, μαγειρική και ζαχαροπλαστική, ζωγραφική, παιχνίδι με αριθμούς, γράμματα, λέξεις και εικόνες.) καλλιεργεί τις διαδικασίες λύσης προβλήματος, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την κατανόηση ρόλων και κανόνων και την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών από πρώτο χέρι. Περιλαμβάνει επίσης δραστηριότητες πειραματισμού, εξερεύνησης, λύσης προβλήματος, αναπαραστάσεις, μίμηση και δημιουργικές δραστηριότητες που προάγουν τις πνευματικές λειτουργίες πχ. τη συγκέντρωση, την προσοχή, τη μνήμη, την κρίση, την περιέργεια, τον προβληματισμό, την πρόβλεψη, τη λογική αιτιολόγηση, τη συμπερασματική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Το κινητικό παιχνίδι δε, βοηθά στο να μάθουν τα παιδιά τον έλεγχο, τη σταθερότητα, τον εκλεπτυσμό και το συντονισμό των μεγάλων και μικρών κινήσεων και καλλιεργεί την αντίληψη του χώρου, τις θέσεις των αντικειμένων στο χώρο, τις σχέσεις μεταξύ τους και τις κατευθύνσεις. Ακόμα όμως και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (βίντεο γκειμς), μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμα όταν είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού (Rowe et al., 2014)

Ο ρόλος των ενηλίκων, γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων στο παιχνίδι είναι πολύ σημαντικός. Για παράδειγμα, ο Drake (2009), εισηγείται πως όταν οι γονείς μιλούν με τα παιδιά καθώς αυτά παίζουν, αυτό τα βοηθά στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και ως συνεπακόλουθο και στην κατανόηση της μαθηματικής γλώσσας. Παράλληλα, όπως αναφέρει η Κατσιολούδη (2020) στο παιχνίδι ο ρόλος των γονιών,

του ενήλικα γενικότερα, είναι πολύ σημαντικός, αφού: λειτουργεί ως εμψυχωτής ενθαρρύνοντας την ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι και προσφέροντας θετική ενίσχυση, λειτουργεί ως συμμετέτοχος στο παιχνίδι, σχεδιασμένα και διακριτικά, ώστε να μη το μετατρέψει σε μια καθοδηγούμενη δομημένη δραστηριότητα, επιτυγχάνει την καλύτερη γνωριμία και κατανόηση του χαρακτήρα του παιδιού του, των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του, εντοπίζει τα προβλήματα και τις ανάγκες του, παρεμβαίνει και θεραπεύει. Προκειμένου να επιτευχθεί η θετική συμβολή των γονέων πρέπει και αυτοί να έχουν διαμορφώσει θετικές στάσεις απέναντι στο παιχνίδι και να εμπλέκονται ενεργά, αφού η επικοινωνία παιδιού-γονέα μέσω του δομημένου παιχνιδιού επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των γονέων (Petrout & Papaoua, 2022). Έτσι, οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες θα πρέπει να αντιμετωπίζουν θετικά το παιδικό παιχνίδι να ενθαρρύνουν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτό, χωρίς όμως να το μετατρέπουν συνεχώς σε δραστηριότητα που αποσκοπεί στη μάθηση, διότι τότε χάνεται ο παιγνιώδης χαρακτήρας, πρόκειται για μια λεπτή γραμμή ανάμεσα στη παρέμβαση του γονέα και στην ανεξαρτησία του παιδιού. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι με κάρτες ανάμεσα στα παιδιά, οι γονείς μπορούν να παρέμβουν σε περίπτωση διαμάχης των παιδιών σχετικά με τους κανόνες και να ενθαρρύνουν τα παιδιά ώστε να ακολουθούν όλοι με ακρίβεια τους κανόνες. Δεν κρίνεται αναγκαίο οι κάρτες να περιλαμβάνουν ερωτήσεις γνώσεων, γιατί σε κάθε περίπτωση αν το παιχνίδι είναι σωστά δομημένο, τα παιδιά αποκτούν γνώση και δεξιότητες μέσω της άδηλης μάθησης!

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο μεγάλος συμπεριφοριστής ψυχολόγος B.F. Skinner συνήθιζε να λέει ότι «Παιδεία είναι αυτό που επιβιώνει όταν όλα όσα έχουν μαθευτεί ξεχνιούνται». Σε παρόμοιο μήκος κύματος, με μία δόση υπερβολής ενδεχομένως, ο αρχαίος φιλόσοφος Σενέκας έλεγε ότι «Η εκπαίδευση που παίρνουμε από τις συνθήκες της ζωής είναι ανώτερη από τη διδασκαλία του σχολείου.» Τέτοιου είδους φράσεις και ευφυολογήματα καταδεικνύουν αυτό που οι περισσότεροι γνωρίζουμε από την κοινή πείρα, ότι δηλαδή οι άνθρωποι δε μαθαίνουμε μόνο όταν έχουμε σαν σκοπό τη μάθηση και προσπαθούμε συνειδητά για αυτή, αλλά και μέσα από άδηλες, μη συνειδητές διεργασίες. Αυτό το είδος της μάθησης ονομάζεται άδηλη και μπορεί να ενισχυθεί ιδιαίτερα μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Στην άδηλη μάθηση των παιδιών μπορούν να συμβάλλουν και οι ενήλικες με τις στάσεις που αναπτύσσουν απέναντι στο παιδικό παιχνίδι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bertrand, C. (2002). What We Know About How People Learn. *California Journal of Science Education*, Vol.2, Issue 2.

- Cleeremans, A. (1993). Mechanisms of implicit learning: Connectionist models of sequence processing. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frensch B. & Runger D. (2003). Implicit learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 12-18.
- Κατσιολούδη Α. (2020) Παιχνίδι. Μέσο ανάπτυξης και μάθησης. Ανακτήθηκε από <https://www.paidiatros.com/>.
- Πέτρου Π., & Παναούρα Α. (2022). Αντιλήψεις γονέων για τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης βρεφών ηλικίας 11 μηνών έως 2 ετών- Μελέτη Περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11(1), 18-41. <https://doi.org/10.12681/hjre.29119>
- Reber, P.J (1994). Parallel brain systems for learning with and without awareness. *Learning and Memory*, 1 (4), 217- 227.
- Rowe, E., Asbell-Clarke, J., Bardar, E., Kasman, E., & MacEachern, B. (2014). Crossing the Bridge: Connecting game-based implicit science learning to the classroom. Paper presented at the 10th Annual Meeting of Games & Learning Society conference, Madison, WI, June 11e13
- Seger C. (1998). Multiple forms of implicit learning. IN M.A Stadler & P.A Frensch (Eds.) *Handbook of Implicit Learning* (pp. 295-320). Thousand Oaks, CaQ Sage Publications.
- Simon, Jessica & Howard, James & Howard, Darlene. (2010). Age Differences in Implicit Learning of Probabilistic Unstructured Sequences. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*. 66. 32-8. 10.1093/geronb/gbq066.
- Stadler, M.A & Frensch, P.A (1994). Whither learning, whither memory ?. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 423-424.
- Williams J. (2020). The Neuroscience of Implicit Learning. *Language Learning*, 70(2), 255-307.

Κανόνες στο πεδίο της παιδαγωγικής πράξης. Ενδυναμώνοντας το ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου.

Κλάδης Νικόλαος, Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το σημερινό δημοκρατικό σχολείο, το οποίο αποτελείται από μαθητές μικτής δυναμικότητας και ετερογένειας, καλείται να εκπαιδεύσει/ κοινωνικοποιήσει παιδιά με αναπηρίες, παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, από γονείς διαφορετικών, ίσως, εθνικοτήτων, με διαφορετικό εντέλει κοινωνικό, αξιακό, γλωσσικό και πολιτισμικό φορτίο. Οφείλει να προωθεί εκείνες τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης του «άλλου», καλλιέργειας της άνευ όρων αποδοχής και ανοχής της διαφορετικότητας, συμβάλλοντας στην πολιτισμική και δημοκρατική όσμωση των μαθητών. Η ενδυνάμωση του ρόλου εκπαιδευτικών και μαθητών εντός του δημοκρατικού σχολείου αρθρώνεται σε όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής πράξης, όπως στη θέσπιση και συγκρότηση κανόνων με τη διεύρυνση της δημοκρατικής συμμετοχής τους στη λήψη και συνδιαμόρφωση αποφάσεων. Η παρουσίαση ενδεικτικών παιδαγωγικών χειρισμών αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας (Gkovaris, Kaldi, 2017. Duncker & Γκόβαρης, 2020. Θεοδωροπούλου, 2005. Θεοδωρίδης, 2008. Προδρομίδου, 2017).

Λέξεις-Κλειδιά: κανόνες, δημοκρατικό σχολείο, εκπαιδευτικός, μαθητής

Rules in the field of pedagogical action. Strengthening the role of teachers and students in the context of democratic school

Kladis Nikolaos, Dr

Today's democratic school, made up of students of mixed abilities and heterogeneity, is called upon to educate/socialize children with disabilities, children who come from different countries, from parents of different, perhaps, nationalities, with different social, value, linguistic and cultural burden. It must promote those interpersonal relationships that develop in a climate of mutual respect, understanding of the "other", cultivation of unconditional acceptance and tolerance of diversity, contributing to the cultural and democratic osmosis of students. The strengthening of the role of the teacher and students within the democratic school is articulated in all aspects of the pedagogical act, such as in the establishment and formation of rules by expanding their democratic participation in decision-making and co-shaping. Indicative pedagogical actions are presented in this work (Gkovaris, Kaldi, 2017. Duncker & Gkovaris, 2020. Prodromidou, 2017. Theodoridis, 2008. Theodoropoulou, 2005).

Key-words: rules, democratic school, teacher, student

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι ραγδαίες μεταβολές και εξελίξεις συντελούνται σε όλα τα επίπεδα/πεδία. Το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ρευστότητα εγείροντας ανησυχίες και προβληματισμούς, θέτοντας ερωτήματα, οδηγώντας τους ειδικούς επιστήμονες σε όλους τους τομείς στην αναζήτηση εύστοχων, έγκυρων και επίκαιρων λύσεων/απαντήσεων σε μια προσπάθεια προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Η εκπαίδευση, ως μια εν τω γίνεσθαι διαδικασία, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Καλείται να βελτιώσει καλές δοκιμασμένες πρακτικές, αλλά ταυτόχρονα να αναδείξει και να διαχύσει νέες προσεγγίσεις, οι οποίες να απαντούν στη σημερινή πραγματικότητα, να συμβαδίζουν στις προσδοκίες και στις ανάγκες των μαθητών, ανταποκρινόμενη στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα. Γνώση που, ειρήσθω εν παρόδω, θεωρείται ως παγκόσμιο νόμισμα και πόρος προστιθέμενης αξίας. Οι επιστημονικές μετατοπίσεις που σημειώνονται στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής μεθοδολογίας επηρεάζουν αναπόφευκτα το ρόλο εκπαιδευτικού και μαθητή (Burai & Kardum, 2022. Johnson et al., 2021).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν αρκεί να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά οφείλει να ενισχύει και να αναβαθμίζει/ανανεώνει/επεκτείνει τα επαγγελματικά του προσόντα με στόχο την ενδυνάμωση του ιδίου και των μαθητών του, στο πλαίσιο του δημοκρατικού συμπεριληπτικού σχολείου, δημιουργώντας ένα κατάλληλο και ελκυστικό μαθησιακό, παιδαγωγικό περιβάλλον προσανατολισμένο σε μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις, στην καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τον μετασχηματισμό, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων ζωής, τη συνεργασία για τη διαχείριση κρίσεων και την επίλυση συγκρούσεων, την ενσυναίσθηση, την ανάπτυξη της ευελιξίας στη λήψη αποφάσεων. Όλα αυτά και άλλα πολλά αποτελούν απαραίτητα εφόδια για κάθε σύγχρονο μαθητή σε όλους τους τομείς κοινωνικής και πολιτισμικής δράσης και τέμνονται με τη σύγχρονη αναγκαιότητα για δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Θεοφιλίδης, 2012. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), 2022. Fullan, 2010. Hargreaves & Shirley, 2009. Τσιάρα και συν. 2022)

Κύριο μέρος

Είναι κοινά αποδεκτό ότι για να υπηρετήσει το σχολείο τους ευρύτερους σκοπούς αλλά και τους επιμέρους και εξειδικευμένους στόχους του, όπως αυτοί προσδιορίζονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, εγκυκλίου κ.ά., θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται σε ένα περιβάλλον θετικό, ασφαλές, υποστηρικτικό και προς όφελος όλων των μαθητών (Kaldi, Gkovaris, Filippatou, 2018. Ματσαγγούρας, 2006. Τριλιανός, 2013).

Το δημοκρατικό σχολείο παρέχει ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον, διαμορφώνει νέες συνεργατικές-δημοκρατικές μορφές μάθησης με τη συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή και στην ανακατασκευή της γνώσης αλλά και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την αυτεπίγνωση και τον αυτοέλεγχο ως βάση για την

ανάπτυξη του διαλόγου και της ικανότητας των μαθητών να ακούν, να ευαισθητοποιούνται απέναντι στην ανισότητα, στη διαφορετικότητα, να επιλύουν διαφωνίες και να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων με την παραγωγή επιχειρημάτων και την κριτική αντιπαράθεση διαφορετικών προσεγγίσεων, καλλιέργει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες του 21ου αι., επενδύει στην ιδιότητα του πολίτη με την ενίσχυση της δημοκρατικής πολιτειότητας κ.ά. (Hulac & Briesch, 2021. Παπακωνσταντίνου, 2022. Συμβούλιο Ευρώπης, 2021).

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται γύρω από συλλογικές ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών. Η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών μεταξύ τους και η επικράτηση θετικού κλίματος αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική και ουσιώδης παράμετρος στην παιδαγωγική πράξη, που επηρεάζει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται. Στην ομαλή, παραγωγική, εποικοδομητική, δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και ειδικότερα της σχολικής τάξης, συμβάλλει, μεταξύ άλλων, η θέσπιση, συγκρότηση και εφαρμογή κοινά αποδεκτών και συμφωνημένων κανόνων και διαδικασιών που διέπουν και ρυθμίζουν την παρουσία και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αξία της συμβολής των κανόνων στην επιτυχία/αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης τεκμηριώνεται και από την έρευνα (Emmer et al., 2000. Zachos, Delaveridou & Gkontzou, 2016. Θεοδωρίδης, 2023. Ματσαγγούρας, 2006. Marzano & Marzano, 2003. Πουρσανίδου, 2016).

Ως κανόνας θεωρείται ένα προσδιορισμένο πλαίσιο δηλώσεων με αναμενόμενες συμπεριφορές. Είναι ένα σύνολο διευθετήσεων και ρυθμίσεων για τον καθορισμό και την οριοθέτηση των βασικών εκπαιδευτικών διαδικασιών της σχολικής τάξης, αλλά και της σχολικής ζωής στο σύνολό της, που συντελούν στην οργάνωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συντονίσουν κατάλληλα και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους (Bernstein, 2015. Μαυρογιώργου, 2007).

Οι κανόνες οφείλουν να συνάδουν με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, να εναρμονίζονται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας. Οι κανόνες συμπεριφοράς πρέπει να είναι δημοκρατικοί, δίκαιοι, κατανοητοί, λειτουργικοί και σαφείς. Να ισχύουν για όλους και να τηρούνται με συνέπεια. Να εξηγείται η σημασία τους, για να έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών. Να διατυπώνονται με θετικό τρόπο, για να δημιουργούν θετικές προσδοκίες και υπευθυνότητα στους μαθητές, εδραιώνοντας τα κριτήρια συμπεριφοράς τους και εξασφαλίζοντας εκείνες τις προϋποθέσεις προκειμένου να διεξάγεται ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας εποικοδομητικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Elliot et al., 2008. Pollard, 2006. Τριλιανός, 2013. Winkler et al., 2017).

Συμπεριφορές, οι οποίες αναδύονται στο πλαίσιο των ομαδικών και δι-ομαδικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον εμπεριέχοντας εν τοις πράγμασι και μη αρμονικές/μη θεμιτές εκδηλώσεις, αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα, όταν στη διαμόρφωσή τους έχουν συμμετάσχει ενεργά και ουσιαστικά οι ίδιοι οι μαθητές, επειδή δεσμεύονται προσωπικά στην εφαρμογή τους, αφού αποτελούν το δικό τους οργανικό

πλαίσιο λειτουργίας, οδηγώντας σε αυτορρύθμιση και αυτοπειθαρχία, ενώ φαίνεται να πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα και ο κοινωνικός έλεγχος μέσω της συμμαθητικής ομάδας (Βίκος, 2023. Παναγάκος, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη θεσμοθέτηση διαδικασιών δημιουργικής και δημοκρατικής εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι κρίσιμος. Ο εκπαιδευτικός σήμερα κατέχει τον ρόλο του συντονιστή, του καθοδηγητή και του εμπνευστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εμπνεόμενος από τις αρχές της δημοκρατικής παιδείας καλείται να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα αποδοχής στην τάξη βάζοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης, να ανατροφοδοτεί, να αυτοαξιολογείται, να ενισχύει τη συμμετοχή αλλά και την αυτονομία των μαθητών μετέχοντας οι ίδιοι ενεργά στην κατασκευή/οικοδόμηση της γνώσης, μέσα από τη μεθοδολογία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Γκότοβος, 1999. Ι.Ε.Π., 2022. Μπασέτας, 2011).

Εστιάζοντας κανείς στην πλευρά του εκπαιδευτικού, ως σημαντικός κρίκος στην εκπαιδευτική αλυσίδα, ως «σημαντικός άλλος» (Mead, 1962), για να διαμορφωθεί ο κατάλογος των κανόνων στη σχολική τάξη, θα μπορούσε να αναφέρει τα εξής απαραίτητα, αλλά όχι περιοριστικά, χαρακτηριστικά:

- 1) Αποτελεί πρότυπο δημοκρατικού ανθρώπου/πολίτη.
- 2) Σέβεται τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών.
- 3) Συμπεριφέρεται ισότιμα απέναντι σε όλους τους μαθητές.
- 4) Δημιουργεί θετικό κλίμα, φιλική, υποστηρικτική και ευχάριστη ατμόσφαιρα.
- 5) Φροντίζει για την εφαρμογή των κανόνων με συνέπεια και δικαιοσύνη.
- 6) Καλλιεργεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές του.
- 7) Δρα προληπτικά για την αποφυγή συγκρούσεων.
- 8) Αποφεύγει την επιβολή ποινών.
- 9) Συνεργάζεται αρμονικά και δημιουργικά με τη διεύθυνση και όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012. Μπαμπάλης, 2011. Τσιπλητάρης, 2004).

Αν έπρεπε, επίσης, κανείς να αναφέρει ένα σύνολο παιδαγωγικών χειρισμών/πρωτοβουλιών από πλευράς του εκπαιδευτικού, ως τεχνικές προληπτικής διαχείρισης, μέσω των οποίων θα μπορούσαν οι κανόνες να συγκροτήσουν ένα ενεργό και λειτουργικό σώμα στον παιδαγωγικό άξονα και στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική καθημερινότητα της τάξης, ώστε να μην αποτελούν απλά ένα αριθμητικό κατάλογο «υποχρεώσεων», όπου δίνεται από όλους ελάχιστη προσοχή και σημασία, από αυτούς (τους παιδαγωγικούς χειρισμούς) δεν θα απουσίαζαν, μεταξύ άλλων:

- ✓ η υποβοήθηση των μαθητών με δημοκρατικό και υπεύθυνο τρόπο να προβληματιστούν για την ανάγκη θέσπισης και καθιέρωσης διαδικασιών και κανόνων με συζήτηση και διαπραγμάτευση,
- ✓ η ενθάρρυνση της εμπλοκής των μαθητών στο γίνεσθαι του μαθήματος μέσω της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και της ανάπτυξης κινήτρων,

- ✓ η συνέπεια που επιδεικνύει ο ίδιος και απαιτεί στη συνέχεια με συστηματικότητα και επιμονή από τους μαθητές. Συμφωνίες και κανονισμοί που εφαρμόζονται περιστασιακά ή μεροληπτικά και καταστρατηγούνται χωρίς συνέπεια για τους παραβάτες, ατονούν. Η ασυνέπεια στην τήρηση των κανόνων και η ασυνεπής εφαρμογή από πλευράς εκπαιδευτικού διαφορετικών αρχών και πρακτικών δημιουργεί στους μαθητές σύγχυση και αβεβαιότητα που μετατρέπεται σε δυσφορία, με αποτέλεσμα να διαρρηγνύεται σταδιακά η σχέση εμπιστοσύνης που πιθανόν να έχει οικοδομηθεί,
- ✓ η υιοθέτηση της αρχής της διαφοροποίησης στη διαδικασία της μάθησης, η οποία δεν αφήνει κανένα μαθητή στο περιθώριο και αξιοποιεί όλες τις μορφές της πολλαπλής νοημοσύνης,
- ✓ η εμπαθητική ακρόαση,
- ✓ η χρήση της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» μέσω θετικών και όχι αρνητικών προσδοκιών,
- ✓ η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών,
- ✓ η δημιουργία ατμόσφαιρας που συμβάλλει στην υπέρβαση προβλημάτων που έχουν σχέση με κοινωνικά στερεότυπα, μειονότητες, άτομα με αναπηρίες, διευκολύνοντας τις διεργασίες μάθησης, τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης,
- ✓ η αγάπη, η αυτοσυνειδησία, η ανάληψη της ευθύνης της αγωγής/η διαμόρφωση αυθεντικής φυσιογνωμίας (Θεοδωρίδης, 2008. Κοσμόπουλος, 2010. Τσώλη, Σταύρου, Μπαμπάλης, 2020).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμβάλλουν αθροιστικά στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιστώντας τον ένα πρόσωπο αναφοράς και άξιο της εμπιστοσύνης των μαθητών. Αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίηση των κανόνων, αλλά και την αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού κανονισμού (Συνήγορος του Παιδιού, 2009).

Επίλογος

Στις μέρες μας, καθώς στις περισσότερες αναπτυγμένες κοινωνίες η παροχή βασικών εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει εκπληρωθεί, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών στο πλαίσιο λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου. Και δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο σημαίνει ένα σχολείο συμπεριληπτικό με την απόδοση παιδαγωγικού νοήματος σε όλες τις σχολικές διαδικασίες, με προσανατολισμό της αγωγής και της μάθησης προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και την ατομικότητα του μαθητή, γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, καθιστώντας τον ώριμο, υπεύθυνο, συνεπή, αυτόνομο, χειραφετημένο, δημοκρατικό, με δημιουργική και κριτική σκέψη, σεβασμό στον άλλο κ.ά. Σημαίνει ακόμα ένα σχολείο με συλλογικές λειτουργίες και συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικασία διαμόρφωσης κανόνων και λήψης αποφάσεων, που δεσμεύουν όλους στην εφαρμογή τους και συνυφαίνουν αρμονικά και δημιουργικά τις

μεταξύ τους σχέσεις νοηματοδοτώντας ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία/πράξη (Κωνσταντίνου, 2016. Watkins & Marsick, 2014).

Σε αυτό το δημοκρατικό σχολείο ο εκπαιδευτικός είναι φορέας κριτικής επεξεργασίας αλλά και προσαρμογής της σχολικής γνώσης στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες της τάξης του χρησιμοποιώντας σύγχρονες διδακτικές μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και μέσα, αξιοποιώντας δημιουργικά την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη συνικοδομήση της γνώσης. Είναι, επίσης, ακροατής των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην καθημερινή συνύπαρξή τους, μετακινούμενος από μια στερεοτυπική επαγγελματική συμπεριφορά σε μια στάση αυθεντικότητας, για την οποία η επίγνωση και η αναστοχαστική κριτική προσέγγιση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων, που διαμορφώνονται και εκφράζονται στην παιδαγωγική σχέση, είναι εξαιρετικής σημασίας (Θεοδωρίδης, 2023. Τσώλη, Σταύρου, Μπαμπάλης, 2020).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bampalis, Th. (2011). *I zoi sti scholiki taxi*. Diadrasi.
- Basetas, K. (2011). *Paidagogiki allilepidrasi sto scholeio*. Diadrasi
- Bernstein, B. (2015). *Paidagogikoi kodikes kai koinonikos elegchos* (Mtrf. I. Solomon) D' anatheorimeni ekdosi. Alexandria.
- Bikos, K. (2023). *I paidagogiki schesi: allilepidrasi kai epikoinonia metaxy ekpaideftikou kai mathiti*. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. Anaktithike <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS157/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%06%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%91%CE%9C.pdf>
- Burai, R. & Kardum, R.B. (2022). An analysis of learning outcomes achieved through pedagogical competencies acquisition program in the Republic of Croatia. *International Journal of Instruction*, 15(2), pp. 641-658.
- Duncker, L.& Gkovaris, Ch. (2020). *Filosofontas me paidia: Theoritikes prosengiseis kai efarmoges*. Diadrasi.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Ekpaideftiki Psychologia. Apotelesmatiki Didaskalia. Apotelesmatiki Mathisi*. (Epim.: A. Leontari & E. Sygkollitou, Mtrf.: M. Solman & F. Kalyva). Gutenberg.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., Clements, B. & Worsham, M.E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5i ekd.) Boston: Allyn & Bacon.

- Gkovaris, Ch. & Kaldi, S. (2017). Oikodomontas tin ikanotita diapolitismikis epikoinonias sto scholeio: Skepseis gia tin axiopoisi tou didaktikou schediou «filosofontas me paidia». Sto A. Kontakos & P. Stamatis (Epim). *Theories kai montela epikoinonias stin ekpaidefsi* (s. 369-384). Athina: Diadrasi.
- Gkotovos, A. E. (1999). *Paidagogiki allilepidrasi. Epikoinonia kai koinoniki mathisi sto scholeio*. Gutenberg.
- Hulac, D. M. & Briesch, A. M. (2021). Apotelesmatiki diacheirisi tis symperiforas sti scholiki taxi. (mtfr. Ch. Lymperopoulou). Pedio.
- I.E.P. (2022). *Programmata Spoudon Dimotikou Scholeiou. Odigos ekpaideftikou*. 2i ekdosi. Institutou Ekpaideftikis Politikis.
- Johnson, C.S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N. & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enchasing educators culture competence through collaborative teacher study groups. *Professional development in education*, 47(1), pp. 177-190.
- Kaldi, S., Gkovaris, C. & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1): 2-20.
- Kosmopoulos, A. (2010). *Schesiodynamiki paidagogiki tou prosopou*. Grigoris.
- Konstantinou, I. Ch. (2016). O ekpaideftikos, to paidagogiko klima tis taxis kai i diacheirisi tis symperiforas tou mathiti. Sto K.D. Malafantis, V. Papadopoulou, S. Avgitidou, G. Iordanidis, I. Betsas (epim.), *Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna: 9o Panellinio Synedrio Paidagogikis Etaireias Ellados*, 28-30 Noemvriou 2014: Praktika-Tomos A (s. 54-67). Diadrasi.
- Matsangouras, I. (2006). *I scholiki taxi-theoria kai praxi tis didaskalias: choros, omada, peitharchia, methodos*. Grigoris.
- Mavrogiorgou, A.K. (2007). Scholikai kanones kai scholiki peitharchia: Theoritikes anazitiseis. *Syghroni Ekpaidefsi*, 148, 153 – 168.
- Mead, G. (1962). *Mind, self and society*. The University of Chicago Press.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 6-13.
- Panagakos, I. (2014). Diacheirisi Provlmaton Symperiforas sti Scholiki Taxi: Technikes Prolipsis kai Technikes Paremvasis. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 350-365.

- Papakonstantinou A.-A. (2022). Teaching Democratic Principles in a Period of "Crisis": Experiences of Teaching Practice. *Education Sciences*, 2022(1), 165–178.
- Poursanidou, E. (2016). Provlímata symperiforas stin taxi kai paremvasi tou daskalou. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 5(1), 62-75.
- Synigoros tou Paidiou (2009, Oktovrios 20). *Keimeno paratiriseon gia scholikous kanonismous pros Ypourgeio Paideias*. Anaktithike apo: <http://www.0-18.gr>
- Theodoridis, A. (2008). Aftonomia kai paidagogiki praxi. *Paidagogikos Logos*, tch. 2, 17-64.
- Theodoridis, A. (2023). *Eisagogiki epimorfosi ekpaideftikon*, p.44. Anaktithike apo https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1457857/mod_resource/content/4/A.1%20-
- Trilianos, Th. (2013). *Methodologia tis didaskalias*. Diadrasi.
- Tsiara E., Sakellariou M., Kalogiannaki P., & Konsolas E. (2022). Paragontes pou anagontai se epipedo scholikis monadas kai kathORIZOUN tin energo symmetochi ton mathiton. *Preschool and Primary Education*, 10(2), 239–257.
- Tsiplitaris, Ath. (2004). *Psychokoinoniologia tis scholikis taxis*. Aftoekdosi.
- Tsoli, K., Stavrou, N., Bampalis, Th. (2020). Scholiki ypostirixi, synergasia kai aftoektimisi: o rolos tous sti diamorfosi tou klimatos tis scholikis taxis. Sto V. Papavasileiou, G. Xanthakou, N. Andreadakis, E. Nikolaou, & M. Kaila (epim.). *I koinoniki diastasi tis viosimotitas: prosfyges, metanastes kai efalotes koinonikes omades* (ss. 485-504). Athina: Diadrasi.
- Winkler, L. J., Walsh, E. M., De Blois, M., Maré, J. & Carvajal, C. S. (2017). Kind discipline: developing a conceptual model of a promising school discipline approach. *Evaluation and Program Planning*, 62, 15–24.
- Zachos, T. D., Delaveridou, A., Gkontzou, A. (2016). Teachers and school “discipline” in Greece: a case study. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 7 (1), 8-19.

Μοντέλα και πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Γεώργιος Μητρόπουλος *M.A., Ph.D. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70*

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδειχθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των θεωριών και των πολιτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη αλλά εν ενεργεία ερευνητές και συνδιαμορφωτές της επαγγελματικής τους μάθησης. Μέσα από τα μοντέλα και τις πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό θα διαφανεί ότι η αναστοχαστική σκέψη λειτουργεί ως όχημα κατανόησης του εαυτού και αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός. Αποτελεί επιπλέον έναν τρόπο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής του ανάπτυξης για δράση και αυτοβελτίωση, προωθώντας γόνιμες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Λέξεις-Κλειδιά: αναστοχασμός, μοντέλα, πρακτικές.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι σημαντική στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα για πολλούς λόγους. Καταρχάς προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να καταλήγουν σε έγκυρα συμπεράσματα, βασισμένα στην παρατήρηση, στα διαθέσιμα δεδομένα, στις υπάρχουσες πληροφορίες και στην γόνιμη επιχειρηματολογία (Fisher, 2011:11). Η δυνατότητα για κριτική σκέψη είναι εξαιρετικά κρίσιμη για τον εκπαιδευτικό καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη της σημαντικότερης, σύμφωνα με το παρόν άρθρο, δεξιότητας, που αποτελεί συγχρόνως και προσόν, του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Το να επανεξετάζει δηλαδή τις πράξεις του μετατρέπόμενος ο ίδιος σε αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό (O' Donnell & Reeve & Smith, 2012:43).

Η έννοια του αναστοχασμού έχει αρχαία καταγωγή, καθώς μπορεί να εντοπιστεί στα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Ο Σταγειρίτης ειδικότερα στα *Ηθικά* του κάνει λόγο για την πρακτική κρίση και την ηθική δράση. Στη σύγχρονη εποχή την έννοια ενέταξε στην παιδαγωγική ο John Dewey αναφερόμενος στην αναστοχαστική δραστηριότητα ως διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Boud & Keogh & Walker, 1985:11). Για τον Αμερικανό παιδαγωγό, η αναστοχαστική σκέψη εμπεριέχει αρχικά μια κατάσταση αμφιβολίας, σύγχυσης και νοητικής δυσκολίας από την οποία προκύπτει η βαθιά σκέψη. Μετά από αυτήν ακολουθεί μια πράξη αναζήτησης και διερεύνησης των στοιχείων εκείνων που θα δώσουν λύση στην αμφιβολία και θα αποβάλουν τη σύγχυση και τον δισταγμό (Dewey, 2014:69).

Η προαναφερόμενη θεωρητική βάση είναι μια πραγματικότητα στη σχολική αίθουσα της μετανεωτερικότητας (Kalantzis & Cope, 2013:16). Πολλές φορές, η διδασκαλία δεν συμβαδίζει με τον σχεδιασμό και συμβαίνουν απροσδόκητα γεγονότα, καθώς οι μαθητές αντιδρούν στη ροή της με απρόβλεπτους τρόπους. Οι τωρινοί μαθητές μπορεί

να συμπεριφέρονται αρνητικά στο ίδιο μάθημα στο οποίο οι περσινοί αντέδρασαν θετικά (Καλαϊτζοπούλου, 2001:29). Όταν η διδασκαλία δεν εξελίσσεται σύμφωνα με τον προγραμματισμό, ο εκπαιδευτικός αναρωτιέται: «Τι συμβαίνει εδώ;», «Τι πήγε στραβά;», «Πώς μπορώ να επανέλθω στην τάξη;». Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο διδάσκοντας δεν μπορεί απλώς να συνεχίσει να κάνει αυτό που έκανε, αλλά θα πρέπει να εξηγήσει το απροσδόκητο ή αρνητικό συμβάν, συλλέγοντας τις πληροφορίες που απαιτούνται για να ληφθεί μια απόφαση ώστε να οδηγηθεί σε μια πιο αποτελεσματική πορεία δράσης (Penso & Shoham & Shiloah, 2001:324). Τη λύση στο αδιέξοδο θα μας προσφέρει η αναστοχαστική διδασκαλία που περιλαμβάνει τη σκόπιμη σκέψη για δράση με σκοπό τη βελτίωση της ίδιας της διδασκαλίας (Hatton & Smith, 1995:40).

Μοντέλα αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση των προτύπων διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί για να οικοδομήσουν την επαγγελματική τους τεχνογνωσία είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα διάφορα μοντέλα του έτσι ώστε ο κριτικός προβληματισμός και η συστηματική διερεύνηση της δικής τους πρακτικής να γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους εκπαιδευτικής δραστηριότητας. (Pollard, 2008:49). Τα μοντέλα μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο μέσω του οποίου οι διδάσκοντες θα αποκτήσουν τη γνώση και τη βαθύτερη κατανόηση της διδασκαλίας τους έτσι ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματική η επικοινωνία τους με την εκπαιδευτική κοινότητα εμβαθύνοντας περαιτέρω την έννοια του αναστοχασμού (Κουτρούμπα & Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020:117).

Ο David Kolb, γνωστός για την ανάπτυξη του κύκλου της εμπειρικής μάθησης, διερεύνησε και τον ρόλο του αναστοχασμού σε αυτή. Στο βασικό του έργο, *Experimental Learning*, οικοδόμησε το θεωρητικό του μοντέλο για τον κύκλο της μάθησης βασιζόμενος στα έργα των William James, Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Jung, Carl Rogers, Paulo Freire και Mary Parker Follett (Kolb, 2015:xvii). Ο Kolb υποστήριξε ότι η εμπειρία είναι η βάση για τη μάθηση και ότι η τελευταία δεν θα μπορούσε να αποκτηθεί χωρίς αυτήν. Ο ίδιος θεώρησε τον αναστοχασμό ως μια ψυχική δραστηριότητα που κατέχει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και ιδιαίτερα στη βιωματική. Περιέγραψε δε τη διαδικασία αυτή ως ένα κύκλο τεσσάρων σταδίων (Tennant, 2006:87).

Στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η συγκεκριμένη εμπειρία η οποία εμπεριέχει την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε νέες μαθησιακές καταστάσεις. Αυτή περιλαμβάνει τη δράση και τις άμεσες συνέπειές της που βλέπει ή αντιλαμβάνεται από αυτή. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της αναστοχαστικής παρατήρησης. Σε αυτό ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του για να ανακαλέσει τις εμπειρίες του από διαφορετικές προοπτικές, συνδέοντας μεταξύ τους τις πράξεις, της άμεσης παρατήρησης και τα συναισθήματα που κόμισε από αυτή. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την αφηρημένη θεωρητική σύλληψη και τη διαμόρφωση των αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων. Διαμέσου αυτών, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει έννοιες σχετικές με τις εμπειρίες του, τις οποίες ενοποιεί

στη συνέχεια σε θεωρητική γνώση. Τέταρτο είναι το στάδιο του πειραματισμού όπου ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις θεωρίες έτσι ώστε να επιλύσει τυχόν προβλήματα και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις (Kolb, 2015:51).

Βασισμένο στη θεωρητική και πρακτική εργασία του David Kolb, το κυκλικό μοντέλο του Graham Gibbs αποτελεί επίσης πλαίσιο αναστοχασμού αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους (Gibbs, 2013:15). Ο Gibbs ανέπτυξε ένα κυκλικό πλαίσιο αποτελούμενο από έξι σημεία στα οποία ένα άτομο βασίζεται στον πλούτο των εμπειριών του για να αυξήσει τις γνώσεις του. Το πρώτο περιλαμβάνει την περιγραφή του συμβάντος. Το δεύτερο την καταγραφή των συναισθημάτων και των σκέψεων σχετικά με το συμβάν. Στο τρίτο σημείο ακολουθεί η αξιολόγηση του συμβάντος και στο αμέσως επόμενο η ανάλυση του συμβάντος. Το πέμπτο σημείο περιλαμβάνει τη μελέτη άλλων εκδοχών και την εξαγωγή συμπερασμάτων για το ποιες δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός ώστε να λειτουργήσει διαφορετικά την επόμενη φορά που θα βρεθεί σε μια παρόμοια κατάσταση. Τέλος, το έκτο σημείο περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης με τα βήματα που θα ακολουθήσει για να διαχειριστεί με ένα νέο τρόπο παρόμοια περιστατικά στην επόμενη ευκαιρία που θα του δοθεί (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021:55-6).

Το τρίτο κατά σειρά μοντέλο αναστοχασμού είναι του Fred Korthagen ο οποίος στην προσπάθειά του να περιγράψει τη διαδικασία του αναστοχασμού εισήγαγε το σπειροειδές μοντέλο A.L.A.C.T. (Action / Looking back to the action / Awareness of essential aspects / Creating alternative methods of action / Trial (Korthagen & Vasalos, 2005:48). Το μοντέλο του Korthagen στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και διακρίνεται σε πέντε φάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τη δράση, η δεύτερη την ανασκόπηση της δράσης, η τρίτη τον εντοπισμό των σημαντικών χαρακτηριστικών της δράσης, για να ακολουθήσει η τέταρτη στην οποία δημιουργούνται εναλλακτικές μέθοδοι δράσης. Ο πειραματισμός έρχεται στο τέλος εμπεριέχοντας την εκ νέου δράση και σηματοδοτώντας το σημείο εκκίνησης ενός νέου ανάλογου κύκλου (Korthagen, 2014:78-9).

Πρακτικές που προάγουν τον αναστοχασμό

Το πρότυπο ενός αναστοχαστικού εκπαιδευτικού υποδεικνύει ότι ο κριτικός προβληματισμός και η συστηματική διερεύνηση της δικής του πρακτικής θα πρέπει να γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής στην τάξη οικοδομώντας επαγγελματική τεχνογνωσία. Επιπλέον, η συλλογή αποδεικτικών στοιχείων στην αίθουσα διδασκαλίας έχει καταστεί κρίσιμο στοιχείο για τη μέτρηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου (Pollard, 2008:49). Εκτός από τα μοντέλα του αναστοχασμού σημαντική είναι και η χρήση διαφόρων πρακτικών και μέσων που μπορούν να συμβάλουν στην εξοικείωσή του εκπαιδευτικού με τις αναστοχαστικές διαδικασίες σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία. Οι σπουδαιότερες από αυτές είναι η καταγραφή ημερολογίου, η

συστηματική επαγγελματική βιβλιογραφική ενημέρωση, η συνεργασία με συναδέλφους, η μικροδιδασκαλία και ο φάκελος εργασιών (Hatton & Smith, 1995:36).

Καταγραφή ημερολογίου

Το ημερολόγιο του αναστοχασμού ή το στοχαστικό ημερολόγιο (reflective diary/reflective journal), αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης όλων όσων ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες (Παπούλη, 2016:6-7). Τα οφέλη του είναι αδιαμφισβήτητα και εμπειρικές μελέτες έχουν τεκμηριώσει τη σημασία του (Lee & Shute, 2010:193-4), καθώς μπορεί να αναδειχθεί σε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό όργανο καταγραφής, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Αυγητίδου, 2011:30).

Η ύπαρξή του εξυπηρετεί τουλάχιστον τρεις λειτουργίες. Κατά πρώτον διατηρεί την προσοχή του εκπαιδευτικού εστιασμένη στο αντικείμενο που κάθε φορά διδάσκει, καθώς το αναπλάθει διαμέσου των σημειώσεων που κρατά. Κατά δεύτερο το ημερολόγιο διευκολύνει την κωδικοποίηση του υλικού καταγράφοντας τις νέες πληροφορίες, σημειώνοντας τα λάθη, τις αστοχίες ή τις καλές πρακτικές. Όλα τα παραπάνω δύναται να λειτουργούν ως μια «σκαλωσιά» κατανόησης και αναστοχασμού της διδασκαλίας. Τέλος το ημερολόγιο λειτουργεί ως μια μορφή απτής αποθήκευσης πληροφοριών που βοηθά στη μεταγνωστική κατανόηση της διδασκαλίας (Ormrod, 2020:394). Ενισχυτικό σε αυτό αποτελεί και η αδυναμία της μακρόχρονης μνήμης να συγκρατεί πλήθος πληροφοριών, κάτι που προσδίδει στο ημερολόγιο μια αξιόπιστη εναλλακτική προσέγγιση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να το μελετούν σε μεταγενέστερο χρόνο (Peeverly & Ramaswamy & Brown & Sumowski, 2007:177).

Η καταγραφή ημερολογίου με σκοπό τον στοχασμό οδηγεί σε ένα κυκλικό μοτίβο παραγωγικού αναστοχασμού με πολλαπλά οφέλη (Holly, 1984:7). Η μάθηση διευκολύνεται μέσω της εμπειρίας και διαμέσου της βαθύτερης κατανόησης της αποκτηθείσας γνώσης. Τροφοδοτεί επιπλέον την ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική σκέψη και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ οδηγεί σε αύξηση της ικανότητας για αναστοχασμό και σε ενίσχυση της αναστοχαστικής πρακτικής. Μπορεί ακόμη να συμβάλει στην προσωπική αυτο-ενδυνάμωση, ως μέσο για την υποστήριξη αλλαγής της συμπεριφοράς και σε ενίσχυση της δημιουργικότητας. Τέλος η καταγραφή και η παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης και εμπειρίας ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εναρμόνιση θεωρίας και πράξης (Παπούλη, 2016:8-9).

Η συστηματική επαγγελματική βιβλιογραφική ενημέρωση

Το πλείστον των εκπαιδευτικών επιδιώκει διαμέσου άρθρων από τον επιστημονικό τύπο και την νέα βιβλιογραφική παραγωγή τη δια βίου κατάρτισή του, χωρίς να επαναπαύεται στην αρχική του ακαδημαϊκή μόρφωση. Πολλοί επίσης λαμβάνουν εκπαιδευτικές πληροφορίες διαμέσου του διαδικτύου (Φωτοπούλου, 2013:122). Τα

επιστημονικά συγγράμματα και περιοδικά προσφέρουν μια πλούσια πηγή ενημέρωσης και κριτικής ανάλυσης της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς αυτή εμπλουτίζεται συνεχώς συνδεδεμένη με τις τρέχουσες παιδαγωγικές θεωρίες και τη διείσδυση της νευροεπιστήμης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Mora, 2021:33) Ένας στοχαστικός εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει αυτή τη ροή των πληροφοριών σε κατάλληλα επιλεγμένα θέματα έτσι ώστε να τεθεί σε μια λειτουργική εμβάθυνση. Αυτό θα μπορούσε να διαμοιραστεί μεταξύ των συναδέλφων παρέχοντας πλούσιο υλικό για αναστοχαστικές συζητήσεις (Pollard, 2008:56).

Συνεργασία με συναδέλφους

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η εκπαιδευτική επαγγελματική αυτονομία άρχισε να διευρύνεται περιλαμβάνοντας τις έννοιες της συνεργασίας (collaboration) και του συνεργατικού επαγγελματισμού (collaborative professionalism) (Whitty & Wisby, 2006:33). Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία με συναδέλφους τους και στην ανατροφοδότηση από αυτούς καταγράφεται και σε ευρήματα σχετικών ερευνών (Frost, 2012:208). Πράγματι, η λειτουργία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σύμπραξης και της συνεργατικής κουλτούρας παρέχει πληθώρα θετικών στοιχείων που ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους. Οι διδάσκοντες ενδυναμώνονται από τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και τον αναστοχασμό με τους υπόλοιπους, καθώς η Σχολική Μονάδα μετατρέπεται σε «κοινότητα μάθησης», στην οποία αποδυναμώνονται οι προσωπικές ανασφάλειες και ενισχύεται η εμπιστοσύνη και η αλληλοϋποστήριξη (Φωτοπούλου, 2013:98).

Οι συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν στη διάχυση της γνώσης. Ειδικά η συνεργατική μορφή διερευνητικών προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα, εφόσον αξιοποιείται η εμπειρία και η κρίση όλων. Μέσω της αλληλεπίδρασης αντιμετωπίζονται ζητήματα που προβλημάτισαν με ευρύτερη οπτική και ανάλυση (Βιτσάκη, 2016:19). Η συνεργασία και η συλλογικότητα θεωρούνται ζωτικές γέφυρες μεταξύ της σχολικής βελτίωσης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς προάγουν τον συνεργατικό επαγγελματισμό. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν και μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο, να μοιράζονται και να αναπτύσσουν την τεχνογνωσία τους, καθώς μόνο έτσι μπορούν να καλλιεργηθούν πρακτικές για γόνιμες εκπαιδευτικές αλλαγές (Hargreaves, 1994:186).

Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία / microteaching, ως τεχνική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1961 από τον καθηγητή Dwight Allen και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο του Stanford και έλαβε την επίσημη ονομασία της το 1963. Έκτοτε έχει υιοθετηθεί από όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως ένα ισχυρό εργαλείο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Brown, 1975:15). Θεωρητικά, το μοντέλο της στηρίζεται στην υπόθεση της ενεργούς συμπεριφοράς και ενίσχυσης του B. F. Skinner, η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση επέρχεται σταδιακά διαμέσου της ενδυνάμωσης από

ενισχυτικά στοιχεία (Χατζηδήμου, 1997:33). Ενσωματώνει επίσης και τις νοητικές επεξεργασίες της κοινωνικής μάθησης του Alfred Bandura, καθώς και τη σημασία των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη του Lev Vygotsky. Οι παραπάνω υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας, μέσω της μίμησης και της ταύτισης (Gregory, 1972:8).

Η μικροδιδασκαλία έχει το προνόμιο να συμπυκνώνει, σε τεχνικές συνθήκες, τη διδασκαλία σε διάστημα κάτω των είκοσι λεπτών (Allen & Ryan, 1969:1-2). Εντός αυτού, η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας μειώνεται με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να διδάξει μια μικρή διδακτική ενότητα σε ένα ολιγομελές ακροατήριο, αποτελούμενο από συναδέλφους του, με σκοπό την εξοικείωσή του με συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες (Sadker & Sadker, 1975:92).

Ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεί η βιντεοσκόπησή της. Η τελευταία ενισχύει τη διαδικασία της με δύο κατεξοχήν τρόπους. Κατά πρώτον διαμέσου της ανάπτυξης και της προβολής μοντέλων των διαφόρων διδακτικών δεξιοτήτων, ενώ κατά δεύτερον, η εικόνα και ο ήχος αποτελούν μια ισχυρή πηγή ανατροφοδότησης, βοηθώντας τον διδάσκοντα να κατανοήσει τη δική του δράση και απόδοση. Μετά την αναπαραγωγή της ακολουθούν ο διάλογος και η συζήτηση έτσι ώστε όλοι όσοι την παρακολούθησαν να αποκτήσουν επίγνωση όλων των δεδομένων της διδακτικής πρακτικής (Allen & Ryan, 1969:54-5). Η μικροδιδασκαλία παρέχει τις δυνατότητες και το πλαίσιο για την ανάλυση της διδακτικής επίδοσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και για τον αναστοχασμό της διδακτικής τους πρακτικής και κατ' επέκταση τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της σχέσης μεταξύ των σκέψεων και της πρακτικής τους, εισάγοντάς τους στη μεταγνωστική διαδικασία (Καράμηνας, 2010:3).

Φάκελος εργασιών

Ο φάκελος εργασιών / portfolio του μαθητή αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή μαθητικών εργασιών που εκθέτει τις προσπάθειες των μαθητών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές (Burke & Fogarty & Belgrad, 2001:1). Η συλλογή περιλαμβάνει τη μαθητική συμμετοχή στην επιλογή των περιεχομένων, τα κριτήρια για την επιλογή, τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους, καθώς και τεκμήρια του μαθητικού αναστοχασμού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι εργασίες παρήχθησαν (Paulson & Paulson & Meyer, 1991:60). Ο φάκελος αποτελεί στην ουσία έναν από τους εναλλακτικούς τρόπους της μαθητικής αξιολόγησης αξιοποιώντας τις εποικοδομηστικές θεωρίες που πρεσβεύουν ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινότητες λόγου (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015:130).

Σκοπός του φακέλου είναι να αναδείξει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή, καθώς και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του, διαμέσου της αποτίμησης ποικίλων δεξιοτήτων. Αποτυπώνει επίσης τη διαδικασία

μάθησης. Δηλαδή όχι μόνο τι έχει μάθει ο μαθητής, αλλά και πώς σκέφτεται, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί και πώς συνεργάζεται με τους υπόλοιπους στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιδιώκει ακόμη να ενθαρρύνει τον μαθητή στην ενεργό, διερευνητική και κριτική μάθηση, στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών εφόσον τον εμπλέκει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τέλος παρέχει στον εκπαιδευτικό στοιχεία ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία του και τον βοηθά να παίρνει τις κατάλληλες κάθε φορά διδακτικές αποφάσεις, εφαρμόζοντας κατάλληλα σχέδια δράσης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό, 2017:42-3).

Ο φάκελος εργασιών επικεντρώνεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης, καθώς ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη της διαδικασίας (Ρεκαλίδου, 2011: 88). Επιτρέπει επίσης στους διδάσκοντες να αποφασίσουν ποια υλικά είναι χρήσιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζοντας στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή, αναστοχαζόμενοι για το ποιες τεχνικές διδασκαλίας λειτούργησαν καλά και γιατί. Η ανατροφοδότηση και η αμοιβαία συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ολιστική εκπαιδευτική βελτίωση (Ταρατόρη, 2013: 90).

Εν κατακλείδι

Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού ως πρακτική βελτίωσης του διδακτικού του έργου δεν μπορεί να είναι ευκαιριακός, αυθόρμητος και εντελώς ελεύθερος σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό του, αλλά ένας στοχασμός που θα εκβάλλει σε συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας (Λιακοπούλου, 2020:154). Τα αληθινά αυτορρυθμιζόμενα άτομα αναστοχάζονται και εξετάζουν κριτικά τους στόχους τους, τις επιτυχίες και αποτυχίες τους, καθώς και την πίστη που έχουν στις ικανότητές τους. Με αυτό τον τρόπο προχωρούν σε όσες τροποποιήσεις στόχων, συμπεριφορών και πεποιθήσεων κρίνουν απαραίτητες. Ο ψυχολόγος Alfred Bandura θεωρεί ότι ο κριτικός αναστοχασμός συγκροτεί την πιο ξεχωριστή πλευρά της αυτορρύθμισης, ένα στοιχείο κλειδί για τη μεταγνώση (Ormrod, 2020:161).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-Δράση, σ. 29-48. *Action Researcher in Education*, τεύχος 2^ο.

Βιτσάκη, Ζ. (2016). *Ηγεσία εκπαιδευτικού και δημιουργία πορτφόλιο εκπαιδευτικού στο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γάκη Ε. & Σπαντιδάκης Ι. (2015). Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, σσ. 128-144. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1.

- Γιόφτσαλη, Κ. & Πίτσου, Χ. (2021). *Αναστοχαστικές προσεγγίσεις σε τυπικά και εναλλακτικά πλαίσια εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: 7-9 Μαΐου.
- Κουτρούμπα, Κ. & Βούλγαρη, Ρ. & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, σσ. 112-128. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 1.
- Λιακοπούλου, Μ. (2021). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mora, F. (2021). *Νευροεκπαίδευση. Μαθαίνουμε ό,τι αγαπάμε*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (2017). *Τεύχος Α', Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ormrod, J. (2020). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπούλη, Ε. (2016). Η χρήση των ημερολογίων αναστοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας, σσ. 1-16. *Το βήμα του Ασκληπιού*, τόμος 15, τεύχος 1, Ανακτήθηκε στις 12/08/2023 από <https://www.vima-asklipiou.gr/>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φωτοπούλου, Β. (2013) *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενογλώσση

Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Boud, D. & Keogh, M. & Walker, D. (1985). What is Reflection in Learning? pp. 7-17.
Boud, D. & Keogh, M. & Walker, D. (Edit.). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer.

Brown, G. (1975). *Microteaching, a programme of teaching skills*. London: Methuen & Co.

Burke, K. & Fogarty R. & Belgrad S. (2001). *The Portfolio Connection: Student Work Linked to Standards*. Illinois: SkyLight Professional Development.

Dewey, J. (2014). Thinking and reflective experience, pp. 68-69. Pollard, A. (Edit.). *Readings for reflective teaching in schools*. London: Bloomsbury.

Fisher, A. (2011). *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation, pp. 205-227. *Professional Development in Education*, Vol. 38, No. 2.

Gibbs, G. (2013). *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods*. UK: Oxford Brookes University.

Gregory, T. (1975). *Encounters with teaching: A microteaching manual*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation, pp. 33-49. *Teaching & Teacher Education*, Vol.11.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Holly, M. L. (1984). Keeping a personal-professional journal. Victoria: Dakin University.

Kolb, D. (2015). *Experimental Learning*. USA: Pearson Education.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection, pp. 47–71. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1.

Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth, pp. 73-89. Orland-Barak, L. & Craig, C. (Edit.). *International Teacher Education*. UK: Emerald Group Publishing Limited.

Lee, J. & Shute, V. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning, pp. 185–202. *Educational Psychologist*, Vol, 45, Issue 3.

O' Donnell, A. & Reeve, J. & Smith, J. (2012). *Educational Psychology, Reflection for Action*. USA: John Wiley & Sons.

Paulson, L. & Paulson, P. & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? pp. 60–63. *Educational Leadership*, Vol. 48, No.5.

Penso, S. & Shoham, E & Shiloah, N. (2001) First steps in novice teachers' reflective activity, pp. 323-338. *Teacher Development*, Volume 5, Number 3.

Peeverly, S. & Ramaswamy, V. & Brown, C. & Sumowski, J. (2007). Skill in lecture note-taking, pp. 167-180. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 1.

Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice*. New York: Continuum International Publishing Group.

Sadker, M. & Sadker, D. (1975). Microteaching for Affective Skills, pp. 90-99. *The Elementary School Journal*, Vol. 76, No. 2.

Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*, London: Routledge.

Whitty, G. & Wisby, E. (2006). Collaborative' and 'Democratic' Professionalisms: Alternatives to 'Traditional' and 'Managerialist' Approaches to Teacher Autonomy? pp.25-36. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No.1, December.

Τα μηνύματα και η επικαιρότητα της τραγωδίας «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή

Βασιλική Μελισσουργού, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. (ΔΠΜ)

Περίληψη

Η τραγωδία «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή χαρακτηρίζεται ως *αναλυτική*, καθώς πολλά γεγονότα διαδραματίστηκαν εκτός του συγκεκριμένου τόπου και χρόνου, η ίδια δε αποτέλεσε το έναυσμα για τον ορισμό της τραγωδίας στην «Ποιητική» του Αριστοτέλη. Ο Οιδίπους Τύραννος ιδιαίτερα οξύνους, λύνοντας το αίνιγμα της Σφίγγας και απαλλάσσοντας την πόλη της Θήβας από πολλά δεινά, διαπράττει μια σειρά ανοσιουργημάτων από άγνοια, καθώς η Μοίρα, ανώτερη όλων κινεί τα νήματα της εξέλιξης της υπόθεσης και της πορείας των ανθρώπων. Απλώνεται, έτσι, ένα δίχτυ το οποίο ο Οιδίπους προσπαθεί να ξεμπλέξει, όμως, τα πράγματα περιπλέκονται τραγικά! Η τραγωδία βρίθει πολιτικών και κοινωνικών μηνυμάτων, θρησκευτικών και ηθικών αξιών. Η πολιτική εξουσία και η υπερβολή αποκαλύπτουν την ποιότητα του ανθρώπου και τις αιτίες που δύναται να τον οδηγήσουν στον όλεθρο και την καταστροφή, αποκτώντας, έτσι, η τραγωδία επικαιρότητα. Οι αντιφατικότητες στη ζωή και οι διττές έννοιες είναι εκείνες που καθορίζουν τις επιλογές μας και δίνουν αξία στη ζωή μας.

Λέξεις-Κλειδιά : πολιτική εξουσία, ύβρις, τίσις, επικαιρότητα

The messages and topicality of the tragedy "Oedipus the Tyrant" by Sophocles

Vasiliki Melissourgou, Philologist, M.Sc. (DPM)

Abstract

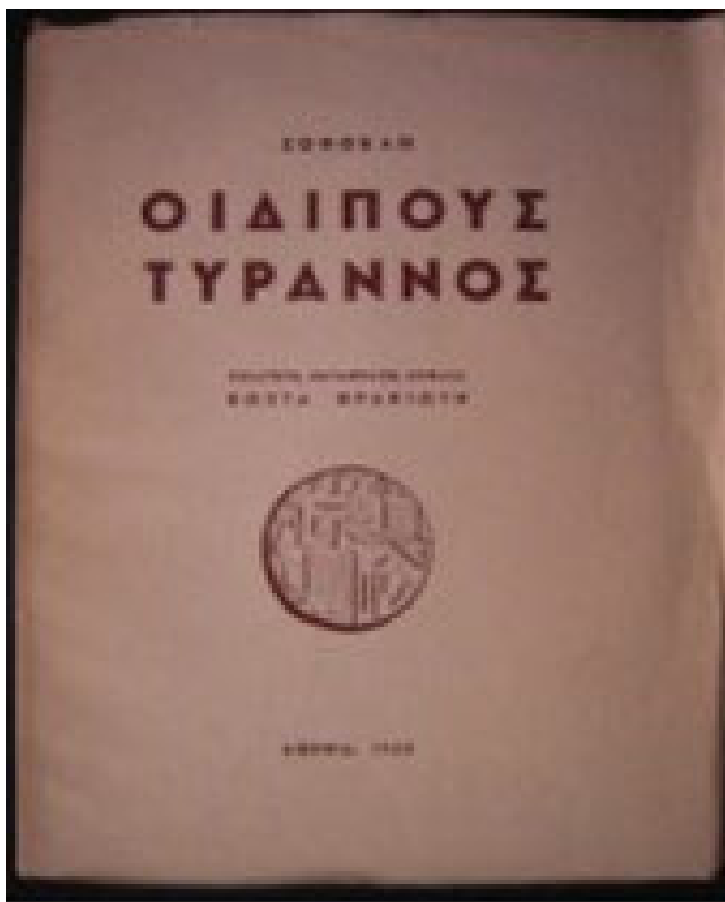
The tragedy "Oedipus the Tyrant" by Sophocles is characterized as analytical, as many events took place outside the specific place and time, and it itself was the trigger for the definition of tragedy in Aristotle's "Poetics". Oedipus the Tyrant, especially sharp, solving the riddle of the Sphinx and freeing the city of Thebes from many sufferings, commits a series of crimes out of ignorance, as Fate, superior of all, moves the threads of the development of the case and the course of the people. Thus, a net is spread which Oedipus tries to untangle, but things get tragically complicated! The tragedy is full of political and social messages, religious and moral values. Political power and excess reveal the quality of man and the causes that can lead him to destruction and destruction, thus making the tragedy topical. Contradictions in life and double meanings are what determine our choices and give value to our lives.

Key-words: political power, hubris, tisis, topicality

Εισαγωγή

Από τους τρεις μεγάλους μας τραγικούς, τον Αισχύλο(525-456 π.Χ.) που παρουσιάζει τους ήρωες του μεγαλοπρεπείς με υπερφυσικές διαστάσεις, τον Ευριπίδη(485-406 π.Χ.) τον τραγικότερο των τραγικών, τον από σκηνης φιλόσοφο που επιλέγει οι ήρωες του να είναι γήινοι και ανθρώπινοι με αρετές και ελαττώματα, ο Σοφοκλής(496-406 π.Χ.) πιστός στη μυθική και θρησκευτική παράδοση και λατρεία, θιασώτης της ηθικής τάξης θέλει τους ήρωες του εξιδανικευμένους, «οἷους δεῖ εἶναι» με αποφασιστικότητα, αίσθηση καθήκοντος και ανάληψη ευθυνών.

Από τις τραγωδίες του Σοφοκλή ξεχωρίζουμε εκείνη του «Οιδίποδος Τυράννου» που υμνεί την τόλμη και το μεγαλείο του ανθρώπου, αναγνωρίζει . όμως, την παντοδυναμία των θεών και την ανώτερη όλων μοίρα που προδιαγράφει και διαφεντεύει την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης(φιλολογική,1993,Φ44). Ενώ, δηλαδή, ο Οιδίπους παρουσιάζεται ως ο σωτήρας της πόλης της Θήβας, που λύνοντας το αίνιγμα της Σφίγγας έγινε βασιλιάς, ο χρησμός του Απόλλωνος μιλά για ένα «βδελυρό μίasma», εκείνον που αποδιώχνεται, τιμωρείται και αυτοεξορίζεται μετά την αποκάλυψη των ανοσιουργημάτων που διέπραξε. Ένα είδος «αποδιοπομπαίου τράγου» που αφήνεται ελεύθερο στην έρημο, γλυτώνοντας την πόλη από την κακή της τύχη, τον λοιμό(Vernant- Vidal-Naquet,1991).



Εικόνα 1:Μια παλιότερη έκδοση Πηγή: Από το διαδίκτυο

Η υπόθεση της τραγωδίας

Η συγκεκριμένη τραγωδία χαρακτηρίζεται ως *αναλυτική*, επειδή πολλά συνέβησαν πολύ πριν την έναρξη του έργου. Ήδη ένα σκοτεινό δίκτυο απλωνόταν, καθώς η μοίρα Κλωθώ ύφαινε τα γεγονότα πριν τη γέννηση του Οιδίποδος βασιλιά. Ο τύραννος εδώ είναι ο βασιλιάς της πόλης με θετική έννοια και ενδιαφέρον για τους πολίτες.

Ας δούμε την υπόθεση του έργου από την αρχή. Ο πατέρας του Λαίου, όταν ήταν ακόμη βρέφος πεθαίνει και στο θρόνο της Θήβας ανεβαίνει ο Λύκος από την Εύβοια. Ο Λάιος εξορίζεται στην Ηλεία, φιλοξενούμενος του βασιλιά Πέλοπα. Εκείνος τον εμπιστεύεται και του αναθέτει την διαπαιδαγώγηση του γιού του Χρύσιππου. Εξαιτίας του έρωτα του Λαίου προς το πρόσωπο του Χρύσιππου, από ντροπή ο Χρύσιππος αυτοκτονεί. Ο Πέλοπας κυριευμένος από λύπη και οργή εξαπολύει κατάρρες εναντίον του Λαίου. Να μην ευτυχήσει να δει απογόνους και αν ποτέ γίνει πατέρας, να βρει τον θάνατο από το χέρι του ίδιου του παιδιού του. Ο Λάιος, βασιλιάς πια της Θήβας, παντρεύεται την Ιοκάστη(ή Επικάστη), δεν έχουν, όμως, παιδιά και γι' αυτό απευθύνεται στο μαντείο των Δελφών. Η Πυθία προφητεύει τα ίδια με τις κατάρρες του Πέλοπα. Ο Λάιος έντρομος, όταν με σχέδιο της Ιοκάστης γίνεται πατέρας, δίνει τον γιο του σε ένα βοσκό, για να τον εγκαταλείψει στο βουνό Κιθαιρώνα. Τα πόδια(αστράγαλοι) του βρέφους τρυπημένα με βελόνα και δεμένα προς αποφυγήν της απόδρασης - αυτή η βελόνα προοικονομεί την εξέλιξη της τραγωδίας και προσημαίνει την τραγική απώλεια της όρασης του Οιδίποδα – καθώς είναι πρησμένα, είναι η αιτία της ονομασίας «Οιδίπους». Ο βοσκός από οίκτο δίνει το μωρό στον βασιλιά της Κορίνθου Πόλυβο και την γυναίκα του Μερόπη(ή Περίβοια) που δεν έχουν παιδιά. Ο Οιδίπους μεγαλώνει βασιλικά στην Τενέα της Κορίνθου, ώσπου μια μέρα σε μια διένεξη- δεν είναι τυχαία η αναφορά- κάποιος τον αποκαλεί «νόθο». Αναζητώντας την αλήθεια, καταφεύγει στο μαντείο των Δελφών - ούτε και αυτή η αναφορά των Δελφών είναι τυχαία- , όπου ο Απόλλωνας μέσω της Πυθίας προφητεύει ότι θα σκοτώσει τον πατέρα του και θα παντρευτεί την μητέρα του. Από φόβο μην τυχόν επαληθευτούν οι φρικτές προφητείες, ο Οιδίπους φεύγει από την Κόρινθο και σε ένα φωκικό τρίστρατο, το επονομαζόμενο «Σχιστή Οδό», συμπλέκεται με τον Λάιο και τους υπηρέτες του. Αφαιρεί την ζωή όλων εκτός ενός που στη συνέχεια φανερώνει ως αγγελιοφόρος όλη την αλήθεια(Lesky,1988,σελ.407-411).



*Εικόνα 2: Το μυθικό τέρας της Σφίγγας με σώμα λιονταριού και κεφάλι ανθρώπου
Πηγή :Από το διαδίκτυο*

Η ύβρις και η τίσις

Μέχρι εδώ αναφαίνεται ο ρόλος της Μοίρας και των χρησμών που έχουν προκαθορίσει την εξέλιξη των γεγονότων και το μέλλον των ανθρώπων. Τρεις χρησμοί του Λοξία Απόλλωνα σημάδεψαν την κατεύθυνση της τύχης και της ζωής του Οιδίποδα. Εκείνος του Λαίου, του Οιδίποδα που έψαχνε τις ρίζες του και εκείνος του Κρέοντα που πήρε με παρότρυνση του Οιδίποδα, προκειμένου να πληροφορηθεί την αιτία της επιδημίας των πολιτών που ταλανίζει την Θήβα εξαιτίας των ανομιμάτων του βασιλιά Οιδίποδα.

Αρχικά, από το στόμα της Ιοκάστης διατυπώνονται ύβρεις απέναντι στον Απόλλωνα, όταν ο αγγελιοφόρος έφερε την είδηση του θανάτου του Πόλυβου, του δήθεν πατέρα του υιοθετημένου Οιδίποδα. Και αργότερα εναντίον του γέροντα Τειρεσία, που ξεσκεπάσε τα αμαρτήματα του μισητού Οιδίποδα. Άρα, έχουμε ύβρη απέναντι στο θείο.

Αξίζει να αναφέρουμε την ιδιότητα όλων: ο Απόλλων «ἀθάνατος ἄναξ», ο Τειρεσίας ἄναξ στο θρησκευτικό του λειτούργημα και ο Οιδίπους «θνητός ἄναξ». Φανερή η ιεραρχία και η ασέβεια! Μήπως στη Θήβα υποβόσκει μια «κατάσταση αντιζηλίας», ο κοσμικός βασιλιάς ή ο θρησκευτικός ηγέτης;



Εικόνα 3: Η αυτοτιμωρία του Οιδίποδα Πηγή: Από το διαδίκτυο

Ο πολιτικός χαρακτήρας της τραγωδίας

Είναι, άραγε, ο Οιδίπους τύραννος πολιτική τραγωδία; Κάθε τραγωδία αποτελεί διδασκαλία με πολιτικά και κοινωνικά, ηθικά και θρησκευτικά μηνύματα για τους πολίτες. Σε πολλούς στίχους της τραγωδίας ανιχνεύουμε την πολιτική διάσταση. «*Η ύβρις θρέφει τύραννον*» και ο κορεσμός που συνοδεύει τα υπερβολικά υλικά αγαθά, τα πλούτη και την βασιλική εξουσία γεννά την «*ύβριν*», σύμφωνα με τον Σόλωνα. Η αλαζονεία και η ασέβεια οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια στην πτώση και την καταστροφή. Αντίθετα, στο Β' Στάσιμο (στιχ. 880) «*Τό καλῶς ἔχον πόλει πάλαισμα*» ο Χορός αναφέρεται στις ενέργειες, στην πνευματική πάλη του Οιδίποδα που απάλλαξε την πόλη από το μυθικό τέρας (Σφίγγα). Το πάλαισμα, πάλι, μας φέρνει στο μυαλό τους αγώνες του βασιλιά για την σωτηρία των Θηβαίων από τον λοιμό, καθώς δρα σαν ερευνητής, αναζητώντας την αλήθεια με ειλικρινές νοιάξιμο για τον λαό του. Γι' αυτό ο Χορός προσεύχεται για τον βασιλιά του και τον αποκαλεί «*προστάταν ἰσχων*» (στιχ. 882) (Winnigton- Ingram, 2016, σελ. 260-271). Εξάλλου, ο Βίας ο Πριηνεύς (625 – 540 π.Χ.), ένας εκ των επτά σοφών της αρχαιότητας υποστηρίζει ότι η πολιτική εξουσία φανερώνει τον χαρακτήρα του ανθρώπου, γιατί η ανάληψη της εξουσίας δείχνει την μικρότητα ή το μεγαλείο του άρχοντα. Το ίδιο δισχυρίζεται και ο Σοφοκλής στην τραγωδία «*Αντιγόνη*» για τον Κρέοντα, ο οποίος εκμεταλλεύεται την πολιτική του θέση, αδιαφορώντας για τον ανθρώπινο παράγοντα.

Πνευματική καθαρότητα και ευσεβής αγνότης

Ο Οιδίπους με την δύναμη του νου και της λογικής έλυσε το αίνιγμα της Σφίγγας (στιχ. 380 κ.ε. «*τέχνη τέχνης υπερέφουσα*») και υπερηφανεύεται για αυτό στον Τειρεσία. Τραγική ειρωνεία: γνωρίζει καλύτερα και περισσότερα από τους άλλους, όμως, το σωκρατικό «*γνῶθι σεαυτόν*» το αγνοεί- άλλη ερμηνεία - λογοπαίγνιο του ονόματος του Οιδίποδα (*οἶδα ὅπου*), αλήθεια, δεν ξέρει ούτε πού βρίσκεται, ούτε ποιος πραγματικά είναι! Κατάσταση φυσικής και μεταφορικής τυφλότητας (Knox, 1957, σελ. 183-184). Από την άλλη, η άγνοια είναι η αιτία των μισρών πράξεων του Οιδίποδα και των λόγων αμφισβήτησης της θεϊκής δύναμης από την Ιοκάστη. Οι άσεμνες και

ανήθικες πράξεις(πατροκτονία & αιμομειξία) απαιτούν την τιμωρία του Οιδίποδα για την αποκατάσταση της ηθικής τάξης, σήμερα την απόδοση της δικαιοσύνης σύμφωνα με τον ποινικό κώδικα(Segal,2001,σελ.91-93). Συνεπώς, χρειάζεται εξιλέωση και εξαγνισμός των ηρώων και λύτρωση, απελευθέρωση των θεατών από τα πάθη τους.

Η αξία της συγκεκριμένης τραγωδίας

Ο Αριστοτέλης στον «Οιδίποδα Τύραννο», όπως αναφέρει στην «Ποιητική» του, βρήκε το τελειότερο δείγμα του *τραγικού ήρωα*, ο οποίος βιώνει την απόλυτη δυστυχία όχι από κακοήθεια, αχρειότητα ή ταπεινά κίνητρα, αλλά από άγνοια. Περιπίπτει σε φρικώδη ανομήματα και εγκληματικές πράξεις, επειδή δεν γνωρίζει την καταγωγή του και μέσα από ανατροπές και περιπέτειες (ή εις τό έναντίον τῶν πραττομένων μεταβολή) καταλήγει σε έναν άθλιο βίο, επιφέροντας την δυστυχία όχι μόνο στον ίδιο, αλλά και στους γύρω του. Τραγική ειρωνεία τα λόγια του Οιδίποδα προς τον μάντη Τειρεσία: «*τυφλὸς τὰ τ' ὄντα τὸν τε νοῦν τὰ τ' ὄμματ' εἶ*» (στίχ. 371). Ποιος στα αλήθεια βρίσκεται στο σκοτάδι και δεν γνωρίζει την αλήθεια; (Segal,2001,σελ.197-198) Σύμφωνα με τον Σπυρόπουλο(1981), η τραγωδία επισημαίνει την δεινή θέση του ανθρώπου που επιδιώκει να καθορίσει τη ζωή και το μέλλον του, όμως, είναι έρμαιο των θεών, άθυρμα των διαθέσεών τους, ενώ η μοίρα ορίζει το «μερτικό του». Στην περίπτωση του Οιδίποδα, ένα πλέγμα από μαντικές ρήσεις κατεύθυνε την πορεία του. Ξεγελά τον εαυτό του ότι, δήθεν, έχει την αυτοτέλεια και τον πλήρη έλεγχο των σκέψεων και των έργων του. Μια σειρά από αντιφατικές έννοιες, αθωότητα και ενοχή, αλήθεια και ψέμα, δίκαιο και άδικο, πνευματική οξύνοια και ηθική τύφλότητα κατακλύζουν τη ζωή μας. Αυτή η ψευδαίσθηση, όμως, είναι που δίνει νόημα στη ζωή και αξία στις επιλογές μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Filologiki F.44,(1993),Trimini periodiki ekdosi, Panellinia Enosi Filologon
- Lesky, A(1988) Istoria tis Archaias Ellinikis Logotechnias, metafr. Ag. Tsopanaki, ekd. Kyriakidi, Thessaloniki
- Segal, C.(2001)Oidipous Tyrannos Tragikos iroismos kai ta oria tis gnosis, metafr Makrygianni-Papadimitriou, Elliniki Anthropolistiki Etaireia,Athina
- Sofoklis Oidipous Tyrannos,(1987),OEDV
- Spyropoulos, I, 1981, Ermineia tou Oidipoda tyrannou tou Sofokli, Athina
- Vernant, J. P. – Vidal, P, - Naquet, Mythos kai Tragodia stin Archaia Ellada Tomos V' metafrasi AriadniTatti, Ekdoseis I Zacharopoulos
- Winnington-Ingram R. P.(2016)Sofoklis Ermineftiki Prosengisi, Institouto tou Vivliou-Kardamitsa

Δικτυακοί Τόποι

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=152&page=23

Αξιολόγηση των Μαθητών/τριών Δημοτικού στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας «Κινητική Δημιουργικότητα» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

*Τσαμποπούλου Χρύσα, Π.Ε.11, Π.Ε.70, Μ.Σc. «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής»,
Μ.Σc. «Βιοηθική»*

Περίληψη

Η «Κινητική Δημιουργικότητα» αποτελεί βασική θεματική ενότητα του Κινητικού Τομέα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τη νέα φιλοσοφία ο διδακτικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση εστιάζει πλέον στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της εκάστοτε ενότητας. Η εκτέλεση πρωτότυπων κινήσεων και κινητικών ρουτίνων, η χρήση της κίνησης ως μέσο έκφρασης, η παρουσίαση πρωτότυπων χορογραφιών αποτελούν ορισμένα από τα μαθησιακά αποτελέσματα που εμπεριέχονται στην «Κινητική Δημιουργικότητα». Οι προκλήσεις που καλείται ο/η εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της δημιουργίας και εκτέλεσης πρωτότυπων ακολουθιών, χρησιμοποιώντας ποικιλία κινητικών/ρυθμικών δεξιοτήτων, είναι πολλές και διαφορετικές ιδιαίτερα μάλιστα, όταν η διαδικασία αυτή πλαισιώνεται από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η πραγμάτευση του περιεχομένου και των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των ειδικών στόχων/μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την «Κινητική Δημιουργικότητα» και πιο συγκεκριμένα με τη μουσικοκινητική αγωγή και τον δημιουργικό χορό στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινητική Δημιουργικότητα, μουσικοκινητική αγωγή, ομαδοσυνεργατική μάθηση, αξιολόγηση μαθητών/τριών

Evaluation of Primary School Students in the context of the Thematic Section "Motor Creativity" in Physical Education

Tsamopoulou Chrysa, Physical Education Teacher, M.Sc. "Physical Activity and Quality of Life", M.Sc. "Bioethics"

Abstracts

"Motor creativity" is a basic section of the Motor Sector in the New Curricula of Physical Education in Primary School. According to the new philosophy, lesson planning and assessment now focuses on the expected learning outcomes of each section. The performance of original movements and movement routines, the use of movement as a way of expression, the presentation of original choreographies are some of the learning outcomes included in "Motor creativity". The challenges that the teacher has to face in the process of students' assessment in the context of creating and performing original sequences, using a variety of movement/rhythmic skills are many and diverse, especially when this process is framed by a collaborative approach. The purpose of this paper is to actualize the students' assessment content and procedure in terms of the

specific objectives/learning outcomes related to “Motor Creativity” and, more specifically, to music and movement education and creative dance in the physical education class of primary school.

Key-words: Motor creativity, music and movement education, collaborative learning, students' assessment

Εισαγωγή

Ο προγραμματισμός των μαθημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) πραγματοποιείται βάσει των θεματικών ενοτήτων και των αντίστοιχων διδακτικών αντικειμένων, όπου η μουσικοκινητική αγωγή αποτελεί ξεχωριστή θεματική ενότητα για τις τάξεις Α΄ - Β΄ και Γ΄ - Δ΄. Στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία εφαρμόζονται πιλοτικά σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, η φιλοσοφία και ο στοχοθετικός προσανατολισμός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αλλάζει, με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να μπαίνουν στο κέντρο του διδακτικού σχεδιασμού. Ένας σημαντικός τομέας της «Κινητικής Δημιουργικότητας», η οποία αποτελεί βασική θεματική ενότητα του Κινητικού Τομέα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την εφαρμογή της μουσικοκινητικής αγωγής και του δημιουργικού χορού. Η ανάπτυξη μουσικοκινητικών συστημάτων προσέδωσε παιδαγωγική και διδακτική πλαισίωση στη σύνδεση μεταξύ μουσικής, κίνησης και λόγου. Ο Émile Jaques-Dalcroze έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην κίνηση και τον αυτοσχεδιασμό, προκειμένου το παιδί μέσα από το βίωμα να αναπτύξει την ευαισθησία στον ρυθμό και τη μελωδία. Ο Carl Orff ήρθε να προσθέσει τον λόγο και την ομαδική μουσική δραστηριότητα. Ο/Η μαθητής/τρια, όντας μέλος μιας ομάδας, συνειδητοποιεί ότι μέσα από την ισόρροπη συνεργασία στο πλαίσιο μιας ομάδας μπορεί να παράξει ένα μουσικο-κινητικό αποτέλεσμα. Ο Rudolf Laban, ο εμπνευστής του δημιουργικού χορού, εστίασε στην αυθόρμητη δημιουργική κίνηση υποστηρίζοντας ότι η καλλιέργειά της στο πλαίσιο του σχολείου δεν πρέπει να αποβλέπει στην τελειότητα αλλά στη δημιουργική κίνηση αυτή καθαυτή και τα οφέλη της στην προσωπικότητα του παιδιού (Λυκεσάς, 2002). Σύμφωνα με τους Πολυμενοπούλου και συν. (2008) δεν υιοθετείται κάποια συγκεκριμένη μουσικοκινητική μέθοδος στη Φυσική Αγωγή, ενώ η μουσικοκινητική αγωγή αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από ότι στο αντικείμενο της μουσικής, με βασικό πυλώνα της δομής του μαθήματος τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, μέσω της βιωματικής προσέγγισης. Ο συνδυασμός των κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηρίξει τον διδακτικό του/της σχεδιασμό, η διαδοχικότητα των δραστηριοτήτων και οι πρακτικές αξιολόγησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς μέσω αυτής αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και ο βαθμός εμπλοκής και κατανόησης των μαθησιακών αντικειμένων από τη μεριά των μαθητών/τριών. Οι προκλήσεις που καλείται ο/η εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει κατά τη διαδικασία της αξιο-

λόγησης της κινητικής δημιουργικότητας των μαθητών/τριών είναι πολλές και διαφορετικές, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν θα πρέπει να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας

Προκειμένου να επιλεγούν οι κατάλληλες στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας και αφού έχουν προσδιοριστεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το μέγεθος της εκπαιδευτικής ομάδας, η εξελικτική φάση των μαθητών/τριών και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι δεξιότητές τους, η δομή του διδακτικού περιεχομένου, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς επίσης και τα ζητήματα ασφαλείας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Δύο από τις βασικές διδακτικές προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται στην καλλιέργεια της κινητικής δημιουργικότητας ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους, είναι η βιωματική και η συνεργατική/ομαδοσυνεργατική. Μέσω της βιωματικής προσέγγισης τα κίνητρα για μάθηση προέρχονται μέσα από τις εμπειρίες που συγκινούν, δημιουργώντας έτσι την ψυχική εγρήγορση που προωθεί την αναζήτηση και την ανάγκη για βίωση νέων εμπειριών μάθησης και ανάπτυξης. Ένα από τα βασικά σημεία της παιδαγωγικής της βιωματικής μεθόδου αποτελεί η στάση του παιδαγωγού, ο οποίος διευκολύνει τις διεργασίες μάθησης και ανάπτυξης (Μπακιρτζής, 2000). Θα πρέπει να είναι δημιουργικά, εποικοδομητικά και συναισθηματικά έτοιμος να πειραματιστεί με νέα πράγματα, να μη φοβάται να ρισκάρει και να μπορεί να προσαρμόζει αυτά που έχει να πει στις διαφοροποιημένες δυνατότητες των μαθητών/τριών του (Sangiorgio, 2007). Δεδομένου ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας γίνεται μέσω της βιωματικής μάθησης, εφαρμόζοντας πολλές φορές θεατροκεντρικές μεθόδους, θα πρέπει το μαθησιακό κλίμα να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο, ώστε να απουσιάζει η επιφυλακτικότητα και οι αναστολές. Είναι αναγκαίο, λόγω της μοναδικότητας και του απρόβλεπτου της διδασκαλίας, να υπάρχει από τη μεριά του δασκάλου «διδακτική ευελιξία» και προσαρμοστικότητα (Φύκαρης, 2005). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αποτελεί μια από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές διδασκαλίας μαθητοκεντρικού προσανατολισμού. Δραστηριοποιεί την ενεργητική φύση της μάθησης, μέσω της διαμαθητικής αλληλεπικοινωνίας και συνεργασίας, την οποία υποστήριζαν τόσο ο Piaget, όσο και ο Vygotsky, δίνοντάς της ο καθένας τη δική του ερμηνεία (γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογία-ψυχοκοινωνιολογία) (Ματσαγγούρας, 2000). Οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζονται στα δεδομένα της κάθε ομάδας, διεκδικώντας τον ορίζοντα των επιλογών τους, των εκφραστικών τους δυνατοτήτων, του φάσματος της προσωπικής τους επαφής και κυρίως της επικοινωνίας. Άλλωστε η μάθηση επιτυγχάνεται όχι μόνο μέσα στην ομάδα, αλλά κυρίως μέσω της ομάδας (Sangiorgio, 2007). Όταν όλα τα μέλη μιας ομάδας συνεργάζονται προκειμένου να διαχειριστούν ένα κοινό πρόβλημα, οι δυνάμεις που επιστρατεύονται για την παραγωγή μιας λύσης λαμβάνουν απίστευτες διαστάσεις (Mosston & Ashworth, 1986). Επιπλέον μέσω της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνεται η αμοιβαία κατανόηση και φιλία, καταργούνται οι προκαταλήψεις των μαθητών/τριών, αναπτύσσεται η αλληλεγγύη και η αλληλεξάρτηση, ενώ οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην ελευθερία της έκφρασης και τη συνεργασία (Τριλιανός, 2003). Η διαμόρφωση

σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής στο πλαίσιο της μουσικοκινητικής και της δημιουργικής κίνησης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εποικοδομητική διεξαγωγή του μαθήματος.

Η καλλιέργεια της κινητικής δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή παραγωγικών μεθόδων (στυλ) διδασκαλίας, όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και η αποκλίνουσα παραγωγικότητα. Στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες που ενισχύουν τη διαδικασία της κινητικής εξερεύνησης και επινόησης, ενώ ο/η μαθητής/τρια λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τμήματα του γνωστικού αντικειμένου αναφορικά με το θέμα που έχει επιλεγεί (Mosston & Ashworth, 1986). Μέσα από το στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας οι μαθητές/τριες εξερευνούν και ανακαλύπτουν εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα. Μέσω της μεθόδου αυτής καλλιεργείται η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την αποκλίνουσα σκέψη. Ενθαρρύνονται στο να ανακαλύψουν νέα μονοπάτια κινητικών δυνατοτήτων, να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να βιώνουν την επιτυχία και τη χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας. Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας επιπλέον μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα στυλ μάθησης και διδασκαλίας.

Αξιολόγηση στο πλαίσιο της «Κινητικής Δημιουργικότητας»

Η αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφοδότησης, της απόδοσης των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και η συνολική αξιολόγηση της συνάφειας μεταξύ της στοχοθεσίας και της λειτουργίας της μαθησιακής εμπειρίας αποτελούν για τους Mosston & Ashworth (1986) σημαντικές κατηγορίες αποφάσεων που πρέπει να λάβει ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διάδρασης μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης. Οι σχετικές αποφάσεις που αφορούν τις μεθόδους και τα μέσα αξιολόγησης λαμβάνονται στο πλαίσιο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πριν την εφαρμογή αυτής στην τάξη. Το σημαντικότερο σημείο και η αφετηρία αυτής της διαδικασίας είναι η απάντηση στην ερώτηση: «Τι θέλουμε να αξιολογήσουμε»; Η απάντηση αυτή βρίσκεται στους ειδικούς στόχους/μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία αναμένεται να πετύχουν οι μαθητές/τριες, δηλαδή, στην αποτίμηση του «Τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές». Οι μέθοδοι, τα μέσα και τα κριτήρια που θα εφαρμοστούν θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Να αξιολογούν, δηλαδή, πραγματικά το αντικείμενο για το οποίο έχουν σχεδιαστεί και να αναδεικνύουν το πραγματικό μέγεθος, την πραγματική εικόνα του υπό μέτρηση αντικειμένου, συμπεριφοράς. Οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004) κάνουν λόγο για αυθεντική αξιολόγηση, η οποία προϋποθέτει και αυθεντική διδασκαλία, ζητώντας από τους μαθητές/τριες να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους, ώστε να υπάρχει παραγωγή ορατού προϊόντος ή έργου, που θα στηρίζεται σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, θα έχουν συγκεκριμένους αποδέκτες.

Σε αρκετές περιπτώσεις η μαθησιακή ενότητα ή η ωριαία διδασκαλία περιλαμβάνει την δημιουργία μουσικοκινητικών έργων, χορευτικών δρώμενων κ.α., τα οποία παρουσιάζονται από τις ομάδες στην ολομέλεια. Για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο

πλαίσιο της παραπάνω διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει πρακτικές που σχετίζονται: α) με τα ατομικά και τα ομαδικά αποτελέσματα των μαθητών/τριών β) με την ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών. Η διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης λειτουργεί ως μέσο εξάσκησης, παρακίνησης και ανατροφοδότησης των μαθητών /τριών. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες για τα κριτήρια αξιολόγησης κατά την έναρξη της μαθησιακής ενότητας, διαμορφώνοντας παράλληλα τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν η αξιολόγηση των μαθητών/τριών εστιάζει στην ατομική απόδοση/επίδοση, έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση του ομαδικού πνεύματος και της ποιότητας της συνεργασίας, ενώ όταν βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αποτίμηση του τελικού προϊόντος, ορισμένα μέλη αποδεσμεύονται και δεν έχουν ενεργητική συμμετοχή στην διαμόρφωσή του, αφήνοντας τους άλλους να εκτελέσουν το έργο.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία η αξιολόγηση της «Κινητικής Δημιουργικότητας» βασίζεται κυρίως στην αξιολόγηση συγκεκριμένων κριτηρίων: α) της ευχέρειας (συνολικός αριθμός κινητικών απαντήσεων) β) της ευελιξίας (αριθμός θεματικών κινητικών αλλαγών) και γ) της πρωτοτυπίας (μοναδικότητα της κινητικής απάντησης σε σχέση με το σύνολο του δείγματος) (Κωνσταντινίδου και συν., 2011). Η αξιολόγηση της δημιουργικότητας γενικότερα σύμφωνα με τον Treffinger (1987) συνιστά ένα ισχυρό και δελεαστικό ελιξίριο που προκαλεί την περιέργεια των ερευνητών/τριών. Όταν μάλιστα εφαρμόζεται στο πλαίσιο της δημιουργικής κίνησης, της ανάλυσης/ παραγωγής σύνθετων ρυθμικών μοτίβων, της δημιουργίας πρωτότυπων συνθέσεων και χορογραφιών, συνδυάζοντας μια ποικιλία δεξιοτήτων, αποτελεί μια απαιτητική υπόθεση για τον/την εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση αυτή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση και η εφαρμογή της εξαρτάται από τον χαρακτήρα των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν και των μαθησιακών αντικειμένων που πρέπει να διδαχθούν. Στη διδασκαλία για παράδειγμα των παραδοσιακών χορών, ελληνικών ή ξένων, θα πρέπει να τεθούν από τον/την εκπαιδευτικό ποιοτικά κριτήρια εκτέλεσης, τα οποία είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές, προχωρώντας με αυτό τον τρόπο και σε αυτοαξιολόγηση. Ο δημιουργικός χορός είναι μια μορφή τέχνης που βασίζεται στη φυσική κίνηση και όχι στις κινήσεις ή τα κινητικά μοτίβα ενός συγκεκριμένου στυλ χορού (Pavlidou και συν., 2018). Όταν οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν τις δικές τους πρωτότυπες ακολουθίες χρησιμοποιώντας ποικιλία κινητικών δεξιοτήτων, η διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης διαφοροποιείται. Μεγέθη, όπως η δημιουργικότητα, η αισθητική, η φαντασία, η ποιοτική-καλλιτεχνική αξία ενός έργου, δεν μπορούν να μετρηθούν χρησιμοποιώντας απόλυτους αριθμούς. Επιπρόσθετα στην περίπτωση του δημιουργικού χορού ή της εκφραστικής κίνησης, η αξιολόγηση ιδανικά εντάσσεται στο πλαίσιο της διαδικασίας της ανατροφοδότησης συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αποσαφήνιση των επιδιωκόμενων στόχων και στον άμεσο εντοπισμό ενδεχόμενων παρερμηνειών (Petersen, 2008).

Μορφές αξιολόγησης

Στην αρχή του σχολικού έτους ή της μαθησιακής ενότητας πραγματοποιείται διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, προκειμένου να εντοπιστεί η προϋπάρχουσα γνώση, το επίπεδο των δεξιοτήτων και η εμπειρία σε αντικείμενα που σχετίζονται με τον δημιουργικό χορό και τη μουσικοκινητική αγωγή. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δώσουν στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα έγκαιρης ανίχνευσης τυχόν παρανοήσεων ή δυσκολιών που μπορεί να εμφανίζουν οι μαθητές/τριες, προσαρμόζοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία του/της στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του εκάστοτε τμήματος.

Μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση ελέγχεται η πορεία επίτευξης των αρχικών μαθησιακών στόχων, έτσι ώστε αν χρειαστεί να εφαρμόζεται τροποποιητική παρέμβαση στον προγραμματισμό, στις μεθόδους κλπ. Ουσιαστικά η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αναζητά τις αιτίες των αποτελεσμάτων, κάνοντας βελτιωτικές παρεμβάσεις, πριν οριστικοποιηθούν οι αποτυχίες της παρέμβασης, καθιστώντας την όλη διαδικασία μαθητοκεντρική (Ματσαγγούρας, 2000). Η παρατήρηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο σε αυτή τη φάση της αξιολόγησης. Όταν οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται μια σύνθεση, ο/η εκπαιδευτικός και κυρίως τα ίδια τα παιδιά, μέσα από προσεκτική ακρόαση και κριτική συζήτηση, αξιολογούν την πορεία της εργασίας, γεγονός που λειτουργεί και μεταγνωστικά, δεδομένου ότι αυτή η διαδικασία θα τους/τις βοηθήσει να αξιολογήσουν στο μέλλον αντίστοιχα έργα (Whewey & Thomson, 2002). Σύμφωνα με τη μέθοδο της Αποκλίνουσας Παραγωγικότητας οι κινητικές προτάσεις των μαθητών/τριών θα πρέπει να εντάσσονται στις παραμέτρους που έχουν οριστεί στην αρχή της διαδικασίας. Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις πολλαπλές κινητικές λύσεις/ιδέες που επινόησαν, ενώ, στη φάση της αξιολόγησης, καλούνται να πάρουν αποφάσεις που ανταποκρίνονται στο έργο που καλούνται να διαχειριστούν και τα κριτήριά του (Mosston & Ashworth, 1986). Εάν για παράδειγμα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης ενός κινητικού μοτίβου διαπιστωθεί σε κάποια ομάδα ότι χρησιμοποιούνται κινητικά στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί, είτε από τον/την εκπαιδευτικό, είτε από τους/ ίδιους τους μαθητές/τριες (σε επίπεδο ολομέλειας ή ομάδας), θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να παρέχει ανατροφοδότηση, εφαρμόζοντας διορθωτικές παρεμβάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα σε μικρότερες τάξεις, ή σε μαθητές/τριες που δεν έχουν μαθησιακές εμπειρίες βασισμένες στην αποκλίνουσα παραγωγικότητα, παρατηρείται το φαινόμενο να «αντιγράφουν» κινητικά στοιχεία ή κινητικές/χορευτικές ακολουθίες από άλλες ομάδες. Ακόμη και η «αντιγραφή» μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας πρωτότυπης κινητικής δημιουργίας με την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό, μέσα από την προτροπή να προσθέσουν σε αυτή ένα δικό τους στοιχείο, μια δική τους «πινελιά». Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις-ανατροφοδότηση εν προκειμένω αποτελούν σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας λειτουργώντας ενισχυτικά: α) στην εμπέδωση και εφαρμογή της νέας γνώσης στον γνωστικό τομέα, σε επίπεδο εννοιών και β) στην προαγωγή της πρωτοτυπίας στον κινητικό τομέα, σε επίπεδο κινητικής δημιουργικότητας.

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται προκειμένου να εκτιμηθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Αξιολόγηση μαθητών/τριών στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση αφορά την εκπαιδευτική χρήση μικρών ομάδων, στις οποίες οι μαθητές/τριες εργάζονται από κοινού μεγιστοποιώντας τόσο την δική τους όσο και τη μάθηση των άλλων (Johnson, Johnson, & Smith, 2013). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αξιολογείται τόσο το αποτέλεσμα, δηλαδή το παραγόμενο έργο, όσο και η ίδια η διαδικασία σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα κριτήρια αξιολόγησης του τελικού προϊόντος σχετίζονται άμεσα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και αφορούν ως επί το πλείστον το γνωστικό και το κινητικό θεματικό πεδίο, εφόσον σχετίζονται με κινητικές έννοιες και την κινητική δημιουργικότητα.

Η ατομική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι σημαντική προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός αφομοίωσης και απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων από τη μεριά του/της μαθητή/τριας. Η αξιολόγηση των ρυθμικών δεξιοτήτων σε ατομικό επίπεδο μπορεί να εφαρμοστεί από τον/την εκπαιδευτικό, μέσα από συστηματική παρατήρηση και έλεγχο των κινητικών απαντήσεων και της πρωτοτυπίας αυτών, με καταγραφή σε ονομαστική κατάσταση χρησιμοποιώντας κλίμακες διαβάθμισης, λίστες ελέγχου κ.α. (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022). Επιπλέον κάθε μαθητής/τρια μπορεί να εφαρμόσει αυτοαξιολόγηση συμπληρώνοντας ένα αντίστοιχο φύλλο προκειμένου να αξιολογήσει την προσωπική του συμβολή στη λειτουργικότητα της ομάδας. Το φύλλο μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις, όπως: «Συμμετείχα ενεργά παρέχοντας πληροφορίες και προτείνοντας ιδέες για την ομάδα μου;», «Άκουγα προσεκτικά τις προτάσεις των άλλων μελών;», «Επικρότησα τουλάχιστον μια από τις προτάσεις/ιδέες των άλλων μελών;», «Έκανα κάτι για να μειώσω την ένταση (εάν υπήρξε) μέσα στην ομάδα μου;», «Προέτρεψα/βοήθησα τον/την συμμαθητή/τρια μου που δεν συμμετείχε ενεργά στην ομάδα να προτείνει μια κίνηση/κινητικό στοιχείο;». Οι μαθητές/τριες μπορούν να απαντήσουν σε κλίμακα διαβάθμισης που περιλαμβάνει τις επιλογές: ΝΑΙ – ΛΙΓΟ – ΟΧΙ.

Βασική προτεραιότητα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος όχι μόνο σε σωματικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που ο ηθικο/συναισθηματικο/κοινωνικός τομέας αποτελεί έναν ξεχωριστό πεδίο αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στο τέλος της παρουσίασης της κάθε ομάδας ακολουθεί συζήτηση σε επίπεδο ολομέλειας. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από ερωτήσεις βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν ετεροαξιολόγηση. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων επικοινωνίας με απώτερο στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των μελών σε επίπεδο ολομέλειας. Με τον τρόπο αυτό εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους χρησιμοποιώντας όμορφες εκφράσεις, εστιάζουν στη θετική αξιολόγηση, επαινούν τους/τις συμμαθητές/τριές τους για τις προτάσεις και τις ιδέες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός συμμετέχει στη διαδικασία

θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, καταγράφοντας παράλληλα τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται: «Ποιο σημείο σας άρεσε περισσότερο στην παρουσίαση της άλλης ομάδας;», «Εντοπίσατε κάτι πρωτότυπο ή διαφορετικό στην απόδοσή τους;», «Ποιο στοιχείο θα κρατούσατε από την παρουσίαση των άλλων ομάδων που θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε σε μια μελλοντική σας παρουσίαση;». Μέσα από τη διαδικασία αυτή μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον σχολιασμό και την τοποθέτηση των άλλων όχι ως μια τυπική έκφραση κριτικής, αλλά ως ένα σκαλοπάτι που θα τους κάνει καλύτερους βελτιώνοντας τη μετέπειτα απόδοση και πρακτική τους.

Η συνεργατική μάθηση επιπλέον παρέχει ευκαιρίες για μεταγνωστική ανάλυση, η οποία συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση της σκέψης των μαθητών σχετικά με την ποιοτική διαμόρφωση της ομαδικής εργασίας. Έτσι, σε επίπεδο ολομέλειας μπορούν να τεθούν ερωτήσεις, όπως: «Επινοήσατε ένα σχέδιο/πλάνο πριν ξεκινήσετε να εργάζεστε;», «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε που δεν περιμένατε;», «Υπάρχει κάτι που θα αλλάζατε αν μπορούσατε να ξεκινήσετε από την αρχή;». Οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν σε επίπεδο ομάδας ή με τη μορφή έκθεσης σε ατομικό επίπεδο ή καταγραφής στο ημερολόγιο των μαθητών/τριών, εφόσον υπάρχει.

Τέλος είναι πολύ σημαντικό να αξιολογείται η λειτουργικότητα της ομάδας, προκειμένου να αποτιμάται η συνεργατική και υποστηρικτική στάση μεταξύ των μελών των ομάδων. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί και κρατά σημειώσεις σε όλη τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας. Με αυτό τον τρόπο αξιολογεί το επίπεδο λειτουργικότητας της κάθε ομάδας και μπορεί έγκαιρα να αντιληφθεί την ενδεχόμενη δυσλειτουργία σε επίπεδο επικοινωνίας και ενεργητικής συμμετοχής από όλα τα μέλη της. Η διαδικασία αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα δε, όταν η μαθησιακή ενότητα εστιάζει στον ηθικο/συναισθηματικό/ κοινωνικό σκοπό. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει επιπλέον πληροφορίες από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, που συμπληρώνουν οι μαθητές/τριες και αφορούν την προσωπική συμβολή στη λειτουργικότητα της ομάδας. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να διασφαλίζει την καλή λειτουργία στο πλαίσιο της ομάδας με τρόπο παρωθητικό, ενθαρρυντικό και άλλες φορές κατασταλτικό, δεδομένου ότι η λειτουργικότητα της ομάδας αποτελεί προϋπόθεση στην επίτευξη των έτερων μαθησιακών στόχων της ενότητας (γνωστικών, κινητικών, συμπεριφορικών).

Συμπεράσματα

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού θέτουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο κέντρο του διδακτικού σχεδιασμού. Ο/Η εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του αντίστροφου σχεδιασμού εστιάζοντας πλέον στην κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου, καλείται να προσδιορίσει στην αρχή της διαδικασίας τα κριτήρια αξιολόγησης επιλέγοντας τους τρόπους και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να ελέγξει την κατάκτηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Η καλλιέργεια της κινητικής δημιουργικότητας, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και αξίες, η απόκτηση

της αυτοεκτίμησης και της αυτοέκφρασης, η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας και του σεβασμού είναι ορισμένα από τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η «Κινητική Δημιουργικότητα» μπορεί να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μέσα από τη μουσικοκινητική αγωγή και τον δημιουργικό χορό, θεματικές που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν νέα μονοπάτια κινητικών δυνατοτήτων, να βιώνουν την επιτυχία και τη χαρά της δημιουργίας, να αναγνωρίσουν την ανάγκη να μαθαίνουν από την εμπειρία.

Ο προσδιορισμός των κριτηρίων, βάσει των οποίων θα αξιολογηθεί η κινητική δημιουργικότητα και ο βαθμός επίτευξης των στόχων που αφορούν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αποτελεί για τον/την εκπαιδευτικό μια απαιτητική διαδικασία. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός: α) να εφαρμόζει τεχνικές που υποστηρίζουν την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης με έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση με τρόπο παρωθητικό και υποστηρικτικό καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και β) να εντάξει στον σχεδιασμό του/της διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης δίνοντας τη δυνατότητα στον/στη μαθητή/τρια να συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία, βοηθώντας τον/την με τον τρόπο αυτό να αποκτήσει επίγνωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να αναπτύξει την αυτογνωσία του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Derri V., Chasandra M. (2022), «Odigos Ekpaideftikou – Programma Spoudon gia to mathima tis Fysikis Agogis sto Dimotiko» Defteri Ekdosi, IEP, Athina 2022.
- Bakirtzis, K. (2000). Viomatiki empeiria kai kinitra mathisis. *Paidagogiki epitheorisi*, 30, 87-109.
- Fykaris, I. (2005). I" diathematikotita" os didaktiki protasi: oriothetisi, syschetiseis, dynatotita efarmogis, *Repository of UOI "Olympias"*
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Konstantinidou, E., Michalopoulou, M., Angelousis, N., Kourtesis, Th., (2011). I dimiourgikotita sti Fysiki Agogi tou Dimotikou: Mia Poiotiki Prosengisi ton Antilipseon ton Ekpaideftikon. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 12(2), 52-61.
- Kouloumparitsi, A., & Matsangouras, I. (2004). Fakelos ergasion tou mathiti (portfolio assessment): I afthentiki axiologisi sti diathematiki didaskalia. *Ekpaideftikes Kainotomies gia to scholeio tou mellontos*, 55-83.

- Lykesas, G. Ch. (2002). *I didaskalia ton Ellinikon paradosiakon choron stin protovathmia ekpaidefsi me ti methodo tis mousikokinitikis agogis* (Doctoral dissertation, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis).
- Matsangouras I. *Theoria kai praxi didaskalias tom .V' Stratigikes didaskalias* 2000 ekd. Gutenberg
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, 103-119.
- Pavlidou, E., Sofianidou, A., Lokosi, A., & Kosmidou, E. (2018). Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. *European Psychomotricity Journal*, 10.
- Petersen, D. (2008). Space, time, weight, and flow: Suggestions for enhancing assessment of creative movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 191-198.
- Sangiorgio, A. (2007) *Orff-Schulwerk As Anthropology of Music*.
- Trilianos Th. (2003) *Methodologia Sygchronis Didaskalias t.A*,
- Wheway, D., & Thomson, S. (2002). *Exerevnontas ti mousiki:... mesa apo tin poiisi, tin techni, tin epistimi, ta mathimatika, tin istoria, ti geografia, tin kinisi, ta paichnidia logou, tous mythous*. ekd.Nisos

Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην Εκπαίδευση: Επαναστατικές ευκαιρίες και προκλήσεις

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο έχει το δυναμικό να αναμορφώσει τον τρόπο που μαθαίνουμε, αλλά και τον τρόπο που διδάσκουμε και εκπαιδεύουμε τις νέες γενιές. Η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσε να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης που ελαχιστοποιεί το φόρτο εργασίας τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών και προσφέρει αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες. Σε συνδυασμό με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως η ψηφιοποίηση των εκπαιδευτικών πόρων, η παιχνιδοποίηση και οι εξατομικευμένες μαθησιακές πρακτικές, υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Σε αυτό το άρθρο, θα εξετάσουμε πώς η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης επηρεάζει την εκπαίδευση και ποια είναι τα πλεονεκτήματα και οι προκλήσεις που προκύπτουν από αυτήν την εξέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, προσαρμοστική μάθηση, προσωποποιημένη μάθηση, μηχανική μάθηση

The Use of Artificial Intelligence (AI) in Education: Revolutionary Opportunities and Challenges

Alexandra Michalopoulou , Primary School Teacher , M.Ed in Educational Sciences

Abstract

The integration of artificial intelligence into the educational space has the potential to reshape the way we learn, but also the way we teach and educate new generations. Artificial intelligence could be an effective learning tool that minimizes the workload both of teachers as well as students and offers effective learning experiences. Coupled with current educational reforms, such as the digitization of educational resources, gamification, and personalized learning practices, there are many opportunities for the development of AI applications in education. In this article, we will examine how the use of AI intelligence is affecting education and what are the advantages and challenges arising from this development.

Key-words: Artificial Intelligence, Adaptive Learning, Personalized learning, Machine Learning

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (TN) αναπτύσσεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς, επηρεάζοντας σχεδόν κάθε πτυχή της κοινωνίας μας. Η εμφάνιση των μεγάλων δεδομένων (Big Data,) του υπολογιστικού νέφους , των τεχνητών νευρωνικών δικτύων (artificial neural networks,) και της μηχανικής μάθησης επέτρεψε τη δημιουργία μηχανών που μπορούν

να προσομοιώνουν την ανθρώπινη νοημοσύνη. Με βάση τις παραπάνω τεχνολογίες οι μηχανές αυτές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να αναγνωρίζουν, να μαθαίνουν, να αντιδρούν και να λύνουν προβλήματα ως τεχνητή νοημοσύνη (Kumar & Thakur, 2012 ; Spector & Muraida, 1993). Αναπόφευκτα, τέτοιες έξυπνες τεχνολογίες θα φέρουν επανάσταση στους χώρους εργασίας του μέλλοντος (Horakova et al., 2017). Ένας τομέας όπου η χρήση της ΤΝ έχει ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις είναι η εκπαίδευση. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της χρήσης της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα προσαρμοστικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες βασισμένες σε ΤΝ μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο του κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό της μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες του. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν σε δικό τους ρυθμό, ανεξάρτητα από το αν είναι πιο γρήγοροι ή πιο αργοί από τους συμμαθητές τους. Τα συστήματα ΤΝ παρέχουν εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες με τέσσερις βασικούς τρόπους: παρακολούθηση της συμβολής του μαθητή, παροχή κατάλληλων εργασιών, παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης και εφαρμογή διεπαφών για επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή (Seldon & Abidoye, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να επωφεληθούν από την τεχνητή νοημοσύνη για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο στο χέρι του εκπαιδευτικού, βοηθώντας του να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον χρόνο του και να παράσχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές. Συστήματα βασισμένα σε ΤΝ μπορούν να παρέχουν αναλυτικές αξιολογήσεις της απόδοσης των μαθητών και να προτείνουν συμβουλές για τη βελτίωση των επιδόσεων τους. Οι Rus et al. (2013) συνοψίζοντας την επίδραση της τεχνητής νοημοσύνης στη μάθηση, παρατήρησαν ότι προάγει τη βαθιά μάθηση επειδή η συνεργασία με τους «συνομιλητές» που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του συστήματος, θα υποκινήσει τους μαθητές έως ότου να είναι σε θέση να εξηγήσουν επαρκώς τον εαυτό τους με λεπτομέρειες, συμπεριλαμβανομένων των συλλογισμών πίσω από τις θέσεις τους, βελτιώνοντας έτσι την πρόσληψη και τη διατήρηση των πληροφοριών. Επίσης, μπορούν να δημιουργήσουν προσομοιώσεις και εκπαιδευτικά παιχνίδια που καθιστούν τη μάθηση πιο διασκεδαστική και διαδραστική.

Η ΤΝ μπορεί να παρέχει εξατομικευμένες συστάσεις μάθησης και προσαρμοστικά προγράμματα εκμάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του κάθε μαθητή. Επιτρέπει την παρακολούθηση της προόδου, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης και της κατανόησης, και χρησιμοποιεί τα ευρήματα για να ενισχύσει τις δυνατότητες του συστήματος για να εξατομικεύει το περιεχόμενο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, αξιοποιώντας τις προσωπικές ικανότητες για την ενίσχυση της απόδοσης αλλά και για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, η Pokrivcakova (2019) παρατήρησε ότι η τεχνητή νοημοσύνη επιτρέπει την ανάπτυξη και τη χρήση έξυπνων συστημάτων μάθησης και εξατομικευμένου περιεχομένου προσαρμοσμένου στις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή, -όπως η έξυπνη εικονική πραγματικότητα (intelligent virtual reality) και η χρήση της στην προσομοίωση της διδασκαλίας,- που έχει αποδειχθεί ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση.

Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα πρόβλεψης και πρόληψης της αποτυχίας. Οι αλγόριθμοι μπορούν να ανιχνεύσουν μαθητές που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη μάθηση και να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη πριν αυτές οι δυσκολίες εξελιχθούν σε προβλήματα. Αναλύοντας τα δεδομένα των μαθητών, τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης εντοπίζουν τις μαθησιακές ελλείψεις ώστε να αντιμετωπιστούν νωρίς στην εκπαίδευσή τους. Καθώς οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζονται παρόμοια από το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα η ίδια μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να επιτύχει την καλύτερη μαθησιακή απόδοση για όλους. Η τεχνητή νοημοσύνη θα βοηθούσε στον καθορισμό της μεθόδου διδασκαλίας για κάθε μαθητή με βάση την προσωπικότητα, τα δυνατά σημεία και τις συμπληρωματικές του δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν και να απολαύσουν μαθησιακά επιτεύγματα. Ενώ αυξάνει τις γνώσεις των μαθητών, βοηθά επίσης τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα σύστημα γνώσης με βελτιωμένες ικανότητες μάθησης, συνήθειες και δημιουργικότητα. Επιπλέον, τα συστήματα ΤΝ προβλέπουν την πορεία σταδιοδρομίας για κάθε μαθητή συλλέγοντας δεδομένα μελέτης, τα οποία μακροπρόθεσμα δύνανται να προσαρμόζουν ακόμη και την επιλογή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και μαθημάτων για τους φοιτητές. Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ικανότητες και τη σταδιοδρομία, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν καλύτερους βαθμούς και να αποκτήσουν δεξιότητες που ισχύουν στον πραγματικό κόσμο (Devedžic, 2004).

Πλεονεκτήματα

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Timms (2016) και Snyder (2019) στα πλεονεκτήματα της ΤΝ συμπεριλαμβάνονται και τα εξής:

- **Παγκόσμια Πρόσβαση στην Εκπαίδευση:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να επιτρέψει τη διάδοση της εκπαίδευσης σε περιοχές που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και ψηφιακών εκπαιδευτικών υλικών, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να φέρει την εκπαίδευση σε απομακρυσμένες περιοχές και πληθυσμούς που δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση.
- **Εξέλιξη της Τεχνολογικής Κατανόησης:** Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες τεχνολογίες και να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον ψηφιακό κόσμο.
- **Βελτίωση της Αξιολόγησης:** Η ΤΝ μπορεί να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών και να παρέχει ανατροφοδότηση που βοηθά στη βελτίωση της μάθησης.
- **Επικοινωνία και Συνεργασία:** Η ΤΝ μπορεί να επιτρέψει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών από διάφορα μέρη του κόσμου, δημιουργώντας διεθνείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- **Εξοικονόμηση Χρόνου:** Η αυτοματοποίηση μερικών εκπαιδευτικών διαδικασιών μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

- **Προστασία:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να παρακολουθεί τις διαδικτυακές εξετάσεις για να αποτρέψει την εξαπάτηση και να διασφαλίσει ότι οι εξετάσεις διεξάγονται δίκαια. Αυτό μπορεί να μειώσει τον φόρτο εργασίας των δασκάλων, παρέχοντας παράλληλα ένα πιο ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές.
- **Ανάπτυξη Νέων Εκπαιδευτικών Προϊόντων** Η ΤΝ επιτρέπει τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών, παιχνιδιών και περιεχομένου που είναι διαδραστικά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές.

Παραδείγματα Εφαρμογών της ΤΝ στην Εκπαίδευση

- **Συστάσεις Μάθησης :** Συστήματα συστάσεων μάθησης χρησιμοποιούν αλγόριθμους ΤΝ για να προτείνουν στους μαθητές πότε, τι και πώς να μάθουν. Παραδείγματα περιλαμβάνουν το Netflix για τις ταινίες και το Coursera για τα μαθήματα.
- **Εκπαιδευτικά Ρομπότ (Chatbots) και εικονικοί βοηθοί:** Εκπαιδευτικά ρομπότ όπως το "ΝΑΟ" χρησιμοποιούνται για να διδάξουν παιδιά με αυτισμό και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, βοηθώντας στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας. Τα chatbot και οι εικονικοί βοηθοί με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να παρέχουν άμεση υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, βοηθώντας τους με την εργασία, απαντώντας σε ερωτήσεις και παρέχοντας σχόλια. Αυτά τα συστήματα μπορούν να είναι διαθέσιμα 24/7, παρέχοντας στους μαθητές υποστήριξη εκτός των παραδοσιακών ωρών διδασκαλίας.
- **Εικονικές Περιηγήσεις :** Εικονικές περιηγήσεις με χρήση της ΤΝ επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν αρχαίους πολιτισμούς, επιστημονικούς φαινόμενα και άλλα θέματα με πρακτικό και ενδιαφέρον τρόπο.
- **Εκπαιδευτικά Παιχνίδια και Συμμετοχική Μάθηση :** Η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών και περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη διασκέδαση στη διαδικασία μάθησης.
- **Εκμάθηση γλωσσών:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν μια νέα γλώσσα παρέχοντας ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο σχετικά με την προφορά, τη γραμματική και το λεξιλόγιο. Αυτό μπορεί να κάνει την εκμάθηση γλωσσών πιο διαδραστική και αποτελεσματική.
- **Έξυπνα συστήματα διδασκαλίας:** Τα συστήματα διδασκαλίας με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση και υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο στους μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους, βοηθώντας τους να βελτιώσουν την κατανόησή τους περίπλοκων εννοιών.
- **Αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση και αξιολόγηση:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αυτοματοποιήσει τη διαδικασία βαθμολόγησης και αξιολόγησης, μειώνοντας τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παρέχουν πιο στοχευμένη υποστήριξη στους μαθητές

- **Σχεδιασμός προγράμματος σπουδών:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αναλύσει δεδομένα απόδοσης και αφοσίωσης των μαθητών για να εντοπίσει τα κενά του προγράμματος σπουδών και να προτείνει βελτιώσεις. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν πιο αποτελεσματικά και ελκυστικά μαθήματα που καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Μειονεκτήματα της Χρήσης της TN στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Kessler (2018) και Aoun (2017) παρά τα πολλά πλεονεκτήματα της TN στην εκπαίδευση υπάρχουν και προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάγκη να διασφαλιστεί η προστασία της ιδιωτικότητας των δεδομένων των μαθητών, την ανάπτυξη καλύτερων μεθόδων εκπαίδευσης των ανθρώπινων εκπαιδευτών για τη συνεργασία με την τεχνητή νοημοσύνη και την ανάγκη για ευαισθητοποίηση σχετικά με την ηθική χρήση της TN στην εκπαίδευση

Συγκεκριμένα, στα μειονεκτήματα της χρήσης TN στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται και τα εξής:

- **Απώλεια Ανθρώπινης Επαφής - Έλλειψη διαπροσωπικών δεξιοτήτων :** Η αυξημένη χρήση της TN μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια της ανθρώπινης επαφής στη διαδικασία εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτές και συμμαθητές είναι σημαντική για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές χρειάζονται κάποια καθοδηγούμενη βοήθεια κατά τη μάθηση, ειδικά οι νέοι που πρέπει να αναπτυχθούν ολιστικά. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν μπορεί από μόνη της να ανταποκριθεί στις ανάγκες των νεαρών μαθητών και ως εκ τούτου απαιτούνται δάσκαλοι για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα έχουν μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία
- **Κόστος:** Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να είναι ακριβή για να τεθεί σε ισχύ και να διατηρηθεί. Αυτό μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για εκπαιδευτικούς οργανισμούς με περιορισμένους πόρους.
- **Προκατάληψη :** Τα συστήματα TN μπορεί να είναι προκατειλημμένα, κάτι που θα μπορούσε να προκαλέσει άδικη μεταχείριση των μαθητών. Είναι σημαντικό να συγκρίνουμε προσεκτικά τις δομές TN για να διασφαλίσουμε ότι δεν είναι πλέον προκατειλημμένες
- **Ιδιωτικότητα – Διασφάλιση προσωπικών δεδομένων :** Οι δομές τεχνητής νοημοσύνης αποκτούν πολυάριθμα δεδομένα σχετικά με τους μαθητές. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση των συνηθειών και των προτιμήσεων τους. Είναι κρίσιμο να προστατεύεται το απόρρητο των μαθητών κατά τη χρήση συστημάτων TN.
- **Μετατόπιση εργασίας:** Τα συστήματα TN μπορούν να αυτοματοποιήσουν ορισμένες ευθύνες που επί του παρόντος εκτελούνται μόνο μέσω εκπαιδευτών. Αυτό δύναται να προκαλέσει μετατόπιση δραστηριοτήτων για τους

εκπαιδευτικούς, παρόλο που μπορεί επίσης να οδηγήσει σε νέες θέσεις εργασίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης και της ανακαίνισης δομών τεχνητής νοημοσύνης.

- **Αδράνεια** : Η υπερβολική εξάρτηση από την ΤΝ μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε αδράνεια, καθώς αυτοί μπορεί να χάσουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα χωρίς τη χρήση της τεχνολογίας.
- **Απερισκεψία** : Η υπερβολική εξάρτηση από την ΤΝ μπορεί να οδηγήσει σε απερισκεψία σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο.

Συμπεράσματα

Συνολικά, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση ανοίγει νέες δυνατότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να είμαστε προσεκτικοί και να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις με σύνεση, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την αποτελεσματική και ηθική χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση και να διαμορφώσουμε ένα καλύτερο μέλλον για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει εισβάλει δυναμικά έχει φέρει αναταραχές στον τομέα της εκπαίδευσης ανοίγοντας νέες προοπτικές και δυνατότητες που αλλάζουν τον τρόπο που μαθαίνουμε και διδάσκουμε. Προσφέρει πλεονεκτήματα όπως την προσαρμοστική μάθηση, την ενίσχυση της διδασκαλίας και την εξατομίκευση της μάθησης. Παράλληλα, υπάρχουν και μειονεκτήματα όπως η απώλεια ανθρώπινης επαφής και η απεργίας. Ωστόσο, με τη σωστή ισορροπία και την επαρκή επίβλεψη, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για την εκπαίδευση και την ενίσχυση της μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aoun, J. E. (2017) . *Robot-proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, MIT Press, Cambridge, MA, USA.
- Devedžic, V. (2004). Web intelligence and artificial intelligence in education , *Educ. Technol. Soc.*, vol. 7, pp. 29-39.
- Horakova,T. & Houska,M. and Domeova, L. (2017) . Classification of the educational texts styles with the methods of artificial intelligence, *Journal of Baltic Science Education*, vol. 16, no. 3, pp. 324–336.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching, *Foreign Language Annals*, vol. 51, no. 1, pp. 205–218.
- Kumar, K. & Thakur, G. S. M. (2012). Advanced applications of neural networks and artificial intelligence: A review, *International journal of information technology and computer science*, vol. 4, no. 6, pp. 57–68.

- Loeckx, J. (2016) Blurring boundaries in education: context and impact of MOOCs," *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 17, no. 3, pp. 92–121.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education", *J. Lang. Cultural Edu.*, vol. 7, no. 3, pp. 135-153.
- Rus,V, D'Mello, S, Hu, X. & Graesser,A. (2013) "Recent advances in conversational intelligent tutoring systems", *AI Mag.*, vol. 34, no. 3, pp. 42-54.
- Seldon,A. & Abidoye, O. (2018). *The Fourth Education Revolution*, University of Buckingham Press, London, UK.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines", *J. Bus. Res.*, vol. 104, pp. 333-339.
- Spector, J. M. & Muraida, D. J. (1993). *Automating Instructional Design: Concepts and Issues*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, USA,
- Timms, M. J. (2012). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms", *Int. J. Artif. Intell. Edu.*, vol. 26, no. 2, pp. 701-712.

Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» στη Φυσική Αγωγή Δημοτικού

Τσαμοπούλου Χρύσα, Π.Ε.11, Π.Ε.70, Μ.Σc. «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής», Μ.Σc. «Βιοηθική»

Περίληψη

Με την ανάπτυξη του διαδικτύου και μέσα από τη χρήση πολυμεσικών εκπαιδευτικών πόρων σε συνδυασμό με τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην περίοδο της πανδημίας, η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πέρασε σε μια καινούργια διάσταση. Η «Ανεστραμμένη Τάξη» αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που προτείνεται στον «Οδηγό του Εκπαιδευτικού» στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής Δημοτικού. Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, δεδομένου ότι οι διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο των Ωρολογίων Προγραμμάτων είναι πολύ λίγες. Μέσω της «Ανεστραμμένης Τάξης» καλλιεργείται η αυτορρύθμιση, η αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή ικανότητα και η παρακίνηση. Η δέσμευση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών σχετικά με την ενεργητική συμμετοχή τους στις κινητικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι αυξάνονται μέσω της εφαρμογής της συγκεκριμένη μεθόδου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη και οι δυνατότητες εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης» στη Φυσική Αγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανεστραμμένη τάξη, Μικτή μάθηση, Φυσική Αγωγή

The “Flipped classroom” implementation in Primary Physical Education

Tsamopoulou Chrysa, Physical Education Teacher, MSc “Physical Activity and Quality of Life”, MSc “Bioethics”

Abstract

The development of internet and the introduction of multimedia educational resources, combined with the circumstances of the pandemic period, have taken the teaching of Physical Education to a new dimension. The “Flipped Classroom” is a teaching approach proposed in the “Teacher's Guide” to the New Curricula of Primary Physical Education. It constitutes an important tool for teachers, with regard to the management of teaching time, given that the teaching hours of Physical Education within the Timetables are very limited. Through this method, self-regulation, self-directed learning and motivation are cultivated. The students' commitment and motivation regarding their active participation in motor activities seems to increase through the implementation of this method. The purpose of this paper is to study the “Flipped Classroom” itself along with the possibilities of implementing it in Physical Education.

Key-Words: Flipped classroom, Blended learning, Physical Education

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών έχουν κάνει επιτακτική την ανάγκη της συμπερίληψης των Τεχνολογιών, της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στους κόλπους της εκπαίδευσης, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα και την εμφάνιση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών. Η ανεστραμμένη μάθηση σύμφωνα με το Flipped Learning Network «είναι η παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία οι άμεσες οδηγίες μεταφέρονται από τον χώρο της ομαδικής μάθησης στον χώρο της μαθητοκεντρικής μάθησης, ενώ ο χώρος που προκύπτει, έχει μετασχηματιστεί σε ένα δυναμικό, διαδραστικό περιβάλλον μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί/αυτές εφαρμόζουν έννοιες και εμπλέκονται δημιουργικά στο γνωστικό αντικείμενο». Ανήκει στην κονστρουκτιβιστική θεώρηση, δεδομένου ότι ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με παρωθητικό τρόπο ως διευκολυντής, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από δραστηριότητες (Schwarzenberg και συν., 2018). Δεν αποτελεί μια στρατηγική, τεχνική ή μέσο διδασκαλίας, αλλά ένα μοντέλο διδασκαλίας, ένα σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας μικτής ή υβριδικής μάθησης (Blended Learning). Μέσω της «Ανεστραμμένης Τάξης» η συμβατική δομή της διδασκαλίας αλλάζει. Ένα σημαντικό μέρος της «παράδοσης» πραγματοποιείται στο σπίτι μέσα από τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών, ενώ η «εργασία για το σπίτι» μεταφέρεται στη σχολική τάξη, όπου η βαθύτερη εννοιολογική κάλυψη πραγματοποιείται με ομότιμους, συμμαθητές/τριες. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι διδακτικές ώρες της Φυσικής Αγωγής στα Ωρολόγια Προγράμματα των σχολείων είναι λίγες, είναι πολύ σημαντικό να διασφαλίζεται από τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) όσο το δυνατό περισσότερος ενεργητικός χρόνος για φυσική δραστηριότητα στο πλαίσιο του μαθήματος. Ένα από τα κριτήρια βάσει των οποίων ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει τις μαθησιακές εμπειρίες βασίζεται στη μεγιστοποίηση του χρόνου της ενεργητικής εξάσκησης όλων των μαθητών/τριών (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022). Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να μειώσει σημαντικά τον χρόνο επεξήγησης του μαθησιακού αντικειμένου από τον/την εκπαιδευτικό Φ.Α. στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας, αυξάνοντας ταυτόχρονα τον χρόνο της φυσικής δραστηριότητας. Τέλος οι μαθητές/τριες, όταν μελετούν το υλικό πριν από τη διεξαγωγή του δια ζώσης μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, έρχονται με μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Mischenko και συν., 2020, Shao & Liu, 2021, Ferriz-Valero και συν., 2022).

