Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

40ό Τεύχος, Ιανουάριος 2024

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 40ό - Ιανουάριος 2024

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, 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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 40ό - Ιανουάριος 2024

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

Βαβουγυιός 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 (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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 Θρησκειολογίας 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

Μπράτιτσης 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 γλώσσσας 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. (Επίκ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

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

Πεπές Ευάγγελος, Master Α.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD Α.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), Μ.Δ.Ε. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), Μ.Α. 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.

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 40ό - Ιανουάριος 2024

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιανουαρίου 2024

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-1-2024 ως και 29-02-2024, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 41ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 40ού τεύχους:

- *Ως 29-02-2024, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 31-3-2024, ανάρτηση του 41ου 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*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 40ό - Ιανουάριος 2024

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:
http://neospaidagogos.online/thematology.html

Σελ. 14	00.Θ.Ε. 1923, crossover λογοτεχνία και ακτινοβόλος ανάγνωση. Αναπτύσσοντας την κοινωνιολογική φαντασία μέσα από τα graphic novels.
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Αργή και γρήγορη σκέψη και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες
Σελ. 37	01.Θ.Ε. Η λύση μαθηματικών ασκήσεων ως πολύπλοκη δραστικότητα. Σύνθεση ατομικού, μορφωτικού και εκπαιδευτικού γνωστικού επιπέδου των μαθητών -τριών
Σελ. 51	01.Θ.Ε. Η μικροδιδασκαλία ως εκπαιδευτική καινοτομία
Σελ. 62	01.Θ.Ε. Ψυχική ανθεκτικότητα βρεφών και νηπίων. Στρατηγικές προαγωγής της στα βασικά πλαίσια φροντίδας - οικογένεια και σχολείο
Σελ. 73	08.Θ.Ε. Η νεανική παραβατικότητα. Παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο και τρόποι άμβλυνσής του
Σελ. 81	08.Θ.Ε. Η χρήση των Τ.Π.Ε. ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 89	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο
Σελ. 99	08.Θ.Ε. Σύνδρομο Down. Αδυναμίες και δυνατότητες στην επικοινωνία
Σελ. 107	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Συνθετική παρουσίαση εμπειρικών ερευνών
Σελ. 117	08.Θ.Ε. Το αναπηρικό κίνημα — Στόχοι και Περιορισμοί
Σελ. 125	09.Θ.Ε. Σχεδιασμός προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση
Σελ. 144	10.Θ.Ε. Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση. Συνδυάζοντας Τέχνη και Καινοτομία για Εξατομικευμένη Μάθηση
Σελ. 150	11.Θ.Ε. Μέθοδοι Διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Καλές Πρακτικές
Σελ. 159	12.Θ.Ε. Η θρησκευτική αγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σελ. 169	13.Θ.Ε. Διερεύνηση ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών των ΙΕΚ στον τομέα της μηχανολογίας για την εφαρμογή εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης
Σελ. 179	14 Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων Κύπρου. Διδακτικές Δεξιότητες και Ανάγκες Εκπαιδευτών
Σελ. 188	14.Θ.Ε. Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων
Σελ. 196	14.Θ.Ε. Η πρώτη καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 205	15.Θ.Ε. Δαπάνες Προϋπολογισμού για την Παιδεία και Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο της κρίσης 2005-2014
Σελ. 218	15.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στην Πιερία. Παρουσίαση της Αστικής Σχολής Κολινδρού 1850-1907
Σελ. 226	15.Θ.Ε. Καμβάς για τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων
Σελ. 229	15.Θ.Ε. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Προφίλ και καθήκοντα
Σελ. 237	15.Θ.Ε. Στρατηγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός σε δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς
Σελ. 246	15.Θ.Ε. Εσωτερική σχολική αξιολόγηση με χρήση ανάλυσης SWOT
Σελ. 254	17.Θ.Ε. Το πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στον σύγχρονο κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα
Σελ. 262	17.Θ.Ε. Ανάδειξη του γεωπολιτιστικού τοπίου του Οξυλίθου και του Ηφαιστείου του, μέσω ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο
Σελ. 273	17.Θ.Ε. Κατάθλιψη στην Τρίτη Ηλικία. Ο ρόλος των ΜΜΕ
Σελ. 280	17.Θ.Ε. Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση σε ζητήματα αειφορίας στον τομέα του τουρισμού

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 290	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο βασισμένο στα νέα προγράμματα σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Οι τελευταίες ώρες του Θηραμένη
Σελ. 299	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για την Νεοελληνική Γλώσσα της Β' Δημοτικού με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπονδών Μελένιες ιστορίες
Σελ. 307	06.Θ.Ε. Ιστορίες του Λαβύρινθου και Νέα Προγράμματα Σπουδών Λυκείου. Ο μύθος του Μινώταυρου στην ψηφιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας

1923, crossover λογοτεχνία και ακτινοβόλος ανάγνωση. Αναπτύσσοντας την κοινωνιολογική φαντασία μέσα από τα graphic novels.

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Περίληψη

Τα graphic novels σήμερα λογίζονται ως δημοφιλή πολυσημειακά, υβριδικά πολιτισμικά προϊόντα, που προσφέρουν απόλαυση και γνώσεις στο παιδικό και ενήλικο αναγνωστικό κοινό, μιας και συχνά θίγουν απαιτητικά θέματα. Εν προκειμένω, θα οριστεί τι είναι η γραφιστική αφήγηση και θα παρουσιαστούν graphic novels που, μέσα από τις σύνθετες, πολυεπίπεδες αφηγήσεις τους και την ιδιόμορφη ειδολογική τους διαμεσικότητα, αποτελούν μέσα κριτικού γραμματισμού, προκαλώντας το κοινό να κατανοήσει την ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα της διετίας 1922-1923. Δείγμα θα αποτελέσουν τα έργα *1922. Το τέλος του ονείρου* και *1923. Εχθρική πατρίδα* του Θανάση Πέτρου, ο οποίος διαχειρίζεται το ιστορικο- πολιτισμικό γίγνεσθαι ως κείμενο προς ανάλυση, καταμερίζοντας την ευθύνη της αφήγησης στα εικονιστικά και τα λεκτικά στοιχεία που τη συναποτελούν. Μεθοδολογικά εργαλεία συνιστούν τα εργαλεία της θεωρίας των κόμικς, σε συνδυασμό με εκείνα της θεωρίας της Λογοτεχνίας και τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, για το ρόλο του εννοούμενου αναγνώστη.

Λέξεις-Κλειδιά: *1922, 1923, graphic narrative, ακτινοβόλος ανάγνωση, κοινωνιολογική φαντασία*

1923, crossover literature and radiant reading. Cultivating the social fantasy through graphic narratives

Rosy-Triantafyllia Angelaki
Assistant Professor NURED A.U.TH.

Abstract

Graphic novels today are considered popular, multi-significant, hybrid cultural products that offer enjoyment and knowledge to both children and adults, often addressing demanding subjects. This presentation aims to point out what is a graphic narrative and that graphic novels through their complex, multi-layered narratives and their unique ideological intertextuality, serve as critical literacy mediums, that challeng the audience to comprehend the historical and social reality of 1922-1923. The sample constitutes of the graphic novels *1922: The End of the Dream'* and *1923: Hostile Homeland* by Thanasis Petrou, who manages the historical-cultural events as a text for analysis, attributing the narrative responsibility to both the visual and verbal elements that constitute it. Methodological tools comprise comics theory, combined with literary theory and the theory of the implied reader.

Key-Words: *1922, 1923, graphic narrative, radiant reading, social fantasy*

Εισαγωγή

Η υπογραφή της Συνθήκης Ειρήνης της Λωζάννης μπορεί να απετέλεσε τη διπλωματική κατακλείδα της Μικρασιατικής Εκστρατείας και της Καταστροφής που ακολούθησε το 1922 (Μαρκεζίνης, 1973: 70-118), ωστόσο αρκετές από τις ρυθμίσεις προσέθεσαν προβλήματα στην ταλαιπωρημένη από τους Βαλκανικούς Πολέμους, τον Α' Παγκόσμιο και την Μικρασιατική Εκστρατεία Ελλάδα. Για τα προβλήματα αυτά έχουν γραφτεί από τη δεκαετία του 1930 αρκετά λογοτεχνήματα που απευθύνονται σε ανήλικους αναγνώστες, τα οποία σύμφωνα με θεωρητικούς και κριτικούς Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, τους προετοιμάζουν να αντιμετωπίσουν «τους αμήχανους και απροσδιόριστους καιρούς μας» (Πολίτης, 2018:84) και τους κινητοποιούν να εργαστούν για έναν «καλύτερο κόσμο», βγάζοντας τα καλά τους στοιχεία στην επιφάνεια (Αγγελάκη, 2023α. Reid& Stringer, 1998).

Η ικανότητα οραματισμού της ιδανικής κοινωνίας και η προσπάθεια εύρεσης τρόπων για την επίλυση βασικών ατομικών και, κατ' επέκταση, κοινωνικών προβλημάτων, γίνεται αντιληπτή ως κοινωνιολογική φαντασία (Greene, 1995). Η Kelly Wissman συνδέει την κοινωνιολογική φαντασία με τα πολυτροπικά κείμενα και την ακτινοβόλο ανάγνωση, την οποία αντιλαμβάνεται ως τον συντονισμό του αναγνώστη-θεατή, αφενός μεν με τα αισθητικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, ήτοι την ποιητική της γλώσσας, τη ζωντάνια των χρωμάτων και την κίνηση των γραμμών στα σχέδια, αφετέρου δε με τις βαθύτερες ιδέες και τα κοινωνικά μηνύματα που επικοινωνεί το κείμενο (Wissman, 2019: 15). Αποτέλεσμα του συντονισμού αυτού είναι ο οραματισμός της κοινωνικής αλλαγής, που γίνεται εφικτός μέσα από τη ενεργοποίηση του αναγνώστη.

Η φαντασία του αναγνώστη μπορεί να αποτελέσει κοινωνική πρακτική και γεφυρώνει τα χρονικά και νοηματικά κενά όχι μόνο όσων γεγονότων έχουν συμβεί, αλλά και όσων θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί (Enciso, 2017), όπως συνέβη τη διετία 1922 και 1923 (Πετρόπουλος, 1989:439-473). Εν προκειμένω, επιλέχθηκαν τα πολυτροπικά έργα του Θανάση Πέτρου *1922, Το τέλος ενός ονείρου* (2021) και *1923, Εχθρική Πατρίδα* (2022), μέρη της τριλογίας, που ξεκίνησε με το βιβλίο του *Οι όμηροι του Γκαίρλιτς, Μια απίστευτη, αληθινή ιστορία διχασμού και πολέμου* (2020). Αυτά ανήκουν στο είδος της σχεδιαστικής λογοτεχνίας (graphic narrative) και στην περίπτωση του διπλού αποδέκτη (double address), αφού τα στοιχεία του οπτικού και του λεκτικού κειμένου απευθύνονται τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά , υπό το σκεπτικό πως και οι μεν και οι δε έχουν κοινές εμπειρίες, προτιμήσεις, ανάγκες, επιθυμίες και έγνοιες (Beckett, 2009:268. Gannon, 1994)· ωστόσο, σημειώνεται πως όταν πρόκειται για την αναγνωστική ταυτότητα του εννοούμενου αναγνώστη στην δια-ηλικιακή λογοτεχνία, είναι δύσκολο να αναφερθούμε σε αυτήν με ακρίβεια (Gibbons&Macrae, 2018).

Τα έργα του δείγματος στα διάφορα sites βιβλιοπωλείων τα συναντούμε ως graphic novels, ωστόσο ο δημιουργός τους τα χαρακτηρίζει ως comics, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία κατηγοριοποίησης των συγκεκριμένων αφηγηματικών ειδών.

Παρακάτω, θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου σχεδιαστική λογοτεχνία.

Graphic narrative

Ο όρος προτάθηκε από τους Chute και De Koven (2006), σε μια τους προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουν τα αφηγηματικά είδη που προσιδιάζουν στα comics και τα graphic novels, είτε περιλαμβάνουν μυθοπλαστικά στοιχεία είτε όχι. Ομολογουμένως, είναι δύσκολο να οριστούν τα graphic novels, αλλιώς και εικονογραφηγήματα, και τα comics, δηλαδή οι υβριδικές αφηγήσεις που συνδυάζουν το λόγο με την εικόνα «διαμορφώνοντας ένα κράμα ετερογενών σημείων με εξίσου αναφορική και συμβολική διάσταση» (Μουλά, 2014:2). Και τα δυο είδη βασίζονται στη διπλή κωδικοποίηση, ήτοι στη λεκτική και εικονική αποθήκευση πληροφοριών, την πολύ-λειτουργική χρήση των χρωμάτων, τη λεκτική απόδοση των ήχων, την αφαιρετικότητα στην αφήγηση, τη συμβολή των πάνελς και την «αρχιτεκτονική» των σελίδων του (layout) στη νοηματοδότηση των ιστοριών, το γραπτό ντεκουπάζ και την εικονοποίηση του σεναρίου στα κάδρα ή καρέ (Paivio, 1990:53- 83).

Στα βήματα του Weiner (2003), που όρισε τα graphic novels ως μεγάλα σε έκταση comic books που μπορούν να διαβαστούν ως ιστορίες, του Sabin (1997) που τα χαρακτήρισε εκτενή comics σε μορφή βιβλίου και του Saraceni (2003), που αξίωσε πως ο όρος graphic novel υιοθετήθηκε για εμπορικούς λόγους και, στην πραγματικότητα, δεν υφίσταται διαφορά στα δυο είδη, ο Hescher (2016) διατύπωσε τη θεωρία των πρωτοτύπων και με τον όρο graphic narration κατηγοριοποίησε τις comic φόρμες, που τις ξεχώρισε σε graphic novels και σε παραδοσιακά comic books, προφανώς αναφερόμενος στη γενική κατηγορία των βιβλίων όπου η «αφήγηση αναπτύσσεται με τα εργαλεία της Ένατης Τέχνης» (Μίσσιου&Κουκουλάς, 2023:6). Με βάση την τυπολογία του, τα graphic novels έχουν ως βασικό τους χαρακτηριστικό την πολυπλοκότητα. Το εν λόγω γνώρισμα ορίζεται από επτά διαβαθμιζόμενες υποκατηγορίες, που είναι η πολυεπίπεδη πλοκή και αφήγηση, η πολύ-αναφορική χρήση του χρώματος, η σύνθετη σχέση κειμένου/εικόνας, η νοηματική επαύξηση στη σχεδίαση των βινιετών και στη διάταξη της σελίδας, η δομική επιτελεστικότητα (ήτοι, η απεύθυνση του κειμένου και των εικόνων στους αναγνώστες), οι πολλαπλές αναφορές σε κείμενα/μέσα και οι μεταμυθοπλαστικές τεχνικές.

Δείγμα και μεθοδολογία

Τα έργα του Πέτρου, ανεξάρτητα από το ότι τα graphic narratives είναι αμφιλεγόμενα είδη εξαιτίας της συνεχούς εξέλιξης και αναδιαμόρφωσής τους, είναι διαμεσικές αφηγήσεις με βάση τους Kress και van Leeuwen (2010), αφού συνδυάζουν τον λεκτικό και τον οπτικό σχεδιασμό, με τη διαμεσικότητά τους να αφορά «στην αλληλεπίδραση διαφορετικών ιστορικά καθιερωμένων μέσων»· αναγνωρίσιμα, δηλαδή, χαρακτηριστικά, κώδικες ή συμβάσεις από το ένα μέσο, τα comics εν προκειμένω, εντοπίζονται στο άλλο, δηλαδή το graphic novel. Η Κανατσούλη (2015:2), προτείνει δίπλα στην διαμεσικότητα να παραβάλλεται και ο όρος της διεικονικότητας, προκειμένου να υποδηλώνεται «η φαντασμαγορία εικονικών νύξεων που προέρχονται από πολλές και

διαφορετικές εκδοχές τέχνης και συναντιούνται, εντάσσονται και επαναπροδιορίζονται» στα λογοτεχνικά βιβλία- πρόταση που ευσταθεί, εν προκειμένω, αφού τα έργα συνδέονται μεταξύ τους με διακειμενικές και διεικονικές σχέσεις, δημιουργώντας μια παιγνιώδη ατμόσφαιρα για τους αναγνώστες.

Με βάση την τυπολογία του Hescher, το δείγμα κατατάσσεται στην κατηγορία των graphic novels που τηρούν όλες τις συμβάσεις των comics, με κυρίαρχη εκείνη της σειριακής αφήγησης. Ο Πέτρου, προκειμένου να αφηγηθεί ιστορικά γεγονότα του 1922 και 1923, αναμειγνύει εικονογραφικές τεχνικές από τη γλώσσα των comics: Τα καρέ που διατάσσει αρμονικά για να κατασκευάσει τη σύνθεση των εικόνων, το κενό μεταξύ των καρέ, τα μπαλόνια λόγου, τα κάδρα, τις λεζάντες, τα εφέ ήχου, τα κοντινά και τα μακρινά πλάνα (Letcher, 2008. McCloud, 1994). Τα έργα διαθέτουν σύνθετη μορφή, αγγίζουν ευαίσθητα θέματα και απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες αναγνωστών (Harju, 2009). Προϋποθέτουν, βέβαια, αναγνώστες σε εγρήγορση, καθώς χρειάζεται αυτοί να αποκωδικοποιούν τα στοιχεία της εικονιστικής αφήγησης για να κατασκευάσουν το νόημα των ιστοριών (Nodelman, 1988: 195-8). Στόχος της έρευνας είναι να φανεί αν τα έργα του δείγματος μπορούν να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής της θεωρίας για την ακτινοβόλο ανάγνωση και αν οι αναγνώστες παρωθούνται να στοχαστούν πάνω σε όσα διαβάζουν, ενεργοποιώντας την κοινωνιολογική τους φαντασία (Panaou, 2021:3). Θα ερευνηθεί, επίσης, αν η αφηγηματική διαδοχή των λέξεων και των εικόνων μπορεί να γίνει κατανοητή από ενήλικες και παιδιά, εφόσον εστιάσουν σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες με διακειμενικό περιεχόμενο (Nikolajeva, & Scott, 2000).

Η παλέτα της εικονογράφησης των έργων κινείται, κατά βάση, στα χρώματα του εκάστοτε εικονογραφικού σκηνικού, ενώ οι λεπτομέρειες σε καθένα από αυτά προδίδουν την έρευνα του συγγραφέα σε φωτογραφικά αρχεία, ψηφιακούς χάρτες, βιβλία και ιστοσελίδες σχετικά με το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό και στρατιωτικό γίγνεσθαι των ετών 1922 και 1923. Δεδομένου πως τα graphic novels είναι πολυτροπικά πολιτισμικά προϊόντα, στα οποία η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται και μέσω των χρωμάτων, μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η πολυτροπική ανάλυση λεκτικού και οπτικού κειμένου, με βάση τη θεωρία της οπτικής γραμματικής των Kress και van Leeuwen (ό.π.): Αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να απομονώσει τα βασικά στοιχεία των εικόνων, προκειμένου να κατανοήσει πώς συλλειτουργούν για να επικοινωνήσουν το πραγματευόμενο θέμα ή και να υπονοήσουν μηνύματα στους αναγνώστες-θεατές, επιτρέποντάς τους να κατασκευάσουν το νόημα της ιστορίας.

Σημαντικό εργαλείο για την εν λόγω μελέτη κρίθηκε, επιπλέον, η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, που συνιστά μια φαινομενολογική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας και ερευνά το πώς πραγματώνει ο αναγνώστης- θεατής ενεργητικά και δημιουργικά το έργο που αναγιγνώσκει (Iser, 1978:36). Προκειμένου να ερευνηθεί η λειτουργία του εικονογραφικού σκηνικού ως ο χώρος στον οποίο δρουν οι χαρακτήρες, αναπτύσσεται η εκάστοτε ιστορία και οργανώνονται τα στοιχεία που αναπαρίστανται στην οπτική σύνθεση, χρησιμοποιήθηκαν και μεθοδολογικά εργαλεία παρμένα από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, ειδικά για τη μελέτη της πλοκής, του σκηνικού ως λογοτεχνικής

γεωγραφίας και των χαρακτήρων (Lukens, 1995). Η μελέτη της σχέσης εικόνας-κειμένου βασίστηκε σε θεωρητικά εργαλεία παρμένα από την Θεωρία των κόμικς (Groensteen 1999. Μίσσιου, 2020) και οι αφηγήσεις τόσο των λεκτικών, όσο και των εικονιστικών κειμένων μελετήθηκαν με τη βοήθεια της Θεωρία της Αφηγηματολογίας, όπως εφαρμόζεται στα πολυτροπικά έργα (Narančić Kovač, 2020).

Ανάλυση του δείγματος

1922 - Το τέλος ενός ονείρου

Στο έργο αυτό ο Πέτρου παρουσιάζει το όνειρο της Μεγάλης Ιδέας, εξηγεί τις αιτίες που οδήγησαν στη Μικρασιατική Καταστροφή και αποδίδει με σαφή και απλό λόγο το ιστορικό πλαίσιο των σημαντικότερων πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων από το 1919 μέχρι το καλοκαίρι του 1922, τα οποία παρατίθενται με ακριβή χρονολογική σειρά. Γνωστοποιεί τις κακουχίες ενός τεράστιου αριθμού Μικρασιατών προσφύγων που έχασαν την πατρίδα τους και δυσκολεύτηκαν να αποκατασταθούν στην εχθρικά διακείμενη, ψυχικά τραυματισμένη και οικονομικά αδύναμη ελληνική κοινωνία. Αυτά τα κάνει χρησιμοποιώντας την εικονογραφική γλώσσα των comics και επιλέγοντας συγκεκριμένες οπτικές, γραφολογικές και τυπογραφικές συμβάσεις (λ.χ τύπο και μέγεθος γραμματοσειράς). Οι χρονικές εναλλαγές στο εν λόγω εικονογραφήγημα πραγματοποιούνται μέσω της διαδοχής των εικόνων από τη μια σελίδα στην άλλη. Ο ρυθμός ανάγνωσης καθορίζεται από τα πάνελς, εντός των οποίων εντοπίζονται μπαλονάκια με διαλόγους, επιφωνήματα και αρκετές φορές σύμβολα. Τα καρέ απομονώνονται από τα υπόλοιπα με κενά διαστήματα και τη χρήση κάδρων που «συγκρατούν» την αφήγηση και συχνά πλαισιώνονται από απαλές γραμμές που «ανοίγουν», προκειμένου εισέλθουν τα μυθοπλαστικά πρόσωπα. Οι σελίδες είναι χωρισμένες σε δυο, τρεις ή τέσσερις λωρίδες και η κάθε λωρίδα αποτυπώνει συνήθως τρία με τέσσερα καρέ. Μέσα από αυτά ή τα επονομαζόμενα «establishing shots», δηλαδή τα καρέ που καταλαμβάνουν ολόκληρο δισέλιδο, αλλά και τον συνδυασμό λεκτικής και οπτικής τροπικότητας, οι αναγνώστες καλούνται να συμπληρώσουν τα νοηματικά κενά της ιστορίας (Cohn, 2013), ενώ ενημερώνονται για την προέλαση του ελληνικού στρατού πέρα από τον Σαγγάριο ποταμό, τις αντιπαλότητες των βενιζελικών και των αντιβενιζελικών και την εκδήλωση των διαδοχικών στρατιωτικών κινημάτων από το 1922, το εχθρικό κλίμα μεταξύ στρατιωτών έπειτα από την ήττα του Βενιζέλου, τη διοίκηση του στρατού από τους στρατηγούς Παπούλα και Χατζηανέστη και την ανασύνταξη των δυνάμεων του Κεμάλ λίγο πριν την Καταστροφή. Η αφήγηση σταματά με την αναχώρηση των εναπομεινάντων τμημάτων του ελληνικού στρατού στην Ανατολή, λίγες μέρες πριν από τη μεγάλη σφαγή και την πυρπόληση της Σμύρνης. Στο τέλος του βιβλίου παραθέτει και έναν χάρτης της Μικράς Ασίας, ένα ιστορικό σημείωμα και τη βιβλιογραφία όπου ανέτρεξε.

Σε κάθε σελίδα ο Πέτρου επιλέγει διαφορετική διάταξη τονίζοντας τη σημασία της εκάστοτε αναπαριστώμενης στιγμής, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που τα βλέμματα των δρώντων προσώπων κατευθύνουν τη ματιά των αναγνωστών στο επόμενο εικονιστικό στιγμιότυπο. Ο ένας εκ των πρωταγωνιστών και αφηγητών του βιβλίου είναι ο Σμυρνιός στρατιώτης Γιώργης Αμπατζής, πρωταγωνιστής και του πρώτου βιβλίου της

τριλογίας. Μέσα, λοιπόν, από τα δικά του μάτια ο αναγνώστης διασχίζει νοητά την αφιλόξενη ενδοχώρα της Τουρκίας από το καλοκαίρι του 1920, όταν δηλαδή κατατάχτηκε στον ελληνικό στρατό ο Γιώργης για να γλυτώσει από τον τουρκικό, παρακολουθώντας τους προβληματισμούς, τις ελπίδες, την σωματική και ηθική εξάντληση, τις διενέξεις και την απελπισία των στρατιωτών και των αξιωματικών, που αποδεκατισμένοι διάβαιναν τις περιοχές Ουσάκ, Αϊνές Χανέ, Σαράκιο, Μανγκάλ Νταγ, Αφιόν Καραχισάρ, Εσκισεχίρ, Κιουτάχεια, Αγιαζί, έπειτα οπισθοχώρησαν ατάκτως και, όσοι επιβίωσαν, έγιναν μάρτυρες της τραγωδίας του 1922.

Έτερος πρωταγωνιστής-αφηγητής του βιβλίου είναι ο βενιζελικός, αρχαιομαθής και φιλίστορος Κωνσταντίνος Νικολάου, προερχόμενος από τη Θεσσαλονίκη. Όσο διάβαινε με τον ελληνικό στρατό τα βάθη της Ανατολίας, ενημέρωνε τους υπόλοιπους στρατιώτες- και, άρα, εμμέσως, τους αναγνώστες- πως κάποτε οι πόλεις αυτές ήταν ελληνικές, αλλά αργότερα πήραν τουρκικές ονομασίες: Φερ' ειπείν, το Μπαλικεσίρ λεγόταν Αδραμύττιο , το Σαλίχλι λεγόταν Σάρδεις, το Εσκί Σεχίρ Δορύλαιον. Το αρχαιοελληνικό και ελληνιστικό παρελθόν συνδέονται, επομένως, στο βιβλίο με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της περιοχής της Μικράς Ασίας, στο πλαίσιο μιας εθνικής ρομαντικής πολιτικής θεωρίας, βάσει της οποίας η Μικρά Ασία είναι η ιστορική επικράτεια όπου γεννήθηκε η αρχαία ελληνική φιλοσοφία, το έπος και η λυρική ποίηση. Οι εξιστορήσεις του Νικολάου «για βασιλιάδες, παλάτια και αρχοντάδες» (Πέτρου, 1922:29) φιλοξενούνται σε μπαλόνια που λειτουργούν ως αφηγηματικά εργαλεία (Mikkonen, 2017:229) και αφήνεται να εννοηθεί πως αποτελούσαν μέσο εκτόνωσης του συγκεκριμένου προσώπου, που κυριευόταν σταδιακά από απελπισία κατά την πολύμηνη θητεία του στα βάθη της Ασίας, αναλογιζόμενος πως «άκρη δε βρισκόταν» παρά τις αλλεπάλληλες διασκέψεις των Ελλήνων «με τους ξένους», και «παρόλο το αίμα που χύθηκε» (Πέτρου, ό.π.:82), «ούτε στην Άγκυρα έφτασαν, ούτε ο Κεμάλ συνθηκολόγησε» και «χάθηκαν τόσα παλικάρια για το τίποτα» (ό.π.:68).

Το βάρβαρο και σαδιστικό «πρόσωπο πολέμου» που υιοθέτησαν οι Έλληνες κατά τη διάρκεια της Εκστρατείας ενσαρκώνει στο βιβλίο ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας Πράπας, ο συντηρητικός και φιλοβασιλικός Παλαιοελλαδίτης από τη Μάνη, που ενσάρκωσε όσα διάβασε ο Πέτρου σε μαρτυρίες Ελλήνων στρατιωτών που υπηρέτησαν στο μέτωπο, όπως αναφέρει σε συνεντεύξεις του. Στο έργο δεν αποκρύπτονται οι βιαιοπραγίες και φρικαλεότητες στις οποίες περιέπεσαν και «χιλιάδες Έλληνες στρατιώτες» και αξιωματικοί κατά την προέλαση στην Ανατολή, «στη φωτιά της μάχης», ή κατά την διάρκεια της οπισθοχώρησής τους: Οι αναγνώστες μέσα από τα καρέ του βιβλίου και τους κατασκευασμένους διαλόγους, πληροφορούνται την ιστορική αλήθεια για τη συμπεριφορά των Ελλήνων, που «ήταν πιο σκληρή απ' όσο έπρεπε» (ό.π.:46). Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως οι Έλληνες στρατιώτες «έκαναν πολλά… να ντρέπεσαι»· «όποιο χωριό βρίσκανε το πυρπολούσανε. Δίνανε τα φώτα του ελληνικού πολιτισμού…» και «Πέτρα στην πέτρα δεν έμενε» (ό.π.:48). Βάσει της αφήγησης, «από 17 Αυγούστου 1922 είχε έρθει διαταγή από το επιτελείο να σταματήσει ο ανεφοδιασμός των στρατιωτών σε τρόφιμα»· έτσι, κάθε «όχημα, αραμπάς ή κάρο θα κουβαλούσε μόνο πυρομαχικά» (ό.π.:58). Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πως οι Έλληνες

στρατιώτες «ρίχνονταν λιμασμένοι, σαν τα καρτάλια στα τουρκοχώρια» επειδή «έψαχναν κάτι φαγώσιμο» (ό.π.:68). Ωστόσο, υποδεικνύεται πως στη δίνη του πολέμου και, ιδίως, μετά τη διαταγή που έλαβαν για οπισθοχώρηση, ένιωσαν τόσο «αγριεμένοι απογοητευμένοι και τσατισμένοι», που «το αίμα τους έφτασε να βράζει από θυμό» (ό.π.:38) και «κατάντησαν κτήνη μέσα στην απελπισία τους» (ό.π.:63): Βίαζαν, έκαιγαν και σκότωναν σα «θηρία ανήμερα», «αφήνοντας τους τραυματισμένους τους να γίνουν βορά στην μανιακή διάθεση των Τούρκων»· «μόνο το τομάρι τους σκεφτόταν» και έτσι «χιλιάδες Έλληνες τραυματίες σφαγιάστηκαν και βασανίστηκαν» (ό.π.:91) παρατημένοι στα βάθη της Τουρκίας.

Η επιλογή των χρωμάτων στα graphic narratives δεν είναι τυχαία, αλλά συνιστούν δυναμικούς σημειωτικούς πόρους (Groensteen 1999: 190-191). Δεδομένου πως τα χρώματα είναι φορείς αναπαραστατικών, διαπροσωπικών και κειμενικών σημασιών και συμβολισμών και δυναμικά συστήματα μη λεκτικής επικοινωνίας που δύνανται να προκαλέσουν στους αναγνώστες συναισθήματα, η εικονογράφηση του έργου κινείται, κατά βάση, στα χρώματα του γκρίζου, του καφέ και του κίτρινου της ερήμου της αρχαίας Φρυγίας, όπου διάβαιναν οι «κουρελαρίες, τρομαγμένοι» (Πέτρου, ό.π.: 101) και εξαντλημένοι στρατιώτες, φοβούμενοι πως «θα πεθάνουν στα χίλια μέτρα υψόμετρο, πεντακόσια χιλιόμετρα μακριά από τη Σμύρνη από την πείνα και τη δίψα» (ό.π.:9)· του χακί της στολής τους, του άτονου γαλάζιου που αφήνει την αίσθηση του κρύου και του αφιλόξενου, και, γενικά, σε αποχρώσεις χλωμές, που επικοινωνούν τη μελαγχολική και απαισιόδοξη διάθεση των στρατιωτών (Παντός, 1990:99) και της «ελεεινής» τους καθημερινότητας «στα λασπωμένα και παγωμένα όμπρια» (Πέτρου, ό.π.:76) .

Το σκηνικό του βιβλίου επικοινωνεί πληροφορίες για τον χώρο και τον χρόνο εκτύλιξης των γεγονότων, ενώ η απεικόνιση της «πραγματικής κόλασης, της Αλμυράς ερήμου» (ό.π.:76) , αποτυπώνει και τον ψυχισμό των ηρώων (Nikolajeva, 2005). Ωστόσο, καθώς ο χώρος δεν αποτυπώνεται στην ολότητα του, οι εννοούμενοι αναγνώστες καλούνται να τον συμπληρώσουν με τη φαντασία τους. Η δε ερμηνεία των συμβόλων που απεικονίζουν λ.χ., τη ροή του χρόνου, απαιτούν έναν παρατηρητικό και μάλλον έμπειρο εννοούμενο αναγνώστη, που θα πρέπει να έχει αναπτύξει το επονομαζόμενο «εικονογραφικό του λεξιλόγιο» (Eisner, 2008:100), προκειμένου να αποκωδικοποιήσει όσα βλέπει. Το ίδιο ισχύει και για την ερμηνεία των εκφράσεων των δρώντων προσώπων, των οποίων τα χαρακτηριστικά προδίδουν κάθε φορά τις διαθέσεις τους. Τοιουτοτρόπως, επιβεβαιώνεται το ότι η Λογοτεχνία αποτελεί το ιδανικότερο πεδίο άσκησης ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης των αναγνωστών που, στο πλαίσιο μιας ακτινοβόλου ανάγνωσης, εκτός από το κείμενο και τις προθέσεις του συγγραφέα, μπορεί να κατανοήσει και τον Εαυτό του και τους Άλλους (Selden, 1995: 380-2. Wissman, ό.π.:. 16).

1923, Εχθρική Πατρίδα

Το έργο αποτελεί τη συνέχεια του προηγούμενου. Σε αυτό, ουσιαστικά, εξιστορείται το αδιέξοδο του καθημερινού βίου των Μικρασιατών προσφύγων στην περιοχή του Πειραιά που, μετά την Καταστροφή του 1922 και την κατάρρευση του

μεγαλοϊδεατισμού, βίωσαν τον ρατσισμό και τον εξευτελισμό στην Ελλάδα, που επίσης πάλευε να ορθοποδήσει κοινωνικά και οικονομικά. Και στο *1923, Εχθρική Πατρίδα* η επιλεγμένη εικονογραφική τεχνοτροπία βρίσκεται σε συνάρτηση με το μήνυμα που επιδιώκει να επικοινωνήσει ο Πέτρου, όπως επίσης η αφήγηση «συγκρατείται» από τα κάδρα, τα οποία ορίζουν τον ρυθμό ανάγνωσης των καρέ (Groensteen, 2007: 43-46). Εδώ ιστορία (και η Ιστορία) εξιστορείται από τη σχεδιαστική εκφραστικότητα και τις λεπτομέρειες της οπτικής τροπικότητας και τους διαλόγους των δρώντων προσώπων μεταξύ τους, όπως επίσης την αποτύπωση των σκέψεών τους με έναν αφοπλιστικό ρεαλισμό, που επιτρέπει στο κοινό να επεκτείνει τις γνώσεις του και να προβληματιστεί για «δύσκολα» θέματα (Whitelaw, 2017).

Στα μπαλόνια λόγου και σκέψης, βασικό στοιχείο της οπτικής γλώσσας των comics, εντοπίζεται γλώσσα με ιδιώματα της εποχής, προκειμένου να επιτευχθεί η νοητή μεταφορά των αναγνωστών στο παρελθόν. Πιο ειδικά, το κοινό μεταφέρεται στον Πειραιά του 1923, μια περιοχή που ήκμασε τόσο η εγκληματικότητα όσο και το ρεμπέτικο τραγούδι. Στο βιβλίο παρουσιάζονται με σαφήνεια τα γεγονότα που στήνουν το σκηνικό της αναπαριστώμενης εποχής: Η υπογραφή συνθήκης ειρήνης με την κεμαλική Τουρκία, η συγκρότηση της «Επαναστατικής Κυβέρνησης», η δράση των Βενιζέλου και Παπαναστασίου, η παραίτηση του βασιλιά Κωνσταντίνου και η αντικατάστασή του από τον Γεώργιο Β΄, η Δίκη των Έξι για τις ευθύνες της Καταστροφής του 1922, η εκμετάλλευση των εργαζομένων από τους βιομήχανους που άδραξαν την ευκαιρία να καιροσκοπήσουν, η κοινωνική αναταραχή που προκαλούσαν οι μαζικές συγκεντρώσεις αθηναϊκών σωματείων και οι απεργίες του Αυγούστου 1923 από τους εργάτες του Λαυρίου και του Πειραιά.

Και στο έργο του αυτό, ο Πέτρου εμπλέκει την ιστορική πραγματικότητα με το παρόν της ανάγνωσης, με στόχο να παρωθήσει το κοινό του να συνδέσει τα στιγμιότυπα του βιβλίου με τις υπάρχουσες γνώσεις του και να κατανοήσει τα δρώντα πρόσωπα, το παρελθόν του, τον λαό του και τον Εαυτό του (Selden, ό.π.: 464). Παρουσιάζεται η κοινωνική αδικία που βίωναν οι άστεγοι, ρακένδυτοι και εξαντλημένοι πρόσφυγες της Μικρασίας ερχόμενοι στον Πειραιά, σε πρώτο στάδιο γυναίκες, παιδιά και ηλικιωμένοι, αφού τους άντρες από 18 έως 45 ετών τους είχαν συλλάβει οι Τούρκοι. Οι αναγνώστες πληροφορούνται λεκτικά και εικονιστικά πως οι ντόπιοι «έθαψαν ζωντανούς» (Πέτρου, 2022:19) τους πρόσφυγες με τη στάση τους και τους ωθούσαν με την εχθρική τους διάθεση να ονειρεύονται τον γυρισμό στα σπίτια τους στη Μικρά Ασία, των οποίων «κράταγαν σφιχτά τα κλειδιά» (ό.π.:82).

Με μια μάλλον νατουραλιστική διάθεση λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των απάνθρωπων συνθηκών διαβίωσης των Σμυρνιών στους καταυλισμούς του Πειραιά, όπου αλείφονταν «με καμφορά και νέφτι για τις ψείρες» (ό.π.:41) ενώ τους θέριζε ο τύφος στην περιοχή της Κρεμμυδαρούς, όπου οι πρόσφυγες «παστώθηκαν σαν τις σαρδέλες» μες τη «βαρυχειμωνιά» μετά τον ερχομό τους από τη Σμύρνη και «ούτε νερό είχαν, ούτε απόπατο είχαν» , ενώ έπεφταν και θύματα κλοπής των λιγοστών, δανεικών τους ρούχων, «από διαρρήχτες, ληστές, μπουγαδοκλέφτες» της Ελλάδας (ό.π.:28)· περιγραφές

που μάλλον εξυπηρετούν την πρόθεση του συγγραφέα να καλλιεργήσει την κοινωνιολογική φαντασία των αναγνωστών (Wissman, ό.π.: 15). Τον ίδιο σκοπό μάλλον εξυπηρετούν και οι περιγραφές της άρνησης των ντόπιων να προσφέρουν δουλειά στους «χαροκαμένους» Σμυρνιούς (Πέτρου, ό.π.:22), που τους αποκαλούσαν «τουρκόσπορους» (ό.π.:35), ή του τρόπου εκμετάλλευσης των γυναικών από τη Σμύρνη από Έλληνες, που τις έκαναν είτε παραδουλεύτρες με πενιχρό μισθό, είτε πόρνες στα Βούρλα και τον Πειραιά. Για όλα τα παραπάνω, οι εννοούμενοι αναγνώστες λαμβάνουν γνώση μέσα από τη δύναμη των εικόνων και τους διαλόγους ή τους εσωτερικούς μονολόγους των κατά βάση μυθοπλαστικών χαρακτήρων: Αρχικά, του Γιώργου Αμπατζή που, εφόσον πρωταγωνιστεί και στο έργο αυτό, καλεί τους αναγνώστες να εμπλακούν σε διεικονικές συνδέσεις και να «πραγματώσουν» το κείμενο (Beckett, ό.π.:86). Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας στο βιβλίο αυτό έχει πάρει το στρατιωτικό του απολυτήριο και προσπαθεί να επιβιώσει στον Πειραιά, ενώ ψάχνει τη χαμένη του αδερφή. Μάλιστα, αναγκάζεται να γίνει ο ίδιος δολοφόνος, προκειμένου να τη σώσει.

Μαζί του στον αγώνα για επιβίωση και ανεύρεση της οικογένειάς του βρίσκεται ο συμπολεμιστής του στη Μικρασιατική Εκστρατεία, Σπύρος Τζανέτος από τη Ζάκυνθο. Όπως και στο *1922 - Το τέλος ενός ονείρου*, εντοπίζεται και ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας που ενσαρκώνει το «σκληρό» πρόσωπο των ντόπιων Ελλήνων, συγκεκριμένα του υπόκοσμου του Πειραιά: «Το μούτρο» (Πέτρου, 2022:100), Μπάμπης Καραλής· ο χαρτοπαίκτης, τοκογλύφος, δολοφόνος και προαγωγός που δε δίστασε να εκμεταλλευτεί τους Μικρασιάτες. Χαρακτηριστικές είναι εικόνες του έργου όπου διαφαίνονται τα αισθήματα έχθρας και μίσους που τον κατέκλυζαν όποτε έβλεπε «τους πρόσφυγες, τους γλιτσιάριδες, τους καραβοτσακισμένους» (ό.π.:14). Βάσει του έργου, κατάφερε να εκμεταλλευτεί την «προσφυγοπούλα του αφρού» (ό.π.:47) Μαριγώ, αδελφή του Αμπατζή, την οποία «γλύκανε, έστρωσε, έψησε και την μπούκαρε στα Βούρλα», στο πορνείο. Η ανύποπτη Μαριγώ που επίσης προωθεί την πλοκή του έργου ενημερώνει το κοινό για το ιστορικό περίγραμμα της εποχής, αλλά και για τον εξευτελισμό των προσφύγων γυναικών από άτομα με αισχρή συμπεριφορά σαν του Καραλή· ατόμων που κατάφερναν να τις εκμεταλλευτούν για τον βιοπορισμό τους.

Η πλοκή γίνεται κατανοητή από τους αναγνώστες εφόσον ερμηνεύσουν το περιεχόμενο των καρέ της εκάστοτε σελίδας, γεφυρώνοντας τυχόν νοηματικά κενά του έργου, τα επονομαζόμενα και «κενά απροσδιοριστίας» (Iser, ό.π.:182) που δημιουργούνται ενόσω το ένα καρέ διαδέχεται το άλλο. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει όσοι διαβάζουν το έργο να είναι εφάμιλλοι με τις συμβάσεις των μπαλονιών που χρησιμοποιούνται ή, τουλάχιστον, σε θέση να τις αποκωδικοποιήσουν. Το ίδιο απαιτείται και στην περίπτωση των σημείων στίξης ή/και των χρησιμοποιούμενων συμβόλων, προκειμένου οι αναγνώστες να χαράξουν κατά την ανάγνωση «χώρους σημασιών» (Groensteen, 2007: 89). Οι αναγνώστες, επιπλέον, καλούνται να ενεργοποιηθούν για να αποκωδικοποιήσουν τα νοήματα που λανθάνουν στην κάθε φορά επιλεγμένη γραμματοσειρά, στην απόσταση των γραμμάτων μεταξύ τους, αλλά και στις χρωματικές επιλογές του Πέτρου, μιας και οι πληροφορίες για κάθε πρόσωπο και κατάσταση συνδέονται με την αισθητική, γνωστική, επικοινωνιακή, συμβολική και ψυχολογική διάσταση των χρωμάτων

(Αγγελάκη, 2023β). Τα χρώματα του έργου είναι, κατά βάση, ψυχρές αποχρώσεις του μπλε, του μπεζ, του κόκκινου αλλά και γκρι, προκειμένου να βιώσουν οι αναγνώστες την αίσθηση της απόγνωσης και της μελαγχολίας που αισθανόταν οι πρόσφυγες από τη Σμύρνη.

Επιλογικά

Τα βιβλία που απαρτίζουν το δείγμα είναι πολυτροπικά αφηγηματικά είδη που χαρακτηρίζονται από το απλό και λιτό ύφος και τον κριτικό και καταγγελτικό λόγο που αρθρώνει ο Πέτρου διαμέσου των αφηγητών και των δρώντων προσώπων για τα γεγονότα του 1922 και 1923. Ο δημιουργός μεταχειρίζεται το ιστορικό γίγνεσθαι ως «κείμενο προς ανάλυση» που χρήζει κριτικής αναθεώρησης (Χριστοδουλίδου & Μουλά, 2017) και αναπαριστά οδυνηρά για την Ελληνική Ιστορία ζητήματα, προκειμένου να προσεγγίσει την ανθρώπινη φύση και να προκαλέσει τον αναστοχασμό του αναγνωστικού του κοινού. Επιβεβαιώνει έτσι απόψεις που αξιώνουν ότι τα έργα που συγκαταλέγονται στην ειδολογική κατηγορία των graphic narratives αποτελούν οχήματα αισθητικών αξιών και φορείς ιδεολογίας με παιδευτική αξία, που δύνανται να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των αναγνωστών και να προάγουν τον ηθικό τους προβληματισμό (Μουλά& Μαλαφάντης, 2015).

Τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στα βιβλία είναι πολυδιάστατα και ψυχογραφούνται, ενώ διεικονικά στοιχεία φωτίζουν πτυχές του χαρακτήρα τους και της κάθε ιστορίας, εξελίσσοντας την πλοκή. Η ανάγνωση και κατανόηση των έργων προϋποθέτει από τον αναγνώστη την κατάλληλη αισθητική αντίληψη και διανοητική ικανότητα, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί τη διαπλοκή των λογοτεχνικών στοιχείων με τα καλλιτεχνικά στο πλαίσιο της σύμφυσης του οπτικού λόγου με τον κειμενικό, και να δύναται να ανιχνεύσει τις διακειμενικές/ διεικονικές αναφορές των βιβλίων (Eisner, ό.π.:7-8). Η ειλικρινής παρουσίαση των πράξεων των δρώντων προσώπων και η αποκάλυψη των σκοτεινών πτυχών των Ελλήνων, πιθανώς ωθεί τους αναγνώστες να κατανοήσουν τον λαό και να αναπτύξουν την κοινωνιολογική τους φαντασία, συναισθανόμενοι τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των προσφύγων, «οραματιζόμενοι την κοινωνική αλλαγή» (Wissman, ό.π.:15). Προωθείται, επομένως, στα βιβλία ένας τρόπος ανάγνωσης που επιτρέπει σε όποιον τα διαβάζει «να ξεπεράσει τα όρια του Εαυτού του, των εμπειριών και της πραγματικότητάς του» (ό.π.:16) και να αναπτύξει την ικανότητα και τη διάθεση να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά ζητήματα ανισότητας και αδικίας (Arizpe, 2021:269).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Angelaki, R.T. (2023a). H epanengrafi tou travmatos tis Mikrasiatikis Katastrofis kai tis ideologias tou prosfygismou sti syllogiki syneidisi ton neon mesa apo ton entechno afigimatiko logo. Sta *Praktika toy Diethnous Synedriou Epanektimontas ti Mikrasiatiki Katastrofi (1922-2022), Epistimoniki Epetirida tis Scholis Klasikon kai Anthropistikon Spoudon tou Dimokriteiou Panepistimiou Thrakis (21-23 Oktovriou 2022).* Tomos V' (ss. 229-249). Athina: Irodotos.

Angelaki, R. T. (2023b). To chroma sta logotechnika vivlia gnoseon. Archetypa kai symvolismoi. I periptosi tis mythistorimatikis viografias. *Erevna stin Ekpaidefsi*, 12, (1), 147-163, doi: https://doi.org/10.12681/hjre.35107

Arizpe, E. (2021). The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260-272.

Beckett, S. L. (2009). *Crossover fiction. Global and historical perspectives*. New York and London: Routledge.

Chute, H. & DeKoven, M. (2006). Intoduction: Graphic Narrative. In H. Chute & M. DeKoven (Eds.), *Graphic Narrative. Special issue of Modern Fiction Studies*, 524), 767–82.

Cohn, N. (2013). *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London: Bloomsbury.

Christodoulidou L., & Moula E. (2017). Graphic narrative: kritikos grammatismos kai afto-anaforiki anaplaisiosi tou pediou. *KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis kai Efivikis Logotechnias*. 26 https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2017.635

Eisner, W. (2008). *Comics and Sequential Art. Principles and Practices from the Legendary Cartoonist*. N.Y.: W.W. Norton & Company, Inc.

Enciso, P. E. (2017). Stories Lost and Found: Mobilizing Imagination in Literacy Researchand Practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 66.1 (2017): 29-52.

Gannon, S. R. (1994). Children's Fiction: Who Speaks? Who Listens? *Children's Literature Association Quarterly*, 19 (4), 190-192, doi:10.1353/chq.0.1065

Gibbons, A. & Macrae, A. (2018). Positions and Perspectives on Pronouns in Literature: The State of the Subject. In A. Gibbons & A.Macrae (Eds) *Pronouns in Literature: Positions and Perspectives in Language* (pp.1-14). USA: Palgrave Macmillan.

Greene, M. (1995). Releasing the Imagination: Essays on Education,the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey Bass.

Groensteen T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: Puf.

Groensteen, T. (2007). *The System of Comics* (B. Beaty & N. Nguyen, Trans.). Mississippi: University Press of Mississippi.

Hescher, A. (2016). *Reading Graphic Novels. Genre and Narration*. Berlin: DeGruyter.

Harju, M.-L. (2009). Tove Jansson and the Crossover Continuum. *The Lion and the Unicorn,* 33 (3), 362-375, doi:10.1353/uni.0.0472.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kanatsouli, M. (2015, Maios 30-31). Dieikonikotita kai eikonografimeno vivlio: politismikes diadromes sto choro kai sto chrono. *Praktika Diethnous Synedriou Logotechnia kai diapolitismikes diadromes,* Komotini. http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm_files/Kanatsouli.pdf

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *I Anagnosi ton Eikonon: I Grammatiki tou Optikou Schediasmou* (Mtf. G. Kourmentala). Thessaloniki: Epikentro.

Letcher, M. (2008). Off the Shelves: Graphically Speaking: Graphic Novels with Appeal for Teens and Teachers. *The English Journal*, 98(1), 93–97.

Markezinis, S.V. (1973). *Politiki Istoria tis Neoteris Elladas*, Tomos V. Athinai: Papyros.

McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. USA: Harper Perennial.

Mikkonen, K. (2017). *The Narratology of Comics Art*. London: Routledge.

Misiou, M. &. Koukoulas, G. (2023). Poso gkrafik novel einai ena gkrafik novel;. *KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis kai Efivikis Logotechnias*. 38, https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/1899

Moula E. (2014). I polydynami kai polyepipedi schesi komiks kai logotechnias: diamesiki epikoinonia, diakeimena, egkivotismoi, osmoseis kai theoritikes anazitiseis. *KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis kai Efivikis Logotechnias*, 19, https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.586

Moula, E. & Malafantis, K. (2015). *Synnefa logou. Komiks kai neoi grammatismoi*. Athina: Comicon.

Narančić Kovač, S. (2020). A semiotic approach to non-fiction picturebooks. In G. Grilli (Ed.),*Non-fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 69–89). Pisa: Edizioni ETS.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*.

N.Y.: Scarecrow Press.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education,* 31(4), 225-239.

Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books.* Georgia, Athens: The University of Georgia Press.195-8)

Paivio A. (1990). *Mental Representations. A dual coding approach*. N.Y.: Oxford University Press.

Panaou, P. (2021). Engaging the Social Imagination in the College Classroom Through Radiant Readings of Global Picturebooks. *Journal of Literary Education* (4), 1-20, doi: 10.7203/JLE.4.21027.

Pantos, Th. (1990). *To chroma, Antilipsi, Aisthisi, Praktiki.* Athina: Kalvos

Petropoulos, G. (1989). I ypochreotiki antallagi ton plithysmon. Ellinotourkikes eirineftikes diefthetiseis, 1922-1930. Sto Th. Veremis & G. Goulimi (Epim.), *Eleftherios Venizelos. Koinonia–oikonomia–politiki stin epochi tou. (*ss. 439-473). Athina: Gnosi, 1989.

Petrou, T. (2021). *1922, To telos enos oneirou.* Athina: Ikaros.

Petrou, T. (2022). *1923, Echthriki Patrida.* Athina: Ikaros.

Politis, D. (2018) Apo tin amichani poiitiki tis efiveias stous "zoferous" kosmous tismythoplasias tis: Theoritika zitimata (syg)grafis kai anagnosis. Sto G. Papadatos (Epim.), *Logotechnia gia paidia kai efivous choris eftychismeno telos* (ss. 72-92). Athina: Papadopoulos.

Reid, S., & Stringer, S. (1998). Ethical Dilemmas in Teaching Problem Novels: The Psychological Impact of Troubling YA Literature on Adolescent Readers in the Classroom. *Alan Review,* 24, 2, 16-18.

Sabin, R. (1997). *Komiks i Komix; I istoria mias «schedon» technis* (Mtf. G. Barouxis). Athina: Terzo Books.

Selden, R. (Epim.), *Apo ton Formalismo ston Metadomismo* (Met. M. Pechlivanos & M.Chrysanthopoulos). Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Institouto Neoellinikon Spoudon/ Idryma Manoli Triantafyllidi.

Saraceni, M. (2003). *The Language of Comics*. London: Routledge.

Weiner, S. (2003). *The Rise of the Graphic Novel*. New York, NY: NBM.

Whitelaw, J. (2017). Beyond the bedtime story: In search of epistemic possibilities and the innovative potential of disquieting picturebooks. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature,* 55(1), 33-41.

Wissman, K. (2019). Reading Radiantly: Embracing the Power of Picturebooks to Cultivate the Social Imagination. *Bookbird A Journal of International Children s Literature* 57(1):14-25, doi: 10.1353/bkb.2019.0002.

Αργή και γρήγορη σκέψη και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες

Δρ. Δημήτριος Γουσόπουλος, Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις ότι ακόμη και μετά από μία διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες που υπαγορεύει η βιβλιογραφία, πολλοί μαθητές αποτυγχάνουν να δημιουργήσουν τις σωστές συλλογιστικές οδούς που συνδέουν τις θεμελιώδεις αρχές και οδηγούν σε αιτιολογημένες προβλέψεις. Παρόλο που οι μαθητές διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, συχνά βασίζονται σε μια ποικιλία διαισθητικής συλλογιστικής που τους οδηγεί σε λάθος συμπεράσματα. Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε, με βιβλιογραφική επισκόπηση, να διερευνήσουμε τη συλλογιστική των μαθητών σε προβλήματα Φυσικών Επιστημών μέσω ευρετικών - αναλυτικών διαδικασιών σκέψης (Σύστημα 1 - Σύστημα 2). Το σύστημα 1 λειτουργεί αυτόματα και γρήγορα με λίγη ή καθόλου προσπάθεια, ενώ το Σύστημα 2 εστιάζει την προσοχή στις απαιτητικές νοητικές δραστηριότητες που το απαιτούν και είναι αργό βασισμένο σε κανόνες.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, ευρετικές, συστημα 1, σύστημα 2, διερεύνηση δυσκολιών στις φυσικές επιστήμες

Thinking fast and slow and science education

Dr. Dimitrios Gousopoulos, science teacher

Abstact

In recent years there has been growing evidence that even after teaching designed to address the learning difficulties dictated by literature, many physics learners fail to create the proper reasoning chains that connect the fundamental principles and lead to reasoned predictions. Even though students have the required knowledge and skills, they are often based on a variety of intuitive reasoning that leads them to wrong conclusions. This paper studies students' reasoning on science problems through heuristic - analytical thought processes (System 1 - System 2). System 1 operates automatically and quickly with little or no effort and no sense of voluntary control, while System 2 focuses on the demanding mental activities that require it and is slow based on rules.

Key-Words: science education, heuristics, system 1, system 2, investigating students' difficulties in science

Εισαγωγή

Πολλοί μαθητές, στα μαθήματα φυσικών επιστημών, συχνά αποτυγχάνουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συλλογιστικές οδούς που συνδέουν τις θεμελιώδεις αρχές και

παράγουν επιφανειακές απαντήσεις στις ερωτήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Meltzer & Thornton, 2012). Η ερευνητική – εκπαιδευτική κοινότητα έχει αναπτύξει στοχευμένες διδασκαλίες για την αντιμετώπιση των εννοιολογικών και συλλογιστικών δυσκολιών των μαθητών. Ωστόσο, σε πολλά πλαίσια, αυτές οι παρεμβάσεις δεν οδήγησαν σε σημαντικές βελτιώσεις στην επίδοση των μαθητών, παρόλο που οι τελευταίοι κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες (Kryjevskaia et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, ένα αναδυόμενο σύνολο στοιχείων υποδηλώνει ότι οι μαθητές εγκαταλείπουν τον αναλυτικό τρόπο προσέγγισης των προβλημάτων και βασίζονται σε έναν πιο διαισθητικό τρόπο σκέψης που συχνά τους οδηγεί σε λάθος απαντήσεις. (Kryjevskaia et al., 2014)

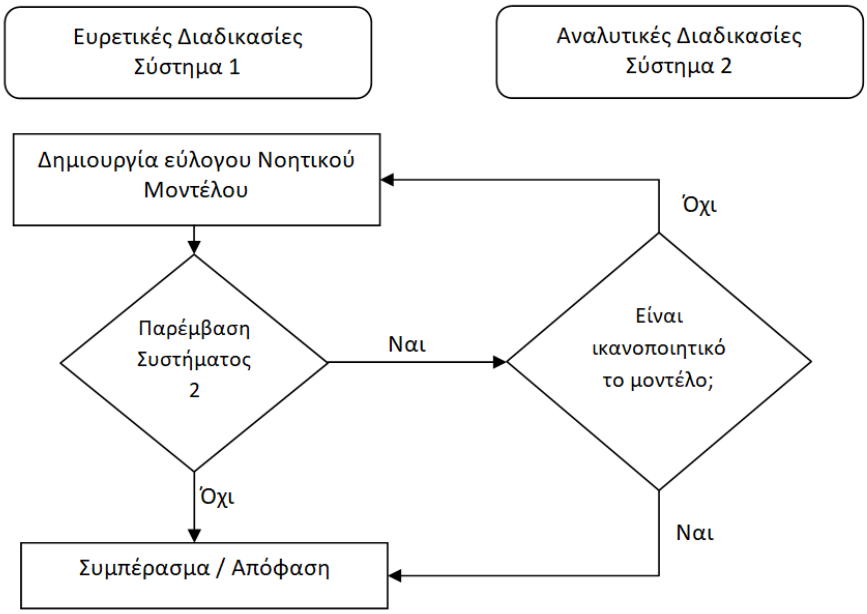
Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές προσπάθησαν να ρίξουν φως στον διαισθητικό τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις θεωρίες περί των δύο συστημάτων του νου. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν διερευνήσει και αναλύσει τις ευρετικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την ταξινόμηση χημικών ενώσεων (McClary & Talanquer, 2011 ; Talanquer, 2014), ενώ άλλες έχουν εξετάσει τη διαισθητική σκέψη των μαθητών σε θέματα φυσικής όπως η δύναμη (Wood et al., 2016) και άνωση (Gette et al., 2018). Οι θεωρίες περί των δύο συστημάτων του νου έχουν δώσει μια εικόνα για το πώς οι άνθρωποι συλλογίζονται υπό συνθήκες περιορισμένου χρόνου, γνώσης και υπολογιστικής ισχύος (Shah & Oppenheimer, 2008; Kahnemann, 2011), οι οποίες είναι παρόμοιες με αυτές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας σε μια τάξη φυσικής.

Οι εκπαιδευτικές έρευνες εντοπισμού των βασικών μηχανισμών που οδηγούν στα παρατηρούμενα μοτίβα σκέψης είναι ελάχιστες, παρά το γεγονός ότι οι γνωστικοί επιστήμονες έχουν αναπτύξει διάφορα μοντέλα ερμηνείας της ανθρώπινης σκέψης και λήψης αποφάσεων.

Περί των δύο συστημάτων του νου

Είναι μια κοινή προσδοκία ότι, μετά από κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές θα κατασκευάσουν συνειδητά και συστηματικά αλυσίδες συλλογισμών που ξεκινούν από την καθιερωμένες επιστημονικές αρχές και οδηγούν σε αιτιολογημένες προβλέψεις. Όταν η απόδοση των μαθητών στις εξετάσεις μαθήματος δεν αποκαλύπτει τέτοια μοντέλα, συχνά θεωρείται ότι οι μαθητές είτε δεν κατέχουν την κατάλληλη κατανόηση της σχετικής επιστημονικής γνώσης είτε δεν είναι σε θέση να κατασκευάσουν τέτοιες αλυσίδες αιτιολογικών συλλογισμών (Heckler,2011). Η έρευνα στους τομείς της σκέψης και των συλλογισμών φαίνεται, από την άλλη πλευρά, να προτείνει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η σκέψη ακολουθεί μονοπάτια τελείως διαφορετικά σε σχέση με αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η θεωρία περί των δύο συστημάτων του νου προτείνει ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές διαδικασίες που εμπλέκονται σε πολλές γνωστικές εργασίες, γνωστές ως Σύστημα 1 (περιέχει τις ευρετικές διαδικασίες) και Σύστημα 2 (περιέχει τις αναλυτικές διαδικασίες). Το πρώτο σύστημα υποστηρίζει συλλογισμούς που είναι γρήγοροι ,διαισθητικοί και αυτόματοι, ενώ το δεύτερο σύστημα είναι

αργό και βασισμένο σε κανόνες. Σε πολλές περιπτώσεις αυτά τα δύο Συστήματα του νου παράγουν διαφορετικές απαντήσεις. Ο Evans (2006) μέσω ενός διαγράμματος, που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα 1, παρέχει ένα οπτικό βοήθημα για την παρακολούθηση και την κατανόηση των διαφόρων συλλογιστικών διαδρομών που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των δύο Συστημάτων.



Εικόνα 1

Όταν ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα πρόβλημα προς επίλυση, το Σύστημα 1 άμεσα και υποσυνείδητα αναπτύσσει ένα νοητικό μοντέλο της κατάστασης με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, συναφή στοιχεία και άλλους παράγοντες. Αυτό το «πρώτο διαθέσιμο» νοητικό μοντέλο συχνά αντιπροσωπεύει μια γρήγορη και υποσυνείδητη προσπάθεια εκ μέρους του ατόμου να παράγει ένα συνεκτικό και αξιόπιστο τρόπο να προσεγγίσει τη δοθείσα κατάσταση ή πρόβλημα. Σύμφωνα με τον Evans, ο άνθρωπος δημιουργεί ένα μοντέλο κάθε φορά (singularity principle). Το μοντέλο που προκύπτει από τις ευρετικές διαδικασίες του νου βασίζονται στις πιο πρόσφατες γνώσεις και πεποιθήσεις του ατόμου που προκαλείται από τα συμβατά με τους τρέχοντες στόχους του ατόμου (relevance principle). Μόλις το πρώτο διαθέσιμο νοητικό μοντέλο αναπτύσσεται, γίνεται διαθέσιμο για έλεγχο από το πιο αυστηρό και αναλυτικό Σύστημα 2. Ωστόσο, εάν το άτομο αισθάνεται εμπιστοσύνη στο πρώτο διαθέσιμο νοητικό μοντέλο, ενδέχεται η αναλυτική διαδικασία να παρακαμφθεί εξ ολοκλήρου. Αν συμβεί αυτό, τότε το πρώτο διαθέσιμο μοντέλο παράγει την τελική απάντηση. Αυτή η άμεση μετάβαση από την πρώτη αίσθηση στην τελική απάντηση (χωρίς απαραίτητα την παρέμβαση του Συστήματος 2) επικρατεί στις καθημερινές μας δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές το Σύστημα 1 είναι αρκετά αποδοτικό και ακριβές στην παροχή γρήγορων αξιολογήσεων γνωστών καταστάσεων. Επίσης ακόμα κι αν το Σύστημα 1 προτείνει ένα λάθος συμπέρασμα ή μια λανθασμένη δράση σε κάποιον τομέα της καθημερινότητας, συχνά δεν είμαστε σε θέση να συνειδητοποιήσουμε ρητά

την αποτυχία αυτών των συμπερασμάτων, αφού δεν δεχόμαστε άμεση ανατροφοδότηση για τα λάθη μας. Λόγω αυτού δεν αποτελεί έκπληξη ότι μαθαίνουμε να εμπιστευόμαστε τη διαίσθησή μας, η οποία μας φαίνεται να είναι αποδοτική μέσα καθημερινή μας ζωή. Τα προηγούμενα έχουν σαν αποτέλεσμα οι αρχάριοι μαθητές φυσικής να μεταφέρουν την εμπιστοσύνη τους στις διαισθητικά ελκυστικές σκέψεις από το πλαίσιο της καθημερινότητας στο πλαίσιο της επιστήμης και τελικά να μην χρειάζονται συχνά τη ρητή και αυστηρή επικύρωση της σκέψης τους. Για να εντοπιστεί ένα λάθος της διαισθητικής σκέψης θα πρέπει να εμπλακεί το Σύστημα 2 και να τεθεί σε επαγρύπνηση. Αν η αναλυτική σκέψη δεν μείνει ικανοποιημένη με την τρέχουσα απάντηση του Συστήματος 1, τότε η διαδρομή λογικής επιστρέφει στο Σύστημα 1 για να παράγει ένα νέο νοητικό μοντέλο προς εξέταση (εκ μέρους του Συστήματος 2). Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ακόμα και αν εμπλακεί το Σύστημα 2 έχει τις δικές του μεροληψίες. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή των αναλυτικών διαδικασιών δεν διασφαλίζει αναγκαστικά την ανίχνευση ενός ελαττώματος στην πορεία σκέψης ή την παραγωγή απάντησης βασισμένης σε λογικά επιχειρήματα. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι τείνουν να δημιουργούν συνεκτικά νοητικά μοντέλα αναζητώντας επιβεβαιωτικά στοιχεία για να υποστηρίξουν αυτό το πρώτο διαθέσιμο νοητικό μοντέλο. Σε αντίθεση με την ορθή επιστημονική σκέψη, τα άτομα συχνά αποτυγχάνουν να αναζητήσουν αυθόρμητα για εναλλακτικά νοητικά μοντέλα ή για στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να τροποποιούν τις αρχικές προβλέψεις τους. Επομένως, ακόμη και όταν η αναλυτική διαδικασία έχει εμπλακεί, η πρώτη εντύπωση, η διαισθητική απάντηση συχνά εμφανίζεται ως η τελική απάντηση (Frankish,2010; Johnson-Laird,2006; Tversky & Kahneman,1973; Thompson, Turner & Pennycook,2011; Thompson, Evans & Campbell,2018).

Πολλές από τις διαισθητικές διαδικασίες του Συστήματος 1 μπορούν να θεωρηθούν σαν στρατηγικές συντόμευσης οι οποίες ονομάζονται ευρετικές και οι οποίες μειώνουν τις πληροφορίες και τα στοιχεία που επεξεργάζεται ο νους. Σε γενικές γραμμές, οι ευρετικές απλουστεύουν τη συλλογιστική ενός ατόμου μειώνοντας τον αριθμό των στοιχείων που χρησιμοποιούνται για τη λήψη απόφασης ή παρέχοντας σιωπηρούς κανόνες για το πώς και πού να αναζητήσουν πληροφορίες, πότε να σταματήσουν την αναζήτηση και τι να κάνουν με τα αποτελέσματα (Gilovich, Griffin & Kahneman,2002; Kahneman ,2011; Shah & Oppenheimer,2002). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε μερικές από τις πιο γνωστές ευρετικές διαδικασίες.

Ευρετικές διαδικασίες και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες

Γνωστική ευκολία

Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται σε ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση δεν επεξεργάζονται όλες με την ίδια ευκολία από το νου. Για τους αρχαρίους, τα σαφή χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι πιο εύκολα προσπελάσιμα από ότι τα πιο σιωπηρά. Η γνωστική ευκολία συνδέεται με το χρόνο επεξεργασίας των εμπλεκόμενων με το πρόβλημα στοιχείων και σύμφωνα με αυτή: όσο πιο γρήγορα ο νους επεξεργάζεται μια ιδέα, τόσο

περισσότερο "βάρος" δίνεται σε αυτή κατά τη δημιουργία μιας συλλογιστικής πορείας (Morewedge & Kahneman,2010; Oppenheimer,2008).

Τα στοιχεία που είναι ευκολότερο να παρατηρηθούν και να επεξεργαστούν από ένα μαθητή αναμένεται να επηρεάσουν την απάντησή του σε ένα δοσμένο πρόβλημα, ιδιαίτερα αν τέτοια στοιχεία μπορούν να συσχετιστούν κατά κάποιο τρόπο με τις στοχοθετημένες μεταβλητές του προβλήματος. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές θέλουν να συγκρίνουν την περίοδο δυο εκκρεμών και στην εικόνα το ένα σώμα έχει σχεδιαστεί με μεγαλύτερες διαστάσεις λόγω του ότι έχει μεγαλύτερη μάζα, ενδεχομένως κάποιοι από αυτούς να αντιληφθούν γρήγορα τη διαφορά στη μάζα και να χτίσουν ένα επιχείρημα το οποίο να υποστηρίζει την ιδέα ότι η μάζα επηρεάζει την περίοδο του εκκρεμούς (κάτι που είναι επιστημονικά μη ορθό).

Ευρετική της διαθεσιμότητας

Η έννοια της διαθεσιμότητας, ή διαφορετικά «τι έρχεται πρώτα στο μυαλό», έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική έρευνα τα τελευταία 50 χρόνια. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η γνώση που είναι "διαθέσιμη" σε ένα άτομο (π.χ. αποθηκευμένη στη μνήμη) είναι "προσβάσιμη" αν ενεργοποιηθεί με κάποιο τρόπο από το πλαίσιο και, συνεπώς, χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων. Ποια στοιχεία είναι προσβάσιμα μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στις αποφάσεις που λαμβάνει ένα άτομο (Morewedge & Kahneman,2010).

Και οι δύο έννοιες αναφέρονται στην ευκολία ή τη δυσκολία με την οποία οι πληροφορίες έρχονται στο μυαλό. Ωστόσο, ενώ η γνωστική ευκολία σχετίζεται με την ταχύτητα επεξεργασίας (π.χ. το ύψος μπορεί να επεξεργαστεί πιο γρήγορα από την κλίση), η διαθεσιμότητα αναφέρεται στην πιθανότητα μια πληροφορία να έρθει στο μυαλό. Για παράδειγμα, αν ζητηθεί από τους μαθητές να εξηγήσουν για ποιους λόγους 2 εκκρεμή έχουν διαφορετική περίοδο, τότε κάποιοι μαθητές να διατυπώσουν ότι ο ένας λόγος είναι η διαφορετική μάζα των δύο εκκρεμών, κρίση που ενδεχομένως να επηρεάστηκε από το γεγονός ότι η μάζα ήταν μία από τις έννοιες που ήταν διαθέσιμες στο νου των μαθητών.

Υποκατάσταση ερωτήσεων

Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να παράγουν γρήγορα διαισθητικές απαντήσεις σε δύσκολες ερωτήσεις και πολύπλοκα θέματα. Ένας προτεινόμενος μηχανισμός εξήγησης είναι ο εξής: Αν σε μια δύσκολη ερώτηση δεν βρεθεί γρήγορα μια ικανοποιητική απάντηση το Σύστημα 1 θα ανακαλύψει μια ευκολότερη σχετική ερώτηση και θα απαντήσει σε αυτή. Η λειτουργία απάντησης σε μια ερώτηση στη θέση κάποιας άλλης ονομάζεται υποκατάσταση. Σύμφωνα με τον Kahneman (2011) ερώτηση – στόχος είναι η εκτίμηση που το άτομο σκοπεύει να παράγει, ενώ ευρετική ερώτηση είναι η απλούστερη ερώτηση στην οποία απαντάει αντί της ερώτησης – στόχος. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές ερωτούνται ποια είναι απόσταση μεταξύ του σημείου βολής ενός

βλήματος και του σημείου πρόσκρουσης με το έδαφος, κάποιοι μαθητές ενδεχομένως να υποκαταστήσουν την πιο πάνω ερώτηση – στόχο με την εξής ευρετική ερώτηση: Ποιο είναι το βεληνεκές του βλήματος.

Συνειρμική ενεργοποίηση

Η συνειρμική επεξεργασία χρησιμοποιεί συνδεδεμένες δομές του νου προκειμένου να συμπληρώσει πληροφορίες γρήγορα και αυτόματα σε καταστάσεις που μοιάζουν με προηγούμενες εμπειρίες ή παρατηρήσεις. Γενικά, η κρίση και η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει τη ζύγιση ποικίλων στοιχείων πληροφοριών. Οι γνωστικές μεροληψίες προκύπτουν όταν σε ορισμένες πτυχές των πληροφοριών δίδεται μεγαλύτερο βάρος συστηματικά, ενώ άλλες υποβαθμίζονται ή παραμελούνται, σε σχέση με ένα καθιερωμένο κριτήριο ορθής κρίσης. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η έντονα ενεργοποιημένες πληροφορίες είναι πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από ότι πρέπει, ενώ αντίθετα σχετικές πληροφορίες που είναι ασθενώς ενεργοποιημένες ή δεν έχουν ενεργοποιηθεί καθόλου, τελικά θα παραμεληθούν από τον νου. Σε γενικές γραμμές, η λήψη αποφάσεων βασίζεται σε υπάρχουσες και "επί τόπου" συσχετίσεις μεταξύ των πληροφοριών που έχουν ενεργοποιηθεί. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές συνδέουν τα προβλήματα κρούσης με την εφαρμογή της Αρχής Διατήρησης της Ορμής, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις κρούσεων που δεν ισχύει η εν λόγω αρχή (Morewedge & Kahneman,2010).

Οι πιο πάνω ευρετικές διαδικασίες βασίζονται σε συνειρμικές διαδικασίες και πολλές φορές δεν μπορούμε να διακρίνουμε μία τέτοια ευρετική χωρίς να διακρίνουμε και κάποιες από τις υπόλοιπες. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που οι ευρετικές αυτές εμφανίζονται συνδυαστικά κατασκευάζονται τελικά το πρώτο διαθέσιμο διαισθητικό μοντέλο ερμηνείας μιας δοθείσας κατάστασης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ευρετικές η οποίες βασίζονται στην επαγωγική παραγωγή κρίσεων.

Λήψη αποφάσεων βασισμένοι σε μια μόνο αιτιολογία

Σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι απλοποιούν τη συλλογιστική τους χρησιμοποιώντας ένα μοναδικό στοιχείο ή παράγοντα, συχνά το πρώτο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει μια εύλογη απάντηση. Αυτή η τάση για απλοποίηση των συλλογισμών επικεντρώνοντας την προσοχή σε μία μεταβλητή και μόνο παραμελώντας άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν πιθανώς το πρόβλημα έχει υπογραμμισθεί και από πολλούς ερευνητές στο τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας των φυσικών επιστημών. Για παράδειγμα, όταν ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν τις κινητικές ενέργειες δυο σωμάτων, τείνουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στην ταχύτητα των σωμάτων και όχι στη μάζα τους (Todd & Gigerenzer,2000).

Αναγνώριση

Κατά τη λήψη αποφάσεων, οι άνθρωποι συχνά βασίζονται στις πληροφορίες που είναι πιο εύκολο να ανακτηθούν από τη μνήμη, είτε επειδή επεξεργάζονται γρήγορα, είτε

επειδή έχουν ενισχυθεί με συχνή έκθεση. Αν ένα από τα πολλά αντικείμενα που έχουμε στη διάθεση μας αναγνωριστεί ενώ τα υπόλοιπα όχι, τότε συμπεραίνουμε ότι το αναγνωρισμένο αντικείμενο έχει την μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με τα υπόλοιπα, άρα παίζει πιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κρίσης μας. Το εν λόγω αντικείμενο παίζει το ρόλο της άγκυρας γύρω από το οποίο θα κινηθούν όλοι οι συλλογισμοί μας. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές όταν θέλουν να συγκρίνουν την ταχύτητα διάδοσης 2 διαφορετικών, ως προς τη συχνότητα, κυμάτων στο ίδιο υλικό, ενδέχεται να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην έννοια της συχνότητας ή του μήκους κύματος μια και εκτίθενται περισσότερο σε αυτές τις έννοιες και όχι στο υλικό διάδοσης που είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την ταχύτητα διάδοσης ενός κύματος(Goldstein & Gigerenzer,2002).

Επιφανειακή Ομοιότητα

Οι άνθρωποι θεωρούν πως αντικείμενα ή καταστάσεις που μοιάζουν μεταξύ τους με την πρώτη ματιά, ανήκουν στην ίδια κατηγορία και επομένως έχουν παρόμοιες ιδιότητες, συμπεριφορές και εσωτερική δομή. Για παράδειγμα όταν παρουσιάζονται δυο οριζόντιοι ταλαντωτές (σύστημα ελατηρίου – μάζας) που στην μία περίπτωση υπάρχει τριβή και στην άλλη δεν υπάρχει, τότε οι μαθητές τείνουν να θεωρήσουν πως οι ταλαντωτές αυτοί έχουν τις ίδιες ιδιότητες επειδή μοιάζουν με την πρώτη ματιά (Read & Grushka-Cockayne,2011).

Επίλογος

Το έναυσμα για αυτήν την έρευνα ήταν η παρατήρηση ότι οι μαθητές που έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα θέμα θετικών επιστημών αδυνατούν, σε πολλές περιπτώσεις, να τις εφαρμόσουν με συνέπεια για να δημιουργήσουν επιστημονικά σωστά συμπεράσματα και λύσεις. Αυτές οι ασυνέπειες είναι επίμονες σε ερωτήσεις που προκαλούν ισχυρές διαισθητικές απαντήσεις. Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εντοπίσει τους γνωστικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν σε αυτές τις ασυνέπειες. Σύμφωνα με τις θεωρίες περί των δύο συστημάτων του νου, οι μαθητές βασίζονται σε πολλές ευρετικές για να λάβουν αποφάσεις και να απαντήσουν σε μια δεδομένη ερώτηση. Πολλές από τις ευρετικές που περιγράφονται σε αυτήν την έρευνα ενεργούν σε συνδυασμό όταν οι μαθητές εργάζονται πάνω στη λύση ενός προβλήματος που τους δίνεται. Αυτή η μεταξύ τους διασύνδεση καθιστά δύσκολη την πρόταση στοχευμένων στρατηγικών που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποφύγουν αυτές τις γνωστικές προκαταλήψεις. Τέλος, χρειάζεται πρόσθετη έρευνα από την επιστημονική κοινότητα προκειμένου να διερευνηθούν περεταίρω οι ερευτικές διαδικασίες και πως αυτές χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της επίλυσης των προβλημάτων στις θετικές επιστήμες προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα σπουδών που να βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις ευρετικές αυτές και τελικά να τις αποφεύγουν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τόσο την επίδοσή τους στις φυσικές επιστήμες, όσο τις αποφάσεις που λαμβάνουν στη ζωή τους.

Βιβλιογραφική Αναφορά

Evans, J. S. B. (2006). The heuristic-analytic theory of reasoning: Extension and evaluation. *Psychonomic Bulletin & Review*, *13*(3), 378-395.

Frankish, K. (2010). Dual-process and dual-system theories of reasoning. *Philosophy Compass*, *5*(10), 914-926.

Gette, C. R., Kryjevskaia, M., Stetzer, M. R., & Heron, P. R. (2018). Probing student reasoning approaches through the lens of dual-process theories: A case study in buoyancy. Physical Review Physics Education Research, 14(1), 010113.

Gilovich, T., Griffin, D., & Kahneman, D. (Eds.). (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge university press.

Goldstein, D. G., & Gigerenzer, G. (2002). Models of ecological rationality: the recognition heuristic. *Psychological review*, *109*(1), 75.

Heckler, A. F. (2011). 8 The Ubiquitous Patterns of Incorrect Answers to Science Questions: The Role of Automatic, Bottom-up Processes. *Psychology of Learning and Motivation-Advances in Research and Theory*, *55*, 227.

Johnson-Laird, P. N. (2006). *How we reason*. Oxford University Press, USA.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow* (Vol. 1). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kryjevskaia, M., Stetzer, M. R., & Heron, P. R. (2012). Student understanding of wave behavior at a boundary: The relationships among wavelength, propagation speed, and frequency. *American Journal of Physics*, *80*(4), 339-347.

Kryjevskaia, M., Stetzer, M. R., & Grosz, N. (2014). Answer first: Applying the heuristic-analytic theory of reasoning to examine student intuitive thinking in the context of physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, *10*(2), 020109.

McClary, Lakeisha, and Vicente Talanquer. "Heuristic reasoning in chemistry: Making decisions about acid strength." International Journal of Science Education 33.10 (2011): 1433-1454.

Meltzer, D. E., & Thornton, R. K. (2012). Resource letter ALIP–1: active-learning instruction in physics. *American journal of physics*, *80*(6), 478-496.

Morewedge, C. K., & Kahneman, D. (2010). Associative processes in intuitive judgment. *Trends in cognitive sciences*, *14*(10), 435-440.

Oppenheimer, D. M. (2008). The secret life of fluency. *Trends in cognitive sciences*, *12*(6), 237-241.

Read, D., & Grushka-Cockayne, Y. (2011). The similarity heuristic. *Journal of Behavioral Decision Making*, *24*(1), 23-46.

Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: An effort-reduction framework. *Psychological bulletin*, *134*(2), 207.

Talanquer, V. (2014). Chemistry education: Ten heuristics to tame. *Journal of Chemical Education*, *91*(8), 1091-1097.

Thompson, V. A., Turner, J. A. P., & Pennycook, G. (2011). Intuition, reason, and metacognition. *Cognitive psychology*, *63*(3), 107-140.

Thompson, V. A., Evans, J. S. B., & Campbell, J. I. (2018). Matching bias on the selection task: It's fast and feels good. In *New Paradigm Psychology of Reasoning* (pp. 194-215). Routledge.

Todd, P. M., & Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral and brain sciences*, *23*(5), 727-741.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive psychology*, *5*(2), 207-232.

Wood, A. K., Galloway, R. K., & Hardy, J. (2016). Can dual processing theory explain physics students' performance on the Force Concept Inventory?. Physical Review Physics Education Research, 12(2), 023101.

Η λύση μαθηματικών ασκήσεων ως πολύπλοκη δραστικότητα: Σύνθεση ατομικού, μορφωτικού και εκπαιδευτικού γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών

Δρ. Βασίλειος Σάλτας, Μαθηματικός Δ.Ε., Επ. Συνεργάτης ΔΙ.ΠΑ.Ε., Συγγραφέας

Περίληψη

Κατά τη λύση μαθηματικών ασκήσεων τρία είναι τα γνωστικά επίπεδα πάνω στα οποία δομούνται οι διάφοροι συλλογισμοί: το ατομικό, το μορφωτικό και το εκπαιδευτικό γνωστικό επίπεδο. Επισημαίνεται ότι κατά τη λύση σχεδόν όλων των μαθητικών ασκήσεων δεν εφαρμόζονται συλλογισμοί αποκλειστικά μόνο από ένα από τα προαναφερόμενα επίπεδα. Χρησιμοποιούνται κάποιοι συλλογισμοί από το ατομικό γνωστικό επίπεδο, κάποιοι άλλοι από το μορφωτικό και τέλος, κάποιοι από το εκπαιδευτικό γνωστικό επίπεδο. Για τη διδακτική διαπίστωση της χρήσης από τους/τις μαθητές/μαθήτριες αυτών των τριών γνωστικών επιπέδων κατά την επίλυση μαθηματικών ασκήσεων, θα αναλυθεί ένα αλγεβρικό παράδειγμα, ως μελέτη περίπτωσης. Η ανάλυση της λύσης του εν λόγω παραδείγματος θα συσχετιστεί με βασικές έννοιες της σύγχρονης διδασκαλίας των Μαθηματικών και συγκεκριμένα με τις έννοιες άσκηση – τμήμα, ζώνη τρέχουσας και επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών, συστηματοποίηση και διαθεματική προσέγγιση των μαθηματικών γνώσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: ατομικό, μορφωτικό, εκπαιδευτικό, συστηματοποίηση, διαθεματικότητα.

The solution of mathematical exercises as a complex activity: synthesis of individual, educational and educational cognitive level of the students

Dr.. Vassilios Saltas, Mathematician S.E., Scientific Associate of International Hellenic University, Author

Abstract

When solving mathematical exercises, there are three cognitive levels on which the various reasonings are structured: the individual, the educational and the educational cognitive level. It should be noted that during the solution of almost all student exercises, reasoning is not applied exclusively from one of the aforementioned levels. Some syllogisms are used from the individual cognitive level, some others from the educational level and finally, some from the educational cognitive level. For the didactic assessment of students' use of these three cognitive levels when solving mathematical exercises, an algebraic example will be analyzed as a case study. The analysis of the solution of the said example will be related to basic concepts of the modern teaching of Mathematics and specifically to the concepts exercise – department, zone of current and imminent development of the students, systematization and interdisciplinary approach of mathematical knowledge.

Key-Words: individual, educational, educational, systematization, interdisciplinary.

Εισαγωγή

Οι μαθητές/μαθήτριες έχουν, σε δεδομένη χρονική στιγμή, συγκεκριμένο αριθμό ώριμων γνώσεων γενικότερα αλλά και μαθηματικών ειδικότερα, οι οποίες αναφέρονται και ως ζώνη τρέχουσας ανάπτυξής τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην επέκταση της ζώνης τρέχουσας ανάπτυξης των μαθητών/τριών σε ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία περιέχει γνώσεις που ωρίμασαν μετά την εκπαιδευτική διαδικασία (Vygotsky). Οι δύο αυτές γνωστικές ζώνες διασφαλίζονται με την προσφορά νοήματος στα διδασκόμενα και με την πολύπλευρη πρακτική ενέργεια από πλευράς των μαθητών/τριών. Η διασφάλιση των γνώσεων που αντιστοιχούν στη ζώνη τρέχουσας ανάπτυξης και στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών/τριών γίνεται με ενέργειες οι οποίες αντιστοιχούν στη ζώνη τρέχουσας ανάπτυξης και μέσω ενεργειών που αντιστοιχούν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Τα γνωστικά επίπεδα μαθηματικών των μαθητών/τριών δεν εξαρτώνται από την ηλικία, όπως τα εξελικτικά γνωστικά στάδια του Piaget. Είναι αποτέλεσμα μίας διαδικασίας μάθησης. Αν για παράδειγμα στην εκπαιδευτική διαδικασία ο/η μαθητής/μαθήτρια δε μπορεί να λύσει καμία μαθηματική άσκηση ή πρόβλημα, ούτε μόνος του ούτε με βοήθεια, αυτό σημαίνει, ότι οι γνώσεις, που είναι απαραίτητες για τη λύση του, είναι εκτός του συνόλου των γνώσεων που αντιστοιχούν στις δύο αυτές ζώνες.

Οι γνώσεις των μαθητών/τριών που αντιστοιχούν στη ζώνη της τρέχουσας ανάπτυξής τους αφορά τη μόρφωσή τους, η οποία αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα της προς διδασκαλία μαθηματικής έννοιας που δύναται να δώσουν μορφή σε μία κατάσταση βάσει ενός προτύπου. Αναφέρονται επομένως σε πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών αναγκαίες για την κατανόηση και εμπέδωση των νέων γνώσεων. Η μόρφωση των μαθητών/τριών αποκτάται με την εκπαίδευση που σχετίζεται με τα στοιχεία εκείνα της προς διδασκαλία μαθηματικής έννοιας που μπορούν να οδηγήσουν σε συστηματική ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για να γίνει μια εργασία σωστά. Συνεπώς αναφέρεται στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, εφαρμογή των διδασκόμενων εννοιών σε νέες διαθεματικές ή/και διεπιστημονικές καταστάσεις και εντάσσεται σε γνώσεις των μαθητών/τριών που αντιστοιχούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους.

Συστηματοποίηση μαθηματικών γνώσεων

Τα διάφορα θεωρήματα, σχετικά με μια συγκεκριμένη έννοια, είναι «διασκορπισμένα» σε διάφορες ενότητες στα σχολικά βιβλία μαθηματικών και διδάσκονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Για παράδειγμα τα θεωρήματα σχετικά με την παραλληλία μεταξύ δύο ευθειών διδάσκονται σε χρονική διάρκεια η οποία καλύπτει τέσσερα χρόνια (ξεκινώντας από την Α΄ Γυμνασίου με την εισαγωγή της έννοιας και καταλήγοντας στη Θεωρητική Γεωμετρία της Α΄ Λυκείου). Η κατάσταση παραμένει ίδια και για πολλές άλλες έννοιες, όπως κάθετες ευθείες ισότητα ευθύγραμμων τμημάτων κ.α. Η

διδασκαλία των θεωρημάτων, σχετικών με την ίδια και αυτή έννοια σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και σε διαφορετικές περιόδους, δυσκολεύει την εφαρμογής της διδασκόμενης έννοιας. Αυτό είναι έτσι διότι δεν δημιουργούνται στο υποσυνείδητο του/της μαθητή/μαθήτριας οι αναγκαίοι σύνδεσμοι και αυτό παρεμποδίζει τόσο την απομνημόνευσή τους όσο και την εφαρμογής τους. Για τον λόγο αυτό προτείνεται να γίνεται συγκέντρωση όλων των ορισμών και των θεωρημάτων τα οποία εξασφαλίζουν τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες σχέσης εννοιών. Με άλλα λόγια η εκλογή και τοποθέτηση των διδασκόμενων θεωρημάτων πρέπει να γίνεται με βάση την ιδέα του Ευκλείδη, για συστηματοποίηση των μαθηματικών γνωστών της εποχή του, πάνω στην οποία βασίστηκε και έγραψε τα «Στοιχεία» (Σάλτας, 1999).

Η συστηματοποίηση των μαθηματικών γνώσεων είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί για σχεδόν όλες της έννοιες. Ένα τέτοιο είδος συστηματοποίησης είναι και αυτή της συγκέντρωσης όλων των ικανών συνθηκών σχέσης εννοιών και δομώντας έτσι τα διδακτικά συστήματα ικανών συνθηκών. Τονίζεται ότι τα διδακτικά συστήματα ικανών συνθηκών αποτελούν αλγόριθμο (μεθόδευση) των ενεργειών για την κατανόηση συγκεκριμένων αντικειμένων από τον όγκο των αντίστοιχων εννοιών. Μεταξύ των διαφόρων περιπτώσεων υπάρχει ο διαζευκτικός σύνδεσμος «ή», με τον οποίο δηλώνεται η δυνατότητα, ανάλογα με την περίπτωση, να εφαρμόζεται κάποια από τις περιπτώσεις. Με τρόπο ανάλογο μπορούν να συστηματοποιηθούν και τα θεωρήματα τα οποία εξασφαλίζουν τις αναγκαίες συνθήκες για την ισχύ μιας έννοιας. Δομώντας έτσι τα διδακτικά συστήματα αναγκαίων συνθηκών σχέσεις εννοιών. Μεταξύ των διαφόρων περιπτώσεων υπάρχει ο διαζευκτικός σύνδεσμος «και», με τον οποίο δηλώνεται ότι ισχύουν όλες σε προτάσεις, ανεξάρτητα της περίπτωσης που πρέπει να εφαρμοστεί. Τόσο τα διδακτικά συστήματα ικανών συνθηκών, όσο και τα διδακτικά συστήματα αναγκαίων συνθηκών, εξασφαλίζουν ελπιδοφόρες προσπάθειες για λύση δεδομένης άσκησης. Αυτά στα οποία θα αναφερθούμε αφορούν εκτός των ασκήσεων υπολογισμού, απόδειξης, ύπαρξης και στα προβλήματα γεωμετρικών κατασκευών. Για τον λόγο αυτό και εν συνεχεία οι τέσσερεις αυτές κατηγορίες μαθηματικών ασκήσεων/προβλημάτων θα αναφέρονται απλά ως ασκήσεις, εκτός και αν πρέπει να συγκεκριμενοποιηθεί το είδος (Gatew, 2001).

Κατά το γνωστό Πολωνό μαθηματικό Polya υπάρχουν έξι βασικά στάδια κατά τη λύση μιας μαθηματικής άσκησης (Polya, 1998): α) Έλεγχος της εκφώνησης της άσκησης, στον οποίο διαχωρίζονται τα δεδομένα από τα ζητούμενα. β) Κατανόηση της άσκησης, αφού πρώτα κατανοηθούν τα επιμέρους στοιχεία της (δεδομένα και ζητούμενα). γ) Δημιουργία σχεδίου λύσης της άσκησης. Αφού ο/η μαθητής/μαθήτρια κατανοήσεις πλήρως την εκφώνηση της άσκησης (ποια είναι τα γνωστά και ποια τα ζητούμενα), απαραίτητο είναι το σχέδιο λύσης με το οποίο μεταβαίνει από τα δεδομένα στα ζητούμενα στοιχεία της άσκησης. Το σχέδιο αυτό λύσης της δεδομένης άσκησης δεν είναι μοναδικό και μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθεί ανάλογα μ' αυτό το οποίο πρέπει να αποδειχτεί ή να ληφθεί. δ) Εκτέλεση – εφαρμογή του σχεδίου λύσης που ο/η μαθητής/μαθήτρια θεωρεί καταλληλότερο. ε) Μελέτη της λύσης και προσδιορισμός του αριθμού των διαφορετικών λύσεων της δεδομένης μαθηματικής άσκησης. ζ)

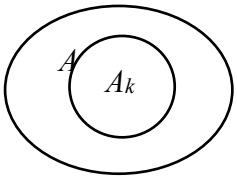
Ανακάλυψη (αν είναι δυνατόν) και προσδιορισμός των δυνατοτήτων εφαρμογής της δεδομένης άσκησης στη λύση άλλων μαθηματικών ή και όχι μαθηματικών ασκήσεων (φυσική, χημεία, πρακτική εφαρμογή κ.τ.λ.).

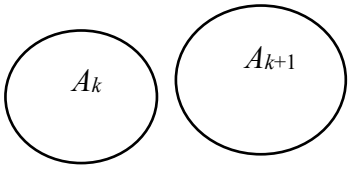
Λύση μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων

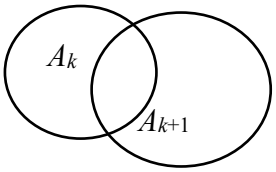
Αν με A_n συμβολιστεί η λύση της άσκησης Z_n, όταν στη λύση A_n της άσκησης Z_n χρησιμοποιείται η λύση A_k της άσκησης Z_k, η άσκηση Z_k λέγεται άσκηση – τμήμα της άσκησης Z_n. Στα προβλήματα γεωμετρικών κατασκευών αναφέρεται ως πρόβλημα – τμήμα. Έστω $A_1, A_2, ..., A_j, ..., A_{n-1}$ είναι οι λύσεις αντίστοιχα των ασκήσεων – τμήματα $Z_1, Z_2, ..., Z_j, ..., Z_{n-1}$ της άσκησης Z_n. Οι λύσεις $A_1, A_2, \ldots, A_j, \ldots, A_{n-1}$ μπορούν να παρασταθούν οπτικά με κλειστές γραμμές και με τα εσωτερικά τους σημεία. Διακρίνονται τέσσερις περιπτώσεις τέτοιων κλειστών γραμμών:

I. Αν η λύση A_k της άσκησης Z_k περιέχεται στη λύση A_{k+1} της άσκησης Z_{k+1}, δηλαδή η Z_k είναι άσκηση – τμήμα της Z_{k+1}, τότε το διάγραμμα της A_k περιέχεται στο διάγραμμα της A_{k+1} (Σχήμα 1).

II. Αν η λύση A_k της Z_k δεν περιέχεται στη λύση A_{k+1} της Z_{k+1}, δηλαδή η Z_k δεν είναι άσκηση – τμήμα της Z_{k+1}, τότε το διάγραμμα της A_k είναι εκτός του διαγράμματος της A_{k+1}, (Σχήμα 2) ή έχει μη κενή τομή με το διάγραμμα αυτής (Σχήμα 3).



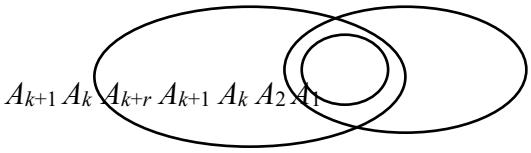


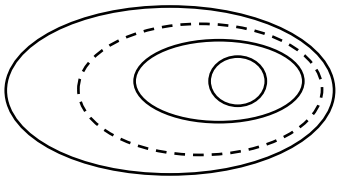


Σχήμα 1 Σχήμα 2 Σχήμα 3

III. Αν η λύση A_k της Z_k είναι κοινό μέρος των λύσεων A_{k+1} και A_{k+r} αντίστοιχα των ασκήσεων Z_{k+1} και Z_{k+r}, δηλαδή Z_k είναι άσκηση – τμήμα των Z_{k+1} και Z_{k+r} , αλλά A_{k+1} δεν περιέχεται στη A_{k+r} , τότε το διάγραμμα της A_k περιέχεται τόσο σε αυτό της A_{k+1}, όσο και στο διάγραμμα της A_{k+r} (Σχήμα 4).