Πυλώνες και φάσεις προετοιμασίας / εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης»

Το μοντέλο της «Ανεστραμμένης Τάξης» ταιριάζει με το θεωρητικό πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Talbert, 2015), ενώ σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας λειτουργεί αποτελεσματικότερα σε ό,τι αφορά την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Jiao, Qian, & Zhu, 2020). Η «Ανεστραμμένη Τάξη» στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες,

τα αρχικά γράμματα των οποίων στην αγγλική γλώσσα αποτελούν και το ακρωνύμιο “FLIP”: α) Flexible Environment (Ευέλικτο περιβάλλον) β) Learning Culture (Μαθησιακή κουλτούρα) γ) Intentional Content (Στοχευμένο περιεχόμενο) και δ) Professional Educator (Εκπαιδευτικοί με επαγγελματικά προσόντα) (Hamdan και συν., 2013). Έχει παρομοιαστεί με τη διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ωστόσο υπάρχουν σαφείς διαφορές. Η «Ανεστραμμένη Τάξη» προϋποθέτει τον συνδυασμό εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλίας. Οι φάσεις προετοιμασίας και εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης» είναι οι εξής: α) Πριν την Τάξη (Pre-class) β) Μέσα στην Τάξη (In-class) και γ) Μετά την Τάξη (after-class). Η πρώτη φάση αφορά στη μαθησιακή διαδικασία που εφαρμόζεται στο σπίτι. Η οργανωτική διαδικασία της «Ανεστραμμένης Τάξης» συνάδει με τη νέα φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, του “Backward Planning”, όπου ο διδακτικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση εστιάζουν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της εκάστοτε ενότητας (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022). Περιλαμβάνει δηλαδή τον ορισμό: α) των μαθησιακών αποτελεσμάτων και β) του πλαισίου μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά και του τρόπου συλλογής των στοιχείων (ξέρω τι θέλω να ζητήσω και γιατί το ζητάω). Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει, δημιουργεί το προς μελέτη υλικό, με γνώμονα την ικανοποίηση των ατομικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών και κατόπιν το κοινοποιεί μέσω μιας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας π.χ. e-class, ή με οποιοδήποτε άλλο ψηφιακό μέσο/εργαλείο χρησιμοποιεί στη διδακτική του πράξη π.χ. προσωπικό εκπαιδευτικό blog. Ο/Η μαθητής/τρια λαμβάνει το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να περιλαμβάνει διαδραστικά βίντεο, βιντεοσκοπημένη διάλεξη, μελέτη από διαδικτυακές πηγές κ.α. και εκτελεί δραστηριότητες για εμπέδωση του μαθησιακού αντικείμενου και αυτοαξιολόγηση. Συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιώντας δραστηριότητες διερευνητικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα, αλληλοεπιδρώντας με τα ψηφιακά εργαλεία, απαντώντας για παράδειγμα σε ενσωματωμένες στο βίντεο ερωτήσεις, σε κουίζ, σε φόρμες κ.α.. Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει συστηματικά την πορεία μελέτης των μαθητών/τριών, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά όπου και όποτε χρειαστεί. Μέσα από την πληροφόρηση που θα λάβει από τις αποκρίσεις των μαθητών/τριών, θα οργανώσει τις δραστηριότητες της δεύτερης φάσης. Η δεύτερη φάση πραγματοποιείται δια ζώσης και λαμβάνει χώρα στο προαύλιο του σχολείου ή μέσα στην τάξη. Οι μαθητές/τριες έχοντας ήδη μελετήσει το μαθησιακό αντικείμενο, έχουν ενεργητικό ρόλο, εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες, συμμετέχουν σε συζητήσεις που αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας. Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει διδακτικές στρατηγικές και χρησιμοποιεί δραστηριότητες που ενεργοποιούν μαθησιακά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (συνεργατικές, διαφοροποιημένης διδασκαλίας κ.α.) εστιάζοντας στις ανάγκες της τάξης του/της. Στην τρίτη φάση που εφαρμόζεται μετά την τάξη, οι μαθητές/τριες ελέγχουν το επίπεδο και το ποσοστό των γνώσεων που απέκτησαν, ενώ, εάν εντοπίσουν αδυναμίες ή ελλείψεις, μπορούν να ανατρέξουν πίσω στο ψηφιακό υλικό. Στη φάση αυτή ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ανατροφοδοτικά.

Εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Σύμφωνα με τον «Οδηγό του Εκπαιδευτικού» (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022) όλοι οι σκοποί του μαθήματος επιτυγχάνονται με την κίνηση, σε κάθε ενότητα μαθημάτων και για τον λόγο αυτό υπάρχει οπωσδήποτε ειδικός κινητικός στόχος, είτε ως πρωτεύων είτε ως δευτερεύων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την επιδίωξη της μεγιστοποίησης του χρόνου της ενεργητικής εξάσκησης όλων των μαθητών/τριών, οδηγεί τον/την εκπαιδευτικό Φ.Α. στην αναζήτηση διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων που μπορούν να εξυπηρετήσουν τους συγκεκριμένους στόχους. Για παράδειγμα μέσω της «Ανεστραμμένης Τάξης» ο/η εκπαιδευτικός Φ.Α. μπορεί να δώσει υλικό και οδηγίες για θέματα Διατροφής και Υγείας, Ιστορίας του Αθλητισμού, Ολυμπιακών και Παραολυμπιακών Αγώνες κ.λπ. πριν από την εφαρμογή του δια ζώσης του μαθήματος στην τάξη, αξιοποιώντας τον χρόνο της διδακτικής ώρας με αντίστοιχες κινητικές δραστηριότητες ή με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών δράσεων. Η Παγγέ και συν. (2017) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετανάλυσης ερευνητικών άρθρων που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι η «Ανεστραμμένη Τάξη» αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Η ανεστραμμένη μάθηση αξιοποιεί την τεχνολογία του διαδικτύου και τη διδασκαλία στην τάξη, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην αλληλεπίδραση και στην ουσιαστική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες αντί να παραδίδει το μάθημα (Ahmed, 2016). Οι μαθητές/τριες στην πρώτη φάση της «Ανεστραμμένης Τάξης» μπορούν να μελετήσουν κανονισμούς, βασική τεχνική, κινήσεις και δεξιότητες (εστιάζοντας σε σημεία-κλειδιά) και στρατηγικές αθλοπαιδιών (τακτικές άμυνας – επίθεσης). Ο Østerlie (2016) προτείνει την παρακολούθηση βίντεο από τους/τις μαθητές/τριες πριν από τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο, το οποίο περιλαμβάνει την επεξήγηση βασικών κανόνων του μπάσκετ από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που εκτός των άλλων έχει σαν αποτέλεσμα την άμεση εφαρμογή της φυσικής δραστηριότητας στο δια ζώσης μάθημα, καθώς θα αφιερώνεται ελάχιστος χρόνος για εξηγήσεις στους/στις μαθητές/τριες. Χρησιμοποιώντας εφαρμογές και ελεύθερα λογισμικά σχολιασμού και βίντεο - ανάλυσης αθλημάτων (π.χ. Kinovea), οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλακούν ενεργητικά στην κατανόηση και εμπέδωση των μαθησιακών αντικειμένων που αφορούν διάφορα αθλήματα, ομαδικά ή ατομικά. Οι Østerlie & Kjelaas, (2019) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε έφηβους μαθητές/τριες που προέρχονταν από τη Νορβηγία, διαπιστώθηκε ότι προτιμούσαν: α) την παρακολούθηση βίντεο ως προς το υλικό προετοιμασίας έναντι του κειμένου και β) οι οδηγίες για τις δραστηριότητες που επρόκειτο να πραγματοποιηθούν δια ζώσης να δίνονται και αυτές στο υλικό προετοιμασίας και όχι στην τάξη. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, ενώ η διάλεξη λαμβάνει χώρα μέσω τεχνολογικών μέσων, όπως για παράδειγμα το διαδικτυακό - διαδραστικό βίντεο, το podcasting, το screen casting κ.λπ.. Ο ρόλος των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της «Ανεστραμμένης Τάξης» ορίζεται σε σημαντικό βαθμό μέσα από την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, όπου καλούνται να ανατρέξουν στο μάθημα και να διαχειριστούν το προτεινόμενο μαθησιακό υλικό από το σπίτι ή εκτός σχολείου μέσω ψηφιακών εργαλείων (Ahmed, 2016). Οι ψηφιακές τάξεις και οι ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, όπως για παράδειγμα η e-class και η e-me, αποτελούν πολύ σημαντικά «όπλα» στη φαρέτρα του/της εκπαιδευτικού δίνοντας του τη δυνατότητα να εφαρμόσει εκτός των

άλλων με εποικοδομητικό τρόπο τη μέθοδο της «Ανεστραμμένης Τάξης». Σημαντικό πλεονέκτημα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πλατφορμών είναι και η δυνατότητα, μέσω των ενσωματωμένων εργαλείων, της άμεσης λήψης των αποκρίσεων των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση της έγκαιρης ανατροφοδότησής του/της προς τους μαθητές/τριες.

Η «Ανεστραμμένη Τάξη» για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι καλά δομημένη και με σωστά επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να γίνει η εισαγωγή των μαθητών/τριών στο νέο μαθησιακό αντικείμενο με εποικοδομητικό τρόπο. Μια από τις βασικές προτεραιότητες της μεθόδου είναι η βελτίωση της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη συμμετοχή τους σε ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στην πρώτη φάση, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει μεν να λάβει υπόψη του το περιεχόμενο του μαθησιακού αντικείμενου, κυρίως όμως θα πρέπει να εστιάσει στη διαδικασία της προετοιμασίας του/της μαθητή/τριας. Οι βασικές έννοιες, πάνω στις οποίες βασίζεται η νέα γνώση, θα πρέπει να είναι γνωστές στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου να είναι σε θέση να τη διαχειριστούν και να μην υπάρχουν νοηματικά χάσματα. Η δόμηση των δραστηριοτήτων και η επιλογή των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν πραγματοποιούνται με γνώμονα την παρακίνηση και την πρόκληση ενδιαφέροντος για όσα θα πραγματοποιηθούν στην δια ζώσης διδασκαλία στην τάξη. Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να υπολογίζεται ο χρόνος που χρειάζεται η διαχείριση της κάθε δραστηριότητας, έτσι ώστε να αποφεύγεται ο μεγάλος φόρτος εργασίας, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην εποικοδομητική μελέτη. Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στη δεύτερη φάση, στο πλαίσιο της τάξης, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τη συνάφεια μεταξύ των περιεχομένων που μελέτησαν κατά την πρώτη φάση και όσων καλούνται να διαχειριστούν μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να είναι ελκυστικές, να δημιουργούν προϋποθέσεις για παραγωγικές μαθησιακές εμπειρίες, να εξασφαλίζουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών και κυρίως μέσα από αυτές να αναδεικνύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές/τριες από τη μελέτη του υλικού που έχει προηγηθεί.

Επίδραση της εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης» στην παρακίνηση και την απόδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Οι μαθητές/τριες είναι ατομικά υπεύθυνοι για τη διαχείριση των βασικών στοιχείων του νέου υλικού. Μπορούν να μελετήσουν στον δικό τους χρόνο και με τον δικό τους ρυθμό ανατρέχοντας στο υλικό όσες φορές επιθυμούν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται η αυτορρύθμιση, η αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή ικανότητα και η παρακίνηση. Οι μαθητές/τριες μελετούν στο σπίτι πριν από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έρχονται στο μάθημα προετοιμασμένοι και με μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή στο πρακτικό, δια ζώσης μάθημα της Φυσικής Αγωγής, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο Østerlie και συν. (2023) μέσα από ανασκόπηση που πραγματοποίησαν σε 16 μελέτες που αφορούσαν όλες τις βαθμίδες της

εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» στη Φυσική Αγωγή έχει περισσότερα οφέλη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Μέσα από την έρευνα των Shao & Liu (2021) σχετικά με την επίδραση της «Ανεστραμμένης Τάξης» στην απόδοση των μαθητών/τριών μέσω μετα-ανάλυσης, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών. Η Mischenko και συν. (2020) σε μελέτη που πραγματοποίησε σε μαθήτριες 12 ετών διαπίστωσε ότι τα κίνητρα συμμετοχής και οι βαθμολογίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ήταν πολύ υψηλότερες σε όσες συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην οποία εφαρμόστηκαν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Τα εσωτερικά κίνητρα διαπιστώθηκε ότι αυξήθηκαν σημαντικά και σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε από την Botella και συν. (2021), ενώ οι τιμές παρακίνησης και τα εξωτερικά κίνητρα μειώθηκαν στην ομάδα που εφαρμόσε την μέθοδο της «Ανεστραμμένης Τάξης». Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε οι Ferriz-Valero και συν. (2022), οι οποίοι σε έρευνα που έκαναν σε 284 έφηβους μαθητές/τριες στο αντικείμενο του Βόλει εξήγαγαν, μέσα από ποιοτική προσέγγιση, θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη γνωστική μάθηση και το αυτόνομο κίνητρο στους/στις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην «Ανεστραμμένη Τάξη». Αντίθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Campos-Gutiérrez και συν. (2021) έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε μαθήματα «Ανεστραμμένης Τάξης» και παραδοσιακής στο επίπεδο μάθησης και των κινήτρων. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι ο ενεργητικός χρόνος εξάσκησης των πρώτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ήταν υψηλότερος από τους δεύτερους.

Ο/Η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της «Ανεστραμμένης Τάξης» δεν βρίσκεται στο «κέντρο» της μαθησιακής διαδικασίας αλλά δίπλα στους/στις μαθητές/τριες. Παρακολουθεί στενά την πρόοδό τους σε όλες της φάσεις της διδασκαλίας και τους παρέχει συστηματικά ανατροφοδότηση αναφορικά με την πορεία μελέτης του υλικού, αλλά και τη μαθησιακή εμπλοκή τους μέσα στην τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα επιπλέον στήριξης στους αδύναμους, είτε από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό, είτε από τους συμμαθητές/τριές του. Χρησιμοποιώντας τεχνικές και μέσα που ταιριάζουν στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών, στις μαθησιακές τους προτιμήσεις και στο επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας, τους δίνεται η δυνατότητα να αποδίδουν καλύτερα, δίνοντας επιπλέον ευκαιρίες κριτικής σκέψης. Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» αποτελεί ένα εξαιρετικό πεδίο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου δίνεται η δυνατότητα στήριξης στους «αδύναμους» και ενεργοποίησης των μαθητών/τριών με υψηλές επιδόσεις μέσα από την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Η ενεργητική εμπλοκή αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η επίδραση της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε δεξιότητες σκέψης ανώτερης βαθμίδας στην ταξινομία του Bloom, δηλαδή την εφαρμογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση, είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι σε δεξιότητες που σχετίζονται με τα επίπεδα μνήμης και κατανόησης (Mayer, 2005). Σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι το γεγονός ότι επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να αποκτήσει την απαραίτητη γνώση ενός θέματος, κατανοώντας τις βασικές έννοιες πριν από το μάθημα

στην τάξη, ώστε άλλες δραστηριότητες εμπέδωσης και αξιολογήσεις που σχετίζονται με ανώτερες δεξιότητες να πραγματοποιηθούν, όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι παρών για να υποστηρίξει τον/την μαθητή/τρια (Ahmed, 2016). Σύμφωνα με τον Østerlie (2016) η παρακολούθηση βίντεο πριν από το μάθημα στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πιο ομοιογενούς ομάδας αναφορικά με την κατανόηση του περιεχομένου και των μαθησιακών στόχων σε επίπεδο τάξης. Επιπλέον ο συνδυασμός της εικονικής πραγματικότητας και της «Ανεστραμμένης Τάξης», φαίνεται να ικανοποιεί περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες (Jiao, Qian, & Zhu, 2020). Μια καλά σχεδιασμένη και σωστά εφαρμοσμένη «Ανεστραμμένη Τάξη», που προωθεί τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και την ενεργό μάθηση, βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικές επιδόσεις, μειώνοντας την επίδραση των ατομικών διαφορών στην επίδοση (Schwarzenberg και συν. 2018). Μαθητές/τριες με χαμηλή προϋπάρχουσα γνώση φαίνεται να παρουσιάζουν, με την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης», μεγαλύτερη βελτίωση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σύγκριση με εκείνους/ες με υψηλή προϋπάρχουσα γνώση (Mayer, 2005). Επιπλέον επειδή η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει τη χρήση περισσότερου ενεργητικού χρόνου για φυσική δραστηριότητα στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής γίνεται αντιληπτή ως πιο διασκεδαστική μαθησιακή διαδικασία από τους/τις μαθητές/τριες (Botella, και συν., 2021).

Αξιολόγηση στο πλαίσιο της «Ανεστραμμένης Τάξης»

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η διαδικασία της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της «Ανεστραμμένης Τάξης» δεν αναλύει μόνο τα δεδομένα της διδασκαλίας αλλά δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να εξάγει συμπεράσματα αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που τον/την βοηθά να κατανοήσει τη μαθησιακή κατάσταση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας ή να κάνει εξατομικευμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Fang και συν., 2022). Στην πρώτη φάση, πριν την τάξη εφαρμόζεται διαγνωστική/αρχική αξιολόγηση. Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες αξιολογείται το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας. Οι μαθητές/τριες μελετούν το υλικό και απαντούν σε ερωτήσεις/προβλήματα που τους επιτρέπουν να εφαρμόσουν αυτοαξιολόγηση, δίνοντας ταυτόχρονα στον/στην εκπαιδευτικό δεδομένα σχετικά με την επίτευξη των βασικών μαθησιακών στόχων. Μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει σαφή άποψη για το τι έχουν μάθει οι μαθητές/τριες πριν την τάξη. Μπορεί για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει διαδικτυακές εφαρμογές (π.χ. Edpuzzle), μέσα από τις οποίες μπορεί να μετατρέψει δικά του βίντεο ή και ήδη υπάρχοντα βίντεο του διαδικτύου σε βίντεο-μαθήματα. Στο πλαίσιο των βίντεο-μαθημάτων μπορεί να εντάξει εκτός από σχόλια και ερωτήσεις κατανόησης και εμπέδωσης της καινούργιας γνώσης. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών λαμβάνονται άμεσα από τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαπιστώσει τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών/τριών με το υλικό μελέτης και το επίπεδο κατανόησης του μαθησιακού αντικειμένου. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες είναι πολύ σημαντικές, δεδομένου ότι βάσει αυτών θα οργανώ-

σει το μάθημα στην τάξη. Μέσα στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός προχωρά σε διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει ποιοτική, περιγραφική αξιολόγηση χωρίς αξιολογική κρίση, με τη χρήση συγκεκριμένων και όχι αόριστων εκφράσεων. Οι μαθητές/τριες στη φάση αυτή μπορούν επιπλέον να πραγματοποιήσουν ετεροαξιολόγηση ανάλογα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη δομή των κινητικών δραστηριοτήτων. Προκειμένου να εφαρμοστεί αυτό το είδος αξιολόγησης είναι σημαντικό να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης, δίχως δυσπιστία και ανταγωνισμό.

Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός Φ.Α. να προσαρμόζεται στην ταχέως εξελισσόμενη τεχνολογικά κοινωνία, να είναι ανοιχτός/ή στις προτάσεις που αφορούν στις μαθησιακές διαδικασίες και στους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας. Η μέθοδος της «Ανεστραμμένης Τάξης» μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εποικοδομητική αξιοποίηση του χρόνου που διατίθεται στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας μειώνοντας σημαντικά τον χρόνο επεξήγησης του μαθησιακού αντικειμένου από τον/την εκπαιδευτικό Φ.Α., αυξάνοντας τη φυσική δραστηριότητα (Mischenko και συν., 2020). Ο/Η εκπαιδευτικός περνά από το ρόλο του/της απλού/ής εισηγητή/τριας του νέου αντικειμένου που βρίσκεται στο «κέντρο» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει επαφή τις περισσότερες φορές με τους/τις πιο «ενεργούς/ές» μαθητές/τριες στον ρόλο του «διευκολυντή» της μάθησης, του/της εκπαιδευτικού που βρίσκεται δίπλα σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, λειτουργώντας παρωθητικά, ενισχύοντας την αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή ικανότητα και την παρακίνηση. Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» - έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες - λειτουργεί ενισχυτικά τόσο στην παρακίνηση όσο και στην απόδοση των μαθητών/τριών (Shao & Liu, 2021, Botella και συν., 2021, Ferriz-Valero και συν., 2022). Επιπλέον οι εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από την εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην καταπολέμηση του άγχους από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού, για όσα δεν προλαβαίνει να αναλύσει στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας, μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή της μεθόδου σε σύντομες περιόδους ή στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας θα μπορούσε για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς να αποτελέσει ένα καλό σημείο έναρξης (Østerlie και συν., 2023). Οι προβληματισμοί και οι προκλήσεις ωστόσο δεν λείπουν. Το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι: «Έχουν πρόσβαση όλοι/όλες οι μαθητές/τριες στο παρεχόμενο ψηφιακό υλικό;». Η περίοδος της πανδημίας έδωσε σημαντική ώθηση στην παροχή εξοπλισμού, στην οργανωμένη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ψηφιακές πλατφόρμες. Ωστόσο ακόμα και υπό αυτές τις συνθήκες δεν μπορεί να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλοι/όλες οι μαθητές/τριες διαθέτουν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό που μπορεί να υποστηρίξει ποιοτικά μεθόδους, όπως την «Ανεστραμμένη Τάξη». Η αύξηση του χρόνου μελέτης από τη μεριά των μαθητών/τριών και της δημιουργίας ψηφιακού υλικού από τη μεριά των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ακόμη προβληματισμό, που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην εφαρμογή της μεθόδου. Η καλλιέργεια ωστόσο των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια έχει δώσει ώθηση και έμπνευση με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σε προσωπικό επίπεδο (στο πλαίσιο της τάξης) όσο και μέσα από κοινότητες μάθησης. Η αξιοπιστία του υλικού μελέτης και η δυσκολία στη συγκέντρωση των βασικών σημείων ενός μαθήματος σ' ένα βίντεο μικρής διάρκειας αποτελούν επίσης δύο ζητήματα – πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος ιδιαίτερο προβληματισμό προκαλεί το ζήτημα για το εάν όλοι οι μαθητές/τριες διαθέτουν αυτορρυθμιστικές δεξιότητες προκειμένου να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν εποικοδομητικά στις απαιτήσεις της «Ανεστραμμένης Τάξης». Η αυτορρύθμιση δεν πρέπει να συγχέεται με την ακαδημαϊκή ικανότητα του ατόμου. Αποτελεί μια δεξιότητα, απαραίτητη για την εξυπηρέτηση του απώτερου σκοπού της Φυσικής Αγωγής, που είναι ο “φυσικός/σωματικός εγγραμματισμός” και η “δια βίου άσκηση” και μπορεί να καλλιεργηθεί χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, μέσα από την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Μια από τις διδακτικές προσεγγίσεις που ενισχύει με τον καλύτερο τρόπο τις στρατηγικές αυτορρύθμισης είναι η «Ανεστραμμένη Τάξη» .

Βιβλιογραφία

- Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 12(10).
- Botella, Á. G., García Martínez, S., Molina García, N., Olaya-Cuartero, J., & Ferriz Valero, A. (2021). Flipped Learning to improve students' motivation in Physical Education.
- Campos-Gutiérrez, L. M., Sellés, S., García-Jaén, M., & Ferriz Valero, A. (2021). Flipped Learning in Physical Education: Learning, Motivation and Motor Practice Time.
- Derri V., Chasandra M. (2022), «Odigos Ekpaideftikou – Programma Spoudon gia to mathima tis Fysikis Agogis sto Dimotiko» Defteri Ekdosi, IEP, Athina 2022.
- Fang, R., Yang, Z., He, Y., Wang, Y., & Zhang, H. (2022). Effectiveness Evaluation of Physical Education Flipped Classroom Teaching Based on Knowledge Construction. *Mobile Information Systems*, 2022, 1-12.
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García-Martínez, S., & Baena-Morales, S. (2022). Flipped classroom: A good way for lower secondary physical education students to learn volleyball. *Education Sciences*, 12(1), 26.
- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, D. (2013). *A review of flipped learning*: Pearson Research Network.
- Jiao, C., Qian, K., & Zhu, D. (2020). Application of flipped lassroom teaching method based on VR technology in physical education and health care teaching. *IEEE Access*.

- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 41, 31-48.
- Mischenko, N. Y., Kolokoltsev, M., Romanova, E., Dychko, V., Dychko, Y., Dychko, D., ... & Kokhan, S. (2020). Using» Flipped Classroom «pedagogical technology in school physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3504-3511.
- Østerlie, O. (2016). Flipped learning in physical education: why and how?
- Østerlie, O., & Kjelaas, I. (2019, October). The perception of adolescents' encounter with a flipped learning intervention in Norwegian physical education. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 114). Frontiers Media SA.
- Østerlie, O., Sargent, J., Killian, C., Garcia-Jaen, M., García-Martínez, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). Flipped learning in physical education: A scoping review. *European Physical Education Review*, 29(1), 125-144.
- Pange, T., Katsigianni, S., Lekka, A., & Sakellariou, M. (2017). I efarmogi tis antistrofis taxis stin ekpaideftiki diadikasia: Taseis kai prooptikes. Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 9(3A), 188-198.
- Schwarzenberg, P., Navon, J., Nussbaum, M., Pérez-Sanagustín, M., & Caballero, D. (2018). Learning experience assessment of flipped courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 237-258.
- Shao, M., & Liu, X. (2021). Impact of the flipped classroom on students' learning performance via meta-analysis. *Open Journal of Social Sciences*, 9(9), 82-109.

Αναφορές από το διαδίκτυο

Flipped Learning Network :<https://flippedlearning.org/>

Το Scratch στην καλλιέργεια αφηγηματικού λόγου παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Καρβουνίδου Μαρία,

Πληροφορικός, M.ed. Επιστήμες Αγωγής- Ειδικής Εκπαίδευσης

Σιδηροπούλου Αικατερίνη,

Νηπιαγωγός ΕΑΕ, M.ed. Γλωσσικές Διαταραχές και Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Περίληψη

Το παρόν άρθρο συνδέεται με την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού εργαλείου με το ανοιχτό λογισμικό Scratch, για την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου σε παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στη συγκέντρωση, στη διατήρηση σημαντικών πληροφοριών στη μνήμη τους και στη συνοχή στον αφηγηματικό λόγο, ενώ αντίθετα εμμένουν στις λεπτομέρειες, η χρήση της δομημένης διδασκαλίας θεωρείται η πλέον κατάλληλη. Η δομημένη διδασκαλία, στηριζόμενη στην οργάνωση των πληροφοριών δίνει την δυνατότητα στον μαθητή/τρια με ΔΑΦ, να εργάζεται σε ένα περιβάλλον, με προκαθορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια για την κατάκτηση δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα. Μέσω του υπολογιστή, όχι μόνο επιτυγχάνεται η συγκέντρωση τους αλλά και εργάζονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με συγκεκριμένη δομή, οδηγίες, οπτικά ερεθίσματα και ανατροφοδότηση.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αφήγηση, εκπαιδευτικό εργαλείο

Karvounidou Maria,

Teacher of Informatics, M.Ed. Science of Education- Special Education

Katerina Sidiropoulou,

Special Educator, M.Ed. Language Disorders & Educational Intervention

Abstracts

This article is related to the development of an educational tool with the open software SCRATCH aiming to enhance narrative speech in children with Autistic Spectrum Disorders (A.S.D). As children with A.S.D. present significant difficulties in concentration, retention of important information in their memory and coherence in narrative speech, while instead focusing on details, the use of Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children structured teaching (TEACCH) is considered as the most appropriate. TEACCH, based on the organization of information, enables the student with A.S.D. to work in an environment, with predetermined educational frameworks for mastering skills, using audio-visual media. Through the computer, not only their concentration achieved, but they also work in a learning environment with specific structure, instructions, visual stimuli and feedback.

Key words: Autistic Spectrum Disorders, narration, educational tool

Εισαγωγή

Σημαντικές αλλαγές στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών χαρακτηρίζουν την προσχολική ηλικία. Παρατηρείται έντονα η ανάγκη τους να χρησιμοποιήσουν συστηματικά τον αφηγηματικό λόγο, ο οποίος εξελίσσεται σε δομή και περιεχόμενο. Ωστόσο, σύμφωνα με το DSM- 5, τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία, καθώς και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την ποιότητα των αφηγήσεών τους σε επίπεδο μικροδομής (μορφοσυντακτική ικανότητα) και μακροδομής (ικανότητα συνοχής σκέψεων και ιδεών σε μία ενότητα).

Συνεπώς, υπάρχει η ανάγκη για ανάπτυξη πρακτικών οι οποίες ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/-τριες με ΔΑΦ στην αφήγηση. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν οι νέες τεχνολογίες και ειδικότερα τα λογισμικά που βασίζονται στον προγραμματισμό, καθώς ακολουθούν μια απόλυτα δομημένη διαδικασία. Για το λόγο αυτό, αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό εργαλείο με τη χρήση του λογισμικού Scratch για την ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων για μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Οι αφηγηματικές δεξιότητες νηπίων τυπικής ανάπτυξης και νηπίων με ΔΑΦ

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την αφήγηση για να επικοινωνήσουν, να οργανώσουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Bruner, 1991). Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η παραγωγή αφήγησης, μια διαδικασία κατά την οποία περιγράφονται σειρές από γεγονότα με χρονική ακολουθία, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη δεξιότητα, αφού στηρίζεται σε ποικιλία γλωσσικών, κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων και αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου (King et al., 2014). Αξίζει να αναφερθεί ότι η δεξιότητα δημιουργίας φανταστικών ιστοριών αποτελεί ισχυρότατο προβλεπτικό δείκτη για την μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση (Petersen et al., 2010). Η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση της γλωσσικής ανάπτυξης στα διάφορα ηλικιακά στάδια. Η μικροδομή και η μακροδομή είναι δύο χαρακτηριστικά της αφήγησης που, παρότι εξετάζουν διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, αλληλοεπηρεάζονται. Η μικροδομή των αφηγήσεων αναφέρεται στις μορφοσυντακτικές ικανότητες των αφηγητών, χρησιμοποιώντας το Μέσο Μήκος Φράσης (ΜΜΦ) και άλλα στοιχεία της συντακτικής πολυπλοκότητας. Από την άλλη, η μακροδομή των αφηγήσεων αναφέρεται στην ικανότητα των αφηγητών να συνδέουν σκέψεις και ιδέες (Heilmann et al., 2010).

Γενικότερα, οι δεξιότητες των παιδιών στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση βελτιώνονται με την ηλικία, με τις επιδόσεις στην αναδιήγηση να είναι καλύτερες συγκριτικά με τις αντίστοιχες στην ελεύθερη παραγωγή αφηγηματικού λόγου (Kanellou et al., 2016).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κάνει την εμφάνισή της πριν τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, από την απουσία του λόγου μέχρι την ιδιόρρυθμη χρήση του, τη νοητική ανάπτυξη, την κοινωνική συνδιαλλαγή, καθώς και την ποικιλία των ενδιαφερόντων (Frith, 1999). Επιπλέον, χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με αυτισμό είναι η προσκόλληση σε ασήμαντες πληροφορίες αγνοώντας τις ουσιώδεις, γνωστή ως υπερ-επιλεξιμότητα των ερεθισμάτων (Frith, 1999). Τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν, επίσης, δυσκολίες στη γνωστική λειτουργία, στην εργαζόμενη μνήμη, στην ανασταλτική λειτουργία και στην ευελιξία της σκέψης (Ozonoff et al., 1991).

Αξίζει να σημειωθεί πως η αδυναμία κεντρικής συνοχής και οι δυσκολίες στη Θεωρία του Νου χαρακτηρίζουν το γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδό τους, καθώς οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών με ΔΑΦ είναι αποσπασματικά, γιατί δέχονται τα ερεθίσματα σαν μη αναμενόμενα και δεν τα ενσωματώνουν σε ένα μεγάλο συνεκτικό πλαίσιο (Happé & Ronald, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στις επιδόσεις των παιδιών με ΔΑΦ στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου (Baixauli et al., 2016). Είναι γεγονός ότι προαπαιτούμενες ικανότητες για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, όπως η ικανότητα οργάνωσης και η ικανότητα εστίασης της προσοχής επηρεάζονται από τις συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών (Ygual et al., 2010).

Η δομή μιας αφήγησης θα πρέπει να έχει συνοχή, κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αφού δυσκολεύονται να ενσωματώσουν τις πληροφορίες σε αναπαραστάσεις με νόημα (meaningful representations). Επιπλέον, ένας πολύ σημαντικός δείκτης σημασιολογικής και πραγματολογικής χρήσης του λόγου είναι η εσωτερικευμένη κατάσταση της γλώσσας (internal state language ISL), ορολογία που παραπέμπει στο λεξιλόγιο εκείνο που χρησιμοποιείται για να μεταφέρει ο αφηγητής τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις των χαρακτήρων της ιστορίας (Baixauli et al., 2016).

Αναλυτικότερα, έχει παρατηρηθεί πως η δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ να παράγουν αφηγηματικό λόγο με συνοχή επιβεβαιώνεται από την απουσία αιτιολογικής σύνδεσης των γεγονότων και τη μη σωστή χρήση αντωνυμιών, ώστε να γίνεται κατανοητό σε ποιο πρόσωπο αναφέρονται (Baixauli et al., 2016). Επιπρόσθετα, η αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ στην κεντρική συνοχή επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, δίνοντας σημασία στις λεπτομέρειες και αγνοώντας την ενότητα που τα χαρακτηρίζει. Συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις τους περιέχουν πληθώρα άχρηστων πληροφοριών που αφορούν σε λεπτομέρειες, ενώ απουσιάζει από αυτές η οργάνωση των σημαντικών πληροφοριών σε μία ενότητα (Happé, 1996).

Δομημένη διδασκαλία

Η δομημένη διδασκαλία στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα με μια ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση που εστιάζει σε οργανωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια με σαφή αρχή και τέλος, καλύπτοντας τις ανάγκες των παιδιών για προβλεψιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη δομημένη μέθοδο στη διδασκαλία των δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας, παιχνιδιού, αυτοεξυπηρέτησης και γενικότερα στην διδασκαλία εννοιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η δομημένη διδασκαλία αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία οργανώνονται ο χώρος εργασίας, ο χρόνος και οι δραστηριότητες με τη χρήση οπτικών ενδείξεων, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Καλύβα, 2005).

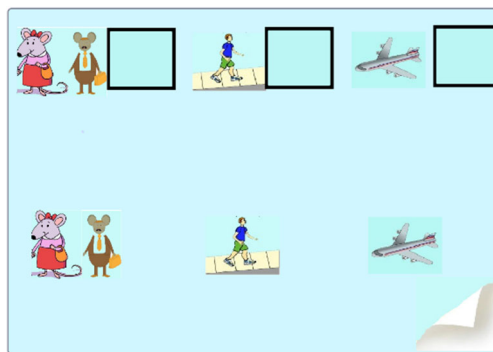
Ωστόσο, τα λογοτεχνικά βιβλία προσχολικής ηλικίας, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης και κυρίως του θεματικού πεδίου “Παιδί και Επικοινωνία” και του θεματικού πεδίου “Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία”, περιέχουν μεγάλες εικόνες με έντονα χρώματα και κείμενα με αυξημένη συντακτική πολυπλοκότητα, χαρακτηριστικά που δυσκολεύουν τα νήπια με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος να ερμηνεύσουν και να εκφράσουν το περιεχόμενο της αφήγησης. Μέσα από ένα δομημένο όμως πλαίσιο, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να παραμείνουν συγκεντρωμένα, αυτόνομα και να κατακτήσουν δεξιότητες με εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα προσεγγίσουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και κατανοούν (Mesibov & Howley, 2003). Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό εργαλείο αφήγησης ενός παραμυθιού με το λογισμικό Scratch συντελεί στην πρόσληψη και κατανόηση των πληροφοριών της αφήγησης.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού εργαλείου για την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου

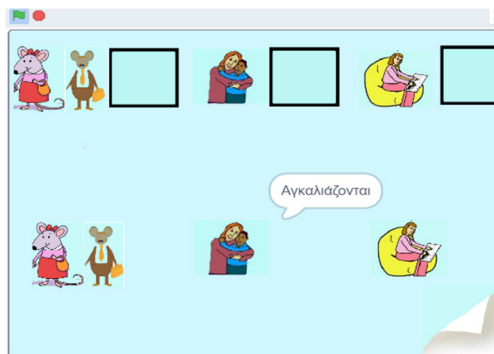
Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην διαδικασία της μάθησης ειδικότερα στα παιδιά με ΔΑΦ. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ έχουν ευχέρεια στη χρήση Η/Υ. Μέσω των εφαρμογών του Η/Υ, ενισχύονται τα κίνητρά του/της μαθητή/-τριας και αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα επανάληψης της δραστηριότητας όσες φορές επιθυμεί στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτονομία του/της μαθητή/-τριας, καθώς η διαδικασία της μάθησης γίνεται μέσω καινοτόμων μεθόδων, μακριά από ένα αυστηρά προκαθορισμένο πλαίσιο χώρου και χρόνου (Stathopoulou et al., 2020). Έχοντας στο νου μας το πλαίσιο της δομημένης διδασκαλίας, κάθε δραστηριότητα που δημιουργείται θα πρέπει μέσω της οπτικοποίησης να προσφέρει σαφήνεια έτσι ώστε να μειώνεται το άγχος και να αυξάνεται η κατανόηση και το ενδιαφέρον του/της μαθητή/-τριας με ΔΑΦ (Mesibov & Howley, 2003). Η δυναμική που προσφέρει η εικόνα μέσω του Η/Υ αποτελεί κινητήρια δύναμη για μαθητές/-τριες με ΔΑΦ για ενίσχυση της αφηγηματικής τους ικανότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας (Schopler et al., 1995) εκπαιδευτικό πολυμεσικό (συνδυάζει εικόνα-ήχο) εργαλείο αφηγηματικού λόγου με το λογισμικό Scratch στον σύνδεσμο που ακολουθεί: <https://scratch.mit.edu/projects/844433654/>.

Το εργαλείο αυτό στηρίχθηκε στο λογοτεχνικό βιβλίο με τίτλο: “Ο ΤΟΠΟΤΙΠ στον παππού και στη γιαγιά” και απευθύνεται στη νηπιακή και στην πρώτη παιδική ηλικία. Το παρόν εκπαιδευτικό εργαλείο αποτελείται από δεκαοχτώ (18) σελίδες, και σαράντα εφτά (47) έγχρωμες εικόνες. Σε κάθε σελίδα, ο/η μαθητής/-τρια βλέπει εικόνες παραταγμένες η μία δίπλα στην άλλη (Εικόνα 1), που σχηματίζουν προτάσεις με απλή συντακτική μορφή (π.χ. «Ο Τοποτίπ αγκαλιάζει τη μαμά») (Εικόνα 2).

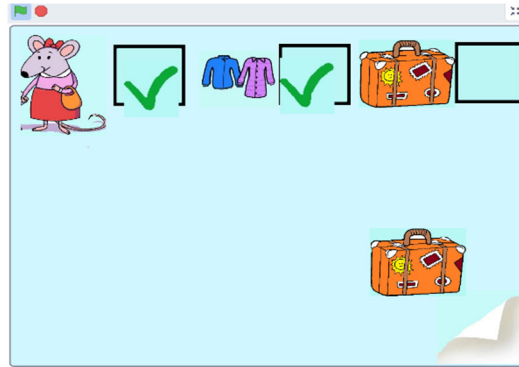


Εικόνα 1

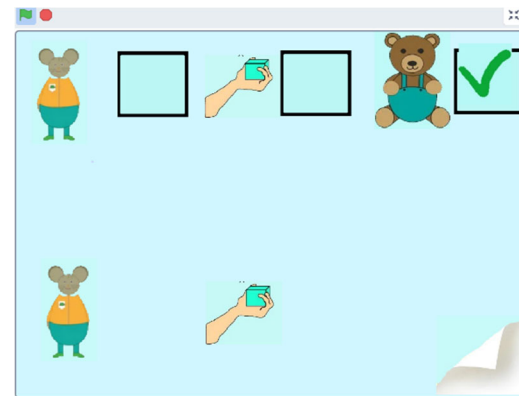


Εικόνα 2

Κάνοντας κλικ στην εικόνα έχει τη δυνατότητα ακουστικής και οπτικής αναπαραγωγής της λέξης η οποία αντιστοιχεί στην εικόνα, ενώ παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός τον/την προτρέπει να προφέρει τη λέξη που αντιστοιχεί στην εικόνα. Επιπλέον ο/η μαθητής/-τρια, με απλό σύρσιμο του ποντικιού, ταυτίζει την εικόνα με μία όμοια εικόνα στην ίδια σελίδα. Σε περίπτωση σωστής απάντησης, δίνεται άμεση ανατροφοδότηση θετικής ενίσχυσης με την εμφάνιση ενός “σήματος σωστού” (Εικόνα 3, Εικόνα 4).



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Συμπεράσματα

Η δόμηση της παρούσας αφηγηματικής δραστηριότητας προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό την απαραίτητη οπτική σαφήνεια και προβλεψιμότητα, ώστε να οργανώσουν τα μέρη της πρότασης και να αναπτύξουν αφηγηματική δεξιότητα. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό εργαλείο με τη χρήση του λογισμικού Scratch προωθεί τις βασικές αρχές της ανάγνωσης, την κατανόηση της δομής και της λειτουργίας των στοιχείων της γλώσσας, την κατανόηση και την παραγωγή νοημάτων μέσα από κείμενα, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με επικοινωνιακό χαρακτήρα, την προσέγγιση προσαρμοσμένων λογοτεχνικών κειμένων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Επιπλέον, μέσα από την ελκυστική αυτή δραστηριότητα, οι μαθητές/-τριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος κατακτούν βασικές αρχές της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τα κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα ή βιβλία γνώσεων και να τα προσαρμόζει χρησιμοποιώντας το λογισμικό Scratch, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών. Προτείνεται η χρήση του εκπαιδευτικού εργαλείου και σε άλλες βαθμίδες για παιδιά με ΔΑΦ, με λογοτεχνικά βιβλία για μεγαλύτερες ηλικίες με πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edn (DSM- V). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234–254.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Frith, U. (1989). *Autism explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(7), 873-7.
- Happé, F. & Ronald, A. (2008). The ‘Fractionable Autism Triad’: A Review of Evidence from Behavioural, Genetic, Cognitive and Neural Research. *Neuropsychology Review*, 18(4), 287- 304.
- Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school- age children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19, 154- 166.
- Kalyva, E. (2005). *Aftismos: Ekpaideftikes kai Therapeftikes Prosengiseis*. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Kanellou, M., Eugenia, K., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S.(2016). Narrative skills in preschool and first grade children. *Pre-school and Primary Education*, 4, 35- 67.
- King, D., Dockrell, J., & Stuart, M. (2014). Constructing fictional stories: A study of story narratives by children with autistic spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2438-2449.
- Mesibov, G. & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081–1105.
- Petersen, D., Gillam, S., Spencer, T., & Gillam, R. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(4), 961-81.

- Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Stathopoulou, A., Loukeris, D., Karabatzaki, Z., Politi, E., Salapata, Y., & Drigas, A. (2020). Evaluation of Mobile Apps Effectiveness in Children with Autism Social Training via Digital Social Stories, *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(03), 4-17.
- Ygual, A., Roselló, B., & Miranda, A. (2010). Funciones ejecutivas, comprensión de historias y coherencia narrativa en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Logopedia Foniatría Y Audiología*, 30(3), 151–161.

Τεχνολογίες Ρομποτικής και Αυτοματισμοί. Η εκπαιδευτική ρομποτική, η δραματοποίηση και η αφήγηση ως θεατρικά μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης STEAM.

Πατεργιαννάκη Χρυσάνθη, Θεατρολόγος, M.Sc. Εκπαιδευτική Ψυχολογία,

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια είναι εμφανής η έρευνα των παιδαγωγών για την εύρεση και εφαρμογή μεθόδων και εφαρμογών που καθιστούν τη μάθηση ευκολότερη και πιο ευχάριστη ως διαδικασία. Προς την κατεύθυνση αυτή χρησιμοποιούνται όροι όπως η Ψυχαγωγική Εκπαίδευση (Edutainment), το STEM που εντάσσει την Τέχνη στη διαθεματικότητά του, με το πέρασμα στο STEAM. Δεδομένου ότι η θεατρική αγωγή και οι θεατρικές πρακτικές στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν εξορισμού παιγνιώδη χαρακτηριστικά, στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί πιθανή διασύνδεση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της θεατρικής αγωγής στο πλαίσιο της διαθεματικότητας της εκπαίδευσης STEAM.

Λέξεις-Κλειδιά: STE(A)M, Εκπαιδευτική ρομποτική, Θεατρική αγωγή

Educational robotics and drama education in the context of STEAM education.

Patergiannaki Chrysanthi, Drama teacher, M.S.c Educational Psychology

Abstract

In recent years, there has been an obvious interest by educators to find and implement methods and applications that make learning easier and more enjoyable as a process. In this direction, terms such as Edutainment, STEM and STEAM are widely used. Since drama education and theatre practices in education include playful features, and STEAM integrates art in its curriculum, this article attempts a possible interconnection of educational robotics and drama education in the context of STEAM interdisciplinarity in education.

Key-Words: STE(A)M, Educational robotics, Theatrical education, Drama lesson.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους στην εκπαίδευση όροι και έννοιες που δομικό τους χαρακτηριστικό είναι η παιγνιώδης μορφή, η προσωπική εμπλοκή του μαθητή και η διάσταση του ψυχαγωγικού χαρακτήρα προκειμένου να επιτευχθεί η ευκολότερη πρόσληψη των γνώσεων από τους μαθητές και να παραμένει το ενδιαφέρον τους αμείωτο. Η χρήση της τεχνολογίας είναι πρώτη στην επιλογή τέτοιων μεθόδων δεδομένου ότι η νεότερες γενιές είναι digital natives κατά τον ορισμό του Presnky (2001) δηλαδή ψηφιακά αυτόχθονες, δεδομένου ότι γεννήθηκαν με την τεχνολογία ήδη

σε ακμή και σε ενεργό χρήση στην καθημερινότητά τους. Έτσι έννοιες όπως η ψυχαγωγική εκπαίδευση (edutainment), η εκπαιδευτική ρομποτική και η χρήση ψηφιακών μέσων χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα σε όλη αυτή τη διάθεση εκπαιδευτικής αναμόρφωσης το ακρωνύμιο του STEM του οποίου κάθε ένα του γράμμα εκπροσωπεί και μία επιστήμη (science, technology, engineering, mathematics) είναι από τους πιο πολυσυζητημένους παράγοντες της (Breiner et al., 2012) ενώ πλέον, η ανάγκη ένταξης των τεχνών στους κλάδους του STEM αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη απήχηση (Rodier et al., 2021).

Είναι ήδη γνωστό ότι η θεατρική αγωγή και η εφαρμογή των μεθόδων της στη σχολική πρακτική είναι παιγνιώδης (Γραμματάς, 2004) και το θεατρικό παιχνίδι σε διεθνές επίπεδο θεωρείται είτε ως τεχνική είτε ως αυτόνομη μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση (Fanouraki, 2016).

Η αφήγηση και η δραματοποίηση ως διαδικασία της ψυχαγωγικής εκπαίδευσης.

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο Edutainment σύμφωνα με το λεξικό της Οξφόρδης (Oxford English Dictionary, 1983), εννοούμε μία δραστηριότητα ή ένα προϊόν, αναφερόμενοι τις περισσότερες φορές σε ηλεκτρονικά μέσα, που προορίζεται να είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό, δηλαδή ψυχαγωγική εκπαίδευση. Μία προσέγγιση του edutainment είναι η δραματοποίηση και το μάθημα του θεάτρου καθώς οι μαθητές έχουν λάβει μέρος στη διαδικασία της δραματοποίησης, ανταλλάσσουν απόψεις σε όλα τα επίπεδα, που αφορούν την παράσταση και αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και συναισθημάτων (Aksakal, 2015). Το edutainment ορίζεται ως μια πρακτική που συνδυάζει τους εκπαιδευτικούς στόχους με αντίστοιχες μεθόδους και διασκεδάζει τους μαθητές με δημιουργικό τρόπο, αυξάνοντας τον ενθουσιασμό τους ακόμα και για απαιτητικά μαθησιακά αντικείμενα (Aksakal, 2015). Στην ίδια κατεύθυνση το θέατρο και η αφήγηση μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολυάριθμα μαθησιακά αντικείμενα ακόμα και επιστημονικά (Bravo et al., 2021) και πιστεύεται ότι η συμμετοχή των μαθητών μπορεί να αυξηθεί εάν συμπεριλάβουμε ψυχαγωγικό περιεχόμενο στο πρόγραμμα των μαθημάτων τους (Aksakal, 2015).

Τα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην εκπαίδευση

Αν και μία αποσαφήνιση του όρου STEM θα κρινόταν αναγκαία, καθώς η χρήση του ακρωνυμίου τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει βασικές διαφοροποιήσεις ανά τον εκάστοτε ερευνητή, μια από τις ουσιαστικότερες οπτικές που προσέφερε η προσέγγιση του STEM παραμένει η αντιμετώπιση διαφορετικών κλάδων της επιστήμης ως μία οντότητα (Psycharis et al., 2020). Λόγω αυτής της διεπιστημονικότητας που ήδη χαρακτηρίζει το STEM θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε το STEAM σαν μια εκπαίδευση που εντάσσει τις τέχνες στη διδασκαλία, ενισχύει την ερευνητική ικανότητα των μαθητών, καλλιεργεί τις δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων ενώ η επικρατούσα τάση που υποστηρίζει την εναλλαγή από το STEM στο STEAM μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες στη διαθεματική σκέψη (Psycharis, 2018). Η εκπαιδευτική ρομποτική φαίνεται να

είναι ένα πρακτικό εργαλείο μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες και τη φαντασία τους αναπτύσσοντας απλούς ή και πιο προηγμένους μηχανισμούς και ρομποτικές δομές και ένα ίσως από τα σημαντικότερα οφέλη της εκπαιδευτικής ρομποτικής είναι ότι δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για τη συνεργατική μάθηση και την ενίσχυση της κοινωνικής διάδρασης (Sapounidis & Alimisis, 2020).

Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής ρομποτικής επικεντρώνονται στην έρευνα και ανάλυση ενός απλού ή σύνθετου πραγματικού προβλήματος που επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρήσουν άμεσα τα αποτελέσματα της λύσης και της προσπάθειάς τους (Sapounidis & Alimisis, 2020) και η εφαρμογή ενός διερευνητικού διδακτικού σεναρίου STEM με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών έχει θετική επίδραση στην υπολογιστική σκέψη και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους στη χρήση υπολογιστών (Psycharis & Kotzampasaki, 2019).

Εκπαιδευτική ρομποτική και αφήγηση ως θεατρικό μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι δραστηριότητες αφήγησης παραμυθιών και θεατρικών παραστάσεων έχουν αποκτήσει νέα διάσταση με την ενσωμάτωση εκπαιδευτικών ρομπότ, καθώς η χρήση τους για την αναπαράσταση της ιστορίας σε μια δραστηριότητα αφήγησης και δράματος παρέχει στους μαθητές μια πολυαισθητηριακή εμπειρία και ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Bravo et al., 2021). Η αφήγηση αποτελεί μια τεχνική του θεάτρου που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση και τα τελευταία χρόνια με την αυξανόμενη χρήση των Τ.Π.Ε. η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάζει μία δυναμική ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία (Fanouraki, 2016). Τα οφέλη της αφήγησης των ιστοριών θα μπορούσαν να αυξηθούν με τη συμβολή της ρομποτικής στην παρουσίαση της ιστορίας κυρίως στην διδασκαλία επιστημονικών αντικειμένων (Bravo et al., 2021). Η ψηφιακή αφήγηση στο θέατρο στην εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία να εμπλουτιστούν οι αφηγήσεις και να παρουσιάζονται οι ιστορίες με διαφορετικό τρόπο (Fanouraki, 2016). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να εισαχθούν τα ρομπότ σε μια δραστηριότητα αφήγησης ή δραματοποίησης, ανάλογα με το ρόλο που αναλαμβάνει το ρομπότ στη διαδικασία εκμάθησης, όπως για παράδειγμα δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές προγραμματίζουν ρομπότ για να είναι αφηγητές ιστοριών ή ηθοποιοί, για την αναπαράσταση ιστοριών και κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας απλώς ένα κουτί ρομποτικής (Bravo et al., 2021).

Η αφήγηση ιστοριών και το δράμα είναι ισχυρά διδακτικά εργαλεία, για την προώθηση γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς τα δύο παρέχουν στους μαθητές εξαιρετικές ευκαιρίες για να εξερευνήσουν, να συζητήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, στρατηγικές που διευκολύνουν τη συλλογική οικοδόμηση γνώσεων και βοηθούν τους μαθητές να μεταφέρουν αφηρημένες έννοιες σε συγκεκριμένες εμπειρίες (Bravo et al., 2021).

Αν και στον ακαδημαϊκό τομέα δεν εμφανίζεται ως προτεραιότητα η ενσωμάτωση των τεχνών, τόσο οι παραστατικές όσο και οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τη μάθηση σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα (Ghanbari, 2015). Στην περίπτωση της διδασκαλίας επιστημονικών αντικειμένων η χρήση των ρομπότ μπορεί να πυροδοτήσει το ενδιαφέρον και να παράσχει κίνητρα για την εκμάθηση επιστημονικών ιδεών, ενώ παράλληλα το ότι πρόκειται για κάτι απτό και χειροπιαστό σε συνδυασμό με την κίνηση και την εμφάνισή τους ενισχύει τους μαθητές στην κατανόηση σύνθετων και αφηρημένων εννοιών (Bravo et al., 2021).

Αναφέρθηκε ήδη ότι η θεατρική αγωγή εφαρμοζόμενη στη σχολική πράξη αποτελεί σημαντική παιγνιώδης μέθοδο (Γραμματάς, 2004) και η διδακτική των υπολοίπων μαθημάτων δια μέσου του θεάτρου με την παράλληλη αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας, αλλά και η ξεχωριστή διδασκαλία των Τ.Π.Ε. ή του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής με τα στοιχεία του ψηφιακού θεάτρου, προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές πληθώρα καλλιτεχνικών εργαλείων (Fanouraki, 2016). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι δραστηριότητες δραματοποίησης και αφήγησης ιστοριών αποτελούν ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας στην επιστημονική εκπαίδευση, καθώς μέσα από τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις ή προσομοιώσεις φαινομένων δια μέσου της χρήσης των ρομπότ (Bravo et al., 2021).

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη τάση που θέλει να καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία μια ευχάριστη εμπειρία για τον μαθητή, μετρά ήδη σημαντικά οφέλη σε πολλούς τομείς και η συνεχής ενίσχυση των εκπαιδευτικών μεθόδων με νέα εργαλεία και τεχνικές από διαφορετικούς κλάδους μπορεί να αποτελέσει, μέσα από τη διαθεματικότητα, μια αποτελεσματική προσέγγιση διδασκαλίας. Η εκπαιδευτική ρομποτική, ιδωμένη μέσα από το πρίσμα της τέχνης του θεάτρου, όπως αυτό εκφράζεται και μέσα από τα ψηφιακά εργαλεία, θα μπορούσε αποτελέσει έναν ξεχωριστό τομέα έρευνας και να ανοίξει νέους δρόμους στη σύνταξη διδακτικών σεναρίων.

Αναφορές

- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia*. 186, 1232-1239.
- Bravo, F. A., Hurtado, J. A., & González, E. (2021). Using robots with storytelling and drama activities in science education. *Education Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070329>
- Breiner, J. M., Harkness, S., Johnson, C. C., & Koehler, C. (2012, January 2). What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and

- Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), σσ. 3-11. Ανάκτηση από doi:10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x
- Ghanbari, S. (2015). Learning across disciplines: A collective case study of two university programs that integrate the arts with STEM. *International Journal of Education & the Arts*, 16(7). <http://www.ijea.org/v16n7/>.
- Grammatas, T. (2004) *To Theatro sto Scholeio. Methodoi didaskalias kai efarmogis*. Athina: Atrapos
- Oxford English Dictionary (1983). Edutainment. In *Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=edutainment>
- Prensky, M. (2001, Οκτώβριος). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), σσ. 1-6.
- Psycharis, S. (2018). A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology and computational science. *Computational STEAM Pedagogy (CSP)*. SCIENTIFIC CULTURE, 4(2), σσ. 51-72.
- Psycharis, S., Kalovrektis, K.& Xenakis, A. (2020). A Conceptual Framework for Computational Pedagogy in STEAM Education: Determinants and Perspectives. *Hellenic Journal of STEM Education*. 1(1), 17-32
- Psycharis, S. & Kotzampasaki, E. (2019). The Impact of a STEM Inquiry Game Learning Scenario on Computational Thinking and Computer Self-confidence. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 15(4). <https://doi.org/10.29333/ejmste/103071>
- Rodier, C., Galaleldin, M., Boudreau, J., Anis, H., & Peyton, L. (2021). STEAM – Arts Integration Frameworks for Transdisciplinarity. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association* (σσ. 1-10). University of PEI.
- Sapounidis, T., Alimisis, D. (2020). Educational robotics for STEM: A review of technologies and some educational considerations. Στο *Science and Mathematics Education for 21st Century Citizens: Challenges and Ways Forward*. (σσ. 167-190). Nova science publishers: Hauppauge.
- Fanouraki, K. (2016). *To theatro stin ekpaidefsi me ti chrisi ton psifiakon technologion*. Papazisi

**Ανάδειξη των παιδαγωγικών διαστάσεων του ανθολογίου λογοτεχνικών
κειμένων Α΄ & Β΄ δημοτικού–Το Δελφίνι με σκοπό τη διαδραστική ένταξή του
στη μαθησιακή διαδικασία μέσω Τ.Π.Ε.**

Ταμπάκη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.02, Μ.Εδ.

Βλουτής Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. & Μ.Εδ.

Παπαδημητρίου Τριανταφυλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01

Μποζονέλου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Παπαδημητρίου Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 & Π.Ε.70, Μ.Α. & Μ.Σc.

Περίληψη

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό αποτελεί ακρογωνιαίό λίθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται τόσο η γλωσσική ανάπτυξη όσο και η ψυχική ωρίμανση του παιδιού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, παραθέτοντας τα αντίστοιχα αποσπάσματα από διάφορα πεζά και ποιήματα του ανθολογίου της Α΄ & Β΄ τάξης του δημοτικού – Το δελφίνι, να αναδείξει το βιβλίο ως πολύτιμο εργαλείο και δίοδο του νέου ανθρώπου στον κόσμο του αύριο. Για το λόγο αυτό, παρατίθενται οι θεματικές των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και αναλύονται διεξοδικά οι παιδαγωγικές διαστάσεις που αναδύονται μέσα από τη μελέτη αυτών των κειμένων. Ταυτοχρόνως προβάλλεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, έτσι ώστε να καταστεί σαφές ότι με την χρήση αυτών αναδεικνύονται τα συστατικά στοιχεία των λογοτεχνικών κειμένων και ενισχύεται η βιωματική τους πρόσληψη. Καταλήγοντας, το συμπέρασμα είναι πως τα ανθολόγια αξιοποιώντας την τεχνολογία, εστιάζουν στην παιγνιώδη μάθηση της λογοτεχνίας, με στόχο τη δημιουργία κριτικά εγγράμματος αναγνωστών με πνευματική και ηθική καλλιέργεια, αφού η παιδική ηλικία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του αυριανού ανθρώπου-πολίτη.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ανθολόγιο, Τ.Π.Ε, αξίες, ενεργός πολίτης.

**Highlighting the pedagogical dimensions of literary texts in Anthology of first
and second grade of primary school -the dolphin with the aim of the interactive
integration within learning process through information technology**

Tampaki Georgia, Primary and Greek Language Teacher, M.Ed.

Vloutis Dimitrios, Primary Teacher, M.A. & M.Ed.

Papadimitriou Triantafyllia, Theology Teacher

Bozonelou Panagiota, Primary Teacher

Papadimitriou Georgios, I.C.T. and Primary Teacher, M.A. & M.Sc.

Abstracts

The teaching of literature is of vital importance in the primary school, since it is easily achieved the language improvement as the child's mental maturity. The purpose of this study is to highlight the value of the book itself, as a valuable tool and as a transition for the young human to the future world, quoting the corresponding extracts from short stories and poems of the a' & b' primary school class Anthologies'. That is the reason

why the thematics of literature texts are listed and thoroughly analyzed the pedagogical dimensions which emerge via in-deep study and understanding of these texts. At the same time, the utilization of ICT in the teaching of Literature is presented, so that it becomes clear that the use of the constituent elements of literary texts is highlighted and their experiential intake is enhanced. So, the conclusion is the Anthologies focus on playful learning of literature and the deeper goal is to create readers with critical thought, intellectual and ethical culture from a young-age in order to shape the personality of tomorrow citizen.

Key-Words: children's literature, Primary Education, anthology, Technologies, values, active citizen.

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία είναι ένας όρος σχετικά νέος που ανθεί τα τελευταία χρόνια και αποτελεί ένα είδος καλλιτεχνικής έκφρασης που καλλιεργείται από ενήλικες και απευθύνεται σε παιδιά. Είναι τα αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον αισθητικό χώρο της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας (Giakos, 1993).

Το βιβλίο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο παροχής γνώσεων για τους μικρούς αναγνώστες. Αποτελεί μια ευαίσθητη δίοδο του νέου ανθρώπου προς τον κόσμο του αύριο, με αποτέλεσμα να συνιστά έναν απ' τους καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσής του χαρακτήρα, ασκώντας ουσιαστική επίδραση στις αξίες του μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη (Katsiki-Gkivalou, 1999).

Η σχέση του παιδιού με το βιβλίο μπορεί να ξεκινήσει ήδη από τους πρώτους μήνες της κύησης μέσω της μουσικής ανάγνωσης των παραμυθιών (Papadatos, 2009). Εντούτοις, η προσχολική ηλικία είναι η καλύτερη περίοδος επαφής του παιδιού με το βιβλίο, γιατί το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει το αληθές με το φανταστικό και παράγει ένα πλήθος διανοητικών και ψυχικών εικόνων (Anagnostopoulou et al., 2001).

Η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στο δημοτικό σχολείο

Η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στο δημοτικό σχολείο, εντάσσεται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Γλώσσας και υποστηρίζεται από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια με τον τίτλο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων» για την Α'-Β', για την Γ'-Δ', και για την Ε'-ΣΤ' τάξη.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στοχεύει στην αισθητική καλλιέργεια, στην απόκτηση γνώσεων, στην ψυχική ωρίμανση, στην γλωσσική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού αποφεύγοντας τον διδακτισμό που οδηγεί στη στείρα προσέγγιση του λογοτεχνικού αποσπάσματος (Papageorgiou, 2006). Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2020), οι στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, είναι οι εξής: η ανάπτυξη εναλλακτικών μέσων αντίληψης και ταξινόμησης της εμπειρίας, η ανάπτυξη της πολυπλοκότητας της έκφρασης και της αντίδρασης, μέσω της συμβολικής αναπαράστασης πέρα από το πεδίο της λογικής συλλογιστικής, η ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής, μέσω της εξερεύνησης εναλλακτικών τρόπων και μορφών

έκφρασης, η ανάπτυξη ενός πιο ευέλικτου και περιπετειώδους γνωστικού στυλ, καθώς το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί και στο επίπεδο της πιθανότητας, η ανάπτυξη της αισθητικής επίγνωσης μέσω των επαφών με τη λογοτεχνία ως καλλιτεχνικό προϊόν, η διαμόρφωση ηθικών αξιών και συστημάτων αξιών μέσω της εξερεύνησης των ηθικών στάσεων και των συστημάτων αξιών, η μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς, μέσω της γνωριμίας με την ιστορική βάση και την πολιτισμική παράδοση του ποιητικού τρόπου γραφής και μέσω της επαφής με τα καλύτερα έργα που έχουν γραφτεί μέσα σε αυτήν την παράδοση.

Προκειμένου να υπηρετούνται οι νομοθετημένοι σκοποί της εκπαίδευσης, τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές, με κοινό γνώμονα την καλλιέργεια αξιών, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και η συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν επιλεγεί για να στοιχειοθετήσουν τα ανθολόγια όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι επί το πλείστον αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα κατά βάση καταξιωμένων Ελλήνων λογοτεχνών (Σεφέρη Γ., Ελύτη Οδ., Τριβιζά Ευγ., Φακίνου Ευγ., κ.α.) και σε περιορισμένο αριθμό ξένων λογοτεχνών (Κίπλινγκ Ρ., Γκλιόρι Ντ., Εξυπερύ Α., Ροντάρι Τζ., κ.α.), με θεματολογία που ικανοποιεί τις απαιτούμενες προδιαγραφές που αναφέρονται προηγουμένως. Η επιλογή των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι επιλογή ενηλίκων, αν και είναι αποδεδειγμένο ότι όταν οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τα βιβλία και τα αποσπάσματα κειμένων που θα διαβάσουν, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση και την κατανόηση του υλικού (Schiefele, 1991).

Τα νέα ανθολόγια στηρίζονται στις αρχές και στους κανόνες της σύγχρονης Παιδαγωγικής και κυρίως στη θεωρία του J. Piaget και στη θεωρία του L. Vygotsky. Αφενός ο J. Piaget, θεωρεί ως αναπτυξιακή δύναμη την εσωτερική ωρίμανση και τις ατομικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο από τις λογικομαθηματικές δραστηριότητές του και την επεξεργασία του φυσικού κόσμου (Makridou-Bousiou, 2005), αφετέρου, ο L. Vygotsky, πιστεύει ότι η πορεία νοητικής ανάπτυξης ξεκινά από το κοινωνικό και οδεύει προς το ατομικό (Ntoliopoulou, 1999). Ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism) του Vygotsky (1993), συμπληρώνοντας τον προσωπικό εποικοδομισμό (personal constructivism) του Piaget (1969), υποστηρίζει ότι κάθε μαθητής δομεί το δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, το δάσκαλο του και το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η λογοτεχνία συναντά και συνεργάζεται με την αγωγή που σημαίνει ότι με τη λογοτεχνία μπορούν να εξυπηρετούνται σκοποί της αγωγής (Malafantis, 2015). Το παιδί στη σχολική ηλικία είναι ρεαλιστής, έχει συγκεκριμένη σκέψη και κατά τον Piaget διανύει το στάδιο διάβασμα για μάθηση (Chall, 1983), γίνεται ένας μικρός εξερευνητής, μικρός επιστήμων, μαθαίνει πως δουλεύουν τα πράγματα, εισάγεται στον

κόσμο της συλλογικής επίσημης και ανεπίσημης σοφίας (Appleyard, 1994), εκδηλώνει την επιθυμία – σε ασυνείδητο επίπεδο – να διεισδύσει στον κόσμο των ενηλίκων μέσω της ανάγνωσης (ψυχοδυναμική οπτική), βλέπει όψεις που οι ενήλικοι του απαγορεύουν να δει (Bettelheim & Zelan, 1982).

Τα λογοτεχνικά κείμενα που η συγγραφική ομάδα συμπεριέλαβε στο σχολικό εγχειρίδιο ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού-Το δελφίνι είναι εξήντα ένα (61), τα οποία σχετίζονται με ότι απασχολεί τον άνθρωπο της σημερινής εποχής και κατανέμονται στις παρακάτω θεματικές ενότητες: Οικογένεια (οχτώ κείμενα), Σχολείο και Παιδί (πέντε κείμενα), Κοινωνική Ζωή (πέντε κείμενα), Φαντασία και Περιπέτεια (εφτά κείμενα), Παιδί και Φύση (έντεκα κείμενα), Ειρήνη και Φιλία (τέσσερα κείμενα), Θρησκευτική Ζωή (εφτά κείμενα), Από την Ελληνική Ιστορία (τέσσερα κείμενα), Η Πολιτιστική μας Κληρονομιά (πέντε κείμενα), Η Τεχνολογία στη Ζωή μου (πέντε κείμενα).

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις που αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη αυτών των λογοτεχνικών κειμένων είναι η ψυχική και ηθική ανάπτυξη, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, οι ιδιότητες του καλοκάγαθου πολίτη, η κατάρριψη στερεοτύπων για τα φύλα και η καλλιέργεια της θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης.

Ψυχική ανάπτυξη

Στην ψυχική ανάπτυξη του ατόμου μπορούν να συμβάλουν οι παρακάτω λειτουργίες της λογοτεχνίας (Malafantis, 2020).

Η διαμόρφωση μιας κοινωνικής δομής της πραγματικότητας. Το κείμενο «Η πρώτη μέρα στο σχολείο» του Κλοντ Γκούτμαν, σελ. 30, πραγματεύεται το αίσθημα του φόβου για το καινούριο και συνάμα άγνωστο. Οι φόβοι των παιδιών είναι φυσική διαδικασία κατά την ανάπτυξή τους και μπορεί να φαντάζονται ασημαντοί ή αστείοι σε έναν ενήλικα, ωστόσο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πραγματικοί και προκαλούν μεγάλη ανησυχία. Στο κείμενο αυτό, ο αναγνώστης-μαθητής μπορεί να ταυτιστεί με τα συναισθήματα του ήρωα του κειμένου, γιατί και αυτός βίωσε την πρώτη μέρα του σχολείου και ίσως με παρόμοιο ψυχισμό. Η διέξοδος και η υπέρβαση από το φόβο που νιώθει για το άγνωστο έρχεται μέσω της τόλμης, του θάρρους και της δύναμης που ο ήρωας υιοθετεί. Η υπακοή του ήρωα στους κανόνες του σχολείου μπορεί να είναι η λύση στα συναισθήματα του, αλλά η ανταπόκριση του αναγνώστη ή η ταύτιση του με τον ήρωα αμφισβητείται, γεγονός που μπορεί να διαφανεί από την πρώτη δραστηριότητα, στην οποία εξετάζεται η διάδραση κειμένου και αναγνώστη (Iser, 1980), πως δηλαδή το κείμενο αλληλενεργεί με τον αναγνώστη και πως ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σε αυτό.

Η φυγή από την πραγματικότητα. Το συναισθηματικό φόβο διαπραγματεύονται τα κείμενα «Φοβάμαι!» της Ελένης Βαλαβάνη, σελ. 45 και «Η ηλεκτρική σκούπα και η

λαχτάρα των δύο φίλων» της Φιλίσας Χατζηχάννα, σελ. 150. Στο πρώτο κείμενο οι ήρωες είναι ζώα ενώ στο δεύτερο αντικείμενα. Ο αναγνώστης μεταφέρεται νοητά σε έναν κόσμο διαφορετικό από την πραγματικότητα του (φυγή από την πραγματικότητα). Σε αυτόν τον κόσμο τα άψυχα αποκτούν ψυχή και ανθρώπινη υπόσταση. Ο υπερκερασμός του φόβου είναι το ζητούμενο και στα δύο κείμενα. Στο «Φοβάμαι!» ο νεαρός μελισσοφάγος «Ντε-ε-ε» νιώθει αδύναμος και φοβάται να κάνει το πρώτο πέταγμά του, αλλά με τις οδηγίες και την καλοσύνη του «Ντικ-Ντικ-Ντικ», αποκτά αυτοπεποίθηση και τολμά, ενώ στο κείμενο «Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων» ο «Καρυδάκης» και η «Ζαχαρούλα» μπροστά στην καταστροφή και στο θάνατο από την ηλεκτρική σκούπα, καταφοβισμένοι βρίσκουν τη δύναμη και τη διέξοδο από τη δύσκολη θέση που έχουν περιέλθει, όπου η πολυπλοκότητα της έκφρασης και της αντίδρασης ικανοποιείται μέσω της συμβολικής αναπαράστασης.

Η δόμηση και η αναδόμηση του εαυτού. Ο αναγνώστης αποκτά την ικανότητα να ζει μέσω των εμπειριών ενός χαρακτήρα ο οποίος διαθέτει χαρακτηριστικά πολύ διαφορετικά από τα δικά του, ενώ ενδέχεται και να συμπάσχει με τους ήρωες των κειμένων.

Η παροχή έμμεσης εμπειρίας. Η ενσυναίσθηση, μια δεξιότητα που χτίζει τα θεμέλια για μια υγιή και συναισθηματική ανάπτυξη, στην παιδική ηλικία εκφράζεται γνωστικά και όχι συναισθηματικά όταν γίνεται παρατήρηση του άλλου. Στο ποίημα «Μαργαρίτα» του Μιχάλη Στασινόπουλου, σελ. 33, η ηρωίδα είναι ένα κοριτσάκι που δεν ξέρει να διαβάξει, κλαίει, πετάει το βιβλίο της, χτυπά το πόδι της, φωνάζει και γενικά είναι άτακτη. Οι μαθητές συγκρίνουν τα συναισθήματα τους με εκείνα της Μαργαρίτας. Εφόσον, η ενσυναίσθηση συνεπάγεται την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου τότε ο αναγνώστης κατανοεί και την ύπαρξη των δικών του συναισθημάτων, γεγονός που θα βοηθήσει στην ερμηνεία της συμπεριφοράς του, αν ο ίδιος εμφανίζει την ίδια συμπεριφορά με τη Μαργαρίτα. Η γνώση αυτή βοηθά στην επικοινωνία και στην αλληλοκατανόηση.

Η διαμόρφωση των ηθικών αξιών. Μέσα από τη γνωριμία του μικρού αναγνώστη με τα ποικίλα συστήματα αξιών, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επαναδιαμορφώσει τις ατομικές του αξίες, χωρίς να νιώθει ότι απειλείται ο εαυτός του. «Η ευγνωμοσύνη του μικρού μυρμηγκιού» του Αισώπου, σελ. 100, και «Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη» της Πίπινας Τσιμικάλη, σελ. 137, διαπραγματεύονται το ίδιο σύστημα αξιών, αυτό της ανιδιοτέλειας, της αλληλεγγύης, της ευγνωμοσύνης και της ανταπόδοσης μιας ευγενικής πράξης. Αν οι αναγνώστες ταυτιστούν με τους χαρακτήρες των κειμένων (που είναι το ζητούμενο) π.χ. με το μικρό και αδύναμο πλάσμα, μυρμήγκι, ή τον φοβισμένο, μπροστά στη θέα του καλικάντζαρου, Λάμπη, μπορούν να διαχειριστούν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο του κειμένου για δικό τους λογαριασμό με σκοπό να ενταχθούν στην ερμηνευτική παράμετρο (Sipe, 2000) και να χτίσουν το δικό τους αξιακό σύστημα.

Η ανάπτυξη και η ικανοποίηση της αισθητικής αντίληψης. Ο συγγραφέας Philip

Pullman, που έλαβε το Διεθνές Βραβείο παιδικής Λογοτεχνίας Astrid Lindgren το 2005, επισημαίνει την αναγκαιότητα της τέχνης στη ζωή των παιδιών. Η αισθητική αντίληψη των παιδιών διαμορφώνεται μέσα από το καθημερινό τους περιβάλλον. Η διαδικασία εκμάθησης του νοήματος των σχημάτων και των γραμμών είναι η ίδια είτε το παιδί μαθαίνει να διαβάζει λέξεις, είτε μαθαίνει να διαβάζει τα οπτικά σχήματα. Για παράδειγμα στη σελ. 96, η δραστηριότητα που ακολουθεί το ποίημα «Τα τζιτζίκια στήσανε χορό» του Γιάννη Ρίτσου, που ζητάει από τους μαθητές να κάνουν το δικό τους ποιητικό πίνακα με λέξεις και χρώματα ο μαθητής, ως «δρων» υποκείμενο με τη δημιουργικότητά του, ανακαλύπτει αυτό που είναι, παρά αυτό που κάνει. Η τέχνη προσφέρει στα παιδιά πλήθος ερεθισμάτων που θα τα βοηθήσει να διευρύνουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες και να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους. «Οι πεταλουδίτσες» της Ε. Παλαιολόγου-Πετρώνδα, σελ. 97, είναι ένα κείμενο που μέσα από τη σύγκρουση επιβίωσης των πλασμάτων της φύσης αναδύεται η χρωματική παλέτα της φύσης και η πολυποίκιλη ομορφιά της. («...Φοβόντουσαν τα πουλάκια που τις κυνηγούσαν. Ο φόβος του εχθρού βασάνιζε τη μικρή τους ύπαρξη...», «...— Εσύ, για παράδειγμα, Κοκκινόφτερη πεταλουδίτσα, να τρέχεις και να χώνεσαι μέσα σε ένα κόκκινο λουλούδι. Σε μια παπαρούνα, σε ένα άνθος ροδιάς, σε ένα κόκκινο γεράνι ή σε ένα κόκκινο τριαντάφυλλο...», «...— Κι εγώ πού να πηγαίνω; ρώτησε μια λευκή πεταλουδίτσα...», «...— Εσύ, Λευκόφτερη, να τρέχεις στα κρίνα ή στα άσπρα τριαντάφυλλα ή τ' άσπρα γαρίφαλα...»). Η τέχνη λοιπόν, αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους λαούς καθώς η παγκόσμια γλώσσα της τέχνης είναι σε θέση να γεφυρώσει πολιτισμικές διαφορές και να συνενώσει τους λαούς. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η ρύση «Τίποτα δεν μας ενώνει καλύτερα από μια αισθητική συγκίνηση», ομολογεί ο Γ. Σεφέρης (1939).

Ηθική ανάπτυξη

Η ηθική ανάπτυξη αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου, καθώς ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς την πορεία της ηθικής ανάπτυξης καθορίζει και τη διδακτική προσέγγιση που επιλέγει στον τομέα της ηθικής εκπαίδευσης. Ηθική ανάπτυξη σημαίνει τη ριζική αλλαγή τρόπου σκέψης και την υιοθέτηση νέων ηθικών κριτηρίων που έχουν ως αποτέλεσμα την αλλαγή του τρόπου θεώρησης της ηθικής ζωής. Η αντιπαράθεση αξιών και ιδεών που συνεπάγεται και τη διαλεκτική συζήτηση των ηθικών διλημμάτων, συμβάλλει στη σταδιακή ηθική ανάπτυξη (Matsangouras, 1999). Η λογοτεχνία ως παιδαγωγικό εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη διαμόρφωση χαρακτήρα (Goleman, 1998). Παρακάτω παρουσιάζονται οι «ιστορίες» που είναι σχετικές με τις ηθικές αξίες όπως εντιμότητα, φιλαλήθεια, αξιοπρέπεια.

«Ψέμα πρωταπριλιάτικο» της Σοφίας Γαβριηλίδου, σελ. 42, όπου η γέννηση ενός πρωταπριλιάτικου, άρα, απενοχοποιημένου, ψέματος, που καταφέρνει να λάμπει πιο πολύ κι από τον ήλιο και την αγωνία των ανθρώπων- «...Αχ! και να 'σουν αλήθεια!...» -δημιουργεί στον αναγνώστη αντιφατικές σκέψεις και ηθικό δίλημμα. Σύμφωνα, με τη Louise Rosenblatt (1960), η ανάγνωση οποιουδήποτε έργου της λογοτεχνίας είναι,

αναπόφευκτα, ένα μεμονωμένο και μοναδικό περιστατικό που περιλαμβάνει, εμπλέκει το μυαλό και τα συναισθήματα κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη ενός συγκεκριμένου κειμένου, σε έναν συγκεκριμένο χρόνο, κάτω από τις συγκεκριμένες περιστάσεις.

Το απόσπασμα από τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, σελ. 50, «Οι μεγάλοι είναι πολύ περίεργοι» αναφέρεται στη ντροπή που νιώθει ένας ενήλικας, όταν παραδέχεται ότι πίνει για να ξεχάσει. Η σύντομη αφήγηση και η μελαγχολία που νιώθει ο μικρός πρίγκιπας γι' αυτόν τον μεθύστακα καθυποβάλλει τον αναγνώστη και τον αφήνει με ερωτηματικά. Σύμφωνα με τον Iser (1980), το λογοτεχνικό κείμενο καθοδηγεί τον αναγνώστη και τον καλεί να συμπληρώσει όλα εκείνα τα κενά απροσδιοριστίας που αφήνει ο συγγραφέας, ώστε να συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγή νοήματος και να γίνει συνδημιουργός του. Η θεωρία της «Αισθητικής Ανταπόκρισης» αντιμετωπίζει τον αναγνώστη ως βασικό νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς δίνει έμφαση όχι στο πώς και στο τι λέει το κείμενο, αλλά στο πώς το διαβάζει ο αναγνώστης, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διάσταση της αισθητικής του ανταπόκρισης (Iser, 1991).

«Τα δύο αδέρφια» ένα παραμύθι από τη Μέση Ανατολή, σελ. 143, διαπραγματεύεται τη δικαιοσύνη και την αγάπη ανάμεσα στα αδέρφια. Τα σχήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις- εγώ, εγώ κι οι άλλοι, εγώ και τα πράγματα -δίνουν τη δυνατότητα στους αποδέκτες να κατασκευάσουν πνευματικές δομές και να οικοδομηθούν καινούρια μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα από την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές συζητούν, αντιπαρατίθενται και κινούνται προς μια ανώτερη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, κατά τη θεωρία του L. Vygotsky (1997), αφού τελικός σκοπός είναι να κατανοηθούν οι βασικές ηθικές αξίες και να εκφραστούν μέσα στις ζωές των μαθητών.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με την Καρπόζηλου (2009), επιστήμονες της εξελικτικής ψυχολογίας δηλώνουν ότι η ανάγνωση της παιδικής λογοτεχνίας από το παιδί συμβάλλει στην αρχική κατανόηση και στη συνέχεια στην αποδοχή των συναισθημάτων του, καθώς και στη δόμηση ταυτότητας. Επίσης, η ίδια επισημαίνει πως το παιδικό βιβλίο προσφέρει πολύτιμο πεδίο για την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, εφόσον τα κείμενα παρακινούν τους αναγνώστες να μιλάνε για τις συγκινήσεις και τα συναισθήματά τους, γιατί η αφήγηση, μέσα από την ίδια της τη λειτουργία, επιτρέπει να ανακαλυφθεί η δύναμη του συναισθήματος (Anagnostopoulou, 2007). Το παιδί, επομένως, παίρνει από το παραμύθι, ό,τι το ενδιαφέρει, ό,τι του χρησιμεύει, με μια συνεχή εργασία επιλογής, ενώ ταυτόχρονα, το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει στο παιδί τις λέξεις με τις οποίες θα μπορέσει να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα, και να έχει μια θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους (Rontari, 2003).

Τα παραμύθια διανοίγουν έναν κόσμο πέρα από ό,τι η πραγματικότητα προϋποθέτει, διεγείρουν τη φαντασία, συγκρούονται με το αληθινό, δέχονται το αδύνατο ως δυνατό και κυρίως εμφανίζουν αφηγηματικά κενά τα οποία καλούνται να καλύψουν με τρόπο

προσωπικό οι αναγνώστες. Οι μαθητές, βρίσκουν τη δύναμη μέσα από τους ήρωες τους να αντιμετωπίσουν τις δικές τους παρόμοιες ίσως καταστάσεις, διδάσκονται αβίαστα σημαντικές ηθικές αξίες και θωρακίζονται πνευματικά και κοινωνικά (Malafantis, 2011).

Οι καταστάσεις που παρουσιάζονται στα παραμύθια, πολλές φορές, βοηθούν τα παιδιά να απενοχοποιήσουν τα ψυχικά τους βιώματα, να αποδεχτούν τα συναισθήματά τους, εφόσον μπορεί να μοιάζουν με εκείνα των ηρώων, αλλά και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και το ασυνείδητό τους που έχουν αμφότερα ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά (Anagnostopoulou, 2007).

Το κεντρικό χαρακτηριστικό των παραμυθιών είναι η ελπίδα ότι τα εμπόδια και οι δοκιμασίες μπορεί να ξεπεραστούν και οι συγκρούσεις να βρουν διέξοδο προς μια δημιουργική επίλυσή τους. «Τα δύο αδέρφια» ένα παραμύθι από τη Μέση Ανατολή, σελ. 143, ενώ είναι παραμύθι η ιδανική εισαγωγική φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...» και η καταληκτική φράση «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.» λείπουν. Η απουσία των φράσεων, ίσως συνειδητή από τους ανθολόγους, πιθανόν έχει σκοπό να προσγειώσει τον αναγνώστη στην πραγματικότητα, που ακόμη δεν γνωρίζει και να τον προετοιμάσει για το μέλλον που δεν σκέφτεται (Rontari, 2003).

Τα παραμύθια, «Φύλλο φύλλο της κουκιάς» ένα λαϊκό παραμύθι από τη Μήλο, σελ. 56, (κοινά στοιχεία με το παραμύθι «Ο Τζακ και η φασολιά») και «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά» ένα λαϊκό παραμύθι των Μικρασιατών Ελλήνων από την Ν. Αλικαρνασσό της Κρήτης, σελ. 80, (κοινά στοιχεία με το παραμύθι «Η γριά και οι δώδεκα μήνες»), είναι λαϊκά παραμύθια που περιγράφουν κοινωνικές καταστάσεις και τα αξιακά συστήματα των πρωταγωνιστών.

Στο παραμύθι «Φύλλο φύλλο της κουκιάς», οι ήρωες είναι ενεργοί απέναντι στο κοινωνικό-πολιτικό γίγνεσθαι, εργάζονται και μοχθούν («...Γριούλα μου, θα πάω να σκάψω το αμπελάκι μου...»), απλοί άνθρωποι της υπαίθρου, γεμάτοι αγάπη ο ένας για τον άλλο («...Γριούλα μου, Γερντάκι μου...»), αλλά και για τον κόσμο που τους περιβάλλει («...Ήλιε μου...»). Στο παραμύθι «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά», η αξία του καλού και της κοινωνικής προσφοράς αντιστρατεύεται την αξία της αγένειας και της κακής συμπεριφοράς («... Φεύγει η κοπέλα, φτάνει στο σπίτι της δρακόντισσας και χτυπάει την πόρτα. Βγαίνει η δρακόντισσα και τη ρωτάει: – Τι θέλεις; – Με έστειλε η βασίλισσα να μου δώσεις το σάτσι σου, να κάνουμε πίτες. – Εντάξει, λέει η δρακόντισσα, αλλά πρώτα έχω κι εγώ μια απαίτηση, να μου σιάξεις το σπίτι, να το ασπρίσεις, να το συγυρίσεις και μετά να ζυμώσεις. – Εντάξει, της λέει η κοπέλα. ...»).

«Το μέλι» ένα λαϊκό παραμύθι από τη Κάσο, σελ. 69, το «Μια φορά ήταν ... η Κολοτούμπα» της Σοφίας Μαντούβαλου, σελ. 65, η έμμετρη ιστορία του Ευγ.Τριβιζά «Η πινεξοβροχή», σελ. 60, το ποίημα «Ο παπαγάλος» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, σελ. 37, «Τα παιχνίδια του αέρα» της Ντίνας Χατζηνικολάου, σελ. 85 και «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι» του Ευγένιου Σπαθάρη, σελ. 132, προσφέρουν

στον αναγνώστη κυρίως γέλιο αλλά και την ευκαιρία περισυλλογής εξασκώντας τον στην ικανότητα διάκρισης σωστού-λάθους, σοβαρού και αστείου, κωμικού και τραγικού.

Κριτική σκέψη

Σύμφωνα με το John Dewey (1933), κριτική σκέψη είναι η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική σκέψη πάνω σε κάθε πίστη ή υποτιθέμενη γνώση υπό το φως των λόγων που το υποστηρίζουν και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει. Για τον Dewey η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών είναι ένας από τους βασικούς στόχους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργεί θετικά στη διαμόρφωση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου.

Το παιδί, ως ενεργός/κριτικός αναγνώστης, αυτός που ενεργά οικοδομεί και συμμετέχει στη διαδικασία της ανάγνωσης (Malafantis, 2014) - θα ενισχύσει ή θα αμφισβητήσει τάσεις, τρόπους, απόψεις και συμπεριφορές, θα γνωρίσει και θα διαμορφώσει ιδεολογίες. Επομένως, γίνεται κατανοητή η συμβολή της λογοτεχνίας στην επίτευξη του γραμματισμού εν γένει, αλλά και του Κριτικού Γραμματισμού ιδιαίτερα, δεδομένου ότι πραγματεύεται συχνά κοινωνικά ζητήματα τα οποία συνδέονται με σχετικά πρόδηλα αξιακά και ιδεολογικά στοιχεία ταυτοτήτων των υποκειμένων της γραφής και συνεπακόλουθα της ανάγνωσης και έτσι προσφέρονται για να ασκήσουν οι μαθητές τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους (Aravani & Dimasi, 2016). Ο Κριτικός Γραμματισμός ενθαρρύνει τους αναγνώστες να υιοθετήσουν μια στάση αμφισβήτησης και να εργασθούν για να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους (McDaniel, 2004).

Η θεματολογία του κειμένου «Το τρομαγμένο χελιδονάκι» της Γεωργίας Ταρσούλη, σελ. 87, είναι το όχημα που δημιουργεί ευκαιρία συζήτησης, αντιπαράθεσης και κριτικής, με την κεντρική ηρωίδα, την Κατερίνα, να προσπαθεί να αξιολογήσει τις πληροφορίες που της δίνονται από τους οικείους της («... – Να βρούμε ένα κλουβί και να το βάλουμε! πρότεινε η Κατερίνα. – Πού θα το βρούμε εδώ πέρα το κλουβί; έκανε ο Παναγιώτης...») προκειμένου να εκτιμήσει τα δεδομένα και να αποφασίσει πως θα ενεργήσει για το καλό του χελιδονιού. Ο ενεργός αναγνώστης μπορεί να συμμετάσχει νοητικά στην επίλυση του προβλήματος, να κρίνει τις επιλογές της ηρωίδας, να εξαγάγει τα δικά του συμπεράσματα και να προτείνει μία ή περισσότερες λύσεις. Η ελευθερία του χελιδονιού μπορεί να γίνει ένα θέμα προς συζήτηση για την ατομική, την κοινωνική και την πολιτική ελευθερία.

Οι κριτικοί τρόποι ανάγνωσης, στο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας, στοχεύουν στη δημιουργία αναγνωστών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι τα κείμενα είναι κατασκευές που υιοθετούν κάποια ιδεολογία και να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους είτε ως αποδέκτες είτε ως αντιστεκόμενους αναγνώστες (McDonald, 2004).

Ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα εξαιρετικό μέσο για την κατάκτηση και την ανακάλυψη του κόσμου, διότι αποτελεί το μέσο για τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας της καθημερινότητας και της ετερότητας μέσα από την επινόηση.

Η Μαρία Φραγκιά στο κείμενο «Ξ... όπως ξιφίας», σελ. 35, χρησιμοποιεί μία απλή και κατανοητή γλώσσα για ένα τόσο ευαίσθητο θέμα, αυτό της ορατής διαφορετικότητας. Ο εμπαιγμός και τα περιπαιχτικά σχόλια από τα άλλα ψάρια («...Με φωνάζουν μυτόγκα...»), οδηγούν τον Ξιφία στην απομόνωση («...Ο Ξέρξης, ο ξιφίας γύρισε μια μέρα πολύ στενοχωρημένος από το σχολείο του. Δεν έφαγε τίποτα για μεσημεριανό και κλείστηκε στο δωμάτιό του...»). Χρειάζεται μία γενναία πράξη για γίνει αποδεκτός («...Καθόλου δε δίστασε ο Ξιφίας: ορμάει πάνω στο δίχτυ και χρατς χρουτς! το ξεσκίζει με την κοφτερή του μύτη, λευτερώνοντάς τους όλους...»). Ανάλογη λογική σύνθεσης και γραφής παρατηρείται και στο πολύ παλιό διήγημα του Α. Παπαδιαμάντη «Γατού Γουπατού» (1899), όπου ο ήρωας με αναπηρία καταφέρνει να νικήσει τον πιο δυνατό εχθρό (φόβο και τρόμο του χωριού) της παρέας της πάνω γειτονιάς και να γίνει από απορριπτέος φίλος, ο απόλυτος ήρωας του χωριού. Επίσης, στο κείμενο «Η αλφαβήτα δίχως ρο» της Πέπης Δαράκη, σελ. 48, υπάρχει η δυνατότητα ανίχνευσης παρόμοιων ερμηνευτικών προσεγγίσεων όπου η γνώση των ιδιομορφιών των άλλων βοηθά στην επικοινωνία και στην αλληλοκατανόηση («...Η μικρή Κατερίνα το 'βαζε στα πόδια και κρυβόταν στο σπίτι της. Κι ούτε να παίζει με τα γειτονόπουλα ήθελε ούτε να μιλάει. Κλειστό το κρατούσε όλη τη μέρα το στόμα της γιατί πολύ πολύ ντρεπόταν που μιλούσε ψευδά...»).

Πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται επίσης, μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας, καθώς και της φιλοσοφικής θεώρησης του κόσμου (Karamanou, 2016).

Η ταυτότητα, επιτρέπει στο άτομο να αναζητά, να αναγνωρίζει και να μοιράζεται τα κοινά του χαρακτηριστικά, να έρχεται σε επαφή με τον εαυτό του και να διαφοροποιείται απέναντι στους υπόλοιπους, να τοποθετείται απέναντι στον άλλο, τον διαφορετικό. Οπότε η αναζήτηση της ετερότητας του άλλου είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, δηλαδή η ταυτότητα εμπεριέχει την ετερότητα (Manikarou, 2017).

Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς ιδεολογίας και απόκτησης αξιών για κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η ταυτότητα, η συνύπαρξη, η κατανόηση και αποδοχή των άλλων (Kanatsouli, 2002). Μέσω του λογοτεχνικού κειμένου, οι μαθητές γνωρίζουν την εμπειρία του άλλου και απομακρύνονται από το δικό τους κέντρο βάρους

επιτυγχάνοντας τη λεγόμενη ετεροεπικέντρωση ή αλλιώς ενσυναίσθηση (Aravanis, 2015).

Το κείμενο «Δώσε την αγάπη» της Αγγελικής Βαρελλά, σελ. 107, φέρνει σε επαφή τους μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού με την ετερότητα και τη φιλία. Ο Γιάννους, το παιδί από την Πολωνία, ξανθούλης, με τα παραπονεμένα του ματάκια και με την όμορφη φωνούλα του έφερε ένα καλαθάκι με μήλα να τα μοιράσει στους συμμαθητές του και έτσι απλά τους δίδαξε να δίνουν αγάπη όπως δίνουν ένα μήλο. Το τραγούδι του Γιάννου που γοητεύει τους συμμαθητές του και η απλότητα της πράξης του χτίζουν γέφυρες επικοινωνίας και κατανόησης. Το κείμενο «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» της Άμυ Μακ Ντόναλντ, σελ. 101, ενώ είναι ένα κείμενο που κεντρικό θέμα του είναι η μοναξιά και η φιλία, μπορεί να αξιοποιηθεί ως έπικουρικό κείμενο για την αποδοχή της ετερότητας, επειδή ο κάστορας στη προσπάθειά του να βρει τον άλλο που κι αυτός είναι μόνος και χρειάζεται ένα φίλο, συνδέεται με διαφορετικά ζώα που τον βοηθούν στην αναζήτησή του. Στο ποίημα «Προσευχή» της Θέτη Χορτιάτη, σελ. 110, («...άσπρα, κίτρινα, μαυράκια όλα του Χριστού αδερφάκια δίπλα στο Χριστό να τα έχεις να μπορείς να τα προσέχεις...») προσλαμβάνεται από το μικρό παιδί η αντίληψη ότι όλα τα παιδιά είναι και πρέπει να είναι ίδια αφού είναι όλα του Χριστού αδερφάκια και η διαφορά του χρώματος εξαφανίζεται. Η ίδια η Χορτιάτη (2008) αναφέρει: «Η ποίηση προσκαλεί τα παιδιά στον ιερό χορό των λέξεων σ' ένα πέταγμα με το παιχνίδι: «πετάει πετάει ο νους!». Τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα, αποκτούν ευχέρεια συνδυαστικής φαντασίας και τόλμη ψυχής. Αυτό συντείνει στην απελευθέρωση του παιδιού από την παθητική προσαρμογή σε κάποιες σταθερές συνθήκες και καταστάσεις, ενώ οξύνει την κριτική του ικανότητα και την εφευρετικότητά του».

Η προβολή των άλλων πολιτισμών και η καλλιέργεια του σεβασμού γι' αυτούς στο γηγενή πληθυσμό, θεωρείται η βάση του πολυπολιτισμικού μοντέλου (Papachristou, 2007). Η ενίσχυση και η καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού, της ανεκτικότητας και της κατανόησης, αλλά και η βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης των πολιτισμικών ομάδων (Bennett, 1998), είναι οι κύριες συνιστώσες, ώστε τα παιδιά να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και όχι να ζουν και να σκέπτονται σαν να είναι σε απομόνωση (Xochellis, 2008).

Οι ιδιότητες του καλού πολίτη

Οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας πρέπει να αξιοποιούνται επαρκώς, ώστε το παιδί να μαθαίνει τόσο να έχει λόγο στα ζητήματα που αντιμετωπίζει όσο και να σέβεται τις απόψεις των άλλων, να κατανοεί την τήρηση των κανόνων και να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του με σκοπό να γίνει όχι μόνο καλός πολίτης αλλά και ενεργός πολίτης.

Τα κείμενα που προάγουν την παιδαγωγική διάσταση του καλού πολίτη είναι «Ο Σαλίγκαρος βγαίνει αμαξάδα» της Ζωής Κανάβα, σελ. 154, και «Ο τελευταίος υπόκαμπος» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, σελ. 76. Στο πρώτο κείμενο από τη μια παρουσιάζεται με μία λεπτή δόση χιούμορ, ο χαρακτήρας (σαλίγκαρος) του ανέμελου,

απρόσεχτου και κακού οδηγού («... Γελά ο κυρ Σαλίγκαρος, κορδώνεται. Κι όπως ο τροχονόμος τον ζυγώνει σκέπτεται όλο χαρά: – Αχ, φαίνεται θα μου δώσουν το βραβείο του πιο καλού οδηγού! ...»)), στο δεύτερο κείμενο από την άλλη ο ήρωας -το ψάρι ναρβάλ- μεταφέρει το οικολογικό μήνυμα της εξαφάνισης των θαλάσσιων ζώων, στη συγκεκριμένη περίπτωση του ιππόκαμπου («... -Εγώ αποτελώ στόχο, μα μέχρι τώρα καλά τα κατάφερα και ξέφυγα. Υπάρχουν όμως ολόκληρα είδη που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν! ...»)). Ο Bandura αναφέρει ότι *«είναι σημαντικό να μπορείς να αναγνωρίζεις ποιες είναι οι εμπειρίες που οφείλεις να παρέχεις στα παιδιά, έτσι ώστε να είναι σταδιακά σε θέση να μπορούν από μόνα τους να γίνουν διαμορφωτές των δικών τους ενεργειών»* (Para, 2015).

Στερεότυπα φύλων

Όπως αναφέρει η Τσαούση (2006), στην κοινωνιολογία ως στερεότυπο ορίζουμε ένα σύνολο από ανακριβείς απλουστευμένες και χωρίς έρεισμα γενικεύσεις σχετικά με μια κοινωνική ομάδα που δίνει τη δυνατότητα στους άλλους να κατηγοριοποιούν τα μέλη της ομάδας αυτής και να τους φέρονται ανάλογα με τις γενικεύσεις αυτές. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα φύλα στα λογοτεχνικά βιβλία, επηρεάζει την αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά, με απόρροια στη συμπεριφορά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, αφού ενισχύουν και διαιωνίζουν παραδοσιακές, στερεοτυπικές και δεσμευτικές αντιλήψεις και για τα δύο φύλα (Malafantis, 2018).

Από τη μελέτη των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων του ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α΄-Β΄ Δημοτικού η πρώτη θεματική ενότητα με τον τίτλο «Οικογένεια» παρουσιάζει το ετερόφυλο διγονεϊκό σχήμα ως προϋπόθεση για την ευτυχία μιας πυρηνικής οικογένειας. Ομοίως και στο ποίημα «Η γελαστή οικογένεια» της Μαρίας Γουμενοπούλου, σελ. 12, η εκφορά του επιθέτου «γελαστή» προδιαθέτει τον αναγνώστη να μεταφερθεί νοερά σε όμορφες, ήρεμες, οικογενειακές στιγμές και ταυτόχρονα τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της οικογενειακής θαλπωρής («... Καθιστούς στον καναπέ σχεδιάζω έναν πατέρα δυο παιδιά και μια μητέρα. Κι επειδή θέλω πολύ να φανεί στη ζωγραφιά μου η χαρά που 'χει η καρδιά μου ...»), αποδίδονται σε μια ευτυχισμένη στερεοτυπική πυρηνική οικογένεια.

Οι συγκεκριμένες επιλογές των κειμένων όλης της ενότητας ενδυναμώνουν τις κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων π.χ. πατέρας – κουβαλητής, πολλές φορές απών, μητέρα – καλοσυνάτη, με υπέρμετρη αγάπη για τα παιδιά της π.χ. «... Η αγάπη είναι σαν τ' αστέρια: ποτέ δεν πεθαίνει και πάντα φωτίζει ...», από το κείμενο «Θα σ' αγαπώ ό,τι και να γίνει» της Ντέμπι Γκλιόρι, σελ. 22. Αντιθέτως, ένα κείμενο που σχετίζεται με την επιδίωξη ισότιμων, ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας διγονεϊκής οικογένειας είναι το κείμενο «Ποιος διευθύνει;» του Τζιάνι Ροντάρι, σελ. 16. Παρά του ότι υπολανθάνουν κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς το φύλο στη γλώσσα του κειμένου, αλλά και στη συμπεριφορά των δύο προσώπων της ιστορίας, το τελικό μήνυμα είναι ελπιδοφόρο (Pliogkou, 2011).

Καλλιέργεια της θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης

Επειδή από το ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού απουσιάζει το μάθημα των θρησκευτικών, τα κείμενα του ανθολογίου «Το λαγουδάκι της Λαμπρής» της Αντιγόνης Μεταξά, σελ. 117, «Ο Χριστός και τα πουλιά» ένας λαϊκός θρύλος, σελ. 119, «Κάλαντα Πρωτοχρονιάς» του Σπύρου Καρδαμάκη, σελ. 115, καθώς και το ποίημα «Ήρθε η Πασχαλιά» του Χάρη Σακελαρίου, σελ. 116, συμβάλλουν στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος προσεγγίζοντας με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων, συμπληρώνοντας έτσι την ηθική ανάπτυξη των υποκειμένων.

Τα κείμενα «Ασπρογάλανο πανί» της Γαλάτειας Σουρέλη, σελ. 122, «Τα ελληνάκια» της Ευγενίας Φακίνου, σελ. 125, «Ο αγωνιστής με την πένα» της Αγγελικής Βαρελλά, σελ. 129, και το ποίημα «Η γιορτή του Όχι» του Κώστα Καλαπανίδα, σελ. 124, λειτουργούν ως έναυσμα για την κατανόηση της έννοιας «έθνος» και τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξή του, με σκοπό τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Η δημιουργική χρήση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), είναι το σύγχρονο μέσο με το οποίο οι άνθρωποι βρίσκουν, συγκεντρώνουν, αναλύουν, αναπαριστούν, οργανώνουν, παρουσιάζουν και μεταφέρουν πληροφορίες.

Με την ένταξη των υπολογιστών στο σχολείο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει στη διδασκαλία του τις πιο κατάλληλες ψηφιακές εφαρμογές από παιδαγωγική άποψη αλλά και τις πιο εύχρηστες από τεχνολογική άποψη, ώστε να συμβάλλει στην καλύτερη εκπαίδευση του μαθητή και στη σωστή ανάπτυξη της νοητικής του ικανότητας.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συνιστά τον κύριο άξονα ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει για πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας, και παρέχει τη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς επίσης δημιουργεί ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο κινητοποιεί το μαθητή (Papadimitriou et al., 2013). Επιπλέον, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής κατά την μαθησιακή διαδικασία είναι εξαιρετικά χρήσιμος όσο αφορά στην ενεργητική συμμετοχή και στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Το Web 2.0 αποτελεί την ιδεολογική και τεχνολογική βάση που επιτρέπει στους απλούς χρήστες του διαδικτύου να δημιουργούν και να δημοσιεύουν περιεχόμενο (πχ. κείμενο, εικόνα κ.ά.), ενώ παράλληλα ενισχύει τη συνεργατική δημιουργία και το διαμοιρασμό περιεχομένου μεταξύ αυτών των χρηστών, σηματοδοτώντας έτσι τη συμμετοχική

κουλτούρα στην οποία παρέχονται ποικίλες ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, με αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών για γνώση. Η φιλοσοφία των εφαρμογών του Web 2.0 προσφέρει υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις σημαντικές μαθησιακές ευκαιρίες. Αυτό οφείλεται στους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας (κείμενο, κίνηση, εικόνες, βίντεο, γραφικά και ήχο), οι οποίοι ωθούν τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση να αποκτούν πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αναδεικνύει τα βασικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία συχνά παραγνωρίζονται ή, ακόμα κάποιες φορές αφαλατώνονται, όταν διδάσκονται αποκλειστικά με φιλολογικό τρόπο (Nikolaïdou, 2008). Επίσης, συμβάλει στη δημιουργική γραφή και κατ' επέκταση συμβάλει στην παραγωγή γραπτού λόγου που αποτελεί τη βασική παράμετρο κατασκευής λογοτεχνικού κειμένου.

Το Ανθολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο του εκπαιδευτικού που τον βοηθά να οργανώνει σχέδια εργασίας για διάφορα θέματα με αφορμή το περιεχόμενο των κειμένων και που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για διεπιστημονική, διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης και πολύπλευρη αφομοίωση της. Καταλυτικό ρόλο στην επίτευξη των ανωτέρω διαδραματίζουν τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να προσεγγίσει με βιωματικό τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο. Η αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας (augmented reality) και των εικονικών περιβαλλόντων (virtual environment) στην μαθησιακή διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν πληροφορίες και γνώσεις μέσα από την επαυξημένη-εικονική πραγματικότητα και να τις μεταφέρουν στον πραγματικό κόσμο. Μελέτες υποδηλώνουν πως είναι δυνατόν να διδασχτούν και να καλλιεργηθούν κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές δεξιότητες και δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσα από ένα εικονικό περιβάλλον (Gelastopoulou & Kourmpetis, 2014).

Ειδικότερα οι μαθητές μπορούν να παίζουν με τις λέξεις του Ανθολογίου βρίσκοντας τη σημασία των αγνώστων- συνώνυμα- αντώνυμα σε ψηφιακά λεξικά, να εντοπίζουν με τον Η/Υ και άλλα βιβλία-ποιήματα του συγγραφέα-ποιητή και να επιλέγουν ποια θα ήθελαν να διαβάσουν, να συντάσσουν έναν μικρό κατάλογο βιβλίων αναπτύσσοντας την έρευνα και τον προγραμματισμό, να ανιχνεύσουν πολυθεματικά τα λογοτεχνικά αποσπάσματα (συνδυασμούς βιβλίων με άλλα υλικά οπτικοακουστικά για μεγάλες τάξεις), να στέλνουν μηνύματα σε άλλους συμμαθητές τους παροτρύνοντας τους να διαβάσουν και αυτοί γράφοντας τι τους άρεσε και γιατί. Επιπρόσθετα οι μικροί αναγνώστες μπορούν να συνεχίσουν την ιστορία δίνοντας δικό τους τέλος ή να συντάξουν δική τους ιστορία ατομικά ή ομαδικά, να δημοσιεύουν στη σχολική εφημερίδα μια αφίσα, που θα δημιουργήσουν τα ίδια σε ψηφιακή μορφή, να ζωγραφίσουν τι τους άρεσε και να δημιουργήσουν δικούς τους διαλόγους με κόμικς αξιοποιώντας ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, να αλλάζουν τον τίτλο του κεφαλαίου βάζοντας ένα δικό τους ατομικά ή ομαδικά και να ομορφύνουν το κείμενο με χρώματα. Άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν οι μαθητές είναι η

επεξεργασία εικόνων ή ακόμη και η δημιουργία δικών τους έργων τέχνης, η εύρεση πληροφοριών για ζωγραφικούς πίνακες που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο ή και για μουσική λογοτεχνία και τέλος η δημιουργία ομάδων όπου οι μαθητές θα συνδιαλέγονται και θα απαντώνται ερωτήματα.

Σταχυολογώντας, η χρήση μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας στην διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλει στο να εκπαιδεύονται οι μαθητές και στο ρόλο του αναγνώστη αλλά και στο ρόλο του συγγραφέα. Οι μαθητές σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους μπορούν να αλληλεπιδρούν με τα λογοτεχνικά έργα ενσωματώνοντας διάφορα είδη τέχνης παράγοντας ένα νέο πολυτροπικό κείμενο, προβάλλοντας ισοδύναμα τον λόγο, την εικόνα, τον ήχο και την κίνηση. Επιπλέον, αναπτύσσουν τη φαντασία, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη και τις δεξιότητες επικοινωνίας (κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Μέσω της ανωτέρω διαδικασίας οι μαθητές καλλιεργούν γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και τεχνικές δεξιότητες συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται βιωματική, που αποτελεί το ζητούμενο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Συμπεράσματα

Η παιδική ηλικία δεν είναι απλά ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την ωριμότητα, αλλά έχει τη δική της αξία και σημασία για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου.

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας και στην παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία της πληροφορίας, αμφισβητούνται και αναζητούνται περισσότερο από ποτέ οι αξίες. Βασική προτεραιότητα του σχολείου είναι η προετοιμασία του μαθητή για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της κοινωνίας ως αυριανός πολίτης. Επομένως, ο μαθητής θα πρέπει μέσα από το σχολείο να διδαχθεί ένα κώδικα αξιών που θα τον καταστήσει δημιουργικό πολίτη. Επίσης, θα πρέπει να καλλιεργήσει τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης και την εξωτερίκευση συναισθημάτων και παράλληλα να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Ένας τρόπος επίτευξης των ανωτέρω είναι η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας μέσω των ανθολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, στους μαθητές προσφέρονται ποιοτικά ερεθίσματα και αναδεικνύονται πανανθρώπινες αξίες, ενώ παράλληλα καλλιεργείται το ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα, η αγάπη για την ελληνική γλώσσα και τη λογοτεχνία, η χαρά της μάθησης και της έκφρασης, η ατομική και ομαδική δημιουργικότητα, η αυτονομία και η πρωτοβουλία, η κριτική ικανότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η φιλαναγνωσία.

Τα ανθολόγια, ως προς τη στοχοθεσία, κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, αυτή της αισθητικής απόλαυσης και της διαθεματικής διασύνδεσης με άλλα μαθήματα μέσω των σχεδίων εργασίας, καθώς ικανοποιούνται οι λόγοι ενασχόλησης των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία (χρησιμοθηρικοί-ωφελιμιστικοί, απόλαυση-ψυχαγωγία). Ειδικότερα, τα ανθολόγια των πρώτων τάξεων του δημοτικού είναι περισσότερο

εστιασμένα στην παιγνιώδη μάθηση της λογοτεχνίας και στην εμπλοκή των μικρών αναγνώστων στο παιχνίδι της ανάγνωσης, ενεργοποιώντας βιώματα και συναισθηματικές δεξιότητες. Μέσα απ' αυτό το παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική τους έκφραση, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αναπτύσσουν τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες.

Η σύγχρονη εποχή καθιστά επιτακτικό το αίτημα οι μαθητές να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες, κριτικά εγγράμματοι που δεν θα περιορίζονται απλά στο να διαβάσουν και να κάνουν την περίληψη ή στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου, αλλά θα συνδιαλέγονται κριτικά με το λογοτεχνικό κείμενο (Malafantis, 2005). Σε αυτό συμβάλει ο αμοιβαίος αλληλοσεβασμός μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων σε συνδυασμό με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, μια άλλη καινοτόμος και διαφορετική προσέγγιση της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων κι όχι αποσπασμάτων, γεγονός που συμπεριλαμβάνεται και στα νέα προγράμματα σπουδών που εκπονήθηκαν από το ΙΕΠ το 2021 και έχει ξεκινήσει η εφαρμογή τους.

Συνοπτικά, οι τέχνες που εντάσσονται στην καθημερινότητα των παιδιών και στο πολιτιστικό τους περιβάλλον επιδρούν στην ψυχική υγεία και στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους, λειτουργώντας ως καθρέφτες αλληλεπίδρασης και αλληλοταυτίσεων, συμβάλλοντας στην ηθική και αισθητική ταυτότητα των αυριανών ελεύθερων πολιτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anagnostopoulou, D. (2007). *Logotechniki proslipsi stin proscholiki kai protovathmia ekpaidefsi*. Ekdoseis Pataki.
- Anagnostopoulou D., Kalogirou Tz. kai Patsiou V. (2001). *Logotechnika vivlia stin proscholiki agogi*. Athina: Ekdoseis tis Scholis I. M. Panagiotopoulos.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Aravani, E. & Dimasi, M. (2016) I Symvoli tis Logotechnias stin Anaptyxi tou Gammatismou: To Paradeigma tou Scholikou Egcheiridiou tis Neoellinikis Glossas tis G' Gymnasiou. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, (MAJESS), 4, 128-150.
- Aravanis, G. S. (2015). *Polypolitismiki taftotita kai logotechnia-Mia sygkritiki theorisi ton A.P.S. A'vathmias ekpaidefsis 2003 & 2011*. Athina: Diadrasia.
- Bennett, D. (1998). *Multicultural states rethinking difference and identity*. London: Routledge.

- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1982). *On learning to read*. New York: Knopf.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chortiati, Th. (2008). *Ta leo t' ouranou*. Athina: Dia Viou.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Gelastopoulou, M. & Kourmpetis, V. (2014). I axiopoisi ton technologion pliroforias kai epikoinonion sto plaisio tis entaxiakis ekpaidefsis. Sto P. Anastasiadis, N. Zaranis, V. Oikonomidis & M. Kalogiannakis, (Epim.), *Praktika 9ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi, Technologies tis pliroforias & epikoinonion stin ekpaidefsi*, 855-863. Anaktithike stis 1 Noemvriou, 2023, apo <https://bit.ly/3MEivZ4>.
- Giakos, D. (1993). *Istoria tis ellinikis paidikis logotechnias*. Athina: Papadimas.
- Goleman, D. (1998). *I synaisthimatiki noimosyni*. Athina: Ellinika Grammata.
- Iser, W. (1980). *The act of reading*. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Iser, W. (1991). Prosopiki synentefxi sto syngrafea: «Anthropologiki Apologia tis Logotechnias». *Logou Xarin*, t. 2. Mtr. M. Pechlivanos. Athina: Vivliopoleion tis Estias.
- Kanatsouli, M. (2002). *Eisagogi sti theoria kai kritiki tis paidikis logotechnias*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Karamanou, A. (2016). *Polypolitismikotita i plouralismos; Kyklos ideon*. Anaktithike stis 1 Iouliou, 2023, apo <https://bit.ly/35CTIjk>.
- Karpozilou, M. (2009). *To paidi sti chora ton vivlion*. Ekdoseis Kastanioti.
- Katsiki-Gkivalou, A. (1999). *To thavmasto taxidi*. Athina: Patakis.
- Makridou-Bousiou, D. (2005). *Themata mathisis kai didaktikis*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Malafantis, K. (2005). *To paidi kai i anagnosi: Staseis, protimiseis, synitheies*. Athina: Grigori.
- Malafantis, K. (2011). *To Paramythi stin ekpaidefsi: Psychopaidagogiki diastasi kai axiopoisi*. Athina: Diadras.

- Malafantis, K. (2014). Paramythi kai Dimiourgikotita tou Paidiou. *Keimena*, 18, 1-26.
- Malafantis, K (2015). *Paidagogiki tis Logotechnias*. Athina: Grigoris.
- Malafantis, K. (2018). Paidagogikes diastaseis tis logotechnias. Praktika 2ou Panelliniou Synedriou, *Ekpaidefsi ston 21o aiona: Theoria kai praxi. Anazitontas to elkystiko kai apotelesmatiko scholeio*, 41-52. Anaktithike stis 17 Iouliou, 2023, apo <https://bit.ly/2E3DZyj>.
- Malafantis, K. (2020). *Paidagogiki tis logotechnias-Enas neos klados tis paidagogikis epistimis* [Panepistimiakes Simeioseis]. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Earino Examino 2019-2020. Athina.
- Manikarou, M. (2017). Diapolitismikes Anagnoseis Vivlion Paidikis Logotechnias. I Periptosi tis Elenis Priovolou. *Paidagogiko Ideodromio*, 13, 33-42. Anaktithike stis 20 Iouliou, 2023, apo <https://bit.ly/2E4saIm>.
- Matsangouras, I. (1999). *I scholiki taxi os choros, omada, peitharchia, methods*. Athina: Grigoris.
- McDaniel, C. (2004). Critical Literacy: A Questioning Stance and the Possibility for Change. *The Reading Teacher*, 57, 472-481.
- McDonald, L. (2004). Moving from Reader Response to Critical Reading: Developing 10-11-Year-Olds' Ability as Analytical Readers of Literary Texts. *Literacy*, 38(1), 17-26.
- Nikolaidou, S. (2008). *Logotechnia kai Nees Technologies. Apo ti theoria sti didaktiki praxi*. Athina: Kedros.
- Ntoliopoulou, E. (1999). *Sygchrones taseis tis proscholikis agogis*. Athina: Giorgos Dardanos, Typothito.
- Papa, M. (2015). O Albert Bandura: I Koinonikognostiki Mathisi Meso Protypon: Paidagogiki kai Psychologiki Diastasi. Theoria kai Praxi. *Efarmosmeni Paidagogiki*, 6. Anaktithike stis 2 Avgoustou, 2022, apo <https://bit.ly/2RtC891>.
- Papachristou, K. (2007). I emfyli diastasi tis diapolutismikis symvouleftikis-anichnevontas ptyches tis/tou diapolutismikou symvoulou. Praktika tou Ellinikou Institutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 4o Panellinio Synedrio, *Scholeio iso gia paidia anisa*, 399-414. Anaktithike stis 29 Avgoustou, 2023, apo <https://bit.ly/32veGid>.
- Papageorgiou, Ai. (2006). I Logotechnia sti Zoi ton Paidion. *Lexima*. Anaktithike stis 18 Avgoustou, 2023, apo <https://bit.ly/2ZbCF42>.

- Papadatos, G. (2009). *Paidiko vivlio kai filanagnosia*. Athina: Patakis.
- Papadimitriou, G., Papageorgiou G. & Moschopoulos, A. (2013). Exoikeiosi ton mathiton me tin orthi chrisi ton vasikon periferiakon syskefon enos typikou ypologistikou systimatos kai o rolos tou ekpaideftikou. Praktika 7ou Panelliniou Synedriou, *I Pliroforiki stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi: Proskliseis kai prooptikes*, 1-12. Anaktithike stis 2 Avgoustou, 2023, apo <https://bit.ly/3QSVukS>.
- Piaget, J. (1969). *Provlmata psychologias*. (Lekkos S., met.). Athina: Nea Synora.
- Pliogkou, V. (2011). Prosengizontas ti Diaforetikotita mesa apo tin Eikona ton Oikogeneiakon Schimaton sta Anthologia Logotechnikon Keimenon tou Dimotikou Scholeiou. *Keimena*, 14, 1-18. Anaktithike stis 1 Septemvriou, 2023, apo <https://bit.ly/3Pvotdr>.
- Rontari, T. (2003). *I grammatiki tis fantasias*. Athina: Metaichmio.
- Rosenblatt, L.M. (1960). Literature: The Reader's Role. *The English Journal*, 49/5, 304-310 & 315-316.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning, and Motivation. *Educational Psychologist*, 2, 299-323.
- Seferis, G. (1939). *Dokimes (1936-1947)- Monologos pano stin poiisi*. Athina: Ikaros.
- Sipe, L. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- Tsaousi, A. (2006). *Koinonikes anisotites: Diakriseis me vasi to fylo*. [Panepistimiakes Simeioseis]. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Tmima M.I.Th.E. Athina.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Skepsi kai glossa*. (Rodi A., met.). Athina: Gnosi.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational psychology*. Florida: St. Lucie Press.
- Xochellis, P. (2008). H syneisfora tis erevnas ton scholikon vivlion sti diapolitismiki ekpaidefsi, Praktika Diimeridas, *Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko scholeio: didaktikes prosengiseis kai ekpaideftiko yliko*, 95-101. Anaktithike stis 28 Iouliou, 2023, apo <https://bit.ly/3ixx6V9>.

Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης

Αποστόλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ. Εδ.

Περίληψη

Η εκπαίδευση και η εξάσκηση σε δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με και χωρίς αναπηρία συμβάλλει θετικά, στα σχολικά επιτεύγματα, στη μετάβαση προς την ενήλικη ζωή και στην ποιότητα της ζωής. Ο αυτοπροσδιορισμός ως δικαίωμα αλλά και ως σύνολο συμπεριφορών μπορεί να διδαχθεί και να ενισχυθεί, μέσω της εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης που στηρίζονται στο διδακτικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού. Στην παρούσα εργασία αρχικά επιχειρείται μια εισαγωγή στην έννοια του αυτοπροσδιορισμού και στα βασικά δομικά συστατικά της. Στη συνέχεια, διερευνάται η συμβολή της εκπαίδευσης σε δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με νοητική αναπηρία μέσα στη γενική τάξη. Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασίζεται στο λειτουργικό μοντέλο του Wehmeyer. Στο τέλος, επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοπροσδιορισμός, αναπηρία, ένταξη, σχολική επίδοση

Self-determination and intellectual disability in the context of the general classroom

Apostolou Sofia, Primary Teacher, M. Ed.

Abstract

Education and training in self-determination skills for people with and without disabilities contributes positively to school achievement, the transition to adulthood and quality of life. Self-determination as a right but also as a set of behaviors can be taught and strengthened through the implementation of appropriate educational intervention programs based on the didactic model of self-determination. This paper initially attempts an introduction to the concept of self-determination and its basic structural components. Next, the contribution of education to self-identification skills in students with intellectual disabilities within the general classroom is explored. The theoretical framework on which the educational interventions are based is Wehmeyer's operating model. In the end, a critical assessment of the conclusions reached is attempted.

Key-Words: self-identification, disability, inclusive education, school achievement

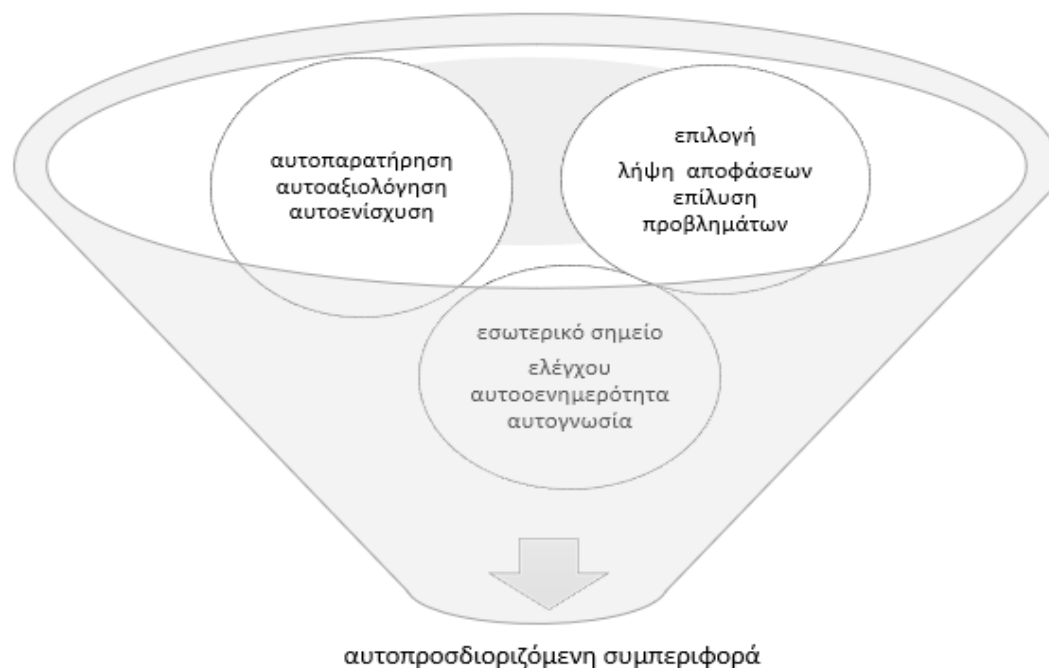
Εισαγωγή

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού συνδέεται με την πίστη ότι όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να ελέγχουν τη ζωή τους μέσα από τις επιλογές που κάνουν. Ο

αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσης και πεποιθήσεων που παρέχουν τη δυνατότητα στο άτομο να εμπλακεί στην συνειδητή επιλογή στόχων, στην αυτορρυθμιζόμενη και στην αυτόνομη συμπεριφορά (Wood, Fowler, Uphold & Test, 2005), η οποία εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη σκοπιμότητα του ατόμου (Wehmeyer, 1999). Ο αυτοπροσδιορισμός ως γνώση, συναίσθημα και συμπεριφορά, αλλά και ως δικαίωμα, βοηθά το άτομο με αναπηρία να γνωρίζει ποιος είναι, τι θέλει και πως θα επικοινωνήσει τις προτιμήσεις του στους άλλους (Carter, Owens, Trainor, Sun, & Swedeen, 2009. Erwin et al., 2009. Shogren, et al., 2007. Wood et al., 2005).

Τα δομικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού

Ο αυτοπροσδιορισμός περιλαμβάνει τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά ήτοι: την αυτονομία και αυτορρύθμιση που αναφέρονται ως ικανότητες και την ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση που αναφέρονται ως στάσεις (Wehmeyer, 1995). Το άτομο με αυτόνομη συμπεριφορά μπορεί να διαχειρίζεται τα πράγματα που τον αφορούν, είτε πρόκειται για κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες, είτε για προσωπικά ενδιαφέροντα (Wehmeyer, 1999. Wehmeyer & Schwartz, 1997:5).



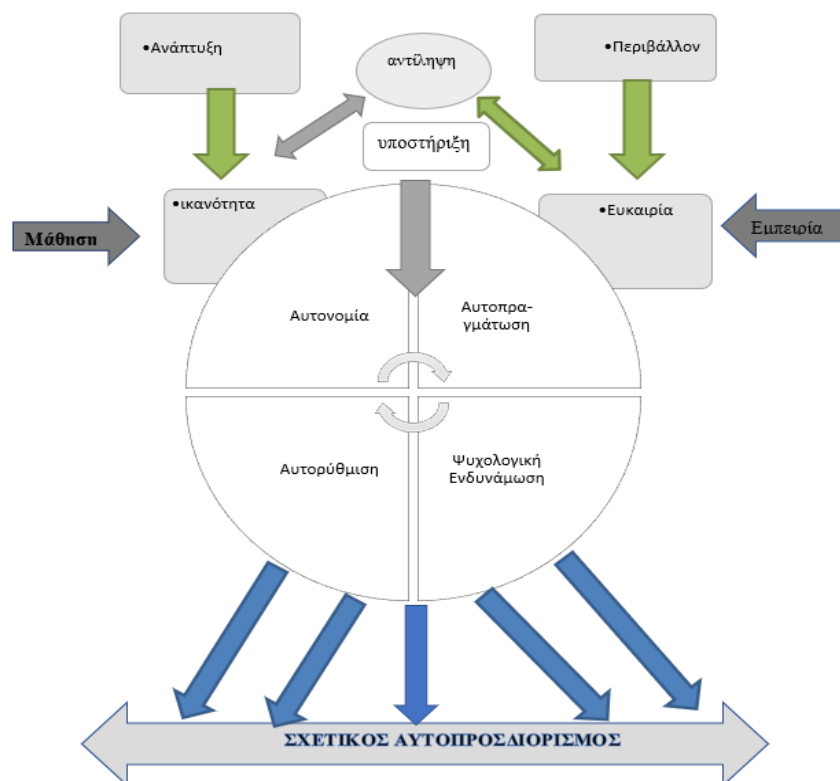
Εικόνα1: Αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά (Wehmeyer, 1999:54)

Wehmeyer, Kelehner & Richards, 1996: 632-633). Η αυτορρύθμιση αφορά την ικανότητα ελέγχου των δεδομένων που αντλεί το άτομο από το περιβάλλον του, τη χρήση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την επίτευξη των στόχων του, την επαναξιολόγηση και τέλος την τροποποίηση προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του. Η ψυχολογική ενδυνάμωση αφορά την πίστη του ατόμου ότι έχει τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να προβλέψει τα αποτελέσματα των πράξεων του πριν πραγματοποιήσει κάποια αλλαγή στο περιβάλλον του. Τέλος, η αυτοπραγμάτωση αναφέρεται στη γνώση μιας

ρεαλιστικής εικόνας του ατόμου για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και την ανάλογη δράση βάσει αυτών. Τα αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα φαίνεται να είναι πιο αυτόνομα, αυτορρυθμιζόμενα και να επιδεικνύουν συμπεριφορές ψυχολογικής ενδυνάμωσης. (Wehmeyer et al., 1996).

Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία

Η άσκηση σε δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με και χωρίς αναπηρία συμβάλλει θετικά, στα σχολικά επιτεύγματα, στη μετάβαση προς την ενήλικη ζωή και στην ποιότητα της ζωής. (Chambers et al., 2007. Lachapelle et al., 2005). Αυτός είναι ο κύριος λόγος που τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη σημασία στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μέσα από τα σχολικά προγράμματα και ειδικότερα τα Α.Π. (Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002. Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000a. Wehmeyer, Gragoudas, & Shogren, 2006. Zhang, Wehmeyer, & Chen, 2005). Το λειτουργικό-μοντέλο του Wehmeyer (1999) για τον αυτοπροσδιορισμό, σχεδιάστηκε κυρίως για άτομα με νοητική αναπηρία. (βλ. εικ.2). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, του οποίου μετεξέλιξη αποτελεί το μοντέλο του αιτιακού μεσάζοντα (Shogren et al., 2017) το άτομο χρειάζεται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα του παρέχει ευκαιρίες, προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητές του. (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000b). Ο αυτοπροσδιορισμός αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια ζωής του παιδιού και του ενηλίκου, καθώς μαθαίνει νέες δεξιότητες και αναπτύσσει συμπεριφορές, που του επιτρέπουν να προσανατολίζει τη ζωή του (Wehmeyer 1999).



Εικόνα 1: Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer 1999:55)

Ερευνητικά, έχει βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού και της υγιούς ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρία (Wehmeyer, 2015. Algozzine, Browder, Karvonen, Test, & Wood, 2001. Shogren, et al., 2018), μέσω του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τη διδασκαλία των δομικών συστατικών του αυτοπροσδιορισμού σε όλους τους τομείς των προγραμμάτων σπουδών ήτοι ανάγνωση, μαθηματικά, επαγγελματικός προσανατολισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Shogren et al., 2018). Οι Wehmeyer et al. (2000b) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου σε 40 μαθητές με νοητική αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μισοί περίπου μαθητές παρουσίασαν σημαντική αύξηση στα δομικά συστατικά του αυτοπροσδιορισμού. Παρόμοια, οι Agran et al. (2006) σε έρευνα που διεξήγαγαν με 3 μαθητές με νοητική αναπηρία ή αυτισμό βρήκαν ότι οι μαθητές έδειξαν σημαντική αύξηση στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων ενώ οι McGlashan et al. (2004), σε έρευνα που αφορούσε 4 μαθητές με αναπηρία, τόνισαν τη σημαντική αύξηση που σημειώθηκε στην επίτευξη στόχων που σχετίζονταν με τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή.

Με τους Shogren et al. (2012) σε μια μελέτη χρονικής διάρκειας 2 ετών, με 312 μαθητές γυμνασίου με νοητική αναπηρία (n=94) ή μαθησιακή αναπηρία (n=218), διερευνήθηκε ο αντίκτυπος του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού στην ακαδημαϊκή επίτευξη, στην ικανοποιητική μετάβαση στην ενήλικη ζωή, καθώς και στην πρόσβαση αυτών των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές και στους τρεις στόχους. Ειδικότερα, οι μαθητές στην πειραματική ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν υψηλότερη επίτευξη μόνο στους ακαδημαϊκούς στόχους, ενώ το αντίθετο παρατηρήθηκε στους μαθητές με νοητική αναπηρία. Είναι πιθανό η αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για το τι είναι σημαντικό για την κάθε ομάδα να επηρέασε τους στόχους που υπογραμμίστηκαν. Αναφορικά με την πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν σημαντικές αυξήσεις στις βαθμολογίες πρόσβασης. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές που διδάσκονται δεξιότητες που αφορούν τον αυτοπροσδιορισμό, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα πρόσβασης σ' ένα γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, οι βαθμολογίες τους συνολικά ήταν χαμηλότερες ακόμα και μετά την παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη γνώσης για παρεμβάσεις αυτοπροσδιορισμού ως εμπόδιο για την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου, καθώς και την αναγκαιότητα δημιουργίας συστημάτων στα σχολεία που θα υποστηρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού. Επιπρόσθετα στο μέλλον θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην προώθηση της πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα όλων των μαθητών. (Shogren et al., 2012).

Σε άλλη έρευνα που διεξήγαγαν οι Palmer, Wehmeyer, Shogren, Williams –Diehm, & Soukup, (2012) σε 109 μαθητές Λυκείου ηλικίας από 17,8-21 ετών με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία, διερευνήθηκε η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μέσω του αυτορυθμιζόμενου μοντέλου «Πέρα από το Λύκειο» (Beyond High school-BHS) που αποτελείται από 3 στάδια και συνδέεται με το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο οι μαθητές καθόρισαν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους με βάση τις προτιμήσεις τους και τις ικανότητές τους. Στο δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκε το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού. Ο δάσκαλος όφειλε να υποστηρίζει τους μαθητές και χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει στο πρώτο στάδιο να παρουσιάσει τους στόχους και πιθανόν να τους ορίσει σαφέστερα, ενώ σε καμία περίπτωση δεν τους άλλαζε. Αυτοί οι στόχοι θα αποτελούσαν στη συνέχεια ένα μέρος των συνολικών στόχων για το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος. Τέλος στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές εφαρμόζαν το σχέδιο, παρακολουθούσαν την πρόοδό τους και αξιολογούσαν την επιτυχία του σχεδίου, κάνοντας αναπροσαρμογές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία μπορούσαν να επωφεληθούν από το συγκεκριμένο μοντέλο «Πέρα από το Λύκειο» (Palmer, et al., 2012). Επιπλέον γίνεται σαφές ότι στον 21ο αιώνα οι προσδοκίες για τους μαθητές με νοητική αναπηρία δεν είναι πλέον χαμηλές και αυτό διαπιστώνεται από τα υψηλότερα ποσοστά εγγραφής των μαθητών στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Newman, Wagner, Cameto, Knokey, & Shaver, 2010).

Επιπρόσθετα, έρευνες που έχουν διεξαχθεί με μικρότερους μαθητές έχουν δείξει ότι η χρήση του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων και στον καθορισμό στόχων. Ειδικότερα οι Palmer et al. (2004) διεξήγαγαν έρευνα με 50 μαθητές ηλικίας (5-10) ετών με μαθησιακές δυσκολίες (n=21), νοητική αναπηρία (n=6), χαρισματικούς (n=2) προβλήματα λόγου (n=5) και μαθητές που βρίσκονταν σε διαδικασία αξιολόγησης (n=16). Το διδακτικό μοντέλο που αρχικά είχε δημιουργηθεί για έφηβους, προσαρμόστηκε για το σκοπό της παρούσας εργασίας σε μικρότερα παιδιά. Η χρονική διάρκεια ήταν 2 μήνες και διενεργήθηκε ένα τεστ πριν και ένα τεστ μετά την παρέμβαση. Οι μαθητές ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν τι σημαίνει η λέξη στόχος, να αναφέρουν παραδείγματα στόχων, να αναφέρουν ορισμένα ενδιαφέροντα τους και να εξηγήσουν τη λέξη ενδιαφέρον. Στον υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα ενσωματώθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν το μοντέλο αυτοπροσδιορισμού. Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης για την επίτευξη στόχων και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού μοντέλου (GAS). Οι στόχοι αφορούσαν κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριφορά, μαθηματικά ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν στην πεντάβαθμη κλίμακα ανάλογα με το βαθμό επίτευξης του κάθε μαθητή και οι μαθητές παρόμοια με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας περιέγραφαν το βαθμό της δικής τους επίτευξης, ανεξάρτητα από τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών. Οι βαθμολογίες συνολικά δεν διέφεραν. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση (- 10 βαθμοί σε σύγκριση με τους βαθμούς που είχαν βάλει οι μαθητές) σε δύο ομάδες τους χαρισματικούς και τους μαθητές με νοητική αναπηρία το οποίο χρήζει μελλοντικής διερεύνησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση στις ερωτήσεις που αφορούσαν την έννοια του στόχου και τα παραδείγματα που έπρεπε να

δώσουν για κάποιους στόχους. Σύμφωνα με το εργαλείο GAS πέτυχαν τους στόχους τους όλοι οι μαθητές, ενώ οι μαθητές με νοητική αναπηρία βρέθηκαν στο όριο. Την καλύτερη βαθμολογία έφεραν οι μαθητές με προβλήματα λόγου ακολούθησαν οι χαρισματικοί, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος οι μαθητές με νοητική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέφεραν ότι το 84% των μαθητών παρουσίασε βελτίωση είτε στη συμπεριφορά, είτε στον ακαδημαϊκό τομέα εξαιτίας της παρέμβασης. Επιπλέον είπαν πως θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούν το διδακτικό μοντέλο στις τάξεις τους, ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί έδωσαν πληροφορίες για το πρόγραμμα που εφάρμοσαν σ' έναν τουλάχιστον συνάδελφό τους. Οι μικροί μαθητές με και χωρίς αναπηρία δεν είναι αναπτυξιακά και συναισθηματικά έτοιμοι να είναι αυτόνομοι. Ωστόσο, όπως δεν θα μιλήσουν για πρώτη φορά οι γονείς στα παιδιά τους για αφηρημένες έννοιες όπως ο σεβασμός στην ενηλικίωση με τον ίδιο τρόπο ο αυτοπροσδιορισμός δεν μπορεί να διδαχθεί για πρώτη φορά στην εφηβεία. Συμπερασματικά, τα μικρά παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από τη διδασκαλία που ενσωματώνει την επίλυση προβλήματος, την αυτορρύθμιση και την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση και ξεκινώντας από πολύ μικρή ηλικία, να τεθούν οι βάσεις ώστε τα παιδιά να γίνουν στη συνέχεια αυτοπροσδιοριζόμενοι έφηβοι. (Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004).

Συμπεράσματα

Ερευνητικά έχει βρεθεί ότι η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού δεν βοηθά μόνο στην πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο πρόγραμμα της γενικής τάξης, αλλά και μακροπρόθεσμα συμβάλλει στην ισορροπημένη μετάβαση προς την ενήλικη ζωή και στην καλύτερη ποιότητα της ζωής τους. (Konrad et al., 2008. Agran & Martin, 2013. Thoma, Williams, & Davis, 2005. Wehmeyer et al., 2000 Chao, 2018, Paradiz, Kelso, Nelson, & Earl, 2018).

Ειδικότερα, το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τη διδασκαλία των δομικών συστατικών του αυτοπροσδιορισμού, όπως είναι η ενσωμάτωση της επίλυσης προβλήματος, της αυτορρύθμισης και της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, σε όλους τους τομείς των προγραμμάτων σπουδών, από τις μικρές ηλικίες. Καταυτόν τον τρόπο μπορούν τα παιδιά να γίνουν μελλοντικά αυτοπροσδιοριζόμενοι έφηβοι.

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός που παρατηρήθηκε από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, της έλλειψης γνώσης για παρεμβάσεις αυτοπροσδιορισμού, καθώς και την αναγκαιότητα δημιουργίας σχολικών συστημάτων υποστήριξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού.

Εν κατακλείδι, η συστηματική ένταξη του αυτοπροσδιορισμού μέσα στη γενική τάξη φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα που θα συνδέσει μαθητές με και χωρίς αναπηρία, θα τους αντιμετωπίσει ισότιμα και με σεβασμό, θα δώσει χώρο για να ακουστούν όλες οι φωνές των μαθητών και εν τέλει ίσως να μπορέσουμε να μιλήσουμε για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in gene Remedial and Special Education, 23(5), 279-288.
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: The effects of the self-determined learning model of instruction. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(3), 230-241.
- Agran, M., & Martin, J. (2013). Self-determination: Enhancing competence and independence. In Hunter, D., & Storey. (Eds.), the road ahead: Transition to adult life for persons with disabilities (3rd Ed.) p.p.33 – 59.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. & W. M. Wood (2001). Effects of Intervention to Promote Self – Determination for Individuals with Disabilities, Review of Educational Research, 71(2), 219.
- Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 114(3), 179-192
- Chao, P.C. (2018).Using Self-determination of Senior College Students with disabilities to predict their Quality of life one year after Graduation. European Journal of Educational Research, 7(1), 1-8.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? Exceptionality, 15(1), 3-15.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., & Summers, J. A.(2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidence-based strategies for early childhood practitioners and families. Young Exceptional Children, 12(2), 27-37.
- Konrad, M., Walker, A. R., Fowler, C. H., Test, D. W., & Wood, W. M. (2008). A model for aligning self-determination and general curriculum standards. Teaching Exceptional Children, 40(3), 53-64
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., et al. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. Journal of Intellectual Disability Research, 49(10), 740-744.

- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M. & Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 28(4), 194-204.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.M., & Shaver, D. (2010). Comparisons across Time of the outcomes of Youth with disabilities up to 4 Years after High School. A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS 2). NCSER 2010-3008. National Center for Special Education Research.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K. & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Council for Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K.A., Williams –Diehm, K., & Soukup, J. H. (2012). An evaluation of the Beyond High School model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career development and transition for exceptional individuals* 35.2(2012): 76-84.
- Paradiz, V., Kelso, S., Nelson, A., & Earl, A. (2018). Essential self- Advocacy and transition. *Pediatrics*, 141(Supplement4), S373-S377.
- Shogren, K.A., Burke, K.M., Antosh, A., Wehmeyer, M.L., LaPlante, T., Shaw, L.A., & Raley, S. (2018). Impact of the Self- Determined Learning Model of Instruction on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of disability Policy Studies*, 1044207318792178
- Shogren, K.A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams –Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and special education*. 33(5), 320-330
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M. L., Fotber-Pratt, A.J., Palmer, S.B., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the self-determination Inventory: Student report version. *Career development and transition for Exceptional Individuals*, 40 (2), 92-103.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Parker, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., et al. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of Students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 488-509.

- Thoma, C. A., Williams, J. M., & Davis, N. J. (2005). Teaching self-determination to students with disabilities: Will the literature help? *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(2), 104-115.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: re-examining meanings and misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2015). Framing the Future: Self –determination. Remedial and special
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (2000a). A national survey of teacher's promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34, 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Gragoudas, S., & Shogren, K. (2006). Self-determination, student Involvement and leadership development. In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632-642.
- Wehmeyer, M. L. Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000b). Promoting casual agency. The self-determined model of instruction exceptional children, 66(4), 439-453.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- Wood, W. M., Fowler, C. H., Uphold N., & Test, D. W. (2005). A review of self-determination interventions with individuals with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 121-146.
- Zhang, D., Wehmeyer, M. L., & Chen, L. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26(1).

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και την αντιμετώπιση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας

Βασίλειος Περιστερόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Διδάκτορας στην Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD) σχετικά με την αιτία και την αντιμετώπιση της και να συγκρίνει τα ευρήματα με προηγούμενες μελέτες. Μετά τη διανομή και ανάλυση των ερωτηματολογίων σε 44 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι κατανοούν ότι ένας συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ευθύνεται για τη ΔΕΠΥ. Αναγνωρίζουν επίσης ότι η τροποποίηση συμπεριφοράς μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΕΠΥ και ως εκ τούτου είναι σε θέση να τα βοηθήσουν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, η συντριπτική τους πλειοψηφία δεν αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της φαρμακευτικής αγωγής στη θεραπεία της ΔΕΠΥ. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αναλάβει δράση και να βελτιώσει τις γνώσεις του για τη ΔΕΠΥ.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠΥ, αίτια, αντιμετώπιση.

Teacher's views on cause and treatment of attention deficit hyperactivity disorder

Vasileios Peristeropoulos, Doctor in Special Education

Abstract

The purpose of this study is to investigate teachers' views for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) concerning cause and treatment and compare the findings with previous studies. After the distribution and analysis of questionnaires in 44 primary education teachers, it was found that they understand that a combination of biological and environmental factors is responsible for ADHD. They also recognise that behaviour modification can assist children with ADHD and hence they are able to help them to improve their academic performance with the employment of appropriate teaching interventions. However the vast majority of them do not recognise the utility of medication in the treatment of ADHD. Hence educational system has to take action and improve their knowledge of ADHD.

Key-Words: ADHD, cause, treatment.

Introduction

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a disorder which is characterized by inattention, hyperactivity, or impulsivity. According to medical researchers the disability is the outcome of a very complex interaction of several neurobiological factors

(such as brain malfunctioning) with environmental factors. (Steinhausen, 2009). Behaviour modification techniques and medical treatment are recommended for the effective treatment of the undesired symptoms. Additionally it is considered to be the one of the most common mental disorders affecting children. Thus it is important for teachers to comprehend the nature of the condition.

Research Aims

The research aims to explore teachers' view concerning ADHD. Teachers' opinion as to the cause (biological, environmental, extreme normal behaviour or a combination of them) is recorded. Furthermore this study investigates their beliefs over general type of treatment (medical, behaviour modification or no treatment at all). Therefore this study aims to investigate, if teachers are well acquainted with the disorder in terms of cause and general treatment.

Research Question

What do teachers understand to be the cause and the appropriate treatment of ADHD?

Research Methodology

The survey included forty-four questionnaires. The investigator distributed these questionnaires in eight public primary schools of Athens. The respondents had to record their opinion for the cause or causes of the disorder. They could choose "biological factors", "environmental factors" or "extreme normal behaviour". Since they had the ability to select more than one cause, it was possible to actually express the belief that the condition was caused by a combination of factors. Moreover they had to select which general treatment or treatments were appropriate for ADHD. The possible responses were "medical treatment", "behaviour modification" and "no treatment". As stated before, the participants could choose more than one treatment. In fact, the only feasible combination was between medical treatment and behaviour modification. The "no treatment" option could not obviously be combined with "medical treatment" or "behaviour modification" (since they are treatments).

Research Findings

As presented in Table 1 the vast majority of the participants believed that biological (86%) and environmental (77%) factors are causes of ADHD. Only 9% perceived ADHD as extreme normal behaviour. Most of the teachers suggested that ADHD is caused by a combination of biological and environmental factors (70%). Small minorities suggested that aetiology of the disorder can be explained by one kind of factors only. 18% and 7% believed that the disorder can be the result of biological or environmental factors only respectively. Only two participants suggested that the condition can be attributed solely to extreme normal behaviour. In a similar study of Glass and Wegar (2000) showed that 78% and 11% of their participants suggested that biological or en-

vironmental factors respectively cause the disorder. In this study the figures are different (86% and 77% respectively). The huge difference in the results (11% and 77% suggested that environment can cause the syndrome in each study) is attributed to the different methodology between the two surveys (Glass and Weegar did not allow the selection of biological and environmental reasons simultaneously). Havey et al (2005) discovered that 51% of their respondents believed that ADHD is the consequence of biological and environmental factors (instead of 70% in this survey). This difference cannot be justified by variations in methodology (questions concerning the cause of ADHD were similar in both studies). However it might be explained by the conduction of each study in different geographical areas (Greece and USA). It should be added that the other findings were similar in the three studies.

Cause	n	%
Biological Factors	38	86
Environmental Factors	34	77
Extreme Normal Behaviour	4	9
Only Biological Factors	8	18
Only Environmental Factors	3	7
Only Extreme Normal Behaviour	1	2
Biological and Environmental Factors	31	70
Environmental Factors and Extreme Normal Behaviour	1	2
All the Causes	2	5

Table 1: Cause of ADHD, N=44

Table 2 shows the responses of surveyed teachers for the general treatment of ADHD. Almost everyone (98%) supported that behaviour modification is appropriate for treatment of the disorder. Only a small percentage (14%) selected medical treatment. Thus the majority of respondents (86%) felt that only behaviour modification should be used in the management of children with the syndrome, while only 11% suggested that a combination of medication and behaviour modification was useful. Only a tiny proportion (2%) thought that medication was the only way of treating children with the condition. In addition, there was no participant who believed that no treatment was needed. What is really impressive in the findings is that the vast majority of Greek teachers of the sample (86%) rejected medical interventions for the treating of ADHD, even though most of them (86%) accepted that biological factors can cause the syndrome. Another

surprising fact is that even the teachers (23%) who did not believe that ADHD had environmental roots, recommended behaviour modification as intervention for the condition. Figures in Table 1 and Table 2 reveal that although 70% of the participants thought that the disorder was the result of biological and environmental factors, most of them (86%) did not accept that biological complications should be treated, since they did not accept that medical treatment was successful. It was also discovered that seven out of eight participants who selected only biological causes for the aetiology of the condition, recommended behaviour modification. This choice seems completely irrational. The survey's findings had surprising differences with the results of Wegar and Glass (2000) and Havey et al (2005). Both surveys found that the majority of their participants (95% and 90% respectively) recommended combination of medical and non-medical treatment, while in this analysis only 11% proposed the same strategy! Furthermore their studies showed that only an insignificant minority (approximately 5% in both studies) thought that only behaviour modification could be employed for the management of ADHD. On the contrary this research discovered that 86% of the respondents had the same opinion! This difference can be explained only by the different perceptions of teachers across different countries (this study was conducted in Greece and the other two studies in USA). Maybe these countries have totally different educational strategies.

Treatment	n	%
Medical Treatment	6	14
Behaviour Modification	43	98
No Treatment	0	0
Only Medical Treatment	1	2
Only Behaviour Modification	38	86
Combination of Medical Treatment and Behaviour Modification	5	11

Table 2: Treatment of ADHD, N=44

Summary and concluding remarks

The study's results revealed that the majority of the participant teachers apprehend that the cause of ADHD is based on biological and environmental factors. On the other hand, one in four does not know this, a rather worrying percentage, since the role of teachers in dealing with ADHD is crucial. Hopefully, almost all the teachers who took part in the research understand that behavior modification approaches can be apply for the treatment of the condition. Thus, they recognize that they can help

students with the syndrome with the appropriate teaching strategies. In contrast, it was found that the vast majority of them ignores the importance of medical treatment for the symptoms of ADHD. Therefore their training regarding the treatment of the syndrome is essential.

References

- Glass, C. S., Weagar, K. (2000): Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder by, *Education*, 00131172, Winter2000, Vol. 121, Issue 2, pp412-420
- Havey, M., Olson, J., McCormick, C., Cates, G. (2005). Teachers' Perceptions of the Incidence and Management of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Applied Neuropsychology* 2005, Vol. 12, No. 2, 120–127
- Steinhausen, H.-C. (2009), The heterogeneity of causes and courses of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 120: 392-399. doi:10.1111/j.1600-0447.2009.01446.

Διδακτική εννοιών Βιολογίας και Φυσικών Επιστημών σε Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σοφία Πουλοπούλου, Υπ. Δρ. Παν. Θεσσαλίας

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση της Βιολογίας και των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόστηκαν δύο παρεμβάσεις: μία παρέμβαση με Σχέδια Διδασκαλίας στην οποία συμπεριλαμβανόταν η χρήση ΤΠΕ και μία παρέμβαση με χρήση μόνο ΤΠΕ (διαδραστικός πίνακας). Οι παρεμβάσεις αφορούσαν τις διδακτικές ενότητες των ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, της φωτοσύνθεσης και της δομής τροφικών πλεγμάτων στη ΣΤ' Δημοτικού, σε δείγμα 55 μαθητών (οι 13 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αποτελεσματικότερη παρέμβαση για όλους τους μαθητές ήταν τα Σχέδια Διδασκαλίας. Ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μεγαλύτερη βελτίωση στην κατανόηση υπήρξε στο Σχέδιο Διδασκαλίας που αφορούσε τη δομή τροφικών πλεγμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιολογία, Φυσικές Επιστήμες, Μαθησιακές Δυσκολίες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σχέδια Διδασκαλίας.

Didactics of Biology and Natural Science for Students with Learning Disabilities

Sofia Pouloupoulou, PhD Candidate, University of Thessaly.

Abstract

The aim of this research is to determine the appropriate teaching approach of Biology and Natural Sciences to students with learning disabilities in Primary Education. For this purpose, two interventions were implemented: an intervention with Lesson Plans that included the use of ICTs and an intervention using only ICTs (interactive whiteboard). The interventions concerned the didactic units of renewable and non-renewable energy sources, photosynthesis and the structure of food webs in the 6th grade, in a sample of 55 students (of whom 13 had learning difficulties). Lesson Plans was the most effective intervention for all students. Especially for students with learning disabilities, there was a greater improvement in understanding in the Lesson Plan that dealt with the structure of food webs.

Key-Words: Biology, Natural Sciences, Learning Disabilities, Primary Education, Lesson Plans.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διδακτικής προσέγγισης που οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση των εννοιών των Φυσικών Επιστημών και της Βιολογίας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες. Η επόμενη

ενότητα περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, σχετικά με τις θεωρίες μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στις Φυσικές Επιστήμες, αλλά και τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος με έμφαση στη Βιολογία σε μαθητές Δημοτικού και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Έπειτα, ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τέλος τα συμπεράσματα της έρευνας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Σύμφωνα με τον Agarkar (2019), οι θεωρίες μάθησης και οι αντίστοιχες διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στις Φυσικές Επιστήμες είναι ο συμπεριφορισμός (μετάδοση πληροφορίας, ενισχυτική διδασκαλία), ο γνωστικισμός (διδασκαλία βασισμένη σε δραστηριότητες, διερευνητική μάθηση, επεξηγηματική διδασκαλία) και ο εποικοδομισμός (μάθηση βάσει έργου, συνεργατική μάθηση, μέθοδος ανακάλυψης). Η τεχνική των Σχεδίων Διδασκαλίας (ΣΔ), που εμπίπτει στο γνωστικισμό, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός οργανώνει το περιεχόμενο των μαθημάτων έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς προωθεί τη σταδιακή απόκτηση γνώσης (Agarkar, 2019).

Ειδικά για τη διδασκαλία της Βιολογίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι είναι η συνεργατική μάθηση (Jeronen et al., 2016; Tzovla & Kedraka, 2020), η διδασκαλία βάσει έργου, η διερευνητική μάθηση (Tzovla & Kedraka, 2020), η συμμετοχή βάσει της αλληλεπίδρασης (Jeronen et al., 2016) και η χρήση των ΤΠΕ (Divya, 2023; Tzovla & Kedraka, 2020), με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση του διαδραστικού πίνακα (Divya, 2023). Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τονίζεται η σημασία της διερευνητικής μάθησης (Aydeniz et al., 2012; Kaldenberg et al., 2014), η γραφική αναπαράσταση, η διδασκαλία βασισμένη σε δραστηριότητες, η ενίσχυση της επαγωγικής σκέψης (Brigham et al., 2011) και η αυτό-ανακάλυψη (Aydeniz et al., 2012).

Η διδακτική προσέγγιση της Βιολογίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αναλυθεί σε τρεις διαστάσεις: στη γνωστική διάσταση, στη μετα-γνωστική διάσταση και τέλος στη συμπεριφορική διάσταση. Η γνωστική διάσταση αφορά την πρόσληψη της γνώσης, που γίνεται εφικτή μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας, τα πειράματα, τη συμμετοχή σε συζητήσεις και δραστηριότητες στην τάξη, και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω της διάσπασης του υλικού του μαθήματος (Aditomo & Klieme, 2020; Cirino et al., 2013; Grabau & Ma, 2017; Hale et al., 2016; Moll et al., 2014; McGrath & Hughes, 2017; Moutinho et al., 2015; Peng & Fuchs, 2014; Suastra & Ristiati, 2017).

Η μετα-γνωστική διάσταση αφορά την ανάπτυξη πολυδιάστατων γνωστικών και πνευματικών δεξιοτήτων, όπως δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, σύνθεσης εννοιών, αναζήτησης αιτιών και έκφρασης αμφιβολιών (Asyari et al., 2016; Chi et al., 2018; Lin, 2016; Moutinho et al., 2015; van Opstal & Daubenmire, 2015; Wagaba et al., 2016; Yousef, 2015). Η συμπεριφορική διάσταση αφορά την παροχή κινήτρων για εξερεύνηση, τη δημιουργία αξιών και στάσεων, την επίτευξη στόχων και την ενίσχυση της

αυτοπεποίθησης (Chang et al., 2017; Chen & Wu, 2015; Cheng et al., 2019; Keen et al., 2015; Peng & Fuchs, 2016; Scherer et al., 2016).

Μέθοδος

Προπαρασκευαστική έρευνα

Διενεργήθηκε προπαρασκευαστική έρευνα σε δείγμα είκοσι (20) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό να εντοπιστούν οι διδακτικές ενότητες και οι τάξεις στις οποίες παρατηρούνται μεγαλύτερες δυσκολίες κατανόησης. Η προπαρασκευαστική έρευνα διεξήχθη μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, το διάστημα Οκτώβριος 2019-Ιανουάριος 2020. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία της Αθήνας και της Σύρου. Προτιμήθηκε να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία και στην Ειδική Αγωγή.

Από την προπαρασκευαστική έρευνα προέκυψε ότι περισσότερα προβλήματα κατανόησης υπάρχουν στην Ε' Δημοτικού ($N=15$) και στη ΣΤ' Δημοτικού ($N=12$). Αντίστοιχα, οι διδακτικές ενότητες που παρουσιάζουν αντίστοιχα προβλήματα στην κατανόηση είναι η δομή τροφικού πλέγματος στη ΣΤ' Δημοτικού ($N=8$), η κίνηση των ηλεκτρονίων στην Ε' Δημοτικού ($N=8$), η φωτοσύνθεση στα φυτά στη ΣΤ' Δημοτικού ($N=8$) και η μετατροπή του ηλεκτρισμού σε μαγνητισμό στη ΣΤ' Δημοτικού ($N=8$). Για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα κατανόησης, χρησιμοποιούν συχνότερα ΤΠΕ ($N=8$), οπτικοακουστικό υλικό ($N=8$) και πειράματα ($N=7$). Οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν συχνότερα ΔΕΠΥ ($N=14$), είναι στο φάσμα του αυτισμού ($N=10$), δυσλεξία ($N=6$) και έλλειμμα κατανόησης ($N=6$).

Έρευνα στο τελικό δείγμα

Επιλογή παρεμβάσεων

Τα αποτελέσματα της προπαρασκευαστικής έρευνας σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο βοήθησαν στο να σχεδιαστούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν είναι δύο: ΣΔ σε συνδυασμό με χρήση ΤΠΕ και οπτικοακουστικού υλικού και χρήση μόνο ΤΠΕ. Η επίδοση των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτές τις παρεμβάσεις συγκρίθηκε με ένα δείγμα μαθητών που παρακολούθησαν τα μαθήματα με παραδοσιακή διδασκαλία/διάλεξη (ομάδα ελέγχου).

Για την εφαρμογή των παρεμβάσεων επελέγη η ΣΤ' Δημοτικού, καθώς βάσει προπαρασκευαστικής έρευνας, αποτελεί μία από τις τάξεις με τα μεγαλύτερα προβλήματα κατανόησης, στις διδακτικές της ενότητες (φωτοσύνθεση, τροφικά πλέγματα). Επειδή τόσο η δομή των τροφικών πλεγμάτων όσο και η φωτοσύνθεση περιλαμβάνουν τις έννοιες της μετατροπής, της διατήρησης και της μεταφοράς της ενέργειας, αποφασίστηκε να αναπτυχθούν τρία ΣΔ, σε τρεις διακριτές διδακτικές ενότητες της ΣΤ' Δημοτικού, ώστε να μπορέσει να υπάρξει νοηματική σύνδεση του ενός μαθήματος με το άλλο. Η πρώτη διδακτική ενότητα ήταν οι ανανεώσιμες και μη πηγές ενέργειας, η οποία δίνει έναυσμα συζήτησης για τη μετατροπή της ενέργειας από τη μία μορφή στην άλλη, έννοια η οποία είναι βασική για την περαιτέρω κατανόηση της διαδικασίας της

φωτοσύνθεσης. Στο μάθημα της φωτοσύνθεσης, παράλληλα με την έννοια της μετατροπής της ενέργειας, έγινε αναφορά και στη μεταφορά της ενέργειας μεταξύ ζωντανών οργανισμών ως μέσο διατήρησης της ενέργειας, που αποτελούσε αντικείμενο του επόμενου μαθήματος, των τροφικών πλεγμάτων.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε τρία διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο 2020 ως και τον Ιανουάριο του 2021, στο Δημοτικό σχολείο Αγίας Μαρίας Κορωπίου σε δείγμα 18 μαθητών. Και οι δύο αυτές παρεμβάσεις διήρκησαν περίπου ένα μήνα, από αρχές Οκτωβρίου ως και την πρώτη εβδομάδα Νοεμβρίου 2020. Οι 21 μαθητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα με παραδοσιακή διδασκαλία προέρχονταν από το 22^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Η παραδοσιακή διδασκαλία των τριών μαθημάτων διήρκησε ομοίως περίπου ένα μήνα, από τις αρχές Δεκεμβρίου 2020 και τις αρχές Ιανουαρίου 2021. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 55 μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, εκ των οποίων οι 13 παρουσίαζαν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Για να αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών πριν και μετά τις ανωτέρω παρεμβάσεις, αναπτύχθηκαν έξι διαφορετικά τεστ αξιολόγησης, ένα για κάθε διδακτική ενότητα και ένα για κάθε συνθήκη, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση. Τα τεστ πριν τις παρεμβάσεις περιελάμβαναν ερωτήσεις που βασίζονταν κυρίως σε προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών (βλ. παρακάτω), ενώ τα τεστ μετά τις παρεμβάσεις περιείχαν ερωτήματα που αφορούσαν έννοιες που αναφέρθηκαν εντός των μαθημάτων. Κάθε τεστ αξιολόγησης περιελάμβανε τέσσερα ερωτήματα. Η μέγιστη συνολική βαθμολογία στα τεστ αξιολόγησης ήταν 10.

Ανάπτυξη ΣΔ

Και τα τρία ΣΔ που αναπτύχθηκαν είχαν παρόμοια δομή. Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζεται η δομή του κάθε ΣΔ, καθώς και η σύνδεση με το οικείο θεωρητικό υπόβαθρο:

	Ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας	Φωτοσύνθεση	Δομή Τροφικών Πλεγμάτων
Διδακτικοί στόχοι	1. Να μπορούν να διακρίνουν ποιες πηγές ενέργειας είναι ανανεώσιμες και ποιες όχι 2. Να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν αυτές 3. Να κατανοήσουν τις συνέπειες της εντατικής εκμετάλλευσης από τον άνθρωπο των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας	1. Να αντιληφθούν ότι η φωτοσύνθεση συνιστά μια βασική λειτουργία των φυτών, η οποία τα διαφοροποιεί από κάθε άλλο έμβιο οργανισμό 2. Να μπορούν να εξηγούν με απλά λόγια τη διαδικασία αυτή 3. Να κατανοήσουν ότι απαραίτητα για τη φωτοσύνθεση είναι η χλωροφύλλη και το ηλιακό φως 4. Να αντιληφθούν ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της φωτοσύνθεσης τα φυτά προσλαμβάνουν διοξείδιο του άνθρακα και απελευθερώνουν οξυγόνο, εμπλουτίζοντας τον ατμοσφαιρικό αέρα	1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των τροφικών πλεγμάτων 2. Να περιγράψουν με άνεση απλές τροφικές αλυσίδες και τροφικά πλέγματα 3. Να εξηγούν με αναλυτικό και έγκυρο τρόπο τη σημασία της παρουσίας των τροφικών πλεγμάτων στη φύση
Διδακτικές έννοιες	ενέργεια, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, εντατική εκμετάλλευση.	φωτοσύνθεση, χλωροφύλλη, φωτοσυνθετικοί μικροοργανισμοί, φυτοπλαγκτόν, διοξείδιο του άνθρακα, οξυγόνο, άμυλο.	τροφική αλυσίδα, τροφικό πλέγμα, αυτότροφοι οργανισμοί, ετερότροφοι οργανισμοί.
Προαπαιτούμενες γνώσεις	Πετρέλαιο, ορυκτοί άνθρακες, φυσικό αέριο (σε προηγούμενη ενότητα), ενέργεια στα Φυσικά Ε' Δημοτικού	Σημαντικές έννοιες σχετικά με τη ζωή σε προηγούμενο κεφάλαιο "Εμβια-Αβία"	Σημαντικές έννοιες σχετικά με τη ζωή σε προηγούμενο κεφάλαιο "Εμβια-Αβία", "Φυτά" και "Ζώα", αντίστοιχο
Αρχικό ερέθισμα	Παρουσίαση Powerpoint με εικόνες από διάφορες πηγές ενέργειας. Οι μαθητές κλήθηκαν να τις ονομάσουν. Κάθε σωστή απάντηση σημειώνονταν στον πίνακα	Ανάκληση βασικών λειτουργιών έμβιων οργανισμών και σημείωση στον πίνακα, πηγή ενέργειας φυτών	Καταγραφή πιθανών πηγών τροφής από τους εικονιζόμενους οργανισμούς στο σχολικό εγχειρίδιο
Πρόκληση επαγωγικής σκέψης	Από αυτές τις πηγές ενέργειας που ήδη παρουσιάστηκαν, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τις εξαντλήσιμες πηγές ενέργειας. Ο εκπαιδευτικός εισήγαγε τις έννοιες των ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και έβαλε τους μαθητές να αναλογιστούν τις συνέπειες εντατικής εκμετάλλευσής τους και των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων κάθε μίας κατηγορίας	Εξήγηση της έννοιας της φωτοσύνθεσης, πείραμα Priestley, οπτικοποίηση διαδικασίας φωτοσύνθεσης με powerpoint	Συζήτηση ποικιλίας πηγών τροφής, εισαγωγή στην έννοια αυτότροφων και ετερότροφων οργανισμών, οι μαθητές κλήθηκαν να ταξινομήσουν τους οργανισμούς σε αυτότροφους και ετερότροφους και να καταγράψουν με βέλη ποιους οργανισμούς τρέφονται από άλλους. Εισαγωγή στην έννοια της τροφικής αλυσίδας και του τροφικού
Έλεγχος-αξιολόγηση	Ερωτήσεις που εξασφαλίζουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τις έννοιες που αναφέρθηκαν, για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων	Ερωτήσεις που εξασφαλίζουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τις έννοιες που αναφέρθηκαν, για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων	Ερωτήσεις που εξασφαλίζουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τις έννοιες που αναφέρθηκαν, για την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων
Γενίκευση-εμπέδωση	Μέσω παρουσίασης εικόνων διαφόρων συσκευών στο powerpoint, οι μαθητές κλήθηκαν να σημειώσουν ποιες χρησιμοποιούν ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και ποιες όχι. Συζήτηση σχετικά με την εκμετάλλευση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και την κάλυψη των ενεργειακών αναγκών	Καταγραφή πρώτων υλών φωτοσύνθεσης, παρουσίαση των βασικών εννοιών και πρώτων υλών σε powerpoint	Παρουσίαση εικόνων οργανισμών σε powerpoint. Οι μαθητές κλήθηκαν να τους ονομάσουν και να σχηματίσουν όσες τροφικές αλυσίδες μπορούν. Σε ομάδες 2-3 ατόμων κλήθηκαν να δημιουργήσουν τροφικά πλέγματα και ένας μαθητής παρουσίασε τα αποτελέσματα στην τάξη
Ανακεφαλαίωση-τέλος διδακτικής ώρας	Παρουσίαση βασικών εννοιών μαθήματος με powerpoint. Οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις απορίες τους. Ανακεφαλαίωση διαφοράς ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Εισαγωγή στην έννοια της μετατροπής της ενέργειας η οποία εφαρμόζεται στη φωτοσύνθεση	Ανακεφαλαίωση βασικών εννοιών και διαδικασίας φωτοσύνθεσης, εισαγωγή στην έννοια της μεταφοράς ενέργειας από τον ένα οργανισμό στον άλλο, μέσω της τροφικής αλυσίδας (διαφορά φυτών με ζωικούς οργανισμούς)	Ανακεφαλαίωση βασικών εννοιών και σύνδεση και των τριών ΣΔ
Σύνδεση με θεωρία	Συμπεριφορισμός και μετάδοση πληροφορίας, γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (συζήτηση και δραστηριότητες στην τάξη), συμπεριφορική προσέγγιση διδασκαλίας (δημιουργία στάσεων απέναντι στο περιβάλλον), μετα-γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (σύνδεση με το επόμενο ΣΔ), γνωστικισμός και διερευνητική μάθηση (αυτο-ανακάλυψη), χρήση ΤΠΕ, εποικοδομισμός (ανάπτυξη μαθήματος με διαφορετικές δραστηριότητες)	Συμπεριφορισμός και μετάδοση πληροφορίας, γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (συζήτηση και δραστηριότητες στην τάξη), μετα-γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (σύνδεση με το επόμενο ΣΔ), γνωστικισμός, μάθηση βάσει έργου (πειράματα) και διερευνητική μάθηση (αυτο-ανακάλυψη), χρήση ΤΠΕ, εποικοδομισμός (ανάπτυξη μαθήματος με διαφορετικές δραστηριότητες)	Συμπεριφορισμός και μετάδοση πληροφορίας, γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (συζήτηση και δραστηριότητες στην τάξη), μετα-γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας (σύνδεση όλων των ΣΔ, δεξιότητες επιχειρηματολογίας), γνωστικισμός και διερευνητική μάθηση (αυτο-ανακάλυψη), χρήση ΤΠΕ, εποικοδομισμός (ανάπτυξη μαθήματος με διαφορετικές δραστηριότητες, εργασία σε ομάδες)

Πίνακας 1

Βασικά στοιχεία ΣΔ

Στατιστική ανάλυση

Εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού για να εξεταστεί η επίδραση των παρεμβάσεων. Η μέθοδος εφαρμόστηκε επειδή υπάρχουν μεταβλητές από εξαρτημένα δείγματα (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) και μεταβλητές από ανεξάρτητα δείγματα (διαφορετικοί πληθυσμοί) [Kueger & Tian, 2004]. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι βαθμολογίες στα τεστ αξιολόγησης πριν και μετά τις παρεμβάσεις για τα τρία διδακτικά αντικείμενα. Υπάρχουν δύο μεταξύ των υποκειμένων παράγοντες: οι μαθησιακές δυσκολίες και το είδος της παρέμβασης. Οι εντός των υποκειμένων παράγοντες είναι ο χρόνος και η διδακτική ενότητα, δεδομένου ότι αφορούν όλους τους μαθητές. Μέσω της μεθόδου εξετάστηκαν τόσο οι κύριες επιδράσεις, όσο και οι αλληλεπιδράσεις (Meier, 2022).

Αποτελέσματα έρευνας

Περιγραφικά στατιστικά

Στον πίνακα παρακάτω φαίνεται πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο πριν, όσο και μετά τις παρεμβάσεις. Η μόνη εξαίρεση είναι το διδακτικό αντικείμενο των τροφικών πλεγμάτων, στο οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μετά από τις παρεμβάσεις.

Επίδοση			<i>M</i>	<i>SD</i>
Ενέργεια	Μαθησιακές Δυσκολίες	Πριν την παρέμβαση	4.00	0.810
		Μετά την παρέμβαση	5.94	2.160
	Απουσία Μαθησιακών Δυσκολιών	Πριν την παρέμβαση	5.36	1.360
		Μετά την παρέμβαση	6.62	1.840
Φωτοσύνθεση	Μαθησιακές Δυσκολίες	Πριν την παρέμβαση	4.73	1.880
		Μετά την παρέμβαση	5.29	2.150
	Απουσία Μαθησιακών Δυσκολιών	Πριν την παρέμβαση	6.26	1.500
		Μετά την παρέμβαση	6.65	1.680
Δομή Τροφικών Πλεγμάτων	Μαθησιακές Δυσκολίες	Πριν την παρέμβαση	4.26	1.088
		Μετά την παρέμβαση	6.46	2.310
	Απουσία Μαθησιακών Δυσκολιών	Πριν την παρέμβαση	5.80	1.600
		Μετά την παρέμβαση	6.04	1.870

Πίνακας 2

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση βαθμολογίας πριν και μετά τις παρεμβάσεις, ξεχωριστά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού

Στον πίνακα παρακάτω φαίνεται πως από τους μεταξύ των υποκειμένων παραγόντων, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών έχει στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(1, 49)=8.88$, $p=.004$, $\eta^2_p=.153$, με τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες να έχουν χαμηλότερη μέση επίδοση ($M=5.26$, $SD=.275$) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ($M=6.19$, $SD=.143$). Επιπροσθέτως, το είδος της παρέμβασης είχε στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(2, 49)=12.55$, $p<.001$, $\eta^2_p=.339$, με τους μαθητές που παρακολούθησαν τα ΣΔ να έχουν υψηλότερη επίδοση ($M=6.87$, $SD=.299$) σε σχέση τόσο με τους μαθητές που παρακολούθησαν την παρέμβαση μόνο με ΤΠΕ ($M=5.27$, $SD=.264$) και όσους παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία/διάλεξη ($M=5.032$, $SD=.239$).

Συνεχίζοντας με τους εντός των υποκειμένων παράγοντες, ο χρόνος είχε στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(1, 49)=118.49$, $p<.001$, $\eta^2_p=.707$, καθώς όλοι μαθητές είχαν καλύτερη επίδοση μετά τις παρεμβάσεις ($M=6.32$, $SD=2.35$), σε σχέση με την επίδοσή τους πριν τις παρεμβάσεις ($M=5.48$, $SD=1.95$). Προχωρώντας στις αλληλεπιδράσεις, είναι στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου και των μαθησιακών δυσκολιών, $F(1, 49)=26.01$, $p<.001$, $\eta^2_p=.347$, μεταξύ του χρόνου και του είδους της παρέμβασης, $F(2, 49)=51.57$, $p<.001$, $\eta^2_p=.678$, μεταξύ του χρόνου και της διδακτικής ενότητας, $F(2, 49)=9.10$, $p<.001$, $\eta^2_p=.157$, μεταξύ του χρόνου, της διδακτικής ενότητας και των μαθησιακών δυσκολιών, $F(2, 49)=4.82$, $p=.010$, $\eta^2_p=.090$ και μεταξύ του χρόνου, του είδους της παρέμβασης και των μαθησιακών δυσκολιών, $F(2, 49)=8.29$, $p=.001$, $\eta^2_p=.253$.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με το χρόνο και τις μαθησιακές δυσκολίες, ανεξάρτητα από την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές είχαν καλύτερη επίδοση μετά τις παρεμβάσεις. Ωστόσο, η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικά με τον χρόνο και το είδος της παρέμβασης, οι μαθητές που παρακολούθησαν τα ΣΔ είχαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές μετά τις παρεμβάσεις. Για την αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου και της διδακτικής ενότητας, μετά τις παρεμβάσεις, οι μαθητές είχαν χειρότερη επίδοση στην ενότητα της φωτοσύνθεσης. Προχωρώντας στην αλληλεπίδραση του χρόνου, της διδακτικής ενότητας και της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βελτίωσαν περισσότερο τη βαθμολογία τους στα τροφικά πλέγματα μετά τις παρεμβάσεις σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης βελτίωσαν περισσότερο την επίδοσή τους σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη διδακτική ενότητα της ενέργειας. Και οι δύο κατηγορίες μαθητών είχαν χειρότερη επίδοση στη φωτοσύνθεση μετά τις παρεμβάσεις.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ χρόνου, είδους παρέμβασης και μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βελτίωσαν περισσότερο την επίδοσή τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μετά από την παρέμβαση με ΣΔ. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρέμβαση με τα ΣΔ ήταν η πιο αποτελεσματική και για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Για τις υπόλοιπες δύο παρεμβάσεις (ΤΠΕ, διάλεξη) και οι δύο κατηγορίες μαθητών είχαν καλύτερη επίδοση, αλλά η διαφορά στη βαθμολογία τους μετά τις παρεμβάσεις δεν ήταν μεγάλη.

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Επιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων				
Μαθησιακές Δυσκολίες	1	8.88	0.004	0.153
Παρέμβαση	2	12.55	<0.001	0.339
Μαθησιακές Δυσκολίες x Παρέμβαση	2	1.189	0.313	0.046
Σφάλμα	49			
Επιδράσεις εντός των υποκειμένων				
Διδακτική Ενότητα	2	0.3	0.745	0.006
Διδακτική Ενότητα x Μαθησιακές Δυσκολίες	2	2.237	0.112	0.044
Διδακτική Ενότητα x Παρέμβαση	4	1.626	0.174	0.062
Διδακτική Ενότητα x Μαθησιακές Δυσκολίες x Παρέμβαση	4	1.524	0.201	0.059
Σφάλμα (Διδακτική Ενότητα)	98			
Χρόνος	1	118.49	<0.001	0.707
Σφάλμα (χρόνος)	49			
Χρόνος x Μαθησιακές Δυσκολίες	1	26.01	<0.001	0.347
Χρόνος x Παρέμβαση	2	51.57	<0.001	0.678
Χρόνος x Διδακτική Ενότητα	2	9.1	<0.001	0.157
Σφάλμα (Χρόνος x Διδακτική Ενότητα)	98			
Χρόνος x Διδακτική Ενότητα x Μαθησιακές Δυσκολίες	2	4.82	0.010	0.090
Χρόνος x Παρέμβαση x Μαθησιακές Δυσκολίες	2	8.29	0.001	0.253

Πίνακας 3

Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η δομημένη διδασκαλία μέσω των ΣΔ ήταν η πιο αποτελεσματική διδακτική μέθοδος στους μαθητές του δείγματος, την επίδοσή τους. Παρόλα αυτά, η βελτίωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο μεγάλη σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στο μάθημα της δομής των τροφικών πλεγμάτων, καθώς στο μάθημα σχετικά με τις πηγές ενέργειας βελτίωσαν περισσότερο την επίδοσή τους οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Όλοι οι μαθητές είχαν χειρότερη επίδοση στο διδακτικό αντικείμενο της φωτοσύνθεσης.

Για να μπορέσει να διαπιστωθεί το πώς μπορεί να ενισχυθεί η κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αρκεί κανείς να εξετάσει το περιεχόμενο του μαθήματος στο

οποίο είχαν τη μεγαλύτερη βελτίωση. Η πιο σημαντική διαφορά του μαθήματος των τροφικών πλεγμάτων σε σχέση με τα υπόλοιπα είναι η εργασία σε ομάδες. Γενικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επωφελούνται τόσο από την εφαρμογή και των τριών θεωριών μάθησης, αλλά και των τριών διδακτικών προσεγγίσεων βιολογίας που παρουσιάστηκαν. Συμπερασματικά, χρειάζεται μία ολιστική προσέγγιση διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία θα αποτελεί εφαρμογή όλων των θεωριών μάθησης, παράλληλα με τη χρήση ΤΠΕ, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aditomo, A., & Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: evidence from high and low-performing education systems. *International Journal of Science Education*, 42(4), 504–525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>
- Agarkar, S. C. (2019). Influence of learning theories on science education. *Resonance*, 24(8), 847–859. <https://doi.org/10.1007/s12045-019-0848-7>
- Asyari, M., Muhdhar, M. H. I. A., Susilo, H., & Ibrohim, I. (2016). Improving critical thinking skills through the integration of problem based learning and group investigation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(1), 36–44. <https://doi.org/10.1108/ijlls-10-2014-0042>
- Aydeniz, M., Cihak, D. F., Graham, S. C., & Retinger, L. (2012). Using Inquiry-Based Instruction for Teaching Science to Students with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 189–206. <https://rb.gy/w74bd>
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science Education and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(4), 223–232. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00343.x>
- Chang, C., Liang, C., Chou, P., & Lin, G. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218–227. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.031>
- Chen, C., & Wu, C. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108–121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015>
- Cheng, M. T., Huang, W., & Hsu, M. E. (2019). Does emotion matter? An investigation into the relationship between emotions and science learning outcomes in a game-based learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2233–2251. <https://doi.org/10.1111/bjet.12896>

- Chi, S., Liu, X., Wang, Z., & Han, S. W. (2018). Moderation of the effects of scientific inquiry activities on low SES students' PISA 2015 science achievement by school teacher support and disciplinary climate in science classroom across gender. *International Journal of Science Education*, 40(11), 1284–1304. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1476742>
- Cirino, P. T., Fuchs, L. S., Elias, J. T., Powell, S. R., & Schumacher, R. F. (2013). Cognitive and mathematical profiles for different forms of learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 156–175. <https://doi.org/10.1177/0022219413494239>
- Divya, V. (2023). Utilization of Interactive Whiteboard for Teaching Biological Science. *Education 5.0 Revolutionizing Learning for the Future*, 1, 271-276. <https://rb.gy/856hv>
- Grabau, L. J., & Ma, X. (2017). Science engagement and science achievement in the context of science instruction: a multilevel analysis of U.S. students and schools. *International Journal of Science Education*, 39(8), 1045–1068. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1313468>
- Hale, J. B., Chen, S. A., Tan, S. C., Poon, K. K., Fitzer, K. R., & Boyd, L. A. (2016). Reconciling individual differences with collective needs: The juxtaposition of sociopolitical and neuroscience perspectives on remediation and compensation of student skill deficits. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(2), 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.04.001>
- Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2016). Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability—A Literature Review. *Education Sciences*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.3390/educsci7010001>
- Kaldenberg, E. R., Watt, S., & Therrien, W. J. (2014). Reading Instruction in Science for students with learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160–173. <https://doi.org/10.1177/0731948714550204>
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- Krueger, C., & Tian, L. (2004). A Comparison of the General Linear Mixed Model and Repeated Measures ANOVA Using a Dataset with Multiple Missing Data Points. *Biological Research for Nursing*, 6(2), 151–157. <https://doi.org/10.1177/1099800404267682>

- Lin, Z. (2016). Is Inquiry-Based science teaching worth the effort? *Science & Education*, 25(7–8), 897–915. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9856-0>
- McGrath, A. L., & Hughes, M. T. (2017). Students with Learning Disabilities in Inquiry-Based Science Classrooms: A Cross-Case analysis. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/0731948717736007>
- Meier, L. (2022). *ANOVA and mixed models*. New York: Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781003146216>
- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. J. (2014). Cognitive risk factors for specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272–281. <https://doi.org/10.1177/0022219414547221>
- Moutinho, S., Torres, J. M. F., Fernandes, I., & Vasconcelos, C. (2015). Problem-Based Learning And Nature of Science: A Study With Science Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1871–1875. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.324>
- Peng, P., & Fuchs, D. (2014). A Meta-Analysis of working memory Deficits in children with learning Difficulties: Is There a Difference Between Verbal Domain and Numerical Domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Scherer, R., Nilsen, T., & Jansen, M. (2016). Evaluating Individual Students' Perceptions of Instructional Quality: An Investigation of their Factor Structure, Measurement Invariance, and Relations to Educational Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00110>
- Suastra, I., & Ristiati, N. (2017). Problems faced by teachers in designing and implementing authentic assessment in science teaching. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 3(4), 27-36. <https://bit.ly/2xh4e0P>
- Tzovla, E., & Kedraka, K. (2020). Teaching biology in primary education. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 8(2), 91-97. <https://doi.org/10.20448/2003.82.91.97>
- Van Opstal, M. T., & Daubenmire, P. L. (2015). Extending Students' Practice of Metacognitive Regulation Skills with the Science Writing Heuristic. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1089–1112. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1019385>
- Wagaba, F., Treagust, D. F., Chandrasegaran, A. L., & Won, M. (2016). Using meta-cognitive strategies in teaching to facilitate understanding of light concepts

among year 9 students. *Research in Science & Technological Education*, 34(3), 253-272. <https://doi.org/10.1080/02635143.2016.1144051>

Yousef, M. (2015). Science Teachers Self Perception about Metacognition. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1),1
<https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1s1p77>

Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο: Λόγος και Αντίλογος

Ιωάννα Αρέστη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Λογοθεραπεύτρια, Μ.Sc. Ειδική Αγωγή

Περίληψη

Η πρακτική της επαναφοίτησης στην Ελλάδα φαίνεται πως έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία με αποτέλεσμα να εμφανίζεται ως μια προσπάθεια ενίσχυσης και βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του μαθητή και ταυτόχρονα ως ένα μέσο πρόληψης της σχολικής του αποτυχίας στην μετέπειτα ακαδημαϊκή του πορεία. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι η επαναφοίτηση θα ωφελήσει τους μαθητές που δεν είναι ακόμα σε θέση να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της επόμενης βαθμίδας (Jimerson et al., 2006; Frey, 2005, Reynolds, 1992). Ωστόσο από την άλλη στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο λειτουργεί ως μία μη αποτελεσματική πρακτική που αποδεικνύει την δυναμία της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών

Λέξεις-Κλειδιά: επαναφοίτηση, σχολική ετοιμότητα, διαμόρφωση ταυτότητας

Retention in the Kindergarten: for and against

Abstract

Recently in Greece, the number of applications for retention into kindergarten has significantly increased. Student retention in kindergarten is a common practice, so that students will obtain the necessary school preparation for elementary school as a way to prevent school failure in the beginning. On the other hand, in the international bibliography retention into kindergarten is believed to be an ineffective practice that indicates the unreadiness of education to accept and respond to the diversity.

Key words: retention, school preparation, identity formation

Προσδιορισμός της επαναφοίτησης σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία

Η επαναφοίτηση είναι εκπαιδευτική πρακτική στην οποία ο μαθητής επαναλαμβάνει για μία ακόμη χρονιά μία τάξη λόγω της μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης του (Warren, Hoffman & Andrew, 2014). Στόχος της επαναφοίτησης είναι να καταφέρει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του προγράμματος σπουδών της τάξης του να καλύψει το μαθησιακό του κενό και να φτάσει στο ίδιο επίπεδο ψυχοσυναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης με τους συμμαθητές του (Daniel & Wang, 2017).

Ιστορικά η επαναφοίτηση άρχισε να διευρύνεται ως εκπαιδευτική πρακτική με την στάθμιση των πρώτων αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της νοημοσύνης (Frey, 2005). Τα πρώτα σταθμισμένα αξιόπιστα εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να μετρήσουν την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και να εντοπίσουν και να

αποκλείσουν από την εκπαίδευση μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Οι πρώτες μετρήσεις νοημοσύνης με αυτόν τον σκοπό πραγματοποιήθηκαν στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Frey, 2005). Μία από τις σημαντικότερες αιτίες για την αύξηση αυτής της πρακτικής αποτελεί το απαιτητικό και ανταγωνιστικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το οποίο αναμένει από τους μαθητές υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις με άμεσο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να παράγει μαθητές-πολίτες που θα είναι ανταγωνιστικοί όταν θα βγουν στην αγορά εργασίας (Jimerson et al, 2006).

Η επαναφοίτηση επιλέγεται συνήθως ως πρακτική στις μικρότερες τάξεις (Daniel & Wang, 2017). Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ανάμεσα σε αυτές και η Ελλάδα τα υψηλότερα ποσοστά επαναφοίτησης αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο άρχισε να αυξάνεται όταν αυξήθηκε το επίπεδο σπουδών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και το εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να χρησιμοποιεί το Νηπιαγωγείο για την προετοιμασία των μαθητών για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το Νηπιαγωγείο κατέληξε να χρησιμοποιείται ως μία μορφή ελέγχου και επιπλέον αποκλεισμού των μαθητών που δεν διαθέτουν την απαιτούμενη σχολική ετοιμότητα να προωθηθούν στη επόμενη σχολική βαθμίδα. Με αυτό τον τρόπο σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της πρακτικής, επιλέγουν να αναστείλουν την σχολική αποτυχία πριν καν αυτή εκδηλωθεί παραμένοντας για μία ακόμη χρονιά στο Νηπιαγωγείο (Smith and Shepard, 1988).

Τα περισσότερα παιδιά που επαναφοιτούν έχουν καταγραφεί σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γεγονός που αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση προωθεί τους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Alexander et al., 2003). Σημαντικό ρόλο στην επαναφοίτηση παίζει το φύλο και ο μήνας γέννησης, καθώς βρέθηκε πως τα αγόρια τα οποία είναι τα μικρότερα μέσα στην τάξη έχουν πολλές περισσότερες πιθανότητες να επαναφοιτήσουν και όχι μόνο στο Νηπιαγωγείο, αλλά και στις υπόλοιπες βαθμίδες της σχολικής ζωής (Frey, 2005). Επίσης, σημαντικός παράγοντας αποτελεί η εθνικότητα των μαθητών καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά επαναφοιτήσεων αποτελούν μαθητές που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες (Jimerson et al, 2006). Οι δυσκολίες συμπεριφοράς και κυρίως προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν κύρια αιτία της επαναφοίτησης (Pianta et al, 1997). Επιπλέον και ο βαθμός αυτονομίας και ανεξαρτησίας του παιδιού αποδεικνύεται σημαντικός για την προαγωγή του στην επόμενη σχολική βαθμίδα, οπότε θα πρέπει να είναι ικανοποιητικός (Bergin et al., 1996).

Πολλές ποιοτικές έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της επαναφοίτησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την εκπαιδευτική αυτή πρακτική ωφέλιμη για τους μαθητές, αφού τους δίνεται ο χρόνος να ωριμάσουν κοινωνικοσυναισθηματικά και να βελτιώσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες. Θεωρούν την επαναφοίτηση μια χρήσιμη πρακτική που βοηθά τα παιδιά να βελτιωθούν και αποφύγουν την σχολική αποτυχία δίνοντας τους χρόνο να ωριμάσουν (Tomchin et al., 1992). Ωστόσο υπάρχει και μια μειοψηφία εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και επιμόρφωσης που είναι λιγότερο υποστηρικτικοί για την πρακτική της επαναφοίτησης, που θεωρεί ότι κριτήριο για την

επαναφοίτηση αποτελούν αποκλειστικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού και δε λαμβάνονται υπόψιν άλλοι παράγοντες όπως το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που ζει το παιδί (Okpala, C.O., 2007, Tomchin et al., 1992).

Επαναφοίτηση και σχολική ετοιμότητα

Η έλλειψη σχολικής ετοιμότητας στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί κύρια αιτία της επαναφοίτησης. Η σχολική ετοιμότητα προσδιορίζεται ως η ετοιμότητα του μαθητή να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε ένα σχολικό τυπικό πλαίσιο. Ωστόσο η σχολική ετοιμότητα θεωρείται πως είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό, στο οποίο οι μαθητές πρέπει να προσαρμοστούν και να ταιριάξουν στο υπάρχον στατικό σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Carlton & Winsler, 1999). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως είναι προτιμότερο ένα παιδί να επαναφοιτήσει στην ίδια σχολική τάξη από το να προωθηθεί στην επόμενη σχολική βαθμίδα για την οποία ακαδημαϊκά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος (Byrnes, D. A., 1989). Κατά κύριο λόγο η επαναφοίτηση ή μη των μαθητών κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής προόδου, που αποτελούν τα βασικά κριτήρια σχολικής ετοιμότητας (Tomchin et al., 1992).

Ωστόσο ένα βασικό πρόβλημα της σχολικής ετοιμότητας είναι ότι παρόλο που αναγνωρίζεται διεθνώς η έννοια, δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με ακρίβεια και αξιοπιστία ένας αντικειμενικός τρόπος μέτρησης της. Σε διάφορες χώρες χρησιμοποιούν διάφορα τεστ σχολικής ετοιμότητας τα κριτήρια των οποίων έχουν προσδιοριστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας τους (Carlton & Winsler, 1999). Οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις διαφέρουν όμως από χώρα σε χώρα και κατ' επέκταση από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Για ένα σχολείο μπορεί ένας μαθητής Νηπιαγωγείου να θεωρείται έτοιμος να μεταβεί στην επόμενη σχολική βαθμίδα για ένα άλλο όχι.

Μια άλλη οπτική της σχολικής ετοιμότητας προσδιορίζεται από εκπαιδευτικούς ως η έλλειψη αναπηρίας (Lewit & Baker, 1995), που καταδεικνύει και μία άλλη διάσταση αυτή της ιατρικοποίησης της αναπηρίας, άρα κατ' επέκταση υποδηλώνεται και ο αποκλεισμός των αναπήρων από τη γενική εκπαίδευση ως μη έχοντες τη σχολική ετοιμότητα να φοιτήσουν στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Οι Lewit & Baker (1995) αναφέρουν πως η συχνότερη λύση για την αντιμετώπιση μαθητών που δεν είναι έτοιμοι να πάνε στην επόμενη τάξη είναι η επαναφοίτηση θεωρώντας ότι ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να πάει στην επόμενη τάξη. Εξετάζοντας κριτικά την πρακτική της επαναφοίτησης οι Lewit & Baker (1995) αναφέρουν πως το σχολείο θα πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει και να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στα παιδιά και όχι το αντίστροφο. Ωστόσο επειδή τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως το Νηπιαγωγείο αποκτά ακαδημαϊκό προσανατολισμό και έχει καταλήξει να αποτελεί βαθμίδα που προετοιμάζει τα παιδιά για το Δημοτικό, αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγάλος αριθμός παιδιών να θεωρείται πως δεν είναι σχολικά έτοιμα να φοιτήσουν στην επόμενη βαθμίδα. Οι απόψεις των Νηπιαγωγών για το θέμα της επαναφοίτησης (Smith, M., & Shepard, L., 1988) συνηγορούν

υπέρ της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών, που θεωρούν ότι η επαναφοίτηση τους κάνει ανταγωνιστικούς, τους τοποθετεί στην «κορυφή» της τάξης, ενώ πριν την επαναφοίτηση δυσκολεύονταν πολύ να ανταπεξέλθουν στις γνωστικές απαιτήσεις του Νηπιαγωγείου. Συμπερασματικά, θεωρούν ότι η επαναφοίτηση είναι ωφέλιμη, καθώς όλοι οι μαθητές που προάγονται στην επόμενη βαθμίδα έχουν τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες άρα δε χρειάζεται να ασκήσουν διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό τους έργο γίνεται ευκολότερο. Αυτό ωστόσο που θα πρέπει να εξετάζεται είναι κατά πόσο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να υποδεχτούν μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ενταχτούν ομαλά στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Carlton, M.P. & Winsler, A., 1999). Άρα θα πρέπει να διερευνάται όχι η ετοιμότητα των μαθητών, αλλά η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η συμβολή της επαναφοίτησης στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επαναφοίτηση φαίνεται πως έχει αρνητικές επιδράσεις στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθητές που επαναφοιτούν παρουσιάζουν συνήθως προφίλ χαμηλής αυτοπεποίθησης, δύσκολης προσαρμογής, χαμηλών κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτό φαίνεται πως όχι μόνο βελτιώνεται με την επαναφοίτηση, αλλά χειροτερεύει (Jimerson et al, 1997). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρούν πως στη σχολική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, που η πρακτική της επαναφοίτηση χρησιμοποιείται πολύ συχνά, οι μαθητές δεν την βιώνουν αρνητικά, ούτε αισθάνονται ντροπή. Αυτό ωστόσο σύμφωνα με έρευνες δεν ισχύει (Byrnes, 1989), αφού πολλοί μαθητές το θεώρησαν τιμωρητικό, αφού τους στέρησε την κοινωνική συναναστροφή με τους φίλους τους. Επίσης απέκρυσαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι επαναφοίτησαν στο Νηπιαγωγείο πράγμα που αποδεικνύει ότι τους στιγματίσε συναισθηματικά.

Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών συσχετίζει την επαναφοίτηση με τη σχολική διαρροή. Είναι ένα φάσμα εμπειριών του μαθητή που βιώνεται με πολύ αρνητικά συναισθήματα και πείθεται σταδιακά ότι δε μπορεί να τα καταφέρει για αυτό και εγκαταλείπει το σχολείο (Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β. Κουτίδου, Ε. & Καπετανάκης, Ι., 2017) . Συσχετίζουν δηλαδή την επαναφοίτηση με ένα σύνολο αρνητικών εμπειριών που βιώνουν οι μαθητές που επαναφοιτούν, όπως η κοινωνικοσυναισθηματική τους προσαρμογή, οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους, η συμμετοχή τους στην τάξη, που υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους και παρόλο που είναι οι μεγαλύτεροι στην τάξη νιώθουν ότι δεν είναι ικανοί να πετύχουν με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους.

Η επαναφοίτηση συσχετίζεται και με την επαγγελματική σταδιοδρομία στην ενήλικη πια ζωή. Αναφέρεται ότι επιλέγουν επαγγέλματα με χαμηλές απολαβές και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με άλλους μαθητές να έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Frey, 2005; Jimerson, 1999).

Η επαναφοίτηση παίζει λοιπόν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού καθώς οδηγείται από μικρή ηλικία έξω από την ηλικιακή ομάδα των

συνομηλίκων του και η επίγνωση της ηλικιακής του ταυτότητας το οδηγεί στον αυτοκαθορισμό του (Eisenberg, N.,1992).

Η επαναφοίτηση ως μέσο θεραπείας

Σε ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την επαναφοίτηση ως ένα μέσο θεραπείας δηλαδή αποκατάστασης των ατομικών ελλειμμάτων του κάθε μαθητή. Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς της κλινικής προσέγγισης τα ατομικά ελλείμματα και η συνύπαρξη αναπηρίας στο μαθητή ευθύνονται κατά κύριο λόγο για τις χαμηλές επιδόσεις και για αυτό το λόγο προτείνεται και η επαναφοίτηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι η επαναφοίτηση πρέπει να συνοδεύεται και από μία διάγνωση προκειμένου να σχεδιαστούν τα κατάλληλα ειδικά προγράμματα διδασκαλίας για την αποκατάσταση των ελλειμμάτων των παιδιών που επαναφοιτούν (Smith & Shepard, 1988, Tomchin, & Impara,(1992). Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που επαναφοιτούν αργότερα στην σχολική ή εφηβική τους ζωή διαγιγνώσκεται με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Mcleskey & Grizzle, 1992). Επομένως, το αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι η επαναφοίτηση να είναι ένας τρόπος περιθωριοποίησης και στιγματισμού των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται στο μέσο όρο των μαθητών για να μη δυσκολεύεται η μαθησιακή εκπαιδευτική ροή.

Παρόμοιο είναι και το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας που προσεγγίζει την επαναφοίτηση ως ένα κίνητρο για να προσδιοριστεί με ακρίβεια η διάγνωση του μαθητή, να κατανοηθεί η συμπεριφορά του και με τις κατάλληλες εξατομικευμένες παρεμβάσεις να επανέλθει η λειτουργικότητα του μαθητή. Με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση ο μαθητής βιώνει εμπειρίες αποκλεισμού και γίνεται παθητικός δέκτης μία σειρά εξατομικευμένων προγραμμάτων προκειμένου να επανέλθει η «κανονικότητα» του.

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αντιμετωπίζει την επαναφοίτηση ως αποτυχία του κοινωνικοεκπαιδευτικού συστήματος να δεχτεί την διαφορετικότητα. Δε δίνεται δηλαδή έμφαση στην αναπηρία, αλλά κυρίως στην ανικανότητα της κοινωνίας να συμπεριλάβει και να αποδεχτεί το διαφορετικό. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου έρχονται σε αντίθεση τόσο με του ιατρικού, όσο και με του κλινικού μοντέλου. Δεν αρνούνται το έλλειμμα ενός μαθητή ως αναπηρία, αλλά δεν το αντιμετωπίζουν ως αναπηρία. Θεωρούν ότι η κοινωνία και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατάφερε να αποδεχτεί τους μαθητές με ελλείμματα, να είναι έτοιμη να δεχτεί τη διαφορετικότητα, ώστε να αντιμετωπίζει ισότιμα όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Ένταξη και επαναφοίτηση

Η επαναφοίτηση και η ένταξη είναι έννοιες μη συμβατές. Η επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο αποκλείει μαθητές από την μετάβαση τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα λόγω των γνωστικών τους ελλειμμάτων και των συμπεριφορικών τους δυσκολιών. Αποτέλεσμα αυτού είναι να δημιουργείται μία ελίτ η οποία ανταποκρίνεται στις υψηλές μαθησιακές προσδοκίες και ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους μαθητές που προσπαθούν να προσαρμοστούν στα κανονιστικά μαθησιακά πρότυπα που τους επιβάλλονται.

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά έναν νέο επαναπροσδιορισμό της ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2011), καθώς η Ειδική Αγωγή διαχωρίζει τα άτομα με αναπηρίες, δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές και δεν έχουν όλοι οι μαθητές ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Βασικές αρχές της ένταξης είναι η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση εξαλείφοντας τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Κύριος στόχος της ένταξης είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η δημιουργία μίας εκπαίδευσης προσβάσιμης και έτοιμης να υποδεχτεί όλους τους μαθητές. Από την άλλη ωστόσο η επαναφοίτηση αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα ως απειλή για το εκπαιδευτικό σύστημα και προσπαθεί να τη θεραπεύσει για να ακολουθήσει τα κανονιστικά πρότυπα (Haggis, 2006).

Τονίζεται λοιπόν η ανάγκη δομικών αλλαγών τόσο σε μακροεπίπεδο δηλαδή στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις αρχές που διέπει το πολιτικό σύστημα, σε μεσαίο επίπεδο που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και σε μικροεπίπεδο που περιλαμβάνει το σχολείο και την οικογένεια. Θα πρέπει να γίνουν συντονισμένες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, αν θέλουμε να έχουμε ουσιώδη ενταξιακή εκπαίδευση (Slee, 2004).

Σημαντικό ρόλο στην ενταξιακή εκπαίδευση παίζει ο τρόπος διδασκαλίας, οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα διαφορετικά μαθησιακά τους προφίλ, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, αλλά και το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται εγκαίρως τα λάθη που παρακωλύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Αργυρού, 2019). Προκύπτει αδήριτη ανάγκη για ένα τρόπο διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους που δε λαμβάνουν υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Πολλές φορές μάλιστα το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει τη διαφορετικότητα μόνο με βάση τα εμφανή χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, την αναπηρία, ενώ αποκλείει άλλες ομάδες μαθητών από τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική χωρίς εμφανή χαρακτηριστικά. Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζονται και οι μαθητές που χρήζουν επαναφοίτηση αφού τελικός στόχος είναι η ομοιογενοποίηση του πληθυσμού.

Συζήτηση

Οι έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την επαναφοίτηση είναι περιορισμένες. Έρευνα σχετικά με την επαναφοίτηση παιδιών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή στην Ελλάδα έδειξε ότι η επαναφοίτηση είχε θετική επίδραση στους μαθητές με αυτισμό τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα, με μεγαλύτερη θετική επίδραση στον γνωστικό τομέα (Λουκέρης, 2022). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Yang (2018) όπου φαίνεται ότι μόνο σε συγκεκριμένους τομείς του γνωστικού τομέα οι μαθητές εμφάνισαν βελτίωση. Η γενικότερη ωστόσο αποτίμηση είναι ότι δεν υπήρχε σημαντική βελτίωση τόσο στις γνωστικές όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που επαναφοίτησαν.

Σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζεται ότι η επαναφοίτηση για τους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τη «σχολική ετοιμότητα», λειτουργεί ως μέσο για να προετοιμαστούν κατάλληλα για την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (Λουκέρης, 2022, Daniel & Wang (2017), Wofford (2016), Heckman, 2006, Vandecandelaere et al. (2016), Hong & Yu, (2008), Bergin et al. (1996), Reynolds (1992) και Smith & Shepard (1988). Η προετοιμασία αφορά όχι μόνο το γνωστικό και κοινωνικό τομέα, αλλά τη συνολική τους ωρίμανση. Επίσης υποστηρίζεται, ότι δεν σημειώθηκε επιβάρυνση των μαθητών από την επαναφοίτηση στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη όπως υποστηρίζουν άλλες έρευνες. Θεωρούν ότι η επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο διαφοροποιείται σε σχέση από τις άλλες σχολικές βαθμίδες κυρίως λόγω άγνοιας των μαθητών του Νηπιαγωγείου εξαιτίας της ηλικίας τους (Αργυρού, 2019). Αντίθετα υποστήριζαν ότι οι μαθητές αποκτούν ψυχική ωρίμανση από την επαναφοίτηση νιώθοντας πιο έτοιμοι ψυχολογικά για την επόμενη σχολική τάξη. (Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Marsh et al., 2008; Gleason et al., 2007; Cummins, 2005; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Niklason, 1987).

Ωστόσο υπάρχουν έρευνες που θεωρούν ότι η επαναφοίτηση, χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο, μπορεί να εγκλωβίσει το μαθητή σε «επανάληψη» γνωστικών δραστηριοτήτων και το αναμενόμενο αποτέλεσμα να είναι η απόσυρση του μαθητή από τη διαδικασία μάθησης (Μπατσούτα κ.ά, 2009, Yang, 2018; Wofford, 2016; Mendez et al., 2015; Goldstein et al., 2014; Pianta et al., 1997; Mantzicopoulos & Morrison, 1992; Holmes, 1989; Byrnes, 1989; Niklason, 1987;). Άλλες υποστηρίζουν ακόμη μεγαλύτερη ψυχική επιβάρυνση των μαθητών που επαναφοιτούν χαρακτηρίζοντάς την επαναφοίτηση ως μια τραυματική εμπειρία (Peixoto et al., 2016; Jacob & Lefgren, 2009; Lorence & Dworkin, 2006; Hong & Raudenbush, 2005; Smith & Shepard, 1988).

Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό κενό σχετικά με την πρακτική της επαναφοίτησης στην Ελλάδα. Οι έρευνες φέρουν αντιφατικά ευρήματα. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η επίπτωση της επαναφοίτησης σε επιμέρους γνωστικούς και κοινωνικούς τομείς και κατά πόσο η επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο χωρίς εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα. Τέλος πρέπει να διερευνηθεί αν η επαναφοίτηση αναστέλλει προσωρινά τη σχολική αποτυχία ή αν τα ευεργετικά της αποτελέσματα είναι μακροπρόθεσμα και αν εν τέλει αξίζει να χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Argyrou, M. (2019). *I epanafoitisi stis eidikes kai entaxiakes domes proscholikhis ekpaidefsis: dierevnisi ton logon kai ton kritirion tis lipsis ton apofaseon epanafoitisis* [Metaptychiaki ergasia ,EKPA, Athina].
- Batsouta, M., Papagiannidou, Ch., Karoumpa, P., & Skourtou, E.(2009). *Metavasi i Epanafoitisi sto Nipiagogeio; Sta praktika tou Synedriou Metavasi kai synecheia stin ekpaidefsi: Anazitontas to plaisio gia ti synergasia paidion, neon,*

oikogeneias, ekpaideftikon idrymaton kai koinonikon ypiresion, 15 eos 18 Oktovriou 2009, Paidagogiko Tmima Proscholikis Ekpaidefsis, Panepistimio Kritis

- Bergin, D.A., Osburn, V.L., & Cryan, J.R. (1996). Influence of Child Independence, Gender, and Birthdate on Kindergarten Teachers' Recommendations for Retention, *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 152-159.
- Byrnes, D. A. (1989). Chapter 6: Attitudes of Students, Parents, and Educators toward Repeating a Grade, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (pp. 108-131). The Flamer Press.
- Carlton, M.P. & Winsler, A., (1999) School Readiness: the need of paradigm shift, *School Psychology Review*, Vol.28, No 3, pp. 338-352
- Daniel, G.R., & Wang, C. (2017). Inclusion and the practice of repeating Kindergarten in Australia, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 57-69.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Harvard University Press.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal*, 1(3), 33-58.
- Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting: What Do We Know and Need to Know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332- 346.
- Gleason, K. a, Kwok, O.-M., & Hughes, J. N. (2007). The Short-Term Effect of Grade Retention on Peer Relations and Academic Performance of At Risk First Graders. *The Elementary School Journal*, 107(4), 327–340.
- Goldstein, J., Eastwood, M., & Behuniak, P. (2014). Can Teacher Ratings of Students' Skills at Kindergarten Entry Predict Kindergarten Retention? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 217-229.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down', *Studies in Higher Education*, 31(5), 521-535.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hong, G. L., & Yu, B. (2008). Effects of kindergarten retention on children's socialemotional development: An application of propensity score method to multivariate, multilevel data. *Developmental Psychology*, 44(2), 407-421

- Hong, G., & Raudenbush S., (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205-224.
- Holmes, C. T. (1989). Chapter 2: Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies, in L.A. Shepard & M.L. Smith (ed.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. The Flamer Press.
- Jimerson, S. R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25
- Jimerson, R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 37(3), 243-272.
- Jimerson, S. R., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, K. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 85-97.
- Lewit, E.M. & Baker, L.S. (1995), *School Readiness. The future of Children*, Vol.5, No. 2, Critical Issues for children and youths (Summer-Autumn, 1995), pp.128-139
- Lorence, J., & Dworkin, A. G. (2006). Elementary grade retention in Texas and reading achievement among racial groups: 1994-2002. *Review of Policy Research*, 23(5), 999-1033.
- Loukeris St., (2022), "I epanafoitisi paidion proscholikis ilikias me Diataraches Aftistikou Fasmatos sto nipiagogeio os paragontas epidrasis sto gnostiko kai koinoniko tous tomea" (Didaktoriki Diatrivi, Ioannina, 2022)
- Mantzicopoulos, P., & Morrison, D. (1992). Kindergarten retention: Academic and behavioral outcomes through the end of second grade. *American Educational Research Journal*, 29 (1) 182-198.
- Marsh, H., Trautwein, U., Ludtke, O., & Koller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524
- Mcleskey, J., & Grizzle, K.G. (1992). Grade Retention Rates Among Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 548-554.

- Mendez, L. M., Kim E. S., Ferron, J., & Woods, B., (2015). Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 186-203
- Niklason, L. (1987). Do certain groups of children profit from a grade retention? *Psychology in the schools*, 24, 339-345.
- Okpala, C.O. (2007). The Perceptions of Kindergarten Teachers on Retention. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 400-405.
- Papadopoulou, E., Karagianni, E., Karnavas, V. Koutidou, E. & Kapetanakis, I.(2017) *I mathitiki diarroi stin elliniki protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi: Periodos anaforas 2013-2016*. Athina: YPEPTh, IEP
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. (2016). "To be or not to be retained...That's the question!" Retention, self- esteem, self-concept, Achievement Goals, and Grades. *Frontiers in Psychology*, 7(1550), 1- 13.
- Pianta, R. C., Tietbohl, P. J., & Bennett, E. M. (1997). Differences in Social Adjustment and Classroom Behavior Between Children Retained in Kindergarten and Groups of Age and Grade Matched Peers, *Early Education and Development*, 8(2), 137-152.
- Reynolds, A.J. (1992). Grade Retention and School Adjustment: An Explanatory Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), 101-121.
- Smith, M., & Shepard, L. (1988). Kindergarten Readiness and Retention. A Qualitative Study of teachers' beliefs and Practice. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333.
- Slee, R., (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inschooling education*. New York: Routledge
- Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199-223.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., Fraine, B., & Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(8), 1354-1389.
- Yang, M. (2018). The effect of grade retention on academic and social-behavioral outcomes for students with disabilities in elementary grades [Dissertation, University of Texas, Austin, USA].

- Warren, J.R., Hoffman, E., & Andrew, M. (2014). Patterns and Trends in Grade Retention Rates in the United States, 1995–2010, *Educational Researcher*, 43(9), 433–443.
- Wofford, H. (2016). Retention in kindergarten. A case study of teacher perceptions and practices. *The journal of undergraduate ethnography*, 6(2), 56-68.

Η κοινωνική στήριξη των ατόμων με προβλήματα όρασης

Παναγιώτης Παβέλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Η απώλεια όρασης έχει αναμφισβήτητα τεράστια αρνητική επίδραση στην ποιότητα ζωής του ενήλικου πληθυσμού. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το επίπεδο κοινωνικής ένταξης και ευτυχίας, τα άτομα με προβλήματα όρασης και οπτική αναπηρία χρειάζονται την κοινωνική υποστήριξη όλων των φορέων. Η κοινωνική απομόνωση και το άγχος ή η θλίψη που αντιμετωπίζουν συχνά τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή τους ζωή. Ο αριθμός των ατόμων με προβλήματα όρασης αυξάνεται σήμερα. Η μειωμένη κινητικότητα, η περιορισμένη κοινωνική δέσμευση και η περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες είναι όλα τα διαδεδομένα σημεία αυτών των καταστάσεων. Θεωρείται ζωτικής σημασίας να επιτευχθεί αυτός ο στόχος με τη δημιουργία προτάσεων που θα βοηθήσουν στη διαχείριση της καθημερινής ζωής αυτών των ατόμων και στην ενίσχυση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: άτομα με προβλήματα όρασης, οπτική αναπηρία, κοινωνική υποστήριξη, κοινωνική απομόνωση, κοινωνική αλληλεπίδραση.

Social support for visually impaired people

Panagiotis Pavelis, Primary Teacher

Abstracts

Vision loss undoubtedly has a huge negative impact on the quality of life of the adult population. In order to maximize the level of social inclusion and happiness, visually impaired and visually impaired people need the social support of all agencies. The social isolation and stress or sadness that visually impaired people often experience has a direct impact on their daily lives. The number of visually impaired people is increasing today. Reduced mobility, limited social engagement and limited access to information are all common signs of these conditions. It is considered vital to achieve this goal by creating proposals that will help manage the daily lives of these individuals and enhance their social interaction.

Key-Words: visually impaired people, visual impairment, social support, social isolation, social interaction.

Εισαγωγή

Η όρασή μας είναι μια κρίσιμη αίσθηση, καθώς μας επιτρέπει να βλέπουμε, να κατανοούμε το περιβάλλον μας και να επικοινωνούμε με τους άλλους. Ταυτόχρονα, μέσω της όρασης, ανιχνεύουμε τα αντικείμενα στο περιβάλλον μας και επεξεργαζόμαστε όλα τα οπτικά δεδομένα, διαμορφώνοντας μια κοσμοθεωρία. Αλλά είναι αλήθεια ότι ένα σημαντικό μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης. Πάνω από 283 εκατομμύρια άτομα σε όλο τον κόσμο έχουν κάποιο βαθμό οπτικής αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένων 228 εκατομμυρίων ατόμων με μειωμένη όραση και 39 εκατομμυρίων ανθρώπων που είναι τυφλοί, σύμφωνα με στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) (Pydala et al., 2023).

Η λεκτική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου, καθώς και άλλες πτυχές της ζωής του, μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά από την πρόωγη έναρξη της απώλειας όρασης. Ωστόσο, είναι ενδεικτικό ότι η απώλεια όρασης μειώνει επίσης σημαντικά την ποιότητα ζωής για τον ενήλικο πληθυσμό, όπως φαίνεται από τα ευρήματα διαφόρων ερευνών. Η κοινωνική απομόνωση, οι δυσκολίες στο περπάτημα, ο επακόλουθος υψηλότερος κίνδυνος πτώσεων και καταγμάτων, καθώς και η έγκαιρη εισαγωγή σε οίκο ευγηρίας ή μονάδα φροντίδας στο σπίτι, είναι κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία. Η συχνότητα τέτοιων περιπτώσεων μειώνεται όταν τα άτομα αυτά, κατανοούν καλύτερα το περιβάλλον τους (Guravaiah et al., 2023).

«Οπτική αναπηρία»: Ο ορισμός της

Η φράση «οπτική αναπηρία» αναφέρεται σε μια ευρύτερη κατηγορία αναπηρίας, στην οποία εντάσσονται όλα τα διαφορετικά επίπεδα απώλειας όρασης. Προκειμένου να δουν τον κόσμο διαφορετικά από τα άτομα με όραση, τα άτομα με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούν διαφορετικές αισθήσεις. Για να κατανοήσουμε καλύτερα την πραγματικότητα, τις δραστηριότητες, τις δεξιότητες, τις επιδόσεις και τις δυσκολίες των ατόμων με προβλήματα όρασης, μεταξύ άλλων, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε ορισμένους τομείς της καθημερινότητάς τους (Pant & Joshi, 2016).

Ο όρος «οπτική αναπηρία» αναφέρεται στην απώλεια της όρασης σε σημείο που ένα άτομο χρειάζεται πρόσθετη υποστήριξη επειδή η οπτική του ικανότητα συνεχώς επιδεινώνεται. Οι αιτίες της, περιλαμβάνουν συγγενείς εκφυλιστικές τάσεις, τραύματα και διάφορες ασθένειες. Η απώλεια οπτικής οξύτητας σε επίπεδο μικρότερο από 20/60, καθώς και ελαττώματα κεντρικού πεδίου, σημαντικά ελαττώματα περιφερειακού πεδίου, ομώνυμα και ετερόνυμα ελαττώματα διμερούς οπτικού πεδίου, γενικευμένη ατροφία πεδίου ή μειωμένη μέγιστη ευαισθησία αντίθεσης, είναι περιπτώσεις που εμπίπτουν στο γενικότερο όρο αναπηρία της όρασης. Και οι δύο ιατρικές διαδικασίες, η διαθλαστική χειρουργική και η φαρμακευτική αγωγή θεωρείται ότι είναι αναποτελεσματικές στις προαναφερθείσες περιπτώσεις (Pant & Joshi, 2016).

Η φράση «χαμηλή όραση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα επίπεδα όρασης που είναι λιγότερο σοβαρά από την τύφλωση, σύμφωνα με τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νοσημάτων. Ακολούθως, η ευρεία χρήση του όρου, που περιγράφει τη μη διορθωμένη όραση που απαιτεί βοήθεια ή αποκατάσταση, έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει σύγχυση. Για το λόγο αυτό, ορισμένοι ακαδημαϊκοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι όροι «μέτρια» και «ήπια» διαταραχή της όρασης (Dandona & Dandona, 2006).

Κοινωνική αλληλεπίδραση και απώλεια όρασης

Όπως είναι γνωστό, η απώλεια όρασης έχει αντίκτυπο τόσο στην κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και στην ποιότητα ζωής. Ως μέσο για κρίσιμες μη λεκτικές κοινωνικές πληροφορίες μέσω της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου, οι οπτικές ενδείξεις είναι εξίσου σημαντικές για την ένταξη ενός ατόμου στην κοινωνία. Εξαιτίας αυτού, έχει σημειωθεί ότι αυτοί οι άνθρωποι έχουν πρόβλημα να αλληλοεπιδράσουν με άλλους. Η σύγχρονη έρευνα επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στην εξέταση των πιθανών επιπτώσεων της απώλειας της κοινωνικής γνώσης που προκαλείται από την απώλεια της όρασης στην κοινωνική τους λειτουργία (Klauke et al., 2023).

Ακολούθως, η απώλεια συναισθηματικής ευεξίας και η ύπαρξη ανεπαρκών κοινωνικών συνδέσεων είναι πρόσθετες συνέπειες της εξασθένησης της όρασης. Εξαιτίας αυτού, είναι χαρακτηριστικό να συσχετίζεται η χαμηλή όραση με χαμηλότερη ποιότητα ζωής. Το βιοτικό επίπεδο για αυτούς τους ανθρώπους επηρεάζεται από μια σειρά από διαφορετικές μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, η απώλεια όρασης μπορεί να έχει αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής με τους ακόλουθους τρόπους: δυσκολίες ανάγνωσης, περιορισμοί δραστηριότητας και απασχόλησης, καθώς και μειωμένη σωματική και πρακτική κινητικότητα. Επακόλουθο της απώλειας της όρασης μπορεί να είναι η έλλειψη κινήτρου για διασκέδαση και κοινωνικές δραστηριότητες. Είναι προφανές ότι καταστάσεις όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η κοινωνική απομόνωση επιδεινώνονται από την οπτική αναπηρία ενός ατόμου, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με τη δυσκολία να αναγνωρίσει πρόσωπα (Klauke et al., 2023).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα που μπορούν να αναφερθούν, αποτελούν η δυσκολία στην οδήγηση, η φθίνουσα ικανότητά τους να διαβάζουν ή οι περιορισμένες επιλογές απασχόλησης. Η πορεία της ασθένειας, μπορεί να καθορίσει την ένταση των συμπτωμάτων αυτών καθώς και των συνακόλουθων συναισθημάτων εκνευρισμού, τρόμου και θλίψης. Στο ίδιο πλαίσιο, η απώλεια κρίσιμων μη λεκτικών κοινωνικών πληροφοριών, όπως η ανάγνωση της έκφρασης του προσώπου και της γλώσσας του σώματος, μπορεί να επιτείνει καταστάσεις άγχους και κατάθλιψης σε τυφλούς ανθρώπους. Εν κατακλείδι, οι δυσκολίες στην αναγνώριση προσώπων και συναισθημάτων, λειτουργούν ως προσκόμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με οπτική αναπηρία (Klauke et al., 2023).

Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της απώλειας όρασης

Οι συναισθηματικές επιπτώσεις της πρώιμης απώλειας όρασης είναι πολύ σοβαρές. Επομένως, ανεξάρτητα από την ηλικία στην οποία αναπτύσσεται η ασθένεια ή το είδος της απώλειας όρασης, η ψυχολογική υγεία των τυφλών παρακωλύεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ αυξάνεται ο κίνδυνος άγχους και απελπισίας. Αυτό πιθανότατα οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως ξαφνική απώλεια όρασης, το άγχος για την επιδείνωσή της, την απώλεια προοπτικών σταδιοδρομίας, την περιορισμένη κινητικότητα και δραστηριότητες και τα προβλήματα πρόσβασης σε ιατρική περίθαλψη (Klauke et al., 2023).

Ως αποτέλεσμα, οι περιορισμοί στη συμμετοχή τόσο στην κοινωνική όσο και στη σωματική δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσουν σε καθιστική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της, μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα για το άτομο να αναπτύξει προβλήματα υγείας καθώς και μειωμένο επίπεδο ενέργειας. Εξαιτίας αυτού, η παχυσαρκία και ο διαβήτης είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα ζητήματα, ειδικά σε όσους έχουν νευρολογικά, νωτιαίου μυελού, οπτικά ή ακουστικά προβλήματα. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με αναπηρίες είναι πιο επιρρεπή σε χρόνιες ασθένειες όπως ο διαβήτης, ο καρκίνος, οι καρδιακές παθήσεις και το εγκεφαλικό λόγω της αδράνειας τους (Pwds et al., 2020).

Ακολουθώς, οι άνθρωποι που χάνουν την όρασή τους αργότερα στη ζωή τους έχουν παρόμοια ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόγνωση και ανησυχία. Εμφανίζουν μερικές από τις πιο διαδεδομένες αγχώδεις διαταραχές, όπως η αγοραφοβία και η κοινωνική φοβία. Παρόμοια με αυτό, οι ασθενείς με AMD έχουν αναφερθεί ότι έχουν μειωμένη ευαισθησία στο πρόσωπο, γεγονός που μπορεί να τους δυσκολέψει να αναγνωρίσουν οικεία συναισθήματα και χαρακτηριστικά. Ως αποτέλεσμα, όσοι έχουν απώλεια όπτισης όρασης που σχετίζεται με την AMD είναι πιο πιθανό από εκείνους χωρίς AMD να αισθανθούν κατάθλιψη και να έχουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής. Ως αποτέλεσμα, τόσο η θλίψη όσο και το άγχος έχουν συσχετιστεί με την AMD. Οι ασθενείς με γλαύκωμα παρουσιάζουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική τους λειτουργία, ιδιαίτερα εκείνοι που δεν έχουν κοινωνική υποστήριξη. Είναι συνεπής με την υπόθεση ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση προσώπου μπορεί να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην κατάθλιψη, καθώς οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις αυτής της ασθένειας αντιστοιχούν στον βαθμό απώλειας της όρασης. Όσο η ασθένεια επιδεινώνεται, τόσο η ποιότητα ζωής μειώνεται και η κατάθλιψη είναι πιο διαδεδομένη (Klauke et al., 2023).

Κατά συνέπεια, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αναπηρία όρασης έχει συσχετιστεί με ποικίλες ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις, όπως είναι η ανησυχία για την πορεία της νόσου και η δυσκολία συμμετοχής σε κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες. Η απώλεια οπτικών πληροφοριών σχετικά με την ταυτότητα και την έκφραση του προσώπου, αποτελεί κοινό τόπο, ότι δυσχεραίνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το φαινόμενο οξύνεται ιδιαίτερα όταν οι ασθενείς αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης ταυτόχρονα, καθώς τα άτομα αυτά έχουν συχνά περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες, κοινωνική δέσμευση και κινητικότητα (Händler-Schuster et al., 2023).

Μορφές υποστήριξης σε άτομα με οπτική αναπηρία

Η κατάλληλη παροχή υποστήριξης στα άτομα με οπτική αναπηρία, μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές, όπως διδασκαλία της μεθόδου μπράιγ, οπτικά βοηθήματα όπως βάσεις ανάγνωσης και στυλό με χοντρή μύτη, εκπαίδευση προσανατολισμού και κινητικότητας καθώς και εκπαίδευση σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Αυτά τα πλεονεκτήματα επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να διαπρέψουν ακαδημαϊκά καθώς και να συμμετέχουν σε μια ποικιλία εξωσχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο και στην κοινότητα (Le Fanu, κ.α., 2022).

Η ανάπτυξη τεχνολογικών βοηθημάτων είναι ιδιαίτερα επωφελής για την επίτευξη του βέλτιστου βιοτικού επιπέδου και την παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με προβλήματα όρασης. Έτσι, τα βοηθήματα αυτά εστιάζουν στη βελτίωση των ικανοτήτων ομιλίας και κίνησης και ταχύτητας ανάγνωσης. Ιδιαίτερα επωφελής όμως είναι και η εκμάθηση του τρόπου χρήσης βοηθητικών συσκευών όπως μεγεθυντικών φακών και η εκμάθηση χρήσης λογισμικού υποστήριξης όπως το JAWS. (Klauke et al., 2023).

Στην ίδια κατεύθυνση, σημαντική θεωρείται και η χρήση του συστήματος πλοήγησης και ανίχνευσης εμποδίων SMART_EYE, που έχει σχεδιαστεί για να βοηθά άτομα που είναι τυφλά ή με προβλήματα όρασης. Έτσι, τα τυφλά άτομα υποστηρίζονται ώστε να ξεπερνούν τις προκλήσεις κατά την πλοήγηση σε άγνωστα περιβάλλοντα. Ακολουθώντας, τα άτομα με οπτική αναπηρία, έχουν τη δυνατότητα να πλοηγούνται ανεξάρτητα, αναγνωρίζοντας και ταξινομώντας τα εμπόδια μέσω της τεχνολογίας ΑΙ και αισθητήρων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης αλγόριθμων όρασης υπολογιστή για τη λήψη και επεξεργασία φωτογραφιών, καθώς και αισθητήρων με υπέρηχους, το άτομο με οπτική αναπηρία, δύναται να εντοπίσει τα εμπόδια του περιβάλλοντός του. Παράλληλα, το σύστημα ενισχύεται με φωνητικές οδηγίες, γεγονός που ενισχύει τον προσανατολισμό των ατόμων με απώλεια όρασης στο χώρο (Pydala et al., 2023).

Τέλος, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η ενίσχυση των μοντέλων για τον τρόπο που η τύφλωση επηρεάζει την ψυχική υγεία θα αποτελέσει βασικό μελλοντικό τομέα εστίασης. Στην πλειονότητα των ερευνών για την κατάθλιψη, το άγχος, τη συναισθηματική δυσφορία και το κοινωνικό άγχος στην τύφλωση πρώιμου σταδίου, έχει χρησιμοποιηθεί μία οφθαλμολογική προσέγγιση μέχρι σήμερα. Λόγω της δυσκολίας της μεθόδου στη διερεύνηση των αιτιών της απώλειας όρασης και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, είναι δύσκολο να εξευρεθεί μία επαρκής ψυχοκοινωνική θεραπεία (Klauke et al., 2023).

Οπτική αναπηρία και κοινωνική υποστήριξη

Όπως κάθε άτομο που ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, έτσι και τα άτομα με οπτική αναπηρία, καθώς μέχρι πρόσφατα ανήκαν στις περιθωριοποιημένες κοινότητες, έχουν αποτελέσει το επίκεντρο των κινημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης που στοχεύουν

στην ευαισθητοποίηση και την αλλαγή. Παρά τις προσπάθειες να εξαλειφθούν φαινόμενα έλλειψης κοινωνικής δικαιοσύνης, απέναντι στα άτομα αυτά, τα κενά εξακολουθούν να παραμένουν. Τα τελευταία χρόνια, οι κλάδοι της ειδικής αγωγής και οι συναφείς υπηρεσίες, που βοηθούν τα παιδιά με αναπηρία στα σχολεία, προωθούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των επαγγελματιών σε πολιτιστικά θέματα (Uher et al., 2023). Καθώς το θέμα έχει λάβει παγκόσμιες διαστάσεις, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει μία εθνική στρατηγική που θα συμβάλλει στην εξάλειψη φαινομένων όπως η κοινωνική ανισότητα (Hydara et al., 2023).

Αρχικά, αναγκαία θεωρείται να προωθηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των ατόμων αυτών και η κατάλληλη κοινωνική υποστήριξη. Στον ακαδημαϊκό και σχολικό χώρο, οι υπηρεσίες συμβουλευτικής επιβάλλεται να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών με προβλήματα όρασης. Με την κατάλληλη υποστήριξη, οι μαθητές που είναι τυφλοί ή με προβλήματα όρασης μπορούν να πετύχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και να διαχειρίζονται τα αγχωτικά γεγονότα της ζωής. Στην κατεύθυνση αυτή, επιβεβλημένη κρίνεται η βελτίωση των εγκαταστάσεων των κολεγίων και πανεπιστημίων για την υποστήριξη των φοιτητών με προβλήματα όρασης (Shahed et al., 2016).

Ένα συμπεριληπτικό σχολείο και μία ανάλογα διαμορφωμένη κοινωνία, αποτελούν το κατάλληλο περιβάλλον που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές, ώστε κάθε μαθητής να νιώθει ότι ανήκει εκεί, όπως και κάθε πολίτης σε ένα δημοκρατικό κράτος. Απαιτείται λοιπόν, η διαμόρφωση των κατάλληλων αντιλήψεων, ώστε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις όποιες αναπηρίες παρουσιάζουν να αποκομίζουν κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη (Villa & Thousand, 2005, McCabe & Ruppert, 2023). Για το σκοπό αυτό, κρίνεται επιτακτική η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στα παιδιά με οπτική αναπηρία, αλλά και η κατάλληλη υποστήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, προκειμένου να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής τους σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων (Dash, 2006).

Η επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με οπτική αναπηρία, γίνεται αντιληπτό ότι απαιτεί τη γόνιμη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, τόσο του σχολείου, της οικογένειας αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι η αποτελεσματική συνεργασία αυτών επηρεάζει σίγουρα την επιτυχή επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι φορείς αυτοί συνδέονται μεταξύ τους με μία σχέση αμφίδρομης αλληλεπίδρασης (Fatimah et al., 2022).

Επιπλέον, πιστεύεται ότι η ενίσχυση της υποστήριξης από τους συνομηλίκους είναι ζωτικής σημασίας καθώς οι μαθητές με οπτική αναπηρία είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν εκφοβισμό από τους συνομηλίκους τους. Απαιτείται επομένως ένα ισχυρό σχέδιο για τη μείωση των αρνητικών καταστάσεων που προκαλεί η θυματοποίηση των νέων με προβλήματα όρασης. Για το σκοπό αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η δη-

μιουργία και η αξιολόγηση προγραμμάτων προώθησης της ένταξης των μαθητών αυτών στα σχολεία, καθώς και η συνακόλουθη ύπαρξη καταλυμάτων που καλύπτουν τις ανάγκες τους (Pinquart & Pfeiffer, 2011).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι σήμερα αφορούν τόσο παρεξηγήσεις μεταξύ των φορέων όσο και το γεγονός ότι πολλοί γονείς εξακολουθούν να έχουν παραδοσιακές πεποιθήσεις. Το φαινόμενο αυτό, οξύνει και η έλλειψη υποδομών και εγκαταστάσεων, η έλλειψη μελών προσωπικού, η έλλειψη πόρων για μάθηση καθώς και η έλλειψη χρόνου ενασχόλησης, με τους μαθητές με οπτική αναπηρία από την πλευρά του σχολικού προσωπικού. Για το σκοπό αυτό, κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να λάβει ορισμένα μέτρα ώστε να μειώσει τα προσκόμματα που εμποδίζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν. Επιβάλλεται λοιπόν, αρχικά να δημιουργηθεί ένα φιλόξενο περιβάλλον για παιδιά με ειδικές ανάγκες, η κατάλληλη προώθηση της καλής επικοινωνίας δασκάλου-γονέα και η παροχή κρατικής βοήθειας για τις σχολικές υποδομές (Fatimah et al., 2022).

Είναι γεγονός ότι για να μεγιστοποιηθεί η καλύτερη αλληλεπίδραση μαθητή, δασκάλου και συνομηλίκων, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση της αδύναμης αλληλεπίδρασης, της έλλειψης χρόνου, της ακατάλληλης αλληλεπίδρασης και της ακανόνιστης αλληλεπίδρασης είναι οι κύριοι τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να στοχεύσει επιτυχώς στην παροχή ίσων ευκαιριών σε άτομα με προβλήματα όρασης. Προκειμένου να επιτυγχάνεται η βέλτιστη συμμετοχή της οικογένειας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να διασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία, απαιτείται η διαφοροποίηση των μεθόδων μάθησης με βάση την τεχνολογία, η συνακόλουθη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ατομικές ανάγκες του μαθητή με προβλήματα όρασης, και η διοργάνωση διαδικτυακών σεμιναρίων, για την καλύτερη ενημέρωση των μελών των οικογενειών – φροντιστών των ατόμων με προβλήματα όρασης (Stambekova et al., 2022).

Παράλληλα, η παρακολούθηση των ατόμων με απώλεια όρασης από συνεργαζόμενους φορείς, όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί, καθίσταται ζωτικής σημασίας. Στο πλαίσιο αυτό, θα συμβάλλει καθοριστικά ο συνυπολογισμός των απόψεων για την αναπηρία γενικά, αλλά και συγκεκριμένα για την οπτική αναπηρία ώστε να ανιχνευτούν οι δυσκολίες, που αφορούν την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των νέων και την παροχή εναλλακτικών λύσεων υποστήριξης. Μια άλλη θεμελιώδης προϋπόθεση είναι η απαίτηση για αυξημένη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών για την εξασφάλιση ευέλικτης και διεξοδικής υποστήριξης σε άτομα με σωματικές αναπηρίες. (Bennwik et al., 2023).

Επίλογος

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα προηγούμενα είναι ότι η σύγχρονη κοινωνία οδεύει προς μια νέα πολιτική ενσωμάτωσης των ατόμων με προβλήματα όρασης και

παροχής ίσων ευκαιριών. Για να εξασφαλιστεί η ισότητα των δικαιωμάτων για κάθε μέλος της κοινωνίας και η εκπλήρωση των απαιτήσεών τους στο κοινωνικό περιβάλλον, η ένταξη και η κοινωνική τους υποστήριξη, ωστόσο, συνεπάγεται αλλαγή θεσμών.

Η κατάλληλη υποστήριξη των ατόμων με οπτική αναπηρία από όλους τους αρμόδιους φορείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, του κοινωνικού δικτύου και του ευχάριστου περιβάλλοντος, θεωρείται ζωτικής σημασίας για αυτόν τον σκοπό. Για να διατηρήσουν τον αυτοέλεγχο και την αυτοπροστασία/αυτονομία τους, αυτά τα άτομα χρειάζονται αμέριστη φροντίδα καθώς και μια υγιής δέσμευση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, αποφεύγοντας σκοπέλους όπως την κοινωνική τους απομόνωση και την υπερβολική προστασία τους από τον άμεσο οικογενειακό κύκλο.

Η επιτυχής ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στην κοινωνία, εξαρτάται άμεσα και από την ενημέρωση για την ψυχική και κοινωνική τους υποστήριξη του συνόλου του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, επιβάλλεται η αναδιάρθρωση του νομοθετικού πλαισίου της κυβέρνησης, η αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, η ενημέρωση των εργατικών συνδικάτων και η προώθηση απαραίτητων τροποποιήσεων των κοινωνικών θεσμών.

Η εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των ατόμων με προβλήματα όρασης σε ενεργές δραστηριότητες στην κοινωνία, ωστόσο, εξακολουθεί και επιβάλλεται να αποτελέσει την πρωταρχική μέριμνα όλων των φορέων. Άλλωστε, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, που επικυρώθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, δίνει μεγάλη έμφαση στη δίκαιη συμμετοχή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bennwik, I. H. B., Oterholm, I., & Kelly, B. (2023). 'Disability is not a word we use': Social workers' professional judgements about support for disabled young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 28(2), 443–453. <https://doi.org/10.1111/cfs.12975>
- Dandona, L., & Dandona, R. (2006). Revision of visual impairment definitions in the International Statistical Classification of Disease. *BMC Medicine*, 4, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-4-7>
- Dash, N. (2006). Inclusive Education for Children with Special Needs, India: New Printing Press. Retrieved from https://books.google.gr/books?id=A_OtaWkkN-LYC&pg=PA113&dq=Neena+Dash,+2006&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwjvy7-8xtj9AhVnXvEDHb6ADRQQ6AF6BAGI
- Fatimah, R. A., Sugiarto, W., Mailandari, O., Tajudin, M. A. N., & Husna, D. (2022). Cooperation between Schools and Parents in the Learning of Visually Impaired Children. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 2(3), 200–206. <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.109>

- Guravaiah, K., Bhavadeesh, Y. S., Shwejan, P., Vardhan, A. H., & Lavanya, S. (2023). Third Eye: Object Recognition and Speech Generation for Visually Impaired. *Procedia Computer Science*, 218, 1144–1155. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.093>
- Händler-Schuster, D., McBride-Henry, K., Müller, G., & Melloh, M. (2023). Resources and resilience factors: How advanced practice nurses can promote resilience in hearing and visually impaired people – A grounded theory perspective from Switzerland. *Zeitschrift Fur Evidenz, Fortbildung Und Qualitat Im Gesundheitswesen*, 177, 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2022.12.005>
- Hydara, A., Mactaggart, I., Bell, S. J., Okoh, J. A., Olaniyan, S. I., Aleser, M., Bobat, H., Cassels-Brown, A., Kirkpatrick, B., Kim, M. J., McCormick, I., Faal, H., & Burton, M. J. (2023). Prevalence of blindness and distance vision impairment in the Gambia across three decades of eye health programming. *The British Journal of Ophthalmology*, 107(6), 876–882. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2021-320008>
- Klauke, S., Sondocie, C., & Fine, I. (2023). The impact of low vision on social function: The potential importance of lost visual social cues. *Journal of Optometry*, 16(1), 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2022.03.003>
- Le Fanu, G., Schmidt, E., & Virendrakumar, B. (2022). Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: Realising the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Educational Development*, 91(August 2021), 102574. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102574>
- Mae McCabe, K. & Ruppar, A. (2023). Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. *The Rural Educator*, Vol. 44, (No 1), 40-55. Retrieved March 18, 2023, from <https://scholarjunction.msstate.edu/ruraleducator/vol44/iss1/4/>
- Pant, P., & Joshi, P. K. (2016). A comparative Study of Emotional Stability of Visually Impaired Students Studying at Secondary Level in Inclusive Setup and Special Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(22), 53–58. www.iiste.org
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Bullying in German adolescents: Attending special school for students with visual impairment. *The British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 163–176. <https://doi.org/10.1177/0264619611415332>
- Pwds, D., Olugbenga, M., & Ph, D. (2020). *CHAPTER 12 RECREATION AND LEISURE FOR PERSONS WITH*. 130–137.

- Pydala, B., Kumar, T. P., & Baseer, K. K. (2023). Smart_Eye: A Navigation and Obstacle Detection for Visually Impaired People through Smart App. *Journal of Applied Engineering and Technological Science (JAETS)*, 4(2), 992–1011. <https://doi.org/10.37385/jaets.v4i2.2013>
- Shahed, S., Ilyas, Z., & Hashmi, A. M. (2016). Academic Performance, Self Efficacy and Perceived Social Support of Visually Impaired Students. *Annals of King Edward Medical University*, 22(1), 72. <https://doi.org/10.21649/akemu.v22i1.1068>
- Stambekova, A., Zhakipbekova, S., Tussubekova, K., Mazhinov, B., Shmidt, M., & Rymhanova, A. (2022). Education for the disabled in accordance with the quality of inclusive education in the distance education process. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 316–328. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6760>
- Villa, R. & Thousand, J. (2005). Creating an inclusive school, USA, ASCD https://books.google.gr/books?id=LmGUwULs6c8C&printsec=frontcover&dq=Richard+A.+Villa,+%E2%80%8EJacqueline+S.+Thousand,+2005&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Richard%20A.%20Villa%2C%20%E2%80%8EJacqueline%20S.%20Thousand%2C%202005&f=false

Η σχολική βία στο κατώφλι του σχολείου.

Καρούντζου Γεωργία, εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Καρούντζου Θεοδώρα, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός η βία και επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών στο σχολείο, έχουν γίνει αντικείμενο συζήτησης και μελέτης και στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι κοινά αποδεκτό και αναγνωρίζονται ως κοινωνικά προβλήματα. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζουν την επιθετικότητα τους περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν πιο πολύ το λόγο και αργότερα διάφορες συγκαλυμμένες μορφές της, όπως η υπονόμευση και η περιθωριοποίηση. Τα αγόρια είναι πιο άμεσα και συνήθως εκφράζουν την επιθετικότητά τους με σωματικό τρόπο, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα στην πρώτη σχολική ηλικία. Βέβαια ο εκφοβισμός δεν αφορά μόνο το παιδί που υφίσταται εκφοβισμό και το παιδί που του ασκεί εκφοβισμό αλλά και όλους όσοι είναι παρόντες ή γνωρίζουν την ύπαρξη του εκφοβισμού δηλαδή τους παρατηρητές. Συνεπώς είναι σαφές ότι ο ρόλος όλων μαθητών/τριών και η συμβολή όλων είναι σημαντική στην αποτροπή τέτοιων περιστατικών. Πρόκειται δηλαδή για ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που δεν αφορά απλά το παιδί που εκφοβίζεται και το αδύναμο παιδί που εκφοβίζεται αλλά εμπλέκει συνολικά το σχολείο. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού είναι σοβαρές και μερικές φορές και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Για το λόγο αυτό η πρόληψη και η κατάλληλη αντιμετώπιση κάθε μορφής σχολικού εκφοβισμού είναι πολύ σημαντική. Δικαίωμα όλων των παιδιών είναι να μεγαλώνουν και να αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει ασφάλεια και προστασία. Ως εκ τούτου, το σχολείο έχει σημαντικό ρόλο στο να ευαισθητοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους, να εντοπίσει έγκαιρα δυσκολίες στη συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών, να προλάβει επιθετικές συμπεριφορές και περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, βία, επιθετικότητα.

Abstract

School bullying, violence and aggression among students at school have become the subject of discussion and study in Greece in recent decades. They are commonly accepted and recognized as social problems. Younger children express their aggression more with their bodies, while older children use speech more and later various covert forms of it, such as subversion and marginalization. Boys are more direct and usually express their aggression in a physical way, while girls more indirectly in early school age. Of course, bullying does not only concern the child who is being bullied and the child who is being bullied, but also all those who are present or aware of the existence of bullying, i.e. observers.

Therefore, it is clear that the role of all students and the contribution of all is important in preventing such incidents. In other words, it is a multidimensional social phenomenon that does not just concern the child who bullies and the weak child who is bullied, but involves the school as a whole. The consequences of school bullying are serious and sometimes decisive for the psychosocial development and development of children. For this reason, the prevention and appropriate treatment of any form of school bullying is very important. The right of all children is to grow and develop in an environment that provides them with safety and protection. Therefore, the school has an important role in sensitizing all involved, identifying early difficulties in the behavior of some students, preventing aggressive behaviors and incidents of school bullying.

Key-Words: school bullying, violence, aggression.

Εισαγωγή

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η πρόκληση της βίας στα σχολεία απαιτούσε συγκεκριμένες ενέργειες και πολιτική διαμόρφωση, στις αρχές της δεκαετίας του '70, δύο δεκαετίες πριν από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία του '80 έδειξαν ότι υπήρχε ανασφάλεια μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναφέρονταν διάφορες μορφές βίας, όπως επιθέσεις, απειλές, βανδαλισμοί, κλοπές και δημιουργία συμμοριών. Τα προβλήματα επιδεινώθηκαν κατά τη δεκαετία του '90, με την καταγραφή ακόμη και σοκαριστικών περιστατικών βίας στα σχολεία. Αυτό το πρόβλημα αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό ζήτημα και έχει ενσωματωθεί στην πολιτική ατζέντα. Ο προβληματισμός επικεντρώνεται στην επιβολή αυστηρών ποινών μέσω νομοθεσίας, προσπαθώντας να καταπολεμηθεί το φαινόμενο αντί να προληφθεί (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 11-12). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το πρόβλημα της σχολικής βίας εμφανίστηκε μόλις κατά τη δεκαετία του '90. Πέραν των οικονομικών θεμάτων, προτεραιότητες αποτελούν επίσης η γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη, καθώς και η ποιότητα ζωής των πολιτών. Με βάση αυτή τη λογική, το φαινόμενο εντάσσεται στην θεσμική ατζέντα των ευρωπαϊκών οργάνων. Κατά τη Διάσκεψη του Ουτρέχτη το 1997, διερευνήθηκαν και εξετάστηκαν οι όροι, οι έννοιες, οι αιτίες και οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 11).

Μετά την πρόταση της ολλανδικής προεδρίας, διοργανώθηκε η προαναφερθείσα ευρωπαϊκή διάσκεψη για το ζήτημα της ασφάλειας στα σχολεία και την μελέτη των σχέσεων μέσα στους σχολικούς χώρους. Κατά τη διάρκεια της διάσκεψης, παρουσιάστηκαν εθνικές εκθέσεις για το θέμα, ενώ δημιουργήθηκαν δύο μεγάλες ομάδες εργασίας: μία με κυβερνητικούς εκπροσώπους και μία με ερευνητές και εμπειρογνώμονες. Οι ερευνητές και εμπειρογνώμονες παρουσίασαν διάφορες θεματικές ενότητες που σχετίζονταν με το θέμα, ενώ επανεξέτασαν και επανατιμήσανε προηγούμενες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στην Ευρώπη. Τέλος, αξιολόγησαν πολιτικές που είχαν εφαρμοστεί για την ασφάλεια (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 5-8).

Στη μία από τις σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν στη Νορβηγία, παρουσιάστηκε ότι ένας στους επτά μαθητές συμμετέχει σε πράξεις βίας και θυματοποίησης (Olweus, 1993). Παρόλο που το 85% των μαθητών δεν εκδηλώνει έντονη επιθετικότητα και δεν είναι ούτε θύτες ούτε θύματα, είναι μάρτυρες των περιστατικών με φόβο ότι, αν μιλήσουν ή παρέμβουν, θα γίνουν και οι ίδιοι θύματα. Όταν τα προβλήματα αυτά είναι έντονα, οι περισσότεροι μαθητές περνούν την ημέρα τους με φόβο και αίσθημα ανασφάλειας για τον εαυτό τους. Ενδέχεται να παραμένουν στην τάξη απομονωμένοι ή να αποφεύγουν το παιχνίδι, προκειμένου να μην γίνουν οι ίδιοι θύματα, ή ακόμη και να απουσιάζουν από το σχολείο.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Εταιρείας Σχολικών Ψυχολόγων (NASP), περίπου 160.000 μαθητές απουσιάζουν καθημερινά από το σχολείο λόγω της επιθετικότητας (bullying) που αντιμετωπίζουν από τους συμμαθητές τους. Ο φόβος αυτός διατηρείται σε συνεχή αύξηση, καθώς οι μαθητές δεν βρίσκουν κατάλληλη βοήθεια για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ή πιστεύουν ότι το σχολείο δεν μπορεί να τους προστατεύσει. Αυτό οδηγεί σε αίσθημα αβοήθητου, φόβου και απόρριψης του σχολείου από μέρους των μαθητών.

Αποσαφήνιση όρων

Σχετικά με την ορολογία και την έννοια της σχολικής βίας, έχει γίνει διάκριση μεταξύ των όρων ασφάλεια (safety) και ασφάλεια (security). Και οι δύο αγγλικές λέξεις μεταφράζονται στα ελληνικά ως "ασφάλεια". Ωστόσο, υπάρχει μια διαφοροποίηση, καθώς η έννοια της ασφάλειας (safety) συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις σχέσεις όπως διαμορφώνονται στο κάθε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ενώ η έννοια της ασφάλειας (security) περιλαμβάνει στοιχεία που παρέχουν εξωτερική ασφάλεια στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 13-17). Η γενικότερη έννοια του εκφοβισμού (bullying) περιλαμβάνει τις έννοιες της βίας (violence) και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (antisocial behavior). Στα ελληνικά, ο όρος "εκφοβισμός" χρησιμοποιείται για να αποδώσει αυτήν την έννοια. Ο εκφοβισμός αναφέρεται σε επανειλημμένες αρνητικές ενέργειες που στοχεύουν ένα άτομο από άλλα άτομα. Επιπλέον, στην σχετική βιβλιογραφία και σε δημοσιεύσεις συναντάμε και άλλους όρους όπως η "θυματοποίηση" και ο "παλικάρισμός" για να περιγράψουν διάφορες πτυχές της σχολικής βίας. Αυτοί οι όροι προσφέρουν πρόσθετη προοπτική και κατανόηση του φαινομένου ανάλογα με το πλαίσιο της έρευνας ή του περιγραφικού κειμένου. (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 13-17)

Παρατηρείται όντως έλλειψη σαφούς ορισμού για την έννοια της σχολικής βίας. Ωστόσο, συμβαίνει να υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε αυτήν την έννοια. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν την επιβολή βούλησης, την πρόκληση ζημίας ή βλάβης και την απειλή εκφοβισμού, κακομεταχείρισης ή κακοποίησης (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 13). Με άλλα λόγια, περιλαμβάνει την προσπάθεια να υποχωρήσει η βούληση του άλλου (Μυλωνάς, 2001, σελ. 47) με οποιονδήποτε τρόπο και μέσο.

Σύμφωνα με τον Olweus, ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό όταν εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες από ένα ή περισσότερα άτομα, (Olweus, 1987, σελ. 136).

Ορισμένα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν ως "εκφοβιστές" ή "παλικάραδες", δηλαδή όσοι παρενοχλούν τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι "θύματα", δηλαδή όσοι είναι αποδέκτες της παρενόχλησης. Ο ενδιαφέρον για τη μελέτη των σχέσεων παλικάρα/θύματος και των σχετικών προβλημάτων στα σχολεία είναι ιδιαίτερα έντονο σήμερα στη Σκανδιναβία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Βόρειο Αμερική, στην Ηπειρωτική Ευρώπη και στην Ιαπωνία. Αυτές οι σχέσεις φαίνεται να είναι κυρίαρχες και σοβαρές σε αυτές τις περιοχές (Olweus, 1991).

Η σχολική βία εμφανίζεται σε πολλές μορφές. Η φυσική βία είναι η πιο εμφανής και αιματηρή μορφή, αλλά η έμμεση, η ειρηνική και η λανθάνουσα βία είναι ισχυρότερες και συχνά πιο επιζήμιες (Μυλωνάς, 2001). Μελέτες αναφέρουν ακόμα και τις πιο "άβλαβες" μορφές λεκτικής βίας και "μεταμφιεσμένες" μορφές επιθετικότητας (Bergeret, 1984). Ανάλογα με τα άτομα ή τις ομάδες που εμπλέκονται, μπορούμε να διακρίνουμε τη βία μεταξύ των μαθητών, από τους μαθητές προς τους δασκάλους, από τους δασκάλους προς τους μαθητές, μεταξύ των δασκάλων, καθώς και μεταξύ δασκάλων και διευθυντών ή της σχολικής διοίκησης (Αρτινοπούλου, 2001).

Το φαινόμενο της επιθετικότητας μαθητών εναντίον συμμαθητών ονομάζεται "εκφοβισμός" (bullying) ή θυματοποίηση ή παλικάρισμός. Αυτό αναφέρεται σε καταστάσεις όπου ένας μαθητής υφίσταται επανειλημμένα βίαιες ή επιθετικές πράξεις από έναν ή περισσότερους συμμαθητές του για κάποιο χρονικό διάστημα (Olweus, 1995).

Σύμφωνα με το American Psychiatric Association, τα προβλήματα συμπεριφοράς θεωρούνται Διαταραχές Διαγωγής όταν διαρκούν για έξι μήνες ή περισσότερο, κατά τη διάρκεια των οποίων παρατηρούνται τουλάχιστον τρεις από τις ακόλουθες συμπεριφορές: επιθετικότητα, παραβατικότητα, κλοπές, εγκατάλειψη του σπιτιού, ψέματα, εμπρησμός, σκληρότητα κ.λπ. (WHO, 1997).

Εκφοβισμός και σχολείο

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ορισμοί της επιθετικότητας και της βίας είναι υπερβολικά ευρείς. Οι διάφορες προσεγγίσεις αναφέρονται σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους. Ωστόσο, στις έρευνες που έχουν γίνει για τα παραπάνω, λίγες αναλύουν λεπτομερώς τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ή των μαθητών μεταξύ τους (Μπεζέ, 1998).

Ο εκφοβισμός μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, μεταξύ των οποίων ο άμεσος και ο έμμεσος εκφοβισμός. Ο άμεσος εκφοβισμός αναφέρεται στις ανοικτές επιθέσεις που διαπράττονται απευθείας κατά του παιδιού-στόχου (όπως φυσική βία, κλοπή,

καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, ψυχολογική κακοποίηση κλπ.). Από την άλλη, ο έμμεσος εκφοβισμός πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού-στόχου από ομαδικές δραστηριότητες και κοινωνικές συναναστροφές, με την πρόθεση να απομονωθεί και να αποκλειστεί από την κοινότητα του (όπως να μην καλείται σε παιχνίδια, να μην προσκαλείται σε κοινωνικά γεγονότα κλπ.) (Πετρόπουλος κ.ά., 2001).

Οι παράγοντες που συνήθως αποδίδονται ως αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς είναι πολλαπλοί και πολύπλοκοι, και συνήθως κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: τους βιολογικούς παράγοντες, τους οικογενειακούς παράγοντες, τους πολιτισμικούς-κοινωνικούς παράγοντες και τους σχολικούς παράγοντες (Κολιάδης - Κουμπιάς - Παρασκευά, 2002, σελ. 305).

Με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εμφάνισης εγκληματικής συμπεριφοράς και της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων που εμπλέκονται σε εγκληματικές πράξεις είχαν εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική τους ηλικία. Επιπλέον, παρατηρείται ότι άτομα που εκδήλωσαν επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία είναι τείνουν να επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά και ως ενήλικες (Patterson – Reid – Jones – Congler, 1975).

Το ζήτημα της σχολικής βίας έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, και έχει γίνει αντικείμενο έρευνας με στόχο την ανίχνευση της κατάστασης και τη δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, αν και αυτό είναι δυνατόν. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζει ότι είναι αδύνατο να αναπτυχθεί ποιοτική εκπαίδευση σε σχολεία όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές βρίσκονται υπό τον φόβο του εκφοβισμού ή της κακοποίησης. Επιπλέον, το Συμβούλιο υπογραμμίζει την ανάγκη για δράση τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο για να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο και εγκρίνει τις παρακάτω μέτρα σχετικά με το θέμα:

- Σύσταση μιας ομάδας εμπειρογνομόνων για την αντιμετώπιση του θέματος, με σκοπό την προώθηση της έρευνας και τη διοργάνωση ευρωπαϊκών συνεδρίων.
- Συλλογή, καταταγή και διάδοση πληροφοριών σχετικά με τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, πολιτικές πρακτικές και αποτελέσματα των ερευνών.
- Διαμόρφωση προτύπων πειραματικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή των κρατών μελών και των σχολείων, με έμφαση στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 5-8).

Συνεπώς, η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει το φαινόμενο της σχολικής βίας ως ένα κοινωνικό πρόβλημα, με έμφαση στην εκπαιδευτική του πτυχή. Επισημαίνεται η σχέση μεταξύ της ασφάλειας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθορίζονται συγκεκριμένες ενέργειες σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 5-8).

Κατά τις συναντήσεις της ομάδας των εμπειρογνομόνων στις Βρυξέλλες το 1997-1998, διαπιστώθηκε η ανάγκη διεξαγωγής μιας ευρωπαϊκής έρευνας για το ζήτημα της σχολικής βίας. Έτσι, ξεκίνησε η "Πρωτοβουλία για τη βία στα σχολεία" το 1998, με στόχο την εμπλοκή όλων των ευρωπαϊκών κρατών σε ένα συνεργατικό πνεύμα για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, προβλέπονται διάφορες δράσεις και προγράμματα, καθώς και ενημερωτικές εκστρατείες. Επίσης, παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους, διευθυντές, γονείς και οικογένειες (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 19-20)

Κατά τη διετία 1998-2000, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε ευρωπαϊκές χώρες για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, δημιουργήθηκαν δίκτυα πληροφόρησης και ανταλλαγής απόψεων, προγράμματα επιμόρφωσης και πιλοτικά προγράμματα για την πρόληψη της σχολικής βίας (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 19-20). Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν από τον P. Smith σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Κίνα και την Ιαπωνία, όλοι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το φαινόμενο της σχολικής βίας, ανεξάρτητα από την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Από τη δεκαετία του '90 και μετά, έχουν διεξαχθεί έρευνες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να διερευνηθεί το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Αυτές οι έρευνες μας παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την έκταση, τη συχνότητα και τις μορφές της σχολικής βίας. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των ερευνών είναι η χρήση του όρου "σχολική βία" όχι μόνο για παραβατικές-εγκληματικές συμπεριφορές, αλλά και για συμπεριφορές όπως ο λεκτικός εκφοβισμός ή ο παλικαρισμός (Κατσιγιάννη-Ξανθάκου, 2002).