IV. Αν η λύση A_1 περιέχεται στη λύση A_2, A_2 περιέχεται στη λύση A_3 κ.τ.λ., για κάθε k η λύση A_k περιέχεται στη λύση A_{k+1}, τότε τα διαγράμματα λύσεων διαδοχικά περιέχονται το ένα στο άλλο, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5 (Σάλτας, 2021).





Σχήμα 4 Σχήμα 5

Μία μαθηματική άσκηση μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις. Επομένως η λύση της άσκησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές ασκήσεις – τμήματα και αυτό πάντα σε συνάρτηση με τη λύσης της. Διαφορετικές θα είναι φυσικά οι σχηματικές – διαγραμματικές αναπαραστάσεις των λύσεων των ασκήσεων. Στη διαδικασία γέννησης των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών για λύση μαθηματικών ασκήσεων σημαντικό ρόλο παίζει και η επίγνωση των εκπαιδευτικών, τόσο για τη δομή λύσης της δεδομένης μαθηματικής άσκησης, όσο και οι έννοιες πολυπλοκότητα και δυσκολία λύσης της άσκησης. Αν με $A_1, A_2,\ldots,A_j,\ldots,A_{n-1}$ συμβολιστούν οι λύσεις των ασκήσεων – τμημάτων της Z_n με λύση αυτής την A_n, τότε ο βαθμός πολυπλοκότητας της λύσης της άσκησης Z_n προσδιορίζεται από τον αριθμό n, ενώ ο βαθμός δυσκολίας της λύσης A_n εξαρτάται από το n και επίσης από το ποιες από τις λύσεις $A_1, A_2, \ldots, A_j, \ldots, A_{n-1}$ είναι προκαταβολικά γνωστές, ανήκουν δηλαδή στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας. Όσο περισσότερες ασκήσεις – τμήματα μιας άσκησης λυθούν αρχικά από κάποιο/α μαθητή/μαθήτρια, τόσο η λύση της δεδομένης άσκησης θα είναι ευκολότερη για αυτόν/αυτήν. Κατά συνέπεια η πολυπλοκότητα της λύσης μιας άσκησης προσδιορίζεται από την πολυπλοκότητα λύσης και από τον αριθμό των αντίστοιχων ασκήσεων – τμημάτων της, καθώς και από το χρόνο που αυτές λύθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι ενώ η πολυπλοκότητα της λύσης δεδομένης μαθηματικής άσκησης δεν μπορεί να μεταβληθεί, η δυσκολία λύσης της μπορεί να αυξηθεί ή να ελαττωθεί και αυτό σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες ασκήσεις – τμήματα που λύνονται πριν από αυτήν. Στην πράξη, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και με ευθύνη των εκπαιδευτικών, πρέπει να ταξινομηθούν οι διάφορες ασκήσεις σε ομάδες, έτσι ώστε κάθε άσκηση να προετοιμάζεται από άλλες, πριν από αυτή ασκήσεις – τμήματα. Έτσι η επιτυχής λύση μιας άσκησης ή προβλήματος ($p \to q$) έχει άμεση σχέση με την επιτυχή λύση των επιμέρους ασκήσεων ή προβλημάτων ($p \to p_1, p_1 \to p_2, p_2 \to p_3, ..., p_k \to q$).

Τεχνικές λύσης μαθηματικών ασκήσεων και προβλημάτων

Κατά τον Αρχαίο Έλληνα μαθηματικό Ευκλείδη (3ο αιώνα π.Χ.), για την απόδειξη των διαφόρων προτάσεων: «Το προτεινόμενο αποδεικνύεται αναλυτικά, αν το ζητούμενο λαμβάνεται για δεδομένο και με βάση τα ως εδώ γνωστά συμπεράσματα, λαμβάνεται η γνωστή αλήθεια. Αντιθέτως, αυτό αποδεικνύεται συνδυαστικά, αν με την βοήθεια των δεδομένων αληθειών φτάσουμε στο ζητούμενο.». Εδώ η βασική λέξη είναι η «αποδεικνύεται», η οποία είναι βασική κατά τις ενέργειες με θεωρήματα. Εξαιτίας του τρόπου αυτού σκέψης για την ανάλυση και τη σύνθεση της απόδειξης του Ευκλείδη, δηλαδή το ζητούμενο λαμβάνεται για δεδομένο. Η ανάλυση αυτή με τη βοήθεια βασικών στοιχείων μαθηματικής λογικής μπορεί να αποδοθεί και σχηματικά. Ο συλλογισμός αυτός βασικά αποδίδει την απόδειξη της πρότασης «αν p , τότε q» ή διαφορετικά $p \to q$. Αυτό σημαίνει, ότι για να αποδειχτεί η αλήθεια του «αν p, τότε q», αρκεί να ανακαλυφθούν και να ταξινομηθούν, όπως προαναφέρθηκε, στην αντίστοιχη θέση, οι

$p \to p_1$, $p_1 \to p_2$, $p_2 \to p_3$, …, $p_k \to q$. Στην περίπτωση αυτή η ανάλυση Ευκλείδη μπορεί να αποδοθεί με τον ακόλουθο τρόπο (Σάλτας, 2008):

Λεκτική γραφή	Συμβολική γραφή
Αν αληθεύει q τότε αληθεύει p_k	$q \to p_k$
Αν αληθεύει p_k τότε αληθεύει p_{k-1}	$p_k \to p_{k-1}$
……..	……
Αν αληθεύει p_1 τότε αληθεύει p	$p_1 \to p$

Με τον τρόπο αυτό ουσιαστικά ανακαλύπτονται συνεπαγωγές οι οποίες είναι αντίστροφες των συνεπαγωγών που εξασφαλίζουν την ορθότητα του ζητούμενου υποθετικού συλλογισμού. Αλλά από την ορθότητα αυτή των νέων συνεπαγωγών δε συνεπάγεται η ορθότητα των αντίστροφων. Για τον λόγο αυτό πρέπει να ελεγχθεί η ορθότητα αυτών των αντίστροφων συνεπαγωγών και συγκεκριμένα:

Λεκτική γραφή	Συμβολική γραφή
Αφού αληθεύει p τότε αληθεύει p_1	$p \to p_1$
Αφού αληθεύει p_1 τότε αληθεύει p_2	$p_1 \to p_2$
……..	……
Αφού αληθεύει p_k τότε αληθεύει q	$p_k \to q$

Κατά τον υποθετικό συλλογισμό, μόλις τώρα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι αν p αληθεύει, τότε αληθεύει και q. Η τοποθέτηση των συνεπαγωγών με τη σειρά αυτή είναι και η σύνθεση της απόδειξης του ισχυρισμού «αν p, τότε q».

Εκτός της προαναφερόμενης ανάλυσης, για τη λύση ασκήσεων, υπάρχει και η ανάλυση του Πάππου (3ο αιώνα μ.Χ.) κατά την οποία: «Στην ανάλυση το ζητούμενο θεωρείται ως γνωστό και βλέπουμε από πού θα μπορούσε να προέρχεται αυτό και στη συνέχεια τι προϋπήρχε, έτσι ώστε με τον τρόπο αυτό να φτάσουμε σε κάτι γνωστό, αυτό το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εξόδου. Την οδό αυτή την ονομάζουμε ανάλυση ή αντίστροφη λύση.». Το νέο στον τρόπο αυτό συλλογισμού είναι το γεγονός ότι γίνεται αναζήτηση από που μπορεί να ληφθεί το ζητούμενο, δηλαδή αναζητούνται ικανές συνθήκες. Επίσης η απόδειξη έχει όχι μόνο ευρετικό αλλά και αποδειχτικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση αυτή η ανάλυση Πάππου μπορεί να αποδοθεί με τον ακόλουθο τρόπο (Σάλτας, 2008):

Λεκτική γραφή	Συμβολική γραφή
Για να αληθεύει q αρκεί να αληθεύει p_k	$q \leftarrow p_k$
Για να αληθεύει p_k αρκεί να αληθεύει p_{k-1}	$p_k \leftarrow p_{k-1}$
……..	……
Για να αληθεύει p_1 αρκεί να αληθεύει p	$p_1 \leftarrow p$

Συνεπώς, αν αληθεύει p τότε αληθεύει q	$p \to q$

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερόμενα για τη δομή και οργάνωση των μαθηματικών ασκήσεων, διακρίνονται δύο είδη μαθηματικών ασκήσεων σε σχέση με τον τρόπο λύσης τους: α) Η προς λύση άσκηση είναι με γνωστή δομή λύσης και αυτό το οποίο πρέπει ο/η μαθητής/μαθήτρια να κάνει είναι να συγκεκριμενοποιήσει, τόσο τη γνωστή δομή, όσο και τη γνωστή μέθοδο και τελικά να τα εφαρμόσει. Τα επίπεδα, από τα οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια διέρχεται κατά τη λύση ασκήσεων αυτού του τύπου είναι τα ακόλουθα πέντε: διάκριση του τύπου άσκησης, επιλογή του αντίστοιχου αλγόριθμου για τη λύσης, εφαρμογή του επιλεγμένου αλγορίθμου, διατύπωση της απάντησης και παρατηρήσεις πάνω στη λύση. β) Η προς λύση άσκηση ή πρόβλημα είναι με άγνωστη δομή λύσης. Τα επίπεδα, από τα οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια διέρχεται κατά τη λύση ασκήσεων αυτού του τύπου είναι τα ακόλουθα οκτώ: αναζήτηση αναλογίας με πριν από αυτή λυμένες άλλες ασκήσεις, αναζήτηση της ιδιαιτερότητας της δοσμένης άσκησης με σκοπό να βοηθηθεί για τη λύση της, εκτέλεση ανάλυσης της λύσης με βάση την ανάλυση Ευκλείδη ή Πάππου, εκτέλεση σύνθεσης της λύσης της με βάση την ανάλυση Ευκλείδη, εκτέλεση επιπρόσθετων κατασκευών, εισαγωγή νέων άγνωστων στοιχείων με σκοπό τον εντοπισμό των ασκήσεων–τμήματα της δεδομένης άσκησης, αναζήτηση έμμεση απόδειξη και επίλυση των μερικών περιπτώσεων της άσκησης.

Τέλος, κατά την επίλυση διαφόρων μαθηματικών ασκήσεων χρησιμοποιούνται αρκετές φορές γνώσεις και έννοιες από διάφορους τομείς των Μαθηματικών. Για παράδειγμα στη γεωμετρία μία μαθηματική άσκηση μπορεί να λυθεί με αλγεβρικές γνώσεις. Η γνωστική αυτή μέθοδο όπου, καλά αναπτυγμένες και γνωστές έννοιες από έναν τομέα των Μαθηματικών, αντιπαραθέτονται με μη αναπτυγμένες και άγνωστες έννοιες από κάποιον άλλο τομέα, ονομάζεται διαθεματικότητα. Οι γνώσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη μελέτη και επεξήγηση άλλων γνώσεων λέγονται μοντέλα, ενώ οι προς μελέτη γνώσεις λέγονται πρωτότυπες.

Διακρίνονται τα ακόλουθα τέσσερα στάδια υλοποίησης της μαθηματικής διαθεματικότητας: 1) Μελέτη του πρωτοτύπου και εν συνεχεία καθορισμός των χαρακτηριστικών, των σχέσεων και των παραμέτρων, τα οποία το προσδιορίζουν. 2) Δημιουργία της νέας διαθεματικής άσκησης. 3) Λύση της δημιουργημένης μαθηματικής άσκησης. 4) Εκτίμηση της λαμβανόμενης λύσης. Το στάδιο αυτό διαιρείται σε δυο μέρη: έλεγχος της σχέσης αποτελέσματος και μαθηματικού μοντέλου και έλεγχος της σχέσης της μαθηματικής λύσης και του πρωτοτύπου (Arseven, 2015).

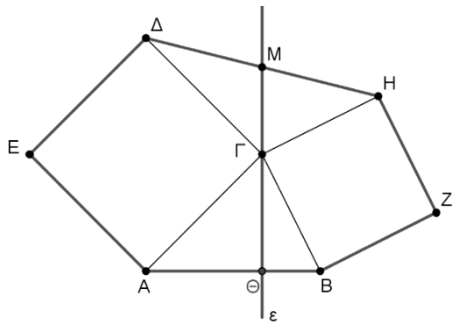
Παραδείγματα λύσης μαθηματικών ασκήσεων

Τα προαναφερόμενα θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν με τη βοήθεια δύο παραδειγμάτων. Μιας γεωμετρικής άσκησης (Ευκλείδεια Γεωμετρία). Το χαρακτηριστικό με την εν λόγω άσκηση είναι ότι δεν ήταν γνωστή στους/στις μαθητές/μαθήτριες και δεν έμοιαζε με κάποια άλλη άσκηση του σχολικού βιβλίου (Ευκλείδεια Γεωμετρία, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου) αν και χρησιμοποιούνται έννοιες που υπάρχουν στα σχολικά

συγγράμματα του Σχολικού Έτους 23-24 (Μαθηματικά Προσανατολισμού Ομάδας Θετικών Σπουδών, Β΄ Τάξη Γενικού Λυκείου). Το δεύτερο παράδειγμα είναι μία αλγεβρικής άσκησης και τη λύση αυτής με τη βοήθεια τριγωνομετρικών εννοιών, η οποία επίσης δεν είναι γνωστή στους/στις μαθητές/μαθήτριες και δε μοιάζει με κάποια άλλη λυμένη άσκηση του σχολικού βιβλίου (Άλγεβρα, Β΄ Τάξη Γενικού Ημερήσιου Λυκείου). Επίσης χρησιμοποιούνται, για τη λύση της, έννοιες που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο αλλά δεν διδάσκονταν οι μαθητές/μαθήτριες, βάσει το αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολικού Έτους 23-24.

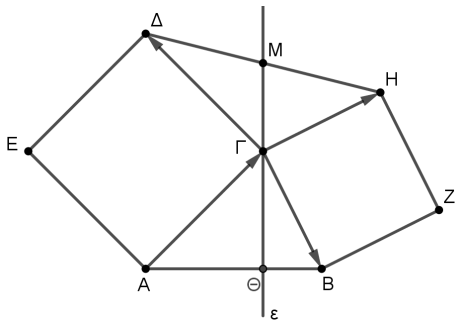
Οι προτεινόμενοι τρόποι λύσης μπορεί να ειπωθεί ότι είναι τρόποι που δύναται να προταθούν από περιορισμένο αριθμό μαθητών/τριών μιας και υπάρχουν και άλλοι τρόπος λύσης, αμιγώς γεωμετρικός ή αλγεβρικός αντίστοιχα, ευκολότεροι και λιγότερο πολύπλοκοι από τους προτεινόμενους, οι οποίοι στην παρούσα φάση δεν θα αναφερθεί. Αυτό δηλώνει ότι σε κάθε περίπτωση μπορεί να είναι μία αποκλειστικά ατομική λύση που μπορεί να είναι αποτέλεσμα πολύ καλής προετοιμασίας κάποιων μαθητών/τριών, αλλά και της ευρετικής μεθόδου σκέψης.

<u>Παράδειγμα 1ο:</u> «Στις πλευρές ΒΓ και ΑΓ τριγώνου ΑΒΓ και εκτός του ημιεπιπέδου του, κατασκευάζονται τα τετράγωνα ΑΒΔΕ και ΒΓΗΖ. Αν η ευθεία ε είναι κάθετη στο ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ, τότε να δειχτεί ότι διέρχεται από το μέσο Μ του ευθύγραμμου τμήματος ΔΗ (Σχήμα 6).»



Σχήμα 6

Όπως προαναφέρθηκε, η λύση της εν λόγω γεωμετρικής άσκησης θα γίνει με τη βοήθεια γνώσεων Αναλυτικής Γεωμετρίας και συγκεκριμένα με την κατασκευή διανυσμάτων, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 7 που ακολουθεί.



Σχήμα 7

I) Για να αποδειχτεί ότι η ευθεία ε διέρχεται από το μέσο Μ του ευθύγραμμου τμήματος ΔΗ αρκεί να δειχτεί ότι η διάμεσος ΓΜ του τριγώνου ΓΔΗ ανήκει στην ευθεία ε. Για να δειχτεί ότι το ευθύγραμμα τμήμα ΔΗ ανήκει στην ευθεία ε, αρκεί να δειχτεί ότι $\Gamma M \perp AB$ μιας και $\Gamma\Theta \perp AB$ και από το σημείο Γ υπάρχει μόνο μία ευθεία κάθετης στο ευθύγραμμα τμήμα ΑΒ.

II) Το ευθύγραμμα τμήμα ΓΜ είναι «αρκετά μακριά» από το ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ για τον λόγο αυτό μπορεί να αποδειχτεί ότι είναι κάθετα αν είναι διανύσματα και δειχτεί ότι το εσωτερικό τους γινόμενο ισούται με το μηδέν.

III) Η απόδειξη του $\Gamma M \perp AB$ θα ολοκληρωθεί αν αποδειχτεί ότι $\overrightarrow{\Gamma M} \cdot \overrightarrow{AB} = 0$.

IV) Επειδή το ευθύγραμμο τμήμα ΓΜ είναι διάμεσος του τριγώνου ΓΔΗ θα ισχύει ότι $\overrightarrow{\Gamma M} = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{\Gamma\Delta} + \overrightarrow{\Gamma H}\right)$. Επίσης $\overrightarrow{AB} = \overrightarrow{A\Gamma} + \overrightarrow{\Gamma B}$. Τότε θα έχουμε τα ακόλουθα:

$$\overrightarrow{\Gamma M} \cdot \overrightarrow{AB} = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{\Gamma\Delta} + \overrightarrow{\Gamma H}\right) \cdot \left(\overrightarrow{A\Gamma} + \overrightarrow{\Gamma B}\right) = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} + \overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} + \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} + \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{\Gamma B}\right) =$$
$$= \frac{1}{2}\left(0 + \overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} + \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} + 0\right) = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} + \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma}\right)$$

λαμβάνοντας υπόψη ότι $\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} = 0,\ \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} = 0$ από τις καθετότητες $\Gamma\Delta \perp A\Gamma$ και $\Gamma H \perp \Gamma B$, αντίστοιχα.

V) Για να αποδειχτεί ότι $\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} + \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} = 0$ αρκεί να αποδειχτεί ότι οι αριθμοί $\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B}$ και $\overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma}$ είναι αντίθετοι. Έστω ότι $\theta = 90^\circ + A\hat{\Gamma}B$.

VI) Με βάση αυτό τα δύο τελευταία εσωτερικά γινόμενα υπολογίζονται ως εξής:

$$\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{\Gamma B} = \left|\overrightarrow{\Gamma\Delta}\right| \cdot \left|\overrightarrow{\Gamma B}\right| \cdot \sigma\upsilon\nu\theta \text{ και } \overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{A\Gamma} = -\overrightarrow{\Gamma H} \cdot \overrightarrow{\Gamma A} = -\left|\overrightarrow{\Gamma H}\right| \cdot \left|\overrightarrow{\Gamma A}\right| \cdot \sigma\upsilon\nu\theta$$

Αλλά $\left|\overrightarrow{\Gamma\Delta}\right| = \left|\overrightarrow{\Gamma A}\right|$ και $\left|\overrightarrow{\Gamma B}\right| = \left|\overrightarrow{\Gamma H}\right|$, οπότε θα έχουμε ότι:

$$\overrightarrow{\Gamma\Delta} \cdot \overrightarrow{AB} = \frac{1}{2}\left(\left|\overrightarrow{\Gamma\Delta}\right| \cdot \left|\overrightarrow{\Gamma B}\right| \cdot \sigma\upsilon\nu\theta - \left|\overrightarrow{\Gamma H}\right| \cdot \left|\overrightarrow{\Gamma A}\right| \cdot \sigma\upsilon\nu\theta\right) = 0$$

VII) Το τελευταίο σημαίνει ότι η διάμεσος ΓΜ ανήκει στην ευθεία ε. Οπότε η ευθεία ε διέρχεται από το μέσο Μ του ευθύγραμμου τμήματος ΔΗ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα επτά στάδια λύσης της εν λόγω άσκησης, δύναται να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1) Όπως φαίνεται από το στάδιο Ι) της προτεινόμενης λύσης, οι συλλογισμοί είναι με βάση το σχήμα Πάππου, δηλαδή συλλογισμοί που ανήκουν στο μορφωτικό επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας. Οι εν λόγω συλλογισμοί είναι σχετικά εύκολοι και οδηγούν με ευκολία στο συμπέρασμα ότι είναι αρκετό για να αποδειχτεί η καθετότητα των ευθύγραμμων τμημάτων ΑΒ και ΓΜ.

2) Οι συλλογισμοί του σταδίου ΙΙ) της προτεινόμενης λύσης δηλώνουν τη διαθεματική προσέγγιση της λύσης της δεδομένης γεωμετρικής άσκησης μέσω της χρήσης μοντέλου αναλυτικής γεωμετρίας και συγκεκριμένα μέσω της χρήσης διανυσμάτων. Δηλώνουν επίσης ότι έγινε χρήση των διδακτικών συστημάτων κριτηρίων και συγκεκριμένα του συστήματος αυτού που οδηγεί στην απόδειξη της καθετότητας δύο ευθύγραμμων τμημάτων. Οι εν λόγω συλλογισμοί ανήκουν στο εκπαιδευτικό επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας. Στο επίπεδο αυτό εγκλείεται και το ότι το εσωτερικό γινόμενο των διανυσμάτων που ορίζουν τα ευθύγραμμα τμήματα ΑΒ και ΓΜ ισούται με το μηδέν.

3) Οι συλλογισμοί του σταδίου ΙΙΙ) της προτεινόμενης λύσης δηλώνουν, από μαθηματικής απόψεως, είναι αρκετοί για τη λύση του ζητούμενου. Από την άλλη πλευρά είναι αποτέλεσμα άλλων συλλογισμών, οι οποίοι είναι περισσότερο ουσιαστικοί και αυτό γιατί αυτοί παίζουν σημαντικό ευρετικό ρόλο στο συγκεκριμένο σημείο της λύσης της άσκησης. Οι συγκεκριμένοι συλλογισμοί δηλώνουν ότι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας υπάρχουν τόσο δυνατότητες για γενική εργασία με τα διδακτικά συστήματα, όσο επίσης και όσο και δυνατότητες για εργασία με συγκεκριμένο διδακτικό σύστημα ικανών συνθηκών καθετότητας ευθύγραμμων τμημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του εσωτερικού γινομένου δύο διανυσμάτων. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή στην ανύπαρκτη ή μειωμένη δυνατότητα εργασίας με διδακτικό σύστημα ικανών συνθηκών καθετότητας δύο ευθύγραμμων τμημάτων, γίνεται λόγος ότι οι συλλογισμοί βρίσκονται στη ζώνη της κοντινής ανάπτυξης του /της μαθητή/μαθήτριας.

4) Στο επίπεδο ΙV), εκτός του ορισμού του αθροίσματος διανυσμάτων, χρησιμοποιείται και μία άσκηση – τμήμα και συγκεκριμένα η $\overrightarrow{\Gamma M}=\frac{1}{2}\left(\overrightarrow{\Gamma\Delta}+\overrightarrow{\Gamma H}\right)$, συλλογισμός που ανήκει στο εκπαιδευτικό επίπεδο του/της μαθητή /μαθήτριας. Αν στις γνώσεις της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του /της μαθητή/μαθήτριας έλλειπε το εν λόγω αποτέλεσμα (άσκηση – τμήμα), πιθανότατα δυσκολότερα θα είχε οδηγηθεί στη λύση της δεδομένη άσκησης και αυτό γιατί θα έπρεπε αρχικά να αποδείξει την άσκηση – τμήμα πριν τη χρησιμοποιήσει.

5) Στο στάδιο V) της προτεινόμενης λύσης εκ νέου χρησιμοποιείται το σχήμα Πάππου για την ανάλυση της λύσης της άσκησης. Το συμπέρασμα από τον συλλογισμό αυτό

οδηγεί στο εσωτερικό γινόμενο δύο διανυσμάτων με τη χρήση του συνημίτονου και στην αντικατάσταση του διανύσματος $\overrightarrow{\text{ΑΓ}}$ με το διάνυσμα $-\overrightarrow{\text{ΓΑ}}$.

6) Τα στάδια VI) και VII) της προτεινόμενης λύσης είναι και τα δύο δομημένα με βάση το σχήμα Ευκλείδη και είναι αλγοριθμικά δομημένα.

<u>Παράδειγμα 2:</u> Να λυθεί, στο σύνολο των πραγματικών αριθμών, η εξίσωση $\sqrt{4-x^2}=x^2-2$».

I) Για να λυθεί η εξίσωση αρχικά πρέπει να βρεθεί που ορίζεται ο άγνωστος x.

Πρέπει $4-x^2\geq 0 \Leftrightarrow (2-x)(2+x)\geq 0$, οπότε $x\in[-2,2]$ και

$x^2-2\geq 0 \Leftrightarrow \left(x-\sqrt{2}\right)\left(x+\sqrt{2}\right)\geq 0$, οπότε $x\in\left(-\infty,-\sqrt{2}\right]\cup\left[\sqrt{2},+\infty\right)$

Συνεπώς $x\in\left[-2,-\sqrt{2}\right]\cup\left[\sqrt{2},2\right]$

II) Επειδή πρέπει να γίνει απαλοιφή της τετραγωνικής ρίζας, η παράσταση $4-x^2$ πρέπει να μετασχηματιστεί σε παράσταση με τετράγωνο, οπότε το τετράγωνο να «φύγει» με την τετραγωνική ρίζα. Για τον λόγο αυτό θέτω $x=2\sigma\upsilon\nu\varphi$, για το οποίο θα πρέπει $\varphi\in[0,\pi]$. Με τον τρόπο αυτό η παράσταση $4-x^2$ μετασχηματίζεται σε $4-4\sigma\upsilon\nu^2\varphi$, οπότε εύκολα μπορεί να απλοποιηθεί η τετραγωνική ρίζα.

III) Αντικαθιστούμε το x στη δεδομένη εξίσωση και λαμβάνεται το εξής:

$$\sqrt{4-4\sigma\upsilon\nu^2\varphi}=4\sigma\upsilon\nu^2\varphi-2 \Leftrightarrow 2\sqrt{1-\sigma\upsilon\nu^2\varphi}=2\left(2\sigma\upsilon\nu^2\varphi-1\right)\Leftrightarrow$$
$$\Leftrightarrow \sqrt{1-\sigma\upsilon\nu^2\varphi}=2\sigma\upsilon\nu^2\varphi-1 \Leftrightarrow \sqrt{\eta\mu^2\varphi}=\sigma\upsilon\nu 2\varphi \Leftrightarrow |\eta\mu\varphi|=\sigma\upsilon\nu 2\varphi$$

Αλλά $\varphi\in[0,\pi]$ και επομένως $\eta\mu\varphi\geq 0$, $|\eta\mu\varphi|=\eta\mu\varphi$ και έτσι $\eta\mu\varphi=\sigma\upsilon\nu 2\varphi$.

IV) Λύνεται η τριγωνομετρική εξίσωση:

$$\eta\mu\varphi=\sigma\upsilon\nu 2\varphi \Leftrightarrow \sigma\upsilon\nu\left(\frac{\pi}{2}-\varphi\right)=\sigma\upsilon\nu 2\phi \Leftrightarrow \sigma\upsilon\nu 2\phi=\sigma\upsilon\nu\left(\frac{\pi}{2}-\varphi\right)\Leftrightarrow$$
$$2\varphi=2k\pi+\left(\frac{\pi}{2}-\varphi\right)\Leftrightarrow 3\varphi=2k\pi+\frac{\pi}{2}\Leftrightarrow \varphi=\frac{2}{3}k\pi+\frac{\pi}{6},\ k\in Z$$

ή

$$2\varphi=2k\pi-\left(\frac{\pi}{2}-\varphi\right)\Leftrightarrow \varphi=2k\pi-\frac{\pi}{2},\ k\in Z$$

Έτσι για $k=0$ θα έχουμε $\varphi=\frac{\pi}{6}$ ή $\varphi=-\frac{\pi}{2}$ και αφού πρέπει $\varphi\in[0,\pi]$, θα έχουμε ότι $\varphi=\frac{\pi}{6}$. Αν $k=1$ θα έχουμε $\varphi=\frac{5\pi}{6}$ ή $\varphi=\frac{3\pi}{2}$ και αφού πρέπει $\varphi\in[0,\pi]$, θα έχουμε ότι $\varphi=\frac{5\pi}{6}$.

V) Επομένως η λύση τις εξίσωσης θα είναι:

$$x=2\sigma\upsilon\nu\varphi \Leftrightarrow x=2\sigma\upsilon\nu\frac{\pi}{6} \Leftrightarrow x=2\frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow x=\sqrt{3}\in\left[-2,-\sqrt{2}\right]\cup\left[\sqrt{2},2\right] \text{ ή}$$

$$x=2\sigma\upsilon\nu\varphi \Leftrightarrow x=2\sigma\upsilon\nu\frac{5\pi}{6} \Leftrightarrow x=2\sigma\upsilon\nu\left(\pi-\frac{\pi}{6}\right) \Leftrightarrow x=-2\sigma\upsilon\nu\frac{\pi}{6} \Leftrightarrow x=-\sqrt{3}$$

VI) Επειδή $\sqrt{3}\in\left[-2,-\sqrt{2}\right]\cup\left[\sqrt{2},2\right]$ και $-\sqrt{3}\in\left[-2,-\sqrt{2}\right]\cup\left[\sqrt{2},2\right]$, οι λύσεις της εξίσωσης θα είναι $x=\sqrt{3}$ ή $x=-\sqrt{3}$.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα επτά στάδια λύσης της εν λόγω διανυσματικής άσκησης, δύναται να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1) Όπως φαίνεται από το στάδιο I) της προτεινόμενης λύσης, οι συλλογισμοί είναι με βάση το σχήμα Πάππου, δηλαδή συλλογισμοί που ανήκουν στο μορφωτικό επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας. Οι εν λόγω συλλογισμοί είναι σχετικά εύκολοι και οδηγούν με ευκολία στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητοι για να λυθεί η δεδομένη εξίσωση.

2) Οι συλλογισμοί του σταδίου II) της προτεινόμενης λύσης δηλώνουν τη διαθεματική προσέγγιση της λύσης της δεδομένης αλγεβρικής άσκησης μέσω της χρήσης μοντέλου τριγωνομετρίας. Δηλώνουν επίσης ότι έγινε χρήση των διδακτικών συστημάτων κριτηρίων και συγκεκριμένα αυτού που οδηγεί στην απαλοιφή της τετραγωνικής ρίζας. Στους συλλογισμούς αυτούς εγκλείεται και ο θεμελιώδης νόμος της τριγωνομετρίας. Οι εν λόγω συλλογισμοί ανήκουν στο εκπαιδευτικό επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας.

3) Οι συλλογισμοί του σταδίου III) της προτεινόμενης λύσης δηλώνουν, από μαθηματικής απόψεως, ότι είναι αρκετοί για τη λύση του ζητούμενου. Από την άλλη πλευρά είναι αποτέλεσμα άλλων συλλογισμών, οι οποίοι είναι περισσότερο ουσιαστικοί και αυτό γιατί αυτοί παίζουν σημαντικό ευρετικό ρόλο στο συγκεκριμένο σημείο της λύσης της άσκησης. Οι συγκεκριμένοι συλλογισμοί δηλώνουν ότι στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας υπάρχουν τόσο δυνατότητες για γενική εργασία με τα διδακτικά συστήματα, όσο επίσης και δυνατότητες για εργασία με συγκεκριμένο διδακτικό σύστημα ικανών συνθηκών απαλοιφής της τετραγωνικής ρίζας. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή στην ανύπαρκτη ή μειωμένη δυνατότητα εργασίας με διδακτικό σύστημα ικανών συνθηκών απαλοιφής της τετραγωνικής, με τη βοήθεια του

θεμελιώδους νόμου της τριγωνομετρίας, γίνεται λόγος ότι οι συλλογισμοί βρίσκονται στη ζώνη της κοντινής ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας.

4) Στο στάδιο IV), μετά την απαλοιφή της τετραγωνικής ρίζας αλλά και την εφαρμογή του θεμελιώδους νόμου της τριγωνομετρίας, λύνεται και μία άσκηση – τμήμα και συγκεκριμένα η λύση της τριγωνομετρικής εξίσωσης $\eta\mu\phi = \sigma\upsilon\nu\left(\frac{\pi}{2} - \phi\right)$, συλλογισμός που ανήκει στο εκπαιδευτικό επίπεδο του/της μαθητή /μαθήτριας. Αν στις γνώσεις της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας έλλειπε η εν λόγω άσκηση – τμήμα πιθανότατα να μην είχε οδηγηθεί στη λύση της δεδομένη άσκησης.

5) Στο στάδιο V) της προτεινόμενης λύσης εκ νέου χρησιμοποιείται το σχήμα Πάππου για την ανάλυση της λύσης της άσκησης. Το συμπέρασμα από τον συλλογισμό αυτό οδηγεί στη λύση της δεδομένης εξίσωσης, βάσει πάντα των τεθέντων περιορισμών για τον άγνωστο x.

6) Το στάδιο VI) της προτεινόμενης λύσης είναι αλγοριθμικά δομημένο με βάση το σχήμα Ευκλείδη.

Συμπεράσματα

Παρατηρείται επομένως ότι ευρετικό ρόλο παίζουν οι συλλογισμοί που ανήκουν τόσο στο εκπαιδευτικό, όσο και στο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Κατά τη λύση των μαθητικών ασκήσεων δεν εφαρμόζονται συλλογισμοί αποκλειστικά και μόνο από ένα από τα προαναφερόμενα επίπεδα. Σε κάθε περίπτωση οι εν λόγω συλλογισμοί είναι με τον ίδιο τρόπο αποδεδειγμένοι. Αυτό ισχύει για κάθε λύση μαθηματικής άσκησης που δεν είναι ανάλογη με γνωστή λύση ή δεν οδηγεί κατευθείαν σε γνωστή λύση. Για τον λόγο αυτό πρέπει οι μαθητές/μαθήτριες να εκπαιδεύονται στο πώς θα συλλογίζονται και στα τρία επίπεδα.

Επιπροσθέτως, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο/τάξη του/της μαθητή/μαθήτρια μπορεί να δίνεται έμφαση περισσότερο σε κάποιο από τα τρία επίπεδα, αλλά στις τάξεις του Λυκείου πρέπει να δίνεται έμφαση και στα τρία επίπεδα αλλά και στη λογική συσχέτιση αυτών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη σταδιακή και συνεχής εκπαίδευση των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν τα διδακτικά συστήματα ικανών και αναγκαίων συνθηκών για τη λύση δεδομένης μαθηματικής άσκησης. Επίσης να μάθουν τον ευρετικό τρόπο σκέψης και να χρησιμοποιούν τα σχήματα Ευκλείδη και Πάππου κατά την ανάλυση της λύσης.

Βιβλιογραφία

Arseven, A. (2015). Mathematical Modelling Approach in Mathematics Education. Universal *Journal of Educational Research, 3,* 973-980. https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031204.

Gatew, P. (2001). *Issues in Mathematics Teaching*. London: Routledge.

Polya, G. (1998). *Pos na to lyso;*. Athina: Kardamitsa.

Saltas, V. (2021). Domi tis lysis mathimatikon askiseon kai provlimaton, *i-Teacher, 30*(1), 37-46. Anaktithike apo: http://i-teacher.net/.

Saltas, V. (2008). *Synchroni didaskalia ton mathimatikon*. Thessaloniki: Epikentro.

Saltas, V. (1999). *To mathima ton mathimatikon sto scholeio, Praktika 16ou Syne-driou Ellinikis Mathimatikis Etaireias.* Larisa: EME.

Η μικροδιδασκαλία ως εκπαιδευτική καινοτομία

Γεώργιος Μητρόπουλος Μ.Α., Ph.D., Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι ανάγκη να αποτελεί χώρο προσανατολισμού της κοινωνίας στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Ως εκ τούτου στις δομές της χρειάζεται να αναπτύσσονται αντιλήψεις που βασίζονται στα επιστημονικά δεδομένα και διαμορφώνουν τις τάσεις εκείνες που οδηγούν σε βελτιώσεις και αλλαγές. Με βάση τα παραπάνω, το παρόν άρθρο διερευνά ένα καινοτόμο γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής, τη μικροδιδασκαλία, καθώς αυτή σχετίζεται ιδιαίτερα με τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψηφίων και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Σκοπός του είναι να προσδιορίσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής καινοτομίας, βασικού παράγοντα κοινωνικής εξισορρόπησης. Η τελευταία μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου της προσαρμογής του εκπαιδευτικού οργανισμού στις ταχείες μεταβολές του περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με την ανταπόκρισή του στις κοινωνικές ανάγκες και στις απαιτήσεις των μαθητών του. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζει, αναλύει και συνδέει τα στοιχεία που καθιστούν τη μικροδιδασκαλία καινοτόμο εκπαιδευτική τεχνική, προσφέροντας μια εικόνα για τον ρόλο και τη συμβολή που διαδραματίζει στα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, μικροδιδασκαλία, καινοτομία, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Τα περισσότερα Υπουργεία Παιδείας στην Ευρώπη συμφωνούν με το απόφθεγμα του Αμερικανού πολιτικού αναλυτή Erik Hanushek ότι: «*οι πιο αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις είναι αυτές που οπωσδήποτε βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού*» (Jones, 2016:257). Το παραπάνω όμως για να υλοποιηθεί θα πρέπει να συνδέει αποτελεσματικά τη βιωμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα με την παιδαγωγική θεωρητική της βάση (Kai Wah Chu & Reynolds & Tavares & Notari & Wing Yi Lee, 2017:6).

Πρωτοπόρος στη διασύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης αποδείχτηκε «*ένα από τα εξέχοντα καινοτόμα πνεύματα στην εκπαίδευση*» (O'Connor, 1975/1976:30), ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Stanford στις Ηνωμένες Πολιτείες Dwight Allen (Brown, 1975:15). Ο τελευταίος και οι συνεργάτες του σχεδίασαν ένα πρόγραμμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σκοπεύοντας να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους μέσω μιας ανοιχτής συλλογικής συζήτησης σχετικά με την απόδοσή της (Perlberg, 1970:32). Το αρχικό μοντέλο ακολούθησε την προσέγγιση «*δίδαξε, κάνε ανασκόπηση, σκέψου και, ξαναδίδαξε*», πρακτική που το 1963 ονομάστηκε μικροδιδασκαλία (microteaching). Έκτοτε αυτή έλαβε διεθνή αναγνώριση ως εργαλείο που σκοπό είχε στο να βελτιώσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, υποψήφιων και εν ενεργεία, αυξάνοντας ταυτόχρονα και την αποτελεσματικότητά τους (Uí Chatháin, 1985:199).

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί επομένως μια προσομοιωτική τεχνική, μια μικρή «*πρόβα διδασκαλίας*» που σκοπό έχει να δημιουργήσει μια επιθυμητή ή να μεταβάλει μια δεδομένη ανεπιθύμητη μορφή διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Καψάλης & Βρεττός, 2010:49). Το προνόμιό της είναι ότι συμπυκνώνει τη διδασκαλία σε διάστημα κάτω των είκοσι λεπτών (Θεοδώρου, 2012:266). Εντός αυτού, η πολυπλοκότητά της μειώνεται με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να διδάσκει μια μικρή διδακτική ενότητα σε ένα ολιγομελή ακροατήριο, αποτελούμενο από συναδέλφους του, με σκοπό την εξοικείωσή του με συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες, συμπεριφορές και στάσεις (Sadker & Sadker, 1975:92).

Καθοριστικό στοιχείο της αποτελεί η βιντεοσκόπησή της, ενισχύοντάς την με δύο κατεξοχήν τρόπους. Κατά πρώτον διαμέσου της προβολής μοντέλων των διαφόρων διδακτικών δεξιοτήτων και κατά δεύτερον ως 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).

Στον πυρήνα της πρακτικής της βρίσκονται πέντε βασικοί πυλώνες. Πρώτον, η μικροδιδασκαλία είναι μια αυθεντική διδασκαλία, παρά το ότι η πραγματοποίησή της είναι κατασκευασμένη, αφού διδάσκων και διδασκόμενοι συνεργάζονται για να υλοποιηθεί. Δεύτερον, η μικροδιδασκαλία μειώνει την πολυπλοκότητα της κανονικής διδασκαλίας σε μια τάξη, καθώς το μέγεθος της τάξης, το εύρος του περιεχομένου και ο χρόνος είναι μειωμένα. Τρίτον, εστιάζει στην εκπαίδευση για την εξάσκηση / τελειοποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, περικλείοντας εκπαιδευτικές δεξιότητες, τεχνικές διδασκαλίας, πρακτικές για τη χρήση αναλυτικών προγραμμάτων και την παρουσίαση παραδοσιακών ή νέων μεθόδων διδασκαλίας (Kuhn, 1968:50). Τέταρτον, η μικροδιδασκαλία επιτρέπει τον αυξημένο έλεγχο της πρακτικής της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο χειρισμός του χρόνου, οι μαθητές, οι μέθοδοι ανατροφοδότησης, επίβλεψης, καθώς και άλλοι δευτερεύοντες παράγοντες είναι καθοδηγούμενοι και ως αποτέλεσμα επιτυγχάνεται ένας υψηλός βαθμός ελέγχου στην όλη διαδικασία. Πέμπτον, η πρακτική αυτή διευρύνει σημαντικά την ανάλυση και τη γνώση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, όπως επίσης και τη διάσταση της ανατροφοδότησης από αυτή (Allen & Ryan, 1969:2-3).

Η εκπαιδευτική καινοτομία

Η καινοτομία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση προβλημάτων, στη βελτίωση κακώς κείμενων καταστάσεων και στη διάνοιξη νέων δρόμων, αποτελώντας μια τομή σε κάτι πεπατημένο (Μπαμπινιώτης, 2002:807). Οι κοινωνικοί επιστήμονες την καθορίζουν ως εφεύρεση που περιλαμβάνει όμως και την εκμετάλλευσή της. Η πράξη δεν αποτελεί μόνο μια πρωτότυπη δημιουργία, αλλά ενσωματώνει και την ενέργεια του εφευρέτη να διανείμει το προϊόν προς χρήση (Anthony, 2012:33). Η καινοτομία με άλλα λόγια υπερβαίνει τη διαδικασία εφαρμογής της

εφεύρεσης, καθώς περιλαμβάνει και τη διαδικασία με την οποία νέα προϊόντα, μέθοδοι και υπηρεσίες αναπτύσσονται και μεταφέρονται όπου είναι κατάλληλα για χρήση (White & Bruton, 2011:19).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τα σχολεία και τα πανεπιστήμια, πρέπει να εξελίσσονται και να αναπροσαρμόζονται για να μπορούν να επιτελούν την κύρια αποστολή τους. Να εκπαιδεύουν δηλαδή τους μαθητές και τους φοιτητές, ώστε αυτοί να έχουν μια επιτυχημένη πορεία μέσα σε έναν περίπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο που βρίσκεται αντιμέτωπος με ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτιστικές, οικονομικές και δημογραφικές εξελίξεις (European Education Area). Για την υλοποίηση καινοτομιών στην εκπαίδευση, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διδασκόντων (Allen, 1992:98). Τα τελευταία καθιστούν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο λειτουργικούς, ενσωματώνοντας στη διδασκαλία τους νέες μεθόδους και πρακτικές, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη. Με λίγα λόγια τους προσφέρουν την εν δυνάμει πρωτοπορία που οφείλουν να εισαγάγουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου διδάσκουν (Bishop, 1986:26).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα συναντάμε δύο κατηγορίες καινοτομιών. Η πρώτη αφορά την διοικητική / οργανωτική που σχετίζεται με την εφαρμογή νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η δεύτερη αναφέρεται στην εκπαιδευτική, παιδαγωγική καινοτομία που υλοποιείται όταν εφαρμόζονται νέες ιδέες που αφορούν αλλαγές στους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης. Περιλαμβάνει επίσης μεταβολές που σχετίζονται με την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη δυναμική των μαθητικών ομάδων, περικλείοντας αλλαγές τάσεων και συμπεριφορών (Γιαννακάκη 2002:117).

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς Andy Hargreaves και Michael Fullan, οι εκπαιδευτικές αλλαγές διαμέσου της καινοτομίας είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό (Hargreaves & Fullan, 2009:2). Εντός του εντάσσονται δράσεις, προγράμματα και δραστηριότητες που ευνοούν τις δημιουργικές μεταβολές και προωθούν νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις σε κυρίως τέσσερα επίπεδα: την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, τη χρήση πρωτοποριακών εκπαιδευτικών μέσων, τη βελτίωση μαθησιακών δεξιοτήτων και την μεταβολή των παιδαγωγικών αντιλήψεων ως προς τους στόχους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Fullan, 2007:30).

Οι καινοτομίες της μικροδιδασκαλίας

Κύριος στόχος της μικροδιδασκαλίας είναι η άσκηση και η δυνατότητα να αποκτήσει ο δημιουργός αυτής ένα σύνολο από παιδαγωγικά και διδακτικά εφόδια. Σε αυτά περιλαμβάνονται ειδικές διδακτικές δεξιότητες, παιδαγωγικές συμπεριφορές και η εκμάθηση τρόπων εντοπισμού και αντιμετώπισης συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών προβλημάτων και καταστάσεων (Χατζηδήμου, 2015:16). Αν θεωρήσουμε ότι

μπορούμε να κατατάξουμε τη μικροδιδασκαλία στην καινοτομία ποια είναι τα στοιχεία που την κατατάσσουν στις εκπαιδευτικές καινοτομίες;

Η πρώτη καινοτομία της μικροδιδασκαλίας είναι ότι αυτή προσομοιώνει την πραγματική τάξη, προσφέροντας μια ανεπανάληπτη διδακτική εμπειρία στον εκπαιδευτικό που τη δημιουργεί. Κατά την εφαρμογή της υπάρχει μια ζωντανή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών διαμέσου της οποίας οι επιστημονικές γνώσεις δοκιμάζονται στην πράξη στο πώς και στο πόσο αφομοιώνονται από τους μαθητές (Bakerson & Trottier & Mansfield, 2015:5-6). Επιπλέον ο χρόνος της διδασκαλίας, ο αριθμός των μαθητών, καθώς και το σύνολο των δραστηριοτήτων είναι ελεγχόμενα, αλλά εξετάζονται στο πεδίο για το αν είναι λειτουργικά. Τέλος, έχει το πλεονέκτημα ότι αν κάτι σε αυτή έχει οικοδομηθεί λάθος δεν μπορεί να «*βλάψει*» τους εκπαιδευόμενους, καθώς η τάξη δεν είναι πλήρης και κανονική, αλλά ο ασκούμενος διδάσκει μια πλασματική, εικονική τάξη (Γεωργούση, 1982:128).

Μια δεύτερη καινοτομία της μικροδιδασκαλίας είναι η απλοποίηση της διδασκαλίας και η απόκτηση δεξιοτήτων. Αδιαμφισβήτητα η πλήρης διδασκαλία περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, άρα λοιπόν η «*μικρή*» διδασκαλία μπορεί να ξεχωρίσει κάποιες από αυτές με αποτέλεσμα ο δημιουργός της να εξασκηθεί με κάποια εις βάθος. Αυτό επιτυγχάνεται διαμέσου της μείωσης του αριθμού των μαθητών, της απλούστευσης της διδασκαλίας, καθώς και της συνειδητοποίησης της διδακτικής συμπεριφοράς από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που την δημιουργεί (Sithole, 2023:78).

Βασικός σκοπός της μικροδιδασκαλίας είναι να συνδυαστεί η θεωρία με την πράξη και να ασκηθούν οι υποψήφιοι και οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων (Van den Berg & Vandenberghe & Sleegers, 1999:345). Τέτοιες διδακτικές δεξιότητες είναι η ευχερής και συνεχής υποβολή προτάσεων, η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, οι ερωτήσεις που δεν απαιτούν μια συγκεκριμένη απάντηση, η ενίσχυση του μαθητή για συνέχιση των απαντήσεων, η διαπίστωση του βαθμού προσοχής, η εισαγωγή στην επόμενη διδακτική ενότητα, η περάτωση πραγμάτευσης μιας διδακτικής ενότητας, η χρήση κατάλληλων παραδειγμάτων, η προκαθορισμένη επανάληψη κ.α. Μπορεί ακόμη να επικεντρωθεί στην επιλογή και στη διατύπωση των στόχων διδασκαλίας, στη μη λεκτική συμπεριφορά, στη χρήση διαφόρων μέσων της διδασκαλίας, στην εφαρμογή μορφών και τεχνικών διδασκαλίας, στην απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία, στην τήρηση του χρόνου, στην αυτοαξιολόγηση ή στην ετεροαξιολόγηση. Όλα τα παραπάνω μπορούν να ενταχθούν μέσα σε μικροδιδασκαλίες έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός που τις πραγματοποιεί να βελτιωθεί σε όλες αυτές τις δεξιότητες μέσω των ανατροφοδοτήσεων που λαμβάνει, αλλά και από την επαναπροβολή και κριτική της διδασκαλίας από τον ίδιο (Χατζηδήμου, 2015:18).

Η επόμενη καινοτομία της μικροδιδασκαλίας αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η σημασία των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία είναι γνωστή από παλιά, καθώς αυτά βοηθούν τον διδάσκοντα στην καλύτερη εκπλήρωση της παιδαγωγικής του αποστολής, προσφέροντας στους διδασκόμενους την αρτιότερη αφομοίωση των μορφωτικών αγαθών διαμέσου «*απεικασμάτων*» (Κομένιου, 1912:332). Στις μέρες μας τον ρόλο αυτό διαδραματίζει η χρήση των Νέων Τεχνολογιών με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας.

Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι πλέον απαραίτητος βοηθός διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς η ορθή αξιοποίησή της συμβάλλει στην προαγωγή και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (White & Walker, 1999:51). Αδιαμφισβήτητα με την αρωγή των εποπτικών τεχνολογικών μέσων η διδακτική διαδικασία πλεονεκτεί ψυχολογικά, παιδαγωγικά, διδακτικά και οργανωτικά. Αυτό γίνεται γιατί οι διδασκαλίες που εμπλουτίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες διεγείρουν την προσοχή των μαθητών, κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχής τους συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου (Hartrich, 2019:166). Επιπλέον διευκολύνεται η ευχερής μάθηση και δημιουργούνται σαφέστερες παραστάσεις, καθώς ενεργοποιούνται περισσότερες αισθήσεις κατά τη διδασκαλία (Yazar & Arifoglu, 2012:304). Συνδυάζεται ακόμη η θεωρία με την πράξη, διευκολύνεται η εφαρμογή βασικών διδακτικών αρχών και μεθόδων, όπως της αυτενέργειας, της άμεσης επαλήθευσης και της ανατροφοδότησης. Τέλος επιτυγχάνεται συστηματικότερη οργάνωση και ταξινόμηση της ύλης (Ζευκιλής, 1989:6).

Η τέταρτη καινοτομία της μικροδιδασκαλίας συνδέεται με την άμεση ανατροφοδότηση διαμέσου της βιντεοσκόπησής της. Ένα από τα στοιχεία της ποιοτικής διδασκαλίας είναι η ανατροφοδότηση (Ζαβλανός, 2017:75), η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του, συνδέοντάς την με τη μορφή της πληροφόρησης για τα αποτελέσματά της (Τριλιανός, 2013, 577-8). Η ανατροφοδότηση ως πρακτική βελτίωσης του διδακτικού έργου δεν μπορεί να είναι ευκαιριακή και αυθόρμητη, ενώ σε μία συνηθισμένη τάξη οι ευκαιρίες είναι ελάχιστες (Λιακοπούλου, 2020:154). Στη μικροδιδασκαλία, η ανατροφοδότηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη βιντεοσκόπηση και την επαναπροβολή της (Ostrosky & Mouzourou & Danner & Zaghlawan, 2013:18). Με αυτό τον τρόπο, ο ασκούμενος ενημερώνεται άμεσα σχετικά με την έκταση της καταλληλότητας μιας μορφής δεξιότητας την οποία επέδειξε με τη μικροδιδασκαλία (Καψάλης & Βρεττός, 2010:65).

Η επόμενη καινοτομία συνδέεται με την απόκτηση αυτοπεποίθησης και την αποβολή άγχους. Για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, οι πρώτες επαφές με την διδασκαλία αποτελούν στρεσογόνες καταστάσεις. Αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από την ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει, αλλά συνδέονται κυρίως με παράγοντες της προσωπικότητάς τους. Η μικροδιδασκαλία μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν το λεγόμενο σοκ της πράξης. Με τη βοήθειά της, ο εκπαιδευόμενος θα ασκηθεί σε συγκεκριμένες δεξιότητες, θα έρθει σε μία πρώτη επαφή με την πράξη σε ευνοϊκές συνθήκες και θα ξεπεράσει την αρχική του ένταση. Μέσα σε ασφαλή ατμόσφαιρα, με

οικείο ακροατήριο που δεν θα δημιουργήσει προβλήματα συμπεριφοράς, ο ασκούμενος εκπαιδευτικός δεν θα διστάσει να τολμήσει και ένα παιδαγωγικό ρίσκο στη μικροδιδασκαλία του, καθώς αυτή προσφέρεται για δοκιμές (Κουγιουρούκη, 2003:21).

Συγκεκριμένα ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός θα γνωρίσει πώς να σχεδιάσει τη διδασκαλία του, πώς να την αξιολογήσει, τον τρόπο χρήσης των εποπτικών μέσων και την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Δικαίως επομένως θεωρείται πολύ χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς γιατί μπορεί να τους βοηθήσει να υπερνικήσουν πολλές από τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στο ξεκίνημα της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σχετική έρευνα του καθηγητή Καψάλη που δείχνει ότι η μικροδιδασκαλία συμβάλλει στη μείωση της συναισθηματικής επιβάρυνσης και η σταδιακή αποδομή της τονίζει τη σημασία της πρακτικής ως μέσου υπέρβασης της έντασης και της ερεθιστικότητας (Καψάλης, 1994:102).

Μία ακόμη καινοτομία της μικροδιδασκαλίας είναι η άσκηση στη μη λεκτική συμπεριφορά. Ο όρος «*μη λεκτική επικοινωνία*» καθιερώθηκε το 1956 από τους Ruesch και Weldon στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν μια σειρά από τους μη λεκτικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν ο ένας με τον άλλο (Ruesch, & Weldon, 1956:189). Ο όρος περικλείει την έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα την εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος και της εκφραστικότητάς του (Κοντάκος & Πολεμικός, 2002:23). Στα παραπάνω εντάσσονται η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου, το βλέμμα, οι κινήσεις και η στάση του σώματος, ο ρυθμός, η ένταση και το ύφος της φωνής, η σιωπή και τα διαστήματα παύσεων, η αμφίεση, η κόμμωση και γενικότερα η εξωτερική εμφάνιση (Βρεττός, 2010:20).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αποκωδικοποιήσει όλα τα παραπάνω για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας του (Thompson, 1973:3). Σύμφωνα με έρευνα του καθηγητή Ιωάννη Βρεττού, η μικροδιδασκαλία ενισχύει την άσκηση στη μη λεκτική συμπεριφορά, καθώς οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική τους συμπεριφορά στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Με αυτό τον τρόπο διακρίνουν τον ρόλο που παίζουν τα κανάλια της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας (Βρεττός, 2010:165). Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συμβάλλει γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στη θετικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή. Επιπροσθέτως η συμβολή της έχει αναγνωριστεί και για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσλειτουργιών (Γκορτσά, 2018:69-70).

Εν κατακλείδι

Ζούμε σε μια εποχή με ραγδαία επιστημονική πρόοδο που δημιουργεί αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτό το

διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και εκπαιδευτικές ανάγκες ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, στάσεων και εμπειριών (Καραγιάννη, 2013:76). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται το όραμα του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού ως μια κατευθυντήρια αρχή η οποία θα ενσωματώνει τον πλουραλισμό των ιδεών και την διεύρυνση των πληροφοριών οι οποίες θα διευρύνουν τις απαιτήσεις από τη διδασκαλία και θα βελτιώσουν εν τέλει το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο (Καλαϊτζοπούλου, 2001:11).

Η μικροδιδασκαλία περιέχει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς διευρύνει τις ικανότητες, εμπλουτίζει τις στρατηγικές και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες των επιλογών του εκπαιδευτικού. Επιπλέον αποφεύγει την τυποποίηση της διδακτικής συμπεριφοράς, αυξάνοντας την ευελιξία της. Η πρακτική προσεγγίζει το σύνθετο φαινόμενο της διδασκαλίας με τη μέθοδο της διδακτικής ανάλυσης και ασκεί τους εκπαιδευτικούς στην αυτοπαρατήρηση και στον αυτοέλεγχο με τη χρήση της τεχνολογίας. Επιπλέον τονώνει την αυτοαντίληψη, ενισχύει το ενδιαφέρον και συμβάλλει στη μείωση του άγχους των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τέλος φέρνει σε επαφή τους εκπαιδευτικούς με την κατασκευή και τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης, ενώ τους ενεργοποιεί προς την κατεύθυνση της διατύπωσης εναλλακτικών και βελτιωτικών προτάσεων (Πολεμικός, 1992:91). Το ζητούμενο σε αυτή την πρακτική δεν μπορεί να είναι μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει το αντικείμενό του και κατέχει ένα ρεπερτόριο απαντήσεων σε διδακτικά ερωτήματα, αλλά εκείνος που αναστοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει και εντέλει πειραματίζεται (Παπαναούμ, 2005:85).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή.* Αθήνα.

Γεωργούση, Π. (1982). *Παιδαγωγικοί νεωτερισμοί*. Αθήνα.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα, σσ. 115-130. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου,* τόμος Β΄. Αθήνα: Ατραπός.

Γκορτσά, Μ. (2018). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

European Education Area. *Τι κάνει η ΕΕ για να προωθήσει την καινοτομία στην εκπαίδευση;* Ανακτήθηκε στις 12/12/2023 από https://education.ec.europa.eu/el/education-levels/higher-education/innovation-in-education

Ζαβλανός, Μ. (2017). *Η ποιότητα στη διδασκαλία στη μάθηση και στη διοίκηση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζευκιλής Α. (1989). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Jones, K. (2016). Από τη μια κρίση στην άλλη, σσ. 257-263. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοδώρου, Ι. (2012). *Αρχές και μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων / Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραγιάννη, Ε. (2013). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σσ. 76-79. Φρυδάκη, Ε. & Κάββουρα, Θ. & Μηλίγκου, Ε. & Φουντοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Πρακτικά διημερίδας, 5-6 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καψάλης, Α. (1994). Η υπέρβαση του άγχους του αρχάριου εκπαιδευτικού στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας, σσ. 95-104. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, Αθήνα.

Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα.

Κομένιου, Ι. (1912). *Μεγάλη Διδακτική*. Εν Αθήναις: Μ. Μαντζεβαλάκη.

Κοντάκος Α. & Πολεμικός, Ν. (2002). *Η Μη λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιακοπούλου, Μ. (2021). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σσ. 82-91. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολεμικός, Ν. (1992). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών, σσ. 87-92. Φιλίππου, Γ. & Μ. Καΐλα, Μ. (Επιμ.). *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Hartrich, J. (2019). Πως μπορούν οι Διευθυντές να βοηθήσουν τους Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σσ. 163-170. Lyman, L. (Επιμ.). *Η νευροεπιστήμη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιων.

Ξενόγλωσση

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

Allen, D. (1992). *Schools for a new century. A Conservative Approach to Radical School Reform.* New York: Praeger Publishers.

Anthony, S. (2012). *The Little Back Book of Innovation.* Boston: Harvard Business Review Press.

Bakerson, M. & Trottier, T. & Mansfield, M. (2015). The Value of Embedded Formative Assessment, pp. 3-20. Koc, S. & Liu, X. & Wachira, P. (Edit.). *Assessment in Online and Blended Learning Environments*. USA: Information Age Publishing.

Bishop, G. (1986). *Innovation in educatio*n. London: Macmillan Publishers.

Brown, G. (1975). *Microteaching.* London: Methuen & Co.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2009). Change Wars, pp. 1-10. Hargreaves, A. & Fullan, M. (Edit.). *Change wars*. Bloomington: Solution Tree.

Kai Wah Chu, S. & Reynolds, R. & Tavares, N. & Notari, M & Wing Yi Lee, C. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*. Singapore: Springer.

Kuhn, W. (1968). Holding a Monitor up to Life: Microteaching, pp. 49-53. *Music Educators Journal*, Vol. 55, N. 4.

O'Connor, D. (1975/1976). Dwight Allen in Africa, pp. 30-34. *Change*, Vol. 7, N. 10.

Ostrosky, M. & Mouzourou, C. & Danner, N., & Zaghlawan, H. (2013). Improving Teacher Practices Using Microteaching, pp. 16–29. *Young Exceptional Children*, Vol. 16, N. 1. Ανακτήθηκε στις 12/12/2023 από https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1096250612459186

Perlberg, A. (1970). Microteaching, pp. 31-39. *Quarterly review of education*, Vol. I, N. 3. Paris: UNESCO International Bureau of Education.

Ruesch, J. & Weldon, K. (1956). *Nonverbal communication: The Roles of the Visual Perception of Human Relations*. Los Angeles: University of California Press.

Sadker, M. & Sadker, D. (1975). Microteaching for Affective Skills, pp. 90-99. *The Elementary School Journal,* Vol. 76, N. 2.

Sithole, N. (2023). The Efficacy of Microteaching in a Teacher Education Programme During the Lockdown at a University in South Africa, pp. 76-91. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vol. 22, N. 2. Ανακτήθηκε στις 12/12/2023 από https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.5

Thompson, J. (1973). *Beyond Words.* New York: Citation Press.

Uí Chatháin, M. (1985). Microteaching, classroom interaction analysis and teacher self-evaluation, pp. 98-220. *Irish Educational Studies*, Vol. 5, N. 2.

Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. & Sleegers, P. (1999). Management of Innovations from a Cultural-Individual Perspective, pp. 321-351. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10, N. 3. Ανακτήθηκε στις 24/12/2023 από http://dx.doi.org/10.1076/sesi.10.3.321.3500

White, M. & Bruton, G. (2011). *The Management of Technology and Innovation. A Strategic Approach*. USA: South-Western Cengage Learning.

White, C. & Walker, T. (1999) Technology, Teacher Education, and the Postmodern, pp. 45-56. *Action in Teacher Education*, Vol. 21, N. 3. Ανακτήθηκε στις 24/12/2023 από http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1999.10462969

Yazar, T. & Arifoglu, G. (2012). A research of audio-visual educational aids on the creativity levels of 4-14 year old children as a process in primary education, pp. 301-306. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 51.

Ψυχική ανθεκτικότητα βρεφών και νηπίων: Στρατηγικές προαγωγής της στα βασικά πλαίσια φροντίδας- οικογένεια και σχολείο

Χριστίνα Καρέλα, Σχολική Ψυχολόγος Π.Ε.23 & Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, όπως αυτή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα "ανθεκτικά" βρέφη και νήπια περιγράφονται, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, ως ενεργητικά, στοργικά, κοινωνικά ευαίσθητα, αυτόνομα, εκφραστικά, ανεκτικά στη ματαίωση, συνεργάσιμα, με ανεπτυγμένη ικανότητα αυτορρύθμισης. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα σε ένα σύνθετο πλαίσιο πολλών συστημάτων, (όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά) κατά τη μελέτη της ανθεκτικότητας των μικρών παιδιών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κάθε ένα από αυτά τα μικροσυστήματα. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ανθεκτικότητα κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία και στην προσφορά ορισμένων προτάσεων και στρατηγικών για την ανάπτυξη/ καλλιέργεια της ανθεκτικότητας που απευθύνονται τόσο στους γονείς όσο και στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης που φροντίζουν βρέφη και νήπια. Τέλος, συζητείται η χρησιμότητα των συμπερασμάτων στη λήψη πολιτικών αποφάσεων για την ολιστική γνωστική και κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, βρεφική και νηπιακή ηλικία, στρατηγικές προώθησης, οικογένεια, σχολείο.

Resilience in infants and toddlers: Strategies promoting resilience in basic caring context - family and school

Christina Karela, School Psychologist & SEP in Hellenic Open University

Abstracts

Early childhood is considered a crucial period for the development of a variety of skills including resilience. 'Resilient' infants and toddlers are described, among other characteristics, as energetic, affectionate, socially sensitive, autonomous, expressive, tolerant of frustration, cooperative, with a developed capacity of self-regulation. As children are developing within a complex context of many systems (such as family, school, neighborhood), therefore when studying young child's resilience each of these microsystems should be considered. This paper aimed to review the literature on resilience during infancy and childhood and to offer some suggestions and strategies for the development/ cultivation of resilience aimed at both parents and educational professionals caring for infants and toddlers. The usefulness of conclusions was discussed in policy-making decisions for the holistic cognitive and socio-emotional development of young children.

Key-Words: Resilience, infants and toddlers, promoting strategies, family, school setting.

1. Εισαγωγή

Καθημερινά ορισμένα παιδιά, ακόμα και σε βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία, βρίσκονται αντιμέτωπα με ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξή τους. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν είτε βιολογικές ανωμαλίες είτε περιβαλλοντικά εμπόδια όπως διαζύγιο, ασθένεια, θάνατος, παραμέληση-κακοποίηση απόρριψη, ακατάλληλες για την ανάπτυξη πρακτικές ή ασυνέπεια των φροντιστών, μετανάστευση, ανεργία, φτώχεια, φυσικές καταστροφές κ.ά. (Πετρογιάννης, 2011· Χατζηχρήστου, 2015). Το κατά πόσο η επίδραση των παραπάνω μπορεί να τα συνθλίψει ή να τα ενδυναμώσει, εξαρτάται, μεταξύ άλλων από την ανθεκτικότητα που επιδεικνύουν.

Οι ερευνητές αποδίδουν τον όρο «ψυχικά ανθεκτικός» σε παιδιά τα οποία έχουν υπερκεράσει τις πιθανότητες να διαγράψουν μια αρνητική αναπτυξιακά τροχιά και εξακολουθούν να αναπτύσσονται ή/και να ευημερούν ακόμα και όταν έχουν βρεθεί αντιμέτωπα με τραυματικές εμπειρίες (Masten, 2011). Άλλοι ορισμοί περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά τους προκλητικούς στρεσογόνους παράγοντες και να γίνεται ικανό, στοργικό και με αυτοπεποίθηση (Benard, 2005), τη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη υπό αντίξοες συνθήκες ή καταστάσεις υψηλού αθροιστικά κινδύνου για την εμφάνιση προβλημάτων (Luthar et al., 2000), την αποκατάσταση της φυσιολογικής λειτουργίας ή την αναδιοργάνωση των συστημάτων κατά τη διάρκεια ή μετά τις δυσμενείς εμπειρίες ώστε να προκύπτουν καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα (Masten, 2007).

Αρχικά, κάποιοι μελετητές την θεώρησαν ως ένα ενδογενές χαρακτηριστικό που καθιστά κάποιο άτομο ικανό να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες ή να προσαρμοστεί στις περιβαλλοντικές προκλήσεις (ego resilience) (Yoon et al., 2020). Πλέον δεν λογίζεται ως μια αρετή που κάποιος σταθερά είτε διαθέτει είτε όχι, αλλά ως μια καλλιεργήσιμη ικανότητα που μπορεί να επιδεικνύεται σε οποιαδήποτε ηλικία (Ernst et al., 2019· Taket et al., 2014). Επισημαίνεται μάλιστα ότι είναι προτιμότερο η ανθεκτικότητα να αναπτύσσεται και να καλλιεργείται σε πολύ μικρές ηλικίες, κατά τη διάρκεια δηλαδή των πρώιμων σταδίων της ανάπτυξης του εγκεφάλου, όπου υπάρχει μεγαλύτερη πλαστικότητα (Ernst et al., 2019).

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζεται ένα σημαντικό αλλά διάσπαρτο σώμα γνώσης γύρω από τους παράγοντες ανθεκτικότητας σε βρέφη και νήπια, καθώς και τις στρατηγικές προαγωγής της. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εστιάσει στις δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας κατά στη βρεφική και παιδική ηλικία. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα κατακτιέται μέσα από τη μάθηση, η εργασία προτείνει στρατηγικές και καλές πρακτικές για την καλλιέργεια ή προαγωγή της στην οικογένεια και στο σχολείο, συνθέτοντας τα σχετικά ευρήματα.

2. Ψυχικά ανθεκτικά βρέφη και νήπια

Τα ανθεκτικά βρέφη έχουν εύκολη ιδιοσυγκρασία, είναι ενεργητικά, δραστήρια και δείχνουν περιέργεια για νέες καταστάσεις (Condly 2006). Χαρακτηρίζονται ευχάριστα, κοινωνικά ευαίσθητα και έχουν την ικανότητα να προκαλούν θετικές αντιδράσεις στους άλλους προσελκύοντας την προσοχή τους (Werner & Smith, 1992). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς τα ανθεκτικά βρέφη χρησιμοποιούν αυτό-παρηγορητικές συμπεριφορές, δείχνουν ανοχή στην απογοήτευση ή στην καθυστέρηση μιας ικανοποίησης και ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Διαθέτουν επίσης χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη φροντίδα τους (π.χ. προβλεψιμότητα) προκαλώντας τη ζεστασιά και την στήριξη των άλλων (Papoušek, 2011).

Τα ανθεκτικά νήπια παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, είναι φιλικά, ευπροσάρμοστα, ανεξάρτητα, με φυσιολογική νοημοσύνη και ενδιαφέρον για εξερεύνηση του περιβάλλοντος (Werner & Smith,1982). Έχουν αναπτύξει την αυτορρύθμιση, δηλαδή την ικανότητα απόκτησης ελέγχου της προσοχής, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους, η οποία θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη προσαρμοστικών συμπεριφορών (π.χ. αναστολή παρορμήσεων) (Buckner et al., 2003). Είναι αυτόνομα, επίμονα και προσηλωμένα στο στόχο τους (Ernst et al., 2019). Ως νήπια εκφράζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους, αναπτύσσουν φιλοκοινωνικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Contreras et al., 2000). Αναμένουν να τα σέβονται, ενώ παράλληλα συμμορφώνονται με τις υποδείξεις των άλλων και απέχουν από απαγορευμένες συμπεριφορές (Bronson, 2000). Περιγράφονται επίσης με θετική αίσθηση του εαυτού, ευαίσθητα, υπομονετικά, συνεργάσιμα και υποχωρητικά (Feldman & Klein, 2003).

Πέρα όμως από τις δικές τους ιδιότητες, μπορούν να βασίζονται σε τουλάχιστον ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον και να δημιουργούν θετικές σχέσεις με άλλους (π.χ. γονείς, δάσκαλος, φίλος ή γείτονας) (Papoušek, 2011). Συνεπώς, προκειμένου να αναπτυχθεί και να ωριμάσει η ικανότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας το παιδί θα πρέπει να αντλεί από όλους τους πόρους του- τόσο ατομικούς όσο και περιβαλλοντικούς. Στη συνέχεια θα συζητηθούν οι στρατηγικές προαγωγής της ανθεκτικότητας στα βασικά πλαίσια ανάπτυξης του παιδιού, όπως η οικογένεια και το σχολείο.

3. Στρατηγικές προώθησης της ανθεκτικότητας των μικρών παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο

Οι στρατηγικές για την προώθηση της ανθεκτικότητας μπορεί να είναι εστιασμένες είτε στον κίνδυνο (π.χ. πρόληψη ή μείωση της έκθεσης σε κίνδυνο ή αντιξοότητες) είτε στην ανάπτυξη και ενίσχυση των προστατευτικών πόρων και δυνάμεων. Θα μπορούσαν επίσης να επικεντρώνονται στη διαδικασία με προσπάθειες αξιοποίησης ή αποκατάστασης των δυναμικών, προσαρμοστικών συστημάτων του ατόμου (π.χ. προαγωγή ασφαλούς δεσμού, καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων) (Masten, 2014· Masten & Reed, 2002). Ακολούθως θα παρουσιαστούν ορισμένες από αυτές που μπορούν να βρουν εφαρμογή στα βασικά πλαίσια φροντίδας.

3.1. Πλαίσιο οικογένειας

Οι γονείς και άλλοι φροντιστές προωθούν την ανθεκτικότητα των παιδιών μέσω της δικής τους συμπεριφοράς αλλά και του περιβάλλοντος που τους παρέχουν. Για παράδειγμα, κατά τους Alvord και Grados (2005) τα εμπνέουν αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία, τα ενθαρρύνουν να γίνονται όλο και πιο αυτόνομα, ανεξάρτητα, υπεύθυνα, να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και αλτρουισμό και να προσεγγίζουν τους ανθρώπους και τις καταστάσεις με ελπίδα, πίστη και εμπιστοσύνη. Κατά τους ίδιους, τα διδάσκουν πώς να επικοινωνούν με τους άλλους, να επιλύουν προβλήματα και να χειρίζονται με επιτυχία αρνητικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα ίδια τα παιδιά γίνονται όλο και πιο ενεργά στην ανάπτυξη της δικής τους ανθεκτικότητας.

Προκειμένου να καλλιεργήσουν την ανθεκτικότητα τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού οι γονείς (ή/ και οι φροντιστές) χρειάζεται να παρέχουν άνευ όρων αγάπη, παρηγοριά και ενθάρρυνση σε καταστάσεις άγχους τα οποία τα εκφράζουν τόσο λεκτικά όσο και εξωλεκτικά (π.χ. κρατώντας τα αγκαλιά, χαϊδεύοντάς ή παρηγορώντας τα) (Alvord & Grados, 2005). Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αντιλαμβάνονται τα σήματα και τις συγκινησιακές αντιδράσεις του βρέφους ή του μικρού παιδιού, να αξιοποιούν τις καταστάσεις παιχνιδιού για να διευκολύνουν τη μάθηση, να επιβραβεύουν τα επιτεύγματά του και να δείχνουν σαφή ευχαρίστηση (Noroña-Zhou & Tung, 2020).

Οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν από τη μια την αυθόρμητη εξερεύνηση και τη δοκιμή νέων πραγμάτων και από την άλλη να τους διασφαλίζουν ασφαλή στηρίγματα (Gordon, 1996). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό μπορούν να διαμορφώσουν ένα καθημερινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων όπου θα παρέχονται στο παιδί εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα βιώσει την επιτυχία και θα αναπτύξει ένα αίσθημα αξίας. Για παράδειγμα, του επιτρέπουν να ολοκληρώνει κατάλληλες για την αναπτυξιακή του ηλικία εργασίες και να νιώθει αυτάρκεια, ανεξαρτησία ή ότι συμβάλλει στο κόσμο (π.χ. αυτονομία στην αυτοεξυπηρέτηση, επιλογή επιθυμητής δραστηριότητας) (Gordon, 1996). Επιπλέον, απαιτείται οι γονείς να αναδεικνύουν τις ικανότητες και τα ταλέντα των παιδιών προκειμένου να τα βοηθήσουν να βιώσουν την αίσθηση της ολοκλήρωσης και να τα ενθαρρύνουν να πιστέψουν στον εαυτό τους, θέτοντας πραγματικές και υψηλές προσδοκίες γι' αυτά (Πετρογιάννης, 2011).

Τα παιδιά φαίνεται ότι επωφελούνται από την αίσθηση της τάξης στη ζωή τους. Συνεπώς, η οικοδόμηση μιας συγκεκριμένης ρουτίνας μέσα στο σπίτι, όπου αυτά έχουν υποχρεώσεις και αναλαμβάνουν ευθύνες, για παράδειγμα να τακτοποιούν τα υπνοδωμάτια τους, να θυμούνται το δοχείο κολατσιού ή να συνεισφέρουν μες στο σπίτι κ.ά., θεωρείται εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της λήψης πρωτοβουλιών (Taket et al., 2014). Κατ' αυτόν τον τρόπο, εμπνέουν τα παιδιά τους να αναγνωρίζουν ότι μπορούν τα ίδια να κάνουν τα πράγματα να συμβούν ή να επιφέρουν μια αλλαγή με το να με το να είναι ενεργητικά (Alvord & Grados, 2005).

Η υιοθέτηση θετικών γονικών πρακτικών έχει σχετιστεί σημαντικά με ευεργετικά αποτελέσματα στα παιδιά (Cprek et al., 2015). Τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν γονικές συμπεριφορές, όπως το διάβασμα, η συμμετοχή σε παραμύθια ή τραγούδια, τα

οικογενειακά γεύματα, η εμπλοκή σε δραστηριότητες του σχολείου, οι στιγμές χαλάρωσης/ ψυχαγωγίας, το χιούμορ και το γέλιο καθώς και η προετοιμασία για δυσάρεστες ή στρεσογόνες καταστάσεις με σταδιακή έκθεση σε αυτές, συζητήσεις, ανάγνωση βιβλίων, θεατρικά παιχνίδια (Branch et al., 2013· Cprek et al., 2015). Μέσα από αυτά οι γονείς μπορούν να επιδεικνύουν συμπεριφορές ανθεκτικότητας όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιξοότητες, να συμβουλεύουν για την κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες καταστάσεις (π.χ. αναζήτηση βοήθειας αντί να συνεχίσουν μόνα σε μια πολύ δύσκολη κατάσταση) και να καλλιεργούν το θάρρος, την αυτοπεποίθηση, την αισιοδοξία και την αυτοεκτίμηση (Alvord & Grados, 2005).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, σε έρευνα που διερευνήθηκε η οπτική των μητέρων στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας υπογραμμίστηκε η ανάγκη τα παιδιά να συμμετέχουν σε οικογενειακές συζητήσεις, όπου θα μοιράζονται γεγονότα της ημέρας, ιδέες και συναισθήματα (Taket et al., 2014). Οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί να χρησιμοποιεί δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, αναλύοντας “τι είχε συμβεί και προκάλεσε το πρόβλημα;”, “τι επιλογές έγιναν;”, “πώς ένα άλλο άτομο θα μπορούσε να αισθανθεί ή να σκεφτεί σε μια αντίστοιχη περίσταση;” κ.ά. Το παιδί διδάσκεται, επίσης, να αντιλαμβάνεται πως θα αισθανόταν ο καθένας ξεχωριστά στην ίδια συνθήκη, να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και να ανταποκρίνεται με ευελιξία σε ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων) (Alvord & Grados, 2005). Οι Grados και Alvord (2003) επισημαίνουν ότι η συναισθηματική αναστάτωση κατά τη διάρκεια ή/και μετά από τραυματικά γεγονότα είναι φυσιολογική και ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να μιλήσουν για τα ανησυχίες τους, ενώ οι γονείς χρειάζεται να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν τα συναισθήματά τους και να τα ενθαρρύνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τόσο τα δικά τους όσο και αυτά των άλλων.

Προκειμένου τα μικρά παιδιά να αρχίσουν να αποδέχονται την ευθύνη για τη δική τους συμπεριφορά και να κατανοούν ότι οι πράξεις τους έχουν συνέπειες, έχουν ανάγκη από ένα σταθερό περιβάλλον που θα επιβάλλει κανόνες και θα χρησιμοποιεί την αφαίρεση προνομίων και άλλες μορφές πειθαρχίας (Grotberg, 1995). Αυτό πρέπει να γίνεται με τρόπο που να μην υποτιμάται, βλάπτεται ή απορρίπτεται το παιδί. Παράλληλα, θα πρέπει να το επαινεί για τα επιτεύγματά του σε ποικίλες καταστάσεις, όπως η εκπαίδευση στην τουαλέτα παιδιών δυο ή τριών ετών και η ηρεμία του εαυτού, ενώ για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας η ολοκλήρωση ενός παζλ ή η ανάγνωση ενός βιβλίου καθώς και η επιβράβευση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς (π.χ. να βάζει τα παιχνίδια του στη θέση τους ή να εκφράζει το θυμό του χωρίς ξεσπάσματα)(Alvord & Grados, 2005).

3.2.Πλαίσιο σχολείου

Το σχολείο και οι παιδαγωγοί μες στη τάξη μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές προκειμένου να προάγουν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριων τους (Theron, 2015). Αρχικά, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για τα βρέφη και τα νήπια είναι αναγκαίο να υποστηρίζει ολιστικά όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους. Συγκεκριμένα, να τους επιτρέπει να

βιώνουν ουσιαστικές εμπειρίες που σχετίζονται με τη ζωή τους, να προάγει την αυτονομία στις αντιδράσεις τους απέναντι σε καταστάσεις και να κάνει σαφές πως οι επιτυχίες τους εξαρτώνται από τη δική τους ικανότητα (εσωτερική έδρα ελέγχου) (Gordon, 1996). Θεωρείται εξίσου σημαντικό οι στρατηγικές διδασκαλίας και το πρόγραμμα σπουδών να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και να αξιολογούνται τακτικά για την αποτελεσματικότητά τους (Taket et al., 2014). Η ευαίσθητη παρατήρηση και η αυθεντική εξατομικευμένη αξιολόγηση βοηθά τους παιδαγωγούς να καθορίσουν και να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας που θα διευκολύνουν την επάρκεια και την επιτυχή ανάπτυξη των παιδιών (Hughes, 2016).

Η σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας ανθεκτικότητας αποπνέοντας ζεστασιά, εμπιστοσύνης και σεβασμό προς τους άλλους (Doll, 2013· Theron, 2015). Σε έρευνα των Χατζηιωαννίδου και Πεντέρη (2021) οι νηπιαγωγοί υπογραμμίζουν τη σημασία της προσωπικής σχέσης με κάθε παιδί. Αυτή αναπτύσσεται μέσα από τη συζήτηση, το παιχνίδι, την καθημερινή χειραψία ή την αγκαλιά, την ενθάρρυνση της διερευνητικής διάθεσης (π.χ. παρότρυνση να ρωτούν, να παρατηρούν και να μιμούνται), την προσαρμογή των εργασιών στις δυνατότητες των παιδιών, τη χρήση του χιούμορ ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να νοηματοδοτούν θετικά τα βιώματά τους (Isaksson et al., 2017· Theron, 2015).

Μέσα στην τάξη οι παιδαγωγοί μπορούν να παρέχουν εμπειρίες για κοινωνικό παιχνίδι, να διαβάζουν στα παιδιά, να ενθαρρύνουν την έκφραση και την υγιή διαχείριση του συναισθήματος (π.χ. το παιδί εκπαιδεύεται να αποσπά την προσοχή του με μια εναλλακτική δραστηριότητα) και να παρέχουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν πρωτοβουλία και εκτελεστικές λειτουργίες (Ferrier et al., 2014· Gartrell & Cairone, 2014· Taket et al, 2014). Εμπλέκουν τα παιδιά στις σχολικές δραστηριότητες ως ενεργούς και ικανούς συνεργάτες στην οικοδόμηση της γνώσης (Cefai, 2007). Επιπλέον, προσφέρουν στρατηγικές που ενισχύουν την ανθεκτικότητα (π.χ. τους ζητούν να δοκιμάσουν έναν διαφορετικό τρόπο για να επιλύσουν ένα πρόβλημα, ή να εξετάσουν προηγούμενες εμπειρίες), διδάσκοντάς τους ότι αν και η μάθηση απαιτεί προσπάθεια από την άλλη προσφέρει ικανοποίηση (Collet, 2017).

Οι παιδαγωγοί που στοχεύουν στην ανθεκτικότητα βοηθούν τα παιδιά να θέτουν βραχυπρόθεσμους (και εφικτούς) στόχους, τους παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια μιας διαδικασίας, εκτιμούν και επαινούν την προσπάθεια αντί να αξιολογούν το τελικό προϊόν (Collet, 2017). Κατά τους Zentall και Morris (2010) ο έπαινος για την προσπάθεια (π.χ. «δούλεψες σκληρά γι' αυτό») ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλαμβάνουν προκλήσεις και να είναι επίμονα μπροστά στην αποτυχία.

Έρευνες υποστηρίζουν επίσης ότι το παιχνίδι στη φύση ή στις «πράσινες αυλές» συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ανθεκτικότητας και στην ευτυχία (Taket et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, ευρήματα δείχνουν ότι διευκολύνει την σωματική άσκηση, μειώνει το στρες, προσφέρει ευεργετικές ή επανορθωτικές εμπειρίες χαλάρωσης και παρέχει τη δυνατότητα, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους άλλους (Hughes, 2016· Olive et al., 2019· Taket et al., 2014).

Αναφορικά με την ανάπτυξη και διατήρηση θετικών σχέσεων εντός της τάξης έχει βρεθεί ότι βοηθά η υιοθέτηση πρακτικών όπου τα παιδιά υποστηρίζονται να δημιουργήσουν ζευγάρια, να αλληλοβοηθούν, να σεβαστούν τον άλλο, αντιλαμβανόμενα πως ο καθένας έχει τη δική του αξία, ή να ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους με την ύπαρξη ονόματος ή συνθήματος για την ομάδα της τάξης (Χατζηιωαννίδου & Πεντέρη, 2021). Η κατάσταση του παιχνιδιού τα υποβάλλει επίσης σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, συναίνεσης και συμβιβασμού (Alvord & Grados, 2005).

Τέλος, τονίζεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των παιδιών για την ενδυνάμωση των τελευταίων (Πετρογιάννης & Bardos, 2011· Taket et al., 2014). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό εμπλοκή των γονέων σε δράσεις του σχολείου (π.χ. συνοδεία σε εκδρομή, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, συνδιαμόρφωση αυλής), τη συμβουλευτική καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση του γονικού ρόλου και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, τη διασύνδεση των γονέων με φορείς και υπηρεσίες της κοινότητας (Cprek et al., 2015· Χατζηχρήστου, 2015).

4. Συμπεράσματα

Η πρώιμη παιδική ηλικία αναδεικνύεται ως βέλτιστη περίοδος προκειμένου τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ανθεκτικότητα η οποία συνδέεται ενδεικτικά με δεξιότητες όπως, το αίσθημα εμπιστοσύνης, η αυτονομία, η αισιοδοξία, η απόκτηση ελέγχου των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Οι σημαντικοί άλλοι στα πλαίσια φροντίδας των παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα των μικρών παιδιών να επιτυγχάνουν και να διαπραγματεύονται τις όποιες δυσκολίες τους παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Από τη μία η γονική ζεστασιά, η ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών, η βίωση και η αναγνώριση των συναισθημάτων και οι θετικές γονικές πρακτικές (π.χ. παιχνίδι, ανάγνωση παραμυθιών) συνεισφέρουν ως προστατευτικοί παράγοντες στο πλαίσιο της οικογένειας (Cprek et al., 2015· Gartrell & Cairone, 2014). Από την άλλη, στα πλαίσια εκπαίδευσης η παροχή θετικών προτύπων συμπεριφοράς, το υπαίθριο παιχνίδι/ η σωματική άσκηση, ο έπαινος, οι προσεγγίσεις που βασίζονται στις δυνατότητες των παιδιών, η αποτελεσματική διδασκαλία, τα ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελούν, μεταξύ άλλων, σημαντικές συνιστώσες για την ανθεκτικότητα των παιδιών στην τάξη (Taket et al., 2014). Συνεπώς, οι οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αντιμετωπίζουν την πρόκληση της αποτελεσματικής συνεργασίας για την κάλυψη των αναγκών ευημερίας και ανάπτυξης των μικρών παιδιών (Branch et al., 2013· Olive et al., 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(3), 238–245. https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238

Benard, B. (2005). Resiliency: What we have learned. *Children, Youth, Environments, 15*(1), 432-438.

Branch, S., Homel, R., & Freiberg, K. (2013). Making the developmental system work better for children: Lessons learned implementing an innovative programme. *Child & Family Social Work, 18*(3), 294–304. https://doiorg.ezproxy.csp.edu/10.1111/j.1365-2206.2012.00845.x

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* Guilford Press.

Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processes. *Development and psychopathology*, *15*(1), 139–162. https://doi.org/10.1017/s0954579403000087

Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(2), 119–134, doi:10.1080/13632750701315516.

Collet, V. (2017). I can do that! Creating classrooms that foster resilience, *Young Children, 72*(1), 23-31.

Condly, S. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*, 211–236. doi:10.1177/0042085906287902

Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of family psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, *14*(1), 111–124. https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.1.111

Cprek, S. E., Williams, C. M., Asaolu, I., Alexander, L. A., & Vanderpool, R. C. (2015). Three positive parenting practices and their correlation with risk of childhood developmental, social, or behavioral delays: An analysis of the national survey of children's health. *Maternal and child health journal*, *19*(11), 2403–2411. https://doi.org/10.1007/s10995-015-1759-1

Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 399–409). Springer.

Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). The nature and nurture of resilience: exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(2),7-18.

Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers:Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology, 39*(4), 680- 692. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.680

Ferrier, D. E., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognitive-emotion linkage. *Frontiers in Psychology, 5,* 487. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00487

Gartrell, D., & Cairone, K. B. (2014). Fostering resilience: Teaching social-emotional skills. *Young Children, 69*(3), 92-93.

Grados, J. J., & Alvord, M. K. (2003). Fostering resilience in children. *Behavioral Health Management, 23*, 25–26.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. Early childhood development: practice and reflections* (v. 8.) Bernard Van Leer Foundation.

Hughes, S. F. (2016). *Landmarks of happiness: Conversations with teachers about happiness as an aim of education*. AERA Online Paper Repository. https://eric.ed.gov/?id=ED592275

Isaksson, P., Marklund, B., & Haraldsson, K. (2017). Promoting mental health in Swedish preschoolteacher views. *Health Promotion International Advance Access, 32*(1), 53-61.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Masten A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology, 19*(3), 921–930. https://doi.org/10.1017/S0954579407000442

Masten A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and psychopathology*, *23*(2), 493–506. https://doi.org/10.1017/S0954579411000198

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development.* Guilford Press.

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.

Noroña-Zhou, A. N., & Tung, I. (2020). Developmental patterns of emotion regulation in toddlerhood: Examining predictors of change and long-term resilience. *Infant Mental Health Journal, 42*(1), 5-20. https://doi.org/10.1002/imhj.21877

Olive, L. S., Byrne, D., Cunningham, R. B., Telford, R. M., & Telford, R. D. (2019). Can physical education improve the mental health of children? The LOOK study cluster-randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 111*(7), 1331–1340. https://doi.org/10.1037/edu0000338

Papoušek, M. (2011). Resilience, strengths, and regulatory capacities: Hidden resources in developmental disorders of infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 32*(1), 29–46. https://doi.org/10.1002/imhj.20282

Petrogiannis, K. (2011). I psychiki anthektikotita ypo to prisma tis oikosystimikis prosengisis. Sto E. Papanis, P. Giavrimis, & A. Viky (Epim.), *Erevna kai ekpaideftiki praxi stin eidiki agogi* (sel. 437-467). Sideris.

Petrogiannis, K., & Bardos, A. (2011). I anaptyxi tis klimakas synaisthimatikis evexias paidion proscholikis ilikias. Sto P. Giavrimis, E. Papanis, & A. Viki (Epim.), *Erevna kai ekpaideftiki praxi stin eidiki agogi* (sel. 263-276). Afoi Kyriakidi.

Taket, A., Nolan., A., & Stagnitti, K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *Early Years an International Journal of Research and Development 34*(3), 289-300. doi: 10.1080/09575146.2013.877421

Theron, L. (2015). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 37*(2), 87-103. Doi:10.1177/0143034315615937

Werner, E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. McGraw Hill.

Chatziioannidou V., & Penteri E. (2021). I proagogi tis psychikis anthektikotitas sto nipiagogeio: Antilipseis gia tis anaferomenes praktikes ton en-energeia nipiagogon. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou, 18*, 111–121. https://doi.org/10.12681/icw.30026

Chatzichristou, Ch. (2015). *Prolipsi kai Proagogi tis Psychikis Ygeias sto Scholeio kai stin Oikogeneia.* Gutenberg.

Yoon, S., Dillard, R., Pei, F., McCarthy, K. S., Beaujolais, B., Wang, X., Maguire-Jack, K., Wolf, K., & Cochey, S. (2020). Defining resilience in maltreated children from the practitioners' perspectives: A qualitative study. *Child abuse & neglect*, *106*, 104516. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104516

Zentall, S. R., & Morris, B. J. (2010). “Good job, you’re so smart”: The effects of inconsistency of praise type on young children’s motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*(2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.015

Η νεανική παραβατικότητα: Παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο και τρόποι άμβλυνσής του. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των νεαρών παραβατών

Παβέλης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το πρόβλημα της νεανικής παραβατικότητας στις ημέρες μας, μεταβάλλεται ολοένα και περισσότερο σε κοινωνική μάστιγα, που πυροδοτείται από μία ποικιλία παραγόντων. Πρωταρχικές αιτίες που ωθούν το νεαρό άτομο στις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές αποτελούν το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο αναθρέφεται το κάθε παιδί, αλλά και τα ερεθίσματα στα οποία ασυνείδητα και υποσυνείδητα εκτίθεται. Δεδομένου ότι οι διαστάσεις του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας αποδεικνύονται ιδιαίτερα ανησυχητικές στη σύγχρονη κοινωνία, είναι επιβεβλημένη η εξονυχιστική μελέτη του φαινομένου και η διερεύνηση των μέτρων που μπορούν να πατάξουν το φαινόμενο αυτό. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των παραβατών, ώστε να διδαχθούν οι νέοι τον σωστό τρόπο συμπεριφοράς ανάλογα με τις κοινωνικές επιταγές, είναι ζωτικής σημασίας. Παράλληλα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να κινητοποιηθεί το σύνολο του κρατικού και πολιτειακού μηχανισμού προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: νεανική παραβατικότητα, κοινωνική μάστιγα, παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, ρόλος της εκπαίδευσης

Juvenile delinquency: Factors that cause the phenomenon and ways to mitigate it. The contribution of education to the social integration of young offenders

Pavelis Panagiotis, Primary Teacher

Abstracts

The problem of juvenile delinquency nowadays is increasingly becoming a social scourge, triggered by a variety of factors. Primary causes that push the young person to deviant behaviors are the social and family environment, in which each child is brought up, but also the stimuli to which they are unconsciously and subconsciously exposed. Given that the dimensions of the phenomenon of juvenile delinquency prove to be particularly alarming in modern society, a thorough study of the phenomenon and the investigation of measures that can suppress this phenomenon are imperative. The role of education in the social integration of offenders, in order to teach young people the right way to behave, according to social imperatives, is vital. At the same time, it is imperative to mobilize the entire state and state apparatus in this direction.

Key-Words: juvenile delinquency, social scourge, deviant behaviors, social and family environment, role of education

Εισαγωγή

Η εφηβεία, είναι μια πολύ σημαντική περίοδος της ζωής του ανθρώπου, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξανόμενους πειραματισμούς και ανάληψη κινδύνων, υποτίμηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων, αυξημένη ευαλωτότητα σε συνομηλίκους και άλλες κοινωνικές πιέσεις. Κατά τη διάρκεια αυτού του αναπτυξιακού σταδίου, οι έφηβοι βιώνουν βαθιές βιολογικές αλλαγές, ενώ λαμβάνει χώρα και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που θα συνεχίσουν μέχρι την πρώιμη ενήλικη ζωή. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, αναδύεται ολοένα και περισσότερο η μάστιγα της νεανικής παραβατικότητας, με αίτια μία ποικιλία παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον και την υποστήριξη από την πλευρά των γονέων συμπεριφορών που δεν είναι σύμφωνες με τις κοινωνικές επιταγές, όσο και τη ροπή των ίδιων των εφήβων προς ακριβά ρούχα, αυτοκίνητα, ή ακόμα και χρήση αλκοόλ ή ουσιών. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ανάγκες αυτές των εφήβων δεν συνάδουν με τις ευκαιρίες που προσφέρει το κοινωνικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να τους ωθούν σε κοινωνικά απαράδεκτες ενέργειες (Sekar, 2023).

Με τον όρο «νεανική παραβατικότητα», καλείται οποιαδήποτε εγκληματική συμπεριφορά διαπράττεται από άτομο κάτω των δεκαοκτώ ετών (Chadha, 2022). Μάλιστα, ενώ ως ηλικία ποινικής ενηλικίωσης θεωρούνται τα δεκαοκτώ έτη, ως ελάχιστη ηλικία ποινικής ευθύνης νοείται το ηλικιακό όριο μεταξύ έξι και δεκαοκτώ ετών διεθνώς. Ωστόσο, σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, η ηλικία μεταξύ των δεκαπέντε και είκοσι τεσσάρων ετών, θεωρείται νεανική, γεγονός που εξηγεί γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις, άτομα άνω των δεκαοκτώ ετών δικάζονται σε δικαστήριο ανηλίκων και εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ποινικά ως ανήλικοι (Young et al., 2015). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας, κορυφώνεται διεθνώς μεταξύ δεκατεσσάρων και δεκαοκτώ ετών (Delcea et al., 2019).