Στην Ευρώπη, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν συνολικά παρόμοια μοτίβα σε όλες τις χώρες. Από αυτά τα αποτελέσματα, προκύπτουν τα εξής σημεία (Αρτινοπούλου, 2001):

- Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών έχει γίνει μάρτυρας βίαιων επεισοδίων, ενώ σημαντικό ποσοστό έχει θυματοποιηθεί ή θυματοποιήσει άλλους.
- Τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά βίας από τα κορίτσια, αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση των περιστατικών βίας και στα κορίτσια σε ορισμένες χώρες.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το φαινόμενο έχει αυξανόμενο χαρακτήρα.
- Σε αστικά κέντρα παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό βίαιων περιστατικών σε σύγκριση με ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές.
- Τα παιδιά που εμπλέκονται στο φαινόμενο έχουν χαμηλή κοινωνικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή απόδοση στο σχολείο, δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις ή ασχολούνται με τη χρήση ουσιών
- Η λεκτική βία (ψέματα, συκοφαντίες, καβγάδες, εξύβριση) είναι η πιο συχνή μορφή βίας, ενώ λιγότερο συχνές μορφές είναι η σεξουαλική παρενόχληση και η απειλή με όπλο.

- Τα παιδιά που εκδηλώνουν βία στο σχολικό περιβάλλον, συχνά επιδεικνύουν παρόμοιες συμπεριφορές και έξω από το σχολείο.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας κατά το σχολικό έτος 1998-99 στην Ελλάδα, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα σχετικά με τη σχολική βία:

- Η συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς είναι σχετικά χαμηλή.
- Τα ποσοστά επιθετικών πράξεων διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο.
- Ορισμένοι παράγοντες συνδέονται με την αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων, ο φόρτος εργασίας των καθηγητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, η χρήση ουσιών και οι κακές οικογενειακές σχέσεις.
- Διαπιστώνεται αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς από μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία ή επίδοση στα μαθήματα.
- Οι μαθητές με αυξημένο θρησκευτικό συναίσθημα διαπράττουν λιγότερες επιθετικές πράξεις.

Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η σχολική βία, ενώ δεν έχει πάρει διαστάσεις μείζονος προβλήματος στην Ελλάδα, παρουσιάζει παρόμοιες εκφάνσεις με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες.

Η έρευνα που αναφέρετε πραγματοποιήθηκε το 2000 στην περιοχή της Αθήνας και αφορούσε την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (Χατζή – Χουντουμάδη - Πατεράκη, 2000, σελ. 97-111). Τα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνουν τα εξής:

- Περίπου 15% των μαθητών υπήρξε θύμα εκφοβισμού την προηγούμενη σχολική χρονιά.
- Από αυτούς, το 6,2% ήταν θύτες και το 4,8% θύματα.
- Το ποσοστό των αγοριών που αναμινγνύονται στις περιπτώσεις εκφοβισμού είναι μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών.
- Το 42,5% των θυματοποιημένων παιδιών αναφέρει ότι υπέστη άμεση λεκτική μορφή εκφοβισμού, όπως βρισιές και κοροϊδίες.
- Τα αγόρια θύματα υποστηρίζουν κατά μεγαλύτερο ποσοστό ότι υπέστησαν άμεση σωματική βία, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν άμεση λεκτική βία.
- Το 28% των μαθητών απολάμβανε να παρακολουθεί τον εκφοβισμό άλλων.
- Το 35% αναγκαζόταν να συμμετάσχει σε περιπτώσεις εκφοβισμού.
- Το 60% δηλώνει ότι δεν θέλει να συναναστρέφεται με τα θύματα.

Αντί επιλόγου

Η έλλειψη επαρκών δεδομένων και ερευνών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα υπογραμμίζει τη σημασία της παρούσας έρευνας που πρόκειται να

διερευνήσει αυτό το θέμα. Η έρευνα αναμένεται να αποκαλύψει το μέγεθος και τις διαστάσεις της σχολικής βίας στην Ελλάδα, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στην πρόληψη και καταπολέμησή της. Όπως αναφέρει και ο Debardieux «η μελέτη της βίας στον σχολικό χώρο ισοδυναμεί με την εξέταση του νοήματος της εκπαιδευτικής πρακτικής», (Debardieux, 1996, σελ. 76).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyrakouli, E., (2004). Systoli, ntropalotita, esostreifeia. Sto: Kalantzi, A., – Azizi & Zafeiropoulou, M., (epim.), *Prosarmogi sto scholeio: Prolipsi kai antimetopisi dyskolion*. Athina: Ellinika Grammata, s. 329-353.
- Gkotovos, A., (1996). *Ratsismos. Koinonikes, psychologikes kai paidagogikes opseis mias ideologias kai mias praktikis*. Athina: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.
- Gkotovos, A., (2002). *Ekpaidefsi kai eterotita. Zitimata diapolitismikis paidagogikis*. Athina: Metaichmio.
- Gkotovos, A., (2005). Genos kai xenos: thesmikes kai trechouses engrafes. Sto: Paspastylianou, A., (epim.), *Diapolitismikes diadromes: Palinnostisi kai psycho-koiniki prosarmogi*. Athina: Ellinika Grammata, 87-105.
- Onate, G., & Gruber, S., (2008). Migration and Education, an overview. *Citizenship Education*, 8.
- Stroebe, A. & Insko, S., (1989). *Stereotype, prejudice and discrimination. Changing conception in theory and research*. CA: Sage.

Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης σε θέματα σχολικού εκφοβισμού

Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Καρούντζου Θεοδώρα, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Περίληψη

Έχει διατυπωθεί πλήθος ορισμών για το φαινόμενο της βίας. Ενδεικτικά, ο Π.Ο.Υ. την ορίζει ως «*Η με πρόθεση χρήση φυσικής δύναμης ή ισχύος, απειλούμενης ή πραγματικής, που στρέφεται στο ίδιο το άτομο, σε κάποιο άλλο άτομο ή σε μια ομάδα ή κοινότητα και που είτε καταλήγει είτε έχει πολλές πιθανότητες να καταλήξει σε τραυματισμό, θάνατο, ψυχολογικό τραυματισμό, αποστέρωση ή προβληματική ανάπτυξη*». Η επιθετικότητα και η βία είναι όροι που χρησιμοποιούνται εναλλάξ. Ωστόσο υπάρχουν μερικές διακρίσεις ανάμεσά τους που θα έπρεπε να επισημανθούν: η βία ορίζεται ως ένας τρόπος φυσικής επίθεσης με πρόθεση τον τραυματισμό ενός άλλου προσώπου ή την καταστροφή της παρουσίας του άλλου. Η βία συνήθως δεν μπορεί να προληφθεί ή να προβλεφθεί από τα άτομα που επηρεάζει. Οι αιτίες που οδηγούν στη βία μπορεί να σχετίζονται με το κοινωνικό επίπεδο, τα προσωπικά χαρακτηριστικά ή να προκαλείται και από θεσμικούς παράγοντες. Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται παρακάτω είναι ένα πρόγραμμα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, υλοποιείται σε κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας που ενισχύει την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Βασικές μεθοδολογικές αρχές για την επιτυχία του προγράμματος είναι : η προσέγγιση της σχολικής τάξης ως ομάδας, η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, η διαχείριση κρίσεων, η διαμεσολάβηση.

Λέξεις-Κλειδιά: επιθετικότητα, βία, πρόγραμμα ψυχο-συναισθηματικής αγωγής.

Abstract

Numerous definitions of the phenomenon of violence have been formulated. Indicatively, the WHO defines it as "The intentional use of physical force or force, threatened or actual, directed at the individual, another individual, or a group or community and which either results in or has a high probability of resulting in injury, death, psychological injury, deprivation or problematic development". Aggression and violence are terms that are used interchangeably. However, there are some distinctions between them that should be highlighted: violence is defined as a form of physical attack with the intention of injuring another person or destroying another's property. Violence usually cannot be prevented or predicted by the people it affects. The causes that lead to violence may be related to social level, personal characteristics or also caused by institutional factors. The program presented below is a program on the phenomenon of school bullying, implemented in a climate of acceptance, encouragement and creativity that enhances communication, empathy and solidarity. Basic methodological principles for the success of the program are: the approach of the classroom as a team, the positive interaction between team members, crisis management, mediation.

Key-Words: aggression, violence, psycho-emotional education program.

Εισαγωγή

Όπως προκύπτει απ' την ερευνητική βιβλιογραφία, το φαινόμενο της σχολικής βίας στην Ελλάδα, αν και δεν έχει την ίδια ένταση και έκταση με αυτή που εμφανίζεται σε άλλες χώρες (Μανιάτης, 2010 - Νικολάου, 2013), είναι όμως υπαρκτό και παρουσιάζει μια αυξητική τάση και χρήζει αντιμετώπισης (Μανιάτης, 2010). Το Υπουργείο Παιδείας πριν λίγα χρόνια (2013), ίδρυσε το παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και καθιέρωσε την 6η Μαρτίου ως πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, συστήνοντας και επιτροπές για την αντιμετώπισή της βλέποντας την αυξανόμενη εκδήλωση περιστατικών.

Στο περιβάλλον της τάξης, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές ορίζονται γενικά ως εκείνες οι συμπεριφορές που διαφέρουν σημαντικά και χρονικά από τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες και που παρεμποδίζουν την μάθηση του ατόμου και της τάξης συνολικά (Hutchinson, 2007). Οι αιτίες για τη δημιουργία αυτής της εκδήλωσης συμπεριφοράς δεν είναι ακόμα γνωστές. Οι ερευνητές αναζητούν την αιτιολογία σε πολυδιάστατα θεωρητικά μοντέλα στα οποία βιολογικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες για την εμφάνιση της διαταραχής συμπεριφοράς (Capaldi & Patterson, 1994). Και άλλοι ερευνητές συμφωνούν ότι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι οργανικής προέλευσης δηλαδή παθολογικοί παράγοντες ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης δηλαδή κοινωνικοί παράγοντες. Οι οργανικές αιτίες μπορεί να αφορούν υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές κ.ά. Οι περιβαλλοντικές αιτίες μπορεί να οφείλονται σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα, οικογενειακή βία, δύσκολη σχέση γονέα - παιδιού κ.ά.) αλλά και ένα μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (μαθητές διαφορετικού πνευματικού επιπέδου, κοινωνικής προέλευσης, πολιτιστικού επιπέδου, ενδιαφερόντων κ.ά.) (Παπαθεμελής, 2005, Miller, 2002). Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο αποτελούν βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους δασκάλους (Kyriacou, 1996).

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί, ότι οι έρευνες αναφέρουν ότι το αρσενικό φύλο υπερισχύει τόσο σε πράξεις σχολικής βίας, όσο και σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού (Orpinas et al 1996), (Christensen et Clark, 1996). Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά βίας, σε αναλογία 3 προς 1 (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Επίσης έρευνα του Olweus το 1993, δείχνει ότι τα αγόρια ασκούν άμεση βία 4 φορές περισσότερο από τα κορίτσια. Η έμμεση όμως βία (αγνόηση του άλλου, προσβολή) είναι πιο συχνή στα κορίτσια.

Στην Ελλάδα ως συχνότερος καταδείχθηκε ο λεκτικός εκφοβισμός (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Επίσης σύμφωνα με την εθνικής εμβέλειας έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007) μεταξύ των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας συχνότερες είναι η κοροϊδία και η σεξουαλική παρενόχληση.

Παρουσίαση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης μαθητών/τριων

Το πρόγραμμα αυτό για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αξιοποιεί τη δυναμική της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σε κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας που ενισχύει την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά μέσω της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της σχέσης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός.

Βασικές μεθοδολογικές αρχές για την επιτυχία του προγράμματος είναι : η προσέγγιση της σχολικής τάξης ως ομάδας, η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, η διαχείριση κρίσεων, η διαμεσολάβηση. Βασικό γνώρισμα ενός τέτοιου προγράμματος είναι ότι οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός προσεγγίζουν ένα πρόβλημα από κοινού, επιχειρούν να το κατανοήσουν και σχεδιάζουν τους τρόπους παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του. Η επεξεργασία του γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε καταλήγει σε μια θεατρική παράσταση από τα ίδια τα παιδιά.

1. Δραστηριότητα: Ας γνωριστούμε

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθονται σε κύκλο. Ο/Η πρώτος/η μαθητής/τρια λέει το όνομά του. Ο/η δεύτερος/η μαθητής/τρια λέει το όνομα του πρώτου παίκτη και στη συνέχεια το δικό του, ο τρίτος παίκτης λέει τα δύο πρώτα ονόματα και μετά το δικό του κτλ.

2. Δραστηριότητα: Πέτα μου την μπάλα

Τα παιδιά είναι σε κύκλο. Ένα μαλακό μπαλάκι πετιέται από τον έναν στον άλλο ως εξής: Ο/Η 1 ος δηλώνει στην ολομέλεια «είμαι ο/η» + «και πετάω το μπαλάκι στον/ην». Το παιδί που πήρε το μπαλάκι συνεχίζει ομοίως μέχρι που όλα τα παιδιά να έχουν πάρει στα χέρια τους το μπαλάκι.

3. Δραστηριότητα: Πλέκουμε το δίχτυ της ομάδας μας

Ένα κουβάρι κλωστής περνά από τον έναν στον άλλο. Το κάθε παιδί κρατά το νήμα και πετά το κουβάρι νήματος απέναντι σε ένα άλλο παιδί στον κύκλο, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να κρατούν το νήμα στο τέλος. Έχει ολοκληρωθεί το δίχτυ της ομάδας. Όλοι κρατούν ένα σημείο του ενιαίου νήματος, έναν κόμβο. Με πολύ προσεκτικά μικρά βήματα προχωρούν όλοι μαζί προς τον τοίχο με σκοπό να κολλήσουμε κάθε κόμβο που κρατάμε στον τοίχο με χαρτοταινία ώστε να παραμείνει σχηματισμένο το δίχτυ στον τοίχο.

4. Δραστηριότητα: Ας προσέξουμε για να μη γίνουμε μαλλιο-κούβαρα

Με τη βοήθεια των παιδιών κόβουμε χάρτινα χρωματιστά ψάρια που μοιράζουμε στα παιδιά και τους ζητάμε να γράψουν τους δικούς τους κανόνες για να μη γίνουμε

μαλλια-κουβάρια. Ο καθένας γράφει σε όσα ψάρια θέλει, και τοποθετεί το/τα ψάρι(-α) του στο δίχτυ που κρέμεται στον τοίχο. Στο τέλος, όλοι σηκώνονται για να διαβάσουν αυτά που γράφτηκαν

5. Δραστηριότητα: Το συμβόλαιο της παρέας

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά φέρνουν τα ψάρια τους για να γραφτούν οι κανόνες τους σε χαρτί Α3. Στη συνέχεια διαβάζονται φωναχτά οι κανόνες, συμφωνούνται και υπογράφονται. Θα μπορούσε αντί για υπογραφή να υπογράψουν με το δακτυλικό τους αποτύπωμα χρησιμοποιώντας δακτυλομπογιά.

Δραστηριότητα: Αέρινες μάσκες

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένας/μία μαθητής/τρια κάνει μια έκφραση προκειμένου να δείξει ένα συναίσθημα. Εν συνεχεία, βγάζει την έκφραση αυτή, σα να είναι «μάσκα» και τη δίνει στο διπλανό του/της. Εκείνος/η, αφού προσποιείται ότι φόρεσε τη «μάσκα», αντιγράφει την έκφραση του προηγούμενου παιδιού όσο καλύτερα μπορεί. Έπειτα «βγάζει τη μάσκα» και κάνει μια άλλη καινούρια έκφραση.

Δραστηριότητα: Η ιστορία του Ιγκόρ»

-Παρουσιάζουμε στα παιδιά μία κούκλα, τον Ιγκόρ, ο οποίος αφηγείται την ιστορία του. (Τα παιδιά από την τάξη του Ιγκόρ δεν τον θέλουν, τον κοροϊδεύουν για τον τρόπο που μιλάει, για τις φακίδες που έχει στο πρόσωπο και για τη χώρα καταγωγής του. Ο Ιγκόρ νιώθει μόνος του και ζητάει τη βοήθεια των παιδιών). Τα παιδιά καλούνται να προτείνουν λύσεις για να βοηθήσουν τον Ιγκόρ. Ψηφίζουν για το ποιες προτάσεις- λύσεις θα δώσουν για να δώσουν λύση στο πρόβλημα Ιγκόρ. Ζωγραφίζουν τις προτάσεις τους και τις ανακοινώνουν στον Ιγκόρ.

-Βλέπουν και σχολιάζουν (<http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/koinwnikes-istories>) εικόνες από την κοινωνική ιστορία: «Πώς αντιδρώ στον σχολικό εκφοβισμό». Συγκρίνουν τις προτάσεις που έκαναν, με αυτές που προτείνονται στην κοινωνική ιστορία. Προβαίνουν σε συμπεράσματα.

-Στο τέλος του εργαστηρίου κάθονται όλα τα παιδιά στον κύκλο. Ακούγεται μία απαλή μουσική και ένα- ένα παιδί λέει με μια λέξη τι θα «κρατήσει» από αυτή τη δραστηριότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις ιδέες τους.

Δραστηριότητα: Λέξεις που πονάνε

Μιλήστε στα παιδιά για το θέμα της σημερινής σας συνάντησης, ρωτώντας τα αν υπάρχουν ΛΕΞΕΙΣ που τους λένε οι άλλοι που τους στεναχωρούν, τους ενοχλούν, τους πληγώνουν. Ζητήστε τους να γράψουν ανώνυμα σε ένα χαρτί τις λέξεις αυτές και να τις βάλουν μέσα σε ένα κουτί που έχουμε φτιάξει. Τώρα που έχουμε γνωριστεί καλύτερα μπορούν να ανοίξουν το κουτί όλοι μαζί και να κουβεντιάσουν για αυτά. Καλέστε τα παιδιά να διαλέξουν μέσα από το κουτί κάποιο χαρτί και να διαβάσουν τη φράση

τους στην ομάδα και να πουν αν ακούνε τέτοιες φράσεις στη ζωή τους. Συζητάμε για το πως νιώθουν όταν κάποιος τους λέει κάτι τέτοιο.

Δραστηριότητα: Οι εικόνες μας διηγούνται τη δική τους ιστορία

Τα παιδιά παρατηρούν διάφορες εικόνες που απεικονίζουν περιστατικά βίας και συμπεριφορές- αντιδράσεις παιδιών.

-Χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα επιλέγει μία εικόνα. Κάνουν υποθέσεις για το τι έχει γίνει πριν τη συγκεκριμένη σκηνή που απεικονίζεται και τι θα συμβεί μετά από αυτή. Με βάση τις ιδέες τους φτιάχνουν μια ιστορία. Εμπλουτίζουν την ιστορία τους, δίνοντας απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουμε.

(Ποιοι/ες μπορεί να είναι οι πρωταγωνιστές/στριες, Άραγε πώς νιώθει ο/η....., Μπορείτε να φανταστείτε γιατί του/της φέρονται με αυτόν τον τρόπο, Νομίζετε ότι φταίει, Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε, Τι θα συμβουλευάμε τον/την ήρωα/ηρωίδα; ...)

-Η κάθε ομάδα δραματοποιεί την ιστορία της και την παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες.

6. Δραστηριότητα: «Τα ρούχα των μηνυμάτων»

Το κάθε παιδί κόβει το περίγραμμα από κάποιο ρούχο που είναι σχεδιασμένο σε Α4 κανσόν και πάνω σε αυτό «γράφει» ή ζωγραφίζει μία λέξη που το κάνει να νιώθει πιο δυνατό. Όλα τα παιδιά τοποθετούν τα ρούχα τους μέσα σε ένα καλάθι.

επιλέγουν τα ρούχα πάνω στα οποία είναι γραμμένες οι λέξεις που τα κάνουν να νιώθουν πιο δυνατά, τα κρεμάνε στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο και φτιάχνουν τη μπουγάδα με τις μπλούζες των μηνυμάτων.

7. Δραστηριότητα: Και τώρα ας αντιμετωπίσουμε με τους νταήδες

Με αφορμή να μιλήσουν ένα κείμενο για τις καταστάσεις και τα πρόσωπα της ιστορίας και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Διαβάζουμε στα παιδιά ένα μικρό κείμενο από κάποιο σχετικό βιβλίο που επιλέγουμε π.χ. Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα και τους ζητάμε να δραματοποιήσουν τη συνέχεια της ιστορίας. Συζητάμε μαζί τους πώς ένιωσαν.

8. Δραστηριότητα: Ο ήρωας μου

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αντιμετωπιστεί και ότι αυτός που εκφοβίζεται μπορεί να τα καταφέρει καλά στη ζωή του. Ενδεικτικές περιπτώσεις αποτελεί ο γνωστός ποδοσφαιριστής David Beckham, ο Ησαΐας Ματιάμπα κ.ά. οι οποίοι κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού. Ζητάμε από τα παιδιά να αναφέρουν, αν γνωρίζουν, σχετικές περιπτώσεις.

9. Δραστηριότητα: Ας παίξουμε τρίλιζα

Βάζω **X** στις εικόνες που δείχνουν εκφοβισμό και βάζω σε κύκλο **O** τις εικόνες που δείχνουν τι είναι αυτό, που μας δυναμώνει ενάντια στη βία.

10. Δραστηριότητα: Ο διάδρομος της συνείδησης

Η Ισμήνη είναι μαθήτρια του Δημοτικού. Κάθε μεσημέρι στο σχόλασμα 'έχει παρατηρήσει ότι ο Λουκάς περνάει πολύ άσχημα γιατί τα αγόρια της Στ τάξης τον περιμένουν στην εξώπορτα και τον σπρώχνουν, του τραβάνε την τσάντα και του μιλάνε άσχημα. Ο Λουκάς δεν αντιδρά και αυτή δεν ξέρει τι να κάνει. Φοβάται πως αν τους μιλήσει θα κάνουν τα ίδια και σε αυτήν. Αν το πει στη δασκάλα τους φοβάται μήπως δεν την πιστέψει γιατί ο Λουκάς δεν έχει αναφέρει τίποτα όλη τη χρονιά. Τι να κάνει για να βοηθήσει το συμμαθητή της;

Δημιουργούνται δύο παράλληλες σειρές από τους/τις μαθητές/τριες αφήνοντας στη μέση ένα διάδρομο. Αυτός είναι ο διάδρομος συνείδησης της Ισμήνης που είναι σε δίλημμα. Αυτή περνά μέσα από το διάδρομο και οι δύο πλευρές προσπαθούν να την πείσουν να πάρει την απόφαση που αυτοί προκρίνουν. Ζητείται από τους συμμετέχοντες των δύο πλευρών να εκφράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να παριστάνουν πραγματικά τη συνείδηση του χαρακτήρα. Δεν επιτρέπονται οι φωνές. Αντίθετα, προσπαθούν να την πείσουν. Αφού η Δανάη περάσει από το διάδρομο, λέει την απόφασή του, και τη δικαιολογεί. Φυσικά, όλοι βιώνουν και εμβαθύνουν στο πρόβλημα.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Δραστηριότητα: « Τι θα πάρω μαζί μου;...»

Μέσα στο ΣΑΚΚΙΔΙΟ ζωγραφίζω ή γράφω ένα συναίσθημα, μια λέξη, μια φράση, ή ότι άλλο επιθυμώ από αυτά που βίωσα στη διάρκεια του προγράμματος

Βιβλιογραφία

Chatzichristou, Ch.(Epim.). (2008). « Programma Proagogis tis Psychikis Ygeias kai tis Mathisis. Koinoniki kai Synaisthimatiki Agogi sto Scholeio. Tetradio drastiriotiton gia mathites proscholikis kai protis scholikis. Ilikias. Kentro Erevnas kai Efarmogon Scholikis Psychologias». Athina: TYPOTHITO-GIORGOS DARDANOS.

Kourmoussi, N. (2014). «Vimata gia ti Zoi», Programma atomikon kai koinonikon dexiotiton gia tis A', V' & G' taxeis Dimotikou: Encheiridio ekpaideftikou. Sokoli.

Rasidaki, Ch.(2013). Scholikos ekfovismos Apotelesmatikes dexiotites epikoinonias. Tropoi antimetopisis. Athina: Patakis.

- Sideris, N., Giannakopoulou, D., & Charamis, P. (2016). Bullying: Kai omos nikietai! Athina: Metaichmio.
- Trigka-Mertika, E. D.(2015). Endoscholiki kai scholikos ekfovismos: Theoritiko plaisio kai ekpaideftiki paremvasi. Athina: Papazisis
- Triliva, S., & Chimienti, G. (1998). Programma elenchou ton sygkrouseon. «Ego» kai «Esy» ginomaste «Emeis». Athina: Ellinika Grammata. (kai Tetradio Drastiri-otiton).

Προσέγγιση στη Διαπολιτισμική Διαμεσολάβηση από εκπαιδευτικούς

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο κείμενο προτείνεται να διερευνηθεί προσέγγιση στη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση από εκπαιδευτικούς. Για την κατανόηση πολιτισμικών παραμέτρων στη διαδικασία διαμεσολάβησης κρίνεται ως αξιοποιήσιμη η διάκριση σε κουλτούρες που αποδίδουν είτε Υψηλή είτε Χαμηλή Αξία στο Πλαίσιο Σχέσεων των προσώπων. Είναι απαραίτητο να συνειδητοποιηθεί πως η ουδετερότητα του εκπαιδευτικού ως ενδιάμεσου διακυβεύεται, αν δεν επιδειχθεί προσοχή στην διεύθυνση της συνεδρίας διαμεσολάβησης. Προκρίνεται η επιλογή του συγκεκριμένου πρακτικών που ανήκουν σε διαφορετικές παραδόσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, πλαίσιο σχέσεων των προσώπων

Approach to Intercultural Mediation by teachers

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

Strategies of intercultural mediation to be adopted by teachers are proposed to be researched. To understand cultural parameters during a mediation process, the distinction between High and Low Context Cultures is useful. It is necessary to realize that the neutrality of the teacher as mediator is at risk, if he/she does not pay any attention when coordinating the mediation session. Combination of different cultural-specific practices is recommended.

Key Words: intercultural mediation, high and low context cultures

Εισαγωγή

Σύμφωνα με συγκριτική μελέτη του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη» με θέμα την ένταξη παιδιών μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρωπαϊκών χωρών (2004, σ.62), μεταξύ των δεξιοτήτων που οφείλουν να έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της κατάρτισής τους σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνεται η ικανότητά τους να χειρίζονται επιτυχώς τις σχέσεις μεταξύ μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Προτάσεις για μια «Γραμματική των Συγκρούσεων»

Οι Avruch & Black (1993/2001, σ. 7)¹ υπενθυμίζουν τη θεώρηση της κουλτούρας «ως γραμματικής για την παραγωγή και δόμηση σημασιοδοτημένης (*meaningful*) δράσης. Ως εκ τούτου, η κατανόηση της συμπεριφοράς των μερών σε μια σύγκρουση εξαρτάται από την κατανόηση της 'γραμματικής' την οποία χρησιμοποιούν να καταστήσουν αυτήν την συμπεριφορά σημασιοδοτημένη».

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει επίγνωση ότι οι μαθητές/μαθήτριες ενδέχεται να κατέχουν στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρούσεων αντλημένες από το πολιτιστικό κεφάλαιο της κουλτούρας των γονέων τους.

Κατά τον Avruch, η κουλτούρα ως πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένη σε όλα τα μέλη μιας ομάδας. Αντιθέτως, η κουλτούρα είναι κατανεμημένη τόσο κοινωνικά, με την έννοια ότι η πρόσβαση στους πολιτισμικούς πόρους δεν είναι ίση για όλους λόγω κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, όσο και ψυχολογικά, με την έννοια ότι όλοι δεν εσωτερικεύουν στον ίδιο βαθμό τις ίδιες πολιτιστικές αναπαραστάσεις-εικόνες και κωδικοποιήσεις, σχήματα και μοντέλα σκέψης (1998, σσ.18-19).

Πιστεύουμε ότι δεν είναι χρήσιμο να διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί προσδοκίες καταλήγοντας στην συγκρότηση και παγίωση στερεοτύπων και στερούμενοι της απαραίτητης ευελιξίας για την εκτίμηση της κατάστασης. Υπάρχει ο κίνδυνος να απολέσει ο εκπαιδευτικός την δυνατότητα να προσεγγίσει αμερόληπτα όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και να εμφανιστεί ως παράγων που συμβάλλει στην λύση.

Ως αξιοποιήσιμη από τον εκπαιδευτικό προτείνουμε την διάκριση από τον E. Hall (1959/1976) σε κουλτούρες με Χαμηλή Αξία του «Πλαισίου Σχέσεων» των προσώπων (Low-Context Cultures, στο εξής Χ. Α. Π. Σ.) και σε κουλτούρες με Υψηλή Αξία του «Πλαισίου Σχέσεων» των προσώπων (High-Context Cultures, στο εξής Υ. Α. Π. Σ.).

Φορείς σε κουλτούρες με Χ.Α.Π.Σ	Φορείς σε κουλτούρες με Υ.Α.Π.Σ
Ένα μήνυμα σημασιοδοτείται και ερμηνεύεται με αναφορά στην ίδια την γλωσσική διατύπωση.	Ένα μήνυμα σημασιοδοτείται και ερμηνεύεται με αναφορά στην υπαισθητά μοιραζόμενη κοινωνική και πολιτιστική γνώση, στην κατάσταση της διαπροσωπικής σχέσης των προσώπων σε διάλογο.
Είναι πιθανότερο αφενός να θεωρήσουν	Τείνουν να συζευγνύουν την διαφωνία ή

¹ Ο εισηγητής έχει αξιοποιήσει ανθολογία κειμένων με τίτλο «The Culture & Conflict Reader» (2001, επιμέλεια Pat K. Chew). Σε αυτήν και σε άλλες περιπτώσεις, εντός της παρένθεσης η πρώτη χρονολογία είναι η χρονολογία της πρώτης δημοσίευσης του κειμένου. Ο αριθμός των σελίδων είναι στην έκδοση του 2001.

ότι οι διαμάχες αφορούν αποκλειστικά τον προβληματισμό επί του πρακτέου σε ένα ζήτημα και ανακύπτουν από διαφωνίες επί αντιτιθέμενων στόχων ή πρακτικών, αφετέρου να διαχωρίσουν το επίμαχο ζήτημα από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.	την σύγκρουση για ένα θέμα με την διαπροσωπική σχέση των εμπλεκόμενων, με αποτέλεσμα η διαφωνία να εκλαμβάνεται ως προσωπική επίθεση και πρόθεση για διατάραξη της αρμονίας.
Τείνουν να ευνοούν την ευθεία αντιμετώπιση του αντιπάλου με διάθεση αντιπαράθεσης.	Αποφεύγουν την μετωπική αντιπαράθεση, επιλέγουν την άσκηση έμμεσης διακριτικής κριτικής.
Εκθέτουν αυστηρώς λογικά επιχειρήματα είτε με επαγωγική είτε με απαγωγική μέθοδο.	Προτάσσουν επιχειρήματα με επίκληση συναισθημάτων, αξίας σχέσεων έχοντας την τάση να επιδιώκουν την υποβάθμιση της σύγκρουσης.

Ting-Toomey (1985/2001, σσ. 47-51)

Έχοντας αναγνωρίσει την σπουδαιότητα της επίδρασης των συναισθημάτων κατά την διάρκεια διαμαχών, οι Fisher και Ury (1983, σ.11· παρατίθεται στο Ross, 2000 σ. 1011) έχουν εισηγηθεί την *διεπόμενη από αρχές διαπραγμάτευση* (principled negotiation) η οποία έχει τέσσερα βασικά στάδια:

1. διαχωρίζεις τους ανθρώπους από το πρόβλημα,
2. εστιάζεις στο συμφέρον και όχι στην υποκειμενική τοποθέτηση,
3. παράγεις μια ποικιλία εκδοχών, προτού αποφασισθεί τι ναπραχθεί,
4. επιμένεις να βασισθεί το αποτέλεσμα σε κάποια αντικειμενική προδιαγραφή.

Ο Μεσολαβητής-Μοντέλα διαμεσολάβησης

Κατά τον Avruch (1998, σ. 81), ως προς τους ρόλους του «ενδιάμεσου» σε διαφωνία ή διαμάχη προσώπων, η γενική θεμελιώδης διάκριση είναι μεταξύ μεσολαβητή και επιδιαιτητή. Η διαφορά έγκειται στο ότι ο μεσολαβητής δεν έχει εξουσία να επιβάλει απόφαση ή διευθέτηση στα ερίζοντα μέρη, ενώ ο επιδιαιτητής κατέχει την εξουσία να αξιώσει συγκεκριμένη έκβαση.

Το δίλημμα επιλογής ρόλου απλού μεσολαβητή ή επιδιαιτητή τίθεται και για τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του επιδιαιτητή εμφανίζεται προτιμότερος, διότι δεν υπάρχει η χρονική άνεση να αφιερωθεί χρόνος στην διερεύνηση του ζητήματος και δίνεται μια λύση σύμφωνα με τους κανονισμούς ή την προσωπική κρίση του εκπαιδευτικού περί ορθού. Μια άμεση πρόταση είναι να δικαιολογεί ο εκπαιδευτικός οπωσδήποτε την

απόφασή του αναλυτικά, αν επιλέξει τον ρόλο του επιδιδαιτητή.

Όμως, έχουμε την πεποίθηση ότι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τον ρόλο του μεσολαβητή και να εστιάζουν στην διεξοδική ανάλυση του ρόλου του παράγοντα «κουλτούρα». Η έλλειψη επικοινωνίας και η περιχαράκωση ευνοεί να δομούνται στερεότυπα στο νου καθενός για τον άλλο. Άλλωστε, οι σχολικές εμπειρίες και οι εντυπώσεις από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως πυξίδα για την μελλοντική κοινωνική ζωή του ατόμου.

Στην ίδια την διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης, η θέση του μεσολαβητή είναι πολύ υπεύθυνη, διότι κατά τις Cobb-Rifkin (1991/2001, σ. 24) με τις αφηγηματικές διαδικασίες στη μεσολάβηση *«μια περιγραφή γίνεται κυρίαρχη, αποδεκτή και χρησιμοποιείται ως η 'φυσική' περιγραφή ενός συνόλου γεγονότων»*. Σε αυτό συντελούν:

α. η συμμετοχή του μεσολαβητή στις διαδικασίες αφήγησης εντός της συνεδρίας μεσολάβησης,

β. η δομή της συνεδρίας μεσολάβησης,

γ. η ίδια η ψυχολογική φύση της ιδεολέκτου² (discourse) του μεσολαβητή για την μεσολάβηση».

Οι ερωτήσεις του μεσολαβητή *«φέρνουν την εστίαση σε μια συγκεκριμένη ακολουθία γεγονότων (πλοκή), μια ιδιαίτερη λογική ιστορίας και/ή υιοθετούν την περί χαρακτήρος υποκειμενική τοποθέτηση που προωθείται από έναν αντίδικο για έναν άλλο»* (Cobb & Rifkin, 1991/2001, σ. 24). Επιπλέον, οι περιλήψεις του μεσολαβητή αναδεικνύουν ως σπουδαίες πτυχές που εθίγησαν από το ένα ή το άλλο ερίζον μέρος.

Η δομή της διαδικασίας μεσολάβησης ενδέχεται να θέτει *«μια ακολουθία κατηγορίας (προς τον αντίπαλο) / δικαιολογίας (ημέτερης πλευράς),» η οποία «αναδεικνύει μια ιστορία ως κυρίαρχη»* (σ. 29). Η επικρατούσα εκδοχή ορίζει το πεδίο σημασιών και ηθικής επί του οποίου η συζήτηση μπορεί να λάβει χώρα και η συμφωνία να επιτευχθεί (σ.26).

Κατά τις Cobb & Rifkin, η συνήθεια των μεσολαβητών να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο με πολλούς ψυχολογικούς όρους και να εστιάζουν στα άτομα και στις ενδοψυχικές διεργασίες και όχι στα μοτίβα επικοινωνίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν και να ελέγξουν την δυναμική των σχέσεων στην οποία

² Ο όρος discourse έχει μεταφρασθεί στην ελληνική ως 'λόγος'. Ο Norman Fairclough στο έργο *Critical Discourse Analysis* (1995,σ.73) γράφει σχετικά με τον όρο discourse «... η γλώσσα είναι μια υλική μορφή της ιδεολογίας και στην γλώσσα είναι επενδεδυμένη η ιδεολογία». Βασισμένοι σε αυτή την θέση, προτείνουμε τον όρο ιδεόλεκτο για να αποδώσουμε την έννοια «της ιδιαίτερης δομής διατύπωσης μιας δέσμης ιδεών, απόψεων». Ο όρος παραπέμπει ηχητικά στον γλωσσολογικό όρο *ιδιόλεκτος*, που σημαίνει την ατομική γλωσσική συγκρότηση και δομή χρήσης της γλώσσας.

ενυπάρχει η τάση επιβολής (σ. 28).

Ο Lederach (1995/2001, σσ.18-19) παρουσιάζει δύο εναλλακτικά μοντέλα οργάνωσης της διαδικασίας επίλυσης της σύγκρουσης.

Το πρώτο είναι το *προδιαγραφτικό-υπαγορευτικό* μοντέλο (prescriptive). Σύμφωνα με αυτό, ο μεσολαβητής μεταδίδει και εμπεδώνει στα ενδιαφερόμενα μέρη την δική του προσέγγιση, στρατηγική και τεχνική. Η γνώση της κουλτούρας των μερών απλώς τον βοηθεί να κάνει τις κατάλληλες επιμέρους προσαρμογές στο σχέδιο που θέλει να εφαρμόσει, ώστε να είναι πιο αποδεκτό, χωρίς να τροποποιείται η βασική φιλοσοφία του, και ο ίδιος να αποκτήσει ευελιξία στη συναναστροφή του με τα εμπλεκόμενα μέρη (σσ. 18-19). Σε αυτό το μοντέλο λανθάνει η πεποίθηση ότι μια τεχνική / προσέγγιση μπορεί να περιβάλλεται τον μανδύα της καθολικής εφαρμοσιμότητας σε όλα τα περιβάλλοντα και ότι είναι πολιτισμικά ουδέτερη, αντικειμενική και απροκατάληπτη.

Το δεύτερο μοντέλο είναι το *εκμαιευτικό-αρυστικό*³ (elicitive). Ο μεσολαβητής προσκαλεί τα αντιμαχόμενα μέρη να οδηγηθούν σε επίλυση συγκρούσεων με δημιουργικό συγκερασμό απόψεων για την διαμάχη, στρατηγικών επίλυσης της σύγκρουσης που είναι τμήματα των ιδιαίτερων πολιτισμικών παραδόσεων που φέρουν τα εμπλεκόμενα μέρη. Η επίλυση μιας διαμάχης προκύπτει από την εποικοδομητική σύγκλιση πρακτικών που επιλέγονται από διαφορετικές πολιτισμικές παρακαταθήκες.

Στενά συναρτημένη προς αυτό το μοντέλο στις διαφορετικές πολιτισμικές είναι η *πολιτισμική ανάλυση* της σύγκρουσης. Ο Avruch (1998, σ. 98) γράφει ότι δια της πολιτισμικής ανάλυσης, η μία πλευρά στην διαμάχη αποκτά ενσυναίσθηση για τα γνωστικά σχήματα και τις πολιτιστικές κωδικοποιήσεις της άλλης πλευράς. Αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση μιας νέας κουλτούρας, μιας *μετα κουλτούρας* μοιραζόμενων σχημάτων κατανόησης και συμβόλων. Σε κάποιο βαθμό, η διαμάχη στο σχολείο μπορεί να συζητηθεί υπό το φως ανάλογης πολιτιστικής ανάλυσης. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα εμπλεκόμενα σε διαμάχη παιδιά στην ανάλυση του πώς και σε ποιο βαθμό η συμπεριφορά εντάσσεται σε πολιτισμικά καθοριζόμενο πλαίσιο, ποιος αξιακός κώδικας υπαγορεύει την εκδήλωση συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφοράς.

Ουσιαστική απόδειξη της επιτυχίας της μεσολαβητικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού είναι η με ίδια πρωτοβουλία ανάληψη από τους μαθητές που ενεπλάκησαν σε σύγκρουση κοινών σχολικών δραστηριοτήτων, εκτέλεση έργων από κοινού, η συνεργασία στην προετοιμασία εργασιών σε όποια μαθήματα παρέχεται η δυνατότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να κατανοηθεί στην πράξη η αξία της συνένωσης δυνάμεων με δημιουργική πρόθεση.

³ Εκ του ρήματος αρύομαι : αντλώ

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Το σχολείο αναδεικνύεται σε βασικό συντελεστή στην σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής. Είναι ζωτικής σημασίας να μην αναπαράγει το Σχολείο ευρύτερες κοινωνικές διαμάχες και να μην διευκολύνει την εξέλιξη ενδοσχολικών διαμαχών σε γενικευόμενες κοινωνικές πρακτικές.

Ως ζήτημα που χρήζει περαιτέρω μελέτης τίθεται το πώς πρέπει να καταρτισθεί ο εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στο ρόλο του μεσολαβητή σύμφωνα με το *εκμαιοευτικό-αρυστικό* μοντέλο και στην εφαρμογή της πολιτισμικής ανάλυσης. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει θεωρητικό οπλισμό, για να είναι σε θέση να εκτιμήσει κατά πόσο οι παρατηρούμενες στάσεις και εκφραζόμενες θέσεις εγγράφονται σε ένα ιδιαίτερο πολιτισμικώς καθοριζόμενο πλαίσιο και να καθοδηγήσει την διαδικασία μεσολάβησης, χωρίς να οξύνει την διαμάχη.

Στην ευρωπαϊκή συγκριτική μελέτη η οποία προαναφέρθηκε στην εισαγωγή (2004, σ. 62), τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση ότι δεν επαρκεί μόνο η θεωρητική κατάρτιση αλλά και η άντληση διδαγμάτων από την αντιμετώπιση πραγματικών περιστατικών. Είναι απαραίτητο να οργανωθεί μια συστηματική καταγραφή εμπειριών εκπαιδευτικών από διαμάχες μεταξύ μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, να αναλύονται διεξοδικά ειδικές παράμετροι και να συνάγονται συμπεράσματα.

Οι διαμάχες μεταξύ μαθητών πιθανώς είναι ένδειξη προβλημάτων στην ανάπτυξη κοινωνικοποιητικών σχέσεων. Η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δρα προληπτικά για την αποφυγή μελλοντικών εντάσεων σε άλλα κοινωνικά πεδία.

Βιβλιογραφία

- Avruch, K. (1998) *Culture and Conflict Resolution*. Ουάσιγκτον D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Avruch, K., & Black, P. W. (2001). Conflict Resolution in Intercultural Settings. Problems and Prospects. Στο P.K. Chew (επιμ.), *The Conflict and Culture Reader* (σσ.7-14). Νέα Υόρκη & Λονδίνο: New York University Press.
- Αρχικά, των ιδίων (1993) στο D.J. Sandole & H. van der Merwe (επιμ.), *Conflict Resolution Theory and Practice: Integration and Application* (σσ. 131-140). Μάντσεστερ & Νέα Υόρκη: Manchester University Press.
- Cobb, S., & Rifkin, J. (2001). Practice and Paradox. Deconstructing Neutrality in Mediation. Στο P. K. Chew (επιμ.), *The Conflict and Culture Reader* (σσ. 24-30). Νέα Υόρκη & Λονδίνο: New York University Press. Αρχικά, των ιδίων (1991) Practice and Paradox . Deconstructing Neutrality in Mediation. *Law and Social Inquiry* ,35, 52-62.

- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Ανακτήθηκε από τον σύνδεσμο https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Fisher, R., & Ury, W. (1983). *Getting to Yes: Negotiating Agreements without Giving In*. Νέα Υόρκη : Penguin Books.
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Νέα Υόρκη: Doubleday.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Νέα Υόρκη: Anchor Books.
- Lederach, J.P. (2001). Preparing for Peace. Conflict Transformation across Cultures. Στο P. K. Chew (επιμ.), *The Conflict and Culture Reader* (σσ. 17-22). Νέα Υόρκη & Λονδίνο: New York University Press. Αρχικά, στου ιδίου (1995) *Preparing for Peace. Conflict Transformation across Cultures* (σσ. 3, 63-69, 89-92). Syracuse: Syracuse University Press.
- Ross, M.H. (2000). Creating the conditions for peacemaking: theories of practice in ethnic conflict resolution. *Ethnic and Racial Studies*, 23(6), 1002-1034.
- Ting-Toomey, S. (2001). Toward a Theory of Conflict and Culture Στο P. K. Chew (επιμ.), *The Conflict and Culture Reader* (σσ. 46-51). Νέα Υόρκη & Λονδίνο: New York University Press. Αρχικά της ίδιας (1985) στο Gudykunst, W., Stewart, L. P. & Ting-Toomey, S. *Communication , Culture and Organizational Processes* (σσ. 71,75-82). Μπέβερλυ Χιλς, Καλιφόρνια: Sage Publications.

Rhythms of Play: Advancing Music Education through Gamification in Primary Schools

Argyrakou Constantina-Corazon, Musician, PhD Candidate

Milakis Emmanouil, IT Instructor, PhD Candidate

Lalou Androniki, Musician, Primary Education Teacher

Abstract

Within the sphere of primary education, Music Education stands as an instrumental domain, facilitating cognitive, emotional, and social advancements in young learners. This scholarly review delves into the nuanced facets of Music Education, emphasizing its foundational principles and its pedagogical relevance in primary educational frameworks. Central to this discourse is the emergent paradigm of Gamification, a strategy that incorporates game-centric elements into academic environments, aiming to elevate student enthusiasm and active participation. Drawing from a meticulous analysis of prevailing literature, this article underscores the revolutionary capabilities of gamification within the realm of Music Education. By intertwining game mechanics with musical instructional methods, educators have the potential to create a more immersive and dynamic learning atmosphere, thereby optimizing both cognitive and affective benefits for primary students. Conclusively, this review advocates for the amalgamation of gamified methodologies in Music Education, signifying a forward shift in 21st-century pedagogical approaches.

Key-Words: Music Education, Gamification, Primary Education

Introduction

Music, as an art form, encompasses a vast spectrum of genres and styles, epitomizing human creativity and expression. Beyond its capacity to inspire and entertain, music possesses inherent educational merits. The pedagogical significance of music education is accentuated by its ability to foster creativity, bolster self-expression, and instill a deep-seated appreciation for learning (Dickey, 1992). Simultaneously, when approached with academic precision, music transcends its artistic nature to be recognized as a discipline with its own scientific methodologies. These methodologies, anchored in comprehensive theoretical frameworks, provide indispensable insights to educators. Such frameworks not only champion best educational practices but also are instrumental in ensuring the provision of a top-tier music education experience (Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

Foundations of Music Education

Music Education encompasses both formal and informal pedagogical strategies employed in the acquisition of musical knowledge. This domain integrates individualized study with collective instruction, melding teaching methodologies with rigorous practice. Typically commencing in early childhood, the journey of music education often

extends throughout an individual's lifespan (Swanwick, 2002). Central to the ethos of Music Education is the cultivation of myriad musical competencies, ranging from the development of musical intelligence and theoretical knowledge to fostering an appreciation for the art and honing specific performance proficiencies (Mark & Madura, 2013). A salient objective within this field is the enhancement of students' musical literacy, equipping them with the acumen to discern the structure, stylistic nuances, and inherent meanings across diverse musical genres (Hoffer, 2017). Beyond this, Music Education endeavors to refine listening acuity, critical analytical faculties, and creative prowess-skills that, while rooted in music, find resonance in myriad facets of life (Kratus, 2007).

Music Education, an interdisciplinary domain, encompasses diverse areas from Music Theory and History to Composition, and Technology, spanning genres such as classical, popular, and world music (Bresler & Stake, 2017). This field's significance lies in music's universal appeal, its ability to bridge cultural divides, foster empathy, facilitate emotional expression, and bolster cognitive and linguistic development (Hargreaves, et al., 2003). While various pedagogical approaches exist, ranging from traditional theory to integrative methods combining music with visual arts or theatre, the crux remains the customization of instruction to individual student needs (Jorgensen, 2003; Nart, 2016). Effective Music Education mandates educators with profound knowledge, adaptability, and a penchant for fostering performance opportunities, ensuring a holistic, supportive, and creative learning environment (Webster, 2002; Beheshti, 2009; Schippers, 2009; Tan, et al., 2019).

Exploring Methodologies in Music Instruction

Music education, a complex and nuanced domain, is anchored in a rich confluence of pedagogical traditions and innovative methodologies, spanning instrumental to vocal disciplines (Smith & Morrison, 2009). At its core lies a balance between structured technique and unbridled creativity, necessitating educators to not only provide rigorous, foundational instruction but also to kindle students' intrinsic creative spirit, recognizing music as a profound emotional lexicon (Jensen, 2008). Beyond mere pedagogy, educators assume a mentorship role, nurturing both technical prowess and a holistic appreciation of music's multifaceted contexts, thereby sculpting future musicians equipped with the requisite skills and fervor to make impactful contributions to the musical landscape (Burnard & Haddon, 2015; Swanwick, 2016).

The Orff approach, conceived in the 1920s by German composer Carl Orff, emphasizes teaching music through movement and play, advocating for the integration of percussion, dance, and bodily engagement. This pedagogy, which has been adapted for vocal instruction, underscores the use of visual aids, games, and songs to foster student engagement and creativity (Lange, 2005). Conversely, the Kodaly method, pioneered by Hungarian composer Zoltan Kodaly, champions a foundation in ear training, solfège, and rhythm games. Rooted in the conviction that individuals, given an apt environment, can master melody and rhythm, the Kodaly approach is buttressed by empirical research

and avant-garde teaching techniques (Dunbar & Cooper, 2020; Harrison, 2021).

Further enriching the landscape of vocal pedagogy is the "Alexander" technique, emphasizing posture, balance, and breath control to address physical challenges in singing. This technique complements functional approaches that advocate for vocal health, employing scientific methodologies to address vocal challenges (Klein et al., 2014, Davies, 2020). Another notable method is the Suzuki approach, formulated by Japanese violinist Shinichi Suzuki. Extended to various instruments, including voice, it prioritizes auditory learning, repetition, and parental involvement, immersing students in a musical milieu for effective memorization (Hendricks, 2011; Akutsu, 2020).

These methods of teaching music converge on foundational principles that underscore a holistic musical development. This convergence integrates both cognitive and kinesthetic facets of learning. Such methodologies, deeply rooted in tradition, often weave together elements of music with movement, ear training, posture, and immersive learning experiences, thereby cultivating a profound understanding and appreciation of music (Campbell & Scott-Kassner, 2009). Yet, a salient limitation of these time-honored techniques is their predominant alignment with the learning trajectories of older children and adults. While undeniably offering structured and comprehensive pedagogical frameworks, these methods might occasionally fall short in addressing the distinct developmental requisites, attention capacities, and diverse learning modalities inherent to primary school students (Hallam, 2010). Such an age-specific orientation risks diminishing the adaptability and allure of these methods for younger cohorts, potentially overlooking golden opportunities to tap into and nurture their nascent creativity and zest during formative years (Gordon, 2003; Custodero, 2005; Barrett, 2011).

Pedagogical Approaches in Primary Schooling

Primary education represents a pivotal juncture in a child's academic trajectory, given that foundational knowledge and competencies acquired during this phase exert profound influence on subsequent educational and developmental outcomes (Campbell & Henning, 2010). The deployment of efficacious pedagogical strategies within this context is imperative for optimizing student achievement. Such strategies necessitate educators to possess a distinct repertoire of skills, aptitudes, and attributes, equipping them to discern and facilitate students' learning progression as they transition to advanced stages of compulsory or formal education (Rink & Hall, 2008).

Primary Education serves a pivotal structural role, anchoring the foundational bedrock for children's subsequent learning trajectories. Consequently, primary educators must possess profound expertise across disciplines - encompassing language arts, mathematics, science, social studies, and the art - to impart a holistic grasp of each subject's core tenets. Such a comprehensive approach facilitates the cultivation of students' critical thinking, problem-solving acumen, and creativity (Topolovcan et al., 2016). Concurrently, pedagogical strategies within this educational tier must be attuned to the diverse developmental milestones' characteristic of this age cohort. Given the heterogeneity in

developmental phases, learning predilections, and capabilities among primary school attendees, it becomes imperative to adopt a differentiated curriculum, tailored to address the distinct requisites of each pupil (Boutte, 2012).

The transition from kindergarten to first grade often represents an emotionally nuanced phase for many students. Consequently, a salient responsibility of primary educators is to cultivate an emotionally nurturing milieu that fosters both growth and learning (Roulston & Misawa, 2011). Furthermore, these educators are tasked with forging collaborative ties with parents and broader educational stakeholders to orchestrate a holistic educational journey for their pupils. This entails establishing and nurturing affirmative rapport with parents and the wider educational community, maintaining consistent communication, and actively involving parents in the educational trajectory of their offspring. Additionally, primary educators should engage synergistically with other educational specialists, including counselors, social workers, and special education professionals, to ensure a robust support infrastructure for students (Wilkins et al., 2009).

In the realm of primary education, efficacious pedagogical methods and practices often exhibit distinct attributes that facilitate enriching learning experiences for students. Paramount among these is patience, an indispensable trait for primary educators, given the proclivity of children within this age bracket to necessitate additional time and focus to assimilate novel concepts. Such educators, attuned to their students' learning rhythms, endeavor to foster a serene, supportive, and patient classroom ambiance (Gourneau, 2014). In a parallel vein, it is imperative for these educators to demonstrate a genuine commitment to the holistic development of their charges. This intrinsic motivation, when seamlessly integrated into their pedagogical approach, engenders a vibrant and captivating learning milieu (Han & Yin, 2016).

Primary educators bear the responsibility of adopting malleable pedagogical strategies, encompassing the exploration of novel approaches, experimentation with diverse teaching methodologies, and tailoring their instructional style to cater to the distinct needs of each pupil (Polly et al., 2020). Concurrently, they grapple with the management of an expansive corpus of instructional materials and lesson plans, necessitating adept organizational prowess (Caruso, 2015). Integral to this pedagogical landscape is the infusion of empathy in their instructional approach. Recognizing that students hail from varied backgrounds and confront unique challenges, the empathetic disposition of educators becomes pivotal in sculpting a supportive classroom milieu that champions both growth and learning (Feshbach & Feshbach, 2009).

Gamification Principles in Education

"Gamification" denotes the integration of game mechanics and methodologies within contexts not intrinsically linked to games, such as Education, with the aim of augmenting student engagement, motivation, and educational outcomes (Groh, 2012). The overarching objective of this theory is to render the learning experience more immersive and interactive by weaving in game-centric elements like points, levels, rewards, and

challenges. Such an approach not only amplifies the allure of the learning journey but also sustains student attention, making the process both engaging and rigorous (Caponetto et al., 2014). In contemporary pedagogical discourse, the theory of gamification has garnered significant attention as a potent tool for student engagement. Its proliferation within educational settings has been catalyzed by the ubiquity of technology in classrooms and the pronounced inclination of students towards its adoption (Basten, 2017).

The application of gamification within the educational sphere manifests in diverse modalities, encompassing game-based learning, simulations, and serious target games. Specifically, game-based learning entails leveraging games as tools to impart and assimilate distinct concepts and competencies (Arnold, 2014). Simulations, by contrast, aim to replicate real-world experiences within a regulated setting, whereas serious goal games are meticulously crafted to educate, enlighten, and shape students' behavioral patterns (Hamari, 2007). The efficacy of gamification hinges on the meticulous design and adept execution of game components. It is imperative that games strike a balance between challenge and solvability, and that the rewards conferred genuinely mirror students' accomplishments (Richter et al., 2015). Paramount to this discourse is the alignment of the educational games with the stipulated learning objectives and anticipated outcomes of the curriculum (Kiryakova et al., 2014).

A salient advantage of integrating gamification within educational paradigms is its capacity to invigorate the learning process, rendering it more captivating, immersive, and enjoyable. Through gamification, educators are empowered to transmute abstract and theoretical content into a pedagogical format that resonates more palpably with students, thereby sustaining their motivation and engagement (Alsawaier, 2018). This approach further facilitates the cultivation of a collaborative and communal learning milieu. Multiplayer games, for instance, coalesce students, galvanizing them to collectively navigate towards shared objectives (Deterding, 2012). Such interactive platforms engender a spirit of camaraderie, prompting students to disseminate knowledge and insights amongst peers. Concurrently, the element of competition inherent in these games can act as a catalyst, spurring students towards enhanced academic performance (Lounis et al., 2014).

The incorporation of gamification within educational contexts facilitates meticulous tracking of individual student trajectories and the dispensation of feedback, leveraging game mechanics such as points or rewards to invigorate continued learning (Seaborn & Fels, 2015). Such feedback mechanisms empower educators to gauge student progress, pinpointing areas of diminished academic performance and thereby enabling targeted interventions (Kickmeier-Rust et al., 2014). Concurrently, gamified educational methodologies adeptly bridge theoretical constructs with practical applications, simulating real-world contexts. This fosters a profound comprehension of the transposition of theoretical paradigms to tangible scenarios, whilst honing critical analytical and problem-solving proficiencies (Huang & Yeh, 2017). Furthermore, the gamification paradigm

addresses the heterogeneous learning predilections of students. While some learners are galvanized by competitive elements, others find collaborative aspects more resonant. Within this framework, customization options can be employed to align with the distinct learning tempos and styles of students (Huang & Soman, 2013; Huang et al, 2019).

Potentials of Gamification for Primary Music Education

The integration of gamification within Primary Music Education entails the design of music-centric tasks and activities bearing semblance to games. Such pedagogical tools might encompass musical quizzes, rhythm-centric games, music-themed board games, and a plethora of other interactive musical endeavors, all aimed at amplifying the allure and immersion of the learning journey (Gomes et al., 2014). A cardinal advantage of "music gamification" in an educational context is its capacity to bolster student engagement and motivation. Learners, when enthralled by the gamified learning paradigm, not only exhibit heightened motivation but also demonstrate an enhanced propensity to assimilate and retain the imparted knowledge over extended durations (Wagner, 2017).

Musical gamification, with its emphasis on instantaneous feedback, presents a marked departure from traditional music education modalities that typically defer feedback to the end of lessons or practice sessions. Gamified approaches, by offering real-time feedback, expedite the enhancement of skills and knowledge (Pérez-Gil et al., 2016). Whether through rhythm and pitch games that allow immediate error correction or theory-based games that provide instant feedback based on specific rules (Pesek et al., 2020; Wong, 2021), gamification not only facilitates swift skill acquisition but also uniquely fosters creativity and innovation. This innovative pedagogical approach encourages students to exercise their creative prowess, leading to the development of advanced problem-solving skills, rapid cognitive processing, and a genuine passion for music, essential for both performance and composition (Espinosa, 2020; Ozer & Demirbatir, 2023).

The deployment of gamification techniques in music education can be tailored to suit the age and proficiency level of students. This encompasses the use of musical games that elucidate foundational concepts of rhythm and pitch, as well as quizzes and board games that assess students' grasp of music theory and its historical context (Birch & Woodruff, 2017). With the advent of contemporary technologies, there exists the potential to either innovate or harness extant digital music learning platforms. These platforms, underpinned by apt educational gamification software, are geared towards imparting music theory, rhythm, and timing competencies. Such digital tools, replete with an array of musical games, quizzes, and challenges, not only amplify the engagement quotient of the learning journey but also instill a steadfast commitment towards achieving predefined objectives (Samat et al., 2021; Carrión & Colmenero, 2022).

Conclusions

In the comprehensive examination of Music Education, its intricate teaching

methodologies, and the prevailing pedagogical strategies within primary schooling, the necessity for integrating contemporary and innovative methodologies is underscored. Gamification, enriched with its digital nuances and intricacies, emerges as a paradigm of pedagogical promise. By seamlessly integrating game-like elements, achievements, badges, and leaderboards into the music instruction framework, educators are poised to create a dynamic learning milieu that aligns with the sensibilities of the current generation of young learners.

The incorporation of gamification within Primary Music Education holds profound transformative potential. Beyond merely revitalizing traditional teaching paradigms, it augments cognitive, emotional, and social outcomes for students. As the educational landscape undergoes continual evolution, the synthesis of gamified techniques with Music Education signifies a pioneering frontier in pedagogical innovation. This convergence invites educators to leverage these avant-garde approaches, ensuring a robust and contemporaneous musical educational experience.

References

- Akutsu, T. (2020). Changes after Suzuki: A retrospective analysis and review of contemporary issues regarding the Suzuki Method in Japan. *International Journal of Music Education*, 38(1), 18-35.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (Eds.). (2011). *Multicultural perspectives in music education* (Vol. 3). R&L Education.
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 21(1), 32-39.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423.
- Basten, D. (2017). Gamification. *Ieee Software*, 34(05), 76-81.
- Beheshti, S. (2009). Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education*, 27(2), 107-115.
- Birch, H. J., & Woodruff, E. (2017). Technical exercise practice: Can piano students be motivated through gamification?. *Journal of Music, Technology & Education*, 10(1), 31-50.
- Boutte, G. S. (2012). Urban schools: Challenges and possibilities for early childhood and elementary education. *Urban Education*, 47(2), 515-550.

- Bresler, L., & Stake, R. E. (2017). Qualitative research methodology in music education. *Critical essays in music education*, 113-128.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2018). *Music in childhood enhanced: From pre-school through the elementary grades, spiral bound version*. Cengage Learning.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014, October). Gamification and education: A literature review. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 1, p. 50). Academic Conferences International Limited.
- Carrión Candel, E., & Colmenero, M. J. R. (2022). Gamification and mobile learning: innovative experiences to motivate and optimise music content within university contexts. *Music Education Research*, 24(3), 377-392.
- Caruso, M. (2015). Classroom struggle: Organizing elementary teaching in the 19th century. *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century*, 9-37.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music education research*, 7(2), 185-209.
- Davies, J. (2020). Alexander Technique classes improve pain and performance factors in tertiary music students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 24(1), 1-7.
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *interactions*, 19(4), 14-17.
- Dickey, M. R. (1992). A review of research on modeling in music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 27-40.
- Dunbar, L., & Cooper, S. (2020). Speaking the same language: How the Kodály method promotes disciplinary literacy. *General Music Today*, 34(1), 14-20.
- Espinosa, L. E. (2020). Gamification Strategies for Music Educators: An Online Continuing Education Course.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85(98).
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education*, 27(1), 21-33.

- Gomes, C., Figueiredo, M., & Bidarra, J. (2014). Gamification in teaching music: Case study. *EduRe'14*.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Gourneau, B. (2014). Challenges in the first year of teaching: Lessons learned in an elementary education resident teacher program. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(4), 299-318.
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *Institute of Media Informatics Ulm University*, 39, 31.
- Haddon, E., & Burnard, P. (2015). Activating Diverse Musical Creativities. *Activating Diverse Musical Creativities*, 1-272.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289.
- Hamari, J. (2007). Gamification. *The Blackwell encyclopedia of sociology*, 1-3.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Harrison, R. (2021). An introduction to the Kodály Method: Credited by UNESCO as an intangible cultural heritage. In *The Routledge companion to aural skills pedagogy* (pp. 298-305). Routledge.
- Hendricks, K. S. (2011). The philosophy of shinichi suzuki: "Music education as love education". *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 136-154.
- Hoffer, C. (2017). *Introduction to music education*. Waveland Press.
- Huang, B., Hwang, G. J., Hew, K. F., & Warning, P. (2019). Effects of gamification on students' online interactive patterns and peer-feedback. *Distance Education*, 40(3), 350-379.
- Huang, L. Y., & Yeh, Y. C. (2017). Meaningful gamification for journalism students to enhance their critical thinking skills. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(2), 47-62.

- Huang, W. H. Y., & Soman, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*, 29(4), 37.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. ASCD.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Indiana University Press.
- Kickmeier-Rust, M. D., Hillemann, E. C., & Albert, D. (2014). Gamification and smart feedback: Experiences with a primary school level math app. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 4(3), 35-46.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014, October). Gamification in education. In *Proceedings of 9th international Balkan education and science conference* (Vol. 1, pp. 679-684).
- Klein, S. D., Bayard, C., & Wolf, U. (2014). The Alexander Technique and musicians: a systematic review of controlled trials. *BMC complementary and alternative medicine*, 14, 1-11.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music educators journal*, 94(2), 42-48.
- Lange, D. M. (2005). *Together in harmony: Combining Orff Schulwerk and music learning theory*. GIA Publications.
- Lounis, S., Pramataris, K., & Theotokis, A. (2014). Gamification is all about fun: The role of incentive type and community collaboration.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2013). *Contemporary music education*. Cengage Learning.
- Nart, S. (2016). Music software in the technology integrated music education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 15(2), 78-84.
- Ozer, Z., & Demirbatir, R. E. (2023). Examination of STEAM-based digital learning applications in music education. *European Journal of STEM Education*, 8(1), 2.
- Pérez-Gil, M., Tejada, J., Morant, R., & De Martos, A. P. G. (2016). Cantus: Construction and evaluation of a software solution for real-time vocal music training and musical intonation assessment. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(2), 125-144.
- Pesek, M., Suhadolnik, L., Savli, P., & Marolt, M. (2020). The Rhythmic Dictator: Does Gamification of Rhythm Dictation Exercises Help?. In *ISMIR* (pp. 497-503).
- Polly, D., Byker, E. J., Putman, S. M., & Handler, L. K. (2020). Preparing elementary

- education teacher candidates to teach with technology: The role of modeling. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(4), 250-265.
- Regelski, T. A., & Gates, J. T. (Eds.). (2009). *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: The effect of rewards and incentives on motivation. *Gamification in education and business*, 21-46.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Roulston, K., & Misawa, M. (2011). Music teachers' constructions of gender in elementary education. *Music Education Research*, 13(1), 3-28.
- Samat, J., Andin, C., & Baharum, A. (2021). A Preliminary Study on Music Education Using Gamification. In *International Invention, Innovative & Creative (Iniic) Conference* (p. 37).
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, 74, 14-31.
- Swanwick, K. (2002). *A basis for music education*. Routledge.
- Tan, A. G., Tsubonou, Y., Oie, M., & Mito, H. (2019). Creativity and music education: A state of art reflection. *Creativity in music education*, 3-16.
- Topolovcan, T., Matijevic, M., & Dumancic, M. (2016). Some Predictors of Constructivist Teaching in Elementary Education. *Online Submission*, 18(1), 193-212.
- Wagner, C. (2017). Digital gamification in private music education. *Antistasis*, 7(1).
- Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. *Creativity and music education*, 1(33).
- Wilkins, E. A., Shin, E. K., & Ainsworth, J. (2009). The effects of peer feedback practices with elementary education teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 79-93.
- Wong, M. W. Y. (2021). Fostering musical creativity of students with intellectual disabilities: Strategies, gamification and re-framing creativity. *Music Education*

Research, 23(1), 1-13.

Διερευνώντας τον ρόλο των Εποπτών και τη σχέση τους με τους Διευθυντές στα αθλητικά σχολεία της Κύπρου: Μελέτες Περίπτωσης

Δρ Κώστας Τσουλιάς,

Βοηθός Διευθυντής Α΄ Μέσης Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του επόπτη, ως δεύτερου διευθυντή αφού αυτός έχει την πλήρη ευθύνη για την ομαλή ροή του προγράμματος. Η κυριότερη ευθύνη του είναι η ομαλή λειτουργία της πρωινής προπόνησης και η έγκυρη αναχώρηση των λεωφορείων για το σχολείο τους, λόγω του ότι τα περισσότερα αθλήματα διεξάγονται σε αθλητικές εγκαταστάσεις που βρίσκονται εκτός του αθλητικού σχολείου. Καθοριστικός ο ρόλος του επόπτη ως Μέντορας για τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς δίνει λύσεις σε καθημερινά και μόνιμα θέματα. Παράλληλα αναδεικνύεται η σημαντικότητα της άριστης σχέσης μεταξύ διευθυντή και επόπτη με αποτέλεσμα την άψογη συνεργασία τους. Οι θετικές παρεμβάσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα βοηθούν στην ομαλή λειτουργία του αθλητικού σχολείου κυρίως σε θέματα που αφορούν τη χρονική διάρκεια του πρώτου διαλείμματος, των σχολικών εκδηλώσεων και εκδρομών καθώς στην κοινή λήψη αποφάσεων σε θέματα επιλογής των διδασκόντων των αθλητικών τμημάτων. Η αναβάθμιση του νομικού πλαισίου των δημόσιων αθλητικών σχολείων θα αυξήσει την ποιότητα του προγράμματος προς όφελος των μαθητών αθλητών.

Λέξεις-Κλειδιά: αθλητικό σχολείο, επόπτης, διευθυντής, συνεργασία

Abstract

The results of the doctoral dissertation demonstrate the importance of the role of the supervisor, as a second director since he has full responsibility for the smooth flow of the program. His main responsibility is the smooth running of the morning training and the correct departure of the buses for their school, due to the fact that most sports are held in sports facilities located outside the sports school. The role of the supervisor as a Mentor for students, teachers and parents is decisive as he provides solutions to everyday and permanent issues. At the same time, the importance of the excellent relationship between manager and supervisor is highlighted, resulting in their perfect cooperation. The positive interventions of the head of the school unit where the sports departments help in the smooth running of the sports school mainly in matters concerning the duration of the first break, school events and excursions and finally in joint decision-making in matters of selection of the teachers of the sports departments. Upgrading the legal framework of public sports schools will increase the quality of the programme for the benefit of student athletes.

Key-Words: sports school, supervisor, manager, collaboration

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει διερευνήσει κατά πόσο ο ρόλος και τα καθήκοντα των εποπτών είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία των δημόσιων αθλητικών σχολείων της Κύπρου καθώς η σχέση και συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και εποπτών έχει σημαντικό ρόλο στη επίλυση καθημερινών και μόνιμων προβλημάτων. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, μέσα από την ανάλυση των 5 μελετών περίπτωσης παρουσιάζει στοιχεία και δεδομένα που σχετίζονται με την αποτελεσματική επίδραση του ρόλου των εποπτών, τα καθήκοντα και τις ενέργειες τους καθώς με τις καθοριστικές παρεμβάσεις τους επιδρούν στην ομαλή λειτουργία του προγράμματος. Ο ρόλος των εποπτών στη διαδικασία της διοίκησης και στην επίτευξη των στόχων των αθλητικών σχολείων και ειδικότερα των στόχων των μαθητών-αθλητών είναι πολύ σημαντικός (Teddie & Reynolds, 2000). Πιο συγκεκριμένα τα δεδομένα αναδεικνύουν την τεράστια σημασία του ελέγχου της πρωινής προπόνησης από τον επόπτη ώστε να εφαρμόζονται πιστά οι κανονισμοί του Υ.Π.Α.Ν καθώς οι τρεις πρωινές προπονήσεις κάθε εβδομάδα γίνονται σε κοντινές αθλητικές εγκαταστάσεις από τη σχολική μονάδα που είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα. Ταυτόχρονα, σημαντικότερη είναι η έγκυρη επιστροφή των μαθητών/τριών από την πρωινή προπόνηση στο σχολείο καθώς αμέσως μετά το α' διάλειμμα ακολουθεί το μάθημα της 3ης περιόδου. Από τα ευρήματα της έρευνας τεράστιας σημασίας είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του επόπτη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς με τις καίριες παρεμβάσεις του λύνει δύσκολα προβλήματα ενώ δίνει κατευθυντήριες κατευθύνσεις σε διδάσκοντες καθηγητές και μαθητές. Τέλος η συστηματική και αναλυτική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του Α.Σ σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση για τον τρόπο λειτουργίας του και ειδικότερα του διπλού ρόλου των μαθητών-αθλητών από όλους τους εμπλεκόμενους. Σύμφωνα με τους Niedra & Chelladurai (2012), ο επόπτης έχει έναν ευρύτερο ρόλο στη δράση των αθλητικών σχολείων επιδρώντας σε κάθε εσωτερική και εξωτερική διαδικασία της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα τα δεδομένα φέρνουν στην επιφάνεια στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι η καλή σχέση και συνεργασία μεταξύ εποπτών και διευθυντών των σχολείων είναι καθοριστικής σημασίας στη σωστή λειτουργία των αθλητικών τμημάτων καθώς οι κατάλληλες αποφάσεις του διευθυντή κρίνουν την ομαλή λειτουργία του προγράμματος ειδικά σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι της Κύπρου. Σε μία σχολική μονάδα υπάρχουν πολλές δραστηριότητες και απαιτείται εκ μέρους του διευθυντή η προσπάθεια συντονισμού αλλά και η ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων προκειμένου να δεσμευτούν σε αυτές (Σαϊτής, 2002). Η συνεργασία σε θέματα διαλλείματος, εκδηλώσεων, σεμιναρίων, πρόληψης της παραβατικότητας και διδασκόντων καθηγητών των Α.Τ έχει ως αποτέλεσμα τη ομαλή ροή κυρίως στη διάρκεια του μαθήματος. Η πολιτεία αναγνωρίζει και παρουσιάζει τον κεντρικό του ρόλο μέσα από τις αρμοδιότητες που του αναθέτει για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η οποία βρίσκεται συνεχώς σε διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης (Brinia & Tsouni, 2017:11). Τέλος φανερώνονται στοιχεία που επιβεβαιώνουν παραλήψεις στο νομικό πλαίσιο των αθλητικών σχολείων καθώς πρέπει να γίνουν αλλαγές για την αναβάθμιση του προς όφελος των

μαθητών-αθλητών και της βελτίωσης του προγράμματος των δημόσιων αθλητικών σχολείων της Κύπρου.

Μέθοδοι έρευνας

Για τη μελέτη αυτού του θέματος διεξήχθη ποιοτική έρευνα σε όλα τα αθλητικά σχολεία της Κύπρου καθώς ο πληθυσμός της έρευνας είναι και τα δέκα αθλητικά σχολεία της. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 5 αθλητικά σχολεία/ μελέτες περίπτωσης καθώς ολοκλήρωσαν πλήρως τη διαδικασία της έρευνας, 3 αθλητικά Λύκεια και 2 αθλητικά Γυμνάσια. Το δείγμα της έρευνας σε κάθε αθλητικό σχολείο αποτελέσαν: (1) Ο διευθυντής, (2) ο επόπτης, (3) ο βοηθός διευθυντής/ διοικητικός υπεύθυνος, (4) ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και (5) ένας μικρός αριθμός προπονητών. Για τη συλλογή δεδομένων, έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση μαγνητοφώνου καθώς λήφθηκαν δεδομένα μέσα από πέντε διαφορετικά πλάνα συνέντευξης. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων περιλάμβαναν θέματα: (1) Διοίκηση Αθλητικών Σχολείων, (2) Διοικητικός έλεγχος της προπόνησης, (3) Διοικητικός έλεγχος της τάξης & Μαθητές, (4) Ο ρόλος του Επόπτη και (5) Αξιολόγηση του προγράμματος/ Βελτίωση & Προβλήματα.

Βασικά αποτελέσματα - Μελέτες περίπτωσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την τεράστια αξία του ρόλου του επόπτη και την αναγκαιότητα της θέσης του. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν τον ρόλο του επόπτη ως δεύτερου διευθυντή καθώς έχει την πλήρη ευθύνη για την ομαλή ροή του προγράμματος καθώς ανήκει αποκλειστικά στη διοίκηση του αθλητικού σχολείου. Αυτό συμφωνεί με αυτά που υποστηρίζει ο Χ. Σαϊτής (Παπαδόπουλος, 1996, σελ. 55) αναφορικά με την εκπαιδευτική διοίκηση. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι οι διάφορες δραστηριότητες της εκπαίδευσης πρέπει να συνδυάζονται ορθολογικά από αυτούς που ασκούν τη διοίκηση. Επιπλέον, η εκπαίδευση λειτουργεί με έναν τρόπο που καθιστά τις διάφορες δραστηριότητες της να βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και έτσι είναι αναγκαία η υποστήριξη. Τα διάφορα οργανωτικά στοιχεία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ενιαία και σε επίπεδο ολότητας προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την τεράστια σημασία της σωστής ενημέρωσης για τον τρόπο λειτουργίας του αθλητικού σχολείου για τη διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του Α.Σ και ειδικότερα του διπλού ρόλου των μαθητών-αθλητών από όλους τους εμπλεκόμενους είναι καθοριστικής σημασίας καθώς η ελλείψεις ενημέρωσης τους θα έχει ως αποτέλεσμα τη μερική κατανόηση από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς επιφέροντας αχρείαστες εντάσεις μεταξύ τους. Αυτό είναι ζωτικής σημασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στη σχολική μονάδα που είναι ευθύνη του διευθυντή να τους εξηγήσει τι συμβαίνει σε αυτή, ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τι πρέπει να προσέξουν κατά την επιτέλεση του έργου τους (Κατσουλάκης, 1999). Τέλος, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες, είναι σημαντικό τα αθλητικά τμήματα να αποτελούν κομμάτι του υπόλοιπου σχολείου καθώς σε αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται

αχρείαστες εντάσεις μεταξύ πολλών συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Σε αυτό συμβάλει και το κλίμα του σχολείου και η κουλτούρα που το διέπει που διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου πέρα από τη μάθηση να αποτελέσει και πεδίο κοινωνικοποίησης (Δουλγέρης, 2014). Αναλύοντας τα δεδομένα αναδεικνύεται ως η κυριότερη ευθύνη του επόπτη, η ομαλή λειτουργία της πρωινής προπόνησης και η έγκυρη αναχώρηση των λεωφορείων για το σχολείο τους. Η εποπτεία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διοίκησης και η εφαρμογή της στους υφιστάμενους δέχεται επιρροή μίας σειράς παραγόντων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι ο χρόνος, αλλά και ο αριθμός των ατόμων που πρέπει να εποπτευθούν καθώς και η κατανομή που έχει γίνει στις μονάδες χωροταξικά (Μιχόπουλος, 1993, σελ. 58). Σύμφωνα με τα δεδομένα μας γίνεται γενικά καλός έλεγχος με τη βοήθεια του άλλου επόπτη της επαρχίας και τη συνεργασία έμπειρων προπονητών, εντούτοις είναι μια δύσκολη διαδικασία ειδικά για τις μεγάλες επαρχίες καθώς πρέπει να βρίσκεται ταυτόχρονα σε πολλά γήπεδα. Η απόσταση και η κυκλοφορία είναι καθοριστικός παράγοντας για την έγκυρη επιστροφή των μαθητών στο σχολείο τους. Τέλος, τεράστια σημασία είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του επόπτη για εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς με τις έγκυρες παρεμβάσεις του προλαβαίνει διάφορα θέματα πριν αναπτυχθούν σε άλυτα προβλήματα. Έχοντας τον ρόλο του μέντορα, ο επόπτης συμβάλλει στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη του ατόμου. Ο ρόλος του είναι πολλαπλός, αφού πέρα από την καθοδήγηση μπορεί να αποτελέσει και το άτομο που κάποιος μπορεί να του εμπιστευτεί τα προβλήματα που έχει και να λειτουργήσει και ως σύμμαχος (Lim, 2005, pg. 106-107).

Ειδικότερα, με ποιο τρόπο ορίζεται η σχέση και η συνεργασία μεταξύ των εποπτών και των διευθυντών τα στοιχεία της έρευνας αποδεικνύουν πως με την καθημερινή επαφή τους αναπτύσσουν πολύ καλές προσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα την άριστη συνεργασία. Είναι προφανές ότι για να επιτύχουμε την καλλιέργεια και ανάπτυξη της, τη σύσφιξη των σχέσεων και δεσμών ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να διαποτίσουμε το σχολείο με ένα διαφορετικό κλίμα, είναι ανάγκη πλέον να προχωρήσουμε με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό. Η συνεργασία και ο συστηματικός συντονισμός έχουν ζωτική σημασία για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 54). Συγκεκριμένα, καθοριστική ήταν η παρέμβαση των διευθυντών στην αύξηση του α' διαλείμματος ώστε να κυλάει ομαλά η 3η περίοδος ειδικότερα μετά από την πρωινή προπόνηση. Εξαίρεση αποτελεί η άρνηση του διευθυντή να μεγαλώσει τη χρονική διάρκεια του διαλείμματος που έχει ως αποτέλεσμα να υπάρξουν καταστροφικές συνέπειες για εκπαιδευτικούς, μαθητές καθώς και για το ίδιο το πρόγραμμα και τη φήμη του Α.Σ. Η ανάλυση των στοιχείων της έρευνας ανέδειξε τη συνεργασία μεταξύ επόπτη, προπονητών και της διεύθυνσης του σχολείου κυρίως σε θέματα πρόληψης της παραβατικότητας, ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης τους και στήριξης προσωπικών θεμάτων των μαθητών-αθλητών. Σε επίπεδο πρόληψης το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με συστηματικό κα μεθοδικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται πλάνα και η διαμόρφωση στρατηγικών σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που πρέπει να βασίζονται στις ανάγκες του σχολείου που δεν είναι ίδιες σε όλες τις περιπτώσεις (Skiba, κ.ά., 2006). Τέλος σημαντική είναι η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ επόπτη και διεύθυνσης σε θέματα σχολικών εκδηλώσεων,

εκδρομών και σεμιναρίων. Η συνεργασία αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους στόχους που διαμορφώνει η διεύθυνση απαιτείται η δημιουργία συνεργατικών δικτύων που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη τους. Το πλαίσιο όμως της συνεργασίας καθώς και η κατεύθυνση της εξαρτάται σε σημαντικό από τον διευθυντή προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και θετική κατάληξη της όλης προσπάθειας (Μυλωνά, 2005). Τα δεδομένα της έρευνας φέρνουν στοιχεία που αποδεικνύουν μερικώς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μεταξύ του επόπτη και του διευθυντή στα Α.Σ. καθώς διαφάνηκε ότι η κατάλληλη επιλογή των διδασκόντων καθηγητών στα αθλητικά τμήματα είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της τάξης. Συγκεκριμένα, σημαντική είναι η συνεργασία τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τους διοικητικούς υπεύθυνους, τους υπεύθυνους τμημάτων και κυρίως τους διδάσκοντες καθηγητές των αθλητικών τμημάτων. Επίσης σημαντική και καταλυτική είναι η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα τους καθώς και το επίπεδο αποτελεσματικότητας της στο οποίο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά ο διευθυντής και ο τρόπος που αυτός λειτουργεί (Hargie et al., 1994). Σε αντίθεση περίπτωση όπως συμβαίνει σε συγκεκριμένο λύκειο που ο διευθυντής δεν θέλει να συνεργαστεί με τον επόπτη και τα αφήνει στην τύχη έχει ως αποτέλεσμα αχρείαστες εντάσεις μεταξύ ορισμένων διδασκόντων και μαθητών καθώς παρατηρείται αδιαφορία από ορισμένους διοικητικούς και υπεύθυνους των τμημάτων στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, σε επίπεδο σχολείου λαμβάνονται ατομικές και συλλογικές αποφάσεις. Σημαντικά τα στοιχεία της έρευνας που αποδεικνύουν παραλείψεις στο νομικό πλαίσιο του προγράμματος των αθλητικών σχολείων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας δημιουργούνται προβλήματα λόγω της υποχρεωτικής 8ης περιόδου για την Α΄ λυκείου για καθηγητές, διοικητικούς και μαθητές ενώ παράλληλα η επιλογή του μαθήματος της βιολογίας για μαθητές που θέλουν να ακολουθήσουν την ιατρική είναι προβληματική με αποτέλεσμα να αποχωρούν μαθητές από τα αθλητικά τμήματα. Τα δεδομένα της έρευνας αποδεικνύουν για την ένταξη ενός ολυμπιακού αθλήματος στο αθλητικό σχολείο πρέπει να λαμβάνετε σοβαρά υπόψη η απόσταση των αθλητικών εγκαταστάσεων από το σχολείο που είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα καθώς και τα αποτελέσματα του αναπτυξιακού προγράμματος της κάθε επαρχίας στο συγκεκριμένο άθλημα σε συνεργασία με τις εγκεκριμένες ομοσπονδίες του Κ.Ο.Α. Τέλος, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες, καθοριστική σημασία είναι το πραγματικό ενδιαφέρον των διευθυντών για τα αθλητικά τμήμα καθώς στο παρελθόν υπήρχαν περιπτώσεις διευθυντών που αδιαφορούσαν για τα αθλητικά τμήματα με καταστροφικές συνέπειες για το πρόγραμμα και τη φήμη του Α.Σ. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου ορίζει με βάση των κανονισμών του Υ.Π.Α.Ν της τοποθέτησης των διευθυντών σε κάθε σχολείο. Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του Διευθυντή είναι αυστηρά οριοθετημένα, περιγράφονται και υπαγορεύονται από το πλαίσιο νόμων (Thody, Pashiardis, Johansson & Papanoum, 2007:13).

Συμπεράσματα και εισηγήσεις

Μέσα από την παρούσα έρευνα και τη διερεύνηση που έγινε εις βάθος, προκύπτουν ευρήματα που αποδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του επόπτη και την αναγκαιότητα της οργανικής θέσης των εποπτών καθώς και ποιο είναι το πλαίσιο ευθύνης και ενεργειών τους στα δημόσια αθλητικά σχολεία της Κύπρου. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης και συνεργασίας μεταξύ επόπτη και διευθυντή καθώς είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία των αθλητικών σχολείων. Παράλληλα τα ευρήματα αναδεικνύουν τη αξία της συλλογικής απόφασης σε συγκεκριμένα θέματα μεταξύ διευθυντή και επόπτη στην ομαλή λειτουργία του αθλητικού σχολείου. Τέλος η έρευνα αναδεικνύει τις παραλείψεις του νομικού πλαισίου των αθλητικών σχολείων εις βάρος της ποιότητας του προγράμματος και των μαθητών-αθλητών. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστεί ο πολυδιάστατος ρόλος του επόπτη καθώς τα καθήκοντα του επόπτη παρομοιάζονται με εκείνα του διευθυντή του κανονικού σχολείου τόσο στην πρωινή προπόνηση, αλλά και στο υπόλοιπο ακαδημαϊκό πρόγραμμα των αθλητικών τμημάτων νοουμένου ότι βρίσκονται εντός σχολική μονάδας. Οι επόπτες έχουν σημαίνον ρόλο στη διαδικασία καλής λειτουργίας των αθλητικών σχολείων δίνοντας πολλά περιθώρια ανάπτυξης στους μαθητές-αθλητές αφού είναι υπεύθυνοι για πολλά ζητήματα που τους αφορούν. Η εποπτεία είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία και από τις δυσκολότερες διοικητικές εργασίες του διευθυντή καθώς ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για την υπομονή του και την ευελιξία του σε θέματα επικοινωνίας (Sisk & Williams, 1981). Ειδικότερα, τεράστιας σημασίας για την ομαλή λειτουργία των αθλητικών τμημάτων η αναλυτική ενημέρωση για τη λειτουργία του Α.Σ για όλους τους συμμετέχοντες, η αποδοχή από όλους καθώς τα αθλητικά τμήματα πρέπει να θεωρούνται κομμάτι του υπόλοιπου σχολείου και η σημασία του παιδαγωγικού ρόλου του επόπτη για μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Δυστυχώς τα αποτελέσματα δείχνουν και τις αρνητικές συνέπειες της ομαλής ροής του προγράμματος όταν υπάρχουν έστω και μεμονωμένες αποκλίσεις από επόπτες ή διευθυντές.

Τα αποτελέσματα δείχνουν τη σημαντικότητα της σχέσης και συνεργασίας μεταξύ του επόπτη και διευθυντή του αθλητικού σχολείου καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη λύση καθημερινών προβλημάτων των αθλητικών τμημάτων. Παράλληλα όμως τα αποτελέσματα δείχνουν και τις αρνητικές συνέπειες για την ομαλή λειτουργία των αθλητικών σχολείων όταν ο διευθυντής αρνείται να συνεργαστεί με τον επόπτη και με τις προσωπικές του αποφάσεις αφήνει τα προβλήματα να διαιωνίζονται εις βάρος των μαθητών-αθλητών. Οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία, έχουν επηρεάσει και τον ρόλο του σχολείου καθιστώντας επιτακτική ανάγκη να διοικείται από διευθυντές οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί, έχουν γνώσεις, είναι λειτουργικοί και καινοτόμοι. Σε αυτή την ανάγκη ο επόπτης παίζει σημαντικό ρόλο γιατί βοηθά το διευθυντή να επιτυγχάνει τους στόχους που του ορίζει η κοινωνία σήμερα (Ριφκίν, 1996).

Το νομικό πλαίσιο του προγράμματος των αθλητικών σχολείων χρήζει βελτίωσης καθώς αρκετά προβλήματα μπορούν να λυθούν χωρίς να επηρεάζεται η προπονητική διαδικασία και η ακαδημαϊκή τους επίδοση μέσα από ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό

σύστημα Γενικότερα, μπορεί να ειπωθεί ότι η οργανωτική δομή των αθλητικών σχολείων σε πολλές χώρες, διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές-αθλητές να έχουν τη δυνατότητα να προπονούνται σε ένα υψηλό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα να μην μειονεκτούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους ως προς την ικανότητα να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις μια θέση στην ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (Κέλλης κ.ά., 2006; Bjørndal & Gjesdal, 2020; Kristiansen & Houlihan, 2017; Borggreffe & Cachay, 2012; Ferry & Lund, 2018; Hogan & Stylianou, 2018; Eime & Payne, 2009).

Οι τελευταίες επιτυχίες σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο των μαθητών-αθλητών αυξάνουν το κύρος του σχολικού αθλητισμού της Κύπρου καθώς τα στοιχεία παρουσιάζουν ότι ο θεσμός και ο τρόπος λειτουργίας των αθλητικών σχολείων βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση με διεθνείς επιτυχίες. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα δείχνουν ξεκάθαρα τα θέματα που χρήζουν άμεσης βελτίωσης καθώς τα περισσότερα προβλήματα πηγάζουν από το νομικό πλαίσιο της δομής του προγράμματος των αθλητικών σχολείων. Ειδικότερα, άμεση βελτίωση του υφιστάμενου προγράμματος στη βάση αναβαθμισμένου νομικού πλαισίου των αθλητικών σχολείων θα έχει ως αποτέλεσμα την αυξήση της ποιότητας του προγράμματος προς όφελος των μαθητών/τριων των Α.Τ. Πέρα από τα πιο πάνω, στα σχολεία που είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα πρέπει να επεκτείνουμε τις αθλητικές εγκαταστάσεις στα πρότυπα των ιδιωτικών αθλητικών σχολείων ώστε να μειώσουμε τις μετακινήσεις των μαθητών/τριών και να είμαστε πιο ελκυστικοί για ελίτ αθλητές. Πρόσθετα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη για τη διερεύνηση άλλων θεμάτων, όπως για παράδειγμα η λειτουργία ενός εξατάξιου αθλητικού σχολείου με αποκλειστικά μαθητές-αθλητές του γυμνασίου και λυκείου στα πλαίσια των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου σε μια πιο επαγγελματική προσέγγιση. Με βάση το νομικό πλαίσιο των σχολείων μέσης εκπαίδευσης θα συγκεντρώνουμε σε ένα χώρο μόνο αθλητές και θα επεξεργαζόμαστε το ωρολόγιο πρόγραμμα προς όφελος των μαθητών αθλητών καθώς θα προστεθούν ειδικά μαθήματα της φυσικής αγωγής σε σχέση με διατροφή, αθλητική ψυχολογία, η αξία της δύναμης, αριθμός προπονήσεων, κ.λπ. με βασική προϋπόθεση να είναι σε ισχύ το απολυτήριο της μέσης εκπαίδευσης Κύπρου.

Κλείνοντας, τα στοιχεία της παρούσας έρευνας μας κατευθύνουν να διερευνήσουμε διεξοδικά ενός από τα κορυφαία δημόσια αθλητικά σχολεία του κόσμου, τα εξειδικευμένα σχολεία στον αθλητισμό της Φιλανδίας καθώς υπάρχουν αρκετές ομοιότητες στον τρόπο λειτουργίας τους μετά αθλητικά σχολεία της Κύπρου. Η «προπόνηση» θεωρείται μάθημα και γίνεται εντός των σχολικών ωρών δηλαδή της κανονικής λειτουργίας του σχολείου καθώς η προπόνηση δεν είναι προϋπόθεση να γίνεται μόνο στις εγκαταστάσεις του σχολείου. Το κάθε αθλητικό σχολείο εξειδικεύεται σε συγκεκριμένα αθλήματα καθώς δεν υφίσταται όριο στον αριθμό των μαθητών σε ένα σχολείο. Επίσης δεν υφίσταται και κατώτερο όριο στον αριθμό των μαθητών ανά άθλημα ανά σχολείο. Παράλληλα η προπόνηση των μαθητών-αθλητών γίνεται συνήθως σε κοντινές εγκαταστάσεις (εκτός σχολείου), με μέσο όρο μετακίνησης 1 έως 5 λεπτά. Ο μαθητής θα είναι σημαντικό να διαθέτει ένα πολύ καλό επίπεδο στα μαθήματα και στις αθλητικές επιδόσεις. Επομένως, τα αθλητικά σχολεία είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι είναι «δύσκολα» στη

Φινλανδία (Kosunen & Carrasco, 2016), το ίδιο ισχύει και στα δημόσια αθλητικά σχολεία της Κύπρου.

Βιβλιογραφία

- Brinia, V. & Tsouni, V. (2017) Management and leadership: Perceptions of principals and teachers of the secondary education directorate. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(1), 11-27.
- Doulgeris, G. (2014). I diacheirisi tis mathitikis apeitharchias sto dimotiko scholeio. Istoriki anaskopisi kai simerini pragmatikotita. Alexandroupoli: Adimosief-ti Diplomatiki Ergasia. D.P.Th.
- Gerodimos, V., Zafeiridis, A., Manou, V., Ioakeimideis, P., Kellis, E., Koustelios, A., Tzetzis, G., & Kellis, S. (2006). Axiologisi tis Leitourgias ton Tmimatou A-thlitikon Diefkolynseon. *Dioikisi Athlismou kai Anapsychis*, 3(1), 82-177.
- Hargie, C., Tourish, D., & Hargie, O. (1994), Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-28.
- Katsoulakis, S. (1999). I entaxi ton neon ekpaideftikon. Sto A. Athanasoula- Reppa, S.-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis & G. Mavrogiorgos, *Dioikisi anthropinou dynamikou* (s.231). Patra: E.A.P.
- Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: a journal of comparative and international education*, 46(2), 172-193.
- Lim, L.H (2005). Illuminating the Heart of Mentoring: Intrinsic Value in Education. *New Horizons in Education*.51. ERIC document No 848452.
- Michopoulos, A. (1993). *Ekpaidefsi sto plaisio tis organotikis theorias*. Athina
- Mylona, Z. (2005). *Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada. Apopseis kai staseis diefthynton kai ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis*. Athina: Afoi Kyriakidi.
- Niedra, D., & Chelladurai, P. (2012). Effectiveness of sports schools in Latvia. *Journal of Sport policy*, 1.
- Papadopoulos, S. (1996). *Organosi kai Dioikisi tis Defterovathmias Ekpaidefsis*. Athina: Grigoris.

- Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou*. Athina: Typothito/Dardanos.
- Rifkin, Tz. (1996). *To telos tis ergasias kai to mellon tis*. Athina: Nea Synora – Livani.
- Saitis, Ch. (2002). *O Diefthyntis sto synchrono scholeio apo tin theoria sti praxi*. Athina. Aftoekdosi.
- Sisk, H. L. & William, J. C. (1981). *Management and Organisation*. Ohio-South-Western Publishing Co.
- Skiba, R., Ritter, S., Simmons, A., Peterson, R., & Miller, C. (2006). The safe and responsive schools project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention. In: S. R. Jimerson & M. J. Furlong, (Eds). *Handbook of school violence and school safety*. New York: Routledge. σσ. 631-651.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Thody, A., Pashiardis, P., Johansson, O. & Papanoum, Z. (2007) School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.

Η Παιδαγωγική της Ενσυναίσθησης: Μια προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης

Ευτυχία Παπαχρίστου (MA, MSc)

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια βιβλιοσκοπική επισκόπηση της ενσυναίσθησης με στόχο να επιτευχθεί αρχικά η αποσαφήνιση αυτής της έννοιας και στη συνέχεια να παρουσιαστεί το εννοιολογικό πλαίσιο της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών καθώς αυτή μπορεί να ενισχύσει και να συμβάλει καθοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύοντας τα οφέλη της υιοθέτησης αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, Ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, Συμβολή στη μάθηση

The Pedagogy of Empathy: An approach to promote learning

Abstract

In this article, a literature review of empathy is attempted in order to clarify this concept and then to present the conceptual framework of teachers' empathy as it can enhance and contribute decisively to the learning process by highlighting the benefits of adopting this pedagogical approach.

Key-words: Empathy, Teacher empathy, Contribution to learning

Εισαγωγή

Δεκαετίες ερευνών αποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των ανθρώπων και, συνεπώς, την ποιότητα των σχέσεων (McDonald & Messinger, 2011). Ειδικότερα, συμβάλει στην υγιή σωματική και ψυχική λειτουργία, όπως συναισθηματική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση, σωματική υγεία (Eisenberg & Strayer, 1987).

Επίσης, σύμφωνα με υπάρχουσες έρευνες, η ενσυναίσθηση συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό τόσο στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων όσο και στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Malti et al., 2016). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι μια εκπαιδευτική δεξιότητα ζωτικής σημασίας και η έρευνα έχει δείξει ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν καθώς, μάλιστα, τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Durlak et al., 2011). Αναφορικά με την υιοθέτηση της ενσυναίσθησης ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που θα συμβάλει στην προώθηση της μάθησης, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα σχολεία αποτελούν σημαντικά περιβάλλοντα όπου μπορεί να αποκτηθούν τόσο κοινωνικές όσο και συναισθηματικές δεξιότητες (Silke et al., 2021).

Σύμφωνα με τους Gribble & Oliver (1973), η αύξηση της ενσυναίσθησης μπορεί να ωφελήσει τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών βελτιώνοντας συνολικά την ποιότητα του διδακτικού έργου. Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης συμβάλλει στη δημιουργία συναισθημάτων εμπιστοσύνης αυξάνοντας τα κίνητρα για ενεργό εμπλοκή στη μάθηση, την ανάπτυξη και ενίσχυση του δεσμού μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν στην ομάδα (Fuller, 2012). Συνεπώς, η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης εκτός από την ενίσχυση της θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Ενσυναίσθηση: ορισμοί και εννοιολόγηση

Η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια για την οποία υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί καθώς οι ερευνητές και οι θεωρητικοί της ενσυναίσθησης επιδιώκουν να ορίσουν την ουσία αυτής της έννοιας εδώ και σχεδόν έναν αιώνα (Batson, 2009; Cuff et al., 2016; Howe, 2013). Επισημαίνεται ότι η ενσυναίσθηση έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως η νευρολογία, η ψυχολογία, η φιλοσοφία και η ψυχοθεραπεία (Stephan & Finlay, 1999).

Ο όρος χρησιμοποιείται κάνοντας αναφορά σε ένα είδος μοιράσματος συναισθημάτων όταν συμβαίνει κάτι σε κάποιον άλλον (Wondra & Ellsworth, 2015), αφορά, συνεπώς, σε μια υποκειμενική εμπειρία. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης άλλων ανθρώπων που αισθάνονται παρόμοια συναισθήματα (Decety & Jackson, 2004), την κατανόηση βαθύτερων κινήτρων συμπεριφοράς, να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων (Riess, 2017). Επομένως, η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα, ως προσωπικό γνώρισμα, ως δεξιότητα, σχετίζεται με τη συναισθηματική ταύτιση καθώς και την αναγνώριση των σκέψεων, των συναισθημάτων και της κατάστασης ενός άλλου ατόμου.

Προκειμένου να λειτουργήσουμε με ενσυναίσθηση, η πλειονότητα των κλινικών και συμβουλευτικών ψυχολόγων συμφωνεί ότι απαιτούνται τρεις διακριτές "κοινωνικά ωφέλιμες και χρήσιμες" δεξιότητες, όπως (α) η ικανότητα να μοιράζεται κανείς τα συναισθήματα του άλλου, (β) η ικανότητα να παρατηρεί τι αισθάνεται ο άλλος και (γ) η πρόθεση να ανταποκριθεί στον πόνο αυτού του ατόμου (Hatfield et al., 2009). Αναφορικά με τις προαναφερθείσες δεξιότητες, οι Decety & Svetlova, (2012) υποστηρίζουν ότι αυτές διευκολύνουν θεμελιωδώς την αποτελεσματική κοινωνική επιβίωση. Ουσιαστικά, αυτή η ομάδα κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων πραγματώνεται σε μερικές από τις πιο ουσιαστικές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, π.χ. το δέσιμο μεταξύ μητέρας και παιδιού (Batson, 2009) και συμβάλλει στην ανάπτυξη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων (Coutinho, et al., 2014).

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση θεωρείται βασική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς αποτελεί ένα από τα συστατικά της στοιχεία. Ο Goleman (1995), υποστηρίζει ότι αυτή περιλαμβάνει πέντε κύριες διαστάσεις - αυτογνωσία και κοινωνική

επίγνωση μεταξύ αυτών – συμβάλλοντας στη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών σχέσεων και δεσμών.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι επικρατέστερες θεμελιώδεις διαστάσεις της ενσυναίσθησης είναι τέσσερις, δηλαδή *α. η γνωστική, β. η συναισθηματική, γ. η επικοινωνιακή και δ. η κοινωνικοπολιτισμική*.

α. Η γνωστική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να συμπαράτάσσεται κανείς με τις απόψεις ενός άλλου ατόμου, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά, τις σκέψεις, τις εμπειρίες του και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στα γεγονότα της ζωής (Eslinger, 1998; Rankin et al., 2005) χωρίς όμως να βρίσκεται κάποιος σε παρόμοια κατάσταση (Decety & Jackson, 2004).

β. Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται στη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη συναισθηματικής αντίδρασης, η οποία συνάδει με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου. Το άτομο αναπαράγει τα ίδια συναισθήματα με άλλα άτομα, τα μοιράζεται και νιώθει παρόμοιες εμπειρίες (Rankin et al., 2005).

γ. Η επικοινωνιακή ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να δείχνει σε ένα άλλο άτομο ότι κατανοεί τη συναισθηματική του κατάσταση και ότι μπορεί να την επικοινωνήσει στον συνομιλητή του με ακρίβεια και ειλικρίνεια (Xiao et al., 2016). Η επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης επικεντρώνεται στην ανθρωποκεντρική πτυχή της συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση του άλλου ατόμου.

δ. Η κοινωνικοπολιτισμική ενσυναίσθηση. Η κοινωνική ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης των ανθρώπων και απόκτησης γνώσεων σχετικά με τις συνθήκες ζωής τους, τις καταστάσεις και τις κοινωνικές ανισότητες καθώς και την κοινωνική ανομοιογένεια (Segal, 2011). Παράλληλα, η πολιτισμική ενσυναίσθηση εστιάζει στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό της διαφορετικότητας και αναπτύσσει δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Dyche & Zayas, 2001).

Όσον αφορά στην αμοιβαία ενσυναίσθηση, η Hartling (2020) υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη δυναμική διαδικασία που παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εμπλέκονται σε σχέσεις εμβαθύνοντας στα χαρακτηριστικά και την ποιότητα των σχέσεων. Σύμφωνα, μάλιστα, με την Jordan (1986), στις σχέσεις όπου υιοθετείται η ενσυναίσθηση υπονοείται η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων για την κατανόηση του νοηματικού συστήματός άλλων ατόμων καθώς και ένα συνεχές ενδιαφέρον για τον εσωτερικό τους κόσμο.

Για να πραγματοποιηθούν οι προαναφερθείσες διαστάσεις της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον, οι έρευνες αναδεικνύουν την κρίσιμη συμβολή της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην προώθηση της μάθησης των μαθητών καθώς και στη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων τους. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι, συμμετέχουν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία υλοποιώντας εργασίες και δραστηριότητες αποτελεσματικά και πρόθυμα.

Ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ρόλου τους και ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Feshbach & Feshbach, 2009; Swan & Riley, 2015). Συνδέεται με την προσπάθεια να νιώθουν τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, ώστε να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους και να συμπάσχουν μαζί τους (Tettegah & Anderson, 2007). Ο ψυχολόγος Carl Rogers (1969) ήταν ο πρώτος που ανέδειξε την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών επισημαίνοντας την καθοριστική σημασία της για την αύξηση της μάθησης, ενώ παράλληλα άλλαξε τις αντιλήψεις των μαθητών για την εκπαίδευση.

Στην καθημερινή διδακτική πρακτική, η ενσυναίσθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών (Boyer, 2010; Rogers & Webb, 1991). Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων και αξιών των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον για την ολιστική τους ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, η ικανότητα ενσυναίσθησης με τους μαθητές αποτελεί ουσιαστικό μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης και της οικοδόμησης παραγωγικών σχέσεων (Narinasamy & Hasmah, 2013; Nieto, 2006).

Η συμβολή της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στη μάθηση

Σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας των παιδιών και των εφήβων και στην παρεμπόδιση της επιθετικότητάς τους σε σχολικά πλαίσια (Malti et al., 2016). Η ικανότητα ενσυναίσθησης αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και πιθανώς επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (Goldberg, 2021).

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κάνουν τα μαθήματά τους ελκυστικά ώστε να βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα (Bozkurt & Ozden, 2010; Cooper, 2004). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις των συνομηλίκων μειώνοντας τη βίαιη συμπεριφορά (Schutz & DeCuir, 2002). Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική δεξιότητα που προάγει υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα για όλους τους μαθητές (Arghode, et al., 2013), ενώ αποτελεί ζωτικό παράγοντα για την δημιουργία θετικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Teich, 1992). Προκύπτει, λοιπόν, ότι η έκφραση έντονου ενδιαφέροντος για τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών εγκαθιδρύει ταυτόχρονα εποικοδομητικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συνιστώντας ουσιαστικό παράγοντα στην τάξη.

Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ότι προάγει την ανάπτυξη των μαθητών όταν υπάρχει υψηλής ποιότητας αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Aldrup et al., 2021). Ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι η ενσυναίσθηση είναι θεμελιώδους σημασίας δεξιότητα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά ηθικά, κοινοτικά και εκπαιδευτικά ζητήματα (Arghode et al.,

2013) συμβάλλοντας καθοριστικά στην ενδυνάμωση των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με ευαισθησία στις συναισθηματικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αναμφισβήτητα βελτιώνεται (Pianta & Hamre, 2009). Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση διευκολύνει επίσης την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας προωθώντας, επιπροσθέτως, υψηλής ποιότητας ουσιαστικές και βαθιές σχέσεις.

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού συνδέεται ουσιαστικά με όλες τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης καθώς αυτή αφορά στη γνώση της εσωτερικής κατάστασης του μαθητή, των πιθανών δυσκολιών του στο μάθημα και στην συνακόλουθη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού με ευαισθησία (Batson, 2009).

Η γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης συνδέεται με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αναστείλουν τις χαμηλές επιδόσεις καθώς και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών (Hamre & Pianta, 2005). Έτσι, η θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης. Η γνωστική ενσυναίσθηση και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή συνδέονται άμεσα με την ενίσχυση της μάθησης και την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Cornelius-White, 2007).

Η επικοινωνιακή ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αφορά σε σχετικές ενέργειες, όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια για να κατανοήσουν τους απομονωμένους ή αποθαρρυνμένους μαθητές υποστηρίζοντάς τους να αναπτύξουν πλήρως την προσωπικότητά τους, ωφελώντας τους μαθητές αυτούς ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ανθεκτικότητά τους (Bouton, 2016). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η σωστή υποβολή ερωτήσεων και η ενεργητική ακρόαση θα αποφέρουν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές παρέχοντας, παράλληλα, κίνητρα για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Miller & Rollnick, 2012; Reinke et al., 2011). Ειδικότερα, υιοθετώντας μαθητοκεντρική προσέγγιση στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο αλλά και στην αξιολόγηση του μαθητή πραγματώνεται η ανθρωποκεντρική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Η κοινωνική ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, να εντοπίζουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών στον τρόπο με τον οποίο αποκτούν τη γνώση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Βασικός στόχος είναι να προσαρμόζουν κατάλληλα το σχεδιασμό της διδασκαλίας σε αυτές τις διαφορές παρέχοντας, έτσι, αποτελεσματική υποστήριξη στους μαθητές. Η κοινωνική ενσυναίσθηση είναι, επίσης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες των μαθητών (Segal, 2011) και συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Παρέχει ένα πλαίσιο για αποτελεσματικές κοινωνικές πολιτικές που αντιμετωπίζουν τις ανισότητες και υποστηρίζουν την κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους τους ανθρώπους. Η πολιτισμική ενσυναίσθηση επικεντρώνεται στην κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των μαθητών αναπτύσσοντας δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Διευκολύνει τους μαθητές να

αναπτύξουν εναλλακτικές προοπτικές, να αποτρέψουν πολιτισμικές συγκρούσεις με στόχο την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (McAllister & Irvine, 2002).

Τέλος, η συναισθηματική ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού εκφράζεται στην πράξη όταν γίνεται κατανοητή η πρόσθετη πίεση που βιώνει κάθε μαθητής, λόγω χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, πολιτισμικής ταυτότητας ή τακτικής νοσηλείας λόγω χρόνιων προβλημάτων υγείας. Όσο καλύτερα κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετική προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση των μαθητών, τόσο περισσότερο συμπάσχουν γνωστικά και συναισθηματικά μαζί τους. Αυτό ονομάζεται επίσης συμπονετική ενσυναίσθηση και περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος αισθάνεται δυσφορία και για αυτό γίνονται ενέργειες ανακούφισης του (Dolan, et al., 2017). Αυτός ο τύπος ενσυναίσθησης είναι απαραίτητος, άλλωστε, σε κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση, συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, στην καλλιέργεια μακροχρόνιων δεσμών που βασίζονται στη συμπόνια και την αμοιβαία κατανόηση.

Επίλογος

Οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον μέσω της ενσυναίσθησης μπορούν πραγματικά να ενεργοποιήσουν τη δέσμευση των μαθητών για μάθηση και μελέτες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Zhang, 2022). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ενσυναίσθηση υποστηρίζουν τους μαθητές ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση και, συνεπώς, την αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους (Cooper, 2004). αφιερώνοντας χρόνο για να γνωρίσουν τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση εφαρμόζουν την ενεργητική ακρόαση, δείχνουν ευελιξία και βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους ενθαρρύνοντας και στηρίζοντάς τους διαρκώς. Διατηρούν επίσης υψηλά πρότυπα ακαδημαϊκής επίδοσης για τους μαθητές τους προσπαθώντας να εξαλείψουν πιθανά εμπόδια στη μάθηση εφαρμόζοντας ανάλογες διδακτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aldrup, K., Carstensen, B., Klusmann, U. (2021). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review* (2022) 34:1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Arghode, V., Yalvac, B. & Liew, J. (2013). Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 89-99. <https://www.ejmste.com/download/teacher-empathy-and-scienceeducation-a-collective-case-study-4265.pdf>

- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–15). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002>
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *State Journal*, 25(2), 16-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf>
- Boyer, W. (2010). Empathy development in teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 313–321. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0419-8>
- Bozkurt, T., & Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 231–234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541–548. <https://doi.org/10.1037/cou0000021>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1). <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cuff, B., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioural and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/15345823042671>
- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 1–24. doi: [10.1016/j.dcn.2011.05.003](https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003)
- Dolan, P., Boylan, C., & Berardi, M. K. (2017). Activating empathy: Facilitator guide, U.S. revisions (Vol. 1). State College, PA: King's Printing.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R.D. & Schellinger, K. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*. 82(1), 474-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dyche, L. & Zayas, L. H. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal*, 29, 245-258. https://media.smith.edu/media/assistivetech/atlibrary/dyche_crosscultural.pdf
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eslinger, P. J. (1998). Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 39(4), 193–199. <https://doi.org/10.1159/000007933>
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.) *The Social Neuroscience of Empathy* (pp.85–97). Cambridge MA: MIT Press.
- Fuller, R. G. (2012). Building empathy in online courses: Effective practical approaches. *International Journal of Information and Communication Technology Education* (IJICTE), 8(4), 38-48. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=google-scholar&id=GALE|A305370164&v=2.1&it=r&sid=google-Scholar&asid=117e9c9e>
- Goldberg, H. (2021). From Passive to Active Empathy - A New Paradigm for Studying Empathy. *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 635-638. <https://lupinepublishers.com/psychology-behavioral-science-journal/pdf/SJPBS.MS.ID.000227.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hartling, L. M. (2020). Moving beyond humiliation: A relational conceptualization of human rights. In C. Chowdhury, M. Britton, and L. Hartling (Eds.), *Human Dignity: Practices, Discourses, and Transformations* (pp. 287–322). Lake Oswego, OR: Dignity Press.
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y. C. L. (2009). Emotional contagion and empathy. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp. 19–30). Cambridge, MA: MIT Press.
- Howe, D. (2013). *Empathy: What it is and why it matters*. London: Palgrave Macmillan.
- Jordan, J. V. (1986). *The meaning of mutuality* (Vol. 23). Work in Progress Wellesley, MA: Stone Center Working Papers Series, <https://growthinconnection.org/wp-content/uploads/2021/03/1986MeaningofMutuality.pdf>

- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 718-731.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237>
- Mcdonald, N. & Messinger, D. (2011). *The Development of Empathy: How, When, and Why. Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*. USA: Miami.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.
- Narinasamy, I., & Hasmah, W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086232.pdf>
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: What teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17(5), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14675980601060443>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28-36. doi: [10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab](https://doi.org/10.1097/01.wnn.0000152225.05377.ab)
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. New York, NY: Guilford Press.
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, 4(2), 74-77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 174-181. <https://doi.org/10.1177/002248719104200303>
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7

- Segal, E. A. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research* 37(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040>
- Silke, C., Davitt, E., Flynn, N., Shaw, A. & Dolan, P. (2021). Activating Social Empathy: Findings from the 2021 School Evaluation. https://www.universityofgalway.ie/media/unescochildandfamilyresearchcentre/2021images/DCEDIY_ASE_web.pdf
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social issues*, 55(4), 729-743. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220–233. <https://www.pdst.ie/sites/default/files/Social%20connection%20empathy%20and%20mentalization%20for%20teachers%202015.pdf>
- Teich, N., (1992). Teaching for and about empathy as a collaborative rhetoric. In N. Teich (Ed), *Rogsonian perspectives: Collaborative rhetoric for oral and written communication* (pp. 237-248). Norwood, NJ: Ablex Publishing Group.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Wondra, J. D., & Ellsworth, P. C. (2015). An Appraisal Theory of Empathy and Other Vicarious Emotional Experiences. *Psychological Review*, Vol. 122(3), 411–428. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039252>
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The Influence of Emotion and Empathy on Decisions to Help Others. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211014513>

Η διδασκαλία της Ιταλικής γλώσσας και Ορολογίας σε χρήση στον Τουρισμό: δυσκολίες αποτελεσματικής εκμάθησης από ελληνόγλωσσους/ες

Αθανασία Δρακούλη, Μέλος Ε.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αναλύονται διεξοδικά οι χαρακτηριστικές λεξιλογικές δομές οι οποίες απαρτίζουν την *Τουριστική Ορολογία*, ως υποσύνολο του γενικού λεξιλογίου της ιταλικής γλώσσας, με έμφαση στα σημεία εκείνα που δυσκολεύουν τους ελληνόγλωσσους/ες διδασκόμενους/ες στην επιτυχία της εκμάθησης. Οι δυσκολίες αυτές, προστιθέμενες σε παράγοντες που σχετίζονται με τα εν ισχύ δεδομένα της διεξαγωγής της διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσα και της ορολογίας της στη χώρα μας (ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και ορολογίας στα ίδια τμήματα, σύντομης διάρκειας, τα οποία συναντώνται αποκλειστικά σε δομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο την επαρκή και αποτελεσματική “κατάκτηση” της γλώσσας του Τουρισμού εκ μέρους των διδασκομένων στη χώρα μας. Ένας γόνιμος και επιδέξιος τρόπος διαχείρισης των εν λόγω δυσκολιών, παρέχεται από την κατάλληλη αξιοποίηση των μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παιδευτικής διαδικασίας της ειδικής γλώσσας του Τουρισμού στην ιταλική.

Λέξεις-Κλειδιά: Τουριστική Ορολογία, Ιταλική ως ΞΓ, εκπαιδευτική τεχνολογία.

The teaching of Italian language and terminology used in tourism and difficulties of effective learning by Greek speakers

Athanasia Drakouli, Lecturer of University of Crete, a.drakouli@uoc.gr

Abstracts

In the present study are analysed in detail the characteristic lexical structures that make up the *Tourist Terminology*, as a subset of the general vocabulary of the Italian language, with emphasis on those points that make it difficult for Greek-speaking learners to learn it successfully. These difficulties, added to factors related to the current state of the teaching of the Italian language and its terminology in our country (simultaneous teaching of language and terminology in the same classes, of short duration, which are exclusively found in higher education structures), further aggravate the adequate and effective "acquisition" of the language of tourism by the learners in our country. A fruitful and skilful way of managing these difficulties is provided by the appropriate use of the tools of educational technology in the planning and implementation of the educational process of the specific language of tourism in Italian.

Key-Words: Tourist terminology, Italian as a LS, educational technology

Εισαγωγή: ορίζοντας τη ιταλική γλώσσα του Τουρισμού

Η γλώσσα του Τουρισμού ανήκει στις *lingue settoriali* της Ιταλικής (Milioni & Drakouli, 2014· Drakouli & Milioni, 2014)· είναι ένα υποσύνολό της, μία *ειδική* (εξειδικευμένη) γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται για την εξυπηρέτηση των ειδικών σκοπών και αναγκών (*linguaggi per fini speciali*), που δημιουργούνται στο πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων που διαδρούν στον πολυδιάστατο χώρο του τουρισμού. Ομοίως με όλες τις ειδικές γλώσσες της Ιταλικής (*linguaggi speciali, linguaggi settoriali*), η γλώσσα του Τουρισμού κάνει ευρεία χρήση «ειδίων» (με την έννοια των ειδικών) γλωσσικών μέσων έκφρασης (Βαλεοντής & Κριμπάς, 2014· Portz & Genaraki, 1977), σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης του λόγου (φωνητικό-φωνολογικό, λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό, υφολογικό, κοινωνιογλωσσικό και πραγματολογικό). Πρόκειται για μέσα έκφρασης τα οποία διαμορφώνουν την ιδιαίτερη ταυτότητα της γλώσσας του Τουρισμού, την διαφοροποιούν τόσο από τις υπόλοιπες ειδικές γλώσσες, όσο και από την επίσημη πανιταλική, αλλά και δυσχεραίνουν την αποτελεσματική της εκμάθηση από αλλόγλωσσους διδασκόμενους/ες.

Η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας του Τουρισμού στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, μία κατεξοχήν τουριστική χώρα, η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας του τουρισμού στο πλαίσιο της δωρεάν πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρέχεται από την Πολιτεία. Το μάθημα προσφέρεται ως διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο (συνήθως υποχρεωτικό κατ' επιλογή) μονάχα: α) στις Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης της Κρήτης και της Ρόδου, β) σε ορισμένες Σχολές και Τμήματα Τουριστικών Σπουδών που λειτουργούν σε διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας και γ) σε ελάχιστες δομές της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, όπως τα (συνήθως ιδιωτικά) Κέντρα και Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Στις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές δομές η διδασκαλία της ειδικής γλώσσας του Τουρισμού, διεξάγεται, σε τμήματα σύντομης διάρκειας, παραλλήλως και ταυτοχρόνως, με τη διδασκαλία της κοινής ιταλικής, σύμφωνα με τη διαβάθμιση και τις προδιαγραφές που καθορίζονται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αυτό σημαίνει: αφενός ότι η παιδευτική “διαδρομή” της ειδικής ορολογίας της Ιταλικής “ενδύεται” όλες εκείνες τις αντικειμενικές δυσκολίες που ενέχει η διδασκαλία κάθε γλώσσας όταν διδάσκεται ως ξένη (ΞΓ), ως γλωσσικός, δηλαδή, κώδικας, ο οποίος δεν χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία της χώρας στην οποία διεξάγεται η εκμάθηση (οι κυριότερες των οποίων αφορούν στην έλλειψη: α) της καθημερινής έκθεσης των διδασκομένων στο υπό εκμάθηση γλωσσικό υλικό, β) συχνής αλληλεπίδρασής τους με φυσικούς ομιλητές της ιταλικής καθώς επίσης και γ. της δυνατότητας ανάπτυξης γλωσσικών αυτοματισμών), (Μηλιώνη & Δρακούλη, 2012)· αφετέρου δεν παρέχεται επαρκής “χώρος” και “χρόνος” της παιδευτικής διαδικασίας στην αποτελεσματική εκμάθηση της διδασκόμενης ειδικής γλώσσας. Οι δυσκολίες αυτές επιδεινώνονται και πολλαπλασιάζονται εξαιτίας των (εγγενών) ιδιαιτεροτήτων της κάθε μελετώμενης ειδικής γλώσσας, στη δεδομένη περίπτωση της γλώσσας του Τουρισμού.

Για την πληρέστερη κατανόηση της έντασης και της έκτασης των δυσκολιών που

συνδέονται με την υπό εκμάθηση ειδική γλώσσα του Τουρισμού στην ιταλική, επιλέχθηκε να παρατεθούν, στη συνέχεια, τα *είδια* μέσα της σε λεξιλογικό επίπεδο, καθώς στο πεδίο αυτό καταγράφεται η κυριότερη και εμφανέστερη διαφοροποίηση-απόκλιση της ειδικής αυτής γλώσσας από την επίσημη ιταλική (Drakouli, 2019· Δρακούλη, 2023).

Το λεξιλόγιο που απαρτίζει τη Γλώσσα του Τουρισμού στην Ιταλική

Το λεξιλόγιο που συνθέτει τη Γλώσσα του Τουρισμού έχει ως βάση το γενικό λεξιλόγιο της κοινής ιταλικής γλώσσας, διανθισμένο με *είδιες* (ειδικές και ιδιαίτερες) λέξεις και (εκ)φράσεις -κατάλληλα επιλεγμένες, πρόσφορα προσαρμοσμένες και εύστοχα χρησιμοποιημένες- οι οποίες εξυπηρετούν, με ακρίβεια και ευστοχία, σκοπούς και ανάγκες του πολυδιάστατου πεδίου του Τουρισμού. Πρόκειται για την επονομαζόμενη *Τουριστική Ορολογία* (*Terminologia Turistica*) η οποία απαρτίζεται από:

1. *ειδικούς όρους και φραστικά σύνολα σε χρήση μόνο στον συγκεκριμένο τομέα*: είναι νεόκοπες λέξεις, γνωστές και ως *νεοόροι* (Βαλεοντής & Κριμπάς, 2014) που δημιουργούνται μέσα από διαδικασίες παραγωγής, σύνθεσης ή συντόμευσης, κατά τις οποίες τους αποδίδεται μία πολύ συγκεκριμένη σημασιολογική εξειδίκευση (Drakouli & Milioni, 2015), όπως λόγου χάρη τα: *affittacamere*, «είδος ξενώνα που απαρτίζεται από ένα ή δύο επιπλωμένα διαμερίσματα έως έξι δωματίων τα οποία βρίσκονται στο ίδιο κτίριο και όπου παρέχεται διαμονή και, ενίοτε και, άλλες συμπληρωματικές υπηρεσίες»· *country house* «εξοχικές κατοικίες ή/και διαμερίσματα 14 (κατ' ελάχιστο) έως 24 κλινών που βρίσκονται στην ύπαιθρο ή σε μικρές αγροτικές περιοχές και παρέχουν δυνατότητα προετοιμασίας γευμάτων»·

2. *τεχνικούς όρους που απαντούν και σε άλλες ειδικές γλώσσες*, οι οποίοι χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο άλλες με το ίδιο, άλλες με διαφορετικό σημασιολογικό φορτίο (Gotti, 2006), όπως (ενδεικτικά): *animazione* στην καθομιλουμένη ιταλική σημαίνει τη «δραστηριότητα της εμψύχωσης», ενώ στην τουριστική ορολογία «προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης των τουριστών, συνήθως, μέσα στον χώρο του ξενοδοχείου διαμονής τους»· *sistemazione* στην καθημερινή της χρήση σημαίνει «διευθέτηση, διάταξη, θέση ενός αντικειμένου» στην ειδική γλώσσα του τουρισμού σημαίνει το «κατάλυμα»· *catena* στην κοινή ιταλική είναι το «μηχανικό εξάρτημα για στερεό δέσιμο», ενώ στο θεματικό πεδίο του τουρισμού αποδίδει «όμοια ή σχετικά μεταξύ τους ξενοδοχεία» (*catena alberghiera*)· *attrazione* στην κοινή ιταλική χρησιμοποιείται ως «η έλξη» και το «δέλεαρ», ενώ στην υπό διερεύνηση ειδική γλώσσα σημαίνει «τουριστικό αξιοθέατο», αλλά και «θεαματικό νούμερο (ακροβατικό, ταχυδακτυλουργικό κτλ.)». Συχνά οι εξειδικευμένες ορολογικές αυτές μονάδες αντλούνται από τα λεξιλόγια των επιστημών, γεγονός που προσδίδει κύρος και αξιοπιστία στο προβαλλόμενο προϊόν (Cortés De los Ríos & Corral Hernández, 2016). Βλ. σχετικά, μεταξύ άλλων: *massaggi terapeutici*/θεραπευτικά μασάζ, *parco acquatico*/υδάτινο πάρκο, *arbitraggio*/διατησία, *trattamento olistico*/ολιστική αντιμετώπιση, *riflessologia*/ρεφλεξολογία, κ.ά.

3. *ακρωνύμια, αρκτικόλεξα και συντομογραφίες*, ιδιαίτερα συχνά στον γραπτό τουριστικό λόγο. Κάποια από αυτά χρησιμοποιούνται από κοινού και στη γενική γλώσσα (“dott.” για το “dottore”, “gent.ma” για το “gentilissima”, “cfr” αντί του “confronta”, “pag” και “pagg” αντί των “pagina” και “pagine” αντιστοίχως). Άλλα, πάλι, συναντώνται αποκλειστικά στον χώρο του τουρισμού, όπως τα: “PdB” [Personale di Bordo/Προσωπικό (Αερο)Σκάφους], “ENIT” (Ente Nazionale Italiano per il Turismo/Εθνικό Τουριστικό Συμβούλιο Ιταλίας), “BB (Bed and breakfast-Trattamento di prima colazione e pernottamento/Πρωινό και διανυκτέρευση)· “HB” [Half board Trattamento di mezza pensione (prima colazione, pranzo o cena e pernottamento)/Ημιδιατροφή (πρωινό, μεσημεριανό γεύμα ή δείπνο και διανυκτέρευση)].

Και οι τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες τουριστικής ορολογίας δυσκολεύουν ιδιαιτέρως τους αλλόγλωσσους διδασκομένους αφενός στην αφομοίωσή τους και αφετέρου στην αξιοποίησή τους στη γραπτή και προφορική παραγωγή τους στην Ιταλική γλώσσα (Manola & Tsatalbassoglou, 2021).

4. *λεξιλογικές επιλογές που δημιουργούν εικόνες*. Έχοντας ως κεντρικούς στόχους την πληροφόρηση και την πειθώ, ο τουριστικός “λόγος” στην Ιταλική, κάνει ευρεία χρήση εικόνων, κινούμενων και μη (φωτογραφίες και βίντεο), οι οποίες αναπαριστούν άμεσα και παραστατικά κάθε προβαλλόμενο μήνυμα (Giordana, 2004: 23). Τη “φυσική” παρουσία των εικόνων σε όλα τα μηνύματα που παράγονται για τον σκοπό αυτόν επαυξάνει η χρήση κατάλληλα επιλεγμένων λέξεων που –αυτόματα, ανεπαίσθητα και συνειρμικά- δημιουργούν εικόνες, καθώς, πέραν του να βοηθούν στην καλύτερη αποκωδικοποίηση της μεταδιδόμενης πληροφορίας, κινητοποιούν τις αισθήσεις, εγείρουν τη φαντασία, και αυξάνουν την καταναλωτική τάση των παραληπτών του μηνύματος. Ενδεικτικά αναφέρονται τα: *ambiente caloroso*/“ζεστό” περιβάλλον, *dolce esperienza*/γλυκιά εμπειρία, *file di coloratissimi sdrai e ombrelloni*/σειρές από πολύχρωμες ξαπλώστρες και ομπρέλες παραλίας, *spiagge soleggiate*/ηλιόλουστες παραλίες, *frutta succose*/ζουμερά φρούτα, *prodotti rivitalizzanti*/αναζωογονητικά προϊόντα, κλπ. Πρόκειται για λεξιλογικές επιλογές οι οποίες δυσκολεύουν τους αλλόγλωσσους/ες διδασκομένους/ες, καθώς δημιουργούν ασυνήθιστα φραστικά σύνολα με λογοτεχνική χρεία και ύφος, που, συχνά, παραπέμπουν σε ιδιωματικές εκφράσεις.

5. *λεξιλογικά δάνεια από άλλες γλώσσες*, κυρίως από την αγγλική και από τη γαλλική. Κάποιες από αυτές τις δάνειες λέξεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τις αντίστοιχες ιταλικές (όπως: *hostess* και *assistente di volo* για την αεροσυνοδό, *hotel* και *albergo* για το ξενοδοχείο, *tour operator* και *operatore turistico* για τον τουριστικό πράκτορα, *country house* και *casa di campagna* για τις ενοικιαζόμενες εξωτικές κατοικίες· άλλοι από τους δάνειους όρους, εμφανίζονται πάντα σε συνδυασμό με κάποια λέξη της Ιταλικής, σχηματίζοντας φραστικά σύνολα δύο ή τριών λέξεων στην ειδική γλώσσα του Τουρισμού (π.χ. *compagnie aeree low cost*, *voli charter*, *transfert su richiesta*, *viaggio leisure*,...). Η εντύπωση που μπορεί εύκολα να δημιουργηθεί αναφορικά με το ότι το συγκεκριμένο τμήμα της ιταλικής τουριστικής ορολογίας θα είναι εύκολης αφομοίωσης από τους/τις ελλήνους/ες διδασκομένους/ες (δεδομένου ότι έχουν διδαχθεί

κατά τη σχολική τους “καριέρα” την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα) είναι παραπλανητική. Αυτό οφείλεται στο ότι οι δάνειοι όροι που προέρχονται από την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα προφέρονται στη γλώσσα υποδοχής...αλλά ιταλικά! Η Ιταλική, όντως, σε αντίθεση με την Αγγλική και τη Γαλλική (κύριες γλώσσες προέλευσης των δανείων αυτών), ανήκει στις κατεξοχήν *διαφανείς γλώσσες* με “αβαθείς” ορθογραφικό σύστημα· χαρακτηρίζεται, με άλλα λόγια, από μία σχεδόν καθολική αντιστοιχία (σε επίπεδο ένα-προς-ένα) γραφημάτων και φωνημάτων. Έτσι, η Ιταλική προσλαμβάνει μεν λέξεις από γλώσσες φωνολογικά αδιαφανείς με “βαθύ” ορθογραφικό σύστημα (όπου μεμονωμένα γραφήματα αναπαριστούν περισσότερα από ένα διαφορετικά φωνήματα στο πλαίσιο διαφορετικών λέξεων) τις προσαρμόζει, όμως, φωνολογικά στο λεξιλόγιό της προσδίδοντάς τους την (ορθο)γραφική και φωνολογική αντιστοιχία που κυριαρχεί στην Ιταλική γλώσσα (Pagliuca, Arduino, Barca & Burani, 2008· Δρακούλη, 2022). Για παράδειγμα:

ο δάνειος όρος από την αγγλική		αποδίδεται φωνητικά...ιταλιστί	
cd	σι-ντί	cd	τσι-ντί
dvd	ντι-βι-ντί	dvd	ντι-βου-ντί
club	κλάμπ	club	κλούμπ
tv	τι-βί	tv	τι-βού
kiwi	κίουι	kiwi	κίβουι
colgate	κολγέιτ	colgate	κολγκάτε
google	γκούγκλ	google	γκούγκολ
clown	κλόουν	clown	κλάουν

Η προφορά των γλωσσικών δανείων που προέρχονται από αδιαφανείς γλώσσες χρήζει ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας του τουρισμού σε ελληνόγλωσσους, ώστε να αποφεύγεται ο λανθασμένος τρόπος προφοράς (κατά τα πρότυπα της φωνητικής-φωνολογίας της Αγγλικής), καθώς υπάρχει ο κίνδυνος οι διδασκόμενοι/ες να μην γίνονται κατανοητοί από τους ιταλόφωνους με τους οποίους αλληλοεπιδρούν.

Επιπροσθέτως, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και η ορθή εκμάθηση ενδεχόμενων σημασιολογικών αλλαγών που κάποια από τα λεξιλογικά δάνεια υφίστανται στη συνέχεια του “περάσμάτος” τους στη γλώσσα υποδοχής. Μέσα στον χρόνο και στα “νέα” κοινωνικά συγκείμενα κάποιοι από τους δάνειους όρους, αποκτούν σημασία πολύ διαφορετική από αυτήν που είχαν στη γλώσσα προέλευσης. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η λέξη *motel* την οποία προσέλαβε η Ιταλική από την Αγγλική γλώσσα, με την έννοια του «είδος ξενοδοχείου που βρίσκεται κατά μήκος των μεγάλων αυτοκινητόδρομων και εξυπηρετεί τους περαστικούς ταξιδιώτες». Παρότι η λέξη στις μέρες μας συναντάται στην καθομιλουμένη Ιταλική και με αυτήν την (αρχική) έννοιά της, τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του «καταλύματος με δωμάτια-“ερωτικές φωλιές”» (Nesci, 2015). Ομοίως, το φραστικό σύνολο *viaggi last minute*, με αρχική

σημασία «*viaggi dell'ultimo momento*/ταξίδια της τελευταίας στιγμής» σήμερα πλέον αναφέρεται σε μία πολύ συγκεκριμένη τυπολογία (οργανωμένων και οικονομικότερων) πακέτων διακοπών (Nigro, 2006). Η εσφαλμένη χρήση, τέτοιου είδους λέξεων θα μπορούσε να οδηγήσει σε δυσάρεστες καταστάσεις (Παπαναστασίου, 2010: 5).

Επιδιωκόμενα αποτελέσματα και μέσα κατάκτησής τους

Παρόλες τις προαναφερθείσες δυσκολίες, σταθερή επιδίωξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας του τουρισμού παραμένει η επιτυχής εκμάθηση και η αποτελεσματική της χρήση. Ως αποτελεσματική θεωρείται η παιδευτική λειτουργία κατά την οποία επιτυγχάνεται εκ μέρους των διδασκομένων: σε γνωστικό επίπεδο [cognitive level] υψηλός βαθμός διείσδυσης της νέας γνώσης, σε ψυχοκινητικό επίπεδο [psychomotor level] καλλιέργεια δεξιοτήτων κατάλληλων για την επιτυχή διαχείριση νέων καταστάσεων και απαιτήσεων συναφών του γνωστικού εισαγόμενου και σε συναισθηματικό επίπεδο [affective level], επαναπροσδιορισμός “στάσεων” (συμπεριφορών) και η μεταβολή τους προς το επιθυμητό συμπεριφορών και προτιμήσεων σύμφωνα με όσα έχουν διδαχθεί και κατακτήσει (Δρακούλη & Ζωγραφιστού, 2022).

Πολύτιμος σύμμαχος κάθε διδάσκοντα/ουσας προς αυτήν την κατεύθυνση και στην περίπτωση της διδασκαλίας και της εκμάθησης της Ιταλικής Ορολογίας σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (στην παραδοσιακή, αλλά και στην εξ αποστάσεως “τάξη των ιταλικών”) μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Βάσει όσων καταθέτουν ειδικοί και όσων απορρέουν από την προσωπική πολύχρονη ενεργή δράση μας σε τάξεις διαφόρων ειδών εκπαιδευτηρίων της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, η πρόσφορη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών δύναται να εξομαλύνει όλους τους παράγοντες δυσχεραίνουν την παιδευτική διαδικασία (Δρακούλη, 2020· Drakouli & Mamidaki, 2020).

Εργαλεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ιταλική τουριστική ορολογία

Τα “(πολυ)εργαλεία” της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, από τις ποικίλες εφαρμογές (πολλές εκ των οποίων είναι εύκολης και ελεύθερης πρόσβασης για τους ενδιαφερόμενους χρήστες) έως τους πολυάριθμους και ιδιαίτερα ενδιαφέροντες διαδικτυακούς τόπους, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην άμβλυνση των αντικειμενικών δυσκολιών πάσης φύσης, οι οποίες παρεισφρέουν στην αποτελεσματική εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας γενικότερα και της τουριστικής ορολογίας ειδικότερα, καθώς, μεταξύ άλλων, παρέχουν στους/στις διδασκόμενους/ες τη δυνατότητα (Drakouli, 2020· Γάκη, 2023): α. της “τηλεμεταφοράς” στην τρέχουσα ιταλική καθημερινότητα (τουριστική και μη), β. της άμεσης επαφής με την υπό εκμάθηση γλώσσα στο σύνολο της, καθώς και με κάθε -επαγγελματική, γεωγραφική ή κοινωνική- ποικιλίες της, γ. της διαρκούς πρόσβασης σε άφθονο αυθεντικό μαθησιακό υλικό, πολυποικιλής και πάντα ενημερωμένης θεματολογίας, δ. της άντλησης γνώσεων και πληροφοριών που αφορούν σε όλα τα επίπεδα λόγου (φωνητικό-φωνολογικό, λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό, υφολογικό, κοινωνιογλωσσικό και πραγματολογικό), καθώς και στον πολιτισμό με τον οποίο η υπό εκμάθηση ξένη γλώσσα είναι συνυφασμένη.

Ο εκ των προτέρων επιμελής σχεδιασμός και η κατάλληλη (σε χρόνο, ποσότητα, διάρκεια και ανάγκες της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας) (εκ μέρους των διδασκόντων) αξιοποίηση των όσων τα μέσα των σύγχρονων τεχνολογιών παρέχουν στην παιδευτική διαδικασία, δύνανται να επιφέρουν εξαιρετικά αποτελέσματα στην επίτευξη “κατάκτηση” της νέας γνώσης (Drakouli & Milioni, 2020)., καθώς όλα συμβαίνουν με τρόπο πιο “ευχάριστο” και “φυσικό”, μέσω μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης πολυαισθητηριακής που απευθύνεται στα μαθησιακά στυλ (οπτικού, ακουστικού, κιναισθητικού, μεικτού) του συνόλου των διδασκομένων και χρησιμοποιεί ως κύρια “όπλα” της τα χρώματα, τις εικόνες, τα βίντεο, τις ταινίες, τα ποικίλα ακούσματα, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και την εικονική πραγματικότητα

Συμπεράσματα

Από όσα αναλύθηκαν στην παρούσα μελέτη αναδύθηκαν οι ποικίλες αντικειμενικές δυσκολίες που οι ελληνόγλωσσοι/ες αντιμετωπίζουν κατά την προσπάθειά τους να “κατακτήσουν” αποτελεσματικά την ιταλική γλώσσα και την τουριστική της ορολογία, σε περιβάλλον διαφορετικό από αυτό στο οποίο χρησιμοποιείται ως κύριος κώδικας λεκτικής επικοινωνίας. Αξιοποιώντας, παρόλα αυτά, στην παιδευτική διαδικασία τις θαυμαστές δυνατότητες που προσφέρουν τα εργαλεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με τρόπο πρόσφορο και κατάλληλο ανά περίπτωση, οι διδασκόμενοι/ες επιτυγχάνουν, ευκολότερα, αποδοτικότερα και γρηγορότερα, την εκμάθηση ακόμα και των πιο δύσκολων σημείων της γλώσσας-στόχου και βρίσκονται ολοένα και εγγύτερα στην αποτελεσματικότερη αξιοποίησής της για επαγγελματικούς ή/και ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cortés De los Ríos M. E. & Corral Hernández A. (2016). *The promotion of health and beauty tourism through websites. Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, 22 (2), 62-83.
- Drakouli, A. & Milioni, G., (2014). Introduzione: Perché un manuale didattico sulle lingue speciali dell’italiano. In Milioni G. & Drakouli A., *Lingue speciali e settoriali in italiano, Istruzioni per l’uso* (pp. xxi-xxviii). Atene: Disigma Publications.
- Drakouli, A. & Milioni G., (2015). L’importanza delle lingue speciali nell’insegnamento dell’italiano LS. In E. Pîrvu (a cura di) *La lingua e la letteratura italiana in prospettiva sincronica e diacronica* (pp. 365-384). Firenze: Cesati Editore.
- Drakouli, A., (2019). Le lingue speciali e settoriali in italiano. In A. Drakouli & S. Mamidaki (a cura di), *L’italiano non è solo... una lingua staniera. Viaggio nell’“universo” italiano alla scoperta delle sue ricchezze* (p. 36). Salonicco: Disigma Publications.

- Drakouli, A. & Mamidaki, S. (2020). L'uso delle nuove tecnologie nella diffusione delle lingue nazionali "deboli": l'italiano come LS in Grecia. In S. Bullo & A. Khelifi (a cura di), *La didattica dell'italiano LS in area mediterranea. Insegnare lingua cultura all'estero* (pp. 23-37). Tunisi: Université de Carthage.
- Drakouli, A. & Milioni, G. (2020). L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche. In A., Zorman & J. Cergol, (eds.) *La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui: diritto, scelta, opportunità* (pp. 139-155). Capodistria: Edizioni Università del Litorale.
- Drakouli, A. (2020). L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano LS in Grecia oggi: concrete applicazioni pratiche e i loro risultati didattici. In A., Zorman, & J. Cergol, (eds.), *La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui: diritto, scelta, opportunità* (pp. 157-178). Capodistria: Edizioni Università del Litorale.
- Drakouli, A. & Zografistou, K. (2022). I anagnosi tis logotechnias os ischyro meso epitexis tis "apotelesmatikis" mathisis: Meleti periptosis. Sto *Theoria kai Erevnastis Epistimes tis Agogis*, tefch. 82, ss. 25-38.
- Drakouli, A. (2020). Peri axiopoisis ton neon technologion sti didaskalia-ekmathisi tis Italikis os xenis glossas se ethniko epipedo. CVP *Paidagogikis kai Ekpaidefsis, Ianouarios* 2020, 1- 23.
- Drakouli, A. (2022) *Italiki Glossa - Didaktiko yliko gia tin Th.E. ITA 51 tou Metaptychiakou Programmatos Spoudon "Synchronos Italikos Politismos kai Eidika Zi-timata Orologias kai Ermineias"*, Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.
- Drakouli, A. (2023). *La lingua italiana nel turismo: Prime lezioni*. Thessaloniki: Ekdoseis Disigma.
- Gaki, E. (2023). Psifiaki etoimotita. Sto K. Katsampoxaki-Hodgetts (2023) *Panepistimiaki Agogi Didaktiki methodology stin tritovathmia ekpaidefsi* (ss. 137-154). Thessaloniki: Ekdoseis Disigma.
- Giordana, F. (2004). La comunicazione del turismo tra immagine, immaginario e immaginazione, Milano: Franco Angeli.
- Gotti, M., (2006). The Language of Tourism as Specialized Discourse. In O. Palusci & S. Francesconi (eds). *Translating Tourism: Linguistic/Cultural Representations* (pp. 15-34). Trento: Editrice Università degli Studi di Trento.
- Manola, M. & Tsatalbassoglou, A. I., (2021). Breve guida delle abbreviazioni: Sigle, acronimi, accorciamenti e termini nel linguaggio specialistico di Turismo. *ITI-*

Intercultural Translation Intersemiotic iTi, 10 (1), 1-16.

- Milioni, G. & Drakouli, A. (2014). *Lingue speciali e settoriali in italiano*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Milioni, G. & Drakouli, A. (2012). Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia. *Epistimo-niki Epetirida tis Filosofikis Scholis tou Panepistimiou Athinon*, XLII (2011-2012), 281-314.
- Nesci, W. (2015). *Glossario Turismo, in Appunti Turismo*. In <https://appuntiturismo.it/glossary/motel>, reperibile il 13.11.2022.
- Nigro, M. G. (2006). *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*. Roma: Aranace.
- Pagliuca, G., Arduino, L.S., Barca, L., & Burani, C. (2008). Fully transparent orthography, yet lexical reading aloud: The lexicality effect in Italian, Language. *Cognition and Neuroscience* 23 (3), 422-433.
- Papanastasiou, G. (2010). Lexilogikos daneismos kai glossiki didaskalia - Omilia pou parousiastike stin Nea Yorki, stis 2 Noemvriou 2010, sto <https://www.goarch.org> (prosvasimi stis 12.02.2022).
- Portz, R. & Genaraki, A. (1977). Eisagogi. Sto Portz, R & Genaraki, A. *Akadimaiki Orologia anthropistikon kai koinonikon epistimon. Triglossa Encheiridio (Anglika, Germanika, Ellinika)* (pp. 9-15). Athina: Ekdoseis Neon Technologion.
- Valeontis, K. & Krimpas, P., (2014). *Nomiki Glossa, Nomiki Orologia: Theoria kai Praxi*. Athina: Nomiki Vivliothiki.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας για την ισότητα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Μάτσια Ροζαλία,

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Μ.Σc. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη-ΑΠΚΥ

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τη δυνατότητα του Ελληνικού κράτους να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναλύεται η φιλοσοφία της συμπερίληψης και παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρά την αναδεικνυόμενη θετική πλευρά των υφισταμένων πολιτικών, αναγνωρίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται κατά την εφαρμογή τους. Η εργασία συνιστά αυξημένη αυτονομία των σχολείων για την προσαρμογή των πολιτικών σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αλλαγές αποσκοπούν στην πρόκληση των στερεοτύπων και τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που σέβεται το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και προάγει τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο. Συνοψίζοντας, η εργασία προωθεί την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εξυπηρετεί καλύτερα όλους τους μαθητές, προάγοντας την ισότητα και βελτιώνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική

Evaluating Greek education policy for multicultural student equality

Matsia Rozalia, graduate of P.T.D.E. - EKPA, M.Sc. Education for Social Justice

Abstract

This study explores the potential of the Greek state to provide equal educational opportunities for students with different cultural backgrounds. It analyses the philosophy of inclusion and provides a concise overview of the history of intercultural education in Greece. Despite the emerging positive aspects of existing policies, the challenges encountered during their implementation are recognized. The study recommends increased school autonomy to adapt policies according to the students' specific needs and the continuous professional development of educators. These changes aim to challenge stereotypes and create a more inclusive educational environment that respects students' cultural backgrounds and promotes the use of their mother tongue in schools. In summary, this work advocates for the reform of the educational system in Greece to better serve all students, promoting equality and improving the educational experience, regardless of their cultural backgrounds.

Key-Words: inclusion, intercultural education, educational policy

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι συνεχείς ανακατατάξεις, αποτέλεσμα ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών γεγονότων, αλλά κι οι εξελίξεις στους τομείς της οικονομίας και των επιστημών, διαμορφώνουν νέες συνθήκες για το σύγχρονο σχολείο. Στην προσπάθειά τους λοιπόν, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτές τις προκλήσεις, οι σχολικές μονάδες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα νέα δεδομένα, διατυπώνουν προτάσεις και υιοθετούν κατάλληλες πρακτικές (Athanasoula-Reppa, 2008a).

Ειδικότερα στην Ελλάδα, η έλευση των πρώτων μεταναστών κατά τη δεκαετία του 1970 εγκαινιάζει μια νέα περίοδο. Από τότε οι αρμόδιοι φορείς άρχισαν, συστηματικά πλέον, να αναζητούν τρόπους για την προσαρμογή των συγκεκριμένων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Nikolaou, 2009). Μελετώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι αυτή η ανεξέλεγκτη εισροή αλλόγλωσσων πληθυσμιακών ομάδων βρίσκει την ελληνική πολιτεία απροετοίμαστη κι εντείνει ακόμη περισσότερο το αίτημα για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα, την χώρα καταγωγής και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Geraris, 2011; Damanakis, 2005).

Σκοπός της εισήγησης είναι, να διερευνήσει κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην χώρα μας αναφορικά με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, επιτελεί την αποστολή της. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να την αξιολογήσει, αναδεικνύοντας τα θετικά της σημεία και υπογραμμίζοντας τα προβλήματα και τις δυσκολίες που διαπιστώθηκαν κατά την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της ισχύουσας πολιτικής.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση παραπέμπει τους ερευνητές στην έννοια της συμπερίληψης και τη μελέτη των αντίστοιχων πρακτικών (Angelides, 2011). Σύμφωνα λοιπόν, με την ανασκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών η συμπεριληπτική εκπαίδευση αρχικά συνδέθηκε με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς πρόκειται για μια πληθυσμιακή ομάδα που αντιμετωπίζει εξίσου σημαντικά εμπόδια (Koster, Nager, Pijl & vanHouten, 2009). Ωστόσο η φιλοσοφία της συμπερίληψης αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη σωματική και ψυχική τους υγεία, τη μητρική γλώσσα, τον πολιτισμό, την θρησκεία κ.ά. (Angelides, 2011).

Από τις αρχές του 1990 γίνεται φανερό ότι οι πολιτικές που προωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν διασφαλίζουν ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, αλλά τα διαχωρίζουν σε κατηγορίες με κριτήριο τη διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις

ιδιαιτερότητές τους (Angelides, 2011). Η έννοια της συμπερίληψης προτείνει το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και την αναμόρφωση των σχολικών μονάδων με γνώμονα την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες και να ενθαρρύνει με αυτόν τον τρόπο τη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική ζωή. Παράλληλα όμως, καλείται να εξαλείψει τα στερεότυπα που αναπαράγονται για τους αλλοδαπούς και τα άτομα με αναπηρία (Angelides, 2011)

Εξετάζοντας προσεκτικά την φιλοσοφία της συμπερίληψης και τις διαδικασίες για την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι είναι απαραίτητη η προώθηση νέων πρακτικών. Με τη βοήθειά τους οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα (Nayak, 2008). Αξίζει ωστόσο, να αναφερθεί ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών δεν μπορεί να προχωρήσει, αν δεν γίνει αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, σημαντικό εμπόδιο για τη δημιουργία του συμπεριληπτικού σχολείου είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που δεν είναι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, προετοιμασμένοι για παρόμοιες αλλαγές. Κατά συνέπεια, η δυνατότητα της συμπερίληψης να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές καθορίζεται από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες (Angelides, 2011; Booth & Ainscow, 1998).

Συνοπτική ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι η ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επιμερίζεται σε τρεις περιόδους. Τα πρώτα χρόνια η επίσημη πολιτεία προωθούσε πρακτικές, οι οποίες προσπαθούσαν να περιορίσουν τα γλωσσικά ελλείμματα των μαθητών. Ωστόσο αυτές οι ενέργειες δεν εστίαζαν στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, καθώς κύριο μέλημά της ήταν να διατηρήσουν την ισορροπία στον κοινωνικό ιστό (Palaiologou & Evangelou, 2012; Damanakis, 2005; Palaiologou & Evangelou, 2003).

Εξετάζοντας κριτικά αυτή την πρώτη περίοδο, διαπιστώνει κανείς ότι η επίσημη πολιτεία δεν κατόρθωσε να διευκολύνει την προσαρμογή και την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Nikolaou, 2009). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Palaiologou & Evangelou (2012), η αποτυχία των μέτρων συνδέεται με την απόφασή της πολιτείας να εφαρμόσει αφομοιωτικές πρακτικές, οι οποίες διαχωρίζουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τη γλώσσα. Τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην Ελλάδα αυξήθηκε σημαντικά. Έτσι η πολιτεία αναγκάστηκε να αντιμετωπίσει με περισσότερη σοβαρότητα το ζήτημα της εκπαίδευσής τους. Θεσμοθέτησε λοιπόν, μια σειρά εκπαιδευτικών δομών, οι οποίες επεδίωκαν να διαμορφώσουν ευνοϊκές συνθήκες μέσα στο σχολείο, ενώ παράλληλα ενθάρρυναν τους μαθητές να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες (Palaiologou & Evangelou, 2003). Ωστόσο και σε αυτή την περίοδο η εκπαιδευτική

πολιτική δεν κατόρθωσε να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους, αφού εφάρμοσε τις αποφάσεις της κατά περίπτωση. Από τη μια πλευρά ίδρυσε Διαπολιτισμικά Σχολεία, τα οποία απευθύνονταν στους παλιννοστούντες μαθητές, επιμένοντας με αυτόν τον τρόπο, στο διαχωρισμό τους από τα υπόλοιπα παιδιά εξαιτίας των γλωσσικών ελλειμμάτων (Damanakis, 2005). Από την άλλη όμως, κλήθηκε να λάβει μέτρα και για τα παιδιά που κατάγονται από χώρες της Ευρώπης. Με γνώμονα λοιπόν, τα οικονομικά και πολιτικά της συμφέροντα, η Ελλάδα σχεδίασε για τους συγκεκριμένους μαθητές, διαφορετικές πρακτικές, επηρεασμένες από το διαπολιτισμικό μοντέλο (Fotou, 2002).

Όπως διαπιστώθηκε από τα παραπάνω, η ελληνική πολιτεία προσπάθησε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα να αφομοιώσει τους μαθητές, αγνοώντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Palaiologou & Evangelou, 2012). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να αντιλαμβάνεται το σφάλμα της και για να επανορθώσει, προχωρά σε νέες νομοθετικές ρυθμίσεις (Geraris, 2011).

Αξιολόγηση της ισχύουσας πολιτικής

Θετικές διαπιστώσεις από την εφαρμογή πολιτικών για την παροχή ίσων ευκαιριών

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, δεν κατόρθωσε, τουλάχιστον έως τη δεκαετία του 1990, να τους παρέχει ισότητα ευκαιριών. Αυτό συνέβη διότι οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν, επιθυμούσαν να εντάξουν τα παιδιά στο σχολείο και την κοινωνία, αλλά δεν εστίαζαν στις πραγματικές τους ανάγκες, μαθησιακές και συναισθηματικές. Έτσι οι συγκεκριμένοι μαθητές στιγματίζονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον διότι μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετική καταγωγή και φέρουν διαφορετικό πολιτισμό (Geraris, 2011; Damanakis, 2005).

Στα πλαίσια αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής θεσπίστηκε ο νόμος 2413/1996, ο οποίος προχώρησε σε μια σημαντική αλλαγή. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, κατά τις προηγούμενες περιόδους οι μαθητές κατηγοριοποιούνταν με κριτήριο το επίπεδο της γλωσσικής τους κατάρκτησης. Η προαναφερόμενη νομοθετική ρύθμιση αναγνωρίζει τα συγκεκριμένα παιδιά ως μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες και διατυπώνει προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Damanakis, 2005). Για να ενισχύσει τις παραπάνω αποφάσεις, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική προωθεί μέτρα για την αυτονομία των σχολικών μονάδων. Έτσι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει εξατομικευμένες διδασκαλίες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, έχει την ευκαιρία να οργανώνει προγράμματα και να υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα ελλείμματα των παιδιών (Palaiologou & Evangelou, 2012). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η πολιτεία προχώρησε στην ίδρυση δομών (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Διαπολιτισμικά Σχολεία), οι οποίες ανέλαβαν να παρέχουν ενισχυτικά μαθήματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Palaiologou &

Evangelou, 2003). Μετά το 2007 διαρθρώνονται τα Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα, στα οποία διαπνέονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα προχώρησε η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι τα νέα βιβλία προωθούν το σεβασμό προς το διαφορετικό και προσπαθούν να στρέψουν το ενδιαφέρον των παιδιών προς τις αντιλήψεις των άλλων (Charitos, 2011). Ακόμη και η εικονογράφησή τους αλλάζει, δεν περιέχει μόνο στιγμές από την πατροπαράδοτη ελληνική οικογένεια, αλλά και στιγμιότυπα από τον τρόπο ζωής των άλλων ανθρώπων (Gkonaris, 2011).

Μια εξίσου θετική πρωτοβουλία που διασφαλίζει ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι και η απόφαση της ελληνικής πολιτείας να επιτρέπει την εγγραφή τους, χωρίς να θεωρεί την άδεια παραμονής ως απαραίτητη προϋπόθεση. Με αυτό τον τρόπο περιορίστηκε σημαντικά η διακίνηση πλαστών εγγράφων. Οι αλλοδαποί γονείς μπορούσαν να προσέλθουν στις επίσημες δομές εκπαίδευσης χωρίς να φοβούνται ότι θα έχουν νομικές κυρώσεις (Charitos, 2011).

Προκλήσεις κατά την εφαρμογή πολιτικών για την παροχή ίσων ευκαιριών

Μελετώντας προσεκτικά τη βιβλιογραφία, βρέθηκε ότι η πολιτική της Ελλάδας αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν κατόρθωσε να εκπληρώσει την αποστολή της. Οι περισσότερες ενέργειες επέτειναν την αφομοίωση των συγκεκριμένων παιδιών, υποτιμούσαν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και δεν διασφάλιζαν το δικαίωμά τους για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Γι' αυτό λοιπόν, έχει ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς ποια ήταν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που διαπιστώθηκαν και εν τέλει για ποιους λόγους οι συγκεκριμένες πολιτικές κρίνονται αναποτελεσματικές.

Αρχικά λοιπόν, το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης που απηχεί στη γενικότερη οργάνωση του ελληνικού κράτους, δεν επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες σχεδιασμού. Στην ουσία λοιπόν, η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας λαμβάνει αποφάσεις και ζητά την εφαρμογή τους από τα σχολεία της χώρας. Αυτό συνέβη και συνεχίζει να συμβαίνει, χωρίς να συνυπολογίζονται παράμετροι όπως το εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι επιρροές που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού, οι ανάγκες των μαθητών κ.ά. (Angelides, 2011). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Murphy, Smylie, Mayrowetz & Louis (2009), ένα τέτοιο μοντέλο διοίκησης καθορίζει αυστηρά πλαίσια και δεν επιτρέπει στα άτομα να τα μεταβάλλουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συντηρητισμού που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι καλούνται να εφαρμόζουν τις αποφάσεις της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής και να εκπληρώνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα, ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος. Η συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένη και αφορά περισσότερο τη διεκπεραίωση των ενεργειών που προτείνονται από τους ανώτερους στην ιεραρχία (Athanasoula-Reppa, 2008b). Στην περίπτωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο οι

εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και μέσα από αυτήν προσπαθούν να πετύχουν την προσαρμογή των παιδιών στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επηρεασμένοι από το συντηρητικό μοντέλο διοίκησης, δεν τολμούν να αξιοποιήσουν ενεργητικές στρατηγικές διδασκαλίας, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν καινοτομίες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι περιορίζονται στις κατευθύνσεις που τους παρέχει η κεντρική πολιτική (Saiti & Saitis, 2011).

Στα παραπάνω χρειάζεται να προστεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ αντιλαμβάνονται τη σημασία της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, δεν είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή της μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά την εισροή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να συμφωνούν με την απόφαση του Υπουργείου για την ίδρυση ειδικών δομών εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τις παραμέτρους που ματαιώνουν την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι τα γλωσσικά ελλείμματα των παιδιών αποτελούν εμπόδιο και γι' αυτό θεωρούν ότι είναι προτιμότερη η ένταξή τους σε ειδικές δομές εκπαίδευσης. Ακολουθώντας όμως, τέτοιες πρακτικές, δεν κατορθώνουν να παρέχουν στους μαθητές ισότιμη εκπαίδευση (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010). Προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη στάση των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι περισσότεροι δεν είναι προετοιμασμένοι να αναλάβουν τη διδασκαλία των συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων. Ειδικότερα τα πορίσματα των Daniilidou & Vorvi (2014), της Liakopoulou (2006) και των Nikolaou & Gioti (2003) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες διότι οι γνώσεις τους σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, δεν επαρκούν. Αυτό σημαίνει ότι τόσο κατά την περίοδο της βασικής εκπαίδευσης, αλλά και κατόπιν οι διδάσκοντες δεν αποκτούν τα κατάλληλα εφόδια και δεν γνωρίζουν πώς να διασφαλίσουν ισότιμη εκπαίδευση για όλους.

Διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της ισχύουσας πολιτικής

Όπως διαπιστώθηκε, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν εκπληρώνει την αποστολή της. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να γίνουν αλλαγές και να διατυπωθούν ουσιαστικές προτάσεις για την εφαρμογή νέων βελτιωμένων πρακτικών που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Ειδικότερα λοιπόν, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα καλούνται να ανανεώσουν τα προγράμματα σπουδών και να εμπλουτίσουν το περιεχόμενό τους με θέματα όπως: η διδασκαλία αλλόγλωσσων ομάδων, οι γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, ζητήματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης κ.ά. Διατρέχοντας το πρόγραμμα σπουδών με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερες και εξειδικευμένες γνώσεις. Για τον ίδιο λόγο αυτές οι θεματικές ενότητες χρειάζεται να αποτελούν μέρος του κύριου κορμού κι όχι να θεωρούνται αποκλειστικά ως μαθήματα επιλογής (Charitos, 2011). Παράλληλα πρέπει να παρέχονται εργαστηριακά μαθήματα ή πρακτικές ασκήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί

διαπιστώνουν τις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο και εξοικειώνονται με την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας (Kesidou & Papadopoulou, 2008).

Ωστόσο η προετοιμασία κατά την περίοδο της βασικής εκπαίδευσης δεν επαρκεί. Έτσι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν ευκαιρίες για τη συνεχή τους επιμόρφωση. Συμμετέχοντας σε προγράμματα κατάρτισης και άλλες δράσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν την αποστολή τους (Stasinou, 2016). Επίσης, μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και οι εμπειρίες, ενώ αναπτύσσουν νέες δεξιότητες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Chatzipanagiotou (2001), όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά εφόδια με τη βοήθεια των οποίων ο εκπαιδευτικός κατορθώνει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα καθήκοντά του. Στο πλαίσιο των αλλαγών προτείνεται η αναβάθμιση της καθημερινής διδασκαλίας με την χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν ενεργητικές και βιωματικές στρατηγικές, προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά μέσα στη σχολική τάξη και μπορούν άνετα να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Έτσι αυξάνεται σημαντικά ο βαθμός συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία (Angelides, 2011).

Η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων προϋποθέτει την αμφισβήτηση του συντηρητικού τρόπου διοίκησης και προκρίνει την υιοθέτηση ενός συμμετοχικού μοντέλου (Giagkou & Theofilidis, 2012). Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται από το ρόλο του διεκπεραιωτή και εστιάζουν στα προβλήματα της σχολικής μονάδας και τις ανάγκες των μαθητών (Angelides, 2011; Fitzsimons, James & Denyer, 2011). Μια άλλη πρόταση είναι τα δίκτυα συνεργασίας, τα οποία ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας, αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με φορείς της τοπικής κοινωνίας (Stasinou, 2016). Παρόμοιες ενέργειες συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα, εξοικειώνουν τα άτομα με τις δημοκρατικές διαδικασίες και διασφαλίζουν το δικαίωμα όλων των μαθητών για ισότιμη εκπαίδευση (Ainscow, Crow, Dyson, Goldrick, Kerr, Lennie, *et al.*, 2007).

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της μελέτης έγινε λόγος για τη δυνατότητα της πολιτείας να παρέχει στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αρχικά αναλύθηκε η φιλοσοφία της συμπερίληψης και παρουσιάστηκε συνοπτικά η ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώθηκε στην Ελλάδα. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα θετικά σημεία της ισχύουσας πολιτικής καθώς και τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν κατά την προσπάθεια υλοποίησής της. Ολοκληρώνοντας, διατυπώθηκαν προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να διασφαλίσουν το δικαίωμα των μαθητών στην εκπαίδευση.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, επιμένει να συντηρεί την εθνική κουλτούρα (Χατζησωτηρίου, 2014). Στην ουσία λοιπόν, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο γίνονται μέλη της σχολικής και τοπικής κοινότητας υπό προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή αφομοιωτικών πρακτικών αναγκάζει τα παιδιά να απομακρύνονται από τον πολιτισμό και τη μητρική τους γλώσσα, για να υιοθετήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας, δηλαδή της κυρίαρχης εθνικής δύναμης (Chatzisoftiriou, 2014, Hadjisoteriou, 2009; Luctenberg, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν για την ισχύουσα πολιτική, αντιλαμβάνεται κανείς, ότι είναι απαραίτητο να διατυπωθούν προτάσεις για την προώθηση σχετικών αλλαγών. Ειδικότερα, συζητήθηκε το δικαίωμα των σχολικών μονάδων να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες για το σχεδιασμό πολιτικών και να επιλέγουν εκείνες, που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητές τους (Angelides, 2011). Η σχολική αυτονομία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να υιοθετούν πρακτικές αναλογιζόμενοι τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Doxariotis, 2018). Επίσης, έγινε λόγος για το ρόλο των εκπαιδευτικών και το αίτημά τους για συνεχή επιμόρφωση πάνω στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Karatzia & Spinthouraki, 2005). Όπως εισηγούνται η Ladson- Billings (1995) και ο Gay (2002), η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων κατά τη βασική εκπαίδευση, καθώς κι η συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης, βοηθά τους διδάσκοντες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες.

Η προώθηση των παραπάνω αλλαγών συμβάλλει σημαντικά στην καταπολέμηση των στερεοτύπων (Markou, 1996). Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως άγλωσσοι. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνει την χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, υποστηρίζει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με στρατηγικές, που διασφαλίζουν το δικαίωμα των μαθητών να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση (Jackson, 2016; Stasinou, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., Miles, S., Muijs, D. & Skyrme, J. (2007). *Equity in education: New directions*. (2nd annual report). Manchester: Centre for Equity in Education, The University of Manchester.
- Angelides, P. (2011). *Paidagogikes tis Symperilipsis*. Athina: Diadrasi.
- Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: a case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319- 334.
- Athanasoula-Reppa, A. (2008a). Lipsi apofaseon sto choro tis ekpaidefsis. In: A. Athanasoula-Reppa, A., Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis (eds),

Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki, t. A, (pp. 71- 100). Patra: EAP.

- Athanasoula-Reppa, A. (2008b). *Ekpaideftiki igesia kai organosiaki symperifora: I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina: Ellin.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Charitos, V. (2011). I diapolitismiki prosengisi stin ekpaidefsi ton foititon ton PTDE. Didaktoriki diatrivi. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). *I epimorfosi ton ekpaideftikon: Zitimata organosis, schedi-asmou kai axiologisis*. Athina: Typothito- Georgios Dardanos.
- Chatzisotiriou, C. (2014). Apo ti monopolitismikotita sti diapolitisikotita: Kratiki politiki, scholeio kai scholiki taxi. In: C. Chatzisotiriou & K. Xenofontos (eds.), *Diapolitismiki ekpaidefsi: Prokliseis paidagogikes theoriseis kai eisigiseis*. Kavala: Saita.
- Damanakis, M. (2005). *I ekpaidefsi ton palinnostoun ton kai allodapon mathiton stin Ellada- Diapolitismiki prosengisi*. Athina, Gutenberg.
- Daniilidou, E. & Vorvi, I. (2014). Erevnitika dedomena gia tin katartisi kai tis antilipseis filologon se themata diapolitismikis ekpaidefsis. *Epitheorisi Ekpaideftikon – Epistimonikon Thematou*, 2, 175- 190.
- Doxariotis, G. (2018). Scholiki aftonomia: Dynatotites kai oria. In: *Praktika synedriou 4o diethnes synedrio gia tin proothisi tis ekpaideftikis kainotomias*. Larisa: Panepistimio Thessalias.
- Fitzsimons, D., James, K. T. & Denyer, D. (2011). Alternative Approaches for Studying Shared and Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13, 313-128.
- Fotou G. (2002). *Polypolitismiki ekpaidefsi kai pragmatikotita*. Athina: Ellin.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Geraris, I. (2011). Entaxi kai apodochi ton allodapon mathiton meso tis Diapolitismikis Agogis. *Ta Ekpaideftika*, 99-100, 24- 32.
- Giagkou, G. & Theofilidis, C. (2012). *I anatomia enos dimotikou scholeiou mesa apo ton fako tis katanemimenis igesias*. Retrieved from: <https://docplayer.gr/9792901-I->

anatomia-enos-dimotikoy-sholeioy-mesa-apo-to-fako-tis-katanemimenis-igesias.html

[Accessed March 1, 2020]

- Gkovaris, C. (2011). *Eisagogi sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Athina: Diadrasi.
- Hajisoteriou, C. (2009). "Europeanising" Cypriot intercultural education: A policy process of simulation? *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.
- Jackson, R. (2016). *Ododeiktēs: Politiki kai praktiki gia ti didaskalia schetika me tis thriskeies kai tis mi thriskeftikes kosmotheories sti diapolitismiki ekpaidefsi*. Symvoulío tis Evropis.
- Karatzia, E. & Spinthouraki, I. (2005). Dierevnisi ton apopseon ton ekpaideftikon se themata diapolitismikis ekpaidefsis. In: *Praktika tou 8ou Diethnous Synedriou me thema: Diapolitismiki ekpaidefsi - Ellinika os defteri i xeni glossa*. Patra: KE.D.EK.-P.T.D.E. Panepistimiou Patron.
- Kesidou, A. & Papadopoulou, V. (2008). I diapolitismiki diastasi sti vasiki ekpaidefsi ton ekpaideftikon. *Paidagogiki Epitehorisi*, 45, 37-55.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-492.
- Luchtenberg, S. (2005). Multicultural education: Challenges and responses. *Journal of Social Science Education*, 4(1), 31- 55.
- Liakopoulou M. (2006). *I diapolitismiki diastasi stin ekpaidefsi ton ekpaideftikon*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Markou, G. (1996). *Prosengiseis tis polypolitismikotitas kai i diapolitismiki ekpaidefsi - Epimorfosi ton ekpaideftikon*. Athina: NGLE.
- Murphy, J. Smylie, M., Mayrowetz, D. & Louis, K.S. (2009). The Role of principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*. 29(2), 181- 214.
- Nayak, J. (2008). Attitude of parents and teachers towards inclusive education. *Edutracks*, 7(6), 18-20.
- Nikolaou, G. (2009). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio: Apo tin omoiogeneia stin polypolitismikotita*. (9th ed.) Athina: Ellinika Grammata.

- Nikolaou, G. & Gioti, L. (2003). *Diapolitismiki ekpaidefsi: I katartisi ton ekpaideftikon tis protovathmias se themata diapolitismikis ekpaidefsis*. Athina: IPEM – DOE.
- Palaiologou N. & Evangelou O. (2003). *Diapolitismiki paidagogiki: Ekpaideftikes - didaktikes kai psychologikes prosengiseis*. Athina: Atrapos.
- Palaiologou N. & Evangelou O. (2012). *Metanastes mathites 2is genias sto elliniko ekpaideftiko systema: Entaxi kai Scholikes epidoseis*. Athina: Pedio.
- Saiti, A. & Saitis, C. (2011). *Eisagogi sti dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai meleti peripto-seon. t. A*. Athina: Aftoekdosi.
- Stasinos, D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki oliki ekpaidefsi sto neopsifiako scholeio me psifiakous protathlites*. Athina: Papazisi.

Προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή. Απόψεις εκπαιδευτικών για εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Δέσποινα Μυλωνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.09, M.Sc.

Περίληψη

Οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής επηρεάζουν άμεσα στο εγγύς μέλλον τις σημερινές γενιές και κατ' επέκταση τους σημερινούς μαθητές. Ο βιώσιμος τρόπος ζωής και ο ενστερνισμός στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον είναι πλέον μονόδρομος για την αντιστάθμιση της αλλαγής του κλίματος και των επιπτώσεών της. Με την παρούσα έρευνα διερευνώνται οι στάσεις εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας εκπαίδευσης σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή και το περιβάλλον και παρουσιάζονται μεταξύ άλλων απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για κλιματικά θέματα αλλά και για την εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα. Η εκπαίδευση για την αειφορία επιλύει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών θεμάτων, ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συμμετοχή στη διαδικασία και εφαρμόζει στρατηγικές διδασκαλίας ενεργού και βιωματικής μάθησης, επειδή πιστεύει ότι η επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης είναι ουσιαστικά μια συνεχής διαδικασία μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: κλιματική αλλαγή, προσαρμογή, εκπαίδευση, περιβαλλοντικά προγράμματα, αειφορία

Abstract

The effects of climate change directly affect today's generations and by extension today's students in the near future. Living a sustainable lifestyle and embracing environmentally friendly attitudes is now the only way to offset climate change and its effects. This paper investigates the attitudes of primary school teachers regarding the implementation of adaptation programs to climate change and the environment and presents, among other things, opinions and attitudes of teachers on climate issues but also on the education of children regarding environmental issues. Sustainability education resolves the complexity of environmental and development issues, encourages collaboration and participation in the process, and applies active and experiential learning teaching strategies because it believes that achieving sustainable development is essentially a continuous learning process.

Key-words: climate change, adaptation, education, environmental programs, sustainability

Εισαγωγή

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών αναφορικά με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η εμπειρία τους στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με έμφαση στην προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή. Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν στην παρούσα έρευνα ήταν είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με ζητήματα κλιματικής κρίσης και περιβαλλοντικά θέματα; Υπάρχουν οφέλη από την περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών; Από ποια ηλικία πρέπει να ξεκινά η ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα; Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στα εμπόδια πραγματοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων; Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να φανταστούμε ότι το σχολείο αναπτύσσεται προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης. Ένα βιώσιμο σχολείο συνδέει τη διδασκαλία με ολόκληρη την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Posch, 1999), υιοθετώντας έτσι τη σχέση μεταξύ διαλεκτικής και συστημάτων (Tilbury et al. 2005). Σε ένα βιώσιμο σχολείο, οι παραδοσιακοί ρόλοι συνεχίζουν να εξελίσσονται και να αναδιαμορφώνονται, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα (Mayer & Tschapka, 2008).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κλιματική αλλαγή κατά την IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) ορίζεται ως μια κατάσταση του κλίματος η οποία αναγνωρίζεται από μεταβολές στη μέση τιμή και/ή την μεταβολή των χαρακτηριστικών της, η οποία κατάσταση παραμένει για μεγάλη χρονική περίοδο, ίσως περισσότερο και από δεκαετίες, η οποία είναι ηλίου φαεινότερο ότι είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Αργυρίου & Γιαννούλη, 2010). Όλα αυτά υπονοούν ότι το ζήτημα του ορισμού του κλίματος και της κλιματικής αλλαγής είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την πολιτική για το κλίμα (House of Commons Science and Technology Committee, 2006). Η προσαρμογή εξαρτάται από την ικανότητα των συστημάτων να προσαρμοστούν καθώς και από την πρόθεση ή επιθυμία να αναπτύξουν τη προσαρμοστική ικανότητα για την μείωση της τρωτότητας. Η απλή ύπαρξη της ικανότητας δεν σημαίνει ότι μπορεί από μόνη της να χρησιμοποιηθεί (Burton & Lim, 2005).

Την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα η προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή αυξήθηκε ραγδαία ως θέμα για επιστημονική έρευνα. Η προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή είναι ιδιαιτέρως σημαντική όσον αφορά την αξιολόγηση των αρνητικών επιπτώσεων και τρωτοτήτων καθώς και την ανάπτυξη και αξιολόγηση των επιλογών ανταπόκρισης (Smit & Pilifosova, 2003). Στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή είναι πιθανόν να προκύψουν πολλά εμπόδια και η κατανόηση της φύσης τους είναι σημαντική προκειμένου να βρεθούν στρατηγικοί τρόποι αντιμετώπισης. Τα εμπόδια που αναφέρονται συχνότερα σχετίζονται με τις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της προσαρμογής και από το σύστημα διακυβέρνησης (Biesbroek et al. 2013).

Από τις αρχές αυτού του αιώνα, η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για την προσαρμογή στις επιπτώσεις της αλλαγής του κλίματος επεκτάθηκε ραγδαία (Barnett 2010; Berrang-Ford et al. 2011). Οι πρόσφατες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και αρκετά καταστροφικά γεγονότα σε όλο τον κόσμο έθεσαν ερωτήματα εάν οι κοινωνίες έχουν την ικανότητα να προσαρμοστούν ή έστω να περιορίζονται κάπως οι αρνητικές επιπτώσεις (Adger et al. 2009). Η εκπαίδευση για την αειφορία είναι ουσιαστικά μια συνεχής διαδικασία μάθησης (Nikoroulou et al. 2010). Ακρογωνιαίος λίθος για τη εμφύτευση «κλιματικής συνείδησης και προσαρμοστικής ικανότητας» ιδιαίτερα στις νεαρές ηλικίες, είναι η εκπαίδευση (Βασιλάρας, 2017). Η αειφόρος ανάπτυξη συνδέει την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον σε μια δυναμική, δίκαιη και αλληλεξαρτώμενη σχέση σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και εγχώριο επίπεδο (Hart, 2003).

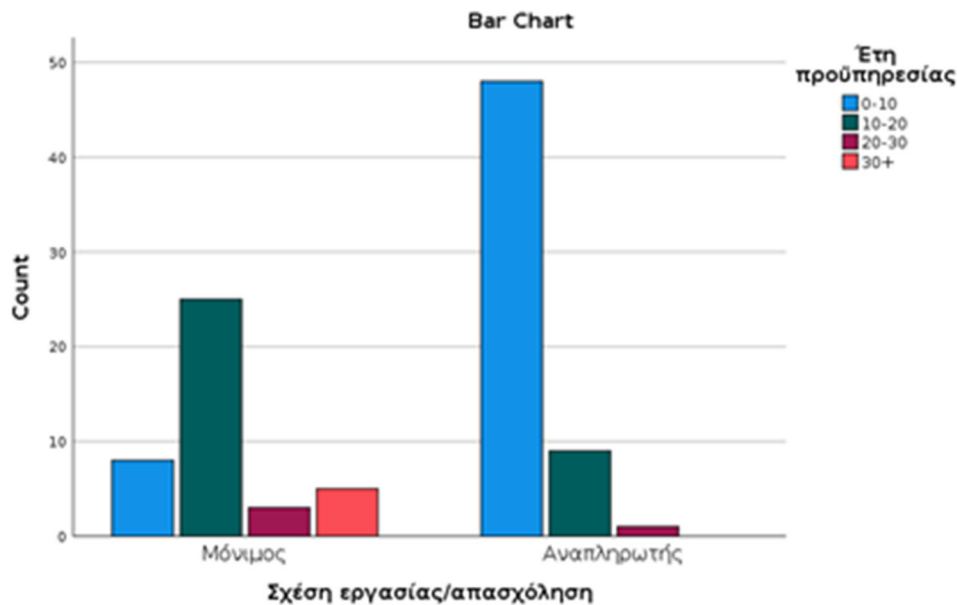
Ο στόχος της εκπαίδευσης για την αειφορία κινείται σε δύο συμπληρωματικά επίπεδα, δηλαδή να διαμορφώσει μαθητές-πολίτες με οικολογική συνείδηση και εκπαίδευση και μαθητές-πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και έχουν διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να παίζει ένα ρόλο ως το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου και προσβλέπει στη διαδικασία της αλλαγής για να παίζει το ρόλο της ως παράγοντα αλλαγής στην ευρύτερη κοινωνία (Orr, 1992). Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται περισσότερο θελκτική και ενδιαφέρουσα καθώς λειτουργεί επικουρικά στις απαιτήσεις των περιβαλλοντικών θεμάτων, καθώς δεν χρειάζεται να προστεθούν επιπλέον μαθήματα και διδακτικές ώρες (Liarakou & Flogaitis, 2007). Δεδομένου ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι πολύπλευρα με διαστάσεις σε διάφορους πολιτικοοικονομικούς, κοινωνικούς, ιστορικούς φυσικούς και βιολογικούς τομείς (Tasquier et al. 2014).

Η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της είναι το κατάλληλο μέρος για να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες και να τους μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις αλλά και δεξιότητες επίλυσης ζητημάτων σχετικά με τον νέο περιβάλλον (Tasquier, Pongiglione & Levirini, 2013). Ο 13^{ος} από τους 17 Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης όπως ήδη αναφέρθηκε αφορά τη δράση για το κλίμα. Ένας από τους υποστόχους αφορά την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση και να βελτιωθεί η ανθρώπινη αλλά και η θεσμική ικανότητα αναφορικά με περιβαλλοντικά ζητήματα και θέματα προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή (Camilleri & Muscat, 2009).

Ερευνητικό μέρος-συμπεράσματα

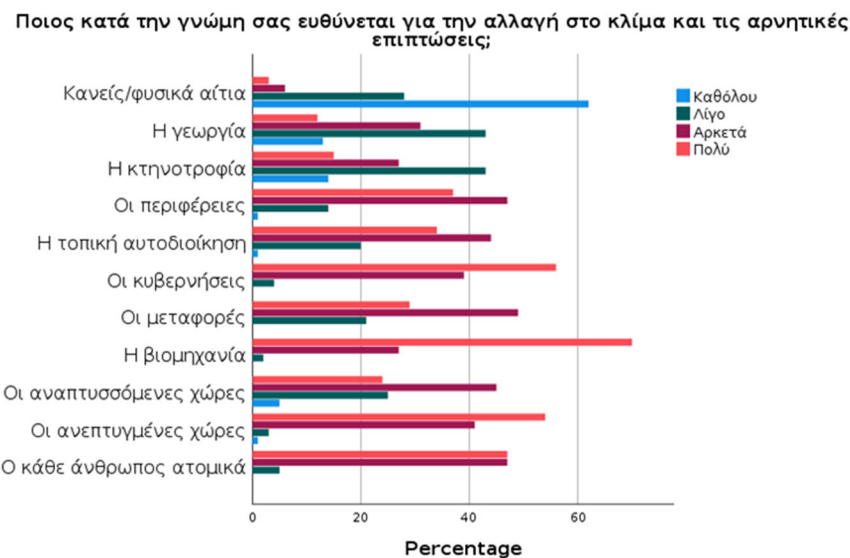
Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας Covid19 και το ερευνητικό εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο 4βαθμης κλίμακας. Το δείγμα ανέρχεται στα 100 απαντημένα ερωτηματολόγια ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση του προγράμματος SPSS (IBM SPSS Statistics v27). Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κωδικοποιήθηκαν

με κατάλληλο τρόπο αναλόγως της φύσης τους (ποιοτικές και ποσοτικές μεταβλητές) ώστε να πραγματοποιηθούν οι αναλύσεις.

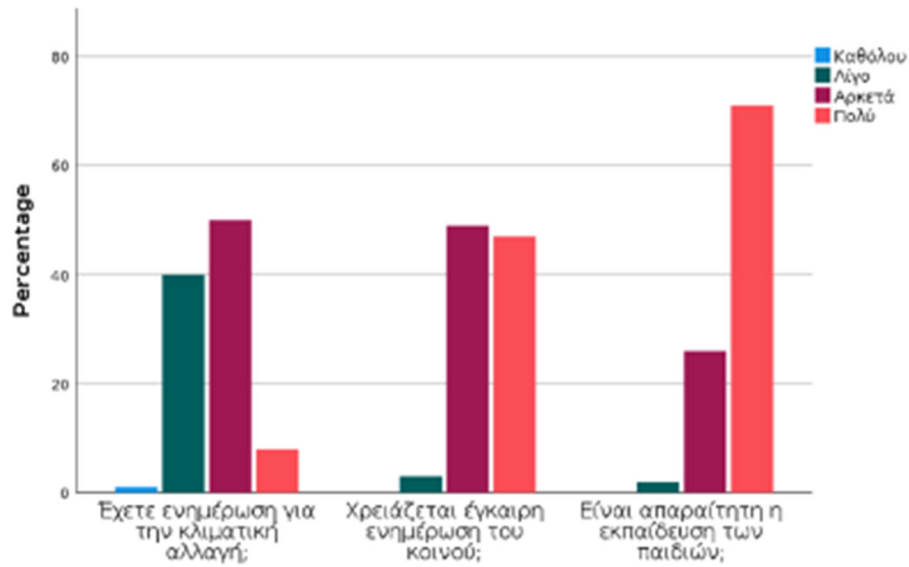


Σχήμα 1

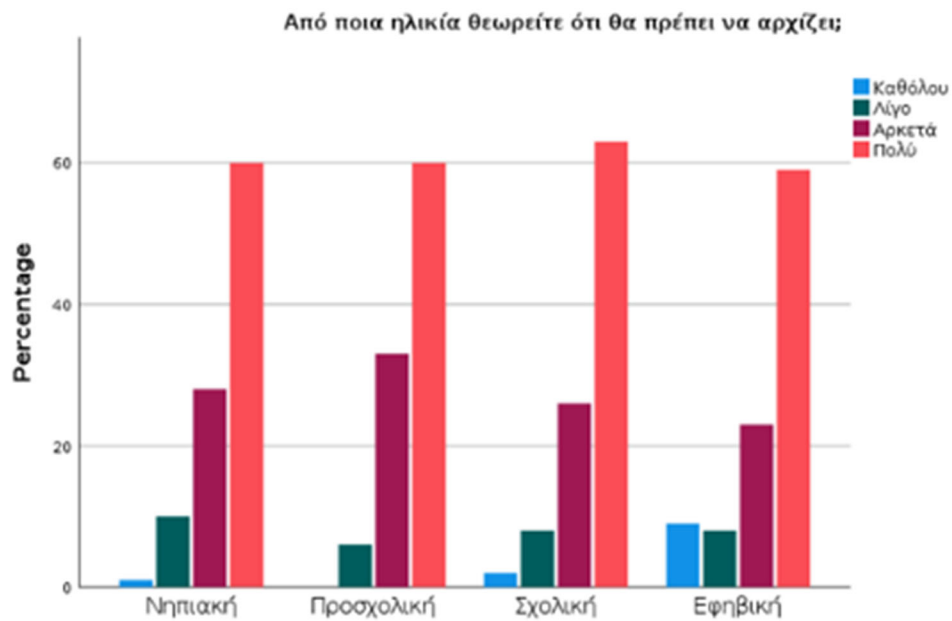
Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 1 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές με προϋπηρεσία από 0-10 έτη ενώ δεύτεροι σε σειρά έρχονται οι μόνιμοι με προϋπηρεσία 10-20 χρόνια. Σε σχετική ερώτηση αναφορικά με το ποιος ευθύνεται για την κλιματική κρίση, ομόφωνη ήταν η απάντηση για την αρνητική επίπτωση της βιομηχανίας και αμέσως μετά των κυβερνήσεων. Αξίζει να αναφερθεί και το ποσοστό της ατομικής ευθύνης που καταλαμβάνει ένα ποσοστό κοντά στο 50% (σχήμα 2).



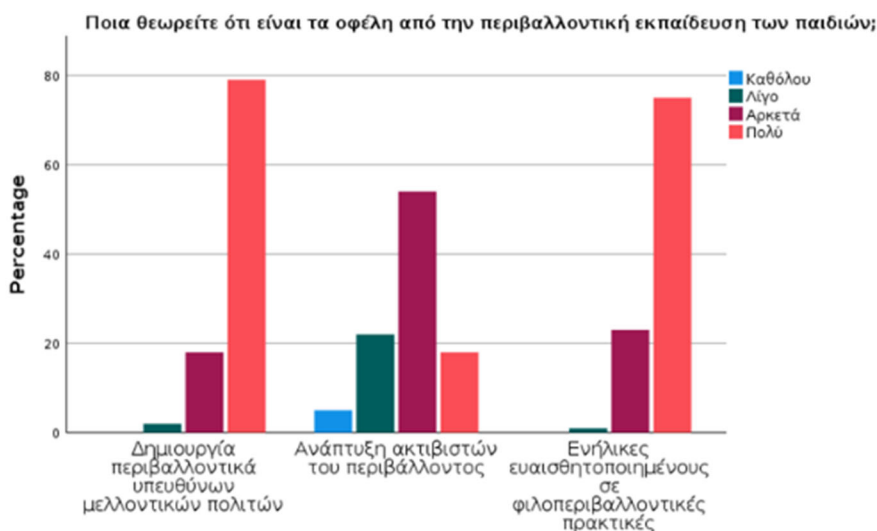
Σχήμα 2



Σχήμα 3

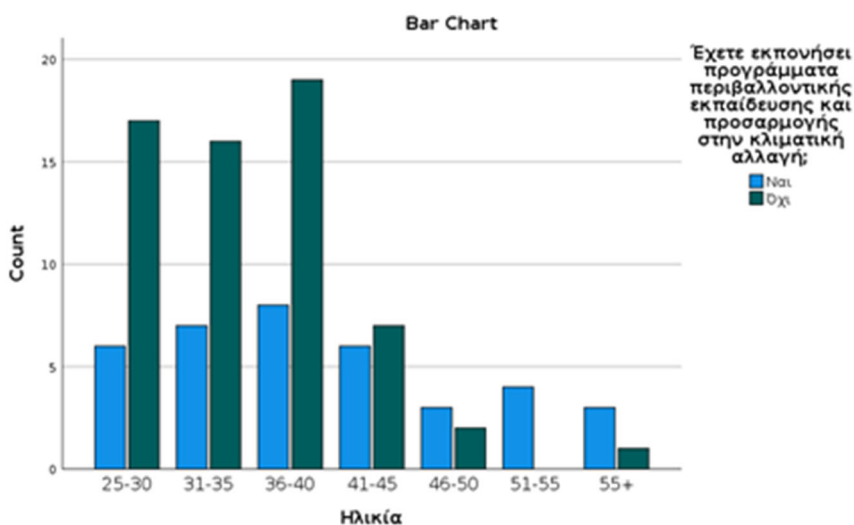


Σχήμα 4

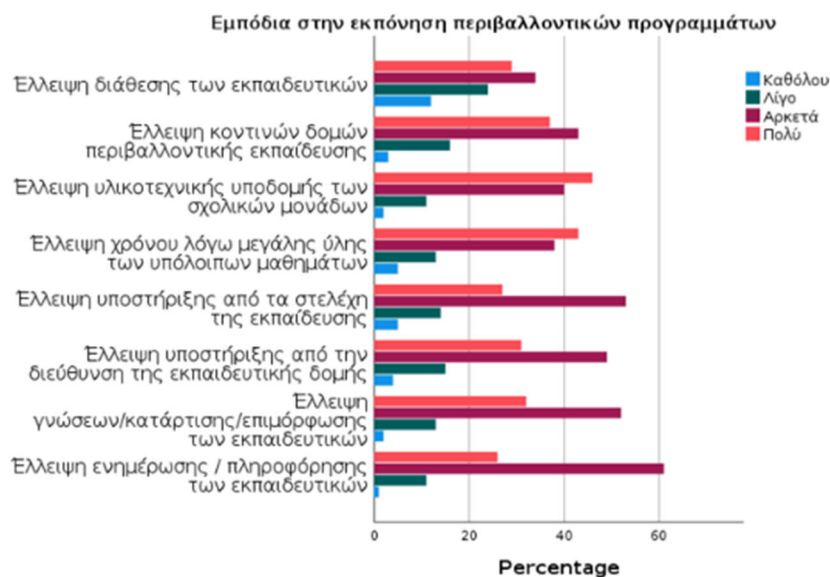


Σχήμα 5

Η ενημέρωση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν έχει ιδιαίτερες θετικές στάσεις καθώς μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένο για τα προβλήματα του περιβάλλοντος (σχήμα 3). Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των ερωτώμενων που συμφωνούν με την παραδοχή πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών από μικρή ηλικία θα έχει θετικές επιπτώσεις στην γνώση και διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων (σχήμα 4). Σχεδόν το σύνολο του δείγματος θεωρεί ότι κατάλληλη ηλικία για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με το περιβάλλον είναι η προσχολική και σχολική ηλικία καθώς τα οφέλη είναι οι επαρκώς ενημερωμένοι και περιβαλλοντικά υπεύθυνοι μελλοντικοί πολίτες (σχήμα 5) αλλά και οι φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον.



Σχήμα 6



Σχήμα 7

Η εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων δείχνει να συναντά κάποια εμπόδια (σχήμα 7), πράγμα που καθιστά δύσκολη την υλοποίησή τους σύμφωνα με την έρευνα. Το μεγαλύτερο εμπόδιο σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν είναι όπως προαναφέρθηκε η έλλειψη της ενημέρωσης και της πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της κλιματικής κρίσης καθώς και η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των δασκάλων. Μεγάλο εμπόδιο επίσης θεωρείται και η έλλειψη υποστήριξης σχετικά με την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς από την έρευνα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη. Από τα παραπάνω δικαιολογείται και το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που από την έρευνα φάνηκε ότι δεν έχουν διδάξει προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με έμφαση στην προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή (σχήμα 6).

Συζήτηση

Συνοψίζοντας κοινή παραδοχή είναι η άμεση και όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διαχείριση της περιβαλλοντικής κρίσης. Μέσα από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση εξετάζονται μείζονα περιβαλλοντικά προβλήματα που έχουν άμεση σχέση με την τοπική, περιφερειακή και διεθνή κοινότητα στοχεύοντας στην εκπαίδευση της κοινωνίας. Η περιβαλλοντική διδασκαλία παρέχει κίνητρα και ακτιβιστική δράση για το περιβάλλον. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους από την νηπιακή ακόμα ηλικία ώστε μέσα από την μαθησιακή και βιωματική διαδικασία να αποκτήσουν γνώσεις και αξίες που αφορούν τόσο το περιβάλλον όσο και το κλίμα γενικότερα. Μέσα από την εκπαίδευση τα παιδιά δύναται μεγαλώνοντας να είναι σε θέση μέσα από την κριτική σκέψη και τις γνώσεις που θα έχουν αποκομίσει για τα θέματα που αφορούν το περιβάλλον, να μετατραπούν σε ενήλικες με περιβαλλοντική συνείδηση και ικανότητες επίλυσης περιβαλλοντικών ζητημάτων, με απώτερο σκοπό την

αιφορική διαχείριση του περιβάλλοντος και της κοινωνίας γενικότερα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση μια μελλοντικής έρευνας σχετικά με την δημιουργία, διδασκαλία και αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης αναφορικά με τους 17 Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης μέσα από καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adger, W. N., Dessai, S., Goulden, M., Hulme, M., Lorenzoni, I., Nelson, D. R., ... & Wreford, A. (2009). Are there social limits to adaptation to climate change? *Climatic change*, 93(3), 335-354.
- Argyriou A., Giannouli M., (2010), «*Energeiaki Perivallontiki & Fysiki*», Panepistimiakes Ekdoseis: ARAKYNTHOS.
- Barnett, J. (2010). Adapting to climate change: three key challenges for research and policy—an editorial essay. *Wiley interdisciplinary reviews: climate change*, 1(3), 314-317.
- Berrang-Ford, L., Ford, J. D., & Paterson, J. (2011). Are we adapting to climate change? *Global environmental change*, 21(1), 25-33.
- Biesbroek, G. R., Klostermann, J. E., Termeer, C. J., & Kabat, P. (2013). On the nature of barriers to climate change adaptation. *Regional Environmental Change*, 13(5), 1119-1129.
- Burton, I., & Lim, B. (2005). Achieving adequate adaptation in agriculture. *Climatic change*, 70(1), 191-200.
- Camilleri, M., & Muscat, M. A. (2009). *Il-Qortin ta'Isopu and tal-Magun in Gozo: an environmental education resource pack for primary schoolchildren* (Bachelor's thesis, University of Malta).
- Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education: Consciousness and responsibility* (Vol. 29). Peter Lang Pub Incorporated.
- House of Commons Science and Technology Committee. (2006). Scientific advice, risk and evidence-based policy making.
- Liarakou, G., & Flogaitis, E. (2007). From environmental education to education for sustainable development: Issues, trends and proposals. *Liarakou, G., Athanasiadis, I. & Gavrilakis, C. (2011): What Greek secondary school students believe about climate change*, 79-98.

- Liarakou, G., & Flogaiti, E. (2007). *Apo tin perivallontiki ekpaidefsi stin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi*. Athina: *Nisos*.
- Mayer, M. (Ed.). (2008). *Engaging youth in sustainable development: Learning and teaching sustainable development in lower secondary schools*. Environment and School Initiatives (ENSI).
- Nikolopoulou, A., Abraham, T., & Mirbagheri, F. (Eds.). (2010). *Education for sustainable development: Challenges, strategies and practices in a globalizing world*. SAGE Publications India.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Suny Press.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Smit, B., & Pilifosova, O. (2003). From adaptation to adaptive capacity and vulnerability reduction. In *Climate change, adaptive capacity and development* (pp. 9-28).
- Tasquier, G., Pongiglione, F., & Levrini, O. (2014). Climate change: an educational proposal integrating the physical and social sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 820-825.
- Tasquier G., Pongiglione F., Levrini O. (2013). Climate change: an educational proposal integrating the physical and social sciences. *Procedia – Social and Behavioral sciences* 116, p. 820 – 825.
- Tilbury, D., Coleman, V., & Garlick, D. (2005). *A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: School education*. Department of the Environment and Heritage.
- Vasilaras, N. (2017). *Ethniki Stratigiki gia tin Prosarmogi stin Klimatiki Allagi sto plaisio tis Evropis tou 2020 me emphasi stin Energeia*.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και η επιστημονική συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα

*Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ.
Ζαρίφης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.*

Περίληψη

Το ζήτημα της συμμετοχής στην εκπαίδευση αλλά κυρίως οι επιδόσεις σε αυτήν δεν έλαβαν στο παρελθόν την ανάλογη προσοχή. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, φαίνεται ότι διεθνώς το ενδιαφέρον για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει αυξηθεί και αυτό αποτυπώνεται και από τις διάφορες ερευνητικές πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα το Πρόγραμμα PIAAC για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (OECD, n.d.a) ή το Πρόγραμμα PISA για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (OECD, n.d.b), που μας πληροφορούν για τις επιδόσεις των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών. Σε αυτό το άρθρο γίνεται συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα, για τους φορείς που εμπλέκονται στον διάλογο, το βαθμό της επίδρασής τους στην κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και τις δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτή η διαδικασία. Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου 'CLEAR' το οποίο ασχολείται με την ανάλυση της διαδικασίας της κατασκευής των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: CLEAR, Μαθησιακά αποτελέσματα, Ελλάδα, συμμετοχή στην εκπαίδευση, φορείς, επιστημονική συζήτηση

Participation in education and the scientific debate on learning outcomes in Greece

Abstract

The issue of participation in education, but especially performance in it, did not receive the same attention in the past. The last twenty years, it seems that internationally the interest in measuring learning outcomes has increased and this is also reflected by the various research initiatives, such as the PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD, n.d.a.) or the PISA Programme for International Student Assessment (OECD, n.d.b), which inform us about the performance of the national education systems of various countries. In this article, there is a discussion about the Learning Outcomes in Greece, about the actors involved in the dialogue, the degree of their influence on the construction of the learning outcomes, but also the difficulties that must be overcome in order for this process to have the desired results. This particular study was done in the context of the 'CLEAR' project which deals with the analysis of the process of the learning outcomes construction.

Key-Words: CLEAR, Learning Outcomes, Greece, participation in education, actors, scientific debate

Εισαγωγή

Στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα, οι προτεραιότητες αλλά και τα θέματα που μπαίνουν στην ατζέντα, διαφοροποιούνται ανάλογα με τους φορείς που συμμετέχουν. Το θέμα της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας αντιμετωπίζεται ως μία ξεχωριστή πτυχή. Η εκπαιδευτική ανεπάρκεια στην υποχρεωτική εκπαίδευση φαίνεται ότι συζητείται (μεταξύ των μελετητών και των ερευνητών) περισσότερο με κοινωνιολογικούς και ψυχολογικούς όρους και λιγότερο εστιάζοντας σε μεταβλητές όπως το φύλο, η προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση, το οικογενειακό και πολιτιστικό υπόβαθρο, η εθνική ταυτότητα, το εισόδημα, το κίνητρο για συμμετοχή ή την επίδραση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τον τρόπο κατασκευής τους σε αυτό το πλαίσιο. Φαίνεται βέβαια ότι η επίδραση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ο τρόπος κατασκευής τους αλλά και το κίνητρο για συμμετοχή, συζητούνται λίγο περισσότερο (Zarifis et al., 2017).

Στην παρούσα μελέτη, η οποία συγγράφεται στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου 'CLEAR', γίνεται αναφορά στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στη χώρα μας και συγκεκριμένα στους φορείς που εμπλέκονται σε αυτήν, στα προβλήματα που εντοπίζονται, αλλά και στο βαθμό που επιδρούν οι εμπλεκόμενοι φορείς στην κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το έργο 'CLEAR', το οποίο διεξάγεται σε οχτώ χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Αυστρία, Βουλγαρία, Φινλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία και Ισπανία), διερευνά τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται όλες εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες διαμορφώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και συνεπώς επηρεάζουν την ποιότητά τους. Παράλληλα σε αυτό το έργο ερευνάται και ο αντίκτυπος των πολιτικών για την ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων.

Στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα εμπλέκονται κρατικοί φορείς που συμμετέχουν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα (κρατικοί και ιδιωτικοί) αλλά και μη κρατικοί φορείς, όπως είναι οι επιστημονικοί φορείς των κοινωνικών εταίρων. Σε αυτήν τη συζήτηση, όπως θα δούμε στη συνέχεια, εντοπίζονται διάφορα ζητήματα που αφορούν στον συντονισμό, τη θεματολογία, τη διάρκεια και τη στόχευσή της.

Οι φορείς που εμπλέκονται στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα

Στην Ελλάδα τρεις είναι οι τύποι των φορέων που εμπλέκονται στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι οποίοι επιδρούν σε διαφορετικό βαθμό στην κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας.

1. Φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει τους ενδιαφερόμενους φορείς πολιτικής για το συγκεκριμένο θέμα που πυροδοτούν μια εσωτερική, όχι απαραίτητα επιστημονική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που εστιάζει στη σχολική εκπαίδευση, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) που επικεντρώνεται στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (που ακολουθεί μετά το σχολείο), τη Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (ΔΥΠΑ) με επίκεντρο την προώθηση της απασχόλησης και την προστασία των ανέργων, την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) που λειτουργεί ως φορέας διασφάλισης ποιότητας για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (η οποία παρέχεται από τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Νομο 4957/2022, άρθρο 3) και το Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) που προωθεί την εκπαίδευση και τη μάθηση για τη νεολαία και όλους τους ενήλικες (μαθητές και φοιτητές). Οι φορείς σε αυτό το επίπεδο περιλαμβάνουν επίσης έναν μικρό αριθμό ενώσεων και οργανώσεων που λειτουργούν προς όφελος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων όπως η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ), ή ενώσεων για την προώθηση της πολιτικής σχετικά με την απασχόληση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες ή/και τον επαγγελματικό προσανατολισμό όπως είναι το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ) (Zarifis et al., 2017).

2. Επιστημονικοί φορείς και κοινωνικοί εταίροι

Ο δεύτερος τύπος φορέων είναι επίσης προσανατολισμένος στην πολιτική, αλλά συνδέεται με παρόχους εκπαίδευσης, όπως τα Πανεπιστήμια, και περιλαμβάνει τους διάφορους κοινωνικούς εταίρους που λειτουργούν τους δικούς τους άτυπους διαύλους επικοινωνίας με τους φορείς της πολιτικής για την προώθηση των προτεραιοτήτων τους όσον αφορά την απασχόληση, τις συνθήκες εργασίας καθώς και την κατάρτιση και τη μάθηση. Αυτού του είδους οι φορείς περιλαμβάνουν τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) που λειτουργεί το δικό της Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) και το δικό της Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ), τη Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών, Βιοτεχνών & Εμπόρων Ελλάδας (ΓΣΒΕΕ) που λειτουργεί το δικό της Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων (ΙΜΕ), τον Σύνδεσμο Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ), τον Σύνδεσμο Ελληνικών Τουριστικών Επιχειρήσεων (ΣΕΤΕ) και την Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας (ΕΣΕΕ) (Zarifis et al., 2017).

3. Φορείς οι οποίοι παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα

Ο τρίτος τύπος φορέων περιλαμβάνει όλους τους παρόχους εκπαίδευσης και μάθησης που προσφέρουν εκπαιδευτικά και μαθησιακά προγράμματα (τα οποία δε βασίζονται

πάντα σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά μετρούν και περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική ανεπάρκεια), επομένως, περιλαμβάνει τις σχολικές μονάδες (με κρατική και ιδιωτική χρηματοδότηση), τα ινστιτούτα που στοχεύουν στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση (IEK) που είναι επίσης κρατικά ή ιδιωτικά, όλα τα κρατικά χρηματοδοτούμενα Πανεπιστήμια (ιδιωτικά Πανεπιστήμια δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα), τα Κέντρα επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) και μεμονωμένους μελετητές και ερευνητές (που συνδέονται κυρίως με ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης) στους τομείς της εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (Zarifis et al., 2017).

Ο διάλογος μεταξύ των φορέων

Οι τρεις τύποι φορέων δεν έχουν έναν συνεχή, στοχευμένο και σε βάθος διάλογο μεταξύ τους, ως εκ τούτου η επιστημονική συζήτηση είναι περιορισμένη, σε μεγάλο βαθμό κατακερματισμένη, αποσπασματική και περισσότερο εστιασμένη στην εκπαιδευτική ανεπάρκεια στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων στον κοινωνικό διάλογο στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) στην Ελλάδα φαίνεται να είναι πιο ορατή την τελευταία δεκαετία (2013 και μετά), ωστόσο δεν περιλαμβάνει όλα τα θέματα και δεν έχει συγκεκριμένη δομή (Zarifis et al., 2017). Οι κοινωνικοί εταίροι και (σε ορισμένες περιπτώσεις όπως στα τυπικά σχολεία) οι φορείς του τρίτου τύπου δε διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της κατασκευής μαθησιακών αποτελεσμάτων ή/και της αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας, παρόλο που όλα τα μέρη συμφωνούν ότι η εμπλοκή τους αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι θεσμικές ενέργειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα δε φαίνεται να έχουν καταστήσει την τρέχουσα συζήτηση τόσο αποτελεσματική. Ο κοινωνικός διάλογος για θέματα Επαγγελματική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, για τα οποία η κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί προτεραιότητα, φαίνεται να διεξάγεται άναρχα και χωρίς κάποια συγκεκριμένη δομή. Οποιαδήποτε προσπάθεια διμερών ή τριμερών διαβουλεύσεων πραγματοποιείται σε όλες τις περιπτώσεις είτε την τελευταία στιγμή, πριν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες καταστούν αναγκαίες, είτε με τρόπο που στην πράξη αναιρεί την ουσιαστική συμβολή των κοινωνικών εταίρων και των φορέων του τρίτου τύπου στη διαδικασία της διαβούλευσης. Οι κοινωνικοί εταίροι και οι φορείς του τρίτου τύπου καλούνται συνήθως να νομιμοποιήσουν τις αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί ή να επικυρώσουν το πλαίσιο με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, η οποία προβλέπεται σε θεσμικά κείμενα (Zarifis et al., 2017).

Όλοι οι παραπάνω φορείς και λειτουργίες πλαισιώνουν την τρέχουσα επιστημονική συζήτηση για την κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας μέσα σε ένα ανοργάνωτο, ασαφές, χωρίς μορφή και χωρίς εστιασμένο πλαίσιο, το οποίο συνήθως εξυπηρετεί πολιτικές οι οποίες δεν είναι πρακτικές και τροφοδοτούν κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες οι οποίες δεν είναι ρεαλιστικές. Στη σχετική συζήτηση δεν υπάρχει συναίνεση για σημαντικά θέματα. Οι προτεραιότητες και οι ατζέντες συχνά συγκρούονται τόσο στην επιστημονική

συζήτηση όσο και στη συζήτηση για τη διαμόρφωση πολιτικής. Ειδικότερα, τα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται να έχουν προτεραιότητα σε επίπεδο πολιτικής, ιδίως όταν πρόκειται για τη μέτρησή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία δε φανερώνει καμία συνάφεια μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας.

Τα θέματα που είναι στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης

Τα βασικά θέματα τα οποία προκύπτουν από το 2015 και εξής, είναι ουσιαστικά τρία. Το πρώτο αφορά στη διδασκαλία και στη μάθηση και ασχολείται με θέματα όπως η ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού που εστιάζουν τόσο στις τεχνικές δεξιότητες όσο και στις βασικές ικανότητες, στην επένδυση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγικών, τεχνικών και διοικητικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών και στην ανάπτυξη ευέλικτων διαδρομών μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δεύτερο θέμα αφορά στην οικοδόμηση συνεργασιών και συμπράξεων με τους κοινωνικούς εταίρους και ασχολείται με θέματα όπως η συμβολή στη δημιουργία και τη διάδοση νέων γνώσεων (που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση), την προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας των εκπαιδευομένων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και τη συνεργασία επιχειρήσεων και εκπαίδευσης για την ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το τρίτο θέμα αντικατοπτρίζει την ατζέντα των ενδιαφερομένων και ασχολείται με θέματα που αφορούν στη διοίκηση και στη χρηματοδότηση, με έμφαση στη διασφάλιση αποτελεσματικής διοίκησης, στη δημιουργία αποτελεσματικών δικτύων ανατροφοδότησης με την αγορά εργασίας, στην παροχή δεξιοτήτων σχετικών με την αγορά εργασίας και στη δημιουργία ισχυρών μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας που ευθυγραμμίζονται με τα Ευρωπαϊκά εργαλεία και όργανα (π.χ. πλαίσιο EQAVET) (Zarifis et al., 2017) .

Η συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στις δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης

Η συζήτηση επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό σε δύο τομείς της τυπικής εκπαίδευσης: στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, πιο πρόσφατα (από το 2015 και μετά) στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Όσον αφορά ειδικότερα την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η συζήτηση υπογραμμίζει ότι ένας βαθμός ευελιξίας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών θεωρείται σε ορισμένες μελέτες περίπτωσης ως σημαντική πτυχή της συνεργασίας με τοπικές ή περιφερειακές επιχειρήσεις. Αυτό δίνει στις δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), τη δυνατότητα να προσαρμόζονται, τουλάχιστον εν μέρει, στις ανάγκες των επιχειρήσεων στα δίκτυά τους και να ανταποκρίνονται γρήγορα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτό μπορεί επίσης να τους δώσει την ευκαιρία να ευθυγραμμίσουν την παροχή εκπαίδευσης με τις

περιφερειακές ανάγκες σε δεξιότητες, να διεξάγουν πιλοτικά προγράμματα (projects) μαζί με τις επιχειρήσεις ή να αναπτύσσουν προγράμματα με τις τοπικές επιχειρήσεις, που να εστιάζουν σε προβλήματα από το πραγματικό εργασιακό τους περιβάλλον και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα για διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στη δομή. Εξίσου, πρέπει να διασφαλιστεί ότι ακολουθείται ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών (με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο), προκειμένου να πληρούνται ορισμένα πρότυπα και όχι, για παράδειγμα, να εκπαιδεύονται αποκλειστικά για πολύ συγκεκριμένες ανάγκες των επιχειρήσεων. Δε θα πρέπει να αγνοείται ότι η εκπαίδευση οφείλει να έχει ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο, να είναι περισσότερο συμπεριληπτική σε σχέση με τις ανάγκες όλων των κοινωνικών ομάδων και όχι να καλύπτει απλώς τις τρέχουσες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η συζήτηση είναι παρόμοια, ωστόσο, επειδή τα ΑΕΙ έχουν ήδη καθιερώσει μαθησιακά αποτελέσματα με βάση ακαδημαϊκά κριτήρια και όχι με προτεραιότητες που καθοδηγούνται από την αγορά (ωστόσο, αυτό συζητείται έντονα μετά τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις εκπαιδευτικής πολιτικής στα ΑΕΙ που δημοσιεύθηκαν το 2022), επικεντρώνονται στην ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού που αφορούν τόσο την ανάπτυξη περισσότερων τεχνικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν όσο και ακαδημαϊκών ικανοτήτων (Zarifis et al., 2017).

Η συζήτηση για στοχευμένες δεξιότητες και προγράμματα ΕΕΚ και οι έρευνες που αναδεικνύουν σημαντικά ζητήματα

Υπάρχει μια συνεχής συζήτηση για ζητήματα που αφορούν την υιοθέτηση της εθνικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας (ιδιαίτερα στα ΑΕΙ) και τη συμμετοχή περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων (ιδίως ενήλικων εκπαιδευομένων με σωματικές αναπηρίες και Ρομά) σε ευκαιρίες τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, η συζήτηση για τα άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο, τους νέους που δε συμμετέχουν στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κατάρτιση (NEETs) και τους μακροχρόνια άνεργους, τονίζει τη μεγάλη σημασία για τη μείωση της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων λόγω των υψηλών ποσοστών ανεργίας μεταξύ των νέων ενηλίκων. Μετά την οικονομική κρίση του 2010, η συζήτηση ανέδειξε μια ολοένα και μεγαλύτερη απειλή για τους νέους που δε συμμετέχουν στην εκπαίδευση και κατάρτιση και δεν εργάζονται. Επί του παρόντος, η Ελλάδα ενισχύει τις προσπάθειές της για την πρόληψη και την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, για τη διασφάλιση της επανένταξης στο σχολικό περιβάλλον, την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (με την υποστήριξη προγραμμάτων για την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας) καθώς και την πλήρη ή μερική απασχόληση μέσω κινήτρων που παρέχονται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, με στόχο την επέκταση της παραμονής του εργαζομένου στη συγκεκριμένη θέση (Koutouzis, 2013). Αυτό ουσιαστικά συνεπάγεται μεγαλύτερη ζήτηση για προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων για τα οποία ορισμένοι επιστημονικοί φορείς των κοινωνικών εταίρων, κυρίως το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ ΓΣΒΕΕ, έχουν πολλές φορές καταθέσει δημόσια τις απόψεις και τις αναλύσεις τους μέσω στοχευμένων ερευνών, μελετών και κειμένων που αναδεικνύουν

μια σειρά από ζητήματα, προκλήσεις και προτάσεις πολιτικής. Δεν είναι σαφές, ωστόσο, πώς το ερευνητικό αυτό έργο των επιστημονικών φορέων τροφοδοτεί τα επίσημα δίκτυα ή τους φορείς διαβούλευσης και τη διαμόρφωση των πολιτικών. Η ΓΣΕΕ πιστεύει ότι η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε όλο το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να είναι πιο ενεργή με έμφαση σε θέματα πολιτικής, τεκμηρίωσης και τεχνογνωσίας, θεμελίωσης της έρευνας, σύνδεσης με την παραγωγή και την απασχόληση, βελτίωσης της εκπαίδευσης (διδακτική μεθοδολογία, προγράμματα σπουδών, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Παράλληλα, οι κοινωνικοί εταίροι μπορούν να διασφαλίσουν τη νομιμότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των προσόντων, ιδίως εκείνων που προέρχονται από τον ιδιωτικό τομέα, καθώς και να συμβάλουν στη διασφάλιση της ποιότητας της μαθητείας (Fotopoulos, 2014).

Όσον αφορά τις έρευνες που αναφερθήκαμε, οι ποσοτικές μέθοδοι αξιοποιούνται περισσότερο. Διεξάγονται κυρίως από μεγάλα ερευνητικά ή εκπαιδευτικά ινστιτούτα όπως το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ ΓΣΒΕΕ. Υπάρχει επίσης ένας μικρός αριθμός ερευνητικών μελετών που χρησιμοποιούν δευτερογενή ανάλυση σχετικών δεδομένων (π.χ. ΠΙΑCC). Ενώ στα ΑΕΙ η έρευνα διεξάγεται σε μικρότερη κλίμακα με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων (φαινομενολογία, ανάλυση περιεχομένου). Αυτό αντικατοπτρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ένα σημαντικό αριθμό διπλωματικών εργασιών και διατριβών, καθώς και άρθρων που δημοσιεύονται σε σχετικά επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα (Zarifis et al., 2017).

Τα επίπεδα των προσόντων και η σημασία τους στη συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα

Τα επίπεδα 3-5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (NQF) θεωρούνται υψίστης σημασίας, καθώς τα σχετικά μαθησιακά αποτελέσματα για αυτά τα επίπεδα δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Τα επίπεδα 3-5 του NQF καλύπτουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σχολική δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) και την αρχική μετα-δευτεροβάθμια ΕΕΚ. Η συζήτηση για τα μικροδιαπιστευτήρια είναι ακόμη πολύ αδύναμη. Δεν υπάρχει ένδειξη NQF LEVEL στα διπλώματα για τα επίπεδα 3 και 4, αλλά μόνο για το επίπεδο 5 και άνω. Η συζήτηση υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η μορφή (sic) των προσόντων (όπως αυτά περιγράφονται στα επίπεδα 3 και 4 του NQF) δεν επηρεάζονται από την αγορά εργασίας. Μόνο ο ΕΟΠΠΕΠ οργανώνει τα υπάρχοντα προσόντα με βάση την υφιστάμενη παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία εύρεσης εργασίας στην Ελλάδα, αν σκεφτούμε ότι κανονικά τα επίπεδα 3 και 4 του NQF αντικατοπτρίζουν τα προσόντα των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών, όπου το ποσοστό ανεργίας των νέων μειώθηκε στο 28,9% τον Δεκέμβριο από 31,4% τον Νοέμβριο του 2022 (Eurostat, 2023), αλλά και την αποδομημένη αγορά εργασίας, δείχνουν το Γραφειοκρατικό μοντέλο (Bureaucratic model, στο Weber, 1947, όπ. αναφ. στο Lunenburg, 2017) γιατί είναι το μόνο που μπορεί να ισχύει. Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα ελέγχεται επί του παρόντος από πολιτικές αποφάσεις που συχνά αναδιαμορφώνουν τις ανάγκες της για αποφοίτους των NQF 3 και 4. Εάν αυτοί οι απόφοιτοι έχουν μια ευκαιρία στην αγορά

εργασίας είναι μόνο με την πρόσβαση στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης (είτε μετα-δευτεροβάθμια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης είτε ΑΕΙ). Ένα άλλο σημείο αιχμής της συζήτησης είναι ότι ο ΕΟΠΠΕΠ (η αρχή που ανέπτυξε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων-ΕΠΠ) συνέδεσε τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) με τα υπάρχοντα προσόντα στην Ελλάδα χωρίς καμία συσχέτιση με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που σε κάθε περίπτωση δε χρησιμοποιούνταν, αλλά μόνο για τα επίπεδα 5 και 6 κατά την εκπόνηση του ΕΠΠ (NQF) το 2013. Τα επίπεδα του ΕΠΠ (NQF) στην Ελλάδα είναι ισοδύναμα με τα πτυχία. Αυτό που έκανε ο ΕΟΠΠΕΠ ήταν να ικανοποιήσει τα κριτήρια για την αναφορά του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (NQF) στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) παραμερίζοντας κάθε κριτήριο που σχετίζεται με την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΕΟΡΡΕΡ, 2023). Αυτό είναι κάτι παραπάνω από προφανές αν δει κανείς τον τρόπο με τον οποίο περιγράφει ο ΕΟΠΠΕΠ τα μαθησιακά αποτελέσματα στα επίπεδα 3 και 4. Τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα ισχύουν για όλα τα επαγγέλματα σε κάθε επίπεδο (3 και 4). Ο ΕΟΠΠΕΠ χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) για την περιγραφή των επιπέδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Stamatoroulou, 2019).

Το διδακτικό προσωπικό και οι εκπαιδευτικές μονάδες συνήθως δέχονται επικριτικά σχόλια. Ωστόσο, οι επικρίσεις κατά των παρόχων, του διδακτικού προσωπικού του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, συχνά δημιουργούν μια διαστρέβλωση της πραγματικής εικόνας, η οποία ουσιαστικά είναι ότι στην Ελλάδα, λόγω της απουσίας εθνικών τυποποιημένων αξιολογήσεων, η αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών γίνεται αποκλειστικά από τους παρόχους εκπαίδευσης. Οι Πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο είναι ένα αξιόπιστο μέτρο, όπως θεωρούν οι γονείς, για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ωστόσο, ο OECD (2018) διαπίστωσε ότι η μεγάλη τους βαρύτητα συνέβαλε στην παραποίηση του προγράμματος σπουδών και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους χρησιμοποιούνται τυποποιημένες αξιολογήσεις σε επίπεδο σχολείου. Αυτές φαίνεται να λειτουργούν αθροιστικά. Στη διεθνή έρευνα PISA 2015 (OECD, 2016), για παράδειγμα, ποσοστό χαμηλότερο από το μέσο όρο των 15χρονων στην Ελλάδα φοιτούσε σε σχολεία που χρησιμοποιούν τυποποιημένες αξιολογήσεις για την παρακολούθηση της σχολικής προόδου (47% έναντι 69%) ή για τον εντοπισμό μορφών διδασκαλίας ή του προγράμματος σπουδών που θα μπορούσαν να βελτιωθούν (48% έναντι 59%). Ωστόσο, ένα ποσοστό μεγαλύτερο του μέσου όρου ήταν σε σχολεία όπου αυτές οι αξιολογήσεις ενημέρωναν για την παραμονή ή την προαγωγή (61% έναντι 31%). Ένα παρόμοιο μοτίβο εμφανίστηκε για τις αξιολογήσεις που σχεδιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών στο PISA 2018 (OECD, 2019· 2020), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές για τη μάθησή τους λιγότερο συχνά από ό,τι κατά μέσο όρο στον ΟΟΣΑ με τιμή δείκτη -0,10 έναντι 0,00 κατά μέσο όρο. Πρόσφατα, έγιναν προσπάθειες να γίνει η αξιολόγηση των μαθητών πιο διαμορφωτική (Stamatoroulou, 2019).

Επίλογος

Η επιστημονική συζήτηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα είναι αντιμέτωπη με αρκετές προκλήσεις και η χώρα μας θα πρέπει ακολουθήσει τα κατάλληλα βήματα ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική. Ορισμένα από τα ζητήματα που υποβιβάζουν την έως τώρα προσπάθεια, είναι η έλλειψη συντονισμού, η άναρχη ιεράρχηση των θεμάτων και η έλλειψη στόχευσης στο διάλογο (ο οποίος δεν είναι εστιασμένος, δεν έχει διάρκεια και είναι αποσπασματικός). Επίσης, οι φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα θα μπορούσαν να έχουν έναν πιο ουσιαστικό ρόλο.

Ένα πλήθος μεταβλητών που αλληλεπιδρούν για την κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανεπάρκειας, όπως το φύλο, η προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση, το οικογενειακό και πολιτιστικό υπόβαθρο, η εθνική ταυτότητα, το εισόδημα και το κίνητρο για συμμετοχή φαίνεται ότι δε λαμβάνουν της ανάλογης προσοχής και δεν είναι πάντα ψηλά στην ατζέντα των συζητήσεων μεταξύ των φορέων. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει μία ασάφεια σχετικά με τι είναι αλλά και σε τι αφορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το πρόγραμμα CLEAR δίνει βαρύτητα σε τέτοιου είδους μεταβλητές αλλά και σε όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατασκευή των μαθησιακών αποτελεσμάτων (θεσμικούς, κοινωνικοοικονομικούς, γεωγραφικούς, προσωπικούς, διάθεσης, αλλά και εκείνους που σχετίζονται με τις ικανότητες). Μέσα από αυτή διαδικασία και με τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης μελέτης μεικτής μεθόδου που διεξάγεται και στις 8 χώρες που συμμετέχουν, το πρόγραμμα σκοπεύει να διαμορφώσει καινοτόμες λύσεις πολιτικής και να αυξήσει την κοινωνική ανοδική κινητικότητα, για τους νέους και κυρίως όσους έχουν πολλαπλά μειονεκτήματα και ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- EOPPEP (2023). *Epipeda E.P.P.* Anaktithike 12 Septemvriou 2023 apo <https://proson.eoppep.gr/el/HQFLevels>
- Eurostat. (2023). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/c6da8c1e-2f88-4554-9dbb-48c77f394b12?lang=en> (accessed: 27.9.2023)
- Fotopoulos, N. (2014). *Dia viou Mathisi kai o neos rolos ton prosonton stin epochi tis krisis. Oroï kai proypotheseis gia tin anaptyxi energitikon dimosion politikon: mia kritiki prosengisi.* Sto Kyridis, A. (epim.) *Efpatheis koinonikes omades kai dia viou mathisi* (σσ. 194-219). Gutenberg. Diathesimo sto <https://www.dardanosnet.gr/product/efpathis-kinonikes-omades-ke-dia-viou-mathisi/>
- Koutouzis, M. (Epim.). (2013). *Diarroi apo tis Domes tis Dia Viou Ekpaidefsis Enilikon.* KANEP-GSEE. Diathesimo sto https://www.kanep-gsee.gr/site-files/files/MELETH_2016-01-19.pdf

- Lunenburg, F. (2017). Organizational Structure and Design. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 1, (1), 21-43.
- Nomos 4957/F.E.K. A' 141/21.07.2022. Neoi orizontes sta Anotata Ekpaideftika Idrymata: Enischysi tis poioutitas, tis leitourgikotitas kai tis syndesis ton A.E.I. me tin koinonia kai loipes diataxeis.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume 1): Excellence and Equity in Education*. Paris, France: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD, (2018). *OECD Economic Surveys: Greece*, OECD Publishing, Paris. The Executive summary of this report is available online at: www.oecd.org/eco/surveys/GRC%202016%20Overview%20EN.pdf. (accessed 9/10/2023).
- OECD (2019). *Assessment and Analytical Framework. PISA 2018*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. PISA. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- OECD (n.d.a). *About PIAAC*. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2023 από <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (n.d.b). *what is PISA*. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου 2023 από <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- Stamatopoulou, D. (2019). The course of development of learning outcomes in the Bologna Process: the current situation in Greece in terms of legislation. *ACADEMIA*, 15, 115-137. <https://doi.org/10.26220/aca.3136>.
- Zarifis, G., Fotopoulos, N., Zanolis, L. & Manavi, Ch. (2017). *O koinonikos dialogos gia tin epangelmatiki ekpaidefsi kai katartisi stin Ellada. Dierevnisi to rolou kai ton protaseon politikis ton koinonikon etairon*. IME GSEVEE. Diathesimo sto <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/04/KOINONIKOS-DIALOGOS-Final.pdf>

Μακροπρόθεσμες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία: Εκπαίδευση, Απασχόληση και Κοινωνική Ένταξη

*Συρόπουλος Κ. Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Adjunct lecturer στο Πανεπιστήμιο του Sunderland, Κολλέγιο DEI Θεσσαλονίκη, Ελλάδα CELTA, BSc, MSc(MBA), M.Ed.
Φραντζεσκάκη Ευδοξία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Διδακτορική φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Γαλλικών Σπουδών*

Περίληψη

Αυτό το άρθρο αναλύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία στις σχολικές τους προσπάθειες, εξετάζοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Τα προβλήματα αυτά περιλαμβάνουν ζητήματα γραπτής έκφρασης, κατανόησης κειμένου και επεξεργασίας πληροφοριών. Το άρθρο εξετάζει επίσης πώς αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη. Οι ενήλικες που εισέρχονται στην αγορά εργασίας συχνά προσκρούουν σε εμπόδια που τους εμποδίζουν να επιτύχουν στη σταδιοδρομία τους. Οι ενήλικες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν ποικίλους περιορισμούς, από την αναζήτηση εργασίας έως την επικοινωνία στην εργασία. Αυτό το άρθρο διερευνά τις επιπτώσεις αυτών των εμποδίων τονίζοντας την αξία της δημιουργίας χώρων εργασίας χωρίς αποκλεισμούς και της παροχής διευκολύνσεων. Το συμπέρασμα αυτού του άρθρου υπογραμμίζει την ανάγκη αντιμετώπισης των συνεχιζόμενων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία σε πολλές πτυχές της ζωής τους. Η κοινωνία μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου τα άτομα με δυσλεξία μπορούν να επιτύχουν στο σχολείο, στην εργασία και στις κοινωνικές σχέσεις μέσω εκστρατειών για περισσότερη ευαισθητοποίηση, κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων και εκπαιδευτικών προσπαθειών.

Λέξεις-Κλειδιά : δυσλεξία, ενήλικες, εκπαίδευση, απασχόληση, κοινωνική ένταξη

Long-Term Challenges Faced by Adults with Dyslexia: An Analysis of Education, Employment and Social Integration

*Syropoulos C. Fotios, Adjunct lecturer at the University of Sunderland, College DEI Thessaloniki, Greece, CELTA, BSc, MSc(MBA), M.Ed.
Frantzeskaki Evdoxia, PhD student, University of Cyprus, Department of French Studies*

Abstract

This article analyzes what issues adults with dyslexia confront in their scholastic endeavors by examining the hurdles they face. These problems include issues with written expression, reading comprehension, and information processing. The article also looks into how these difficulties affect academic success and personal development negatively. Adults who enter the employment frequently run against obstacles that prevent them from succeeding in their careers. Adults with dyslexia confront a variety of

constraints, from job seeking to communicating at work. This article explores the effects of these barriers highlighting the value of creating inclusive workplaces and providing accommodations. This article's conclusion emphasizes the need of addressing the ongoing difficulties dyslexic individuals have in many facets of life. Society can create an environment where people with dyslexia can succeed in school, work, and social relationships through campaigning for more awareness, governmental reforms, and educational efforts.

Key-Words: dyslexia, adults, education, employment, social integration

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μια πάθηση που ξεπερνά τις πρώιμες εκδηλώσεις της και συχνά παραμένει στην εφηβεία και την ενηλικίωση. Αν και παραδοσιακά συνδέεται με δυσκολίες στην απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής στην παιδική ηλικία, η έρευνα έχει δείξει ότι πολλά άτομα συνεχίζουν να παλεύουν με προκλήσεις που σχετίζονται με τη δυσλεξία και στην ενήλικη ζωή τους (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Αυτή η επιμονή υπογραμμίζεται από την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τομέων που χαρακτηρίζουν την ενήλικη ζωή.

Ένας από τους θεμελιώδεις πυλώνες της ανάπτυξης των ενηλίκων είναι η εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί τόσο ως αγωγός για την προσωπική ανάπτυξη όσο και ως πύλη για ευκαιρίες σταδιοδρομίας. Ωστόσο, για τους ενήλικες με δυσλεξία, η εκπαίδευση μπορεί να είναι γεμάτη με προκλήσεις που εκτείνονται πέρα από την τάξη. Οι δυσκολίες ανάγνωσης, χαρακτηριστικό γνώρισμα της δυσλεξίας, συχνά εμποδίζουν την ικανότητά τους να κατανοούν σύνθετα κείμενα και να έχουν αποτελεσματική πρόσβαση σε πληροφορίες (Peterson & Pennington, 2015). Ως αποτέλεσμα, η επιδίωξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να παρεμποδιστεί, επηρεάζοντας τόσο την πνευματική ανάπτυξη όσο και τις μακροπρόθεσμες προοπτικές σταδιοδρομίας.

Η μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση σηματοδοτεί μια κομβική φάση στη ζωή ενός ενήλικα. Ωστόσο, το περιβάλλον του σύγχρονου εργατικού δυναμικού μπορεί να είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τα άτομα με δυσλεξία. Οι προκλήσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την επικοινωνία μπορεί να παρουσιάσουν εμπόδια στην αναζήτηση εργασίας, στις αλληλεπιδράσεις στο χώρο εργασίας και στην εκτέλεση εργασιών (Snowling, 2000). Οι προσαρμογές, αν και νομικά επιβεβλημένες σε πολλές δικαιοδοσίες, μπορεί να μην είναι πάντα άμεσα διαθέσιμες, οδηγώντας σε αισθήματα απογοήτευσης και ανεπάρκειας.

Για τα άτομα με δυσλεξία, το κοινωνικό πλαίσιο της ενήλικης ζωής μπορεί επίσης να παρέχει σημαντικά εμπόδια εκτός των πεδίων της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Οι δυσκολίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που πηγάζουν από τις δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας που είναι εγγενείς στη δυσλεξία, μπορεί να εμποδίσουν τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών (Rose et al., 2011). Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με

δυσλεξία μπορεί να βιώσουν απομόνωση και να παλέψουν με την αυτοεκτίμηση, επηρεάζοντας ενδεχομένως τη συνολική τους ευημερία και την αίσθηση του ανήκω κάπου.

Στις επόμενες ενότητες, το παρόν άρθρο θα εξετάσει τις ιδιαιτερότητες αυτών των προκλήσεων, εξετάζοντας τον αντίκτυπο της δυσλεξίας στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Αναλύοντας κριτικά την υπάρχουσα έρευνα, εντοπίζοντας κενά και προτείνοντας πιθανές παρεμβάσεις, η παρούσα μελέτη στοχεύει να συμβάλει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των πολύπλευρων εμπειριών των ενηλίκων με δυσλεξία.

Δυσλεξία: Μια σύντομη επισκόπηση

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στην ακριβή και ευχέρεια αναγνώρισης λέξεων, στην ορθογραφία και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης, παρά την παρουσία επαρκούς νοημοσύνης, διδασκαλίας και ευκαιριών (Lyon et al., 2003). Η κατάσταση αυτή προκύπτει από άτυπα μοτίβα επεξεργασίας του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση, την ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία και τη λεκτική μνήμη εργασίας, κρίσιμα συστατικά των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γλώσσας (Peterson & Pennington, 2015). Τα γνωστικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας επεκτείνονται πέρα από τις απλές προκλήσεις στην ανάγνωση και τη γραφή, επηρεάζοντας συχνά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί σύνθετα κείμενα, να οργανώνει τις σκέψεις του με συνοχή και να εκφράζει αποτελεσματικά τις ιδέες του (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Η δυσλεξία αναγνωρίζεται συχνά κατά την παιδική ηλικία, οδηγώντας συχνά σε πρώιμες παρεμβάσεις και υποστήριξη. Ωστόσο, η επικράτηση της δυσλεξίας μεταξύ των ενηλίκων παραμένει σημαντικός. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, περίπου το 5% έως 17,5% του παγκόσμιου πληθυσμού παλεύει με τη δυσλεξία (Peterson & Pennington, 2015- Shaywitz & Shaywitz, 2005). Αυτά τα ποσοστά επικράτησης υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η δυσλεξία δεν είναι απλώς ένα ζήτημα που παραπέμπεται στην παιδική ηλικία-συνεχίζει να επηρεάζει τα άτομα και στην ενήλικη ζωή, θέτοντας μοναδικές προκλήσεις που απαιτούν προσοχή.

Η διαρκής παρουσία της δυσλεξίας πέρα από την παιδική ηλικία έχει βαθιές συνέπειες για τα άτομα καθώς αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Ενώ ορισμένα άτομα λαμβάνουν στοχευμένες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, άλλα μπορεί να παραμένουν αδιάγνωστα ή να μην αντιμετωπίζονται επαρκώς, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη βασικών στρατηγικών αντιμετώπισης και προσαρμογής (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Αυτή η επίμονη επίδραση μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην επιδίωξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην εύρεση εργασίας και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτές οι προκλήσεις γίνονται πιο δύσκολες από την αλλαγή από το οργανωμένο σχολικό πλαίσιο στην πολυπλοκότητα της ενήλικης ζωής, όπου υπάρχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις για αυτόνομη ανάγνωση, γραφή και επικοινωνιακές ικανότητες.

Επιπλέον, η επιμονή της δυσλεξίας αναδεικνύει επίσης την ανάγκη για συνεχή έρευνα και υποστήριξη προσαρμοσμένη στους ενήλικες μαθητές. Πολλές παραδοσιακές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, αφήνοντας τους ενήλικες με δυσλεξία χωρίς επαρκείς πόρους για την αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων αγώνων τους (Peterson & Pennington, 2015). Έτσι, καθίσταται επιτακτική ανάγκη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους χώρους εργασίας και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να αναγνωρίσουν τη διαρκή φύση της δυσλεξίας και να αναπτύξουν στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενήλικων ατόμων.

Προκλήσεις στην εκπαίδευση

Η επιδίωξη της γνώσης είναι απαραίτητη για την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση, αλλά για τα άτομα με δυσλεξία, μπορεί να παρουσιάσει ιδιαίτερες δυσκολίες που συχνά προέρχονται από τις προηγούμενες σχολικές τους εμπειρίες. Ενώ ορισμένα άτομα θα μπορούσαν να έχουν λάβει εξειδικευμένη βοήθεια κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, άλλα μπορεί να αντιμετώπισαν αναποτελεσματικές θεραπείες ή να μην είχαν καθόλου επίσημη διάγνωση. Οι προκλήσεις που προκαλεί η δυσλεξία μπορεί να επανεμφανιστούν όταν τα άτομα επιδιώκουν περαιτέρω εκπαίδευση ή επαγγελματική εξέλιξη, εμφανιζόμενα ως εμπόδια στη μάθηση και την επιτυχία. (Lyon et al., 2003).

Η κατανόηση της ανάγνωσης, ενώ παραμένει μια θεμελιώδης δεξιότητα που απαιτείται σε διάφορους ακαδημαϊκούς κλάδους, θέτει σημαντικές προκλήσεις για τους ενήλικες με δυσλεξία. Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στην παρακολούθηση του κειμένου και στην επεξεργασία σύνθετων δομών προτάσεων εμποδίζουν την ικανότητά τους να εξάγουν νόημα από το γραπτό υλικό (Peterson & Pennington, 2015). Κατά συνέπεια, τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν περίπλοκες έννοιες, να εμπλακούν σε κριτική ανάλυση και να συνθέσουν πληροφορίες - ένας θρίαμβος ιδιαίτερα απαραίτητος για τη μάθηση σε υψηλότερο επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά, η γραφή, ως αναπόσπαστος τρόπος επικοινωνίας και αξιολόγησης σε εκπαιδευτικά πλαίσια, εμφανίζεται ως ένας διαρκής αγώνας για τους ενήλικες με δυσλεξία. Οι προκλήσεις στην ορθογραφία, τη γραμματική και το συντακτικό όχι μόνο επηρεάζουν την ποιότητα του γραπτού τους έργου αλλά ταυτόχρονα εμποδίζουν την αυτοπεποίθησή τους στην έκφραση ιδεών. Η ικανότητά τους να επικοινωνούν σωστά τις γνώσεις τους μπορεί να παρεμποδίζεται από το τεράστιο γνωστικό φορτίο που συνδέεται με τη μετατροπή των ιδεών τους σε γραπτές λέξεις (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Για να αμβλυνθούν αυτές οι προκλήσεις, είναι επιτακτική ανάγκη να υιοθετηθούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που να είναι προσαρμοσμένες στις ειδικές ανάγκες των ενηλίκων με δυσλεξία. Η παροχή ρητής διδασκαλίας στη φωνολογική επίγνωση, στις στρατηγικές αποκωδικοποίησης και στις τεχνικές κατανόησης της ανάγνωσης μπορεί να δώσει στα άτομα τη δυνατότητα να περιηγηθούν αποτελεσματικότερα στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο (Peterson & Pennington, 2015).

Για να έχουν τα άτομα με δυσλεξία ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι προσαρμογές είναι ζωτικής σημασίας. Υπάρχει μια ποικιλία προσαρμογών που μπορούν να γίνουν για την προώθηση ενός πιο συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως επιπλέον χρόνος για τις εξετάσεις, εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης και προσβάσιμο υλικό μαθημάτων. (Lyon et al., 2003). Αναγνωρίζοντας τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των ατόμων με δυσλεξία και παρέχοντας προσαρμοσμένη υποστήριξη, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να προωθήσουν μια κουλτούρα συμπερίληψης που δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς τους μαθητές να επιτύχουν.

Εμπόδια στην απασχόληση

Οι ενήλικες με δυσλεξία πρέπει να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής και της επαγγελματικής τους πορείας. Οι επιπτώσεις της δυσλεξίας μπορούν να μειωθούν σημαντικά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έγκαιρη παρέμβαση και υποστηρικτικά δίκτυα. Από την άλλη πλευρά, η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σημείο καμπής (Pino, 2014). Πολλά άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση διευκολύνσεων και στην προσαρμογή στις αυστηρές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών του κολεγίου ή του πανεπιστημίου. Αυτά τα γεγονότα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους πορεία.

Η εργασία μπορεί να προσφέρει ένα σωρό δυσκολίες για τα άτομα με δυσλεξία (Moody, 2010). Η ικανότητα καλής ανάγνωσης και γραφής θεωρείται συχνά ως ζωτικό ταλέντο σε πολλά επαγγέλματα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να διαβρώσουν την αυτοεκτίμηση και να περιορίσουν τις επαγγελματικές επιλογές.

Αναγνωρίζοντας αυτές τις προκλήσεις, αρκετά έθνη έχουν θεσπίσει νομοθετικές εγγυήσεις για να προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες στα άτομα με δυσλεξία στον εργασιακό χώρο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, νόμοι, που αφορούν Αμερικανούς με αναπηρίες (ADA, 1990), απαιτούν εύλογες προσαρμογές, όπως λογισμικό ανάγνωσης οθόνης, επιπλέον χρόνο για εργασίες εντατικής ανάγνωσης ή τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας. Η κατανόηση αυτών των δικαιωμάτων και η άσκηση πίεσης για τις απαιτούμενες τροποποιήσεις είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα με δυσλεξία που θέλουν να επιτύχουν επαγγελματικά.

Στο εργατικό δυναμικό, οι ενήλικες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν εμπόδια που κυμαίνονται από την αναζήτηση εργασίας έως τις καθημερινές εργασίες στο χώρο εργασίας. Οι επικοινωνιακές προκλήσεις, όπως οι δυσκολίες στη σύνταξη ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή στη σαφή μεταφορά ιδεών, μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια στις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις (Firth & Horwood, 2019). Η ανάγκη για προσαρμογές, όπως ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας και υποστηρικτικά εργασιακά περιβάλλοντα, υπογραμμίζει τη σημασία των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Henderson & Hultgren, 2017). Η έρευνα των Grzywacz, Casey και Jones (2007) υποδεικνύει ότι η ευελιξία στον χώρο εργασίας, όπως τα προσαρμόσιμα ωράρια εργασίας, μπορεί να επηρεάσει θετικά τις συμπεριφορές υγείας και την ευημερία των εργαζομένων, ωφελώντας

ενδεχομένως τα άτομα με δυσλεξία, παρέχοντάς τους την απαραίτητη υποστήριξη για να ευδοκιμήσουν στους ρόλους τους.

Η αναζήτηση εργασίας, ένα κρίσιμο βήμα για την επαγγελματική ανέλιξη, μπορεί να γίνει μια πολύπλοκη διαδικασία για τους ενήλικες με δυσλεξία. Η ανάγκη για γραπτές αιτήσεις, όπως βιογραφικά σημειώματα και συνοδευτικές επιστολές, μπορεί να επιδεινώσει τις προκλήσεις στην ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Αυτό μπορεί δυνητικά να εμποδίσει τα άτομα να παρουσιάσουν αποτελεσματικά τα προσόντα και τις εμπειρίες τους, περιορίζοντας τις ευκαιρίες τους για εξέταση.

Η επικοινωνία, ακρογωνιαίος λίθος των αλληλεπιδράσεων στον εργασιακό χώρο, παρουσιάζει πολύπλευρες προκλήσεις για τους ενήλικες με δυσλεξία. Οι συνεντεύξεις, συχνά φορτωμένες με γραπτές αξιολογήσεις και ταχεία επεξεργασία πληροφοριών, μπορεί να προκαλέσουν άγχος (Rose et al., 2011). Επιπλέον, η συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις, η παρουσίαση ιδεών και η συμμετοχή σε γραπτή αλληλογραφία μπορεί να απαιτούν πρόσθετη προσπάθεια λόγω των δυσκολιών στη μετάφραση των σκέψεων σε συνεκτικές γραπτές ή προφορικές λέξεις.

Στο εργασιακό περιβάλλον, οι ενήλικες με δυσλεξία ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών οδηγιών, εγχειριδίων και διαδικαστικών εγγράφων (De Beer et al., 2014). Αυτό μπορεί να εμποδίσει την αποτελεσματικότητά τους στην ακριβή και έγκαιρη εκτέλεση των καθηκόντων τους, οδηγώντας ενδεχομένως σε λάθη και παρεξηγήσεις. Οι πολύπλοκες γραπτές πληροφορίες, ιδίως όταν είναι φορτωμένες με ορολογία ή τεχνική γλώσσα, μπορεί να επιδεινώσουν τις προκλήσεις στην επεξεργασία πληροφοριών.

Εν μέσω αυτών των προκλήσεων, οι διευκολύνσεις στο χώρο εργασίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξίσωση των όρων ανταγωνισμού για τα άτομα με δυσλεξία. Η παροχή εναλλακτικών μορφών για γραπτές πληροφορίες, όπως οπτικά βοηθήματα ή προφορικές οδηγίες, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την εκτέλεση εργασιών. Επιπλέον, η διευκόλυνση με παρατεταμένο χρόνο για τις εργασίες, οι ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας και η υποστηρικτική καθοδήγηση μπορούν να προωθήσουν ένα εργασιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Peterson & Pennington, 2015).

Η έμφαση στη σημασία των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη για την άρση των εμποδίων για τους ενήλικες με δυσλεξία στον εργασιακό χώρο. Η προώθηση της ευαισθητοποίησης των εργοδοτών και των συναδέλφων σχετικά με τα διαφορετικά γνωστικά προφίλ των εργαζομένων μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση (Wieseke et al, 2012). Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου τα άτομα αισθάνονται άνετα να αποκαλύπτουν τη δυσλεξία τους και να ζητούν προσαρμογές είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Κοινωνική ένταξη και αυτοεκτίμηση

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία εκτείνονται πέρα από τον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τομέα. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι περίπλοκες, οδηγώντας ενδεχομένως σε αισθήματα απομόνωσης και χαμηλής

αυτοεκτίμησης (Rose et al., 2011). Τα θετικά δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων των φίλων, της οικογένειας και των μεντόρων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμβλυνση αυτών των προκλήσεων (Kaufmann et al., 1986). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα με δυσλεξία, ώστε να μπορούν να περιηγηθούν σε κοινωνικές καταστάσεις και να μεταφέρουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους σε τρίτους (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η προώθηση μιας θετικής εικόνας είναι απαραίτητη για τα άτομα με δυσλεξία ώστε να αναπτύξουν μια ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους.

Η εμπειρία της δυσλεξίας μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι δυσκολίες με την ανάγνωση και τη γραφή μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα να συγκρίνουν τον εαυτό τους δυσμενώς με τους συνομηλίκους τους, ενισχύοντας τα συναισθήματα ανεπάρκειας (Peterson & Pennington, 2015). Οι επίμονες προκλήσεις σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα μπορεί να συμβάλλουν σε μια μειωμένη αίσθηση αυτοεκτίμησης. Αυτές οι συναισθηματικές επιπτώσεις μπορεί να έχουν αλυσιδωτές επιπτώσεις, επηρεάζοντας τόσο την ποιότητα των προσωπικών σχέσεων όσο και τη συνολική ευημερία.

Τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, των φίλων και των μεντόρων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών των ενηλίκων με δυσλεξία. Οι θετικές και με κατανόηση σχέσεις μπορούν να παρέχουν έναν ασφαλή χώρο όπου τα άτομα αισθάνονται αποδεκτά και αξιολογημένα, μετριάζοντας τα αισθήματα απομόνωσης (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Η ενθάρρυνση από υποστηρικτικά άτομα μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωση, επιτρέποντας έτσι την αντιμετώπιση των προκλήσεων με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Η ενδυνάμωση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο για τους ενήλικες με δυσλεξία ώστε να ξεπεράσουν τις προκλήσεις στην κοινωνική ενσωμάτωση. Καθώς τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία των δυνατών σημείων και των τομέων δυσκολίας τους, μπορούν να επικοινωνούν τις ανάγκες τους αποτελεσματικά στους άλλους (Joyce et al., 2010). Αυτή η εμφάνιση των δεξιοτήτων όχι μόνο συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης, αλλά και ανοίγει το δρόμο για εξατομικευμένη υποστήριξη και προσαρμογές. Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενδυναμώνει τα άτομα να αναζητούν ενεργά πόρους και ευκαιρίες που προάγουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους ενήλικες με δυσλεξία απαιτεί συλλογική προσπάθεια από την κοινωνία (Macdonald, 2010). Τα σχολεία, οι χώροι εργασίας και οι κοινότητες μπορούν να συμβάλουν σε εκστρατείες ευαισθητοποίησης που διαλύουν τις παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία και προωθούν την ενσυναίσθηση. Η δημιουργία ασφαλών χώρων όπου τα άτομα μπορούν να συζητούν ανοιχτά τις εμπειρίες τους και να ζητούν συμβουλές μπορεί να βοηθήσει στον μη στιγματισμό της δυσλεξίας και να ενθαρρύνει την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Οι μηχανισμοί και οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι βασικά εργαλεία για τους ενήλικες με δυσλεξία για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις τους. Οι Jeffries και Everatt (2004) υπογραμμίζουν το ρόλο της εργαζόμενης μνήμης στη δυσλεξία και σε άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να αναπτύξουν τα άτομα στρατηγικές για να αντισταθμίσουν τους περιορισμούς σε αυτόν τον γνωστικό τομέα. Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας είναι επίσης ζωτικής σημασίας, επιτρέποντας στα άτομα να ανακάμπτουν από αναποδιές και να ξεπερνούν τις προκλήσεις (Hornstra et al., 2010). Οι Leather, Hogg, Seiss και Everatt (2011) τονίζουν περαιτέρω ότι η γνωστική λειτουργία, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών προσαρμογής και των δεξιοτήτων εκτελεστικής λειτουργίας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εργασιακή επιτυχία των ενηλίκων με δυσλεξία.

Μπροστά στις επίμονες προκλήσεις που θέτει η δυσλεξία, οι ενήλικες συχνά αναπτύσσουν ένα ποικίλο φάσμα μηχανισμών αντιμετώπισης. Οι στρατηγικές αυτές λειτουργούν ως ασπίδες, βοηθώντας τα άτομα να μετριάσουν τις επιπτώσεις των δυσκολιών τους και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να περιηγηθούν σε διάφορες πτυχές της ζωής. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν τόσο εσωτερικές γνωστικές διεργασίες όσο και εξωτερικές προσαρμογές, καθιστώντας τις απαραίτητα εργαλεία στο ταξίδι τους προς την ενδυνάμωση (Peterson & Pennington, 2015).

Η αυτογνωσία καθίσταται βασικό συστατικό του ρεπερτορίου των τεχνικών αντιμετώπισης. Τα άτομα με δυσλεξία μπορούν να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων και να αναζητήσουν την κατάλληλη υποστήριξη, εάν έχουν επίγνωση των ιδιαίτερων δυνατών σημείων και προβλημάτων τους (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Αυτή η αυτογνωσία, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους σε συνομηλίκους, εργοδότες και εκπαιδευτικούς. Ο ανοιχτός διάλογος σχετικά με τη δυσλεξία τους όχι μόνο προάγει την κατανόηση αλλά και δημιουργεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την εξατομικευμένη υποστήριξη.

Επιπλέον, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες στέκονται ως σύγχρονα βοηθήματα που ενδυναμώνουν τους ενήλικες με δυσλεξία να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην εκπαίδευση, την απασχόληση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Rolak, 2023). Το λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία, τα εργαλεία αναγνώρισης ομιλίας και οι εξειδικευμένες εφαρμογές μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση της ανάγνωσης, την ικανότητα γραφής και την επικοινωνία (Peterson & Pennington, 2015). Αυτά τα εργαλεία γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ των ατομικών ικανοτήτων και των εξωτερικών απαιτήσεων, εξισώνοντας τους όρους ανταγωνισμού και προωθώντας την ανεξαρτησία.

Η παραμονή στον χώρο εργασίας, η αυτογνωσία και οι προσαρμοστικές στρατηγικές έρχονται μαζί για να διευκολύνουν τους προσωπικούς θριάμβους των ενηλίκων με δυσλεξία. Κάθε επίτευγμα, όσο μικρό κι αν φαίνεται, χρησιμεύει ως απόδειξη της αποφασιστικότητας και των ικανοτήτων τους (Joyce et al., 2010). Η αναγνώριση αυτών των ορόσημων ενισχύει την αυτοεκτίμηση και ενισχύει την πεποίθηση ότι οι προκλήσεις

μπορούν να ξεπεραστούν. Η κοινωνία, επίσης, παίζει ρόλο αναγνωρίζοντας και γιορτάζοντας τα επιτεύγματα των ατόμων με δυσλεξία, καλλιεργώντας μια κουλτούρα συμμετοχικότητας και εκτίμησης.

Καθιέρωση της παραμονής στο χώρο εργασίας και της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση

Οι ενήλικες με δυσλεξία συχνά αναπτύσσουν αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα μέσα από το ταξίδι τους στη διαχείριση των προκλήσεων. Η διαδικασία της προσαρμογής, της αναζήτησης λύσεων και της αποδοχής των αποτυχιών ως ευκαιριών για ανάπτυξη συμβάλλει στην ικανότητά τους να ευημερούν παρά τα εμπόδια. Η παραμονή στον χώρο εργασίας και η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό χαρακτηριστικό που υποστηρίζει τα άτομα στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της ευημερίας τους (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Επιπροσθέτως, αυτή η διαφορετική κατηγορία ατόμων συχνά βασίζεται σε έναν συνδυασμό επίσημων και ανεπίσημων συστημάτων υποστήριξης προκειμένου να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που παρουσιάζονται μπροστά τους. Η επίσημη υποστήριξη μπορεί να προέρχεται από εκπαιδευτικά ιδρύματα, εργοδότες και ομάδες υπεράσπισης, ενώ η άτυπη υποστήριξη μπορεί να προέρχεται από φίλους, οικογένεια, μέντορες και συνομηλίκους (Burns et al., 2013). Η διαπλοκή αυτών των δικτύων υποστήριξης διαμορφώνει ένα δίκτυο ασφαλείας που επιτρέπει στα άτομα με δυσλεξία να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια και να αξιοποιήσουν τους πόρους που προάγουν την επιτυχία.

Η βοήθεια που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στους ενήλικες με δυσλεξία είναι ζωτικής σημασίας. Αυτά τα πανεπιστήμια μπορούν να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα όπου οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά μέσω πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς, εξειδικευμένων κέντρων υποστήριξης της μάθησης και ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού. Για αυτούς τους νέους, η πρόσβαση σε διαφοροποιημένες πηγές γνώσης, διαφορετικές μορφές εξετάσεων και προγράμματα διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην εξίσωση των όρων ανταγωνισμού. (Logan, 2009).

Ο χώρος εργασίας είναι ένας άλλος χώρος όπου η υποστήριξη είναι υψίστης σημασίας. Οι εργοδότες έχουν την ευκαιρία να υπερασπιστούν τη συμμετοχικότητα προσφέροντας διευκολύνσεις, ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας και πόρους που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των εργαζομένων τους (Lockwood et al., 2012). Μέσω εξατομικευμένων προσεγγίσεων και κατανόησης, οι εργοδότες μπορούν να αξιοποιήσουν τις μοναδικές δυνάμεις των ατόμων με δυσλεξία, καλλιεργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον όπου η συμβολή τους εκτιμάται (Firth & Horwood, 2019).

Ενδυνάμωση και κοινωνική υποστήριξη

Πολυάριθμες παρεμβάσεις και προγράμματα έχουν αποδειχθεί επιτυχημένα στην προώθηση της ενδυνάμωσης των ενηλίκων με δυσλεξία. Τα προγράμματα καθοδήγησης, εμπνευσμένα από το έργο των Kaufmann et al. (1986), παρέχουν στα άτομα με

δυσλεξία πρότυπα και οδηγούς που μπορούν να προσφέρουν συμβουλές, να μοιράζονται εμπειρίες και να αντιμετωπίζουν μαζί τις προκλήσεις. Επιπλέον, οι προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές συνεδρίες σχετικά με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες και τις δεξιότητες εφοδιάζουν τα άτομα με πρακτικά εργαλεία για να ξεπεράσουν τα εμπόδια (Leather et al., 2011). Αυτές οι παρεμβάσεις υπογραμμίζουν τη σημασία των εξατομικευμένων προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν τις μοναδικές ανάγκες και τα δυνατά σημεία των ατόμων με δυσλεξία.

Μελλοντικές κατευθύνσεις: Ευαισθητοποίηση

Οι ομάδες συνηγορίας και οι οργανώσεις που είναι αφιερωμένες στην ευαισθητοποίηση για τη δυσλεξία αποτελούν κινητήρια δύναμη για την προώθηση της ενδυνάμωσης και της υποστήριξης. Αυτές οι ομάδες προσφέρουν πληροφορίες, πόρους και μια πλατφόρμα για τα άτομα να συνδεθούν, να μοιραστούν εμπειρίες και να αποκτήσουν πρόσβαση σε καθοδήγηση. Με την αύξηση της ευαισθητοποίησης, την προάσπιση αλλαγών πολιτικής και την αμφισβήτηση των στερεοτύπων, οι ομάδες αυτές δημιουργούν μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς που αναγνωρίζει τα talέντα και τις δυνατότητες των ενηλίκων με δυσλεξία (British Dyslexia Association, n.d., International Dyslexia Association, n.d.).

Καθώς η κατανόηση της δυσλεξίας εξελίσσεται, υπάρχει επείγουσα ανάγκη να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τις βαθιές επιπτώσεις της στους ενήλικες. Ενώ οι προκλήσεις της δυσλεξίας μπορεί να μην είναι τόσο εύκολα εμφανείς όσο εκείνες της παιδικής ηλικίας, δεν είναι λιγότερο σημαντικές. Η διεύρυνση της συζήτησης ώστε να συμπεριλάβει τις εμπειρίες των ενηλίκων με δυσλεξία μπορεί να διαλύσει τις παρανοήσεις, να αμφισβητήσει τα στερεότυπα και να ανοίξει το δρόμο για στοχευμένη υποστήριξη (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Η αντιμετώπιση των πολύπλευρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία απαιτεί θεσμικές αλλαγές τόσο σε πολιτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Brunswick, 2012). Τα σχολεία, τα κολέγια και οι χώροι εργασίας πρέπει να εφαρμόζουν ολοκληρωμένες στρατηγικές που να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των ατόμων με δυσλεξία.