Οι συνηθέστερες παραβατικές συμπεριφορές ανηλίκων, περιλαμβάνουν τη φυγή από το σπίτι χωρίς την άδεια των γονέων, αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολικό περιβάλλον, χρήση υβριστικού λεξιλογίου, τζόγο, σεξουαλικές παραβάσεις, κλοπή, κάπνισμα, χρήση ναρκωτικών και ουσιών ή ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον μειονοτήτων (Khuda, 2019). Μία ακόμα εκδήλωση νεανικής παραβατικότητας, που λαμβάνει καθημερινά χώρα στα σχολεία και στις συνεστιάσεις μεταξύ ανηλίκων, είναι η εκφοβιστική συμπεριφορά, το λεγόμενο bullying, το οποίο έχει προβληματίσει την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμια διάσταση. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν ότι το φαινόμενο αυτό, δεν περιορίζεται στον κόσμο των παιδιών, αλλά επεκτείνεται και ανάμεσα στους ενήλικες (Στασινός, 2020).

Η νεανική παραβατικότητα, αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει λάβει παγκόσμιες διαστάσεις και καθώς τα παιδιά συγκαταλέγονται στις πιο ευάλωτες δημογραφικές ομάδες, έχει κινητοποιήσει την παγκόσμια κοινότητα για την άμβλυνσή του (Chadha, 2022). Αξίζει να σημειωθεί ότι απέναντι στο φαινόμενο αυτό, φέρει ευθύνη όλο το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο ανατρέφεται το παιδί (Khan et al., 2023). Αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας, είναι η προσεκτική συνεκτίμηση των παραγόντων που το προκαλούν.

Οι παράγοντες που πυροδοτούν τη νεανική παραβατικότητα

Είναι γεγονός ότι το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας, λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια και έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις παγκοσμίως, με άλλους να υποστηρίζουν ότι απαιτούνται αυστηρότερα μέτρα για την πάταξή της και άλλους να θεωρούν επιτακτική ανάγκη την καλύτερη υποστήριξη των νεαρών παραβατών. Η επιστημονική έρευνα σε βάθος δεκαετιών, προσπαθεί να διαφωτίσει τα αίτια που ωθούν τους νέους στην εκδήλωση του φαινομένου, αποδίδοντάς τα τόσο σε εγκληματολογικά, κοινωνιολογικά όσο και σε βιολογικά αίτια (Young et al., 2017).

Στους γενεσιουργούς παράγοντες που οξύνουν το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας, ανήκει το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, στο οποίο αναπτύσσεται και ανατρέφεται το κάθε παιδί. Γεγονός αποτελεί ότι συνηθέστερα, παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας προβληματικά, προέρχονται κατά κύριο λόγο από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Είναι λοιπόν φανερό ότι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, σε παγκόσμια διάσταση, σχετίζονται με την κατάσταση της φτώχειας, του αναλφαβητισμού αλλά και του χαμηλού βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου στο οποίο ανατρέφονται. Τη γενικότερη κατάσταση επιτείνει το ακατάλληλο οικογενειακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συγκαταλέγεται και η ελλιπής γονική επίβλεψη, ο σκληρός τρόπος επιβολής πειθαρχίας, οι τιμωρίες, αλλά και οι συνεχείς συγκρούσεις, ο χωρισμός των γονέων, η άσκηση εγκληματικής δραστηριότητας από τους γονείς, ή ακόμα και η κακοποίηση των παιδιών. Η απουσία της επαρκούς γονικής επίβλεψης λόγω διαζυγίου ή θανάτου του ενός από τους δύο γονείς, σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί σε τέτοιου είδους συμπεριφορές από την πλευρά των παιδιών (Khuda, 2019). Επίσης, καταδεικνύεται από την επιστημονική έρευνα, ότι παιδιά και έφηβοι που βιώνουν την κακοποίηση ή είναι μάρτυρες βίαιων συμπεριφορών στην κοιτίδα της οικογένειας, μπορεί να αναπαράγουν και τα ίδια τη βίαιη και εγκληματική συμπεριφορά (Karakatsani, 2023). Αυτά τα τραυματικά γεγονότα μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματική δυσφορία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολίες στη δημιουργία θετικών σχέσεων, που με τη σειρά τους αυξάνουν τον κίνδυνο εμπλοκής του παιδιού σε παραβατική συμπεριφορά. Είναι λοιπόν φανερό, ότι πολλές μελέτες συνδέουν το τραύμα και τις δυσμενείς πρώιμες εμπειρίες με υψηλότερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς (Aazami et al., 2023).

Άμεση κατά συνέπεια καθίσταται η σύνδεση της νεανικής παραβατικότητας με διάφορα ψυχολογικά αίτια και διαταραχές συμπεριφοράς. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι παιδιά με ψυχολογικές διαταραχές, πολλές φορές χρησιμοποιούν τις έκνομες συμπεριφορές ως αντίδραση στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συμπεριφορές αυτές σχετίζονται με την παιδική ηλικία καθώς και την περίοδο που το παιδί αναπτύσσεται (Στασινός, 2020). Ανάμεσα στις πιο συχνές ψυχολογικές διαταραχές των νέων συγκαταλέγονται ο ελλιπής έλεγχος των παρορμήσεων και της συμπεριφοράς, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, διαταραχές διάθεσης και ψυχωτικά επεισόδια, διαταραχές ανάπτυξης προσωπικότητας, η μείζονα κατάθλιψη και η διπολική διαταραχή. Την κατάσταση αυτή συχνά επιτείνει ο εθισμός στη χρήση ουσιών. Στα άτομα αυτά που έχουν τέτοια ψυχοσύνθεση, η χρήση της επιθετικότητας, εμφανίζεται πολύ συχνά. Οι πιο συχνές εκδηλώσεις της αποτελούν οι απειλές, η έλλειψη σεβασμού για την περιουσία των υπολοίπων, η διάπραξη βανδαλισμών και διαρρήξεων, η αγνόηση των ορίων και η παραμέληση των σχολικών υποχρεώσεων ή ακόμα και σωματική κακοποίηση (Baráth, 2023). Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι πράξεις αυτές έχουν ως αίτια το θυμό των ανηλίκων ή ακόμα και την προσπάθειά τους να πάρουν όσα νιώθουν ότι δικαιούνται και έχουν στερηθεί (Dąbrowa, 2023). Τέλος, αποτελούν και έναν τρόπο αντίδρασης των ανηλίκων απέναντι σε κάθε είδους περιορισμό που θέτει το κοινωνικό τους περιβάλλον (Janssen et al., 2022).

Είναι ακόμα προφανές ότι στη νεανική παραβατικότητα συντελεί και η επιρροή των συνομηλίκων. Η πίεση των συνομηλίκων συνήθως προσδιορίζεται ως ένας από τους κύριους παράγοντες κινδύνου με σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ανήλικου ατόμου (Chadha, 2022). Η πρώιμη εφηβεία, θεωρείται η πιο ευάλωτη ηλικία, στην οποία είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν οι νέοι και να υιοθετήσουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις και συνήθειες. Σε αυτή την ηλικία κατά συνέπεια, τόσο οι χαλαρές και ανεπαρκείς οικογενειακές σχέσεις, όσο και η συναναστροφή με συνομηλίκους που διαπράττουν παραβατικές πράξεις, προσφέρουν τον υψηλότερο προγνωστικό παράγοντα για την παραβατικότητα (Nisar et al., 2015). Στην κατεύθυνση αυτή, συνάδει και η παραμέληση των σχολικών και ακαδημαϊκών καθηκόντων των παιδιών ή η έλλειψη συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες αθλητικού ή άλλου περιεχομένου, με κίνδυνο να αποφεύγουν γενικότερα την εκπαιδευτική κοινότητα και το σύνολο της κοινωνίας. Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι νέοι αυτοί μπορεί να απομακρυνθούν από τους συμμαθητές τους υπέρ των εγκληματικών συμμοριών, καθώς η ένταξή τους σε μια συμμορία φέρει έναν ιδιαίτερο βαθμό εκτίμησης και φήμης (Khuda, 2019).

Το φαινόμενο αυτό, επιτείνουν και οι διαταραχές χρήσης ουσιών, που αποτελούν τις σημαντικότερες αιτίες παράνομων και εγκληματικών συμπεριφορών μεταξύ ανήλικων παραβατών. Η ανάγκη για την ικανοποίηση του εθισμού τους, πολλές φορές οδηγεί τους χρήστες, ιδιαίτερα τους εφήβους, να διαπράξουν εγκλήματα. Μάλιστα, σε παγκόσμιο επίπεδο, υπάρχει μια αυξανόμενη συσχέτιση μεταξύ ηρωινομανών και ληστειών (Baráth, 2023).

Τέλος, η έκθεση σε βίαιες και φανταστικές εγκληματικές δραστηριότητες σε τακτική βάση μπορεί επίσης να θεωρηθεί υπεύθυνη για τη διάπραξη νεανικής παραβατικότητας, καθώς αυτό εξομαλύνει την παραβατική συμπεριφορά στο μυαλό των εφήβων. Η επίμονη διάδοση σεξιστικών αφηγήσεων, πρακτικών που εισάγουν διακρίσεις, κατάχρησης ναρκωτικών και εγκληματικής δραστηριότητας που σχετίζεται με συμμορίες στα μέσα ενημέρωσης, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ακόμη και στη μουσική, έχει αντίκτυπο στον τρόπο σκέψης και τις πεποιθήσεις των νέων. Κατά συνέπεια, η ανάγκη τους να ανήκουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, μπορεί να εκδηλωθεί με τη συνένωσή τους με ένα εγκληματικό πλαίσιο συνομηλίκων (Karakatsani, 2023).

Από όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας, σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι ιδιαίτερα έντονο. Αυτή η κατάσταση ελλοχεύει πολλαπλούς κινδύνους, τόσο για τους ίδιους τους νέους, όσο και γενικότερα για το κοινωνικό σύνολο. Κατά συνέπεια, θεωρείται απαραίτητη η λήψη μέτρων με στόχο την άμβλυνσή του.

Τρόποι αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας

Άμεση ευθύνη για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας φέρει το οικογενειακό περιβάλλον. Έχει αποδειχθεί από πληθώρα μελετών ότι τα παιδιά που έχουν ισχυρότερους οικογενειακούς δεσμούς είναι πιο πιθανό να ενεργούν με τρόπους που προορίζονται να ευχαριστήσουν τους γονείς τους. Οι νέοι που ανατρέφονται σε ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον, ενδιαφέρονται περισσότερο για τους κανόνες των γονιών τους, κάτι που τους αποθαρρύνει να ενεργούν σύμφωνα με τις εγκληματικές τους παρορμήσεις (Aazami et al., 2023). Ομοίως, έχει αποδειχθεί ότι η καλλιέργεια στενών σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών αποθαρρύνει τους νέους από τη συμμετοχή σε εγκληματικές και παραβατικές συμπεριφορές (Gunuboh, 2023). Ακολούθως, για να επιτευχθεί ο στόχος της εξάλειψης της νεανικής παραβατικότητας, το κράτος είναι επιτακτική ανάγκη να ενισχύσει τα συστήματα υποστήριξης της οικογένειας και του σχολείου. Υπό το πρίσμα αυτό, οι πρωτοβουλίες για την καταπολέμηση της φτώχειας και την προσφορά απασχόλησης και στέγασης μπορεί να είναι επωφελείς. Η νομοθεσία για την ενίσχυση της λειτουργίας των δημοτικών οικογενειακών κέντρων και την ενίσχυση των γονεϊκών ικανοτήτων είναι επίσης απαραίτητη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου οι κοινωνικές υπηρεσίες και οι κοινωνικοί λειτουργοί, λειτουργούν ανεπαρκώς. Επιπλέον, είναι απαραίτητη κρίνεται η χρηματοδότηση των κοινωνικών υπηρεσιών (Karakatsani, 2023).

Ιδιαίτερη συμβολή στην αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας, έχει ο τομέας της εκπαίδευσης, ο οποίος οφείλει να ενσταλάξει στους ανηλίκους το σωστό ήθος και την ικανότητα διαχείρισης των πράξεών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι αξίες κατά της επιθετικότητας μπορούν να διδαχθούν στους νέους μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, έχει προταθεί ότι τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς μπορούν να μάθουν πώς να ενεργούν με τρόπο που είναι κατάλληλος και συμβατός με τους κοινωνικούς

κανόνες (Στασινός, 2020). Ακολούθως, μαθήματα που ενθαρρύνουν τους νέους να προβληματιστούν σχετικά με την πορεία της βιοκοινωνικής ζωής και τη σχέση μεταξύ της βιολογίας, των εμπειριών τους και των κοινωνικών πλαισίων, καθώς και τον τρόπο που αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με το ποτό, το κάπνισμα, τη χρήση ναρκωτικών και την παραβατικότητα, συνάδουν προς τη σωστή κατεύθυνση (Salas-Wright, 2019). Ομοίως, καθώς ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν δεξιότητες ηθικής σκέψης και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να λαμβάνουν ηθικές αποφάσεις, πολύ σημαντικά για την ανάδειξη των σωστών προτύπων συμπεριφοράς αποδεικνύονται τα παιχνίδια ρόλων, που βασίζονται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, καθίσταται προφανές ότι η χρήση τεχνικών επανακοινωνικοποίησης που βασίζονται σε συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις και η διατήρηση ιδανικών προτύπων αποδεκτής συμπεριφοράς είναι απαραίτητη, για την κατάκτηση του ελέγχου της επιθετικότητας. Η παροχή βοήθειας στους νέους να δημιουργήσουν μια κατάλληλη και συνεκτική εικόνα του εαυτού τους είναι αναγκαία, καθώς τα τραυματικά γεγονότα της ζωής μπορεί να έχουν δια βίου αντίκτυπο και η αποθάρρυνση των εφήβων συνδέεται συχνά με τα αρνητικά πρότυπα που ακολουθούν (Dąbrowa, 2023).

Από τα μέχρι τώρα δεδομένα, προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στην οικογένεια και την κοινότητα, με έμφαση στη θεραπεία, δείχνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιούνται για την καταπολέμηση της παραβατικότητας. Η πολυσυστημική θεραπεία, μια διαδικασία έντονης θεραπείας που αντιμετωπίζει προβληματικές συμπεριφορές με τη συμμετοχή εφήβων, οικογενειών, θεραπευτών και υπαλλήλων περιπτώσεων, μειώνει την πιθανότητα αντιμετώπισης δικαστικών αποφάσεων, ή εκτοπισμού του παραβατικού εφήβου από το περιβάλλον του σπιτιού. Παράλληλα, η ομαδική θεραπεία εφήβων, η οποία περιλαμβάνει κινητοποιητική συνέντευξη και γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία υπό την ηγεσία του θεραπευτή σε ομαδικό περιβάλλον, καθώς και οικογενειακή θεραπεία, έχει θετικά αποτελέσματα (Aazami et al., 2023). Εν κατακλείδι, η παροχή συμβουλευτικής σε νέους θεωρείται μία από τις πιο αναγκαίες και κρίσιμες παρεμβάσεις που μπορεί να παρέχει η πολιτεία, προκειμένου να μειώσει τη νεανική παραβατικότητα. Εκτός από την παροχή υποστήριξης, η συμβουλευτική μπορεί να συμβάλλει στην άρση των φόβων που σχετίζονται με τα συμπλέγματα κατωτερότητας, τον τρόμο και μια σειρά από άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά σήμερα (Chadha, 2022).

Η συμμετοχή της πολιτείας είναι επίσης απαραίτητη, καθώς διαθέτει οργανωμένους φορείς που δύνανται να εγγυηθούν ένα αρμονικό κοινωνικό περιβάλλον για κάθε παιδί. Για τη βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων του εκφοβισμού, καταγράφονται δεδομένα και περιστατικά εκφοβισμού σε πολλές πολιτείες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας και της Κύπρου. Ο οργανισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστός ως «Ευρωπαϊκή Εκστρατεία κατά του Εκφοβισμού» ιδρύθηκε για το σκοπό αυτό (Στασινός, 2020). Για όλους τους παραπάνω λόγους, το Υπουργείο Παιδείας έχει προωθήσει νομοθεσία με στόχο την αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία. Προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά και οι έφηβοι ως προς την ψυχική

τους υγεία, απαιτείται πρόσληψη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Ταυτόχρονα, αποφασίστηκε η ενίσχυση των συστημάτων υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων των Διαθεματικών Κέντρων Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), και η ίδρυση Συμβούλων Σχολικής Ζωής σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Karakatsani, 2023).

Επίλογος

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το περίπλοκο ζήτημα της νεανικής παραβατικότητας, το κράτος, η οικογένεια και το σχολείο, οφείλουν να συνεργαστούν. Απαιτούνται ουσιαστικά προληπτικές παρεμβάσεις, με στόχο την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των νέων μέσω του σχολείου, της οικογένειας, της κοινότητας, της επαγγελματικής κατάρτισης ώστε οι νέοι να καταστούν χρήσιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Καθώς μάλιστα τα σημερινά παιδιά, είναι σε πολλές περιπτώσεις και η ελπίδα για την αυριανή κοινωνία, οφείλει το σύνολο της πολιτείας, της εκπαιδευτικής και κρατικής κοινότητας να ενσκήψει με προσοχή στα προβλήματά τους και να προάγει τις αξίες και τα ιδανικά που σχετίζονται με τα πνευματικά αγαθά, την αλληλεγγύη και τον ανθρωπισμό, ώστε αυτά να γίνουν «κτήμα ες αει».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aazami, A., Valek, R., Ponce, A. N., & Zare, H. (2023). Risk and Protective Factors and Interventions for Reducing Juvenile Delinquency: A Systematic Review. *Social Sciences*, *12*(9). https://doi.org/10.3390/socsci12090474

Baráth, N. E. (2023). Trends in Juvenile Delinquency from a Criminal Psychology and Criminology Perspective. *Magyar Rendészet*, *23*(1), 125–139. https://doi.org/10.32577/mr.2023.1.8

Chadha, S. (2022). *Juvenile delinquency (social and psychological perspective / its prevention and correctional measures). 18*(2).

Dąbrowa, N. (2023). Legal and psychological determinants of the resocialisation of juvenile offenders. Psychological methods used in resocialisation. *Journal of Modern Science*, *51*(2), 421–438. https://doi.org/10.13166/jms/169118

Delcea, C., Muller-Fabian, A., Radu, C. C., & Perju-Dumbravă, D. (2019). Juvenile delinquency within the forensic context. *Romanian Journal of Legal Medicine*, *27*(4), 366–372. https://doi.org/10.4323/rjlm.2019.366

Gunuboh, T. M. (2023). Parental Poverty and Neighborhood Conditions as Predictors of Juvenile Crime Rates. *Open Journal of Social Sciences*, *11*(07), 287–318. https://doi.org/10.4236/jss.2023.117021

Janssen, H. J., Bruinsma, G. J. N., & Weerman, F. M. (2022). Can inner and outer

containment counteract pulls and pushes toward delinquency? A test of Walter Reckless's containment theory. *European Journal of Criminology*, *19*(6), 1615–1637. https://doi.org/10.1177/1477370820988815

Karakatsani, E. (2023). *Greece social briefing : The rise of juvenile delinquency in Greece*. *61*(3).

Khan, N. U., Zhongyi, P., Han, H., & Ariza-Montes, A. (2023). Linking public leadership and public project success: the mediating role of team building. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1–10. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01791-y

Khuda, K. E. (2019). Juvenile Delinquency, Its Causes and Justice System in Bangladesh: A Critical Analysis. *Journal of South Asian Studies*, *7*(3), 111–120. https://doi.org/10.33687/jsas.007.03.3097

Nisar, M., Ullah, S., Ali, M., & Alam, S. (2015). Juvenile Delinquency: The Influence of Family, Peer and Economic Factors on Juvenile Delinquents. *Scientia Agriculturae*, *9*(1). https://doi.org/10.15192/pscp.asr.2015.9.1.3748

Salas-Wright, C. P. (2019). Alcohol and drug misuse, delinquency, and health. *Routledge International Handbook of Delinquency and Health*, 160–168. https://doi.org/10.4324/9780429289194-12

Sekar, D. (2023). *The Impact of Juvenile Victimization, Peer Influence, Birth Order, Parenting Style, and Home Environment on Delinquent Behaviour: Literature Review*. *August*. https://doi.org/10.25215/1103.138

Stasinos, D. (2020). I *Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdi-plosi tis sto Neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites.* Athina: Ekdoseis Papazisi (g΄ anatheorimeni ekdosi)

Young, S., Greer, B., & Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. *BJPsych Bulletin*, *41*(1), 21–29. https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.052274

Η χρήση των ΤΠΕ ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δρ. Παναγιώτα Νεοκοσμίδου, Εκπαιδευτικός, Επιμορφώτρια ΙΕΠ

Περίληψη

Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου αυτό το οποίο θα μας απασχολήσει είναι η συμβολή των ΤΠΕ στην προαγωγή και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Αρχικά επιχειρείται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της ορισμού κοινωνικές δεξιότητες καθώς και των βασικών κατηγοριών τους. Στη συνέχεια μέσα από μια σειρά ερευνών αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ, του μοντελισμού των σύγχρονων κινητών τηλεφώνων και της εκπαιδευτικής ρομποτικής συμβάλλουν σε πολύ σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα η ικανότητα επίλυση προβλημάτων, η συνεργατικότητα σε ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαιδευτικά συνθήκης.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτική ρομποτική, ψηφιακή τεχνολογία, τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση

Abstract

In the context of this article, what will concern us is the contribution of ICT to the promotion and development of the social skills of children with special educational needs and disabilities. Initially, a conceptual determination of the definition of social skills as well as their basic categories is attempted. Then, through a series of researches, what emerges is that the use of ICT, the modeling of modern mobile phones and educational robotics contribute to a very significant degree to the development of basic social skills such as critical thinking, creativity and the ability to solve problems , cooperation in an inclusive educational context.

Key-words: disability, special educational needs, educational robotics, digital technology, technology-supported learning

Εισαγωγή

Είναι γεγονός οι νέες τεχνολογίες έχουν ενσωματωθεί απόλυτα στην εκπαιδευτική πράξη επιχειρώντας να υπηρετήσουν τις ετερογενείς ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Μια σημαντική ομάδα που οι νέες τεχνολογίες παρωθούν την εκπαιδευτική αλλά και ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Πέτρου & Δημητρακοπούλου, 2005).

Η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην επιμόρφωση παιδιών με αναπηρία, πρωταρχικά διασφαλίζει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητου των φυσικών και πνευματικών μειονεξιών που η ομάδα αυτή αντιμετωπίζει. Ενθαρρύνει με δυναμικό τρόπο την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας την προσέγγιση των συγκεκριμένων ατόμων με το μορφωτικό κεφαλαίο στα πλαίσια μιας άτυπης μέχρι τώρα εκπαίδευσης (Kettlerin & Tindai, 2007, Kalyanpur, & Kilmani, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή τεχνολογία συμβάλλει στην δυναμική εμπλοκή όλων των αισθήσεων των συμμετεχόντων, θέτοντας τις βάσεις μια πολύ αισθητηριακής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η εξαιρετικά αυτή σημαντική, παιδαγωγικά μέθοδος, συμβάλλει στην άμεση ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων των εν λόγω ατόμων, επιτυγχάνοντας την πολύ πρισματική ανάλυση των διδακτικών αντικειμένων και την μέγιστη και άμεση κατάκτησή τους από αυτούς αλλά και την κατάκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Ράπτης Α. & Ράπτη, Α., 2001 τ. Α΄ τ. Α’).

Τα τελευταία χρόνια αυτό το οποίο έχει παρατηρηθεί είναι ότι προσεγγίσεις μιας Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης (Technology Enhanced Learning – TEL) εντάσσονται ολοένα και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. καθώς λειτουργούν θετικά στα άτομα με αναπηρίες ή διαταραχές, με ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα σύμφωνα με τους Walker & Logan (2009), η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές στα πλαίσια μια εικονικής κοινότητας να αλληλοεπιδράσουν και να αναπτύξουν σχέσεις (Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011). Στα πλαίσιο αυτό, έχει σημειωθεί αλματώδης πρόοδος και στην Υποστηρικτική Τεχνολογία, όρος με τον οποίο νοείται κάθε συσκευή, εξοπλισμός, μέσο ή υλικό (hardware) και λογισμικό πληροφορικής (software) που χρησιμοποιείται για την επαύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας ενός ατόμου με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης κ.ά., 2014:101).

Κοινωνικές δεξιότητες

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε τον όρο κοινωνικές δεξιότητες ο Michelson και οι συνεργάτες του (2013) αναφέρονται στη δέσμη εκείνη ικανοτήτων οι οποίες αποτυπώνονται στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων. Ένας από τους πρώτους όπου αποπειράθηκε να προσδιορίσει εννοιολογικά τις κοινωνικές δεξιότητες ήταν ο Peter Brooks (1984), ο οποίος επισημάνει ότι αυτές είναι κρίνονται πολύ σημαντικές για την επίτευξη της λεκτικής και μη επικοινωνίας, με άλλους ανθρώπους έχοντας ως αποτέλεσμα την εδραίωση ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους. Ειδικότερα μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες ικανοποιώντας το αίσθημα του «ανήκειν» Τέλος σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγεία (Π.Ο.Υ) οι κοινωνικές δεξιότητες συνθέτουν ένα σύνολο συμπεριφορών, με τις οποίες το άτομο εκπαιδεύεται στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων αποφεύγοντας την υιοθέτηση μη αποδεκτών συμπεριφορών στα πλαίσια των κοινωνικών συμβάσεων και κανόνων (Maleki, Chehrzad, 8

Leyli, Mardani, & Vaismoradi, 2019). Λόγω της πολυπλοκότητας και του τεράστιου αριθμού ορισμών, οι Merrell και Gimpel (2014) προσπάθησαν να βρουν τις κοινές συνισταμένες των δοθέντων ορισμών εστιάζοντας στο ότι αυτές κατακτώνται μέσω της μύησης και της μάθησης και αποτελούνται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους μεγιστοποιούν την κοινωνική τους δυναμική (Kourmousi, και συν., 2017)

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων πάντα αποτελούσε βασική συνισταμένη της κοινωνικοποίησης του ατόμου είτε αυτή συντελούνταν σε πρωτογενή (οικογένεια, σχολείο) είτε σε δευτερογενή μορφή (επάγγελμα, ευρύτερες παρέες). Η ολοένα αύξηση των προγραμμάτων εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων υπογραμμίζει την επιτακτική ανάγκη βελτίωσης της κοινωνικής προσαρμογής αλλά και αυτονόμησης του ατόμου, δεδομένο το οποίο κρίνεται βαρύνουσας σημασίας όταν αναφερόμαστε και σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Χρυσός, 2005). Αν επιχειρούσαμε να κάνουμε μία διάκριση κοινωνικών δεξιοτήτων αυτή θα μπορούσε να επιμεριστεί στις εξής κατηγορίες:

Δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στις οποίες συμπεριλαμβάνονται το πως στέλνω μηνύματα, πως ακούω τον συνομιλητή μου, πως συλλέγω πληροφορίες, πως ερμηνεύω τον ρητό και άρρητο λόγο

Δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες εμπεριέχουν τις διαπροσωπικές ικανότητες την ικανότητα να επιλύω συγκρούσεις, να συνεργάζομαι, να ζητάω βοήθεια και να διεκδικώ την αποδοχή του άλλου.

Δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθήματος οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο που αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματα των άλλων άλλα και τα δικά μου, καθώς και τον βαθμό που τα αναγνωρίζω και τα διαχειρίζομαι.

Δεξιότητες εντοπισμού επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων οι ικανότητες αυτές συσχετίζονται με μια σειρά δράσεων, λύσεων και αποφάσεων οι οποίες σημασιοδοτούν την οργάνωση της καθημερινότητας των ατόμων με αναπηρία (Χρυσός,2005:264-265)

Τ.Π.Ε. και Κοινωνικές Δεξιότητες στα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ

Σύμφωνα με συναφείς με το θέμα έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ παρά το γεγονός ότι το επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων βελτιώνεται όσο προχωρούν στην ενήλικη ζωή, παρόλα αυτά εξακολουθούν να παρουσιάζουν σημαντικά λειτουργικά ελλείματα στην καθημερινή κοινωνική τους ζωή. Έτσι, σύμφωνα με την έρευνα των Umadevi και Sukumaran (2012) μόνο το 48% του συνολικού δείγματος αποδείχθηκε ως «κοινωνικά λειτουργικό», χωρίς οι δημογραφικοί παράγοντες να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, γεγονός που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα παροχής αποτελεσματικότερης ειδικής

εκπαίδευσης με πιο εκσυγχρονισμένες διδακτικές μεθόδους, βασισμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων παιδιών (Umadevi & Sukumaran, 2012). Η χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου όπως έρευνες αναδεικνύουν συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία και ΕΕΑ . Πιο συγκεκριμένα, οι Weiss & Harris (2001) εκτιμούν ότι η χρήση συνεργατικών σεναρίων (collaboration scripts) μπορεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια του παραπάνω ευρήματος οι Cheng et al. (2003) δημιούργησαν το KidTalk. Πρόκειται για ένα online περιβάλλον εκτέλεσης συνεργατικών σεναρίων που λειτουργεί ως θεραπευτικό μέσο για μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Στόχος αυτής της ψηφιακής εφαρμογής ήταν να διερευνήσουν την κοινωνική και επικοινωνιακή βελτίωση της εν λόγω ομάδας. Οι Rajendra & Mitchell (2000) προσανατολισμένοι σε μια συναφή στοχοθεσία ανέπτυξαν το Bubble Dialogue προκειμένου να διερευνήσουν την εκπαιδευτική αξία της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή για μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό το οποίο αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών βελτίωσε το επίπεδο της αλληλεπίδρασής τους βελτιώνοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Weiss & Harris,2001˙ Cheng et al.,2003˙ Rajendra & Mitchell,2000 στο Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011).

Παράλληλα, το 2005 οι Smith, Williamson και Siegel – Robertson από το πανεπιστήμιο του Memphis επιχείρησαν να εφαρμόσουν τεχνολογικά υποβοηθούμενες στρατηγικές προκειμένου να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες. Το δείγμα της έρευνας ήταν δέκα έφηβοι μαθητές ειδικών σχολείων, ηλικίας 12 έως 14 ετών, με εμφανείς ενδείξεις έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα πραγματώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε αποτύπωση του βαθμού δεξιοτήτων του δείγματος μέσω μιας μακρόχρονης παρατήρησης η οποία πραγματοποιήθηκε από γονείς εκπαιδευτικούς και ερευνητές σε συνδυασμό με τη συμπλήρωση μιας κλίμακας η οποία απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς, και αξιολογεί τη συμπεριφορά και την αυτοαντίληψη παιδιών – ενηλίκων, ηλικίας 2 έως 25 ετών. Στη συνέχεια στα πλαίσια της δεύτερής φάσης της έρευνας υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα εκμάθησης των συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων η απουσία των οποίων είχε εντοπιστεί στο πρώτο τμήμα της έρευνας και τέλος πραγματοποιήθηκε αποτίμηση της όλης ερευνητικής προσπάθειας με τη χρήση του σχετικού λογισμικού “School Rules – Volume I” και “School Rules – Volume II”. Το συγκεκριμένο λογισμικό περιλαμβάνει μια σειρά πραγματικών αναπαραστάσεων με κοινωνικά συμβάντα στα οποία οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν την κατάλληλη αντίδραση (response) που αρμόζει κάθε φορά σε καθένα από αυτά. Έτσι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται συνθετικά η χρήση της τεχνολογίας και το παιχνίδι ρόλων σε δύο διακριτά εκπαιδευτικά επίπεδα, αυτό της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να θέσουν τον εαυτό τους στη θέση του εικονικού ατόμου, ανταποκρινόμενοι κατάλληλα στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Ένα από τα βασικά ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν ότι είναι αδιαμφισβήτητη η επίδραση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Smith, Williamson & Siegel – Robertson, 2005).

Στα πλαίσια συναφούς βιβλιογραφικής επισκόπησης αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι ότι μεγάλο ποσοστό των επιστημονικών μελετών διερευνά κατά κύριο λόγο το ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα η οποία διεξήγαγαν οι Pinchevski και Peters (2016) διερευνώντας τον συσχετισμό του αυτισμού και των νέων μέσων, αναδεικνύοντας την τεχνολογία ως ισχυρό συνεκτικό κρίκο που συνδέει το υγιές τμήμα των παιδιών με αναπηρία με τη λειτουργική συμμετοχή τους στο κοινωνικό «γίγνεσθαι» Μια ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή που διενεργήθηκε από το Πανεπιστήμιο Anadolu της Τουρκίας το 2014. Η έρευνα αφορούσε στην κατασκευή ενός λογισμικού εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων για κινητά τηλέφωνα. Η ομάδα στην οποία απευθύνονταν ήταν γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Για την αποτελεσματικότητα της έρευνας, καθώς το δείγμα δεν είχε κατακτήσει βασικές ψηφιακές γνώσεις, για την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων καθημερινότητας, διενεργήθηκε αρχικά μια πιλοτική έρευνα για την εφαρμογή του λογισμικού. Το ενδιαφέρον που ανέκυψε ως εύρημα από αυτήν την έρευνα ήταν ότι υπήρξε μια θετική στάση των συμμετεχόντων στη χρήση του λογισμικού το οποίο συνέβαλλε στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική αναπηρία με την διαμεσολάβηση των γονιών τους (Kuzu et al, 2014).

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιστημονική ανάλυση του Haydon και των συνεργατών του (2017) οι οποίοι κατέβαλλαν συστηματικές προσπάθειες, προκειμένου να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές μέσω της τεχνολογίας που παρέχει το κινητό τηλέφωνο (Haydon et al, 2017).

Τέλος ένα ακόμη ενδιαφέρον τμήμα της χρήσης των νεών τεχνολογιών στη προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η εκπαιδευτική ρομποτική

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Alimisis, 2013; Pennisi et al., 2016; Ramírez-Duque et al., 2020), η χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής παρωθεί μια δέσμη δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, η συνεργατικότητα ο οπτικοκινητικός συντονισμός, καθώς και η εκμάθηση διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων (Rudovic et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα η συμβολή της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής κρίνεται πολύ σημαντική, καθώς ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή και η δημιουργικότητα των μαθητών ,μέσα από την αναζήτηση κατάλληλων λύσεων και κατασκευών ενισχύοντάς έτσι την ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και την αυτονόμηση τους (Bharatharaj et al., 2017). Ωστόσο δεν υπάρχουν πολλές μελέτες οι οποίες να διερευνούν τη ένταξη και χρήσης αυτής της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα η οποία έλαβε χώρα το 2020 είναι της Παπάζογλου (2020). Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε 12 Δημοτικά σχολεία και το σύνολο του δείγματος

των μαθητών ήταν 228 εκ των οποίων οι 12 είχαν διάγνωση που επιβεβαίωνε ότι βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα ήταν πολυμεθοδική (ποιοτική και ποσοτική). Η ανάλυση και των δύο μεθόδων καταλήγει σε θετικά συμπεράσματα καθώς αυτό που διαπιστώνεται μεταξύ άλλων είναι ότι η χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής προάγει την κοινωνική συμμετοχή και συνεργατικότητα των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού σε μια συμπεριληπτική εκπαιδευτικά συνθήκη (Παπάζογλου 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism and robotics in education. *Teacher education on robotic-enhanced constructivist pedagogical methods*, 11-26

Bharatharaj, J., Huang, L., Mohan, R. E., Al-Jumaily, A., & Krägeloh, C. (2017). Robot assisted therapy for learning and social interaction of children with autism spectrum disorder. *Robotics, 6(*1),

Bratitsis, Th. & Kandroudi, M. (2011). *Omadosynergatikes drastiriotites me TPE sto dimotiko kai koinonikopoiisi mathiton me mathisiakes dyskolies: Diethneis taseis kai mia meleti periptosis sti G' Dimotikou.* Themata Epistimon kai Technolo-gias stin Ekpaidefsi, 4(1-3), 39-60

Chen, B.; Wu, R. Legal and Policy Pathways of Carbon Finance: Comparative Analysis of the Carbon Market in the EU and China. *Eur. Bus. Organ. Law Rev. 2022, 1–*28. [CrossRef]

Chrysos, M. (2005) . *I praktiki ekmathisis koinonikon dexiotiton se atoma me pe-riorismenes ikanotites: I periptosi ton noitika ysterounton.* 2ο Diethnes Synedrio «Ekpaidefsi enilikon kai koinonikes dexiotites», Athina: 16 – 18 Dekemvriou 2005

Haydon, T. & Alter, P. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education 1* –14

Kuzu, A., Cavkaytar, A., Odabasi, H. F., Bedir, S.D., Cankaya, S. (2014). *Development of Mobile Skill Teaching Software for Parents of Individuals with Intellectual Disability*. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2017 από τον δικτυακό τόπο https://www.researchgate.net .

Kettlerin-Geller, L., R., & Tindal, G. (2007). "Embedded Technology": Current and Future Practices for Increasing –Accessibility for All Students" *Journal Special Education technology, 22* (4) pp: 1-15.

Kourmousi, N. (2014). Programmata Proagogis Psychikis Ygeias/Atomikon kai Koinonikon Dexiotiton: Istoria kai exelixi, periechomeno, Viologiko ypovathro kai Politiko plaisio. *Erevnontas ton Kosmo tou Paidiou,* 13, ss. 231-240. doi:10.12681/icw.17944

Maleki, M., Chehrzad, M. M., Leyli, E. K., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). *Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives*. Children, σσ. 1-12. doi:10.3390/children6050064

Merrell, K. W, & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children:* An empirically based approach. New York: Plenum

Papazoglou, Th. (2020). *Axiopoiisi tis Ekpaideftikis Rompotikis gia ti didaskalia Paidion me aftismo* (Didaktoriki Diatrivi) Panepistimio Thessalias.

Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research, 9*(2), 165-183.

Petrou A., Dimitrakopoulou A. (2005). Axiopoiisi ton ergaleion epikoinonias apo ta paidia me somatikes anapiries. *3o synedrio sti Syro – TPE stin ekpaidefsi*

Pinchevski, A. & Peters, J.,D. (2015). Autism and new media: Disability between technology and society. *New Media & Society, 18, 11*, 2507-2523.

Ramírez-Duque, A. A., Bastos, T., Munera, M., Cifuentes, C. A., & Frizera-Neto, A. (2020). Robot-Assisted Intervention for children with special needs: A comparative assessment for autism screening. *Robotics and Autonomous Systems,* 127, 103484

Rapti, A., & Rapti A. (2001). *Mathisi kai didaskalia stin epochi tis pliroforias*. Athina: Aftoekdosi

Rudovic, O., Lee, J., Mascarell-Maricic, L., Schuller, B. W., & Picard, R. W. (2017). Measuring engagement in robot-assisted autism therapy: A cross-cultural study. *Frontiers in Robotics and AI, 4*, 36

Smith, C.,Williamson, R. & Siegel-Robertson, J. (2005*). Implementing Technology to Teach Social Skills to Students with Multiple High-Incidence Disabilities*. University of Memphis. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2017 από τον δικτυακό

τόπο
http://www.socialskillbuilder.com/subskillbuilder/wpcontent/uploads/2015/07/Implementing-Technology-to-Teach-Social-Skills.pdf

Soulis, S. G., Fotiadou, E., & Christodoulou, P. (2014). Encheiridio ekpaidefti eni-likon. *Ekpaideftiki Drasi .Programma dia viou mathisis atomon me varies anapiries kai pollaples anagkes exartisis se koinonikes dexiotites.* Ethniki synomospondia atomon me anapiria

Umadevi, V.M., Sukumaran, P.S. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. Disability, CBR and Inclusive Development (DCID) *Formerly Asia Pasific Disability Rehabilitation Journal,Vol 23*, No.2, 2012

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavioral Modification, 25*, 785- 802.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο

Γιουτζής Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Με αφορμή μελέτες περίπτωσης από τέσσερις μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, έγινε λόγος τόσο για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, όσο και για τη στάση τους ως προς τη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναδείχθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβουλευτική δράση, καθώς και η ανάγκη και οι δυσκολίες διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται στη σημερινή εποχή στα σχολεία. Ακολούθως, εξετάστηκε ο τρόπος αντιμετώπισης των εξατομικευμένων περιπτώσεων, αφού διερευνήθηκαν και τα αίτια πρόκλησής τους, ενώαναφέρθηκαν και οι παρεμβάσεις αντιμετώπισής τους, οι οποίες προσανατολίστηκαν σε ψυχοεκπαιδευτικό και ψυχοκοινωνικό χαρακτήρα. Τέλος, έγινε μνεία και για τις ομάδες παιδιών και για τον τρόπο διαχείρισης αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός, συμβουλευτική, διαχείριση, ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, μελέτη περίπτωσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο

Gioutzis Dimitrios

Abstract

On the occasion of case studies by four students with problematic behavior, there was talk about both the role of teachers and their attitude towards managing these behaviors. More specifically, the role of teachers in counseling was initially highlighted, as well as the need and difficulties to manage problematic behaviors that occur in schools today. Subsequently, the way to deal with individualized cases was examined, after investigating the causes of their cause, while the interventions for dealing with them, which were oriented towards psychoeducational and psychosocial character, were also mentioned. Finally, reference was made to children's groups and how to manage them.

Key-words: Teacher, counseling, management, psychosocial interventions, case study.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερα πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος προστάζει με τη σειρά του την ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να παρέχει την κατάλληλη στήριξη στους μαθητές και να πετυχαίνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο επίπεδο της μάθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για την ικανότητα ενός

εκπαιδευτικού είναι και το παιδαγωγικό έργο που παράγει, συνδυαστικά με τη συμβουλευτική του δράση απέναντι στους μαθητές του. Κατά τα τελευταία κυρίως χρόνια τόσο η συμβουλευτική δράση όσο και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις διάφορες καταστάσεις αποτελούν αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές. Αρκετοί είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά και η οποία επηρεάζει όχι μόνο την επίδοση τους, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς και την ίδια τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Henricsson&Rydell, 2006).

Η ύπαρξη τέτοιου είδους συμπεριφορών ενδέχεται να εγείρουν έναν μεγάλο αριθμό προβλημάτων. Αυτός είναι και ο λόγος που είναι απαραίτητη η ύπαρξη ικανότητας αντιμετώπισης των περιστάσεων αυτών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η ικανότητα των ιδίων να δημιουργούν ένα περιβάλλον προστασίας και εμπιστοσύνης στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές. Η διαδικασία αυτή ωστόσο κρύβει αρκετές δυσκολίες και ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων μερών (Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στη συμβουλευτική δράση

Η εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία έχει να κάνει τόσο με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και με μιαδιαδικασία με χαρακτήρα ψυχολογικό. Προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να θεωρηθεί αποτελεσματικός, είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαφορετικών ρόλων και δεξιοτήτων, στοιχεία τα οποία δίνουν τη δυνατότητα για σφαιρική κατανόηση των μαθητών, τόσο εντός όσο και εκτός των πλαισίων της σχολικής αίθουσας. Αυτό σημαίνει πως συχνά ο εκπαιδευτικός υιοθετεί, μεταξύ άλλων, τον ρόλο του εισηγητή, καθοδηγητή, συμβούλου και διευκολυντή και ως εκ τούτου καθίσταται σε παιδαγωγό, ο οποίος κατανοεί τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και προτείνει την κατάλληλη παιδαγωγική και ψυχοσυναισθηματική στήριξη (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Προτού πραγματοποιηθεί ανάλυση των μελετών περίπτωσης, είναι απαραίτητη η αναφορά στην ανάγκη να μην αντιμετωπίζονται όλα τα περιστατικά με τον ίδιο τρόπο, καθώς τα αίτια πρόκλησής της προβληματικής συμπεριφοράς διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση. Επίσης, ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού είναι διαφορετικός και μοναδικός (Μακρή-Μπότσαρη, 2007).

Όπως ήδη ειπώθηκε, ένας σημαντικός ρόλος τον οποίο καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος του συμβούλου. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο σχολικός σύμβουλος αντιμετωπίζεται ως μια διαφορετική ειδικότητα, γεγονός που ωστόσο δεν ισχύει για όλες τις σχολικές μονάδες. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας τη μορφή του συμβούλου, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες δεξιότητες, μεταξύ των οποίων η κατανόηση, η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση. Με τον τρόπο αυτόν θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τόσο τα προβλήματα των μαθητών όσο και τις προβληματικές τους συμπεριφορές. Βασικός σκοπός της συμβουλευτικής είναι να δημιουργηθεί υποστήριξη και εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, προκειμένου οι πρώτοι να νιώσουν την απαραίτητη ασφάλεια και να μπορέσουν να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους (Δημητρόπουλος, 1992).

Σε γενικές γραμμές, η ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος για την ύπαρξη διαλόγου είναι απαραίτητη, κυρίως όταν υπάρχουν προβληματικές περιπτώσεις παιδιών. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση ψυχοεκπαιδευτικών εργαλείων, δε θα πρέπει να εξισώνεται με παιδοψυχολόγο και ψυχαναλυτή. Μέσα στα πλαίσια αυτά, και έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει μια ποιοτική επικοινωνιακή σχέση με τους μαθητές. Παράλληλα, θα πρέπει να εγκαταλείψει κάθε είδους προκατάληψη που μπορεί να έχει και να κάνει τον εαυτό του προσιτό για τα παιδιά. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ως άνω σχέση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται ο ίδιος από ψυχική ισορροπία, να γνωρίζει τον εαυτό του και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει την κάθε περίσταση ως ένα γεγονός ξεχωριστό. Παράλληλα, θα πρέπει να κρατάει ουδέτερη στάση απέναντι σε κάθε περίπτωση χωρίς να κάνει φανερές τις ανησυχίες τους. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι για να είναι ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεσματικός, όπως επίσης και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις περιστάσεις, θα πρέπει να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας με τους γονείς, προκειμένου να υπάρξει ένα κοινό σχέδιο δράσης (Duan&Hill, 1996).

Προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο και τρόπος διαχείρισης

Οι διάφορες προβληματικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται εντός της σχολικής αίθουσας αποτελούν ένα ζήτημα που απαιτεί συλλογική διαχείριση, μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Κυρίαρχο βήμα σε όλη αυτήν τη διαδικασία είναι καταρχήν η αναγνώριση της συμπεριφοράς που είναι προβληματική και η ανάπτυξη ενός κατάλληλου και εξατομικευμένου πλάνου για την αντιμετώπισή της (Φραγκιαδάκη, 2004). Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας οφείλει πρώτη να γνωρίζει την ύπαρξη κάποιας προβληματικής συμπεριφοράς, προκειμένου, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να μπορεί να πάρει τη σωστή απόφαση παραπέμποντας τον μαθητή είτε στον σύμβουλο είτε στον ψυχολόγο του σχολείου, εφόσον οι ειδικότητες αυτές υπάρχουν (NASP, 2010).

Επόμενο βήμα είναι η ενημέρωση των γονέων, ούτως ώστε έτσι να δοθεί η δυνατότητα και στο σχολείο για ανάπτυξη ενός πιο ολοκληρωμένου προφίλ του μαθητή, εντός του οποίου θα περιλαμβάνονται στοιχεία που έχουν να κάνουν τόσο με το οικογενειακό όσο και με το κοινωνικό του υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά του και τη συμπεριφορά του στα πλαίσια του σπιτιού. Σημαντική βοήθεια στην ολοκλήρωση των βημάτων αυτών είναι η ανάπτυξη ενός πλάνου ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα εφαρμόζονται τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον χώρο του σπιτιού (Κυπριωτάκης, 1997). Η προβληματική συμπεριφορά και η εκδήλωσή τους εντός των πλαισίων του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια αυτού. Παράλληλα, συχνό είναι το φαινόμενο οι υπόλοιποι μαθητές να αναπτύσσουν συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη διαχείριση της προβληματικής κατάστασης, η οποία σαφώς επηρεάζει την καλή λειτουργία της τάξης. Αρκετές είναι επίσης οι περιπτώσεις, όπως εκείνη της μαθήτριας Μ. ενός σχολείου, η οποία άσκησε σχολικό εκφοβισμό στη συμμαθήτριά της και η οποία χρήζει στοχευμένης αντιμετώπισης. Σε οποιαδήποτε συνθήκη η κάθε παρέμβαση που επιλέγεται θα πρέπει να είναι η πιο κατάλληλη και να είναι απόλυτα

εξατομικευμένη για τον μαθητή/τρια που παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτόν θα είναι και αποτελεσματική. Τόσο η ύπαρξη αποτελεσματικής διαχείρισης των υπό μελέτη συμπεριφορών όσο και η προσέγγιση συμπεριληπτικού χαρακτήρα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Molnar&Lindquist, 1993).

Αντιμετώπιση εξατομικευμένων περιπτώσεων: αίτια πρόκλησης και ψυχοεκπαιδευτικές/ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Μια βασική κίνηση του εκπαιδευτικού σε όλες τις περιπτώσεις που μελετώνται είναι καταρχήν να παρατηρήσει και στη συνέχεια να καταγράψει όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά και τη συμπεριφορά τους. Επόμενο βήμα αποτελεί η εξεύρεση του κατάλληλου τρόπου προσέγγισης των προβληματικών μαθητών/τριών, προκειμένου καταρχάς να αναπτυχθεί ένας διάλογος. Μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις γίνεται φανερό πως τόσο ο Η. όσο και ο Κ., αλλά και ο Ν. δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τους καθηγητές τους, γεγονός που προκύπτει από την εσκεμμένη αργοπορία τους στην αίθουσα, την υποτίμηση των υπόλοιπων συμμαθητών τους και την άρνηση τους να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους, όπως για παράδειγμα η συγγραφή εργασιών. Αξίζει μάλιστα να τονιστεί ότι αντέδρασαν επιθετικά απέναντι στην ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισής τους, με τον Ν. μάλιστα να πετάει και αντικείμενα.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως υπάρχει αδυναμία έκφρασης τόσο των ανησυχιών όσο και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών αυτών και ως εκ τούτου χρησιμοποιούν ως μέσο αντίδρασης βίαιη και επιθετική συμπεριφορά. Παράλληλα, μέσα από τη συμπεριφορά αυτή επιδιώκουν να τραβήξουν την προσοχή. Όσον αφορά την Μ., αυτή θεωρείται μια περίπτωση περισσότερο ομαλή και άρα η πρώτη προσέγγιση είναι περισσότερο εύκολη σε σχέση με τους υπόλοιπους τρεις μαθητές. Όπως προκύπτει από έρευνες, οι βασικές αιτίες πρόκλησης της προβληματικής συμπεριφοράς έγκεινται συχνά τόσο στην εθνικότητα όσο και στην κοινωνική τάξη, καθώς επίσης και σε παράγοντες ψυχολογικής φύσης (Hodges, Xue&Wotring, 2004). Αρκετοί είναι ακόμα οι παράγοντες πρόκλησης, οι οποίοι προκύπτουν τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον των μαθητών. Αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστερα έδειξαν πως οι διάφορες συμπεριφορικές παρεκκλίσεις προκύπτουν από έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους ανάγονταιστις διάφορες ισχυρές αλληλεπιδράσεις που έχουν ως απότοκο τη διαμόρφωση συγκεκριμένης στάσης και συγκεκριμένου μηχανισμού συμπεριφοράς. Στην ουσία, μέσα από αυτό υφίσταται ένα μοντέλο ερμηνείας της συμπεριφοράς με πολυπαραγοντικό χαρακτήρα, το οποίο δε στηρίζεται μόνο στη βιολογική προδιάθεση του κάθε υποκειμένου, αλλά λαμβάνει υπόψιν και τις απόψεις και στάσεις που διαμορφώνονται από το εσωτερικό και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών (Φραγκιουδάκη, 2004).

Τα παιδιά των οποίων το περιβάλλον είναι ασταθές ή προβληματικό δεν μπορεί να δημιουργήσουν τα απαραίτητα και κατάλληλα γνωστικά και συμπεριφορικά σχήματα, με

αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση και να μην γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο για να φερθούν (Paulussen-Hoogeboomet.al, 2008). Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται τόσο επιθετική όσο και προβληματική συμπεριφορά, την οποία ωστόσο το κάθε παιδί εκδηλώνει με τον δικό του τρόπο. Οι προβληματικές αυτές συμπεριφορές ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως προβληματική οικογένεια, μειωμένη ανάπτυξη ψυχοκοινωνικού και ψυχοσυναισθηματικού χαρακτήρα, μαθησιακές δυσκολίες και αδυναμία προσαρμογής, ενώ αρκετές φορές μπορεί να εξαρτάται και από συνδυασμό των παραγόντων αυτών. Μερικοί ακόμα παράγοντες πρόκλησης προβληματικών συμπεριφορών είναι τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία το άτομο δεν είναι σε θέση να εξωτερικεύσει, η προβληματική εικόνα για τον εαυτό του και η χαμηλή αυτοπεποίθηση και οι προβληματικές αναπαραστάσεις σε σχέση με άλλα υποκείμενα. Οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται ατομικοί. Ως εκ τούτου, ένα παιδί μπορεί να καταστεί επιθετικό, όταν θέλει να τραβήξει την προσοχή πάνω του, να αμυνθεί ή να επιβληθεί στον περίγυρό του. Αναφορά αξίζει να γίνει και σε μερικά ακόμα αίτια εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, όπως η αποφυγή υποχρεώσεων, η ανάγκη για απόκτηση κύρους και η έκφραση οικογενειακών προβλημάτων. Παράλληλα, ως παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί και η μιμητική στάση που διατηρούν τα παιδιά και μέσω της οποίας διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Walkeretal., 1996).

Αναφορικά με τις περιπτώσεις που αναφέρονται, και πιο συγκεκριμένα εκείνη του Ν., αυτό που προκύπτει είναι πως παρά το γεγονός ότι το παιδί διακρίνεται από αρκετές δεξιότητες και γνώσεις, το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται είναι αρκετά προβληματικό. Αυτό σημαίνει πως η συμπεριφορά που παρουσιάζει στο σχολείο μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ανάγκης του για κύρος ή για εκδήλωση συναισθημάτων ντροπής. Μια ακόμα ερμηνεία μπορεί να είναι και η ανάγκη να εκφράσει την πίεση ή ακόμα και καταπίεση που νιώθει, ενώ μια ακόμη σχετίζεται με το ότι μιμείται τη συμπεριφορά που βιώνει στο σπίτι του. Ερμηνεία μπορεί επιπλέον να αποτελεί και το ότι με τον τρόπο αυτόν νιώθει ότι μπορεί να ενταχθεί στην ενδοσχολική ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου η συμπεριφορά αυτή να γίνει κατανοητή, είναι απαραίτητη η ύπαρξη επικοινωνίας με την οικογένεια, καθώς και η άμεση λήψη ψυχολογικής υποστήριξης. Σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο υποστηρικτικός και διευκολυντικός τόσο ως προς τα υπόλοιπα μέρη όσο και ως προς τη διαδικασία στο σύνολό της (Δημητρόπουλος, 1992). Όσον αφορά την περίπτωση της Μ., παρά το γεγονός ότι δεν εκδηλώνει εκφράσεις σωματικής βίας, επιτίθεται λεκτικά σε συμμαθήτριά της και παράλληλα τη θυματοποιεί, στοιχεία που υπόκεινται σε αντίστοιχη σοβαρότητα με τη σωματική βία. Βασικό αντικείμενο επίθεσης είναι η μαθησιακή διαφορά που χαρακτηρίζει τις δύο συμμαθήτριες, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές δεν την αποθαρρύνουν. Μια ερμηνεία της συμπεριφοράς αυτής είναι ίσως η έντονη καταπίεση που δέχεται η Μ. στο σπίτι, προκειμένου να έχει άριστη απόδοση στα μαθήματά της, ενώ μπορεί να οφείλεται και στην ανάγκη της για επίδειξη δύναμης (Walkeretal., 1996).

Το γεγονός ότι η Μ. λαμβάνει τη στήριξη των υπόλοιπων συμμαθητών της και άρα την αποδοχή τους, ενισχύει ακόμα περισσότερο την επιθετική συμπεριφορά της απέναντι στην Ε., γεγονός που της αποδίδει κύρος απέναντί της. Όπως και στην περίπτωση του

Ν., ομοίως και στην περίπτωση της Μ., η συμπεριφορά μπορεί να προκύπτει από τις στάσεις που έχει υιοθετήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό της περιβάλλον, τις οποίες και θεωρεί ότι είναι φυσιολογικές. Η συνεργασία τόσο με τους γονείς είναι απαραίτητη και σε αυτήν την περίπτωση, ενώ σημαντική είναι και η εμπλοκή των υπόλοιπων μαθητών στο παρεμβατικό πλάνο.Στο παρεμβατικό πλάνο θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι ίδιοι οι συμμαθητές της, οι οποίοι υποστηρίζουν αντί να αποδοκιμάζουν τη συμπεριφορά της. Όσον αφορά το παράδειγμα των Η. και Κ., αυτοί φαίνεται πως φέρονται απαξιωτικά απέναντι στη δασκάλα τους, υποτιμώντας με τον τρόπο αυτόν το ίδιο το σχολείο και τον ρόλο του. Η εκπαιδευτικός κατέβαλε σημαντικές προσπάθειες για να ενεργοποιήσει τις δυνατότητες των δύο αυτών μαθητών, οι οποίες όμως δεν είχαν κάποιο αποτέλεσμα. Οι δύο μαθητές δεν έχουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στη δασκάλα τους, ωστόσο σίγουρα η συμπεριφορά τους ενέχει προβλήματα. Επίσης, ενδέχεται σταδιακά να μετατραπεί μελλοντικά και σε επιθετική συμπεριφορά. Η αδιαφορία που προβάλουν απέναντι στη διαδικασία της μάθησης ενδέχεται να οφείλεται σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ή ακόμα και σε θέματα που αντιμετωπίζουν με την εικόνα τους και με την αυτοπεποίθηση τους. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να προκύπτει είτε από την ανάγκη τους για προσοχή, είτε ως αποτέλεσμα των στάσεων και αντιλήψεων που έχουν υιοθετήσει από το οικογενειακό ή και ευρύτερο περιβάλλον τους (Walkeretal., 1996). Ένα πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς αυτής είναι ο δάσκαλος να δημιουργήσει μια πρώτη επαφή με τους δύο μαθητές και να προσπαθήσει να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτονται. Αξίζει να σημειωθεί πως η δυσκολία που προκύπτει ως προς αυτό είναι ότι η στάση τους δεν είναι ξεκάθαρη και άρα ο τρόπος αντιμετώπισης μπορεί να είναι περίπλοκος. Εξίσου σημαντική και στην περίπτωση αυτή είναι και η δημιουργία επαφής με τους γονείς των δύο μαθητών, προκειμένου να υπάρξει μια λύση από κοινού.

Αναφορικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις που είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν,ούτως ώστε να αντιμετωπιστούν τέτοιου είδους προβληματικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα σημαντικήείναι η ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, η οποία ωστόσο δεν είναι αρκετή. Αυτό που πραγματικά χρειάζεται είναι η ύπαρξη ενός σωστά σχεδιασμένου ψυχοεκπαιδευτικού και ψυχοκοινωνικού παρεμβατικού πλάνου, με μεθόδους που να αφορούν το κάθε πρόβλημα ξεχωριστά και να εναρμονίζονται με τις ανάγκες των παιδιών (NASP, 2010). Η ύπαρξη υποστήριξης ψυχολόγου είναι ένα σημαντικό βήμα ως προς τον σχεδιασμό του πλάνου, αλλά και την εφαρμογή του, δεδομένου ότι η εξειδίκευσή του θα συμβάλλει σημαντικά στην καθοδήγηση τόσο του σχολείου όσο και των γονιών. Επίσης, εξίσου σημαντική είναι η αξιολόγηση τόσο της αποτελεσματικότητας των τεχνικών όσο και της προόδου του συνόλου της προσέγγισης. Τα εμπλεκόμενα μέρη χαρακτηρίζονται από ηθική αλλά και από νομική υποχρέωση να παρέχουν συνολική υποστήριξη στο παιδί, προκειμένου αυτό να αποκτήσει τα κατάλληλα εργαλεία για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του (Cherkowski, Walker&Kutsyuruba, 2015).

Ένα πρόβλημα που ενδέχεται να εμφανιστεί από την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και στο οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η πιθανή περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, δεδομένου ότι

είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά με τέτοιου είδους συμπεριφορά να αποκλείονται από τον περίγυρό τους και από την κοινωνία (Cross, Cross&Andersen, 2021). Σε γενικές γραμμές, ένα σχέδιο παρέμβασης για μαθητές με προβληματική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται τόσο από βραχυπρόθεσμους όσο και από μακροπρόθεσμους στόχους. Ένας από αυτούς είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς επαγγελματίες, αλλά και τον χώρο του σχολείου, ούτως ώστε να έχει την άνεση να επικοινωνήσει τα αρνητικά του συναισθήματα μαζί τους. Επίσης, το κάθε παιδί πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυτοέλεγχο και να έχει θετικά συμπεριφορικά πρότυπα απέναντί του, προκειμένου έτσι να αποβάλλει τα αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά του. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι ειδικά στην ύπαρξη προβληματικών οικογενειών η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα εύκολη και εφικτή. Η ύπαρξη ωστόσο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, ακόμα και αν αυτό είναι το σχολείο, σίγουρα μπορεί να διαδραματίσεισημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του/της μαθητή/τριας (Hornby&Lafaele, 2011).

Σύμφωνα με αυτά, όσον αφορά την περίπτωση του Ν., η μη ύπαρξη ελέγχου και η μη συμμόρφωση, καθώς και η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς επικοινωνίας με την οικογένειά του, καθώς και με τη μη ύπαρξη ορίων, γεγονός που οδηγεί στη συναισθηματική αμέλεια και την πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή, αυτό που προτείνεται είναι οι γονείς να δεχτούν ψυχολογική υποστήριξη ή να έρθουν σε επαφή με οικογενειακό σύμβουλο, προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξουν το παιδί τους. Στην ουσία το μοντέλο που επιλέγεται είναι το παθολογικό. Όσον αφορά την περίπτωση της Μ., αυτή χαρακτηρίζεται από έλλειψη ανυπακοής, αδυναμία υιοθέτησης κανόνων και μίμηση προβληματικών συμπεριφορών. Όπως ήδη ειπώθηκε, είναι αρκετά πιθανό η συμπεριφορά της αυτή να αποτελεί μίμηση συμπεριφορών του οικογενειακού της περιβάλλοντος. Παράλληλα, θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της επιθετικότητας που μπορεί να δέχεται από τον κύκλο της. Αυτό που προτείνεται ως πρώτο βήμα είναι η συνάντηση τον γονιών της με τον δάσκαλο, καθώς και με τον σχολικό σύμβουλο αλλά και με έναν ψυχολόγο. Σε γενικές γραμμές διαφαίνεται πως η συμπεριφορική γραμμή της οικογένειας επηρεάζει άμεσα τις στάσεις που επιλέγει να διατηρήσει η Μ. Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων παρέμβασης βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στη συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές, την απόκτηση αυτοπεποίθησης και την αποδοχή του διαφορετικού. Το μοντέλο που έχει επιλεχθεί στην περίπτωση αυτή είναι το ψυχοκοινωνικό μοντέλο (Correa-Velez, Gifford&Barnett, 2010). Όσον αφορά την περίπτωση των Η. και Κ., η άρνηση της συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης δηλώνει την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία είναι εσωτερικευμένα. Στην περίπτωση αυτή προτείνεται η συνεργασία των γονέων με τον σχολικό σύμβουλο, καθώς και η συμμετοχή των ίδιων των γονέων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Το μοντέλο που επιλέγεται εδώ είναι το ψυχοκοινωνικό, ενώ ενδείκνυται και η διαρκής παρακολούθηση των μαθητών, προκειμένου να γίνουν σαφή τα αίτια πρόκλησης των συμπεριφορών τους.

Ομάδες παιδιών και διαχείρισή τους

Είναι σημαντικό να γίνει σαφές πως η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών δεν είναι σίγουρα μόνο αποτέλεσμα της οικογένειας, αλλά τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε αυτό. Εκτός από την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ύπαρξη πρόληψης. Τα παραπάνω παραδείγματα δεν είναι μεμονωμένα, αλλά συχνά χαρακτηρίζουν το σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι ο χώρος του σχολείου είναι ιδιαίτερα καθοριστικόςως προς τη δημιουργία ενός κλίματος με θετική χροιά, καθώς και ενός πλαισίου προστασίας για αυτά. Το περιβάλλον του σχολείου είναι εκείνο που σε μεγάλο βαθμό θα βελτιώσει τέτοιου είδους συμπεριφορές, συχνά όμως είναι και το περιβάλλον που μπορεί να τις αναδείξει. Η κατεύθυνση έχει να κάνει με τη στάση που διατηρεί το σχολείο. Προκειμένου να λειτουργήσει με τρόπο θετικό, το σχολείο θα πρέπει να υιοθετήσει πολιτικές συμπερίληψης και πρόληψης (NASP, 2010). Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τις κοινωνικές τους εμπειρίες, παρέχοντας τους τα κατάλληλα εργαλεία για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους συμπεριφορών. Μέσα από αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών η συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης θα αυξηθεί (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003). Σημαντική είναι και η ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, δεδομένου ότι αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόησή του και στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Οι γονείς επίσης θα πρέπει να παρατηρούν και να λαμβάνουν υπόψιν τους οποιεσδήποτε συμπεριφορές που έχουν οι ίδιοι και οι οποίες είναι προβληματικές για το παιδί. Επίσης, σημαντική είναι και η ανάπτυξη σεμιναρίων από την πλευρά του σχολείου, με απώτερο σκοπό να καθοδηγήσουν σωστά τους μαθητές (Crossetal., 2021).

Συμπεράσματα

Αυτό που συμπερασματικά προκύπτει είναι ότι το σχολείο είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός χώρος για τους μαθητές/τριες, δεδομένου ότι προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα και σημαντικές εμπειρίες σε αυτούς. Αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, έχοντας ωστόσο την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις διάφορες προβληματικές συμπεριφορές που ενδέχεται να εμφανιστούν. Η συνεργασία τόσο με την οικογένεια όσο και με ειδικούς ψυχολόγους κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι μαθητές/τριες με προβληματικές συμπεριφορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cherkowski, S. L., Walker, K. D., &Kutsyuruba, B. (2015). Principals' moral agency and ethical decision-making: Towards transformational ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership, 10*(5). https://doi.org/10.22230/ijepl.2015v10n5a572

Correa-Velez, I., Gifford, S. M., & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine, 71*(8), 1399–1408.

https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018

Cross, T. L., Cross, J. R., & Andersen, L. (2021). The school-based psychosocial curriculum model. *Content-Based Curriculum for High-Ability Learners*, 383–407. https://doi.org/10.4324/9781003233824-26

Dimitropoulos, E. (1992). Symvouleftiki kai symvouleftiki psychologia. I theoria tis, i praxi tis, oi efarmoges tis. Athina: Grigori.

Duan, C., & Hill, C. E. (1996). Theoretical confusion in the construct of empathy: A review of the literature. *Journal of Counseling Psychology*, *43*, 261 – 274.

Floyd, L. (1998). Joining hands: a parental involvement program. *Urban Education*, *33*(1), 123–135. https://doi.org/10.1177/0042085998033001007

Fragkiadaki, E. (2004). Themata Didaskalias Kai Agogis Sto Polypolitismiko Scholeio Psychokoinonikes Diastaseis Tis Scholikis Taxis. S*cheseis Kai Diamorfosi Symperiforas. 41(6),* 0–22.

Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with Behaviour Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance Across the First Six Years of School. *Infant and Child Development Inf. Child*, 347–366.

Hodges, K., Xue, Y., & Wotring, J. (2004). Outcomes for children with problematic behavior in school and at home served by public mental health. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12*(2), 109–119. https://doi.org/10.1177/10634266040120020501

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *EducationalReview*, *63*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Kypriotakis, A. (1997). S*choliki entaxi: Genikes proypotheseis kai o eidikos rolos ton gonion.* Athina: Ellinika Grammata.

Tzelepi-Giannatou, E. (2008). T*hemata diacheirisis provlimaton scholikis taxis (Tomos V΄).* Athina: YPEPTh – Paidagogiko Institouto.

Makri-Botsari, E. (2007). *Themata diacheirisis provlimaton scholikis taxis*. Athina: YPEPTh- Paidagogiko Institouto.

Malikiosi – Loizou, M. (2001). I symvouleftiki psychologia stin Ekpaidefsi (g΄ ekdosi). Athina: Ellinika Grammata.

Malikiosi-Loizou, M. (2003). Mia kritiki matia stin ensynaisthisi. *Psychologia*, *10*, 295–309.

Molnar, A., &Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

NASP. (2010). Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services. *Best Practices in School Psychology*, (0), 1–12. Retrieved from http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_PracticeModel.pdf

Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D., & van den Wittenboer, G. L. H. (2008). Parenting Style as a Mediator Between Children's Negative Emotionality and Problematic Behavior in Early Childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, *169*(3), 209–226. https://doi.org/10.3200/GNTP.169.3.09-226

Potamianos, G. (1995). *Dokimia stin Psychologia tis Ygeias.* Athina: Ellinika Grammata.

Rogers, C. (1966). Client – centered therapy. Στο S. A. (Ebl.), *American Handbook of Psychiatry.* NewYork: Basicbooks.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., &Kaufman, M. J. (1996). Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *4*(4), 194–209. https://doi.org/10.1177/106342669600400401

Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach.* London: Routlegde.

Σύνδρομο Down: Αδυναμίες και δυνατότητες στην επικοινωνία

Αποστόλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M. Ed.

Περίληψη

Στα παιδιά με σύνδρομο Down ο λόγος τους είναι σε μεγάλο βαθμό δυσκατάληπτος με πολλές στερεοτυπίες, φωνολογικά λάθη και λεξιλόγιο χαμηλού αναπτυξιακού επιπέδου. Λόγω, λοιπόν, της πολυπλοκότητας της γλωσσικής δυσλειτουργίας και των συνακόλουθων δυσκολιών, όπως οι διαταραχές του λόγου και τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες προκύπτει επιτακτική ανάγκη για επαρκέστερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα θέματα που σχετίζονται με τη γλώσσα των παιδιών με σύνδρομο Down. Στην παρούσα εργασία σκιαγραφείται το προφίλ των αδυναμιών και δυνατοτήτων, των παιδιών με σύνδρομο Down,στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με σκοπό τον μελλοντικό σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: σύνδρομο Down, γλώσσα, ομιλία, ελλείμματα, δυνατότητες

Down syndrome: Weaknesses and strengths in communication

Apostolou Sofia, Primary Teacher, M. Ed

Abstract

In children with Down syndrome, their speech is largely difficult to understand with many stereotypes, phonological errors, and vocabulary of low developmental level. Due to the complexity of language dysfunction and the consequent difficulties, such as speech disorders and deficits in social skills, there is an urgent need for more adequate information and awareness on issues related to the language of people with Down syndrome. This paper outlines the profile of weaknesses and strengths of children with Down syndrome in verbal and non-verbal communication in order to the future design of appropriate interventions.

Key-words: Down syndrome, language, speech, deficits, capabilities

Ελλείμματα σε τομείς της γλώσσας στα παιδιά με σύνδρομο Down

Τα παιδιά με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας ως συνέπεια των δυσκολιών τους σε αρκετά υποσυστήματα της ομιλίας όπως στην αναπνοή και στην άρθρωση και τομείς της γλώσσας. (Roberts et al., 2007). Επιπλέον, δυσκολίες παρατηρούνται και στη μη λεκτική επικοινωνία που περιλαμβάνουν τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις προσώπου, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες όπως τη δείξη και την από κοινού προσοχή, η οποία θεωρείται κομβικής σημασίας, επειδή αποτελεί τη «γέφυρα» για τη μετάβαση από το στάδιο των πρώτων λέξεων στο στάδιο των προτάσεων με δύο λέξεις. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Mundy, Sigman, Kasari και Yirmiya (1988) στηριζόμενοι στο μοντέλο δυνατοτήτων και αδυναμιών, βρέθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down ηλικίας 1:5 μέχρι 4:0 ετών συγκρινόμενα με παιδιά

τυπικής ανάπτυξης αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την παραγωγή μη λεκτικών αιτημάτων για αντικείμενα που συσχετίστηκαν με τη δυσκολία τους στον τομέα της έκφρασης και παραγωγής του λόγου (Mundy et al., 1988).

Προλεκτική περίοδος – Γέννηση-1ο έτος

Η προγλωσσική επικοινωνία των παιδιών με σύνδρομο Down εξυπηρετεί κοινωνικές και πραγματολογικές λειτουργίες (αίτημα-σχολιασμός). Καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των πρώτων κοινωνικών συμπεριφορών σε βρέφη με σύνδρομο Down φαίνεται να επηρεάζουν τα πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους που τα φροντίζουν. Δεν χρησιμοποιούν την ομιλία ως μέσο επικοινωνίας, αλλά τους ήχους. Το στάδιο του βαβίσματος εμφανίζεται με μικρή καθυστέρηση, όπως επίσης και η ικανότητα μίμησης που τα βοηθάει τόσο σε συνθήκες κοινωνικού παιχνιδιού όσο και σε συνθήκες γλωσσικής παρέμβασης. Ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η προλεκτική περίοδος διαρκεί περίπου μέχρι τον 9ο μήνα, στα παιδιά με σύνδρομο Down διαρκεί μέχρι τον 18ο μήνα, σε κάποια μάλιστα που παρουσιάζουν βαριές κινητικές διαταραχές του λόγου μπορεί να κρατήσει από μερικά χρόνια έως και ολόκληρη τη ζωή τους.

Η χρήση των χειρονομιών συσχετίζεται με καλύτερη μελλοντική γλωσσική ανάπτυξη (Roberts et al., 2007. Mundy et al., 1988). Τα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν χειρονομίες, όμως οι επικοινωνιακές λειτουργίες των χειρονομιών διαφέρουν από εκείνες της τυπικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, ο σχολιασμός απαντά στον ίδιο βαθμό με αυτών της τυπικής ωστόσο, γίνεται χρήση λιγότερων αιτημάτων και παράγονται λιγότεροι συνδυασμοί χειρονομιών–λέξεων (Roberts et al., 2007. Attwood, Frith & Hermelin, 1988).Τα παιδιά με σύνδρομο Down όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κάνουν χρήση εκφραστικών χειρονομιών (συμπάθεια, συγχώρεση, φιλία, αγάπη) (Attwood et al., 1988). Οι χειρονομίες είναι το δυνατό σημείο των παιδιών με σύνδρομο Down και χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη σε προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής επικοινωνίας (John & Mervis, 2010. Chapman & Hesketh, 2001. Wright, Kaiser, Reikowski, & Roberts, 2013). Η έναρξη της συμβολικής επικοινωνίας, που εμπεριέχει χειρονομίες και σύμβολα, σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσδιορίζεται μεταξύ 12 και 18 μηνών, ενώ στα παιδιά με σύνδρομο Down μεταξύ 24 και 36 μηνών. (Abbeduto et al., 2007. Wright et al., 2013). Η δείξη είναι μια απλή πράξη επικοινωνίας που στοχεύει να δημιουργήσει ένα κοινό επίκεντρο προσοχής ωστόσο στους 18 μήνες, γίνεται μια πιο σύνθετη λειτουργία της επικοινωνίας (John & Mervis, 2010).

Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η από κοινού προσοχή εμφανίζεται στην ηλικία των 6 μηνών και συνεχίζει ν' αναπτύσσεται στην ηλικία των 2 ετών, ενώ στα παιδιά με σύνδρομο Down περίπου μεταξύ 12 και 26 μηνών (Hahn et al., 2018). Τα παιδιά αυτά δεν εστιάζουν τόσο στο πρόσωπο, αλλά σε αντικείμενα, με αποτέλεσμα να μην παίρνουν ανατροφοδότηση από τους γονείς τους και να ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους (Landry & Chapieski, 1989). Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης δεξιότητας έγκειται στη θετική συσχέτισή της με τη γλωσσική ανάπτυξη και ιδιαίτερα του λεξιλογίου και της έκφρασης (Hahn et. al, 2018. Mundy, Kasari, Sigman & Ruskin, 1995. Zampini et al., 2015). Τα ευρήματα των ερευνών, αναφορικά με το αν η από κοινού προσοχή

ανήκει στο πεδίο των δυνατοτήτων τους ή των αδυναμιών είναι αντιφατικά. Οι Hahn και συνεργάτες (2018) αναφέρουν ότι η μη συμφωνία πιθανόν να οφείλεται στο μεγάλο ηλικιακό εύρος, στις διαφορετικές ομάδες σύγκρισης ή στο διαφορετικό σχεδιασμό των ερευνών. Οι ερευνητές ύστερα από μελέτη 11 ερευνών, οι οποίες αφορούσαν παιδιά με σύνδρομο Down, με διαταραχή φάσματος αυτισμού και παιδιά υψηλού κινδύνου που είχαν γεννηθεί πρώιμα, βρήκαν ότι η από κοινού προσοχή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια δυνατότητα των παιδιών με σύνδρομο Down. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η ικανότητα της από κοινού προσοχής είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία σε σχέση με το ανεξάρτητο παιχνίδι και επιβαρύνει περισσότερο την προσοχή. Η χρήση υποστηρικτικών στρατηγικών από την πλευρά της μητέρας ελαχιστοποιεί αυτή την επιβάρυνση (Hahn et al., 2018). Παρόμοια στην έρευνα των Landry και Chapieski (1989) διερευνήθηκε η δεξιότητα της από κοινού προσοχής και η αποτελεσματικότητα της μητρικής συμπεριφοράς στην προσπάθεια των νηπίων να εξερευνήσουν ενεργητικά το περιβάλλον τους. Το δείγμα αποτελούνταν από νήπια με σύνδρομο Down και νήπια με βρογχοπνευμονική δυσπλασία ή ενδοκοιλιακή αιμορραγία με υδροκεφαλία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι όσο πιο μεγάλες ήταν οι απαιτήσεις στην προσοχή τόσο περισσότερο μειωνόταν η προσπάθεια για ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι το βάβισμα, οι χειρονομίες και η από κοινού προσοχή είναι τα δυνατά σημεία των παιδιών με σύνδρομο Down. Κατά την προλεκτική περίοδο η γλωσσική τους ανάπτυξη παρουσιάζει πιο αργό ρυθμό (κατά ένα έτος) σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ η από κοινού προσοχή που συνδέεται με την ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος, επιβαρύνει την προσοχή.

Νευροβιολογικές αλλαγές πριν τη λεκτική περίοδο – η σημασία της μνήμης

Στην ηλικία των 7-9 μηνών έχει συντελεστεί μια σημαντική βιολογική μεταστροφή: η μυελίνωση. Τα παιδιά όμως με σύνδρομο Down παρουσιάζουν μειωμένη πυκνότητα μυελωμένων αξόνων και καθυστέρηση στη μυελίνωση. Επιπλέον εμφανίζουν αλλοιώσεις τόσο στον ιππόκαμπο όσο και την παρεγκεφαλίδα (Vicari, 2006), που επηρεάζουν τη χωρική πλοήγηση και τη χωρική μνήμη. Σε άτομα με σύνδρομο Down παρατηρούνται δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη (Sakhon et al., 2018. Majerus & Barisnikov, 2018. Rvachew & Folden, 2018. Laws & Bishop, 2003) ωστόσο, η οπτικοχωρική βραχύχρονη μνήμη είναι καλύτερη σε σύγκριση με τη λεκτική (Vicari, 2006). Στη μελέτη των Majerus & Barisnikov (2018), βρέθηκε ότι η λεκτική βραχύχρονη μνήμη είναι προγνωστικός παράγοντας για το προσληπτικό λεξιλόγιο (Majerus & Barisnikov, 2018). Παρόμοια αποτελέσματα δείχνουν οι έρευνες των Naess, Lyster, Hulme και Melby- Lervag (2011), οι οποίοι αναφέρουν βασικά ελλείμματα στους τομείς της λεκτικής μνήμης, της κατανόησης της γραμματικής και του εκφραστικού λεξιλογίου και των Jarrold, Baddeley και Phillips (2002), οι οποίοι τονίζουν ότι το έλλειμμα στη λεκτική μνήμη δεν προκαλείται από τις δυσκολίες στην ακοή.

Συμπερασματικά, η βραχύχρονη μνήμη φαίνεται να επηρεάζει βασικούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με σύνδρομο Down (Jarrold, Baddeley & Phillips, 1999. Sakhon et al., 2018).

Λεκτική περίοδος

Φωνολογία μορφοσύνταξη γραμματική μορφολογία πραγματολογία

Διαφορές στη φωνολογική ανάπτυξη γίνονται πιο εμφανείς σε παιδιά με σύνδρομο Down κατά τη μετάβασή τους στο στάδιο των πρώτων προτάσεων με δύο λέξεις. Τα συχνά φωνολογικά λάθη**,** όπως παραλείψεις συλλαβών και τελευταίων συμφώνων (π.χ. πατά/πατάτα, μη/μην), απλοποιήσεις συμπλεγμάτων (π.χ. μπε/μπλε),μεγάλη συχνότητα λαθών στα σύμφωνα (s, t, d, r, z, n), φαίνεται να επηρεάζουν την καταληπτότητα του λόγου με δυσμενείς συνέπειες στις καθημερινές τους δραστηριότητες και μακροπρόθεσμα στην κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Kent & Vorperian, 2013. Abbeduto et al., 2007. Roberts, et al., 2005. Barnes et al., 2009). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Roberts και συνεργάτες (2005) μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης με σύνδρομο Εύθραυστου Χ χρωμοσώματος και με σύνδρομο Down, διερευνήθηκαν οι φωνολογικές δεξιότητες και συγκεκριμένα η ακρίβεια στην παραγωγή των συμφώνων, η φωνολογική διαδικασία και λάθη σε επίπεδο συλλαβής. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσίασαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες (Roberts et al., 2005). Παρόμοια οι Barnes και συνεργάτες (2009) διερεύνησαν τη φωνολογική ακρίβεια και καταληπτότητα λόγου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με σύνδρομο Εύθραυστου Χ χρωμοσώματος, με διαταραχή φάσματος αυτισμού και με σύνδρομο Down. Βρέθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσίασαν περισσότερα ελλείμματα σε φωνολογικές δεξιότητες και χρησιμοποίησαν λιγότερο καταληπτές λέξεις (Barnes et al., 2009).

Οι Nash και Snowling (2008) διερεύνησαν την οργάνωση σημασιολογικών και φωνολογικών αναπαραστάσεων σε παιδιά με σύνδρομο Down και τυπικής ανάπτυξης. Η πρώτη ομάδα παρουσίασε καθυστέρηση στον τομέα της έκφρασης και στις εκτελεστικές λειτουργίες. Επιπλέον εμφάνισε σοβαρά ελλείμματα σε όλους τους τομείς της γλώσσας και ιδιαίτερα στη σημασιολογία και την παραγωγή (Nash & Snowling, 2008). Παρόμοια οι Andreou & Katsarou, (2016) διερεύνησαν τις διαφορές μεταξύ προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στους δύο παραπάνω τομείς με την κατανόηση να προηγείται της έκφρασης-παραγωγής (Andreou & Katsarou, 2016). Στη μελέτη που διεξήγαγαν οι Finestack και Abbeduto (2010) μεταξύ εφήβων με σύνδρομο Down και σύνδρομο Εύθραυστου Χ χρωμοσώματος σχετικά με την παραγωγή και έκφραση της γλώσσας, βρέθηκε ότι η πρώτη ομάδα υπολείπεται στις προαναφερθείσες δεξιότητες συγκριτικά με τη δεύτερη (Finestack & Abbeduto, 2010). Τα παιδιά με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μορφολογία, συχνά παραλείπουν την κατάληξη –ed του αορίστου, τις καταλήξεις –s στο τρίτο ενικό πρόσωπο, ενώ παρατηρείται δυσκολία στις προθέσεις και τα δεσμευμένα μορφήματα (στερητικό –α, καταλήξεις –ος). Παρόμοια και στη σύνταξη, με εμφανή δυσκολία στη χρήση βοηθητικών ρημάτων και παθητικής φωνής, στη διατύπωση ερωτήσεων και αρνήσεων, στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και στη διατύπωση σύνθετων προτασιακών δομών(Finestack & Abbeduto, 2010. Fortunato-

Tavares, Andrade, Befi- Lopes, Limongi, Fernandes & Schwartz, 2015), στην κατανόηση του κατηγορήματος των αυτοπαθών αντωνυμιών και της επιλογή του σωστού ρηματικού ορίσματος, όπου η επίδραση της φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης φαίνεται να καθοριστικός παράγοντας (Penke, 2018).

Οι δυσκολίες στην ανάπτυξη λεξιλογίου και σύνταξης επηρεάζουν την πραγματολογική ανάπτυξη. Τα παιδιά με σύνδρομο Down μπορούν να διαχειριστούν τα ελλείμματά τους στην έκφραση και να μεταφέρουν σύνθετο περιεχόμενο, αν και στηρίζονται σε πολύ απλές μορφές έκφρασης. Δυσκολεύονται όμως να μεταδώσουν πληροφορίες με αποτελεσματικούς τρόπους. (Abbeduto, 2008. Martin, Bush, Klusek, Patel, & Losh, 2018. Smith, Naess, & Jarrold, 2017. Xavier, Sunny & Rao, 2015).

Συμπερασματικά, η κατανόηση είναι ένα δυνατό σημείο των παιδιών με σύνδρομο Down, ενώ στην παραγωγή και έκφραση σημειώνονται δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά με σύνδρομο Εύθραυστου Χ και τυπικής ανάπτυξης. Κατά τη λεκτική περίοδο, οι διαφορές που παρατηρούνται σε σύγκριση με τα παιδία τυπικής ανάπτυξης είναι ποιοτικές.

Περιορισμοί στην έρευνα που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη

Ένας βασικός περιορισμός είναι ότι η πλειοψηφία αυτών των μελετών έχει πραγματοποιηθεί με μικρό δείγμα (‹ 20), με μεγάλο ηλικιακό εύρος (1:00 -20:3 ετών). Ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι ότι σε μελέτες που αφορούν τη γλώσσα είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν τα συστήματα γλώσσας και ομιλίας ανεξάρτητα από άλλους τομείς ανάπτυξης όπως σωματικής, κινητικής, αισθητηριακής και γνωστικής. Στο σύνδρομο Down υπεισέρχονται, όπως είδαμε, δυσκολίες στον γνωστικό τομέα που αφορά τη μνήμη.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά με σύνδρομο Down,παρουσιάζουν ένα σύνολο δυνατοτήτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική γνώση και κατανόηση του λόγου, αλλά ταυτόχρονα και ένα σύνολο αδυναμιών στην παραγωγή και έκφραση του λόγου. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές σε σύγκριση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Οι ειδικοί στο σχεδιασμό παρεμβάσεων χρειάζεται να αξιολογούν τη γλώσσα σε σχέση με άλλους τομείς ανάπτυξης και να λαμβάνουν υπόψη τους το προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών, ώστε να σχεδιάζονται κατάλληλες παρεμβάσεις που θα έχουν νόημα για τον κάθε μαθητή με σύνδρομο Down.

Βιβλιογραφία

Abbeduto , L. (2008). Pragmatic development. *Down syndrome Research and Practice*, 57-58.

Andreou, G., & Katsarou, D. (2016). Semantic processing in children with Down syndrome. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 21*, 59-66.

Attwood, A., Frith, U., & Hermelin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. *Journal of autism and developmental disorders, 18*(2), 241-257.

Barnes , E., Roberts, J., Long, S. H., Martin, G. E., Berni, M. C., Mandulak, K. C., et al. (2009). Phonological accuracy and intelligibility in connected speech of boyswith Fragile X syndromeor Down syndrome. *Joyrnal of Speech, Language , and Hearing Research, 52*(4), 1048-1061.

Chapman, R., & Hesketh, L. (2001). Language cognition, and short memory in individuals with Down syndrome. *Down syndome Research and Practice, 7*(1), 1-7.

Finestack , L. H., & Abbeduto, L. (2010). Expressive Language profiles of verbally expressive adolescents and young adults with Down syndrome or fragile X syndrome. *Journal of Speech , Language and Hearing Research, 53*(5), 1334-1348.

Fortunato-Tavares, T., Andrade, C. R., Befi- Lopes, D., Limongi, S. O., Fernandes, F. D., & Schwartz, R. G. (2015). Syntactic comprehension and working memory in children with specific language impairment ,autism or Down syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics, 29*(7), 499-522.

Hahn, L. J., Loveall, S. L., Savoy, M. T., Neumann, A. M., & Ikuta, T. (2018). Joint attention in Down syndrome :A meta- analysis. *Research in developmental disabilities, 78*, 89-102.

Jarrold, C., Baddeley, A. D., & Phillips, C. E. (2002). Verbal short - term memory in Down syndrome. *Journal of Speech , Language, and Hearing Research, 45*, 531-544.

Jarrold, C., Baddeley, A., & Phillips, C. (1999). Down syndrome and the phonological loop: The evidence for and importance of a specific verbal short - term memory deficit. *Down syndrome Research and Practice, 6*(2), 61-75.

John, A. E., & Mervis, C. B. (2010). Comprehension of the communicative intent behind pointing and gazing gestures by young children with Williams syndrome or Down syndrome. *Journal of speech , language , and Hearing Research, 53*(4), 950-960.

Kent, R. D., & Vorperian, H. K. (2013). Speech impairment in Down syndrome. A review. *Journal of S peech ,Language,and Hearing Research: JSLHR, 56*(1), 178-210.

Landry, S. H., & Chapieski, M. L. (1989). Joint attention and infant toy explortion :Effects of Down syndrome and prematurity. *Child development*, 103-118.

Laws, G., & Bishop, D. V. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech ,Language , and Hearing Research, 46*, 1224- 1339.

Majerus, S., & Barisnikov, K. (2018). Verbal short - term memory shows a specific association with receptive but not productive vocabulary measures in Down syndrome. *Journal of intellectual Disability Research, 62*(1), 10-20.

Martin , G. E., Bush, L., Klusek, J., Patel, S., & Losh, M. (2018). A Multimethod Analysis of Pragmatic Skills in Children and Andolescents With Fragile X Syndrome , Autism Spectrum Disorder, and Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 61*(12), 3023-3037.

Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acqisition in children with Down Syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech , Language, and Hearing Research, 38*(1), 157-167.

Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal Communication Skills in Down syndrome Children. *Child Development, 59*(3), 235-249.

Naess, K. B., Lyster , S. H., Hulme, C., & Melby- Lervag, M. (2011). Language and Verbal short- term memory skills in children with Down syndrome:A meta-analytic review. *Research in Developmental disabilities, 32*(6), 2225-2234.

Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2008). Semantic and phonological fluency in children with Down syndrome:Atypical organization of language or less efficient retrieval strategies? *Cognitive neuropsychology, 25*(5), 690-703.

Penke, M. (2018). Verbal agreement inflection in German children with Down syndrome. *Journal of Speech, language , and Hearing Research, 61*(9), 2217-2234.

Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13*(1), 26-35.

Roberts, J., Long, S. H., Malkin, C., Barnes, E., Skinner, M., Hennon, E. A., et al. (2005). A comparison of phonological skills of boys with fraggile syndrome and Down syndrome. *Journal of speech , Language and Hearing Research, 48*(5), 980-995.

Rvachew, S., & Folden, M. (2018). Speech therapy in adolescents with Down syndrome:In pursuit of communication as a fontamendal human right. *International Journal of speech -language pathology, 20*(1), 75-83.

Sakhon, S., Edwards, K., Luongo, A., Murphy, M., & Edgin, J. (2018). Small Sets of Novel Words are Fully Retained After 1-Week in Typically Developing Children and Down syndrome:A fast Mapping Study. *Journal of the International Neuro psychological Society, 24*(9), 955-965.

Smith, E., Naess, K.-A. B., & Jarrold, C. (2017). Assesing pragmatic communication. *Journal of comunication disorders, 68*, 10-23.

Vicari, S. (2006). Motor development and neuropsychological patterns in persons with Down syndrome. *Behavior genetics, 36*(3), 355-364.

Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowski, D. I., & Roberts, M. Y. (2013). Effects of a naturalistic sign intervention on expressive language of toodlers with Down syndrome. *Joyrnal of Speech , Language and Heating Research, 56*, 994-1008.

Xavier, A. M., Sunny, S. V., & Rao, T. S. (2015). Pragmatic Profiling in Down syndrome. *Language in India, 15*(5), 11-22.

Zampini, L., Salvi, A., & D'odorico, L. (2015). Joint attention behaviours and vocabulary development in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(10), 891-901.

Σχολικός εκφοβισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Συνθετική παρουσίαση εμπειρικών ερευνών

Μέλλιος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.:11, M.Ed.

Περίληψη

Η πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι ένα στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί. Κρίσιμο ρόλο σε αυτή την προσπάθεια παίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα εργασία έγινε βιβλιογραφική μελέτη πέντε εμπειρικών ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα. Η συσχετική ανάγνωσή τους έδειξε ότι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και νοιάζονται για τα «θύματα» αλλά τόσο οι γνώσεις τους όσο και οι πρακτικές τους διαφέρουν, είναι εμπειρικές και προσωπικές και δεν εδράζονται στην επιστήμη. Αποτελέσματα παρόμοιων μελετών μπορούν να βελτιώσουν προγράμματα ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό και να βοηθήσουν όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, αντιμετώπιση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

School bullying in Secondary Education: Synthetic presentation of empirical research

Abstracts

Prevention and addressing school bullying is a challenge that must be won. Educators play a critical role in this effort. In this study, a literature review was conducted on five empirical research studies focusing on the perceptions of secondary education educators regarding the issue. Their relative analysis revealed that educators are interested and concerned about the "victims," but both their knowledge and practices vary, being empirical and personal and not grounded in science. Results from similar studies can enhance programs against school bullying and assist those shaping educational policies for the prevention and addressing of this phenomenon.

Key-Words: school bullying, prevention, treatment, teachers' perceptions

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα δημόσιας υγείας με υψηλό επιπολασμό (Biswas και συν., 2020), καθώς ένας στους τρεις νέους αναφέρει ότι έχει βιώσει εκφοβισμό στο σχολείο (UNESCO, 2019). Κατά τον Olweus (2011) ορίζεται ως «μία εσκεμμένη επιθετική συμπεριφορά που εμφανίζεται συνήθως με κάποια επαναληπτικότητα και στρέφεται εναντίον ενός ατόμου που δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του». Σχετίζεται με επιζήμιες βραχυπρόθεσμες και

μακροπρόθεσμες συνέπειες για τους δράστες, τα θύματα και τους παρατηρητές (McDougall & Vaillancourt, 2015· Midgett & Doumas, 2019· UNESCO, 2019).

Ο αριθμός των μαθητών που υφίσταται εκφοβισμό αυξάνεται κάθε χρόνο και γι' αυτό και υπάρχει τεράστια ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισής του. Ως ζήτημα που άπτεται της ανθρώπινης υγείας χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να καθοδηγήσει τις μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο σχολείου αλλά και την κοινωνική πολιτική. Επομένως, η αντιμετώπιση του απαιτεί συστημική προσέγγιση (Herge και συν., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του συστήματος στο οποίο εμφανίζεται ο εκφοβισμός και οι απόψεις τους σχετίζονται βαθιά όχι μόνο με την πρόληψή του αλλά και με την παρέμβαση, καθώς αυτά τα δύο αλληλεπιδρούν (Demaray και συν., 2013). Μελέτες καταδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν τόσο στην αξιολόγηση μιας κατάστασης «bulliyng», όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης (Dake και συν., 2003· Raven & Jurkiewicz, 2014· Rigby, 2020· Yoon και συν., 2016). Επιπλέον είναι τα κατάλληλα πρόσωπα στο σχολείο για την διασφάλιση ενός ασφαλούς και βιώσιμου μαθησιακού περιβάλλοντος για να συνεχιστεί απρόσκοπτα η μάθηση (Rigdy, 2020). Επομένως ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, έχουν τη δυνατότητα να παίξουν σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου (Colpin και συν., 2021· Demol και συν., 2020).