Οι κυβερνήσεις μπορούν να υιοθετήσουν προληπτική στάση αναθεωρώντας και επικαιροποιώντας την υφιστάμενη νομοθεσία σχετικά με τη δυσλεξία και την απασχόληση (Lockwood et al., 2012). Μπορούν να εργαστούν για να διασφαλίσουν ότι οι νόμοι αυτοί είναι όχι μόνο περιεκτικοί αλλά και αποτελεσματικά εφαρμοσμένοι (Mackenzie, 2012). Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει αυστηρότερη επιβολή των νόμων κατά των διακρίσεων, σαφέστερες κατευθυντήριες γραμμές για τις διευκολύνσεις στον χώρο εργασίας και αυξημένη χρηματοδότηση για προγράμματα υποστήριξης της δυσλεξίας.

Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση υποστηρικτικών τεχνολογιών και εύλικτες μορφές αξιολόγησης. Οι αλλαγές στην πολιτική μπορούν να επιβάλουν εύλογες προσαρμογές και πόρους που δίνουν τη δυνατότητα στους ενήλικες με δυσλεξία να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Peterson & Pennington, 2015).

Οι τοπικές κοινωνίες και οι εργοδότες μπορούν να ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν πρακτικές πρόσληψης χωρίς αποκλεισμούς που αναγνωρίζουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα των ατόμων με δυσλεξία. Οι εκστρατείες ευαισθητοποίησης μπορούν να τονίσουν ότι η δυσλεξία δεν ισοδυναμεί με ανικανότητα, αλλά μάλλον αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό γνωστικό προφίλ (Brunswick, 2012). Οι εργοδότες μπορούν να ενημερωθούν για τα πιθανά οφέλη της πρόσληψης δυσλεκτικών ατόμων, όπως οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η δημιουργικότητα και οι διαφορετικές προοπτικές.

Ο δρόμος προς την αύξηση της ευαισθητοποίησης, τις αλλαγές πολιτικής και μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς είναι στρωμένος με συλλογικές προσπάθειες. Εκπαιδευτικά ιδρύματα, εργοδότες, ομάδες υπεράσπισης, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και άτομα με δυσλεξία πρέπει να ενώσουν τις δυνάμεις τους για να ενισχύσουν το μήνυμα (Gerber et al., 2004). Μοιραζόμενοι προσωπικές ιστορίες, προωθώντας την έρευνα και υποστηρίζοντας την αλλαγή, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα κύμα υποστήριξης που θα οδηγήσει σε θετικό μετασχηματισμό. Οι μελλοντικές κατευθύνσεις, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με στόχο την προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης της δυσλεξίας (McAllister, 2010). Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο από αυτή την άποψη, εφαρμόζοντας προγράμματα σπουδών που περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση και την υποστήριξη της δυσλεξίας. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να αναγνωρίζουν τη δυσλεξία έγκαιρα και να παρέχουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις.

Ο οραματισμός ενός μέλλοντος όπου οι ενήλικες με δυσλεξία θα ευημερούν απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση. Περιλαμβάνει τη δέσμευση για την προώθηση της ενσυναίσθησης, την εξάλειψη του «στίγματος» και τη δημιουργία περιβαλλόντων που θα προσαρμόζονται σε διαφορετικά μαθησιακά μοτίβα (Macdonald, 2010). Αναγνωρίζοντας τον αντίκτυπο της δυσλεξίας, υποστηρίζοντας την αλλαγή και εξυμνώντας την ανθεκτικότητα των ατόμων με δυσλεξία, μπορούμε να θέσουμε τα θεμέλια για μια κοινωνία πιο περιεκτική, δίκαιη και ενδυναμωμένη.

Επίλογος

Αυτό το άρθρο έχει εμβαθύνει στο περίπλοκο τοπίο των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία, που καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης. Μέσα από μια ολοκληρωμένη διερεύνηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διαστάσεων της δυσλεξίας, προσπαθήσαμε να φωτίσουμε τον διαρκή αντίκτυπο αυτής της πάθησης στη ζωή των ατόμων μέχρι και

την ενηλικίωση. Από τις δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης έως την πλοήγηση στις πολυπλοκότητες του εργατικού δυναμικού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι ενήλικες με δυσλεξία διανύουν ένα πολύπλευρο ταξίδι, το οποίο χαρακτηρίζεται από ανθεκτικότητα και την επιδίωξη της ενδυνάμωσης.

Αυτό το εννοιολογικό έγγραφο υπογραμμίζει τον επείγοντα χαρακτήρα της αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων για την προώθηση της συμμετοχικότητας και των ίσων ευκαιριών για τα άτομα με δυσλεξία. Η εκπαίδευση, που κάποτε αποτελούσε εφελκυστήρα για την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική ανέλιξη, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ώστε να φιλοξενήσει διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Το εργατικό δυναμικό, ένα πεδίο καινοτομίας και συνεργασίας, απαιτεί προσαρμογές που επιτρέπουν στα άτομα να συνεισφέρουν ανεμπόδιστα τις δεξιότητές τους. Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η ανάγκη για ενσυναίσθηση και κατανόηση είναι υψίστης σημασίας, καθώς προάγει την αίσθηση του ανήκειν και υποστηρίζει την ψυχική ευημερία.

Για τον σκοπό αυτό, οι συλλογικές μας προσπάθειες πρέπει να επιμείνουν πέρα από τα όρια αυτού του άρθρου. Οι εκστρατείες υπεράσπισης και ευαισθητοποίησης μπορούν να ενισχύσουν τις φωνές των ενηλίκων με δυσλεξία, αμφισβητώντας τα κοινωνικά πρότυπα και προωθώντας την ενσυναίσθηση. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να συνεργαστούν για να θεσμοθετήσουν μεταρρυθμίσεις που να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές δυνάμεις και ανάγκες. Οι εργοδότες πρέπει να διαδραματίσουν ρόλο στην υιοθέτηση διαφορετικών γνωστικών προφίλ και στη δημιουργία εργασιακών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς. Ως κοινωνία, πρέπει να επιβραβεύσουμε την επιμονή και τα επιτεύγματα των ατόμων με δυσλεξία, αναγνωρίζοντας ότι η συνεισφορά τους εμπλουτίζει τον ιστό των κοινοτήτων μας.

Εν κατακλείδι, αναγνωρίζουμε ότι το ταξίδι μας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες με δυσλεξία συνεχίζεται. Η συνεχής έρευνα είναι απαραίτητη για να βελτιώσουμε την κατανόησή μας, να αναπτύξουμε αποτελεσματικές παρεμβάσεις και να παρακολουθήσουμε την πρόοδο. Ενισχύοντας τις ερευνητικές προσπάθειες και παραμένοντας σταθεροί στη δέσμευσή μας για συμμετοχικότητα, μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής των ενηλίκων με δυσλεξία και να καλλιεργήσουμε ένα μέλλον όπου οι δυνατότητές τους δεν έχουν όρια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ADA, D. A. (1990). Americans with disabilities act. *Title II Public Services and Transportation*.

Burns, E., Poikkeus, A.-M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.007>

Brunswick, N. (2012). Dyslexia in UK Higher Education and Employment: An Introduction and Overview: An Introduction and Overview. In N. Brunswick (Ed.),

Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace (1st ed., pp. 1–10). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119945000.ch1>

- De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & van der Klink, J. (2014). *Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review*. *BMC Public Health*, 14(1). doi:10.1186/1471-2458-14-77
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). *Identifying Alterable Patterns in Employment Success for Highly Successful Adults with Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475–487. doi:10.1177/002221949202500802
- Gerber, P. J., Price, L. A., Mulligan, R., & Shessel, I. (2004). *Beyond Transition*. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 283–291. doi:10.1177/00222194040370040101
- Grzywacz, J. G., Casey, P. R., & Jones, F. A. (2007). The Effects of Workplace Flexibility on Health Behaviors: A Cross-Sectional and Longitudinal Analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 49(12), 1302–1309. <http://www.jstor.org/stable/45009404>
- James, S. E. (2013). *Giulio E. Lancioni, Jeff Sigafoos, Mark F. O'Reilly, and Nirbhay N. Singh: Assistive Technology: Interventions for Individuals with Severe/Profound and Multiple Disabilities*. *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 169–171. doi:10.1007/s10826-013-9723-4
- Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). *Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties*. *Dyslexia*, 10(3), 196–214. doi:10.1002/dys.278
- Joyce, K., Pabayo, R., Critchley, J. A., & Bambra, C. (2010). Flexible working conditions and their effects on employee health and wellbeing. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2010(2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008009.pub2>
- Kaufmann, F. A., Harrel, G., Milam, C. P., Woolverton, N., & Miller, J. (1986). *The Nature, Role, and Influence of Mentors in the Lives of Gifted Adults*. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 576–578. doi:10.1002/j.1556-6676.1986.tb01208.x
- Kosmos, K. A., & Kidd, A. H. (1991). *Personality Characteristics of Dyslexic and Nondyslexic Adults*. *Psychological Reports*, 69(1), 231–234. doi:10.2466/pr0.1991.69.1.231
- Leather, C., Hogh, H., Seiss, E., & Everatt, J. (2011). *Cognitive Functioning and Work Success in Adults with Dyslexia*. *Dyslexia*, 17(4), 327–338. doi:10.1002/dys.441

- Lockwood, G., Henderson, C., & Thornicroft, G. (2012). The Equality Act 2010 and mental health. *The British Journal of Psychiatry*, 200(3), 182-183. doi:10.1192/bjp.bp.111.097790
- Logan, J. (2009). *Dyslexic entrepreneurs: the incidence; their coping strategies and their business skills*. *Dyslexia*, 15(4), 328-346. doi:10.1002/dys.388
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Macdonald, S. J. (2010). Towards a social reality of dyslexia: Social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00601.x>
- Madaus, J. W., Zhao, J., & Ruban, L. (2008). *Employment Satisfaction of University Graduates with Learning Disabilities*. *Remedial and Special Education*, 29(6), 323-332. doi:10.1177/0741932507312012
- McAllister, C. (2010). 'This is the beginning of my life educationally': Older (50+ years) working class adults' participation in higher education in Scotland, through the lens of critical educational gerontology. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 547-563. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.512802>
- Mackenzie, J. (2012). Dyslexia and Disability Discrimination: The Legal Requirements. In N. Brunswick (Ed.), *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace* (1st ed., pp. 177-184). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119945000.ch18>
- Moody, S. (2010). Dyslexia in the Workplace. *Dyslexia in the Workplace: An Introductory Guide*, 3-11.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77. doi:10.1080/02667360601154691
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 386(9998), 803-815.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students*. *Dyslexia*, 5(4), 227-248. doi:10.1002/(sici)1099-0909(199912)5:4<227::aid-dys146>3.0.co;2-6
- Rolak, M., Heerkens, Y. F., Van Bakel, H. J. A., & Van Der Klink, J. J. L. (2023). Factors contributing to realizing valuable goals of students with dyslexia in higher education. *Dyslexia*, 29(3), 199-216. <https://doi.org/10.1002/dys.1746>

- Rose, J., Harfleet, R., McKinney, L., & Rudnick, A. I. (2011). Adult dyslexics in the wild: Exploring the reading challenges. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2969-2978).
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford University Press.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). *Greek university students with dyslexia: an interview study*. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307–321. doi:10.1080/08856250903020195
- Taylor, K. E., & Walter, J. (2003). *Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia*. *Dyslexia*, 9(3), 177–185. doi:10.1002/dys.239
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 28–34.
- Wieseke, J., Geigenmüller, A., & Kraus, F. (2012). *On the Role of Empathy in Customer-Employee Interactions*. *Journal of Service Research*, 15(3), 316–331. doi:10.1177/1094670512439743
- Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L., Hudson, J. (2022). “You Don’t Look Dyslexic”: Using the Job Demands—Resource Model of Burnout to Explore Employment Experiences of Australian Adults with Dyslexia. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 10719. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710719>

Δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Δείκτες και αξιολόγηση του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη δημόσια εκπαίδευση στο χώρο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τους σκοπούς και τους στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εισάγουμε τον όρο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Γίνετε ποιοτική, περιγραφική αξιολόγηση συγκεκριμένων δεικτών μέτρησης, καθώς και ο τρόπος και ο λόγος επιλογής τους για το συγκεκριμένο Δημοτικό σχολείο στη περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Καταλήγουμε πριν καταγράψουμε τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε, στην συγγραφή των συμπερασμάτων τόσο της συνολικής εργασίας, αλλά κυρίως της έρευνας που κάναμε στο συγκεκριμένο σχολείο. Φυσικά τα συμπεράσματα ακολουθούνται και από ορισμένες προσωπικές παρατηρήσεις και προτάσεις προς όλες τις κατευθύνσεις.

Λέξεις κλειδιά: Δημόσια, εκπαίδευση, δείκτες, αξιολόγηση, ΕΑΕΠ

Public Education in Greece. Indicators and Evaluation of the 3rd Primary School of Oreokastro, Thessaloniki

Konstantinidis Theodoros

Teacher of Physical education in the elementary school. M.Sc.

Abstract

This paper deals with public education in the area of the Greek educational reality. The aims and objectives of primary education and we introduce the term of evaluation of the school unit. Make a qualitative, descriptive evaluation of specific measurement indicators, as well as the way and reason for their selection for the specific Primary school in the area of Western Thessaloniki. Before recording the bibliography we used, we end up writing the conclusions of both the overall work, but mainly of the research we did in the particular school. Of course, the conclusions are followed by some personal observations and suggestions in all directions.

Key-Words: Public, education, indicators, evaluation,

Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση είναι ευθύνη της πολιτείας και παρέχεται δωρεάν. Το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται βαθμίδες. Η πρωτοβάθμια, περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, η δευτεροβάθμια περιλαμβάνει το γυμνάσιο, το γενικό και επαγγελματικά λύκειο και τέλος η τριτοβάθμια με τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

είναι συγκεντρωτικό, όσον αφορά την οργάνωση, διοίκηση, και το περιεχόμενο σπουδών.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά.(Ιορδανίδης 2002, Μιχαλόπουλος 1987).

Διαθέτει ιεραρχική και συγκεντρωτική δομή εξουσίας. Στην κορυφή ο Υπουργός, ακολουθεί ο Περιφερειακός, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής σχολείου, υποδιευθυντής και ο εκπαιδευτικός. Κάθε θέση συνοδεύεται από ανάλογης βαρύτητας εξουσία και ανάλογη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.

Σκοποί και στόχοι στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

«Η εκπαίδευση έχει ως κύριο σκοπό της να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα στοχεύει στην καλλιέργεια και αρμονική ανάπτυξη του πνεύματος και του σώματος, των κλίσεων, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων καθώς και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών(Νόμος 1566, σελ. 2547, κεφ. Α, άρθρο 1, παράγραφος 1). Εκπληρώνοντας αυτούς τους στόχους το σχολείο επιτελεί τη πρώτη βασική λειτουργία του, τη γνωστική».

«Επίσης, βοηθάει τους μαθητές να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, να αποκτούν κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, καθώς και πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους συνανθρώπους τους. Καλλιεργεί παράλληλα το σεβασμό για τις ανθρώπινες αξίες και τον πολιτισμό»(Νόμος 1566, σελ. 2547, κεφ. Α, άρθρο 1, παράγραφος 1). Μ' αυτόν τον τρόπο συντελείται η δεύτερη βασική λειτουργία του σχολείου η κοινωνικοποιητική ή λειτουργία της αγωγής.Τέλος, σκοπεύει στην ανακατανομή των κοινωνικών θέσεων μέσα από μια διαδικασία επιλογής. Με τη προσπάθεια αυτή για κοινωνική ισότητα, το σχολείο επιτελεί την τρίτη βασική λειτουργία του, την επιλεκτική.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν έχει ξεκαθαρισμένους σκοπούς λόγω της γρήγορης ανάπτυξης, παρόλα αυτά γίνονται γενικώς αποδεκτοί οι παρακάτω σκοποί:

1. Ο σχηματισμός του χαρακτήρα, που θα βοηθήσει τους νέους στις σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους.
2. Η ανάπτυξη της ευφυΐας.
3. Η μετάδοση και ίσως η βελτίωση της εθνικής κουλτούρας.
4. Ο εφοδιασμός των νέων με γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να κερδίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.

5. Η προσπάθεια να γίνουν οι νέοι ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.
6. Η ηθική εξύψωση του ατόμου, η ανάπτυξη ηθικής συνείδησης και ήθους .(Κατά D.J. O'Connor)

Καθορισμός σκοπών και στόχων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σκοπός του Δημοτικού Σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα το Δημοτικό Σχολείο βοηθά τους μαθητές :

- α) Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν.
- β) Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.
- γ) Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- δ) Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
- ε) Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.
- Στ) Εξοικειώνει τους μαθητές με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και τους βοηθά να τις οργανώνουν σε ένα σύστημα αξιών .(Νόμος 1566, σελ 2549, Κεφ. Β, άρθρο 4, παράγραφος 1).

Καθορισμός στόχων για την λειτουργία των δημοτικών σχολείων με ΕΑΕΠ (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα).

Επαναπροσδιορίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της χώρας. Στόχος είναι το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα νέα προγράμματα σπουδών να επεκταθεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία.

- Το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα διευρύνεται μέχρι την 14.00μ.μ. Το σύνολο των διδακτικών ωρών από 174 διαμορφώνεται σε 210. Η διεύρυνση του ωραρίου αξιοποιείται ως εξής: Ενίσχυση του γλωσσικού μαθήματος
- Ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών
- Εισαγωγή των Αγγλικών στις Α΄ και Β΄ τάξεις και αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις υπόλοιπες τάξεις με στόχο την τυπική και ουσιαστική εκμάθηση μιας προς το

παρόν και αργότερα δύο ξένων γλωσσών, κατά τη φοίτηση των μαθητών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση με παράλληλη πιστοποίηση του επιπέδου σπουδών

- Εισαγωγή του μαθήματος της Πληροφορικής σε όλες τις τάξεις υποχρεωτικού ωραρίου του δημοτικού με στόχο την πιστοποίηση κατά τη διάρκεια της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Κινητό εργαστήριο πληροφορικής
- Αυξάνονται οι διδακτικές ώρες της Αισθητικής Αγωγής, και εισάγεται η Θεατρική Αγωγή στο υποχρεωτικό ωράριο σε όλες τις τάξεις.
- Εισαγωγή του θεσμού της φιλαναγνώστιας
- Οι ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αυξάνονται για τις τέσσερις πρώτες τάξεις
- Ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες από μετωπικές πρέπει να μετατραπούν σε μαθητοκεντρικές - συνεργατικές - διερευνητικές - βιωματικές - διαθεματικές, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.
- Με την αύξηση των ωρών του σχολικού προγράμματος και τη μείωση της ύλης, προβλέπεται η ενίσχυση βιωματικών προσεγγίσεων για τις σύγχρονες τάσεις της αγωγής: Εκπαίδευση για την Αειφορία, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή, Τοπογεωγραφία, Διατροφικές συνήθειες, Κυκλοφοριακή αγωγή, Ανακύκλωση, Υγιεινή, Καθαριότητα κλπ.
- Στο πρόγραμμα της προαιρετικής ζώνης 14.00 μμ - 17.00 υπάρχουν μαθήματα επιλογής και όχι υποχρεωτικά, σε αντίθεση με το ισχύον, και περιλαμβάνει τα εξής αντικείμενα: Αθλητισμός, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική, Αγγλικά, Μουσική Δεύτερη ξένη γλώσσα, Εικαστικά και Μελέτη 5 ώρες. (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων, 14/06/2011 Γραφείο Τύπου)
- ΓΕΝΙΚΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
- ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

• Την ενεργοποίηση του μαθητή και την εμπλοκή του σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα κατακτά ο ίδιος τη γνώση,

- τη δημιουργική δράση και τον πειραματισμό ως κινητήριες δυνάμεις για καινοτομία,
- τη συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση,
- την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα,
- τη συζήτηση, τον προβληματισμό και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης,
- την καλλιέργεια ελεύθερης σκέψης και έκφρασης,
- τη μάθηση πάνω στο πώς μαθαίνουμε

Παράλληλα, με τις δραστηριότητες θα πρέπει να διευκολύνεται και να ενισχύεται:

- Η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να δημιουργεί, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να πρωτοτυπεί.

- Ο συμμετοχικός – συνεργατικός χαρακτήρας της μάθησης.
- Η δυνατότητα αναλυτικής και συνθετικής σκέψης
- Η αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείο μάθησης και σκέψης.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μοντελοποίησης και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.
- Η ικανότητα στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης και διερεύνησης.
- Η καλλιέργεια διαχρονικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα.
- Η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού

(ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, Αρ. Φύλλου 113928 Ιουλίου 2010).

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

Σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων. Η εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-14, περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.
2. Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-15.
3. Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου. (αριθμ. 157723/ 23.10.2013/Γ1 Εγκύκλιο του Υφυπουργού Παιδείας)

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που διενεργείται από την ίδια τη μονάδα για σκοπούς βελτίωσής της (Boud & Donovan, 1982). Όπως επεξηγεί ο (MacBeath, 1999), πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι (Kyriakides και Campbell 2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou,

2002; Muijs & Reynolds, 2001), όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997).

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού από το τμήμα Προσωπικού Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας

Το τμήμα Διοικητικού/Προσωπικού Γ στην κεντρική υπηρεσία του υπουργείου παιδείας είναι αυτό που ασχολείται με τα θέματα που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας. Είναι το τμήμα που διαχειρίζεται κάθε χρόνο τα θέματα των μεταθέσεων, αποσπάσεων από ΠΥΣΠΕ σε ΠΥΣΠΕ, αποσπάσεων σε φορείς, μετατάξεων, θανάτων, τροποποιήσεις ονομάτων και το ποσοστό των κενών οργανικών θέσεων στην τρέχουσα σχολική χρονιά. Διαχειρίζεται λοιπόν όλες τις υπηρεσιακές μεταβολές του έμψυχου δυναμικού. (Αριθμ. Πρωτ.: 110068/ΙΚ, εγκύκλιο του ΥΠΘΠΑ Μαρούσι, 2012)

Οργάνωση και αξιολόγηση του σχολείου.

Από τις κύριες αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η βραχυχρόνια και η μακροχρόνια οργάνωση των δραστηριοτήτων του σχολείου και η αξιολόγηση τους σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς ο διευθυντής καλεί το σύλλογο διδασκόντων σε συνεδρίαση για να πραγματοποιηθεί από κοινού η αξιολόγηση της τρέχουσας περιόδου. Εστιάζει σε ατομικές και συλλογικές προσπάθειες που στέφθηκαν με επιτυχία. Εξομαλύνονται τυχόν εντάσεις που δημιουργήθηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους και πραγματοποιείτε ένας πρώτος σχεδιασμός της επόμενης χρονιάς. (Καμπουρίδης, 2002)

Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο.

Διεύθυνση είναι η λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων. Οι διευθυντές, ως λειτουργοί και κοινωνοί των παραπάνω, βοηθούν το προσωπικό της σχολικής μονάδας να κατανοήσουν το νόημα των επιδιώξεων του οργανισμού, και τις στρατηγικές του. Ενθαρρύνουν, διορθώνουν όπου χρειάζεται, εποπτεύουν, παρακολουθούν ασταμάτητα την πορεία των δραστηριοτήτων και συμβάλουν αποφασιστικά στην ενότητα και το συντονισμό των προσπαθειών. Όλα αυτά αναπτύσσουν το αίσθημα της ευθύνης και κριτικής θεώρησης στο διευθυντή του σχολείου, αλλά παράλληλα τον επιβαρύνουν με επιπλέον άγχος ειδικά στα πρώτα βήματα του νέου ρόλου του. Βέβαια σε έναν ζωντανό οργανισμό, με οριζόντια διοικητική δομή όπως είναι το σχολείο η συμμετοχική διοίκηση είναι η προσφορότερη. Ο πυρήνας όμως του διοικητικού έργου όπως αναφέρει και ο H. Simon (Block 1998 σελ 835), είναι η λήψη και η υλοποίηση αποφάσεων. Έτσι ο διευθυντής είναι αυτός που εξασφαλίζει την αποδοτική και αποτελεσματική παροχή εκπαίδευσης σύμφωνα με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος. (Λαϊνός Α, σελ 166).

Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, «αποτελεί τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία» (Μαυρογιώργος, 2002: 45). Η έννοια αυτή δεν είναι αυτόνομη ούτε αναπόσπαστη από τις άλλες διοικητικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής μονάδας, οι οποίες ξεκινούν με τον προγραμματισμό και συνεχίζονται με την οργάνωση και την ηγεσία. Η αξιολόγηση εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού οργανισμού και έχει τη δυνατότητα, μέσω της ανατροφοδότησης, να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να επιτύχει τους στόχους του και να αποτιμήσει το έργο του. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008: 15). Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συνολικότερη έννοια και περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση μόνο του εκπαιδευτικού, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου το «παν» στη διδασκαλία και την εκπαίδευση δεν εξαρτάται από το δάσκαλο και η διδασκαλία δεν αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2008).

3^ο Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης

Το 3^ο ολόημερο δημοτικό σχολείο Ωραιοκάστρου, βρίσκεται στην ομώνυμη αναβαθμισμένη, νεόδμητη και συνεχώς αναπτυσσόμενη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για σχετικά καινούργιο σχολείο, καθώς η λειτουργία και η ύπαρξη του μετρούν μόνο 8 χρόνια. Ανήκει υπηρεσιακά στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και όπως όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας ανήκει στον αντίστοιχο δήμο. Η επίσημη οργανικότητα του είναι 12θέσιο, αλλά λόγω του νεόδμητου της περιοχής, τα γεωγραφικά όρια της οποίας καλύπτει, έχει ήδη φτάσει στα 16 σχολικά τμήματα. Η Α΄ δημοτικού έχει 3 τμήματα, η Β΄ 3 τμήματα, η Γ΄ 3 τμήματα, η Δ΄ 3 τμήματα, η Ε΄ 2 τμήματα και τέλος η ΣΤ΄ τάξη 2 τμήματα. Όπως λοιπόν γίνεται σαφές μιλάμε για ένα από τα μεγαλύτερα σχολεία του νομού με συνολικό μαθητικό δυναμικό 300 μαθητών εκ των οποίων 140 αγόρια και 160 κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων φτάνουν τον αριθμό των 33 καθώς το σχολείο λειτουργεί με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Στο σχολείο υπηρετούν 19 δάσκαλοι, 3 γυμναστές, 3 αγγλικής γλώσσας, 3 πληροφορικής, 2 γερμανικής γλώσσας, 1 μουσικής, 1 θεατρικής αγωγής, 1 εικαστικών. Η μορφή εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών με το σχολείο ποικίλει καθώς οι περισσότεροι έχουν οργανική θέση στο σχολείο, άλλοι είναι με διάθεση από το οικείο ΠΥΣΠΕ, άλλοι με απόσπαση από άλλο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ και τέλος συνάδελφοι που είναι αναπληρωτές. Όσον αφορά το φύλο τους, υπηρετούν 9 άνδρες και 24 γυναίκες. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς το σχολείο έχει μόνιμη καθαρίστρια και επιστάτρια με 5 μηνιαία σύμβαση.

Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο 3^ο Ωραιοκάστρο.

πηγαίνουν σε περισσότερα του ενός σχολεία και ομαλής ένταξης των νέων συναδέλφων στο χώρο και τη δράση του σχολείου. Ο διευθυντής ορίζει το εκπαιδευτικό έργο και σε ποιο τμήμα θα εργαστεί ο κάθε εκπαιδευτικός και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων θα ορίσουν και τις επιμέρους αρμοδιότητες και υπευθυνότητες που θα Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο κύριος υπεύθυνος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ) που έχει στη διάθεση του. Στο τέλος κάθε χρονιάς και κυρίως πριν από την έναρξη της νέας και έχοντας τη πλήρη εικόνα του μόνιμου προσωπικού που παραμένει στο σχολείο και σε συνδυασμό με τον ακριβή αριθμό τμημάτων που προκύπτει από την αποφοίτηση της ΣΤ΄ τάξης και τον ερχομό από το νηπιαγωγείο των νέων μαθητών που θα φοιτήσουν στην Α΄ δημοτικού, κάνει την πλήρη καταγραφή των αναγκών και των πλεονασμάτων βάση των απαιτήσεων της μορφής του σχολείου. Η αποστολή γίνεται πλέον και ηλεκτρονικά μέσα από το σύστημα my school προς το υπουργείο, αλλά και με έγγραφο προς τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης που είναι η άμεσα προϊσταμένη υπηρεσία, ώστε και αυτή με τη σειρά της να ενημερώσει ιεραρχικά για τις ανάγκες όλων των σχολείων. Από τη στιγμή που θα τοποθετηθεί με οποιονδήποτε, υπηρεσιακή σχέση προσωπικό στο σχολείο, αναλαμβάνει ο διευθυντής που φέρει την τελική ευθύνη να ρυθμίσει τα θέματα ωραρίου, ημερών ενδεχομένως αν κάποιοι εκπαιδευτικοί αναλάβει στη διάρκεια της χρονιάς. Ο καθορισμός αρμοδιοτήτων γίνεται με συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και οι αποφάσεις καταγράφονται στα πρακτικά του σχολείου. Ουσιαστικά λοιπόν ο διευθυντής είναι αυτός που διαχειρίζεται το όλο το προσωπικό του σχολείου και αξιολογεί την επίδοσή του. Το καθαρά εκπαιδευτικό και μαθησιακό πεδίο αναλαμβάνει να αξιολογήσει ο σχολικός σύμβουλος της αντίστοιχης ειδικότητας, μετά από σειρά επισκέψεων.

Καθορισμός σκοπών και στόχων της λειτουργίας του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ωραιοκάστρου Θεσσαλονίκης.

Το σχολείο μας εκπληρώνει τους σκοπούς, που είναι παιδαγωγικοί, γνωστικοί, κοινωνικοί και μεθοδολογικοί. Το όραμα του είναι, ένα σύγχρονο και ευέλικτο σχολείο.

Ο μαθητής να κατακτά μόνος του τη γνώση με την ενεργό συμμετοχή του. Η καινοτομία αποτελεί στόχο σε όλες τις δράσεις. Η συνεργασία όλων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσουν κριτική σκέψη. Η μάθηση στηρίζεται στην ελεύθερη σκέψη και έκφραση, ώστε να μπορεί ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλίες και να δημιουργεί. Η χρήση της τεχνολογίας έχει γίνει κομμάτι του σχολείου, ως εργαλείο μάθησης και σκέψης. Η καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού βοηθάει περισσότερο στην απόκτηση διαχρονικών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων.

Όλα αυτά που βεβαίως προσπαθούμε να τα πετύχουμε με τη συνδρομή και το καλό κλίμα του προσωπικού του σχολείου. Όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμβάλει στην επίτευξη των στόχων.

Ο καθορισμός και η χρήση των δεικτών KPIs στο 3^ο Ωραιοκάστρον.

Η εσωτερική αξιολόγηση στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου οφείλει να κινείται στους παρακάτω άξονες σύμφωνα και με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας.

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
Μέσα και Πόροι	1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου Επάρκεια οικονομικών πόρων
	Στελέχωση του σχολείου	Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) Επάρκεια λοιπού προσωπικού
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
	2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και	Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

	ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
Διδασκαλία και Μάθηση	1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
	2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
	2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα

		σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
	2 Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	1 Φοίτηση και διαρροή μαθητών	Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	2 Επιτεύγματα και πρόοδος μαθητών	Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	3 Ατομική και κοινωνική	Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής

	ανάπτυξη των μαθητών	προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
Αποτελέσματα του σχολείου	1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου	Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

(Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Υ.ΠΑΙ.Π.Θ. Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, Τόμος 3 Μεθοδολογία και Εργαλεία έρευνας, 2012)

Οι δείκτες που επιλέχθηκαν για αξιολόγηση και για ποιο λόγο

Όπως αναφέρθηκε μια σειρά δεικτών είναι αυτοί οι οποίοι αποτιμούνται στο τέλος κάθε χρονιάς. Δείκτες που σχετίζονται με την στρατηγική, το όραμα και την πολιτική που το σχολείο υπηρετεί. Οι στόχοι τίθενται στην αρχή κάθε χρονιάς, παρακολουθούνται και τέλος της χρονιάς γίνεται αξιολόγηση και αποτίμηση της πορείας και των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκαν KPIs και έγινε περιγραφική, εσωτερική ποιοτική αξιολόγηση. Πρόκειται κυρίως για υποκειμενικές μετρήσεις που βασίζονται στην κρίση. Δείκτες βάση ποιοτικών δεδομένων και μια αποτίμηση αριθμητική από το χαμηλότερο στον μεγαλύτερο. Συγκεκριμένα οι δείκτες που αναπτύσσονται είναι:

1. «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών». Σημαντικός δείκτης καθώς έχει να κάνει με ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Εστιάζει σε θέματα επικοινωνίας, συνεργασίας, εκτίμησης και εμπιστοσύνης, που αποτελούν θεμέλιο λίθο στην προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Εξετάζει συμπεριφορές και λύσεις ώστε να βελτιώνεται το κλίμα στο σχολείο.

2. «Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς». Αφορά ανθρώπινες σχέσεις τυπικές και άτυπες με τους γονείς, αλλά και σχέσεις με άλλους τοπικούς και κοινωνικούς φορείς. Η σχέση αυτή είναι συνεργατική και αμφίδρομη. Θέλουμε σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Τα προβλήματα λύνονται σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων, που τον θέλουμε στο πλευρό μας.

3. «Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις». Στη σύγχρονη πρόκληση το σχολείο έχει στόχο να ακολουθήσει τις εξελίξεις, και να πρωτοστατεί σε καινοτόμες-εναλλακτικές δράσεις και προγράμματα. Αδυναμίες, δυσλειτουργίες στην οργάνωση, συνεργασία και δυσαναπλήρωτοι στόχοι αντιμετωπίζονται.

4. . «Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Αποτιμάτε η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και έργου. Η διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων δράσης είναι στόχος του σχολείου.

5. «Φοίτηση και διαρροή των μαθητών». Το σχολείο είναι πάντοτε αρωγός και συμπαραστάτης των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στην εποχή της κρίσης αποκτά επιπλέον βαρύτητα.

6. «Στελέχωση του σχολείου». Το σχολείο προσπαθεί να στελεχωθεί με το απαιτούμενο εκπαιδευτικό, διοικητικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, ώστε να μπορέσει να πραγματοποιήσει το ρόλο και τους στόχους. Η μη έγκαιρη κάλυψη κενών θέσεων εκπαιδευτικών, οι συχνές αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό, η διδασκαλία ενός μαθήματος από εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας είναι ζητήματα που πρέπει να λύνονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

7. «Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι». Η καλή κατάσταση και λειτουργία των υποδομών και του εξοπλισμού του σχολείου είναι απαραίτητη για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

Μέθοδος που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία

Μέθοδοι και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν:

- Αξιοποίηση στοιχείων από το αρχείο του σχολείου (Βιβλίο Πράξεων Διευθυντή, Συλλόγου, καταχωρήσεις σε βάσεις δεδομένων κ.ά.).
- Παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με εκπαιδευτικούς.
- Παρατήρηση αλληλεπιδράσεων μαθητών μεταξύ τους στη τάξη και εκτός.
- Συλλογή πληροφοριών σχετικά με συναισθηματική/κοινωνική δομή και τη δυναμική της τάξης ή ομάδας μαθητών.
- Ημερολόγιο εκπαιδευτικών με καταγραφή συναντήσεων με γονείς και θεμάτων συζήτησης.
- Ανάλυση Πρακτικών του Δημοτικού Συμβουλίου και στις ανακοινώσεις τοπικών φορέων για το σχολείο.
- Καταγραφή-επεξεργασία ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μαθητών.
- Επεξεργασία καινοτόμων δράσεων για αντιμετώπιση προβλημάτων στο χώρο του σχολείου και υποστήριξη μαθητών.
- Συζήτηση Συλλόγου Διδασκόντων, προβλημάτων και δυσκολιών κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, και τρόπων αντιμετώπισής.

- Επιλογή δράσεων που υλοποιήθηκαν την τελευταία διετία.
- Εξέταση λειτουργίας και αποτελεσμάτων μέτρων που ενδεχομένως λήφθηκαν στο σχολείο τα προηγούμενα χρόνια για αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής.
- Αποτίμηση «πολιτικής» σχολείου για φοίτηση-απουσίες μαθητών με συζήτηση στο Σύλλογο.
- Παρατήρηση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς χρήση χώρων του σχολείου για εντοπισμό προβλημάτων και ανεπαρκειών.
- Η σύνθεση Συλλόγου Διδασκόντων
- Το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και ανάληψη αντικειμένων αντίστοιχων ή όχι με την ειδικότητά τους.
- Η επιστημονική /παιδαγωγική κατάρτιση, η επιστημονική δραστηριότητα εκπαιδευτικών.
- Η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών, ο χρόνος υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και η εργασιακή τους σχέση.
- Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα, γραμματειακή υποστήριξη, παρακολούθηση απουσιών, παραλαβή-διανομή βιβλίων.
- η ύπαρξη διοικητικού / επιστημονικού / βοηθητικού προσωπικού κατά κατηγορία απασχόλησης.

Δείκτης Αξιολόγησης, Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών μεταξύ εκπαιδευτικών.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου, είναι καλές. Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός, ουσιαστικές και όχι απλές τυπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στόχος η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών χαρακτήρων στην μικρή κοινωνία του σχολείου και η άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και οποιασδήποτε άλλης μορφής αποτελεί την καθημερινή έννοια. Ζητάμε τη βοήθεια των γονέων με διάλογο και επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν καθημερινά στα διαλείμματα θέματα της σχολικής μονάδας. Ο κορμός των εκπαιδευτικών είναι παλιά μέλη του συλλόγου με καλές σχέσεις εντός και εκτός σχολείου. Ενσωματώνουν και τους νέους συναδέλφους στο φιλικό κλίμα συνεργασίας

Αναπτύσσονται πρωτοβουλίες, δράσεις μέσα από την αίθουσα μέχρι τη συμμετοχή σε διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Η διάταξη των μαθητών στην τάξη, η αλλαγή θέσεων και η μαθητοκεντρική διδασκαλία βοηθούν. Μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κοινωνικών δράσεων όπως η αναδάσωση, η καθαριότητα, η ανακύκλωση, η μείωση της σπατάλης του νερού κ.α. Επισκέψεις εκτός σχολείου, αθλητικοί αγώνες φέρνουν κοντά εκπαιδευτικούς και μαθητές. Γίνονται πολλά παιχνίδια. Δικαιοσύνη, ίση αντιμετώπιση και αξιοκρατία είναι το κλειδί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή, έχουν επιλεγεί με τους

μαθητές. Δράσεις έχουν στόχο το άνοιγμα στην κοινωνία. Καινοτόμα προγράμματα με απήχηση στους γονείς και μαθητές. Εμπλουτισμός λεξιλογίου, αναζήτηση γνώσης μέσω έρευνας κλπ τόνωσε το ενδιαφέρον για τα μαθήματα που είχαν σχέση με τα προγράμματα. Ενίσχυσε τη συνεργασία και ωφέλησε τις σχέσεις. Εξατομικευμένη διδασκαλία σε αδύνατους μαθητές.

Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη	1	2	3	4
.			X	

Δείκτης Αξιολόγησης, Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς .

Καθημερινά στο χώρο του σχολείου μας, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν και επικοινωνούν με κοινό άξονα αναφοράς για όλους το μαθητή.

Υπάρχει ένα ευνοϊκό κλίμα που προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και αυτό επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών. Η συμμετοχή των γονέων και η εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί παράγοντα που επιδρά τις περισσότερες φορές θετικά στη δημιουργία αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος .

Οι γονείς προς αυτή την κατεύθυνση συνεργάζονται άψογα εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους, επισημαίνοντας προσωπικά σχόλια και απόψεις σχετικά με το παιδί τους και σεβόμενοι πάντα τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζει ο κάθε εκπαιδευτικός .Υπάρχει συνεχής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τόσο σε προκαθορισμένες ώρες και ημέρες, όσο και σε κάτι έκτακτο,αν χρειαστεί. Κάποιες στιγμές βέβαια είναι αναπόφευκτες μερικές μικροσυγκρούσεις, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται με συνεργασία και κατανόηση .

Όσον αφορά τη συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας θα μπορούσε να περιγραφεί ως πολύ καλή. Η συνεργασία του σχολείου με το Δήμο είναι αρκετά ικανοποιητική ως προς τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι υπηρεσίες του Δήμου. Η σχολική μας κοινότητα συμμετέχει σε πολλά εκπαιδευτικά και κοινωνικά προγράμματα και εκδηλώσεις που διοργανώνονται από τοπικούς φορείς ή ακόμα και από τα γραφεία πολιτιστικής, περιβαλλοντικής και αθλητικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν συνεργασίες για προγράμματα διατροφής και προληπτικής ιατρικής του πανεπιστημίου, καθώς και επισκέψεις κλιμακίων πολιτικής προστασίας και πρώτων βοηθειών.

Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη	1	2	3	4
.			X	

**Δείκτης Αξιολόγησης, Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες,
υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις.**

Το σχολείο μας ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης των μαθητών και των γονέων στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν δραστηριότητες και παρεμβάσεις για να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για την ατομική, κοινωνική και πολιτική τους ανάπτυξη.

- Συμμετοχή στις δράσεις της ACTIONAID με την αναδοχή της μικρής Belgis από το Αφγανιστάν, εδώ και 4 έτη.
- Συμμετοχή στις δράσεις της UNICEF
- Δράσεις κατά της σχολικής βίας με ημερίδα με τον ψυχίατρο Κ.Α. Λάπα.
- Συμμετοχή στο EuropeanSchoolradio, στον τομέα της ψυχαγωγίας.
- Λειτουργία σχολής γονέων με διαλέξεις επιστημόνων, που γεφυρώνουν την επικοινωνία γονέων-παιδιών.
- Συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. (ανακύκλωση, διαβίωση στο βουνό, Μεσόγειος SOS, εθελοντισμός, δενδροφυτεύσεις)
- Συμμετοχή σε προγράμματα Αγωγής Υγείας (διατροφή, στοματική υγιεινή)
- Συμμετοχή σε πολιτιστικά προγράμματα (συνθέτες – ποιητές επισκέφτηκαν το σχολείο μας, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, πρόσκληση συγγραφέων στο σχολείο (κ. Ντελόπουλος, Λ. Μαυρογένη, Λίτσα Ψαραύτη, Μ. Φωτακέλη, Ι. Σκαρλάτου), πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής, πρόγραμμα αγωγής τηλεόρασης, πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius, e-twinning, συμμετοχή σε διαγωνισμό ζωγραφικής Logo, συμμετοχή στην παγκόσμια εβδομάδα για την εκπαίδευση.
- Κατασκευή και συντήρηση ιστοσελίδας του σχολείου μας.
- Συμμετοχή σε αθλητικούς αγώνες και αγώνες σκακιού με διακρίσεις.
- Διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων και γιορτών τα Χριστούγεννα και στις εθνικές επετείους, καθώς και στην αποφοίτηση των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης.

	1	2	3	4
Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη .			X	

**Δείκτης Αξιολόγησης, Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση
του εκπαιδευτικού έργου.**

Το σχολείο μας με αίσθημα ευθύνης απέναντι στην Πολιτεία, τους μαθητές και τους γονείς προέβη σε μια σειρά από διαδικασίες και πρακτικές για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

A) Ανάπτυξη σχεδίων δράσης :

- Ο Σύλλογος διδασκόντων ενημερώθηκε από τους υπεύθυνους φορείς των σχολικών δραστηριοτήτων για τις δράσεις – προγράμματα με τα οποία μπορεί να ασχοληθεί καθώς επίσης και για τον τρόπο που θα αναπτυχθούν και θα εφαρμοστούν (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, ευρωπαϊκά, αθλητικά, Comenius κ.ά).
- Σε συνέλευσή του ο Σύλλογος διδασκόντων σχεδίασε και οργάνωσε τις σχολικές δραστηριότητες.
- Δημιούργησε ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.
- Επέλεξε τα προγράμματα και τα θέματα των δραστηριοτήτων.
- Ενέκρινε τα σχέδια δράσεων.
- Έκανε χρονοδιαγράμματα (1^ο, 2^ο, 3^ο τρίμηνο).
- Έγινε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με διάφορα σεμινάρια σε άλλους χώρους πέραν του σχολείου ή στο σχολείο από τη σχολική μας Σύμβουλο.
- Ενημέρωσε τους μαθητές και συζήτησε τα προγράμματα με τα οποία θα ασχοληθούν.
- Ενημέρωσε με συναντήσεις του τους γονείς για το περιεχόμενο των δράσεων που πρόκειται να υλοποιηθούν και για τη δυνατότητα συμμετοχής τους και ενίσχυσης αυτών (επίσκεψη και παρουσίαση στην τάξη, αποστολή υποστηρικτικού υλικού όπως βιβλία, παιχνίδια, αντικείμενα κ.ά.)
- Αξιοποιήθηκε η εμπειρία όλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε προηγούμενα προγράμματα και ενισχύθηκαν οι συνάδελφοι που δίσταζαν αρχικά να συμμετέχουν.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσιάστηκαν οι περισσότερες από τις δράσεις με :

1. Ανοιχτές εκδηλώσεις στους γονείς, στην τοπική κοινωνία, σε άλλα σχολεία (θεατρικές παραστάσεις, μουσικοχορευτικές, κ.ά.)
2. Δημιουργία αφισών, εντύπων, προσκλήσεων.
3. Ανάρτηση δράσεων σε stand του σχολείου και στην ιστοσελίδα αυτού.

Η αξιολόγηση των δράσεων αποτιμήθηκε ως εξής:

Αρκετά προγράμματα ολοκληρώθηκαν (εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, πολιτιστικά προγράμματα, διατροφής κ.ά). Οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά, γιατί ήταν κάτι διαφορετικό από τα μαθήματα του καθιερωμένου αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο όμως διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος δεν ήταν επαρκής, υπήρχε παρεμβολή άλλων προγραμμάτων μη προγραμματισμένων και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν κάτω από την πίεση αυτού. Επίσης διαπιστώθηκε πως κάποια από αυτά τα προγράμματα είναι βιώσιμα (Comenius, πολιτιστικά – καλλιτεχνικά, περιβαλλοντικά κ.ά) και άλλα όχι.

	1	2	3	4
Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη .			X	

Δείκτης Αξιολόγησης, Φοίτηση και διαρροή των μαθητών.

Στο σχολείο προβλέπονται και λειτουργούν διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών.

Οι μαθητές προσέρχονται έγκαιρα στα μαθήματα, καθώς σύμφωνα με τον κανονισμό του σχολείου μας οι πόρτες κλείνουν μετά την προσευχή και ανοίγουν με το τέλος των μαθημάτων, οπότε αποχωρούν οι μαθητές.

Όταν παραστεί ανάγκη να καθυστερήσει κάποιος μαθητής (συνήθως για ιατρικούς λόγους)ο γονέας –κηδεμόνας ενημερώνει τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Σε περίπτωση απουσίας κάποιου μαθητή για αρκετές μέρες οι γονείς ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό. Αν οι γονείς αμελήσουν να τον ενημερώσουν, τότε ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί μαζί τους, ώστε να ενημερωθεί για τους λόγους απουσίας του.

Επίσης η αποχώρηση μαθητών πριν την λήξη των μαθημάτων γίνεται μόνο κατόπιν επικοινωνίας του σχολείου με τον γονέα – κηδεμόνα και με συνοδεία αυτών.

Καθημερινά καταγράφονται οι απουσίες των μαθητών στα φύλλα ελέγχου από τον εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος.

Μαθητική διαρροή δεν υπάρχει, καθώς σύμφωνα με το αρχείο του σχολείου έγιναν τρεις (3) μετεγγραφές προς άλλα σχολεία και αυτό οφειλόταν στην αλλαγή κατοικίας των γονέων.

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργεί τμήμα ένταξης.

	1	2	3	4
Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη .				X

Δείκτης Αξιολόγησης, Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι.

Οι παρούσες κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου ολοκληρώθηκαν το 2006. Το σχολείο διαθέτει επαρκή αριθμό αιθουσών διδασκαλίας μαθημάτων γενικής παιδείας, αίθουσα πληροφορικής, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, καθώς και αίθουσα τμήματος ένταξης στο χώρο που αρχικά προοριζόνταν για αίθουσα φυσικής. Κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για εργαστήριο εικαστικών δεν υφίσταται, όμως η ύπαρξη πολλών βοηθητικών χώρων επιτρέπει την χρήση τους άλλοτε ως αίθουσες εικαστικών

και άλλοτε ως αίθουσες μουσικής. Όσον αφορά τους χώρους άθλησης του σχολείου, υπάρχει γυμναστήριο εντός του κτιρίου και επαρκής αύλειος χώρος με κατάλληλα διαμορφωμένα γήπεδο μπάσκετ και δυνατότητα υποδοχής φιλέ βόλεϊ. Στο προαύλιο υπάρχουν επίσης κερκίδες. Υπάρχει επίσης βιβλιοθήκη, γραφείο Διεύθυνσης καθώς και γραφείο εκπαιδευτικών, μάλλον ανεπαρκές για το σύνολο του προσωπικού του σχολείου

Ο σχεδιασμός του σε τρία επίπεδα που συνδέονται μεταξύ τους με σκάλες καθιστά το σχολείο δυσλειτουργικό για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ύπαρξη ανελκυστήρα και η περιστασιακή λειτουργία του καθώς και η κατασκευή ράμπας και στις δύο εισόδους του σχολείου μπορούν να προσμετρηθούν στα θετικά σημεία του κτιρίου.

Παρότι υπάρχει σχεδιασμός για κυλικείο, δεν λειτουργεί λόγω διαδικαστικών προβλημάτων που προέκυψαν μετά την τροποποίηση του χώρου.

Εξοπλισμός και διαθέσιμα μέσα του σχολείου.

Στην αίθουσα πληροφορικής υπάρχουν 10 υπολογιστές καθώς και ένας βιντεοπροβολέας. Το σύνολο των αιθουσών διδασκαλίας καθώς και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων είναι επίσης εξοπλισμένες με βιντεοπροβολείς. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές υπάρχουν επίσης στην αίθουσα εκπαιδευτικών, στην βιβλιοθήκη (με λογισμικό λειτουργίας), στο τμήμα ένταξης, στο γραφείο της Διεύθυνσης καθώς και στις περισσότερες αίθουσες. Κάποιοι από τους τελευταίους είναι παλιάς τεχνολογίας και υπολειτουργούν. Οι υπολογιστές είναι σε σύνδεση με το διαδίκτυο, καθώς υπάρχει ενσύρματη και ασύρματη πρόσβαση στο internet. Υπάρχει επίσης κινητό εργαστήριο πληροφορικής με 11 φορητούς υπολογιστές. Υπάρχουν δύο φωτοτυπικά, το ένα εκ των οποίων επίσης υπολειτουργεί, μία τηλεφωνική συσκευή με φαξ, δύο εκτυπωτές και ένας σαρωτής. Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων διαθέτει εξοπλισμό ήχου καθώς και ηχομόνωση.

Οικονομικοί πόροι του σχολείου.

Η επιχορήγηση γίνεται από την πολιτεία μέσω του Δήμου, ο οποίος επίσης καλύπτει δαπάνες φωτισμού και ύδρευσης του σχολείου. Ο σύλλογος γονέων συμμετέχει, όταν είναι δυνατόν, με δωρεές αλλά και με την χρηματοδότηση εκδηλώσεων. Οι τακτικές ανάγκες του σχολείου όπως τα αναλώσιμα, η συντήρηση του χώρου και των μηχανημάτων, προμήθεια αθλητικού υλικού, προμήθεια εποπτικού υλικού, αγορά βιβλίων για την βιβλιοθήκη, πλήρης εξοπλισμός με όργανα φυσικής καλύπτονται επαρκώς,.

Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη .	1	2	3	4
				X

Δείκτης Αξιολόγησης, Στελέχωση του σχολείου.

Οι κενές θέσεις των εκπαιδευτικών δεν καλύπτονται έγκαιρα με την έναρξη του σχολικού έτους. Το σχολείο δεν διαθέτει τους εκπαιδευτικούς που απαιτούνται για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

Η αναλογία ανάμεσα στο μόνιμο προσωπικό και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς δημιουργεί αρκετά προβλήματα στο σχολικό πρόγραμμα.

Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Π.Σ, των οποίων η εμπειρία επαρκεί για την υλοποίηση του και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων εντός και εκτός του σχολείου.

Οι ανάγκες των μαθητών για ειδική και πρόσθετη διδασκαλία δεν καλύπτονται επαρκώς από το διδακτικό προσωπικό. ΟΙ ανάγκες του σχολείου σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό δεν καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό από τη συνεργασία του σχολείου με εξειδικευμένα κέντρα και υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘΠΑ.

Ανεπάρκεια παρατηρείται και στο διδακτικό προσωπικό για τη στήριξη του διδακτικού και διοικητικού έργου του σχολείου.

Δεν υπάρχει κάλυψη της σχολικής μονάδας με βοηθητικό προσωπικό για αρμοδιότητες σχετικές με καθαριότητα, συντήρηση, και φύλαξη του σχολείου.

	1	2	3	4
Ποσοτική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη .		X		

Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

Εκτιμώνται οι τυπικές και άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Η σύμφωνη με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές, η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή, η υποστήριξη από το σχολείο κοινωνικών πρακτικών που ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία στη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, αποτελούν στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.

Αποτιμώνται οι σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους γονείς όπως επίσης και οι συνεργασίες του με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Η τακτική, αμφίδρομη και ολοκληρωμένη ροή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών όπως επίσης και η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με τις εκπαιδευτικές αρχές, άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, αποτελούν βασικά στοιχεία για την αποτίμηση του δείκτη.(Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Αποτιμάται κατά πόσον οι διαμορφωμένες πρακτικές του σχολείου (διαδικασίες, μέτρα, παρεμβάσεις) διασφαλίζουν υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου και είναι αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής.

Εκτιμάται η εικόνα του σχολείου ως προς τις επιδόσεις των μαθητών του σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών, καθώς και ως προς την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών του διαχρονικά. . Εκτιμάται κατά πόσο το σχολείο διασφαλίζει τη συναισθηματική, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών και υποστηρίζει τη διάπλαση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

(Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Επίλογος.

Ο βασικός μας στόχος σε αυτή την εργασία, ήταν να κατανοήσουμε τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, τη χρήση των KPIs, και να καταλήξουμε σε συγκεκριμένους δείκτες που αξιολογούν τη σχολική μας μονάδα και την ικανοποίηση των στόχων της.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώνουμε ότι το 3^ο Δημοτικό Ωραιοκάστρου βρίσκετε σε ένα πολύ ικανοποιητικό βαθμό επίτευξης των στόχων που είχε θέσει στην αρχή της χρονιάς. Αυτό που έχει όμως σημασία είναι η βελτίωση των αδυναμιών από εδώ και πέρα. Πως θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα και κυρίως πως θα βελτιωθούν οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν, από τη πλευρά της πολιτείας.

Ύστερα από όσα εκτέθηκαν παραπάνω αναρωτιέται κάποιος είναι πράγματι τόσο σημαντική στο σύγχρονο περιβάλλον, η μέτρηση της απόδοσης υπό το πρίσμα των KPIs στις σχολικές μονάδες; Είναι εύκολη η ποσοτικοποίηση των σχολικών επιδόσεων και της γνώσης; Ο θεσμός της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της θα λύσουν περισσότερα προβλήματα, από αυτά που πιθανόν θα δημιουργήσουν;

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν ένας βασικός πυλώνας στήριξης του έθνους μας από την καταβολή του και στις πιο δύσκολες περιόδους της μακράς ιστορίας .Η παρουσία και η λειτουργία τους αξιολογείτε καθημερινά. Ουδέποτε όμως έλαβαν από τη πολιτεία την δέουσα προσοχή, που θα τους απέδιδε το κύρος και την ανταμοιβή που τους αναλογούσε. Ίσως αυτός να είναι και ο σημαντικότερος λόγος που η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει με δυσπιστία το θεσμό της και της αξιολόγησης.

Το management και η αξιολόγηση της επίδοσης που πλέον επεκτάθηκε και στον δημόσιο, περιέχει πολλά θετικά στοιχεία για τη βελτίωση της παραγόμενης εργασίας. Πρέπει όμως να χρησιμοποιείται σωστά, αντικειμενικά και από τους κατάλληλους ανθρώπους ανεξαρτημένους από πολιτικές παρωπίδες για να μην γίνει τροχοπέδι. Κατά τη γνώμη μου είναι υπερεκτιμημένο, η για την ακρίβεια «πλασάρει» πολύ καλά τον εαυτό του.

Τα KPIs θα βοηθήσουν στην καταγραφή προβλημάτων και αδυναμιών στο σχολείο. Μένει όμως να δούμε στη πράξη, κατά πόσο αυτά τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν προς όφελος για τη βελτίωση της Δωρεάν Δημόσιας Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Alexakos, Ch., Loukanidou, O. (ch.ch) Arches kai Praktikes dioikisis Anthropinou dynamikou ston dimosio Tomea, ch.t: idia ekdosi .
- Armstrong, M. (2006), Strategic HRM, a guide to Action, Kogan Page Austin, R. Metrisi kai diacheirisi tis apodosis se Organismous.
- Athanasopoulos, K. (2006), Diacheirisi Anthropinon Poron, Athina: Papazisi.
- Bagakis, G. (2001), Axiologisi Ekpaideftikou programmatos kai scholeiou, Athina : Metaichmio.
- Bourantas, D. (2005), Igesia, o dromos tis diarkous epitychias, ch.t: Kritiki
- Chatzipanteli, P. (1999), Dioikisi Anthropinou Dynamikou, Athina: Metaichmio.
- Diamantopoulos, Ch. (1986), Paragogikotita, Apodotikotita kai i sygchroni Dioikisi, Athina: idia ekdosi .
- Douka, Ch. (1999), Poiotita kai axiologisi stin ekpaidefsi, synoptiki erevnitiki protasi .Epitheorisi ekpaideftikon thematon, ch.t: idia ekdosi .
- Fanarioti, P. (1997), Dioikisi prosopikou, Athina-Peiraias: Stamoulis.
- Georgakas, K. (2014), Stratigikes epiloges anthropinou dynamikou sti leitourgia ton epicheiriseon, Larisa: Idia ekdosi .
- Halachmi, A. (2002), Performance measurement and performance management, Emerald Group Marr, B. (ch. ch), Vasikoi Deiktes Apodosis, 75 metra pou kathe diacheiristis prepei na gnorizei, Financial Times / Prentice Hall 201

- Iordanoglou, D. (2008), *Dioikisi Anthropinou Dynamikou stis sygchrones organoseis, Nees taseis kai praktikes*, ch.t: Kritiki.
- Ioannidou, E. (2010), *Meleti kai diacheirisi syntheton deikton metrisis apodotikotitas stis ypiresies tis Dimosias Dioikisis (Governmental KPI's), Diplomatiki ergasia, Panepistimio Aigaiou: idia ekdosi.*
- Kampouridis, G. (2002), *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon*, Athina: Kleidarithmos.
- Kanellopoulou, Ch. (1983), *Axiologisi Prosopikou Theoria kai Parousiasi Periptoseon apo ti diethni praxi*, Athina: Idiotiki ekdosi.
- Kanellopoulos, K. (χ.χ) *Anthropinoi Poroι, Plythysmiakoi Agora Ergasias kai Ekpaideysi*, Athina: KEPE, Meleti Ar.10.
- Karatzia–Stavlioti, E., Lampropoulos, Ch. (2006), *Axiologisi Apotelesmatikotita kai poiotita stin Ekpaidefsi*, Athina: Gutenberg.
- Karkatsoulis, P. (2004), *To kratos se metavasi: Apo ti dioikitiki metarrythmisi kai to neo dimosio manatzment sti diaktyvernisi*, Athina: Sideri.
- Katsarou, E., Dedouli, M. (2008) *Epimorfosi kai axiologisi sto choro tis ekpaidefsis* ch.t: idia ekdosi.
- Katsaros, I. (2008), *Organosi kai dioikisi tis Ekpaidefsis*, Athina: idia ekdosi.
- Mastrodimos, P. (2013), *I axiologisi tis apodosis ton ekpaideftikon kai ton stelechon dioikisis ton ekpaideftikon monadon, Dierevnisi apopseon, Diplomatiki ergasia, Patra: idia ekdosi.*
- Lainas, A. (2004), *To ergo tou Diefthynti Scholikis Monadas kai i Symvoli tou stin Apotelesmatikotita tou Scholeiou, Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Ioanninon*, tom.17, ss. 151-179
- Matsangouras, I. (2004), *Theoria kai praxi didaskalias. Stratigikes didaskalias .I kritiki skepsi sti didaskalia*, Athina: Gunteberg.
- Matsangouras, I., Verdis, A. (2003) *Goneis etairoi stin ekpaidefsi. Apopseis Ellinon goneon ypo ti sygchroni provlimatiki. Epistimoniko vima*, 2: 5-23
- Mavrogiorgos, G. (2002), *Axiologisi tou Ekpaideftikou: I enarmonisi tou panoptismou. Sto Katsikas, Ch. & Kavvadias, G. I axiologisi stin ekpaidefsi: Poios, poion kai pos*, Athina: Savvalas

- Mavrogiorgos, P. (2008), Epimorfosi ekpaideftikon kai epimorfotiki politiki stin Ellada. Sto A. Athanasoula-Reppa, S.-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos, Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, tom. V': Dioikisi Anthropolou Dynamikou, Patra: EAP.
- Michalopoulos, N. (2007), I dimosia dioikisi stin epochi ton apotelesmaton, Athina: Papazisi
- Noe, R. & J. Hollenbeck, B. Gerhart, P. Wright, (2006), Diacheirisi Anthropolon Poron, Athina: Papazisi.
- Papalexandri, N., Bourantas, D., (2003), Dioikisi Anthropolon Poron, Athina: Benou.
- Papanaoum, Z. (1995), I diefthynsi tou scholeiou, Thessaloniki: Kyriakidi.
- Solomon, I. (1999), Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada,, Athina: Paidagogiko Institouto
- Pagkakis, G. (2003), Dioikisi anthropolon poron, Athina: Sakkoulas.
- Parmenter, D. (2007), Vasikoi Deiktes Apodosis, John Wiley & Sons .
- Pavlopoulos, P. (1983), To dioikitiko fainomeno sto plaisio tis theorias ton organoseon, Athina- Komotini: Sakkoula.
- Saitis, Ch. (2000), Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis, Athina: idia ekdosi.
- Scriven, M. (1991), Evaluation thesaurus, CA, Sage
- Sparrow, P., & J.Hiltrop, J. (1994), European Human Resource Management in Transition, Prentice Hall.
- Terzidis, K., Tzortzakis, K. (2004), Dioikisi anthropolon poron, Dioikisi Prosopikou, 1i ekdosi, Attiki: Rosili.
- Tzortzakis, K., Tzortzaki, A. (2007), Organosi kai Dioikisi Epicheiriseon to Manatzment tis neas epochis, Athina: Rosili.
- Xirotiri-Koufidou, S. (1997), Dioikisi Anthropolon Poron, I proklisi tou 21ou aiona sto ergasiako perivallon, Thessaloniki: Anikoula.
- Xirotiri-Koufidou, S (1996), Dioikisi Prosopikou, Mia sygchroni prosengisi Dioikisis anthropolon poron, Thessaloniki: Panepistimiakes paradoseis.

Xirotiri-Koufidou, S. (2010), *Dioikisi Anthropon Poron, Ktizontas ta themelia gia ti stratigiki dioikisi ton anthropon*, Thessaloniki: Anikoula.

Zevgaridi, S., Stamatiadi, G. (1997), *Dioikisi kai epopteia Prosopikou*, Athina: Interbooks.

.....

Pigi: Dr. Christos Akrivos, «Arches DAD kai Axiologisis tis Apodosis sto Dimosio Tomea», 2014, sto Mathima 540 tou Metaptychiakou Programmatos Dimosias Dioikisis tou Panepistimiou Neapolis Pafou.

Pigi: Dr. Christos Akrivos, «Stratigikos Schediasmos kai Metrisi tis Apodosis», 2014, sto Mathima 560 tou Metaptychiakou Programmatos Dimosias Dioikisis tou Panepistimiou Neapolis Pafou.

Pigi: Dr. Christos Akrivos, «I symvoli ton deikton metrisis tis apodosis KPIs stin apotelesmatikotita tis leitourgias tou tmimatos DAD», 2014, sto Mathima Dioikisi Anthropon Poron Business College of Athens.ch.t: idia ekdosi.

Egkyklios YPESDDA/DIPA/F.4/oik.7323/05.04.2006 sel 3. Praxi: «Axiologisi tou ekpαιdeftikou ergou - Diadikasia Aftoaxiologisis» (MIS: 295381) («Axones Proteraiotitas 1,2,3 – Orizontia Praxi»)

Η χρήση των δεικτών (KPIs) μέτρησης της επίδοσης του Τμήματος ΔΑΔ

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

«Αν δεν ξέρεις που πας, τότε δεν πρόκειται ποτέ να χαθείς». Ακρίβος (2014).

Σκοπός της εργασίας είναι να αποκτήσουμε μια πρώτη γενική γνώση για το τι είναι η Δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, οι Βασικοί Δείκτες Απόδοσης, η Αξιολόγηση της Απόδοσης. Έχουμε μια γενικότερη αναφορά στο δημόσιο τομέα και τους δημοσίους υπαλλήλους στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο συναντάμε την διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού ή ανθρωπίνων πόρων. Γίνετε ιστορική αναδρομή, δίνετε η ερμηνεία, αναφέρεται ο ρόλος, η αξία και η λειτουργία της κυρίως στον δημόσιο τομέα. Στο τρίτο κεφάλαιο περνάμε στην ερμηνεία, το ρόλο και τη χρήση των δεικτών μέτρησης της απόδοσης. Πως θα επιλέξουμε του κατάλληλους δείκτες. Είναι για όλους τους δημοσίους οργανισμούς ίδιοι και τι προβλήματα συναντάμε στη χρήση τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνετε ο ορισμός μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης. Γίνετε ιστορική αναδρομή και καταλήγουμε στις επιδράσεις και κάποιες μεθόδους αξιολόγησης της απόδοσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, ανθρώπινο δυναμικό, δείκτες, απόδοση, αξιολόγηση.

The Use of KPIs for Measuring the Performance of the Department of Health and Human Services

KonstantinidisTheodoros

Teacher of Physical education in the elementary school, M.Sc.

Abstract

"If you don't know where you're going, then you'll never get lost." Akrivos (2014).

The purpose of the work is to gain a first general knowledge of what is Public Administration in Greece, Human Resources Management, Key Performance Indicators, Performance Evaluation. We have a more general reference to the public sector and civil servants in Greece. In the second chapter we meet the management of human resources or human resources. Be a historical review, give the interpretation, mention its role, value and function mainly in the public sector. In the third chapter we move on to the interpretation, role and use of performance metrics. How to choose the appropriate indicators. They are the same for all public organizations and what problems do we encounter in their use. In the fourth chapter you give the definition of performance measurement and evaluation. Let's take a historical look back and come to the effects and some performance evaluation methods.

Key-words: Management, human resources, indicators, performance, evaluation.

Δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα.

Ο όρος Διοίκηση ή Μάνατζμεντ είναι μία ευρύτατη έννοια δια της οποίας προσδιορίζεται γενικά ο τρόπος καλύτερης οργάνωσης ομάδων ανθρώπων προς ταχύτερη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συνεπώς ο όρος προσβλέπει μέσω στοχοποίησης της βέλτιστης και αποδοτικότερης λειτουργίας των ομάδων (ανθρώπινου δυναμικού) στις οποίες και από τις οποίες αυτή εφαρμόζεται. (<http://el.wikipedia.org/wiki>). Ο F. Taylor πίστευε ότι ο βασικός σκοπός της διοίκησης πρέπει να είναι η εξασφάλιση της «μέγιστης ευημερίας». Δημόσια Διοίκηση, είναι όλες εκείνες οι δράσεις, τα μέσα και οι τρόποι της Κυβέρνησης και των διοικητικών υπηρεσιών τόσο σε τοπικό, περιφερειακό όσο και κεντρικό επίπεδο που αποσκοπούν στην βελτίωση της ζωής των πολιτών. Προσπαθούν να πετύχουν συγκεκριμένο αποτελέσματα για την ικανοποίηση του γενικού συμφέροντος των πολιτών ενός κράτους. Δημόσια Διοίκηση υφίσταται σε όλες τις Χώρες του κόσμου, ανεξάρτητα του πολιτεύματός τους (<http://el.wikipedia.org>). Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα έχει κάνει τεράστια βήματα προόδου, αν αναλογιστούμε τις ταραχώδεις περιόδους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε τον τελευταίο αιώνα. Γίνονται συνεχώς προσπάθειες μεταρρυθμιστικές και αλλαγών και εκσυγχρονισμού στις νέες κοινωνικές ανάγκες της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και των όρων του διεθνούς ανταγωνισμού. Έχει γίνει σε όλους σαφές ότι ένας υγιής και δημιουργικός δημόσιος τομέας στην Ελλάδα θα αποτελέσει πυλώνα ανάπτυξης και σταθερότητας για το μέλλον. Οι υπάλληλοι πρέπει να δώσουν μια νέα προοπτική στην εργασία τους βασισμένοι στο τρίπτυχο νέες τεχνολογίες, οικονομία και ανθρωποκεντρική διοίκηση. (Ραμματά, Διοικητική Ενημέρωση).

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σήμερα στο δημόσιο τομέα, στρατηγικές και ανάγκες

Αναγνωρίζεται ότι οι δημόσιοι λειτουργοί όχι μόνο δεν υστερούν, αλλά συγκρίνονται ευνοϊκά σε μόρφωση, προσόντα, και διάθεση προσφοράς ακόμη και με τις καλύτερες δημόσιες υπηρεσίες στην Ευρώπη. Το υφιστάμενο αναχρονιστικό μοντέλο δημόσιας διοίκησης όμως, δεν τους επιτρέπει να αναδειχθούν και να αξιοποιήσουν πλήρως τη δυναμική τους. Επιβάλλεται, συνεπώς, η ανάταξη του όλου συστήματος αξιολόγησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και η πιο ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Και στη δημόσια διοίκηση όταν αναφερόμαστε στους ανθρώπινους πόρους επισημαίνουμε τον ποιο καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της. Οι δημόσιοι υπάλληλοι, ο αριθμός των οποίων έχει μειωθεί κατά πολύ σήμερα στην Ελλάδα της κρίσης, (www.newsbeast.gr/greece/arthro/664283/o-arithmos-ton-dimosion-upallilon-meiothike-kata-200000/) λόγω συνταξιοδοτήσεων, απολύσεων, ιδιωτικοποιήσεων και κλείσιμο οργανισμών, επιλέγονται με βάση τα ειδικά προσόντα και τις δεξιότητες τους. Αυτό συνεπάγεται ότι και η τοποθέτηση τους στις ανάλογες υπηρεσίες και θέσεις είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα προσόντα τους που πληρούν τις προϋποθέσεις για τις συγκεκριμένες θέσεις. Στα πλαίσια του

εξορθολογισμού του προσωπικού, για τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας, πραγματοποιούνται μετακινήσεις εργαζομένων. Αυτό συνδέεται άμεσα με την αποστολή τους που είναι να εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το δημόσιο συμφέρον μακριά από πολιτικές παρεμβάσεις της εκάστοτε κυβέρνησης, σεβόμενοι την επαγγελματική τους δεοντολογία. Η ποιοτική αλλαγή και η πρόοδος των δημοσίων υπαλλήλων, επέρχεται με τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση τους. Έτσι ώστε, μέσα από την χρηστή διαχείριση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων να επέλθει και η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών προς τον πολίτη.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δημοσίων υπαλλήλων

- Το παραδοσιακό δίκαιο επιβάλλει ώστε οι ασχολούμενοι με τη δημόσια διοίκηση να απολαμβάνουν ειδικών προνομίων και ενός καθεστώτος που τους διαχωρίζει από αυτό των υπαλλήλων του ιδιωτικού τομέα. (Ραμματά, Διοικητική Ενημέρωση). Οι δημόσιοι υπάλληλοι σύμφωνα με τον Wise:
- Παρακινούνται μέσω συγκεκριμένων κινήτρων.
- Τα κίνητρα σχετίζονται περισσότερο με τη φύση της εργασίας παρά με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.
- Τα κίνητρα αυτά επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην εργασία και τις γραφειοκρατικές δομές.
- Διακρίνονται από ανταγωνιστικότητα.
- Ανάλογα με την θέση που κατέχουν στην ιεραρχία, μεταβάλλονται και οι συμπεριφορές των υπαλλήλων.
- Λιγότερες εργατοώρες εργασίας και μικρότερη διάθεση και ζήλος κατά την εκτέλεση των καθηκόντων. (Wise, 2000)

Από τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων.

Η διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ), σύμφωνα με την παλαιότερη θεώρηση του μάνατζμεντ είχε ως αρμοδιότητα τη διαμόρφωση ενός προγράμματος δράσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε επιχειρησιακού σχεδίου. Αντίθετα η σύγχρονη θεώρηση του μάνατζμεντ τοποθετεί τον άνθρωπο και την προσωπικότητά του στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων είναι ο επιστημονικός κλάδος της Διοίκησης Επιχειρήσεων που ασχολείται με την διοίκηση του πιο πολύτιμου πόρου της επιχείρησης, του εργατικού δυναμικού (Armstrong, 2006). Η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την απαρχή μιας προσπάθειας, λεπτομερούς και σε βάθος χρόνου αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού μιας υπηρεσίας ή ενός οργανισμού, το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον σαν «πόρος» (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2010). Τώρα πλέον ο όρος χρησιμοποιείται και για δημόσιους οργανισμούς και υπηρεσίες. Στο χώρο της επιστήμης, η διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού εξελίσσεται με τεράστια ταχύτητα.

Σε τι αναφέρεται η ΔΑΔ;

Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού (ΔΑΔ) είναι ο κλάδος του management που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα σε έναν δημόσιο Οργανισμό ή μια επιχείρηση. Ο δημόσιος Οργανισμός, χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο τους εργαζόμενους ώστε να αποκομίζει το μεγαλύτερο δυνατό όφελος από τις ικανότητες τους, ενώ οι εργαζόμενοι ανταμείβονται τόσο υλικά, όσο και ψυχολογικά για τις επιδόσεις τους. Η ΔΑΔ βασίζεται σε εργαλεία και μεθόδους από τον τομέα της ψυχολογίας καθώς και σε τεχνικές και διαδικασίες της «διοίκησης προσωπικού». Είναι σαφώς δυσκολότερο να διοικηθούν οι άνθρωποι σε σχέση με τα υλικά ή της μηχανές. Κι αυτό γιατί οι εργαζόμενοι θέλουν συχνά να επέμβουν στο ζωτικό και περιβάλλοντα χώρο της εργασίας τους, ερχόμενοι πολλές φορές και σε ασυμφωνία με τις προθέσεις και τις πολιτικές των υπεύθυνων (Αλεξιάκης Χ, Λουκανίδου, Ο, χ.χ).

Ιστορική αναδρομή και τα τρία στάδια

Ιστορικά η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού αναπτύχθηκε το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα βασιζόμενη κυρίως στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζόμενων. Σε πρώτο στάδιο βασίστηκε σε έναν απλό οδηγό για την βελτίωση των δυσμενών για εκείνη την εποχή συνθηκών εργασίας. Σε δεύτερο στάδιο με την βιομηχανική ανάπτυξη σε Ευρώπη και Αμερική δόθηκε έμφαση στις σχέσεις εργοδότη εργαζόμενου και έγινε απαραίτητη η σύσταση και ανάπτυξη τμήματος διοίκησης προσωπικού. Σε τρίτο στάδιο λόγω της αλματώδους εξέλιξης σε όλους τους τομείς η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού ενσωματώνοντας και τις αρμοδιότητες της διοίκησης προσωπικού αναπτύχθηκε και αναμείχθηκε στους περισσότερους τομείς επιχειρήσεων και δημόσιων οργανισμών από την στελέχωση και εκπαίδευση μέχρι τον εργασιακό σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη χάραξη στρατηγικής (Αλεξιάκης Χ, Λουκανίδου Ο, χ.χ).

Η Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού στον 21 αιώνα

Από το 1980 ο όρος «διοίκηση προσωπικού» μετατρέπεται σε «διοίκηση ανθρωπίνων πόρων», για να δείξει ότι ο άνθρωπος αποτελεί πολύτιμο κεφάλαιο μιας επιχείρησης. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά άρχισε να καθιερώνετε η συμμετοχή της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην στρατηγική της επιχείρησης (Ιορδάνογλου, 2008). Κατά τον Ulrich (1997), η ΔΑΔ πλέον πρέπει να ασχολείται εξίσου με το παρόν και το μέλλον. Το τμήμα Διοίκησης των ανθρώπινου δυναμικού, βρίσκετε συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κατάσταση τόσο στον εσωτερικό τομέα του οργανισμού ή της υπηρεσίας, όσο και στις συνεχείς προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση έμφαση πλέον δίδεται στις ικανότητες που θα επιδείξουν τα μεσαία και ανώτερα στελέχη τα οποία εποπτεύουν ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις γνώσεις, την εμπειρία και τις δεξιότητες των συνεργατών τους και να διαμορφώνουν το βέλτιστο εργασιακό περιβάλλον για την ευόδωση των οργανωσιακών στόχων.

Η λειτουργία του τμήματος Διεύθυνσης Ανθρώπινου Δυναμικού στο Δημόσιο τομέα.

Σε μία πρώτη θεώρηση της αύξησης της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης της διοίκησης επικράτησαν οι απόψεις των μηχανικών Frederic Taylor (1856-1915) και Henry Fayol (1841-1925) και οι οποίοι έθεσαν τις βάσεις για την μετέπειτα Κλασσική Σχολή της Επιστημονικής Διοίκησης (Scientific Management). Πρώτοι εισήγαγαν την αρχή της ύπαρξης μιας μοναδικής και καλύτερης επιλογής ώστε να γίνουν τα πράγματα (one best way) υπό την προϋπόθεση της γνώσης των χαρακτηριστικών των οργανισμών και των φυσικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων ανθρώπων.

Οι προκλήσεις της ΔΑΔ στο δημόσιο τομέα.

Σήμερα αποτελεί κοινή αντίληψη ότι το πολυτιμότερο στοιχείο ενός σύγχρονου δημόσιου Οργανισμού είναι ο άνθρωπος. Η αποτελεσματική διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί κύριο μοχλό ανάπτυξης και ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για

τη σύγχρονη δημόσια διοίκηση. Το έργο της διαχείρισης του Ανθρώπινου δυναμικού είναι διαρκώς ενεργό και προϋποθέτει τη διαρκή επιμόρφωση και αυτό βελτίωση, προκειμένου να μπορεί να προσαρμόζεται στις τεχνολογικές εξελίξεις, τις κοινωνικές αλλαγές, τους οργανωτικούς στόχους και τις εργασιακές αξίες και ανάγκες.

Η ΔΑΔ ως ένας στρατηγικός εταίρος

Στρατηγική είναι η υιοθέτηση συγκεκριμένων ενεργειών και τακτικών με σκοπό την εξασφάλιση πλεονεκτικών θέσεων και συνδιασμού δυνάμεων (Noe et al. 1996, Lundy, 1996, Hunger and Wheelen, 1998, Schermerhorn et al. 1994). Το τμήμα της ΔΑΔ εμπλέκεται στο σχεδιασμό πολιτικής σε όλα τα επίπεδα μιας υπηρεσίας ή οργανισμού, αξιολογώντας τις επιπτώσεις των αποφάσεων στο προσωπικό, προτείνοντας λύσεις και επηρεάζοντας τη διαμόρφωση των στρατηγικών και πολιτικών. Συμμετέχει στις αποφάσεις που αφορούν τη μακροχρόνια μελλοντική πορεία της υπηρεσίας, την αποστολή της δηλαδή και την επιχειρησιακή στρατηγική. Η επιχειρησιακή στρατηγική διαμορφώνει τις μακροχρόνιες ανάγκες της επιχείρησης και επηρεάζεται από:

α) Παράγοντες του Εσωτερικού περιβάλλοντος

β) Παράγοντες του Εξωτερικού περιβάλλοντος

Η διαδικασία ευθυγράμμισης των στρατηγικών και της δράσης της ΔΑΔ με την επιχειρησιακή στρατηγική είναι η εξής:

- Καθορισμός της επιχειρησιακής στρατηγικής.
- Προσδιορισμός της συμπεριφοράς του εργατικού δυναμικού που απαιτείται για να παραχθούν τα αποτελέσματα που θα βοηθήσουν την επιχείρηση να πετύχει τους στρατηγικούς της στόχους.

- Καθορισμός πολιτικών και δράσεων Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων που θα οδηγήσουν στην επιθυμητή συμπεριφορά των υπαλλήλων.
- Εργασία με τα στελέχη γραμμής για τη βεβαίωση της εφαρμογής των σχεδίων δράσεων.
- Ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης της απόδοσης της δράσης της ΔΑΔ

Τι είναι το ανθρώπινο δυναμικό;

Αναφερόμενοι στο ανθρώπινο δυναμικό, εννοούμε το σύνολο των ταλέντων και της διάθεσης για απόδοση όλων των εργαζομένων μιας επιχείρησης, που μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία και ολοκλήρωση της αποστολής, του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων της επιχείρησης. Το ανθρώπινο δυναμικό ορίζεται επίσης ως ένα σύνολο ενεργειών και στρατηγικών, όπως είναι ο προγραμματισμός των ανθρώπινων πόρων, ο σχεδιασμός των συστημάτων ανταμοιβής, αλλά και των λειτουργιών – για παράδειγμα η επιλογή των υποψηφίων, η εκπαίδευση κ.λπ. – που πρέπει να γίνουν για να μπορεί η επιχείρηση να αποκτήσει, να διατηρήσει και να αξιοποιήσει τους ικανούς εργαζόμενους, που θα εκτελούν επιτυχώς και με παραγωγικό τρόπο το έργο τους.

Παρατηρήθηκε ότι θα ήταν καταλληλότερο να δει κανείς τους ανθρώπινους πόρους ως περιουσιακό στοιχείο της επιχείρησής του, παρά ως κόστος. Η άποψη αυτή παρέμεινε στη βιβλιογραφία καθόλη τη δεκαετία του '70, αλλά άρχισε να κερδίζει την ευρύτερη υποστήριξη στις αρχές του 1980 (Sparrow-Hiltrop, 1994). Η συνεισφορά ενός εργαζόμενου στις δραστηριότητες της επιχείρησης ποικίλει και είναι απρόβλεπτη και για αυτό το λόγο καθιστά το ανθρώπινο δυναμικό «το πιο απαιτητικό στοιχείο των εισροών της επιχείρησης ως προς τη διοίκηση και τη διαχείρισή του» (Τερζίδης-Τζωρτζάκης, 2004).

Τι είναι η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού;

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού είναι η διοικητική λειτουργία της επιχείρησης που σχεδιάζει και εφαρμόζει όλες τις δραστηριότητες που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα ως το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης. (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2003).

Λειτουργίες Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού

- Προγραμματισμός Ανθρώπινου Δυναμικού
- Ανάλυση & περιγραφή θέσης εργασίας
- Προσέλκυση προσωπικού
- Επιλογή προσωπικού
- Εκπαίδευση & ανάπτυξη προσωπικού
- Αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων
- Αμοιβές – παροχές
- Εργασιακές σχέσεις

- Εσωτερική επικοινωνία
- Υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων

(Χατζηπαντελή, 1999).

Ο ρόλος, οι στόχοι και σκοποί της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Σκοπός της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού είναι η επίτευξη των στόχων, ή αλλιώς της αποστολής, του οργανισμού με τη βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων σε αυτών ανθρώπινων πόρων προκειμένου να επιτευχθεί η «ποιοτική βελτίωση των παραγόμενων αγαθών ή υπηρεσιών, της αποδοτικότητας, παραγωγικότητας, αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας στο εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο» (Παγκάκης, 2003).

Ο Anderson (1997) θεωρεί ότι οι ρόλοι της ΔΑΔ μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις, στο στρατηγικό, στο συμβουλευτικό-αναπτυξιακό και στο διοικητικό-εκτελεστικό. Οι βασικοί στόχοι του τμήματος ανθρώπινων πόρων θεωρούνται γενικά: α) η βελτίωση παραγωγικότητας και β) η βελτίωση της ποιότητας ζωής στον εργασιακό χώρο (Schultedeer et al., 1993). ;Ειδικότερα :

- Βελτίωση παραγωγικότητας
- Δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος
- Δημιουργία κλίματος συνεργασίας
- Ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία και την αμοιβή τους
- Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο
- Σύνδεση των ανθρώπινων πόρων με την επιχειρησιακή στρατηγική

Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού μέσω στόχων, στο δημόσιο.

Με τις διατάξεις του ν. 3230/2004 (ΦΕΚ 44 Α΄, 11-2-2004), καθιερώθηκε στις υπηρεσίες του δημοσίου, τα Νομικά Πρόσωπα δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ) καθώς και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) α΄ και β΄ βαθμού το σύστημα διοίκησης μέσω Στόχων. Ως διοίκηση μέσω Στόχων ορίζεται η διαδικασία προσδιορισμού σαφών σκοπών, επιδιώξεων και επιδόσεων από τα ανώτατα ιεραρχικά επίπεδα κάθε φορέα και η καθοδική διάχυσή τους, με τη μορφή εξειδικευμένων δράσεων, σε κάθε κατώτερο ιεραρχικό επίπεδο (Πετρίδου,Ε., 2006). Με την εφαρμογή της διοίκησης μέσω Στόχων επιδιώκεται αποτελεσματικότερη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών και η ανταπόκριση του ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες ανάγκες και τα νέα πρότυπα διοίκησης (Ραμματά Μ, 2006).

Η διαφορά και ο ρόλος του προϊστάμενου (Μάνατζερ) και του ηγέτη του τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Ηγεσία είναι η επιρροή, η ικανότητα, η εμπύχωση, η παρακίνηση, ο επηρεασμός των ατόμων, ώστε να εργασθούν αποτελεσματικά και να λειτουργούν ως ομάδα. Το να ηγείται κανείς σημαίνει να πείθει, να εμπνέει, να προτείνει, να διευθύνει, να κατευθύνει και να προηγείται δεν ακολουθεί (Williams Kate – Johnson, 2005). Η έννοια της ηγεσίας δεν ταυτίζεται με τη δύναμη (power, pouvoir) της επιρροής (influence) και της εξουσίας. Οι μάνατζερ αντιμετωπίζουν τους συνεργάτες τους ως υφισταμένους ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, έμπνευσης και ενθουσιασμού. Οι μάνατζερ επιδιώκουν τη σταθερότητα του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση. Ποιος όμως είναι πραγματικά ο ρόλος του Διευθυντή Προσωπικού; Είναι με την πλευρά των εργαζομένων ή της εργοδοσίας; Βρίσκεται ανάμεσα τους και αυτό είναι που κάνει δύσκολο, αλλά ταυτόχρονα πολύ σημαντικό και ιδιαίτερο. Πρέπει να ισορροπήσει σε τεντωμένο σχοινί μεταφέροντας από τη μια τα μηνύματα της διοίκησης και από την άλλη τις επιδιώξεις των εργαζομένων. Επιγραμματικά θα λέγαμε ότι είναι αυτός που εισηγείται την πολιτική, συμβουλεύει, προσφέρει υπηρεσίες, ελέγχει (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2010).

Αν θέλαμε να κάνουμε μια γενικότερη αναφορά θα λέγαμε ότι η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων αφορά όλους σε μια υπηρεσία (French, 1994. Schuler et al., 1993). Ο διευθυντής τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού όμως είναι αυτός που δίνει αναφορά και απολογείται στην ανώτερη και ανώτατη διοίκηση.

Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού.

«μια προσπάθεια να προλάβουμε μελλοντικές επιχειρησιακές ανάγκες και απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και της επιχείρησης και να παρέχουμε το προσωπικό που θα καλύψει την επιχείρηση και να ικανοποιήσει τη ζήτηση» (Bowey, 1974)

Ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού είναι η αρχή πάνω στην οποία θα στηριχθεί η Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1996). Όταν λέμε προγραμματισμό ανθρώπινου δυναμικού (manpower planning) εννοούμε τη διαδικασία πρόβλεψης των αναγκών του οργανισμού και τη λήψη των κατάλληλων μέτρων, ώστε να εξασφαλισθεί το αναγκαίο ανθρώπινο δυναμικό στο επιθυμητό ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο, με την άριστη εκμετάλλευση των εξωτερικών και εσωτερικών πηγών, η διατήρηση και ανάπτυξη του δυναμικού αυτού και η επιτυχής αντιμετώπιση των πιθανών προβλημάτων που ενδεχομένως να προκύψουν είτε από την αύξηση είτε από την έλλειψη προσωπικού (Φαναριώτη, 1997).

Η αρμοδιότητα του τμήματος ανθρωπίνων πόρων στον προγραμματισμό

του ανθρώπινου δυναμικού είναι:

- Η πρόβλεψη των αναγκών της επιχείρησης σε εργατικό δυναμικό για την επίτευξη των μακροχρόνιων στόχων.
- Η καταγραφή των ειδικοτήτων και των γνώσεων του προσωπικού όλων των τμημάτων.
- Η κατάστρωση προγραμμάτων για την αντιμετώπιση ελλείψεων σε τεχνικά, επιστημονικά και διοικητικά στελέχη.
- Η ανάλυση της αγοράς εργασίας, της σχέσης προσφοράς και ζήτησης.
- Η γνώση της σχετικής εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας.

Βασικός δείκτης απόδοσης (Key Performance Indicator).

Οι κύριοι δείκτες απόδοσης (KPIs) είναι σημαντικά μετρικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της απόδοσης με βάση τους επιχειρησιακούς στόχους. Ένας δείκτης απόδοσης ή βασικός δείκτης απόδοσης (KPI) είναι ένα είδος μέτρησης της απόδοσης. Ένας οργανισμός μπορεί να χρησιμοποιήσει KPIs για να εκτιμηθεί η επιτυχία του, ή να αξιολογήσει την επιτυχία της συγκεκριμένης δραστηριότητας στην οποία εμπλέκεται. Μερικές φορές η επιτυχία ορίζεται με βάση την επίτευξη προόδου προς την κατεύθυνση των στρατηγικών στόχων, αλλά συχνά η επιτυχία είναι απλώς η επαναλαμβανόμενη, περιοδική επίτευξη κάποιου επιπέδου επιχειρησιακού στόχου (π.χ. μηδέν ελαττώματα, 10/10 την ικανοποίηση των πελατών, κλπ.). Οι εκτιμήσεις αυτές συχνά οδηγούν στον εντοπισμό των πιθανών βελτιώσεων, έτσι ώστε οι δείκτες απόδοσης συνήθως να συνδέονται με τις πρωτοβουλίες για «βελτίωση των επιδόσεων». Ένας πολύ κοινός τρόπος για να επιλέξετε KPIs είναι η εφαρμογή ενός πλαισίου διαχείρισης, όπως το Balanced Scorecard.

Ποιος ο ρόλος, ποια η χρησιμότητα και ποια η αξία τους

Τα KPIs είναι δείκτες μέτρησης της απόδοσης και χρήσιμο εργαλείο για να αξιολογηθεί μια δραστηριότητα εάν ήταν επιτυχής ή όχι και σε ποιο βαθμό. Οι δείκτες KPIs μας βοηθούν στην μεγαλύτερη ωφέλεια και κερδοφορία. Αναδεικνύουν τρόπους μείωσης του κόστους ανάλογα με την υπηρεσία ή τον οργανισμό, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη ικανοποίηση των εξυπηρετούμενων πολιτών. Ο στόχος μετατρέπεται σε έναν δείκτη KPI, ποσοτικοποιήσιμος, μετρήσιμος και προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα.

Ανθρώπινο δυναμικό και KPIs. Στόχοι και σκοποί

Είναι σαφές ότι οι άνθρωποι χρειάζονται μέτρα που θα τους επιτρέπουν να παίρνουν καλύτερες αποφάσεις και τεκμηριωμένες. Η ιεράρχηση των KPIs θα πρέπει να αντανakλά τις διαδικασίες των ατόμων που προσπαθούν να ελέγξουν. Πολλές φορές οι υπάλληλοι απογοητεύονται από αυθαιρέτους στόχους. Για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού χρησιμοποιούνται δείκτες όπως:

- Έγκαιρη υλοποίηση της Διεργασίας
- Άτομα Ειδικού Ταλέντου που έχουν εντοπιστεί
- Μέτρα διατήρησης στην εταιρεία ατόμων με Ειδικό Ταλέντο - Ικανότητες
- Βαθμός Εφαρμογής του Συστήματος Αξιολόγησης
- Ποσοστό Δεικτών Αποδοτικότητας με Άνοδο
- Ποσοστό Ατόμων που καλύπτουν τις απαιτήσεις των θέσεων. (Σεμινάριο, Η παραγωγικότητα και η ποιότητα στις υπηρεσίες, 1η Έκδοση Αθήνα 2008).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των δείκτη μέτρησης της απόδοσης

Τα KPIs που θα επιλεγούν πρέπει να βασίζονται και να συμβαδίζουν με τους στρατηγικούς στόχους της υπηρεσίας. Επειδή μετρούν αξία, αποτελούν δείκτες απόδοσης. Να παρέχουν τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης με διορθωτικές κινήσεις. Αποφυγή του φαινομένου «analysis-paralysis». Δεν πρέπει να βασίζονται σε δύσκολους μαθηματικούς τύπους. Να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δεικτών και η λειτουργία του ενός να μην υπονομεύει τον άλλον. Να υπάρχει τυποποιημένη ορολογία, για να υπάρχει συνεκτικότητα αποτελεσμάτων. Οι στόχοι και οι απαιτήσεις να συνδέονται με την απόδοση του προσωπικού, ώστε να αποβλέπουν στην βελτίωση της. Με τη πάροδο του χρόνου θα πρέπει να αναθεωρούνται. Η στοχευόμενη παροχή κινήτρων ενισχύει τον αντίκτυπο των KPIs (Πηγή : score consulting, 2009). Οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες πρέπει να είναι profitable (επικερδείς), achievable (επιτεύξιμοι), important (σημαντικοί), να απαντούν, δηλαδή, στις διαστάσεις της στοχοθεσίας, και numerical (αριθμητικοί).

Κατηγοριοποίηση των δεικτών

Οι βασικοί δείκτες απόδοσης ορίζουν ένα σύνολο αξιών. Οι δείκτες KPIs μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- Ποσοτικός, που μπορεί να παρουσιαστεί με έναν αριθμό.
- Ποιοτικός, που δεν μπορεί να παρουσιαστεί ως αριθμός..
- Οι κυριότεροι δείκτες που μπορούν να προβλέψουν την έκβαση μιας διαδικασίας.
- Δείκτες που αποτυπώνουν την επιτυχία ή την αποτυχία.
- Οι δείκτες εισροών που μετρούν το ύψος των πόρων που καταναλώνονται κατά την παραγωγή του αποτελέσματος.
- Δείκτες διαδικασίας που αντιπροσωπεύουν την αποτελεσματικότητα ή την παραγωγικότητα της διαδικασίας.
- Οι δείκτες εκροών που απεικονίζουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας.
- Πρακτικοί δείκτες που διασυνδέονται με τις υφιστάμενες διαδικασίες.
- Directional δείκτες διευκρινίζοντας εάν μια οργάνωση γίνεται όλο καλύτερη.
- Οι χρηματοοικονομικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται στην μέτρηση επιδόσεων.

Ένα καθεστώς μέτρησης της απόδοσης

Η αποστολή των περισσότερων δημοσίων υπηρεσιών θεωρείται δεδομένη. Με τη βοήθεια ερωτήσεων μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα καθεστώς μέτρησης της απόδοσης μιας δημόσιας υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός θα πρέπει να «απαντά» σε ερωτήσεις όπως:

- Πόσο αποτελεσματικά πραγματοποιεί την αποστολή του;
- Πώς το γνωρίζει αυτό;
- Πόσο αποδοτικά υποστηρίζει αυτήν την αποστολή του;
- Σε σύγκριση με τους άλλους οργανισμούς, λειτουργεί καλύτερα;
- Πώς παρουσιάζει τα αποτελέσματά του στους πολίτες;
- Πώς ανατροφοδοτείται από τους πολίτες;

Από τις παραπάνω ερωτήσεις, η πιο δύσκολη να απαντηθεί είναι η πρώτη, πόσο αποτελεσματικά πραγματοποιεί την αποστολή του ένας δημόσιος οργανισμός. Αυτό γιατί δεν υπάρχει «ανταγωνισμός» και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν μετρήσιμα προς σύγκριση στοιχεία, όπως συμβαίνει στον ιδιωτικό τομέα. Εξάλλου όταν αναφερόμαστε σε αποστολή στην Ελλάδα, μιλάμε για μια μακροχρόνια κυρίως πολιτική που εύκολα μπορεί να ανατραπεί και να μην ολοκληρωθεί.

Τι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει.

Αν και τα περισσότερα οικονομικά βιβλία δεν το επισημαίνουν, η μέτρηση απόδοσης στον δημόσιο τομέα συμπεριλαμβάνει τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική υπευθυνότητα. Η εσωτερική υπευθυνότητα έχει να κάνει πρώτα από όλα με τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων-διευθυντών και υπαλλήλων. Υπευθυνότητα, εδώ, σημαίνει το σύνολο των ευθυνών που επωμίζεται ένας υπάλληλος πριν τους ανωτέρους του, τους κατώτερους του ή τους υπολοίπους συναδέλφους του. Η εσωτερική υπευθυνότητα, έχει, επίσης, να κάνει με την ευθύνη δημιουργίας συγκεκριμένων καταστάσεων οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή λειτουργία άλλων μονάδων εντός του ίδιου οργανισμού. Από την άλλη μεριά, η εξωτερική υπευθυνότητα, έχει να κάνει με την επιτυχή αφομοίωση προτύπων, τα οποία σχετίζονται με το ηθικό, νομικό, επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο της συμπεριφοράς του οργανισμού. Τέτοια πρότυπα, τίθενται από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. τα μέσα μαζικής ενημέρωσης), προκειμένου να διαβεβαιωθεί ο βαθμός στον οποίο δεν παραβιάζονται σημαντικές κοινωνικές προσδοκίες και στερεότυπα (Halachmi A., 2002).

Η δυσκολία και η ιδιαιτερότητα που υπάρχει είναι ο τρόπος με τον οποίο θα μετρήσουμε, τι είναι αυτό που θα μετρήσουμε, και πώς θα γίνει η καταγραφή και η απεικόνιση αυτού.

Είναι ίδιοι για όλους τους οργανισμούς;

Οι δείκτες απόδοσης σε δημόσιους οργανισμούς διαφέρουν από τους οδηγούς των επιχειρήσεων όπως και οι στόχοι. Ένα σχολείο θα μπορούσε να εξετάσει το ποσοστό αποτυχίας των μαθητών του ως βασικό δείκτη απόδοσης που μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να κατανοήσει τη θέση του στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ μια υπηρεσία όπως η εφορία θα μπορούσε να εξετάσει το ποσοστό των εσόδων από την είσπραξη των φόρων ως ένα πιθανό KPI. Ένα νοσοκομείο θα μπορούσε να θέσει τις ημέρες νοσηλείας των ασθενών κτλ

Γίνετε λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι εκτός από κάποιους γενικούς κοινούς δείκτες χρειάζεται ο καθορισμός και ειδικών για κάθε υπηρεσία ή οργανισμό.

Πως θα επιλέξει ένας οργανισμός τους «σωστούς» δείκτες KPIs;

Η ιεράρχηση των δεικτών και η ταξινόμηση τους, αποτελεί μείζονος σημασίας παράγοντα για την επίτευξη του σκοπού μας. Τα KPIs που θα επιλεγούν πρέπει να είναι χρήσιμα και πάνω από όλα αξιόπιστα και εύχρηστα για να μπορέσουν να αξιοποιηθούν στην πράξη. Άρα λοιπόν το πρώτο που μας ενδιαφέρει είναι τι θα μετρηθεί. Ως εκ τούτου, η επιλογή του σωστού KPIs βασίζεται σε μια καλή κατανόηση του τι είναι σημαντικό για τον οργανισμό. «Αυτό που είναι σημαντικό», συχνά εξαρτάται από το τμήμα μέτρησης της απόδοσης - π.χ. η KPIs χρήσιμο στη χρηματοδότηση θα είναι αρκετά διαφορετική από τα KPIs που έχουν οριστεί στις πωλήσεις. Δεδομένου ότι υπάρχει μια ανάγκη να κατανοήσουμε καλά αυτό που είναι σημαντικό (σε έναν οργανισμό), υπάρχουν διάφορες τεχνικές για να αξιολογήσουν την παρούσα κατάσταση της επιχείρησης, καθώς και των βασικών δραστηριοτήτων της και συνδέονται με την επιλογή των δεικτών απόδοσης. Εάν επιλέξετε μόνο KPIs με βάση τα αποτελέσματα χωρίς διαχείριση των διαδικασιών που συμβάλλουν στην «καλές και κακές επιδόσεις», θα συνεχίσει να είναι εκτός ελέγχου. Ωστόσο, είναι εξίσου επικίνδυνο όταν επικεντρωθούμε στην «εκτέλεση της διαδικασίας», χωρίς κατανόηση, αν η διαδικασία αποφέρει τα επιθυμητά «αποτελέσματα». Ίσως οι μεγαλύτερες προκλήσεις δεν είναι για «τη διαχείριση των δεδομένων» - αλλά «η διαχείριση των σχέσεων» στο εσωτερικό των οργανώσεων (<http://futureofcio.blogspot.gr/2014/04/what-are-goals-to-choose-right-kpis.html>).

Επιθυμητά χαρακτηριστικά δεικτών

Σε κάθε περίπτωση, οι Στόχοι και κατά συνέπεια οι δείκτες μέτρησης τους πρέπει να είναι “SMART”:

- Specific – Stretching – σαφείς, αναμφισβήτητοι, ξεκάθαροι, κατανοητοί και να έχουν το στοιχείο της πρόκλησης.
- Measurable – Μετρήσιμοι: Ποσότητα, Ποιότητα, Χρόνος, Χρήμα.
- Achievable – Επιτεύξιμοι: με το στοιχείο της πρόκλησης αλλά μέσα στα όρια

των δυνατοτήτων ενός ικανού και απόλυτα δεσμευμένου εργαζόμενου.

- Relevant – Σχετικοί: με τους υπόλοιπους στόχους του οργανισμού, έτσι ώστε, οι ατομικοί στόχοι να είναι σε πλήρη αρμονία με αυτούς.
- Time Framed – Χρονικά καθορισμένοι: με καθορισμένα τα χρονικά περιθώρια εντός των οποίων θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί.

Ο προσδιορισμός των δεικτών του οργανισμού

Τα γενικά κριτήρια για την δημιουργία δεικτών αξιολόγησης της απόδοσης ενός δημοσίου οργανισμού είναι :

- Οικονομικότητα: αφορά στον περιορισμό του κόστους από τη χρησιμοποίηση των πόρων για την παραγωγή ενός δεδομένου επιπέδου υπηρεσίας.
- Αποδοτικότητα: δείχνει τη σχέση ποσότητας και ποιότητας εκροής προς τις εισροές ή και το κόστος των εισροών.
- Αποτελεσματικότητα: εξετάζει κατά πόσο οι πραγματικές εκροές επιτυγχάνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και ασκούν τις προγραμματιζόμενες πολλαπλασιαστικές επιδράσεις.

Η χρήση και η επιλογή των δεικτών για έναν οργανισμό είναι ανάλογη με την τομέα εργασίας του.

Ενδεικτικοί δείκτες μέτρησης αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με το ν. 3230/2004, για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας χρησιμοποιούνται δείκτες μέτρησης (Άρθρο 1, παρ. 2 του ν. 3230/2004). Όπως αναφέρεται στις επεξηγηματικές εγκυκλίους του νόμου, οι δείκτες μέτρησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας χωρίζονται σε δύο κυρίως κατηγορίες τους γενικούς και τους ειδικούς (Εγκύκλιος ΥΠΕΣΔΔΑ/ΔΙΠΑ/Φ.4/οικ.7323/05.04.2006, σελ 3).

Οι γενικοί δείκτες αφορούν:

- Στο χρόνο ανταπόκρισης στα αιτήματα των πολιτών
- Στο ποσοστό ικανοποίησης των παραπόνων που υποβάλλονται
- Στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών
- Στο κόστος διαχείρισης και
- Στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Κάθε δημόσια υπηρεσία και οργανισμός έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιήσει και ειδικούς δείκτες.

Παραδείγματα KPIs

Για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού χρησιμοποιούνται δείκτες όπως:

- Έγκαιρη υλοποίηση της Διεργασίας
- Άτομα Ειδικού Ταλέντου που έχουν εντοπιστεί
- Μέτρα διατήρησης στην εταιρεία ατόμων με Ειδικό Ταλέντο - Ικανότητες
- Βαθμός Εφαρμογής του Συστήματος Αξιολόγησης
- Ποσοστό Δεικτών Αποδοτικότητας με Άνοδο
- Ποσοστό Ατόμων που καλύπτουν τις απαιτήσεις των θέσεων (Σεμινάριο, «Η παραγωγικότητα και η ποιότητα στις υπηρεσίες», 2008).

Προβλήματα

Στην πράξη, η επίβλεψη των βασικών δεικτών απόδοσης μπορεί να αποδειχθεί ακριβή ή δύσκολη για τους οργανισμούς. Ορισμένοι δείκτες, όπως το ηθικό του προσωπικού, η σχολική επίδοση και γνώση, μπορεί να είναι αδύνατον να ποσοτικοποιηθούν. Οι δείκτες μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε απρόβλεπτες συνέπειες, σε σχέση με την ποιότητα και την αξία της εργασίας του προσωπικού.

Τι μπορώ να κάνω με τους βασικούς δείκτες απόδοσης;

Μόλις έχετε ορίσει καλούς δείκτες απόδοσης, που αντικατοπτρίζουν τους στόχους του οργανισμού. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε KPIs ως εργαλείο διαχείρισης της απόδοσης. Δείτε ποιος είναι ο στόχος για κάθε ένα KPI και παρακολουθήστε την πρόοδο προς την κατεύθυνση αυτή.

Πώς να επιλέξει KPIs

Οι επιχειρήσεις θα πρέπει να λάβουν ορισμένα μέτρα πριν από την επιλογή των καλύτερων δεικτες επιδόσεων, όπως:

- Έχοντας σαφώς καθορισμένες επιχειρηματικές διαδικασίες.
- Ο καθορισμός προδιαγραφών για τις επιχειρηματικές διαδικασίες.
- Έχοντας ποιοτικές και ποσοτικές μετρήσεις των αποτελεσμάτων.
- Καθορισμός διακυμάνσεων και την αναπροσαρμογή των διαδικασιών για την κάλυψη των βραχυπρόθεσμων στόχων τους.

Κατά την επιλογή των σωστών δεικτών απόδοσης, μια εταιρεία πρέπει να αρχίσει εξετάζοντας τους παράγοντες που χρησιμοποιεί. Στη συνέχεια θα πρέπει να εξετάσει και να προσδιορίσει κατά πόσον αυτοί οι παράγοντες βοηθούν στην αξιολόγηση της προόδου της εταιρείας έναντι των δηλωμένων στρατηγικών της. Να επιτρέψει επίσης αυτοί που διαβάζουν τις εκθέσεις να προβούν σε παρόμοιες εκτιμήσεις εξωτερικά.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός KPIs που χρειάζεται μια εταιρεία . Μπορεί να είναι από 4 έως 10 για πολλούς τύπους των επιχειρήσεων, και πρέπει να είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία της επιχείρησης. Τίποτα δεν είναι σημαντικό αν όλα είναι σημαντικό. Οι εταιρείες θα πρέπει επίσης να αναθεωρούν στόχους και στρατηγικές τακτικά και να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές.

Μέτρηση-αξιολόγηση της απόδοσης (Performance Measurement) .

Η αξιολόγηση της απόδοσης μέσα από μια αξιόπιστη μέθοδο είναι κάτι δύσκολο, για αυτόν που καλείτε να την πραγματοποιήσει. Η αξιολόγηση της απόδοσης των υπαλλήλων γίνεται βασικά από τον άμεσο προϊστάμενο τους, όλες όμως οι οργανωτικές προϋποθέσεις αφορούν το τμήμα ανθρωπίνων πόρων. Μέτρηση είναι η χρήση αριθμών, για να περιγράψουμε χαρακτηριστικά αντικειμένων. Ενώ μέτρηση της απόδοσης είναι η διαδικασία ποσοτικοποίησης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης

Κατά τη διάρκεια του πρώτου Παγκοσμίου πολέμου ξεκίνησε, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η ουσιαστική συστηματοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης, για την εκτίμηση των αξιωματικών. Μετά τα θετικά αποτελέσματα που επέφεραν οι πρώτες δοκιμές των συστημάτων αξιολόγησης, άρχισαν να εφαρμόζονται επιφυλακτικά από τις πλέον πρωτοποριακές, στη διοίκηση επιχειρήσεων, οικονομικές μονάδες της χώρας αυτής. Μεταξύ των ετών 1920 και 1930, ξεκίνησε η εφαρμογή ενός συστήματος ορθολογικής διαπίστωσης της αξίας κάθε εργαζομένου, το οποίο χρησιμοποιείται ως βάση προσδιορισμού των αναγκών των εργαζομένων. Η συγκεκριμένη τεχνική, η οποία αρχικά χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των εργατών, μετά το 1950 άρχισε να εφαρμόζεται τόσο για την αξιολόγηση των υπαλλήλων, όσο και για τα ηγετικά στελέχη (Κανελλόπουλου, 1983).

Ορισμός & Σκοπός της αξιολόγησης

«Η αξιολόγηση του προσωπικού αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία προσδιορίζεται η αξία των διάφορων ατόμων, σε σύγκριση με ορισμένα πρότυπα, καθώς και η σύγκριση των εργαζομένων μεταξύ τους». (Φαναριώτη, 1997)

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση προσωπικού εφαρμόζεται από τα ανώτερα στελέχη ώστε να εντοπιστούν, αφενός τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε εργαζομένου ξεχωριστά και αφετέρου αυτά τα σημεία να συγκριθούν με τα αποτελέσματα αξιολόγησης όλων των εργαζομένων του ίδιου κλάδου.

Στην ευρύτερη έννοια της αξιολόγησης απόδοσης περιλαμβάνεται και η αξιολογική καταγραφή των δυνατών κι αδύνατων σημείων ή στοιχείων του ίδιου του εργαζομένου.

Management στο δημόσιο τομέα

Η ΔΑΔ είναι ο κλάδος του management που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα. Πάντοτε, η αύξηση της διοικητικής αποτελεσματικότητας αποτελούσε μια στρατηγική στόχευση παρούσα σε όλα τα προγράμματα διοικητικής μεταρρύθμισης. Δίνετε έμφαση στις αξίες που πρεσβεύει το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ με κυρίαρχες εκείνες της αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και οικονομικότητας. (Ιωαννίδου, 2010). Παρά τις επικρίσεις που δέχθηκε, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ προβάλλει ως διαφορετικός τρόπος λειτουργίας των υπηρεσιών, συμβάλλει στην ποιοτικότερη διαχείριση των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών και συμπεριλαμβάνει δράσεις που ανήκουν στο κλασικό μάνατζμεντ και σε επιμέρους κοινωνικές επιστήμες (Καρκατσούλης, 2004).

Οι έννοιες παραγωγικότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα

Ο σκοπός των μετρήσεων αποδοτικότητας είναι να κάνουμε εκείνο που έχει τεθεί ως στόχος (αποτελεσματικότητα) με τον σωστό τρόπο και το μικρότερο κόστος (αποδοτικότητα), ώστε να είμαστε παραγωγικοί (παραγωγικότητα) (Καρκατσούλης, 2004).

$$\text{Παραγωγικότητα} = \frac{\text{παραχθέντα αγαθά (υπηρεσίες ή προϊόντα)}}{\text{παραγωγικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν}}$$

Ο όρος παραγωγικότητα (productivity) εκφράζει μια σχέση μεταξύ αποτελέσματος και μέσων (Μιχαλόπουλος, 2007). Η αποτελεσματικότητα (efficiency) είναι ο λόγος ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος που επιδιώκεται προς το κόστος που απαιτείται για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα αυτό. Αποτελεσματικότητα κατά Παρέτο: μετράται το κατά πόσο μπορεί να αλλάξει μια δεδομένη κατανομή μεταξύ δεδομένων υποκειμένων χωρίς να χειροτερέψει η θέση κανενός από τα υποκείμενα. Αποδοτικότητα είναι η ικανότητα μιας οργάνωσης να μεγιστοποιεί ένα αποτέλεσμα με δεδομένους πόρους ή να ελαχιστοποιεί τη χρήση πόρων για ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Διαμαντόπουλος, 1986).

Πώς ορίζεται η αποτελεσματικότητα & πώς η αποδοτικότητα σε μια δημόσια υπηρεσία; Σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 του ν. 3230/04 «...αποδοτικότητα θεωρείται η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων από τις δράσεις της Διοίκησης με δεδομένους πόρους αποτελεσματικότητα η επίτευξη συγκεκριμένων και προκαθορισμένων στόχων....».

Η έννοια, μέτρηση και αξιολόγηση της απόδοσης

Η εκτέλεση και η ολοκλήρωση ενός έργου ορίζεται ως η απόδοση του εργαζομένου και αποτελεί αντικείμενο αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση απόδοσης ορίζεται ο βαθμός τελειότητας υλοποίησης του έργου. (Γεωργάκας, 2014).

Οι μετρήσεις της απόδοσης συμφωνούνται όταν υιοθετούνται και οι στόχοι. Είναι απαραίτητο να οριστεί όχι μόνο τι πρέπει να επιτευχθεί, αλλά και πως τα εμπλεκόμενα μέρη θα γνωρίζουν ότι έχει επιτευχθεί. Οι μετρήσεις της απόδοσης θα πρέπει να παρέχουν ενδείξεις αν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα έχει επιτευχθεί και αν ο κάτοχος της θέσης έχει συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του αποτελέσματος. Οι μετρήσεις της απόδοσης αφορούν τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα. Η αξιολόγηση της απόδοσης αποσκοπεί στη συνεργασία και στη συνεχή βελτίωση και δεν επικεντρώνεται μόνο στην αξιολόγηση ενός υπαλλήλου από τον διευθυντή του. Στα πλαίσια μιας ενδυναμωμένης κουλτούρας η διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης περιλαμβάνει το στάδιο του αποτελεσματικού προγραμματισμού απόδοσης όπου οι διευθυντές και οι υπάλληλοι συνεργάζονται στον καθορισμό των στόχων και ο διευθυντής δεσμεύεται στο στυλ ηγεσίας που θα εφαρμόσει για να υποστηρίξει τους υπαλλήλους.

Κριτήρια μέτρησης της απόδοσης

Τα παρακάτω είναι κατευθυντήριες γραμμές για τον ορισμό ατομικών μετρήσεων της απόδοσης:

- Οι μετρήσεις θα πρέπει να αναφέρονται σε αποτελέσματα, όχι προσπάθειες.
- Τα αποτελέσματα θα πρέπει να είναι εντός του πεδίου ελέγχου του κατόχου της εργασίας.
- Οι μετρήσεις θα πρέπει να είναι αντικειμενικές και επιτεύξιμες.
- Θα πρέπει να υπάρχουν στοιχεία διαθέσιμα για τις μετρήσεις.
- Οι υπάρχουσες μετρήσεις θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ή να αναπροσαρμοστούν όπου είναι δυνατόν.

Ανασκόπηση μεθόδων Μέτρησης Αποδοτικότητας σε υπηρεσίες και οργανισμούς.

Με σκοπό να μειωθεί στο ελάχιστο η υποκειμενική κρίση αυτού που αξιολογεί επινοήθηκαν διάφορες μέθοδοι όπως :

1. Μέθοδοι σύγκρισης (Comparative procedures).
2. Μέθοδοι σταθερών κριτηρίων (Absolute standards).
3. Ποιοτικές μέθοδοι (Qualitative methods).
4. Ποσοτικές μέθοδοι (Quantitative methods).
5. Μέθοδος παρατηρούμενης συμπεριφοράς.

Οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις της μέτρησης της απόδοσης

Μια από τις βασικές θετικές επιδράσεις είναι, ότι η μέτρηση απόδοσης σε έναν οργανισμό επιφέρει διαφάνεια. Η διαφάνεια μπορεί ακολούθως να καταλήξει σε διάφορες μορφές ορθολογισμού. Ο ορθολογισμός και η διεργασία βελτίωσης ξεκινούν όταν ο οργανισμός μπορεί να μετρήσει την υπαρκτή του εκροή. (Osborne D. and Gaebler T.,

1992). Η μέτρηση απόδοσης επιβραβεύει την εκροή κι έτσι αποτελεί ένα κίνητρο για απόδοση. Η μέτρηση απόδοσης αποτελεί έναν κομψό τρόπο σχηματισμού υπευθυνότητας: όταν το έργο που πρέπει να επιτελέσει ένας δημόσιος οργανισμός γίνεται περίπλοκο και πιο δύσκολο, μπορεί να είναι απαραίτητο σε αρκετές περιπτώσεις, να του χορηγηθεί περισσότερη αυτονομία.

Αρνητικές επιδράσεις της μέτρησης της απόδοσης είναι η ενίσχυση της εσωτερικής γραφειοκρατίας και η παρεμπόδιση της καινοτομίας. Η μέτρηση της απόδοσης αποτελεί τροχοπέδη των φιλοδοξιών. Τα σχολεία που έχουν επιβραβευτεί για την απόδοσή τους, έχουν βρεθεί να επιλέγουν την εισροή τους. Μπορούν να αρνηθούν την εγγραφή σε δυνητικούς μαθητές τους (Zollers N. and Ramanathan K.A., 1998).

Ο επαγγελματισμός της μέτρησης της απόδοσης καταλήγει να έχει αρνητική επίδραση. Για ένα μουσείο, αυτός είναι ο αριθμός των επισκεπτών παρά το ότι υπάρχουν άλλες σημαντικές πλευρές, όπως η αξία της συλλογής για επιστημονική έρευνα (Carnegy G.D. and Wolnizer P.W., 1996). Η μέτρηση απόδοσης «σκοτώνει» την υπευθυνότητα του συστήματος. Αυτός ο μηχανισμός μπορεί να υφίσταται και μεταξύ οργανισμών. Τα σχολεία που συναγωνίζονται μεταξύ τους για την απόδοση, είναι λιγότερο πρόθυμα να μοιραστούν τις «καλύτερες πρακτικές» τους και ως εκ τούτου, η μέτρηση απόδοσης έχει μια δυσμενή επίδραση στις μεταξύ τους σχέσεις (Fiske E.B. and Ladd H.F., 2000). Η μέτρηση της απόδοσης τιμωρεί την καλή απόδοση. Ομοειδής οργανισμός που δεν επενδύει στην αποδοτικότητα και τη διαφάνεια, αμείβετε με τον ίδιο προϋπολογισμό για την ίδια απόδοση. (Bordewijk P. and Klaasen H.L., 2000).

Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την επίτευξη στόχων

Οι περισσότεροι δημόσιοι υπάλληλοι συμφωνούν ότι το μέχρι τώρα σύστημα αξιολόγησης όπως έχει περιγραφεί και λειτουργεί δεν αποδίδει. Μάλλον εξομοιώνει τους υπαλλήλους προς τα επάνω, αφαιρώντας από τους “καλούς” δημοσίους υπαλλήλους την διάθεση για δουλειά. Αφαιρεί κάθε λογική κινήτρων και ανταμοιβής της αποδοτικότητας. Χρειάζεται άμεση αναβάθμιση των χρησιμοποιούμενων μέσων για την αξιολόγηση των υπαλλήλων. Ίσως ο νέος νόμος της αξιολόγησης των Δημοσίων Υπαλλήλων, βοηθήσει προς την σωστή κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων. Η κουλτούρα της Δημόσιας Διοίκησης πρέπει να γίνει πιο ευέλικτη και να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα και όχι στην τυπολατρική γραφειοκρατία, ενώ παράλληλα μια βασική τυποποίηση πρέπει να διατηρηθεί ώστε να διασφαλίζεται ο έλεγχος και η λογοδοσία. Πρέπει να ενθαρρύνεται η καινοτομία, ενώ παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει επιβράβευση εκείνων που αναζητούν την αλλαγή. Αλλαγή κουλτούρας επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: Την εκπαίδευση και την υιοθέτηση συστήματος κινήτρων που να προάγουν τις επιθυμητές συμπεριφορές. (Κύπρος, Σχέδιο Δράσης, 3ος Άξονας).

Μέθοδοι αξιολόγησης βάση ποιοτικών δεδομένων

Οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν στηρίζονται τόσο στη μέτρηση της παραγωγής του προϊόντος, αλλά περισσότερο στηρίζονται στην ανθρώπινη κρίση, τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα των εργασιών των εργαζομένων. Ένα σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή την κατηγορία, λόγω του ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί από οποιονδήποτε έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί την επίδοση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου. Αυτοί μπορεί να είναι συνάδελφοι, προϊστάμενοι, μαθητές ή ακόμα και γονείς αν και τις περισσότερες φορές αυτή τη δουλειά την αναλαμβάνει ο άμεσος προϊστάμενος δηλαδή ο διευθυντής.

Μέθοδοι αξιολόγησης βάση ποσοτικών δεδομένων

Βάση αυτής της μεθόδου, εκτιμάται η απόδοση και τα αποτελέσματα των στόχων που θέσαμε σε αριθμητικές μονάδες. Μπορεί να υπάρξει πιθανότητα διαστρέβλωσης της αξιολόγησης ακόμα και σε αυτές τις μεθόδους, γι αυτό το λόγο ο αξιολογητής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στο ενδεχόμενο τα αποτελέσματα να οφείλονται, κάποιον τρίτο εξωγενή και ανυπέρβλητο παράγοντα.

Συμπεράσματα

Το management και η αξιολόγηση της επίδοσης που πλέον επεκτάθηκε και στον δημόσιο, περιέχει πολλά θετικά στοιχεία για τη βελτίωση της παραγόμενης εργασίας. Πρέπει όμως να χρησιμοποιείται σωστά, αντικειμενικά και από τους κατάλληλους ανθρώπους ανεξαρτημένους από πολιτικές παρωπίδες για να μην γίνει τροχοπέδη. Κατά τη γνώμη μου είναι υπερεκτιμημένο, Ή, για την ακρίβεια, «πλάσσει» πολύ καλά τον εαυτό του. Τα KPIs θα βοηθήσουν στην καταγραφή προβλημάτων και αδυναμιών.

Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Κ. (2006), Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Παπαζήση.
- Αλεξάκος, Χ., Λουκανίδου, Ο. (χ.χ) Αρχές και Πρακτικές διοίκησης Ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο Τομέα, χ.τ: ιδία έκδοση .
- Γεωργάκας, Κ. (2014), Στρατηγικές επιλογές ανθρώπινου δυναμικού στη λειτουργία των επιχειρήσεων, Λάρισα: Ιδία έκδοση .
- Διαμαντόπουλος, Χ. (1986), Παραγωγικότητα, Αποδοτικότητα και η σύγχρονη Διοίκηση, Αθήνα: ιδία έκδοση .
- Δούκα, Χ. (1999), Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, συνοπτική ερευνητική πρόταση .Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, χ.τ: ιδία έκδοση .

- Ζευγαρίδη, Σ., Σταματιάδη, Γ. (1997), Διοίκηση και εποπτεία Προσωπικού, Αθήνα: Interbooks.
- Ιορδάνογλου, Δ. (2008), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις, Νέες τάσεις και πρακτικές, χ.τ: Κριτική.
- Ιωαννίδου, Έ. (2010), Μελέτη και διαχείριση σύνθετων δεικτών μέτρησης αποδοτικότητας στις υπηρεσίες της Δημόσιας Διοίκησης (Governmental KPI's), Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ίδια έκδοση.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλου, Χ. (1983), Αξιολόγηση Προσωπικού Θεωρία και Παρουσίαση Περιπτώσεων από τη διεθνή πράξη, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κανελλόπουλος, Κ. (χ. χ) Ανθρώπινοι Πόροι, Πληθυσμιακή Αγορά Εργασίας και Εκπαίδευση, Αθήνα: ΚΕΠΕ, Μελέτη Αρ. 10,
- Καρατζία–Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και ποιότητα στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- Καρκατσούλης, Π. (2004), Το κράτος σε μετάβαση: Από τη διοικητική μεταρρύθμιση και το νέο δημόσιο μανάτζμεντ στη διακυβέρνηση, Αθήνα: Σιδέρη.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008) Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης χ.τ: ίδια έκδοση.
- Κατσαρός, Ι. (2008), Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: ίδια έκδοση.
- Λαϊνάς, Α. (2004), Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τομ.17, σσ. 151-179
- Μαστροδήμος, Π.(2013), Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, Διερεύνηση απόψεων, Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ίδια έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), Θεωρία και πράξη διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία, Αθήνα: Gunteberg
- Ματσαγγούρας, Η., Βέρδης, Α. (2003) Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. Επιστημονικό βήμα, 2: 5-23

- Μαυρογιώργος, Γ. (2002), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανο-
πισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση:
ποιος, ποιον και πώς, Αθήνα: Σαββάλας
- Μαυρογιώργος, Π. (2008), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική
στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης,
Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τομ. Β': Διοίκηση Αν-
θρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2007), Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων, Α-
θήνα: Παπαζήση
- Μπαγάκης, Γ. (2001), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού προγράμματος και σχολείου, Α-
θήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005), Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, χ.τ: Κριτική
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Κτίζοντας τα θεμέλια
για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων, Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Η πρόκληση του
21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον, Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1996), Διοίκηση Προσωπικού, Μια σύγχρονη προσέγγιση
Διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ., (2003), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα:
Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), Η διεύθυνση του σχολείου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ραμμάτα, Μ., Η διαχείριση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων ως συνιστώσες του εκ-
συγχρονισμού στη δημόσια διοίκηση, Παρίσι: Πάνθεον.
- Σολομών, Ι. (1999), Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού
έργου στη σχολική μονάδα,, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παγκάκης, Γ. (2003), Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παυλόπουλος, Π. (1983), Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των ορ-
γανώσεων, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Σαϊτης, Χ. (2000), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Αθήνα: ιδία έκδοση.

Τερζίδης, Κ., Τζωρτζάκης, Κ. (2004), Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Διοίκηση Προσωπικού, 1η έκδοση, Αττική: Rosili.

Τζωρτζάκης, Κ., Τζωρτζάκη, Α. (2007), Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων το Μάνατζμεντ της νέας εποχής, Αθήνα: Rosili.

Φαναριώτη, Π. (1997), Διοίκηση προσωπικού, Αθήνα-Πειραιάς: Σταμούλης.

Χατζηπαντελή, Π. (1999), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγή: Δρ. Χρήστος Ακρίβος, «Αρχές ΔΑΔ και Αξιολόγησης της Απόδοσης στο Δημόσιο Τομέα», 2014, στο Μάθημα 540 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Πηγή: Δρ. Χρήστος Ακρίβος, «Στρατηγικός Σχεδιασμός και Μέτρηση της Απόδοσης», 2014, στο Μάθημα 560 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Πηγή: Δρ. Χρήστος Ακρίβος, «Η συμβολή των δεικτών μέτρησης της απόδοσης KPIs στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του τμήματος ΔΑΔ», 2014, στο Μάθημα Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων Business College of Athens.χ.τ: ίδια έκδοση.

Armstrong, M. (2006), Strategic HRM, a guide to Action, Kogan Page Austin, R. Μέτρηση και διαχείριση της απόδοσης σε Οργανισμούς.

Halachmi, A. (2002), Performance measurement and performance management, Emerald Group

Marr, B. (χ. χ), Βασικοί Δείκτες Απόδοσης, 75 μέτρα που κάθε διαχειριστής πρέπει να γνωρίζει, Financial Times / Prentice Hall 201

Noe, R. & J. Hollenbeck, B. Gerhart, P. Wright, (2006), Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Παπαζήση.

Parmenter, D.(2007), Βασικοί Δείκτες Απόδοσης, John Wiley & Sons .

Sparrow, P., & J.Hiltrop, J.(1994), European Human Resource Management in Transition, Prentice Hall.

Scriven, M.(1991), Evaluation thesaurus, CA, Sage

Εγκύκλιος ΥΠΕΣΔΔΑ/ΔΙΠΑ/Φ.4/οικ.7323/05.04.2006 σελ 3.