Συνθετική παρουσίαση πέντε εμπειρικών ερευνών

Εντοπίστηκαν, μελετήθηκαν και παρουσιάζονται πέντε εμπειρικές έρευνες εκτός της ελληνικής πραγματικότητας, σχετικά πρόσφατες με τα εξής ταυτοτικά χαρακτηριστικά: είναι ποιοτικές, μελετούν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και σχετίζονται και με τη διάσταση της πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Συγκεκριμένα η έρευνα των D'Urso και συν. (2022) με τίτλο «Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study» διεξήχθη στην Ιταλία σε δείγμα 18 ατόμων με προσωπική συνέντευξη. Στόχος των μελετητών ήταν να διερευνήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη στη διδασκαλία και τις εμπειρίες τους σχετικά με τη διαχείριση του εκφοβισμού. Άλλη έρευνα με τίτλο «School teachers' perceptions of the bystanders' role in school bullying: A study in the Finnish context» (Triantafyllou, 2022) μελέτησε τον ρόλο που παίζουν οι παρατηρητές - μαθητές στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού, μέσα από τις αντιλήψεις δέκα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορα σχολεία της Φιλανδίας. Σε δύο Λύκεια των ΗΠΑ στην πολιτεία New Jersey οι George & Strom (2017) ασχολήθηκαν με το θέμα του εκφοβισμού από την πλευρά των θυμάτων μελετώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών των παραπάνω σχολείων και με κύριο στόχο να εξετάσουν, σε βάθος, πώς οι καθηγητές/τριες αντιλαμβάνονται τον μαθητικό εκφοβισμό. Μελετητές από την Ισπανία σε έρευνα με τίτλο «Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions» παίρνουν συνεντεύξεις από δέκα

εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (πλην της τριτοβάθμιας) και μελετούν ποιες παρεμβάσεις πραγματοποιούνται από το σχολείο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συμπεριφορών του εκφοβισμού και της έμφυλης βίας. Τέλος η Paljakka (2023) πραγματοποιεί διαδικτυακή έρευνα με τη χρήση βινιέτας σε δείγμα 38 εκπαιδευτικών από σχολεία όλων των περιφερειών της Αυστρίας. Διερευνά πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ένα σενάριο εκφοβισμού και ποιες εκτιμήσεις καθοδηγούν την αξιολόγησή τους.

Σημασία & αναγκαιότητα διεξαγωγής των ερευνών

Μελετήθηκε η αναγκαιότητα των παραπάνω μελετών με βάση τρεις παραμέτρους: α) την αναγνώριση του σχολικού εκφοβισμού ως πολύπλοκου κοινωνικού φαινομένου, β) την εστίαση στους εκπαιδευτικούς ως σημαντικούς παράγοντες σχετικούς με το φαινόμενο, γ) τους σκοπούς της κάθε έρευνας. Σχετικές μελέτες είναι αναγκαίες, καθώς ο εκφοβισμός ήταν μέρος της δυναμικής της κοινωνίας από πάντα και θεωρούνταν αποσιωπημένο και αόρατο φαινόμενο και μάλιστα είναι ανάγκη να εκριζωθεί η ευρεία αντίληψη ότι το να εκφοβίζεται κανείς στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι ένα φυσιολογικό στάδιο της ανάπτυξης του ανθρώπου (Ballard & Easteal, 2018).

Ειδικότερα ως προς τους σκοπούς των ερευνών της μελέτης μας οι D'Urso και συν. (2022) και Latorre-Cosculluela και συν., (2021) τονίζουν την ανάγκη της συμπερίληψης και της απαλλαγής από στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τον φυλετικό, εθνοτικό και σεξουαλικό εκφοβισμό, ενώ οι έρευνες των George & Strom (2017) και Triantafyllou (2022) φωτίζουν την προβληματική από την πλευρά των θυμάτων, ώστε να αρθεί το σοβαρότατο πρόβλημα της θυματοποίησης, το οποίο ξεπερνά τη σχολική ζωή και μεταφέρεται στην ενήλικη ζωή των θυμάτων με ποικίλες συνέπειες. Τέλος μία έρευνα (Paljakka, 2023) διαφοροποιείται μελετώντας την «ευαισθησία» των εκπαιδευτικών, θεωρώντας αναγκαίο να αποσαφηνιστεί κατά πόσο η ακαδημαϊκή γνώση των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν για το φαινόμενο μετατρέπεται και σε γνώση αναγνώρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου, όταν βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά τη μελέτη των ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις (George & Strom, 2017· D' Urso και συν., 2022· Paljakka, 2023· Triantafyllou, 2022) διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα, ενώ μία (Latorre-Cosculluela και συν., 2021) παρουσιάζει θέματα προς διερεύνηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θέματα προς διερεύνηση, τα οποία είναι πολλά και ποικίλα, μπορούν να ταξινομηθούν κυρίως σε δύο βασικούς άξονες:

Ο πρώτος άξονας αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Διατυπώνονται ερωτήματα ή θέματα διερεύνησης, όπως:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο των παρατηρητών στον σχολικό εκφοβισμό; (Triantafyllou, 2022).
- Ποια είναι η δυναμική του εκφοβισμού, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί; (George & Strom, 2017).
- Ποιες είναι οι γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και την έμφυλη βία; (Latorre-Cosculluela και συν., 2021).
- Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ένα περιστατικό εκφοβισμού και πώς αξιολογούν τη βινιέτα του εκφοβισμού με αυτήν του μη εκφοβισμού; (Paljakka, 2023).
- Η μελέτη ερευνά τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό του εθνοτικού και ομοφοβικού εκφοβισμού (D'Urso και συν., 2022).

Ο δεύτερος άξονας αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίλυση του φαινομένου, είτε σε επίπεδο ατομικών, είτε σε επίπεδο θεσμικών παρεμβάσεων. Σχετικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι όπως τα παρακάτω:

- Διερευνώνται οι ενέργειες και τα μέτρα που λαμβάνονται από τα σχολεία σε μία προσπάθεια επίλυσης τους (Latorre-Cosculluela και συν., 2021).
- Με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης πώς μπορούν οι παρατηρητές να αξιοποιηθούν στην παρέμβαση του σχολικού εκφοβισμού; (Triantafyllou, 2022).
- Πώς έχει βοηθήσει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εάν υπάρχει, να μειωθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού; (George & Strom, 2017).
- Ποιες μορφές παρεμβάσεων χρησιμοποιούν τα σχολεία και ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων; (George & Strom, 2017).
- Πρέπει να διερευνηθεί το ποιες είναι οι γνώσεις τους για τις πρακτικές που διευκολύνουν συμπεριληπτικές και κοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ των συνομηλίκων; (D'Urso και συν., 2022).

Τέλος, ως προς τον δεύτερο άξονα, μία έρευνα (Paljakka, 2023) δεν αναφέρεται ρητά στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού αλλά αφήνει ανοιχτό το ερώτημα, διατυπώνοντάς το ως εξής: «Ποιες είναι οι σκέψεις των εκπαιδευτικών όταν ταξινομούν ένα περιστατικό ως εκφοβισμό;».

Μεθοδολογία

Στρατηγική

Η μεθοδολογική στρατηγική που ακολούθησαν και οι πέντε έρευνες (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021· Paljakka, 2023· Triantafyllou, 2022) είναι η ποιοτική προσέγγιση, διότι στόχος τους ήταν να παρουσιάσουν τις ιδέες με τις οποίες τα άτομα ερμηνεύουν τη ζώσα πραγματικότητα, με πρόκριμα τον λόγο τους (Bryman, 2016, σελ.61). Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

επέτρεπαν στους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν ελεύθερα με το πλεονέκτημα να δημιουργήσουν μια σε βάθος εικόνα για τις προσωπικές εμπειρίες της ζωής πάνω στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Η ανοιχτή διαδικασία υποστήριξε την αυτονομία, μια πολύτιμη δια-ανθρώπινη ποιότητα, ανέφικτη με ποσοτικές μεθόδους (Enlgander, 2012).

Συμμετέχοντες, δείγμα και δειγματοληψία

Σε όλες τις έρευνες οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τέσσερις εξ αυτών (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021·Triantafyllou, 2022) είχαν δείγμα εύρους από 10 έως 18 άτομα, ενώ η πέμπτη (Paljakka, 2023) είχε σαφώς μεγαλύτερο δείγμα 38 ατόμων. Δύο έρευνες (George & Strom, 2017·Latorre-Cosculluela και συν., 2021) ακολούθησαν τη σκόπιμη δειγματοληψία σε γυμνάσια της Ισπανίας και σε δύο δημόσια λύκεια στο Ν. Τζέρσεϋ των ΗΠΑ αντίστοιχα, ενώ η έρευνα της Triantafyllou (2022) εφάρμοσε δειγματοληψία χιονόμπαλας σε επτά σχολεία (αστικών και αγροτικών περιοχών) της Φιλανδίας. Δύο μελέτες (D'Urso και συν., 2022 και Paljakka, 2023) που πραγματοποιήθηκαν σε γυμνάσιο της Ιταλίας και σε σχολεία από τις εννέα ομοσπονδιακές πολιτείες της Αυστρίας, αντίστοιχα, εφάρμοσαν τυχαία δειγματοληψία. Η Paljakka (2023) για να ενισχύσει την ποικιλομορφία και τον πλούτο των δεδομένων συμπεριέλαβε στο δείγμα της εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολικά πλαίσια (τύπος σχολείου, αγροτικές/αστικές περιοχές, μεγέθη τάξεων) και πτυχιούχους από διαφορετικές πανεπιστημιακές σχολές.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Τέσσερις μελέτες (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021·Triantafyllou, 2022) χρησιμοποίησαν ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς αυτή ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τη σε βάθος περιγραφή της βιωμένης εμπειρίας. Από αυτούς οι George και Strom (2017), όπως και η Triantafyllou (2022), πήραν τις συνεντεύξεις διά ζώσης, πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ οι άλλοι μελετητές ακολούθησαν τη διαδικτυακή οδό, με βιντεοκλήσεις μέσω πλατφόρμας τύπου zoom, skype, κλπ. Η Paljakka (2023) διαφοροποιήθηκε διεξάγοντας διαδικτυακή έρευνα, για να πετύχει αντικειμενικότερα αποτελέσματα, καθώς η ανωνυμία έδωσε στους συμμετέχοντες την ελευθερία να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους γραπτώς αλλά και να αποκαλύψουν τυχόν προσωπικές αδυναμίες ή και άγνοια γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Παρουσίασε δύο βινιέτες (η μία απεικόνιζε περιστατικό εκφοβισμού, ενώ η άλλη περιστατικό βίας) σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ενημέρωση για το ακριβές θέμα της έρευνας.

Ως προς την ανάλυση και διερεύνηση των δεδομένων όλες οι έρευνες ακολούθησαν τη θεματική ανάλυση, καθώς προέκυψαν τα θέματα από τις απαντήσεις των υποκειμένων. Ειδικότερα κάποιοι ερευνητές (Latorre-Cosculluela και συν., 2021 και Paljakka 2023) εφάρμοσαν ανάλυση περιεχομένου, οι D'Urso και συν. (2022) και George & Strom

(2017) θεματική ανάλυση, ενώ η Triantafyllou (2022) προσέγγισε τη φαινομενολογική ανάλυση. Ανεξάρτητα, όμως, από το είδος της ανάλυσης όλες οι έρευνες χρησιμοποίησαν λογισμικά (π.χ NVivo, Maxqda), για να υποβάλουν τα ποιοτικά δεδομένα σε μία αυστηρή διαδικασία ανάλυσης, εξερεύνησης, κωδικοποίησης, ευρετηρίασης, διαχείρισης και ερμηνείας που δίνει νόημα στις αφηγηματικές πληροφορίες σε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων.

Τα σημαντικότερα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών

Τα κυριότερα ευρήματα σχετίζονται με την κατανόηση και τον ορισμό του φαινομένου, παράμετρος η οποία εμφανίζεται στα αποτελέσματα τεσσάρων ερευνών (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021· Paljakka, 2023), όπου οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι γνωρίζουν μερικά χαρακτηριστικά του φαινομένου, όπως απομόνωση του θύματος, μοναξιά, έλλειψη συγκέντρωσης κλπ (D'Urso και συν., 2022), χωρίς όμως να συμφωνούν στον ορισμό, ούτε να έχουν ειδικές γνώσεις. Μάλιστα οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα που διενεργήθηκε στην Ιταλία (D'Urso και συν., 2022) δήλωσαν ότι δεν έχουν άμεση εμπειρία με το φαινόμενο του εκφοβισμού, και παραδέχτηκαν ότι αναζητούν τρόπους απεμπλοκής για ηθικούς λόγους. Επίσης οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη ειδικής γνώσης και την ανεπάρκειά τους στο να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενο (D'Urso και συν., 2022·George & Strom, 2017·Paljakka, 2023).

Αντίθετα κάποιοι άλλοι εφαρμόζουν μέτρα για την αποτροπή του φαινομένου, όπως να προβάλλονται οι ίδιοι ως καλά πρότυπα για τους μαθητές και να παρεμβαίνουν σε πρώτο χρόνο σε επεισόδιο εκφοβισμού, πριν αυτό κλιμακωθεί (Triantafyllou, 2022). Ωστόσο στην Αυστρία (Paljakka, 2023) οι συμμετέχοντες, ενώ έδειξαν ευαισθησία στην αναγνώριση του φαινομένου, παράλληλα οι περαιτέρω απαντήσεις τους μαρτύρησαν ότι η γνωσιακή σχέση με το φαινόμενο βασίζεται σε περιστασιακές οπτικές, σε προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, πιστεύω και αντιλήψεις και πολύ λίγο σε επιστημονική γνώση ή εκπαίδευση. Έτσι η λήψη ειδικής κατάρτισης έρχεται ως φυσική συνέπεια της έλλειψης γνώσεων γύρω από το θέμα (D'Urso και συν., 2022). Όμως αυτό το εύρημα έρχεται σε κάποια αντίθεση με το συμπέρασμα της έρευνας στις ΗΠΑ, όπου οι συμμετέχοντες, ενώ νιώθουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν με συνέπεια ζητήματα εκφοβισμού, ζητούν να προσκληθούν οι εκπαιδευτικοί σε φόρα χάραξης πολιτικής, ώστε να συμβάλλουν στην πολιτική πρόληψης του φαινομένου (George & Strom, 2017).

Τέλος στα σημαντικά ευρήματα κατατάσσονται δύο συμπεράσματα σχετικά με την πρόληψη-αντιμετώπιση. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της θεώρησης του φαινομένου μέσα από τα εργαλεία της κοινωνικής οικολογίας, τονίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους με τη θέσπιση και εφαρμογή από τα σχολεία προγραμμάτων που ενισχύουν τις παραπάνω δεξιότητες. Επίσης υπογραμμίζουν ότι αυτή η λύση δεν μπορεί να δοθεί χωρίς και τη συμβολή της

οικογένειας, ως πρώτου και βασικού παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών και εφήβων (Latorre-Cosculluela και συν., 2021·Triantafyllou, 2022). Είναι οι μόνες έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους γονείς σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης.

Κριτική αποτίμηση

Το φαινόμενο μελετήθηκε σε διαφορετικές χώρες, ποικίλους τύπους σχολείων, με συλλογή και επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους μπορούμε να χωρίσουμε τα ευρήματά τους σε δύο άξονες.

Ο πρώτος άξονας έχει σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τα επεισόδια του σχολικού εκφοβισμού και να μπορούν να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά του. Σε όλες τις έρευνες έγινε φανερό ότι το φαινόμενο είναι υπαρκτό και σίγουρα δυσεπίλυτο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται στοιχεία αυτού, έχουν ευαισθησία, θα επιθυμούσαν να παρέμβουν και αναγνωρίζουν προειδοποιητικά σημάδια που διευκολύνουν τον εντοπισμό του (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021· Paljakka, 2023· Triantafyllou, 2022). Κάποιοι όμως δεν συμφωνούν ως προς την κατανόηση και τους ορισμούς του φαινομένου (Paljakka, 2023) και άλλοι αναζητούν και ηθικούς τρόπους απεμπλοκής από τις καταστάσεις αυτές (D'Urso και συν., 2022).

Δεύτερος άξονας είναι αυτός της πρόληψης του εκφοβισμού και της αντιμετώπισής του. Οι έρευνες που μελετήσαμε έδειξαν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν προθυμία να αποτελέσουν μέρος της λύσης, δεν γνωρίζουν σε βάθος τη διαδικασία, παρεμβαίνουν με το ένστικτο (Triantafyllou, 2022) και νιώθουν ότι τα προγράμματα που εφαρμόζονται δεν είναι επαρκή (George & Strom, 2017· Paljakka, 2023). Οι γνώσεις τους γύρω από τα θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης αξιολογούνται ως εμπειρικές και προσωπικές (D'Urso και συν., 2022· Triantafyllou, 2022· Paljakka, 2023). Έτσι αναδύθηκε η ανάγκη για ενίσχυση του γνωστικού οπλοστασίου των εκπαιδευτικών από τις ηγεσίες που ασκούν και οργανώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και για εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης (D'Urso και συν., 2022· George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021· Paljakka, 2023· Triantafyllou, 2022).

Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της κοινωνικής οικολογίας αναγνωρίζουν και την σημαντικότητα της συναισθηματικής και ψυχολογικής ενίσχυσης των παιδιών (George & Strom, 2017), με την αρωγή της οικογένειας αλλά και την εφαρμογή προγραμμάτων που ενσωματώνουν ανάλογες πρακτικές, καθώς θεωρούν ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβιστικού φαινομένου (George & Strom, 2017· Latorre-Cosculluela και συν., 2021· Triantafyllou, 2022).

Συμπεράσματα

Η μελέτη των ερευνών έγινε με βάση τους παρακάτω άξονες. Αρχικά μελετήθηκε η αναγκαιότητα, όπου καταδείχθηκε ότι οι μελέτες αυτές μπορούν να προσφέρουν στην επιστημονική γνώση, διότι το φαινόμενο είναι δυναμικό και έχει πολλές αρνητικές συνέπειες κυρίως για τα θύματα, τις οποίες φέρουν στην ενήλικη ζωή τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα είναι ζωτικής σημασίας, διότι είναι οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη σχολική ζωή και μπορούν να συμβάλουν καίρια στην πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Ο σκοπός των ερευνών ήταν η μελέτη του ρόλου τον παρατηρητών στα εκφοβιστικά επεισόδια, η διερεύνηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που σχετίζονται με διάφορα είδη εκφοβισμού, η προβληματική στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των θυμάτων εκφοβισμού και των τρομερών συνεπειών για τη ζωή τους αλλά και η ευαισθησία των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση και τη διαχείριση του φαινομένου. Οι έρευνες μπορούν να προσφέρουν γνώση σε όσους διαχειρίζονται προγράμματα και οργανώνουν πολιτικές αντιμετώπισης και πρόληψης του φαινομένου.

Μετά τον εντοπισμό των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είχαν συσχέτιση με τους σκοπούς της κάθε έρευνας, ακολούθησε η μελέτη της μεθοδολογίας ως προς τη στρατηγική τους, τους συμμετέχοντες και το δείγμα, τα εργαλεία μέτρησης, σημεία στα οποία μπορούσε να γίνει συσχετισμός, διότι οι μελέτες ήταν όλες ποιοτικές. Οι περισσότερες χρησιμοποίησαν την ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ τα δεδομένα τους ευρετηριάστηκαν, ταξινομήθηκαν και οργανώθηκαν με ποιοτικές αναλύσεις, όπως η θεματική ανάλυση και η ανάλυση περιεχομένου. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευαισθησία και ενδιαφέρονται για το θέμα, προσπαθούν με δικά τους μέσα να βοηθήσουν τα θύματα αλλά πιστεύουν ότι δεν έχουν ούτε τα εργαλεία, ούτε τις γνώσεις για να είναι αποτελεσματικοί.

Από τα παραπάνω προκύπτει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα νέων και επίκαιρων θεμάτων. Κατά την εξέταση της προοπτικής των εκπαιδευτικών χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί περαιτέρω η αξία του εντοπισμού, της καθιέρωσης και της ενίσχυσης πρακτικών εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των σχολείων και γονέων σε καταστάσεις εκφοβισμού. Επίσης μία πιθανή μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει περισσότερο στους παρατηρητές, διότι όπως φάνηκε (Triantafyllou, 2022), μπορούν να αξιοποιηθούν σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης. Επίσης ενδιαφέρον και χρήσιμο θα ήταν να απαντηθεί το ερώτημα πώς πραγματικά αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών το φαινόμενο του εκφοβισμού, διότι τελικά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα παίζει σημαντικό ρόλο και στην δραστική και αποτελεσματική παρέμβασή τους (Paljakka, 2023).

Αναφορές

Ballard, A., & Easteal, P. (2018). The Secret Silent Spaces of Workplace RISE– *International Journal of Sociology of Education, 10*(3) 313 https://doi.org/10.3390/laws7040035

Bryman A,. 2016. *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, μετ. Π. Σακελλαρίου, επιμ. Α. Αϊδίνης. Gutenberg.

Colpin, H., Bauman, S., & Menesini, E. (2021). Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. *European Journal of Developmental Psychology,* 1–17.

https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903

Dake, JA., Price, JH., Telljohann, SK., & Funk, JB. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347–355. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x

Demaray, MK., Malecki, CK., Secord, SM., & Lyell, KM. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*(12), 2091–2100. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.018

Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology, 11,* 582-592. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592582

D' Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L. & Simonelli, C. (2022). Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, *32*, 2858-2866. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02393-z

Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological research. *Journal of Phenomenological Psychology 43*, 13-35. https://phenomenologyblog.com/wp-content/uploads/2012/04/Englander-2012-The-Interview-Data-Collection-in-Descriptive-Phenomenological-Human-Scientific-Research.pdf

George, LM, & Strom, BI (2017). Bullying and Victimisation Dynamics in High School: An Exploratory Case Study. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19* (1), 147-163. https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0010

Hertz, MF., Everett Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. (2015). Association between bullying victimization and health risk behaviors among

high school students in the United States. *Journal of School Health*, *85*(12), 833-842. https://doi.org/10.1111/josh.12339

Latorre-Cosculluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., & Aguareles-Alonso, M. (2021). Bullying and gender violence at school: analysis of teacher perceptions**.** *International Journal of Sociology of Education, 10* (3), 294-317. http://doi.org/10.17583/rise.7875

McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, *70* (4), 300–310. https://doi.org/10.1037/a0039174

Midgett, A., & Doumas, DM. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health, 11*, 454–463. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 151–156. https://doi.org/10.1002/cbm.806

Paliakka, A. (2023). Teachers' Awareness and Sensitivity to a Bullying Incident: A Qualitative Study. *International Journal of Bullying Prevention.* https://doi.org/10.1007/s42380-023-00185-7

Raven, S., & Jurkiewicz, MA. (2014). Preservice Secondary Science Teachers' Experiences and Ideas about Bullying in Science Classrooms. *Science Educator, 23(*1), 65-72. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034771.pdf

Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 23-38. https://doi.org/10.3390/ijerph17072338

Triantafyllou, A. (2022). School teachers' perceptions of the bystanders' role in school bullying: A study in the Finnish context. *Children & Society, 37*(3), 738-752. https://doi.org/10.1111/chso.12624

UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. Unesco Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Yoon, J., Sulkowski, ML., & Bauman, SA. (2016). Teachers' responses to bullying incidences: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence, 15*(1), 91-113. https://doi.org/10.108 0/15388220.2014.963592

Το αναπηρικό κίνημα – Στόχοι και Περιορισμοί

Δρ. Παναγιώτα Νεοκοσμίδου, Επιμορφώτρια Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου αυτό το οποίο επιχειρείται είναι μια συνοπτική ιστορική αναδρομή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των ρατσιστικών αντιδράσεων που επικρατούσαν στο πέρασμα των χρόνων για τα άτομα μια αναπηρία. Παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές διακηρύξεις οι οποίες έλαβαν χώρα στην ιστορία του αναπηρικού κινήματος, ενώ αναδεικνύονται οι αγώνες του αναπηρικού κινήματος στην εξάλειψη μια γραμμικά ιατροκεντρικής προσέγγισης που προωθούσε το ιατρικό μοντέλο, ενώ παρακολουθούμε την εγκαθίδρυση του κοινωνικού μοντέλου το οποίο συνέβαλλε στην ανάληψη της ευθύνης του εαυτού τους, διεκδικώντας την ανεξαρτησία και το κύρος τους.

Λέξεις-κλειδιά: άτομα με αναπηρία, αναπηρικό κίνημα, ιατρικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο.

Abstract

In the context of this article, what is attempted is a brief historical review of the stereotypical perceptions and racist reactions that have prevailed over the years for individuals with a disability. The most important declarations that took place in the history of the disability movement are presented, while highlighting the struggles of the disability movement to eliminate a linearly medical-centric approach that promoted the medical model, while we trace the establishment of the social model that contributed to the assumption of responsibility for the self them, claiming their independence and prestige.

Key-words: disabled people, disability movement, medical model, social model.

Εισαγωγή

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, το σύστημα των κυρίαρχων αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία υπήρξε ανεπίτρεπτα απάνθρωπο. Στη Μεσαιωνική Ευρώπη, η γέννηση ενός παιδιού με αναπηρία κατά κύριο λόγο συνιστούσε τιμωρία των γονέων του για τις σατανικές ή χαλαρές για την εποχή, θρησκευτικές πεποιθήσεις τους (Mathotra, 2001:7-8). Η απόδοση της αναπηρίας ως κατάρα του Θεού, εγκαθίδρυσε ένα σύστημα σκληρών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς αυτές καθορίζονταν από την νοοτροπία ότι το «κακό» πρέπει να εκδιωχθεί από ένα άλλο «κακό» υιοθετώντας τρόπους όπως ο ξυλοδαρμός ως τον πιο προσφιλή τρόπο «θεραπείας» της νοητικής υστέρησης. Επιπλέον κατά την περίοδο αυτή (19^{ος} αιωνας) τα άτομα με αναπηρία χρησιμοποιούνται ως γελωτοποιοί λόγω της σωματικής συχνά, ιδιομορφίας τους (Ζώνιου –Σιδέρη, 2010 :23-24)

Ανάλογες πεποιθήσεις για την αναπηρία, πρέσβευε και ο Χριστιανισμός, θεωρώντας ότι τα ανάπηρα άτομα αποπληρώνουν τις αμαρτίες των γονέων τους.

Η ταχύτατη ανάπτυξη της βιομηχανίας, η οποία απαιτούσε εργάτες έτοιμοι να ανταποκριθούν στα απαιτητικά και σκληρά καθήκοντα, οδηγούσε τα άτομα με αναπηρία στο περιθώριο, στιγματοποιώντας τα ως διαβολικά και αντιπαραγωγικά όντα.

Το 18ο με 19 αιώνα, παρατηρείται μια σταδιακή, κλιμάκωση κακοποιητικής διαχείρισης των ατόμων με αναπηρία, καθώς δημιουργούνται μακριά από την κοινωνία, ένας μεγάλος αριθμός ιδρυμάτων, ασύλων, νοσοκομείων και φυλάκων με δυσμενείς έως και επικίνδυνες συνθήκες διαβίωσης για την συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων (Pfeiffer, 1993: 726). Σκοπός των παραπάνω ιδρυμάτων και ασύλων ήταν η έκπτωση των αναπήρων από το «υγιές» τμήμα του κοινωνικού ιστού, καθώς η διαφορετικότητά τους διατάρασσε την επιφανειακή ισορροπία και την επουσιώδη ομοιογένεια της κυρίαρχης πλειοψηφίας.

Επιπρόσθετα η επικράτηση του ευγονικού κινήματος και του κοινωνικού Δαρβινισμού στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου σημασιοδοτούν μια νέα μορφή καταπίεσης για τα άτομα με αναπηρία, ενώ την ίδια στιγμή η πολιτική ηγεσία της εποχής εκείνης νομιμοποιεί την διαδικασία του απομονωτισμού και της στιγματοποίησης. Η ύπαρξη αυτού του ρατσιστικού ιδεολογικού πλαισίου δυστυχώς είχε δραματικές συνέπειες για την υπο μελέτη ομάδα καθώς σε 33 πολιτείες της Αμερικής τα έτη μεταξύ 1921 – 1964, 63 χιλιάδες άτομα με αναπηρία υπολογίζεται ότι υποβλήθηκαν σε στείρωση (Mathotra, 2001:7-8). Ανάλογες ρατσιστικές δράσεις, έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια του Ναζισμού, αφού μέχρι το 1945 ο Χίτλερ οργανώνει προγράμματα με στόχο την εξόντωση όλων όσων δεν υπηρετούσαν το ιδεώδες της άριας φυλής, Υπολογίζεται ότι την εποχή εκείνη, 5.000 περίπου παιδιά με αναπηρία δολοφονήθηκαν με απάνθρωπους τρόπους, ενώ το ίδιο πρόγραμμα εξόντωσης το 1939 επεκτάθηκε και στα ενήλικα άτομα. Αντίστοιχα, χιλιάδες άτομα της υπο μελέτη ομάδας, οδηγήθηκαν στον θάνατο κάτω από την πίεση της Ρωμαιολοκαθολικής εκκλησίας, θέτοντας σημαντικά ερωτήματα για το ρόλο που αυτή άσκησε στην ύπαρξη του ολοκαυτώματος και των δραματικών επιπτώσεων του σε χιλιάδες άτομα με αναπηρία.

Κατάλοιπα των παραπάνω αντιλήψεων, συναντώνται ακόμη και μέχρι σήμερα, καθώς συχνά οι άξιες του ανθρώπου αποτιμώνται με βασικό γνώμονα την παραγωγικότητα παρά το γεγονός ότι η συμβολή της τεχνολογίας αλλά και της ιατρικής εξέλιξης, διασφαλίζει την ισότιμη και αξιοπρεπή συμμετοχή κάθε ατόμου στην παραγωγική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010: 24-25).

Το 1351, η Βρετανική κυβέρνηση, καταθέτει ένα νόμο το οποίο ονόμασε «Θέσπισμα των εργατών» σύμφωνα με το οποίο ουσιαστικά νομιμοποιούσε την φιλανθρωπία απέναντι στα άτομα με αναπηρία τα οποία δεν ήταν σε θέση να εργαστούν. Ήταν η πρώτη φορά, στην ιστορία της ανθρωπότητας που επιχειρείται μια διαφορετική προσέγγιση του φαινομένου της αναπηρίας, κάτω από την βαρύτητα ενός κυβερνητικού νόμου,

έχοντας ως βασικό σημείο εκκίνησης το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία συνιστά εξατομικευμένο πρόβλημα και ως τέτοιο αντιμετωπίζεται. Κατά συνέπεια η κατάσταση του ατόμου υπογράμμιζε την μειονεξία του και προσδιόριζε τις κοινωνικές αντιδράσεις και τα αναπόφευκτα εμπόδια που απέτρεπαν την αυτενέργεια της συγκεκριμένης ομάδας.

Είναι γεγονός ότι η φιλανθρωπία,. άσκησε σημαντικό ρόλο στη ζωή αλλά και στην αγωγή των ατόμων με αναπηρία. Ένας μεγάλος αριθμός φιλανθρωπικών οργανώσεων δημιουργήθηκαν είτε από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, είτε από τους γονείς των παιδιών αυτών. Η διαχείριση των συγκεκριμένων οργανώσεων πραγματώνονταν από τα ίδια την ομάδα, αναλαμβάνοντας για πρώτη φορά τον έλεγχο και της εξουσία της δικής τους ζωής (Mathotra, 2001).

Τα άτομα με αναπηρία ξεκίνησαν να ιδρύουν τους δικούς τους οργανισμούς ως ένδειξη δύναμης και ισχυρού αυτο-προσδιορισμού. Μια τέτοια οργάνωση υπήρξε η Ένωση για τους Ψυχικά Ανάπηρους η οποία αποτέλεσε πρωτοβουλία μιας ομάδας ατόμων με την συγκεκριμένη κατάσταση. Τόπος της οργάνωσης ήταν η Ν. Υόρκη, ενώ η ίδρυση του έθεσε τις βάσεις για την άρση του αποκλεισμού από την εργασία με την στενή εποπτεία της Οργάνωσης για την εργασιακή πρόοδο (WPA).

Πιο συγκεκριμένα στα Ηνωμένα Έθνη κατά την διάρκεια των πέντε τελευταίων δεκαετιών πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από σημαντικές συνελεύσεις, θέτοντας τις βάσεις και προάγοντας, ίσα δικαιώματα και προοπτικές στα άτομα με αναπηρία (Katsui, 2005: 11-12)

Διαγραμματικά οι σημαντικότερες Διακηρύξεις που έλαβαν χώρα στην ιστορία του Αναπηρικού Κινήματος ήταν οι εξής:

1948: Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

1959: Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

1966: Διεθνές Σύμφωνο Πολιτικών Δικαιωμάτων

1966: Διεθνές Σύμφωνο Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτισμικών Δικαιωμάτων

1971: Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανθρώπων με Νοητική Υστέρηση

1975: Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία

1979: Σύμφωνο κατά του Αποκλεισμού όλων των τύπων απέναντι στις Γυναίκες

1982: Παγκόσμιο πρόγραμμα Δράσης για τα Άτομα με Αναπηρία

1989: Σύμφωνο των Δικαιωμάτων του Παιδιού

1993: Καθιέρωση Συμφώνου Κανόνων για Ισότητα και Ευκαιρίες στα Άτομα με Αναπηρία
1993: Διακήρυξη Προγράμματος Δράσης στη Βιέννη
1994: Συνθήκη και πλαίσιο Δράσης για τις Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Παιδιών ΜΕ Αναπηρία
2000: Ευρωπαϊκή Ένωση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Πηγή: (Communiqué, 2000., Michailakis, 1997)

Ωστόσο, το αναπηρικό κίνημα και η συμβολή του στην κοινωνικό-πολιτική εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία, σημείωσε μεγάλη άνθηση με την επικράτηση του αριστερού κινήματος το 1960. Σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο σημειώθηκαν επαναστάσεις πολλών κινημάτων όπως αυτών του φεμινιστικού, των ομοφυλοφίλων, του κινήματος κατά του πολέμου του Βιετνάμ και φυσικά και του κινήματος των ανάπηρων εγκαθιδρύοντας για πρώτη φορά πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και θέτοντας με αυτόν τον τρόπο τις βάσεις για αυτο-οργάνωση και αξιοπρεπή διαβίωση (Maihottra 2001:3-4). Πιο συγκεκριμένα το πρώτο κέντρο ανεξάρτητης διαβίωσης ιδρύεται στο Berkeley, δηλώνοντας με την λειτουργία του την σθεναρή αντίσταση του στις δομικές και κοινωνικές ανισότητες, που επικρατούσαν εκείνη την εποχή. Η λειτουργία του συγκεκριμένου κέντρου σημασιόδοτησε την έναρξη των πολιτικών αγώνων οι οποίοι αφορούσαν στην πρόσβαση στα μέσα μαζικής μεταφοράς έως την δημιουργία υψηλού επιπέδου, υποστηρικτικών υπηρεσιών τα οποία στόχο είχαν την ομαλοποίηση της καθημερινής ζωή των ατόμων με αναπηρία. Μέσα στα επόμενα χρόνια, ένας μεγάλος αριθμός αντίστοιχων κέντρων, λειτούργησαν σε Ηνωμένες Πολιτείες, Καναδά, Μ. Βρετανία και Βραζιλία. Μεταξύ αυτών των οργανισμών που έλαβαν χώρα, κάποιοι από αυτούς επέδειξαν πιο ενεργή παρουσία, όπως ήταν οι Ανάπηροι σε Δράση το οποίο ιδρύθηκε το 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής υιοθετώντας μια επιθετική πολιτική κατά των διακρίσεων και της κοινωνικής έκπτωσης των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 1996: 113-116).

Η αναπηρία και η διαχείριση της κυριάρχησε στα πλαίσια της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων των συγκεκριμένων ατόμων το 1975, ενώ το 1981 καθιερώθηκε η Παγκόσμια Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία, χωρίς αυτό να έχει μια ουσιαστική συμβολή, καθώς οι προγραμματισμένες εκδηλώσεις συνέχιζαν να αναδεικνύουν την εικόνα του ανήμπορου και αδύναμου αναπήρου που χρήζει φιλανθρωπικού ενδιαφέροντος (Oliver, 2009 : 245-246).

Στα επόμενα χρόνια, εκδόθηκε το Παγκόσμιο πρόγραμμα δράσης, σύμφωνα με το οποίο θέτονταν οι βασικές κατευθύνσεις διαμόρφωσης των κατάλληλων στρατηγικών οι οποίες προήγαγαν την δημιουργία μέτρων για την πρόληψη και αποκατάσταση της αναπηρίας, καθώς και την επίτευξη της ισότητας και της καθολικής συμμετοχής της

υπο-μελέτη ομάδας στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή και ανάπτυξη της κοινωνίας (Katsui, 2005: 11-12).

Παρά τις αδιαμφισβήτητες, νίκες που κατάφερε να έχει το αναπηρικό κίνημα η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων δεν ήταν ικανοποιημένη από τις κυρίαρχες διεθνείς τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάσταση τους, οι οποίες είχαν ως γνωστικό υπόβαθρο το ιατρικό μοντέλο, η θεώρηση του οποίου ήταν η αποκατάσταση ή μείωση της βλάβης, φιλοσοφία που κυριάρχησε μέχρι και τις μέρες μας (Oliver, 1996:120-121). Έτσι τη στιγμή που άλλα κοινωνικά κινήματα προσπαθούσαν να ελκύσουν το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την διαφορετικότητα και την αδυναμία τους, προκειμένου να κατακτήσουν ισότιμα δικαιώματα και ευκαιρίες ως μειοψηφική ομάδα, το αναπηρικό κίνημα, διεκδικούσε επίμονα ίση μεταχείριση με αυτή των άλλων ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, μια ομάδα ανάπηρων ακτιβιστών ξεκίνησαν ένα μακρύ διάλογο, υπογραμμίζοντας ότι δεν έχουν ανάγκη την διατύπωση στυγνών ιατρικών ανακοινωθέντων, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενο της αναπηρίας. Οι αποφάσεις που λαμβάνονταν, από μη ανάπηρα άτομα για τις υπηρεσίες φροντίδας των αναπήρων και για τα γενικότερα μέτρα που έπρεπε να λαμβάνονται γι αυτούς, διέφεραν κατά πολύ από τις προσδοκίες και τις ανάγκες των ίδιων των αναπήρων. Επιπλέον, υπήρξε ανάγκη για μεγαλύτερη επικέντρωση στα πραγματικά καθημερινά τους προβλήματα, την ώρα που οι υπεύθυνοι γι αυτούς, εστίαζαν την προσοχή τους σε ανούσια και άσχετα με την ζωή τους, θέματα. Για να γίνει κατανοητή η έννοια της αναπηρίας και πως αυτή βιώνεται σαν πραγματικότητα είναι αναγκαίο να υπερβούμε την ιατρικοποίηση του φαινομένου, συνθέτοντας την εικόνα του πως είναι να ζει κανείς ως ανάπηρο άτομο στα πλαίσια μιας πλειοψηφικά κοινωνίας μη αναπήρων ατόμων (Brisenden, 1993 : 2-5).

Η αναπηρία δεν συνιστά άθροισμα υπαρκτών εξατομικευμένων εμπειριών, με τις ίδιες ανάγκες και διεκδικήσεις (katsui, 2005:13-14). Κάτω από το βάρος μιας ιατρικοποιημένης-μηχανιστικής αντίληψης, η οποία προσεγγίζει το σώμα ως ένα σύνολο από ξεχωριστά τμήματα, περιορίζοντας την ανάδειξη του υποκειμενικού πόνου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αυτός έχει (Bradby, 2010). Η ανάδειξη της παραπάνω ανάγκης οδήγησε το αναπηρικό κίνημα στην αντικατάσταση του ιατρικού μέχρι τότε, μοντέλου της αναπηρίας, από αυτό του κοινωνικού, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια ως κοινωνική καταπίεση (French, 1994). Κατά συνέπεια η αναπηρία, συνιστά υποκείμενο κοινωνικής συνδιαλλαγής, και όχι ιατρικής συνθήκης. Με άλλα λόγια, η κύρια πηγή των προβλημάτων δεν συνιστά αιτία που πηγάζει από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία αλλά από την κοινωνία που αυτά ζουν (Oliver, 1996: 10).

Συλλογική Δράση –Κοινωνικά Κινήματα

Με αφορμή την παραπάνω επισκόπηση, εύκολα αναδύεται το ερώτημα τι κινητοποιούσε τους ανθρώπους να δρουν συλλογικά, επενδύοντας, κόπο, προσπάθεια, χρόνο και χρήμα (Ψημίτης, 2006). Τι είναι αυτό που πείθει τα άτομα να συνενωθούν έτσι ώστε να δράσουν συλλογικά. Αρκεί η ύπαρξη κοινωνικά, δομικών ανισοτήτων, προκειμένου μια ομάδα ανθρώπων να μετασχηματιστεί σε μαζικό μοχλό πίεσης και ποια είναι τελικά

τα αποτελέσματα αυτής της συλλογικής δράσης; Όπως εύστοχα οι Marx, Lenin & Gramsci επισημαίνουν (στο:Ψημίτης, 2006) η σύσταση και ο συντονισμός μιας συλλογικής δράσης και διαδικασίας η οποία σταδιακά μετουσιώνεται σε κοινωνικό κίνημα εξαρτάται απόλυτα από την ύπαρξη πολιτικών ευκαιριών. Κατά συνέπεια, η θεωρία που διέπει την ύπαρξη των κοινωνικών κινημάτων θα πρέπει να κατευθύνεται από μια ατομοκεντρική σε μια συλλογιστική βάση αποφάσεων, από μια μικροοικονομική σε μια κοινωνική και ιστορική θεώρηση και από μια απλή κινητοποίηση μιας ομάδας ανθρώπων σε μια δυναμική και πολιτική πάλη. Σύμφωνα με τον Parsons (στο: Ψημίτης, 2006: 45) η ανάπτυξη της συλλογικής δράσης, προϋποθέτει την ύπαρξη ανομικών προσανατολισμών δράσης, ενώ ο Marx, υπογράμμισε ότι η ύπαρξη συλλογικής δράσης, υπαγορεύεται από την ύπαρξη της πάλης των τάξεων. Η δημιουργία ενός άτυπου δικτύου επικοινωνιών, συνιστά θεμέλιο λίθο, για την κοινωνική βάση ενός κινήματος. (Freeman, 1999: 1-2). Σύμφωνα με τον Blumer και τη θεωρία της Συμβολικής διάδρασης (Symbolic Interactionism), η συλλογική δράση αποτελεί δομημένο σύνολο στάσεων το οποίο συσχετίζεται άμεσα με την αναδιάρθρωση του κοινωνικού ιστού. Κατά συνέπεια, η έννοια της κοινωνικής δράσης νοηματικά, αποδεσμεύεται από τις ανοργάνωτες και ασυντόνιστες μαζικές αντιδράσεις απέναντι σε μια κρίση, επιχειρώντας μέσα από συλλογικούς μηχανισμούς, να προσδώσει ένα σύνολο νέων αναγνώσεων των νοημάτων του καθημερινού βίου (στο Ψημίτης, 2006:47). Η συλλογική κινητοποίηση συνιστά ένα σύνολο δράσεων και αντιδράσεων απέναντι στους υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες, ασκώντας ρυθμιστικό ρόλο στις πράξεις των ανθρώπων στα επιμέρους κοινωνικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Αλεξανδρόπουλο, (2006), οι εκάστοτε θεωρητικές προσεγγίσεις, επιχειρούν να αναλύσουν την ατομική συμμετοχή σε μια συλλογική δράση ως μια απάντηση, συχνά ανομική και ανορθολογική, στις συνέπειες που επιφέρουν οι ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές (Αλεξανδρόπουλος, 2006: 96-97). Οι μεταβολές αυτές προκαλούν μια κοινωνική ανισορροπία, ανατρέποντας την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και προκαλώντας συνεχείς ανασημασιοδοτήσεις των κανόνων και αξιών διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική συνοχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexandropoulos, S., (2006) «I Theoria gia ta koinonika kinimata kai ti syllogiki drasi. I symvoli tou Steliou Alexandropoulou». *Koinoniki Synochi kai Anaptyxi 1* (2), 95-103.

Albrecht, G., L.,Seelman, K., D., & Bury, M. (2000) " *Handbook of Disability Studies*": Sage Publication Inc. 2455 Teller Road –Thousand Oaks California 81320.

Bradby, H. (2010) «*Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Ασθένε*ιας». Επιστημονική Επιμέλεια: Αλεξιάς, Γ. εκδ. Πεδίο: Αθήνα

Brisenden, S. (1993) "Independent Living and the Medical Model of Disability" in *Disability and Society Vol* (2). pp. 1-10.

Bynoe, L., Oliver, M., & Barnes, C. (1991). Equal Rights for Disabled People (London, IPPR).

Communiqué. (2000) "*Towards inclusion of disability aspects in international development co-operation. In Conference on Disability in Nordic Development* Cooperation. 21-22 November. 2000, Copenhagen. On http://global. Finland. fi.tietoa/toimialat.vammaiset.kommunikea.html/ 6/05/2011.

European Commission - European & Social affairs. *(2004) Definition of Disability in Europe- A Comparative Analysis*

Evropaiki Enosi- ELK-ED (2007). «Chartis ton Themeliodon Dikaiomaton»

Finkelstein, V., & French, S. (1993). "Towards a Psychology of Disability". *In Swain, J., Finkelstein, V., & French, S., & Oliver., M. (eds). Disabling Barriers* –Enabling Environments. SAGE Puplications. London.

Freeman, J., (1999) "*On the Origins of Social Movements" Published in Waves of Protest: Social Movements Since sixties. Rowman & Littiefield,: 7*-24: Based on paper written in 1971 and First Published in Social Movements of the Sixties. Longman, 1983.

French, S. (1994). "What is Disability" In S French (ed) *On Equal Terms.* Butterworth –Heinemann Ltd. Oxford.

Maihottra, R. (2001). The politics of the Disability Rights Movement: *A community of people committed to social change.* (01) pp. 1-8.

Katsui, H. (2005) "*Towards Equaliti – Creation Of the Disability Movement in Central Asia*": Academic dissertation. University of Helsinki.

Michailakis., D. (1997). *Government Action on Disability Policy*. On hhttp://www.independentliving.org/standardrules_Answers/ intro.html. retrieved: 7/05/2011.

Shakespeare, T. (1993). Disabled People´s Self –Organization: a new social movement. *Disability, Handicap and Society, Vol*. 8 (3).

Oliver, M. (1996). "*The Word of Disability" Understanding Disability*. Macmillan, Basingstoke.

Oliver, M. (2009) «*Αναπηρία και Πολιτική*». Επιμ: Γιώτα Καραγιάννη. εκδ. Επίκεντρο: Αθήνα.

Pfeiffer, D. (1993). Overview of the Disability Movement: History, Legislative Record, and Political Implications: *Policy Studies Journal, vol. 21* (4) pp. 700-726.

Psimitis, M. (2006) *«Eisagogi sta Synchrona Koinonika Kinimata»* Atrapos: Athina.

Zoniou- Sideri, A. (2010) *«Oi anapiroi kai i ekpaidefsi tous»* 14i Ekdosi. ekd. Ellinika Grammata. Athina

Σχεδιασμός προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση

Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός Μουσικής,
Επισκέπτης Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελούν διεξόδους δημιουργικότητας για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να οργανώσουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχεδίου εργασίας (ή σχεδίου πρότζεκτ). Αν και πάντα ο ήχος μπορούσε να ενταχθεί στις σχολικές δραστηριότητες, είτε ως περιβαλλοντικό θέμα, είτε ως θέμα αγωγής υγείας, είτε ως πολιτιστικό θέμα, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια άνθιση των προγραμμάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων που εστιάζουν στον ήχο. Με την παρούσα εργασία εξετάζουμε τις σχέσεις της εκπαίδευσης που εστιάζει στον ήχο με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, μέσα από τις δραστηριότητες και τις θεματικές που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός. Βασιζόμαστε στο ισχύον «σχέδιο υποβολής προγράμματος», το οποίο σε μεγάλο βαθμό ακολουθεί τα βήματα ενός σχεδίου εργασίας. Σκοπός μας είναι να διευκολυνθεί, να εμπνευστεί ή απλά να ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός και κάθε ενδιαφερόμενος για σχολικές δραστηριότητες που εστιάζουν στον ήχο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ήχος και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση που εστιάζει στον Ήχο, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Planning of School Activities Programs for sound in education

Dimitrios Sarris, Music Teacher, Visiting Professor, Ionian Univestiry

Abstract

School activity programs are creative outlets for teachers who want to organize their teaching with project method. Although sound has always been a potential part of school activities, whether as an environmental issue, a health education issue, or a cultural issue, in recent years there has been a blossoming of programs and school activities that focus on sound. In this work, we examine the relationships of education that focuses on sound with school activity programs, through the activities and topics available to the teacher. We rely on the current “Program Submission Plan”, that Greek schools use, which largely follows the steps of project method. Our purpose is to facilitate, inspire or simply inform the educator and anyone interested in school activities that focus on sound.

Key-Words: Sound in Education, Education that focuses on Sound, School Activities Programs.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προέκυψε ως αναγκαιότητα λόγω της αύξησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών – και όχι μόνο – να προγραμματίζουν σχολικές δραστηριότητες που αφουγκράζονται και αξιοποιούν τον ήχο στην εκπαίδευση. Ο θεσμικός προγραμματισμός των δραστηριοτήτων αυτών μέσω των «σχεδίων υποβολής προγράμματος», (ΥΡΑΙΤh, 2023), που αναφέρονται και ως «ΣΥΠ» (DPE Messinias, 2016) πραγματοποιείται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και έχει σαν σκοπό να λειτουργήσει ως ένα ολοκληρωμένο «σχέδιο εργασίας» (Karyda, 2006; Moraitou et al., 2006) ώστε οι σχολικές δραστηριότητες που θα οργανωθούν να αποτελούν ένα ολοκληρωμένο «project» (Karyda, 2006). Η εργασία αυτή στοχεύει να συμβάλλει στην κατανόηση και την αξιοποίηση των ΣΥΠ που αφορούν σε δραστηριότητες ήχου στην εκπαίδευση.

Οι απαρχές της συγκρότησης των σχολικών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση θεσμικά εκκινούν από την διαδικτυακή επιμόρφωση εθνικής εμβέλειας που πραγματοποιήθηκε το 2018 με θέμα: «Εκπαίδευση που εστιάζει στον Ήχο : Προτάσεις και πρακτικές για Σχολικές Δραστηριότητες και Προγράμματα» ως «εισαγωγική επιμόρφωση εξειδίκευσης» (DPE Messinias, 2017) και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του εγκεκριμένου από το ΥΠΕΘ, Εθνικού Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός» (ΥΡΕΤh, 2018).

Μετά από πέντε περίπου χρόνια εξέλιξης των σχολικών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση και αφού είχε μεσολαβήσει με μεγάλη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών από όλο τον κόσμο ο σχετικός επιμορφωτικός κύκλος «Ηχοτοπία του Ταϋγέτου» από την Ορεινή Ακαδημία Ταϋγέτου (ΤΜΑ, 2021), δημοσιεύτηκε ως επιμορφωτικό υλικό μια εργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων η οποία επίσης είχε μεγάλη απήχηση στο κοινό (Sarris, 2023b). Στο μεταξύ έχουν αναπτυχθεί τόσο ο ηχητικός γραμματισμός στην εκπαίδευση (Sarris, 2020a), όσο και οι δυνατότητες που δίνουν οι σύγχρονες ΤΠΕ για τον ηχητικό γραμματισμό και την προσέγγιση του ηχοτοπίου (Sarris, 2023a). Η εργασία αυτή (Sarris, 2023b) βασίστηκε στο τρέχον ΣΥΠ (ΥΡΑΙΤh, 2023) και οδήγησε σε μια άτυπη ομάδα εργασίας εκπαιδευτικών οι οποίοι υπέβαλαν και ξεκίνησαν να υλοποιούν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με θεματική ήχου στην εκπαίδευση.

Λίγο αργότερα μια Ομάδα Εργασίας στο πλαίσιο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (GSME, 2024; WGSE, 2024) ήταν σε εξέλιξη, ως απόρροια της γενικότερης αναγκαιότητας ανάπτυξης του ήχου στην εκπαίδευση ενώ παράλληλα έμπαιναν τα σκαριά για την διεύρυνση ενός ήδη ιδρυμένου Διεθνούς Δικτύου για τον Ήχο στην Εκπαίδευση (International Network for Sound in Education) (DPE Messinias, 2018a) το οποίο αν και σε μικρή κλίμακα ακόμη, εξυπηρετούσε σχολικές μονάδες από όλη την Ευρώπη στο πλαίσιο προγραμμάτων Erasmus+.

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε με τρόπο συνοπτικό και τεκμηριωμένο να συμβάλλουμε στην εξέλιξη των σχολικών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση με σκοπό να ενδυναμώσουμε το έργο κάθε ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού.

Η φύση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) και ο ήχος

Παρόλη την ανάπτυξη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (ΠΣΔ) και των σχολικών δραστηριοτήτων γενικότερα για τον ήχο ιδιαίτερα από το 2018 κι έπειτα, οι σχολικές δραστηριότητες αυτές έχουν προϊστορία ήδη από το 2005 όταν το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ποροΐων, ίδρυσε το Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Ήχος και Φύση» (Kostoula & Kechagioglou, 2005). Στο πλαίσιο του Δικτύου αυτού δημιουργήθηκε μια «βαλίτσα» Εκπαιδευτικού Υλικού η οποία συνέβαλε στην ανάπτυξη πολλών δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως στην μεθοδολογία της Ακουστικής Οικολογίας (Kostoula et al., 2005).

Η συμμετοχή μιας σχολικής μονάδας σε ένα θεματικό δίκτυο, κατά κανόνα συνδέεται με την υλοποίηση ενός σχετικού ΠΣΔ (στην συγκεκριμένη περίπτωση πρόγραμμα «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης») χάρη στο οποίο προκρίνεται και ο τρόπος συμμετοχής του σχολείου στο δίκτυο και στα προγράμματα επισκέψεων του συντονιστικού Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που στην περίπτωσή μας είναι των Ποροΐων.

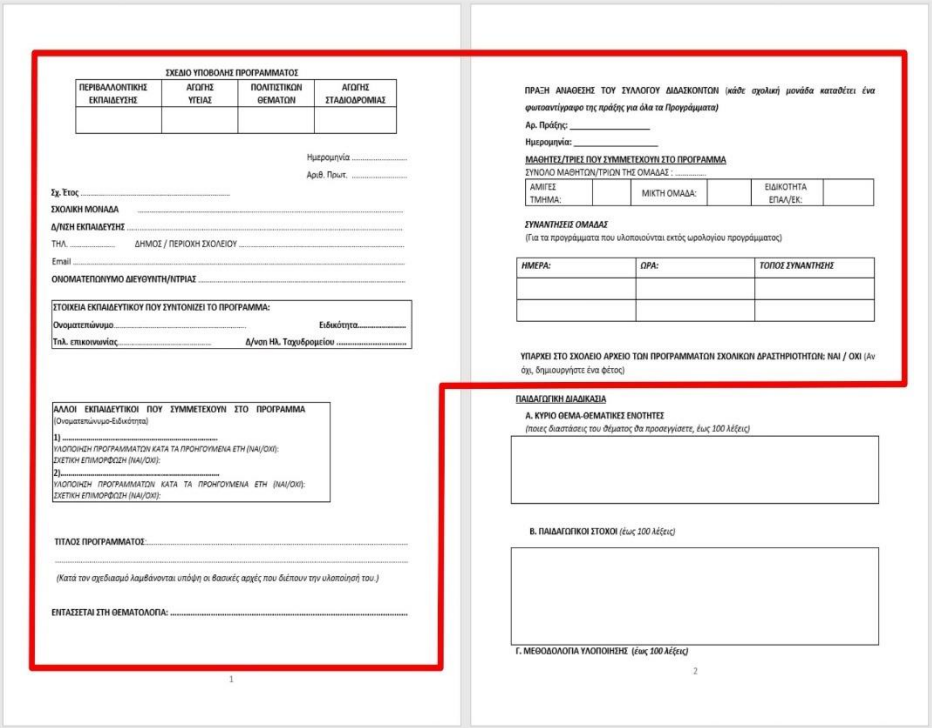
Λόγω της διαθεματικής και διεπιστημονικής φύσης του ήχου στην εκπαίδευση, όμως, (Sarris, 2017a), οι σχολικές δραστηριότητες για τον ήχο στην εκπαίδευση, εκτός από περιβαλλοντικές μπορούν να είναι και «αγωγής υγείας» και «πολιτιστικών θεμάτων». Στο σχετικό πεδίο που προβλέπεται στο ΣΥΠ, στην πρώτη κιόλας σελίδα (ΥΡΑΙΤh, 2023) όπως φαίνεται και στην εικόνα 1, η επιλογή του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τις προτεραιότητές του (πίνακας 1) (Sarris, 2023b).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ
Επιλέγουμε αυτό το πεδίο αν εστιάζουμε κυρίως στην περιβαλλοντική διάσταση του ήχου. Ενδεχομένως αυτή είναι και η πιο αντικειμενική κατηγοριοποίηση. Η ηχορύπανση είναι μορφή μόλυνσης με επιπτώσεις στο περιβάλλον και ο ήχος εξετάζεται από την Οικολογία, και τις περιβαλλοντικές σπουδές.	Επιλέγουμε αυτό το πεδίο αν εστιάζουμε κυρίως στην υγιεινολογική διάσταση του ήχου. Ο ήχος συνδέεται πολλαπλά με την υγεία, είτε πρόκειται για περιβαλλοντικό ήχο, είτε για θεραπευτικό ήχο, είτε για τις δικές μας ηχητικές δραστηριότητες ως σωματική έκφραση. Η έμφαση δίνεται κυρίως στην υγεία, τις ασθένειες και τα ευεργετικά αποτελέσματα του ποιοτικού ηχητικού περιβάλλοντος.	Επιλέγουμε αυτό το πεδίο αν εστιάζουμε στην πολιτισμική διάσταση του ήχου, η οποία στις μέρες μας είναι σαφώς πιο διευρυμένη από παλιότερα, λόγω των πολλών δυνατοτήτων που μας δίνει η τεχνολογία. Είναι προφανές ότι θα αντιμετωπίσουμε περισσότερο την αισθητική διάσταση του ήχου, αλλά φυσικά και τις επιπτώσεις του στην ποιότητα ζωής μας.

Πίνακας 1

Ο τρόπος υποβολής του ΠΣΔ δεν έχει μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια στα βασικά του χαρακτηριστικά και γίνεται μέσα από την υποβολή ενός ΣΥΠ από έναν εκπαιδευτικό, την παιδαγωγική και τη μαθητική ομάδα που αυτός εκπροσωπεί, στην οικεία

Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το ΣΥΠ έχει τη δομή ενός «σχεδίου εργασίας (ή «σχεδίου πρότζεκτ») και ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία που θα παρακολουθήσουμε παρακάτω. Όμως περιλαμβάνει και κάποια ταυτοτικά στοιχεία του προγράμματος, που αφορούν θέματα υπηρεσιακής οργάνωσής του (εικόνα 1) και στη συνέχεια εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνοπτικά αλλά και ολοκληρωμένα περιγράφουν ένα σχετικά μακροχρόνιο, πολύμηνο πρότζεκτ (εικόνα 2).



ΣΧΕΔΙΟ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ	ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Ημερομηνία .....
Αριθ. Πρωτ. .....

Σχ. Έτος .....
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ .....
Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....
ΤΗΛ. ..... ΔΗΜΟΣ / ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....
Email .....
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ .....

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΖΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
Ονοματεπώνυμο..... Ειδικότητα.....
Τηλ. επικοινωνίας..... Δ/νση Ηλ. Ταχυδρομείου .....

ΑΛΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
(Ονοματεπώνυμο-Ειδικότητα)
1) .....
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
2).....
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:.....
.....
(Κατά τον σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές που διέπουν την υλοποίησή του.)

ΕΝΤΑΣΣΕΤΑΙ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ: .....

1

ΠΡΑΞΗ ΑΝΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (*κάθε σχολική μονάδα καταθέτει ένα φωτοαντίγραφο της πράξης για όλα τα Προγράμματα*)
Αρ. Πράξης: _____
Ημερομηνία: _____

ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ : .....

ΑΜΙΓΕΣ ΤΜΗΜΑ:		ΜΙΚΤΗ ΟΜΑΔΑ:		ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑ/ΕΚ:	

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΑΣ
(Για τα προγράμματα που υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος)

ΗΜΕΡΑ:	ΩΡΑ:	ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΕΙΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ: ΝΑΙ / ΟΧΙ (Αν όχι, δημιουργήστε ένα φέτος)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
Α. ΚΥΡΙΟ ΘΕΜΑ-ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
(*ποιες διαστάσεις του θέματος θα προσεγγίσετε, έως 100 λέξεις*)

Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (*έως 100 λέξεις*)

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ (*έως 100 λέξεις*)

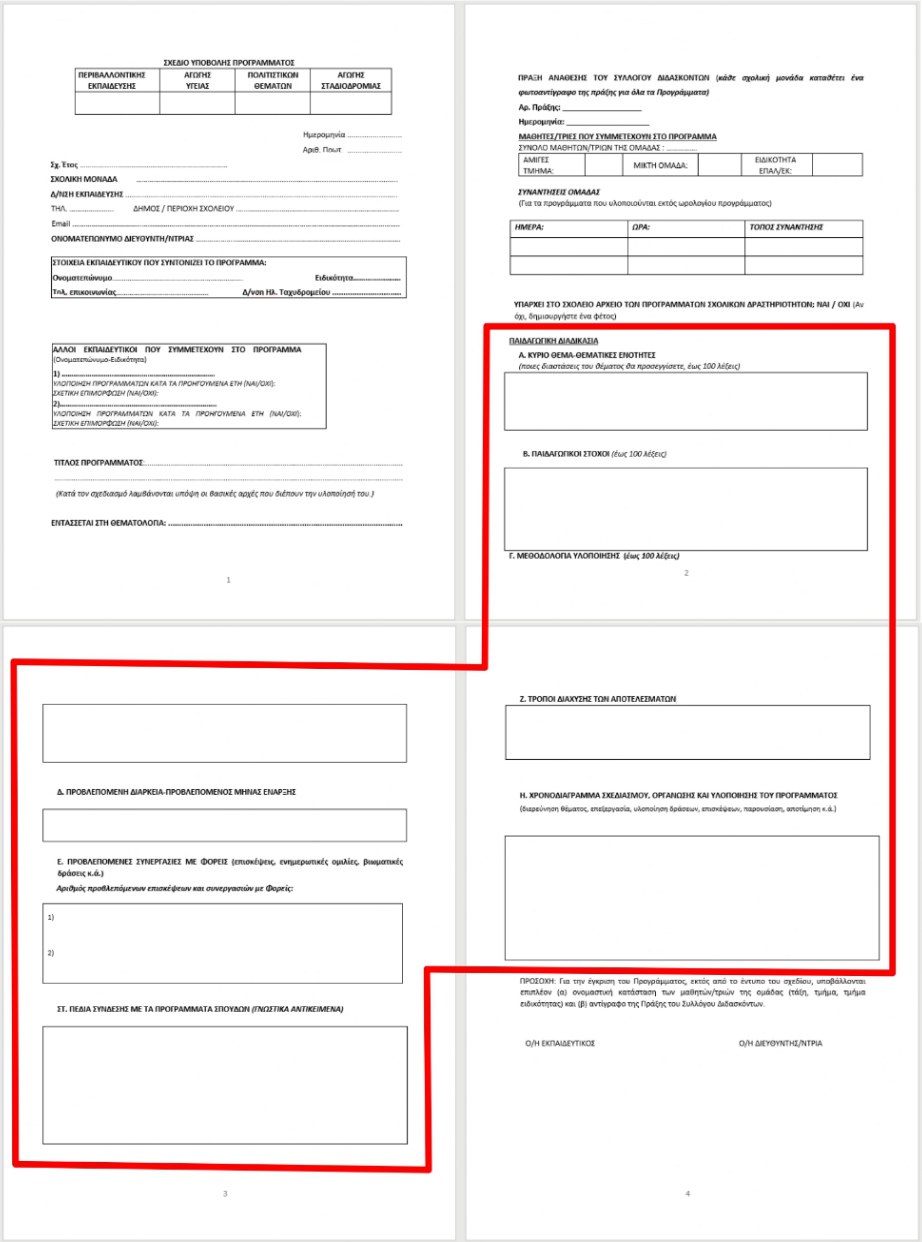
2

Εικόνα 1

Ωστόσο, ένα βασικό στοιχείο της διαδικασίας ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας, στοιχείο το οποίο προηγείται της συμπλήρωσης του ΣΥΠ, εκ των πραγμάτων δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτό. Είναι η πρώτη φάση όπου ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές και καταλήγει στην επιλογή του θέματος και – εν μέρει – στην διαδικασία και την μεθοδολογία που θα χαρακτηρίζουν το ΠΣΔ. Υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι συνεργασίας εκπαιδευτικών (παιδαγωγική ομάδα) με τους μαθητές (μαθητική ομάδα) προκειμένου να οργανωθεί και να εξελιχθεί το πρότζεκτ. Η Καρύδα (Karyda, 2006) χαρακτηρίζει το σχέδιο πρότζεκτ (ή σχέδιο εργασίας) ως μια «πρακτική διάσταση της διαθεματικής – διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας» και διακρίνει δώδεκα φάσεις υλοποίησής του, οι οποίες συνοπτικά είναι:

α) Σχεδιασμός του προγράμματος
β) Επισήμανση των βασικών πτυχών του θέματος (εξακτίνωση θέματος)
γ) Διαμόρφωση πλαισίων δράσης – προγραμματισμός δραστηριοτήτων και μέθοδοι
δ) Διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας
ε) Μέσα – βοηθήματα και πληροφοριακή υλικό κατά την υλοποίηση
στ) Σχολικοί χώροι – εξοπλισμός κατά την υλοποίηση
ζ) Συνεργασίας με φορείς, υπηρεσίες και υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων

η) Χρονοδιάγραμμα σχεδιασμού και υλοποίησης
θ) Επεξεργασία των θεματικών ενοτήτων
ι) Παρουσίαση και αξιολόγηση – αξιολόγηση μαθητών και διδασκαλίας
ια) Αναμενόμενα αποτελέσματα – συμπεράσματα
ιβ) Οικονομικός Προϋπολογισμός – διαχείριση προγράμματος



ΣΧΕΔΙΟ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ	ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Ημερομηνία .....
Αριθ. Πρωτ. .....

Σχ. Έτος .....
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ .....
Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....
ΤΗΛ. ..... ΔΗΜΟΣ / ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....
Email .....
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ .....

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΖΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
Ονοματεπώνυμο..... Ειδικότητα.....
Τηλ. επικοινωνίας..... Δ/νση Ηλ. Ταχυδρομείου .....

ΑΛΛΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
(Ονοματεπώνυμο-Ειδικότητα)
1) .....
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
2).....
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):
ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ):

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....
.....
(Κατά τον σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές που διέπουν την υλοποίησή του.)

ΕΝΤΑΣΣΕΤΑΙ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ: .....

1

ΠΡΑξΗ ΑΝΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (*κάθε σχολική μονάδα καταιδέτει ένα φωτοαντίγραφο της πράξης για όλα τα Προγράμματα*)
Αρ. Πράξης: _____
Ημερομηνία: _____
ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ : .....

ΑΜΙΓΕΣ ΤΜΗΜΑ:		ΜΙΚΤΗ ΟΜΑΔΑ:		ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑ/ΕΚ:	

ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΑΣ
(Για τα προγράμματα που υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος)

ΗΜΕΡΑ:	ΩΡΑ:	ΤΟΠΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΕΙΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ; ΝΑΙ / ΟΧΙ (Αν όχι, δημιουργήστε ένα φάκελο)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
Α. ΚΥΡΙΟ ΘΕΜΑ-ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
(*ποιες διαστάσεις του θέματος θα προσεγγίσετε, έως 100 λέξεις*)

Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (*έως 100 λέξεις*)

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ (*έως 100 λέξεις*)

2

Δ. ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ-ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΟΣ ΜΗΝΙΑΣ ΕΝΑΡΞΗΣ

Ε. ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΦΟΡΕΙΣ (επισκέψεις, ενημερωτικές ομιλίες, βιωματικές δράσεις κ.ά.)
Αριθμός προβλεπόμενων επισκέψεων και συνεργασιών με Φορείς:
1)
2)

ΣΤ. ΠΕΔΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (*ΠΝΩΣΕΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ*)

3

Ζ. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η. ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
(διερεύνηση θέματος, επεξεργασία, υλοποίηση δράσεων, επισκέψεων, παρουσίαση, αποτίμηση κ.ά.)

ΠΡΟΣΟΧΗ: Για την έγκριση του Προγράμματος, εκτός από το έντυπο του σχεδίου, υποβάλλονται επιπλέον (α) ονομαστική κατάσταση των μαθητών/τριών της ομάδας (τάξη, τμήμα, τμήμα ειδικότητας) και (β) αντίγραφο της Πράξης του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ο/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Ο/Η ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ

4

Εικόνα 2

Από τις φάσεις αυτές άλλες χρήζουν περισσότερης ανάλυσης και άλλες δεν υφίστανται εκ των πραγμάτων και λόγω των τρεχόντων συνθηκών υλοποίησης προγραμμάτων αλλά και λόγω της φύσεως των δραστηριοτήτων για τον ήχο. Τα προγράμματα ως σχολικές δραστηριότητες αναπλαισίωσης υπαρχόντων πόρων και όχι απόκτησης νέων πόρων, δεν έχουν, συνήθως, οικονομικό προϋπολογισμό (ενότητα «ιβ»). Επίσης δεν είναι απαραίτητο ότι θα υπάρχουν εκπαιδευτικές επισκέψεις (ενότητα «ζ»). Οι

δραστηριότητες χρειάζονται ήχο και ακρόαση, τα οποία αμφότερα βρίσκουμε στην καθημερινότητά μας χωρίς περεταίρω προσπάθεια.

Όμως, η ενότητα «δ», της διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας σε δραστηριότητες για τον ήχο έχει αρκετά αυξημένες ανάγκες σε ομαδοσυνεργατικότητα και γενικά σε ομαδικό πνεύμα. Από τις υποενότητες δραστηριοποίησης που προτείνει η Καρύδα στην τέταρτη φάση «διεξαγωγής τους σχεδίου εργασίας», διακρίνουμε ως αναγκαίες τις εξής: «Συγκρότηση των ομάδων», «Διανομή ρόλων», «Σύσφιξη σχέσεων στις ομάδες εργασίας – Δημιουργία ομαδικού πνεύματος», «κανόνες ομάδων» και «παρουσίαση της εργασίας των ομάδων στην τάξη» (Karyda, 2006). Γι' αυτό και στην εγκύκλιο που αφορά τα ΣΥΠ και τα ΠΣΔ αναφέρεται ότι υπάρχει ένα στάδιο προετοιμασίας και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πριν προβούν στον σχεδιασμό του ΠΣΔ και την σύνταξη του ΣΥΠ (ΥΡΑΙΤh, 2023).

Ένα ΠΣΔ που εστιάζει στον ήχο, επίσης, συνήθως προϋποθέτει με κάποιον τρόπο τη επίγνωση, την συμμετοχή, ίσως και την ενεργό εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Εκ των πραγμάτων, όταν μελετούμε τους ήχους σε ένα χώρο μελετούμε τους ανθρώπους που δραστηριοποιούνται στο χώρο. Όταν το θέμα μας είναι ο ήχος του σχολείου, τότε ολόκληρη η ενδοσχολική κοινότητα είναι το θέμα μας μέσα από τους ήχους και τις συναφείς δραστηριότητές της. Αν θέλουμε να παρέμβουμε στο ηχητικό περιβάλλον, στην πραγματικότητα θέλουμε να παρέμβουμε στον τρόπο σχολικής ζωής, στις συνήθειας και τις καθημερινές δραστηριότητες όλων μέσα στο σχολείο.

Σε ό,τι αφορά το επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό υλικό που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, όλο το σχετικό υλικό των τελευταίων χρόνων είναι γενικά διαθέσιμο ψηφιακά και δεν θα δυσκολευτεί κανείς να το αξιοποιήσει (Sarris, 2023c). Επιπλέον, ο ήχος στην εκπαίδευση είναι μια θεματική σε διαρκή εξέλιξη, καθώς είναι σε ανάπτυξη ένα εθνικό (DPE Messinias, 2014), ένα διεθνές (DPE Messinias, 2018a) δίκτυο για τον ήχο στην Εκπαίδευση, μία Ομάδα Εργασίας (WGSE, 2024) και πολλές συνεδριακές δραστηριότητες (HSAE, 2024).

Συμπληρώνοντας το Σχέδιο Υποβολής Προγράμματος (ΣΥΠ)

Η παρακολούθηση των πεδίων συμπλήρωσης του ΣΥΠ διερευνήθηκε ως μια δυνατότητα αποτύπωσης των τρόπων που ο ήχος μπορεί να εμπλακεί στην εκπαίδευση. Για να περιοριστεί το εύρος, δώσαμε βάρος στο Σχολικό Ακουστικό Αποτύπωμα (ΣΑΑ), το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων σε όλη τη χώρα στο παρελθόν (Sarris, 2018). Γι' αυτό θα δούμε με βάση αυτά τα συγκεκριμένα πεδία, τί δυνατότητες έχουμε, αναφέροντάς τα στη σειρά και εστιάζοντας στο ΣΑΑ.

Τίτλος προγράμματος

Ακολουθούν ενδεικτικοί τίτλοι στους οποίους διαφαίνεται η «λογική» και το «πνεύμα» ενός τέτοιου προγράμματος (και όχι επειδή διακρίνονται για κάποιο λόγο) με σκοπό

καθένας εκπαιδευτικός και ανάλογα την έμπνευσή του να καταλήξει στον δικό του τίτλο (Sarris, 2023b):

1. Το Σχολικό Ακουστικό Αποτύπωμά μας.
2. Το Σχολικό Ακουστικό Αποτύπωμα της σχολικής μας μονάδας.
3. Το ηχητικό περιβάλλον του σχολείου μας: Το παρατηρούμε, το βελτιώνουμε.
4. Το σχολικό ηχοτοπίο που ζούμε.
5. Τί ακούμε στο σχολείο μας; Μελετάμε και βελτιώνουμε το ηχητικό περιβάλλον που μαθαίνουμε.
6. Το Σχολικό Ακουστικό Αποτύπωμα και το Ηχοτοπίο της σχολικής μας μονάδας.
7. Το ηχητικό περιβάλλον μέσα και έξω από το σχολείο μας. Τί ακούμε στην καθημερινότητά μας.
8. Συμμετέχουμε στο πρόγραμμα «διάφανες σημαίες» [αν συμμετέχετε στο πρόγραμμα (D.P.E. Messinias, 2018b].
9. Βάζουμε «διάφανο σημαιάκι» στο σχολείο μας [αν συμμετέχετε στο πρόγραμμα (D.P.E. Messinias, 2018b].
10. Το ηχητικό τοπίο της σχολικής μας κοινότητας.

Θεματολογία προγράμματος

Οι θεματολογίες αναφέρονται στο ΣΥΠ προκειμένου αφενός να επιλέξει ο εκπαιδευτικός από μια ενδεικτική διαθέσιμη λίστα θεματικών και να εμπνευστεί από αυτήν (ΥΡΑΙΤh, 2023), αφετέρου να μπορέσει το σχέδιο του να αποκτήσει μια θεματική κατεύθυνση για να μπορεί να ενταχθεί το πρόγραμμα μαζί με άλλα θεματικά όμοιά του αν χρειαστεί.

Υπάρχουν πολλές θεματολογίες στις οποίες θα μπορούσε να ενταχθεί ένα πρόγραμμα ήχου στην εκπαίδευση, ακόμη κι όταν εστιάζει ειδικότερα στο ΣΑΑ και αυτές μπορούν να είναι και από την περιβαλλοντική και από την πολιτιστική και από την εκπαίδευση υγείας. Από την εγκύκλιο του 2023 (ΥΡΑΙΤh, 2023) διακρίνουμε τις παρακάτω ενδεικτικές θεματολογίες που μπορούν να συσχετιστούν άμεσα με τον ήχο στην εκπαίδευση:

1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
1.1. Αειφόρο Σχολείο, αειφορική διαχείριση υλικών και άυλων πόρων της κοινότητας
1.2. Βιώσιμη ανάπτυξη
1.3. Το περιβάλλον ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών
1.4. Ρύπανση, μόλυνση και υποβάθμιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος
1.5. Αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαίδευση για τον περιβάλλον (π.χ. παραγωγή βίντεο, κινούμενη εικόνα, ψηφιακή τέχνη)
1.6. Άλλο (στην κατηγορία αυτή εντάσσεται οποιοδήποτε Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνεται στις κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται παραπάνω)

2. Αγωγή Υγείας
2.1. Σωματική υγεία
2.2. Ενεργός πολίτης - διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης
2.3. Ψυχική υγεία - συναισθηματική αγωγή - διαπροσωπικές σχέσεις

2.4. Αγωγή υγείας στο αειφόρο σχολείο - Αγωγή υγείας και οι Δεκαεπτά Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης
2.5. Άλλο (στην κατηγορία αυτή εντάσσεται οποιοδήποτε Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνεται στις κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται παραπάνω)

3. Πολιτιστικά Θέματα
3.1. Δεξιότητες του ενεργού πολίτη - Εθελοντισμός και αλληλεγγύη - Σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα
3.2. Εκπαίδευση στη δημοκρατία - Εκπαίδευση για τη δημοκρατία
3.3. Μουσική - Χορός - Κινηματογράφος - Φωτογραφία - Εικαστικές τέχνες - Θέατρο, Θεατρικά κείμενα, Θέατρο σκιών, Κουκλοθέατρο
3.4. Άλλο (στην κατηγορία αυτή εντάσσεται οποιοδήποτε Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνεται στις υπάρχουσες κατηγορίες)

Μια βιωματική προσέγγιση για τις θεματολογίες που προτείνονται στις τρεις βασικές ομάδες ΠΣΔ (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικά Θέματα) μπορεί να αφορά τους τύπους ηχοτοπίων (δηλαδή των συνολικά προσλαμβανόμενων ηχητικών περιβαλλόντων με όλους τους ακουστούς ήχους που αυτά εμπεριέχουν [Etmektsoglou, 2014]) που σχετίζονται με τις θεματολογίες αυτές. Στον πίνακα 2 βλέπουμε τη σχέση αυτή ανάμεσα στις θεματολογίες, τα ενδεικτικά ηχοτοπία για μελέτη αλλά και τους τρόπους διάδρασης με τα ηχοτοπία αυτά στο πλαίσιο των ΠΣΔ (Sarris, 2015).

Ενδεικτική Θεματολογία (συνοπτικά)		**Ενδεικτικό ηχοτοπίο για μελέτη**	**Διάδραση**			
			παρατήρηση	**καταγραφή**	**παρέμβαση**	**δημιουργία**
Αγωγή Υγείας	Σχολική Ψυχική Υγεία	σχολικό, οικιακό, αστικό, σχολικής αίθουσας	•	•	•	
	Υγεία και Ωτική Υγιεινή	Καθημερινότητας, οικιακό, σχολικό, αστικό, περιαστικό	•	•	•	
	Ποιότητα ζωής	σχολικό, οικιακό, αστικό, περιαστικό, ψηφιακής πραγματικότητας	•	•	•	
	Κυκλοφοριακή αγωγή	αστικό, περιαστικό, υπαίθριο, οδικό, κινούμενου αυτοκινήτου	•	•	•	
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Οικολογικό Αποτύπωμα	ανθρωπογενές, αστικό, περιαστικό, κτιρίων, συνοικιών	•	•		
	Διατήρηση πρασίνου	αστικό, περιαστικό, πάρκων, πλατειών, δασών, καλλιεργειών	•	•		
	Διαχείριση φυσικών πόρων	εργοταξίου, βιομηχανικό, θαλάσσιο, υγροτόπων, ορεινό, δασικό	•	•	•	
	Χώρος, οργάνωση και χρήση	σχολικό, οικιακό, συνοικιακό, αστικό, περιαστικό, αγροτικό	•	•		
	Ανθρώπινα δικαιώματα	οικιακό, δημοσίων χώρων, κοινόχρηστων χώρων	•	•		
Πολιτιστικά Θέματα	Θεατρικό Εργαστήριο	σκηνής, θεάτρου, θεατρικού έργου, χώρου δράσης		•		•
	Εικαστικό Εργαστήριο	χώρου έκθεσης, χώρου «εγκατάστασης», άλλου έργου		•		•
	Λογοτεχνικό Εργαστήριο	αφηγήσεων, τοπίων και χώρων που περιγράφονται στο έργο	•	•		
	Τύπος – Εργαστήριο ΜΜΕ	ραδιοφωνικό, τηλεοπτικό, πολυμεσικό	•	•		•
	Παιδί και Παιχνίδι	χώρου παιχνιδιού, χώρου μάθησης, χώρου παιχνιδιού	•	•	•	
	Πολιτιστική Κληρονομιά	παρελθόντων ετών, τόπων της αρχαιότητας ή νεότερους	•	•		•

Πίνακας 2

Θέματα και θεματικές ενότητες

Στην αρχή του ΣΥΠ και αφού μας έχουν ζητηθεί τα «ταυτοτικά στοιχεία» του προγράμματος (εικόνα 1) μας ζητείται να διαγράψουμε τις βασικές θεματικές του προγράμματός μας με τίτλο πεδίου «θέματα και θεματικές» (εικόνα 2). Στη λογική ενός σχεδίου εργασίας αυτές οι θεματικές θα μπορούσαν να έχουν διαδοχικά ως σκοπό:

α) Να εισάγουμε το θέματα μας στην ομάδα (εισαγωγή)
β) να αναπτύξουμε τις δραστηριότητες του θέματος (ανάπτυξη – δραστηριοποίηση)
γ) να δημιουργήσουμε παρεμβάσεις (παρέμβαση) και
δ) να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και σε δραστηριότητες διάχυσης (συμπεράσματα – διάχυση).

Στον πίνακα 3 (Sarris, 2023b) καταγράφονται κάποιες βασικές θεματικές κατηγοριοποιημένες με την παραπάνω λογική εξέλιξη και με βάση ήδη ανεπτυγμένες δραστηριότητες για τον ήχο στην εκπαίδευση (Sarris, 2023c).

Θέματα – Θεματικές ανά στάδιο ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας
<u>Α. Εισαγωγικά θέματα – θεματικές ενότητες:</u> 1. Εισαγωγή στην Ακουστική Οικολογία και τις επιστήμες του ήχου για την Εκπαίδευση 2. Γνωριμία με τον κόσμο του ήχου και των επιδράσεών του στο περιβάλλον και τον άνθρωπο 3. Κατανοώντας θέματα περιβαλλοντικού ήχου στη σύγχρονη κοινωνία και τεχνολογία 4. «Ήχος: Περιβάλλον, Άνθρωπος, Πολιτισμός»: Μια εισαγωγή στις σχέσεις τους
<u>Β. Θέματα ανάπτυξης – δραστηριοποίηση για την εφαρμογή στην πράξη:</u> 1. Πως κάνουμε μετρήσεις στο χώρο και πως τις καταγράφουμε 2. Γνωριμία με το ηχόμετρο στην πράξη 3. Φτιάχνουμε σχέδια του σχολείου (ή του περιβάλλοντος χώρου) με τις εντάσεις ήχου 4. Κατανοούμε το ακουστικό αποτύπωμα «επί χάρτου»
<u>Γ. Θέματα παρεμβάσεων – θεματικές ενότητες για παρεμβάσεις στην πράξη:</u> 1. Συνήθειες, πρακτικές και κανόνες για ένα υγιές ηχητικό περιβάλλον 2. Το σχολείο μας φροντίζει το ηχοτοπίο του 3. Μεριμνούμε για το ηχητικό μας περιβάλλον: δράσεις και πρωτοβουλίες 4. Φροντίζω τον ήχο, φροντίζω την υγεία, φροντίζω την μάθηση
<u>Δ. Θέματα συμπερασμάτων – θεματικές ενότητες συμπερασμάτων – διάχυσης:</u> 1. Δημιουργώντας εκδόσεις και φυλλάδια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης 2. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Οργανώνουμε όσα γνωρίσαμε και όσα ανακαλύψαμε 3. Γνωρίζοντας την δραστηριότητα μελέτης και βελτίωσης του ηχοτοπίου στους γύρω μας 4. Σχολική εκδήλωση ευαισθητοποίησης στο ηχητικό περιβάλλον και την ποιότητά του

Πίνακας 3

Έτσι τα κύρια θέματα μπορούν να είναι επιλεγμένα από ομάδες θεμάτων, με τρόπο ώστε η επιλογή να βγάζει κάποιο συνεκτικό νόημα: Ένα εισαγωγικό θέμα, ένα θέμα για εφαρμογές στην πράξη, ένα θέμα για παρεμβάσεις, ένα θέμα που να βοηθά στην διεξαγωγή και κοινοποίηση συμπερασμάτων. Δύο ενδεικτικά παραδείγματα από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων για τον ήχο στην εκπαίδευση (Sarris, 2023b) είναι τα εξής:

Παράδειγμα προγράμματος που μελετάει το Σχολικό Ακουστικό Αποτύπωμα
α) Εισαγωγή στις βασικές έννοιες και βιωματική προσέγγιση των θεμάτων Ακουστικού Αποτυπώματος (σχολικού ηχητικού περιβάλλοντος)
β) Μετρήσεις του ήχου, και δημιουργία πινάκων παρατήρησης και συγκρίσεων
γ) Παρεμβάσεις για την βελτίωση του ηχητικού περιβάλλοντος του σχολείου
δ) Μεθοδολογία αποτίμησης του ηχητικού περιβάλλοντος στο χρόνο

Παράδειγμα που εστιάζει γενικότερα στον Περιβαλλοντικό Ήχο
α) Βασικές έννοιες: ηχοτοπίο, θόρυβος, ακουστικό αποτύπωμα, Ακουστική Οικολογία
β) Μετρήσεις με ηχόμετρο και δημιουργία σχεδιαγράμματος χώρου με εντάσεις
γ) Τρόποι και συνήθειες βελτίωσης του ηχητικού περιβάλλοντος και του θορύβου
δ) Οι επιπτώσεις του ήχου και του θορύβου στην υγεία

Όλα τα παραπάνω, βέβαια, είναι αναπτύγματα για να βοηθήσουν στην κατανόηση και την οργάνωση του θέματος, χωρίς να συνιστούν απόλυτες και μοναδικές επιλογές. Έχει επισημανθεί ότι «ο κάθε εκπαιδευτικός κινείται με βάση το δικό του πλαίσιο. Αυτό πρέπει να είναι ξεκάθαρο. Η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η διορατικότητα στον καθορισμό των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος είναι απαραίτητες. Όχι μόνο γιατί πρόκειται για θέματα ήχου και ηχητικού περιβάλλοντος, που ποτέ δεν μπορούν να είναι ίδια σε κάθε περίπτωση, αλλά και επειδή η ίδια η φύση του μαθήματος, των σχολείων, των γειτονιών, των περιοχών και των τοπικών κοινωνιών δημιουργούν τελείως ξεχωριστές συνθήκες κάθε φορά» (Sarris, 2023b).

Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι παιδαγωγικοί στόχοι εξυπηρετούν το έργο του εκπαιδευτικού ή της παιδαγωγικής ομάδας, θέματα πολιτικής και δραστηριοτήτων του σχολείου και κατά κανόνα είναι συντονισμένοι με τρέχοντα ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, όπως στις μέρες μας είναι η Agenda 2030 των Ηνωμένων Εθνών και η κλιματική κατάρρευση (ΥΡΑΙΤh, 2023). Μετά την εισαγωγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στις αρχές του αιώνα (ΡΙ, 2001), τα οποία έκαναν λόγο για διαχωρισμό των στόχων σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε και στα ΠΣΔ (Moraitou et al, 2006). Στον πίνακα 4 βλέπουμε ενδεικτικές διατυπώσεις στόχων για μια μεθοδική δραστηριοποίηση θεμάτων εκπαίδευσης που εστιάζει στον ήχο (Sarris, 2023b).

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η μεθοδολογία δομείται μέσα από τις επιλογές του εκπαιδευτικού από την μεγάλη μεθοδολογική εργαλειοθήκη που του παρέχει η σύγχρονη διδακτική. Ο ήχος στην

εκπαίδευση προσφέρεται για πολλές διδακτικές μεθόδους.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική, αναφέρονται ως προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογίες: α) η βιωματική προσέγγιση, β) η διαθεματική προσέγγιση, γ) η συνεργατική μάθηση, δ) η οργανωσιακή μάθηση, ε) η διερευνητική μάθηση, στ) η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ζ) η υποστηρικτική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, η) η συμπεριληπτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική διδασκαλία και φυσικά, θ) η χρήση μουσικής τεχνολογίας και Τ.Π.Ε. (ΙΕΡ, 2022).

Διατυπώσεις στόχων για τον ήχο στην εκπαίδευση σε σχέση με το ηχοτοπίο
Στόχος είναι οι μαθητές: • Να γνωρίσουν βασικές έννοιες για τον ήχο • Να γνωρίσουν βιωματικά την έννοια του ηχοτοπίου • Να αντιληφθούν την έννοια του ηχητικού περιβάλλοντος • Να κατανοήσουν την σχέση του ηχητικού περιβάλλοντος και του ανθρώπου • Να γνωρίσουν τις επιπτώσεις του περιβαλλοντικού ήχου στην ανθρώπινη υγεία και τη φύση • Να γνωρίσουν το ηχόμετρο, την ηχομέτρηση και την ένταση του ήχου • Να γνωρίσουν βιωματικά την μεθοδολογία καταγραφής ήχων «επί χάρτου» • Να γνωρίσουν και να εντοπίσουν τις επιπτώσεις του θορύβου στον άνθρωπο. • Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ηχητικού περιβάλλοντος και της ποιότητάς του • Να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων • Να μάθουν να ελέγχουν τους ήχους τους και την ηχητική παρουσία τους στο περιβάλλον • Να αποκτήσουν δημιουργικότητα και να οργανώσουν παρεμβάσεις στο ηχοτοπίο • Να οργανώσουν εκδηλώσεις και δραστηριότητες για τον ήχο, στο πρόγραμμα • Να κατανοήσουν την συμβολή του ηχητικού περιβάλλοντος στην σχολική ζωή • Να ενισχύουν τον αυτοέλεγχο και την αυτό-οργάνωσης με αφορμή τον ήχο • Να γνωρίσουν πως να ερευνούν και να ανακαλύπτουν θέματα του ηχοτοπίου τους

Πίνακας 4

Στην περίπτωσή μας στο σχολικό ηχοτοπίο – ηχητικό περιβάλλον και στο ΣΑΑ, όπως έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμής, ταιριάζουν και οι κάπως πιο ιδιαίτερες μεθοδολογίες: α) έρευνα πεδίου β) ομαδοσυνεργατικότητα με άλλες μαθητικές ομάδες (άλλες τάξεις και τμήματα) γ) διασχολική συνεργασία δ) διεπιστημονική προσέγγιση (εφ' όσον οι ίδιες οι Σπουδές Ήχου [Sound Studies] είναι διεπιστημονικές).

Όμως θα πρέπει να κάνουμε και πάλι σαφές αφενός ότι οι μεθοδολογίες υλοποίησης ενός ΠΣΔ – θα λέγαμε – δεν έχουν τέλος, καθώς βρισκόμαστε σε μια περίοδο που οι τεχνολογίες μας δίνουν καθημερινά όλο και περισσότερα μεθοδολογικά εφόδια, αφετέρου ότι ο εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση διαμορφώνει το δικό του πλαίσιο ανάπτυξης διδακτικών μεθοδολογιών που είναι ξεχωριστό και μοναδικό. Στον πίνακα 5 βρίσκεται μια συλλογή διδακτικών μεθοδολογιών με αντιπροσωπευτικές «λέξεις-κλειδιά» που μπορούν να εμπνεύσουν τον εκπαιδευτικό, στην οργάνωση του μαθήματός και του προγράμματός του.

Συνεργαζόμενοι φορείς

Οι φορείς που θα μπορούσαν να αναφερθούν ως δυνητικοί συνεργάτες για σχολικές δραστηριότητες εκπαίδευσης που εστιάζουν στον ήχο, θα μπορούσαν να είναι είτε τοπικές υπηρεσίες που σχετίζονται με τον ήχο, είτε επιστημονικοί και εκπαιδευτικοί φορείς, είτε οι λεγόμενοι «μη κυβερνητικοί οργανισμοί», τα σωματεία και οι σύλλογοι που μπορεί να σχετίζονται αμέσως ή εμμέσως με τον ήχο. Παρουσιάζονται με την ομαδοποίηση αυτή στον πίνακα 6.

Ενδεικτικές διδακτικές μεθοδολογίες για τον ήχο στην εκπαίδευση	
Ανακαλυπτικότητα Ανάλυση Περίπτωσης Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης δεδομένων Ανάπτυξη της ανοιχτής σκέψης Ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων Ανάπτυξης της ομαδικής δυναμικής Ανταλλαγή εμπειριών Αφήγηση (storytelling) Εκπαίδευση στην υγιεινή ζωή Εκπαιδευτικό παιχνίδι Κριτική σκέψη Μάθηση μέσω δράσης Μάθηση μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων Μάθηση μέσω της ανάπτυξης δεξιοτ. παρουσίασης Μάθ. μέσω της ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων Μάθηση μέσω ηθικών δεξιοτήτων Μάθηση μέσω της αξιολόγησης Μάθηση μέσω παιχνιδιού ρόλων	Μάθηση μέσω πρακτικών δεξιοτήτων Μάθηση μέσω της αειφορικής εκπαίδευσης Μάθηση μέσω της δημιουργίας Μάθηση μέσω της δημιουργίας παρουσιάσεων Μάθηση μέσω της δημιουργίας ψηφιακών πόρων Μάθηση μέσω της πολιτισμικής εκπαίδευσης Μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων Μάθηση μέσω της επίτευξης στόχων Μάθηση μέσω της συναισθ. ευαισθητοποίησης Μάθηση μέσω της χρήσης πλατφορμών διαδικτυακής μάθησης Μάθηση μέσω της χρήσης συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS) Μάθηση μέσω του προβληματισμού Οπτικοποίηση (των φαινομένων του ήχου) Πειραματισμός (με τον ήχο) Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική μάθηση Προσομοίωση

Πίνακας 5

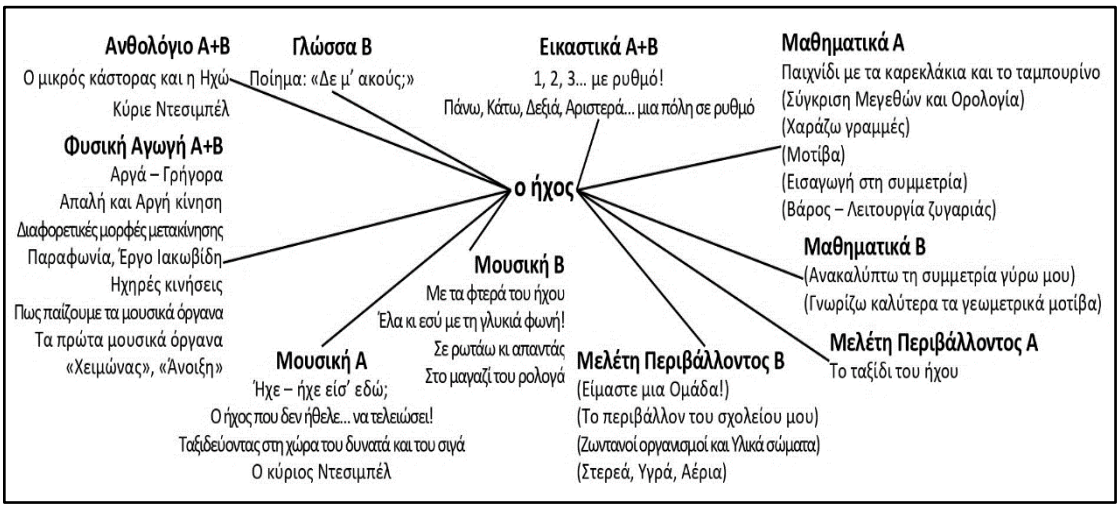
Σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα

Λόγω της φύσης του ο Ήχος συνδέεται ποικιλοτρόπως με όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σε μια έρευνα για την παρουσία της Μουσικής στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου (Kapsali, 2009) καταγράφτηκαν πάνω από μιάμιση χιλιάδα σημαντικές αναφορές στη Μουσική, αξιοποιήσιμες στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, όπως έχει εισαχθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (ΡΙ, 2001).

Συνεργαζόμενοι φορείς για θέματα ήχου στην εκπαίδευση
α) Τοπικές υπηρεσίες που σχετίζονται με τον ήχο όπως: • Τμήμα ΩΡΛ τοπικής μονάδας υγείας με ειδικευμένο προσωπικό για συνεργασία • Τμήμα επισκεπτών υγείας τοπικής υγειονομικής μονάδας που ενδιαφέρεται • Διευθύνσεις Δήμων που σχετίζονται με ποιότητα ζωής, περιβάλλοντος κ.λπ. • Υπηρεσίες κανονιστικών και νομικών θεμάτων που άπτονται του ήχου
β) Επιστημονικοί και εκπαιδευτικοί φορείς που σχετίζονται με τον ήχο όπως: • Ακαδημαϊκά Τμήματα και Εργαστήρια • Επιστημονικές Ενώσεις διαφόρων συναφών ειδικοτήτων • Φορείς επιμόρφωσης ενηλίκων για σχετικά θέματα που άπτονται του ήχου
γ) Μη κυβερνητικοί Οργανισμοί, Σωματεία και Σύλλογοι όπως: • Οργανισμοί που δραστηριοποιούνται με εκδηλώσεις και ηχητικά δρώμενα • Πολιτιστικοί οργανισμοί που εστιάζουν στην ποιότητα της καθημερινότητας • Οργανισμοί που σχετίζονται με την Αειφορία, την Διαχείριση Υλικών και άλλα συναφή περιβαλλοντικά θέματα που μπορεί να ενέχουν και την ηχητική διάσταση

Πίνακας 6

Επίσης, έχει καταγραφεί και η παρουσία του ήχου στα σχολικά εγχειρίδια όλων των διδακτικών αντικειμένων, η οποία έχει τέτοιο εύρος, ώστε θα μπορούσε να δομηθεί η διδακτική του ήχου διαθεματικά μέσα από την χρήση των συνδέσεων αυτών, διδακτικών αντικειμένων και ήχου. Ενδεικτικά αναφέρουμε στην εικόνα 3 παραδείγματα που αντλούμε από τα τρέχοντα βιβλία της Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Sarris, 2015).

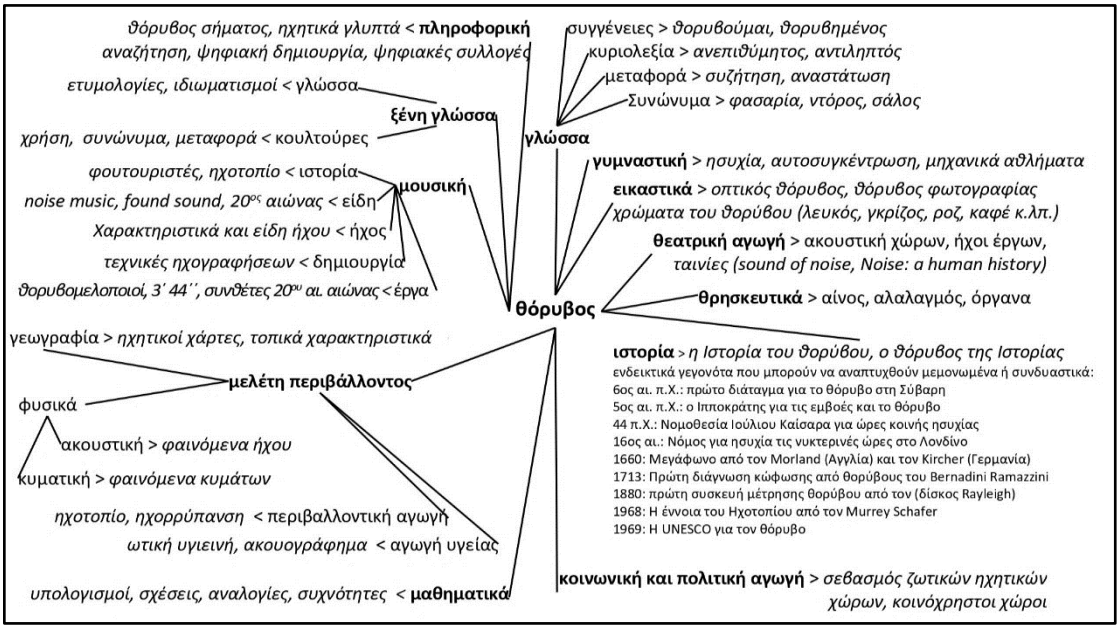


Εικόνα 3

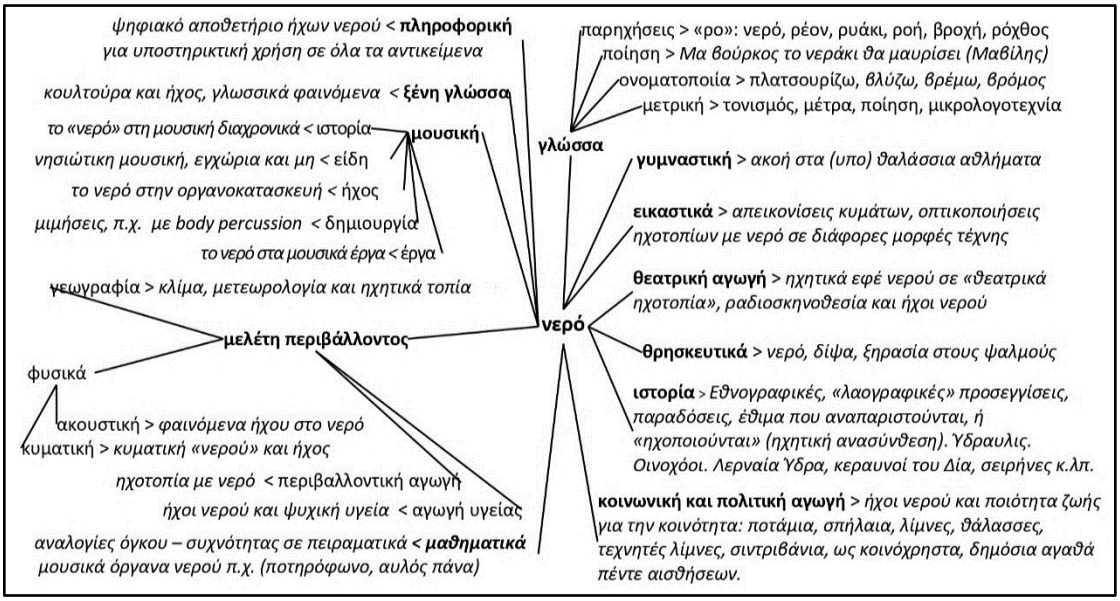
Για να γίνει πιο κατανοητή η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης του ήχου, υπάρχουν δύο ακόμη χαρακτηριστικά παραδείγματα: Στο πρώτο εκκινούμε από ένα σχετικό θέμα όπως είναι ο «θόρυβος», και βλέπουμε ότι αυτό μπορεί να συσχετιστεί με όλα τα

διδακτικά αντικείμενα (εικόνα 4). Στο δεύτερο βλέπουμε αντίστροφα ότι μία έννοια που δεν είναι άμεσα σχετική με τον ήχο, όπως το «νερό», μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον ως προς την ηχητικής της διάσταση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (εικόνα 5) (Sarris, 2015).

Μια ενδεικτική καταγραφή συνδέσεων με όλα τα τρέχοντα διδακτικά αντικείμενα του Δημοτικού παρουσιάζεται στον πίνακα 7. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει τις εφικτές συνδέσεις που θέλει να επιτύχει και η παιδαγωγική ομάδα του ΠΣΔ θα πρέπει να φέρει σε πέρας τις συνδέσεις αυτές στο πλαίσιο των αντίστοιχων διδακτικών αντικειμένων.



Εικόνα 4



Εικόνα 5

Ενδεικτικές διαθεματικές συνδέσεις με τα διδακτικά αντικείμενα
Γεωγραφία: Σύνδεση με τα ηχοτοπία των περιοχών και τα ηχόσημά τους **Γλώσσα:** Κείμενα που ήδη υπάρχουν στα σχολικά βιβλία και αφορούν τον ήχο **Εικαστικά:** Σύνδεση των ήχων και της οπτικής γλώσσας – οπτικοακουστικά έργα **Θεατρική Αγωγή:** Σύνδεση τον ήχο στο θέατρο (ηθοποιία, μουσική επένδυση κ.λπ.) **Θρησκευτικά:** Υπάρχουν αναφορές σε ήχους, ηχοτοπία κλπ. σε όλες τις θρησκείες **Ιστορία:** Διδακτική ιστορίας μέσα από τα ιστορικά ηχοτοπία και την αρχαιοακουστική. **Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή:** Κοινωνικότητα, πολιτότητα και θέματα ήχου. **Μαθηματικά:** Μετρήσεις ήχου και εφαρμογές με μαθηματικό περιεχόμενο. **Μελέτη Περιβάλλοντος:** μεγάλη θεματολογία μέσω Ακουστική Οικολογίας **Φυσικά:** Μεγάλη θεματολογία μέσω του ήχου ως φυσικό φαινόμενο **Μουσική:** Μουσικός και ηχητικός γραμματισμός, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ. **Ξένες Γλώσσες:** Λέξεις, φράσεις, προτάσεις, κείμενα για τον ήχο σε ξ. γλώσσες **Πληροφορική:** εφαρμογές για τον ήχο στην εκπαίδευση στις Τ.Π.Ε. **Φυσική Αγωγή:** Άθληση και ηχοτοπία αθλημάτων, φυσικής ζωής κ.λπ.

Πίνακας 7

Τρόποι διάχυσης

Οι τρόποι διάχυσης αποτελούν τους επικοινωνιακούς διαύλους μέσω των οποίων άλλοι άνθρωποι (συμμαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία, χώρα, διεθνής κοινότητα μέσω διαδικτύου κ.λπ.) θα γνωρίσουν τα αποτελέσματα του προγράμματός μας και θα ωφεληθούν από την ομαδική εργασία τη δική μας και των μαθητών μας. Στον πίνακα 8 βλέπουμε ενδεικτικούς τρόπους διάχυσης που ισχύουν για μια σχολική μονάδα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες διάχυσης
• Σχολική εκδήλωση για μαθητές ή και κοινό • Σχολική έκδοση (φυλλάδια, έντυπα, βιβλιαράκια κ.λπ.) • Παρουσίαση και ενημερωτικό υλικό στην σχολική ή άλλη σχετική ιστοσελίδα • Δημιουργία ιστολογίου – ιστοτόπου από εφαρμογή του Παν. Σχ. Δικτύου • Συμμετοχή σε εθνικό δίκτυο όπου μοιραζόμαστε τα αποτελέσματα • Δελτίο Τύπου, συνέντευξη τύπου και γενικά διάχυση στον τοπικό τύπο και ΜΜΕ • Ημερίδα ενταγμένη στις δραστηριότητες του προγράμματος • Διασχολική συνεργασία με δια ζώσης ή εξ αποστάσεως συναντήσεις μαθητών • Διασχολική συνεργασία με δια ζώσης ή εξ αποστάσεως συναντήσεις εκπαιδευτικών • Δημοσίευση Επιστημονικής Εργασίας σε περιοδικό • Εργασία σε συνέδριο • Συμμετοχή της μαθητικής ομάδας του προγράμματος στη σχολική γιορτή λήξης • Έκθεση στο πλαίσιο του προγράμματος στο σχολείο ή άλλο εκθεσιακό χώρο • Διάχυση με ενημέρωση στην τοπική κοινωνία δια μέσου των μαθητών • Συνεργασία με Συλλόγους, Σωματεία κ.λπ. για κοινές δράσεις του προγράμματος

Πίνακας 8

Αντί Συμπερασμάτων

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ((ΠΣΔ) καταγράφονται στην ιστορία των σχολικών δραστηριοτήτων της χώρας μας ως μια δυνατότητα εκπαίδευσης για σύγχρονα ζητήματα προς όφελος των μαθητών – αυριανών πολιτών – αλλά και της κοινωνίας μας που επιζητεί το καλύτερο για την εκπαίδευση και τους πολίτες της (Sarris, 2016; 2017b). Παρότι ο ήχος και ο ηχητικός γραμματισμός έχουν εκκινήσει την παρουσία τους συστηματικά στην εκπαίδευση ήδη από το 2005, η παράλληλη και διαρκώς ενισχυόμενη παρουσία του ήχου στα ΠΣΔ δίνει μεγάλη ευρύτητα δυνατοτήτων στο έργο του σχολείου, ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια.

Το σχολείο εστιάζοντας σε θεματικές ήχου στην εκπαίδευση με την εφαρμογή ΠΣΔ μπορεί να βελτιώσει την σχολική του ζωή, την ποιότητα της διδασκαλίας, να ενδυναμώσει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητικών ομάδων και να οδηγήσει σε αναστοχαστικές προσεγγίσεις και κριτική σκέψη την σχολική κοινότητα. Παράλληλα με τα διδακτικά μέσα του ήχου το μάθημα μπορεί να γίνει περισσότερο ευχάριστο, ενδιαφέρον και αποδοτικό.

Για να κατακτηθεί ο χώρος του ήχου στην εκπαίδευση και να έχει η σχολική μονάδα τα οφέλη του χώρου αυτού χρειάζεται – όπως σε όλα τα ΠΣΔ – προετοιμασία και μελέτη, στη βάση δόμησης ενός σχεδίου εργασίας (πρότζεκτ). Η εργασία αυτή στόχευσε να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή. Παράλληλα είναι και μια εργασία – καταγραφή όλης αυτής της εμπειρίας και – σε ένα βαθμό – γνώσης που έχει κατακτηθεί σχετικά με την ανάπτυξη ΠΣΔ που εστιάσουν σε θέματα ήχου στην εκπαίδευση.

Είναι ένας χώρος που ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό, αλλά χρειάζεται και ενέργεια, προσπάθεια, αναστοχασμό και σταδιακά – προσεκτικά, θα λέγαμε – βήματα. Το αποτέλεσμα είναι σημαντικοί μετασχηματισμοί στην σχολική κουλτούρα, τις συνήθειες, την καθημερινή ρουτίνα, τους τρόπους προσέγγισης βιωματικών δραστηριοτήτων και γνώσεων. Και όπως πάντα επισημαίνεται (Cuche, 2002) όταν έχουμε θέματα τόσο σημαντικά και «βαθιά» όπως είναι η «αλλαγή κουλτούρας» και συνηθειών, μπορεί να μην υπάρχει οικονομικό κόστος, όμως αυξάνεται ο βαθμός προσπάθειας, καθολικότητας της απήχησης των δράσεών μας και εμπλοκής των ανθρώπων και των συνηθειών τους. Έτσι χρειάζεται να μπορούμε οργανωτικά και ηθικά να ανταπεξέλθουμε. Με τον τρόπο αυτό θα εισαχθούμε στην «πολιτεία του ήχου», (Sarris, 2020b) με τα πολύτιμα και διαχρονικά οφέλη που απολαμβάνουν οι «πολίτες» της.

Βιβλιογραφία – Πηγές στο διαδίκτυο

Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2014). *National Scientific Educational Network: Sound: Human, Environment, Culture*. DPE Messinias. http://sound.sch.gr

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2016). *Epimorfosi: "Synchroni organosi kai ylopoiisi programmaton scholikon drastiriotiton 2016-2017*. DPE Messinias. http://edulab.sch.gr/stable/08_online_epimorfosi_dpe_mes_14_10_2016.pdf

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2017). *Anoichti diadiktyaki epimorfosi gia tin "Ekpaidefsi pou estiazei ston icho" Iounios - Oktovrios 2018*. http://sound.sch.gr/stable/20170510.pdf

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2018a). *International Network for Sound in Education*. DPE Messinias. https://web.archive.org/web/20200607015751/http://inse.sch.gr/en/

Diefthynsi Protovathmias Ekpaidefsis (DPE) Messinias (2018b). *Diafanes Simaies. Ethniko Epistimoniko Diktio Ekpaidefsis "Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos*. https://web.archive.org/web/20191213003923/http://edulab.sch.gr/flags/

Etmektsoglou, I. (2014). *Vasiki Orologia Akoustikis Oikologias gia paidia kai enilikes: To ichotopio kai oi simasies ton ichon tou*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. http://akouse.gr/wp/wp–content/uploads/2015/11/akouseOrologia.pdf

Greek Society for Music Education (GSME) (2024). *Omades Ergasias*. GSME. https://web.archive.org/web/20240108205111/https://www.eeme.gr/eeme/ld-teams.html

Hellenic Society for Acoustic Ecology (HSAE) (2024). *Greek Society for Acoustic Ecology. Official website*. HSAE. http://akouse.gr/

Institouto Ekpaideftikis Politikis (IEP). (2022). *Programma Spoudon gia to mathima tis Mousikis sto Dimotiko*. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/

Kapsali, S. (2009). Mousiki kai Diethematikotita: *I Mousiki sta mi mousika scholika encheiridia tou Dimotikou Scholeiou*. Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi A.E.

Karyda, E. (2006). *Schediasmos kai Ylopoiisi Programmaton Scholikon Drastiriotiton. Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematon kai Kallitechnikon Agonon*. Ekdotikos Organismos Kyriakidi.

Kostoula, T., Kechagioglou, S. (2005). *Ethniko Thematiko Diktyo Perivallontikis Ekpaidefsis: Ichos kai Fysi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron.

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1179/3/1179.pdf

Kostoula, T., Kechagioglou, S., Etmektsoglou, I., Mniestris, A. (2005). *Tetradio mathiti gia to Ekpaideftiko. Programma Ichos & Fysi*. Kentro Perivallontikis Ekpaidefsis Poroion Serron. http://hdl.handle.net/10795/1180

Moraitou, P., Doriza, G., Demertzi, K. (2006). *Encheiridio Scholikon Politistikon Programmaton gka tin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi*. Elliniki Etaireia gia tin prostasia tou perivallontos kai tis politistikis klironomias.

Paidagogiko Institouto (P.I.) (2001). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon – Analytika Programmata Spoudon*. Athina: YPEPTh. http://www.pi–schools.gr/programs/depps/

Sarris, D. (2015). «Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos»: O ichos stis scholikes drastiriotites tis protovathmias ekpaidefsis. Paparrigopoulos, K., Etmektsoglou, I. (eds.). *3o Synedrio Akoustikis Oikologias "Akoustiki Oikologia kai Ekpaidefsi" 28-29-30 Iouniou 2014. Praktika*. Elliniki Etaireia Akoustikis Oikologias. p.p. 207-214. https://www.academia.edu/21243872/

Sarris, D. (2016). *Programmata, ekpaidefsi kai koinonia. Synchrona zitimata programmaton scholikon drastiriotiton*. Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/29868614/

Sarris, D. (2017a). *Ekpaidefsi pou estiazei ston icho. Protaseis kai praktikes gia scholikes drastiriotites kai programmata*. Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/41010112/

Sarris, D. (2017b*). Ekpaidevousa koinonia kai ekpaidefsi. To scholeio kai i koinonia stis scholikes drastiriotites*. Kalamata: Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/95622818/

Sarris, D. (2018). *To scholiko akoustiko apotypoma stin ekpaideftiki diadikasia. Sto plaisio ton programmaton "Diafanes Simaies", "Ekpaidefsi pou estiazei ston Icho"*. Ekdoseis D.P.E. Messinias. https://www.academia.edu/95628078/

Sarris, D. (2020a). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki Diatrivi*. Panteio Panepistimio Athinon. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/47835

Sarris, D. (2020b). «Taxidi stin politeia tou ichou»: icho-kentrikes ekpaideftikes praktikes gia tin dynamiki tis taxis. Mniestris, A, Paparrigopoulos, K., Sarris, D. (2020). *Ichos, vioma, ekpaidefsi. 5o Synedrio Akoustikis Oikologias, 27-30*

Septemvriou 2018. Ekdoseis D.P.E. Messinias. p.p. 127-136.

Sarris, D. (2023a). *Ichitikos Grammatismos kai T.P.E.:* I symvoli ton sygchronon efarmogon (apps) gia ton icho stin ekpaidefsi. *i-teacher*. p.p. 8-26. https://www.academia.edu/102064809/

Sarris, D. (2023b). *Schediazontas ena Programma gia ton Icho stin Ekpaidefsi: Syntaxi Schediou Ypovolis Programmatos (SYP) Scholikon Drastiriotiton gia to Scholiko Akoustiko Apotypoma kai to Scholiko Ichotopio*. Educational Sound Lab. https://www.academia.edu/108963769/

Sarris, D. (2023c). *Methodos drastiriotiton gia ton icho stin ekpaidefsi*. Ekdosi Dekemvriou 2023. Educational Sound Lab. https://www.academia.edu/109711417/

Taygetos Mountain Academy (TMA) (2021). *Ichotopia tou Taygetou – Soundscapes of Taygetos*. Politistikos Syllogos Alagonias. https://web.archive.org/web/20230326092455/http://alagonia.org/academy/#ST

WorkGroup for Sound in Education (WGSE) (2024). *Omada ergasias gia ton icho stin ekpaidefsi*. https://web.archive.org/web/20240108205541/https://www.eeme.gr/images/stories/documents/yannis.mygdanis/Ομάδα_για_τον_Ήχο/Τριπτυχο_Ομαδας_Εργασιας.pdf

Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton (YPETh) (2018). *Egkrisi Ethnikou Diktyou Ekpaidefsis me titlo Ichos: Perivallon, Anthropos, Politismos*. YPETh. http://sound.sch.gr/stable/Egkrisi-%D616__149290__67129__%C47__27-04-2018_signed.pdf

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (YPAITh) (2023). *Schediasmos kai ylopoiisi programmaton scholikon drastiriotiton (Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematon kai Agogis Stadiodromias) gia to scholiko etos 2023-2024*. A.P. F11/122917/d7/30-10-2023. https://web.archive.org/web/20240000000000*/https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/anakoinoseis/56959-31-10-23-sxediasmos-kai-ylopoiisi-programmaton-sxolikon-drastiriotiton-perivallontikis-ekpaidefsis-agogis-ygeias-politistikon-thematon-kai-agogis-stadiodromias-gia-to-sxoliko-etos-2023-2024

Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Συνδυάζοντας Τέχνη και Καινοτομία για Εξατομικευμένη Μάθηση

Παντελής Τραϊανού, Εικαστικός M.Ed

Περίληψη

Το άρθρο επικεντρώνεται στον συναρπαστικό συνδυασμό της τέχνης και της τεχνητής νοημοσύνης στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η τεχνητή νοημοσύνη ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση, ανάλυση δεδομένων και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Στο άρθρο, αναδεικνύεται πώς η τέχνη και η τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν πρωτοποριακές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Εξετάζεται η χρήση τεχνολογιών όπως οι εικονικές πραγματικότητες και οι εκπαιδευτικοί ρομπότ, παρέχοντας παραδείγματα συγκεκριμένων εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, αναλύεται πώς η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει την ανίχνευση των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών, προσαρμόζοντας τη μάθηση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Εξετάζονται επίσης, η αξιοποίηση των αλγορίθμων μάθησης μηχανής για τη βελτίωση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια συζήτηση για τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση με την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης, όπως οι πτυχές της ιδιωτικότητας και η διαχείριση της τεχνολογικής εξάρτησης, προτείνονται πιθανές κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα και ανάπτυξη σε αυτόν τον δυναμικό τομέα, προωθώντας τη συνεχή εξέλιξη της εκπαίδευσης με τη συμμετοχή της τεχνολογίας.

Λέξεις-κλειδιά: τέχνη, τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, εξατομικευμένη μάθηση, ανάλυση δεδομένων, καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλγόριθμοι μάθησης μηχανής.

Abstract

The article focuses on the exciting combination of art and artificial intelligence in the field of education. It presents how artificial intelligence enhances the educational process by providing personalized learning, data analysis, and innovative teaching methods. The article highlights how art and artificial intelligence can be combined to create pioneering educational experiences. The use of technologies such as virtual realities and educational robots is examined, providing examples of specific applications in the educational process. Additionally, it is discussed how artificial intelligence can support the detection of individual educational needs, adapting learning to each student separately. The utilization of machine learning algorithms to improve assessment and feedback is also explored, promoting the active participation of students in the learning process. The article concludes with a discussion of the challenges that education may face with the integration of artificial intelligence, such as privacy aspects and the management of technological dependency. Possible directions for future research and

development in this dynamic field are proposed, encouraging the continuous evolution of education through technology participation.

Key-words: art, artificial intelligence, education, personalized learning, data analysis, innovative teaching methods, virtual realities, individual educational needs, machine learning algorithms, assessment.

Εισαγωγή

Η τέχνη αντιμετωπίζει τη δυσκολία στον καθορισμό της λόγω της ενσωματωμένης υποκειμενικότητάς της. Σύμφωνα με το λεξικό της Οξφόρδης (Oxford English Dictionary, 1989), η τέχνη ορίζεται ως η εκδήλωση ή η εφαρμογή της ανθρώπινης δημιουργικής δεξιοτεχνίας και φαντασίας. Συχνά υλοποιείται μέσω εικαστικών μορφών όπως η ζωγραφική ή η γλυπτική, δημιουργώντας έργα που εκτιμούνται κυρίως για την ομορφιά τους ή τη συναισθηματική τους ισχύ. Σύμφωνα με την καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο του Τέξας, Jennifer Aue Sukis, όπως παρουσιάζεται σε μία από τις δημοσιεύσεις της (Sukis, 2018), η τέχνη αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να φανταστούμε καινοτόμους τρόπους χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επιβίωσή μας και ακόμη και στην εξέλιξή μας. Το κεντρικό ερώτημα παραμένει, ωστόσο, γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν να δημιουργούν τέχνη. Ο άνθρωπος εμπνέεται να δημιουργεί τέχνη για πολλούς λόγους. Καταρχάς, η τέχνη χρησιμεύει ως μέσο για να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις, προσφέροντας μια ιδιαίτερη εμπειρία στον θεατή. Επίσης, λειτουργεί ως μνημειακή αναφορά, επιτρέποντας στον δημιουργό και στο κοινό να θυμούνται σημαντικά γεγονότα και συναισθήματα από το παρελθόν. Επιπλέον, η τέχνη αποτελεί μέσο επικοινωνίας, επιτρέποντας στον καλλιτέχνη να εκφραστεί πέρα από τα λόγια και να μοιραστεί τις σκέψεις του με το κοινό. Είναι ένα εργαλείο για τη μετάδοση συναισθημάτων, ιδεών και αναφορών μεταξύ ανθρώπων. Συνολικά, η τέχνη αντικατοπτρίζει μια προσπάθεια κατανόησης του ατομικού και κοινωνικού εαυτού. Σύμφωνα με τους Danto (2014) και Lents (2017), οι καλλιτέχνες εργάζονται επάνω στο να εκφράσουν το ανείπωτο, να επικοινωνήσουν πέρα από τις λέξεις και τα λόγια. Αναζητούν στιγμές σαφήνειας που συλλαμβάνουν συναισθήματα, προσπαθώντας να μεταδώσουν αυτά τα συναισθήματα σε άλλους και να επηρεάσουν την οπτική τους.

Συνύπαρξη Τέχνης και Τεχνητής Νοημοσύνης: Εξερευνώντας Νέες Διαστάσεις στη Δημιουργία και Κατανόηση της Τέχνης

Ο συνδυασμός της τέχνης με την τεχνητή νοημοσύνη ανοίγει νέους ορίζοντες στον τρόπο που κατανοούμε, δημιουργούμε και αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο γύρω μας. Καθώς η τεχνητή νοημοσύνη εξελίσσεται, αποκτά τη δυνατότητα όχι μόνο να αναγνωρίζει και να αναλύει την εικαστική έκφραση μιας εικόνας, αλλά και να ενισχύει τη δημιουργία στον χώρο της τέχνης. Η τεχνητή νοημοσύνη δίνει τη δυνατότητα στους καλλιτέχνες να εξερευνήσουν νέες διαστάσεις της δημιουργικότητάς τους, αξιοποιώντας αλγόριθμους και μοντέλα μηχανικής μάθησης για τη δημιουργία μοναδικών και εκπληκτικών έργων τέχνης. Η ικανότητα των αλγορίθμων να αναλύουν και να κατανοούν

την αισθητική και το συναισθηματικό περιεχόμενο της τέχνης δημιουργεί ένα πεδίο όπου η τεχνητή νοημοσύνη συναντά την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω εξατομικευμένης μάθησης. Οι αλγόριθμοι μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στις ανάγκες κάθε μαθητή, προσφέροντας εκπαιδευτικές εμπειρίες που είναι πιο εξατομικευμένες και αποτελεσματικές. Με τον τρόπο αυτό, ο συνδυασμός της τέχνης με την τεχνητή νοημοσύνη αντιπροσωπεύει μια συναρπαστική συνύπαρξη μεταξύ της ανθρώπινης δημιουργίας και της προηγμένης τεχνολογίας, προσφέροντας νέες δυνατότητες και ευκαιρίες για την εξέλιξη της τέχνης και της ανθρώπινης έκφρασης.

Την τελευταία δεκαετία, η τεχνητή νοημοσύνη έχει αναδειχθεί ως ισχυρό εργαλείο στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την τέχνη. Ένα παράδειγμα αποτελεί η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης ως αναλυτικού εργαλείου για τη διάκριση μεταξύ αυθεντικών και πλαστών έργων ζωγραφικής, με τη δυνατότητα ανάλυσης μεμονωμένων πινελιών (Beddard, 2015; Agüera y Arcas, 2017). Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να συμβάλλει στον τομέα των τεχνών αναδεικνύοντας πιθανές επιρροές μεταξύ έργων τέχνης από διαφορετικές περιόδους. Σε ένα πειραματικό τεστ, η μηχανική μάθηση κατάφερε να εντοπίσει έργα που είχαν επηρεάσει την πορεία της ιστορίας της τέχνης, αναδεικνύοντας νέες πτυχές και προοπτικές που συνέβαλαν στην εξέλιξη της τέχνης (Agüera y Arcas, 2017). Έτσι, η τεχνητή νοημοσύνη δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση πλαστών έργων, αλλά επίσης αναδεικνύει νέες διαστάσεις στην κατανόηση των συνδέσεων και των επιδράσεων μεταξύ των καλλιτεχνικών έργων που έχουν σημαντική συμβολή στην εξέλιξη της τέχνης

Συνδυάζοντας Τέχνη και Τεχνητή Νοημοσύνη: Δημιουργώντας Πρωτοποριακά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Η ενσωμάτωση της τέχνης και της τεχνητής νοημοσύνης στα σχολεία ανοίγει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση και τη δημιουργία. Ας αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι δύο κατηγορίες συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διδασκαλία της τέχνης ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις ιδέες τους μέσω δημιουργικών διαδικασιών. Βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της αισθητικής κατανόησης. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να προσφέρει εργαλεία και εφαρμογές που ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Μέσω αλγορίθμων μηχανικής μάθησης, μπορεί να επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν και να αλληλεπιδρούν με τέχνη που προσαρμόζεται στις προτιμήσεις τους. Η τέχνη είναι μια πηγή πολιτισμικής έκφρασης, κατά τη διδασκαλία της τέχνης επιτρέπετε στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορες πολιτιστικές πτυχές μέσα από τα έργα τέχνης. Η τεχνητή νοημοσύνη, με τη δυνατότητά της να αναγνωρίζει και να αναλύει πολυπολιτισμικά στοιχεία, μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία για να προσφέρει πιο εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης μπορούν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Έτσι, προσφέρεται εξατομικευμένη μάθηση. Οι δύο αυτές πτυχές, η τέχνη και η τεχνητή νοημοσύνη, μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η τέχνη διδάσκει την εκφραστικότητα, την αισθητική και τον πολιτισμό, ενώ η

τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει την τεχνολογική δυνατότητα για προσαρμοσμένη, εξελιγμένη εκπαίδευση. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας πιο διαδραστικής και διασκεδαστικής διαδικασίας μάθησης. Παιχνίδια και εφαρμογές που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να προσφέρουν προβλήματα και ασκήσεις που προσαρμόζονται στην πρόοδο και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διατηρηθεί η ισορροπία και η ανθρώπινη παρουσία στη διαδικασία εκπαίδευσης. Η τεχνητή νοημοσύνη πρέπει να χρησιμοποιείται ως εργαλείο που υποστηρίζει την ανθρώπινη καθοδήγηση και εκπαίδευση, προάγοντας τη διαπραγμάτευση της γνώσης και των δεξιοτήτων. Συνοψίζοντας, η συνδυασμένη χρήση της τέχνης και της τεχνητής νοημοσύνης στα σχολεία μπορεί να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί τη δημιουργικότητα, την πολυπολιτισμική κατανόηση και την εξατομικευμένη μάθηση. Αυτή η συνεργασία ανοίγει νέους ορίζοντες για την εκπαίδευση των μαθητών, εφοδιάζοντάς τους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για τον σύγχρονο κόσμο.

Η Εξατομικευμένη Μάθηση με τη Συμβολή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Νέες Διαστάσεις στην Εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω εξατομικευμένης μάθησης με διάφορους τρόπους. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης μπορούν να αναλύσουν τις προτιμήσεις, τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή. Αυτή η ανάλυση επιτρέπει την προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, παρέχοντας εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες, είναι εφικτό να αξιολογούν τις επιδόσεις του μαθητή κατά τη διάρκεια της μάθησης, ανάλογα με την απόδοση του. Το σύστημα μπορεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο για να παρέχει επιπλέον υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή. Ένα σημαντικό προσόν των αλγόριθμων είναι να προβλέπουν τη μελλοντική επίδοση του μαθητή και να προτείνουν προληπτικά μέτρα. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη πιθανών δυσκολιών και στην ενίσχυση της προσωποποιημένης στήριξης. Η τεχνητή νοημοσύνη επιτρέπει την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών όπως τα ευφυή τοπικά συστήματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία ενισχύουν τον εκπαιδευτικό διάλογο και προάγουν την αποτελεσματική μάθηση. Με τη συνεχή εξέλιξη των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης, η εκπαίδευση με εξατομικευμένο τρόπο γίνεται πιο προσβάσιμη και αποτελεσματική, διευκολύνοντας τη μάθηση και την εξέλιξη κάθε μαθητή.

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει έναν ολοένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση προσαρμοστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Οι αλγόριθμοι μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να προσφέρουν προσαρμοσμένες δραστηριότητες και πληροφορίες για να ενισχύσουν τις ασθενέστερες πτυχές της μάθησης. Η εξατομικευμένη μάθηση διαμορφώνει ένα περιβάλλον που προσαρμόζεται στην ρυθμίστηκες ανάγκες κάθε μαθητή, παρέχοντας εκπαιδευτικό υλικό που ευνοεί την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των μαθησιακών στόχων. Μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η τεχνητή νοημοσύνη διαμορφώνει μια προσαρμοστική στρατηγική, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης και προωθώντας την

εκπαιδευτική καινοτομία. Αυτή η προσεγγιστική ανοίγει τον δρόμο για ένα εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει την επιτυχία και την εξέλιξη του κάθε μαθητή.

Συμπεράσματα

Η τέχνη αντιμετωπίζει τη δυσκολία στον καθορισμό της λόγω της ενσωματωμένης υποκειμενικότητάς της, όπως ορίζεται από το λεξικό της Οξφόρδης. Ταυτίζεται ως η εκδήλωση της ανθρώπινης δημιουργικής δεξιοτεχνίας και φαντασίας, η τέχνη αντιπροσωπεύει επίσης ένα μέσο εκφραστικό, καθώς παρέχει μια πλούσια εμπειρία στον θεατή. Οι λόγοι που οι άνθρωποι επιλέγουν να δημιουργούν τέχνη είναι ποικίλοι, περιλαμβάνοντας τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων, τη μνημειακή αναφορά σε σημαντικά γεγονότα, την επικοινωνία πέρα από τα λόγια, και την προσπάθεια κατανόησης του ατομικού και κοινωνικού εαυτού. Πέραν των πολλαπλών λειτουργιών της, η τέχνη αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της δημιουργικότητας και της έκφρασης στην ανθρώπινη εμπειρία. Είναι μέσο που υπερβαίνει τα όρια των λέξεων, αναζητώντας στιγμές σαφήνειας που αντλούν ανείπωτα συναισθήματα και προσπαθεί να τα μεταδώσει στο κοινό. Επίσης, η τέχνη ανοίγει τον δρόμο για καινοτόμες χρήσεις της τεχνητής νοημοσύνης, όπως προτείνεται από την Jennifer Aue Sukis, ενισχύοντας την επιβίωση και την εξέλιξη μας. Η τέχνη δεν είναι μόνο μέσο αισθητικής απόλαυσης, αλλά και σημαντική για την εμπλοκή μας στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, προσφέροντας μια παγκόσμια γλώσσα που ξεπερνά τα όρια των λέξεων και συνδέει τις ανθρώπινες εμπειρίες μεταξύ τους. Η ενοποίηση της τέχνης με την τεχνητή νοημοσύνη αντιπροσωπεύει έναν συναρπαστικό συνδυασμό που επεκτείνει τα όρια της ανθρώπινης δημιουργίας. Με την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης, ανοίγονται νέοι ορίζοντες για τους καλλιτέχνες, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν πτυχές της δημιουργικότητάς τους με μοναδικούς τρόπους. Η ικανότητα της τεχνητής νοημοσύνης να αναλύει και να κατανοεί την αισθητική και το συναισθηματικό περιεχόμενο της τέχνης ανοίγει έναν καινοτόμο δρόμο όπου συναντάται με την ανθρώπινη έκφραση. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη διαδικασία εκπαίδευσης αναδεικνύει τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και προσαρμογής στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτή η προσέγγιση υπόσχεται εκπαιδευτικές εμπειρίες που είναι πιο προσαρμοσμένες και αποτελεσματικές. Έτσι, η τεχνητή νοημοσύνη δεν αντικαθιστά απλώς την ανθρώπινη δημιουργικότητα, αλλά την ενισχύει και συνεργάζεται μαζί της για τη δημιουργία καινοτόμων έργων και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η ενοποίηση της τέχνης με την τεχνητή νοημοσύνη αντιπροσωπεύει έναν συναρπαστικό συνδυασμό που επεκτείνει τα όρια της ανθρώπινης δημιουργίας. Με την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης, ανοίγονται νέοι ορίζοντες για τους καλλιτέχνες, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν πτυχές της δημιουργικότητάς τους με μοναδικούς τρόπους. Η ικανότητα της τεχνητής νοημοσύνης να αναλύει και να κατανοεί την αισθητική και το συναισθηματικό περιεχόμενο της τέχνης ανοίγει έναν καινοτόμο δρόμο όπου συναντάται με την ανθρώπινη έκφραση. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στη διαδικασία εκπαίδευσης αναδεικνύει τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και προσαρμογής στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτή η προσέγγιση υπόσχεται εκπαιδευτικές εμπειρίες που είναι πιο

προσαρμοσμένες και αποτελεσματικές. Έτσι, η τεχνητή νοημοσύνη δεν αντικαθιστά απλώς την ανθρώπινη δημιουργικότητα, αλλά την ενισχύει και συνεργάζεται μαζί της για τη δημιουργία καινοτόμων έργων και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Agüera y Arcas, B., "Art in the Age of Machine Intelligence", Arts, Vol. 6, No. 4, pp. 18, September 2017

Danto, C., “What Art Is”, Yale University Press, 2013

Beddard, H., "Computer art at the V&A". Victoria and Albert Museum. Retrieved 22 September 2015

Lents, N., H., ‘Why Do Humans Make Art?’ Psychology Today, https://www.psychologytoday.com/blog/beastly-behavior/201709/why-do-humansmake-art, 2017

Oxford English Dictionary, second edition, Oxford University Press, 1989

Μέθοδοι Διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο. Καλές Πρακτικές

Άννα Παλαιοδήμου, M.Sc

Περίληψη

Δεδομένου ότι τα παιδιά της σύγχρονης εποχής θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες που θα επωμιστούν το βάρος από τα επικείμενα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις μη βιώσιμες συνήθειες, το σχολείο έχει υποχρέωση να τα εκπαιδεύσει ανάλογα. Επιπλέον, είναι αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να καλλιεργήσουν αξίες, να υιοθετήσουν στάσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ακολουθήσουν ένα βιώσιμο τρόπο ζωής. Η πιο αποτελεσματική οδός για να το πετύχει το σχολείο αυτό το σκοπό είναι η αξιοποίηση των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, διότι εξασφαλίζουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης. Η μέθοδος πρότζεκτ, οι υπαίθριες δραστηριότητες, η μάθηση εκτός των ορίων της τάξης, η βιωματική μάθηση και η μάθηση βασισμένη σε έρευνα αποτελούν μερικές από τις μεθόδους αυτής της κατηγορίας που εφαρμόστηκαν στην πράξη και μετέβαλαν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών σε πιο φιλικές για το περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, μέθοδοι διδασκαλίας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Methods of achieving ecological education in School. Good Practices.

Anna Palaiodimou, M.Sc.

Abstracts

Given the fact that children of the modern age will be future citizens who will take the worst of the impending environmental problems and unsustainable habits impact, the school has the obligation to educate them accordingly. Furthermore, it is an inalienable right of children to be effectively educated to acquire new knowledge, cultivate values, adopt attitudes and develop the skills they need to lead them to follow a sustainable lifestyle. The most effective way for the school to achieve this goal is to utilize active teaching methods, because they ensure the students' active involvement in the learning process. The project-based method, outdoor activities, learning outside the classroom, experiential learning and inquiry-based learning are some of the methods in this category that have been put into practice and have transformed students' knowledge, skills and attitudes into more environmentally friendly.

Key-Words: School, Teaching methods, Ecological education

Εισαγωγή

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα αυξάνονται παγκοσμίως λόγω της ταχείας εξάντλησης των φυσικών πόρων σε συνδυασμό με την υποβάθμιση και τη μόλυνση χιλιάδων οικοσυστημάτων ως αποτέλεσμα της πληθυσμιακής αύξησης. Η πιο σημαντική λύση σε αυτά τα προβλήματα είναι η διάδοση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή γνώσεων, στην καλλιέργεια στάσεων - συμπεριφορών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπου για τη διαχείριση των οικολογικών ζητημάτων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδρά θετικά στον οικολογικό γραμματισμό ενός ατόμου όσον αφορά στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την επίλυση προβλημάτων και οδηγεί τελικά στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Επομένως, στις έννοιες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του οικολογικού γραμματισμού είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, καθώς είναι γνωστό ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα συνεχίσουν να αυξάνονται. Συνεπώς υπάρχει ανάγκη για οικολογικά εγγράμματα άτομα που μπορούν να είναι αποτελεσματικά εφ' όρου ζωής. Για την ύπαρξη ενός βιώσιμου περιβάλλοντος, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και απαιτείται οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες οικολογικής παιδείας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζει στην εκπαίδευση για την πρόληψη προβλημάτων πριν προκύψουν σε ένα περιβάλλον και προωθεί βιώσιμες πρακτικές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι μαθητές να ευαισθητοποιούνται από πολύ μικρές ηλικίες με σκοπό να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση (Durmusi, & Kinaci, 2021).

Ως εκ τούτου, η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο σε μία βαρυσήμαντη πρόκληση. Η οικολογική πρόκληση συνεπάγεται την εκπαίδευση των νέων και των παιδιών, όχι μόνο να διαχειρίζονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και να διαμορφώσουν αξίες και συμπεριφορές προς μια ισορροπημένη σχέση με τη φύση (Litvishko, et al, 2020).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εξ ορισμού, η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά από προσεγγίσεις, κατάλληλα εργαλεία και προγράμματα για να αναπτύξουν και να αναπτύξουν θετικές περιβαλλοντικές στάσεις και αξίες, να ευαισθητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που προετοιμάζουν τους ανθρώπους να αναλάβουν ενεργό δράση για το περιβάλλον. Επιπρόσθετα εστιάζει τα αποτελέσματά της σε διάφορες κλίμακες, όπως το ατομικό επίπεδο, (π.χ. οι περιβαλλοντικές στάσεις ή η συμπεριφορά ενός ατόμου), το κοινωνικό επίπεδο (π.χ. η ανάπτυξη δεξιοτήτων της κοινότητας), και σε επίπεδο οικοσυστήματος, όπως τα απειλούμενα είδη (Litvishko, et al, 2020).

Η διαμόρφωση οικολογικής κουλτούρας επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός νέου συστήματος αξιών, με την ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να συγκρίνει τις ανθρώπινες ανάγκες με τις δυνατότητες της φύσης, και με την αναδιοργάνωση της κοσμοθεωρίας των ανθρώπων. Όλα τα παραπάνω, μπορούν να θεωρηθούν ως στόχοι

που η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκει να πετύχει. Προσανατολίζει τους ανθρώπους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους να εξοικονομούν φυσικούς πόρους, να προβλέπουν τις ανθρωπογενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον και να αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους εξοικονόμησης ενέργειας. Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο κατανοεί το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιτρέπει τη δημιουργία ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής. Η επίλυση οικολογικών προβλημάτων και η διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος για την ανθρώπινη ζωή είναι δυνατή μόνο λόγω της ανάπτυξης της οικολογικής εκπαίδευσης (Kallas, Solovjevaa, & Minakova, 2015).

Το σχολείο οφείλει να παρέχει περιβαλλοντική εκπαίδευση στους μαθητές με σκοπό εκείνοι να αλλάξουν τις στάσεις τους προς όφελος της ευημερίας του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Abbas, 2020). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν τον πιο κρίσιμο ρόλο στο Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση, διότι βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον (Durmusi, & Kinaci, 2021).

Γενικοί Στόχοι

Οι γενικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για το περιβάλλον και τα διάφορα προβλήματά του. Να συνεισφέρει ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Να ενημερώσει τους μαθητές για τους κοινωνικούς κανόνες που παρέχουν ενότητα με το περιβάλλον. Να δημιουργήσει θετική στάση στους μαθητές για το περιβάλλον. Να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται για την εκπλήρωση των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της λήψης αποφάσεων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Να αναπτύξει την απαιτούμενη περιέργεια στους μαθητές για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να συμμετέχουν οι μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το περιβάλλον. Να αναπτύξει την ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων για την εκπλήρωση των απαιτούμενων στόχων, την υλοποίηση και επίλυση προβλημάτων μέσα από κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Να διαφωτίσει τους ανθρώπους για τα φυσικά συστατικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Να τους ενημερώσει για την εξάρτησή τους από τους περιβαλλοντικούς πόρους. Να τους διαφωτίσει για τις αλλαγές στο περιβάλλον ως συνέπεια των πράξεών τους. Να τους ειδοποιήσει για τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων στο περιβάλλον τόσο στον άνθρωπο, όσο και σε άλλους ζωντανούς οργανισμούς και τέλος να δημιουργήσει ενδιαφέρον για την ποιότητα και τη διατήρηση του περιβάλλοντος.

Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η διδασκαλία της μελέτης του περιβάλλοντος ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών μπορεί να οργανωθεί πλήρως χρησιμοποιώντας τεχνικές που απαιτούν τον ενεργό ρόλο

των μαθητών. Οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όπου και οι δύο πλευρές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Stolyarenko, 2000).

Η επιλογή αυτή δικαιολογείται, επειδή είναι μια μαθητοκεντρική διαδικασία που ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν περισσότερο στη δική τους μαθησιακή πορεία. Ορισμένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο αυτό είναι και τα ακόλουθα:

• Αυτοπεποίθηση: Οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να μάθουν μέσα από τις δικές τους προσπάθειες και με συστηματική εργασία..

• Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα χρησιμοποιώντας ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η αναγνώριση, η κατανόηση του προβλήματος, η ανάλυση, η σύνθεση και η σύγκριση. Αναζητούν ενδεχόμενες λύσεις, πιθανές εναλλακτικές λύσεις, εξετάζουν την καλύτερη επιλογή, τη δοκιμάζουν, την υιοθετούν και τελικά την υλοποιούν.

• Επικοινωνιακές ικανότητες: Οι μαθητές ενισχύουν τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και αποκτούν κριτικό συλλογισμό.

• Ομαδική εργασία: Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά μέσω των οργανωμένων δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν ως ομαδοσυνεργατικά (Mohedo, & Bújez, 2014).

Μέθοδος Πρότζεκτ

Μια από τις ενεργητικές μεθόδους μάθησης είναι η μάθηση βασισμένη σε πρότζεκτ. Το πρότζεκτ είναι ένα σύνολο συγκεκριμένων ενεργειών που ανατίθενται στους μαθητές για να πετύχουν ένα σκοπό και χαρακτηρίζεται από ομαδική εργασία. Είναι πάντα μια δημιουργική δραστηριότητα που στοχεύει στη λύση του προβλήματος και στην επίτευξη ενός αποτελέσματος. Η ανάπτυξη των γνωστικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα να οικοδομούν τις δικές τους γνώσεις και να προσανατολίζονται στο χώρο αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής.

Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην ενεργό γνωστική και δημιουργική εργασία των μαθητών με σκοπό να λυθεί ένα πρόβλημα από κοινού. Η μάθηση βασισμένη στο πρότζεκτ περιλαμβάνει τη χρήση ενός ευρέος φάσματος προβλημάτων, την έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών και εστιάζει στην επίλυση του προβλήματος (Johnson, & Cuevas, 2016).

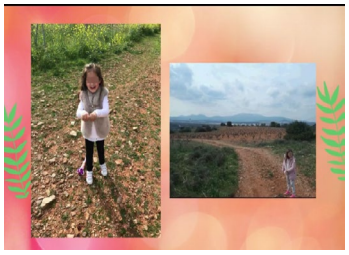
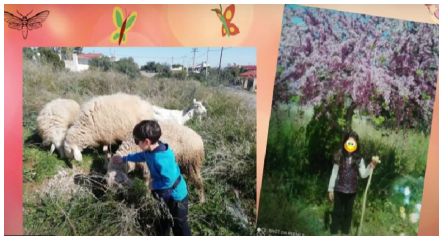
Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, στο βαθμό που επιτρέπει την ενσωμάτωση της γνώσης των μαθητών από διαφορετικούς τομείς για την επίλυση ενός προβλήματος και καθιστά δυνατή την εφαρμογή αυτής της γνώσης

στην πράξη. Πρόσθετα, βασική αρχή της είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας, κάτι που είναι πολύ σημαντικό και έχει ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές. Η καινοτόμος αυτή μέθοδος ενεργητικής μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ενισχυτικά στην εκπαίδευση προκειμένου να ενδυναμώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να ενθαρρύνει τους μαθητές για δημιουργική συμμετοχή (Derevenskaia, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, τα νήπια θέτουν το δικό τους προβληματισμό αναφορικά με τα φυτά, διατυπώνουν ερωτήματα, φυτεύουν τα ίδια σπόρους και φυτά (εικόνες 1 και 2) και παρατηρούν τα φυτά, συλλέγουν δεδομένα, τα καταγράφουν και διατυπώνουν συμπεράσματα προβαίνοντας σε γενικεύσεις, όπου χρειάζεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Εικόνα 1 Εικόνα 2

Υπαίθριες Δραστηριότητες

Ο Cooper (2015) υπογραμμίζει τη σημασία της υπαίθριας εκπαίδευσης, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η υπαίθρια εκπαίδευση θεωρήθηκε ως εργαλείο για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης, την εκτίμηση των φυσικών ομορφιών, την ενίσχυση της φαντασίας και την απόκτηση γνώσης σχετικά με το περιβάλλον. Ακόμη τονίζει τη σημασία της υπαίθριας εκπαίδευσης για τα παιδιά, αφού μέσω του υπαίθριου περιβάλλοντος αναπτύσσεται και ενισχύεται η μάθηση, πράγμα που οδηγεί στην ανάπτυξη όλων των τομέων ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου της υγείας και της ευημερίας του. Ο Karama (2016) δηλώνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνήθως διδάσκεται ή προωθείται μέσα από υπαίθριες εμπειρίες. Στο πλαίσιο εφαρμογής αυτής της μεθόδου διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη φύση μέσα από διάφορα περιβάλλοντα (αγρός, φάρμα, λιβάδι, κλπ), όπως απεικονίζεται στις εικόνες 3 και 4.

Εικόνα 3 Εικόνα 4

Μάθηση εκτός των ορίων της τάξης

Η μάθηση εκτός των ορίων της τάξης εμπλέκει την τοπική κοινωνία στην ακαδημαϊκή μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά έργα που ωφελούν τις τοπικές τους κοινωνίες, όπως πρωτοβουλίες δενδροφύτευσης ή διαχείρισης απορριμμάτων. Αυτή η μέθοδος προάγει τη συμμετοχή των μαθητών-ενεργών πολιτών στην τοπική κοινωνία και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και την κοινωνία. Η αναφερόμενη διδακτική πρακτική προσφέρει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ποικίλες προσεγγίσεις ως προς τη συμμετοχή των μαθητών, την προώθηση της ενεργητικής μάθησης και την καλλιέργεια της αίσθησης περιβαλλοντικής διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να συνδυάσουν αυτές τις μεθόδους με βάση τους μαθησιακούς στόχους, τις ανάγκες των μαθητών και τους διαθέσιμους πόρους για να δημιουργήσουν ουσιαστικές και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι μαθητές στο παράδειγμα της εικόνας 5 αναλαμβάνουν δράση να καθαρίσουν την παραλία της περιοχής τους με τη συμμετοχή βεβαίως των οικογενειών τους, αλλά και των τοπικών φορέων. Στην εικόνα 6 συμμετέχουν σε δράση ανακύκλωσης άχρηστων υλικών. Το φορτηγό της ανακύκλωσης που διαθέτει ο οργανισμός “The green city” έφτασε στη γειτονιά του σχολείου, ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε τους μαθητές σε ζητήματα που αφορούν στην ανακύκλωση και τελικά τα ίδια τα παιδιά επισκέφτηκαν το όχημα και ανακύκλωσαν υλικά που δεν χρειάζονταν πια.

Εικόνα 5 Εικόνα 6

Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει πρακτικές δραστηριότητες, εκδρομές και άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου, επιτρέποντάς τους να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να προβληματιστούν για περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτή η μέθοδος προάγει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη βαθύτερη κατανόηση των οικολογικών εννοιών. Στην υπό μελέτη περίπτωση, οι μαθητές εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον της γειτονιά τους κάνοντας χρήση ποδηλάτου (εικόνα 7). Στην εικόνα 8 οι μαθητές επισκέπτονται τη θάλασσα για να παρατηρήσουν το φυσικό περιβάλλον, να αλληλεπιδράσουν με αυτό και να προβληματιστούν για ενδεχόμενα οικολογικά προβλήματα.

Εικόνα 7 Εικόνα 8

Μάθηση βασισμένη σε έρευνα

Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της μάθησης βασισμένης στην έρευνα είναι η παρουσία ενός σημαντικού προβλήματος, το οποίο απαιτεί ολοκληρωμένη έρευνα για να δοθεί λύση. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται αυτόνομα, θέτουν ερωτήματα, ερευνούν, συλλέγουν στοιχεία, αναζητούν λύσεις, περιγράφουν το περιεχόμενο της εργασίας τους, διατυπώνουν συμπεράσματα και προβαίνουν σε γενικεύσεις (Mingazova 2008).

Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει τη διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, τη διεξαγωγή έρευνας, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Προάγει την περιέργεια, την ανεξάρτητη σκέψη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επιστημονικής έρευνας. Η εικονιζόμενη γοργόνα (εικόνα 9) στέλνει ένα μήνυμα στα παιδιά (εικόνα 10) και ζητάει τη βοήθειά τους για ένα σοβαρό οικολογικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη θάλασσα. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν πως μπορούν να τη βοηθήσουν, διεξάγουν την έρευνά τους, συλλέγουν τα δεδομένα τους, τα αναλύουν, δοκιμάζουν πιθανές λύσεις και τελικά εφαρμόζουν την πιο πρόσφορη για το υπό μελέτη ζήτημα.

Εικόνα 9 Εικόνα 10

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει, να κατευθύνει, να καθοδηγεί, να βοηθάει και να υποστηρίζει τη διερευνητική γνωστική δραστηριότητα των μαθητών. Διευκολύνει και κατευθύνει τη μάθηση παρακινώντας τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, να απαντούν στα ερωτήματά τους, βοηθώντας τους να σκέφτονται κριτικά και να αναζητούν δημιουργικές λύσεις. Οι μαθητές, κατά την προσέγγιση αυτή, βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kostova & Atasou, 2008).

Η οικολογική εκπαίδευση είναι μια διεργασία που δεν μπορεί να τελειώσει με το τέλος της τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαδικασία που κρατάει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Συνεπώς, η αυξημένη κοινωνική δραστηριότητα και το υψηλό επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης οδηγούν σε βιώσιμη ανάπτυξη (Ruman, 2018).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abbas, Z. (2020). *The role of teaching methods in promoting environmental education in Kindergarten: A comperative analysis in Turkey and Norway*. 1-90

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3(1)*, 85-97

Derevenskaia, O. (2013). Active Learning Methods In Environmental Education Of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 131*, 101-104

Durmuş, E., & Kınacı, M. K. (2021). Opinions of social studies teacher education students about the impact of environmental education on ecological literacy. *Review of International Geographical Education (RIGEO), 11(2)*, 482-501. doi:10.33403rigeo.825516

Johnson, S.A., & Cuevas, J. (2016). The Effects of Inquiry Project-Based Learning on Student Reading Motivation and Student Perceptions of Inquiry Learning Processes. *Georgia Educational Researcher*, *13 (1)*, 49-85

Kallas, E. V., Solovjevaa, T. P., Minakova, L. Y. (2015). Implementation of Ecological Education in a Higher School. Procedia - Social and Behavioral Sciences 200, 453 – 459

Karama, M. J. (2016). A comparative survey of environmental education goals between the UNESCO framework and 10th grade Palestine curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction, 8(2)*, 1-17

Kostova, Z., & Atasou, A. (2008). Methods of Successful Learning in Environmental Education *Journal of Theory and Practice in Education*, *4 (1)*, 49-78

Litvishko, V., Akhmetova, A., Kodasheva, G., Zhussupova, A., Malikova R., & Kuralova, A. Formation of ecological education of the population. E3S Web of Conferences 159, 01009, 1-9, https://doi.org/10.1051/e3sconf/202015901009

Mohedo, M. & Bújez, A. (2014). Project based Teaching as a Didactic Strategy for the Learning and Development of Basic Competences in Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141*, 232–236

Ruman, N. M. (2018). The Role of Ecological Education and IT Education in Promoting Sustainable Development of a Human Being. *International Journal of Research in E-learning*, *4(2)*, 107-123, doi 10.31261/IJREL.2018.4.2.07

Η θρησκευτική αγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κατσαγάννη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιασθεί η θέση της θρησκευτικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Θα γίνει αναφορά στους λόγους για τους οποίους τέθηκε το ζήτημα του διαπολιτισμικού διαλόγου, στα προβλήματα που εμφανίζονται και στα ερωτήματα που καλούνται τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών να απαντήσουν καθώς και στην ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία για την θρησκευτική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, διαπολιτισμική θεωρία, ευρωπαϊκή και ελληνική νομοθεσία.

Religious education in intercultural education

Katsaganni Panagiota, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

Through this research, an attempt is made to present the position of religious education in intercultural education as it has been formed in the recent decates both in Greece and in Europe. Reference will be made firstly to the reasons why the issue of intercultural dialogue was raised, the problems that appear, the queries that current Study Programs need to answer and secondly, to the European and Greek legislation on religious education.

Key-words: Interdisciplinary Unified Framework of Study Programs, cross-cultural theory, european and greek legislation.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’70 άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος διαπολιτισμική αγωγή ή εκπαίδευση και καθιερώνεται μόνο όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες.

Στη δεκαετία του ’80, η έννοια «διαπολιτισμικός» γίνεται έννοια της μόδας κατά τον Hohmann ενώ ο Porcher υπογραμμίζει ότι τα τελευταία χρόνια το θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι πανταχού παρόν (Δεληκωσταντής, 1995).

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη, στις χώρες υποδοχής ξένων εργατών, καθώς και η ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων της εκπαίδευσης των παιδιών τους έγινε η αφετηρία για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής, αφού στον χώρο του σχολείου φαινόταν καθαρά τα προβλήματα αυτών των παιδιών και η ανισότητα ευκαιριών, όπως παρατηρεί η M. Rey-von Allmen (Δεληκωσταντής, 1995).

Έτσι λοιπόν, ως «η καταλληλότερη απάντηση για να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού, της ισότητας ευκαιριών και της πολιτισμικής ανάπτυξης» θεωρήθηκε η διαπολιτισμική προοπτική κι αυτή η νέα διαπολιτισμική ιδέα επιβάλλει αλλαγές στη στοχοθεσία του σχολείου, η οποία αλλάζει σε βάθος.

Όμως η διαπολιτισμική θεωρία δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση των μεταναστόπουλων , αλλά την ενδιαφέρει και η εκπαίδευση των «ντόπιων» παιδιών γι' αυτό κι ο Π. Ξωχέλλης διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, να βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν και να μάθουν να εκτιμούν την αξία άλλων πολιτισμών, παραδόσεων, θρησκειών και τρόπων ζωής, να συνειδητοποιήσουν και να σέβονται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Δεληκωσταντής, 1995).

Η εκπαίδευση τώρα, δεν μπορεί επίσης να αγνοήσει το γεγονός ότι η παράδοση, οι ηθικές και θρησκευτικές αξίες αποτελούν ουσιαστικό μέρος της ταυτότητας δασκάλων και μαθητών.

Οι επιρροές ηθικών πεποιθήσεων και θρησκευτικής ταυτότητας διαπερνούν την Παιδαγωγική πράξη πάντοτε και αναπότρεπτα. Αυτό αφενός ισχύει για τους δασκάλους, οι οποίοι έχουν τις δικές τους ηθικές και θρησκευτικές αξίες, κι αφετέρου ισχύει για τους μαθητές, στους οποίους η διδασκαλία που τους προσφέρεται στο σχολείο γίνεται αντιληπτή διαμέσου των ερμηνευτικών σχημάτων των οικογενειών τους (δεληκωσταντης,1995).

Αν και ο Auernheimer υπογραμμίζει ότι σε πολλές κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «εγγενής η τάση προς τον πολιτισμικό σχετικισμό», η αποστολή της δε μπορεί να είναι η δημιουργία αισθημάτων ανεστιότητας. Στόχος της πρέπει να είναι η δημιουργία κατανόησης για το ξένο κι όχι η ουμανιταριστική άρνηση της ταυτότητάς μας. Γι' αυτό και η έννοια της «πατρίδας» και της «ταυτότητας» είναι κεντρικές έννοιες της διαπολιτισμικής αγωγής (Δεληκωσταντής, 1995).

Η θρησκευτική εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο

Από το 1948, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όλοι οι νέοι έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας κατά το άρθρο 2 και 18, και της εκπαίδευσης που προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών πιστεύω κατά το άρθρο 26, παρ.2.

Στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η ΕΣΔΑ, από το 1950 αναγνωρίζει με το άρθρο 9, παρ.1:«*την ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένος, ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, διά της λατρείας, της παιδείας και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών*» με τους περιορισμούς βέβαια των νόμων της Πολιτείας, άρθρο 9,παρ.2:«*Η ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν επιτρέπεται να αποτελέσει αντικείμενον ετέρων περιορισμών πέραν των προβλεπομένων υπό του νόμου και αποτελούντων αναγκαία μέτρα, εν δημοκρατική κοινωνία δια την δημοσίαν ασφάλειαν, την προάσπισιν της δημοσίας τάξεως, υγείας και ηθικής, ή την προάσπισιν των δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων*».

Από το 2001 και μετά, στην Ευρώπη, γίνεται συνεχώς λόγος για τον διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο ενώ αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνεται στον ρόλο των θρησκειών στην εκπαίδευση από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Η ανάγκη να εισαχθεί ο διαθρησκειακός διάλογος στην εκπαίδευση διαφαίνεται για πρώτη φορά το 2003, και στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, αποτυπώνεται ρητά στο άρθρο 11 .

Η Ευρωπαϊκή Ένωση τώρα, απέστειλε την υπ' αριθμόν 1720/2005 Σύσταση (Recommendation) προς τα κράτη-μέλη της με θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία». Σε αυτήν, αφού διαπιστώνει ότι υπάρχει μια θρησκευτική πτυχή σε πολλά σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας όπως οι τρομοκρατικές ενέργειες, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και οι εθνικές συγκρούσεις (Recommendation European Union 1396/1999), την επαναδιατυπώνει κι επισημαίνει, στο άρθρο 3, ότι όλο και περισσότεροι νέοι στερούνται των βασικών γνώσεων για τον τρόπο δράσης θρησκειών, ενώ οποιαδήποτε θρησκευτική αγωγή εξαντλείται στα όρια της οικογένειας.

Κοινή διαπίστωση είναι ότι μόνο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να καταπολεμήσει τα προβλήματα διαμορφώνοντας κριτική σκέψη στους μελλοντικούς πολίτες, καταπολεμώντας τις στερεότυπες αντιλήψεις και την άγνοια ώστε να αναπτυχθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των ανθρώπων και κατ' επέκταση μεταξύ των θρησκειών (Καραμούζης,2007). Το σχολείο θέτει τα θεμέλια για μια ανεκτική συμπεριφορά, που βασίζεται στο σεβασμό της αξιοπρέπειας του κάθε ανθρώπου σύμφωνα με το άρθρο 7 της Recommendation 1720/2005.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ίδια σύσταση και στο άρθρο 8, προτρέπει τα κράτη-μέλη, διακρίνοντας τη θρησκευτική πίστη από τη θρησκευτική γνώση, ακόμη και αν υπερισχύει σε αυτά μια θρησκεία, να εντάσσουν στο σχολείο τη διδασκαλία όλων των θρησκειών, παρά να ευνοούν μία κυρίαρχη θρησκευτική διδασκαλία ή να ενθαρρύνουν τον προσηλυτισμό και στο άρθρο 6 τονίζει πως μόνο μέσα από τη διαδικασία αυτή θα μπορέσει η εκπαίδευση να καταπολεμήσει την άγνοια, τα στερεότυπα και την παρανόηση των θρησκειών, τα οποία ενδεχομένως οδηγούν στον θρησκευτικό εξτρεμισμό.

Αποτέλεσμα όλων των προαναφερθέντων είναι η Σύσταση 12 του 2008 του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. προς τα κράτη μέλη υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010) όπως αυτό διαμορφώθηκε με τη Λευκή Βίβλο για τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη θρησκευτική εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Σύνταγμα, άρθρο 3 παρ. 1, επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι *η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού* κι όλα τα Ελληνικά Συντάγματα μέχρι τώρα κατοχυρώνουν νομικά τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ). Στο άρθρο 16 του σημερινού Συντάγματος και στην παράγραφο 2, η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων αναφέρεται ως σκοπός του Κράτους :«*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*».

Μέχρι σήμερα διατηρείται υποχρεωτικό το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) με τον νόμο 1566/1985 ενώ υπάρχει η δυνατότητα απαλλαγής χωρίς όμως στους απαλλαγέντες να παρέχεται εναλλακτική ΘΕ. Η απαλλαγή αυτή, δόθηκε ως επιλογή μετά από παρεμβάσεις της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (απόφαση υπ.αρ. 77Α /2002) και του Συνηγόρου του Πολίτη (πορίσματα 3607.02.2.3/7-6-2002 και 19905.04.2.1/15-11-2004) και την επακόλουθη έκδοση τριών εγκυκλίων (α. 91109/Γ2/10.07.2008, β. 104071/Γ2/04.08.2008, γ. 109744/Γ1/26.08.2008), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με τις οποίες δινόταν σε όλους ανεξάρτητα τους μαθητές με απλή επίκληση λόγων θρησκευτικής συνείδησης, δυνατότητα απαλλαγής από το Μτθ, κάτι όμως που ουσιαστικά αναιρούσε την υποχρεωτικότητα της ΘΕ.

Στην εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. 2015 (12773/Δ2/23-01-2015), αναφέρεται ότι το ΜτΘ απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης ενώ παρέχεται η δυνατότητα απαλλαγής σε μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές, δηλαδή σε αλλόθρησκους ή ετερόδοξους ή σε άθρησκους, που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης.

Οι λόγοι αυτοί καταγράφονται στην Υπεύθυνη Δήλωση του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δυο γονέων του (αν είναι ανήλικος) προκειμένου να χορηγηθεί απαλλαγή, με την αναφορά ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει, εκτός αν ο ίδιος το επιθυμεί.

Την υποχρεωτική ΘΕ και τη μη δυνατότητα απαλλαγής στους Χριστιανούς Ορθοδόξους μαθητές τώρα, υποστήριξε η υπ.αριθμ.1/2015 απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Χανίων, η οποία βασίζεται στην προηγούμενη με αριθμό 115/2012 απόφαση του ιδίου δικαστηρίου.

Στους μουσουλμάνους μαθητές της Δυτικής Θράκης ισχύει ειδικό καθεστώς και όσοι μουσουλμάνοι μειονοτικοί μαθητές επιλέγουν τη γενική ελληνική εκπαίδευση του δημόσιου ελληνικού σχολείου απαλλάσσονται από τη ΘΕ και έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν, από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, Ισλαμική ΘΕ. Αυτό γίνεται διότι η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται στο σύνολό της από ειδική νομοθεσία και διακρατικές συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο

Στο παρόν σημείο θα παρουσιασθεί η εξέλιξη του μαθήματος των Θρησκευτικών ως προς τη στοχοθεσία του και ως προς τα περιεχόμενά του.

Το θρησκευτικό με το εθνικό φρόνημα συμπλέκονται στο ΜτΘ στον νόμο 309/1976 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ,1976)ενώ με τον 1566/1985 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1985), στο νέο ΑΠ του ΜτΘ, δίνεται έμφαση στη γνώση του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας ήθους και προσωπικότητας αλλά στο άρθρο 1, παρ. 1α αναφέρει επίσης: «.. *και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη*».

Το 1992, το ΜτΘ αλλάζει στο Δημοτικό σχολείο και ονομάζεται «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή». Νέα ΑΠΣ έχουμε με την είσοδο στον 21ο αιώνα με τη μορφή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Στα προγράμματα αυτά, ενώ δίνεται έμφαση στον Χριστιανισμό, υπογραμμίζονται το υπερφυλετικό, το υπερεθνικό και το διαθρησκειακό στοιχείο δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαχριστιανική και διαθρησκευτική επικοινωνία (Φύκαρης, 2015).

Στο ΦΕΚ τ.Β΄ 303/13-03-03 και στην υπ. αριθμ. 21072α/Γ2 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003) απόφαση, στους γενικούς σκοπούς, γίνεται αναφορά *στην καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με σκοπό την προσέγγιση με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και παραδόσεων, τόσο των δικών τους όσο και των άλλων*.

Το 2003 στη συνέχεια, στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003) των Θρησκευτικών μελετάται *ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο. Υπάρχουν πληροφορίες για τις άλλες Ομολογίες καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, με την προοπτική να ασχοληθούν εκτενέστερα μ' αυτά οι μαθητές στο Λύκειο*.

Στα συγκεκριμένα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σκοπός του ΜτΘ είναι *να προσφέρει γνώση γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, να αναπτύξει την*

θρησκευτική συνείδηση των μαθητών, να προβάλει την ορθόδοξη πνευματικότητα ως ατομικό και συλλογικό βίωμα, να κατανοήσουν οι μαθητές τη χριστιανική πίστη ως μέσο που δίνει νόημα στον κόσμο και στη ζωή, να τους παρέχει ευκαιρίες για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό, να επεξεργαστούν κριτικά τις θρησκευτικές παραδόσεις, στάσεις και αξίες, να κατανοήσουν τη θρησκεία ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, να αξιολογήσουν τον Χριστιανισμό ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων, να γνωρίσουν την ύπαρξη διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας καθώς και να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα και τα μεγάλα σύγχρονα διλήμματα.

Ακολούθως συντάχθηκαν το 2011, από δεκαπενταμελή ομάδα Θεολόγων με χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ, νέο Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγός Εκπαιδευτικού για το ΜτΘ.

Το νέο ΠΣ έχει ως δομική αλλαγή το βασικό χαρακτηριστικό ότι το ΜτΘ σε όλες τις τάξεις και σχεδόν σε όλες τις διδακτικές του ενότητες δεν θα είναι πλέον η διδασκαλία της ορθόδοξης πίστης αλλά η ταυτόχρονη διδασκαλία του συνόλου των μεγάλων θρησκειών αφενός και του Χριστιανισμού αφετέρου. Μελετά δηλαδή το ΜτΘ πλέον, εννέα διαφορετικές θρησκευτικότητες και συγκεκριμένα έξι ανατολικές θρησκείες καθώς και τρεις εκδοχές του Χριστιανισμού ,Ορθοδοξία, Ρωμαιοκαθολικισμός, Προτεσταντισμός, (Ρεράκης 2015).

Τονίζεται ότι: «*Με το νέο ΠΣ για πρώτη φορά επιχειρείται η διδασκαλία των θρησκειών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο νέο ΠΣ παραμένει ο Χριστιανισμός, ενώ σταδιακά επιχειρείται η προσέγγιση άλλων έξι θρησκειών: του Ιουδαϊσμού, του Ισλάμ, του Ινδουισμού, του Βουδισμού, του Ταοϊσμού και του Κομφουκιανισμού*». «*Στο νέο ΠΣ του ΜτΘ έχουν ενταχτεί σχεδόν σε όλες τις ενότητες και σε τρεις κύκλους η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, οι άλλες χριστιανικές παραδόσεις (Ρωμαιοκαθολικισμός, Προτεσταντισμός) και τα μεγάλα θρησκεύματα του κόσμου* ».

Στο ΠΣ οι γενικοί σκοποί του ΜτΘ, όπως αυτοί καθορίζονται, είναι: *α. η οικοδόμηση μορφωτικού υποβάθρου γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, β. η κατανόηση της φύσης και του ρόλου του θρησκευτικού φαινομένου, τόσο στο σύνολό του όσο και στις επιμέρους εκφάνσεις του (τις θρησκείες του κόσμου), γ. η δημιουργία προϋποθέσεων και ευκαιριών με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων, διαθέσεων και στάσεων των μαθητών που χαρακτηρίζουν το θρησκευτικά εγγράμματο υποκείμενο καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική ευαισθησία, δ. η γνωριμία, η κριτική κατανόηση, ο σεβασμός και ο διάλογος μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού, ε. η προαγωγή της ελευθερίας και του υπεύθυνου αυτοπροσδιορισμού της προσωπικής ταυτότητας καθώς και η ολόπλευρη (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, αισθητική και δημιουργική) ανάπτυξη των μαθητών.*

Το Υπουργείο προχωρεί στην αντικατάσταση των βιβλίων Θρησκευτικών το 2017 από τους λεγόμενους Φακέλους με το ΦΕΚ 2014-19.06.2017 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής

Πολιτικής, 2017). Στο νέο Π.Σ. διατηρούνται ίδιοι οι γενικοί σκοποί του ΜτΘ με το ΠΣ του 2011.

Το περιεχόμενο του ΠΣ του 2017 είναι: «*η βασική γνωριμία με τις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις που συναντώνται στην Ευρώπη και γενικότερα στον κόσμο, εκτός της Ορθοδοξίας, όπως ο Ρωμαιοκαθολικισμός και ο Προτεσταντισμός με τις βασικές του ομολογίες. Η τρίτη συντεταγμένη περιλαμβάνει στοιχεία από τα μεγάλα θρησκεύματα και ιδίως όσα ενδιαφέρουν την ελληνική κοινωνία περισσότερο, δηλαδή τις μονοθεϊστικές παραδόσεις του Ιουδαϊσμού και του Ισλάμ, καθώς και άλλες θρησκείες που κατά τόπους ή κατά περίπτωση κρίνεται ότι παρουσιάζουν σήμερα αυξημένο ενδιαφέρον*».

Η συγγραφή των συγκεκριμένων βιβλίων-φακέλων προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων, τις καταγγελίες της Πανελληνίου Ενώσεων Θεολόγων, Μητροπολιτών, πλήθους γονέων και μαθητών και προσφυγές στο ΣτΕ, η Ολομέλεια του οποίου, με τις υπ' αρ. 1749 και 1750 του 2019 αποφάσεις της (Κατάνυξη,2019), έκρινε αντισυνταγματική -μετά την υπουργική απόφαση Φίλη- και την υπουργική απόφαση Γαβρόγλου για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Στις αποφάσεις τονίζεται πως τα επίδικα Προγράμματα Σπουδών έρχονται σε αντίθεση με το Σύνταγμα του κράτους. Συγκεκριμένα με τα άρθρα 16 παρ.2 :« *Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*», και 13 παρ.1: «*Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός*». Επίσης με το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ορίζει δε ότι: «*Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος όπως εκπαιδευθή. Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ' αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαιδεύσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζωσι την μόρφωσιν και εκπαίδευσιν ταύτην συμφώνως προς τα ιδίας αυτών θρησκευτικάς και φιλοσοφικάς πεποιθήσεις*». Καθώς και με την αρχή της ισότητας , άρθρο 4 παρ. 1 του Συντάγματος: «*Οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου*» , το άρθρο 14: «*Η χρήσις των αναγνωριζομένων εν τη παρούση Συμβάσει δικαιωμάτων και ελευθεριών δέον να εξασφαλισθή ασχέτως διακρίσεως φύλου, φυλής, χρώματος, γλώσσης, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προελεύσεως, συμμετοχής εις εθνικής μειονότητα, περιουσία, γεννήσεως ή άλλης καταστάσεως*» και άρθρο 9, παρ.1: «*Πάν πρόσωπο δικαιούται εις την ελευθερίαν σκέψεως, συνειδήσεως και θρησκείας. Το δικαίωμα τούτο επάγεται την ελευθερίαν αλλαγής θρησκείας ή πεποιθήσεων, ως και την ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονομένως, ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, διά της λατρείας, της παιδείας και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών*» και άρθρο 9, παρ. 2: «*Η ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν επιτρέπεται να αποτελέσει αντικείμενον ετέρων περιορισμών πέραν των προβλεπομένων υπό του νόμου και αποτελούντων αναγκαία μέτρα, εν δημοκρατική κοινωνία δια την δημοσίαν ασφάλειαν, την προάσπισιν*

της δημοσίας τάξεως, υγείας και ηθικής, ή την προάσπισιν των δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων» της ΕΣΔΑ.

Σύμφωνα με το ΣτΕ τέλος, τα επίδικα νέα Προγράμματα Σπουδών, «*όπως προκύπτει από τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους, δεν αποβλέπουν στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ορθόδοξων μαθητών, διότι τα μεν προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου δεν περιέχουν ολοκληρωμένη -και διακριτή έναντι άλλων δογμάτων και θρησκειών - διδασκαλία των δογμάτων, ηθικών αξιών και παραδόσεων της ορθόδοξης εκκλησίας, το δε πρόγραμμα του Λυκείου είναι αποσυνδεδεμένο από τη διδασκαλία αυτή*».

Συμπεράσματα

Η ανάγκη της αντιμετώπισης των συγκρούσεων και της δημιουργίας μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας άλλαξαν την τελευταία δεκαετία τον χαρακτήρα του ΜτΘ με την εισαγωγή της διδασκαλίας όλων των θρησκειών στο σχολείο (Ρεράκης,2015).

Τα δύο τελευταία ΠΣ του ΜτΘ ενώ καταφανώς τάσσονται υπέρ της ετερότητας εντούτοις φαίνεται να υποτιμούν και να περιθωριοποιούν τη θρησκευτική ετερότητα της πλειονότητας των μαθητών, που είναι ορθόδοξοι.

Οι αλλόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές όμως, συμμετείχαν εθελούσια στο ΜτΘ μέχρι και το 2010 και ποτέ δεν τέθηκε, από τους ίδιους ή τους γονείς τους, το δίλλημα της διακινδύνευσης ή της αλλοίωσης της θρησκευτικότητάς τους. Παρακολουθούσαν αντίθετα το ορθόδοξο ΜτΘ ως μάθημα πληροφόρησης και ένταξης στο πολιτισμικό και πνευματικό τοπίο της χώρας στην οποία αποφάσισαν οι γονείς τους να εγκατασταθούν, με όρους ισότητας, ελευθερίας, ανεξιθρησκείας, σεβασμού και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας, που πληρούνταν απόλυτα (Ρεράκης,2015).

Το πολυθρησκειακό ΜτΘ υπονομεύει όχι μόνο την ετερότητα αλλά και την ταυτότητα, αφού με αυτό υιοθετείται και επιβάλλεται μιας ομογενοποιημένη πολυθρησκειακή θρησκευτικότητα που εν τέλει αλλοιώνει την πίστη των μαθητών, ανεξαρτήτως θρησκεύματος (Ρεράκης,2015).

Η αναζήτηση λύσης στη διαχείριση εντάσεων, κατά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών οντοτήτων, δε μπορεί να εκτοπίζει με ευκολία την κουλτούρα/παιδεία που εμπεριέχει ένας πολιτισμός, με πρόσχημα τον πολυπολιτισμό και τον κοσμοπολιτισμό.

Δεν είναι θέμα ηθικο-ιδεοπολιτικών τακτικών αλλά θέμα κατανόησης της ενότητας και του σεβασμού από την κουλτούρα του κάθε πολιτισμού, αφού η πολιτισμική ετερότητα προέρχεται τόσο από τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου όσο και από την ιδιοπροσωπία κάθε πολιτισμού (Πορτελάνος,2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές-References

Delikostantis K.(2015), *Human rights. Western ideology or universal ethos,* 112-116.

Fykaris I. (2015), «Prosengízontas to neo Programma Spoudon tou mathimatos ton Thriskeftikon sto ellinikó scholeio: Koinonikodidaktikoi prosdiorismoí kai erotimata», *Praktika Panelliniou Epistimonikou Synedríou: To mathima ton Thriskeftikon. Provlimatismoí-Episimanseis-Protaseis*, 342.

Karamouzis P. (2007), *Culture and interfaith education. The comparative teaching of religions and religiosity in the modern school,* 54.

Portelanos St. (2015), «Paideia/koultoura-thriskeftikos plouralismos kai thriskeftikí agogí», *Praktika Panelliniou Epistimonikou Synedríou: To mathima ton Thriskeftikon. Provlimatismoí-Episimanseis-Protaseis*, 128-129.

Rerakis H. (2015), «Eisagogi sti domi kai to periechomeno tou proteinomenou Programmatos Spoudon gia to mathima ton Thriskeftikon. Provlimatismoi kai episimanseis», *Praktika Panelliniou Epistimonikou Synedríou: To mathima ton Thriskeftikon. Provlimatismoí-Episimanseis-Protaseis*, 57-63.

Διαδικτυακές πηγές:

Archí Prostasías Dedomenon Prosopikou Charaktíra https://www.dpa.gr/pls/portal/docs/PAGE/APDPX/THEMATIKES_ENOTITES/APOFASI_77A_2002.PDF (ανάκτηση 27/07/2023).

Dioikitiko Efeteío Chanion, apofasi 115/2012, http://theologoi-kritis.sch.gr/docs/Nomothesia/efeteioHanion.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Evropaiki Symvasi Dikaiomaton tou Anthropou, https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Evropaikó Symvoulio Dikaiomaton tou Anthropou, https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Efimeris tis Kyverníseos tis Ellinikis Dimokratias, nomos yp' arith.309/1976, https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1976/a/fek_a_100_1976.pdf&t=361c84ea35518ec62c036d2b430710c0 (ανάκτηση 27/07/2023).

Efimeris tis Kyverníseos tis Ellinikis Dimokratias, nomos yp' arith. 1566 tou 1985, https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Efimeris tis Kyverníseos tis Ellinikis Dimokratias, FEK t.B΄ 303/13-03-03, yp' arith. 21072α/Γ2 apofasi, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Lefki Vivlos gia ton Diapolitismiko Dialogo «Zontas mazi os isoi me axioprepeia», https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Oikoumeniki Diakiryxi gia ta Anthropina Dikaiomata, https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/greek-ellinika (ανάκτηση 27/07/2023).

GIANKAZOGLOU ST., *APALLAGI APO TA THRISKEUTIKA. Paidagogiko Scholio se Nomika Porísmata kai Apofaseis* , porísmata 3607.02.2.3/7-6-2002 kai 19905.04.2.1/15-11-2004, https://docplayer.gr/9987591-Athina-7-ioynioy-2002-ar-prot-3607-02-2-3-porisma.html,

http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/50.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Programma Spoudon sta Thriskeftika Dimotikou kai Gymnasiou 2011, http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%A0%CE%A3%20%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf (ανάκτηση 27/07/2023).

Parliamentary Assembly, Recommendation 1396(1999), http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en (ανάκτηση 27/07/2023).

Parliamentary Assembly, Recommendation 1720 (2005), http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373 (ανάκτηση 27/07/2023).

Syntagma tis Elladas, https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/ (ανάκτηση 27/07/2023).

Y.PAI.TH. egkyklios 12773/Δ2/23-01-2015, https://drive.google.com/file/d/0B7w3-vIjW2OPMTlUQnlpenBZVzQ/view (ανάκτηση 27/07/2023).

Διερεύνηση ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών των ΙΕΚ στον τομέα της μηχανολογίας για την εφαρμογή εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης

Σωτηρόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Ed. Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Περίληψη

Εξαιτίας των κυβερνητικών μέτρων για τον περιορισμό των επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 από τον Μάρτιο του 2020, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) εφάρμοσαν το μοντέλο της τηλεκπαίδευσης για την παράδοση μαθημάτων και για τη διενέργεια εξετάσεων, με χρήση συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών μηχανολογίας των ΙΕΚ ως προς τις ψηφιακές τους δεξιότητες για την εφαρμογή εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτές των ΙΕΚ με ειδικότητα Μηχανολόγου Μηχανικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί στα τμήματα Μηχανολογίας γνωρίζουν την χρήση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης αλλά έκαναν χρήση αυτής, καθώς ήταν υποχρεωτική. Η εφαρμογή αυτή, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να είναι θετικότεροι απέναντι στην εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση, καθώς διαπίστωσαν τα οφέλη της τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν ορισμένα προβλήματα, κυρίως ως προς τη δυσκολία διδασκαλίας των εργαστηριακών μαθημάτων, λόγω της φύσης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ΙΕΚ μηχανολογίας, πανδημία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Investigating digital skills of VTI instructors in the field of mechanical engineering for the implementation of distance asynchronous education

Sotiropoulos Giorgos, Educator, M.Ed. PhD Candidate, Department of Business Administration, University of Piraeus

Abstracts

Due to the government measures to limit the effects of Covid-19 pandemic since March 2020, the Vocational Training Institute (VTI) have implemented the distance learning model for the courses and for conducting exams, through the use of distance learning systems. The purpose of the work was to investigate the views of the mechanical engineering instructors of VTI regarding their digital skills for the implementation of distance asynchronous education. 15 VTI instructors with the specialty of Mechanical Engineering participated in the research. The results showed that the teachers in the Departments of Mechanical Engineering are aware of the use of asynchronous education systems but they used it, as it was mandatory. This application led the teachers to be positive towards distance education, as they found its benefits both for themselves and for the students. However, some problems were identified, regarding the difficulty of teaching the laboratories, due to their nature.

Key-Words: VTI, mechanical engineering, pandemic, distance education

Εισαγωγή

Εξαιτίας των κυβερνητικών μέτρων για τον περιορισμό των επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 από τον Μάρτιο του 2020, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης εφάρμοσαν τη χρήση συστημάτων εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης όπου δεν υπάρχουν χωρικοί ή χρονικοί περιορισμοί, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μέσω τεχνολογικών συστημάτων (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2021; Shahabadi & Uplane, 2015). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη (όπου απαιτείται ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) και ασύγχρονη (όπου δεν απαιτείται ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων) (Lotfi & Pozveh, 2019). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτέλεσε μία ευκαιρία αναβάθμισης των υφιστάμενων γνώσεων των εκπαιδευτών, αλλά και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω των ΤΠΕ και επομένως τα συστήματα αυτά ενέχουν αρκετά πλεονεκτήματα (Murphy et al., 2011). Από την άλλη πλευρά, εμφανίστηκαν μειονεκτήματα όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές ήρθαν αντιμέτωποι με ζητήματα που σχετίζονται με την παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευομένους όπως: α) η επίλυση τεχνικών προβλημάτων, β) η ανάρτηση υλικού και γ) ο χειρισμός των δυνατοτήτων της πλατφόρμας (Perveen, 2016, Κιουλάνης, 2021). Επομένως, στο πλαίσιο της εφαρμογής της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης, αναδείχθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, στη βάση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Η ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτών ορίζεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ούτως ώστε να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Janssen et al., 2013, Cervera & Cantabrana, 2015). Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών μηχανολογίας των ΙΕΚ ως προς την ψηφιακή τους ετοιμότητα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης. Επομένως, η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει ένα κενό σε επίπεδο ακαδημαϊκής διερεύνησης, καθώς, υπάρχει ελάχιστη έρευνα στην πρόσφατη βιβλιογραφία που να εξετάζει την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στην τεχνολογική επαγγελματική εκπαίδευση. Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών μηχανολογίας των ΙΕΚ για τη χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
   i. Τα συστήματα εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης ενέχουν σημαντικά πλεονεκτήματα (Murphy et al., 2011; Shahabadi & Uplane, 2015) αλλά και μειονεκτήματα (Perveen, 2016; Lotfi & Pozveh, 2019) παράλληλα, τόσο για τους εκπαιδευτές, όσο και για τους εκπαιδευομένους.
   ii. Επίσης, στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης τίθεται και το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης στην περίπτωση των εργαστηριακών μαθημάτων (Papachristos et al., 2010).
2. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές μηχανολογίας των

Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στη χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των ΙΕΚ λόγω Covid-19;

i. Από την έναρξη της πανδημίας Covid-19 και την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης έχουν αναφερθεί σημαντικά προβλήματα χρήσης των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως τεχνικές δυσκολίες και φόρτος εργασίας από μέρους των εκπαιδευτικών (David, 2020; Zhang, 2020).

3. Κατά πόσο οι εκπαιδευτές μηχανολογίας των ΙΕΚ έχουν τις απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες και γνώσεις ώστε να εφαρμόσουν την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
   i. Έχει ήδη αναφερθεί η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά το μοντέλο της τηλεκπαίδευσης (Dhawan, 2020; Reimers, Schleicher, Saavedra & Tuominen, 2020; Zhang, 2020).
   ii. Το ερώτημα αυτό δεν έχει διερευνηθεί πλήρως και συστηματικά στην περίπτωση εκπαιδευτών ΙΕΚ.

Λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης

Τα ΙΕΚ είναι φορείς που παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει να τονιστεί και το ότι δεν υπάρχει όριο ηλικίας φοίτησης, η οποία διαρκεί πέντε εξάμηνα, εκ των οποίων το ένα είναι η πρακτική άσκηση. Κύριο έργο των Δημοσίων ΙΕΚ είναι η παροχή υψηλού επιπέδου προσόντων, με απώτερο σκοπό την απορρόφηση των καταρτιζόμενων από την αγορά εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται με: α) «την επιλογή και τη διαμόρφωση πιστοποιημένων προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, στα πλαίσια των ειδικοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας», β) «την επιλογή εκπαιδευτών με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία, προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας κατάρτιση», γ) «τη φιλοξενία σε πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια των δομών της τυπικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας το κατάλληλο περιβάλλον για την ολοκληρωμένη κατάρτισή τους» (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Κατάρτισης Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας, 2013). Το ΙΕΚ έχει τον τομέα μηχανολογίας, ο οποίος αποτελείται από τις εξής τέσσερις ειδικότητες: «Τεχνικός Μηχανοτρονικής Οχημάτων», «Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού», «Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας» και «Τεχνικός Μηχανικός Θερμικών Εγκαταστάσεων και Μηχανικός Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου». Αυτό που θα πρέπει να αναφερθεί είναι πως, η αναστολή λειτουργίας των ΙΕΚ λόγω της πανδημίας οδήγησε σε σημαντικές προκλήσεις και πιο συγκεκριμένα την αναγκαιότητα νέων διδακτικών προσεγγίσεων, στρατηγικών επικοινωνίας, αλλά και ψηφιακών δεξιοτήτων, λόγω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, όμως, η πανδημία και οι αλλαγές στο πεδίο της τηλεκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν και ως ευκαιρία για έναν ψηφιακό μετασχηματισμό, με πιο αποτελεσματική σχολική διοίκηση χωρίς τόσο υψηλό επίπεδο γραφειοκρατίας, με πιο αποτελεσματική επικοινωνία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαι-

δευτική διαδικασία, καθώς και με την εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών (Κιουλάνης, 2021).

Εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) ως «επισφράγιση μιας πολύχρονης πορείας εκπαιδευτικής πρακτικής, καθιέρωσε και θεσμοθέτησε τη δυνατότητα φυσικής απουσίας του διδάσκοντα από το σχολείο και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό και τη σταδιακή παραγωγή ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών εγχειριδίων» (Λιοναράκης, χ.χ., σελ. 2). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη, «εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αυτή που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010, σελ. 95). Επομένως, στη βάση των ανωτέρω, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μία μέθοδο παροχής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από μη ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, που έχει ως αποτέλεσμα, ή αλλιώς στο επίκεντρο, τη μαθησιακή διαδικασία στη βάση της αυτονομίας και συγκεκριμένων διδακτικών εγχειριδίων.

Οι Σοφός, Κώστας και Παράσχου (2015, σελ. 22) παρέχουν τον εξής ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: «Η εκπαίδευση η οποία παρέχεται μέσω εκπαιδευτικού υλικού, όπως άρθρα, εκπαιδευτικοί οδηγοί και συμπληρωματικό υλικό, και ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος χωρίζονται χώρο-(και/ή) χρονικά. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ποικίλει σε μεγάλο βαθμό ως προς τον τρόπο εφαρμογής της και εκτείνεται από τις κλασικές σπουδές δι' αλληλογραφίας ως τη συνεργατική, μέσω διαδικτύου ενεργοποιούμενη πολυμεσική εκπαίδευση». Επομένως, στη βάση αυτού του ορισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι εκείνη η εκπαίδευση που παρέχεται χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, στη βάση της μη ταυτόχρονης παρουσίας εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, μέσα από τη χρήση διαφόρων μέσων, παραδοσιακών και νέων τεχνολογιών, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτονομία της μάθησης. Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο Saykılı (2018) εστιάζει στη μη ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, στον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, αλλά και στην αυτονομία του εκπαιδευομένου. Πιο συγκεκριμένα, ο συγγραφέας τονίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μορφή εκπαίδευσης που συγκεντρώνει τους μαθητές και τους διαμεσολαβητές της μαθησιακής δραστηριότητας γύρω από τις προγραμματισμένες και δομημένες μαθησιακές εμπειρίες μέσω δύο πολυδιάστατων διαμεσολαβητικών καναλιών που επιτρέπουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευομένων, διευκολυντών καθώς και μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών πόρων. Στον ορισμό αυτό αξία θα πρέπει να δοθεί στον όρο 'διαμεσολαβητές', που υπονοεί ότι ο εκπαιδευόμενος είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της μάθησης, ο οποίος τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που με τη σειρά της είναι δομημένη και προγραμματισμένη και επομένως σκόπιμη. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: α) χαρακτηρίζεται από τη μη ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, β) καταρρίπτει χωροχρονικούς περιορισμούς, γ) θέτει στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο που είναι υπεύθυνος για τη μάθησή του (αυτονομία), δ)

διεξάγεται μέσω πολλαπλών καναλιών, ακόμα και πολύπλευρης επικοινωνίας, επιτρέποντας την καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων (εκπαιδευτή, εκπαιδευομένων) και πόρων (εκπαιδευτικό υλικό).

Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Σε έρευνα των Brolpito, Lightfoot, Radišić και Šćepanović (n.d.) στο πλαίσιο του European Training Foundation, εξετάστηκε η περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη Σερβία. Από τη μελέτη αυτή εξήχθησαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα που σχετίζονται με τις ψηφιακές ικανότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αρχικά, βρέθηκε ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν ρητές οδηγίες για το πώς να είναι ασφαλείς σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, ούτε για το πώς να συμπεριφέρονται ηθικά στο διαδίκτυο όσον αφορά τα δικαιώματα ψηφιακής ιδιοκτησίας και την πρόληψη της λογοκλοπής. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είχαν ένα μάλλον περιορισμένο όραμα, δηλαδή τη χρήση ΤΠΕ για την εκτέλεση οικείων πραγμάτων με «καλύτερο», περισσότερο «ψηφιακό» τρόπο, κάτι το οποίο οδηγεί επομένως στην ενίσχυση του status quo.