Πράξη : «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
(MIS: 295381) («Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη»)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

The Truman Show: Αξιοποιώντας μια κινηματογραφική ταινία στη γλωσσική διδασκαλία

Ντάγκας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί την κινηματογραφική ταινία «The Truman Show» (1998) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Βασική επιδίωξη αποτελεί η καλλιέργεια του γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού των μαθητών σε συνδυασμό με την παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει μια κινηματογραφική ταινία. Το σενάριο διαρκεί δέκα διδακτικές ώρες και διαρθρώνεται σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, οι μαθητές παρακολουθούν κριτικά την ταινία, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα ζητούμενα ανά ομάδες: «αφηγητές» (ιστορία, αφήγηση)· «κριτικοί» (αισθητική, καλλιτεχνική, σκηνοθετική άποψη)· «κοινωνιολόγοι» (θεματολογία, κοινωνικά μηνύματα). Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες παράγουν προφορικό, γραπτό και πολυτροπικό λόγο· εξασκούνται στον αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό κειμενικό τύπο· δημιουργούν κείμενα διαφορετικών ειδών (δραματοποιημένος διάλογος, παρουσίαση και κριτική κινηματογραφικής ταινίας, άρθρο γνώμης). Ακολουθεί σύντομη κριτική και προτάσεις για την εφαρμογή και τη διαθεματική επέκταση του σεναρίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσική διδασκαλία, κριτικός γραμματισμός, ΤΠΕ

The Truman Show: Making use of a motion picture in language teaching

Ntagkas Nikolaos, Philologist-Linguist, PhD

Abstract

The present teaching scenario utilizes the movie “The Truman Show” (1998) in language teaching for first grade students in junior high school. Our aim is to develop students’ language and critical literacy skills in combination with the educational use of ICT and the aesthetic pleasure offered by a motion picture. The teaching scenario takes ten class periods and comprises two phases. During the first phase, students watch the film with a critical eye, focusing on different aspects by group: “narrators” (story, narrative); “critics” (aesthetic, artistic, directorial perspective); “sociologists” (theme, social commentary). During the second phase, students participate in cooperative group activities, producing oral, written, and multimodal speech; practicing the narrative, descriptive, and argumentative text type; creating texts of various genres (dramatized dialogue, film review, opinion piece). We briefly conclude with remarks on the implementation and interdisciplinary extension of the teaching scenario.

Key-Words: Language teaching, critical literacy, ICT

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο προτείνουμε ένα σενάριο γλωσσικής διδασκαλίας με σημείο αναφοράς την κινηματογραφική ταινία «The Truman Show» (1998). Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου, εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και συνδέεται άμεσα με την πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου («Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου»: Angelakos, Katsarou, & Mangana, 2023). Με τη συνδρομή της κινηματογραφικής τέχνης και των ΤΠΕ, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου. Η προβλεπόμενη διάρκεια του σεναρίου είναι δέκα διδακτικές ώρες.

Στοχοθεσία

Το σενάριο αποβλέπει στους εξής διδακτικούς σκοπούς–στόχους: (α) αισθητική απόλαυση, κριτική πρόσληψη, παρουσίαση και αποτίμηση μιας κινηματογραφικής ταινίας· (β) προβληματισμός για το δικαίωμα της ατομικής ελευθερίας, τα όρια των ΜΜΕ, την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τις εκπομπές ριάλιτι· (γ) παραγωγή (προσχεδιασμένου) προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου σε δεδομένο εξωγλωσσικό (επικοινωνιακό, ιδεολογικό, κοινωνικοπολιτισμικό) πλαίσιο· (δ) εξάσκηση στον αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό κειμενικό τύπο, καθώς και σε ποικίλα κειμενικά είδη (ελεύθερη/ημιδομημένη/δομημένη συζήτηση, λόγος–αντίλογος, δραματοποιημένος διάλογος, παρουσίαση και κριτική κινηματογραφικής ταινίας, άρθρο γνώμης σε ηλεκτρονικό περιοδικό)· (ε) συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μάθησης· (στ) παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ· (ζ) εμπλοκή σε διαδικασίες αναστοχασμού, αξιολόγησης, αναθεώρησης και βελτίωσης του τελικού προϊόντος.

Θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Το σενάριο θεμελιώνεται στις αρχές της πολυτροπικότητας (Kress, 2010) και του κριτικού γραμματισμού (Halliday & Matthiessen, 2014; Koutsogiannis, 2017), ενσωματώνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία την τέχνη του κινηματογράφου (Grosdos, 2017) και τις ΤΠΕ (Koutsogiannis, Pavlidou, & Chalisiani, 2011). Έτσι, προσεγγίζουμε τη μάθηση από μια εποικοδομιστική–κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978). Ειδικότερα, η διδασκαλία της πρόσληψης λόγου διαρθρώνεται σε τρία στάδια (Michalis, 2020): το προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο (ανάκληση σχετικών εμπειριών και γνώσεων, εισαγωγική αναφορά στο κείμενο και στο εξωγλωσσικό του πλαίσιο, οδηγίες για τον σκοπό της ανάγνωσης/ακρόασης), το κυρίως αναγνωστικό/ακροαστικό στάδιο (κριτική πρόσληψη του κειμένου) και το μετααναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο (συζήτηση ανατροφοδότησης, αξιολόγηση, δραστηριότητες εμπέδωσης, εμβάθυνσης και επέκτασης). Αντίστοιχα στάδια ακολουθεί και η διδασκαλία της παραγωγής λόγου (Michalis, 2007; 2020): το προσυγγραφικό/προομιλητικό στάδιο (ανάκληση σχετικής εμπειρίας και γνώσης, παραμετροποίηση της παραγωγής λόγου: θέμα, σκοπός, κειμενικό είδος, επικοινωνιακή περίσταση / επικοινωνιακό

πλαίσιο), το κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο (επεξεργασία και οργάνωση του υλικού, πρωτότυπη δημιουργία κειμένου), και το μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο (διαδικασίες αξιολόγησης, αναθεώρησης και βελτίωσης του κειμένου).

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο και προϋποθέσεις υλοποίησης

Το σενάριο αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Γλωσσική Διδασκαλία) στην Α' τάξη του Γυμνασίου και, ειδικότερα, την πέμπτη διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου («Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου»: Angelakos, Katsarou, & Mangana, 2023). Ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία του σεναρίου συνάδουν με τη διδακτέα ύλη και τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (εγκύκλιος 113924/Δ2/11-10-2023 του ΥΠΑΙΘΑ), καθώς και με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 685/Β/09-02-2023). Το σενάριο διαρκεί δέκα διδακτικές ώρες και για την υλοποίησή του απαιτείται φορητός Η/Υ, ηχεία, βιντεοπροβολέας, σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (MS Office Word), διαδίκτυο. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν έναν μέτριο βαθμό εξοικείωσης με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν διδαχθεί προηγουμένως τα βασικά στοιχεία για την επικοινωνία (συστήματα επικοινωνίας, παράγοντες επικοινωνίας, επικοινωνιακή περίσταση / επικοινωνιακό πλαίσιο, προφορικός vs γραπτός λόγος, αυθόρμητος vs προσχεδιασμένος προφορικός λόγος), τους κειμενικούς τύπους (αφηγηματικός, περιγραφικός, επιχειρηματολογικός) και τα κειμενικά είδη, όπως προβλέπεται στις τρεις πρώτες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Πορεία υλοποίησης

Πρώτη φάση: Πρόσληψη κινηματογραφικής ταινίας

Προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο (1η ώρα): Στην ολομέλεια της τάξης υποβάλλουμε διερευνητικές ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με την αγαπημένη τους κινηματογραφική ταινία (Ποιος είναι ο τίτλος της αγαπημένης τους ταινίας; Σε ποιο είδος ανήκει π.χ. κωμική, ρομαντική, κοινωνική; Ποιο είναι το κεντρικό θέμα; Ποια είναι η υπόθεση; Ποιος είναι ο σκηνοθέτης και οι πρωταγωνιστές; Πώς κρίνουν τη σκηνοθεσία και τις ερμηνείες των ηθοποιών; Σε ποιες σκέψεις/προβληματισμούς τους έβαλε η ταινία; Ποια μηνύματα εισέπραξαν από την ταινία; Γιατί τους αρέσει; Τι εντυπωσιακό και αξιοσημείωτο έχει; Γιατί θα πρότειναν σε κάποιον να την παρακολουθήσει;). Έπειτα, παρέχουμε στους μαθητές κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για την ταινία που πρόκειται να παρακολουθήσουν στην τάξη (The Truman Show, 1998). Στη συνέχεια, χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις μεγάλες ομάδες («αφηγητές», «κριτικοί», «κοινωνιολόγοι»). Κατά την παρακολούθηση της ταινίας, ζητούμε από την πρώτη ομάδα («αφηγητές») να εστιάσει την προσοχή της στην ιστορία (τόπος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα) και στην αφήγηση της ιστορίας (πλοκή, γραμμική αφήγηση, αναδρομική αφήγηση, προσήμανση, εξωτερική εστίαση). Η δεύτερη ομάδα («κριτικοί») θα πρέπει να εστιάσει

την προσοχή της στη σκηνοθετική, καλλιτεχνική και αισθητική απόδοση της ταινίας (σκηνοθετική άποψη, υποκριτικές ερμηνείες, σκηνικά, οπτικά εφέ, ενδυματολογία–ψιμυθιολογία). Η τρίτη ομάδα («κοινωνιολόγοι») καλείται να εστιάσει στη θεματολογία, την προβληματική και τα μηνύματα της ταινίας (ατομική ελευθερία, ιδιωτικότητα και προσωπικά δεδομένα, νομιμότητα και ηθική στα ΜΜΕ, εκπομπές ριάλιτι). Τονίζουμε στους μαθητές, κατά τη διάρκεια της προβολής της ταινίας, να κρατούν χειρόγραφες σημειώσεις.

Κυρίως αναγνωστικό/ακροαστικό στάδιο (2η–3η ώρα): Σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, προβάλλουμε την ταινία «The Truman Show» (διάρκεια 103 λεπτά) στη σχολική αίθουσα, με τη χρήση φορητού Η/Υ, ηχείων και βιντεοπροβολέα. Οι μαθητές παρακολουθούν προσεκτικά την ταινία. Κάθε ομάδα εστιάζει στα ζητούμενα και κρατά σημειώσεις, σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν στο προαναγνωστικό/προακροαστικό στάδιο.

Μεταναγνωστικό/μετακροαστικό στάδιο (4η ώρα): Αρχικά, συζητούμε με τους μαθητές για τις εντυπώσεις τους από την ταινία (αν τους άρεσε, αν τη βρήκαν ενδιαφέρουσα, αν τους συγκίνησε, αν τους προβλημάτισε κτλ.). Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει προφορικά (με βάση τις σημειώσεις της) τα στοιχεία της ταινίας που εξέτασε. Μετά από κάθε παρουσίαση ακολουθεί σύντομη συζήτηση ανατροφοδότησης (σχόλια, παρατηρήσεις, διορθώσεις, προσθήκες). Έτσι, οι μαθητές αποκρυσταλλώνουν μια σαφή εικόνα και άποψη τόσο για την ταινία στο σύνολό της όσο και για τα επιμέρους συστατικά της.

Δεύτερη φάση: Παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου

Προσυγγραφικό/προομιλητικό στάδιο (5η–6η ώρα): Την πέμπτη ώρα, οι μαθητές της πρώτης ομάδας («αφηγητές») παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα βασικά γνωρίσματα («γραμματική») του αφηγηματικού κειμενικού τύπου, με βάση όσα έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα (πβ. τρίτη και πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου). Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας («κριτικοί») χωρίζονται σε δύο υποομάδες: η μία παρουσιάζει στην ολομέλεια τα θετικά στοιχεία της ταινίας και η άλλη τα αρνητικά, με βάση την ομαδική εργασία και τη συζήτηση που προηγήθηκε κατά την πρώτη φάση. Οι μαθητές της τρίτης ομάδας («κοινωνιολόγοι») χωρίζονται σε δύο υποομάδες και παρουσιάζουν στην ολομέλεια έναν αγώνα λόγων («λόγος–αντίλογος») για τις εκπομπές ριάλιτι, με τη μία υποομάδα να τάσσεται υπέρ και την άλλη κατά των εν λόγω εκπομπών. Οι μαθητές αξιοποιούν τα στοιχεία («γραμματική») του επιχειρηματολογικού κειμενικού τύπου, με βάση όσα έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα (πβ. τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου).

Την έκτη ώρα, σε κάθε ομάδα αναθέτουμε μία εργασία παραγωγής λόγου. Η ομάδα των «αφηγητών» αναλαμβάνει να γράψει και να δραματοποιήσει έναν διάλογο μεταξύ δύο φίλων, όπου ο ένας αφηγείται στον άλλο την ιστορία της ταινίας, λαμβάνοντας υπόψη τον κειμενικό τύπο (αφήγηση), το κειμενικό είδος (δραματοποιημένος

διάλογος) και το επικοινωνιακό πλαίσιο (συνομιλητές, σχέση συνομιλητών, θέμα, σκοπός, περίσταση). Οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για τη διάκριση προφορικού–γραφτού λόγου, τους παράγοντες της επικοινωνίας, τους κειμενικούς τύπους και τα κειμενικά είδη (πβ. πρώτη, δεύτερη και τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου). Η ομάδα των «κριτικών» αναλαμβάνει να γράψει μια παρουσίαση και κριτική της κινηματογραφικής ταινίας για το ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν επεξεργαστή κειμένου (MS Office Word) για να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό ψηφιακό κείμενο, ενσωματώνοντας λ.χ. το επίσημο τρέιλερ της ταινίας, εικόνες και αποσπάσματα από την ταινία, υπεσυνδέσμους προς τα λήμματα της ταινίας και των συντελεστών της στην IMDb ή τη Wikipedia. Η ομάδα των «κοινωνιολόγων» αναλαμβάνει να γράψει ένα άρθρο γνώμης με θέμα τις εκπομπές ριάλιτι για το ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου. Οι μαθητές θα αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο (λ.χ. άρθρα, συνεντεύξεις, στατιστικά στοιχεία), παραπέμποντας στις ηλεκτρονικές πηγές τους. Επιπλέον, για τη δημιουργία του κειμένου τους θα αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του επεξεργαστή κειμένου (MS Office Word) λ.χ. τύπος/μέγεθος/χρώμα γραμματοσειράς, πλάγια/έντονη γραφή, υπογράμμιση, λίστα/κουκκίδες, σχήματα κτλ.

Κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο (7η–8η ώρα): Το κυρίως συγγραφικό/ομιλητικό στάδιο λαμβάνει χώρα στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Οι ομάδες των «κριτικών» και των «κοινωνιολόγων» δημιουργούν τις εργασίες τους στους σταθμούς εργασίας με τους Η/Υ. Η ομάδα των «αφηγητών» εργάζεται στον ίδιο χώρο, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά εργαλεία. Καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, ο διδάσκων επιβλέπει και διευκολύνει το έργο των ομάδων, παρέχοντας βοήθεια και χρήσιμες συμβουλές.

Μετασυγγραφικό/μεθομιλητικό στάδιο (9η–10η ώρα): Κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης. Μετά από κάθε παρουσίαση γίνεται μια σύντομη συζήτηση ανατροφοδότησης, όπου οι μαθητές και ο διδάσκων επισημαίνουν σχόλια, παρατηρήσεις, διορθώσεις. Ως κατ' οίκον εργασία, οι ομάδες οφείλουν να αναθεωρήσουν τις εργασίες τους, λαμβάνοντας υπόψη τις βελτιώσεις που επισημάνθηκαν κατά τη συζήτηση ανατροφοδότησης, και έπειτα να παραδώσουν στον διδάσκοντα την τελική μορφή των εργασιών για βαθμολόγηση.

Κριτική και προτάσεις

Το σενάριο κρίνεται απαιτητικό ως προς τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του, που έχουν να κάνουν τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία (ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αξιοποίηση ΤΠΕ) όσο και με τη διδακτέα ύλη (στοιχεία επικοινωνίας, κειμενικοί τύποι, κειμενικά είδη). Γι' αυτό, προτείνεται να υλοποιηθεί είτε προς το τέλος του πρώτου τετραμήνου είτε κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου. Περαιτέρω, το σενάριο μπορεί να συνδυαστεί διαθεματικά με το μάθημα της λογοτεχνίας (αφηγηματικές τεχνικές, τύπος/εστίαση/οπτική γωνία του αφηγητή, περιγραφή στην αφήγηση) και να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (λ.χ.

εναλλακτική σκηνοθεσία της ιστορίας, φανταστική συνέχεια της ιστορίας, αλλαγή της αφηγηματικής σκοπιάς).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelakos, K., Katsarou, E., & Mangana, M. (2023). *Neoelliniki glossa A' gymnasiou*. Patra: ITYE "Diofantos".
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosdos, S. (Ed.) (2017). *Optikoakoustikos grammatismos stin ekpaidefsi*. Thessaloniki: Perifereiaki Dieftsyni P.E. kai D.E. Kentrikis Makedonias.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Koutsogiannis, D. (2017). *Glossiki didaskalia: Chthes, simera, avrio. Mia politiki prosengisi*. Thessaloniki: Institouto Neoellinikon Spoudon.
- Koutsogiannis, D., Pavlidou, M., & Chalisiani, I. (2011). *Meleti gia tin axiopoisi ton TPE sti didaskalia tis neoellinikis glossas sti defterovathmia ekpaidefsi: Geniko plaisio kai idiaiterotites*. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Michalis, A. (2007). Paragogi graptou keimenou: Diadikastiko protypo me emphasi sta keimenika eidi. In E. Makri-Botsari (Ed.), *Themata eisagogikis epimorfosis gia neodioristous ekpaideftikous* (pp. 366-379). Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto.
- Michalis, A. (2020). *Glossiki didaskalia kai praktikes grammatismou sti defterovathmia ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Αποικιοκρατία - Αποαποικιοποίηση. Διδακτικό σενάριο.

Μίχου Περιστέρα, Φιλολόγος

Δομή Διδακτικού Σεναρίου

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου - Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Αποικιοκρατία - Αποαποικιοποίηση. Διδακτικό σενάριο. Βαθμίδα – Τάξη: Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με Π.Σ. Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα: Ιστορία Γ΄ Λυκείου, Νεότεροι Χρόνοι – Σύγχρονη Εποχή, Αποικιοκρατία και Αποαποικιοποίηση, Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο Π.Σ.

- Να προσδιορίσουν κριτικά τη σημασία του όρου Αποικιοκρατία σε διαχρονική βάση και να επισημαίνουν τα αίτια της αποικιοκρατίας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα.
- Να γνωρίζουν τις αποικιοκρατικές δυνάμεις και τις σφαίρες επιρροής τους και να επισημαίνουν τις διαφορές τους.
- Να εξηγούν τη σημασία της ευρωπαϊκής εξάπλωσης και κυριαρχίας στον πλανήτη τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα.
- Να κατανοούν τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και τη σημασία των αποικιακών ανταγωνισμών στην πορεία προς τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο.
- Να γνωρίζουν ότι από το 1945 έως το 1960 περίπου 40 χώρες με πληθυσμό 800 εκατομμύρια κατοίκους εξεγέρθηκαν κατά της αποικιοκρατίας και απέκτησαν την πολιτική τους ανεξαρτησία και αυτοδιάθεση.
- Να διερευνούν κριτικά τη συγκρότηση της ομάδας κρατών ως «Τρίτος Κόσμος» στο Συνέδριο της Μπαντούγκ (Bandung) (18-24 Απριλίου 1955) στην Ινδονησία υπό τον πρόεδρο Σουκάρνο με σκοπό την ένωση των αναπτυσσόμενων χωρών της Ασίας και της Αφρικής κατά της αποικιοκρατίας.
- Να προσδιορίζουν την ίδρυση του Κινήματος των Αδελφωμάτων από χώρες του Τρίτου Κόσμου στη Διάσκεψη Βελιγραδίου (1961), τους στόχους και τα αίτιά του.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το γνωστικό αντικείμενο συνδέεται με άλλες θεματικές ενότητες του ίδιου θεματικού πεδίου (Νεότεροι Χρόνοι), όπως αναφέρονται στο ΠΣ:

- Αγγλία, Γερμανία, Α΄ Λυκείου
- Η Οικονομία κατά τους νεότερους χρόνους, Η Βιομηχανική Επανάσταση (μέσα 18^{ου} – 19^{ου} αιώνας), Β΄ Λυκείου
- Ανταγωνισμοί των Μεγάλων Δυνάμεων και Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Γ΄ Λυκείου

Το γνωστικό αντικείμενο συνδέεται διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα:

- Λογοτεχνία Γ' Λυκείου: «Αριάγνη» του Στρατή Τσίρκα
- Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου, Φάκελος υλικού: «Εξηγώντας τον 20ο αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ» του Γάλλου ιστορικού Marc Ferro
- Τραγούδι «Imagine», στίχοι, μουσική, Τζον Λένον, 1971.

Χρονική διάρκεια: 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες.

Σκεπτικό σεναρίου (και πιθανές αντιλήψεις μαθητών/τριών για το προς μελέτη θέμα) – **επιστημονικό/ γνωστικό περιεχόμενο**

Το πολυμεσικό υλικό του σεναρίου και οι Τ.Π.Ε. οδηγούν στο παρόν σενάριο στην κριτική αφομοίωση της νέας γνώσης σχετικά με την αποικιοκρατία - αποαποικιοποίηση και όχι στην αποστήθιση. Μέσα από τη διερεύνηση πηγών, χαρτών, εικόνων, γίνονται γνωστοί ιστορικοί όροι και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Οι μαθητές τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα γεγονότα, διαμορφώνουν ενσυνείδητη στάση, προσλαμβάνουν ενεργά τον κόσμο, καλλιεργούν δημοκρατική συνείδηση.

Ειδικότερα, μέσα από τη μελέτη των ιστορικών χαρτών αντιλαμβάνονται τη διασύνδεση εθνικής – ευρωπαϊκής – παγκόσμιας ιστορίας και πρακτικά συνειδητοποιούν τον παγκόσμιο χαρακτήρα συμφερόντων, όπως – τηρουμένων των αναλογιών – συμβαίνει και σήμερα.

Η αξιολόγηση είναι διαρκής, ατομική, ομαδική, στην τάξη και στο σπίτι, με εναλλακτικά μέσα, π.χ. προφορικός, γραπτός λόγος, παρουσιάσεις, ιστορικοί συλλογισμοί, ψηφιακές κατασκευές, θεατρικό παιχνίδι, τραγούδι, διάλογοι, κ.ά. Τα εναλλακτικά μέσα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συναισθανθούν βιωματικά τη βία και τον εξαναγκασμό των αποίκων προς τους αποικιοκρατούμενους. Γίνονται, έτσι, οι μαθητές ενεργοί πολίτες του κόσμου, καθώς αντιλαμβάνονται τι σημαίνει παραβίαση δικαιωμάτων και καταπίεση του ανθρώπου και του έθνους, σε κάθε γωνιά της γης. Διαπαιδewγούνται με αρχές δικαιοσύνης και ισότητας, αφού μαθαίνουν για το Απαρτχάιντ, για τον Ιμπεριαλισμό, κ.ά.. Αυτές οι αρχές εγγράσσονται βιωματικά μέσα τους και θα τους συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή τους. Συμπερασματικά, το μάθημα της Ιστορίας αν είναι καλά και δραστηριοκεντρικά οργανωμένο, έχει να προσφέρει τα μέγιστα στην ενεργό πολιτειότητα και στην πολιτότητα των μαθητών, ως αυριανοί, ενήλικες πολίτες.

Προαπαιτούμενος γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προεπιλέξει με προσοχή το υλικό του και να το οργανώσει με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Θα πρέπει να αντιστοιχεί τα μαθησιακά αποτελέσματα με στόχους γνώσης, κατανόησης, δεξιότητας.

- Θα πρέπει να γνωρίζει καλά όλη την ιστορική πληροφορία που εμπλαισιώνει το μάθημά του, π.χ. τι προηγήθηκε της αποικιοκρατίας, ενδεικτικά: Βιομηχανική Επανάσταση, τι συμβαίνει στον κόσμο την περίοδο της αποαποικιοποίησης, π.χ. Ψυχρός πόλεμος, κίνημα μαύρων κ.τ.λ.
- Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης ώστε να οργανώνει δραστηριοκεντρικά το μάθημά του. Είναι γεγονός ότι ένας μαθητής συγκρατεί μόλις το 70% μιας διάλεξης από τα δέκα πρώτα λεπτά.
- Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με την ευέλικτη ομαδοποίηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: α) επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν κατάλληλα ενώ αποφεύγεται η ετικετοποίηση της ικανότητας του μαθητή ως μία στατική κατάσταση. β) Είναι άμπωτη και παλίρροια εμπειριών. γ) Δουλεύει το σύστημα: άτομο-μικρή ομάδα-ολόκληρη ομάδα-μικρή ομάδα-άτομο.
- Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε.
- Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ιστορικών χαρτών.
- Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης, π.χ. Θεατρικό παιχνίδι, Ιστολόγιο, μετασχηματισμοί κειμένων...

Σκοπός σεναρίου - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (σκοπός σεναρίου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις, με βάση τη φυσιογνωμία του κάθε γνωστικού αντικείμενου)

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά το μάθημα της Ιστορίας της Γ' Λυκείου και συγκεκριμένα την ενότητα «Αποικιοκρατία και Αποαποικιοποίηση». Οι μαθητές δουλεύουν στην τάξη τους σε ομάδες. Χρησιμοποιούνται ο υπολογιστής της τάξης, το διαδίκτυο, ο βιντεοπροβολέας και έντυπο υλικό.

Στόχοι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο:

Επιδιώκεται, οι μαθητές:

- Να ορίσουν τα ιστορικά γεγονότα: «αποικιοκρατία», «αποαποικιοποίηση».
- Να αποκτήσουν ειδικό λεξιλόγιο που χαρακτηρίζει την αποικιοκρατία: «Ιμπεριαλισμός», «Μεσσιανισμός», «Εθνικισμός», «Απαρτχάιντ».
- Να αποκτήσουν ειδικό λεξιλόγιο που χαρακτηρίζει την αποαποικιοποίηση: «Τρίτος Κόσμος», «Κίνημα Αδεσμεύτων»
- Να τοποθετήσουν χρονικά την «αποικιοκρατία», «αποαποικιοποίηση».
- Να τοποθετήσουν γεωγραφικά την «αποικιοκρατία», «αποαποικιοποίηση».
- Να μάθουν πρόσωπα, ονόματα και πώς με τη δράση τους επηρέασαν την «αποικιοκρατία», ή την «αποαποικιοποίηση», π.χ. Γουλιέλμος Β', Μαντέλα...

- Να γνωρίσουν σημαντικές διασκέψεις/γεγονότα, πολιτικές εξελίξεις της «αποαποικιοποίησης», π.χ. Συνέδριο στο Μπαντουνγκ, Διάσκεψη στο Βελιγράδι...

Στόχοι σχετικοί με δεξιότητες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο:

Επιδιώκεται, οι μαθητές:

- Να συσχετίσουν τις έννοιες του Ιμπεριαλισμού, Μεσσιανισμού, Εθνικισμού, Απαρτχάιντ με τις συνέπειες της πολιτικής των αποικιοκρατικών δυνάμεων.
- Να διακρίνουν αντιδράσεις διανοούμενων μέσα στις αποικιοκρατικές δυνάμεις όσον αφορά την αποικιοκρατική πολιτική των χωρών τους: άλλοι ήταν υπέρ, αλλά πολλοί ήταν κατά.
- Να συγκρίνουν το «πριν» και το «μετά» σε γεωγραφικούς χώρους: κατά την «αποικιοκρατία», μετά την «αποαποικιοποίηση».
- Να κατανοήσουν τον παγκόσμιο χαρακτήρα συμφερόντων των αποικιοκρατικών δυνάμεων και πώς αυτός οδήγησε στον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο.
- Να εντάξουν την αποαποικιοποίηση στην ιστορική συγχρονία του Ψυχρού πολέμου και τι συνέπειες είχε αυτή η συγχρονία στον καθορισμό πολιτικής στάσης των πρώην αποικιών.

Στόχοι σχετικοί με τη χρήση της τεχνολογίας:

Επιδιώκεται, οι μαθητές:

- Να κατασκευάζουν πίνακες πολυμεσικούς σε word, excel
- Να κατασκευάζουν τους δικούς τους πολυμεσικούς χάρτες με το πρόγραμμα national geographic MapMaker Interactive
- Να χρησιμοποιούν το Ιστολόγιο της Κυψέλης του μαθήματος στην e-me.

Στόχοι σχετικοί με τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. διαπραγμάτευση, συνεργασία, διάλογος, ενσυναίσθηση, συμμετοχή σε ομάδα, ανάληψη ρόλων, κ.λ.π.):

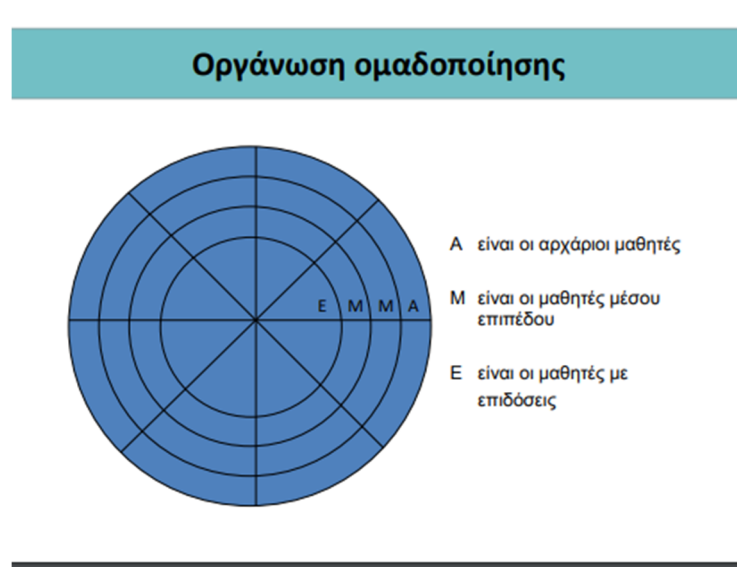
Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να προβούν σε μετασχηματισμούς κειμένων ή να συνεχίσουν κείμενα, π.χ. να μετασχηματίσουν σε θεατρικό δρώμενο έναν λογοτεχνικό διάλογο, ή να συνεχίσουν έναν διάλογο ανάμεσα σε έναν περιηγητή στην Μπαντουνγκ και σε έναν ντόπιο κάτοικο.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση μέσα από: α) την δραματοποίηση ενός θεατρικού δρώμενου, β) τους στίχους και τη μουσική ενός τραγουδιού, γ) τη ζωγραφική μιας σκηνής, δ) τη δημιουργία μιας αφίσας διαμαρτυρίας, ε) γράφοντας μία σελίδα στο προσωπικό τους ημερολόγιο με ερέθισμα μια φωτογραφία.
- Να αναπτύξουν μέσα από το ανέβασμα των εργασιών τους στο Ιστολόγιο του μαθήματός τους: α) ομαδικότητα, αφού ο ένας θα βλέπει τις εργασίες του άλλου, β)

δημοκρατικό σχολιασμό μεταξύ τους, ο ένας για την εργασία του άλλου, γ) εκτίμηση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, δ) κοινωνική μάθηση, αφού ο καθένας μαθαίνει από την εργασία του άλλου που ήδη έχει ανεβεί.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή (ενδεικτικά: οργάνωση της τάξης, εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποίηση εποπτικών μέσων, λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, ...)

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στην αίθουσα των μαθητών. Οι είκοσι πέντε (25) μαθητές του τμήματος χωρίζονται σε ομάδες των πέντε (05) ατόμων, σύνολο πέντε (05) ομάδες. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς. Μπορούμε να έχουμε για την τάξη μας έτοιμο το παρακάτω σχήμα, για να σχηματίζουμε κάθε φορά εύκολα και γρήγορα τις ομάδες μας:



Οι ρόλοι των μαθητών μέσα στην ομάδα φροντίζουμε να είναι διακριτοί και εναλλασσόμενοι, ώστε να συνεισφέρουν όλοι οι μαθητές, π.χ. μοιράζονται τα σημεία ή τις έννοιες σχολιασμού, κ.ά. Εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη: Σχολικό εγχειρίδιο, ιστορικοί χάρτες, φωτοτυπίες, φύλλο εργασίας, υπολογιστής, προβολέας και διαδίκτυο. Εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι: χρήση ΤΠΕ

Διδακτική προσέγγιση

(περιγραφή διδακτικής μεθοδολογίας π.χ. διερευνητική, ομαδοσυνεργατική, βιωματική, κ.λπ. προσέγγιση, διδακτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία, πλαίσιο και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών)

Μέθοδος, Διδακτική μεθοδολογία: Ερμηνευτική, Διερευνητική, Βιωματική, Ομαδοσυνεργατική, Δραστηριοκεντρική, Διαφοροποιημένη.

Μορφή διδασκαλίας, Διδακτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία: Ερμηνευτική με σύ-
ντομη αφήγηση και κατευθυνόμενο διάλογο. Διερευνητική, ατομικά και σε ομάδες σε
τεκμήρια πηγές, χάρτες, εικόνες. Βιωματική μέθοδος με προσομοιώσεις καταστάσεων,
επίλυση προβλημάτων. Ομαδοσυνεργατική με ανομοιογενείς ομάδες. Δραστηριοκε-
ντρική με ενεργητική συμμετοχή.

Διαφοροποίηση με: α) Διαβάθμιση: περισσότερη ή λιγότερη βοήθεια: Οι ομάδες έχουν
τις ίδιες πηγές αλλά με διαβάθμιση στην εκφώνηση, ανάλογα με το επίπεδο της ομάδας.
β) Τρίλιζα: εργασίες στον ίδιο στόχο, με βάση το μαθησιακό προφίλ των μαθητών:

Τρίλιζα:

ογία Γλωσσικός/Προφορικός 1. Γράψε οδηγίες... 2. Γράψε ένα ποίημα... 3. Δημιούργησε μια διαφήμιση... 4. Ξαναπές την ιστορία με δικά σου λόγια... 5. Δημιούργησε ένα σταυρόλεξο...	Λογικός/ Μαθηματικός 1. Κάνε μία γραμμή χρόνου... 2. Σύγκρινε ιδέες... 3. Σχεδίασε ένα χάρτη... 4. Δημιούργησε μοτίβα... 5. Σχεδίασε ένα παιχνίδι για να δείξεις...	Οπτικός/Χωρικός 1. Δημιούργησε μια αφίσα... 2. Κάνε ένα κόμικ... 3. Ζωγράφισε μια ιστορία... 4. Σχεδίασε ένα γραφικό οργανωτή... 5. Επίλεξε φωτογραφίες για...
Διαπροσωπικός 1. Δίδαξε ένα συνεργατικό παιχνίδι... 2. Παιχνίδι ρόλων... 3. Συζητήστε και αποφασίστε... 4. Πάρε μια συνέντευξη από ένα συμμαθητή σου...	Ελεύθερη Επιλογή	Κιναισθητικός 1. Σκέψου ένα συνεργατικό παιχνίδι... 2. Κάνε πρακτική σε... 3. Κατασκεύασε ένα μοντέλο... 4. Μιμήσου...
Μουσικός/ Ρυθμικός 1. Γράψε σε ρυθμό ραπ... 2. Δίδαξε βήματα χορού... 3. Δημιούργησε ένα ρυθμό... 4. Με ποιο είδος μουσικής θα μπορούσες να συνδέσεις μια έννοια...	Νατουραλιστικός 1. Χώρισε σε κατηγορίες υλικά, ιδέες, δεδομένα... 2. Προσάρμοσε δεδομένα για νέα χρήση...	Ενδοπροσωπικός 1. Κράτησε προσωπικό ημερολόγιο... 2. Γράψε για προσωπικές εμπειρίες... 3. Σκέψου ένα σχέδιο... 4. Πως θα ένιωθες ... 5. Φαντάσου και γράψε για το μέλλον...

Αξιολόγηση, πλαίσιο και τεχνικές αξιολόγησης μαθητών:

Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό γίνεται ομαδικά και ατομικά και είναι διαρκής: α) στην αρχή, στην αφόρμηση, β) στην πορεία, διαμορφωτική αξιολόγηση και γ) στο τέλος του μαθήματος, τελική αξιολόγηση.

Ο εκπαιδευτικός και η ολομέλεια της τάξης αξιολογούν μέσα στην τάξη τις παρουσιάσεις των ομάδων αφού ολοκληρώσουν την επεξεργασία πηγών, χαρτών, εικόνων, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη δομή των απαντήσεων.

Ο εκπαιδευτικός και η ολομέλεια της τάξης αξιολογούν μέσα στην τάξη τις παρουσιάσεις των ομάδων αφού ολοκληρώσουν την τρίλιζα.

Ο εκπαιδευτικός και η ολομέλεια της τάξης αξιολογούν με ασύγχρονη επικοινωνία στο Ιστολόγιο του μαθήματος τις εργασίες για το σπίτι.

Κάθε μαθητής αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό για τις ΤΠΕ και τα πολυμεσικά κείμενα που δημιούργησε.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας (ενδεικτικά: περιγραφή δραστηριοτήτων, σταδίων/φάσεων, ενεργειών εκπαιδευτικού και μαθητών)

1. Ολιγόλεπτη συζήτηση αναφερόμενη στην προηγούμενη ενότητα: Η Βιομηχανική επανάσταση εμφανίστηκε πρώτα στην Αγγλία. Ένας από τους λόγους ήταν ότι η Αγγλία διέθετε επιπλέον, σε σύγκριση με τις άλλες χώρες της Ευρώπης, ελεγχόμενες πηγές πρώτων υλών και αγορές των βιομηχανικών προϊόντων στις **αποικίες** της, καθώς και τον απαραίτητο εμπορικό στόλο για την ασφαλή μεταφορά των προϊόντων.

2. Αφόρμηση:

α) Να αντιστοιχίσετε τις φωτογραφίες πολιτικών στη Στήλη Α με τις λεζάντες στη Στήλη Β.

β) Εντοπίζετε μεταξύ των πολιτικών κάποιο κοινό χαρακτηριστικό;

γ) Τι σημαίνουν οι όροι «Πολιτική ανυπακοή», «Ιμπεριαλισμός», «Απαρτχάιντ»;

ΣΤΗΛΗ Α	ΣΤΗΛΗ Β
	Μοχάντας Καραμτσάντ Γκάντι (महાત્मा ગાંધી) 1869 – 1948 Ινδός πολιτικός, στοχαστής και επαναστάτης ακτιβιστής. Υπήρξε η κεντρική μορφή του εθνικού κινήματος για την ινδική ανεξαρτησία και εμπνευστής της μεθόδου παθητικής αντίστασης χωρίς τη χρήση βίας, «Πολιτική ανυπακοή», έναντι των αποικιοκρατών καταπιεστών¹.

¹<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B1%CF%87%CE%AC%CF%84%CE%BC%>

	Γκαμάλ Άμπντελ Νάσερ, (جمال عبد الناصر): 1918 - 1970 Ηγετική μορφή στον αραβικό κόσμο, κυρίως στην Αίγυπτο. Είναι γνωστός για τον αγώνα του ενάντια στον Ιμπεριαλισμό των ευρωπαϊκών αποικιοκρατικών χωρών, δηλαδή ενάντια στην οικονομική εκμετάλλευση και στον πολιτικό έλεγχο².
	Νέλσον Μαντέλα (Nelson Rolihlahla Mandela) 1918-2013 Αγωνιστής του κινήματος κατά του Απαρτχάιντ, δηλαδή κατά του ρατσιστικού καθεστώτος που εφάρμοσαν οι λευκοί αποικιοκράτες στους μαύρους στη Δημοκρατία της Νότιας Αφρικής.³

3. Παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας:

Αποικιοκρατία:

1) Όρος: Η περίοδος από τα μέσα του 19ου αιώνα έως τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο χαρακτηρίζεται από τη δυναμική έξοδο των Ευρωπαίων και των ΗΠΑ στον υπανάπτυκτο οικονομικά και ανίσχυρο στρατιωτικά κόσμο της Αφρικής, της Ασίας και του Ειρηνικού Ωκεανού.

[CE%B1 %CE%93%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B9](#)

²https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BA%CE%B1%CE%BC%CE%AC%CE%BB%CE%86%CE%BC%CF%80%CE%BD%CF%84%CE%B5%CE%BB_%CE%9D%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%81

³<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AD%CE%BB%CF%83%CE%BF%CE%BD%CE%9C%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B1>

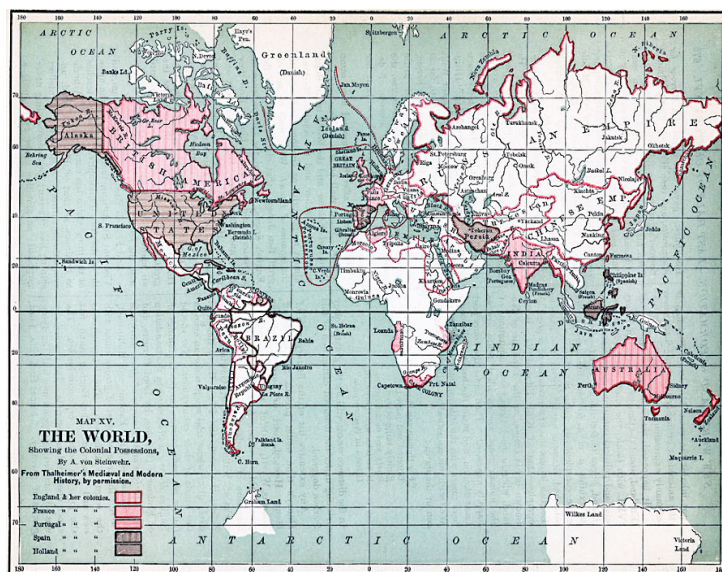
2) Αίτια: Αναζήτηση νέων αγορών και πηγών ενέργειας, ακλόνητη πίστη στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού και στο χρέος εξαγωγής αξιών, θεσμών και φιλανθρωπίας.

3) Γνωρίσματα: α) Μεσσιανισμός: π.χ. οι Βρετανοί αναφέρονταν στο «χρέος του λευκού ανθρώπου» (the white man's burden) και οι Γάλλοι στην «πολιτιστική τους αποστολή» (mission civilisatrice). β) Ιμπεριαλισμός: Η νέα αποικιοκρατία εξυπηρετούσε οικονομικά και στρατηγικά συμφέροντα των μητροπολιτικών χωρών με τον εξαναγκασμό και τη βία. γ) Εθνικισμός: Η απόκτηση αποικιών υπήρξε και εθνική επιδίωξη, που απέκτησε λαϊκή υποστήριξη. Οι αποικίες έφτασαν να θεωρούνται επιβράβευση των δυνατοτήτων και της ισχύος μιας χώρας της Ευρώπης και στόχος εθνικός⁴.

4) Εξέλιξη Αποικιοκρατίας: 1885, 1889, 1907

1885⁵: Υπόμνημα χάρτη: Αγγλία, Γαλλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ολλανδία: Εξακολουθούν να είναι αποικιοκρατικές δυνάμεις, όπως ήταν ήδη από το 16^ο αιώνα.

Colonialism, 1885



1889⁶: Η Βρετανία έσπευσε να προσθέσει στις παλαιές της αποικίες νέες, ιδίως στην Αφρική: την Αίγυπτο και το Σουδάν, καθώς και τη Νότια Αφρική. Κατείχε ήδη την Ινδία και το Πακιστάν, καθώς και άλλα στρατηγικά σημεία στην ίδια περιοχή. Ο Κα-

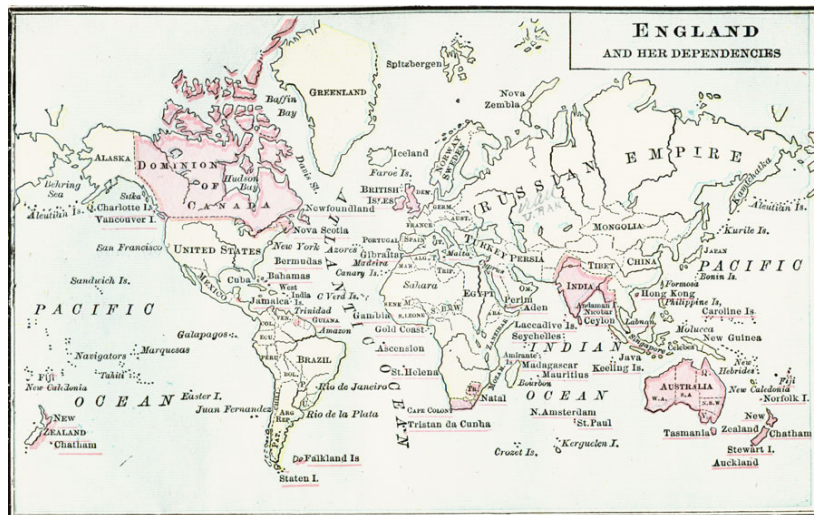
⁴ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index2_1.html

⁵ <https://etc.usf.edu/maps/pages/600/613/613.htm>

⁶ <https://etc.usf.edu/maps/pages/1000/1073/1073.htm>

ναδάς και η Αυστραλία απέκτησαν την ίδια εποχή καθεστώς αυτοδιοίκησης, αλλά παρέμειναν τμήματα της Βρετανικής Αυτοκρατορίας .

England and Her Dependencies, 1889



1907⁷: Βρετανική Κοινοπολιτεία

World Map, 1907



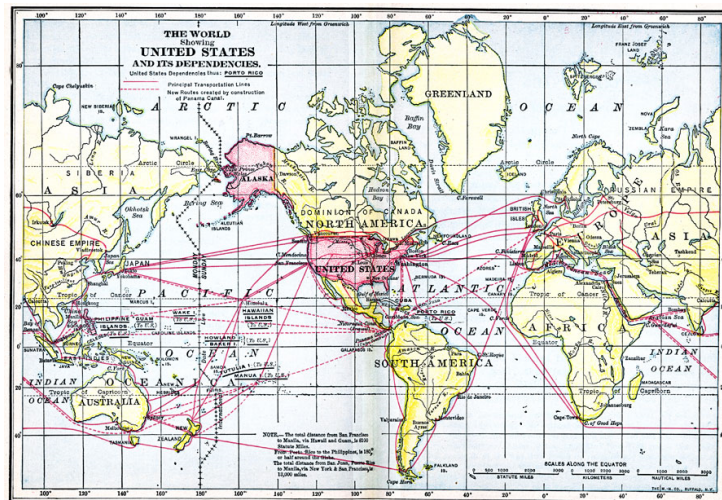
5) Εξέλιξη Αποικιοκρατίας, 1910: Η.Π.Α., Βρετανική αυτοκρατορία, Γερμανία,

⁷ <https://etc.usf.edu/maps/pages/400/425/425.htm>

Γαλλία, Ολλανδία

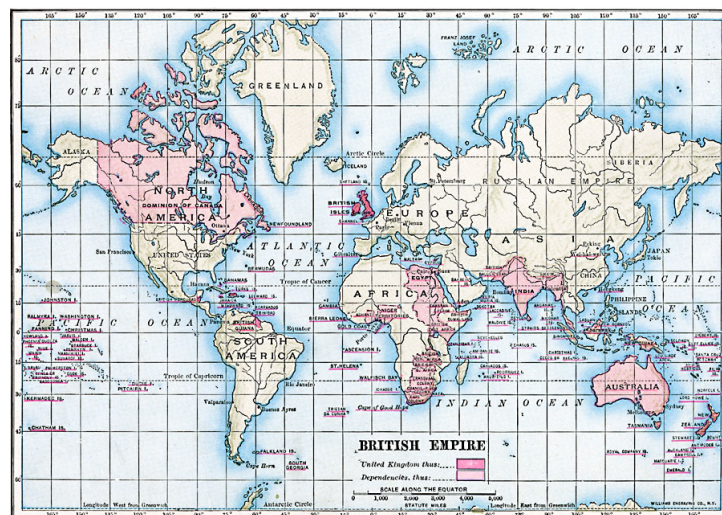
1910, Η.Π.Α.⁸: Παγκόσμιο οικονομικό σύστημα

The World showing United States and its dependencies, 1910



1910⁹: Βρετανική αυτοκρατορία: Παγκόσμιο οικονομικό σύστημα

British Empire, 1910

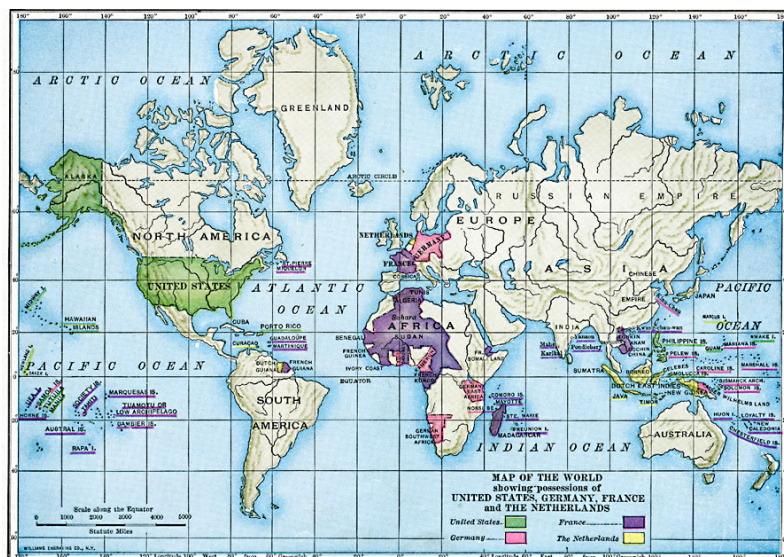


⁸ <https://etc.usf.edu/maps/pages/7900/7925/7925.htm>

⁹ <https://etc.usf.edu/maps/pages/7200/7272/7272.htm>

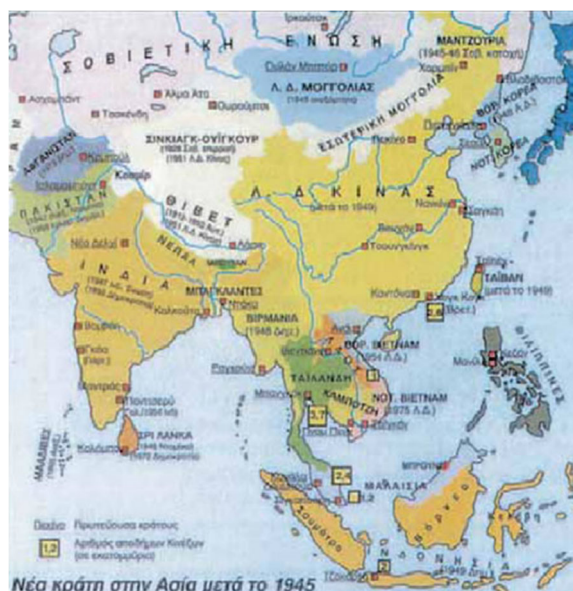
1910: Η.Π.Α., Γερμανία, Γαλλία, Ολλανδία¹⁰: Παγκόσμιο οικονομικό σύστημα

Map of the World showing possessions of United States, Germany, France, and the Netherlands, 1910



Αποαποικιοποίηση:

6) Στην Ασία και στην Αφρική: Ανεξαρτησία αποικιών Στην Ασία: Νέα κράτη μετά το 1945



¹⁰ <https://etc.usf.edu/maps/pages/7200/7292/7292.htm>

Στην Αφρική: Κράτη που έγιναν ανεξάρτητα από το 1918 και μετά, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα¹¹



7) «Τρίτος κόσμος¹²», «Κίνημα Αδεσμεύτων»: Τα νέα κράτη που ανέκυψαν από τη διαδικασία της αποαποικιοποίησης, κυρίως στην Ασία και στην Αφρική, συγκρότησαν τον Τρίτο Κόσμο. Στο διεθνές μέτωπο ο Σουκάρνο, ο πρόεδρος της Ινδονησίας, οργάνωσε το 1955 το Συνέδριο του Μπαντούνγκ (Ινδονησία), με σκοπό να ενώσει τις αναπτυσσόμενες χώρες της Ασίας και της Αφρικής σε ένα αδέσμευτο κίνημα ως αντίβαρο στις ανταγωνιζόμενες υπερδυνάμεις της εποχής¹³.

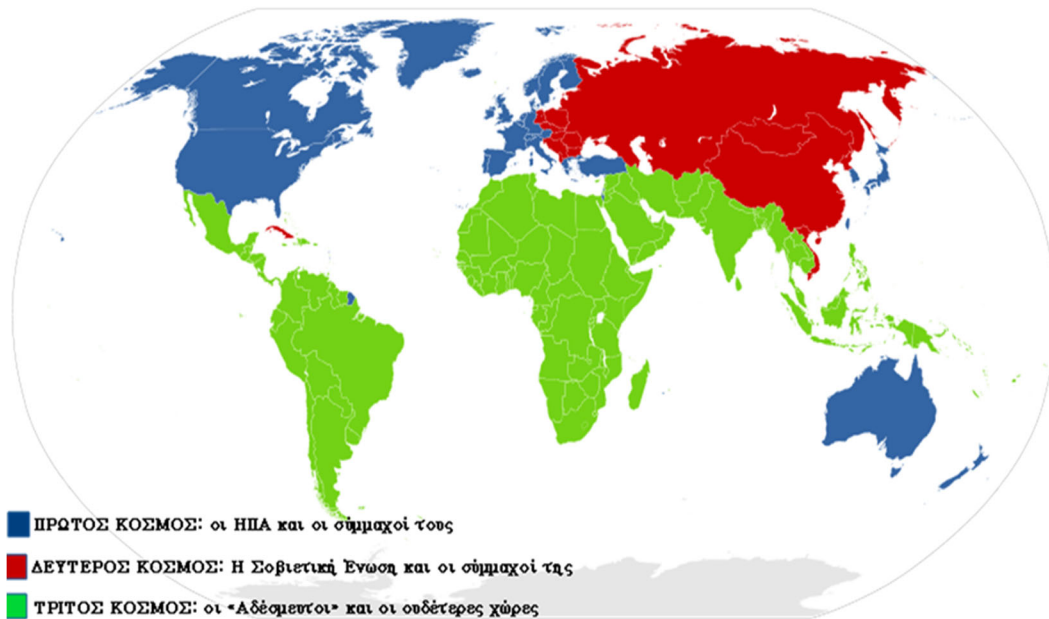
Στους κόλπους του Τρίτου Κόσμου αναπτύχθηκε το Κίνημα των Αδεσμεύτων, το οποίο συγκροτήθηκε επίσημα το 1961 στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου. Οι Αδέσμευτοι δεν επιζητούσαν απλώς τη διατήρησή τους εκτός των δύο συνασπισμών, δυτικού και ανατολικού, αλλά μια ενεργητική ουδετερότητα στον Ψυχρό Πόλεμο, ώστε να επηρεάσουν, ως αυτόνομος παράγοντας, τη διεθνή σκηνή¹⁴.

¹¹ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index11_52.html

¹² https://walk2geographies.files.wordpress.com/2010/06/800px-first_second_third_worlds_map-svg1.png

¹³ <http://www.polignosi.com/cgi-bin/hweb?-A=961&-V=limmata>

¹⁴ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index6_4.html



Ερμηνευτική προσέγγιση με αφήγηση και κατευθυνόμενο διάλογο

Με βάση τις δύο πηγές που σας δίνονται, να απαντήσετε στα ερωτήματα:

α) Να κατατάξετε τις πληροφορίες με **κόκκινο** χρώμα σε μία από τις τρεις κατηγορίες: «Μεσσιανισμός», «Ιμπεριαλισμός», «Εθνικισμός».

β) Να αποδώσετε τις πληροφορίες με **μπλε** χρώμα ως τρία ζεύγη αντωνύμων και να σχολιάσετε σύντομα τι με τι αντιτίθεται σε κάθε ζεύγος. Ο Φανόν και ο Κίπλινγκ έχουν την ίδια στάση απέναντι στην αποικιοκρατία;

Διδακτική Επισήμανση: Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε την άσκηση με την τεχνική της διαβάθμισης: Μπορούμε, δηλαδή, σε κάποιες ομάδες με υψηλότερο επίπεδο να δώσουμε τις ίδιες ερωτήσεις χωρίς κόκκινες και μπλε υποδείξεις. Σε ακόμα υψηλότερο επίπεδο, θα ρωτούσαμε: α) Ποιες χαρακτηριστικές ιδεολογίες των αποικιοκρατών διακρίνονται; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με στοιχεία του κειμένου. β) Με ποια οπτική γωνία ο Φανόν και ο Κίπλινγκ αντιμετωπίζουν την αποικιοκρατία; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορές στο κείμενο.

Πηγή 1¹⁵

Ένα παράδειγμα αντιαποικιακού λόγου.

Ο Φραντς Φανόν, θεωρητικός του βίαιου αντιαποικιακού αγώνα της Αλγερίας, αναφέ-

¹⁵ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index6_4.html

ρεται στην πολιτιστική σύγκρουση του αποικιοκράτη/εποίκου με τον αποικιοκρατούμενο.

«Ο έποικος γράφει ιστορία και το κάνει συνειδητά. Και επειδή συνεχώς αναφέρεται στην ιστορία της πατρίδας του, υποδηλώνει σαφώς ότι και αυτός ο ίδιος είναι μια προέκταση της πατρίδας του. Έτσι η ιστορία που γράφει δεν είναι η ιστορία της χώρας που λεηλατεί, αλλά η **ιστορία του έθνους του** αναφορικά με ό,τι αυτό **απομυζά**, ό,τι βιάζει και οδηγεί στη **λιμοκτονία**.

Η ακινησία [...] στην οποία ο ιθαγενής είναι καταδικασμένος μπορεί να αμφισβητηθεί, μόνον εάν ο ιθαγενής αποφασίσει να βάλει ένα **τέλος** στην ιστορία της αποικιοκρατίας -στην ιστορία της **διαρπαγής**- και να δώσει υπόσταση στην ιστορία του έθνους - στην ιστορία της αποαποικιοποίησης».

Φραντς Φανόν, «Της γης οι κολασμένοι», (1961), αναφέρεται στο Edward W. Said, Κουλτούρα και ιμπεριαλισμός, μτφρ. Βανέσα Λάππα, Νεφέλη, Αθήνα 1996, σ. 307.

Πηγή 2¹⁶

Ο ύμνος της αποικιοκρατίας

«Το χρέος του λευκού ανθρώπου» («The burden of the white man»), του Ρ. Κίπλινγκ

«Επωμιστείτε το χρέος του λευκού ανθρώπου

Δώστε τροφή στα **πεινασμένα** στόματα

Και σταματήστε την **επιδημία**.

Και μόλις πλησιάσετε τον σκοπό σας,

Και κατορθώσετε ό,τι χάριν των άλλων επιδιώκετε,

Δείτε πώς η τεμπελιά και η τρέλα των **απίστων**

Καταστρέφουν όλη την ελπίδα σας [...].

Επωμιστείτε **το χρέος του λευκού ανθρώπου**,

Θερίστε ό,τι υπήρξε ανέκαθεν η ανταμοιβή του:

Την **αποδοκιμασία** εκείνων που **προστατεύει** [...].».

¹⁶ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index2_1.html

Βλέπετε στον προβολέα τους τέσσερις παγκόσμιους χάρτες: α) της Βρετανικής αυτοκρατορίας, 1910. β) Η.Π.Α., Γερμανία, Γαλλία, Ολλανδία, 1910. γ) Αποαποικιοποίηση στην Ασία, μετά το 1945. δ) Αποαποικιοποίηση στην Αφρική, μετά το 1918. Να απαντήσετε στα ερωτήματα:

Α) Χάρτες α) και β): Ποιες είναι οι αποικιοκρατικές δυνάμεις και ποιες είναι οι σφαίρες επιρροής τους;

Β) Χάρτες γ) και δ): Ποιες χώρες ανεξαρτητοποιήθηκαν από την Αγγλία, από τη Γαλλία, από τη Γερμανία, από την Ολλανδία;

Διδακτική Επισήμανση: Εναλλακτικά, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε την άσκηση με την τεχνική της διαβάθμισης: Μπορούμε, δηλαδή, σε κάποιες ομάδες με υψηλότερο επίπεδο να δώσουμε την εξής ερώτηση:

Γ) Να συγκρίνετε το «πριν» και το «μετά» στις εξής περιπτώσεις:

α) Τους χάρτες α) και γ) στην περιοχή της Ινδίας

β) Τους χάρτες β) και γ) στην περιοχή της Ινδονησίας

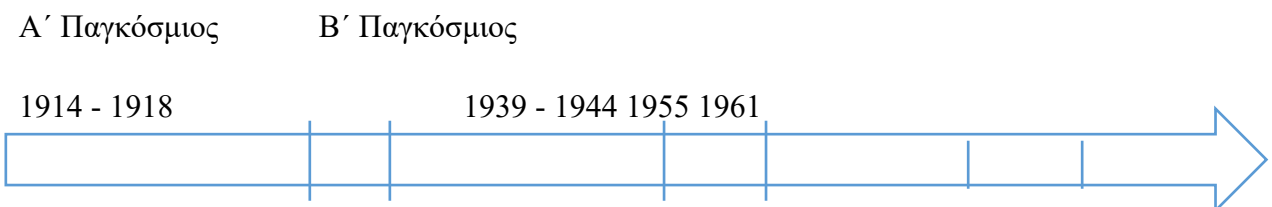
γ) Τους χάρτες α) και δ) στην περιοχή της Ανατολικής και Νότιας Αφρικής

δ) Τους χάρτες β) και δ) στην περιοχή της Δυτικής Αφρικής

Επαναληπτική επισήμανση κύριων σημείων της ενότητας

Άσκηση ανάπτυξης - εμβάθυνσης:

Να τοποθετήσετε στην ιστορική γραμμή που ακολουθεί τα διαστήματα: αποικιοκρατία, αποαποικιοποίηση σε σχέση με τους δύο Παγκοσμίους πολέμους. Επίσης, να σημειώσετε τι συνέβη το 1955 και το 1961.



[Η γραμμή σχεδιάστηκε με εργαλεία word]

Ασκήσεις για το σπίτι

ΟΔΗΓΙΕΣ:

«-Επιλέξτε **μία** από τις δυο εργασίες που σας δίνονται και **μία** αποικιοκρατική δύναμη.

-Μπορείτε να εργαστείτε συνεργατικά σε κάθε εργασία, σε κοινόχρηστο google excel, word, αν επιλέξετε την πρώτη εργασία και σε interactive mapmaker αν επιλέξετε τη δεύτερη εργασία.

-Το αποτέλεσμα της εργασίας σας θα το ανεβάσετε στο Ιστολόγιο της τάξης σας στην e-me στην Κυψέλη του μαθήματος. Εκεί θα λάβετε σχολιασμό από μένα, αλλά και από όποιον συμμαθητή/τρια σας επιθυμεί να σχολιάσει την εργασία σας».

1^η ΕΡΓΑΣΙΑ:

Με εργαλεία word ή excel να δημιουργήσετε έναν πολυτροπικό πίνακα με δύο στήλες: Στη μία στήλη θα γράψετε σφαίρες επιρροής μίας αποικιοκρατικής δύναμης, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία, και στο άλλο ποιες χώρες προέκυψαν σε κάθε σφαίρα επιρροής από τη διαδικασία της αποαποικιοποίησης. Μπορείτε να εισαγάγετε πληροφορίες, εικόνες, κ.ά. από τη Βικιπαιδεία και άλλες πηγές.

2^η ΕΡΓΑΣΙΑ:

https://www.youtube.com/watch?v=_fF1NJGKFo&ab_channel=fotinidim

Στο λινκ¹⁷ παρακολουθείτε ένα οκτάλεπτο βίντεο tutorial σχετικά με τη χρήση του προγράμματος national geographic MapMaker Interactive για να κατασκευάσετε τον δικό σας χάρτη με εργαλεία για προσθήκη κειμένου, εικόνων, πληροφοριών, κ.ά. από το διαδίκτυο, από τη Βικιπαιδεία, από αρχείο, για χάραξη συνόρων κ.ά. Επιλέξτε μία αποικιοκρατική δύναμη, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία και κατασκευάστε το δικό σας χάρτη συνδυαστικά με τις αποικίες που απέκτησαν την ανεξαρτησία τους:

α) από τη Βρετανία: π.χ. Ινδία-Πακιστάν, Αίγυπτος, Κύπρος, Νότια Αφρική....

β) από τη Γαλλία: στη βορειοδυτική Αφρική, π.χ. Τυνησία, Αλγερία, Μαρόκο, Σενεγάλη, Μαυριτανία...

γ) από τη Γερμανία: στην ανατολική, νοτιοδυτική, δυτική Αφρική, π.χ. Τανζανία, Ρουάντα, Κένυα, Μπουρούντι, Μοζαμβίκη, Μποτσουάνα, Ναμίμπια, Καμερούν, Νιγηρία, Τόγκο...

δ) από την Ολλανδία: ανατολικές Ινδίες, π.χ. Ινδονησία, Σουρινάμ, Αντίλλες...

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου (π.χ. στην περίπτωση συνθηκών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

Α. Διαγραμματική παρουσίαση περιεχομένου παράλληλα με την ερμηνευτική προσέγγιση

¹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=_fF1NJGKFo&ab_channel=fotinidim

- Αφού μελετήσετε τις Πηγές 1 και 2¹⁸ να εκπονήσετε άσκηση άστρου θέτοντας στο κέντρο τον όρο «αποικιοκρατία».

Πηγή 1 Ορισμένα από τα αίτια της αποικιοκρατίας, Αναντίρρητα τα υλικά συμφέροντα έπαιζαν σπουδαίο ρόλο. Οι βιομηχανικές επαναστάσεις του 19ου αι. ενέτειναν τις ανάγκες της Ευρώπης σε πολύτιμα μέταλλα και σε πρώτες ύλες [...]. Το ίδιο ισχύει για τα κεφάλαια των οποίων τα έσοδα είναι υψηλότερα στα υπερπόντια εδάφη απ' ό,τι στη γηραιά ήπειρο [...]. Σε μια εποχή που το εθνικό συμφέρον μετριέται με την ισχύ και το κύρος, η θέληση των κυβερνήσεων να οικοδομήσουν απέραντες αποικιακές αυτοκρατορίες είναι ένας τρόπος να αυξήσουν τις ζωτικές δυνάμεις του έθνους, παρέχοντάς του στρατιώτες, βάσεις για το στόλο και πρώτες ύλες για τη βιομηχανία του. S. Bernstein & P. Milza, Ιστορία της Ευρώπης, μτφρ. Α.Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τόμ. 2, σ. 175-176.

Πηγή 2 Η κοινωνική βάση της αποικιοκρατίας. Σε όλες τις αποικιοκρατικές χώρες, οι πολιτικοί άνδρες και οι ομάδες πίεσης ιμπεριαλιστικού προσανατολισμού βρήκαν στήριξη σε ισχυρά ρεύματα της κοινής γνώμης, που απέρρεαν από το μεγάλο εθνικιστικό κύμα του τέλους του 19ου αιώνα. Πράγματι, για πολλούς Ευρωπαίους η αποικιοκρατία επιβεβαιώνει τη δύναμη και το πνεύμα του λαού τους και δίνει διέξοδο στην επιθυμία τους για ισχύ. S. Bernstein & P. Milza, Ιστορία της Ευρώπης, μτφρ. Α.Κ. Δημητρακόπουλος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, τόμ. 2, σ. 176.

Να μελετήσετε τη φωτογραφία¹⁹ και στη συνέχεια να εκπονήσετε άσκηση άστρου θέτοντας στο κέντρο τον όρο «Απαρτχάιντ».



Β. Διερευνητική διαδικασία με την αξιοποίηση παραθεμάτων, εικόνων, πινάκων και χαρτών (πηγών άντλησης πληροφοριών)

Επιλέξτε δύο αποικιοκρατικές δυνάμεις από αυτές που βλέπετε στο υπόμνημα του χάρτη²⁰ στην οθόνη σας. Να κατασκευάσετε έναν πίνακα με δύο στήλες που θα αντι-

¹⁸ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index3_15.html

¹⁹ <https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/nov/12/peter-magubane-best-photograph-white-girl-black-maid-apartheid-south-africa>

²⁰ http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-

να φοβούνται τη Δημοκρατία [...]

Διδακτική επισήμανση: Μπορούμε εμείς να επιλέξουμε για τους μαθητές αιτήματα για την αφίσσα βάζοντας τους σε ομάδες σε δωμάτια

Δικτυογραφία

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B1%CF%87%CE%AC%CF%84%CE%BC%CE%B1_%CE%93%CE%BA%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B9

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BA%CE%B1%CE%BC%CE%AC%CE%BB_%CE%86%CE%BC%CF%80%CE%BD%CF%84%CE%B5%CE%BB_%CE%9D%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%81

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AD%CE%BB%CF%83%CE%BF%CE%BD_%CE%9C%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B1

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index2_1.html

<https://etc.usf.edu/maps/pages/600/613/613.htm>

<https://etc.usf.edu/maps/pages/1000/1073/1073.htm>

<https://etc.usf.edu/maps/pages/400/425/425.htm>

<https://etc.usf.edu/maps/pages/7900/7925/7925.htm>

<https://etc.usf.edu/maps/pages/7200/7272/7272.htm>

<https://etc.usf.edu/maps/pages/7200/7292/7292.htm>

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index11_52.html

<http://www.polignosi.com/cgi-bin/hweb?-A=961&-V=limmata>

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index6_4.html

https://walk2geographies.files.wordpress.com/2010/06/800px-first_second_third_worlds_map-svg1.png

https://www.youtube.com/watch?v=_fF1NJGKFo&ab_channel=fotinidim

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index11_52.html

[empl/index3_15.html](#)

<https://www.theguardian.com/artanddesign/2015/nov/12/peter-magubane-best-photograph-white-girl-black-maid-apartheid-south-africa>

<https://www.cnn.gr/style/politismos/story/354915/pagkosmia-imera-kata-tou-ratsismoy-to-apartxaint-sti-notia-afriki-apo-to-fako-tou-cole>

https://www.youtube.com/watch?v=mig1HkcAM_8&ab_channel=%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82%CE%A0%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82

https://museduc.gr/docs/Istoria/C/LAI_K10_K11.pdf

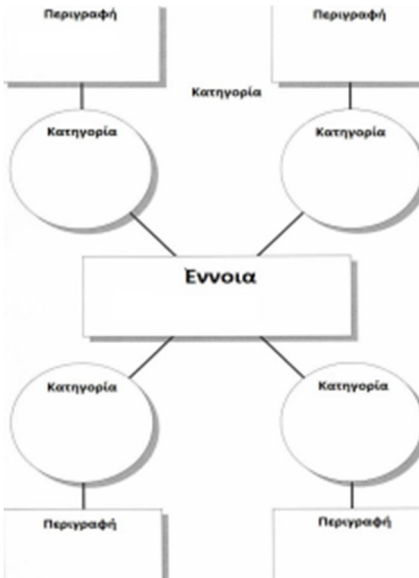
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Neo_elliniki-Glossa_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index3_1.html

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα εργασίας (που θα δοθούν σε μαθητές και μαθήτριες)

Σας δίνεται η τρίλιζα. Θα λύσετε στην ομάδα σας τρεις ασκήσεις οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια, όποιες θέλετε, περνώντας, όμως, από το κέντρο.

Είσαι ένορκος στη δίκη του Νέλσον Μαντέλα, Ριβονία 1964²¹ και ακούς το απόσπασμα από το λόγο του: «Οι Αφρικανοί θέλουν να κάνουν δουλειές που είναι ικανοί να κάνουν και όχι δουλειές που έχει αποφασίσει η κυβέρνηση πως είναι ικανοί να κάνουν. Οι Αφρικανοί θέλουν να μπορούν να ζουν εκεί όπου βρίσκουν εργασία και όχι να αποκλείονται από μια περιοχή γιατί δε γεννήθηκαν εκεί. Οι Αφρικανοί θέλουν να μπορούν να κατέχουν γη στα μέρη όπου δουλεύουν και να	Πόσοι και ποιοι κόσμοι²² προέκυψαν από τη διαδικασία της αποαποικιοποίησης; Με ποια χαρακτηριστικά; Να χρησιμοποιήσετε τον εννοιολογικό χάρτη που σας δίνεται, κάνοντας τις απαραίτητες μετατροπές, αν χρειάζεται: 	Το απόσπασμα αναφέρεται στον Γκάντι και προέρχεται από το κείμενο του Γάλλου ιστορικού Marc Ferro (1924), «Εξηγώντας τον 20^ο αιώνα στον εγγονό μου Γκουεντάλ»²³. Να ζωγραφίσετε την εικόνα της «πολιτικής ανυπακοής» στην ομάδα σας: «Αφού αναλάβει την ηγεσία του κινήματος για την ανεξαρτησία –του κόμματος του Κονγκρέσου– προπαγανδίζει τη μη συνεργασία με τις βρετανικές αρχές, κι έπειτα την πολιτική ανυπακοή, οργανώνοντας ειρηνικές πορείες. Όταν η αστυνομία επιτίθεται για να διαλύσει τους διαδηλωτές, ζητάει από τους τελευταίους να ξαπλώσουν στο έδαφος και να αφήσουν τους αστυνομικούς να τους μεταφέρουν έναν-έναν στις κλούβες».

²¹ https://museduc.gr/docs/Istoria/C/LAI_K10_K11.pdf

²² https://walk2geographies.files.wordpress.com/2010/06/800px-first_second_third_worlds_map-svg1.png

²³ http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Neo_elliniki-Glossa_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktva-Keimenon.pdf

μην είναι αναγκασμένοι να ζουν σε νοικιασμένα σπίτια, τα οποία ποτέ δε θα μπορέσουν να τα θεωρήσουν δικά τους. Οι Αφρικανοί θέλουν να είναι μέρος του γενικού πληθυσμού και όχι να ζουν περιορισμένοι στα δικά τους γκέτο». α) Να γράψεις μία λίστα με όλα όσα απαγορεύονται στους μαύρους Νοτιοαφρικανούς. Ξεκίνα έτσι: «Απαγορεύεται στους... Απαγορεύεται...		
Το απόσπασμα προέρχεται από την «Αριάγνη²⁴» του Στρατή Τσίρκα:		Στο Μπαντούνγκ της Ινδονησίας ρωτάς έναν ντόπιο γιατί παντού βλέπεις ανδριάντες του Σουκάρνο²⁵.

²⁴[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2710/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias-G-Lykeiou html-empl/index b_01_03.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2710/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias-G-Lykeiou-html-empl/index_b_01_03.html)

²⁵<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%AC%CF%81%CE%BD%CE%BF>

Να το δραματοποιήσετε στην ομάδα σας: «Αχ, παιδί μου Σταμάτη, αχ Καλλιόπη και Ουρανία, αχ κύρη τους εσύ που τους τα έμαθες αυτά. Γιατί γουμάρια; Γιατί κουρμπάτσι; Εκεί που είναι ο πόνος κι ο ιδρώτας και τα δάκρυα, εκεί δεν είναι ο άνθρωπος; Γιατί λοιπόν σκάβετε ένα χαντάκι και χωρίζετε; Πού θα σας βγάλουν αυτά τα μυαλά; Τρέμω. Θα 'θελα να μη ζω. Να μη δούνε τα μάτια μου. Θα έρθει μέρα. Βλέπω κόσμο να στριμώχνεται στις προκυμαίες με βουνά γύρω τους τις βαλίτσες και τους μπόγους και τα στρώματα. [Εδώ η Αριάγνη προμαντεύει την εκδίωξη των Ευρωπαίων από την Αίγυπτο το 1956	Ποιες πιστεύεις ότι ήταν οι σχέσεις των αποικιοκρατών προς τους αποικιοκρατούμενους;	Σου απαντά ότι σε αυτόν ανήκει η φράση «Οι φιμωμένοι λαοί της γης έχουν το λόγο...». Ποιες αρχές φαντάζεσαι ότι διεκδίκησε για τους «φιμωμένους λαούς» ο Σουκάρνο στη διάσκεψη της Μπαντούνγκ; Γράψε έναν διάλογο με τον ντόπιο.

από τον Αιγύπτιο πρόεδρο Νάσερ]. — Το γουμάρι, του κάνω, ο ξιπόλητος, που λες καμιά φορά, έσωσε το παιδί μας απόψε. — Ποιος, τι; Κι όταν του τα είπα με το νι και με το σίγμα, τι γυρίζει και μου κάνει; — Κι άφησες αυτόν τον βρωμάραπα να πάρει στην αγκαλιά του το κορίτσι μας;»		
Ακούς το τραγούδι Φαντάσου – Imagine, στίχοι, μουσική, Τζον Λένον, 1971, και διαβάζεις τους στίχους²⁶. Πώς θα μπορούσες να τους διασυνδέσεις με το κεντρικό ερώτημα της τρίλιζας;	Παρατήρησε τα πορτρέτα και τις λεζάντες των δύο Γερμανών πολιτικών. Διαπιστώνεις αλλαγές στην πολιτική τους; Ποιος πιστεύεις ότι προηγείται χρονικά; Ποιος συσχετίζεται με την αποικιοκρατία;	Περπατάς στο Γιοχάνεσμπουργκ στη Νότια Αφρική και βλέπεις αυτήν την εικόνα²⁹. Στο παγκάκι γράφει: «Europeans only». Γράψε σε μία σελίδα στο ημερολόγιό σου τα συναισθήματα που σου δημιουργεί.

²⁶https://www.youtube.com/watch?v=mig1HkcAM_8&ab_channel=%CE%9A%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82%CE%A0%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82

²⁹<https://www.cnn.gr/style/politismos/story/354915/pagkosmia-imera-kata-tou-ratsismoy-to-apartxaint-sti-notia-afriki-apo-to-fako-tou-cole>

π.χ. Μερικοί από τους στίχους: «Φαντάσου να μην υπάρχουν καθόλου χώρες... ειρηνική ζωή... καμία ανάγκη για απληστία ή για πείνα... η ανθρωπότητα αδερφωμένη... να μοιράζονται όλο τον κόσμο».



Όττο φον Μπίσμαρκ²⁷: οραματιστής πολιτικός που ενοποίησε τη Γερμανία με τη βοήθεια των επιδέξιων πολιτικών κινήσεων του και την εκμετάλλευση των ευκαιριών που παρουσιάστηκαν, «Realpolitic».



«Ιταλική αφίσα²⁸ που σατιρίζει τη γερμανική επεκτατική πολιτική στο πρόσωπο του Γερμανού αυτοκράτορα Γουλιέλμου του Β', «weltpolitic».



Εάν υπάρχει χρόνος για προέκταση του ιστορικού ζητήματος της αποικιοκρατίας – αποαποικιοποίησης, προτείνεται η επέκταση να αφορά **τους αγώνες των μαύρων εναντίον των λευκών**:

²⁷https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%8C%CF%84%CF%84%CE%BF_%CF%86%CE%BF%CE%BD_%CE%9C%CF%80%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%BA

²⁸http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index3_1.html

Επιπλέον υλικό:

Πηγή στο φωτόδεντρο με βήματα επεξεργασίας πηγής: «Το εμπόριο των σκλάβων»
<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/11130>

Μάρτιν Λούθερ Κινγκ: Βιογραφία, Νοκυμαντέρ και ταινίες στο youtube, π.χ. : Martin Luther King - The Fight for Civil Rights Documentary. Πηγές και εικόνες στο https://museduc.gr/docs/Istoria/C/LAI_K10_K11.pdf.

Βιογραφία: Ενδεικτικά: Ήταν ιερέας που κινητοποίησε ένα μαζικό ειρηνικό κίνημα διαμαρτυρίας τη δεκαετία του 1960, το «Κίνημα των Μαύρων», για ίσα δικαιώματα και για να καταργηθούν οι φυλετικές διακρίσεις των λευκών σε βάρος των μαύρων, που ήταν ιδιαίτερα έντονες στις νότιες πολιτείες των ΗΠΑ. Το κίνημα αναπτύχθηκε ενάντια στην Κου Κλουξ Κλαν στη Νότια Καρολίνα. Η Κου Κλουξ Κλαν ήταν μια αμερικανική οργάνωση με πολλά εκατομμύρια μέλη που υποστήριζε την ανωτερότητα της λευκής φυλής, το ρατσισμό και τον αντισιμιτισμό. Η οργάνωση προχώρησε σε πράξεις σκληρής βίας (ακόμη και δολοφονίες) για να τρομοκρατήσει και να καταπιέσει τις ομάδες που θεωρούσε κατώτερες, κυρίως τους μαύρους, αλλά και τους Εβραίους, τους ομοφυλόφιλους κ.ά.

Πηγή: Ενδεικτικά: Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, λόγος στην Ουάσινγκτον, 28 Αυγούστου 1963

«Σας λέω σήμερα, φίλοι μου, ότι παρά τις δυσκολίες και τις απογοητεύσεις της στιγμής, έχω ακόμη ένα όνειρο. Είναι ένα όνειρο γερά ριζωμένο στο αμερικανικό όνειρο.

Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα αυτό το έθνος θα ξεσηκωθεί και θα ζήσει το αληθινό νόημα της πεποίθησής του: "Θεωρούμε αυτές τις αλήθειες αυταπόδεικτες, ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δημιουργηθεί ίσοι".

Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα στους κόκκινους λόφους της Τζόρτζια, οι γιοί των πρώτων σκλάβων και οι γιοί των πρώτων ιδιοκτητών θα μπορέσουν να καθίσουν μαζί στο τραπέζι της αδελφότητας.

Έχω ένα όνειρο ότι μια μέρα ακόμη και η Πολιτεία του Μισισίπι, μια έρημη πολιτεία, πνιγμένη από τη λάβρα της αδικίας και της καταπίεσης, θα μεταμορφωθεί σε μια όαση ελευθερίας και δικαιοσύνης.

Έχω ένα όνειρο ότι τα τέσσερα παιδιά μου μια μέρα θα ζήσουν σε ένα έθνος, όπου δε θα κριθούν από το χρώμα του δέρματος τους, αλλά από το περιεχόμενο του χαρακτήρα τους.

Έχω ένα όνειρο σήμερα».

**Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης:
Η δύναμη της θείας δικαιοσύνης και προστασίας**

Δέσποινα Δ. Ζαμάνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Δ.Ε. Θεολογίας, υπ. Διδάκτωρ Θεολογίας, Πτυχιούχος Φιλοσοφίας (Φ.Π.Ψ.) και Παιδαγωγικών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης), ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια προσφέρονται για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Α΄ Γυμνασίου. Συμπεριλαμβάνονται στο Θεματικό Πεδίο (Θεός) και στη Θεματική Ενότητα (Οι άνθρωποι ζητούν την προστασία και τη δικαιοσύνη του Θεού). Ωστόσο, είναι δομημένα σε τρεις αυτοτελείς διδακτικές ώρες. Έχουν διαρθρωθεί σύμφωνα με τα τέσσερα στάδια της βιωματικής μεθόδου (Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας) και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων, που απαιτούν την ενεργό και διαρκή συμμετοχή των μαθητών/τριών αποσκοπούν στην επίτευξη των ειδικών στόχων της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, δηλαδή οι μαθητές/τριες να 1) εντοπίζουν την προστασία του Θεού μέσα σε ιστορίες βιβλικών προσώπων (Δανιήλ, Τρεις Παίδες) και 2) συσχετίζουν το αίτημα της δικαιοσύνης στη ζωή τους και την κοινωνία με βιβλικές αφηγήσεις (Εσθήρ).

Λέξεις-Κλειδιά: Θεός, δικαιοσύνη, προστασία, Βίβλος

**Teaching scenario based on the principles of experiential education:
The power of the divine justice and protection**

Despoina Zamani, Secondary Teacher, M.Sc.

Abstract

The suggested teaching scenario are offered for the Religious Studies course in the 1st grade of junior High School. They are included in Thematic Area (God) and Thematic Unit (People seek God's protection and justice). However, they are structured into three self-contained teaching hours. They are structured according to the four stages of experiential learning (Experiencing, Reflecting, Thinking, Acting) and team-based learning. Through targeted activities, which require the active and continuous participation of the students, they aim to achieve the specific objectives of the thematic unit, that is, the students have to 1) identify the protection of God in the stories of biblical figures (Daniel, Three Children) and 2) relate the demand for justice in their lives and society to biblical narratives (Esther).

Key-Words: God, justice, protection, Bible

Σκεπτικό Σεναρίου

Η δικαιοσύνη είναι ένα βασικό αγαθό της ανθρώπινης ζωής. Δεν κυριαρχεί όμως παντού και πάντοτε. Γι' αυτό το αίτημα για δικαιοσύνη είναι διαχρονικό και επίκαιρο. Οι έφηβοι/ες μαθητές/τριες συχνά αναρωτιούνται γιατί υπάρχει η αδικία ή γιατί δεν επεμβαίνει ο Θεός για να θεραπεύσει τα κακώς κείμενα. Συχνά -είτε στο χώρο του σχολείου είτε στην κοινωνία που ζουν- γίνονται αυτόπτες ή αυτόκοι μάρτυρες γεγονότων άδικης συμπεριφοράς συνανθρώπων τους ή βιώνουν οι ίδιοι/ες πιέσεις να ενεργούν με τρόπους που δεν είναι δικές τους επιλογές. Τα συγκεκριμένα σενάρια επιδιώκουν να φανερώσουν τον Θεό ως προστάτη και υπερασπιστή των αδυνάμων. Η Σουσάννα, ο Δανιήλ, οι Τρεις Παίδες, η Εσθήρ αποδεικνύουν με τη ζωή τους ότι όπου δε λειτουργεί σωστά η κοσμική δικαιοσύνη, η αποκατάσταση του δικαίου έρχεται -αργά ή γρήγορα- μέσω θαυμαστών γεγονότων ή τολμηρών και ενάρετων ανθρώπων. Αυτό δίνει δύναμη, ενθάρρυνση, ελπίδα στον/η μαθητή/τρια να συνεχίσει να αγωνίζεται για την επικράτηση του αγαθού και να καλλιεργεί τις αρετές της αλληλοβοήθειας, της υπευθυνότητας, της ενσυναίσθησης.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: Η δύναμη της θείας δικαιοσύνης και προστασίας

Μάθημα: Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου

Θεματικό Πεδίο: Θεός

Θεματική ενότητα: Οι άνθρωποι ζητούν την προστασία και τη δικαιοσύνη του Θεού

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες να: 1) εντοπίζουν την προστασία του Θεού μέσα σε ιστορίες βιβλικών προσώπων (Δανιήλ, Τρεις Παίδες) και 2) συσχετίζουν το αίτημα της δικαιοσύνης στη ζωή τους και την κοινωνία με βιβλικές αφηγήσεις (Εσθήρ).

Οργάνωση της Διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Οι μαθητές/τριες εργάζονται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες της δραστηριότητας προκειμένου να εκφραστεί τόσο η προσωπική τοποθέτησή τους όσο και η συνεργατική τους δεξιότητα. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες διενεργούνται από ομάδες των 2-4-6 ατόμων με κριτήριο τη γειτνίαση των θρανίων. Από υλικοτεχνικής άποψης απαραίτητα είναι: προτζέκτορας, υπολογιστής, ηχεία, διαδίκτυο, φωτοτυπίες.

Περιγραφή της Διδακτικής πορείας:

1^η διδ. ώρα: Βιώνοντας (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν ατομικά και προφορικά σε ένα δίλημμα σε υποθετική κατάσταση.

Νοηματοδοτώντας (10´): 1) Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει τον πίνακα Η συκοφαντία και θέτει 3 ερωτήματα στους μαθητές/τριες, στα οποία θα απαντήσουν ομαδοσυνεργατικά. 2) Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει ή γράφει στον πίνακα τον λόγο του προφήτη Αμώς για τη δικαιοσύνη και τους ζητά να εκφράσουν την εντύπωση που τους προκαλεί.

Αναλύοντας (20´): Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία της Σουσάννας κι έπειτα καλεί τους μαθητές/τριες να χωριστούν σε ομάδες για να παρουσιάσουν τη σκηνή της δίκης της Σουσάννας, εκφράζοντας τα συναισθήματα των προσώπων που εμπλέκονται σε αυτήν (Σουσάννα, δύο συκοφάντες πρεσβύτεροι, σύναξη Ιουδαίων, άνδρας και γονείς της Σουσάννας). Στη συνέχεια τους λέει να γράψουν έναν τίτλο για πρωτοσέλιδο σύγχρονης εφημερίδας σχετικό με την αθώωση της Σουσάννας. Επίσης, τους αφηγείται ή διαβάζει την ιστορία του Δανιήλ. Μετά κάθε ομάδα διαβάζει τα κείμενα που αφορούν τα οράματα του Δανιήλ και προσπαθούν να διακρίνουν με ποιον τρόπο και από ποιον θα αποκατασταθεί η δικαιοσύνη.

Εφαρμόζοντας (10): Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία της Daniela Tarau από τη Ρουμανία που ενοχοποιήθηκε άδικα και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν μια επιστολή για να την εμψυχώσουν. Επίσης, μπορεί να ορίσει δύο άκρες ενός διαδρόμου στην τάξη ως το θετικό και το αρνητικό. Στη μέση του διαδρόμου χαράσσει μια γραμμή με ένα ερωτηματικό. Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει κάποιες θέσεις. Οι μαθητές/τριες, ανάλογα με τη γνώμη τους, πηγαίνουν στη θετική ή στην αρνητική πλευρά του διαδρόμου. Στο κέντρο μπορούν να μείνουν όσοι/ες έχουν αμφιβολίες, ή δεν θέλουν να απαντήσουν σε μια ερώτηση. Οι μαθητές/τριες στέκονται στις διαβαθμίσεις του θετικού και του αρνητικού (συμφωνώ απόλυτα, σχετικά, λίγο κ.λπ.) Ο/Η εκπαιδευτικός τους/τις ρωτάει για ποιο λόγο επέλεξαν τη συγκεκριμένη θέση. Ως προέκταση του σεναρίου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν πληροφορίες για τα εκκλησιαστικά δικαστήρια της Ελλάδας.

2^η διδ. ώρα: Βιώνοντας (5´): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν ατομικά και προφορικά σε ένα δίλημμα σε υποθετική περίπτωση.

Νοηματοδοτώντας (5´): Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει την εικόνα των Τριών Παίδων εν καμίνω και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα, όπως φαίνεται στο φύλλο εργασίας.

Αναλύοντας (20): Ο/Η εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία των Τριών Παίδων κι έπειτα χωρίζει τους/τις μαθητές/τριες σε δύο παράλληλες γραμμές. Ένας μαθητής/μία μαθήτρια αναλαμβάνει να μπει στον ρόλο των Τριών Παίδων. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν δύο σειρές που αντικρίζει η μία την άλλη, αφήνοντας αρκετό χώρο μεταξύ τους, ώστε να μπορεί να διασχίζει τον διάδρομο ο χαρακτήρας που βρίσκεται σε δίλημμα. Καθώς ο χαρακτήρας αυτός περπατάει αργά μέσα στο «διάδρομο», οι άλλοι/ες του λένε τι να πράξει. Έπειτα, τους καλεί να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις που

ξεκινούν από το γράμμα π και 1 ερώτηση από το γράμμα γ σχετικά με τους Τρεις Παί-
δες.

Εφαρμόζοντας (15'): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν ομαδοσυνεργατικά έναν ύμνο για τους Τρεις Παίδες. Ακόμα, τους καλεί να απαντήσουν τι θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν στη ζωή τους από το μάθημα της ημέρας. Τέλος τους ζητά να βρουν τη συσχέτιση του σήματος του πυροσβεστικού σώματος με τη ζωή των Τριών Παίδων.

3^η διδ. ώρα: Βιώνοντας (5'): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν ατομικά και προφορικά σε ένα δίλημμα σε υποθετική περίπτωση.

Νοηματοδοτώντας (10'): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να ακούσουν το τραγούδι «Κίνα Γλώσσα» και να γράψουν 5 λέξεις, που τους έρχονται στο μυαλό, μετά να το ξανακούσουν και να συμπληρώσουν τη λίστα με ακόμα 5 λέξεις.

Αναλύοντας (15'): Ο/Η εκπαιδευτικός ορίζει μία μαθήτρια στον ρόλο της Εσθήρ. Οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες σκέφτονται και θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Στη συνέχεια τους καλεί να γράψουν 3 λόγους που κατά τη γνώμη τους ενθάρρυναν την Εσθήρ να βοηθήσει τους συμπατριώτες της.

Εφαρμόζοντας (15'): Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν ερωτήσεις σχετικά με την Εσθήρ και τη θέση της στην εβραϊκή θρησκεία και ιστορία προκειμένου να τις υποβάλουν σε έναν εκπρόσωπο του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας (<https://www.jewishmuseum.gr/>). Επιπροσθέτως, τους/τις καλεί να σταθούν δίπλα στα σύμβολα με τα καιρικά φαινόμενα (κεραυνός, βροχή, συννεφιά, ήλιος) σχετικά με τα συναισθήματά τους 1) για την προσευχή της Εσθήρ στον Θεό, 2) για την απόφαση της Εσθήρ να μεσολαβήσει στον βασιλιά υπέρ των συμπατριωτών της, 3) για τον Αμάν και 4) για τον βασιλιά. Ως προέκταση μπορεί να τους αναθέσει να βρουν πληροφορίες για άλλες γυναίκες που υπερασπίστηκαν άλλους ανθρώπους και αγωνίστηκαν για τη δικαιοσύνη και γενικά για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Koukounáras Liágkis, M. (2011), *Ekpaideftikoí en Drásei: Néa Polytropikí Didaktikí*. Athína: Grigóris.

Papadopoulou, N. (1994), *Ta Deuterokanonika temachia tou bibliou tou Daniil*. Athina.

Fouda, I. (1991), *H Palaia Diathiki, Periechomeno kai Theologia tis*. Mandra Attikis.

Η δύναμη της θείας δικαιοσύνης και προστασίας

Παράρτημα-Φύλλα Εργασίας

Α) Ο ΖΥΓΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΖΥΓΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ

Ο Βαγγέλης σήμερα τιμωρήθηκε με ωριαία αποβολή γιατί πετούσε χαρτάκια την ώρα του μαθήματος. Ισχυρίζεται, όμως, πως δεν το έκανε αυτός. Εγώ ξέρω ότι είναι αθώος, γιατί... τα χαρτάκια τα πετούσα εγώ.

- α. Πώς νομίζεις ότι νιώθει ο Βαγγέλης γι' αυτό που του συμβαίνει;
- β. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνει ο συμμαθητής του, που ευθύνεται για το συμβάν;
- γ. Έχεις βρεθεί εσύ σε μία από τις δύο θέσεις; Αν ναι, πώς αντέδρασες; Αν όχι, πώς θα αντιδρούσες;



ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ

Στον διπλανό αλληγορικό πίνακα απεικονίζεται στο μέσο ένας νεαρός, που κατηγορείται άδικα και τον τραβά από τα μαλλιά η Συκοφαντία (συνοδευόμενη από την Απάτη, τη Μοχθηρία και τον Φθόνο). Οδηγείται για να δικαστεί ενώπιον του βασιλιά με τα γαϊδουρινά αυτιά, που ακούει την Άγνοια και την Υποψία. Αριστερά, απεικονίζεται η γυμνή Αλήθεια.

Η συκοφαντία (De calumnia), Σάντρο Μποτιτσέλι, 1494-1495

Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου:

1. Τι μπορεί να νιώθει ο νεαρός για την κατάστασή του;
2. Τι μπορεί να πιστεύει για την απόδοση της δικαιοσύνης;
3. Σε τι μπορεί να ελπίζει αυτός και η Αλήθεια σηκώνοντας τα χέρια τους προς τον ουρανό;

Σιωπηρό ερέθισμα: Ποια εντύπωση σου προκαλούν τα λόγια του προφήτη Αμώς (8ος αιώνας π.Χ.) για τη δικαιοσύνη;

«...ας ρεύσει σαν νερό το δίκαιο άφθονο και η δικαιοσύνη σαν χείμαρρος αστείρευτος» (Αμώς 5, 24)

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ

Η συκοφαντία και η άδικη απονομή της δικαιοσύνης δεν είναι απλώς ένας πίνακας αλλά μια πικρή πραγματικότητα για κάποια πρόσωπα του παρόντος και του παρελθόντος. Ένα από αυτά ήταν η Ιουδαία Σουσάννα, που κατηγορήθηκε άδικα από δύο κοινωνικά σημαντικούς αλλά πονηρούς Ιουδαίους για απιστία προς τον σύζυγό της. Η σύναξη τούς πίστεψε, επειδή ήταν γεροντότεροι και δικαστές, και την καταδίκασαν σε θάνατο. *Τότε η Σουσάννα φώναξε δυνατά και είπε: «Αιώνιε Θεέ, εσύ που είσαι γνώστης των κρυπτών και γνωρίζεις τα πάντα πριν γίνουν, ξέρεις καλά ότι αυτοί οι πρεσβύτεροι μαρτύρησαν ψέματα εναντίον μου· και τώρα πρέπει να πεθάνω χωρίς να έχω κάνει τίποτε απ' όσα αυτοί μηχανεύτηκαν εναντίον μου».* (Δανιήλ Α', 41-43)

Παγωμένες εικόνες: Χωρισμένοι σε ομάδες να παρουσιάσετε τη σκηνή της δίκης της Σουσάννας, εκφράζοντας τα συναισθήματα των προσώπων που εμπλέκονται σε αυτήν (Σουσάννα, δύο συκοφάντες πρεσβύτεροι, σύναξη Ιουδαίων, άνδρας και γονείς της Σουσάννας).

Ο Κύριος άκουσε τη Σουσάννα που του ζήτησε βοήθεια, κι ενώ την οδηγούσαν στο θάνατο, αφύπνισε την άγια συνείδηση κάποιου νέου που ονομαζόταν Δανιήλ, και φώναξε δυνατά: «Εγώ δεν έχω καμιά σχέση με το φόνο αυτής της γυναίκας!». Ο κόσμος στράφηκε τότε προς αυτόν και τον ρώτησε τι σήμαιναν αυτά τα λόγια. Ο Δανιήλ στάθηκε ανάμεσά τους και τους είπε: *«Μα είστε στα καλά σας, Ισραηλίτες; Καταδικάσατε σε θάνατο μια Ισραηλίτισσα χωρίς ανάκριση και χωρίς ν' αποδειχτεί η αλήθεια. Γυρίστε πίσω στο δικαστήριο! Ψέματα είπαν αυτοί εναντίον της.»* Ο Δανιήλ με τη φώτιση του Θεού απέδειξε το ψέμα των δύο πρεσβυτέρων και η Σουσάννα σώθηκε. (Δανιήλ Α', 44-49)

Επικαιροποίηση κειμένου: Σκέψου και γράψε έναν τίτλο για πρωτοσέλιδο σύγχρονης εφημερίδας σχετικό με την αθώωση της Σουσάννας.

.....

Ο Δανιήλ ήταν Ιουδαίος, που έζησε τα χρόνια στα οποία ο βασιλιάς των Βαβυλωνίων Ναβουχοδονόσορας κατέκτησε την Ιερουσαλήμ (6^{ος} αι. π.Χ.) και ανάγκασε τους Ισραηλίτες να φύγουν από εκεί και να εγκαταστασθούν στη Βαβυλώνα. Εκεί, ο Δανιήλ, λόγω των χαρισμάτων που του χάρισε ο Θεός (σύνεση, ευφυΐα, φώτιση), κατέλαβε υψηλά αξιώματα στην αυλή του βασιλιά. Κάποτε, αξιωματούχοι του βασιλιά Δαρείου, διαδόχου του Ναβουχοδονόσορα, φθόνησαν τον Δανιήλ και τον έπεισαν να τον τιμωρήσει επειδή δεν προσευχόταν στους θεούς των Βαβυλωνίων αλλά στον Θεό του Ισραήλ. Πράγματι, ο Δανιήλ ρίχτηκε σε λάκκο με πεινασμένα λιοντάρια. Με θαυμαστό τρόπο ο Δανιήλ σώθηκε. (Δανιήλ 6, 20-23).

Η προσδοκία για έναν κόσμο δικαιοσύνης είναι έντονη σε κάθε εποχή. Ο Δανιήλ με τη φώτιση του Θεού προφήτευσε την τελική κυριαρχία της δικαιοσύνης.

Σύγκριση κειμένων: Αφού χωριστείτε σε ομάδες, να διαβάσει κάθε ομάδα τα κείμενα που αφορούν τα οράματα του Δανιήλ. Προσπαθήστε να διακρίνετε με ποιον τρόπο και από ποιον θα αποκατασταθεί η δικαιοσύνη. Ανακοινώστε τις απόψεις σας στην ολομέλεια.

«Να, λοιπόν, τι είδες, βασιλιά: Ήρθε και στάθηκε μπροστά σου ένα άγαλμα, πολύ μεγάλο, με εξαιρετική λαμπρότητα και φοβερή όψη. Το κεφάλι του ήταν από καθαρό χρυσάφι, το στήθος του και οι βραχίονές του από ασήμι, η κοιλιά του και οι μηροί του από χαλκό, οι κνήμες του από σίδηρο, και τα πόδια του ήταν ένα μέρος από σίδηρο κι ένα μέρος από πηλό. Ενώ εσύ κοίταζες το άγαλμα, ένα λιθάρι κόπηκε από κάποιο βουνό, χωρίς να το αγγίζει ανθρώπινο χέρι, και χτύπησε το άγαλμα στα πόδια τα καμωμένα από σίδηρο κι από πηλό και τα σύντριψε. Τότε ο σίδηρος, ο πηλός, ο χαλκός, το ασήμι και το χρυσάφι έγιναν όλα κομμάτια και διασκορπίστηκαν όπως το άχυρο στο αλώνι το καλοκαίρι· τα πήρε ο άνεμος και δε βρέθηκε ίχνος απ' αυτά. Το λιθάρι όμως που χτύπησε το άγαλμα, έγινε ένα μεγάλο βουνό και σκέπασε όλη τη γη». Αυτό ήταν το όνειρο, βασιλιά. [...] Στις ημέρες των βασιλιάδων εκείνων, ο Θεός του ουρανού θα ιδρύσει μια βασιλεία, που δε θα καταστραφεί ποτέ ούτε θα παραδοθεί σε άλλον λαό. Αυτή η βασιλεία θα διαλύσει και θα συντρίψει όλα τα προηγούμενα βασίλεια, η ίδια όμως θα μείνει στεριωμένη για πάντα· αυτό σημαίνει το λιθάρι που είδες ότι κόπηκε από το βουνό, χωρίς να το αγγίζει ανθρώπινο χέρι και κατασύντριψε το σίδηρο, το χαλκό, τον πηλό, το ασήμι και το χρυσάφι του αγάλματος.» (Δανιήλ 2, 31-45)

«Μια νύχτα, είδα σε όραμα ότι οι τέσσερις άνεμοι του ουρανού συντάραξαν τη μεγάλη θάλασσα, και τέσσερα μεγάλα θηρία έβγαιναν απ' αυτήν, το ένα διαφορετικό απ' το άλλο. Το πρώτο ήταν σαν λιοντάρι αλλά είχε φτερά αετού. Παρατηρούσα μέχρις ότου τα φτερά του αποσπάστηκαν απ' αυτό· μετά σηκώθηκε από το έδαφος και στάθηκε στα δυο του πόδια· ήταν σαν άνθρωπος και του δόθηκε ανθρώπινος νους. Το δεύτερο θηρίο ήταν όμοιο με αρκούδα. Ήταν μισοσηκωμένο και στο στόμα του, ανάμεσα στα δόντια του, κρατούσε τρία πλευρά· η διαταγή που πήρε ήταν «Σήκω και φάγε κρέας πολύ». Μετά, εκεί που κοίταζα, είδα ένα άλλο θηρίο όμοιο με λεοπάρδαλη. Είχε στη ράχη του τέσσερα φτερά πουλιού και τέσσερα κεφάλια, και του δόθηκε εξουσία κυριαρχίας. Το νυχτερινό μου όραμα, όμως, συνεχίστηκε: Είδα ένα τέταρτο θηρίο φοβερό και τρομερό και πάρα πολύ δυνατό με μεγάλα σιδερένια δόντια. Έτρωγε και σύντριβε κι ό,τι απόμεινε το καταπατούσε με τα πόδια του. [...] «Αυτά τα τέσσερα μεγάλα θηρία», μου είπε, «είναι τέσσερις βασιλιάδες, που θα εμφανιστούν στη γη. Αλλά στο τέλος τη βασιλεία θα την παραλάβει ο άγιος λαός του ύψιστου Θεού και θα τη διατηρήσει για πάντα σ' όλους τους αιώνες». (Δανιήλ 7, 2-7, 17-18)

«Είδα ένα κριάρι με δύο κέρατα, που χτυπούσε με αυτά προς τη δύση, τον νότο και τον βορρά και κανένα ζώο δεν μπορούσε να αντισταθεί. Μετά εμφανίστηκε ένας τράγος που καταπάτησε το κριάρι. Ο τράγος θα στράφηκε και εναντίον του υπέρτατου άρχοντα αλλά θα συνεντρίβη, όχι από ανθρώπινο χέρι.» (Δανιήλ 8)

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ

Επιστολές: Περιστατικά άδικης ενοχοποίησης ανθρώπων έχουν σημειωθεί αρκετές φορές. Ένα από αυτά αφορά τη Daniela Tarau από τη Ρουμανία, η οποία υπέφερε σε ένα κελί της αστυνομίας για 21 μήνες, περιμένοντας τη δίκη για ένα έγκλημα που δεν διέπραξε. Γράψε μια επιστολή, με την οποία θα εμψύχωνες τη γυναίκα αυτή μέχρι να αποδειχθεί η αθωότητά της.

Θετικό-Αρνητικό: Στάσου σε όποιο σημείο του διαδρόμου (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ λίγο Διαφωνώ λίγο, Διαφωνώ απόλυτα, Δεν ξέρω)αντιπροσωπεύει την άποψή σου σχετικά με τις ακόλουθες προτάσεις: α) Όποιος σιωπά ενώ γνωρίζει την αλήθεια, δεν έχει καμία ευθύνη, β) Όλοι είναι αθώοι μέχρι αποδείξεως του αντιθέτου. γ) Οι άνθρωποι ενδέχεται να σφάλλουν στην απόδοση δικαιοσύνης, όχι όμως ο Θεός. δ) Οι άνθρωποι που κατηγορούνται άδικα, δεν πρέπει να χάνουν την ελπίδα τους, γιατί στο τέλος κυριαρχεί πάντα η δικαιοσύνη.

Ιστοεξερεύνηση: Το ξέρετε ότι στην Ελλάδα λειτουργούν *Εκκλησιαστικά Δικαστήρια*; **Να αναζητήσετε –ατομικά ή ομαδικά– πληροφορίες για τον σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας αυτών των Δικαστηρίων και να ανακοινώσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σου/σας στην τάξη.**

Β) ΤΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΡΟΣΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΧΑΡΗ ΤΟΥ ΘΕΟΥ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ

Μια καλή σου φίλη σου προτείνει να απουσιάσετε από το φροντιστήριο και να πάτε βόλτα, λέγοντας ψέματα στους γονείς σας. Εσένα βασική σου αρχή είναι να μην λες ποτέ ψέματα, και ειδικά στους γονείς σου. Η φίλη σου σε πιέζει. **Τι αποφασίζεις να κάνεις και γιατί;**

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ

Στη διπλανή εικόνα:

1. Τι βλέπεις;
2. Τι σκέφτεσαι γι' αυτό που βλέπεις;
3. Τι θα ήθελες να μάθεις σχετικά μ' αυτό που απεικονίζεται;



Νότα Κόλλια, Άγ. Γεώργιος Βέλου Κορινθίας

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ

Μαζί με τον Δανιήλ μεταφέρθηκαν αιχμάλωτοι από την Ιερουσαλήμ στη Βαβυλώνα και τρεις νέοι Ισραηλίτες, πιστοί, μορφωμένοι, ευγενικής γενιάς: ο Ανανίας, ο Μισαήλ και ο Αζαρίας. Αυτοί προσλήφθηκαν στην υπηρεσία του βασιλιά Ναβουχοδονόσορα. Κάποτε ο βασιλιάς κατασκεύασε ένα χρυσό άγαλμα και διέταξε όλους τους υπηκόους του να το προσκυνήσουν. Ωστόσο, οι τρεις νέοι αρνήθηκαν να προσκυνήσουν λέγοντας ότι δεν προσκυνούν αγάλματα και δεν λατρεύουν ψεύτικους θεούς. Καταγγέλθηκαν στον βασιλιά, και αυτός, οργισμένος, διέταξε να τους θανατώσουν ρίχνοντάς τους στη φωτιά.

Διάδρομος συνείδησης: Τι θα πρότεινες να κάνουν οι τρεις νέοι στη συγκεκριμένη περίπτωση; Να προσκυνήσουν το άγαλμα ή να μείνουν σταθεροί στην πίστη τους και γιατί;

«Αλλά μαζί με τους συντρόφους του Αζαρία μπήκε στο καμίνι και ο άγγελος του Κυρίου. Παραμέρισε τις φλόγες και μετέβαλε το κέντρο του καμινιού σε δροσερή περιοχή, σαν να την είχε φουσήξει δροσερή αύρα. Η φωτιά ούτε που τους άγγιξε· δε φοβήθηκαν ούτε υπέφεραν το παραμικρό. Τότε οι τρεις νέοι μ' ένα στόμα άρχισαν να υμνολογούν, να δοξάζουν και να ευλογούν τον Θεό μέσα στο καμίνι, μ' αυτά τα λόγια: «Δοξασμένος είσαι Κύριε, Θεέ των προγόνων μας! Αξίζει να σε υμνούν και να σε δοξολογούν για πάντα. Δοξασμένο το άγιο, το ένδοξο όνομά σου! Αξίζει να το υμνούν και να το δοξολογούν για πάντα.» (Δανιήλ 3, 49-52)

Πέντε π και ένα γ:

Ποιοι απειλήθηκαν με βασανισμό;

Ποιος διέταξε τον βασανισμό τους;

Πώς θα τιμωρούνταν;

Ποια ήταν η αιτία που οδηγήθηκαν στο μαρτύριο;

Ποιον δοξολόγησαν για την ευτυχή έκβαση της κατάστασης;

Γιατί νομίζεις ότι σώθηκαν;

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ

Μετατροπή κειμένου σε τέχνη: Διάβασε και άκουσε το απολυτίκιο (= τιμητικός ύμνος), που ψέλνουμε στη γιορτή των τριών παιδων (17 Δεκεμβρίου). Κατόπιν, γράψε κι εσύ ένα άλλο σύντομο απολυτίκιο ή μια προσευχή στο οποίο θα εκφράζεις την ευχαριστία ή την παράκλησή σου να είναι ο Θεός βοηθός στη ζωή σου.

Απολυτίκιον

(μτφρ)

Μεγάλα τα κατορθώματα της πίστεως! Οι άγιοι τρεις παίδες χαίρονταν στην πηγή της φωτιάς όπως στην απόλαυση του νερού· και ο Προφήτης Δανιήλ αποδείχθηκε βοσκός των λιονταριών σαν αυτά να ήταν πρόβατα. Με τις ικεσίες τους, Χριστέ ο Θεός, ελέησόν μας.

<https://www.youtube.com/watch?v=jRhFK3wIAAE>



Δελτίο εξόδου

Τι θα εφαρμόσεις στη ζωή σου από όσα μελέτησες για τη ζωή των τριών παιδων;

.....

Το Πυροσβεστικό Σώμα τιμά ως προστάτες του τους Τρεις Παίδες. Ποια στοιχεία από τη ζωή τους νομίζεις ότι επηρέασαν αυτή την επιλογή;

Γ) ΜΙΑ ΓΥΝΑΙΚΑ ΤΟΥ ΘΕΟΥ ΣΩΖΕΙ ΤΟΝ ΛΑΟ ΤΗΣ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ

Βρισκόμουν με τρεις συμμαθήτριές μου στην πλατεία. Είχε αρχίσει να βραδιάζει, όταν μια ομάδα άγνωστων νεαρών μάς πλησίασε θέλοντας να αρπάξει τα κινητά μας τηλέφωνα. Εγώ δεν είχα κινητό. Πώς να αντιδρούσα;



Συννεφόμελο: Πώς θα αντιδρούσες σε παρόμοια περίπτωση;

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΩΝΤΑΣ

Ακούστε το παρακάτω τραγούδι και γράψτε 5 λέξεις, που σας έρχονται στο μυαλό. Ακούστε το ξανά και συμπληρώστε τη λίστα με ακόμα 5 λέξεις.

<https://www.youtube.com/watch?v=Vm-7uxXwXC0> Κίνα γλώσσα: Τραγούδι για την Εσθήρ



ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ

Το τραγούδι αναφέρεται σε μια νεαρή Ιουδαία, την Εσθήρ. Η Εσθήρ ήταν πάρα πολύ όμορφη και γι' αυτό ο βασιλιάς της Περσίας Αρταξέρξης (5^{ος} αιώνας π.Χ.) τη διάλεξε για γυναίκα του. Δεν του αποκάλυψε όμως την καταγωγή της. Αναγκάστηκε να το κάνει, όταν ο βασιλιάς έβγαλε διάταγμα να θανατωθούν όλοι οι Ιουδαίοι της επικράτειάς του. Αιτία στάθηκε ο φθόνος ενός ανώτερου αξιωματούχου του, του Αμάν, προς τον θείο της Εσθήρ, τον Μαρδοχαίο, που είχε αποκτήσει την εύνοια του βασιλιά. Ο Αμάν κατηγορήσε τους Ιουδαίους ότι δεν πειθαρχούσαν στους νόμους του βασιλιά και ότι διασπούσαν την ενότητα του βασιλείου. Ο Αρταξέρξης πίστεψε τα λόγια του Αμάν και του έδωσε πλήρη ελευθερία να εξοντώσει τους Ισραηλίτες. Τότε η Εσθήρ με κίνδυνο της ζωής της αποφάσισε να επέμβει. *Η βασίλισσα Εσθήρ βρισκόταν κι αυτή σε αγωνία θανάτου και κατέφυγε στον Κύριο. Προσευχόταν στον Κύριο και έλεγε: «Κύριέ μου, εσύ είσαι ο μόνος βασιλιάς μας. Βοήθησέ με που είμαι μόνη και δεν έχω άλλον βοηθό εκτός από σένα. Ο κίνδυνος βρίσκεται πολύ κοντά μου). [...] «Εσύ Θεέ, που έχεις τη δύναμη πάνω σε όλους, άκουσε τη φωνή των απελπισμένων. Λύτρωσέ μας από τη δύναμη των κακών ανθρώπων κι απάλλαξε κι εμένα από τους φόβους μου». (Εσθήρ Γ', 27-28, 41).*

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε απρόσκλητη στον βασιλιά - κάτι που απαγορευόταν και τιμωρούταν με θάνατο, εκτός, αν ο βασιλιάς άπλωνε προς το μέρος της το χρυσό του σκήπτρο. Ο Αρταξέρξης, με τη χάρη του Θεού διατέθηκε ευνοϊκά σε αυτήν. Η Εσθήρ δυναμώθηκε από τον Θεό και προσκάλεσε σκόπιμα τον βασιλιά και τον Αμάν σε γεύμα. Εκεί αποκάλυψε τον δόλο του Αμάν και ο βασιλιάς διέταξε τη θανάτωσή του. Ο Αρταξέρξης τίμησε με λαμπρότητα την Εσθήρ και τον θείο της Μαρδοχαίο. Για λόγους πολιτικούς, όμως, δεν ανακάλεσε το διάταγμά του για την εξόντωση των Ισραηλιτών. Ωστόσο, με νέα διαταγή τούς επέτρεψε να αντισταθούν με κάθε τρόπο στην επακόλουθη επίθεση. Πράγματι, αυτοί ενισχύθηκαν, οργανώθηκαν και κατατρόπωσαν τους εχθρούς τους.

Ανακριτική καρτέκλα: Αν είχες μπροστά σου την Εσθήρ, τι θα ήθελες να την ρωτήσεις;

Σκέψου, γράψε, συζήτησε, μοιράσου: Γράψε 3 λόγους που έδωσαν την ψυχική δύναμη στην Εσθήρ να ικετεύσει τον βασιλιά υπέρ των ομοεθνών της.

1 _____

2 _____

3 _____

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ

1) **Ερωτήσεις προς ειδικούς:** Σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/-τριές σου προετοίμασε ερωτήματα σχετικά με την Εσθήρ και τη θέση της στην εβραϊκή θρησκεία και ιστορία. Επικοινωνήστε, κατόπιν, όλοι μαζί με έναν εκπρόσωπο του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας (<https://www.jewishmuseum.gr/>) για να υποβάλετε τα ερωτήματά σας.

2) **Δελτίο καιρού:** Στάσου δίπλα στα σύμβολα με τα καιρικά φαινόμενα (κεραυνός, βροχή, συννεφιά, ήλιος) σχετικά με τα συναισθήματά σου 1) για την προσευχή της Εσθήρ στον Θεό, 2) για την απόφαση της Εσθήρ να μεσολαβήσει στον βασιλιά υπέρ των συμπατριωτών της, 3) για τον Αμάν και 4) για τον βασιλιά.

3) **Ιστοεξερεύνηση:** Αναζήτησε στο διαδίκτυο γυναίκες, που υπερασπίστηκαν άλλους ανθρώπους και αγωνίστηκαν για τη δικαιοσύνη και, γενικά, για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Δράσεις καλλιέργειας Ήπιων Δεξιοτήτων σε ένα Δημοκρατικό Σχολείο: Ιστολόγια, Όμιλοι

Μίχου Περιστέρα

M.Sc. Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και M.Sc. Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει στον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με στοιχεία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ώστε διαρκώς να εκδημοκρατίζεται. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργούνται με δραστηριότητες σε υποστηρικτικό περιβάλλον. Το περιβάλλον είναι δια ζώσης στην τάξη και σε όμιλο, ψηφιακό σε ιστολόγια και έξω από το σχολείο με μνημόνιο συνεργασίας με το Τελλόγλειο ίδρυμα τεχνών. Τόσο τα ιστολόγια, όσο και η outdoor education λειτούργησαν ως καλές πρακτικές έρευνας δράσης: Με τα ιστολόγια οι μαθητές/τριες διερεύννησαν τις ανάγκες τους στο σχολείο και διαμόρφωσαν μια κοινωνική ταυτότητα συμμετοχής. Με τη συνεργασία με το Τελλόγλειο οι μαθητές/τριες του Ομίλου απέκτησαν μία κοινωνική ταυτότητα εκπροσώπων του σχολείου στην τοπική κοινωνία της πόλης μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ήπιες Δεξιότητες, Ιστολόγια, Όμιλοι, Υβριδικό περιβάλλον μάθησης

Soft Skills Cultivation Actions in a Democratic School: Blogs, Clubs

Michou Peristera

MSc. Department of History and Archeology of Aristotle University of Thessaloniki and Msc. Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia, Professor of Secondary Education

Abstract

This article aims to enrich the learning environment with elements of social and emotional skills so that it is constantly democratized. Social and emotional skills are cultivated through activities in a supportive environment. The environment is alive in the classroom and in the group, digital in blogs and outside the school with a memorandum of cooperation with the Telloglio arts institution. Both the blogs and outdoor education worked as good action research practices: With the blogs the students explored their needs at school and formed a social identity of participation. By collaborating with Telloglio, the students of the Group acquired a social identity as representatives of the school in the local community of our city.

Key words: Soft Skills, Blogs, Clubs, Hybrid Learning Environment

Εισαγωγή – αφετηρία της σκέψης και της δράσης μου

Στα πλαίσια ενός Δημοκρατικού Σχολείου **με προβληματίζει** με ποιους τρόπους μεταδίδω αξίες στους μαθητές/μαθήτριες, αν τους/τις προσφέρω ευκαιρίες να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους, αν εφαρμόζω άμεσα και πρακτικά τη δημοκρατία με συνεργασίες μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από το σχολείο, με την ευρύτερη κοινότητα και φορείς της πόλης μας.

Εντοπίζω ως προς τις παραδοχές και τις πρακτικές μου ότι η δομή του μαθησιακού περιβάλλοντός μου στην τάξη στηρίζεται κυρίως στο περιεχόμενο της μάθησης με την έννοια της κάλυψης και της λεπτομερούς παρουσίασης της ύλης και στη σχέση αμοιβαιότητας που προσπαθώ να καλλιεργήσω ανάμεσα σε μένα και στους μαθητές/τριες μου. Με αυτήν τη δομή, όμως, και παρά τις πολύ καλές διαθέσεις και από τις δύο πλευρές, πολλοί μαθητές/τριες, για διάφορους λόγους, παραμένουν συμμετοχικά αόρατοι, δε νιώθουν το σχολείο ως ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους, τις ήπιες δεξιότητές τους και την κριτική τους σκέψη.

Αναστοχάζομαι σε σχέση με τις παραδοχές και πρακτικές μου αν μπορώ να εμπλουτίσω τη δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος, τυπικού (επίσημο πρόγραμμα σπουδών) ή άτυπου (προγράμματα, όμιλοι) με στόχο τη μείωση των παραπάνω φαινομένων. Είναι σημαντικό κάθε μαθητής/τρια να αναγνωρίζει τις *αξίες* που τον/την χαρακτηρίζουν, να τις βελτιώνει, να τις αλλάζει ή και να τις υπερασπίζεται (αυτεπίγνωση). Να βρίσκει κίνητρο σε ό,τι κάνει ώστε να είναι δεκτικός στις *ευκαιρίες* που του δίνονται και να επιμένει με θάρρος και πειθαρχία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του (αυτοδιαχείριση). Να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τη στήριξη από το σχολείο και την κοινότητα (κοινωνική επίγνωση). Να *συνεργάζεται*, να συμμετέχει και να επικοινωνεί μέσα σε ένα *ασφαλές* και υγιές περιβάλλον σχέσεων (δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις). Τέλος, είναι σημαντικό κάθε μαθητής/τρια να αναπτύσσει την *κριτική* του σκέψη όσον αφορά *ήπιες* δεξιότητες, όπως, τη λήψη αποφάσεων για κοινωνικά προβλήματα (υπεύθυνη λήψη αποφάσεων).

Ένας τρόπος ενίσχυσης της διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων) στα πλαίσια του δημοκρατικού σχολείου είναι η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων **δραστηριοτήτων** στα πλαίσια δομημένων προγραμμάτων. Ένας δεύτερος τρόπος είναι η δημιουργία **υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος**.

Ο πρώτος τρόπος για τη **δραστηριοκεντρική** μάθηση επιβεβαιώνεται και από τις πρόσφατες έρευνες των: 1) Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan

(2016)¹ και 2) Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts (2021)². Οι δύο έρευνες επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τη δραστηριοκεντρική μάθηση. Συγκεκριμένα:

Στην πρώτη έρευνα αποδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες εμπλέκουν τους μαθητές/τριες όταν σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να παρέχουν εσωτερικά κίνητρα σε αυτούς. Επιπλέον, διαπιστώνω ότι τα εσωτερικά κίνητρα όπως προτείνονται από τους ερευνητές στηρίζονται σε ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό: Η τόνωση ενδιαφέροντος στηρίζεται στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα, η γνωστική σύγκρουση στην επίλυση γνωστικών συγκρούσεων, η κοινωνική κατασκευή στην επικοινωνία και αυτορρύθμιση, η μεταγνώση στην αυτόνομη μάθηση (στιλ μάθησης, τύπο νοημοσύνης), η εφαρμογή και μεταφορά στην κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.

Στη δεύτερη έρευνα αποδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες των μαθητών, όταν σχεδιάζονται με πρακτικές ώστε να προωθούν την ενεργή μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Επίσης, αποδεικνύεται ότι μόνο μέσα σε μία δημοκρατική χώρα μπορεί να συμβεί αυτό. Τέτοιες πρακτικές δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την κριτική σκέψη (ερμηνεία, ανάλυση, συμπέρασμα, αξιολόγηση, εξήγηση, αυτορρύθμιση) είναι: Για την ερμηνεία: καταιγισμό ιδεών, εκμάθηση μεταξύ ομοτίμων, ομαδική εργασία και συζήτηση, αμφισβήτηση ενός θέματος και ενεργητική ακρόαση. Για την ανάλυση: συλλογή πληροφοριών, εξερεύνηση υλικού, γωνιές σκέψης στην τάξη, συζήτηση με αφίσες, παρουσιάσεις. Για το συμπέρασμα: πρόβλεψη συνεπειών, παιχνίδι, συζήτηση για τα υπέρ και τα κατά, έρευνα πραγματικών καταστάσεων, θετικές και αρνητικές υποθέσεις, ανοιχτά ερωτήματα, μάθηση βάσει έργου π.χ. ρομποτική, χαρτογράφηση και εννοιολογικοί χάρτες π.χ. επιχειρημάτων, συνεργατική μάθηση. Για την αξιολόγηση: οι μαθητές αξιολογούν μια κατάσταση, φτιάχνουν κάτι, λαμβάνουν μία πρώτη απόφαση. Για την εξήγηση και την αυτορρύθμιση: οι μαθητές επεξηγούν διαδικασίες, προβληματίζονται, διορθώνουν από μόνοι τους ό,τι απαιτείται, χρησιμοποιούν καθημερινές ρουτίνες και ρουμπρίκες.

Επιπλέον, διαπιστώνω ότι οι έξι διαστάσεις κριτικής σκέψης και οι πρακτικές με τις οποίες καλλιεργούνται όπως προτείνονται από τους ερευνητές στηρίζονται σε ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό: Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, αναλυτικής και κριτικής σκέψης, ακρόασης και παρατήρησης, ενσυναίσθησης, ευελιξίας και προσαρμοστι-

¹ Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan (2016) Effects of a Critical Thinking Skills Program on the Learning Motivation of Primary School Students, *Roepers Review*, 38:2, 70-83, DOI: [10.1080/02783193.2016.1150374](https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>

² Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts (2021): Primary school teachers' experiences of teaching strategies that promote pupils' critical thinking, *Educational Studies*, DOI: [10.1080/03055698.2021.1990017](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017>

κότητας, γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων με την έννοια των συγκρουόμενων απόψεων στο μάθημα. Επίσης, οι δεξιότητες αυτές είναι ήπιες δεξιότητες. Τόσο οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, όσο και οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες διδάσκονται σύμφωνα με τους ερευνητές αναπτύσσονται μόνο σε ένα γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον που στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, όπως αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο δεύτερος τρόπος για το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη έρευνα των: Zhi Hong Wan & May Hung May Cheng (2019)³. Η έρευνα αποδεικνύει τη θετική συσχέτιση που έχει η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με τη διαμεσολάβηση της κριτικής σκέψης και τις κατάλληλες δραστηριότητες. Διαπιστώνω ότι το μοντέλο των Cheng και Wan (2017)⁴ με το οποίο μετρούν το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από συνιστώσες οι οποίες είναι ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό, δεξιότητες και στάσεις: Η διαπραγμάτευση μαθητών/τριών είναι επικοινωνία, η προκλητική εργασία είναι αναλυτική και κριτική σκέψη, οι πολλαπλές προοπτικές είναι ανεκτικότητα στην αμφισημία, ο κοινός έλεγχος είναι υπευθυνότητα, η σκεπτικιστική φωνή είναι δεξιότητες ακρόασης, η αβεβαιότητα είναι προσπάθεια για από κοινού επίλυση προβλημάτων, η προσωπική συνάφεια είναι αυτόνομη μάθηση. Συμπεραίνω ότι εάν εμπλουτίσω το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης με αλληλεπίδραση, συνεργασίες μέσα και έξω από το σχολείο, αίσθημα του «ανήκειν», αίσθημα ευθύνης, γνήσιο ενδιαφέρον, μπορώ να αναμένω, σύμφωνα με την έρευνα, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συμμετοχής, ήπιων δεξιοτήτων, λήψης αποφάσεων των μαθητών/τριών.

Διερεύνηση της οπτικής των μαθητών και μαθητριών για το δημοκρατικό σχολείο

Επιχειρώ να δημιουργήσω ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον προκειμένου να ενισχύσω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στα πλαίσια του δημοκρατικού σχολείου. Το ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον θα έχει ψηφιακή και ηθική διάσταση. Η ψηφιακή και ηθική διάσταση προκρίνω να συναντιούνται σε ένα ιστολόγιο, αφού διαμέσου του υποστηρικτικού ψηφιακού περιβάλλοντος του ιστολογίου προωθώ τη συζήτηση πώς φαντάζονται οι μαθητές/τριες τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους σε ένα ιδανικό δια ζώσης υποστηρικτικό περιβάλλον. Ρωτώ τους μαθητές/τριες αν συμφωνούν να είναι συνεκδότες του ιστολογίου της τάξης τους. Δέχονται την πρότασή μου με χαρά γιατί όπως μου είπαν δεν είχαν

³ Zhi Hong Wan & May Hung May Cheng (2019) Classroom learning environment, critical thinking and achievement in an interdisciplinary subject: a study of Hong Kong secondary school graduates, *Educational Studies*, 45:3, 285-304, DOI: [10.1080/03055698.2018.1446331](https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446331)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446331>

⁴ Cheng, M. M. H., and Z. H. Wan. 2017. "Exploring the Effects of Classroom Learning Environment on Critical Thinking Skills and Disposition: A Study of Hong Kong 12th Graders in Liberal Studies." *Thinking Skills and Creativity* 24: 152–163.