Μεθοδολογία έρευνας

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε για την διενέργεια αυτής της έρευνας. Η ποιοτική μέθοδος ορίζεται ως μία διαδικασία που θέτει τον ερευνητή ως παρατηρητή στο επίκεντρο. Ουσιαστικά, ερμηνεύει τις διάφορες πρακτικές μέσα από συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου, καταγραφές ημερολογίων, οδηγώντας σε μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Στη βάση των παραπάνω, η εν λόγω μέθοδος επιλέχθηκε διότι εστιάζει στην ερμηνεία μίας σειράς από κοινωνικά φαινόμενα που συνδέονται με το αντικείμενο της έρευνας. Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η επαλήθευση μιας προκαθορισμένης ιδέας, αλλά η ανακάλυψη νέας γνώσης που οδηγεί σε νέες ιδέες. Στην ποιοτική μέθοδο έρευνας τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο ή δεν θεωρείται δεδομένο. Αυτό ισχύει διότι η εμπειρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαμορφώνεται εντός ενός πλαισίου και έτσι τα διάφορα φαινόμενα και γεγονότα δεν μπορούν να κατανοηθούν επαρκώς εάν απομονωθούν από το περιβάλλον τους. Το δείγμα επιλέχθηκε στη βάση της δειγματοληψίας ευκολίας. Η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς αυτής της έρευνας αποτελείται από 17 ερωτήσεις που κατηγοριοποιούνται σε τρεις άξονες. Πρώτος άξονας: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτών μηχανολογίας των ΙΕΚ απέναντι στη χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στον άξονα αυτό εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν α) τα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές, β) τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα συστήματα αυτά πριν και μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, γ) τα πλεονεκτήματα αυτών των συστημάτων. Δεύτερος άξονας: Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές μηχανολογίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στην εφαρμογή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της αναστολής λειτουργίας των ΙΕΚ λόγω Covid-

19. Στον συγκεκριμένο άξονα εντάσσονται ερωτήσεις που σχετίζονται α) με τα μειονεκτήματα των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) με τα προβλήματα από τη χρήση τους και το πώς αυτά αντιμετωπίστηκαν. Τρίτος άξονας: Εκπαίδευση / Κατάρτιση εκπαιδευτικών για τη χρήση συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στον άξονα αυτό εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν α) στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ώστε να προβούν σε πρακτική εφαρμογή των συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) σε ποιους τομείς χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και γ) ποια μορφή επιθυμούν να λάβει αυτή η επιμόρφωση / κατάρτιση.

Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτών μηχανολογίας των ΙΕΚ απέναντι στη χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως κάνουν χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδίως διότι είναι υποχρεωτική, όπως ορισμένοι τόνισαν. Αρκετοί κάνουν χρήση των Moodle και E-Class, ενώ λιγότεροι κάνουν χρήση του E-Me και του Open E-Class. Αναφορικά με το πώς χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές αυτές τις πλατφόρμες, οι εκπαιδευτές δήλωσαν πως τις χρησιμοποίησαν ως αποθετήριο, προκειμένου να αναρτήσουν βιβλία, αρχεία με εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησαν οι ίδιοι (είτε σε έντυπη μορφή είτε σε μορφή βίντεο), εργασίες τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την αξιολόγησή τους, καθώς και βαθμολόγιο. Επίσης, αναφέρθηκε η χρήση τους ως χώρος συζητήσεων, αλλά και για επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν και μετά από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Πριν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ορισμένοι απάντησαν πως ήταν μάλλον ουδέτεροι, καθώς δε γνώριζαν τη χρήση τους, την αναγκαιότητά τους, καθώς και τα πλεονεκτήματά τους. Επί της ουσίας, όμως, ήταν θετικοί, καθώς είτε τα είχαν χρησιμοποιήσει ως επιμορφωτές ή επιμορφούμενοι, είτε είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια. Έπειτα από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης αναφέρθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θετική ή ακόμα πιο θετική στάση απέναντι στα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς διαπίστωσαν τη σημαντική συμβολή τους στη μαθησιακή και συνολικά εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτές τόνισαν πως είναι θετικοί, αλλά υπό όρους και κυρίως υπό το πρίσμα ότι τα συστήματα αυτά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τη δια ζώσης διδασκαλία.

Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές στη χρήση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης

Αρκετά ήταν τα μειονεκτήματα των συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτές και που οδήγησαν σε προβλήματα κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα κάτωθι προβλήματα: α) ελλιπής χώρος πλατφόρμας για υλικό, β)

έλλειψη γνώσης και εξοικείωσης σπουδαστών με τη χρήση τεχνολογιών μέσων, γ) έλλειψη υπολογιστών από ορισμένους εκπαιδευομένους με αποτέλεσμα να γίνεται χρήση φορητών συσκευών που όμως περιορίζει πολύ τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς δεν υπάρχουν όλες οι δυνατότητες, δ) τεχνικά προβλήματα (σύνδεση, υπερφόρτωση δικτύου, έλλειψη εξοπλισμού και υποδομών), ε) διαχειριστικά προβλήματα, όπως λογαριασμοί εκπαιδευομένων, στ) έλλειψη άμεσης επαφής σπουδαστών και εκπαιδευτών στα εργαστηριακά μαθήματα, ζ) μειωμένη αποτελεσματικότητα σε μη επιμελείς μαθητές. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν πως μέσω των συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι δυνατή η απόκτηση δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών σε εργαστηριακά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι τα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε θεωρητικά μαθήματα, αλλά όχι σε μαθήματα εργαστηρίου, όπου απαιτείται η άμεση επαφή του σπουδαστή με τον εκπαιδευτή για την επίδειξη, αλλά και με τα εργαλεία της εκάστοτε ειδικότητας.

Εκπαίδευση / Κατάρτιση εκπαιδευτικών για τη χρήση συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όσοι από τους εκπαιδευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν πως είχαν προηγούμενη εμπειρία στη χρήση συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε επειδή τα είχαν χρησιμοποιήσει (ως εκπαιδευτές και / ή ως εκπαιδευόμενοι) είτε επειδή έχουν συναφές μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην ηλεκτρονική μάθηση, τόνισαν πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ώστε να κάνουν χρήση αυτών των συστημάτων. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε πως έπειτα από τον χρόνο που οι ίδιοι αφιέρωσαν για να μάθουν τις πλατφόρμες και τον τρόπο χρήσης αυτών, κατέχουν ένα ικανοποιητικό και σχετικά επαρκές επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, όλοι οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν πως έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης / κατάρτισης στους εξής τομείς: α) δυνατότητα χρήσης των εργαλείων που παρέχουν τα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) χρήση εργαλείων που βοηθάνε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού (web 2.0), γ) σύστημα διαχείρισης τάξης (LMS), για να γίνει πιο αποδοτική μία ηλεκτρονική εξ αποστάσεως τάξη και να βελτιωθεί η αποδοτικότητα του εκπαιδευτή, δ) χρήση διαδραστικών μέσων και δημιουργίας αυτών, ε) μεθοδολογίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού που έχει να κάνει με το σχεδιασμό της μαθησιακής ενότητας, στ) ενημέρωση σχετικά με τα δωρεάν εργαλεία.

Συμπεράσματα

Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον συμπέρασμα αυτής της έρευνας ήταν πως η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης οδήγησε σε μία αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα συστήματα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθιστώντας τους περισσότερο θετικούς, καθώς διαπίστωσαν τη σημαντική συμβολή τους στη μαθησιακή και συνολικά εκπαιδευτική διαδικασία και τα πλεονεκτήματα που επιφέρουν, τόσο για τους εκπαιδευτές, όσο και τους εκπαιδευομένους. Παρά τα θετικά οφέλη που αναγνωρίστηκαν

από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, τονίστηκε πως η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία, ιδίως λόγω της φύσης του αντικειμένου σπουδών και πιο συγκεκριμένα της ύπαρξης εργαστηριακών μαθημάτων, όπως έχουν τονίσει και οι Papachristos et al. (2010). Στη βάση των ανωτέρω, επομένως, διαπιστώνονται τα εξής:

α) Υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση / επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να σχεδιαστούν προγράμματα που θα ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες, τόσο σε θεωρητικό, όσο και κυρίως σε πρακτικό επίπεδο. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να υλοποιηθούν από κρατικούς φορείς, σε συνεργασία με τις διοικήσεις των ΙΕΚ.

β) Υπάρχει η ανάγκη αναβάθμισης των ψηφιακών δεξιοτήτων των σπουδαστών των ΙΕΚ για τη χρήση συστημάτων ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η σχετική τους επιμόρφωση από προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

γ) Υπάρχει η ανάγκη για προσαρμογή της τηλεκπαίδευσης στη φύση του μαθησιακού αντικειμένου. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε πως τα εργαστηριακά μαθήματα είναι πολύ δύσκολο να διδαχθούν μέσω τηλεκπαίδευσης. Επομένως, χρειάζεται προσαρμογή των πλατφορμών και των Web 2.0 εργαλείων στον σκοπό και τους στόχους του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργασίας των ΙΕΚ και των κρατικών φορέων σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνολικά, διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα πως η τηλεκπαίδευση μέσω της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να αναβαθμίσει τη διδακτική πρακτική και τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δεν μπορεί να υποκαταστήσει σε όλα τα αντικείμενα σπουδών τη δια ζώσης διδασκαλία. Επομένως, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στη δημιουργία νέων πλατφορμών, καθώς και σε ένα μοντέλο υβριδικής μάθησης. Τέλος, έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στην εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα αυτά, ωστόσο, βασίζονται σε μία έρευνα που διεξήχθη σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, ενός συγκεκριμένου τομέα εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ενώ εξήχθησαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών σε αυτό το πλαίσιο, τόσο σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, όσο και σε εκπαιδευτικούς και άλλων μαθησιακών αντικειμένων των ΙΕΚ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brolpito, A., Lightfoot, M., Radišić, J. & Šćepanović, D. (n.d.). Digital and online learning in vocational education and training in Serbia. A case study. Ανακτήθηκε από: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/DC024C02AA9B9384C12580280043A0B6_DOL%20in%20VET%20in%20Serbia.pdf

Giagli, S., Giaglis, G., & Koutsoumpa, M. (2010). Aftonomia sti mathisi sto plaisio tis ex apostaseos ekpaidefsis. *Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi kai tin Ekpaideftiki Technologia, 6*(1,2), 92-105.

Cervera, M. G., & Lázaro Cantabrana, J. L. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: a case study. *New Approaches In Educational Research, 4*(2), 115-122.

David, F. (2020). COVID-19 - Online learning: A teachers perspective. Ανακτήθηκε από: https://www.techuk.org/insights/opinions/item/17240-covid-19-online-learning-a-teachers-perspective

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology*, doi: 10.1177/0047239520934018.

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education, 68,* 473-481.

Kioulanis, S. (2021). Synopsi tou seminariou "Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations". Anaktithike apo:http://www.kioulanis.gr/images/Kioulanis__Seminar-EU_Conclusions_final.pdf

Λιοναράκης, Α. (χ.χ.). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Ανακτήθηκε από: http://ioannispadiotis.weebly.com/uploads/1/1/2/4/11242282/qualitydesignofteachingmaterial.pdf

Lotfi, A. R., & Pozveh, S. M. H. H. (2019). The Effect of Synchronous and Asynchronous Language Learning: A Study of Iranian EFL Intermediate Students' Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(12), 1585-1594.

Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M., & Barbour, M. K. (2011). Asynchronous and Synchronous Teaching and Learning in High School Distance Education: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers. *British Journal of Educational Technology, 42*(4), 583-591.

Panellinio Scholiko Diktyo (2021). Glossary. Anaktithike apo: http://e-learning.sch.gr/mod/glossary/view.php?id=417

Papachristos, D., Alafodimos, N., Arvanitis, K., Vassilakis, K., Kalogiannakis, M., Kikilias, P., & Zafeiri, E. (2010). An Educational Model for Asynchronous E-Learning. A case study in Higher Technology Education. *iJAC, 3*(1), 32-36.

Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis, 8*(1), 21-39.

Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., &Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. Annotated resources for online learning. Ανακτήθηκεαπό: https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17.

Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 176,* 129-138.

Sofos, A., Kostas, A., & Paraschou, V. (2010). *Online ex apostaseos ekpaidefsi*. Athina: SEAV.

Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. *Research Square*, doi: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1.

Εκπαίδευση Ενηλίκων Κύπρου: Διδακτικές Δεξιότητες και Ανάγκες Εκπαιδευτών

Στυλιάνα Πηλείδη Κόνιζου, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Υποψ. Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Περίληψη

Σκοπός του κειμένου είναι να αναλυθούν οι βασικοί ρόλοι που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αλλά και οι διδακτικές ικανότητες και δεξιότητες που θεωρητικά πρέπει να κατέχουν, σύμφωνα με την βιβλιογραφία ερευνών διαφόρων Πανεπιστημίων και οργανισμών του κόσμου (Αμερική, Γερμανία, Σλοβενία, Σουηδία, UNESCO, OHE). Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια σύνοψης των ικανοτήτων στις οποίες συμφωνούν οι περισσότερες βιβλιογραφικές πηγές και τέλος θα δοθεί έμφαση στα χαρακτηριστικά εκείνα, τα οποία αφορούν κατά κύριο λόγο την εκπαίδευση ενηλίκων και όχι το γενικότερο πλαίσιο εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες της Ευρώπης αναφέρονται στην ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ένας από τους λόγους που χαρακτηρίζεται ποικιλόμορφη η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αρχικά τα διαφορετικά είδη ακροατηρίων στα οποία καλείται να διδάξει ένας εκπαιδευτής. Ο κάθε ενήλικας αποτελεί διαφορετική μαθησιακή μονάδα, με τις δικές της εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες. Η ιδιαιτερότητα αυτή θεωρείται και ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτές ενηλίκων να κατέχουν σχετικές διδακτικές δεξιότητες που θα βοηθούσαν όχι μόνο τους εκπαιδευτές να διδάξουν παραγωγικότερα αλλά και τους εκπαιδευόμενους να μάθουν καλύτερα (Gartenschlaeger, Lattke, και Popovic, 2021).

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτικές δεξιότητες, Κύπρος, Ευρώπη

Adult Education in Cyprus: Teaching skills and educators' needs

Styliana Pilidi Konizou, Adjunct Faculty Member of the University of Nicosia, PhD cand. Adult Education

Abstract

The purpose of this paper is to assess the key roles that adult educators are required to perform, as well as the teaching competencies and skills they should theoretically possess, according to the research literature of various universities and organisations of the world (America, Germany, Slovenia, Sweden, UNESCO, UN). Then, an attempt will be made to summarise the competencies on which most existing literature sources agree, and finally an emphasis will be placed on the characteristics that are primarily relevant to adult education. Many European research papers reference the diversity of Adult Education. One of the reasons for this diversity is the varying types of audiences to which a teacher is called upon to educate. Each adult is a different learning unit, with their own experiences, knowledge, and skills. This uniqueness is considered one of the

main reasons it's necessary for adult educators to possess specific teaching skills that would help not only instructors to teach more productively, but also empower learners to learn better (Gartenschlaeger, Lattke and Popovic, 2021).

Key-words: Adult Education, Teaching skills, Educators, Cyprus, Europe

Ικανότητες-Δεξιότητες

Αρχικά, λόγω του ότι επικρατεί μια σύγχυση και κάποτε ταύτιση των όρων ικανότητα και δεξιότητα, θα ήταν χρήσιμο να γίνει ερμηνευτικός διαχωρισμός των δύο όρων. Ο όρος «γνώση» αναφέρεται στις απαραίτητες στάσεις, πρακτικές και αρχές που πρέπει να κατέχει κάποιος για να παράγει έργο. Ο όρος «δεξιότητα» είναι οι πρακτικές ικανότητες (και όχι οι γνωστικές) που αποκτούνται-μαθαίνονται μέσω την εκπαίδευσης (Rossman & Bunning, 2018). Σύμφωνα με τα πιο πάνω, για να παραχθεί έργο, χρειάζονται ικανότητες, στις οποίες περιέχονται οι θεωρητικές αλλά και οι πρακτικές γνώσεις (δεξιότητες) σχετικά με το αντικείμενο (Jeffs & Smith, 1990). Επομένως, ικανότητα είναι η φυσική και νοητική ικανότητα εκτέλεσης ενός έργου (Buiskool, Broek, Van Lakerveld, κ.ά., 2010). Στη συνέχεια, γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην ικανότητα και την επίδοση (Findeisen, 2004). Όταν έχω αυξημένες ικανότητες για να ολοκληρώσω ένα έργο που μου ανατίθεται, τότε σημαίνει πως είμαι όντως σε θέση να αποδίδω σε αυτό το συγκεκριμένο έργο (θεωρία του Chomsky, 1957).

Ως εκ τούτου, οι ικανότητες για τον εκπαιδευτή ενηλίκων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κλειδί για την επιτυχία και εξέλιξη της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Η ίδια άποψη εκφράζεται και μέσα από διάφορες συναντήσεις που λαμβάνουν χώρα από διάφορους φορείς της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισαβόνας (2003), στη διάσκεψη της Στοκχόλμης (2009),στο Alan Roger Report με τίτλο «Literacy of Life» (UNESCO, 2006), όπως και στο 6^{ο} Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Confintea IV, 2009) όπου παρουσιάζεται έντονα ως δεδομένη η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτών. Μάλιστα τα μέλη της UNESCO το 2015 (Recommendation on ALE RALE) δεσμεύτηκαν να αναπτύξουν κριτήρια ποιότητας, προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό με στόχο την κατάρτιση των εκπαιδευτών. Σήμερα, μέσα στην Agenda του ΟΗΕ για το 2030 (for education), αναφέρεται η ανάγκη για Διεθνή Συνεργασία και Κατάρτιση των εκπαιδευτών. Ο σκοπός δηλαδή σήμερα είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο βασικών προσόντων-ικανοτήτων κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων σε παγκόσμια και διεθνή κλίμακα (Gartenschlaeger, Lattke & Popovic, 2021).

Προγράμματα-Μελέτες ικανοτήτων

Τον πιο πάνω στόχο διαδέχθηκαν αρκετές προσπάθειες διαφόρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων και μελετών, τα αποτελέσματα των οποίων μοιάζουν στα περισσότερα σημεία. Ένα από αυτά είναι το QF2TEACH: Qualified to Teach (2010), στο οποίο συμμετέχουν πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα που ασχολούνται με την

Εκπαίδευση Ενηλίκων από οκτώ ευρωπαϊκές χώρες με κύριο συντονιστή το Γερμανικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (DIE). Σκοπός είναι η έρευνα ούτως ώστε να προσδιοριστούν οι βασικές ικανότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά και η δημιουργία τεκμηριωμένου μοντέλου για ένα διακρατικό πλαίσιο προσόντων σε συνδυασμό με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). Ακόμα μία μελέτη σχετική με την δημιουργία προτεινόμενου συνόλου βασικών ικανοτήτων, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και έχει τίτλο *Key competences for adult learning professionals* (2010). Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη από την Research voor Beleid της Ολλανδίας, με την οποία συνεργάστηκε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Γλασκόβης και Leiden. Σκοπός ήταν η οργάνωση ενός μοντέλου βασικών ικανοτήτων, το οποίο θα συμβάλει στην μελλοντική ανάπτυξη της ποιότητας εκπαίδευσης. Παράλληλα, το LINCS από το American Institutes for Research, το οποίο φέρνει σε επαφή εκπαιδευτές ενηλίκων από όλο τον κόσμο για να συνεργαστούν να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να εμβαθύνουν με την βοήθεια δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (Fedele-McLeod, Hector-Manson, Hinds, κ.ά, 2018). Επίσης, το Curriculum globALE (2021) από την Γερμανία, πρόγραμμα το οποίο παρέχεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς που ασχολούνται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μετά από προσεκτική μελέτη ερευνών και προτεινόμενων μοντέλων, θα γίνει μια προσπάθεια συνδυασμού ικανοτήτων στις οποίες συμφωνούν οι πλείστες επιστημονικές έρευνες, ούτως ώστε να καταλήξουμε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ικανοτήτων, βάσει του οποίου θα ερευνηθεί αν και κατά πόσο ισχύει και ακολουθείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων της Κύπρου.

Ρόλοι εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αρχικά θεωρείται γενικός εκπαιδευτής. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται να κατέχει τις βασικές δεξιότητες που συναντάμε σε κάθε είδους εκπαιδευτή, ασχέτως μαθησιακού πλαισίου (Patrício & Osório, 2013). Κύριος ρόλος είναι ο δάσκαλος-οδηγός. Πιο συγκεκριμένα να παρέχει γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο διδασκαλίας του και να αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών του. Όσον αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θα αντιληφθεί το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του ακροατηρίου στο γνωστικό αντικείμενο, ώστε να οργανώσει ανάλογα τόσο την ροή του μαθήματος όσο και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Δεύτερος ρόλος που καταγράφεται βιβλιογραφικά είναι ο ρόλος του υποστηρικτή. Ο δάσκαλος-εκπαιδευτής πρέπει να υποστηρίζει και να διευκολύνει τον μαθητή-εκπαιδευόμενο στην διαδικασία της μάθησης. Σχετικά με τον Εκπαιδευτή Ενηλίκων, να αναφέρουμε ότι όχι μόνο η ιδιαιτερότητα αλλά και η ποικιλομορφία των εκπαιδευόμενων, τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, είναι χαρακτηριστικά που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Όπως πολύ καλά γνωρίζουμε, οι ενήλικες τις περισσότερες φορές αναφέρουν ότι λόγω των αρκετών χρόνων αποχής από τη μαθησιακή διαδικασία, δεν είναι πλέον συνηθισμένοι να μελετούν, ούτε θυμούνται πώς να ερευνούν και να γράφουν εργασίες. Ο κάθε συμμετέχοντας βρίσκεται σε διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο.

Η υποστήριξη και η διευκόλυνση στην περίπτωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων θεωρείται αναγκαία.

Τρίτος και πολύ σημαντικός ρόλος, είναι ο ρόλος του παρακινητή. Όλοι οι δάσκαλοι-εκπαιδευτές καλούνται να στηρίξουν ψυχολογικά και πρακτικά τους μαθητές-εκπαιδευόμενους να πετύχουν τους στόχους τους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, λόγω του ότι καλείται να διδάξει άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, πολλές φορές και μεγαλύτερης από την ηλικία του ίδιου του εκπαιδευτή, μπορεί ευκολότερα να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και φιλικές σχέσεις με τους συμμετέχοντες. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί ευκολότερα να υποστηρίξει την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, να τους ενδυναμώσει και να τους παρακινήσει σε πρώτη φάση για να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία και μακροπρόθεσμα για να πετύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι τις πλείστες φορές αφορούν την καριέρα τους.

Γενικές Ικανότητες

Οι γενικές ικανότητες αναφέρονται στις ικανότητες που σχετίζονται με την εκτέλεση ενός φάσματος δραστηριοτήτων που αφορούν τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ανεξάρτητα από το αν κάποιος επαγγελματίας ασκεί διδακτικές ή διοικητικές ή συμβουλευτικές δραστηριότητες, έχουν καταγραφεί στην βιβλιογραφία ορισμένες παιδαγωγικές ικανότητες (Bernhardsson & Lattke, 2011):

1. <u>Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι αυτόνομος δια βίου μαθητής</u>

Ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος για την επαγγελματική του εξέλιξη. Η προθυμία για δια βίου μάθηση από τον ίδιο όχι μόνο αποτελεί παράδειγμα για τους εκπαιδευόμενους, αλλά συμβάλλει και στην μετέπειτα εξέλιξη του προφίλ του ιδίου. (επαγγελματική ικανότητα)

2. <u>Επικοινωνία και Ομαδικότητα</u>

Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στο μαθησιακό περιβάλλον, team player, ανταλλαγή εμπειριών, εντοπισμός προβληματικών αξόνων που παρεμποδίζουν την μάθηση. (παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα)

3. <u>Υπευθυνότητα για την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων</u>

Ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη για την εξέλιξη του πεδίου του. Είναι σε θέση να αλλάζει, να βελτιώνει και να μεταδίδει θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. (επαγγελματική ικανότητα)

4. <u>Ειδικός στο αντικείμενο/Γνώσεις</u>

Πέρα από την μεταφορά γνώσεων και ικανοτήτων, είναι απαραίτητη η εξέλιξη, η εξειδίκευση και η συνεχής ενημέρωση και μάθηση του αντικειμένου το οποίο διδάσκει. (παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα)

5. <u>Διδακτικές Ικανότητες</u>

Οι διδακτικές ικανότητες αφορούν γνώσεις διαφορετικών μεθόδων, στυλ και τεχνικών διδασκαλίας. Μετά από κριτική αξιολόγηση του ακροατηρίου και ανάλογα με τον σκοπό, ο εκπαιδευτής επιλέγει το ανάλογο διδακτικό μονοπάτι για την επίτευξη του στόχου. (παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα)

6. Παρακίνηση και Καθοδήγηση

Ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, κατανόηση και δημιουργία αισθήματος ικανότητας στον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. (παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα)

7. Ικανότητα αντιμετώπισης ετερογενών και ποικιλόμορφων ομάδων

Ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες, ομαδικές και ατομικές, αφού αποτελούν συνισταμένη για την επίτευξη των στόχων. (παιδαγωγική - διδακτική ικανότητα)

Ειδικές Ικανότητες

Με τον όρο Ειδικές Ικανότητες γίνεται αναφορά στις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (π.χ εκπαιδευτική δραστηριότητα). Όσον αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων, το πλαίσιο/περιβάλλον της εκπαίδευσης επηρεάζει την διαμόρφωση ικανοτήτων. Το πλαίσιο/περιβάλλον περιλαμβάνει (Buiskool, Broek, Van Lakerveld, κ.ά., 2010):

1. Μάθηση και Διδασκαλία: Ποιος είναι ο εκπαιδευτής, ποιο είναι το υπόβαθρό του και ποιο είναι το υπόβαθρο των μαθητών του;
2. Πρόγραμμα: Είναι καθορισμένο; Αν ναι από ποιον; Τυπική εκπαίδευση ή μη;
3. Θεσμική οργάνωση: Πως οργανώνεται το ινστιτούτο στο οποίο θα διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία;
4. Ηγεσία/ Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (CPD- Continuing Professional Development): Ποια είναι η αποστολή του ινστιτούτου; Υπάρχει πολιτική για την Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη (CPD);

Με βάση το πλαίσιο και το περιβάλλον την μάθησης προκύπτουν οι πιο κάτω ικανότητες για τους εκπαιδευτές ενηλίκων:

a. Αξιολόγηση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί τι χρειάζονται, τι απαιτούν και σε τι στοχεύουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσω της ανάλογης εκπαίδευσης. Μέσω της ενεργητικής ακοής, της γλώσσας του σώματος και άλλων τεχνικών, ο εκπαιδευτής συλλέγει πληροφορίες για τις ανάγκες και επιλέγει την απαραίτητη εκπαιδευτική στρατηγική.

b. Ικανότητα καθορισμού ανάλογης διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά την διδακτική ικανότητα, λόγω του ότι η διδακτική θεωρείται μια από τις βασικότερες ικανότητες, η οποία θα εξεταστεί και θα διερευνηθεί σε βάθος στην παρούσα έρευνα, θα ήταν πολύ βοηθητικό να αναλυθούν οι «λανθάνουσες» ικανότητες που πρέπει να κατακτήσουμε για να θεωρούμαστε διδακτικά ικανοί.

Αναλυτικότερα, οι διδακτικές γνώσεις χωρίζονται σε δεξιότητες/γνώσεις αλλά και ανάλογη συμπεριφορά (Buiskool, Broek, Van Lakerveld, κ.ά., 2010).

Δεξιότητες/Γνώσεις	Συμπεριφορά
Χρήση διάφορων διδακτικών μεθόδων	Αυτοπεποίθηση, Κριτική, Θετικότητα
Γνώσεις μαθησιακής προσέγγισης που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων	Παρακίνηση, Εμπιστοσύνη, Δημιουργία φιλικού κλίματος, Επικοινωνία
Χρήση τεχνικών μάθησης (διάλογος, εμπλοκή, role play κτλ)	Δημιουργικότητα
Καθοδήγηση της μάθησης σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο	Αναστοχασμός

Η διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης (διδακτική ικανότητα) επιβάλλεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ο λόγος είναι διότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, πέραν του ότι όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν συνολικά μια ποικιλόμορφη ομάδα εκπαιδευομένων, έχουν ιδιαιτερότητες και ως μαθησιακές μονάδες. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος δεν έχει επίγνωση των γνώσεων που διαθέτει. Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο ως προς το τι είναι έγκυρο ή όχι σχετικά με τις γνώσεις που θεωρεί πως έχει. Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό είναι μέσω ερωτήσεων αμφισβήτησης. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτής είναι οδηγός και αποτελεί εγγύηση πως η σκέψη και η μάθηση των εκπαιδευομένων οδεύουν προς τη σωστή κατεύθυνση.

c. Διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας

Ο εκπαιδευτής πρέπει να βοηθάει στην διαδικασία της μάθησης θεωρητικά και πρακτικά. Είναι απαραίτητες οι γνώσεις διδακτικής και των τεχνικών διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να αλλάζει διδακτική και τεχνικές ανάλογα με τις δυσκολίες που προκύπτουν.

d. Παρακολούθηση της διαδικασίας της μάθησης

Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να ακούει προσεκτικά, να ερμηνεύει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ούτως ώστε οι ενήλικοι να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα την κρίση τους, θεωρείται «όπλο» για τον εκπαιδευτή.

e. Συμβουλευτικές και κοινωνικές δεξιότητες

Ο εκπαιδευτής γνωρίζει πληροφορίες σχετικά με την σταδιοδρομία, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, βοηθητικά χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτές είναι η αξιοπιστία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτές συνήθως συμβουλεύουν σε ευρύτερο πλαίσιο τους ενήλικες συμμετέχοντες, αφού η σχέση μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από φιλική διάθεση.

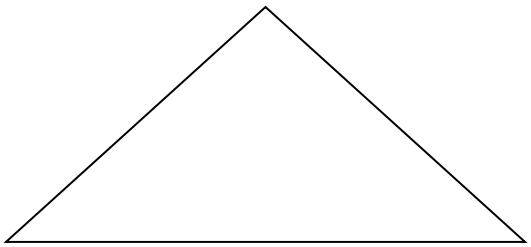
f. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών

Τα προγράμματα βασίζονται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, με σκοπό την ανάπτυξη των ενηλίκων.

Παιδαγωγικό Τρίγωνο με βάση τις ικανότητες

Σύμφωνα με το παιδαγωγικό τρίγωνο (Bertrand & Houssaye, 1994):

Περιεχόμενο & Διδακτική (3,5,7,a,b,f)



Προσωπική Ανάπτυξη & «Επαγγελματικός Εαυτός» (1,4)

Εξέλιξη Μαθητών (2,6,c,d,e)

Ενδιαφέρουσα είναι η εφαρμογή όλων των ικανοτήτων, γενικών και ειδικών, στο παιδαγωγικό τρίγωνο που αναφέρεται στις τρεις βασικές συνισταμένες της διδακτικής. Το Περιεχόμενο, τον Μαθητή και τον Δάσκαλο. Στην προκειμένη περίπτωση των ικανοτήτων, στις κορυφές του τριγώνου θα συναντήσουμε το περιεχόμενο και την διδακτική, την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτή, ενώ στην τελευταία κορυφή την βοήθεια των μαθητών. Όλες οι ικανότητες και προσόντα των εκπαιδευτών συμβάλλουν στην επίτευξη των τριών βασικών αξόνων του παιδαγωγικού τριγώνου.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα κείμενα που έχουν εκπονηθεί και ασχολούνται με το θέμα των ικανοτήτων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αρκετά. Πολλά Πανεπιστήμια από διάφορες χώρες, όχι μόνο της Ευρώπης αλλά και της Αμερικής έχουν καταλήξει μετά από έρευνα σε συγκεκριμένες ικανότητες και προσόντα. Οι πλείστες ικανότητες που καταγράφονται στα

ερευνητικά κείμενα είναι όμοιες. Παρόλα αυτά, η προσπάθεια να καταλήξουμε σε ένα μοντέλο ικανοτήτων, που να συνδυάζει τις βασικότερες ικανότητες, έγινε με βάσει την ήδη υφιστάμενη κατάσταση στην Κύπρο, αλλά και την προσωπική μου κρίση ή οποία βασίζεται σε βιωματικά και εμπειρικά δεδομένα.

Μετά από παρατήρηση των ειδικών ικανοτήτων, έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης των ικανοτήτων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές διαφορετικών βαθμίδων. Οι πιο πάνω ικανότητες μπορούν να βοηθήσουν οποιοδήποτε εκπαιδευτή να διαχειριστεί την ομάδα των μαθητών-εκπαιδευόμενών του και να δημιουργήσει κλίμα μάθησης με ποιοτικά αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παρά ταύτα, παρατηρώντας τις πιο πάνω ικανότητες, θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε κάποιες από αυτές, οι οποίες είναι όμοιες αλλά και άλλες που διαφέρουν ως προς το περιεχόμενό τους για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η ικανότητες c και d είναι όμοιες για όλους τους εκπαιδευτές. Όλοι οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι ικανοί να διευκολύνουν την διαδικασία της μάθησης αλλά και να αξιολογούν και να παρακολουθούν την εξέλιξή της.

Από την άλλη, οι ικανότητες a,b,e και f είναι ιδιαίτερες για την εκπαίδευση ενηλίκων, αρχικά λόγω του ότι υπάρχει ετερογένεια σε πολλούς τομείς, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα ακροατήριο ενηλίκων υπάρχει διαφορετικότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, την απασχόληση και την μόρφωση. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά διαφέρουν ταυτόχρονα σε ένα ακροατήριο, μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα όσον αφορά τον εκπαιδευτή, τεράστιο κομμάτι που διαφέρει είναι οι τεχνικές διδακτικής. Βασική τεχνική για την εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται η εμπλοκή, η συμμετοχή, η βελτίωση των γνώσεων, η αξιοποίηση των εμπειριών με επίκεντρο πάντα τον ενήλικα.

Με βάση τις πιο πάνω σκέψεις, η διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο το οποίο χρήζει περεταίρω διερεύνησης, εξέλιξης και εξειδίκευσης, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Κύπρος, όπου δεν υπάρχει επαρκής έρευνα και ενημέρωση. Η σημαντικότητα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτή που ωθεί την ανάγκη για διεθνές πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων, το οποίο ως βάση θα δοκιμάζεται σε κάθε χώρα και κοινωνία ξεχωριστά.

Βιβλιογραφία

Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). Core competencies of adult learning facilitators in Europe. *German Institute for Adult Education*.

Bertrand, Y., & Houssaye, J. (1999). Pédagogie and didactique: An incestuous relationship. *Instructional Science*, *27*, 33-51.

Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the

development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands*.

Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science*, *8*(4), 284.

Fedele-McLeod, M., Hector-Manson, A., Hinds, S., Jenkins, R., Santos, M., Pimentel, S., & Crandall, J. (2018). Adult Education Teacher Competencies. *AIR.* Available at: https://lincs.ed.gov/publications/te/competencies.pdf

Findeisen, D. (2004). Competencies in Adult Education. Where Do We Stand?. *ZBORNIK RADOVA ZNANSTVENO–STRUČNOG KOLOKVIJA "STANJE I PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ"*, 85.

Gartenschlaeger, U., Lattke, S., & Popovic, K. (2021). Curriculum globALE: competency framework for adult educators.

Jeffs, T. & Smith. M. (1990). Educating Informal Educators: at Jeffs T. and Smith M. (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.

Patrício, M. R., & Osório, A. (2013). Skills and competences of adult educators: learning experiences with senior citizens. *Professionalisation of Adult Educators International and Comparative Perspectives*.

Rossman, M. H., & Bunning, R. L. (2018). Knowledge and Skills for the Adult Educator: A Delphi Study. In *Training Educators of Adults* (pp. 150-167). Routledge.

Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μαρία-Αγορή Γραββάνη, Υποψ. Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ, M.Ed. ΠΑ.Δ.Α.

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κλάδο στις Επιστήμες της Αγωγής. Δεδομένων των καθημερινών και ραγδαίων αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία και στις σύγχρονες απαιτήσεις της επαγγελματικής αγοράς, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται καθημερινά να επιτελέσει τον σημαντικό ρόλο της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης και της επιτυχούς καθοδήγησης ενηλίκων με στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ένα άρτιο επαγγελματικό προφίλ, προσαρμοσμένο στα σύγχρονα επαγγελματικά δεδομένα. Η έννοια του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία έννοια ιδιαίτερα σημαντική και η επιστημονική έρευνα συνεχώς εξελίσσεται. Σκοπός της παρούσας εργασίας θα αποτελέσει η διερεύνηση των διαστάσεων της έννοιας του mentoring στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρχικά, θα αναλυθούν ορισμένα εισαγωγικά στοιχεία για την έννοια και την εξέλιξή της. Έπειτα, θα περιγραφεί το προφίλ ενός ιδανικού μέντορα και ο σημαίνων ρόλος που διακατέχει στην διαδικασία. Τέλος, θα διερευνηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές και τα μοντέλα διδασκαλίας βάσει των οποίων ένας μέντορας-εκπαιδευτής ενηλίκων βασίζει την διαδικασία του mentoring, ούτως ώστε να παραχθούν επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: mentoring, εκπαίδευση ενηλίκων, προφίλ μέντορα, παιδαγωγικές πρακτικές.

Abstract

Adult education is a significant domain in the Educational Sciences. Considering that the changes in the contemporary society and in the professional market happen daily and keep a fast pace, the adult educator has got the important role of teaching, educating and successfully instructing adults in order for adult learner to acquire soon a well-designed professional profile, based on the recent professional standards. The concept of mentoring in adult education plays an important role and the scientific research in this domain is under development. The main aim of this paper is going to be the discussion of the dimensions of the concept of mentoring in adult education.

Εισαγωγικά Στοιχεία

Η έννοια του mentoring στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο αυξημένου επιστημονικού ενδιαφέροντος. Ο όρος έχει καταβολές ήδη από την Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία, όταν στο Ομηρικό έπος της *Οδύσσειας* ο Τηλέμαχος διαμορφώνει σχέσεις με την Αθηνά-Μέντορα, η οποία τον καθοδηγεί και τον συμβουλεύει, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του δασκάλου, του φίλου, του καθοδηγητή, ενός υποκατάστατου της εκλειπούσας πατρικής φιγούρας (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Η ομηρική αυτή μνεία φαίνεται ότι επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον Γάλλο

συγγραφέα, François Fénelon, ο οποίος στο έργο του *Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου* (1699) έβαλε τις ρίζες της έννοιας του mentoring, εισάγοντας τον όρο του mentorer.

Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου φαίνεται ότι διαμορφώνεται βάσει των συνθηκών της κοινωνίας και των αναγκών της. Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, παρατηρείται ότι η έννοια του mentoring αλλάζει περιεχόμενο βασιζόμενη στα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Στην έννοια του mentoring υπάρχουν δύο συνιστώσες που καθορίζουν την σχέση που διαμορφώνεται: ο mentor και ο μαθητευόμενος. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπήρξε δυνατότητα σαφούς προσδιορισμού του ρόλου μέντορα-ισχυρού καθοδηγητή και του μαθητευόμενου-καθοδηγουμένου. Στο πλαίσιο αυτού του καθορισμού θεωρήθηκε ως επίκεντρο ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων (Βαλάση, 2015, Τρίκας & Κασιμάτη, 2020).

Η έννοια της πατρικής φιγούρας στο mentoring σταδιακά δεν έχει πρωτεύοντα ρόλο (Ehrich, 2013). Ουσιαστικά, ο μέντορας είναι ένα άτομο που μεταδίδει γνώση και εμπειρία σε ένα άτομο που στερείται εμπειρίας, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη του (Μαστοράκη, 2008). Η επιλογή ενασχόλησης ενός ατόμου με το mentoring θα πρέπει να αποτελεί συνειδητή επιλογή. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων εμπλέκεται σε μίας άτυπης μορφή mentoring, καθώς είτε καθοδηγεί συναδέλφους του, είτε αναζητά αυτή την καθοδήγηση που θα τον βοηθήσει να υποστηρίξει το διδακτικό και το εκπαιδευτικό του έργο γενικότερα (Κουτσούκος, Φραγκούλης, Βαλκάκος, & Κυριατζάκου, 2021). Ο μέντορας στο πρόσωπό του είναι σημαντικό να συγκεντρώνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που θα το καθιστούν έναν αξιόπιστο εκπαιδευτή. Ο αποτελεσματικός μέντορας υιοθετεί όλους τους απαραίτητους ρόλους μέσα στη μεντορική σχέση. Για αυτό τον λόγο αναμένεται να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευομένων και στη δημιουργία οργανωσιακής μάθησης με πολλαπλασιαστικά οφέλη (Phillips & Fragoulis, 2010).

Το προφίλ του μέντορα-εκπαιδευτή ενηλίκων

Το mentoring θεωρείται μια επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία βασίζεται σε μια μεντορική σχέση αποτελεσματικής μάθησης (Kamarudin et *al*., 2020). Στα τυπικά προσόντα που οφείλει να έχει ένας μέντορας συγκαταλέγονται (Gallacher, 1997): το επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση συνεχώς διαμορφώμενο με βάση τις προκλήσεις της κοινωνίας και των επιστημονικών εξελίξεων, η μεγάλη διδακτική εμπειρία, η επάρκεια στη χρήση, αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη, η εμπειρία στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων και η γνώση των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου που ανατίθεται στον εκάστοτε μέντορα.

Ο αποτελεσματικός μέντορας είναι απαραίτητο να επιδιώξει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ηθικής φύσεως στο πλαίσιο της ορθής ανάληψης του ρόλου του. Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματος χάριν αποτελούν: η ικανότητα και η θέληση μεταλαμπάδευσης αξιών, γνώσης και εμπειρίας στους εκπαιδευόμενους, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες του καθοδηγουμένου στην διαδικασία της

μάθησης, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις συνθήκες και την περίπτωση, η προθυμία και η ειλικρίνεια. Είναι σημαντικό κατά την διαδικασία της ανάληψης του ρόλου του μέντορα, ο ίδιος ο μέντορας να στοχεύει σε δημιουργική ανατροφοδότηση, καθώς και σε αντικειμενικότητα, εκφράζοντας συμπόνια και θετικότητα προς την προσπάθεια που καταβάλλει ο καθοδηγούμενος (Peretomode & Ikoya, 2019, Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Η εκπαίδευση των μεντόρων οφείλει να είναι στοχευμένη και εξειδικευμένη. Μία απλή μορφή επιμόρφωσης δεν επαρκεί. Η κατάρτιση του μέντορα-εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να αποτελεί μία μακρόχρονη και συστηματική διαδικασία. Μέσα από αυτή την διαδικασία, ο μέντορας θα αναπτύξει ικανότητες που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει στην εκάστοτε περίπτωση που θα κληθεί να αναλάβει την τεχνική που απαιτεί η συμβουλευτική καθοδήγηση στο πλαίσιο του mentoring, ούτως ώστε να είναι η διαδικασία αποτελεσματική. Ο μέντορας καλείται να διατελέσει τον δύσκολο έργο της μετουσίωσης της θεωρίας στην υλοποίησή της.

Οι συνεχείς αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου στην σύγχρονη κοινωνία καθιστούν αναγκαία τη συστηματική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η μορφή επιμόρφωσης είναι σημαντικό να εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Φραγκούλης et *al.*, 2015). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν με αρτιότητα στα επαγγελματικά-διδακτικά καθήκοντά τους και στην πιθανή ανομοιογένεια που διέπει την ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που θα κληθούν να αναλάβουν, δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στις κατακτηθείσες γνώσεις που έχουν παγιωθεί από τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, αλλά θα πρέπει συστηματικά να επιδίδονται σε μαθησιακές δραστηριότητες που λειτουργούν συμπληρωματικά στην επαγγελματική τους πορεία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να επιδιώκουν την συνεχή κατάρτιση, ώστε να διαφοροποιούν και να εκσυγχρονίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τα δεδομένα και τις εξελίξεις της κοινωνίας. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της διδακτικής εμπειρίας στο χώρο της ενηλίκων διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στο mentoring (Παπασταμάτης et *al.*, 2010).

Ο ρόλος του μέντορα στην διαδικασία του mentoring

Ο μέντορας ως εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να παρουσιάσει και να προτείνει μία διαφορετική οπτική για την παρατήρηση και την επίλυση των προβλημάτων στον εκπαιδευόμενο. Ο ρόλος του αποδέκτη της διαδικασίας του mentoring είναι ενεργητικός, αφού πρέπει να επανατοποθετηθεί καίρια ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάσει των κατευθύνσεων που δίνονται από τον μέντορα. Και οι δύο πλευρές οφείλουν να εργάζονται αρμονικά με στόχο να επιτύχουν τους στόχους που έχουν ορίσει από την έναρξη της διαδικασίας του mentoring. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην ανταλλαγή απόψεων, στην παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης και στην κοινή προσπάθεια επίτευξης των στόχων. Η μέθοδος του mentoring στην εκπαίδευση

ενηλίκων αποτελεί ταυτόχρονα μέθοδος διδακτικής υποστήριξης και μία επιτυχής μαθησιακή διαδικασία (Omebe, 2014).

Η μεντορική σχέση μπορεί να διακριθεί σε τέσσερα στάδια (Gallacher, 1997). Αρχικά, είναι σημαντικό να επιτευχθεί η σύνδεση των εμπλεκομένων στην διαδικασία του mentoring (εκπαιδευτής ενηλίκων-μέντορας και εκπαιδευόμενος) και έπειτα ξεκινάει το στάδιο της διδασκαλίας και εξέλιξης του εκπαιδευόμενου. Στόχος στο επόμενο στάδιο θα αποτελέσει η προώθηση της σταδιοδρομίας του μαθητευομένου και σε τελικό στάδιο, θα πραγματοποιηθεί ο διαχωρισμός, όταν ο μαθητευόμενος γίνεται ανεξάρτητος.

Τα στάδια της μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με τον Roger (Rogers, 1998) αποτελούν: α) η μύηση, για την έναρξη της επικοινωνίας, β) η ρύθμιση της κατεύθυνσης της μεντορικής σχέσης, γ) η ανάπτυξη και σημείωση προόδου και δ) η διατήρηση της συντελεσμένης προόδου και της εξέλιξης ακόμη και με την λήξη του mentoring. Μία πιο πρόσφατη θεώρηση βιβλιογραφίας αποκαλύπτει την ύπαρξη αναδιαμορφωμένων σταδίων mentoring. Βάσει των προγραμμάτων mentoring σε κορυφαία πανεπιστημία της Ευρώπης και της Αμερικής προτείνεται να ενταχθούν στην διαδικασία τα στάδια του καλωσορίσματος σε συνδυασμό με την διερεύνηση εκπαιδευτικών, προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών από τους μέντορες, του σχεδιασμού, της αναζήτησης των παραγόντων επιτυχημένης σχέσης και των δραστηριοτήτων και θεμάτων συζήτησης για την πρόοδο του καθοδηγουμένου, καθώς και την αποτελεσματική αντιμετώπιση εμποδίων, που μπορούν να ανακύψουν κατά την διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017). Το τελευταίο στάδιο απαραίτητα πρέπει να εμπεριέχει το στοιχείο του αναστοχασμού και τον προσδιορισμό του οφέλους που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος (Phillips & Fragoulis, 2010).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο των προγραμμάτων Διά Βίου μάθησης και εκπαίδευσης διαδραματίζει τον ρόλο του μέντορα στο πλαίσιο της ανάπτυξης οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στα θετικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων συγκαταλέγεται η ικανότητα αντίληψης και καλύτερης κατανόησης των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης και ορθής ανταπόκρισης στις απαιτήσεις τους. Παράλληλα, η κατοχή διδακτικής εμπειρίας συνδυάζεται με μία πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση και επαγγελματική εμπειρία. Η διαμόρφωση μεντορικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτή ενηλίκων και στον εκπαιδευόμενο θα επιτευχθεί εφόσον ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαθέτει την ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων υλοποιείται μέσα από μία προσεκτική προετοιμασία που πραγματοποιεί , για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στο ρόλο του. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο μέντορας θα πρέπει να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις, τις δεξιότητες και τα προσόντα τα οποία θα συνδέονται άμεσα με τις βασικές διδακτικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι βέλτιστες επαγγελματικές και διδακτικές πρακτικές δύνανται να κατακτηθούν και να βοηθήσουν τον μέντορα-εκπαιδευτή ενηλίκων να ανταπεξέλθει στο απαιτητικό εκπαιδευτικό του έργο (Hobson et *al.*, 2009).

Mentoring και διδακτικά μοντέλα

Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία του mentoring διαδραματίζει η επιλογή του διδακτικού μοντέλου που θα εφαρμοστεί στην διαδικασία. Τα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονται στον συμπεριφορισμό (μαθητείας, παραδοσιακό, τεχνοκρατικό κ.ά.) οι ρόλοι μέντορα και καθοδηγούμενου καθορίζονται με σαφήνεια. Ο μέντορας αποτελεί για τον καθοδηγούμενο πρότυπο διδασκαλίας. Ο καθηγούμενος προσπαθεί να εξομοιωθεί παρατηρώντας το και μιμούμενος τις ενέργειές του. Ο μέντορας είναι ο πάροχος γνώσης, ο οποίος εφοδιάζει με θεωρητικές γνώσεις τον εκπαιδευόμενο με τρόπο τέτοιο, ώστε να τον καταστήσει επαρκή για το έργο που θα κληθεί να αναλάβει μελλοντικά.

Ως πρότυπο, ο μέντορας αποτελεί μαθησιακό στόχο για τον καθοδηγούμενο. Υπό αυτό το πρίσμα συνδέεται με έλεγχο και αξιολόγηση (Κουγιουμτζής, 2016). Η διδασκαλία προσεγγίζεται υπό μία τεχνοκρατική αντίληψη ως εφαρμογή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι καθοδηγούμενοι αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι η γνώση επέρχεται μέσω μία μαθησιακής διαδικασίας και αποκτιέται διαισθητικά, ακολουθώντας το πρότυπο του μέντορα (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Τα μοντέλα συμπεριφορισμού αποδίδουν στον καθοδηγούμενο έναν διεκπεραιωτικό ρόλο, ο οποίος βασίζεται είτε στην εμπειρία και υλοποιείται μέσα από το μοντέλο μαθητείας, είτε σε θεωρητικές παραδοχές και υλοποιείται μέσα από το μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης. Σαφώς, μέσω αυτών των μοντέλων οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να διδαχθούν, όμως, μέσω αυτών περιορίζεται σημαντικά η ανάπτυξη της κριτικής και της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017).

Αυτού του είδους ΄΄τραπεζική εκπαίδευση΄΄, αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Paulo Freire (Freire, 1977) που χρησιμοποιεί πρακτικές και αφορούν την γραμμική εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων δεν οδηγεί στην αρετή της ελευθερίας στην μάθηση. Συνεπώς, τα μοντέλα συμπεριφορισμού από τη στιγμή που κρίνονται για τις απλουστευτικές παραδοχές τους για τη μάθηση και την αυστηρή προσκόλλησή τους στον τρόπο μετάδοσης της διδασκαλίας, θεωρείται ότι δεν ενδείκνυνται για την διαδικασία του mentoring στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rice, 2007).

Αντίθετα, τα μοντέλα που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό απομακρύνουν το mentoring από κάθε έννοια παραδοσιακής εκπαίδευσης και μάθησης. Τα εποικοδομητικά μοντέλα έχουν ως βασική αρχή την αντίληψη ότι η γνώση βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις, ενώ η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και σε πρακτικές που στηρίζονται στην συνεργασία, η οποία σταδιακά αποκτά μια δυναμική σχέση με βασικό θεμέλιο την αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Ο διάλογος αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίοι αποκτούν την ικανότητα να κατασκευάζουν και να θεμελιώνουν την επαγγελματική τους γνώση και αποφεύγουν να υιοθετήσουν δοκιμασμένες πρακτικές (Λουκά & Πέτσιου, 2016, Γιαννακίδου et *al.*, 2013). Το mentoring Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice, 39(1)*, 50-56.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education,25 (1)*, 207-216.

μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία που δίνει χώρο στην ενεργητική συνεκπαίδευση και ανάπτυξη, τόσο των καθοδηγούμενων όσο και των μεντόρων (Hargreaves & Fullan, 2000). Σε ένα τέτοιο συνεργατικό πλαίσιο μάθησης, οι συμβαλλόμενοι είναι ισότιμοι, με βασικό τον ρόλο του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη (Tang & Choi, 2007). Ο μέντορας υποστηρίζει τον καθοδηγούμενο μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, επανεξετάζει τον τρόπο διδασκαλίας του τακτικά, εντοπίζει και περιορίζει δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες και σε ένα τελικό στάδιο μετασχηματίζει απόψεις, συνήθειες και ενέργειες, ανταποκρινόμενος στον υπεύθυνο ρόλο του μέντορα καθοδηγώντας επιτυχώς έναν άρτιο μελλοντικό επαγγελματία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2017). Proypotheseis apotelesmatikis mentorikis schesis. European Conference: *"Mentoring Between Teachers in Secondary High School",* La-mia.

Bagakis, G., & Tsigkou, P. (2017). *Dierevnisi to thesmou tou Mentora.* ekd. Grigoris, Athina.

Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Department of Education, Training and Employment. University of Queensland.

Fragkoulis, I., Papadakis, S., & Velisarios, A. (2015). To E-mentoring os thesmos ypostirixis neon ekpaideftikon apomakrysmenon scholikon monadon. Sto: Chatzi-panagiotou, P. (2001). *I epimorfosi ton ekpaideftikon: Zitimata Organosis, Schediasmou kai Axiologisis.* Athina: Dardanos

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). εκδ. Κέδρος, Αθήνα.

Gabel-Dunk, Genie & Craft, Anna. (2004). The road to ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Development. 8.*

Gallacher, K.K, (1997). Supervision, Mentoring and Coaching method for supporting personnel development. *Performing personnel preparation in early intervention: issues models and practical strategies*. Ed Winton P.J; McCollum, J.A & Catlett, C. Paul. H Brookes publishing co. Baltimore. 191-196.

Giannakidou, E., Gioftsali, K., & Tziora, E. (2013). H anastochastiki praxi ton ypopsifion ekpaideftikon kata tin efarmogi mias prosarmosmenis ekdochis tou montelou Lesson Study. *Erevna stin Ekpaidefsi,* 1, 27-55

Kamarudin, Mastura & Kamarudin, Azni & Darmi, Ramiaida & Saazai, Noor. (2020). A Review of Coaching and Mentoring Theories and Models. *International*

Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 9. 289-298.

Kougioumtzis, G. A. (2016). Episkopisi vasikon theoritikon kai empeirikon mo-ntelon se epipedo paidagogikis kathodigisis/mentoringekpaideftikon. Sto K.D. Malafantis, V. Papadopoulou, S. Avgitidou, G. Iordanidis & I. Betsas (Epim.). Praktika 9ou Panelliniou Synedriou «*Elliniki Paidagogiki kai ekpaideftiki erevna*». Tomos V΄ (sel.. 505-516). Diadrasi.

Koutsoukos M., Fragkoulis, I., Valkakos, E. Kyriatzakou, K. (2021). I axiopoii-si tou mentoring stin ekpaidefsi enilikon. Ofeli gia tous ekpaideftes, tous me-ntores kai tous ekpaideftikous organismous, *ekp@ideftikos kyklos, 9*, (1), 270-290

Louka, D., & Petsiou, Ch. (2016). To mentoring stin ekpaidefsi. Sto G. Alexandra-tos, T. Arvaniti-Papadopoulou, & P. Orfanos P. (epim.). «*Praktika 3ou Panelliniou Synedriou Panellinias Enosis Scholikon Symvoulon Prooptikes gia ena sygchrono kai dimokratiko scholeio*», (673-681)

Mastoraki, E. (2008). *Energi emploki kai endynamosi ton evaisthiton koinonika omadon. Eisigisi sto V' meros tou theoritikou ergastiriou-omada ergasias II me thema: "O thesmos tou mentoring ston ergasiako choro: Methodos endynamosis"*. Athina: Ethniko Thematiko Diktyo, kainotomes diadikasies proothisis stin apascholisi, thematiko ergastirio

Omebe, C. A. (2014). Human Resource Management in Education: Issues and Challenges. *British Journal of Education, 2*, 26-31

Papastamatis, A., Griva, E., Valkanos, E. & Giavrimis, P. (2010). *Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikon. Anagkes ton ekpaideftikon ton SDE kai proteinomenes politikes epimorfosis.* Athina: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi

Peretomode, Victor & Ikoya, Peter. (2019). Mentorship: A Strategic Technique for Achieving Excellence, Manpower Development and Nation Building?. *Mediterranean Journal of Social Sciences. 10*. 17-24.

Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010), Exploring the beliefs of primary education teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Review of European Studies, Vol.2, No. 2*, 201-213

Rice, R. (2007, September 5-8). *The Mentor's use of Adult Learning Theories: are theory and practice co-extensive?* British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London

Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Tang, S.Y.F., & Choi, P.L. (2007). Connecting Theory and Practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,13(3)*, 383-401.

Trikas, M. & Kasimati, A. (2020). I simasia kai o rolos tou mentora gia tin ypo-dochi kai tin entaxi ton neodioriston ekpaideftikon: Dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis Nomou Evvoias. *Ekp@ideftikos Kyklos, 8*(1), 143-162.

Valasi, D. (2015). *Odigos efarmogis ekpaideftikis symvouleftikis-mentoring*. Athina: IME-GSEVEE

Η πρώτη καθολική εφαρμογή της Εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ζιώγα Στυλιανή, Εκπ/κός Π.Ε.86

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει την πρώτη καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην Ελλάδα διερευνώντας τις αντιλήψεις μαθητών Λυκείου για την ετοιμότητα και την προσβασιμότητα. Αναδεικνύονται πρακτικές, προβλήματα αλλά και νέοι ρόλοι για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, ετοιμότητα, προσβασιμότητα, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The present research attempts to capture the first universal application of distance learning in Greece by investigating high school students' perceptions of readiness and accessibility. Practices, problems and new roles for teachers and students emerge.

Key-Words: Distance education, pandemic, readiness, accessibility, Secondary education

Εισαγωγή

Η πανδημία οδήγησε σε κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την εφαρμογή της καθολικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πανδημία επιτάχυνε τις αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού και συνδεσιμότητας από πλευράς των μαθητών αναδεικνύει τη μη ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση, καθώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί το μοναδικό μέσο εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, και δεν απειλεί μόνο την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και την καθολική πρόσβαση σε αυτή.

Προκλήσεις και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η διεθνής βιβλιογραφία (Hanover Research, 2015) εντοπίζει σημαντικές διαφορές μεταξύ της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω διαδικτύου και της διδασκαλίας με φυσική παρουσία με επιπτώσεις στην ποιότητα και την αυστηρότητα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος μάθησης. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των μαθητών, τις αναθέσεις εργασιών και τον ρυθμό υλοποίησης και να υποστηρίζει μαθητές με διαφορετικά γνωστικά επίπεδα, διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Οι προκλήσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: εξωτερικές και εσωτερικές. Οι εξωτερικές προκλήσεις αφορούν τεχνικά προβλήματα όπως προβλήματα συνδεσιμότητας και χαμηλής ταχύτητας δικτύου λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων (Kara et al. (2019).

Οι εσωτερικές προκλήσεις σχετίζονται αφενός με την απροθυμία των εκπαιδευτικών να μεταβούν από την παραδοσιακή στην ηλεκτρονική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης αφετέρου στον τρόπο υλοποίησης χωρίς την ενσωμάτωση παιδαγωγικών και μαθησιακών θεωριών.

Πανδημία και εξ αποστάσεως διδασκαλία

Στις 11 Μαρτίου 2020, στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας ακολουθώντας την πρακτική άλλων χωρών αποφασίζει την προσωρινή αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων εφαρμόζοντας καθολικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία με σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή. Επίσης, εισηγείται την υλοποίηση με επανάληψη στην ήδη διδαχθείσα ύλη με προαιρετική συμμετοχή των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Η πανδημία απαιτεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση ηλεκτρονικής μάθησης (Tzifopoulos, 2020). Η αιφνίδια μετάβαση από τη διδασκαλία με φυσική παρουσία στη διαδικτυακή αποτέλεσε λύση ανάγκης (Bojović et al., 2020) με πρωταρχικό στόχο την άμεση και γρήγορη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (Hodges et al., 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτύου χαρακτηρίζεται από τη χωροχρονική απόσταση μεταξύ των μαθητών και των μαθησιακών πόρων, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης αναφέρεται μόνο στην απόσταση του χώρου. Κατά συνέπεια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης δεν είναι ταυτόσημες έννοιες παρότι έχει επικρατήσει η τάση να θεωρούνται. Η απομακρυσμένη διδασκαλία απαιτεί προσοχή καθώς, αποτελεί λύση ανάγκης και όχι μακροπρόθεσμη λύση (Bozkurt & Sharma, 2020).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μαθητών Λυκείου σχετικά με την επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την πρώτη καθολική εφαρμογή (Μάρτιος – Μάιος 2020), στην Ελλάδα. Τα υπο διερεύνηση ζητήματα αφορούν:

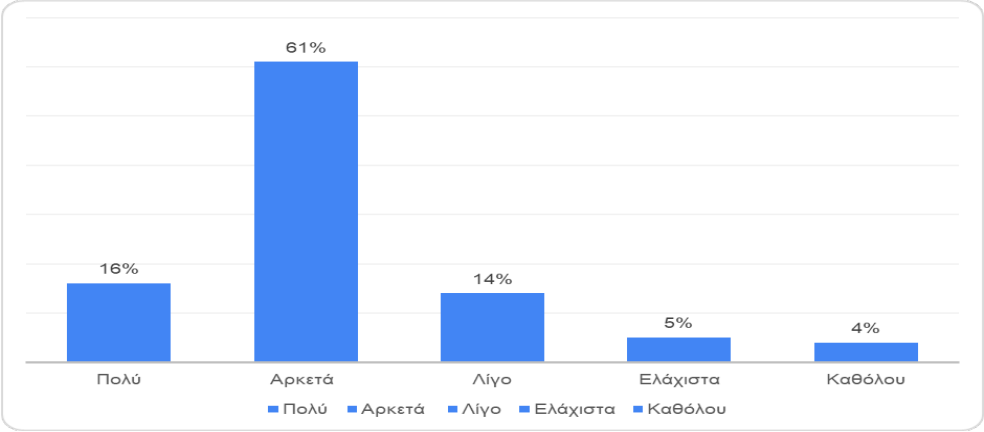
- την ετοιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με συνέπεια στην εξ αποστάσεως διδασκαλία
- την προσβασιμότητα μαθητών και εκπαιδευτικών και τα εμπόδια στην εφαρμογή της.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2020 και έλαβαν μέρος 100 μαθητές των τάξεων Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου των Ιωαννίνων που είχαν παρακολουθήσει εξ

αποστάσεως μαθήματα το σχ. έτος 2019-2020. Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις μιας ή περισσοτέρων απαντήσεων μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή από 16 μαθητές. Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της συστηματικής μελέτης της βιβλιογραφίας μέχρι το 2021.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

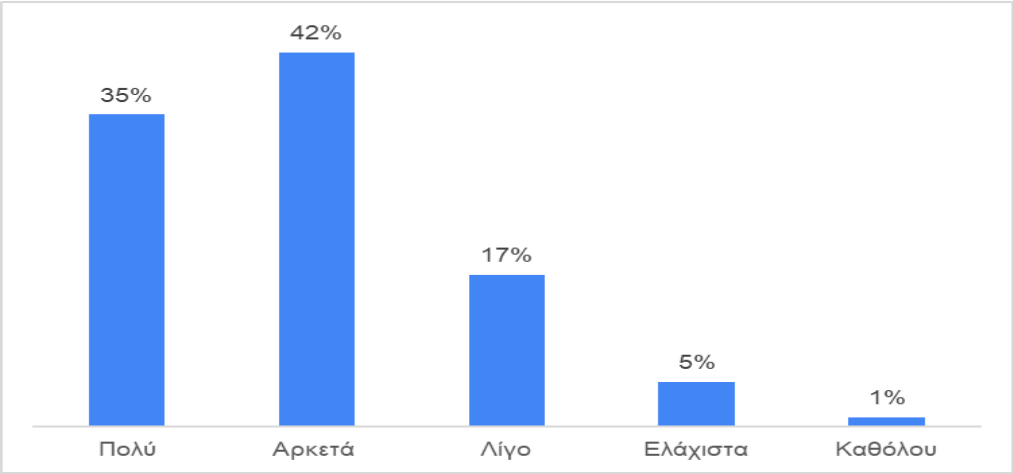
Ερ. 1:«Μπορούν να είναι συνεπείς στον χρόνο και στις απαιτήσεις των εργασιών οι μαθητές;».



Σχήμα 1: Αποτελέσματα ερ. 1 (Ετοιμότητα)

Σύμφωνα με το σχήμα 1, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (61%) μαθητών θεωρεί ότι είχε τη δυνατότητα να τηρεί σε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο συνέπεια στον χρόνο και στις απαιτήσεις των εργασιών, ενώ μόνο το 9% αδυνατεί να ανταποκριθεί.

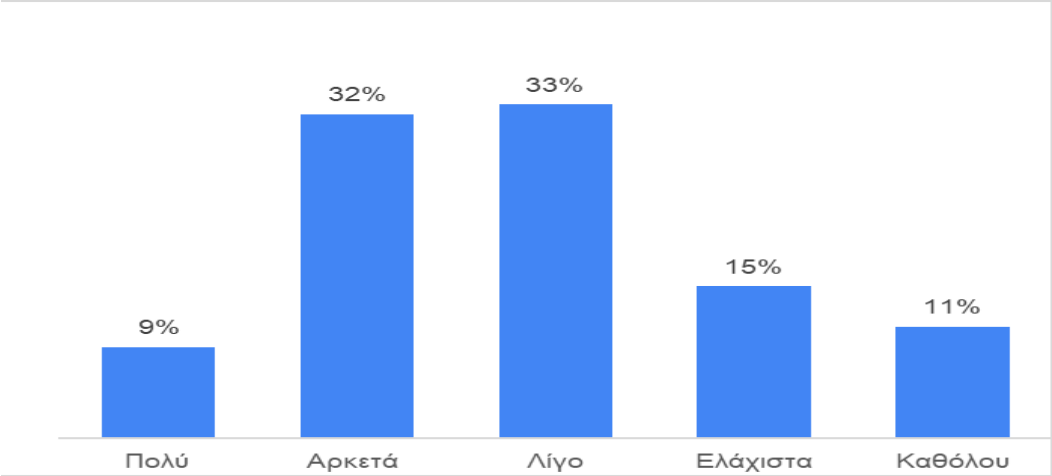
Ερ. 2: «Έχουν άνεση στη χρήση Η/Υ, Διαδικτύου, email οι μαθητές»



Σχήμα 2: Αποτελέσματα ερ. 2 (Ετοιμότητα)

Το 42% των μαθητών σχήμα 2 θεωρεί ότι έχει άνεση στον Η/Υ, Διαδίκτυο, email και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επίσης το 35% των μαθητών έχουν εξαιρετική ευχέρεια στην χρήση των παραπάνω εργαλείων τεχνολογίας.

Ερ. 3: «Είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν πολλές ώρες την εβδομάδα με τα διαδικτυακά μαθήματα οι μαθητές;».



Σχήμα. 3: Αποτελέσματα ερ. 3 (Ετοιμότητα)

Οι μαθητές σύμφωνα με το σχήμα 3 ασχολούνται με τα εξ αποστάσεως μαθήματα σε ικανοποιητικό βαθμό και μόνο είναι μόνο το 26% (15% ελάχιστα και 11% καθόλου) αδιαφορούν.

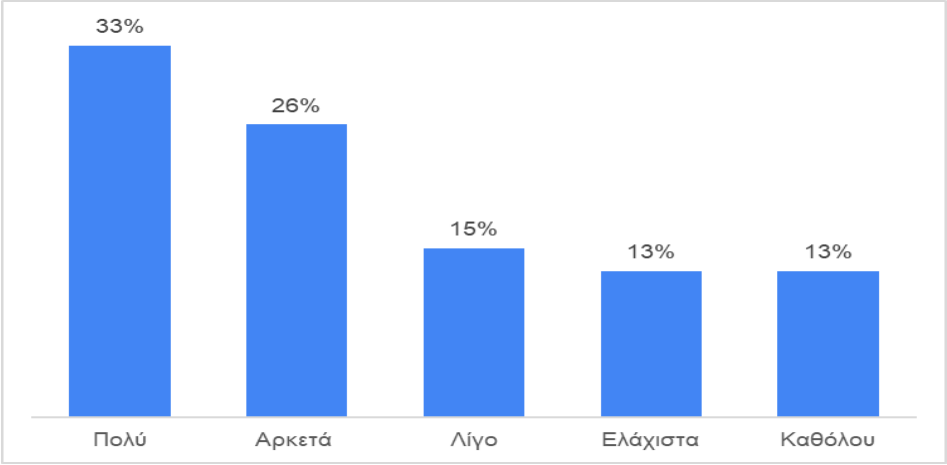
Ερ. 4: «έχουν τη δυνατότητα να μελετούν σε ένα χώρο του σπιτιού και να κάνουν τις εργασίες οι μαθητές;»

Ερ. 5 «όταν παρακολουθούν τα μαθήματα, υπάρχει ησυχία στον χώρο;»

Απαντήσεις	Ερώτημα 4	Ερώτημα 5	Ερώτημα 4	Ερώτημα 5
Πολύ	42%	34%	73%	72%
Αρκετά	31%	38%		
Λίγο	16%	6%	27%	28%
Ελάχιστα	10%	7%		
Καθόλου	1%	15%		

Πίν. 1: Συγκεντρωτικές απαντήσεις στα Ερ.4 και Ερ. 5

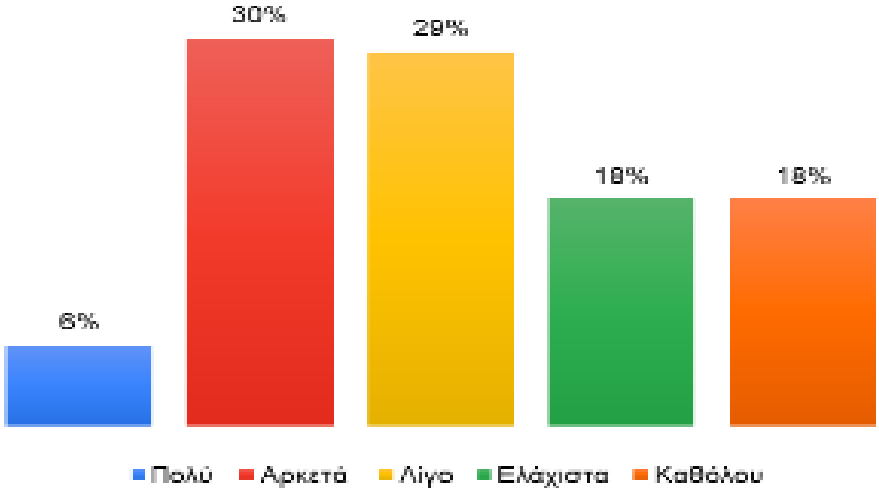
Το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (Πίνακας 1) διαθέτει προσωπικό χώρο μελέτης (73%) και κατά συνέπεια δεν αντιμετωπίζει προβλήματα θορύβου (72%).



Σχήμα 4: Αποτελέσματα ερ. 6 (Ετοιμότητα)

Το 59% αυτών αντιμετώπιζε τα προβλήματα ζητώντας βοήθεια από τεχνικούς ή την οικογένεια ή το σχολείο και τους φίλους τους. Αντίθετα το 41% δυσκολεύονταν για λόγους είτε οικονομικούς είτε λόγω έλλειψης γνώσεων (σχήμα 4).

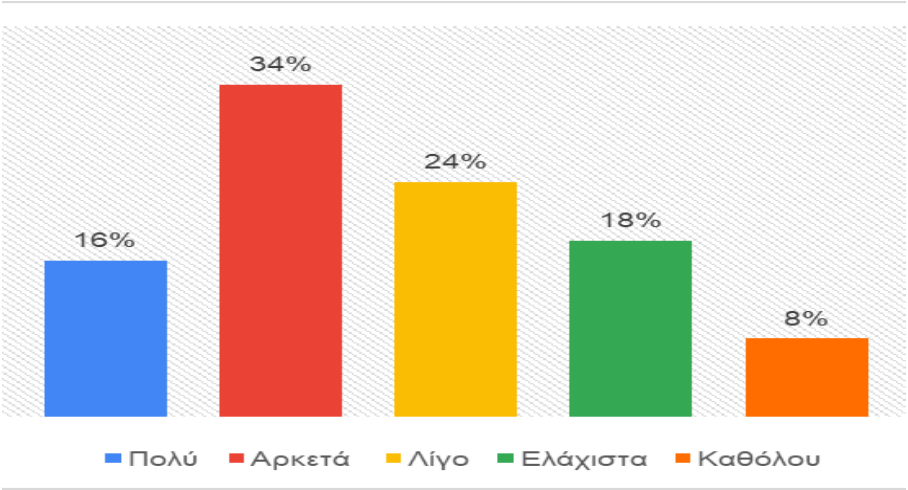
Ερ. 7: «Όταν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα κατά τη διδασκαλία ο καθηγητής ήταν σε θέση να το αντιμετωπίσει;»



Σχήμα 5: Αποτελέσματα ερ. 7 (Ετοιμότητα)

Οι εκπαιδευτικοί (σχήμα 5) αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα από τους μαθητές καθώς το 65% αυτών δεν ήταν σε θέση να διαχειριστεί τα τεχνικά προβλήματα κατά την διδασκαλία.

Ερ. 8: «Όλοι οι εκπ/κοί ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι με εκπαιδευτικό υλικό;»

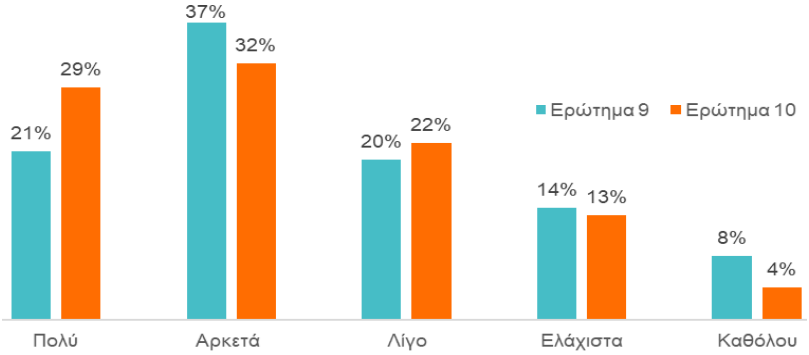


Σχήμα 6: Αποτελέσματα ερ. 8 (Ετοιμότητα)

Από το σχήμα 6, οι μισοί μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν καλά οργανωμένοι στα διαδικτυακά μαθήματα σχετικά με το υλικό που παρείχαν.

Ερ. 9: «Είχαν στη διάθεση τους αξιόπιστο υπολογιστή και γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο στα διαδικτυακά μαθήματα»

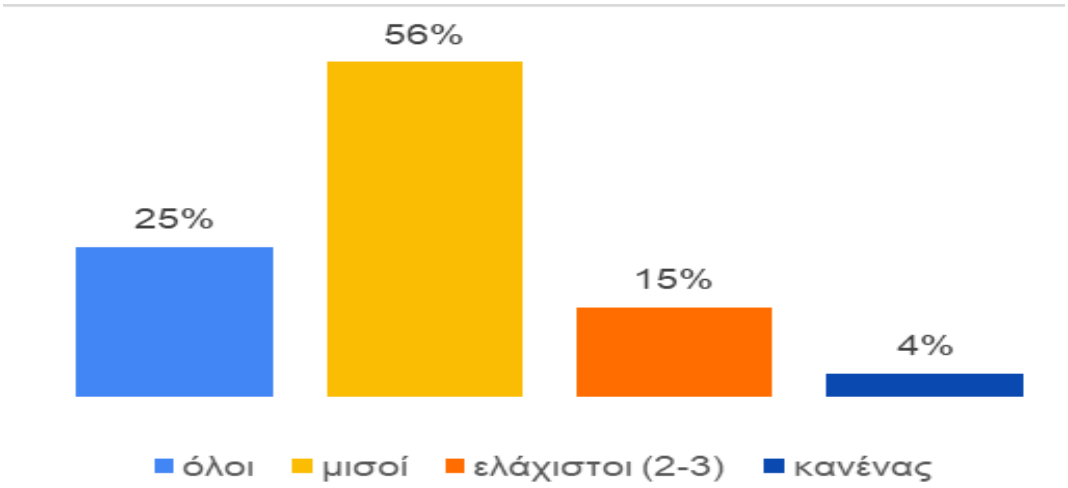
Ερ. 10 «είχαν στη διάθεση τους τον απαραίτητο εξοπλισμό (κάμερα, ηχεία, μικρόφωνα)».



Σχήμα 7: Αποτελέσματα ερ.9 και ερ.10 (Προσβασιμότητα)

Οι περισσότεροι μαθητές (58%, 61%) θεωρούν ότι διαθέτουν αξιόλογο υπολογιστή και τον απαραίτητο εξοπλισμό για να τα διαδικτυακά μαθήματα. Ωστόσο, το 42-39 % περίπου απαντά αρνητικά σχετικά με την αξιοπιστία της σύνδεσης στο διαδίκτυο και με τον τρόπο που πραγματοποιείται (με wifi ή με χρήση δεδομένων από κινητό), καθώς και αν υπάρχει η δυνατότητα να υποστηρίξει περισσότερες από μια τηλεδιασκέψεις (σχήμα 7).

Ερ. 11: «Οι καθηγητές είχαν διαθέσιμο υπολογιστή στο σπίτι και πρόσβαση στο Διαδίκτυο;»

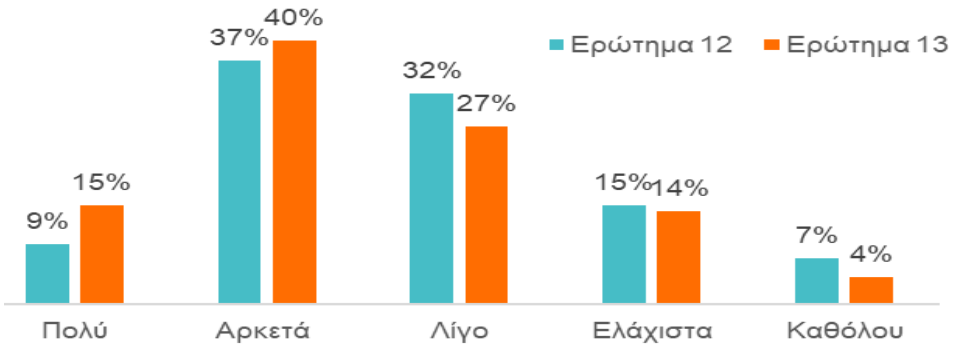


Σχήμα 8: Αποτελέσματα ερ. 11(Προσβασιμότητα)

Στο σχήμα 8, το 56% των μαθητών θεωρεί ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να πραγματοποιήσουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, καθώς διαθέτουν τον απαιτούμενο τεχνικό εξοπλισμό αλλά και σύνδεση στο διαδίκτυο που είναι αναγκαία.

Ερ. 12 «οι καθηγητές ήταν εξοικειωμένοι με τις πλατφόρμες eclass ή webex»

Ερ.13 «οι καθηγητές μπορούσαν να αναρτούν υλικό και να διορθώνουν άμεσα τις εργασίες».



Σχήμα 9: Αποτελέσματα ερ. 12 και ερ.13(Προσβασιμότητα)

Το 15% των μαθητών (σχήμα 9) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες σε υψηλό επίπεδο, ενώ μόνο το 4% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτά. Ωστόσο μόνο το 9% αυτών πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται πολύ καλά τις πλατφόρμες, ενώ μόνο το 7% θεωρεί ότι αδυνατούν να τις χρησιμοποιήσουν.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές είχαν την ετοιμότητα και τις ψηφιακές δεξιότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα τεχνικά προβλήματα ακόμη και μόνοι τους, μέσω δοκιμών, μέσω της τεχνολογίας, μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο ή δημοσιεύοντας το πρόβλημα σε διαδικτυακές ομάδες χρηστών που μπορούν να τους προτείνουν λύσεις. Κατά συνέπεια η εξάρτηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για καθοδήγηση στη χρήση των τεχνολογιών είναι ελάχιστη.

Σε αντίθεση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τόσο στην έρευνα αυτή καθώς και σε άλλες (Anastasiadis, 2020). Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν νέες μεθόδους διδασκαλίας όπως δημιουργία εικονικών τάξεων και μαθημάτων, ανάρτηση ψηφιακού υλικού, διορθώσεις των εργασιών, που απαιτούσαν αυξημένο χρόνο ενασχόλησης από αυτούς (Johnson et al., 2020).

Από την πλευρά των μαθητών αφενός η έλλειψη εξοικείωσης με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης και αφετέρου η μη ανεπτυγμένη ικανότητα αυτορρύθμισης είχε ως αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τη διαδικασία ως προαιρετική και χωρίς πίεση από τον εκπαιδευτικό σχετικά με την αξιολόγηση τους. Η συμμετοχή και η συνέπεια των μαθητών στα εξ αποστάσεως μαθήματα εξαρτήθηκε από τη στάση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό (Zioga, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσα από νέους ρόλους, πιο απαιτητικούς, συγκριτικά με τη συμβατική εκπαίδευση εστιάζοντας επίσης στην

υποστήριξη των μαθητών και στον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων (Anastasiadis, 2020). Οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους αλλά δεν τα κατάφεραν, καθώς βίωσαν επαγγελματική εξουθένωση.

Η πρόσβαση στο διαδίκτυο αποτέλεσε το μεγαλύτερο πρόβλημα λόγω της ταυτόχρονης χρήσης πολλών συσκευών σε κάθε οικογένεια, με αποτέλεσμα δυσκολίες στην πρόσβαση ή ακόμη και αποκλεισμό από την εκπαίδευση.

Αναφορές

Anastasiadis, P. (2020). Distance learning in the era of COVID-19, focusing on the Greek Educational System. *Open Education*.

Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*

Hanover Research. (2015). *Best Practices in K-12 Online and Hybrid Courses* . Hanover Research

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J., (2020). U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*.

Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review. *Open Praxis*.

Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus : Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*.

Zioga, S. (2021). Students' perceptions of Distance learning emergency due to the Covid-19 pandemic. Repository of UOI "Olympias". University of Ioannina, Greece.

Δαπάνες Προϋπολογισού για την Παιδεία και Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο της κρίσης 2005-2014

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να αποκτήσουμε μια πρώτη σφαιρική γνώση σχετικά με τον πολυσυζητημένο κρατικό προϋπολογισμό και για τη πορεία χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα χρόνια της μεγάλης οικονομικής κρίσης 2005-2014. Η κατανομή των οικονομικών πόρων του δημοσίου είναι θέμα μείζονος σημασίας για κάθε χώρα. Σημαντική και για τη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Παρόλο που αναφερόμαστε σε οικονομικά μεγέθη, ουσιαστικά πρόκειται για τη χάραξη της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης. Αυτό σημαίνει ότι από τα κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού μπορούμε να διακρίνουμε τις προτεραιότητες της κυβέρνησης. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, κομμάτι του στενού δημοσίου τομέα βρίσκετε σε ελεύθερη πτώση με άγνωστα αποτελέσματα και συνέπειες που θα εμφανιστούν στο μέλλον. Επομένως, η χρήση του κρατικού προϋπολογισμού αφορά τη διαμόρφωση των στόχων πολιτικής, τον καθορισμό του ύψους των δαπανών και την ακρίβεια με την οποία εφαρμόζονται οι πρόνοιες του προϋπολογισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: κρατικός προϋπολογισμός, δημόσιος παιδεία, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, περίοδο κρίσης.

Budget Expenditures for Education and Specifically for Primary and Secondary Education during the crisis period 2005-2014

Konstantinidis Theodoros, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

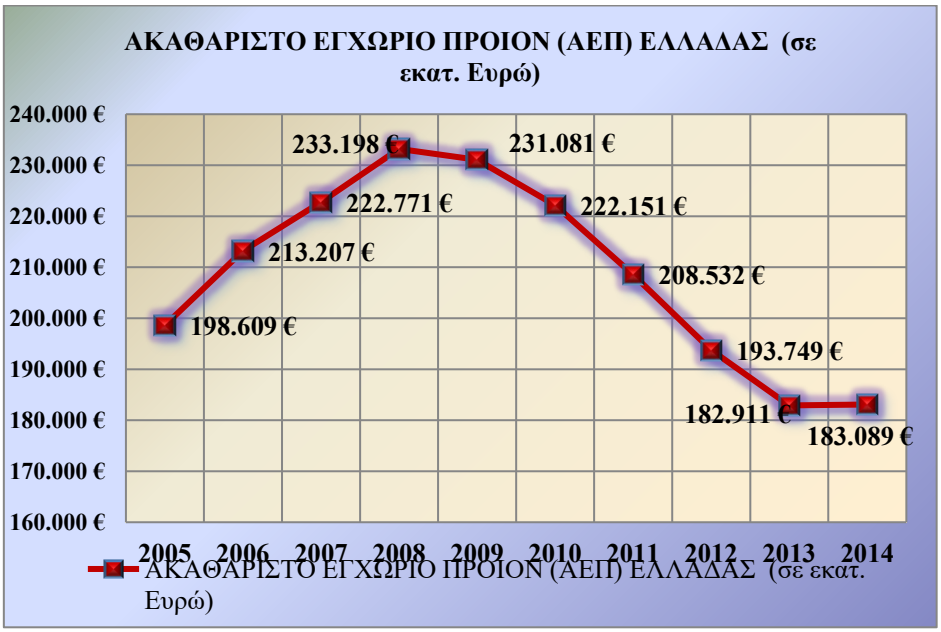
The purpose of this article is to gain a first general knowledge about the much-discussed state budget and about the course of financing of primary and secondary education during the years of the great financial crisis 2005-2014. The distribution of public financial resources is a matter of major importance for every country. Important also for the quality of education provided in our country. Even though we are referring to economic figures, it is essentially about the formulation of the policy of the respective government. This means that from the state budget funds we can distinguish the government's priorities. The financing of education, part of the narrow public sector, is in free fall with unknown results and consequences that will appear in the future. Therefore, the use of the state budget concerns the formulation of policy objectives, the determination of the amount of expenditure and the precision with which budget provisions are implemented.

Key words: state budget, public, education, primary, secondary, crisis period.

Κρατικός Προϋπολογισμός για τη Παιδεία

Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς εκτός από το σπουδαιότατο κοινωνικό του ρόλο, απορροφά και ένα μεγάλο κομμάτι του κρατικών δαπανών. Στη χώρα μας η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, από το κράτος μέσω του τακτικού προϋπολογισμού και του προγράμματος δημοσίων επενδύσεων και σε μικρότερο βαθμό από μη κρατικές πηγές Οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, η διαμόρφωση τους και ο καταμερισμός τους από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποτέλεσαν και αποτελούν πεδίο έρευνας και διαφωνιών. Είναι ο τρίτος κατά σειρά τομέας των δαπανών του δημοσίου τομέα μετά από την εθνική άμυνα και την κοινωνική υγεία και ασφάλιση. Παρόλο που στην Ελλάδα έγιναν προσπάθειες ενισχύσεις των χρηματικών ποσών που αφιερώνονται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις εξακολουθούμε να είμαστε από τους ουραγούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτόν το τομέα. Βρισκόμαστε σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο των υπολοίπων χωρών.

Καθώς τα τελευταία χρόνια το ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν) της χώρας μας συρρικνώνεται δραματικά, λόγω της μεγάλης οικονομικής κρίσης και ύφεσης που βιώνει η Ελλάδα και η οικονομία της, το συνολικό πόσο που φτάνει από το κράτος για τη παιδεία σε απόλυτο αριθμό είναι πολύ μικρότερο από παλιότερα. Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη , να υπάρχει όσο το δυνατόν καλύτερη επιμέρους αξιοποίηση των χρημάτων αυτών. Όλα τα κονδύλια πρέπει να απορροφώνται αποτελεσματικά και να αξιοποιείτε στο έπακρο κάθε ευρώ του Έλληνα φορολογούμενου. Στο ακόλουθο γράφημα (Διάγραμμα 1) αποτυπώνεται η Εξέλιξη του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος της χώρας την περίοδο 2005-2013 και πρόβλεψη για το 2014.



Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Κρατικού Προϋπολογισμού 2005-2014.

Διάγραμμα 1.

Όπως βλέπουμε και παραπάνω κατά τη διάρκεια της περιόδου 2005-2008 το ΑΕΠ κατέγραψε αύξηση κατά 34,6 δισ. € φτάνοντας στη μέγιστη τιμή του. Από το 2008, πλέον καταγράφονται τα σημεία εισόδου της χώρας σε περίοδο βαθιάς οικονομικής κρίσης και ύφεσης. Το ΑΕΠ της χώρας μειώνεται κατά 50,3 δισ. €. Μια απότομη μείωση του ΑΕΠ και των εισοδημάτων πρωτόγνωρη στα παγκόσμια δεδομένα για χώρα σε καιρό ειρήνης. Σύμφωνα με τον Κρατικό προϋπολογισμό (Νοέμβριος 2013) η πρόβλεψη για το ΑΕΠ του 2014 είναι ότι θα ανέλθει στο ποσό των 183,1 δισ.€ καταγράφοντας βασικά σταθεροποίηση και οριακά την αναστροφή της οικονομικής ύφεσης.

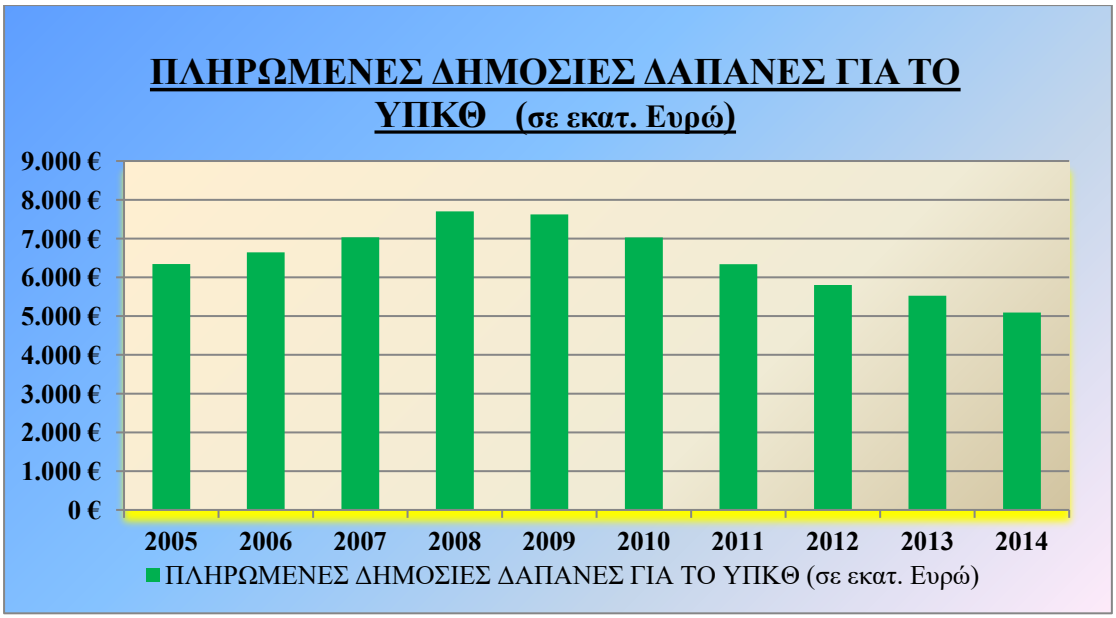
Όσον αφορά τώρα το κομμάτι των κρατικών δαπανών για την παιδεία την τελευταία δεκαετία παραθέτω τον παρακάτω πίνακα.(Πίνακας 1).

ΠΛΗΡΩΜΕΝΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΚΘ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΚΑΘΑΡΙΣΤΟ ΕΓΧΩΡΙΟ ΠΡΟΙΟΝ (ΑΕΠ) ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2005-2014				
ΕΤΟΣ	**ΑΚΑΘΑΡΙΣΤΟ ΕΓΧΩΡΙΟ ΠΡΟΙΟΝ (ΑΕΠ) ΕΛΛΑΔΑΣ (σε εκατ. Ευρώ)**	**ΠΛΗΡΩΜΕΝΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΚΘ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΔΑΠΑΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΚΘ ΕΠΙ ΤΟΥ ΑΕΠ (%)**	**ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΔΑΠΑΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΚΘ ΕΠΙ ΤΟΥ ΑΕΠ 2008 (%)**
2005	***198.609 €***	***6.344 €***	***3,19%***	
2006	***213.207 €***	***6.645 €***	***3,12%***	
2007	***222.771 €***	***7.034 €***	***3,16%***	
2008	***233.198 €***	***7.702 €***	***3,30%***	
2009	***231.081 €***	***7.623 €***	***3,30%***	***3,30%***
2010	***222.151 €***	***7.026 €***	***3,16%***	***3,04%***
2011	***208.532 €***	***6.340 €***	***3,04%***	***2,74%***
2012	***193.749 €***	***5.800 €***	***2,99%***	***2,51%***
2013	***182.911 €***	***5.524 €***	***3,02%***	***2,39%***
2014	***183.089 €***	***5.090 €***	***2,78%***	***2,20%***

Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Κρατικού Προϋπολογισμού 2005-2014.

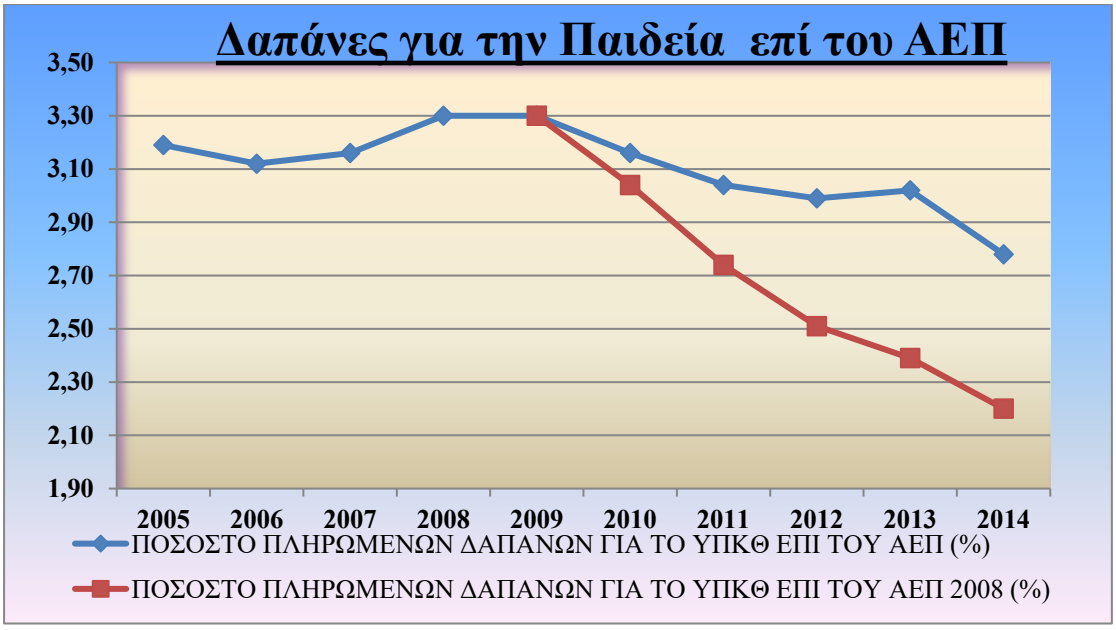
Πίνακας 1.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται αριθμητικά το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν της Ελλάδος για τα έτη 2005-2014 και οι δαπάνες σε εκατομμύρια ευρώ για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η μείωση του ΑΕΠ μετά από 6 χρονιές συνεχόμενης ύφεσης είναι δραματική. Επίσης μπορούμε να δούμε το ποσοστό της δαπάνης για το ΥΠΚΘ επί του ΑΕΠ της κάθε χρονιάς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το ποσοστό των δαπανών επί του ΑΕΠ του 2008 που ήταν το μεγαλύτερο για την Ελλάδα. Βλέποντας τα ποσοστά επί του ΑΕΠ του 2008 καταλαβαίνουμε ποια είναι η πραγματική μείωση και για τι μέγεθος μιλάμε.



Διάγραμμα 2.

Κατά την περιόδου 2005-2008 χρονιά ρεκόρ για το ΑΕΠ της Ελλάδας το σύνολο των πληρωμένων δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση αυξάνονται κατά 21,4% (1,3 δισ. €). Από 6,4 δισ. € το 2005 σε 7,7 δισ. € το 2008. Ωστόσο την περίοδο 2008-2013 οι παραπάνω δαπάνες μειώνονται κατά -28,3% (ή 2,2 δισ. €) με μέσο ετήσιο ρυθμό μεταβολής -6.4%. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι αντίστοιχος μέσος ετήσιος ρυθμός μεταβολής του ΑΕΠ της χώρας για το ίδιο διάστημα ήταν 3 φορές μικρότερος (-2,1%). Στον Κρατικό Προϋπολογισμό του 2014 προϋπολογίζεται για την εκπαίδευση το ποσό των 5,1 δισ. €, ποσό μειωμένο κατά 7,9% έναντι του αντίστοιχου του 2013 και παρά την οριακή αύξηση του ΑΕΠ για το 2014. (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 3.

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω στοιχεία (Διάγραμμα 3), η κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει πλέον αλλάξει και τα κονδύλια που δαπανούνται μειώνονται συνεχώς με ανησυχητικούς ρυθμούς.. Η μείωση αυτή είναι μεγάλη ως ποσοστό επί του υπάρχοντος ΑΕΠ, αλλά πολύ περισσότερο αν τη συγκρίνουμε με το ΑΕΠ του 2008 που είχε φτάσει στο μέγιστη τιμή για τη χώρα μας. Άρα μιλάμε για τεράστιες απώλειες σε πραγματικά νούμερα. Βρισκόμαστε πλέον στην ουρά των σύγχρονων ανεπτυγμένων Ευρωπαϊκών χωρών στον τομέα αυτό. Η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας τείνει να γίνει και κοινωνικοπολιτιστική μέσα από την εξέλιξη της χρηματοδότησης της παιδείας.

Κρατική παρέμβαση στη Παιδεία

Έχει γίνει πολύς λόγος στη χώρα μας εάν και κατά πόσο το κράτος πρέπει να επιδοτεί την εκπαίδευση και εάν πρέπει να έχουμε δωρεάν παρεχόμενη παιδεία σε όλους τους τομείς της. Εάν κάναμε μία καθαρά οικονομική μελέτη παραγωγικότητας θα διαπιστώναμε ότι δεν θα έπρεπε να χρηματοδοτεί το κράτος τη παιδεία καθώς το εξωτερικό όφελος που παράγει είναι μικρότερο του κόστους. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι μιλάμε για έναν ευαίσθητο κοινωνικό τομέα, ο οποίος δεν αξιολογείτε στη βάση της αποτελεσματικότητας με όρους της αγοράς.

Η δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση, κατοχυρωμένο συνταγματικό δικαίωμα των Ελλήνων ενισχύει την αρχή της ισότητας και των ίσων ευκαιριών όλων στο βασικό δικαίωμα του στοιχειώδους μορφωτικού επιπέδου, ανεξαρτήτου κόστους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και ιδιωτικές δαπάνες. Τα ελληνικά νοικοκυριά δαπανούν σημαντικά ποσά για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους σε όλες τις βαθμίδες. Η παραπαιδεία είναι ένα ακόμα αρνητικό ρεκόρ για τη χώρα μας καθόλου

κολακευτικό. Η παραπαιδεία γεννά και παραοικονομία πολλαπλασιάζοντας έτσι τα δεινά. Η εκπαίδευση των πολιτών βελτιώνει τη παραγωγικότητα και συμβάλει στην καλύτερη πληροφόρηση και κοινωνικοποίηση τους.

Οι κρατικές δαπάνες και η παρεχόμενη εκπαίδευση

Σημαντικό θέμα είναι επίσης κατά πόσο η αύξηση των δαπανών θα επιφέρει και καλύτερη παρεχόμενη εκπαίδευση. Η δυσκολία στη περίπτωση αυτή είναι να συμφωνήσουμε όλοι στο τι θεωρούμε «καλύτερη» εκπαίδευση. Οι στόχοι της εκπαίδευσης όπως έχουν καθοριστεί από τη πολιτεία είναι πολλοί και δύσκολα ποσοτικοποιούνται. Η απόκτηση γνώσεων, η διαμόρφωση «καλυτέρων» και προετοιμασμένων πολιτών να βγουν στη κοινωνία ,τα εφόδια για ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον, μια ποιοτικότερη ζωή κ.α είναι στοιχεία που δύσκολα μετριούνται με τους συνήθεις τρόπους αξιολόγησης των KPIs. Για το λόγο αυτό όλες οι μετρήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, για την εξαγωγή συμπερασμάτων εστιάζονται σε επιμέρους μετρήσιμους δείκτες. Σίγουρα όμως οι αξιολογήσεις αυτές δεν αντικατοπτρίζουν πάντοτε όλες τις πτυχές και συνολικά τη πραγματική εικόνα, παρόλο που είναι αξιόλογα εργαλεία.

Η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι πάντα ο υπέρτατος στόχος .Σκοπός μας είναι η βελτίωση των παιδιών που αποτελούν το μέλλον της χώρας μας.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πολιτική παράγει οικονομία και καθορίζει τους εθνικούς στρατηγικούς στόχους και τα οράματα για τη παιδεία στη χώρα μας. Άρα λοιπόν το ποιο βασικό στοιχείο είναι το πώς αντιλαμβάνεται και σε ποιο επίπεδο επιθυμεί η εκάστοτε κυβέρνηση τη παιδεία στην Ελλάδα. Αν και όπως ξεχωρίζει δια «γυμνού οφθαλμού» κάποιος, οι προτεραιότητες των μέχρι τώρα κυβερνήσεων ήταν σε άλλη κατεύθυνση.

Κρατικές δαπάνες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ευθύνη της πολιτείας. Είναι υποχρεωτική και έχει διάρκεια εννέα χρόνια. Παρέχεται εντελώς δωρεάν από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης αποτελεί πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Όλες οι χώρες επενδύουν ένα σημαντικό μέρος του εθνικού τους πλούτου στην εκπαίδευση. Οι μισές χώρες διαθέτουν το 5% με 6% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος για την δημόσια παιδεία χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές. Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση απορροφά το μεγαλύτερο ποσοστό ενώ το ετήσιο κόστος μαθητή /σπουδαστή αυξάνεται με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρόβλεψη του προϋπολογισμού για το 2014 το ποσοστό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την κρατική επιχορήγηση για την παιδεία φτάνει

στο 31,37% μεγαλύτερο κατά ελάχιστο σε σχέση με την επιχορήγηση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.(Διάγραμμά 5). Αυτό εάν επιβεβαιωθεί και από την εκτέλεση του προϋπολογισμού στο τέλος του έτους θα είναι πρωτοφανές για τα Ελληνικά χρονικά. Οι δαπάνες του κρατικού προϋπολογισμού ανά μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε ανοδική τάση και μεγάλη αύξηση μέχρι και το 2004.

Η ανάλυση των δημοσίων δαπανών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια,) είναι αποκαλυπτική ως προς τις διαφοροποιήσεις αξιολόγησης των δημόσιων δαπανών, ως προς την κατανομή τους ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, και επίσης των αναμενόμενων οφελών για το κράτος.(Πίνακας 2). Οι δαπάνες αυτές συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΥΠΔΒΜΘ					
ΕΤΟΣ	**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΙΣΤΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΚΘ**	**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΙΣΤΩΣΗ ΓΙΑ Α/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**	**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΙΣΤΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ Β/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΠΙΣΤΩΣΗΣ (%)**	**ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΗΣ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΠΙΣΤΩΣΗΣ (%)**
2005	*6.344.000.000 €*	*1.711.098.293 €*	*2.075.471.387 €*	*26,97%*	*32,72%*
2006	*6.645.000.000 €*	*1.816.444.208 €*	*2.187.195.541 €*	*27,34%*	*32,91%*
2007	*7.034.000.000 €*	*1.937.300.401 €*	*2.333.965.561 €*	*27,54%*	*33,18%*
2008	*7.702.000.000 €*	*2.073.262.490 €*	*2.527.122.905 €*	*26,92%*	*32,81%*
2009	*7.623.000.000 €*	*2.184.307.797 €*	*2.667.822.703 €*	*28,65%*	*35,00%*
2010	*7.026.000.000 €*	*2.226.894.354 €*	*2.738.782.412 €*	*31,70%*	*38,98%*
2011	*6.340.000.000 €*	*1.905.755.000 €*	*2.419.181.000 €*	*30,06%*	*38,16%*
2012	*5.800.000.000 €*	*2.191.659.000 €*	*1.747.780.000 €*	*37,79%*	*30,13%*
2013	*5.524.000.000 €*	*1.571.128.000 €*	*1.821.209.000 €*	*28,44%*	*32,97%*
2014	*5.090.000.000 €*	*1.596.782.000 €*	*1.577.718.000 €*	*31,37%*	*31,00%*

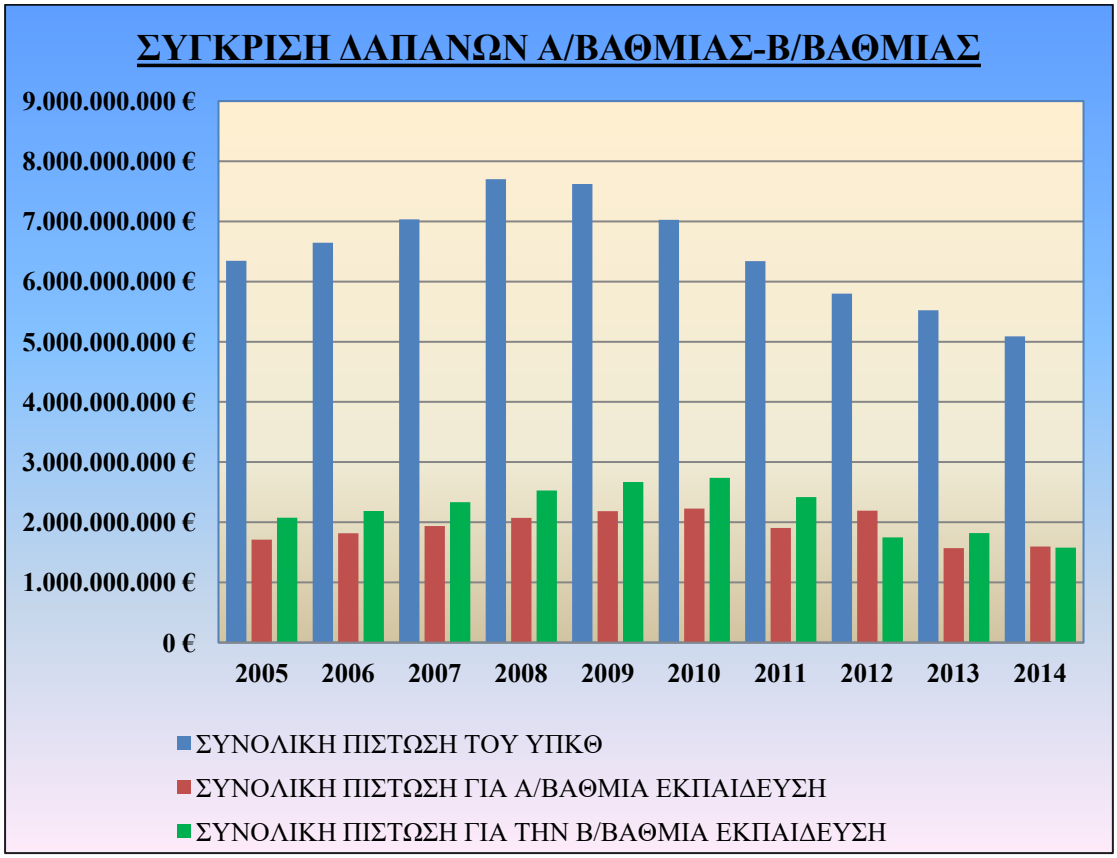
Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Γενικό Λογιστήριο του Κράτους-Κρατικοί Προϋπολογισμοί 2005-2014.

Πίνακας 2.

Από τα στοιχεία που παρατίθενται παραπάνω διαπιστώνουμε πως την περίοδο 2005 και μέχρι το 2010 έχουμε συνεχόμενη αύξηση των κονδυλίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά 515.796.061 εκατ. € συνολικά. Όπως προκύπτει ξεκάθαρα στον

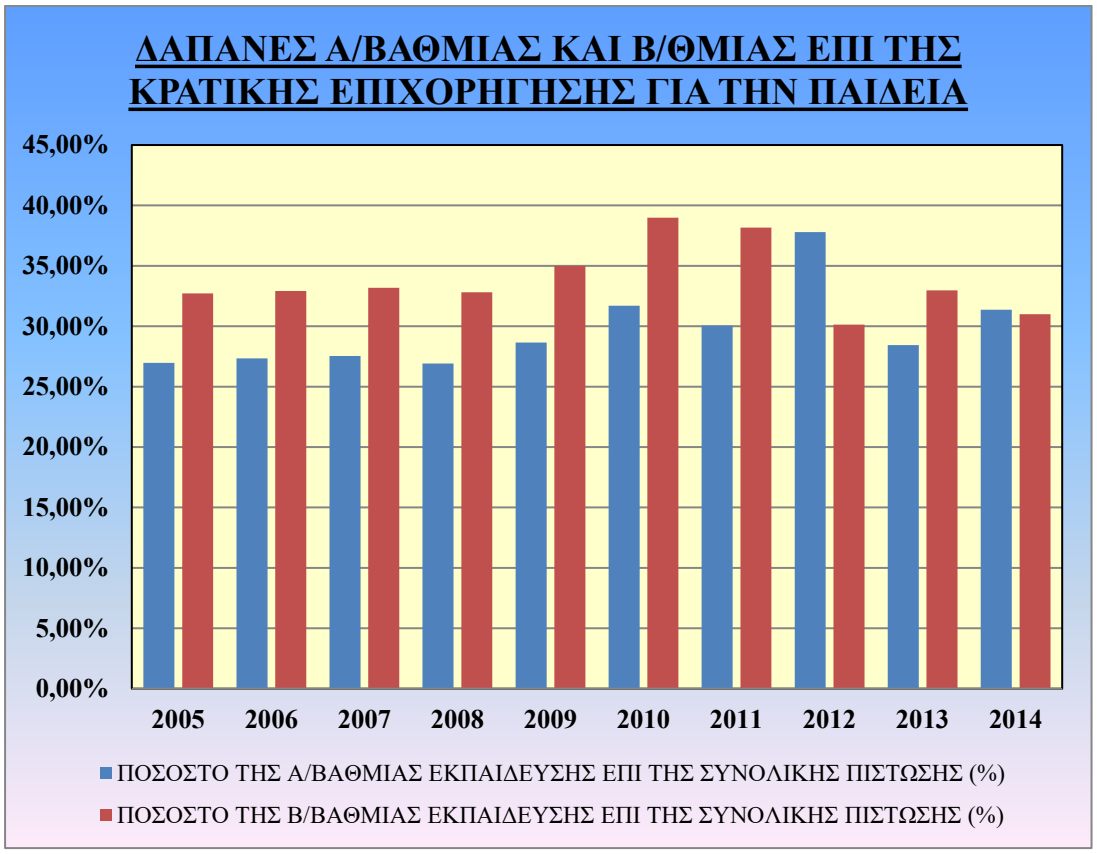
παραπάνω πίνακα το 2010 ήταν η καλύτερη χρονιά από πλευράς χρηματοδότησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2011 παρατηρείτε μείωση της τάξης των 321.139.354 εκατ. € σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Το 2012 αυξάνονται και πάλι οι δαπάνες για να έρθουμε στο 2013 χρονιά σταθμό με την μικρότερη χρηματοδότηση από πλευράς κρατικών δαπανών. Η συνολική μείωση σε σχέση με τη μέγιστη τιμή του 2010 ήταν 655.766.354 εκατ. €. Στην εισήγηση του προϋπολογισμού του 2014 οι δαπάνες για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχονται στο ποσό των 1596782000 εκατ. €. Ελάχιστα αυξημένες σε σχέση με το 2013, εφόσον φυσικά επιβεβαιωθούν και από την εκτέλεση του προϋπολογισμού.(Πίνακας 2).

Μελετώντας τις δαπάνες από τον κρατικό προϋπολογισμό και τον επιμέρους καταμερισμό, διαπιστώνουμε ότι τα κονδύλια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσίασαν αυξητική τάση από το 2005 και μέχρι το 2010. Το συνολικό πόσο αύξησης για το διάστημα έφτασε στα 663.311.025 εκατ. €. Το 2010 αποτέλεσε χρονιά σταθμό καθώς δόθηκαν τα περισσότερα χρήματα.. Από το σημείο αυτό και για τα επόμενα χρόνια άρχισε η ελεύθερη πτώση των δαπανών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με συνολική μείωση της τάξης των 1.161.064.412 δις. € μέχρι το 2014 (πρόβλεψη). Πρόκειται πραγματικά για ένα τεράστιο νούμερο που δείχνει ξεκάθαρα τις πολιτικές επιλογές της κυβέρνησης. (Πίνακας 2).



Διάγραμμα 4.

Επίσης στο Διάγραμμα 4 μπορούμε να δούμε αναλυτικά τα συνολικά ποσά που έλαβε το Υπουργείο Παιδείας από τον κρατικό προϋπολογισμό κατά τα έτη 2005-2014 καθώς επίσης και το επιμέρους μοίρασμα των χρημάτων αυτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να επισημάνουμε και πάλι ότι η διαφορά στη χρηματοδότηση ήταν εδώ και πάρα πολλά χρόνια υπέρ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μοναδική εξαίρεση το τρέχον έτος που αντιστράφηκε η χρηματοδότηση υπέρ της πρωτοβάθμιας. Είναι φανερό ότι η βαθιά και βίαιη μεταρρυθμιστική παρέμβαση της κυβέρνησης κυρίως στο επαγγελματικό λύκειο επέφερε αυτό το αποτέλεσμα.



Διάγραμμα 5.

Στο διάγραμμα 5 γίνετε σχηματική αναπαράσταση επί της % της πορείας του επιμέρους καταμερισμού των κρατικών χρημάτων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την περίοδο 2005-2014.

Παρόλο που σε ποσοστό φαίνετε να υπάρχει αύξηση για τη πρωτοβάθμια και μείωση για τη δευτεροβάθμια, ωστόσο και για τις δύο βαθμίδες υπάρχει μείωση και μάλιστα μεγάλη, καθώς τα χρήματα που μοιράζονται είναι σημαντικά λιγότερα.

Στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων η παιδεία υπεχρηματοδοτείτε και είναι πραγματικός γρίφος πως θα μπορέσει να συντηρήσει και να διατηρήσει τις

δομές και τη μορφή της που σχηματίστηκε την εποχή της ευμάρειας κάτω από άλλα οικονομικά μεγέθη. Πως θα μπορέσει να παίξει εκτός από το γνωστικό και το κοινωνικό της ρόλο, τώρα που η πατρίδα μας τη χρειάζεται όσο ποτέ.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Αναλύθηκαν τα οικονομικά μεγέθη του ΑΕΠ, της επιδότησης της παιδεία και του επιμμέρους καταμερισμού των χρημάτων από το Υπουργείο παιδείας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα έτη 2005-2014. Τέθηκαν προβληματισμοί που μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για να εμβαθύνει κάποιος στα επιμέρους θέματα. Η δημοσιονομική κρίση της Ελλάδας και η διαχρονική ελλειμματικότητα του κρατικού προϋπολογισμού έχουν θέσει στο επίκεντρο της δημόσιας διαβούλευσης την ιδέα των διαρθρωτικών παρεμβάσεων και αλλαγών στο θεσμικό καθεστώς λειτουργίας του δημόσιου τομέα της οικονομίας. Στο πλαίσιο αυτό, η μεταρρύθμιση της σημερινής διαδικασίας κατάρτισης και εκτέλεσης του κρατικού προϋπολογισμού θεωρείται μέγιστης σημασίας θεσμική αλλαγή. Η δημοσιονομική πολιτική θεωρείται ως ο βασικός παράγοντας που καθορίζει την ανταγωνιστικότητα, την ευημερία και την ανάπτυξη μιας χώρας. Δυστυχώς η πολυπόθητη Ευρωπαϊκή σύγκλιση όχι μόνο δεν επετεύχθη, αλλά διαρκώς αυξάνονται οι ανισότητες των κοινωνικών ομάδων και οι αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων κρατών.

Δύσκολα μπορεί να αγνοηθεί η δημοσιονομική πίεση για εξυπηρέτηση του δημοσίου χρέους, που κόβει πόρους και από την εκπαίδευση. Η αυξανόμενη δημογραφική γήρανση προσδίδει ολοένα μεγαλύτερη εκλογική βαρύτητα στους συνταξιούχους έναντι των νέων. Η ανάγκη χρηματοδότησης του ελλειμματικού ασφαλιστικού συστήματος περιορίζει τις δυνατότητες αυξήσεων των κονδυλίων προς την παιδεία. Τέλος, το κυρίαρχο δόγμα της αμυντικής πολιτικής σε συνδυασμό με την πολιτική επιρροή ομάδων συμφερόντων στο πεδίο των στρατιωτικών εξοπλισμών δεν μπορεί να αγνοηθεί καθώς απορροφά τεράστια ποσά αμφίβολης αποτελεσματικότητας και χρησιμότητας. Η καλύτερη αξιολόγηση από το προσωπικό της σχολικής μονάδας και η εν συνεχεία λογοδοσία και αξιοποίηση από το κράτος των στοιχείων θα βελτίωνε κατά πολύ την καλύτερη αξιοποίηση των κρατικών πόρων προς τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι φόροι και οι θυσίες των Ελλήνων πολιτών πρέπει να αξιοποιούνται παραγωγικά στο έπακρο. Η παιδεία πρέπει να απορροφά μεγαλύτερο μέρος του κρα-τικού προϋπολογισμού, ακόμα και αν τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα εμφανή, αλλά θα γίνουν αισθητά σε βάθος χρόνου. Ο χρηματοδοτικός κατήφορος και η κοινωνική απαξίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών δεν έχει σταματημό καθώς αποτελεί κυ-βερνητική επιλογή. Τα κονδύλια για τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν φτάσει σε απαγορευτικά νούμερα. Σήμερα έχουμε περισσότερο από ποτέ την ανάγκη να επενδύσουμε σε ανθρώπινο δυναμικό και μορφωμένους ανθρώπους που θα δώσουν την ώθηση να βγούμε από τη δεινή οικονομική κατάσταση. Όλα τα προηγμένα κράτη βάζουν σε προτεραιότητα την εκπαίδευση και τη στηρίζουν οικονομικά με όλες τους τις δυνάμεις. Πιστεύουν στην παιδεία στηρίζουν την εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού που το θεωρούν ότι πολυτιμότερο έχει ένα κράτος. Δυστυχώς στην Ελλάδα πρωτοτυπούμε και πάλι υποβαθμίζοντας τη παιδεία και τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Georgakopoulos, Th. (2012), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, 4i ekdosi, Athina: Benou.

Georgakopoulos, Th., Patsouratis, V. (1991), Dimosia Oikonomika, Athina: Smpilios

Dalamagkas, V. (2010), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Kritiki.

Drakatos, K. (1997), O Megalos Kyklos tis Ellinikis Oikonomias (1994-1995), Athina: Papazisi.

Drakos, G. (1997), Mathimata Dimosias Oikonomikis, Aristi katanomi ton paragogikon synteleston, Athina: Stamoulis.

Drakos, G. (1986), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Stamoulis.

Kanas, G. (1953), Dimosionomiki Politiki kai Ethnikon Eisodima, Athina: idia ekdosi.

Karagianni, S. (2008), Arches Dimosion Oikonomikon, Patra: EAP.

Karagiorgas, D. (1981), Oi Oikonomikes Leitourgies tou Kratous, Athina: Papazisi.

Karagiorgas, D. (1981), Oi Dimosionomikoi thesmoi, Athina: Papazisi.

Karkatsoulis, Ch. (ch,ch), Dimosia Oikonomiki, Dimosionomiko Dikaio, Athina: Pelekanos.

Klaoudatos, M. (2009). Kratikos Proypologismos. Protaseis Gia Ena Montelo Axiopisto kai Apotelesmatiko, Athina: Kritiki

Korres, G. (1998), Oikonomiki politiki kai analysi ton vasikon megethon, Athina: Stamoulis.

Klaoudatou, M. (2009), Kratikos Proypologismos, Protaseis gia ena Montelo Axiopisto kai Apotelesmatiko, Athina: Kritiki.

Lemonoudia, P.,Balaskos, Th. (1981), Oikonomika Provlimata ton Organismon Koinonikis Asfalisis, Athina: Trapeza tis Ellados.

Loizidis I. , Patsouratis V. (2008), Oikonomika Dimosion Epicheiriseon kai Proypologismos Dimosion Foreon kai Organismon, Patra: EAP.

Moscholios, N (1986), Kritiki tou Ellinikou Forologikou Systimatos, Athina: idia ekdosi.

Maroulis, D. (1986) Economic development and the structure of the balance of payments: the case of Greece, Athina: K.E.P.E.

Nikolaou, A. (2003), Dimosionomiki Theoria, Panepistimiakes Paradoseis, Thessalo niki: idia ekdosi.

Xiarchou, S. (1994), Apotychies tis Agoras kai o Dimosios Tomeas, Thessaloniki: Uni versity.

Pempetzoglou, M. (2011), Dimosia Oikonomiki, Komotini: idia ekdosi.

Provopoulos, G. (1983), Ellinikoi Dimosionomikoi Thesmoi, Athina-Komotini: Sak koula.

Stefanou, K. (1999), Evropaiki Oloklirosi, Politikes kai dynamikis tis Oloklirosis, G΄Tomos, Athina-Komotini: Sakkoula.

Tatsos, N. (epim.), (1991), Ta dimosia oikonomika stin Ellada, Athina: Smpilios.

Chamouzis, K. (1981), Anatomia tis Ellinikis oikonomias apo to 1953 mechri simera, Athina: idia ekdosi.

Rosen, I., Gayer ,T. (2011), Dimosia Oikonomiki, A΄ Ekdosi, Athina: Kritiki.

Stiglitz, J. (1992), Oikonomiki tou Dimosiou Tomea, Athina: Kritiki.

Buchanan, J. (1963), The Economic of Earmarked Taxes, Journal of Political Econo my.

McMahon, W. (1970), A Theory of Earnmarking, National Tax Journal.

Wilfred, L. (1968), Budget Concepts for Economic Analysis, Washington: The Brook ings Institution.

GSEE, Kentro anaptyxis Ekpaideftikis Politikis tis GSEE

Elliniki Statistiki Archi (EL.STAT.) ,Dimosies kai Idiotikes dapanes gia tin ekpaidefsi se perivallon krisis.

Episkopisi tou Ellinikou Ekpaideftikou Systimatos, Ekthesi gia ton OOSA.

Kaddas, D. (2008), Paideia off line, Efimerida: Eleftherotypia.

Bampiniotis, G. (1996), Pou paschei i Paideia, Efimerida: To vima.

Oμada Erevnas ELIAMEP, Oikonomiki Diastasi tis anotatis Ekpaidefsis stin Ellada.

Ypourgeio Oikonomikon, Eisigitikes ektheseis Proypologismon, diafora tefchi.

Ypourgeio Oikonomikon Kratikoi proypologismoi ton eton 2005,2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

Ypourgeio Oikonomikon (2013). Proypologismos Oikonomikou Etous 2014.

Ypourgeio Oikonomias & Oikonomikon – Geniko Logistirio tou Kratous.

http://el.wikipedia.org.

www.et.gr.

http://www.minfin.gr/portal.

http://www.alfavita.gr.

Η εκπαίδευση στην Πιερία: Το π.χ. της Αστικής Σχολής Κολινδρού 1850-1907

Στέργιος Ι. Καλλέργης, M.Sc. Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Περίληψη

Η Πιερία, ως επαρχία του Νομού Θεσσαλονίκης, ξεκίνησε ήδη από τα τελευταία χρόνια της Τουρκοκρατίας να έχει μία σημαντική ανάπτυξη κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική. Ειδικά στον τομέα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας η Πιερία διέθετε τρείς (3) Αστικές Σχολές οι οποίες ήταν μία εντός της πόλης της Κατερίνης και από μία τα δύο μεγαλύτερα χωριά της επαρχίας, δηλαδή του Κολινδρού και του Λιτοχώρου. Από τις Αστικές σχολές που αναφέρθηκαν η παλαιότερη είναι η Αστική του Κολινδρού καθώς ξεκίνησε την λειτουργία της το 1850. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει την Αστική Σχολή του Κολινδρού μέσα από τα πρωτογενή διασωθέντα αρχεία σχετικά με την ίδρυσή της, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη σχολική εφορεία, το μαθητικό πληθυσμό αλλά και την κοινωνικό-οικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνία, οικονομία, διαστρωμάτωση

Abstract

Pieria, as a province of the Prefecture of Thessaloniki, started already from the last years of the Ottoman rule to have a significant social, economic and educational development. Especially in the field of educational activity, Pieria had three (3) Urban Schools, one within the city of Katerini and one in each of the two largest villages of the province, namely Kolindros and Litochoro. Of the Urban Schools mentioned the oldest is the Urban School of Kolindros as it started its operation in 1850. The aim of this paper is therefore to present the Urban School of Kolindros through the primary surviving records concerning its foundation, the teaching staff, the school tax office, the student population and the socio-economic stratification of the students attending it.

Key-words: education, society, economy, stratification

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Μακεδονία είχε την προσωπική της ανάπτυξη αλλά και εξέλιξη κατά την διάρκεια της Τουρκοκρατίας. Στην επαρχία της Πιερίας[1] δεν υπήρχε ένα πλήρες οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια του συστήματος εκπαίδευσης που εννοούμε σήμερα, αλλά οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν κάτω

[1] Η Πιερία ως επαρχία, είτε κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας είτε αργότερο με την ενσωμάτωση άνηκε στην διοίκηση της Θεσσαλονίκης. Η Πιερία ως νομός με πρωτεύουσα την Κατερίνη έγινε με το νόμο 960/1949

από την εποπτεία της Αγίας Του Χριστού Μεγάλης Εκκλησίας[2], όπως άλλωστε συνέβαινε και με όλα τα σχολεία του υπόδουλου ακόμα ελληνισμού. Οι σχολικές αυτές μονάδες ήταν πνευματικά κέντρα μόρφωσης αλλά και καλλιέργειας ελεύθερων ιδεών.

Οι Αστικές Σχολές στα τέλη του 19ου αιώνα αλλά και στις αρχές του 20ου αιώνα λειτουργούσαν είτε ως εξατάξια είτε ως επτατάξια σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Στο σχολικό σύστημα του ελληνικού κράτους, αυτό που λέγεται ελληνικό σχολείο αποτελούσε την πρώτη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης. Οι Αστικές Σχολές οι οποίες λειτουργούσαν μόνο στις τουρκοκρατούμενες ακόμα περιοχές κάλυπταν και ορισμένες απαιτήσεις της μέσης εκπαίδευσης[3]. Η Αστική Σχολή του Κολινδρού λειτούργησε ως εξατάξιο μικτό σχολείο για να χωριστεί το 1907 και τα κορίτσια να μεταφερθούν στο Παρθεναγωγείο της Θεσσαλονίκης.

1. Ίδρυση Αστικής Σχολής Κολινδρού

Το χωριό του Κολινδρού ήταν κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας ένα από τα πιο σπουδαία κέντρα της ελληνικής παιδείας όχι μόνο λόγω της γειτνίασης του με την Θεσσαλονίκη αλλά λόγω του ότι υπήρχαν αρκετοί κάτοικοι που είχαν ξενιτευτεί και επέστρεψαν στην πατρίδα τους μορφωμένοι. Ο Κολινδρός αποτελούσε την έδρα της Επισκοπής Κίτρους[4], ενώ παράλληλα στις γύρω περιοχές υπήρχαν και αρκετά μοναστήρια. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος που καθιστούσε τον Κολινδρό ζωντανό πνευματικό κέντρο του ελληνισμού ήταν τα πολλά κληροδοτήματα και οι δωρεές αρκετών φιλογενών και φιλομουσών Κολινδρινών με κύριο στόχο την ενίσχυση της παιδείας του τόπου τους (Πολύζου-Μαμέλη, 2008).

Η πρώτη ίδρυση σχολείου στον Κολινδρό τοποθετείται στα μέσα του 16ου αιώνα[5]. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ουσιαστική πληροφορία για σχολείο στον Κολινδρό δίνεται από ένα εκκλησιαστικό βιβλίο[6] από έναν Προηγούμενο ο οποίος άνοιξε ένα σχολείο στην Αγία Παρασκευή. Το 1850 χτίστηκε από τον Επίσκοπο Κίτρους, Αγάπιο Βράτση, νέο σχολείο στο χώρο όπου σήμερα είναι το 1ο Δημοτικό Σχολείο Κολινδρού, η Αστική

[2] Το Οικουμενικό Πατριαρχείο ως πρωτόθρονη εκκλησία και πρώτη κατά τη σειρά των εκκλησιών αποκαλείται και ως Αγία Του Χριστού Μεγάλη Εκκλησία. Η σύνοδος του Οικουμενικού Πατριαρχείου αποκαλείται και ως Αγία και Ιερά Σύνοδος. Γι' αυτό και ο Πατριάρχης αποκαλείται και Παναγιώτατος

[3] Οι Νέες Χώρες, όπως αποκαλούνται σήμερα, μέσα σ' αυτές και η Πιερία ενσωματώθηκαν στο Νεοελληνικό Κράτος από το 1912 και εξής.

[4] Μέχρι το Οικουμενικό Πατριαρχείο να ανυψώσει τις επισκοπές σε Μητροπόλεις τον 20ο αιώνα, η επισκοπή Κίτρους αλλά και άλλες επισκοπές γύρω από την Θεσσαλονίκη ανήκανε στην διοίκηση του Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης. Ο εκάστοτε όμως επίσκοπος Κίτρους ήταν πρώτη τη τάξει μετά τον Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης και στην φήμη του ακουγόταν το "πρωτόθρονος Θεσσαλονίκης". Αυτό δείχνει το πόσο σημαντική ήταν η επαρχία Πιερίας ως μέρος της Θεσσαλονίκης.

[5] Οι πληροφορίες για την ίδρυση σχολείου στον Κολινδρό τον 16ο αιώνα υπάρχουν μόνο προφορικές παραδόσεις και όχι ιστορικές μαρτυρίες.

[6] Η ημερομηνία του βιβλίου είναι η 23η Απριλίου 1753

Σχολή Κολινδρού. Τα αρχεία του συγκεκριμένου σχολείου όμως καταστράφηκαν κατά την διάρκεια της ατυχούς επανάστασης του 1878 μαζί με όλα τα αρχεία της κοινότητας του Κολινδρού όπως επίσης και τα αρχεία των σχολικών εφορειών (Κίτσου, 1993).

Για την περίοδο 1850-1878 δεν υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τα σχολεία του Κολινδρού, καθώς το η Επισκοπή Κολινδρού κάηκε ολοσχερώς[7]. Σύμφωνα με όσα αρχεία σώθηκαν, η Αστική Σχολή Κολινδρού ήταν ένα 6τάξιο μικτό σχολείο το οποίο λειτουργούσε από το 1850 μέχρι και το 1907 (Κίτσου, 1993). Το σχολικό έτος 1895-1896 το σχολείο λειτούργησε ως 7τάξιο. Σύμφωνα με τα αρχεία, το επίπεδο των μαθητών του σχολείου ήταν υψηλό και αυτό οφειλόταν στην οργάνωση που επικρατούσε, το πλούσιο διδακτικό πρόγραμμα. Η προέλευση των μαθητών ήταν από την Κοζάνη, το Πρεμέτιον, την Κορυτσά, τη Βέροια, το Λιτόχωρο, το Τεπελένιο, τη Θεσσαλονίκη, το Καταφύγιο[8] και τον Βελδενδό[9].

Ύστερα από την ανταρσία που έγινε στο χωριό που είχε ως συνέπεια την καταστροφή της επισκοπής το 1878, το σχολείο όπου στεγαζόταν η Αστική Σχολή έπαθε πολλές ζημιές (Πολύζου-Μαμέλη, 2008). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η Κοινότητα να αποφασίσει προκειμένου να μην μείνει κλειστό και οι μαθητές χάνουν μαθήματα να το μεταφέρει σε ένα διώροφο, νέο επισκευασμένο κτίριο το οποίο βρισκόταν σ' ένα κτήμα στην αυλή του Αγίου Γεωργίου. Στο ισόγειο μέσα σε μία μεγάλη αίθουσα η οποία ήταν χωρισμένη με ένα ξύλινο διάφραγμα σε δύο τμήματα, λειτούργησε από τη μία το νηπιαγωγείο και από την άλλη οι δύο μικρότερες τάξεις (Κουτσουρά, 2020). Στον πρώτο όροφο υπήρχαν δύο αίθουσες στις οποίες συστεγάστηκαν οι υπόλοιπες τάξεις, ενώ σ' ένα μικρό δωμάτιο ήταν το γραφείο των δασκάλων. Αξίζει να σημειώσει ότι στον πρώτο όροφο, εκτός από την αίθουσα των τεσσάρων τάξεων υπήρχε και ένα δωμάτιο στο οποίο έμενε ο επιστάτης σύμφωνα με την Πολύζου-Μαμέλη (2008).

Τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα και μετά την εκλογή του Παρθενίου Βαρδάκα στον επισκοπικό θρόνο της Κίτρους η εκπαίδευση γνώρισε μία άνθιση λίγο πριν την ενσωμάτωση στο Βασίλειο της Ελλάδας (Κουτσουρά, 2020). Το 1907 τα κορίτσια μεταφέρθηκαν σε έναν άλλο χώρο που μετατράπηκε σε Παρθεναγωγείο ενώ στο κτίριο αυτό έμεινα τα αγόρια. Έτσι λοιπόν χωρισμένα λειτούργησαν τα σχολεία μέχρι και το 1914. Με ενέργειες του Κίτρους Παρθενίου το 1914 λειτούργησε στην Πιερία, δύο χρόνια μετά την ενσωμάτωση, το πρώτο διδακτήριο[10].

2. Εκπαιδευτικό προσωπικό

[7] Το κάψιμο της Επισκοπής οφείλεται στο αποτυχημένο κίνημα της 22ας Φεβρουαρίου 1878 από τον Νικόλαο Λούση επίσκοπο Κολινδρού. Πληροφορίες υπάρχουν από το σχολικό έτος 1886-1887 και εξής

[8] Καταφύγιο Κοζάνης

[9] Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

[10] Πρακτικά Αστικής Σχολής Κολινδρού

Το σχολικό έτος 1886-1887 η Αστική Σχολή λειτούργησε με 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν ο Γιώργος Ακριβός, ο Δημήτρης Σωνίδης και ο Εμμανουήλ Αντωνιάδης[11].

Από τα μαθητολόγια των ετών 1905-1907 υπάρχουν περισσότερα στοιχεία για το διδακτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα για το σχολικό έτος 1904-1905 στο σχολείο υπηρετούσαν ο Ιωάννης Κοσμάς ως διευθυντής, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Πέτρος Βαλσαμής, η Ευτέρπη Βουνοπούλου ως νηπιαγωγός και η Αμαλία Σωτηρίαδου ως βοηθός νηπιαγωγού. Το σχολικό έτος 1905-1905 στο σχολείο δίδασκαν ο Δημήτριος Ζορμπάς ως διευθυντής, ο Στέφανος Παπαδόπουλος, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Ακριβός Κανάκης, η Χριστίνα Παπαθεοδώρου, η Ελένη Λασκαρίδου και ο Κωνσταντίνος Πλασταρίδης. Τέλος, το σχολικό έτος 1906-1907 στο σχολείο ήταν ο Δημήτρης Ζορμπάς διευθυντής, ο Ιωάννης Μηλιόπουλος, ο Γιώργος Κωνσταντίνου, ο Ακριβός Κανάκης, η Μελπομένη Κουλκουμπάση και ο Κωνσταντίνος Πλασταρίδης.

Το 1906 μέσω της έκθεσης του επιθεωρητή Δημητρίου Σάρρου υπάρχουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα προσόντα του προσωπικού για το σχολικό έτος 1905-1906. Πιο συγκεκριμένα, για τον διευθυντή Δημήτρη Ζορμπά μαθαίνουμε ότι ήταν ικανός, μεθοδικός αλλά και ευέξαπτος. Ο Ιωάννης Μηλιόπουλος ήταν δάσκαλος με πείρα που πιθανόν στο παρελθόν αντιμετώπιζε προβλήματα αλκοολισμού. Ο Γεώργιος Κωνσταντίνου ήταν φιλότιμος και μελετηρός γυμναστής. Για τον Ακριβό Κανάκη από την Βέροια γνωρίζουμε μόνο ότι ήταν νέος δάσκαλος. Η Κατερίνα Τσώμου ήταν ενθουσιώδης και εύγλωττη δασκάλα, ενώ τέλος η Ελένη Λασκαρίδου ήταν φιλόπονη.

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών κατά τα σχολικά έτη 1904-1911 τα κατέβαλε η σχολική εφορεία από έσοδα ενοικίων γαίων, τους τόκους των κληροδοτημάτων, το δέκατον των χωραφιών, τα βοηθήματα των εκκλησιών και του κηροποιείου. Ο μισθός του διευθυντή ήταν 40 λίρες ενώ των δασκάλων 25-38 λίρες. Όπως επισημαίνει η Πολύζου-Μαμέλη (2008), ο προϋπολογισμός της σχολικής εφορείας έφτανε ετησίως τα 25.00 γρόσια, δηλαδή 250 τούρκικες λίρες ή αλλιώς 5.500 χρυσές δραχμές (Βούρη, 1999).

3. Σχολική εφορεία

Η εφορεία των σχολείων του Κολινδρού αποτελούταν από 4 μέλη και διορίζονταν από την Δημογεροντία. Από τα 4 αυτά μέλη, το ένα ήταν ο ταμίας και το άλλο ο έφορος της βιβλιοθήκης (Βούρη, 1994). Τα καθήκοντα της εφορείας ήταν τα ακόλουθα:

- Η διαχείριση των πόρων των σχολείων
- Ο διορισμός των διδασκάλων των σχολείων πάντα με την έγκριση του Δεσπότη
- Ο διορισμός του παιδονόμου ή του επιστάτη του σχολείου

[11] Βαθμολόγιο 1886-1907

- Οι δαπάνες για μισθούς διδακτικού προσωπικού και υπηρετικού προσωπικού, θέρμανσης και καθαριότητας του διδακτηρίου (Αγγελόπουλος, 1981; Ζιώνου-Καραστεργίου, 1977; Καζταρίδης, 2022)

Σύμφωνα με την Πολύζου-Μαμέλη (2008), τα στοιχεία εσόδων και εξόδων του σχολικού ταμείου σχολικού έτους 1904-1905 ήταν που θα ακολουθήσουν. Σχετικά με τα έσοδα ισχύουν τα παρακάτω:

- Ενοίκια κτημάτων 14.553 γρόσια ή 95 τούρκικες λίρες
- Τόκοι κληροδοτημάτων 8.524 γρόσια ή 55 τούρκικες λίρες

Όσον αφορά τα έξοδα:

- Μισθοί εκπαιδευτικών 21.714 γρόσια ή 141 τουρκικές λίρες

Επομένως, ο προϋπολογισμός της σχολικής εφορείας για το σχολικό έτος 1904-1905ήταν πλεονασματικός κατά 1.363 γρόσια.

4. Μαθητικός πληθυσμός

Από τα μαθητολόγια της Αστικής Σχολής Κολινδρού υπάρχουν αρκετές και πλούσιες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές. Το πρώτο μαθητολόγιο που σώθηκε είναι του σχολικού έτους 1886-1887. Σύμφωνα με το πρώτο λοιπόν μαθητολόγιο στη Σχολή φοιτούσαν 145 συνολικά μαθητές, από τους οποίους οι 139 ήταν αγόρια και τα 6 ήταν κορίτσια. Το τελευταίο έτος λειτουργίας της σχολής, δηλαδή το σχολικό έτος 1906-1907 στην Αστική Σχολή φοιτούσαν 409 μαθητές, από τους οποίους τα 250 ήταν αγόρια και τα 159 κορίτσια.

Μέσω του επιθεωρητή Σάρρου, γνωρίζουμε ότι σε απογραφή του 1905 στον Κολινδρό υπήρχαν 475 σπίτια με συνολικό πληθυσμό 3.070 κατοίκους όπου ήταν όλοι Έλληνες. Η επικρατούσα γλώσσα του χωριού ήταν τα ελληνικά, ενώ επίσης το χωριό είχε κοινοτικούς προσόδου που έφτασαν τις 220 λίρες ετησίως μέσω κληροδοτημάτων και κτημάτων. Όσον αφορά την παιδική νεολαία του χωριού, στην απογραφή του 1905 γράφηκαν συνολικά 450 παιδιά.

Στην συνέχεια αναφέρεται ο συνολικός αριθμός μαθητών ανά έτος όπως προκύπτει από τα μαθητολόγια των ετών 1886-1907:

- 1886-1887 145 μαθητές
- 1887-1888 44 μαθητές
- 1888-1889 24 μαθητές
- 1889-1890 28 μαθητές
- 1890-1891 69 μαθητές
- 1891-1892 25 μαθητές

- 1892-1893 47 μαθητές
- 1893-1894 28 μαθητές
- 1894-1895 23 μαθητές
- 1895-1896 52 μαθητές
- 1896-1897 32 μαθητές
- 1897-1898 173 μαθητές
- 1898-1899 170 μαθητές
- 1899-1900 188 μαθητές
- 1900-1901 181 μαθητές
- 1901-1902 196 μαθητές
- 1902-1903 194 μαθητές
- 1903-1904 225 μαθητές
- 1904-1905 303 μαθητές
- 1905-1906 252 μαθητές
- 1906-1907 409 μαθητές[12]

Οι πληροφορίες επίσης μέσα από τα μαθητολόγια γνωρίζουμε και τις περιοχές από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές. Οι περιοχές αυτές ήταν ο Κολινδρός, η Αικατερίνη, η Θεσσαλονίκη, Ραψάνη, Καστοριά, Βέροια, Τρίκαλα, Λιτόχωρο[13]. Το 95% των μαθητών ήταν Ορθόδοξοι ενώ υπάρχει και ένα 5% που ήταν Οθωμανοί.

5. Κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών της Αστικής Σχολής Κολινδρού

Μέσω της έκθεση του επιθεωρητή Σάρρου, μαθαίνουμε ότι στον Κολινδρό υπήρχαν τέσσερις οικογένειες βλαχόφωνων, ενώ η πρώτη εγκατάσταση υπολογίζεται ότι έγινε το 1866. Όπως επισημαίνει ο Σάρρος στην έκθεσή του για το σχολείο, οι ντόπιοι κάτοικοι έβλεπαν με ιδιαίτερη καχυποψία τους βλαχόφωνους. Στην συνέχεια της έκθεσης αναφέρει ότι στον Κολινδρό οι κάτοικοι ασχολούνταν κυρίως με την σιτηροτροφία, τη γεωργία και την καλλιέργεια οπωροφόρων δέντρων.

Μέσω των μαθητολογίων των ετών 1886-1907 είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε όλα τα επαγγέλματα των πατέρων και κηδεμόνων των μαθητών. Έτσι λοιπόν, τα επαγγέλματα αυτά ήταν παντοπώλης, αγωγιάτης, εργάτης, γεωργός, έμπορος, εμπορορόπτης, αγροφύλαξ, κτηματίας, εμπορομεσίτης, πεταλωτής, αλιεύς, ξενοδόχος, υπάλληλος, χωροφύλαξ, μεσίτης, κηροποιός, αμπελουργός, σιδηρουργός, διοικητής, ράπτης, ποιμήν, κρεοπώλης, ψάλτης, σαγματοποιός, βαρελοποιός, κτίστης, ζαχαροπλάστης, διδάσκαλος, αρτοποιός, κλητήρας, υποδηματοποιός, μεταπράτης, ιατρός, ιχθυοπώλης, επιστάτης, κοινοφύλακας, κουρέας, γραμματέας, χαλκεύς, λαγηνοποιός, πλοίαρχος, νεκροθάφτης, μουχτάρης, κεχαγιάς, ζωέμπορος, ιερέας, οικοδόμος, μυλωθρός, κτηνοτρόφος,

[12] Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

[13] Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

κτηνοτρόφος, χρυσοχόος, αιγοβοσκός, νυχτοφύλακας, ανθρακεύς, δεκατιστής, τενεκετζής, αιθηρματοπώλης[14]. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι υπήρχαν και μαθητές οι οποίοι ήταν ορφανοί.

Από τα επαγγέλματα που προκύπτουν από τα μαθητολόγια, φαίνεται ότι ο Κολινδρός αποτελούσε μία κοινωνία με ανεπτυγμένη οικονομία και αγορά, η οποία μάλιστα συντηρούσε στους κόλπους της διαφόρων ειδών εργασίες και υπηρεσίες.

Συμπεράσματα

Μέσα από την εκπόνησης της παρούσης εργασίας γίνεται μία πρώτη προσπάθεια να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο χωριό του Κολινδρού, ένα χωριό αρκετά κοντά στην Κατερίνη. Ο Κολινδρός, όπως και σήμερα έτσι και τότε, ήταν ένα κεφαλοχώρι με ανεπτυγμένη οικονομία, μορφωμένο κόσμο και αρκετούς μαθητές οι οποίοι επιθυμούσαν να φοιτήσουν στην Αστική Σχολή που υπήρχε στο χωριό. Τα 21 επίσημα χρόνια λειτουργίας της η Αστική Σχολή γνώρισε μεγάλη άνθηση, ειδικά μετά το σχολικό έτος 1897-1898 όπου ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου αυξήθηκε 200% σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Αυτό το οποίο προκύπτει από την εργασία είναι το πάθος των ανθρώπων του χωριού για μόρφωση κάτι το οποίο το μετέδιδαν και στα παιδιά τους αλλά και η αγάπη που είχαν οι κάτοικοι για το χωριό τους, γεγονός που δείχνει ότι όσο υπήρχε η Αστική Σχολή δεν συνήθιζαν να μεταναστεύουν για μεγάλα αστικά κέντρα.

Βιβλιογραφία

Angelopoulos, A (1981). I ekklisiastiki istoria ton Neon Choron *1912-1928*. Thessaloniki.

Kaztaridis, I. (2002). *I Makedonia kata tin Tourkokratia, i Pieria ton periigiton kai ton geografon.* Katerini

Kitsou, A. (1993). I ekpaidefsi stin Tourkokratia. Epistimoniko Synedrio: I *Pieria sta Vyzantina kai neotera chronia*. Thessaloniki.

Koutsoura, Z. (2020). *Katerini sta chronia prin kai meta tin apeleftherosi.* Katerini

Polyzou-Mameli, K. (2008). Istoria tou Kolindrou. Makedoniko Mouseio Kolindrou.

Vouri, S. (1994). *Piges gia tin istoria tis Makedonias: Ekklisia kai Kratos 1889-1905.* Athina: Gutenberg

[14] Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

Vouri, S. (1994). *Piges gia tin istoria tis Makedonias-Politiki kai ekpaidefsi 1875-1907*. Athina: Gutenberg

Ziogou-Karastergiou, S. (1997). P*lirofories gia tin kinisi ton ellinikon scholei-on tis Makedonias stis efimerides Ermis kai Faros tis Makedonias* 1875-1893. Makedonika 17

Αρχεία

Μαθητολόγιο Αστικής Σχολής Κολινδρού 1885-1907

Μαθητολόγιο 1907-1908

Πρακτικά Αστικής Σχολής Κολινδρού

Βαθμολόγιο 1886-1907

Καμβάς για τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

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

Περίληψη

Ο «Καμβάς για Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων», εμπνευσμένος από τον «Καμβά Επιχειρηματικού Μοντέλου» (Business Model Canvas), προτείνεται να εισαχθεί στη σχολική ζωή. Διδάσκοντες και μαθητές/μαθήτριες ενδυναμώνονται προς τον συμμετοχικό σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ο Καμβάς θυμίζει παζλ που συμπληρώνεται από τις ιδέες-ψηφίδες. Ειδική παραλλαγή του Καμβά προτείνεται για κοινωφελή προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Καμβάς, σχολικές δραστηριότητες, κοινωφελή προγράμματα

Canvas for Design of School Activities' Programmes

Petros Dimitrakopoulos, Educator-Philologist, MA & Master

Abstract

«Canvas for School Activities' Programmes», inspired by Business Canvas Model, is proposed to be introduced within school life. Teachers and students are empowered towards the participatory design of School Activities' Programmes. Canvas reminds of a puzzle, which is completed with ideas-pieces. A special version of the Canvas is proposed for charity programmes.

Key-Words: Canvas, school activities, charity programmes

Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων μπορούν να αποτελέσουν τομέας ανάπτυξης του συμμετοχικού σχεδιασμού, με πρακτικό συγκερασμό απόψεων σε ενιαίο σχέδιο που θα λειτουργεί ως οδηγός για την υλοποίηση αρχικών ιδεών.

Στο κείμενό μας, ο «Καμβάς του Επιχειρηματικού Μοντέλου» λειτουργεί ως πρότυπο, με βάση το οποίο διαμορφώνονται τόσο ο γενικός «Καμβάς για Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων» όσο και ο ειδικός «Καμβάς για Κοινωφελή Προγράμματα».

Καμβάς Επιχειρηματικού Μοντέλου

Ο Alex Osterwalder, ειδήμονας σε θέματα επιχειρηματικής σκέψης και συμβουλευτικής, έχει εισηγηθεί τον καθιερωμένο «Καμβά Επιχειρηματικού Μοντέλου» (Business Model Canvas), με σκοπό να σχεδιάζονται εξ αρχής όσο το δυνατόν πληρέστερα τα επιχειρηματικά εγχειρήματα και να λαμβάνονται όσο γίνεται έγκαιρα κρίσιμες παράμετρες υπ'όψιν με διαμοιρασμό ιδεών που αποτυπώνονται σε ενιαίο σχέδιο.

Ο Καμβάς Επιχειρηματικού Μοντέλου έχει την ακόλουθη διάρθρωση:

<table>
<tr><td rowspan="2">Εταίροι-κλειδιά</td><td>Δραστηριότητες-κλειδιά</td><td rowspan="2">Τοποθέτηση α-ξιών</td><td>Σχέσεις με πελάτες</td><td rowspan="2">Ομάδες πελα-τών</td></tr>
<tr><td>Πόροι-κλειδιά

Φυσικοί,
Διανοητικοί,
Πολιτισμικοί
Οικονομικοί,
Ανθρώπινο δυναμικό</td><td>Δίαυλοι</td></tr>
<tr><td colspan="3">Δομή κόστους</td><td colspan="2">Ροές εσόδων</td></tr>
</table>

Πίνακας 1. Καμβάς Επιχειρηματικού Μοντέλου

Στο πλαίσιο των επιχειρηματικών εγχειρημάτων, η συζήτηση για την τοποθέτηση α-ξιών περιλαμβάνει τη διερεύνηση ως προς τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια αξία παράγεται για τους πελάτες;
- Ποια προϊόντα και υπηρεσίες θα προσφέρονται;
- Ποια προβλήματα των πελατών επιλύονται;
- Ποιες ανάγκες των πελατών ικανοποιούνται;

Καμβάς για Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Με βάση τον ανωτέρω «Καμβά Επιχειρηματικού Μοντέλου» προτείνουμε ο «Καμβάς για Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων» να έχει το ακόλουθο σχέδιο:

<table>
<tr><td rowspan="2">Εταίροι-κλειδιά</td><td>Δραστηριότητες-κλειδιά</td><td rowspan="2">Τοποθέτηση αξιών</td><td>Σχέσεις με Αποδέκτες Δραστηριοτή-των</td><td rowspan="2">Δρώντες & Αποδέκτες Δρα-στηριοτήτων</td></tr>
<tr><td>Πόροι-κλειδιά

Φυσικοί,
Διανοητικοί,
Πολιτισμικοί
Οικονομικοί,
Ανθρώπινο δυ-ναμικό</td><td>Δίαυλοι</td></tr>
<tr><td colspan="3">Δομή κόστους υλοποίησης</td><td colspan="2">Ροές εσόδων</td></tr>
</table>

Πίνακας 2. Καμβάς για Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Ως προς την τοποθέτηση αξιών, η συζήτηση μπορεί να καλύψει τα ακόλουθα θέματα:

- Ποια εκπαιδευτική/παιδαγωγική/δημόσια αξία δημιουργείται από το πρόγραμμα;
- Ποια είναι η πραγμάτωση της θεωρητικής σύλληψης ως προς το πρόγραμμα;
- Στην επίλυση ποιων προβλημάτων συμβάλλουμε;
- Ποιες ανάγκες των αποδεκτών του προγράμματος ικανοποιούμε;

Καμβάς για Κοινωφελή Προγράμματα

Με βάση τον «Καμβά Επιχειρηματικού Μοντέλου», στη Βρετανία έχει προταθεί από φορέα που δραστηριοποιείται στην οργάνωση κοινωφελών δραστηριοτήτων (Manifesto) Καμβάς για Κοινωφελή Προγράμματα, τον οποίο προσαρμόζουμε στα ελληνικά εδώ.

Όραμα						
Δραστηριότητες -κλειδί	Γιατί το εγχείρημά μας είναι αξιοπρόσεκτο;	Σε ποιους απευθυνόμαστε;			Υπάρχουσες συνέργειες	Άλλοι φορείς
Κριτήρια επιτυχίας (οικονομικά & μη οικονομικά)	Προκλήσεις ενώπιόν μας	Ομάδα/-ες εστίασης	Ανάγκες	Δίαυλοι επικοινωνίας & συνεργασίας	Επιθυμητές συνέργειες	Δυνητικές συγχωνεύσεις
Πηγές εσόδων	Έτος 1	Έτος 2	Έτος 3	Σχετικά Κόστη		

Πίνακας 3. Καμβάς για Κοινωφελή Προγράμματα

Αναφορές από το Διαδίκτυο

Osterwalder, A. . *Business Model Canvas*. Ανακτήθηκε 29/12/2023 από

https://www.strategyzer.com/library/the-business-model-canvas

Manifesto (manifesto.co.uk). *Charity Model Canvas*. Ανακτήθηκε 29/12/2023 από

https://manifesto.co.uk/aligning-your-organisation-around-purpose-with-the-charity-model-canvas/

Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα: Προφίλ και καθήκοντα σύμφωνα με το νόμο 1566/1985

Στέργιος Ι. Καλλέργης, M.Sc. Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Περίληψη

Η εργασία με τίτλο "Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας: Προφίλ και Καθήκοντα" επιδιώκει να παρουσιάσει μέσω μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης το προφίλ και τα καθήκοντα που πρέπει να έχει ο "ηγέτης-διευθυντής" μίας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι διευθυντές τα τελευταία χρόνια έχουν αποκτήσει καθήκοντα και αρμοδιότητες οι οποίες πολλές φορές ξεπερνούνε και τις δυνάμεις τους και τους φέρνουν αντιμέτωπους με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τους. Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιαστεί ο ιδανικός διευθυντής που πρέπει να ηγείται μίας εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και οι τρόποι με τους οποίους ο διευθυντής αυτός θα είναι αποτελεσματικός προς όφελος και του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών του.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, σχολικές μονάδες, αποτελεσματικότητα, ηγέτης

Summary

The paper entitled "The School Principal: Profile and Duties" seeks to present, through a literature review, the profile and duties of the "leader-headmaster" of a primary and secondary school unit. In recent years, principals have acquired tasks and responsibilities that often exceed their strengths and confront them with their own teachers. Therefore, the purpose of this paper is to present the ideal principal who should lead an educational unit and the ways in which this principal will be effective for the benefit of both the school and its teachers.

Key-words: Greek Educational System, school units, effectiveness, leader

Εισαγωγή

Στο χώρο της παιδείας, το πιο ευαίσθητο τμήμα είναι αυτό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς εκεί τίθενται οι βάσεις για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον, για τη ζωή και την προσωπικότητα του παιδιού. Εκεί διαπλάθονται οι αυριανοί υπεύθυνοι πολίτες. Εκεί τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο που στηρίζεται στο μεράκι, τη δουλειά, τον κόπο και την προσπάθεια που χρόνια τώρα έχουν καταβάλει όλοι μαζί.

Ελάχιστα ζητήματα υπάρχουν που να έχουν ζητηθεί τόσο έντονα όσο ο ρόλος της παιδείας στη σύγχρονη κοινωνία. Η παιδεία έχει να κάνει πάνω απ' όλα με τη χαρά της

ζωής. Η παιδεία είναι αυτή που ανοίγει στο άτομο παράθυρα για την απόλαυση της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της τέχνης, της μουσικής και για τις πνευματικές εκφάνσεις του κόσμου. Ανά τους αιώνες, αυτοί που είχαν καλή παιδεία ποτέ δεν αμφέβαλαν για την εξέχουσα αξία αυτού του δώρου. Οι μεγαλύτερες ευκαιρίες για παιδεία είναι αυτές που αυξάνουν τον κύκλο αυτών που απολαμβάνουν αυτό το δώρο. Εξάλλου, η παιδεία συμπυκνώνει μία ιδεαλιστική αντίληψη, εφόσον η παιδεία είναι ζήτημα κοινωνικής ειρήνης, αλλά και το συμπληρωματικό αντίθετό της, δηλαδή μία πραγματιστική αντίληψη, αφού είναι αυτή που δίνει της ελπίδα και τη δυνατότητα της φυγής από τα χαμηλότερα και λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης σε αυτά που βρίσκονται υψηλότερα. Άλλωστε η παιδεία θεωρείται επένδυση για τον άνθρωπο.

Ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων

Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων της παιδείας είναι αδιαμφισβήτητος. Δεν είναι απλώς εκείνος ο οποίος λύνει τα καθημερινά προβλήματα του σχολείου αλλά ούτε ο ενδιάμεσος κρίκος μίας ιεραρχίας. Είναι ο ενορχηστρωτής, είναι εκείνος ο οποίος δημιουργεί την ταυτότητα του σχολείου (Tornsen, 2009; Παπαδόπουλος, 1996). Ο στερεότυπος ρόλος ο οποίος κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εκείνος του διευθυντή ως ενδιάμεσου κρίκου μεταξύ της εξουσίας που τον έχει διορίσει και των συναδέρφων του που εκτιμά ότι αντιπροσωπεύει. Σπάνια συναντάται το αυταρχικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής παίρνει αποφάσεις με βάση δικά του στοιχεία και πληροφορίες. Από την άλλη, ούτε κυριαρχεί και το συμμετοχικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της σχολικής ομάδας αποφασίζουν από κοινού, ιδιαίτερα μέσω της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων (Πασιαρδής, 2004;2012). Συνήθως επικρατεί το συμβουλευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής αναζητεί και ανταλλάζει απόψεις αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του ή οδηγεί τις αποφάσεις στο σημείο που αυτός θεωρεί σωστό για το σχολείο.

Η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων δίνει τη δυνατότητα σε ένα είδος συμμετοχικής διοίκησης, η οποία στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή του συνόλου της κοινότητας, στη συνεργασία, στη νοητική και συναισθηματική δέσμευση των συμμετεχόντων μελών, στους ίδιους στόχους και στον καταμερισμό της ευθύνης των ενεργειών τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ξεπερνά τη συμφωνία για κάτι το οποίο έχει αποφασιστεί, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα του σχολείου όχι ως προβλήματα της διεύθυνσης αλλά ως προβλήματα της κοινότητας (Pashiardis et al., 2011). Ωστόσο, οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών συχνά από μόνοι τους εκχωρούν τη δυνατότητα συμμετοχικής διοίκησης στον διευθυντή και γίνονται αυτόχειρες, λόγω της αδιαφορίας των εκπαιδευτικών, της βιασύνης τους να τελειώνουν, της υποβάθμισης από τους ίδιους τους ρόλους τους οποίους η ίδια η πολιτεία τους έχει δώσει. Οι στάσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων επηρεάζει σημαντικά το βαθμό συνοχής των μελών της κοινότητας και κατ' επέκταση τη συνολική απόδοση του σχολείου. Εδώ έρχεται ο διευθυντής, ως διευθυντής της ορχήστρας και όχι ως ένα απλό μέλος της (Williams, 1996).

Ο διευθυντής δεν είναι άλλο ένα μέλος του συλλόγου, όπως συχνά αναφέρεται από αρκετούς. Πρέπει να συμμετέχει δημιουργικά, με προτάσεις και πρωτοβουλίες σε αυτόν. Με άλλα λόγια, πρέπει να έχει γνήσια ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως απαιτείται και στην δημοκρατία να έχει ένας ηγέτης. Ο διευθυντής ενός σχολείου δεν έχει απλώς ρόλους, αλλά πρέπει να είναι κάτι περισσότερο. Πρέπει να είναι ηγέτης σε ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα και συν, 1999).

Βασικά όργανα εκπαιδευτικής μονάδας και βασικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία γίνονται καλύτερα και παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όταν το ανθρώπινο δυναμικό είναι υψηλής ποιότητας, εμπνέεται από σύγχρονες μορφές ηγεσίας, ζει και εργάζεται σε συνθήκες εργασίας και υλικοτεχνικές υποδομές που ανταμείβουν κάθε δημιουργική προσπάθεια (Wood et al., 2006). Ο κλάδος της εκπαιδευτικής διοίκησης άλλωστε παρέχει στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας όλες τις βασικές ιδέες, έννοιες και τεχνικές για το πώς χτίζονται οι ομάδες συνεργαζόμενων ατόμων, όπως είναι η σχολική μονάδα και τάξη, παρέχοντας έτσι βοήθεια σε θέματα ανάπτυξης στρατηγικής αντιμετώπισης των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας τα βασικά όργανα που εμπλέκονται στη λειτουργία της είναι τα διοικητικά (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων), τα διαχειριστικά (σχολική επιτροπή) και τα υποστηρικτικά (σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες, επιτροπή παιδείας του Δήμου) (Πασιαρδής, 2004;2012).

Όσον αφορά τις βασικές λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση και η τροποποίηση. Σχεδιασμός είναι η λειτουργία που θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους στον οργανισμό και διαμορφώνει ένα αρχικό πλάνο προσέγγισής τους. Η οργάνωση (organisation) είναι η διαδικασία με την οποία καθορίζονται οι δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων (Pashiardis et al., 2011). Η διοίκηση πραγματοποιεί την ομαδοποίησή τους, την ανάθεσή τους σε συγκεκριμένες ομάδες ή ανθρώπους και τη διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας και ευθύνης. Η διεύθυνση ή καθοδήγηση αποτελεί το στάδιο της εποπτείας και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των σκοπών. Ο έλεγχος είναι το στάδιο της αξιολόγησης και διόρθωσης των δραστηριοτήτων τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η τήρηση των σχεδίων. Η ανατροφοδότηση (feedback) δύναται να οδηγήσει σε τροποποίηση είτε της συλλογικής διαδικασίας από την αρχή είτε συγκεκριμένων φάσεων που αναδείχτηκαν λιγότερο αποτελεσματικές. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν μεγάλη σημασία, γιατί αυτές κινούν και εξασφαλίζουν τη βιωσιμότητα, εξελίσσουν ή καταστρέφουν έναν οργανισμό (Παπαδόπουλος, 1996; Πασιαρδής, 2004;2012).

Λόγω του ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, στις σχολικές μονάδες του δημοσίου σχολείου, οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο κυρίως λειτουργικό. Οι διοικητικές αποφάσεις διακρίνονται σε προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες.

Οι προγραμματισμένες είναι αποφάσεις ρουτίνας και λαμβάνονται εύκολα και από άτομα που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας. Οι απρογραμμάτιστες είναι αυτές που δεν μπορούν να προβλεφθούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Προφίλ ενός αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας

Οι βασικές δεξιότητες οι οποίες συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου πρέπει να είναι αρχικά οι τεχνικές δεξιότητες. Μέσω των τεχνικών αυτών ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον προσωπικό και το διαθέσιμο εξοπλισμό, να θέτει στόχους και μάλιστα στόχους ρεαλιστικούς και προσεγγίσιμους καθώς επίσης και να εκπαιδεύει, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει αποτελεσματικά το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές (Wood et al., 2006; Williams, 1996). Επίσης, είναι και οι διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) κατά τις οποίες ο ηγέτης-διευθυντής πρέπει να οργανώνει, να καθοδηγεί, να παρακινεί να συνεργάζεται και να συντονίζει ανθρώπους. Τέλος, είναι και οι δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης (conceptual skills). Ο διευθυντής πρέπει να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Να έχει στο μυαλό του την εικόνα του οργανισμούς και να καταλαβαίνει πώς τα διάφορα μέρη του οργανισμού συνδέονται μεταξύ τους (Wood et al., 2006).

Ακόμα, ο αποτελεσματικός διευθυντής στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους γονείς, στους μαθητές και στην ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, πρέπει να δημιουργεί όραμα και να οδηγεί τη σχολική μονάδα προς αυτό. Σημαντικό ακόμα είναι να σχεδιάζει, να οργανώνει και να ελέγχει όλους τους πόρους και κυρίως να αναπτύσσει όλους τους ανθρώπινους πόρους (Παπαδόπουλος, 1996). Ο αποτελεσματικός διευθυντής επίσης πρέπει να καθορίζει την οργανωτική δομή σύμφωνα με τις απαιτήσεις των στόχων και όχι με βάση τη διοικητική δύναμη, την εξουσία ή την ανάγκη της συμμόρφωσης. Τέλος, ο σωστός και αποτελεσματικός διευθυντής μίας σχολικής μονάδας πρέπει να επιλύει τα προβλήματα και να λαμβάνει αποφάσεις σε πνεύμα συνεργασίας, στηριζόμενος κυρίως στην αναγκαία και ορθή προσέγγιση της πληροφόρησης και του κοινού συμφέροντος (Tornsen, 2009; Stahl, 2006).

Σημαντικό είναι να επισημανθεί ακόμα, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς του, του κύρους και της εργασιακής προσφοράς, συμβάλλοντας έτσι στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση του έργου του και την αντικειμενική αξιολόγηση.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τα άρθρα 27-32 του νόμου 1566/85

Όπως κάθε οργανισμός, είτε δημόσιος είτε ιδιωτικός, για να λειτουργήσει σε σωστή βάση, χρειάζεται έναν ιθύνοντα νου, έτσι και το ελληνικό σχολείο όπως τα αντίστοιχα,

τόσο στην Ευρώπη όσο και γενικά στον κόσμο, έχει ανάγκη από το δικό του ιθύνοντα ο οποίος είναι ο διευθυντής. Είναι εύκολα αντιληπτό ότι για να οργανωθεί σωστά και να καταφέρει να φέρει εις πέρας τη δύσκολη αποστολή του, το σχολείο χρειάζεται, οπωσδήποτε, να τεθεί υπό την καθοδήγηση, το συντονισμό και την εποπτεία ενός οργανωτή, ενός ηγέτη, ο οποίος θα έχει τα κατάλληλα και απαραίτητα προσόντα και εφόδια, που θα τον καταστήσουν ικανό να οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν μπορεί να είναι άλλο από την εύρυθμη λειτουργία της και την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της (Παπαδόπουλος, 1996). Καθόλου εύκολη αποστολή δεν έχει ο διευθυντής του σχολείου ως ψυχή του και καθρέφτης του. Ως ηγέτης του σχολείου έχει την πρώτιστη και βαρύτερη ευθύνη για την καλή λειτουργία του. Το να είσαι ηγέτης μόνο εύκολο δεν είναι όμως. Ο διευθυντής που ηγείται μίας ομάδα, στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών του που έχει στη σχολική μονάδα, πρέπει να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις διοίκησης και τις δεξιότητες και να μετατρέπει τη γνώση του σε πράξη (Πασιαρδής, 2004;2012). Ακολουθούν στην συνέχεια τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σύμφωνα με τον 1566/1985.

Το άρθρο 27 του νόμου 1566/1985 αναφέρεται στο έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την παράγραφο 11 του άρθρου 27 του νόμου 1566 ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 27 ο διευθυντής:

- ✓ Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία
- ✓ Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους
- ✓ Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- ✓ Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και πνεύμα αλληλεγγύης.
- ✓ Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

Το άρθρο 28 του νόμου 1566 αναφέρεται στα γενικά καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής και ο προϊστάμενος του σχολείου της πρωτοβάθμιας και ο διευθυντής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους μαθητές και τους γονείς με σκοπό την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ειδικότερα:

- ✓ Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους

- ✓ Παραμένει στο σχολείο όλες τα εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- ✓ Εφαρμόζει νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών εκπαίδευσης
- ✓ Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- ✓ Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία
- ✓ Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική τους στόχους και το έργο του σχολείου

Το άρθρο 29 του νόμου 1566 αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- ✓ Προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις στις οποίες και προεδρεύει
- ✓ Σε συνεδρίαση του συλλόγου εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών
- ✓ Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
- ✓ Είναι υπεύθυνος για την διανομή των διδακτικών βιβλίων

Το άρθρο 30 του νόμου αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο του γραφείου. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- ✓ Συνεργάζεται με τα στελέχη εκπαίδευσης
- ✓ Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο
- ✓ Ενημερώνει έγκαιρα το διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου για της ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Το άρθρο 31 αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής σχολικής μονάδας:

- ✓ Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, όπως προβλέπει η νομοθεσία, και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα δίχως κοινωνικούς αποκλεισμούς
- ✓ Υπογράφει τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται
- ✓ Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας
- ✓ Εφαρμόζει τις διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο

- ✓ Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη
- ✓ Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την υπεύθυνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Τέλος, το άρθρο 32 αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- ✓ Καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει 3 τουλάχιστον μέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο, σύμφωνα και με το άρθρο 51 του νόμου 1566/1985.
- ✓ Καλεί του γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο
- ✓ Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Συμπεράσματα

Από την προσεκτική ανάγνωση και μελέτη των προαναφερόμενων καθηκόντων των διευθυντών των σχολικών μονάδων προκύπτουν αρκετά συμπεράσματα, τα οποία αποκαλύπτουν την ιδιαίτερη βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος, εύλογα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί βαρόμετρο για την καλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και η παρουσία του καταλυτική για την πρόοδο του σχολείου και κατά συνέπεια των μαθητών του, αφού το σχολείου αυτούς καλείται να υπηρετήσει, δίνοντάς τους στο μέτρο του δυνατού όλα τα απαραίτητα εφόδια για να καταφέρουν να ανταποκριθούν όσο καλύτερα γίνεται στις απαιτήσεις της ζωής που ξετυλίγεται μπροστά τους. Καταρχάς, ο διευθυντής έχει πολλαπλές και σύνθετες ευθύνες και υποχρεώσεις, οι οποίες καθιστούν το έργο του εξαιρετικά δύσκολο και οπωσδήποτε για να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας σ' αυτό πρέπει να είναι πολύ καλά καταρτισμένος και να έχει στη διάθεσή του πολλά εφόδια τα οποία ανά πάσα στιγμή θα μπορεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλα για να αντιμετωπίσει τις μεγάλες ή έστω τις μικρότερες αλλά πάντα σημαντικές δυσκολίες που συνεπάγεται η διοίκηση ενός πολυσύνθετου και απαιτητικού οργανισμού, όπως είναι το σχολείο.

Στην εποχή μας που η δημοκρατία έχει καταξιωθεί και εδραιωθεί κανένας ηγέτης όσο ικανός και αν είναι δεν μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά, εάν είναι εντελώς μόνος του γι' αυτό και η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς τους πρέπει να είναι σε κλίμα ομαδικό. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα πρέπει η συνεργασία αυτή να στηρίζεται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Αυτό προϋποθέτει να έχει ικανότητα να διαχειρίζεται με ευχέρεια τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S., & Mavrogiorgos, G. (1999) «*Dioikisi Anthropinou Dynamikou*» apo ti Th.E. Dioikisi ekpaideftikon mo-nadon, t.V΄. Patra: EAP.

Papadopoulos, S. (1996). *Organosi kai Dioikisi tis Defterovathmias Ekpaidefsis*. Athina: Grigoris.

Pasiardis, P.(2004). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion Diethneis Erevnitikes Taseis kai i Elliniki Pragmatikotita*. Athina: ION

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts : The case of Cyprus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 39(5), 535-553.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tornsen, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes*. University UMEA.

Williams, S. (1996).“Using Partnerships to Improve Schools,” The Standards Connection: Colorado *Schools Making Standards Work*, Spring, 1996, 1, (2), 1-2.

Wood, S., Holman, D. and Stride, C. (2006), “Human Resource Management and Performance in UK Call Centres”, *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 44 No. 1, pp. 99-124**.**

Νομοθεσία Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

Νόμος 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/276374/nomos-1566-1985

Στρατηγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός σε δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Σταματία Σιαμήτρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Α,

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα και ουσιαστικά, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εδράζεται σε μεγάλο βαθμό στον στρατηγικό σχεδιασμό και προγραμματισμό, που με τη σειρά τους συναποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής διοίκησής του. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν τα επιχειρήματα που τάσσονται υπέρ και κατά αυτού του ισχυρισμού, όπως υποστηρίζονται από σχετικές επιστημονικές έρευνες και ακολούθως, θα μελετηθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών ως προς τον στρατηγικό σχεδιασμό μέσω μίας ανάλυσης SWOT.

Λέξεις-Κλειδιά: διοίκηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στρατηγικός σχεδιασμός, προγραμματισμός

Strategic planning and programming in public and private educational organizations

Stamatia Siamitra, Teacher of English as a Foreign Language, M.A,

Abstract

The effectiveness and, in practical terms, the success of an educational organization is heavily based on strategic planning and programming, which actually both form the cornerstone of effective educational management. In the present study, we are going to discuss the arguments in favor of and against the aforementioned view, as they are presented in relevant scientific research, and we are going to examine the differences and the similarities between public and private educational contexts in relation to the application of strategic planning and programming via SWOT analysis.

Key words: educational management, strategic planning, programming, effectiveness

Εισαγωγή

Ο στρατηγικός σχεδιασμός και ο προγραμματισμός, ο οποίος απαραίτητα συνεπάγεται τον προσδιορισμό στρατηγικών, τον καθορισμό στόχων και τον ποσοτικό προσδιορισμό των οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων που απαιτούνται για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, αποτελεί μία διοικητική λειτουργία μείζονος σημασίας για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Robbins & Coulter, 2017). Ο στρατηγικός σχεδιασμός δύναται να λειτουργήσει ως τον κατευθυντήριο οδηγό αφενός, για τον συντονισμό των προσπαθειών του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την επίτευξη κοινών στόχων κι αφετέρου, μπορεί να συμβάλλει στη βέλτιστη κατανομή και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, την διαμόρφωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης αλλά

και την πρόβλεψη δυσκολιών που ενδεχομένως θα δράσουν ανασταλτικά στην πορεία επίτευξης των επιδιώξεων που έχει θέσει αρχικά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός. Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να αναπτυχθούν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της άποψης ότι ο θεμέλιος λίθος για την αποτελεσματική διοίκηση – διαχείριση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός – προγραμματισμός. Επίσης, θα τεκμηριωθεί η απάντηση με τη χρήση της ανάλυσης SWOT του ερωτήματος, αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη λειτουργία του στρατηγικού σχεδιασμού-προγραμματισμού μεταξύ μιας δημόσιας και μιας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας παραθέτοντας ρεαλιστικά παραδείγματα.

Επιχειρήματα υπέρ του στρατηγικού σχεδιασμού και προγραμματισμού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Αποτελεσματική διοίκηση

Με τον καθορισμό ακριβών στόχων μπορεί να θεωρηθεί ότι ο σχεδιασμός είναι το θεμέλιο της αποτελεσματικής διαχείρισης, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να δημιουργήσουν μια αίσθηση κατεύθυνσης και σκοπού θέτοντας στόχους που είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι (Hellriegel & Slocum, 2016). Ένα παράδειγμα αυτού θα ήταν ένα σχολείο που θέτει ως στόχο την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του σε ένα συγκεκριμένο τομέα, κατά ένα συγκεκριμένο ποσοστό και σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η διεύθυνση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι σε θέση να καθορίσουν τα απαραίτητα βήματα για την επίτευξη αυτού του στόχου μέσω της χρήσης του σχεδιασμού, ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει τη θέσπιση στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων ή την ενσωμάτωση νέων διδακτικών στρατηγικών.

Αποτελεσματική κατανομή των πόρων

Ένα άλλο επιχείρημα υπέρ του στρατηγικού σχεδιασμού είναι η επίτευξη της ορθής κατανομής των διαθέσιμων πόρων. Καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν συχνά περιορισμούς στους οικονομικούς, υλικούς και ανθρώπινους πόρους τους, με τον προσδιορισμό των διακριτών αναγκών, την ιεράρχηση των απαιτήσεων διαφορετικών προγραμμάτων και την αντίστοιχη ορθή κατανομή των διαθέσιμων πόρων, ο σχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στους διαχειριστές να εγγυηθούν τη βέλτιστη χρήση τους (Kotler & Armstrong, 2016 και Hitt et al, 2017). Σύμφωνα με τον Davis (2017), η εφαρμογή μιας σχολαστικά σχεδιασμένης στρατηγικής εγγυάται τη δίκαιη κατανομή των πόρων, βελτιστοποιώντας έτσι την επιρροή τους στη μάθηση των μαθητών. Ο στρατηγικός σχεδιασμός διευκολύνει επίσης τον εντοπισμό ανισοτήτων και ελλείψεων στους διαθέσιμους πόρους και αποτελεί το πρώτο βήμα για την επίλυση τέτοιου είδους προβλημάτων. Ειδικότερα, μέσω μίας ολοκληρωμένης αξιολόγησης των αναγκών, ο εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να διακρίνει τους τομείς που απαιτούν συμπληρωματικούς πόρους και να διαμορφώσει κατάλληλες προσεγγίσεις για τον μετριασμό των ανισοτήτων. Ο Johnson (2019) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι σε θέση να λαμβάνουν καλά ενημερωμένες αποφάσεις σχετικά με την ιεράρχηση και την κατανομή των πόρων μέσω της διαδικασίας του προγραμματισμού, που με τη σειρά της

διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής ή γεωγραφικής θέσης, έχουν δίκαιη πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, γεγονός που ουσιαστικά αντικατοπτρίζει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ένα πρακτικό παράδειγμα στρατηγικού σχεδιασμού, αναφορικά με την αποδοτική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, θα μπορούσε να αποτελεί η περίπτωση ενός σχολείου που σκοπεύει να εφαρμόσει μια νέα εκπαιδευτική πρωτοβουλία με γνώμονα την ευρύτερη αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Προς αυτή την κατεύθυνση, έχοντας εντοπιστεί οι όποιες ελλείψεις στην φάση του προγραμματισμού, στον στρατηγικό σχεδιασμό μπορούν να προσδιοριστούν τα κεφάλαια ώστε να υποστηριχθεί το κόστος αγοράς και εγκατάστασης νέων ή αναβάθμισης ήδη υπαρχουσών συσκευών, την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη αναγκαίων, υποστηρικτικών υλικοτεχνικών υποδομών.

Ανάπτυξη λειτουργικού προγράμματος σπουδών

Η επιρροή του στρατηγικού σχεδιασμού στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών είναι ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι ζωτικής σημασίας τόσο σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο Smith (2015) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών συνεπάγεται την πρόβλεψη της απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και την καλλιέργεια επιθυμητών στάσεων από τους μαθητές, καθώς και τον καθορισμό μιας εξατομικευμένης πορείας για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επιπλέον, ο στρατηγικός σχεδιασμός εγγυάται ότι το πρόγραμμα σπουδών παραμένει σχετικό και σύγχρονο, δεδομένης της δυναμικής φύσης του σύγχρονου κόσμου. Ο Peterson (2018) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν αναδυόμενους κλάδους και νέες εξελίξεις στο πρόγραμμα σπουδών, εξοπλίζοντας έτσι τους μαθητές με την κριτική σκέψη και τις πρακτικές ικανότητες που απαιτούνται για την επιτυχία και την ευημερία τους ως αυριανοί πολίτες του εικοστού πρώτου αιώνα.

Βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών

Συνολικά, η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζεται από τον σχεδιασμό εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς η ενσωμάτωση του σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθεί την ανάπτυξη ενός ελκυστικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Hattie (2018) ο αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός δύναται εμμέσως να ενισχύσει τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου, να αυξήσει τα μαθησιακά κίνητρα, δεδομένου ότι λαμβάνει υπόψη μια πληθώρα στοιχείων, συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων των μαθητών, των προτιμώμενων τρόπων και στυλ μάθησης και των αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, ο προγραμματισμός επιτρέπει τον καθορισμό σαφών, μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων, δίνοντας

τη δυνατότητα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές να παρακολουθούν την εξέλιξή τους και να εντοπίζουν τομείς που απαιτούν βελτίωση. Οι Black & Wiliam (2018) υπογραμμίζουν τη σημασία του προγραμματισμού στη διευκόλυνση της αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν εποικοδομητική και άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, με αποτέλεσμα τελικά να βελτιωθούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους και γενικότερα, η σχολική τους επίδοση.

Καθορισμός στόχου και προσαρμοστικότητα

Ο στρατηγικός σχεδιασμός παρέχει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μια σαφή κατανόηση των σκοπών και των στόχων τους ή του οράματός τους για το μέλλον. Οι οργανισμοί μπορούν να εξακριβώσουν τις προτεραιότητές τους, να καθορίσουν ρεαλιστικούς στόχους και να δημιουργήσουν ένα στρατηγικό σχέδιο για την επίτευξη τους μέσω της ενεργούς συμμετοχής στη διαδικασία σχεδιασμού, καθώς η σαφήνεια του σκοπού χρησιμεύει ως πυξίδα για τη λήψη αποφάσεων, τη διανομή των πόρων και τη συνολική λειτουργία του οργανισμού (Barr, McClellan & Maki, 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμού είναι σε θέση να προβλέπουν και να διαχειρίζονται πιθανούς κινδύνους και αβεβαιότητες μέσω του σχεδιασμού. Οι οργανισμοί μπορούν να προσδιορίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις και να διαμορφώσουν στρατηγικές έκτακτης ανάγκης ώστε να μετριάσουν τις συνέπειές τους, μέσω της εφαρμογής ολοκληρωμένων αξιολογήσεων εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Ginter, Duncan &Swayne 2016). Υπό αυτή την έννοια, ο στρατηγικός σχεδιασμός δύναται να προάγει την ευελιξία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, επιτρέποντάς του να προσαρμόζεται προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά απρόβλεπτες περιστάσεις και αλλαγές.

Επιπρόσθετα, η συμμετοχικότητα στη διαδικασία του προγραμματισμού ενισχύει τη συνεργασία και την ενεργό εμπλοκή των ενδιαφερομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή του στρατηγικού σχεδιασμού και προγραμματισμού σε ένα σχολείο, μπορεί να εγγυηθεί τη συμπερίληψη ενός ευρέος φάσματος απόψεων εμπλέκοντας ενεργά πολλούς ενδιαφερόμενους φορείς στη διαδικασία σχεδιασμού, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων, των δασκάλων, της διεύθυνσης και εν γένει όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Jansen, 2017).

Αντεπιχειρήματα αναφορικά με το ρόλο του στρατηγικού σχεδιασμού και προγραμματισμού στην αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών

Ακαμψία

Μια κριτική στον αυστηρό προγραμματισμό είναι ότι μπορεί να κάνει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να γίνουν άκαμπτα και δυσπροσάρμοστα. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1994), ο χρόνος απόκρισης του εκπαιδευτικού οργανισμού και η ικανότητα για καινοτομία μπορεί να παρεμποδιστούν από την υπερβολική εστίαση σε περίπλοκα σχέδια και την αυστηρή τήρηση προκαθορισμένων στρατηγικών. Υπό το πρίσμα της έλλειψης

ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, ο υπερβολικός σχεδιασμός μπορεί να αναστείλει την ικανότητα ενός οργανισμού να ευδοκιμήσει σε δυναμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από τη συχνή εμφάνιση νέων προκλήσεων και ευκαιριών.

Περιορισμένοι πόροι και έλλειψη χρόνου

Πράγματι απαιτείται σημαντικός χρόνος και πόροι για τη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού, κάτι το οποίο μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί καθώς και οι ελλείψεις σε προσωπικό μπορούν να εμποδίσουν τον ενδελεχή σχεδιασμό, που είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική διοίκηση (Bryson, 2018). Επομένως, οι οργανισμοί που λειτουργούν σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους πρέπει να διατηρήσουν μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων προγραμματισμού και της πρακτικής εκτέλεσής τους, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους.

Ασάφεια κι αμφισημία

Ο μελλοντικός σχεδιασμός βασίζεται σε υποθέσεις που μπορεί να μην είναι σταθερά ακριβείς. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα λειτουργούν μέσα σε περίπλοκα και ασταθή πλαίσια, γεγονός που περιπλέκει το έργο της ακριβούς πρόβλεψης των επερχόμενων εξελίξεων και περιστάσεων (Mintzberg, 1994). Οι ασάφειες, συμπεριλαμβανομένων των συχνά αλματωδών τεχνολογικών εξελίξεων, των οικονομικών αντιξοοτήτων και των αλλαγών στις κυβερνητικές πολιτικές, δύνανται να υπονομεύσουν την ορθότητα και την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών ενός μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού.

Απουσία Συμμετοχής Ενδιαφερομένων

Τέλος, οι διαδικασίες σχεδιασμού ενδέχεται περιστασιακά να είναι ελλιπείς όσον αφορά την ουσιαστική δέσμευση και συμμετοχή των ενδιαφερομένων. Η απουσία άμεσης συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε σχέδια που δεν αντιπροσωπεύουν επαρκώς τις ποικίλες απαιτήσεις και προοπτικές όλων των εμπλεκόμενων μερών (Barr et al, 2015). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οδηγήσει σε αντιδράσεις, περιορισμένη λογοδοσία και μειωμένα κίνητρα για την εκτέλεση του προγραμματισμού, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα του στρατηγικού σχεδιασμού.

Ανάλυση SWOT αναφορικά με τον στρατηγικό σχεδιασμό-προγραμματισμό σε δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Ο αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός συνεπάγεται τη μεθοδική ανάπτυξη, εκτέλεση και αξιολόγηση του προγραμματισμού σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είτε αυτός είναι δημόσιος είτε ιδιωτικός. Ωστόσο, αναμφίβολα υπάρχουν ομοιότητες και διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο τύπων εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ανάλυση τύπου SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats Analysis) είναι ένα

πολύτιμο εργαλείο για τη διάκριση των πλεονεκτημάτων, των μειονεκτημάτων, των προοπτικών και των προκλήσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία του στρατηγικού σχεδιασμού- προγραμματισμού σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, που αφορά την ανά χείρας εργασία.

- ✓ Δυνατά Σημεία (Strengths)

Τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν αξιοσημείωτα πλεονεκτήματα στην ικανότητά τους να μεταδίδουν γνώση σε έναν ετερογενή πληθυσμό, δίνοντας συχνά έμφαση στις αρχές της ένταξης και της συμπερίληψης (π.χ. δημιουργία τμημάτων ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες). Η κρατική χρηματοδότηση δίνει τη δυνατότητα σε αυτά να παρέχουν μια εκτεταμένη σειρά υπηρεσιών και προγραμμάτων για να καλύψουν τις απαιτήσεις των μαθητών τους. Επιπλέον, οι δημόσιοι φορείς αντιμετωπίζουν συχνά ελέγχους κι εποπτεία από ρυθμιστικούς φορείς, γεγονός που εγγυάται τη συμμόρφωση τους με τα πρότυπα αριστείας.

Αντίθετα, τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα επωφελούνται από την προγραμματιστική αυτονομία και ευελιξία που διαθέτουν. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και κλίσεις του δημογραφικού τους στόχου είναι να προσαρμόσουν τα ακαδημαϊκά τους προγράμματα ώστε να περιλαμβάνουν εξειδικευμένα μαθήματα ή να δίνουν έμφαση στις εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. συμμετοχή σε διαγωνισμούς ρομποτικής χρηματοδοτούμενους από ιδιωτικούς φορείς). Επιπλέον, οι ιδιωτικοί φορείς διαθέτουν την ικανότητα για καινοτομία και ταχύτερη προσαρμογή στις εξελισσόμενες εκπαιδευτικές τάσεις.

- ✓ Αδύναμα σημεία (Weaknesses)

Από την άλλη πλευρά, τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα πλήττονται από γραφειοκρατικές διαδικασίες και περιορισμένα οικονομικά μέσα. Είναι δύσκολο για τους δημόσιους φορείς να εξασφαλίσουν επαρκή χρηματοδότηση, κάτι που συχνά δύναται να οδηγήσει σε σοβαρά περιορισμένους υλικούς πόρους (π.χ. έλλειψη τεχνικών υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αιθουσών διδασκαλίας κ.ά.).

Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σχετικά με τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας και διαθεσιμότητας. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να βρουν απαγορευτικά ακριβά τα δίδακτρα του ιδιωτικού εκπαιδευτικού οργανισμού, περιορίζοντας έτσι την ικανότητά τους να αποκτήσουν ποιοτική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ιδιωτικές μονάδες ενδέχεται να υπόκεινται σε χαμηλότερο βαθμό εποπτείας και λογοδοσίας σε σύγκριση με τους δημόσιους ομολόγους τους, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται το διαμέτρημα του προγραμματισμού τους.

- ✓ Ευκαιρίες (Opportunities)

Οι συνεργασίες και οι ανταλλαγές με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κρατικούς φορείς και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς παρουσιάζουν ευνοϊκές προοπτικές στους δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. ευρωπαϊκά προγράμματα καινοτομίας – eTwinning).

Αυτές οι συλλογικές προσπάθειες ενδέχεται να παρέχουν πρόσβαση σε συμπληρωματικούς πόρους, εξειδικευμένες γνώσεις και προοπτικές για την ενίσχυση του προγράμματος. Επιπλέον, οι δημόσιοι φορείς ενδέχεται να είναι επιλέξιμοι για να λάβουν επιχορηγήσεις και χρηματοδότηση για την υποστήριξη πρωτοποριακών εκπαιδευτικών προσπαθειών.

Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές συμμαχίες μεταξύ ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών και ηγετών του κλάδου, επιχειρήσεων και κοινοτικών οργανισμών μπορούν να προσφέρουν επίσης ευνοϊκές ευκαιρίες. Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία, μαθητεία και θέσεις εργασίας μέσω τέτοιων συνεργασιών. Επιπλέον, εναλλακτικές πηγές εσόδων, όπως η ενοικίαση εγκαταστάσεων όταν δεν χρησιμοποιούνται εξ ολοκλήρου από τον ιδιωτικό εκπαιδευτικό φορέα ή η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, είναι διαθέσιμες σε ιδιωτικές μονάδες.

- ✓ Απειλές (Threats)

Τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως μειώσεις προϋπολογισμού και ως ένα σημείο, ευμετάβλητες κυβερνητικές πολιτικές, επομένως το εύρος του στρατηγικού προγραμματισμού και η προσβασιμότητα των πόρων μπορεί να επηρεαστεί ουσιαστικά από αυτές τις μεταβλητές. Επιπλέον, οι δημόσιοι φορείς ενδέχεται να συναντήσουν εμπόδια σχετικά με μέτρα λογοδοσίας και τις τυποποιημένες διαδικασίες, που αμφότερα έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις επιλογές προγραμματισμού τους.

Τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από την άλλη πλευρά, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένου του ανταγωνισμού από άλλους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις εξελισσόμενες απαιτήσεις της αγοράς. Επιπλέον, οι ιδιωτικοί φορείς ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διατήρηση της συνάφειας του προγράμματος και στην προσαρμογή τους στην ταχεία ανάπτυξη στο τοπίο των εκπαιδευτικών τεχνολογιών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός χρησιμεύει ως θεμελιώδης βάση για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρόλο που ο προγραμματισμός προσφέρει οφέλη όπως η δέσμευση των ενδιαφερομένων, η κατανομή των πόρων, η αποσαφήνιση των στόχων και η διαχείριση κινδύνου, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ανελαστικότητα, χρονικούς περιορισμούς και μη πρακτικά τεκμήρια. Ωστόσο, μέσω μιας σχολαστικής εξέτασης των περιορισμών και των πιθανών μειονεκτημάτων, τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του προγραμματισμού ως ισχυρού εργαλείου για τη βελτίωση των διαχειριστικών μεθοδολογιών τους και την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.

Ο προγραμματισμός επικουρεί την εκάστοτε διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως προς την θέσπιση ξεκάθαρων στόχων, την αποτελεσματική κατανομή των διαθέσιμων πόρων και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί και προάγει τη μάθηση. Αν και οι λειτουργίες προγραμματισμού των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να ποικίλλουν, και οι δύο μπορούν να αντλήσουν πλεονεκτήματα από τον στρατηγικό σχεδιασμό και την αξιοποίηση ευκαιριών για την επίτευξη των στόχων τους και τη βελτίωση της λειτουργίας τους.

Βιβλιογραφία

Barr, M. J., McClellan, J. L., & Maki, H. (2015). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. John Wiley & Sons.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551-575. doi:10.1080/0969594X.2018.1503941.

Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement.* John Wiley & Sons.

Davis, E. (2017). Resource allocation in higher education: Implications for student outcomes. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(1), 51-68. doi:10.1080/1360080X.2016.1268750.

Díaz, A., Giovanella, D., & Souza, I. (2022). Management in education by applying strategic planning. Revista E-Tech Tecnologias Para Competitividade Industrial - Issn - 1983-1838, 15(4). https://doi.org/10.18624/etech.v15i4.1228 .

Ginter P., Duncan W.J. & Swayne L. (2018). *The Strategic Management of Healthcare Organizations* (8ed). Wiley. Retrieved from https://www.perlego.com/book/995415/the-strategic-management-of-health-care-organizations-pdf (Original work published 2018).