κάνει ποτέ κάτι τέτοιο σε προηγούμενες τάξεις, αλλά και γιατί το βλέπουν ως κάτι παρόμοιο με τη λεγόμενη «ομαδική» της τάξης τους που ήδη έχουν, σε κοινή εφαρμογή *viber*. Από τη συζήτηση με τους μαθητές/τριες μαθαίνω ότι είναι σύγχρονο και πολύ συνηθισμένο φαινόμενο της εποχής μας τέτοιες ομαδικές τμημάτων σχολείων, στις οποίες συζητούν προβλήματα και αναζητούν από κοινού λύσεις. Η μόνη διαφορά τώρα στο ιστολόγιο είναι ότι τα προβλήματα θα αφορούν αποκλειστικά το περιβάλλον του σχολείου με τον καθηγητή/τρια δημιουργό του ιστολογίου να αφουγκράζεται θέματα που τους απασχολούν. Το γεγονός ότι το ιστολόγιο της *eme* επιτρέπει ίσα δικαιώματα έκδοσης σε καθηγητή/τρια και μαθητές/τριες είναι κίνητρο για τους μαθητές να συγγράφουν, γιατί βλέπουν τον εαυτό τους ως «ίσο» με τον/την εκπαιδευτικό τους κι αυτό είναι μια μικρή «επανάσταση».

Επιλέγω το ψηφιακό περιβάλλον σε ιστολόγιο της *eme* γιατί διαπιστώνω ότι διαθέτει όλα τα τεχνικά πλεονεκτήματα του μοντέλου Cheng και Wan: Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπραγματεύονται τις απαντήσεις τους σχολιάζοντας ή αλλάζοντας την ανάρτησή τους, όταν διαβάζουν την ανάρτηση των συμμαθητών τους. Κάθε ανάρτηση είναι πρόκληση, αφού είναι σε κοινή θέα και μπορεί να γίνει πολυτροπικό κείμενο. Για το ίδιο θέμα διατυπώνονται πολλαπλές απόψεις. Κάθε μαθητής/τρια είναι πομπός μηνύματος, δέκτης σχολίων και ενδεχομένως να συμφωνεί, να διαφωνεί ή να αναθεωρεί τις απόψεις του/της. Τα σχόλια στο ψηφιακό περιβάλλον εγκρίνονται από τον υπεύθυνο καθηγητή/τρια, ο/η οποίος/α αποφασίζει αν θα τα δημοσιεύσει ή όχι, με αποτέλεσμα να υποβοηθά την ευγένεια και το ήθος, ήπιες δεξιότητες οι οποίες στην πραγματική τάξη πιο δύσκολα εμπεδώνονται.

Επιλέγω, επίσης, το ιστολόγιο γιατί σύμφωνα με την έρευνα των Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan θεωρώ ότι μπορεί η ψηφιακή τεχνολογία να γίνει εσωτερικό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές/τριες, τη στιγμή που καθέννας/καθεμία διαθέτει το κινητό του/της. Το ιστολόγιο τονώνει το ενδιαφέρον και βοηθά την αυτόνομη μάθηση μέσα από κοινωνικές γνωστικές συγκρούσεις (σχόλια μαθητών/τριών για τις αναρτήσεις των συμμαθητών/τριών τους). Έτσι, μέσα στο ιστολόγιο παράγονται γνώση, αλήθειες, παραδοχές, σχηματίζονται ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες.

Επιλέγω, τέλος, το ιστολόγιο γιατί σύμφωνα με την έρευνα των Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts είναι το ίδιο μια καλή πρακτική, αφού επιτρέπει πληθώρα καλών πρακτικών με τις οποίες αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, όπως καταιγισμό ιδεών, πολυμεσικό υλικό, παιχνίδι, επιχειρηματολογία, αυτοδιόρθωση, ενσυναίσθηση, αξιολόγηση, κ.ά.

Για το ιστολόγιο ως ψηφιακό υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές/τριες συνεκδότες γράφουν: *«Κάτι που μου κάνει ιδιαίτερη εντύπωση και γίνεται φανερό το τελευταίο διάστημα, είναι η επικοινωνία που έχουμε εμείς οι μαθητές με τους καθηγητές και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ιδιαίτερα μετά την πανδημία, έχουμε αναπτύξει καινού-*

ριους τρόπους επικοινωνίας μέσω διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσω επίσημης πλατφόρμας για εργασίες και ασκήσεις.» «Από την πλευρά των μαθητών η μεγάλη προσπάθεια είναι ότι τον τελευταίο καιρό προσπαθούν να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας με τους καθηγητές μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Αυτό συνήθως γίνεται μέσω του διαδικτύου για κάποια άποψη για μια εργασία ή για να καλυφθεί ένα πρόβλημα».

Στο ιστολόγιο οι μαθητές/τριες προτείνουν τρόπους πώς επιθυμούν να βελτιωθεί το διαζώσης μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, ώστε να ακούγονται οι φωνές τους, μέσα και έξω από το σχολείο (outdoor education): «Παράλληλα κάποια πρωτοπόρα προγράμματα που θα διοργανώσει το σχολείο θα βοηθήσουν στη συνεργασία και στη θετική σχέση των μαθητών.» «Για την αντιμετώπιση του φαινομένου το σχολείο με τους καθηγητές θα πρέπει να παρέμβει οργανώνοντας εκδηλώσεις και υλοποιώντας δραστηριότητες που θα φέρουν πιο κοντά τους νέους. Με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές θα γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο δημιουργώντας φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.[...] Εν κατακλείδι με την παρέμβαση του σχολείου το φαινόμενο μπορεί να λυθεί φέρνοντας θετικές επιπτώσεις μέσω του συντονισμού. Αν παρθούν τα κατάλληλα μέτρα θα δημιουργηθεί ένα φιλικό, ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές θα μπορούν να συνεργαστούν και να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους.» «Τέλος, υπάρχουν κάποιοι τρόποι που θα μπορούσαν να φέρουν τα παιδιά κοντά και να βελτιώσουν το κλίμα που επικρατεί. Ένας από αυτούς είναι η δημιουργία δραστηριοτήτων: Τα παιδιά θα χωρίζονταν σε ομάδες από τους καθηγητές τους και θα έπαιρναν μέρος σε δραστηριότητες όπως ζωγραφική, εκδρομές και θεατρικές παραστάσεις. Με αυτό τον τρόπο όλοι θα γνωρίζονταν αναμεταξύ τους και θα δημιουργούνταν νέες φιλίες που κάνεις ίσως να μην είχε φανταστεί.» «Οι εκδρομές, οι ομαδικές εργασίες, συγκεκριμένα προγράμματα που ακολουθούν όλα μπορούν να δώσουν στον μαθητή μια θετική επίπτωση, εφόσον αυτό θα τον βοηθήσει να αναπτύξει και πιο δυνατές σχέσεις με τους φίλους του ή ακόμα και να γνωρίσει καινούρια άτομα χωρίς να υπάρχει ο φόβος της απόρριψης, αλλά και του δίνεται η ευκαιρία να μάθει καινούριες δεξιότητες».

Χαρακτηριστικοί των θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές/τριες σχετικά με ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον είναι οι τίτλοι που δίνουν οι ίδιοι/ες στα άρθρα τους. Μερικοί από τους τίτλους: «Αμοιβαία σχέση καθηγητών-μαθητών», «Οι σχέσεις μας, με το σχολείο μας», «Η Επικοινωνία στο σχολείο!», «ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ», «Ποια είναι η πραγματική σχέση ανάμεσα στους μαθητές».

Αποδελτιώνω τα άρθρα των μαθητών μου. Ο αναστοχασμός από την αποδελτίωση αποκαλύπτει ότι ζητούμενο για τους μαθητές/τριες είναι να αποκτήσουν μία κοινωνική ταυτότητα ότι συμμετέχουν στο σχολείο, είτε στο μάθημα, είτε σε δραστηριότητες του σχολείου. Ζητούμενο είναι αυτή η κοινωνική ταυτότητα της συμμετοχής να προκύψει από τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους. Προτείνουν ως λύση μια δραστηριοκεντρική και ευέλικτη μάθηση, όπως ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες, εκδρομές, εκδηλώσεις σύσφιξης σχέσεων, π.χ. αθλητικές, καινοτόμα

προγράμματα. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις ποιοτικές ομαδικές δραστηριότητες θα είναι: επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, αυτοκριτική, αμοιβαίος σεβασμός, κοινωνικότητα, διαχείριση συναισθημάτων, οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, άρση στερεοτύπων. Αν οι μαθητές στα πλαίσια καινοτόμων δραστηριοτήτων περνούν ευχάριστες ώρες στο σχολείο και αποδείξουν τη συμμετοχή τους, ενδεχομένως, αυτό να είναι εσωτερικό κίνητρο και για καλύτερες σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα.

Το **ερώτημα** που μου προέκυψε από την αποδελτίωση των απόψεων των μαθητών είναι αν μπορώ να σχεδιάζω δράσεις οι οποίες θα εκκινούν από ταλέντα, κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών, ώστε να είναι ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για αυτούς να εμπλακούν. Στις δράσεις αυτές θα είμαστε οι μαθητές/τριες και εγώ συνδημιουργοί καλών πρακτικών, ώστε να καλλιεργείται, παράλληλα και η κριτική τους σκέψη.

Μαθητές/τριες με αγάπη για τη ζωγραφική μέσα από τις αναρτήσεις τους στο ιστολόγιο και τον αναστοχασμό τους μου ζήτησαν, αν μπορώ, με δράσεις να στηρίξω αυτήν την αγάπη. Οι μαθητές/τριες ήταν επτά από το ίδιο τμήμα, σχετικά μεγάλο ποσοστό σε ένα τμήμα 25 παιδιών. Προέκρινα τη δομή ενός ομίλου, από τη δομή ενός προγράμματος, ή την ένταξη της ζωγραφικής σε διδακτικά αντικείμενα, γιατί ο όμιλος εκκινεί αποκλειστικά από το ταλέντο, τις επιδιώξεις, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μελών του, καθιστώντας τα μέλη του συνδημιουργούς του περιεχομένου του. Ακόμη, ο όμιλος μετέχει με δράσεις, ακόμα και ακτιβισμού, στην τοπική κοινωνία, προτείνοντας – με όχημα τη ζωγραφική - ευφάνταστες λύσεις σε προβλήματα.

Σχεδιασμός της δράσης

Η δράση «Όμιλος: Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική» κάλυψε τους θεματικούς **άξονες** ενός δημοκρατικού σχολείου: Α. Γνωριμία με τους μαθητές μου - παιδαγωγική σχέση Β) ενίσχυση κλίματος αποδοχής, Γ. νέοι τρόποι διδασκαλίας. Δ. Διαλογικές πρακτικές και τρόποι ανατροφοδότησης και Ε. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

Σχεδιάστηκε να λειτουργήσει σε 36 ώρες: 10 ώρες αφιερώθηκαν στον σουρεαλισμό του SALVADOR DALI, (1904-1989). 10 ώρες αφιερώθηκαν στον εξπρεσιονισμό, κυβισμό, φωβισμό του MARC CHAGALL, (1887-1985). 10 ώρες αφιερώθηκαν στον κυβισμό του PABLO PICASSO. 02 ώρες αφιερώθηκαν στη Μονή Λαζαριστών. 04 ώρες αφιερώθηκαν σε ιστολόγιο – ημερολόγιο δράσεων του ομίλου.

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν οι ίδιοι/ες τους μεγάλους ζωγράφους με τους οποίους ήθελαν να ασχοληθούν παρακινούμενοι από τα σχολικά τους εγχειρίδια από το δημοτικό τα οποία είναι διάσπαρτα διακοσμημένα από τους πίνακές τους.

Ειδικότερα για τον Πικάσο περιηγήθηκαν στις ηλεκτρονικές συλλογές του Τελλογλείου Ιδρύματος Τεχνών και επέλεξαν το έργο το οποίο και αποφάσισαν να «υιοθετήσουν». Η επίσκεψη στη Μονή Λαζαριστών αποφασίστηκε από τους μαθητές/τριες γιατί ήταν σχετική με τις ανησυχίες τους, μοντέρνα τέχνη, και είναι, επίσης, κοντά, σε διπλανό

δήμο του σχολείου τους. Τέλος, όλοι ανάρτησαν τα έργα τους και τις δράσεις τους σε ιστολόγιο – ημερολόγιο με δικούς τους τίτλους.

Περιγραφή της δράσης

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν μόνοι τους το συγκεκριμένο έργο του Νταλί και του Σαγκάλ με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν, συνεπώς είχαν διαφορετικό έργο ο καθένας. Αξιοποίησαν τους πίνακες του Νταλί: 1) «Η Εμμονή της Μνήμης», (1931), 2) «Αρχαιολογική Ανάμνηση του Άγγελου του Μιλέ», (1933), 3) «Ο Ύπνος», (1937), 4) «Το Αίνιγμα του Χίτλερ», (1939), 5) «Το Πρόσωπο του Πολέμου», (1940), 6) «Κεφάλι που Εκρήγνυται», (1951), 7) «Γαλάτεια των Σφαιρών», (1952). Αξιοποίησαν, επίσης, τους πίνακες του Σαγκάλ: 1) «Ανάμεσα στην Ειρήνη και στον Πόλεμο», (1939), 2) «Ο Πολύφημος», (1952), 3) «Ο Οδυσσέας στο παλάτι του Αλκίνοου», (1952), 4) «Ο Ορφέας», (1959), 5) «Δάφνις και Χλόη», (1961), 6) «Πτώση του Ίκαρου», (1975), 7) «Φαέθων», (1977). Παρατήρησαν στοιχεία που τους παραξένευαν, π.χ. απροσδόκητες επισυνάψεις αντικειμένων στον Νταλί, αταίριαστα χρώματα και παραμυθικό στοιχείο στον Σαγκάλ, κ.ά. Τα ανέλυσαν, τα ερμήνευσαν και προσπάθησαν να τα αποδώσουν σε μία νέα δικιά τους σύνθεση. Μοιράστηκαν στην ολομέλεια πώς προσέλαβαν τους πίνακες του Νταλί και γιατί, αν τα αταίριαστα χρώματα του Σαγκάλ τους προκάλεσαν αντιφατικά συναισθήματα, αν η εμμονή του Σαγκάλ σε αρχαίους ελληνικούς μύθους μπορεί να συνδεθεί με αξίες. Οι μαθητές/τριες συναισθάνθηκαν, για παράδειγμα, την κλιματική αλλαγή στο «Φαέθων», την αγάπη που φτάνει μέχρι τη θυσία στον «Ορφέα», το διαρκές αίτημα για δικαιοσύνη στον «Πολύφημο», την ισότητα και το μέτρο στην «Πτώση του Ίκαρου».

Παραδείγματα από τίτλους μαθητών/τριών στο ιστολόγιο:

«Phaeton Marc Chagall – Η καταστροφή του περιβάλλοντος»

«Marc Shagall : Ορφέας – 4η ΑΞΙΑ: ΑΓΑΠΗ – ΘΥΣΙΑ»

«MARC SHAGALL ΠΟΛΥΦΗΜΟΣ, ΑΞΙΑ : ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»

«March chagal, Ίκαρος, αξία: Μέτρο- Ισότητα»

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν μετά από περιήγηση στις e-συλλογές του Ιδρύματος να υιοθετήσουν το χαρακτηριστικό έργο «Άνθρωπος και Περιστέρι» του PABLO PICASSO. Με αφορμή το «υιοθετημένο» έργο προέκτειναν τους συμβολισμούς του για τα κάγκελα και το περιστέρι σε δικά τους ζωγραφικά έργα, αφού έγραψαν πρώτα μία σύντομη παράγραφο για το τι σκέφτηκαν να ζωγραφίσουν, πώς το συμβολίζουν και με ποιους κώδικες/είδη αφαίρεσης το αποδίδουν, (π.χ. του Νταλί, του Σαγκάλ ή του Πικάσο).

Παραδείγματα από τις παραγράφους των μαθητών/τριών:

«Ζωγραφίζω με αφόρμηση το «Άνθρωπος και Περιστέρι»:

Μαθητής/τρια: «Το πρόβλημα που σκέφτηκα να ζωγραφίσω είναι οι γρήγοροι ρυθμοί των σημερινών κοινωνιών. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι αφήνουν πίσω τους τα χωριά και μετακομίζουν σε μεγάλες πόλεις. Ξεχνάνε την σημασία της φύσης παρασυρόμενοι από τα αγαθά που τους προσφέρει η τσιμεντούπολη. Θα αποτυπώσω τη σύγχρονη κοινωνία με τα μεγάλα κτίρια με πολλά σχήματα, σκούρα χρώματα, σα λαβύρινθο. Η λύση στο πρόβλημα που θα απεικονίσω είναι η φύση. Η φύση αντιπροσωπεύει την ελευθερία από τις νέες τεχνολογίες της σύγχρονης ζωής. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν άγχος στους ανθρώπους και τους απομονώνουν από τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο βρίσκονται. Θα απεικονίσω τη φύση με τα πυκνά δέντρα και το πράσινο με φωτεινά και έντονα χρώματα και αφαιρετικό σχέδιο».

Μαθητής/τρια: «Το πρόβλημα που σκέφτηκα να ζωγραφίσω είναι εικόνες κακομεταχείρισης ή βασανισμού ζώων, όπως έκθεση σε κλουβιά στα μαγαζιά, σε τσίρκο, σε πάρκα, πώληση ζώων χωρίς άδεια, δημιουργία καταναλωτικών αγαθών από τα ζώα, π.χ. γούνες. Θα τα αποτυπώσω σουρεαλιστικά ή με την τέχνη κολάζ ή ανάμεικτα με ζωγραφική και κολάζ. Θα αντιστρέψω τους ρόλους μεταξύ ανθρώπων και ζώων: Θα προσωποποιήσω τα ζώα βάζοντάς τα σε ανθρώπινες καταστάσεις ή θα ζωγραφίσω ανθρώπους να παθαίνουν αυτά τα άσχημα που οι ίδιοι κάνουν στα ζώα. Θα τα αποδώσω σουρεαλιστικά με απροσδόκητες επισυνάψεις αντικειμένων».

Η ανάλυση, ερμηνεία, πρόσληψη, σύνθεση, δημιουργία είναι δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Στη Μονή Λαζαριστών μέσα από τις δράσεις μουσειοπαιδαγωγού, αλλά και στο ιστολόγιο – ημερολόγιο του ομίλου οι μαθητές συνεργάστηκαν, ανακάλυψαν ερεθίσματα, ήχους, χρώματα, εικόνες, αντάλλαξαν απόψεις, επικοινωνήσαν μέσα από τον κώδικα της κοινής αγάπης για τη ζωγραφική. Όλα τα έργα των παιδιών στο ιστολόγιο σχολίασε καθηγήτρια Εικαστικών Πανεπιστημίου Φλώρινας.

Παραδείγματα από τα σχόλια της καθηγήτριας:

«Η ... αφήνεται στο χώρο της είναι ελεύθερη, είναι συμβολική.»

«Ο ... πιο δεξιότηχνης, προσεγγίζει το θέμα εικονικά.»

«Ο ... πατάει στα πόδια του, είναι ρεαλιστής όχι του συναισθήματος και της θεωρίας.»

Αποτίμηση της δράσης μου

Αναστοχαστικά σχόλια για το πώς υλοποιήθηκε η δράση σε σχέση με τα Ιστολόγια

Η δράση με στόχο τον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ώστε αυτό διαρκώς να εκδημοκρατίζεται υλοποιήθηκε με δραστηριότητες που έδωσαν εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές/τριες να ασχοληθούν, συνδιαμόρφωσαν καλές πρακτικές και καλλιέργησαν την κριτική σκέψη. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν διαρκώς στο ψηφιακό και στο δια ζώσης περιβάλλον, (υβριδικό) και ήταν σε κοινή θέα με αποτέλεσμα να αξιολογούνται διαμορφωτικά και σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάρτησή τους. Αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων ήταν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μία νέα κοινωνική ταυτότητα συμμετοχής στην ολομέλεια του τμήματος δια ζώσης και σε ένα εκτεταμένο ιστολόγιο, αλλά και μία ταυτότητα εκπροσώπησης του σχολείου τους στην τοπική κοινωνία του δήμου τους και στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης τους με βάση τη δεξιότητά τους στη ζωγραφική δια ζώσης και σε ένα συνοπτικό ιστολόγιο.

Τα ιστολόγια, τελικά, που λειτούργησαν ήταν δύο: το εκτεταμένο ιστολόγιο (Ε.Ι.) της τάξης και το συνοπτικό ιστολόγιο (Σ.Ι.) του ομίλου. Μπορούμε να διαπιστώσουμε στον τρόπο λειτουργίας τους τη σχέση τους με το δημοκρατικό σχολείο: Το Ε.Ι. ήταν η έρευνα σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και το Σ.Ι., δηλαδή ο όμιλος ήταν μία δράση βελτίωσης.

Παράλληλα, όμως καθένα από τα δύο ιστολόγια ήταν από μόνα τους μία έρευνα – δράση: Το Ε.Ι. ερευνήσε τις απόψεις των μαθητών/τριών για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ το ίδιο ήταν και δράση, δηλαδή αναβάθμιση, αφού ήταν καλή πρακτική εμπλοκής, συνεργασίας, επικοινωνίας, ισοτιμίας, επιχειρηματολογίας, διαλόγου, (συν)δημιουργίας. Το Ε.Ι. εμπέδωσε τη συνοχή σε όλο το τμήμα (**αντίδραση** μαθητών/τριών για τη δράση) αποτρέποντας αποκλεισμό υπο-ομάδων. Η μόνη υπο-ομάδα που προέκυψε ήταν αυτή του ομίλου με βάση τη δεξιότητα της ζωγραφικής που έγινε αμέσως αποδεκτή με θαυμασμό από όλη την τάξη.

Το Σ.Ι. διερεύνησε το ταλέντο των μαθητών και το κοινοποίησε με συνεργασίες. Οι μαθητές είχαν εσωτερικό κίνητρο να ασχοληθούν με την αγάπη τους για τη ζωγραφική, είχαν έμπνευση από μεγάλους ζωγράφους, κριτικά συνέθεσαν τα δικά τους έργα, τα εξέθεσαν σε εικονική έκθεση στο ιστολόγιο και είχαν τη δυνατότητα στα πλαίσια σύμπραξης με το Τελλόγγλειο Ίδρυμα τεχνών να τα δείξουν δια ζώσης και σε ευρύ κοινό. Οι μαθητές/τριες (**αντίδραση** μαθητών/τριών για τη δράση) του ομίλου σε σχετικό ερωτηματολόγιο αναγνώρισαν την καταλυτική δύναμη στο θετικό αποτέλεσμα της ευχάριστης συνεργασίας τους με τους συμμαθητές/τριες τους και με την υπεύθυνη καθηγήτρια του ομίλου. Οι συμμαθητές/τριες των μελών του ομίλου σχολίασαν με ενθουσιασμό την ίδρυσή του στο Ε.Ι. ελπίζοντας ότι ο όμιλος μπορεί να γίνει εφελτήριο διακρίσεων για τα μέλη του στην κοινωνία της πόλης.

Χαρακτηριστικά σχόλια των μαθητών/τριών: «Οι μαθητές χάρηκαν με την ιδέα, την θεώρησαν ακόμη και πολύ πρωτότυπη, διότι είναι οι πρώτοι μαθητές που υλοποιούν μια τέτοια ιδέα στο σχολείο.» «Και όμως είναι αληθινό!! Το 2ο λύκειο Ελευθερίου Κορδελιού

και συγκεκριμένα το Β'2 εντυπωσίασε ολόκληρο το πανελλήνιο! Χθες 29/10/2022 πραγματοποιήθηκε ο πανελλήνιος διαγωνισμός ζωγραφικής στο Α.Π.Θ της Θεσσαλονίκης με το Β'2 και την κ. Μίχου να αντιπροσωπεύει το σχολείο τους και να αφήνει άναυδους τους παρευρισκόμενους με τις προσπάθειές τους!»

Οι δράσεις των δύο ιστολογίων στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me.edu "Φωνή μαθητών" και "Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική" διακρίθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ως Καινοτόμες Δράσεις και δημοσιεύτηκαν στην Εκπαιδευτική Πύλη ΥΠΑΙΘΑ, Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Καινοτομίας: στους συνδέσμους:

1. <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-draseis/6166-2-3>

2. <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-draseis/6167-2-4>

Το πρώτο ιστολόγιο "Φωνή μαθητών" λειτούργησε ως μαθητική εφημερίδα σε ένα Δημοκρατικό σχολείο. Το δεύτερο ιστολόγιο "Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική" λειτούργησε ως ημερολόγιο ενεργειών Ομίλου του σχολείου.

Ποια ήταν η συμβολή της δράσης

Στα πλαίσια της δράσης συνδιαμορφώθηκαν από τους μαθητές/τριες και την εκπαιδευτικό δραστηριότητες ως **καλές πρακτικές** ενός δημοκρατικού σχολείου: Συγκεκριμένα:

Οι δραστηριότητες στα ιστολόγια, ήδη από την έναρξη μιας σχολικής χρονιάς: ως ασύγχρονη επικοινωνία, ως ημερολόγιο ενεργειών/δράσεων, ως άνοιγμα στην κοινωνία και σχολιασμό από κοινό, (συμμαθητές/τριες, καθηγήτρια Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών), ως έρευνα – δράση με στόχο να αφουγκράζεται η εκπαιδευτικός αυτό που θέλουν και έχουν ανάγκη οι μαθητές/τριες.

Οι βιωματικές δραστηριότητες στα πλαίσια υπογεγραμμένης σύμπραξης/συνεργασίας με το Τελλογλείο Ίδρυμα τεχνών, «Μνημόνιο Συνεργασίας», όπως ξενάγηση στις εικαστικές εκθέσεις του Τελλογλείου, μελέτη δια ζώσης του έργου που υιοθετήσαμε, ενημέρωση για τις συνθήκες φύλαξης έργων τέχνης, συμμετοχή σε δράσεις συντήρησης των έργων τέχνης στις υπόγειες αποθήκες του. Επιστημονικοί συνεργάτες/εικαστικοί καλλιτέχνες του Τελλογλείου στήριξαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα δικά τους έργα με αφορμή το έργο «υιοθεσίας».

Τα εκτιμώμενα **μαθησιακά αποτελέσματα** της δράσης ήταν:

Τα ιστολόγια λειτούργησαν ως χώρος εναλλακτικής και διαφοροποιημένης αξιολόγησης: αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, οι μαθητές αξιολογούν ο ένας τη δουλειά του άλλου, η τοπική κοινωνία, οι διαδικτυακοί αναγνώστες αξιολογούν τη δουλειά του σχολείου.

Με την «Υιοθεσία ενός έργου τέχνης» ως διδακτική τεχνική από το Τελλόγλειο Ίδρυμα, οι μαθητές/τριες βίωσαν κοινωνικές εκδηλώσεις/δράσεις/μοναδικές εμπειρίες ζωής: α) Είδαν σπάνια έργα τέχνης. β) Είδαν χημικές τεχνικές συντήρησης έργων τέχνης. γ) Εξέθεσαν τις ζωγραφιές τους στα εικαστικά εργαστήρια του Τελλογλείου, ώστε να είναι επισκέψιμα στο κοινό της πόλης. Με τα θέματα που ζωγράφισαν (στην Έκθεση Αποτίμησης στην ιστοσελίδα του σχολείου) δρουν με Ακτιβισμό, ως Ενεργοί πολίτες, σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. δ) Οι φυσικοί επισκέπτες του Τελλογλείου γνωρίζουν αξιολογούν τη δουλειά του σχολείου, το σχολείο προβάλλει τη δουλειά του στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Απόσπασμα από την έκθεση αποτίμησης λειτουργίας του Ομίλου στην ιστοσελίδα του σχολείου⁵:

«Ο Όμιλος «Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική» ξεκίνησε τη λειτουργία του στις 5/10/22. Λειτουργήσε τριάντα έξι ώρες (36). Οι δια ζώσης συναντήσεις έληξαν στις 21/02/23.

Στα πλαίσια λειτουργίας του υπογράφηκε Μνημόνιο Συνεργασίας με το Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. Το Μνημόνιο ξεκίνησε τη δράση του στις 30/11/2023. Τυπικά ολοκληρώνεται στις 10/03/23. Η συνεργασία συνεχίζεται άτυπα και πέραν της 10/03/23 και μέχρι τη συμμετοχή των μαθητών/τριών του Ομίλου στα εγκαίνια Έκθεσης των Εικαστικών Εργαστηρίων του Τελλογλείου με δικά τους πρωτότυπα έργα, εντός του 2023. Με τα έργα τους οι μαθητές/τριες του Ομίλου συντελούν Βιωματική δράση στις εξής θεματικές:

Στερεότυπα, Πόλεμος, Εγκλεισμός, Εκφοβισμός, Πόλεμος, Έλλειμμα επικοινωνίας, Αστικοποίηση, Φύση, Κακοποίηση ζώων.

Αφόρμηση της Βιωματικής δράσης είναι η «Υιοθεσία» από το σχολείο μας του έργου χαρακτηριστικής τέχνης του Pablo Picasso «Άνθρωπος και Περιστέρι», το οποίο φυλάσσεται στη συλλογή του Τελλόγλειου. Οι μαθητές/τριες «συνομίλησαν» με το έργο που υιοθέτησαν, την εποχή του, την τεχνοτροπία του. Προέκτειναν τα μηνύματα και τους πιθανούς συμβολισμούς του στα δικά τους πρωτότυπα εικαστικά έργα τα οποία και φιλοτέχνησαν με τη βοήθεια συνεργάτη του Ιδρύματος (Εικαστικού καλλιτέχνη).

Στα πλαίσια του Μνημονίου οι μαθητές/τριες: α) Συμμετείχαν ως καλεσμένοι σε Κοινωνική εκδήλωση του Τελλογλείου, στα εγκαίνια της έκθεσης «Ξεριζωμοί 1922-2022. Μαρτυρίες μέσα από την τέχνη» που τελεί υπό της αιγίδα της Προεδρίας της Δημοκρατίας, στις 16 Δεκεμβρίου 2022. β) Ξεναγήθηκαν από την κ. Μπουντουρέλη, συμβαλλόμενη του Μνημονίου, δωρεάν σε τρέχουσες εκθέσεις του Τελλογλείου Ιδρύματος και

⁵<http://2lyk-el-kordel.thess.sch.gr/portal/index.php/activities/edu/1083-apotimisi>: Έκθεση αποτίμησης λειτουργίας Ομίλου «Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική»

θαύμασαν σπάνια έργα τέχνης, π.χ. για την Ελληνική Επανάσταση του 1821. γ) Περιηγήθηκαν στις αποθήκες των έργων τέχνης του Τελλογλείου, ώστε να γνωρίσουν αναλυτικά τις συνθήκες φύλαξης και συντήρησής τους από τους υπεύθυνους συντηρητές του Ιδρύματος.

Ο Όμιλος βίωσε, επίσης, δραστηριότητες σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα της Μονής Λαζαριστών σε έργα ρωσικής πρωτοπορίας της συλλογής «Κωστάκη».

Στα πλαίσια των δια ζώσης συναντήσεών του, εξοικείωσε τους μαθητές με έργα Ευρωπαίων μεγάλων ζωγράφων των αρχών του 20ου αι., Salvador Dali, Marc Shagall, Pablo Picasso και διαφορετικές όψεις της αφαίρεσης ως ζωγραφικού κώδικα. Παράλληλα, αναζήτησε επιρροές της αφαίρεσης και στην Ελλάδα στη Γενιά του 1930 στον «Ελληνοκεντρικό μοντερνισμό», Γ. Σπυρόπουλος, Φ. Κόντογλου, Γ. Μόραλης, Ν. Χατζηκυριάκος Γκίκας, Γ. Τσαρούχης, Ν. Εγγονόπουλος.

Συνεργαστήκαμε, επίσης, για δεύτερη χρονιά με την Εικαστική καλλιτέχνηδα, Καθηγήτρια στο τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Πανεπιστημίου Φλώρινας, κ. Σοφία Παπαδοπούλου, η οποία με πολύ αγάπη σχολίασε στο Ιστολόγιο τα έργα όλων των παιδιών.

Παρατίθεται το link⁶ του Ιστολογίου του Ομίλου, ως μέσο προβολής και ανάδειξης όλων των δραστηριοτήτων/δράσεών του. Το Ιστολόγιο θα εμπλουτίζεται διαρκώς και μέχρι τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα Εγκαίνια της Έκθεσης των Εικαστικών εργασιών του Τελλογλείου.

Επιμέλεια Κειμένου: ΜΙΧΟΥ ΠΕΡΙΣΤΕΡΑ»

Από εδώ και πέρα...

Για την επόμενη χρονιά, ήδη με την έναρξη, σκέφτομαι να επεκτείνω τη λειτουργία ιστολογίου σε περισσότερα τμήματα, κάθε τμήμα να έχει το ιστολόγιό του, σαν την «ομαδική» της τάξης του. Ο λόγος θα είναι να θέτουμε σε διαλογική συζήτηση οτιδήποτε μας απασχολεί σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Έτσι, το ιστολόγιο θα λειτουργεί ταυτόχρονα ως έρευνα – δράση, αφού οι μαθητές θα προτείνουν λύσεις στα προβλήματα και θα συνδιαμορφώνουν στάσεις.

Σκέφτομαι, επίσης, να συνεχίσω τη συνεργασία με φορείς της πόλης μας. Η συνεργασία είναι outdoor education και μπορεί και αυτή να επεκταθεί σε έρευνα δράση: οι μαθητές παίρνουν απαντήσεις δια ζώσης και αφομοιώνουν εκπαιδευτικά θέματα, καλλιεργώντας παράλληλα ήπιες δεξιότητες.

⁶ <https://blogs.e-me.edu.gr/hive-OMILOSZOGRAFIZO-1/> : Το Ιστολόγιο στην e-me

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cheng, M. M. H., and Z. H. Wan, (2017). “Exploring the Effects of Classroom Learning Environment on Critical Thinking Skills and Disposition: A Study of Hong Kong 12th Graders in Liberal Studies.” *Thinking Skills and Creativity* 24: 152–163.

Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts (2021): Primary school teachers’ experiences of teaching strategies that promote pupils’ critical thinking, *Educational Studies*, DOI: [10.1080/03055698.2021.1990017](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017) . **To link to this article:** <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017>

Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan (2016) Effects of a Critical Thinking Skills Program on the Learning Motivation of Primary School Students, *Roeper Review*, 38:2, 70-83, DOI: [10.1080/02783193.2016.1150374](https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374) . **To link to this article:** <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>

Zhi Hong Wan & May Hung May Cheng (2019) Classroom learning environment, critical thinking and achievement in an interdisciplinary subject: a study of Hong Kong secondary school graduates, *Educational Studies*, 45:3, 285-304, DOI: [10.1080/03055698.2018.1446331](https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446331) . **To link to this article:** <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446331>

Υπερσύνδεσμοι

<http://2lyk-el-kordel.thess.sch.gr/portal/index.php/news-5/1073-teloglio>: Μνημόνιο Συνεργασίας 2ου ΓΕΛ Ελευθερίου - Κορδελιού & Τελλογλείου Ιδρύματος

<http://2lyk-el-kordel.thess.sch.gr/portal/index.php/activities/edu/1083-apotimisi>: Έκθεση αποτίμησης λειτουργίας Ομίλου «Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική»

<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-OMILOSZOGRAFIZO-1/> : Σ.Ι. Συνοπτικό Ιστολόγιο στην e-me

<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-MICHOU-1/> : Ε.Ι. Εκτεταμένο Ιστολόγιο

<http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-drasesis/6166-2-3>

<http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-drasesis/6167-2-4>

Εισαγωγή στη Μουσική Παραγωγή με τη χρήση του Bandlab for Education

Σάλτα Μαρία-Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, M.Ed., M.A.

Περίληψη

Η τεχνολογική πρόοδος στις μέρες μας είναι αστραπιαία και έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) τονίζεται όλο και περισσότερο η σημασία χρήσης της τεχνολογίας και η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί μία πρόταση για το μάθημα της μουσικής στη Γ' Γυμνασίου, η οποία εισάγει τους μαθητές σε βασικά στοιχεία του ήχου και της μουσικής και παράλληλα προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους μέσω της χρήσης της πλατφόρμας Bandlab for Education. Η εν λόγω πλατφόρμα επιλέχθηκε λόγω της ευχρηστίας, της ελκυστικότητας αλλά και της προσβασιμότητας που προσφέρει.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, μουσική παραγωγή, Bandlab for Education

Introduction to music production using Bandlab for Education

Salta Maria-Eleni, M.Ed., M.A.

Abstracts

In today's rapidly advancing technological landscape, various aspects of life, including education, have undergone significant transformations. The importance of utilizing technology and its integration into teaching is increasingly emphasized in the Detailed Curricula. In this context, this teaching scenario serves as a proposal for the music class in the third grade of high school, introducing students to fundamental elements of sound and music while fostering collaboration among them through the use of Bandlab for Education. This platform was chosen due to its user-friendliness, attractiveness, and accessibility.

Key-Words: music education, music production, Bandlab for Education

Εισαγωγή

Οι μαθητές είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, μερικές φορές ακόμα και περισσότερο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθώς η κοινωνία εξελίσσεται και θεμελιώνεται σε νέες βάσεις, η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του μαθήματος της Μουσικής, πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και των μαθητών. Η ραγδαία εξέλιξη και η ευρεία διαθεσιμότητα της τεχνολογίας έχουν επεκτείνει τόσο τους συνεργατικούς όσο και τους ατομικούς τρόπους μάθησης για τους μαθητές μουσικής (Chee-Hoo Lum, 2017). Οι μαθητές, μέσω της ψηφιακής προσέγγισης, έχουν πλέον στη διάθεσή τους πολλές επιλογές για να εμπλακούν με τη μουσική, όπως η ακρόαση, η σύνθεση, ο αυτοσχεδιασμός μουσικής, καθώς και η εκτέλεση της. Συμβαδίζοντας με αυτές τις αλλαγές, η μουσική εκπαίδευση έχει

υιοθετήσει περισσότερο μαθητοκεντρικές πρακτικές με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στη μάθηση (Savage, 2007).

Η μουσική ενσωματώνεται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και διαμορφώνει την καθημερινή τους εμπειρία (Hallam, 2010). Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την σωματική και νοητική κατάσταση των μαθητών (Wang, 2023). Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη μουσική εκπαίδευση προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει τη συνεργατικότητα, προωθεί την προσβασιμότητα, παρέχει κίνητρα και προσφέρει συμπεριληπτικές δυνατότητες. Για αυτούς τους λόγους, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο (και στο ελληνικό γυμνάσιο) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της χρήσης τεχνολογίας στη διδασκαλία της μουσικής με διάφορες προσεγγίσεις. Έπειτα από πειραματισμό με διάφορες πλατφόρμες και εφαρμογές οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την εκμάθηση της μουσικής όπως το Logic Pro, το Cubase, και άλλα, η γράφουσα αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την πλατφόρμα Bandlab for Education ως την πιο κατάλληλη για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών καθώς και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η πλατφόρμα Bandlab for Education αποτελεί ένα εγχείρημα μουσικής εκπαίδευσης το οποίο προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ό,τι χρειάζονται για συνεργατική και ευχάριστη αλλά και γεμάτη νόημα μάθηση. Πρόκειται για μία επέκταση του Bandlab με τη διαφορά πως προορίζεται για εκπαιδευτική χρήση καθώς παρέχει ενισχυμένες δυνατότητες ασφάλειας των χρηστών στο διαδίκτυο. Για τη λειτουργία της δεν απαιτείται εγκατάσταση στον υπολογιστή αλλά η δημιουργία ενός προσωπικού λογαριασμού για κάθε μαθητή, γεγονός που κάνει την πλατφόρμα ακόμη πιο εύχρηστη. Ο χρήστης μπορεί να κατεβάσει την εφαρμογή ακόμη και στο κινητό του τηλέφωνο (Fick & Bulgren, 2022), είναι εύκολα προσβάσιμη και δεν καταλαμβάνει πολύ χώρο. Τα εργαλεία του Bandlab for Education και το περιβάλλον χρήσης είναι πολύ απλά και εύκολα για εκμάθηση (Εικόνα 1) και δεν υπάρχει κάποιο κόστος για την χρήση του.



Εικόνα 1. Γραφικό περιβάλλον χρήση στο Bandlab for Education

Επιπλέον, προσφέρει καλοσχεδιασμένα και ποιοτικά εικονικά όργανα καθώς και μία βιβλιοθήκη με 15.000 ηχητικά δείγματα και βρόγχους (λούπες) τα οποία εμπλουτίζονται συνεχώς. Αποτελεί λοιπόν ένα θελκτικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να έρθουν

σε επαφή με βασικές έννοιες της μουσικής και του ήχου, να δημιουργήσουν, να αποκτήσουν ευχέρεια στη μουσική τεχνολογία και παράλληλα να αναπτύξουν τον ψηφιακό γραμματισμό. Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως η πλατφόρμα αποτελεί πρόσφορο έδαφος ώστε να αυξηθεί το κίνητρο για μάθηση (Budaiawan & Nurmallasari, 2022).

Ταυτότητα Διδακτικού Σεναρίου

Βαθμίδα-Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ: Μουσική, Πληροφορική (Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Μουσικής), Μουσική Τεχνολογία - Το ΑΠΠΣ της Μουσικής στο Γυμνάσιο όχι μόνο ενθαρρύνει αλλά και αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης της μουσικής τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής. Η διδακτική πρόταση εντάσσεται στον 1ο Θεματικό Οργανωτή του ΠΣ Προσεγγίζω και κατανοώ τις βασικές έννοιες και τα στοιχεία της μουσικής και συγκεκριμένα στα θεματικά πεδία “Παλμός-Ρυθμός”, “Τονικό ύψος-Μελωδία”, “Μορφή”, “Δυναμική Αγωγή”, “Ρυθμική Αγωγή”, “Ηχόχρωμα” και “Συνήχηση”. Επιπλέον, εντάσσεται και στον 3ο Θεματικό Οργανωτή του ΠΣ Συνδέω τη Μουσική με άλλες τέχνες, μέσα και επιστήμες και συγκεκριμένα στο θεματικό πεδίο “Μουσική και άλλα μαθήματα” (Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2021).

Χρονική διάρκεια: 5-6 διδακτικές ώρες

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη βασική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Καλό θα είναι σε προηγούμενο μάθημα να έχει γίνει μία εισαγωγή σε βασικές έννοιες μουσικής τεχνολογίας όπως αυτές της ηχογράφησης, της μουσικής παραγωγής, του διαμοιρασμού ηχητικού υλικού, του ψηφιακού ήχου.

Σκοπός Σεναρίου - Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

Γνώσεις

- έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες της μουσικής παραγωγής
- διερευνήσουν βασικές έννοιες του ήχου και της μουσικής (τονικό ύψος, μελωδία, παλμός-ρυθμός, συνήχηση, ρυθμική αγωγή, δυναμική αγωγή, ηχόχρωμα)
- προσεγγίσουν βασικές τεχνικές ηχογράφησης και μουσικής παραγωγής
- ενισχύσουν τον ψηφιακό γραμματισμό

Δεξιότητες

- εξερευνούν, επιλέγουν και να οργανώνουν τους ήχους στην πλατφόρμα
- πειραματιστούν με το ηχητικό υλικό
- ανακαλύψουν νέα ηχοχρώματα
- δημιουργήσουν ένα νέο ηχητικό αποτέλεσμα

- συνθέσουν μουσική με δημιουργικό τρόπο

Στάσεις

- νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην προετοιμασία και παρουσίαση μιας συλλογικής καλλιτεχνικής δημιουργίας
- συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους
- συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εργαστήριο πληροφορικής.

Μέσα/Υλικά

- Υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο (ένας για κάθε μαθητή/τρια)
- Ηχεία,
- Ακουστικά (ένα ζευγάρι για κάθε μαθητή/τρια)
- MIDI μουσικό όργανο/α (προαιρετικά)
- Εξωτερικά Μικρόφωνα (προαιρετικά)
- Bandlab for Education
- Μουσικά όργανα (προαιρετικά)

Διδακτική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1980) ο μαθητής μαθαίνει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, η γνωστική διαδικασία είναι επηρεασμένη και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Με βάση τα παραπάνω, η παιδαγωγική μέθοδος που επιλέγεται για το διδακτικό σενάριο είναι η ομαδοσυνεργατική, δημιουργική και κριτικά αναστοχάζομενη μάθηση μέσω της οποίας τονίζεται η κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων και εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Matsangouras, 2000). Ως υπόβαθρο, ακολουθείται η παιδαγωγική θεωρία του Freire (2000) ο οποίος προτείνει μια προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία βασίζεται στο σεβασμό, την αλληλεγγύη και την ελευθερία. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη συνεργασία, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στη δημιουργική σκέψη και στην ανάπτυξη της φαντασίας. Σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι η παροχή μίας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας η οποία θα ενισχύσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους σε διάφορους τομείς.



Εικόνα 2. Παραδοσιακή vs Ανεστραμμένη τάξη

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 2, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η ανεστραμμένη τάξη αναφέρεται σε μία εκπαιδευτική πρακτική κατά την οποία οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή αντιστρέφονται σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Tucker, 2012). Συγκεκριμένα, κατά την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class δίνεται πληροφοριακό και εποπτικό υλικό μέσα από εικόνες, ηχητικά παραδείγματα και βιντεοδιαλέξεις. Τέλος, στο forum, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαμοιράσει θέματα για προβληματισμό αλλά και οι μαθητές/τριες να διατυπώνουν τις απορίες τους, ώστε αυτές να απαντώνται είτε από συμμαθητές/τριες τους είτε από τον/την εκπαιδευτικό. Πέρα από την ηλεκτρονική πλατφόρμα, το υλικό της και τη διάδραση των μαθητών/τριών μέσα από αυτή, κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της μουσικής στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος σπουδών, γίνεται προσπάθεια να συνδυαστεί η θεωρητική εκπαίδευση με πρακτικές εμπειρίες.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Πρώτη Φάση: Εισαγωγή στο Bandlab και στις βασικές αρχές ηχογράφησης

Στο πρώτο στάδιο, διαμοιράζεται υλικό ψηφιακά από τον/την εκπαιδευτικό για να εισάγει τους μαθητές/τριες στο Bandlab for Education καθώς και στις λειτουργίες, τη χρήση και τις δυνατότητες που η διαδικτυακή πλατφόρμα προσφέρει. Στο πλαίσιο αυτό, επεξηγείται ο σκοπός του ως Σταθμός Επεξεργασίας Ψηφιακού Ήχου (DAW - Digital Audio Workstation) και τονίζονται τα οφέλη της χρήσης του για μουσική παραγωγή και συνεργασία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το περιβάλλον διεπαφής συμπεριλαμβανομένου του χώρου εργασίας, του μίκτη και του επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών (track editor). Συγκεκριμένα, γίνεται μια επεξήγηση κάθε τμήματος και δίνονται λεπτομέρειες για τον τρόπο που το καθένα συμβάλλει στη διαδικασία μουσικής παραγωγής.

Στην τάξη, οι μαθητές/τριες δημιουργούν τους προσωπικούς τους λογαριασμούς στο Bandlab με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού εάν αυτή είναι απαραίτητη. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν οι ίδιοι ένα νέο έργο στο λογαριασμό τους και προσθέτουν νέα κανάλια ήχου στον επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών ενώ ο/η εκπαιδευτικός τους δείχνει πως να προσαρμόσουν τις στάθμες εισόδου του ήχου (input levels). Κατόπιν, πραγματοποιείται μία βασική εργασία ηχογράφησης όπου οι μαθητές ηχογραφούν ένα μικρό

απόσπασμα φυσικών ήχων, φωνής, ομιλίας ή και τραγουδιού χρησιμοποιώντας το μικρόφωνο του υπολογιστή ή εξωτερικά μικρόφωνα αν αυτά είναι διαθέσιμα με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Έπειτα από την ηχογράφηση, ο/η εκπαιδευτικός δείχνει σύντομα πως γίνεται επεξεργασία σε κανάλια ήχου (audio tracks) συμπεριλαμβανομένου του διαχωρισμού (splitting), συνένωσης, μετονομασίας και τονικής μεταφοράς. Εάν δεν επαρκεί ο χρόνος τότε η εργασία μπορεί να συνεχιστεί από τους μαθητές στο σπίτι.

Δεύτερη Φάση: Εικονικά μουσικά όργανα και πρωτόκολλα MIDI

Στη δεύτερη φάση διαμοιράζεται υλικό για μελέτη στο σπίτι ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με την βιβλιοθήκη εικονικών οργάνων του Bandlab for Education και την εκμάθηση του τρόπου προσθήκης εικονικών οργάνων στον επεξεργαστή ήχου/περιοχή καναλιών καθώς και της χρήσης του επεξεργαστή πιάνου (piano roll) ή/και της εισόδου MIDI αν υπάρχει MIDI μουσικό όργανο, με σκοπό τη δημιουργία μελωδιών και συγχορδιών. Στην τάξη, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με διαφορετικά ηχοχρώματα και ήχους οργάνων και καθοδηγούνται ώστε να μάθουν να αλλάζουν τις καθορισμένες προεπιλογές (presets) των οργάνων, τα επίπεδα έντασης και να εφαρμόζουν διαφόρων ειδών εφέ (effects) ώστε να αλλάξει το ηχόχρωμα και ο φάκελος του ήχου (envelope). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές μία σύντομη εργασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες δημιουργούν μία σύνθεση 4-8 μέτρων χρησιμοποιώντας εικονικά όργανα κατά την οποία ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η εξερεύνηση διαφορετικών μουσικών ειδών. Εάν δεν επαρκεί ο χρόνος τότε η εργασία μπορεί να συνεχιστεί από τους μαθητές/τριες στο σπίτι.

Τρίτη Φάση: Πακέτα βρόγχων (loop packs) και συνεργασία

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες ώστε να αρχίσει η διαδικασία της συνεργασίας. Αφού γίνει μία εισαγωγή για τις έννοιες του βρόγχου (loop) και της βιβλιοθήκης δειγμάτων ήχου (sample library), ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές πως μπορούν οι ίδιοι να περιηγηθούν στην βιβλιοθήκη αναζητώντας συγκεκριμένα είδη ή μουσικά όργανα και πως να εισάγουν αυτά τα στοιχεία στις μουσικές τους συνθέσεις. Στη συνέχεια, τους αναθέτει μία συνεργατική εργασία για τη δημιουργία μίας σύντομης σύνθεσης χρησιμοποιώντας πακέτα βρόγχων και δείγματα ήχου. Ο/Η εκπαιδευτικός προτρέπει και καθοδηγεί τους μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά ενόσω μοιράζονται ιδέες και υποχρεώσεις. Επιπλέον, τους καθοδηγεί ως προς την τήρηση των προθεσμιών (τις οποίες όλοι μαζί έχουν αποφασίσει) και της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης του ενός στον άλλον. Η διαδικασία της εργασίας μπορεί να αρχίσει στην τάξη και να συνεχιστεί στο σπίτι.

Τέταρτη Φάση: Μείξη ήχου και ολοκλήρωση των εργασιών

Στο forum γίνεται μία αναφορά στην προηγούμενη φάση και μία σύντομη συζήτηση για τυχόν προβληματισμούς σχετικά με τα πακέτα βρόγχων και τη συνεργασία καθώς και για επίλυση αποριών σχετικών με την εργασία. Στη διαδικτυακή διάλεξη, οι

μαθητές εισάγονται σε τεχνικές μείξης ήχου χρησιμοποιώντας το μείκτη ήχου και τα εφέ του Bandlab for Education. Ο/Η εκπαιδευτικός τους δείχνει πως μπορούν να ρυθμίσουν την ένταση του ήχου, τον αυτοματισμό (pan) σε ένα κανάλι ή σε ολόκληρο το έργο, την προσθήκη και επεξεργασία διαφόρων εφέ όπως αντήχηση (reverb), συμπίεση, φίλτρα αυτόματου κουρδίσματος (auto-tune) καθώς και στη χρήση του ισοσταθμιστή (EQ). Κατά τη διαδικασία της μείξης, οι μαθητές/τριες μπορούν να επιταχύνουν και να απλοποιήσουν τη ροή εργασίας με σίγαση και απομόνωση καναλιών. Στην τάξη, κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης των ομαδοσυνεργατικών έργων, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να επιτύχουν ισορροπία στη μείξη, εξασφαλίζοντας πως κάθε μουσικό όργανο ή στοιχείο μπορεί να ακουστεί με καθαρότητα. Στη συνέχεια, συζητάει με τους μαθητές/τριες περί της σημαντικότητας της ολοκλήρωσης ενός έργου η οποία περιλαμβάνει την εξαγωγή ή το διαμοιρασμό του, παρουσιάζοντας τις διαφορετικές επιλογές που το Bandlab for Education προσφέρει όπως για παράδειγμα το να σώσουν το έργο σαν αρχείο ήχου ή να χρησιμοποιήσουν συνδέσμους για το διαμοιρασμό του. Τέλος, αναθέτει στους μαθητές την ολοκλήρωση των συνεργατικών τους έργων με την εφαρμογή τεχνικών μείξης ήχου.

Πέμπτη φάση: Παρουσιάσεις έργων και αναστοχασμός

Η πέμπτη και τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου περιλαμβάνει την παρουσίαση των έργων στην τάξη εξασφαλίζοντας επαρκή χρόνο για τους μαθητές/τριες ώστε να επεξηγήσουν την διαδικασία της δημιουργίας, δίνοντας έμφαση στα αγαπημένα τους σημεία και παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία συζήτηση με το σύνολο των μαθητών/τριών σχετικά με την εμπειρία μάθησης στο Bandlab for Education και να ζητηθεί από τους μαθητές να μοιραστούν τι τους άρεσε περισσότερο, ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν και διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν. Εάν το σύνολο των μαθητών/τριών συμφωνεί τότε μπορεί να γίνει διάχυση των έργων στην ιστοσελίδα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στη μουσική μπορεί να δείξει την πρόοδο του κάθε μαθητή/τριας στον ίδιο αλλά και στους γύρω του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης, της χρήσης συζητήσεων και των μικρών εργασιών που θα ανατεθούν στη διάρκεια του σεναρίου. Με αυτόν τον τρόπο, έχοντας υπόψιν και το τελικό αποτέλεσμα της κάθε ομάδας, αναδεικνύεται η πορεία της μάθησης και της εξέλιξης των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή/τριας. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στους μαθητές/τριες μέσω του forum. Στόχος της τελικής αξιολόγησης είναι η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε (McCowan & Butler, 2003).

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογές σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε συνθήκες εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντί για τη δημιουργία νέων μουσικών συνθέσεων μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να κάνουν διασκευές γνωστών μουσικών έργων ή τραγουδιών της επιλογής τους. Τέλος, η ενσωμάτωση της μουσικής τεχνολογίας δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό αλλά περισσότερο ένα μέσο ώστε να διδαχθούν τα βασικά στοιχεία της μουσικής. Στο πλαίσιο αυτό, τα τελικά έργα μπορεί να αποτελέσουν προϊόν συνδυασμού της χρήσης μουσικής τεχνολογίας με την εκτέλεση παραδοσιακών μουσικών οργάνων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Budiawan, H. B., & Nurmalasari, S. P. (2022). Learning Models To Increase Learning Motivation Through The Application Of Bandlab. *Jurnal Seni Musik*, 11(2), 123-131.
- Fick, J., & Bulgren, C. (2022). Developing 21st-century musicianship: Tablet-based music production in the general music classroom. *Journal of General Music Education*, 35(2), 4-12.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269-289.
- Institouto Ekpaideftikis Politikis (2021). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis stis A', V', G' taxeis Gymnasiou*. Athina, 2021.
- Lum, C. H. (2017). Savoring the Artistic Experience in an Age of Commodification. *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*, 51.
- Matsangouras, I. (2000). I omadosynergatiki didaskalia: «Giati», «Pos», «Pote» kai «gia Poious». *Eisigisi sto Diimero Epistimoniko Symposio: «I efarmogi tis omadokentrikis didaskalias-Taseis kai efarmoges*, 8-9.
- McCowin, J., & Butler, A. (2003). *The Choral trainer: Decision making training for choral music education*. <http://www.choraltrainer.com/model.html>
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65-77.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wang, L. (2023). Exploring the influence of music education on the development of college mental health based on big data. *Soft Computing*, 1-17.

Μυστήρια στο Μουσείο: μια διαθεματική διδακτική πρόταση στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρόδου

Αντωνοπούλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 – PhD

Αντωνίου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο αξιοποιεί τις διδακτικές επισκέψεις σε μουσεία στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων. Έχοντας ως βασικό αντικείμενο τη Νεοελληνική Γλώσσα και, συγκεκριμένα, τα κειμενικά είδη της περιγραφής και της αφήγησης, ενσωματώνει πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις (αρχές παιγνιώδους μάθησης, διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατική και διαφοροποιημένη διδασκαλία) και εξοικειώνει τα παιδιά με τον χώρο και τις πρακτικές των αρχαιολογικών μουσείων. Τα παιδιά επισκέπτονται το μουσείο, μπαίνουν σε ρόλο εξερευνητή, επιχειρούν να επιλύσουν γρίφους αξιοποιώντας τα εκθέματα του μουσείου και τις γνώσεις τους και προχωρούν σε κειμενικές και καλλιτεχνικές δημιουργίες. Το σενάριο συνεχίζεται στο σχολείο, με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, καθώς και αναστοχασμό/ετεροαξιολόγηση στις περιγραφές που έχουν συνθέσει. Συνολικά, δημιουργείται μια πλούσια μαθησιακή εμπειρία με στόχο να κινητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες και να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το σενάριο αυτό υλοποιήθηκε δύο φορές με τμήματα Α΄ Γυμνασίου και παρουσιάζονται ορισμένες παρατηρήσεις από την εφαρμογή του.

Λέξεις-Κλειδιά: διαθεματικότητα, μουσείο, ανακαλυπτική μάθηση, Νεοελληνική Γλώσσα

Mysteries in the Museum: an interdisciplinary teaching approach in the Archaeological Museum of Rhodes.

Antonopoulou Stavroula – Language Teacher, PhD

Antoniou Maria - Language Teacher

Abstract

The purpose of this article is to present a teaching scenario that enhances educational visits to museums within a holistic approach to philological subjects. Focusing on the Modern Greek Language, particularly the genres of description and narration, it incorporates multiple teaching approaches (principles of gamification, interdisciplinary methods, collaborative and differentiated teaching) and familiarizes children with the space and practices of archaeological museums. Children visit the museum, take on the role of explorers, attempt to solve puzzles using the museum's exhibits and their knowledge, and engage in textual and artistic creations. The scenario continues at school with creative writing, as well as reflection and peer assessment in the texts they have composed. Overall, a rich learning experience is created with the goal of engaging students and enhancing the educational objectives. The scenario was implemented

twice with two classes of 1st Grade Middle School, and some observations from its application are also presented.

Key-Words: interdisciplinarity, museum, explorative learning, Modern Greek Language

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις συχνά μπορούν να αποτελέσουν μια ιδιαίτερα σημαντική ευκαιρία για τους μαθητές, ώστε να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα αν οι επισκέψεις αυτές έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν στοχευμένες δραστηριότητες σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο και δεν γίνεται μια απλή ξενάγηση ή περιήγηση σε έναν χώρο. Στο παρόν άρθρο στόχος είναι να παρουσιαστεί ένα τέτοιο διδακτικό σενάριο, το οποίο επιχειρεί να συνδυάσει την ολιστική προσέγγιση όλων των φιλολογικών διδακτικών αντικειμένων με στοιχεία της παιγνιώδους μάθησης, της διαθεματικής προσέγγισης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο πλαίσιο μιας διδακτικής επίσκεψης σε μουσείο. Συγκεκριμένα, το σενάριο αυτό αφορά δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρόδου και μπορούν να λειτουργήσουν ως δείγμα για αντίστοιχες δράσεις σε άλλους χώρους. Το σενάριο υλοποιήθηκε δύο φορές, με τη συμμετοχή δύο διαφορετικών τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου (7^ο Γυμνάσιο Ρόδου) και δίνονται και ορισμένες παρατηρήσεις από την εφαρμογή του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο να προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών επισκέψεων και ιδιαίτερα αυτών που αφορούν τη χρήση μουσείων ως εκπαιδευτικού πόρου (μουσειοπαιδαγωγική) (Νικονάνου 2009). Αξιοποιώντας πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις, επιχειρεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Βασικό πλαίσιο αποτελεί αυτό της παιγνιώδους μάθησης (game – based learning), καθώς αξιοποιούνται στοιχεία από τον κόσμο των παιχνιδιών (π.χ. επιβράβευση, επίπεδα κ.ά), ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών και η αφομοίωση των γνώσεων (Plass et al 2015). Στο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιούνται παιχνίδια παρατηρητικότητας (αναζήτηση στοιχείων) και επίλυσης γρίφων, ενώ το γενικότερο διδακτικό πλαίσιο θέτει τα παιδιά στον ρόλο του εξερευνητή. Έτσι, ακολουθώντας και τις βασικές αρχές της ανακαλυπτικής διδασκαλίας (Dewey 1938), οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατακτήσουν μόνοι τους συγκεκριμένες γνώσεις μέσα στο μουσείο, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή τους.

Σε ένα τέτοιο σενάριο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των αρχών της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Michaelsen et al 2015). Οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε να επιλύσουν προβλήματα και να καταφέρουν να περάσουν στο επόμενο επίπεδο της εξερεύνησης. Κάθε ομάδα έχει δικά της φύλλα

εργασίας, ίδιας λογικής, ενώ αξιοποιείται και η ανταλλαγή έργων σε κάποιο σημείο του σεναρίου.

Παράλληλα, στα πλαίσια της ομάδας, υπάρχουν και στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson 2014), καθώς επιχειρείται να γίνει προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Έτσι, σε ένα συγκεκριμένο σημείο του σεναρίου, οι ομάδες χωρίζονται σε μικρότερες υποομάδες και ορισμένοι μαθητές χρησιμοποιούν την τέχνη, για να εκφράσουν τις γνώσεις τους, ενώ άλλοι αξιοποιούν περισσότερο τις λεκτικές τους ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιούνται και δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, αντλώντας από το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, με εστίαση σε τεχνικές και μοτίβα της ζωγραφικής τέχνης. Επιπλέον, σε ένα άλλο σημείο του σεναρίου αξιοποιείται και η τεχνική της ετεροαξιολόγησης βάσει κριτηρίων (Topping 2009), μια πρακτική που ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν αυξημένη κριτική συνείδηση απέναντι στα παραγόμενα κείμενά τους.

Είναι σημαντικό ότι το σενάριο που δημιουργήθηκε ακολουθεί μια διαθεματική προσέγγιση στη λεγόμενη «φιλολογική ζώνη», καθώς επιχειρεί να συνδυάσει όλα τα φιλολογικά αντικείμενα. Η βάση του σεναρίου βρίσκεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και κυρίως στις γνώσεις που αφορούν τα κειμενικά είδη της περιγραφής και της αφήγησης (όπως διδάσκονται στην Α΄ Γυμνασίου), ακολουθώντας την κειμενοκεντρική προσέγγιση και παράλληλα ενσωματώνοντας στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης (παραγωγή λόγου για συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό) (Κουτσογιάννης 2017). Επιπλέον, αξιοποιούνται γνώσεις από το μάθημα της Ιστορίας, κάτι που βέβαια είναι και αναμενόμενο, εφόσον το σενάριο πραγματοποιείται σε ένα αρχαιολογικό μουσείο. Επίσης, ανακαλούνται γνώσεις από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση (Ομηρικά Έπη) και από το πρωτότυπο, στο πλαίσιο της επίλυσης γρίφων. Τέλος, εντοπίζονται και στοιχεία από το μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς ζητείται από τους μαθητές να ασκηθούν και σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, με εστίαση στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η κατανόηση των συσχετίσεων μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών πεδίων που συνιστούν τα φιλολογικά αντικείμενα, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση για τη μάθηση.

Συνολικά, οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας εκπαιδευτικής επίσκεψης θα λειτουργήσουν σε ένα διερευνητικό και παιγνιώδες πλαίσιο, λύνοντας γρίφους, δημιουργώντας κείμενα και καλλιτεχνικές δημιουργίες. Ακολουθώντας τη διαθεματική προσέγγιση, θα αξιοποιήσουν γνώσεις από όλα τα φιλολογικά αντικείμενα αλλά και άλλες δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα τους στον χώρο και οι ικανότητες ζωγραφικής δημιουργίας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια πλούσια μαθησιακή εμπειρία, με στόχο την γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα: Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Αρχαία

Ελληνικά από Μετάφραση και από Πρωτότυπο, Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή

Απαιτούμενος χρόνος: 2 ώρες (στο Μουσείο) + 5 ώρες (στην τάξη και εργασίες στο σπίτι)

Στόχοι διδασκαλίας

Μέσα από το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εξασκήσουν την παρατηρητικότητα τους.
- Να εξοικειωθούν με τον τρόπο έκθεσης ευρημάτων σε ένα μουσείο (προθήκες, αρρίθμηση εκθεμάτων, ταμπέλες με πληροφοριακό υλικό).
- Να ασκηθούν στην επίλυση γρίφων αξιοποιώντας διαφορετικά στοιχεία.
- Να κατακτήσουν νέες γνώσεις και να ανακαλέσουν ήδη υπάρχουσες σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα της Ιστορίας (αρχαϊκή εποχή), των Αρχαίων Ελληνικών από Πρωτότυπο και από Μετάφραση (Ομηρικά Έπη), καθώς και ευρύτερων ιστορικών και μυθολογικών γνώσεων.
- Να ανακαλέσουν γνώσεις σχετικά με την κειμενική δομή της περιγραφής, της επιστολής και της αφήγησης.
- Να ασκηθούν στη σύνθεση μιας λεπτομερούς αντικειμενικής περιγραφής σε ένα σαφές επικοινωνιακό πλαίσιο, αξιοποιώντας τον κειμενικό τύπο της επιστολής.
- Να καλλιεργήσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες (κολάζ, ζωγραφική, παζλ).
- Να αξιολογήσουν δικά τους κείμενα και των συμμαθητών τους αξιοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, όπως α) αποτελεσματικότητα περιγραφής, β) σωστή κειμενική δομή.
- Να ασκηθούν σε δεξιότητες δημιουργικής γραφής, με παράλληλη εστίαση στο κειμενικό είδος της αφήγησης και τα δομικά του χαρακτηριστικά.

Πορεία διδασκαλίας

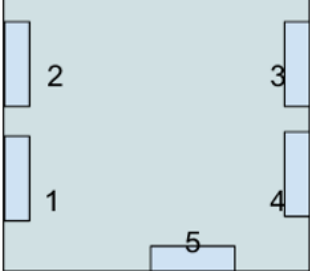
Εισαγωγή στη δράση

Με την είσοδο των παιδιών στο Μουσείο, γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες, ανάλογα με τη δυναμική του τμήματος. Στο παρόν σενάριο επιλέχθηκε οι ομάδες να πάρουν ονομασίες που συνδέονται με την τοπική ιστορία, αξιοποιώντας τις ονομασίες των αρχαιότερων πόλεων του νησιού και των κατοίκων του (Λίνδιοι, Ιαλύσιοι, Καμείριοι, Δωριείς, Ρόδιοι). Προτείνεται οι ομάδες των μαθητών να δημιουργηθούν εκ των προτέρων από τους/τις εκπαιδευτικούς, με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες και να εξασφαλιστεί μια γενικότερη ισορροπία στις ομάδες.

Καθορίζουμε εξ αρχής τον χώρο στον οποίο θα κινηθούν οι μαθητές, ώστε να είναι περισσότερο ελεγχόμενες οι δραστηριότητες, καθώς το συγκεκριμένο Μουσείο εκτείνεται σε πολλούς διαφορετικούς χώρους. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τρεις αίθουσες με εκθέματα της αρχαϊκής εποχής, κυρίως με κριτήριο χωροταξικό. Αναφέρουμε τον στόχο των ομάδων, που είναι να λύσουν κάποιους γρίφους και να ξεκλειδώσουν στοιχεία, ώστε να προχωρήσουν στις επόμενες φάσεις της εξερεύνησής τους.

Φάση 1^η «Βρες τα εκθέματα»

Στις ομάδες δίνεται το πρώτο Φύλλο Εργασίας (στο εξής ΦΕ), διαφορετικό για κάθε ομάδα με βάση την αίθουσα και την αποστολή τους. Στο ΦΕ αναγράφονται α) το όνομα της αίθουσας, β) ο τίτλος και οι οδηγίες της πρώτης αποστολής, γ) οι τρεις γρίφοι για την εξεύρεση αντικειμένων στις προθήκες του μουσείου. Επίσης, υπάρχει ένας χάρτης της αίθουσας με αριθμημένες προθήκες, καθώς και ένα πινακάκι στο οποίο θα καταγράψουν τους ζητούμενους αριθμούς. Δίνεται ενδεικτικά ένα από τα ΦΕ των ομάδων.

ΠΡΩΤΟΣ ΓΡΙΦΟΣ		ΟΜΑΔΑ: ΔΩΡΙΕΙΣ																	
ΑΙΘΟΥΣΑ: ΤΡΙΣ ΠΟΛΕΙΣ ΚΡΑΤΗ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΗ 1: ΨΑΞΕΙ ΨΑΞΕΙ ΘΑ ΤΟ ΒΡΕΙΣ;																			
	Λογικά βρήκατε την αίθουσα σας. Ποιος είναι ο αριθμός της; ____ Βλέπετε το σχεδιάγραμμα της αίθουσας και οι αριθμοί αντιστοιχούν στις προθήκες (βιτρίνες στις οποίες εκτίθενται τα αντικείμενα). Ψάχνετε τρία αντικείμενα και σας δίνονται αντίστοιχα τρία στοιχεία. Ανακαλύψτε πού είναι και σημειώστε τον κωδικό! <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 20%;">ΑΙΘΟΥΣΑ</th> <th style="width: 20%;">ΠΡΟΘΗΚΗ</th> <th style="width: 30%;">ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 3</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				ΑΙΘΟΥΣΑ	ΠΡΟΘΗΚΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 1				ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 2				ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 3			
	ΑΙΘΟΥΣΑ	ΠΡΟΘΗΚΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ																
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 1																			
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 2																			
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 3																			
Όταν τα βρείτε όλα, δώστε τους κωδικούς για να ξεκλειδώσετε τον επόμενο γρίφο! ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 1: «Θα μπορούσε να μοιάζει με σκακιέρα» ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 2: «Εσπασε το κολιέ μου. Πρόσεξε μην τα πατήσεις και γλιστρήσεις!» ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ 3: «Θα πάμε στη γιορτή; Να φτιαχτώ! Κάτσε να στολίσω τα αυτιά μου»																			

Εικόνα 1: Πρώτο Φύλλο Εργασίας

Τα παιδιά διατρέχουν τις αίθουσες που έχουμε υποδείξει εξ αρχής, προσπαθώντας να εντοπίσουν ποια είναι η δική τους, χρησιμοποιώντας ως στοιχεία αφενός τον χάρτη, καθώς κάθε αίθουσα έχει διαφορετικό αριθμό και θέση προθηκών, και αφετέρου το όνομα της αίθουσας, που αναφέρεται σε μεγάλη πινακίδα με πληροφοριακό υλικό εντός αυτής. Αφού γίνει ο εντοπισμός, ο/η συνοδός εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει ότι η ομάδα βρίσκεται στη σωστή αίθουσα και αρχίζει πλέον η αναζήτηση των τριών αντικειμένων βάσει των γρίφων που υπάρχουν στο ΦΕ.

Οι γρίφοι αυτοί είναι γραμμένοι με παιγνιώδη μορφή και για την επίλυσή τους απαιτείται κυρίως η άσκηση της παρατηρητικότητας αλλά και η ανάγνωση των πληροφοριακών ταμπέλων. Για παράδειγμα, ο τρίτος γρίφος που δίνεται στο παραπάνω ΦΕ («Θα πάμε στη γιορτή; Να φτιαχτώ! Κάτσε να στολίσω τα αυτιά μου») αναφέρεται σε χάλκινα επίχρυσα σκουλαρίκια που υπάρχουν σε μια συγκεκριμένη προθήκη. Η δυσκολία σε αυτή την περίπτωση είναι ότι η πληροφοριακή ταμπέλα αξιοποιεί ειδική ορολογία («Χάλκινα ενώτια με επικάλυψη χρυσού») και επομένως τα παιδιά θα βασιστούν μόνο στην παρατηρητικότητά τους.

Μόλις οι μαθητές εντοπίσουν το σωστό αντικείμενο, είναι σε θέση να σημειώσουν έναν κωδικό, ο οποίος αποτελείται από α) τον αριθμό της αίθουσας, β) τον αριθμό της προθήκης, βάσει χάρτη γ) τον αριθμό του εκθέματος, σύμφωνα με την αρίθμηση των αντικειμένων μέσα στις προθήκες. Όταν συμπληρώσουν όλους τους κωδικούς, τους ανακοινώνουν στον/ην συνοδό εκπαιδευτικό και η ομάδα ξεκλειδώνει τον επόμενο γρίφο.

Φάση 2^η «Διάλογοι με τα εκθέματα»

Οι ομάδες που έχουν ξεκλειδώσει τον δεύτερο γρίφο παίρνουν στα χέρια τους ένα νέο ΦΕ που εστιάζει σε ένα από τα τρία εκθέματα, τα οποία είχαν εντοπίσει στην προηγούμενη φάση. Το ΦΕ περιέχει, πρώτον, ένα γλωσσάρι, στο οποίο υπάρχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το έκθεμα. Αυτές μπορεί να είναι πληροφορίες τεχνοτροπίας ή διακόσμησης, επεξηγήσεις αρχαιολογικών όρων, πληροφορίες σχετικές με τη χρήση του εκθέματος ή γενικές γνώσεις σε σχέση με την εποχή του. Δεύτερον, περιέχει έναν υποθετικό διάλογο ανάμεσα σε δύο εφήβους με θέμα το συγκεκριμένο έκθεμα. Ο διάλογος, γραμμένος σε χιουμοριστικό ύφος, έχει δέκα στοχευμένα κενά τα οποία πρέπει να συμπληρωθούν από τα μέλη της ομάδας αξιοποιώντας το γλωσσάρι και τις προσωπικές τους γνώσεις (βλ. Εικόνα 2).

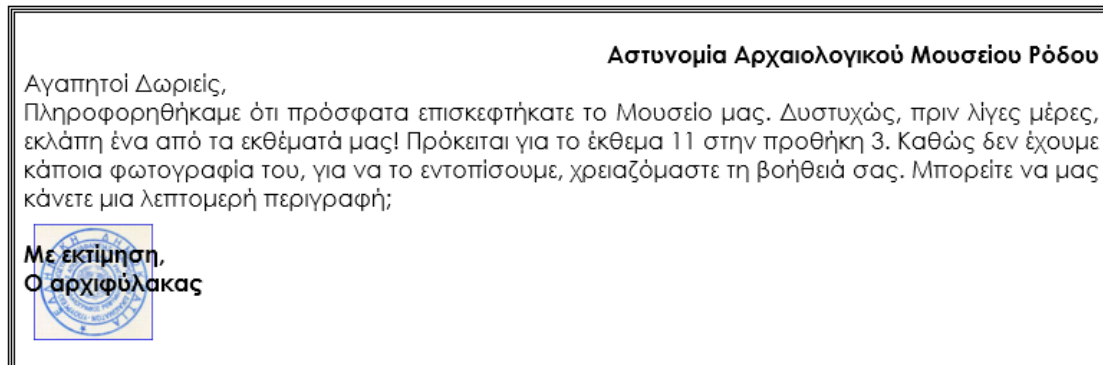
ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΓΡΙΦΟΣ	ΟΜΑΔΑ: ΙΑΛΥΣΙΟΙ
Συγχαρητήρια! Ξεκλειδώσατε τον επόμενο γρίφο. Δυο παιδιά συζητούν μπροστά από το έκθεμα «Πλαστικοί αρύβαλλοι...πάπια» αλλά στον διάλογο τους λείπουν ορισμένες πληροφορίες. Μπορείτε να τις συμπληρώσετε, χρησιμοποιώντας το γλωσσάρι και τις δικές σας γνώσεις;	
Γλωσσάρι - Ο αρύβαλλος ήταν ένα μικρό σφαιρικό δοχείο με στενό στόμιο το οποίο χρησιμοποιούνταν στην Αρχαία Ελλάδα. Η συνήθης χρήση του ήταν ως δοχείου που περιείχε αρωματικά έλαια ή ελαιόλαδο. Σύμφωνα με παραστάσεις σε αγγεία, το κρεμούσαν οι αθλητές στον καρπό τους ή το τοποθετούσαν σε υποδοχή του μπάνιου. Επίσης, το χρησιμοποιούσαν και οι γυναίκες στο λουτρό τους. Πλαστική τέχνη: η τέχνη που ασχολείται με εύπλαστα υλικά για την δημιουργία καλλιτεχνικών έργων, όπως η γλυπτική.	
ΔΙΑΛΟΓΟΣ - Τι λέει εδώ; «Πλαστικοί αρύβαλλοι ... πάπια»! - Θα μας τρελάνουν; Τι είναι ο αρύβαλλος; Πού το είδαν το πλαστικό; Ευτυχώς υπάρχει και μια λογική λέξη, ΠΑΠΙΑ! Αν και εμένα μου κάνει για χήνα! Χαχαχαχα! - Είναι τρελοί αυτοί οι αρχαιολόγοι και οι ιστορικοί. Νομίζουν ότι ξέρουμε όλοι να μιλάμε σαν αυτούς! Ευτυχώς και οι καλές μας φιλόλογινες που μας σκέφτονται. Μας έφτιαξαν ένα γλωσσάρι. Κάτσε να δούμε... - Να το! Ο αρύβαλλος ήταν μικρό _____ δοχείο που συνήθως περιείχε αρωματικά έλαια ή _____. Το χρησιμοποιούσαν οι _____ αλλά και οι άντρες, κυρίως οι _____. Μπα! Αλείφονταν με λαδάκι, για να γλιστράνε και να νικάνε; - Αμάν πια με τις εξυπνάδες σου!!! Για το μπάνιο τους ήταν.	

Εικόνα 2: Δεύτερο Φύλλο Εργασίας

Στη συνέχεια, αν έχουν συμπληρώσει σωστά όλα τα κενά, θα δημιουργηθεί ένας κωδικός καταγράφοντας το πρώτο γράμμα από καθεμία από τις δέκα λέξεις. Τον αναφέρουν στον/ην συνοδό εκπαιδευτικό και, σε περίπτωση που είναι σωστός, ξεκλειδώνουν την επόμενη αποστολή.

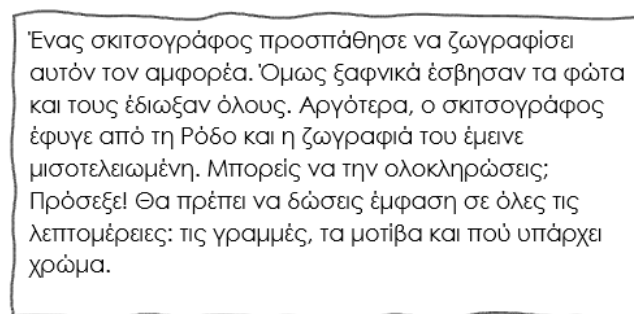
3^η Φάση «Περιγραφή και καλλιτεχνικές δημιουργίες»

Στις ομάδες δίνονται δύο διαφορετικοί φάκελοι. Ο πρώτος φάκελος περιέχει μια επιστολή της «Αστυνομίας του Μουσείου», που πληροφορεί τα παιδιά ότι έχει κλαπεί ένα από τα εκθέματα και τα παιδιά θα πρέπει να συνθέσουν μια αναλυτική περιγραφή, ώστε να βοηθήσουν την αστυνομία να το βρει (βλ. Εικόνα 3). Η περιγραφή αυτή θα πρέπει να ενταχθεί στον κειμενικό τύπο της επιστολής και τους δίνεται ένα σχετικό επιστολόχαρτο.



Εικόνα 3: Τρίτο Φύλλο Εργασίας (επιστολή)

Ο δεύτερος φάκελος περιλαμβάνει μια διαφορετική αποστολή με περισσότερο καλλιτεχνικό περιεχόμενο. Κάθε ομάδα έχει και τη δική της. Σε δύο ομάδες ζητείται η ζωγραφική αποτύπωση ενός αντικειμένου. Συγκεκριμένα δίνεται ένα ήδη ζωγραφισμένο αγγείο από το οποίο λείπουν ορισμένες λεπτομέρειες, τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν τα παιδιά, εξασκώντας και τις σχεδιαστικές τους ικανότητες και την παρατηρητικότητα τους (βλ. Εικόνα 4). Σε μια άλλη ομάδα δίνεται σε φωτογραφία ένα αντικείμενο (ένας αρύβαλος) και ζητείται να ζωγραφίσουν τον περιβάλλοντα χώρο στον οποίο υποθέτουν ότι χρησιμοποιήθηκε αυτό. Τέλος, σε δύο άλλες ομάδες δίνεται παζλ αντικειμένων, το οποίο θα πρέπει να ολοκληρώσουν κολλώντας το σε ένα χαρτόνι. Σε όλες τις περιπτώσεις των καλλιτεχνικών δημιουργικών, το επικοινωνιακό πλαίσιο μοιάζει με αυτό της επιστολής, καθώς υποτίθεται ότι οι μαθητές είναι οι τελευταίοι που είδαν το αντικείμενο και προσπαθούν να το αποτυπώσουν.



Εικόνα 4: Τρίτο Φύλλο Εργασίας (σκίτσο)

Πρέπει να σημειωθεί πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η διάσπαση της ομάδας σε συγγραφείς και καλλιτέχνες αποσκοπεί κυρίως στο να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές με δυσκολίες στη χρήση και σύνθεση λόγου.

Το τελικό έργο και των δύο «αποστολών» μπαίνει σε φάκελο και θα αξιοποιηθεί στην επόμενη φάση.

4^η Φάση: «Αναζητώντας το κλεμμένο αντικείμενο»

Εφόσον ολοκληρωθεί η δημιουργία των περιγραφών και των καλλιτεχνικών έργων, οι εργασίες των μαθητών μοιράζονται σε άλλες ομάδες και δίνεται η οδηγία να διαβάσουν την περιγραφή και να εντοπίσουν το έκθεμα που περιγράφεται. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του κειμένου που δημιούργησαν, αν καταφέρουν να βρουν με ευκολία το συγκεκριμένο έκθεμα. Η επιβεβαίωση της σωστής απάντησης γίνεται από τον δεύτερο φάκελο και τις καλλιτεχνικές δημιουργίες.

5^η Φάση: «Τα εκθέματα δυνάμει πρωταγωνιστές»

Η φάση αυτή ξεκινάει στο Μουσείο και συνεχίζεται στο σχολείο ή σε χρόνο εκτός σχολείου. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα πρέπει να επιλέξουν τρία αντικείμενα από όλο το μουσείο, να τα φωτογραφίσουν και, στη συνέχεια, να δημιουργήσουν δικές τους φανταστικές ιστορίες (στο σχολείο ή στο σπίτι) που θα περιέχουν αυτά τα αντικείμενα.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να λάβει τον χαρακτήρα δημιουργικής γραφής, όπως συνηθίζεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ή να είναι περισσότερο εστιασμένη στα κειμενικά χαρακτηριστικά της αφήγησης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αν οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί στοιχεία που αφορούν την αφήγηση (ρόλος ρημάτων, διαλόγων, χρονική συνοχή, κ.λπ), τότε μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αξιοποιήσουν αυτές τις γνώσεις και η αξιολόγηση των κειμένων να αφορά και αυτά τα στοιχεία.

Προτείνεται στο τέλος του σεναρίου να αφιερωθεί μια διδακτική ώρα για την ανάγνωση και συζήτηση των κειμένων που θα δημιουργήσουν τα παιδιά, ώστε το κλείσιμο του συνόλου των δραστηριοτήτων να είναι και το πιο δημιουργικό.

6^η Φάση: «Η αξιολόγηση της περιγραφής»

Στην τελευταία φάση του σεναρίου, η εστίαση βρίσκεται στο κειμενικό είδος της περιγραφής και στην αξιολόγηση των παραγόμενων κειμένων. Στην τάξη πλέον, ο/η εκπαιδευτικός επανέρχεται στο ζητούμενο της επιστολής που θα περιέχει περιγραφή αντικείμενου. Σε επίπεδο ολομέλειας, προβάλλει ένα δείγμα τέτοιας περιγραφής (βλ. εικόνα 4) και γίνεται ανάλυση στα ιδιαίτερα κειμενικά της χαρακτηριστικά (ρόλος επιθέτων, διάκριση χρήσιμης / λιγότερο χρήσιμης πληροφορίας, δομή από το γενικό στο ειδικό, επικοινωνιακός σκοπός, πομπός, δέκτης, ύφος). Τα στοιχεία αυτά, ανάλογα με τη χρονική στιγμή της διδακτικής παρέμβασης, αναμένεται να τα γνωρίζουν ήδη οι μαθητές από προηγούμενα μαθήματα.

Αναλύουμε το κείμενο στα μέρη του

Αγαπητέ αρχιφύλακα,	Προσφώνηση: σε ποιον στέλνουμε την επιστολή
Λάβαμε την επιστολή σας και θα προσπαθήσουμε να σας βοηθήσουμε, ώστε να βρεθεί το κλεμμένο αντικείμενο.	Θεματική πρόταση: για ποιο πράγμα θα μιλήσουμε
Πρόκειται για έναν αττικό μελανόμορφο αμφορέα, δηλαδή ένα αγγείο που έχει μαύρες μορφές ζωγραφισμένες πάνω σε ένα ανοιχτόχρωμο φόντο.	Γενική περιγραφή: τι είναι ; χρήση επιστημονικού λεξιλογίου
Έχει έναν φαρδύ λαιμό με μεγάλο στόμιο, στη μέση είναι σφαιρικό και καταλήγει σε μια μικρή κυκλική βάση. Αριστερά και δεξιά έχει δύο μαύρες, καμπύλες λαβές.	Γενική περιγραφή: το σχήμα του

Εικόνα 5: Δείγμα κειμενικής ανάλυσης περιγραφής

Στη συνέχεια, δίνονται στους μαθητές όλες οι περιγραφές που είχαν συνθέσει στο Μουσείο. Αξιοποιώντας τις γνώσεις σχετικά με το κειμενικό είδος και τη δομή του, θα πρέπει να αξιολογήσουν και το δικό τους κείμενο αλλά και αυτό των άλλων ομάδων, προτείνοντας αλλαγές και πιθανές βελτιώσεις. Για διευκόλυνση των ομάδων, θα προβάλλονται και τα σχετικά αντικείμενα που είχε να περιγράψει η κάθε ομάδα. Στο τέλος, και ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, θα ζητηθεί από τα παιδιά να ξαναγράψουν μια από αυτές τις περιγραφές, αξιοποιώντας τις νέες τους γνώσεις.

3) Στο μουσείο, οι ομάδες έγραψαν τα παρακάτω κείμενα. Για κάθε κείμενο, να γράψετε σχόλια (θετικά και αρνητικά) σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της περιγραφής, μαζί με τη βαθμολογία σας (στα 10). Μπορείτε να κάνετε και διορθώσεις πάνω στο κείμενο, σαν να ήσασταν εσείς ο καθηγητής.

1. Είναι ένας τεράστιος αμφορέας με σφαιρικό σχήμα, έχει δύο κυκλικά χερούλια, έχει ραγίσει σε κάποια σημεία, το χρώμα του είναι μπλε, έχει σχήματα ρόμβου που μέσα μοιάζει με σχήμα σκακιού και το χρώμα των σχημάτων είναι σκουρόχρωμο, επίσης έχει και γραμμές και κύκλους και δεν έχει κάποια βάση.
2. Αυτό το έκθεμα είναι ένα τμήμα κοτύλης στην αίθουσα 1, ότι η εποχή του είναι από το 750 μέχρι 725 π.Χ., του λείπουν 2 λαβές και δεν είναι ολόκληρο. Έχει ζωγραφισμένους πελαργούς, κάθετες και οριζόντιες γραμμές σε διαφορετικό πάχος, τρίγωνα και τεθλασμένες γραμμές σε μαύρο χρώμα, όπως όλα τα υπόλοιπα πάνω στην κοτύλη. Το χρώμα της είναι σκούρο καφέ, μπλε και λίγο γκρι.

Εικόνα 6: Δείγματα περιγραφών μαθητών

Παρατηρήσεις από την υλοποίηση

Το παραπάνω διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε από δύο διαφορετικά τμήματα της Α΄ Γυμνασίου στο 7^ο Γυμνάσιο Ρόδου. Κανένα από αυτά τα τμήματα δεν είχε εμπλακεί σε κάτι παρόμοιο στο παρελθόν. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής στο Μουσείο, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών, καθώς

ανταποκρίθηκαν στην πλειοψηφία τους με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες και έλυσαν με επιτυχία όλους τους γρίφους. Ακόμη και μαθητές χαμηλών επιδόσεων, βοήθησαν ενεργά την ομάδα τους και τους διευκόλυνε ιδιαίτερα η επιλογή να υπάρχουν και διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Η μόνη δυσκολία αφορούσε περισσότερο τη δόμηση της περιγραφής/επιστολής, που σχετιζόταν με το προηγούμενο επίπεδο γνώσεων των μαθητών.

Επιπλέον, κάποιες δυσκολίες αφορούν περισσότερο τη διαδικασία της υλοποίησης, καθώς απαιτείται η παρουσία τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικών, εφόσον τα παιδιά πρέπει να κινηθούν σε διαφορετικές αίθουσες ταυτόχρονα. Επίσης, χρειάζεται αρκετός χρόνος προετοιμασίας, αφενός για τη δημιουργία των γρίφων και αφετέρου για την προετοιμασία του υλικού που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές (φάκελοι ανά ομάδα, διαφορετικά ΦΕ ανά ομάδα, δημιουργία παζλ, κλπ). Συνολικά, βέβαια, ο χρόνος προετοιμασίας ανταποκρίνεται και στο θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Koutsogiannis, D. (2017). *Glossiki didaskalia: Chthes, simera, avrio. Mia politiki prosengisi*. Thessaloniki: Idryma Manoli Triantafyllidi.
- Michaelsen, L. K., Sweet, M., & Parmelee, D. X. (Eds.). (2011). *Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step: New Directions for Teaching and Learning, Number 116* (Vol. 103). John Wiley & Sons.
- Nikonanou, N. (2009). *Mouseiopaidegogiki: Apo tin theoria stin praxi* (3i ekd.). Athina: Pataki.
- Plass, J., Homer, B., Kinzer, C. (2015). Foundations of Game-Based Learning, *Educational Psychologist*, 50:4, 258-283.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.

Ευημερία και ευεξία στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες: Μία εφαρμογή μελέτης περίπτωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ταινία 'Die Welle' (το κύμα)

Κουτσιμπέλη Όλγα

*Φιλολόγος-Γλωσσολόγος ΑΠΘ, Μ.Α. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΑΠΘ,
M.Ed. Διοίκησης της Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή στόχος είναι αφού παρουσιαστούν οι βασικές θεωρητικές θέσεις και παραδοχές για το ζήτημα της ευεξίας και ευημερίας στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες να γίνει μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος σε σχέση με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burn-out) με σκοπό να συνδεθεί το εκπαιδευτικό νόημα της ταινίας Die Welle (Το κύμα) ως σύνδεσμος προώθησης της ευεξίας /ευημερίας (well-being) στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.

Λέξεις-κλειδιά: ευεξία, ευημερία, επαγγελματική εξουθένωση, μελέτη περίπτωσης, ταινία

Abstract

This paper discusses through a literature review the educational meaning of the movie "Die Welle" as a link between the "well-being" in school as a practice in general and the teachers as educational professionals in according to the teachers' burn-out phenomenon.

Key-words: well-being, burn-out phenomenon, case study, movie

Εισαγωγή/μελέτη περίπτωσης

Επειδή τα πάντα ή σχεδόν τα πάντα, έχουν ως αφετηρία την παιδεία -μία παιδεία που τόσο σκληρά βάλλεται και στοχοποιείται- με έντονες διαχρονικά τις προσπάθειες ελέγχου της, η επιλογή μίας ταινίας που να συνδυάζει το θέμα του φασισμού/ρατσισμού, με τον χώρο εκμάθησης και τη διδασκαλία, με οδήγησε στην επιλογή της ταινίας, "Το Κύμα" (Die Welle/The Wave - 2008) του σκηνοθέτη Ντένις Γκάνσελ (Dennis Gansel).

Όταν ο καθηγητής Rainer Wagner (τον οποίο ερμηνεύει υποδειγματικά ο Jurgen Vogel) συνειδητοποιεί, ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της ιστορίας, προκαλούν αφόρητη ανία στους μαθητές/τριες του, ένας νεαρός καθηγητής, προτείνει την εφαρμογή ενός ιδιότυπου πειράματος, που προβλέπει συγκρότηση μιας ελίτ με μυστικούς κώδικες, σκληρή πειθαρχία και υψηλούς στόχους. Οι μαθητές/τριες θα οδηγήσουν το πείραμα σε απόλυτη επιτυχία και χωρίς να το καταλάβουν, θα αρχίσουν να υποκύπτουν στην επιρροή της εξουσίας και του φασισμού.

Η ταινία πραγματεύεται τη διεξαγωγή ενός πειράματος σε κάποιο σχολείο της Γερμανίας. Ένα πείραμα, το οποίο ξεκινά με τις καλύτερες των προθέσεων, αλλά εξελίσσεται

σε κάτι ανεξέλεγκτο κι εν τέλει, βίαιο. Ο Ράινερ Βένγκερ, καθηγητής λυκείου με αναρχικό παρελθόν και πρωτοποριακές ιδέες για την εκπαίδευση, αναλαμβάνει, στο πλαίσιο του μαθήματος της πολιτικής θεωρίας, να διδάξει στους φοιτητές/τριες του για την τυραννία. Ο ίδιος, βέβαια, θα προτιμούσε να αναλάβει να μιλήσει για την αναρχία, αλλά σε αυτό τον έχει προλάβει ένας αυστηρός καθηγητής της παλιάς σχολής (Μαράκης, 2008).

Προκειμένου, επομένως, να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και με αφορμή το σχόλιο ενός μαθητή του πως «δεν μπορεί σήμερα να υπάρξει εκ νέου φασισμός» σοφίζεται ένα παιχνίδι ρόλων. Ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο του ηγέτη και οι μαθητές/τριες του το ρόλο των ακολούθων του. Οι τελευταίοι/ες φαίνεται να ανταποκρίνονται με πρωτοφανή ενθουσιασμό, στις ανάγκες των «ρόλων» τους.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν σε σχέση με τη συγκεκριμένη ταινία θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- Πως βιώνει την επαγγελματική εξουθένωση ο εκπαιδευτικός της ταινίας Reiner Wagner;
- Τι θα μπορούσε να κάνει προκειμένου να βιώνει συνεχώς συναισθήματα συνδεδεμένα με την επαγγελματική και κατά επέκταση προσωπική ευημερία και ευεξία;
- Πώς αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις της σχολικής τάξης αποτελεσματικά στο πλαίσιο της θεωρίας της ευημερίας/ευεξίας στη συγκεκριμένη ταινία;
- Ποιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να γίνουν στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού της ταινίας προκειμένου να περιοριστεί το άγχος του ως επαγγελματία της εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο ρόλος του ευρύτερου περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένου των μαθητών/τριών στη διαχείριση των συναισθημάτων και των προκλήσεων γενικότερα;

Θεωρητική πλαισίωση

Στην εργασία αυτή ακολουθούμε ως θεωρητικό πλαίσιο τη συστημική θεωρία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία το σύστημα είναι μια ολότητα που δεν μπορούμε να την κατανοήσουμε χωρίζοντας τη σε κομμάτια και μάλιστα ακολουθώντας τη ρήση του Αριστοτέλη περί ολότητας («Το όλον ξεπερνά τα επί μέρους») η συστημική θεωρία/προσέγγιση πιστεύει ότι το σύνολο ξεπερνάει το άθροισμα των μελών που το απαρτίζουν. Τα υποσυστήματα που σχηματίζονται από τα δίκτυα σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σύστημα δημιουργούνται από τις συμμαχίες και τα ενδιαφέροντα των μελών του.

Κάθε μέλος του συστήματος μπορεί να ανήκει σε περισσότερα του ενός υποσυστήματα. Κάθε σύστημα επιδιώκει την ισορροπία του. Στη συστημική προσέγγιση το πρόβλημα δεν το έχει το μέλος της οικογένειας που το εκδηλώνει, το έχει το σύστημα της οικογένειας και το εκφράζει το μέλος με το σύμπτωμα. Η συστημική θεραπεία δεν

ασχολείται με την αιτία του συμπτώματος αλλά προσπαθεί να δώσει ερεθίσματα να αναπτυχθούν νέες σχέσεις και νέα σχήματα στην οικογένεια για να μπορέσει να λειτουργήσει με διαφορετική οργάνωση.

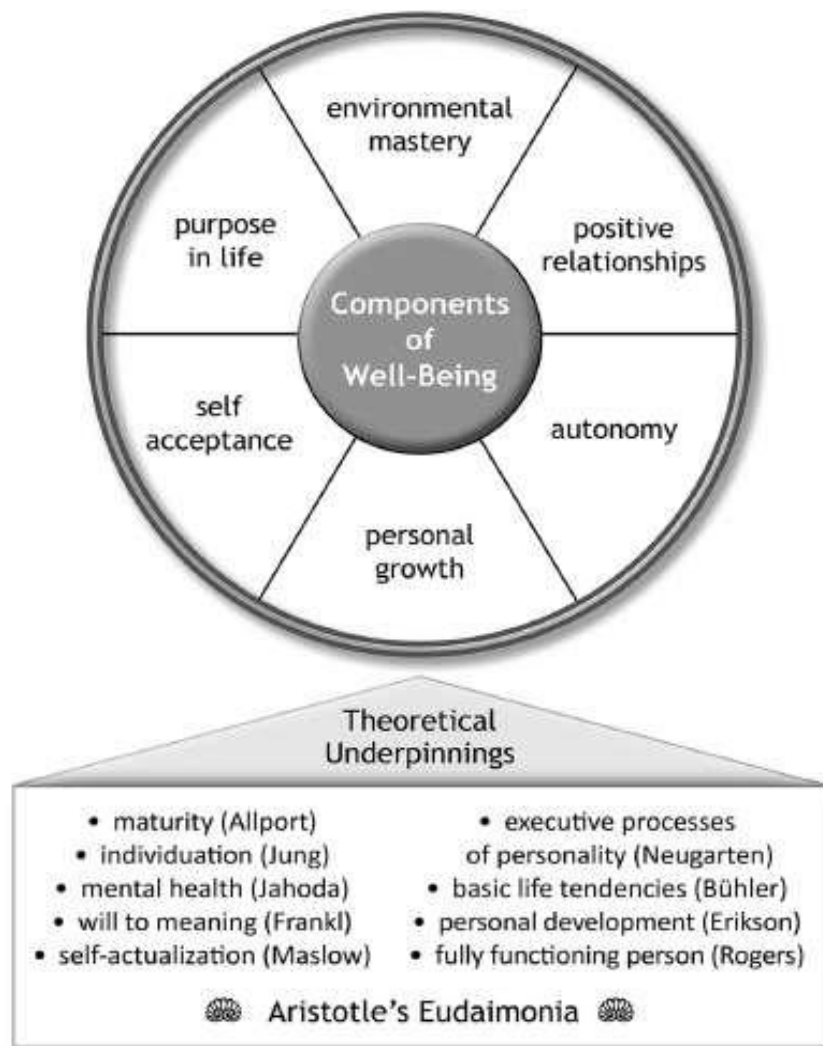
Η συστημική σκέψη (system thinking) εξετάζει τη δομή του συστήματος που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του. Επιδιώκει την αντιμετώπιση των δυσκολιών του «όλου» γιατί θεωρεί ότι οι αλλαγές στο «όλο» θα επιφέρουν αλλαγές και στα «επιμέρους». Η συμπεριφορά, οι δυσκολίες και το πρόβλημα που εκφράζει το μέλος ενός συστήματος δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά αποτέλεσμα του πλαισίου που ζει και σχετίζεται αυτό, των συστημάτων δηλαδή που ανήκει. Σύμφωνα με τη συστημική σκέψη προβλήματα του παρόντος έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν. Συχνά τα συστήματα αντιστέκονται στις αλλαγές και πολλές φορές η αιτία και το αποτέλεσμα δεν σχετίζονται στο χωροχρόνο. Μικρή αλλαγή στο μέλος του συστήματος μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύστημα.

Στην εργασία αυτή θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί επίσης η συστημική προσέγγιση της παρακίνησης (Βακόλα & Νικολάου, 2012) η οποία συμπεριλαμβάνει σε ομόκεντρους κύκλους τα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα χαρακτηριστικά της φύσης της εργασίας και τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος κάθε εργαζόμενου ατόμου. Επίσης, χρησιμοποιείται η προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα και ευρύτερα το σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ως φροντιστικές μονάδες (school as a caring community), δηλαδή μονάδες που νοιάζονται και φροντίζουν τα εμπλεκόμενα μέρη τους (Bass, 2019).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Θεωρίες

Το ζήτημα της ευημερίας υποστηρίζουμε ότι σχετίζεται με το ζήτημα της ευδαιμονίας του Αριστοτέλη. Κατά τον Ryff (2017) τα στοιχεία που συναποτελούν την ευεξία/well-being είναι τα εξής: η περιβαλλοντική κυριαρχία, οι θετικές σχέσεις, η αυτονομία, η προσωπική ανάπτυξη,



η αποδοχή του εαυτού και ο σκοπός/νόημα στη ζωή. Κατά τους Larson & Luthans (2006) το ψυχολογικό κεφάλαιο προσθέτει αξία στο ανθρώπινο κεφάλαιο (οι γνώσεις του ατόμου) και στο κοινωνικό κεφάλαιο (οι σχέσεις του ατόμου). Καταδεικνύεται επίσης η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ του ψυχολογικού κεφαλαίου και της εργασιακής επίδοσης και ικανοποίησης. Ως ξεχωριστές θετικές ψυχολογικές ιδιότητες ορίζονται η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ανθεκτικότητα (Armaou & Antoniou, 2017· Αρμάου & Αντωνίου, 2010).

Νεότερες θεωρίες αντιμετωπίζουν το σχολείο ως φροντιστική κοινότητα (school as a caring community) για τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα εμπλεκόμενα μέρη της (Bass, 2019). Ο ορισμός της «φροντίδας» ποικίλλει, ωστόσο υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς την ηθική της φροντίδας ορίζοντάς την «ως πράξη συναίσθησης του πάθους σχετικά με ένα θέμα που μπορεί να τον κινητοποιήσει να κάνει κάτι (Gilligan, 1982· Mayeroff, 1971· Noddings, 2013). Ο Gilligan (1982) συνέδεσε τη φροντίδα περισσότερο με την ενσυναίσθηση παρά με αφηρημένες ηθικές αρχές. Ωστόσο, τέτοιοι συναισθηματικού τύπου ορισμοί της φροντίδας δε λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά των δασκάλων και των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι

ενδεχομένως δείχνουν φροντίδα για τους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς με πολλούς τρόπους (Bass, 2019).

Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός & αιτιολογικοί παράγοντες

Αναφορικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή εργασιακού στρες με επιπτώσεις στη ψυχοσωματική υγεία των εργαζομένων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Αντωνίου, 2006· Αντωνίου, 2003). Στην ουσία πρόκειται για ένα σύνδρομο ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας ιδιαίτερα διαδεδομένα σε επαγγελματίες υγείας, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Κατά τη διάρκεια του συνδρόμου αυτού, ο εργαζόμενος χάνει το ανθρωπιστικό του ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (για παράδειγμα μαθητές/τριες ή ασθενείς), δεν νιώθει ικανοποιημένος από τη δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Maslach, 1982· Maslach & Leiter, 2005).

Στους ενδεχόμενους αιτιολογικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων αναφέρονται οι σκληρές συνθήκες εργασίας που συνήθως συνδέονται με προβλήματα φόρτου εργασίας και ωραρίων, καθώς και έλλειψης εργονομικού σχεδιασμού, συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας και επαρκούς υποδομής και εξοπλισμού στον εργασιακό χώρο. Ειδικότερα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι εμπλέκονται στην εκδήλωση και διατήρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: α) παράγοντες εσωγενείς στην εργασία, ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση, οι εργασιακές σχέσεις, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, το κλίμα και η δομή της οργάνωσης και η αντιπαράθεση σπιτιού και οικογένειας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι εργαζόμενοι που τείνουν να έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τον εαυτό τους μπορεί επίσης να είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (ό.π.: 369).

Η έννοια που εμπεριέχει τις παραπάνω παραμέτρους σχετίζεται με την έννοια της «ανθεκτικότητας», η οποία εμπεριέχει τις τρεις παρακάτω διαστάσεις: την εσωτερική έδρα ελέγχου/εστία ελέγχου (locus of control), που αναφέρεται στην αίσθηση ορισμένων επαγγελματιών ότι διαθέτουν μεγάλη δυνατότητα ελέγχου των εργασιακών τους συνθηκών, β) την αφοσίωση/δέσμευση (commitment) που αφορά την αφοσίωση που επενδύουν οι εργαζόμενοι στον εργασιακό τους ρόλο και γ) την πρόκληση (challenge) που αφορά στο μετασχηματισμό της αντίληψης του εργαζομένου των προβλημάτων που τον περιβάλλουν όχι ως εμπόδια αλλά ως ευκαιρίες και προκλήσεις ανάπτυξης.

Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και εμφανίζονται διαδοχικά όσο αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Αντωνίου & Γάκη, 2013). Οι επιπτώσεις αυτές εντοπίζονται

τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο, επομένως έχουν απόρροια όχι μόνο στα ίδια τα άτομα αλλά και στον οργανισμό τον οποίο υπηρετούν. Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν συσχετιστεί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Salanova et al., 2002). Στα τελευταία στάδια του φαινομένου ο εργαζόμενος βιώνει έντονη απογοήτευση, ματαίωση και απάθεια για την εργασία ή και τη ζωή του γενικότερα ενώ τα συμπτώματα γίνονται ορατά σε σωματικό, ψυχικό/συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό/συμπεριφορικό επίπεδο.

Ο εργαζόμενος/η που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να απομακρυνθεί από τους συναδέλφους του και να αισθανθεί ανταγωνιστικά απέναντί τους. Το γεγονός αυτό έχει επίπτωση στην απόδοσή του στον εργασιακό χώρο και ενδεχομένως να παραιτηθεί από φιλοδοξίες και προσπάθειες επαγγελματικής ανέλιξης (Garden, 1989). Συχνές είναι και οι άδειες ασθενείας που λαμβάνει, όπως και οι αδικαιολόγητες απουσίες του από το χώρο εργασίας του.

Συζήτηση-σύνδεση με το σχολικό συγκείμενο

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών τόσο των δασκάλων όσο και των καθηγητών και μάλιστα σε σχέση και με τη γενική αλλά και με την ειδική αγωγή (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009) έχει παρατηρηθεί υψηλό επίπεδο εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou, 2014a· Antoniou, 2014b), γεγονός που δυνητικά τους οδηγεί σε μια διαταρακτική ισορροπία για την ψυχοσωματική τους κατάσταση (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Οι δυσμενείς επιπτώσεις που επιφέρονται έχουν επιδράσεις αφενός στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου στην αποτελεσματικότητά του ίδιου του λειτουργού της εκπαίδευσης (Meridou & Antoniou, 2014).

Ως βασικές πηγές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών αναφέρονται: α) οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο σχολείο (υψηλός εργασιακός φόρτος, υπερφόρτωση ρόλου, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων εργασιακής θέσης, χαμηλές αντιμισθίες κ.ά.) (Antoniou et al., 2009· Κάντας, 2001), β) τα επισυμβαίνοντα προβλήματα εντός της σχολικής τάξης (δυσκολία διαχείρισης απείθαρχων μαθητών, αδιαφορία των μαθητών/τριών προς τα γνωστικά αντικείμενα, έλλειψη αρμονικής και δημιουργικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητών), γ) οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς) και δ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (προσωπικότητα τύπου Α, εξωτερική/εσωτερική έδρα ελέγχου) (Antoniou et al., 2009).

Συγκεντρωτικά όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να συνοψιστούν και να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες που περιλαμβάνουν: α) καταστάσεις εσωγενείς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, β) ατομικές παραμέτρους οι οποίες επηρεάζουν το βαθμό ευαλωτότητας των εκπαιδευτικών έναντι του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης και γ) διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διεύθυνση των σχολικών μονάδων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Στους διοικητικούς παράγοντες δημιουργίας εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να αναφερθούν η ανεπαρκής κρατική υποστήριξη, η έλλειψη εκπαίδευσης και επαρκούς ενημέρωσης για τα τρέχοντα ζητήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης και οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου αλλά και τους γονείς (Travers & Cooper, 1997). Επιπλέον, εργασιακό άγχος δημιουργούν οι περιορισμένες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση με επιπτώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στον εξοπλισμό των σχολείων, τη διάρκεια και την ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και γενικότερα στις συνθήκες άσκησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Επιπροσθέτως, σε σχέση με τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών έχουν επισημανθεί παράγοντες όπως οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές/ντρίες των σχολείων, το ύψος των οικονομικών απολαβών, οι ακατάλληλες τακτικές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων και τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ενδεικτικά Παρεμβατικά Προγράμματα ενίσχυσης της ευημερίας

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης προτείνονται ερευνητικές λύσεις-παρεμβάσεις στο πλαίσιο της έννοιας της ευεξίας/ευημερίας (well-being). Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να αφορούν τόσο στο ατομικό, όσο και στο οργανωσιακό επίπεδο και αποσκοπούν α) στη μείωση της έντασης και του στρες που απορρέουν από το ρυθμό της εργασιακής των σύγχρονων οργανισμών (για παράδειγμα εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και προγράμματα σωματικής άσκησης) και β) στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας υγιούς εργασιακής ζωής (για παράδειγμα τεχνικές εδραίωσης κοινωνικών επαφών και υποστήριξης, τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου) (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Σε οργανωσιακό επίπεδο οι πιο συχνές μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν στον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών χώρων, στον προγραμματισμό και εμπλουτισμό της εργασίας, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων των εργαζομένων, στη δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης και στην οργάνωση συνεδριών με εργαζόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης παρεμβατικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ενίσχυση και στήριξη της οικογενειακής ζωής, σε παρεμβατικά προγράμματα που διευκολύνουν την επικοινωνία εργασίας-οικογένειας και μειώνουν την αντιπαράθεση μεταξύ εργασιακής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων.

Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο

Στο επίπεδο αυτό ήταν σύνηθες παλιότερα να αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης με στρατηγικές μείωσης ή εξάλειψής του, αφού είχε ήδη εμφανιστεί. Πλέον οι σύγχρονες παρεμβάσεις δίνουν έμφαση σε τακτικές προληπτικού ελέγχου του συνδρόμου.

Παρεμβάσεις σε οργανωσιακό επίπεδο

Το σχολείο ως οργανισμός οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά προς όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Επομένως ως προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί α) να παρέχει όλες τις νόμιμες άδειες και επιπλέον να δημιουργεί για αυτούς ευκαιρίες να αναπτύξουν τους στόχους και τα σχέδιά τους, να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σεμινάρια και να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ενδιαφερόντων (Bell et al., 2003).

Η παρέμβαση εργασιακής ευεξίας των Pearlman & Saakvitne

Μία από τις παρεμβάσεις των Pearlman & Saakvitne (1995) για την προαγωγή της εργασιακής ευεξίας των εργαζομένων είναι να ενθαρρύνονται να διαθέτουν στον εργασιακό τους χώρο αντικείμενα που έχουν προσωπική σημασία για τους ίδιους, όπως οικογενειακές φωτογραφίες ή φωτογραφίες των παιδιών τους ή φωτογραφίες από τα ταξίδια τους, όπως και μικροαντικείμενα ταυτότητας που μπορεί να τους υπενθυμίζουν ποιοι είναι και γιατί εργάζονται. Η διοίκηση κάθε οργανισμού -στην περίπτωσή μας του σχολείου- θα πρέπει να ενθαρρύνει το προσωπικό να κάνει τέτοιες μικρές επενδύσεις στο χώρο της εργασίας του (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επίσης καλό είναι να δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της ζωής των εργαζομένων -εδώ των εκπαιδευτικών- μέσω της τοποθέτησης στα γραφεία και στους διαδρόμους φωτογραφιών ή αφισών από το φυσικό περιβάλλον και προς αντικατάσταση των κανόνων και των διατάξεων (Bell et al., 2003).

Επιπλέον, οι οργανισμοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν κατάλληλους χώρους, όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούν να περάσουν το διάλειμμά τους για ανάπαυση και όχι για συναντήσεις με πελάτες ή ασθενείς-στην περίπτωσή μας όχι με μαθητές/τριες ή γονείς (Yassen, 1995). Στα παραπάνω πολύ θα βοηθούσε η ίση και δίκαιη κατανομή εργασιών και καθηκόντων εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου ως μέτρο προφύλαξης των εργαζομένων έναντι του υπερβολικού φόρτου εργασίας (ό.π.).

Η παρέμβαση εργασιακής ευεξίας Luthans et al.

Κατά τον Luthans et al. (2006) η παρέμβαση με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας στον εργασιακό χώρο οφείλει να δημιουργεί εμπειρίες επίτευξης/επιτυχίας στους εργαζομένους εδώ στους εκπαιδευτικούς. Ως τρόποι δημιουργίας αυτών των εμπειριών επιτυχίας αναφέρονται: α) η κατάτμηση πολύπλοκων έργων σε άλλα απλούστερα τα οποία θα προσφέρουν τη βίωση συχνών μικρών επιτυχιών, β) η τοποθέτηση ατόμων σε θέσεις όπου υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας, γ) το ασφαλές περιβάλλον, χωρίς περισπασμούς, που αυξάνει τη δυνατότητα βίωσης εμπειριών επιτυχίας, άρα και ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, δ) οι διαδικασίες έμμεσης μάθησης ως πηγή ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς συναδέλφων με ίδιες ικανότητες και επαγγελματικούς στόχους.

Σε περιπτώσεις έλλειψης συγκεκριμένου μοντέλου ρόλου, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω νοερών αναπαραστάσεων τρόπων δράσης (Αρμάου & Αντωνίου, 2010). Επιπλέον, μετα-αναλύσεις έχουν δείξει ότι η θετική ανατροφοδότηση και η κοινωνική αναγνώριση (κοινωνική πειθώς) έχει θετική επίδραση στην επίδοση των εργαζομένων ανεξάρτητα μάλιστα από χρηματικές ανταμοιβές ή άλλες τεχνικές παρακίνησης (Stajkovic & Luthans, 2003). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί και μέσω έμμεσων παραγόντων, όπως μιας υποστηρικτικής οργανωσιακής κουλτούρας και της επιπρόσθετης συσσώρευσης των μη προσχεδιασμένων γεγονότων ζωής του ατόμου (Avolio & Luthans, 2006) και της όποιας ψυχοσωματικής επιρροής.

Σύμφωνα με τις ενδείξεις και τα πορίσματα άλλων συναφών παρεμβάσεων (Bandura 1997· Stajkovic & Luthans, 1998), τα άτομα με αυτοπεποίθηση/αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές όπως νοερό συμβολισμό, παρατήρηση, αυτορρύθμιση και αυτοπροβολή ως τρόπους επίτευξης των στόχων τους (Αρμάου & Αντωνίου, 2010: 596).

Επιπρόσθετα, σε εμπειρικές έρευνες των παρεμβάσεων Luthans (Youssef & Luthans, 2006) έχει καταδειχθεί η σημασία της Ελπίδας στον εργασιακό χώρο και συγκεκριμένα σε σχέση με την εργασιακή επίδοση ακόμη και σε διαφορετικά διαπολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι/ες με υψηλότερα επίπεδα ελπίδας επιχειρούν να επιλύουν τα προβλήματα με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι εργαζόμενοι/ες με χαμηλότερα επίπεδα (Peterson & Byron, 2008). Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη με υψηλότερα επίπεδα ελπίδας έβρισκαν περισσότερες και ποιοτικότερες λύσεις σε εργασιακά προβλήματα, γεγονός που δείχνει ότι η ελπίδα μπορεί να βοηθήσει τους εργαζομένους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα και εμπόδια στο χώρο εργασίας τους (Αρμάου & Αντωνίου, 2010: 599).

Τέλος, συναφείς παρεμβάσεις καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της ψυχολογικής έννοιας της ανθεκτικότητας και εκλαμβάνουν τις αντιξοότητες τόσο ως παράγοντες επικινδυνότητας όσο και ως ευκαιρίες ανάπτυξης (Masten & Reed, 2002). Επομένως, παράγοντες όπως το στρες, η επαγγελματική ανασφάλεια, οι συγκρούσεις, η έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, η μη αποτελεσματική ηγεσία ή τα μη παραγωγικά δυναμικά της ομάδας είναι δυνατό να λειτουργούν όχι μόνο ως τροχοπέδη αλλά και ως μοχλός ανάπτυξης των προσωπικοτήτων και των οργανισμών (ό.π.).

Συμπεράσματα-σύνδεση με την ταινία

Ο εκπαιδευτικός της ταινίας οργάνωσε την τάξη σε μια ομάδα (με το κάθε άλλο παρά αθώο όνομα «το τρίτο κύμα», μια άμεση αναφορά στο τρίτο Ράιχ), πρότεινε σκληρά κανονιστικά μέτρα και εφάρμοσε σε λίγη ώρα ένα μικρό πρόγραμμα αυστηρής πειθαρχίας μέσα στην τάξη, έκπληκτος με την προθυμία με την οποία τον υπάκουαν οι μαθητές/τριες του. Το όλο εγχείρημα, που θα κρατούσε μία μόλις μέρα, εξαπλώθηκε ραγδαία σε όλο το σχολείο, όσοι είχαν αντίθετη γνώμη γνώριζαν έναν άτυπο αποκλεισμό, τα μέλη της πρώτης ομάδας άρχιζαν να κατασκοπεύουν το ένα το άλλο, και όσοι

αρνούνταν να συμμορφωθούν έπεφταν θύματα βίας. Ο Jones κλήθηκε λόγω των γεγονότων που επακολούθησαν να σταματήσει το εν λόγω πείραμα στην τάξη μετά από πέντε ημέρες. Ασφαλώς το όλο κλίμα επηρέασε την ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, φτάνοντάς τον στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι δυνατό προκειμένου να ανταποκριθεί στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα να βιώνει τόσα μεγάλο ποσοστό άγχους, στρες και εξουθένωσης;

Η βίαιη επιβολή ανθρώπου σε άνθρωπο, δεν είναι μια άγνωστη, αφηρημένη δύναμη, αλλά κάτι που φωλιάζει σπερματικά στην ανθρώπινη φύση. Ο καθένας μας είναι ικανός για το καλύτερο και για το χειρότερο. Ακόμα και αν στοχεύει στο πρώτο, μπορεί να καταλήξει στο δεύτερο. Το ίδιο κάνουν οι χαρακτήρες που παρασέρνει το «κύμα». Ποιος είναι ο ρόλος εδώ του εκπαιδευτικού Reiner; Πώς μπορεί να ελέγξει ή και να συγκρατήσει «το κύμα» που έχει διαμορφωθεί; Επιπλέον, δικαιούται να ορίζει αλλά και να παρεμβαίνει με έναν τόσο καθοριστικό τρόπο στο παιδαγωγικό «γίγνεσθαι» της τάξης του; Οι νεαροί μαθητές/τριες ξεκινούν για να αλλάξουν τον κόσμο που τους παραδίδεται. Τον κόσμο της ανεργίας, της φτώχειας, της ανισότητας αλλά και της παραπληροφόρησης. Ωστόσο, οι νεαροί μαθητές/τριες το κάνουν αυτό μία φορά στη ζωή τους, ενώ από την άλλη πλευρά είναι εφικτό ο εκπαιδευτικός Reiner Wagner να το κάνει αυτό κάθε χρόνο προς χάρη των μαθητών/τριών του, χωρίς να καταρρεύσει ηθικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά; Χωρίς να φτάσει στα όρια του burnout; Στην ταινία δεν βλέπουμε κάποιον επαγγελματία ψυχικής υγείας που να αναλαμβάνει τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία.

Απέναντι τους, οι γονείς φαντάζουν ανύπαρκτοι. Τα παιδιά τους μοιάζουν με αμήχανους παρατηρητές ενός κόσμου που αλλάζει συνέχεια, με φρενήρεις ρυθμούς. Από τη μία σελίδα της ιστορίας στην άλλη και πάλι πίσω εκεί που ξεκίνησαν. Όταν ο ιδεαλισμός δεν βρίσκει αντίκρισμα, μπορεί να γίνει επικίνδυνος. Η ταινία μας θέτει ερωτήματα, χωρίς απαραίτητα να προσφέρει απαντήσεις. Και πώς θα μπορούσε άλλωστε μέσα στα ελάχιστα λεπτά του κινηματογραφικού χρόνου, να λύσει ένα πρόβλημα που ταλανίζει γενιές και γενιές και ταλανίζει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες σε ένα δεύτερο πλαίσιο φυσικά (Μαράκης, 2008).

Στην περίπτωση του «κύματος», ο κινηματογράφος γίνεται το ιδανικό όχημα για να περιγράψει μια νέα συνθήκη ολοκληρωτισμού, αυτής που λαμβάνει χώρα στο γόνιμο, λόγω της αθωότητάς του, πεδίο της εφηβικής ψυχής. Ωστόσο, πόσο μπορεί να διατηρηθεί αυτή η αθωότητα χωρίς ακμαίους εκπαιδευτικούς; Η ιστορία για μια τάξη στη Γερμανία που καταλήγει να αυτοπροσδιορίζεται ως περιούσιος πληθυσμός, διδάσκει, χωρίς διδακτισμό, απλά αλλά ποτέ απλοϊκά, ένα από τα πιο έντονα σε ρυθμούς και συναισθηματικά φορτισμένα μαθήματα κινηματογράφου στην ιστορία του μέσου. Εδώ αν αναλογιστούμε το πόσο φορτισμένα ιδεολογικά και συναισθηματικά πράττει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο Reiner ο οποίος βρίσκεται πίσω από κάθε μαθητή/τρια του, πίσω από κάθε «κύμα» και κάθε επανάληψη του «κύματος». Και ο εκπαιδευτικός το πετυχαίνει, με τον τρόπο που το έκανε και ο μαθητής που ξεσήκωσε το «Κύμα», μέσω μίας και μόνο ερώτησης, που τίθεται στους εαυτούς μας καταρχήν, αλλά και στους γύρω μας: «Μπορεί να ξαναγεννηθεί ο ναζισμός;» (ό.π.).

Αντί επιλόγου

Ασφαλώς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αποκτά όλο και περισσότερη έκταση αλλά και σημασία στις μέρες μας. Οι εκπαιδευτικοί πλέον δε διδάσκουν απλώς αλλά διαχειρίζονται μια ολόκληρη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, πολύπλευρη, πολυεπίπεδη και πολυσχιδή. Η οργανωσιακή επικοινωνία, ψυχολογία και συμπεριφορά είναι σε θέση αρωγής στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniou, A. – S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). “Working with students with special educational needs in Greece: teachers’ stressors and coping strategies”, *International Journal of Special Education* , 24 (1), 100-111.
- Antoniou, A.-S., & Gaki, A. (2013). «I efarmogi tis yparxiakis prosengisis stin ekpaideftiki diadikasia: To paradeigma tis epangelmatikis exouthenosis ton ekpaideftikon». *Ios*, 3(1), 99-116.
- Antoniou, A.-S., & Ntalla, M. (2010). «Epangelmatiki exouthenosi kai ikanopoiisi apo to epangelma Ellinon daskalon (eidikis kai genikis agogis) kai kathigiton defterovathmias ekpaidefsis: Sygkritiki meleti». Sto: Ch. Karakioulafi & M. Spyridaki (Epim. Ekd.), *Ergasia & Koinonia* (365-399). Athina: Dionikos.
- Antoniou, A.-S. (2006). *Ergasiako Stres*. Athina: Ekdoseis Parisianou.
- Antoniou, A.-S. (2003). *Prolipsi Syndromou Epangelmatikis Exouthenosis stis Psychiatrikes Therapeftikes kai Apokatastasiakes Drastiriotites – Burnout*. Athina: Etaireia Perifereiakis Anaptyxis kai Psychikis Ygeias.
- Armaou, M. & Antoniou, A.- S. (2010). “Psychologiko kefalaio kai Evexia sto plaisio tis Thetikis Organosiakis Symperiforas”. Sto A.- S. Antoniou (epim.) *Stres-Prosopiki Anaptyxi kai Evimeria* (571-590). Athina: Papazisis.
- Armaou, M., & Antoniou, A. S. (2017). *Investigating Teachers’ Well-Being and the Role of Resilience. Coping, Personality and the Workplace: Responding to Psychological Crisis and Critical Events*.
- Avolio, B.J. & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, L. (2019). “Caring for high school students in transcultural spaces: accessing student voice”, *International Journal of Leadership in Education*, 22 (4), 421-438.

- Bell, H. Kulkarni, S. & Dalton, L. (2003). "Organizational prevention of vicarious trauma", *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Sciences*, 84, (4), 42-51.
- Garden, A. M. (1989) "Burnout: the effect of psychological type on research findings", *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kantas, A. (2001). «Oi paragontes anchous kai i epangelmatiki exouthenosi stous Ekpaideftikous», sto Vasilaki, E., Triliva, S. & Bazevegkis, I. (epim.) *To stres, to anchos kai i antimetopisi tous*, Athina: Ellinika Grammata.
- Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio B.J. (2006). "Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior". In D. Nelson & C.L. Cooper (Eds.), *Positive Organizational behavior: Accentuating the positive at work*, 9-24. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marakis. Ei. (2008). O antifasismos stin Techni: To Kyma (Die Welle/The Wave). Kritiki tis tainias sto diadiktyo. https://www.athinorama.gr/cinema/movie/to_kuma-1008714/
- Maslach, C & Leiter, M. P. (2005). "A mediation model of job burnout". In A. – S. Antoniou & C.L. Cooper (eds), *Research Companion to Organizational Health Psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Masten, A. S. & Reed, M.J. (2002). Resilience in development. In Snyder, C. R. & Lopez, S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 74-88. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring* (Vol. 43). New York, NY: Harper & Row.
- Meridou, E, & Antoniou, A.-S. (2014). "Performance management systems (PMS) and work-related stress. Theoretical perspectives". In A.-S. Antoniou (Ed.), *Promoting Work Well-being Professional Burnout & Occupational Stress* (pp. 273-282). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Papastylianou, A. & Polychronopoulos, M. (2007). «Epangelmatiki exouthenosi kai prosopikoi psychologikoi paragontes se ekpaideftikous Protovathmias Ekpaidefsis», *Psychologia* 14, 4, 367-391.
- Polychroni, F., & Antoniou, A.-S. (2006). «Ergasiako stres kai epangelmatiki exouthenosi ton Ellinon ekpaideftikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi». Sto: Ch. F. Papailiou, G. Xanthakou, & S. Chatzichristou (Epim.), *Ekpai-deftiki Scholiki Psychologia* (Tom. G', 161-186). Athina: Atrapos.
- Pearlman, L. A. & Saakvitne, K. W. (1995). "Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders". In Figley, C. (ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, N.Y.: Brunner/Mazel Publications.
- Ryff, C. D. (2017). "Eudaimonic well-being, inequality and health: Recent findings and future directions". *International Review of Economics*, 64 (2), 159-178.
- Salanova et al. (2002). "Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demand-control model", *European Journal of work and Organizational Psychology*, 11 (1), 1-25.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). "Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches". *Organizational Dynamics* 26, 62-74.
- Travers, C. & Cooper, C. (1997). "Stress in teaching". In Shorrocks-Taylor, D. (ed.), *Directions in Educational Psychology*, London: Whurr Publishers Limited.
- Vakola, M. & Nikolaou I. (2012) *Organosiaki Psychologia kai Symperifora*. Athina, Rosili.
- Yassen, J. (1995). "Preventing secondary traumatic stress disorder". In *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, N.Y.: Brunner/Mazel Publications.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2006). "A positive organizational behavior approach to ethical performance" . In R.A. Giacalone, C. Jurkiewicz & C. Dunn (Eds.). *Positive psychology in business ethics and corporate social responsibility*, 1-22. Greenwich, CT: Information Age.