Hattie, J. (2018). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. Science of Learning, 3(1), 1-11. doi:10.1038/s41539-018-0029-6.

Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2016). *Principles of Organizational Behavior*. Cengage Learning.

Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2017). *Strategic management: Concepts and cases: competitiveness and globalization*. Cengage Learning.

Jansen, J. J. (2017). *Strategic dynamics for practitioners: An integrative model of organizational dynamic*s. Routledge.

Johnson, K. M. (2019). Resource allocation in education: An exploration of school-level financial decision-making. *Education Finance and Policy*, 14(1), 124-148. doi:10.1162/edfp_a_00218.

Kotler, P., & Armstrong, G. (2016). *Principles of Marketing*. Pearson.

Mintzberg, H. (1994). *The fall and rise of strategic planning*. Harvard Business Review, 72(1), 107-114.

Peterson, K. D. (2018). Curriculum planning: Integrating perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 306-320. doi:10.1080/00220272.2017.1378746.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2017). *Management*. Pearson.

Smith, M. K. (2015). What is curriculum? A brief introduction. *The Encyclopaedia of Informal Education*. Retrieved from http://infed.org/mobi/what-is-curriculum-a-brief-introduction/.

Εσωτερική σχολική αξιολόγηση με χρήση ανάλυσης SWOT

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed.
Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η ανάλυση SWOT είναι ένα σημαντικό εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού για τη μελέτη του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Πρόκειται για μια μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη λήψη αποφάσεων σε κάθε επίπεδο διοίκησης. Η αξιοποίησή της είναι εφικτή και στο πεδίο της διοίκησης των σχολικών μονάδων για την εσωτερική αξιολόγησή τους. Η ανάλυση SWOT ανιχνεύει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του εσωτερικού περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας, αλλά και τις ευκαιρίες και τις απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον της. Στην εργασία παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της εσωτερικής αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρήση ανάλυσης SWOT. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με χρήση έντυπου ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου, εμπειρικών παρατηρήσεων και αρχειακού υλικού του σχολείου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT μπορούν να βελτιώσουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τη σχολική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ανάλυση SWOT, αξιολόγηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Internal school evaluation using SWOT analysis

Vazouras Spyros, ICT Teacher, M.Ed.
Gkountroumani Aikaterini, Primary School Teacher

Abstract

SWOT analysis is an important strategic planning tool for studying the internal and external environment of a business or organization. It is a benchmarking method that can be used for decision making at any level of management. Its use is also feasible in the field of the school management for internal evaluation. SWOT analysis detects strengths and weaknesses of school unit's internal environment, as well as the opportunities and threats from its external environment. This paper presents key elements of the internal evaluation of a primary school using a SWOT analysis. The data collection is carried out through open-ended paper questionnaire, empirical observations and archival material of the school. The results of the SWOT analysis can improve the school administration, school efficiency and the quality of education services provided.

Key-words: SWOT analysis, evaluation, primary education.

Εισαγωγή

Η έννοια του στρατηγικού σχεδιασμού εμφανίζεται, κυρίως, στο πεδίο της διοίκησης των επιχειρήσεων και των οργανισμών, προκειμένου να μπορούν να προσαρμόζονται αποτελεσματικά κάθε φορά στις νέες συνθήκες και να λαμβάνονται οι σωστές διοικητικές αποφάσεις για την επιβίωσή τους μέσα στο ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον που λειτουργούν. Ο ρόλος που κατέχει ο στρατηγικός σχεδιασμός σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό είναι πολύ σημαντικός, αφού επηρεάζει τις δυνατότητες που έχουμε για να ανιχνεύσουμε σωστά τι πρέπει να αλλάξει σήμερα στην επιχείρηση ή στον οργανισμό ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει και να προοδεύσει στο μέλλον (Tsiakkiros, 2015).

Από τον στρατηγικό σχεδιασμό και το όραμα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού απορρέουν συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι σκοποί και στόχοι, οι οποίοι μελετώνται υπό το πρίσμα κάποιων κεντρικών ερωτημάτων, π.χ. «ποιοί είμαστε;», «ποιοί θέλουμε να είμαστε στο μέλλον;» και «πώς θα φτάσουμε εκεί που θέλουμε;» (Tsiakkiros, 2015).

Ο στρατηγικός σχεδιασμός αφορά τη μακροπρόθεσμη κατεύθυνση μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Βασικός σκοπός του είναι η απόκτηση και η διατήρηση συγκριτικών πλεονεκτημάτων της επιχείρησης ή του οργανισμού στο σύγχρονο ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον (Johnson, Scholes & Whittington, 2005).

Πρακτικά, ο στρατηγικός σχεδιασμός υλοποιείται με διάφορες δράσεις και ενέργειες που σχετίζονται με τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων κάθε μορφής, την οργάνωση και τη διοίκηση της επιχείρησης ή του οργανισμού. Η εφαρμογή του περιλαμβάνει σχέδια δράσης και χρονοδιαγράμματα, συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες του ανθρώπινου δυναμικού. Οι διαθέσιμοι πόροι πρέπει να τυγχάνουν κατάλληλης κατανομής και διαχείρισης, ώστε να υποστηρίζουν αποτελεσματικά, κάθε φορά, τη στρατηγική που έχει επιλεγεί από τη διοίκηση. Την ίδια στιγμή, η επιτυχής εφαρμογή της στρατηγικής εξαρτάται από το εύρος της ευελιξίας και της προσαρμογής που επιδεικνύει ο ίδιος ο σχεδιασμός της, κυρίως ως προς τις συγκεκριμένες δυνατότητες που υπάρχουν κάθε φορά (Johnson, Scholes & Whittington, 2005).

Ανάλυση SWOT

Η ανάλυση SWOT ξεκίνησε ως εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού για τη μελέτη του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Σήμερα θεωρείται απαραίτητο στάδιο για την προετοιμασία της λήψης σημαντικών διοικητικών αποφάσεων.

Η ανάλυση SWOT είναι μια μέθοδος συγκριτικής αξιολόγησης που αξιοποιείται στον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων σε κάθε επίπεδο της διοίκησης. Θεωρείται μια σχετικά απλή μέθοδος η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς προαπαιτούμενες ειδικές τεχνικές γνώσεις.

Με την ανάλυση SWOT ανιχνεύονται τα δυνατά σημεία (strengths) και οι αδυναμίες (weaknesses) του εσωτερικού περιβάλλοντος μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, αλλά και οι ευκαιρίες (opportunities) και οι απειλές (threats) από το εξωτερικό περιβάλλον.

Βασικός στόχος της ανάλυσης SWOT είναι η αναγνώριση, η καταγραφή και η αποτίμηση των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας. Ανάλογα, όμως, με το πλαίσιο χρήσης της, μπορεί η τελική στόχευση να προσαρμόζεται κάθε φορά, π.χ. να είναι η αντιμετώπιση των αδυναμιών, η μετατροπή των κινδύνων και των απειλών σε ευκαιρίες ή των αδύναμων σημείων σε δυνατά σημεία. Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο που πρέπει, όμως, να χρησιμοποιείται σωστά και αξιόπιστα, π.χ. με ευρεία και ειλικρινή καταγραφή των δεδομένων της επιχείρησης ή του οργανισμού, ώστε να μπορέσει να συμβάλλει αποτελεσματικά στη λήψη των βέλτιστων διοικητικών αποφάσεων.

Η ανάλυση SWOT δύναται να χρησιμοποιηθεί και στο πεδίο της διοίκησης των σχολικών μονάδων για την εσωτερική αξιολόγησή τους και τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Vazouras, 2023).

Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας είναι μια διαρκής, συμμετοχική και δυναμική διαδικασία στην οποία είναι σκόπιμο και επιθυμητό να εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Το συνολικό έργο μιας σχολικής μονάδας δύναται να αποτιμηθεί ως προς την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία της, τη διοικητική λειτουργία της και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η παιδαγωγική και η μαθησιακή λειτουργία της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτιμηθεί από τους ακόλουθους ενδεικτικούς άξονες: (i) τη διδασκαλία και τη μάθηση, την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων, την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης, την υποστήριξη της ένταξης των ευάλωτων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας, την ενασχόληση με σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις, (ii) τη σχολική φοίτηση και τη σχολική διαρροή, την παρακολούθηση και τη μείωση της άτακτης ή της σποραδικής φοίτησης, τη μέριμνα για την ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, (iii) το σχολικό κλίμα ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας, τη διαχείριση πιθανών εντάσεων και συγκρούσεων, την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, (iv) το σχολικό κλίμα ως προς τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, τη καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης, την υποστήριξη και την ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, (v) τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας και την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, την υποστήριξη και την

ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου και κηδεμόνων με διακριτούς ρόλους, όρια και ευθύνες.

Η διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτιμηθεί από τους ακόλουθους ενδεικτικούς άξονες: (i) την ηγεσία, την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που περιέχει τη στοχοθεσία και την προτεραιοποίηση στόχων, τη διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, τη βέλτιστη αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού προσωπικού, την κατανομή και τη διαχείριση των πόρων, την προστασία, την αξιοποίηση και τη βελτίωση των σχολικών χώρων και υποδομών, (ii) τη σχέση σχολείου και κοινότητας, με έμφαση σε πρωτοβουλίες για την ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών με φορείς, την εξωστρέφεια και τη διάχυση των καλών πρακτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτιμηθεί από τους ακόλουθους ενδεικτικούς άξονες: (i) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορες επιμορφωτικές δράσεις, π.χ. ενδοσχολικές, διασχολικές, ετεροπαρατήρηση, επιμορφώσεις από φορείς, (ii) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα ή δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.α.

Ανάλυση SWOT και εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Ο στρατηγικός σχεδιασμός στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ειδικότερα των σχολικών μονάδων αποτελεί μια προτεραιότητα η οποία προσπαθεί να απαντήσει στις νέες αβεβαιότητες και τα αιτήματα του εξωτερικού κοινωνικού περιβάλλοντος για έλεγχο και σχολική αποτελεσματικότητα (Pashiardis, 1996; Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Η καταλληλότητα του στρατηγικού σχεδιασμού εξαρτάται από το «αν και κατά πόσο» εξυπηρετεί τις ανάγκες και το όραμα της σχολικής μονάδας. Η εφαρμοσιμότητα του στρατηγικού σχεδιασμού εκτιμάται με βάση την επάρκεια των διαθέσιμων πόρων του σχολείου. Η αποδεκτικότητα του στρατηγικού σχεδιασμού καθορίζεται από τον βαθμό συναίνεσης των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ η βιωσιμότητα του στρατηγικού σχεδιασμού καθορίζεται από τον χρόνο, τον τρόπο και το κόστος εφαρμογής και ολοκλήρωσής του (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Με την ανάλυση SWOT καταγράφονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά και οι ευκαιρίες και οι απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον του. Τα δυνατά σημεία αφορούν τα πλεονεκτήματα ενός σχολείου σε σχέση με άλλα σχολεία που μπορεί συγκριθεί. Για παράδειγμα, αν ένα σχολείο διαθέτει ένα σπουδαίο και ποιοτικό χαρακτηριστικό, π.χ. υπάρχει ένα σύγχρονο και αναβαθμισμένο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής ή στο σχολείο λειτουργεί πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, αλλά ταυτόχρονα αυτό το ίδιο χαρακτηριστικό το διαθέτουν και πολλά άλλα σχολεία με τα οποία μπορεί να συγκριθεί ή γενικά συναντάται τακτικά, τότε το χαρακτηριστικό αυτό δεν αποτελεί δυνατό σημείο του. Αντίστοιχα, τα αδύνατα σημεία ενός σχολείου προσδιορίζονται από τα μειονεκτήματα του σχολείου συγκριτικά

με άλλα σχολεία. Σε κάθε περίπτωση, τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας προέρχονται από αίτια που ανάγονται στο εσωτερικό περιβάλλον της.

Οι ευκαιρίες αφορούν δυνατότητες ή επιλογές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου με θετικό πρόσημο και δύναται να επηρεάσουν ευνοϊκά τη λειτουργία του. Αντίστοιχα, οι απειλές αφορούν ενδεχόμενους κινδύνους ή ασάφειες ή συνθήκες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και δύναται να επηρεάσουν αρνητικά τη λειτουργία του. Σε κάθε περίπτωση, οι ευκαιρίες και οι απειλές μιας σχολικής μονάδας προέρχονται από αίτια που ανάγονται στο τοπικό ή ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον της.

Η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην κατάλληλη προετοιμασία για τη λήψη σωστών αποφάσεων σε σημαντικά ζητήματα της σχολικής λειτουργίας. Υποστηρίζει την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για το σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT βοηθούν στη λήψη σημαντικών διοικητικών αποφάσεων για το σχολείο που υλοποιούνται μέσω διαφόρων σχεδίων δράσης.

Η ανάλυση SWOT βοηθά τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τον Σύλλογο Διδασκόντων να αναγνωρίσουν, να καταγράψουν και να αξιολογήσουν σωστά τους κρίσιμους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας και επιτυχίας, να τροποποιήσουν προτεραιότητες όπου χρειαστεί και να λάβουν τις κατάλληλες διοικητικές αποφάσεις για τον περιορισμό ή την εξάλειψη των αδυναμιών και την αντιμετώπιση των απειλών της σχολικής μονάδας.

Μεθοδολογία εφαρμογής

Η ανάλυση SWOT που παρουσιάζεται αφορά ένα ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αστικής περιοχής στη Βοιωτία, με οργανικότητα 10θέσιου και λειτουργικότητα 12θεσίου σχολείου. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2023-2024. Στη σχολική μονάδα εντάσσονται περισσότεροι από διακόσιοι μαθητές και μαθήτριες και τριάντα δύο δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι ή αναπληρωτές και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Το σχολείο λειτουργεί από την έναρξη της τρέχουσας σχολικής χρονιάς χωρίς λειτουργικά διδακτικά κενά, ενώ δραστηριοποιείται κανονικά ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Στο σχολείο φοιτούν ευάλωτες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, π.χ. αλλοδαποί με ζητήματα ελληνομάθειας, μαθητές και μαθήτριες Ρομά.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, κυρίως, μέσω ενός ανώνυμου έντυπου ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου, καθώς πρόκειται για έναν εύχρηστο και γρήγορο τρόπο συλλογής δεδομένων από πολλά άτομα που εργάζονται στον ίδιο χώρο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στον χώρο του σχολείου με άνεση χρόνου και ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ανωνυμία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Στη διαδικασία συμμετείχαν δεκαέξι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι

οποίοι με την έναρξη της τρέχουσας σχολικής χρονιάς βρέθηκαν στη σχολική μονάδα και παράλληλα είχαν τουλάχιστον τριετή διδακτική υπηρεσία στο ίδιο σχολείο με οργανική θέση ή με προσωρινή τοποθέτηση ή με διάθεση για συμπλήρωση του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπήρξε καθολική.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συντομίας, της απλότητας και της εστίασης σε συγκεκριμένο στόχο. Οι αρχές αυτές εξασφαλίζουν την ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων από μια ενδεχόμενη άστοχη διατύπωση των ερωτήσεων, την αποφυγή μιας πιθανής μεροληψίας που δύναται να προέρχεται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις και τον περιορισμό των απαντήσεων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής (Floyd & Fowler, 2013).

Αφού διευκρινίστηκαν στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι βασικές έννοιες και οι λέξεις - κλειδιά του αρκτικόλεξου SWOT, η σημασία των όρων και ο στόχος της συγκεκριμένης ανάλυσης, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με σκοπό τον εντοπισμό και την καταγραφή των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας ως προς το εσωτερικό περιβάλλον της, αλλά και την εκτίμησή τους σχετικά με τις ευκαιρίες και τις πιθανές απειλές ή τους κινδύνους της σχολικής μονάδας που προέρχονται από το τοπικό ή ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον της.

Για τον σκοπό αυτό διατυπώθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, π.χ. Ποιά είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε ως σχολείο; Τι κάνουμε καλά ως σχολείο; Τι δεν κάνουμε καλά ως σχολείο; Τι βλέπουν οι άλλοι ως δυνατά σημεία του σχολείου μας; Τι βλέπουν οι άλλοι ως αδυναμίες του σχολείου μας; Ποιά ζητήματα ή εμπόδια δυσχεραίνουν τη λειτουργία μας; Σε ποιά σημεία μπορούμε να βελτιωθούμε; Ποιά στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν θετικά το σχολείο μας; Ποιά στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος επηρεάζουν αρνητικά το σχολείο μας; Ποιές ευκαιρίες δεν έχουμε εκμεταλλευτεί επαρκώς; Για ποιά ζητήματα δεχόμαστε παράπονα ή κριτική; Σε ποιά πρόκληση πρέπει να ανταποκριθούμε κατά προτεραιότητα;

Οι οδηγίες συμπλήρωσης του προτεινόμενου ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου δεν περιείχαν περιορισμούς για το πλήθος ή τη μορφή ή το είδος των πιθανών απαντήσεων. Οι προτροπές των οδηγιών αφορούσαν μόνο τη συντομία και τη σαφήνεια των απαντήσεων, καθώς και τη συνάφεια με τα ζητούμενα στοιχεία της ανάλυσης SWOT.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT της σχολικής μονάδας, μετά από την επεξεργασία και τη μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα έντυπα ερωτηματολόγια, τις εκτιμήσεις των ενδοσχολικών συντονιστών, την αξιοποίηση των εμπειρικών παρατηρήσεων και στοιχείων από το αρχειακό υλικό του σχολείου.

Αποτελέσματα ανάλυσης SWOT σχολικής μονάδας

Δυνατά Σημεία

Σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, σχολικός χώρος (μέγεθος και υποδομή), δράσεις βιωματικής μάθησης, θετικό σχολικό κλίμα, κοινό όραμα και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, λειτουργία τμήματος ένταξης, λειτουργία ζώνης εκπαιδευτικής προτεραιότητας, λειτουργία δανειστικής σχολικής βιβλιοθήκης, λειτουργία επιτροπής διεπιστημονικής υποστήριξης, παρουσία σχολικής νοσηλεύτριας.

Αδυναμίες

Αύλειος σχολικός χώρος (κατάσταση), ενσωμάτωση μαθητικού πληθυσμού Ρομά, ελαστική εφαρμογή εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας.

Ευκαιρίες

Προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις, διασχολικές δράσεις και άλλες συνεργασίες (εξωστρέφεια σχολικής μονάδας), πλήρης κάλυψη διδακτικών αναγκών με εκπαιδευτικό προσωπικό, λειτουργία και συνεργασία Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Απειλές

Αρρυθμίες κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, π.χ. η ασυμβατότητα μεταξύ διδακτικού χρόνου και διδακτικής ύλης, οικογενειακή ή κοινωνική κατάσταση κάποιων μαθητών, υποχρηματοδότηση σχολικής μονάδας.

Συζήτηση

Η ανάλυση SWOT συνδέει τη μελέτη του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση αρκετών σύγχρονων προκλήσεων που καλείται να διαχειριστεί. Η ανίχνευση τόσο των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όσο και των ευκαιριών και των απειλών από το εξωτερικό περιβάλλον του, αποτελεί σημαντικό βήμα για μια ολιστική αντιμετώπιση βασικών λειτουργικών ζητημάτων του σύγχρονου σχολείου και για μια προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η διερευνώμενη σχολική μονάδα φαίνεται πως αναπτύσσει συστηματικά την εξωστρέφειά της και φιλοδοξεί να καταστεί μια εκπαιδευτική δομή ανοικτής αλληλεπίδρασης. Λειτουργεί με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, καθώς έχει αναδειχθεί από την εκπαιδευτική έρευνα ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικές προϋποθέσεις δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος, βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Pashiardis, 2012).

Οι κηδεμόνες φαίνεται να αναγνωρίζουν το έργο που επιτελείται στο σχολείο και λειτουργούν ως αρωγοί των δράσεων του και ως μοχλός δημιουργίας και ενίσχυσης της καλής δημόσιας εικόνας του (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Το σχολείο ως ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες,

υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης, ενώ η σχολική ηγεσία δείχνει συμβατή με τις συνθήκες και το περιεχόμενο των αλλαγών (Pasiardis, 1996; 2012).

Μια σχολική μονάδα με κουλτούρα εσωτερικής αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης SWOT και είναι προσανατολισμένη στη δράση, την καινοτομία και τη συνεργασία δύναται να παράγει το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η δέσμευση στον ηθικό σκοπό του σχολείο και η διοίκηση της σχολικής μονάδας με ανάπτυξη μορφών μετασχηματιστικής ηγεσίας, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της σχολικής ζωής, του σχολικού κλίματος και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Pasiardis & Tsiakkiros, 2015; Tsiakkiros, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Floyd, J., & Fowler, Jr. (2013). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series.* London: Sage Publications Inc.

Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2005). *Exploring Corporate Strategy*. Essex: Pearson Education Limited.

Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management, 10*(3), 5-9.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis erevnitikes taseis kai i elliniki pragmatikotita.* Athina: Ion.

Pasiardis, P., & Tsiakkiros, A. (2015). Stratigiko schedio kai efarmogi. Sto P. Pasiardis (Epim.), *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos. Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi* (ss. 173-197). Athina: Ellin.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management, 16*(1), 6-17.

Tsiakkiros, A. (2015). I stratigiki prognosi tou mellontos. Eisagogi stin ennoia tis stratigikis. Sto P. Pasiardis (Epim.), *Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos. Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi* (ss. 49-95). Athina: Ellin.

Vazouras, Sp. (2023). Analysi SWOT kai Dioikisi Scholikon Monadon. *Neos Paidagogos, 38, 453-459.*

Το πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στον σύγχρονο κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα

Λιόκας Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική», M.sc. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό μελετώνται οι τρόποι που οδηγούν το σύγχρονο πολίτη να αναλάβει και πάλι τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητα του πολίτη (πολιτειότητα). Αρχικά, παρουσιάζονται τα ιδεολογικά ρεύματα του Φιλελευθερισμού και του Κοινοτισμού που κυριάρχησαν στην διάπλαση της προσωπικότητας του πολίτη του 19ου αιώνα και στη συνέχεια αναλύεται η έννοια της πολιτειότητας, μιας έννοιας που είχε λησμονηθεί για πολλές δεκαετίες. Στη σημερινή εποχή, όμως, λόγω της αμεσότητας που υπάρχει στην πληροφόρηση και στην είδηση, λόγω των τεχνολογικών μέσων και του διαδικτύου, η πολιτειότητα πρέπει να προσεγγιστεί και να διαδοθεί σε οικουμενικό επίπεδο. Αυτό το σπουδαίο ρόλο στην καλλιέργεια και τη μετάδοση της οικουμενικής πολιτειότητας αναλαμβάνει η Εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική και οι στόχοι της Εκπαίδευσης πρέπει να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύψουν από την μαθησιακή διαδικασία δημοκρατικοί και ενεργοί πολίτες που θα φροντίζουν και θα μεριμνούν για την πρόοδο και την θετική εξέλιξη όλης της οικουμένης εφόσον στην εποχή μας καθίσταται δυνατόν.

Λέξεις - Κλειδιά: πολιτειότητα, δημοκρατία, πολυπολιτισμός, εκπαιδευτική πολιτική.

The framework for shaping the democratic citizen in the modern world through citizenship education

Abstract

In this article, the ways that lead the modern citizen to assume again the responsibilities and obligations arising from the status of a citizen (citizenship) are studied. First, the ideological currents of Liberalism and Communitarianism that dominated the formation of the citizen's personality in the 19th century are presented, and then the concept of citizenship, a concept that had been forgotten for many decades, is analyzed. In today's age, however, due to the immediacy of information and news, due to technological media and the internet, citizenship must be approached and disseminated at a universal level. This important role in the cultivation and transmission of universal citizenship is assumed by Education. The educational policy and the objectives of Education must be shaped in such a way that democratic and active citizens emerge from the learning process who will take care and ensure the progress and positive development of the whole world if it becomes possible in our time.

Key-Words: citizenship, democracy, multiculturalism, educational policy.

Εισαγωγή

Έχει παρατηρηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, ότι οι πολίτες σε παγκόσμιο επίπεδο δεν ενδιαφέρονται για την εξάσκηση των δικαιωμάτων που εκπορεύονται από την ιδιότητα του πολίτη για να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής ζωής που αποσκοπεί στην καλυτέρευση των συνθηκών διαβίωσης. Οι περισσότεροι άνθρωποι αρκούνται στην εκπλήρωση της υποχρέωσης της συμμετοχής στις εκλογικές διαδικασίες (ακόμη και αυτή η πράξη παρουσιάζει πτωτική τάση όπου η ψήφος στις εκλογές δεν είναι υποχρεωτική) χωρίς να συζητούν, να συνδιαλέγονται και να ελπίζουν ότι με κάποια νόμιμη διαδικασία διαμαρτυρίας ή αλλαγής διακυβέρνησης μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων που αφορά τις ζωές τους.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση και η διεξοδική ανάλυση της έννοιας της Πολιτειότητας η οποία στις μέρες μας αποκτά παγκόσμια διάσταση και δεν περιορίζεται στα όρια του έθνους-κράτους μέσα από την αναφορά των ιδεολογικών ρευμάτων που επηρέασαν τη λειτουργία της κοινωνίας τον προηγούμενο αιώνα. Η Πολιτειότητα στις μέρες μας, λόγω των πολυπολιτισμικών δομών των κοινωνιών και των εξελιγμένων δυνατοτήτων των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας, αποκτά νέες διαστάσεις ως προς την εξάπλωση των πολιτικών και ανθρωπιστικών δικαιωμάτων σε περισσότερες κοινωνικές ομάδες απευθυνόμενη στους πολίτες όλου του κόσμου, διότι θωρακίζει τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων του κόσμου και όχι μόνο ενός έθνους.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται τα ιδεολογικά ρεύματα που επηρέασαν την πολιτική σκέψη και την κοινωνική δομή στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και πώς τα ιδεολογικά αυτά ρεύματα «ζυμώθηκαν», ενώ εκφράζουν εκ διαμέτρου αντίθετες πρακτικές, από την κοινωνική πίεση, για να υλοποιηθεί η κοινωνικοποίηση των ατόμων και η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη με ομαλότερο τρόπο. Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται η έννοια της πολιτειότητας, η οποία ήταν στην αφάνεια μέχρι τη δεκαετία του 70΄ και εμφανίστηκε ξανά στις συζητήσεις των διανοουμένων τη δεκαετία του 90΄ λόγω πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων και εξηγείται πως εξελίχθηκε σε παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη παύοντας να εκπροσωπεί τον πολίτη μιας ιδιαίτερης πολιτείας. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος, εξηγείται ο καταλυτικός ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια του αυριανού δημοκρατικού πολίτη και στη διάδοση της παγκόσμιας πολιτειότητας σε όλους τους πολίτες ανά τον κόσμο. Επίσης, παρουσιάζεται η επιμόρφωση που θα πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και ποια θα πρέπει να είναι η κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, για να παρέχουν ανθρωπιστική, υψηλού επιπέδου και με δημοκρατικό χαρακτήρα παιδεία.

1.1. Φιλελευθερισμός

Ο Φιλελευθερισμός αποτελεί μια θεωρία διακυβέρνησης που εμφανίστηκε στην εποχή του Διαφωτισμού. Οι κύριες πτυχές του ιδεολογικού του περιεχομένου αποτελούν η αυτονομία του ατόμου, η ατομική ελευθερία, η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, η διαφάνεια και η κατοχύρωση της ιδιοκτησίας. Παράλληλα, στην ιδεολογία του Φιλελευθερισμού

ο ρόλος του κράτους περιορίζεται αισθητά όσον αφορά τη διαμόρφωση του ατόμου και της οικονομικής δραστηριότητας και έτσι η κρατική εξουσία αποτελεί το μόνο εγγυητή των ατομικών συμφερόντων (Agnoli, 1992).

Οι οπαδοί του Φιλελευθερισμού, επίσης, προβάλλουν ως μέγιστη αναγκαιότητα τη διαρκή εξέλιξη της κοινωνίας στο πεδίο απόκτησης περισσότερης ελευθερίας. Καταγγέλλουν ως συντηρητικό και πεπαλαιωμένο καθετί που συνδέεται ή απορρέει από τα αξιακά συστήματα των παραδόσεων ή των θρησκειών ή των θεοκρατικών συστημάτων εξουσίας. Στον Φιλελευθερισμό, με άλλα λόγια, απορρίπτεται οτιδήποτε αποκόπτει την πορεία του ατόμου στην απόλυτη αυτονομία και ελευθερία βιοτικής επιλογής.

1.2. **Νεοφιλελευθερισμός**

Λίγο αργότερα σαν εξέλιξη του Φιλελευθερισμού προέκυψε ο Νεοφιλελευθερισμός. Ο Νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει σε μεγαλύτερο βαθμό από τον Φιλελευθερισμό να περιορίσει τον κρατικό παρεμβατισμό (έως και να τον εξαλείψει), να διακόψει κάθε προσπάθεια επικράτησης του σοσιαλισμού και του κομμουνισμού και να ενισχυθεί περαιτέρω η αυτονομία των ατόμων. Δηλαδή, ενώ στον Φιλελευθερισμό το κράτος (δεν απορρίπτεται ολοκληρωτικά η λειτουργία του) εγγυάται την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, στον Νεοφιλελευθερισμό το κράτος παραγκωνίζεται τελείως και η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη παραδίδεται στα χέρια μιας οικονομικής ελίτ, η οποία διαφυλάττει τα ανθρώπινα δικαιώματα με έναν τρόπο που φαίνεται λειτουργικός αλλά στην ουσία αναπαράγει την καπιταλιστική κοινωνία (Agnoli, 1992).

Έτσι, λοιπόν, με την επικράτηση του Νεοφιλελευθερισμού στις μέρες μας προωθήθηκε ο άκρατος ανταγωνισμός στην σκακιέρα της οικονομικής δραστηριότητας, ο οποίος επέβαλλε στην πολιτική ένα αυταρχικό σύστημα που λειτουργεί σύμφωνα με το συμφέρον της αγοράς και όχι των πολιτών και χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτό υποκρύπτει την πιθανότητα της υπαρξιακής κατάρρευσης της κοινωνίας (Agnoli, 1992). Τα παραγωγικά προϊόντα δεν διοχετεύονται πλέον στην παραγωγή αλλά περνάει στα χέρια της οικονομικής ελίτ. Με τον τρόπο αυτό οι ανθρώπινες σχέσεις έπαψαν να εμφορούνται από ουμανιστικές αξίες και μετατράπηκαν σε εργαλειακές σχέσεις (Ματθαίου, 2011).

Η νοοτροπία του Νεοφιλελευθερισμού όπως επεκτάθηκε σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας εφαρμόστηκε και στην Εκπαίδευση. Οι οπαδοί του Νεοφιλελευθερισμού στηλίτευσαν τη δημόσια εκπαίδευση ως ανώφελη για την κοινωνική πρόοδο, διότι δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς και επιτείνει την ύπαρξη της γραφειοκρατίας και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών. Υπό αυτές τις σκέψεις οι θιασώτες του Νεοφιλελευθερισμού εισήγαγαν τις αρχές του ανταγωνισμού στην Εκπαίδευση και την κατέστησαν υποσύστημα της οικονομίας. Είναι, όμως, δυνατόν να είμαστε βέβαιοι ότι βαδίζει σωστά η κοινωνική πρόοδος χωρίς την έστω διακριτική κρατική παρέμβαση;

1.3. Κοινοτισμός

Στην αντίπερα ιδεολογική όχθη του Φιλελευθερισμού είναι η ιδεολογία του Κοινοτισμού, της οποίας η ονομασία προέρχεται από τον όρο «κοινοτικός». Ο Κοινοτισμός φρονεί ότι η σωστή ανάπτυξη του ατόμου υλοποιείται μέσα από τον τρόπο ζωής και ανάπτυξης που ορίζει η κοινότητα. Δηλαδή θεωρεί την κοινότητα ως βασικό διαμορφωτή της προσωπικότητας του ατόμου (Ζεμπύλας, 2011). Αυτή η βασική παραδοχή του Κοινοτισμού ίσως έρχεται σε αντίθεση με το δικαίωμα του ανθρώπου για ελευθερία στον τρόπο ζωής. Όμως, πολλά πράγματα που κάνουν τη ζωή μας ολοκληρωμένη είναι η οικογένεια, η θρησκεία, η κουλτούρα, οι αξίες που δεν επιλέγουμε από μόνοι μας. Άρα, πολλά πράγματα που δεν τα επιλέγουμε εθελούσια, οδηγούν στην προσωπική μας αυτοπραγμάτωση ακόμα κι αν φαινομενικά «παραβιάζεται» η προσωπική μας ελευθερία.

2.1 Η Έννοια της Πολιτειότητας

Η έννοια της Πολιτειότητας αποτελεί το πιο πολυσυζητημένο θέμα στους προβληματισμούς των υπευθύνων της πολιτικής θεωρίας. Ιδιαίτερα δε από τη δεκαετία του 90΄ και μετά το κλίμα αδιαφορίας για την πολιτειότητα που παρατηρούνταν τη δεκαετία του 70΄ άλλαξε με εντυπωσιακό τρόπο. Οι αιτίες αλλαγής του κλίματος για την έννοια της πολιτειότητας οφείλονται στην αδιαφορία των ατόμων για τα κοινά, τα προβλήματα δημοκρατικής σταθερότητας σε περιοχές που ελέγχονταν από κυβερνητικά καθεστώτα, η επανεμφάνιση του εθνικισμού και η πολυπολιτισμική δομή των κοινωνιών του σύγχρονου δυτικού κόσμου που επαναδιατάσσει τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας (Ζεμπύλας, 2011).

Αρχικά, με τον όρο πολιτειότητα προσδιοριζόταν η ιδιότητα του πολίτη που παρείχε το Κράτος σε κάθε πολίτη της κοινότητάς του. Εμπεριεχόταν δηλαδή μέσα στην έννοια της πολιτειότητας η έννοια της εθνικής ταυτότητας που προσδιορίζει τα κοινά χαρακτηριστικά και τις κοινές υποχρεώσεις των πολιτών μιας συγκεκριμένης κοινότητας καθώς και τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή στην διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι. Τα τελευταία χρόνια, όμως, λόγω της επίδρασης της παγκοσμιοποίησης στη λειτουργία και τη δομή των κοινωνιών και της άμβλυνσης του εθνικού τους χαρακτήρα η έννοια της πολιτειότητας αποκτά οικουμενικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζει την ιδιότητα του πολίτη της παγκόσμιας κοσμόπολης που προωθείται από τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και τη *διαβουλευτική δημοκρατία*.

Στη διαβουλευτική δημοκρατία οι αποφάσεις λαμβάνονται με ισότιμο τρόπο σε δημόσιο διάλογο, ώστε να παρθεί η ικανοποιητικότερη λύση για το κοινό συμφέρον. Οι αποφάσεις της δημόσιας διαβούλευσης είναι δεσμευτικές για όλους. Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον οι διαβουλεύσεις δεν περιορίζονται στα όρια των εθνών – κρατών ή οι αποφάσεις τους δύνανται να επηρεάσουν και τη ζωή άλλων κρατών. Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι η διαβουλευτική δημοκρατία ενισχύει την επέκταση της οικουμενικής πολιτειότητας. Για τη συμμετοχή, όμως, σε αυτή την παγκόσμια

διαβούλευση απαιτείται η γνώση της χρήσης των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας και η κατάλληλη γνώση δημοκρατικών πρακτικών από τους πολίτες. Αυτή την αναγκαία επιμόρφωση δημοκρατικής νοοτροπίας έχει καθήκον να την καθιερώσει η Εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο με το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη.

3.1. Πολιτειότητα και Εκπαίδευση

Το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη έχει σαν στόχο να ενισχύσει τους νέους στην κατανόηση της θέσης τους μέσα στην κοινωνία της δημοκρατικής διαβούλευσης με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που τη συνοδεύουν (Ζεμπύλας, 2011). Η στόχευση αυτή, όμως, πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις πολιτικοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τα προβλήματα κατοχύρωσης των ανθρώπινων δικαιωμάτων (ανθρωποδικαιική πληρότητα) (Πανταζής, 2011) και η δημοκρατική εκπαίδευση οφείλει μέσω της αγωγής που παρέχει να αποτρέπει φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και φυλετικών διακρίσεων.

Επιπροσθέτως, σε μια δημοκρατική πολιτεία που επιδιώκει οι πολίτες της να υιοθετήσουν την οικουμενική πολιτειότητα η εκπαίδευση της δεν πρέπει να στοχεύει να μάθουν οι μαθητές μόνο *το τι* και *το πως* αλλά και *το γιατί* (κριτική σκέψη) (Παπαδόπουλος, 2015). Για το λόγο αυτό καλό είναι η μαθησιακή διαδικασία να δομείται από τα κριτήρια των 5Es: Engage, Explore, Explain, Extend, Evaluate (συμμετοχή, αναζήτηση, εξήγηση, προέκταση, αξιολόγηση), ώστε να προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μελλοντικών πολιτών της διαβουλευτικής δημοκρατίας με αρωγό το πολύ καλό επίπεδο επικοινωνίας (Πανταζής, 2011).

Το βέλτιστο επίπεδο επικοινωνίας στα μέλη μιας κοινότητας επιτυγχάνεται, όμως, μέσω του *ψηφιακού εγγραμματισμού*. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός αποτελεί την εξοικείωση των πολιτών με την τεχνολογία. Παρά τη διεύρυνση της χρήσης των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή μας ζωή, εντούτοις στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται μια καθυστέρηση στη χρήση των μέσων αυτών. Τα τεχνολογικά μέσα προωθούν την εξάπλωση της οικουμενικής πολιτειότητας λόγω του ότι ενισχύεται η διαβουλευτική διαδικασία αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται και η συμβολή τους στη Διά Βίου Μάθηση, λόγω της ευελιξίας τους στη διάδοση των πληροφοριών (Μαρινάκη, 2015).

3.2. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Αφού, λοιπόν, η Εκπαίδευση έχει βαρύνοντα ρόλο στην προώθηση της πολιτειότητας σίγουρα θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα την προωθήσουν. Καταρχήν, είναι αναγκαίο να τονιστεί, ότι η Πολιτεία δεν πρέπει να επιτρέψει να υπάρχουν ελλείμματα σε προσωπικό στα σχολεία, για να μεταδίδεται η γνώση και η δημοκρατική κουλτούρα σε ικανοποιητικό βαθμό και να καταστήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πιο ελκυστικό διορθώνοντας πιθανές ατέλειες στις σχέσεις εργασίας, ώστε νέοι με τα απαραίτητα τυπικά προσόντα και διάθεση για δουλειά να γίνουν εκπαιδευτικοί.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να αντιληφθούν τη μεγάλη αξία της δια βίου μάθησης και της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης, διότι έτσι μπορούν μόνο να βοηθήσουν και την προσωπική εξέλιξη και την αυτονόμηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, με φορείς της κοινότητας και τους συναδέλφους έχουν υποχρέωση να παρέχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης στους μαθητές με αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται από την ακαδημαϊκή έρευνα και ασφαλώς να αξιολογούν τη διδασκαλία τους και να την αναπροσαρμόζουν κατάλληλα.

Καθοριστική πρέπει να είναι, παράλληλα, και η συμβολή του κράτους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσει. Πρωτίστως, είναι απαραίτητο να καθοριστεί το πλαίσιο των προσόντων των εκπαιδευτικών, το οποίο πρέπει να είναι σύγχρονο αλλά και ευέλικτο, λόγω των συχνά μεταβαλλόμενων συνθηκών με την ύπαρξη πάντα σταθερής ενδοσχολικής καθοδήγησης (Βασιλόπουλος, Στάμελος, Καβασακάλης, 2015). Όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα απαραίτητη είναι η διεύρυνση της χρήσης των σύγχρονων ψηφιακών μέσων που είναι αναγκαία για την επικοινωνία και την παγκόσμια διαβούλευση. Άρα, το κράτος οφείλει να παρέχει τα σύγχρονα ηλεκτρονικά και ψηφιακά μέσα στα δημόσια εκπαιδευτήρια όλων των βαθμίδων αλλά και να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, ο Φιλελευθερισμός και ο Κοινοτισμός είναι δύο ιδεολογικά ρεύματα όπου επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική πραγματικότητα κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Κατά την εφαρμογή τους, όμως, αποδείχθηκαν ανεπαρκή να καλύψουν την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ανθρώπων ως προς την πολιτική τους ιδιότητα, διότι οι πολίτες τα τελευταία χρόνια αδιαφόρησαν για τα κοινά και την πολιτική πραγματικότητα θεωρώντας την ανίκανη να ικανοποιήσει την προσωπική τους αυτοπραγμάτωση. Το αξιακό σύστημα της κοινότητας και τα φιλελεύθερα ατομικά δικαιώματα είναι δύο πτυχές που θα πρέπει να είναι σεβαστά από τις κυβερνήσεις των εθνών – κρατών των σημερινών σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ώστε οι πολίτες τους να οδηγούνται ομαλά στην υιοθέτηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Η Πολιτειότητα μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής διαβούλευσης, η οποία πραγματοποιείται με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο καθιστά τα άτομα ενεργούς πολίτες σε παγκόσμιο επίπεδο με σκοπό την καλύτερη λειτουργία των κοινωνικών δομών. Καθοριστικός παράγοντας σ' αυτήν την κοινωνικοπολιτική λειτουργία εξάπλωσης της πολιτειότητας σε όλους τους πολίτες του κόσμου αποτελεί η Εκπαίδευση. Η Εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο πρέπει να διέπεται από δημοκρατικές αρχές και διάθεση για εξάπλωση της πολιτειότητας, ώστε η ανθρωπότητα να ελπίζει σε ένα καλύτερο μέλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Agnoli, J. (1992). Ο μετασχηματισμός της δημοκρατίας είκοσι χρόνια μετά.

Baker, C. (2009). The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism edited by Li Wei and Melissa G. Moyer. *Journal of Sociolinguistics*, *13*(2), 264-265.

Balias, S. (2006). Kratos, dimokratia kai ekpaidefsi sti skepsi tou E. Durkheim. *Axiologika,* 201-220.

Fragkoulis, G. (2010). I elleipsi empistosynis kai i outopia tis synainesis stin ekpaideftiki politiki. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon,* 132(132-133).

Gravaris, D. N. (1998). Merikes skepseis me aformi to vivlio tou Dimitri Charalampi, Dimokratia kai pagkosmiopoiisi-I ennoia ton anthropou sti ne-oterikotita: pragmatiki afairesi kai orthos logos. *Epitheorisi Koinonikon Erevnon, 96*(96-97), 331-336.

Karalis, D. M. (2013). I exidanikefsi kai i amfisvitisi tou Neofilelefthe-rismou 1989-2008.

Marinaki, M. (2015). Psifiaki Politeiotita kai Ekpaidefsi. I idiotita tou politi simera: ennoiologiseis kai provlimatismoi. *Diethnes synedrio gia tin anoikti & ex apostaseos ekpaidefsi, 8*(2A).

Mason, T. C. (2012). Ethics and Democracy Education Across Borders. *Ethics and International Curriculum Work: The Challenges of Culture and Context*, 13.

Matthaiou, D. (2011). *I ekpaidefsi apo ti diamorfosi tis ethnikis taftotitas stin proothisi tis epicheirimatikotitas*. [Meletes Periptosis]. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio, Paidagogiko Dimotikis Ekpaidefsis: Athina.

Mouzelis, N. (2011). Παγκοσμιοποίηση και Δημοκρατία. *Academia*, *1*(1), 9-18.

Muñoz-Calvo, M., Buesa-Gómez, C., & Ruiz-Moneva, M. Á. (Eds.). (2009). *New trends in translation and cultural identity*. Cambridge Scholars Publishing.

Pantazis, V. (2012). Anthropina dikaiomata, idiotita tou politi kai ekpaidef-si stin epochi tis pagkosmiopoiisis.

Papadopoulos, I. (2016). Vathia katanoisi kai kritiki skepsi, oi stochoi kai to idaniko; Xekinontas apo ti didaskalia themeliodon ennoion kai erotima-ton. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2015*(2), 1096-1104.

Σταϊνχάουερ, Α. (2015). Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *21*, 183-210.

Stamelos, G., & Kavasakalis, A. V. A. Eisagogi stis Ekpaideftikes Politikes.

Therianos, K. (2015). Nikos Panagiotopoulos, epimeleia, Politismos kai ago-ra: Gia tin aftonomia tis politismikis paragogis. *Epistimi kai Koinonia: E-pitheorisi Politikis kai Ithikis Theorias,* 12, 375-378.

Zempylas, M. (2011). *Tomos A: Theoritikes Diastaseis kai Logoi peri Ekpaidef-tikis Politikis.* Kypros: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Ανάδειξη του γεωπολιτιστικού τοπίου του Οξυλίθου και του ηφαιστείου του, μέσω ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο

Σκιάνη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc,
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ντρίνια Χαρά, Καθηγήτρια Παλαιοοικολογίας και Ιζηματολογίας ΕΚΠΑ

Πέριληψη

Στην παρούσα εργασία αναφέρεται το εννοιολογικό υπόβαθρο του Γεωπολιτιστικού Τοπίου καθώς και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Ιστορία, η Γεωλογία και η Μυθολογία της υπό μελέτη περιοχής αποτελούν σπουδαία Γεωπολιτιστικά στοιχεία, τα οποία θα αναδείξουν το Γεωπολιτιστικό τοπίο του χωριού Οξύλιθος και του ηφαιστείου του αλλά και την ιδιαίτερη Γεωπολιτιστική Κληρονομιά που διαθέτει. Ακολούθως, παρουσιάζεται το Πρόγραμμα «Μικροί Ηφαιστειολόγοι» για μαθητές Προσχολικής Ηλικίας, το οποίο σχεδιάστηκε βάσει της μεθόδου Μελέτης Πεδίου. Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός προτείνεται να αξιολογήσει το πρόγραμμα, με ποιοτική έρευνα, μέσω της δομημένης συνέντευξης, αποτελούμενης από έξι ερωτήματα που εφαρμόζονται πριν (Προ-Τέστ), κατά τη διάρκεια της Διδακτικής Παρέμβαση και μετά από αυτήν (Μετά-Τέστ). Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και εκτιμούν την γεωπολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους με στόχο την αειφορία. Το Πρόγραμμα συνίσταται προς υλοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα και δύναται να βελτιωθεί και να αξιολογηθεί προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα και αποτελέσματα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Λέξεις-κλειδιά: Γεωπολιτιστικό Τοπίο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μελέτη Πεδίου, Ηφαίστειο Οξυλίθου, Δραστηριότητες Νηπιαγωγείου.

Highlighting the geocultural landscape of Oxylithos and its volcano, through an Environmental Education program for Kindergarten

Skiani Eleni, Kindergarten Teacher, MSc in Environmental Disasters and Crises Management Strategies-Environmental Education.

Supervising Teacher: Drinia Hara, Professor of Paleoecology - Sedimentology at the Department of Geology and Geoenvironment at the National and Kapodistrian University of Athens.

Abstract

In this article, the conceptual background of geocultural landscape and environmental education is discussed. The history, geology, and mythology of the study area are important geocultural elements, that will highlight the geocultural landscape of Oxylithos village and its volcano. Next, the "Little Volcanologists" program for preschoolers, designed based on the Field Study method, is presented. The researcher-educator proposes to evaluate the program, with qualitative research, through the structured interview,

consisting of six questions applied before (Pre-Test), during the Teaching Intervention, and after it(Post-Test). Students become aware and appreciate the geo-cultural heritage of their place with the aim of sustainability. The Program is recommended for implementation by the educational community and can be improved and evaluated to conclude the subject under study.

Key-words: Geocultural Landscape, Environmental Education, Field Study, Oxylith Volcano, Kindergarten Activities.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα, βρίσκεται στη Μεσόγειο Θάλασσα, στο σημείο ακριβώς όπου συγκλίνουν οι λιθοσφαιρικές-τεκτονικές πλάκες, η Αφρικανική μικροπλάκα και εκείνη του Αιγαίου. Ο ελλαδικός χώρος διαθέτει πλούσιο ανάγλυφο, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό με παγκόσμια εμβέλεια, το οποίο οφείλεται στις συνεχείς και αλλεπάλληλες διεργασίες που συμβαίνουν ακατάπαυστα στο εσωτερικό της Γης. Ο Ελλαδικός χώρος όντας «φυσικό γεωλογικό εργαστήριο» αποτυπώνει αξιόλογα στοιχεία για την εξέλιξη του Πλανήτη μας και κυρίως για τις υφιστάμενες γεωδυναμικές διεργασίες (Drinia et al., 2021).

Το Γεωπολιτιστικού Τοπίου του Οξυλίθου καθώς και τα γεωπολιτιστικά στοιχεία του ηφαιστείου αποτελούν κινητήριο δύναμη στην συνειδητοποίηση της αξίας της περιοχής στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάδειξη της και την αξιοποίηση του συγκεκριμένου τοπίου. Ο τόπος αυτός, με τον πλούσιο γεωπολιτισμό και την απαράμιλλη ομορφιά του, προσφέρεται για να αποτελέσει σταθμό μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Προτείνεται να χαραχθεί Περιβαλλοντικό Μονοπάτι στην περιοχή, ώστε να αναδυθούν ανεξερεύνητα γεωπολιτιστικά στοιχεία, πραγματοποιώντας επιτόπια έρευνα και υλοποιώντας ένα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για μαθητές Προσχολικής ηλικίας ώστε να αναδειχθεί ο υπό μελέτη τόπος. Τα γεωπολιτιστικά στοιχεία της περιοχής είναι απολύτως αναγκαίο να διαφυλαχθούν υπό το πρίσμα της αειφόρου ανάπτυξης και να δοθούν ως παρακαταθήκη στη νέα γενιά και στις γενιές που ακολουθούν.

Η έννοια του Γεωπολιτιστικού Τοπίου

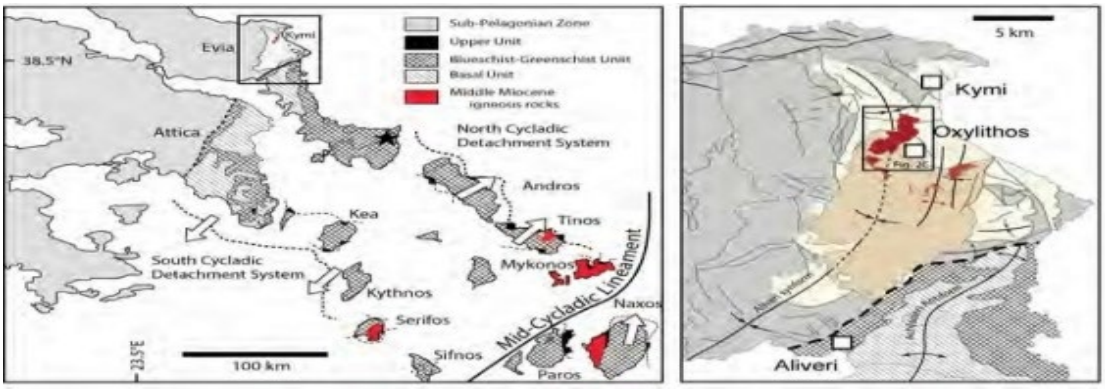
Ο άνθρωπος κατέχει κοινό ορίζοντα με το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κατοικεί, ενώ παράλληλα αναβλύζει μια αμφίρροπη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Η ποιότητα ζωής του κάθε ατόμου, ενδεχομένως καθορίζεται από αυτή του περιβάλλοντος, σαν μια «σύζευξη φύσης και ανθρώπου». Έτσι, αναφύεται η έννοια του γεωπολιτιστικού τοπίου η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον (Stergiouli et al., 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο όρος γεωπολιτιστικό τοπίο έχει διττή σημασία. Κυρίως έγειται στην περιοχή όπου ο άνθρωπος κατοικεί και αλληλεπιδρά με το άμεσο περιβάλλον, ενώ περιλαμβάνει τους διαθεματικούς-διεπιστημονικούς τομείς της γνώσης που κατακτώνται από την Εκπαίδευση (Ladas I. & Trikolas K., 2015).

Σημαντικό στοιχείο για την εφαρμογή και την έρευνα διαφόρων ζητημάτων, τα οποία σχετίζονται στενά με τη γεωδιατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως έχει εξελιχθεί σε μια περιοχή γεωλογικού και φυσικού ενδιαφέροντος, αποτελεί η νέα έννοια του Γεωπολιτιστικού Τοπίου (Rinalduzzi et al., 2017). Το τοπίο ως έννοια ενστερνίζεται εντόνως την πολιτιστική όψη. Ο όρος "πολιτιστικό" χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά για ερμηνεύσει την αλληλεπίδραση ανθρώπου-περιβάλλοντος και την ύπαρξη υλικών και άυλων πολιτιστικών αγαθών (Mitchell et al., 2009). Το σπουδαιότερο μέσο για την βιώσιμη ανάπτυξη συνίσταται το Γεωπολιτιστικό Τοπίο, το οποίο σχετίζεται με την κληρονομιά, όπως αυτή έχει εξελιχθεί στην πάροδο των χρόνων, και των γενεών που έδρασαν σε κάθε εποχή (Rinalduzzi et al., 2017).

Η περιοχή μελέτης-Το Γεωπολιτιστικό τοπίο του Οξυλίθου και του ηφαιστείου

Το Γεωπολιτιστικο τοπίο του Οξυλίθου με το εσβεσμένο ηφαίστειο κωνικού σχήματος, δεσπόζει στο Ανατολικό άκρο της Κεντρικής Εύβοιας (Εικ.1) και θεωρείται σπουδαίο ορόσημο και σημαντικό υπόλειμμα των Αττικοκυκλαδίτικων ηφαιστειακών διεργασιών (Kyriakopoulos et al., 1998).



Εικόνα:1. Αριστερά:Η λεκάνη Κύμης-Αλιβερίου. Δεξιά:Οξύλιθος (Bradley et al., 2013)

Στην εκλεπτυσμένη ομορφιά της περιοχής, με τη σπάνια χλωρίδα και πανίδα που διαθέτει, προστίθεται η παλαιά εκκλησία της «Παναγίας της Οξυλιθιώτισσας». Από τον κρατήρα του ηφαιστείου αγναντεύει το Αιγαίο δημιουργώντας την αίσθηση ότι αντικρύζεις ζωγραφιά σπουδαίου καλλιτέχνη και συνάμα γλυπτό μιας άλλης εποχής.

Ο Οξύλιθος χαρακτηρίζεται ως «Βυζαντινό χωριό» (Stamatouras, 2016) ενώ αποκαλείται και ως «ο Μυστράς της Εύβοιας» (Antonopoulos, 2018) (Stamatouras, 2016). Ως γεώτοπος μας «διηγείται» την ιστορία της περιοχής, μιας και τα ηφαίστεια είναι γηγενείς γεώτοποι που διαθέτουν γεωπολιτιστική κληρονομιά (Drinia, 2016) .

Το Ηφαίστειο του Οξυλίθου

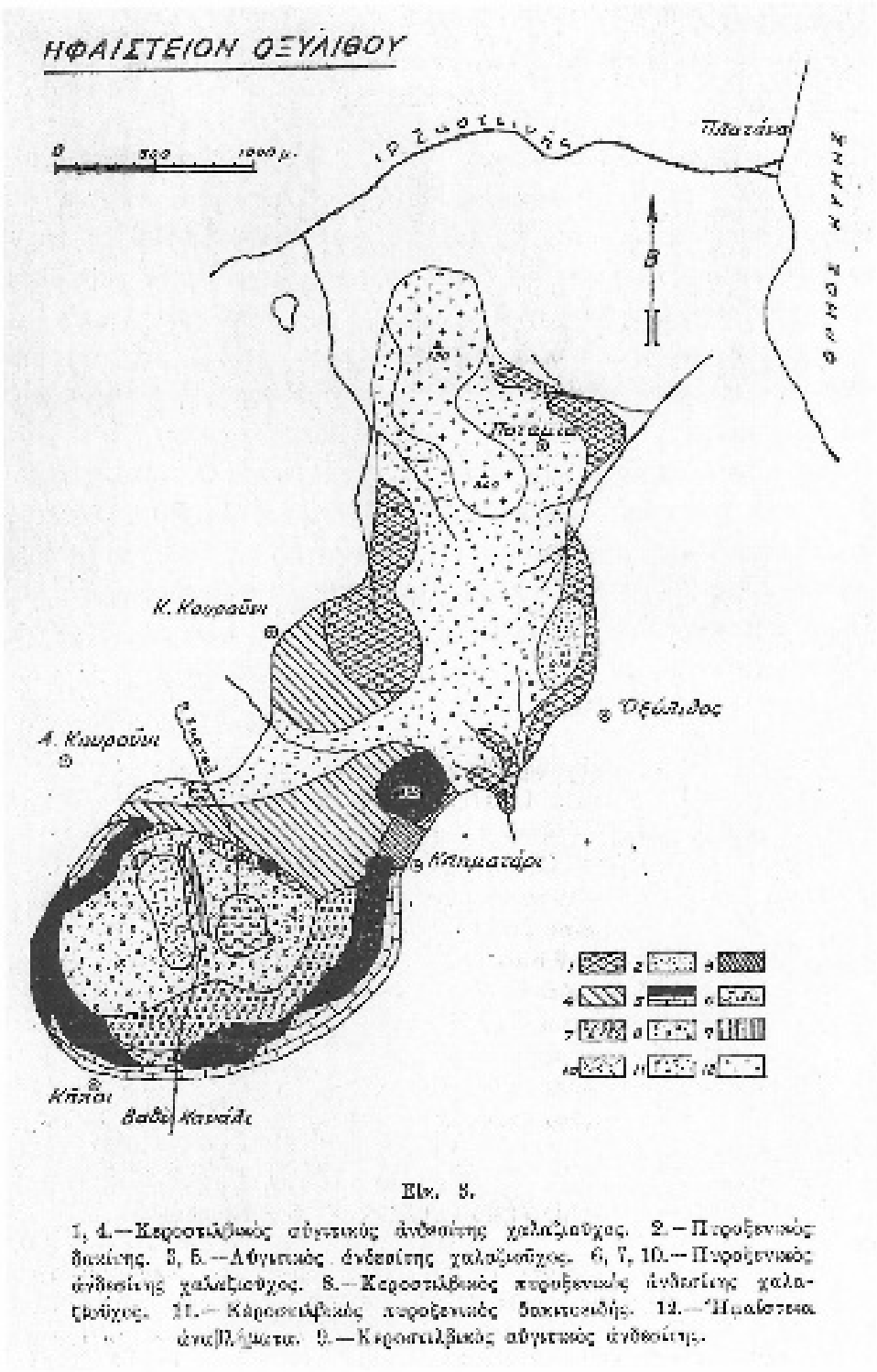
Εικόνα:2. Το ηφαίστειο και το χωριό Οξύλιθος (Ρομφαία, 2022).

Ο λόφος «Τούρλα Οξυλίθου» έχει ύψος 414μ., σύμφωνα με την ΕΑΓΜΕ έχει έκταση μήκους 5,16 τ.χλμ. και δημιουργήθηκε πριν 14 εκατομμύρια χρόνια περίπου σε μια περίοδο κατά την οποία συνέβη έντονη ηφαιστειακή δραστηριότητα στην περιοχή της Κύμης (Syllogos ton Apantachou Oxylithioton o Evangelismos, 2022). Η λοφοσειρά σχηματίστηκε από υλικά που υπήρχαν στο εσωτερικό της Γης και ερχόμενα στην επιφάνεια μετατράπηκαν σε πετρώματα.

Η σημερινή μορφή του ηφαιστείου οφείλεται στη διεργασία της Γης-σύγκλιση των λιθοσφαιρικών πλακών η οποία μειώνει την απόσταση μεταξύ Αιγαίου Πελάγους και Αφρικής (περίπου 4-5 εκατοστά/χρόνο). Ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο είναι ότι το μάγμα στη συγκεκριμένη περιοχή έχει υψηλή περιεκτικότητα σε Μαγνήσιο (Mg) γεγονός που απουσιάζει σε συνθήκες σύγκλισης των πλακών (Barsaki et al., 2022).

Το όρος με το ανενεργό ηφαίστειο αποκαλούταν από τον Πλούταρχο και τον Παυσανία ως «Θρυάλλιον», ενδεχομένως επειδή υπήρχε το ηφαίστειο κατά την αρχαιότητα (Stamatouras, 2016).

Κορυφαίοι γεωλόγοι επιβεβαιώνουν ότι στο ηφαίστειο υπάρχουν κυρίως δύο είδη εκρηξιγενών πετρωμάτων, δακίτης και ανδεσίτης (Pe-Piper et al, 1994). Κατά το Μέσο Μειόκαινο πορφυρικός δακίτης και ανδεσίτης ανήλθαν από το εσωτερικό της Γης κατά τις αλλεπάλληλες μαγματικές εκρήξεις ταυτόχρονα με τις ρυολιθικές πυροκλαστικές εναποθέσεις (Kokkalas, 2001).



Γεωλογικό σκαρίφημα όπου φαίνεται η εξάπλωση και οι διάφοροι τύποι της λάβας του ηφαιστειακού συγκροτήματος του Οξυλίθου.
(Π.Παπασταματίου. Αρχείο Ευβοϊκών Μελετών, 1961).

Εικόνα:3. Γεωλογικό σκαρίφημα των τύπων λάβας (Σύλλογος των Απανταχού Οξυλιθιωτών ο Ευαγγελισμός, 2022).

Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Νηπιαγωγείο-Μελέτη Πεδίου

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) είναι ένας από τους τομείς των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία. **Σκοπός** της Π.Ε. είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το γεωφυσικό-κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον-τοπίο που τον περιβάλλει. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται, ενημερώνονται και συμβάλλουν στην αειφόρο επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αποκτώντας αβίαστα τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, ατομικά ή ομαδικά, σε κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα.

Σύμφωνα με την Φλογαϊτη (2011), για την επίτευξη των Στόχων της Π.Ε., χρειάζεται να επέλθουν στοχευμένες και ρηξικέλευθες αλλαγές στην εκπαίδευση. Όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται συγκεκριμένες **Βασικές Αρχές.** Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εφαρμόζονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία-τεχνικές, δηλαδή διδακτικές στρατηγικές.

Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για μαθητές Νηπιαγωγείου με τίτλο «Μικροί Ηφαιστειολόγοι»

Ο Σκοπός του παρόντος προγράμματος που προτείνεται είναι να αποκομίσουν τα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας γνώσεις για τα ηφαίστεια ενώ εστιάζει στο ηφαίστειο του χωριού Οξύλιθος. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες, με βιωματικό τρόπο, διασχίζοντας το Περιβαλλοντικό Μονοπάτι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διεξάγουν πειράματα και δραματοποιήσεις, ενώ έρχονται σε άμεση επαφή με τη φύση και το δεδομένο Γεωπολιτισμό, με σκοπό να κατανοήσουν με παιγνιώδη τρόπο τις διεργασίες που συμβαίνουν στο εσωτερικό της Γης και κυρίως τις ηφαιστειακές εκρήξεις ως ένα από τα φυσικά φαινόμενα.

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να υλοποιηθεί σε **τέσσερις φάσεις**, με τη μέθοδο Μελέτης Πεδίου και οι μαθητές παροτρύνονται να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά.

Πρώτη Φάση: ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια επίσκεψη στην περιοχή μελέτης, προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα και να είναι σε θέση να διευθετήσει τυπικές διαδικασίες. Εφαρμόζει στους μαθητές πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης ένα Φύλλο Αξιολόγησης Προ-Τέστ ώστε να γνωρίσει τις αρχικές γνώσεις των νηπίων και να προσαρμόσει κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αρχικά, διαβάζει ένα γράμμα δύο σπουδαίων Γάλλων Ηφαιστειολόγων (Εικ.4) και ακολούθως αφηγείται ένα παραμύθι για να αντιληφθούν οι μαθητέςπροσχολικής ηλικίας «Πώς ο άνθρωπος βρήκε τη φωτιά;» επιχειρώντας, έτσι, να τους ταξιδέψει νοητά στον μυστηριώδη κόσμο των Ηφαιστείων.

Εικόνα:4. Οι σπουδαίοι Ηφαιστειολόγοι του Προγράμματος (Dreamstime, 2020).

Στην **Δεύτερη Φάση** λαμβάνει χώρα η προετοιμασία των μαθητών. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διατυπώνουν τους στόχους που θα επιτευχθούν μέσω των δραστηριοτήτων του Προγράμματος. Εν συνεχεία, εξοικειώνονται με βασικές ερευνητικές διαδικασίες αντλώντας στοιχεία από διάφορες πηγές πληροφόρησης, βιβλία, περιοδικά, εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο για να δούν το εσωτερικό της Γης (Φλοιός, Μανδύας, Πυρήνας), διαδικασία η οποία θα αποτελέσει την αφετήρια για να ερευνηθεί πως σχηματίζονται τα ηφαίστεια. Τέλος, εντοπίζουμε σημεία της Ελλάδας στα οποία υπάρχουν Ηφαίστεια.

Για να γίνει αντιληπτό από τα παιδιά «Πώς είναι φτιαγμένο το εσωτερικό της Γης» κάνουμε μια κατασκευή Γης με πλαστελίνη, εντοπίζεται «Πού υπάρχουν ηφαίστεια στην Ελλάδα», επισημαίνονται «Τα βασικά μέρη του ηφαιστείου» (Εικ.5) ενώ προσεγγίζονται τα «Είδη των Ηφαιστείων-Ενεργά και Εσβεσμένα Ηφαίστεια». Επικεντρωνόμαστε στο Ηφαίστειο που δεσπόζει στην περιοχή μας. Διοργανώνουμε μια επίσκεψη σε αυτό για να ανακαλύψουμε την ιστορία του Ηφαιστείου του Οξυλίθου!

Εικόνα:5. (Μάνεση Τάνια, 2013).

<u>Τρίτη Φάση:</u> Εργασία στο πεδίο. Λαμβάνει χώρα η παρατήρηση, καταγραφή, φωτογράφιση, συλλογή στοιχείων (Εικ. 6,7,8,9)**,** κατά τον περίπατο στο Περιβαλλοντικό Μονοπάτι, ζωγραφίζοντας το ηφαίστειο και παίζοντας ομαδικά. Ολοκληρώνοντας επιστρέφουμε τα δείγματα στη θέση τους αποχωρώντας μόνο με εμπειρίες από την επίσκεψη. Συνοδοιπόρος μας είναι η κυρία «Μαργαρίτα», η ξεναγός, η οποία μας ενημερώνει για τα δεδομένα Γεωπολιτιστικά στοιχεία του χωριού Οξύλιθος και του Ηφαιστείου του. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν μια σύνθεση - ένα Έργο Τέχνης με φυσικά υλικά από τη γύρω περιοχή με τίτλο " η φύση είναι ζωντανή ", πλάθουν μια φανταστική ιστορία για το ηφαίστειο, ενώ συμμετέχουν στο Παιχνίδι «Το ηφαίστειο που κοιμάται».

6.Δίανθος 7.Κενταύρια 8.Δακίτης 9.Ανδεσίτης(Barsaki. V, Moraiti E., Zananiri Eir, Petrakou Ch., 2021).

<u>Τέταρτη Φάση:</u> Εργασία εντός της τάξης. Υλοποιούνται πειράματα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, με τα οποία επαληθεύονται ή απορρίπτονται υποθέσεις και στοιχεία. Επίσης, συνθέτονται στοιχεία και ανακοινώνονται τα αποτελέσματα, διατυπώνονται συμπεράσματα, ενώ αναπαριστούν και τη δράση του ηφαιστείου. Έτσι, κατασκευάζουν ένα αυτοσχέδιο ηφαίστειο για να πραγματοποιήσουν το πείραμα-έκρηξη ηφαιστείου καθώς λαμβάνουν χώρα η δραματοποίηση της έκρηξης και ένα σχετικό μουσικοκινητικό παιχνίδι.

Εν κατακλίδει, με την ολοκλήρωση του Προγράμματος στο φύλλο Αξιολόγησης Μετά-Τεστ συγκεντρώνονται οι αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών. Οι μικροί μαθητές λαμβάνουν και «Βραβείο Βοηθού Ηφαιστειολόγου».

Αποτελέσματα του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες του Προγράμματος-νήπια αποκτούν γνώσεις που αφορούν το Γεωπολιτιστικό Τοπίο του χωριού Οξύλιθος και του ηφαιστείου του, ενώ έρχονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, σε άμεση επαφή με τον κόσμο των ηφαιστείων. Προσεγγίζοντας κατάλληλα τον δεδομένο γεωπολιτιστικό πλούτο και τη μοναδικότητά του, αναδεικνύεται ο υπό μελέτη τόπος και παράλληλα καλλιεργείται στα παιδιά το αίσθημα του χρέους να διατηρήσουν ανέπαφο το περιβάλλον τους.

Η θεματική ανάλυση, από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, των δεδομένων-απαντήσεων των μαθητών της δομημένης Συνέντευξης γίνεται με τη χρήση λογισμικών προγραμμάτων στη φάση της ποιοτικής έρευνας. Τα λογισμικά διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στην αποθήκευση, κωδικοποίηση και διαχείρισης ποικίλων οπτικοακουστικών δεδομένων, ενώ βοηθούν στην απομαγνητοφώνηση και παρουσίαση των ευρημάτων, χωρίς βέβαια να μπορούν να αντικαταστήσουν τον ερευνητή. Το Μετά-Τέστ εφαρμόζεται στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης και είναι το ίδιο ερωτηματολόγιο

των έξι ερωτήσεων που εφαρμόστηκε και πριν την διδακτική παρέμβαση ατομικά στον κάθε μαθητή, για να εξαχθούν συμπεράσματα για όσα έμαθαν πια οι μαθητές. Τα νήπια εν αντιθέσει με τα προνήπια διαμορφώνουν αναπαραστάσεις παρόμοιες με το ευρέως αποδεκτό επιστημονικό μοντέλο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το Πρόγραμμα «Μικροί Ηφαιστειολόγοι», κατάλληλα διαμορφωμένο, προτείνεται να υλοποιηθεί σε όλες εκπαιδευτικές βαθμίδες προσαρμοζόμενο στο γνωστικό υπόβαθρο, στις ικανότητες, στις δυνατότητες, στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες του δείγματος. Επιπροσθέτως, το παρόν Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα προτείνεται να εφαρμοστεί και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας-ενήλικες, αποτελώντας ένα ερέθισμα ευαισθητοποίησης, μελέτης, έρευνας και επαφής με τον υπό μελέτη τόπο, συμβάλλοντας ενεργά στην γεωδιατήρησή του, συμμετέχοντας βιωματικά στις δράσεις.

Ο γεώτοπος που μελετάται αποτελεί πόλο έλξης παγκόσμιας εμβέλειας καθώς καταφθάνουν ερευνητές με σκοπό να μελετήσουν τα δεδομένα Γεωπολιτιστικά στοιχεία. Η ανάδειξη των στοιχείων ενός τόπου ωφελούν ποικιλοτρόπως την τοπική κοινωνία και καλλιεργούν αξίες, όπως την γεωπολιτιστική ευθύνη και την αίσθηση του χρέους προστασίας του τόπου, προς αναψυχή των ντόπιων και των γεωτουριστών.

Βιβλιογραφία

Antonopoulos Menelaos. (2018). *To chorio mas allote. Mnimes*-Aftoekdosi. Oxylithos.

Barsaki V., Moraiti E., Zananiri Eir., Petrakou Ch. (2022). *Ifaisteiako Symplegma Oxylithou K. Evvoias.* Elliniki Archi Geologikon kai Metalleftikon Erevnon. Geoinfra. Enimerotiko fylladio. Anaktithike https://oxylithos.org/wp-content/uploads/2022/05/Leaflet_Oxylithos_eng.pdf (Eikones:6,7,8,9).

Bradley K.E., Vassilakis E., Weiss B.P. and Royden L.H. (2013) *Are-assesesment of the shallow paleomagnetic inclinations of the Western Cyclades, Greece*. Bulletin of the Geological Society of Greece, vol. XLVII. (Eikona:1). Anaktithike https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/geosociety/article/view/11077/11097

Dreamstime. (2020). *Volcanologist concept. Geologist studying the processes and activity.* Anaktithike https://www.dreamstime.com/volcanologist-concept-geologist-studying-processes-activity-volcanoes-current-historic-eruption-volcanic-magma-image193265430 (Eikona:4)

Drinia H., Tsipra Th., Panagiaris G., Papantoniou C., Magganas A. (2021). *Geological Heritage of Syros Island, Cyclades Complex, Greece: An Assessment and Geotourism Perspectives*, Geosciences, https://www.mdpi.com/2076-3263/11/3/138

Drinia, H. (2016). Geotopoi - Mnimeia Geologikis klironomias. Anaktithike https://www.slideshare.net/HaraDrinia/ss-61905456#

Flogaiti Evgenia. (2011). *Ekpaidefsi gia to perivallon kai tin aeiforia.* Athina : Pedio.

Kyriakopoulos et al. (1998). *Elemental and Sr-Nd isotopic evidencefor the originand geodynamic significance of volcanic rocks from Oxylithos (Central Euboea, Greece).* Bulletin of the Geological Society of Greece vol. XXXI/3, 251-258. Proceedings of the 8th International Congress, Patras.

Ladas I. & Trikolas K. (2015). *I symvoli ton geoperivallontikon - geopolitistikon monopation sti diathematiki - diepistimoniki prosengisi tou fysikou kai anthropogenous perivallontos meso tis Perivallontikis Ekpaidefsis.* Ta Praktika tou 2ou Synedriou "Neos Paidagogos" Athina, 23 & 24 Maiou 2015, 3912-3918.

Manesi Tania. (2013). *Mathainontas gia ta ifaisteia sto Nipiagogeio: Pinakes Anaforas.* Anaktithike https://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2013/01/blog-post_3.html (Εικόνα:5).

Mitchell N., Rössler M., Tricaud P-M. (UNESCO 2009). *World heritage cultural landscapes, a handbook for conservation and management, World Heritage Papers No.26,* https://whc.unesco.org/documents/publi_wh_papers_26_en.pdf

Pe - Piper G., Piper David J.W. (1994). *Miocene magnesian andesitesand dakites, Evia,Greece:adakites associated with subducting slab detachment and extension.* Lithos, Volume 31, Issues 3-4, pages 125-140.

Rinalduzzi S., Farroni L., Billi A., De Filippis L., Faccenna C., Poncia P. P. , Spadafora G., *Geocultural landscaping: Guidelines and conceptual framework to design future scenarios of exploited lands*, Vol 64, May 2017, pp. 258-281. Anaktithike https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0264837716310717?via%3Dihub

Romfaia. (2022). *Esperinos Apodoseos tou Evangelismou ston Oxylitho*. Anaktithike https://www.romfea.gr/enoriaka/27799-esperinos-apodoseos-tou-euaggelismou-ston-ojulitho-foto (Eikona:2).

Stamatouras Kimon. (2016). *Oxylithos. Toponymia, Mnimeia, Paradosi*. Athina: Anatolikos.

Stergiouli E., Tsiroukis Ach., Stergiouli Efag. kai Skondra A. (2012). *To politistiko topio, simantiko meso Perivallontikis ekpaidefsis.* Anaktithike https://www.researchgate.net/publication/308919310

Syllogos ton Apantachou Oxylithioton o Evangelismos. (2022). *Ifaisteio.* Anaktithike https://oxylithos.org/ifaisteio/ - Papastamatiou I. (1961). *Ta metalpika ifaisteia tis Evvoias kai tis Skyrou.* (Anatyposi vivliou sto Archeio Evvoikon Meleton) (Eikona:3).

Κατάθλιψη στην Τρίτη Ηλικία. Ο Ρόλος των ΜΜΕ

Παπαμαργαρίτης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 M.Ed.
Καραλή Βασιλική Φοιτήτρια Ψυχολογίας
Καραλής Αστέριος, *Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 MA*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην κατάθλιψη στην τρίτη ηλικία και τον ρόλο των ΜΜΕ. Αναγνωρίζεται ως συχνό φαινόμενο στους ηλικιωμένους, προκαλούμενο από πολλαπλούς παράγοντες όπως απώλεια αγαπημένων, συνταξιοδότηση και κοινωνική απομόνωση. Η κατάθλιψη μπορεί να επιδεινώσει την γνωστική λειτουργία και συνδέεται με νευρολογικές διαταραχές. Η μελέτη επίσης εξετάζει πώς τα ΜΜΕ παρουσιάζουν την κατάθλιψη, συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση και κατανόηση του θέματος. Επισημαίνεται η σημασία της ψυχιατρικής φροντίδας και οι προτάσεις για προληπτική προσέγγιση, τονίζοντας την ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση και ψυχολογική υποστήριξη.

Λέξεις/κλειδιά: Κατάθλιψη, τρίτη ηλικία, ψυχική υγεία, ΜΜΕ

Depression in the Third Age. The Role of Mass Media

Papamargaritis Vasileios, English Teacher, M.Ed.
Karali Vasiliki Student of Psychology
Karalis Asterios, English Teacher MA

Abstract

The present study focuses on depression in old age and the role of mass media. It is recognized as a common phenomenon in the elderly, caused by multiple factors such as loss of loved ones, retirement and social isolation. Depression can impair cognitive function and is associated with neurological disorders. The study examines how the media portrays depression, contributing to awareness and understanding of the issue. The importance of psychiatric care and suggestions for a preventive approach are highlighted, highlighting the need for social integration and psychological support.

Key-words: Depression, third age, mental health, mass media

Εισαγωγή

Η κατάθλιψη είναι ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια της ψυχικής υγείας και η αντιμετώπισή της είναι ιδιαίτερη σημαντική (Σταματίου, 2009). Είναι μία ψυχική νόσος κατά την οποία το άτομο εμφανίζει απώλεια ενδιαφέροντος για τη ζωή, διατροφικές και ψυχικές διαταραχές, διαταραχές στον ύπνο, δεν εμφανίζει όρεξη για νέα

ενδιαφέροντα, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενικά εμφανίζει λειτουργικά προβλήματα στην καθημερινότητά του (Kessing et al., 2010).

Σύμφωνα επίσης με τον Blazer (2003) η κατάθλιψη ορίζεται ως η κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο βιώνει σε μεγάλο βαθμό θλίψη, απογοήτευση και μελαγχολία και δεν μπορεί έτσι να απολαύσει τις χαρές της ζωής. Το άτομο κατά τη φάση της κατάθλιψης εμφανίζει σημάδια μη λειτουργικότητας της καθημερινότητάς του και αυτό το γεγονός μπορεί να κρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ανάλογα με την αντιμετώπιση που θα τύχει (Ευκλείδη-Κωσταρίδου,1999).

Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι η κατάθλιψη αποτελεί κυρίως ασθένεια των ηλικιωμένων ή όπως αλλιώς το ορίζουμε της τρίτης ηλικίας. Σ' αυτή την ηλικία εμφανίζονται παρόμοια δεδομένα όπως η χειροτέρευση της ποιότητας ζωής, η τοποθέτηση των συγκεκριμένων ατόμων στο περιθώριο και η απώλεια της όποιας αυτονομίας υπήρχε (Lyberg et al., 2013). Η κατάθλιψη στους ηλικιωμένους είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο. Πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να πυροδοτήσουν την εμφάνισή της σε ένα άτομο. Περιστατικά όπως η απώλεια κάποιου συντρόφου ή αγαπημένου προσώπου, ή η συνταξιοδότηση μπορούν να αποτελέσουν αιτίες κατάθλιψης. Αυτά τα γεγονότα που από τους περισσότερους μπορούν να ερμηνευτούν ως περίοδοι θλίψης είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην κατάθλιψη το ηλικιωμένο άτομο (Byrne, 2002)

Η παρούσα εργασία θα ασχοληθεί με το θέμα της κατάθλιψης στην τρίτη ηλικία και στο πως αυτή παρουσιάζεται στο άρθρο του Επίκουρου Καθηγητή Ψυχιατρικής Γουρνέλλη (2011) «Κατάθλιψη στους Ηλικιωμένους: Σύγχρονα Δεδομένα» στο περιοδικό «ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ». Παράλληλα θα πραγματευτεί τον τρόπο που παρουσιάζεται το επιλεγμένο θέμα στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Κυρίως θέμα

Σύμφωνα με τον Γουρνέλλη (2011) η κατάθλιψη στους ηλικιωμένους αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη κοινωνία. Η επιβάρυνση στους ίδιους τους πάσχοντες, στους ανθρώπους που τους φροντίζουν, αλλά και στο εκάστοτε σύστημα δημόσιας υγείας είναι ιδιαίτερα υψηλό. Οι βασικές αιτίες εκδήλωσης της νόσου εντοπίζονται από τη μια μεριά σε ψυχοπιεστικούς παράγοντες όπως η κατάσταση χηρείας, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η συνταξιοδότηση, η απώλεια αγαπημένων προσώπων, η κάθε μορφής εξάρτηση, η αναπηρία, ο εγκλεισμός σε ιδρύματα διαφόρων κατηγοριών, η ύπαρξη κάποιας ή κάποιων μορφών νοσηρότητας. Από την άλλη υπάρχουν και βιολογικοί παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους εντείνουν την εμφάνιση της κατάθλιψης σε ένα ηλικιωμένο άτομο. Εδώ μπορούμε να εντοπίσουμε διάφορους οργανικούς παράγοντες όπως η λήψη φαρμακευτικών ουσιών, οι σωματικές παθήσεις. Τα παραπάνω δεδομένα στηρίζει και ο Αλεξόπουλος (2005) στην έρευνά του στο περιοδικό Lancet.

Η καλύτερη ανάγνωση και αντιμετώπιση της κατάθλιψης μπορεί να επιτευχθεί με έμφαση συνδυαστικά ή και μεμονωμένα στα σωματικά και γνωσιακά συμπτώματα. Η κλινική εικόνα του ασθενή είναι κυρίως αυτή όπου έχουμε παράπονα για σωματικούς πόνους που δεν μπορούν να εξηγηθούν, εμφάνιση άγχους, επιβράδυνση αυτό-φροντίδας, μείωση ανταπόκρισης, γνωσιακά ελλείματα, απάθεια, μειωμένη λειτουργία του εγκεφάλου και της γνώσης, δυσκολία ανταπόκρισης αποτελεσματικά σε όποια μορφή φαρμακευτικής αγωγής του χορηγείται (Baldwin et al., 2002).

Στο άρθρο επίσης αναφέρεται ότι τα νευρολογικά ευρήματα δείχνουν σημαντική δυσλειτουργία του εγκεφάλου. Φαίνεται ότι η κατάθλιψη αποτελεί προπομπό της εμφάνισης άνοιας και δείχνει υψηλά ποσοστά διάθεσης αυτοκτονίας. Η ίδια η εμφάνιση της κατάθλιψης αποτελεί παράγοντα υψηλού στρες που μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη νέων νευρώνων, να επιταχύνει τα γνωσιακά ελλείματα και γενικά να δυσχεράνει την όποια αντιμετώπισή της (Simpson et al., 2002).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό εδώ να τονιστούν οι τρόποι αντιμετώπισης της κατάθλιψης που προτείνει ο Γουρνέλλης στο άρθρο του. Πρωταρχικό ρόλο εμφανίζει να έχει η παρακολούθηση του ασθενή από ειδικευμένο ψυχίατρο αλλά και η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής όταν ο θεράπων ιατρός το κρίνει σκόπιμο. Τονίζεται επίσης ότι οι όποιες μορφές ψυχοθεραπείας όπως οι γνωσιακές, οικογενειακές, συμπεριφορικές μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Μέρος της θεραπείας αποτελεί και η εκμάθηση των ατόμων να δέχονται την πραγματικότητα, να διατηρούν μια αίσθηση ανεξαρτησίας και στρατηγικών αντιμετώπισης-λύσης των καθημερινών και μη προβλημάτων (Lynch et al., 2003).

Ο αρθρογράφος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης κυρίως από τον ψυχίατρο μέσα από ψυχιατρική παρακολούθηση και χορήγηση φαρμάκων.

Αναπαράσταση μέσα από τα ΜΜΕ

Τα ΜΜΕ μπορούν να διαμορφώσουν αντιλήψεις ώστε η συγκεκριμένη φάση της ζωής των ηλικιωμένων με τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν να γίνει αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο.

Στα άρθρα σε εφημερίδες, περιοδικά, ιστοσελίδες, σε εκπομπές στην τηλεόραση, στις ειδήσεις, σε βίντεο στο Youtube γίνονται διεξοδικές συζητήσεις για το θέμα της κατάθλιψης στην Τρίτη ηλικία, παρουσιάζονται τα αίτια της έξαρσης του φαινομένου όπως και οι αντίστοιχες προτάσεις αντιμετώπισης του θέματος.

Οι αρθρογράφοι παρουσιάζουν από τη δική τους οπτική γωνία το πρόβλημα της κατάθλιψης στους ηλικιωμένους. Υποστηρίζουν ότι λόγω της γήρανσης του ατόμου και των διαφόρων αλλαγών που υφίσταται στη ζωή του (απώλεια συντρόφου, απώλεια αγαπημένων προσώπων, προβλήματα υγείας, κοινωνική και οικονομική αλλαγή) η εμφάνιση της κατάθλιψης είναι φυσιολογική. Η κατάθλιψη ωστόσο μειώνει τις γνωστικές

λειτουργίες του ατόμου και στην περίπτωση των ηλικιωμένων συνδέεται με την εκδήλωση άνοιας, Parkinson και άλλων νευρολογικών διαταραχών. Ωστόσο όταν εμφανίζεται πρέπει να αντιμετωπίζεται θεραπευτικά. Στα συμπτώματα εντοπίζεται το γεγονός ότι πλέον αισθάνονται αναξιότητα, εμφανίζουν ανεξήγητους πόνους στο σώμα τους χωρίς αιτία, έχουν άγχος, κουράζονται εύκολα, δεν έχουν ενεργητικότητα, δυσκολεύονται στον ύπνο τους, δεν κοιμούνται κανονικά και συχνά έχουν αυτοκτονικές τάσεις (Δημητράσκου, 2014; Μούγιας, 2016; Σταύρου, 2013).

Στις αιτίες της κατάθλιψης οι επιστήμονες αναφέρουν την απομόνωση-μοναξιά που αισθάνονται οι ηλικιωμένοι, το φόβο του θανάτου, τις οικονομικές δυσκολίες λόγω συνταξιοδότησης (λιγότερα χρήματα), την θλίψη λόγω θανάτου αγαπημένων προσώπων, τις ορμονικές αλλαγές, τα προβλήματα υγείας γενικά που διογκώνονται, το αυξημένο άγχος, την απόσυρση από την παραγωγή, την έλλειψη αναγνώρισης από τους άλλους, την απώλεια της κοινωνικής τους ταυτότητας. Τα παιδιά τους έχουν απομακρυνθεί λόγω εργασίας ή δημιουργίας δικής τους πλέον οικογένειας. Η υγεία τους φθίνει, μειώνεται η κινητικότητά τους και περιορίζονται στο χώρο του σπιτιού, γεγονός που αυξάνει τη μοναξιά τους και όλα αυτά συντείνουν κατά τους ίδιους ότι έρχεται το τέλος (Δημητράσκου, 2014; Kastoria Tv, 2018; Μούγιας, 2016; Σταύρου, 2013).

Στη θεραπεία προτείνεται και εδώ η ψυχοθεραπεία όλων των μορφών, η φαρμακευτική αγωγή ή ο συνδυασμός και των δύο. Επίσης προτείνεται σε όλους τους ηλικιωμένους να εμπλουτίσουν την καθημερινότητά τους με συναναστροφή με άτομα της ηλικίας τους. Μπορούν επίσης να ζητούν τη βοήθεια οικείων και φίλων τους, να ασχολούνται με δραστηριότητες που τους προκαλούν ευχαρίστηση, να μην μένουν μόνοι τους για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σπίτι, να τρέφονται σωστά και να αθλούνται (Καλημέρης, 2021;Τσουλέα & Τσουλέα, 2013).

Ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση του ψυχίατρου Παπαδημητριάδη στην εκπομπή “OnEPT", EPT με τίτλο «Μοναξιά και κατάθλιψη στην 3η Ηλικία» (2016). Σύμφωνα με τον ίδιο προτείνεται να δημιουργηθούν ειδικά σχολικά προγράμματα όπου οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με τους γηραιότερους για μεταλαμπάδευση της σοφίας τους.

Τα άτομα τρίτης ηλικίας που παίρνουν μέρος σε ομάδες υποστήριξης εμφανίζουν αυξανόμενη αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση για τους άλλους ανθρώπους αλλά δεν ταυτίζονται με αυτούς (Μάνου, 1997). Ο εθελοντισμός σε αυτή την ηλικία όπως και η απόκτηση ενός οικιακού ζώου μπορούν να αλλάξουν την διάθεσή τους προς το καλύτερο. Οι εξωτερικές δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν θετικά. Τα ηλικιωμένα άτομα μπορούν έτσι να απολαμβάνουν τις χαρές της ζωής και η ποιότητα της ζωής τους να αναβαθμιστεί (Δημητράσκου, 2014).

Στις προτάσεις αντιμετώπισης είναι η δημιουργία υψηλής αυτοεκτίμησης αφού έτσι το άτομο μπορεί να προετοιμαστεί για τον ερχομό των γηρατειών. Η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, οι φιλικές σχέσεις που στηρίζονται στην αγάπη και στον αλληλοσεβασμό, οι καλές σχέσεις με τα παιδιά και τα εγγόνια, η φροντισμένη υγεία μέσα από την

άσκηση είναι σημαντικοί παράγοντες αντιμετώπισης και πρόληψης της κατάθλιψης. Η εύρεση νέου νοήματος στη ζωή, με ασχολίες που το γεμίζουν, η ευελιξία, η δυνατότητα ταξιδιών, το να μπορεί να ερωτευτεί και το να μπορεί μέσα από το ρόλο του παππού να διορθώσει λάθη που έκανε σαν πατέρας επίσης συμβάλουν σημαντικά. Είναι επίσης σημαντικό το άτομο να ζητήσει ψυχιατρική και ψυχολογική υποστήριξη προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του (Δημητράσκου, 2014; Σταύρου 2013).

Γενικά φαίνεται ότι εκτός από τη φαρμακευτική αγωγή και τις ψυχοθεραπείες τονίζεται ιδιαίτερα και η κοινωνική διάσταση που μπορεί να λάβει η αντιμετώπιση του προβλήματος με έμφαση στην εξωστρέφεια του ατόμου. Η κατάθλιψη μπορεί να αντιμετωπιστεί πρωτίστως με έμφαση στην πρόληψη, την εξωστρέφεια και δημιουργία περισσότερων σχέσεων με το περιβάλλον αλλά και με ψυχιατρική αγωγή και θεραπεία.

Συμπεράσματα

Βλέποντας από κριτική ματιά τις πηγές μπορούμε να εντοπίσουμε αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις. Όσο αφορά την εμφάνιση της κατάθλιψης παρατηρούμε ότι τόσο στο επιστημονικό άρθρο όσο και στις πηγές από τα ΜΜΕ οι αιτίες είναι σχεδόν ταυτόσημες. Τονίζεται η σημασία του άγχους, της απώλειας αγαπημένων προσώπων, της απόσυρσης από την ενεργό οικονομική και κοινωνική ζωή, της μοναξιάς, των παθολογικών παραγόντων που αυξάνονται λόγω της ηλικίας. Παρατηρείται επίσης ότι η εκδήλωση της κατάθλιψης παρουσιάζεται με την εμφάνιση ανεξήγητων σωματικών παραπόνων, προβλημάτων γνωσιακής φύσης, δυσλειτουργία του σώματος και του εγκεφάλου, μειωμένη όρεξη για εξωστρέφεια και γενικά για ζωή (Παγοροπούλου, 2000).

Διαφοροποίηση ωστόσο παρατηρείται ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης της κατάθλιψης, όπου στο επιστημονικό άρθρο τονίζεται κυρίως ο ρόλος της σχέσης του ασθενούς με το θεράποντα ψυχίατρο και η σημασία της κατάλληλης αγωγής. Στο επιστημονικό άρθρο όμως δεν υπάρχουν προτάσεις αντιμετώπισης ολιστικά του προβλήματος. Το πρόβλημα φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται στη σωστή του βάση στις πηγές από τα ΜΜΕ. Εκεί εκτός από τη φαρμακευτική αγωγή και τις ψυχοθεραπευτικές συνεδρίες οι αρθρογράφοι τονίζουν τη σημασία που έχει η πρόληψη αλλά και η δημιουργία διαύλων εξωστρέφειας του ηλικιωμένου ατόμου όπου θα του δίνεται η ευκαιρία να απολαύσει τις χαρές της ζωής όπως όταν ήταν πιο νέος.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα ΜΜΕ εκθέτοντας στο ευρύ κοινό το πρόβλημα της κατάθλιψης στην Τρίτη ηλικία βοηθούν τους πάσχοντες να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα σε πρώτη φάση και στη συνέχεια να ζητήσουν βοήθεια από τους ειδικούς. Επιπρόσθετα το οικογενειακό πλαίσιο του πάσχοντα αντιλαμβάνεται εγκαίρως το πρόβλημα και μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπισή του κάνοντας τη ζωή του ηλικιωμένου πιο λειτουργική, συνεχίζοντας να απολαμβάνει κανονικά τη ζωή του χωρίς απομόνωση και περιθωριοποίηση.

Είναι γεγονός ότι η ψυχική υγεία χρειάζεται στήριξη με περισσότερους ιατρούς ειδικότητας αλλά και ψυχολόγους οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά αυτούς τους ανθρώπους. Η πολιτεία οφείλει να δημιουργήσει περισσότερες κρατικές δομές όπου οι ηλικιωμένοι μπορούν να απασχοληθούν δημιουργικά και να νιώσουν ότι είναι ακόμη χρήσιμοι στην κοινωνία αλλά και να γνωρίσουν νέους ανθρώπους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από άλλους ερευνητές για την έρευνα των επιπτώσεων της κατάθλιψης και σε άλλες ηλικιακές ομάδες της Ελλάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexopoulos G., (2005) Depression in the elderly. *Lancet, 365*, 1961-70. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(05)66665-2

Baldwin, R. C., Chiu, E., Graham, N., & Katona, C. (2002). *Guidelines on depression in older people: practising the evidence*. CRC Press.

Blazer, D. G. (2003). Depression in late life: review and commentary. *The journals of gerontology series A: Biological sciences and medical sciences*, *58*(3), M249-M265.

Byrne, G., 2002.What happens to anxiety disorders in later life? *Revista Brasileira de Psiquiatric, 24 (1),* 74-80.

Dimitraskou, Th. (2014, Maios 4). *Katathlipsi stin triti ilikia.* Psychology.gr - I Pyli Tis Psychologias.

https://www.psychology.gr/katathlipsi/506-katathlipsi- stin-triti-ilikia.html

Efkleidi-Kostaridou, A.(1999). *Themata giropsychologias kai gerontologias.* Athina: Ellinika Grammata, 231-238.

Gournellis, R., (2002). Katathlipsi stous ilikiomenous. *Synchrona dedomena. Egkefalos, 48 (*4), 141-142.

Kalimeris, S. (2021, Aprilios 29). Katathlipsi stous ilikiomenous. Psychiatros Spyros Kalimeris. https://kalimeristherapist.com/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%B8%CE%BB%CE%B9%CF%88%CE%B7%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%82/

Kastoria Tv, D. (2018, Dekemvrios 13). DELTIO EIDISEON. [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=afp_76q7Qmw&feature=youtu.be

Kessing, L. V., Bukh, J. D., Bock, C., Vinberg, M., & Gether, U. (2010). Does bereavement-related first episode depression differ from other kinds of first

depressions?. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *45*(8), 801-808. https://doi.org/10.1007/s00127-009-0121-6

Lyberg, A., Holm, A. L., Lassenius, E., Berggren, I., & Severinsson, E. (2013). Older persons' experiences of depressive ill-health and family support. *Nursing research and practice*, 2013. https://www.hindawi.com/journals/nrp/2013/837529/abs/

Manou, N. (1997). *Vasika stoicheia klinikis psychiatrikis: diataraches diathesis, psychotherapeies (kai genikotera psychokoinonikes therapeies*. Athina: University Studio Press.

Mougias, A. (2016, Apriliou 29). *Katathlipsi stin triti ilikia: Enas praktikos odigos gia kalyteri zoi.* PROTO THEMA

https://www.protothema.gr/zoi/article/574176/katathlipsi-stin-triti-ilikia-enas-

praktikos-odigos-gia-kaluteri-zoi/

Pagoropoulou, A. (2000). *Gerontiki katathlipsi.* Ch.T.: Ellinika Grammata

Papadimitriadis, D. (2016, Ianouarios 4). *Monaxia kai katathlipsi stin 3i Ilikia*: O Psychiatros Dim. Papadimitriadis "OnERT", ERT. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=tosO5l644y

Sec center. (2013, Iounios 11). *Katathlipsi stin triti ilikia.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=0rnU2HaNvdQ

Simpson, S., Baldwin, R. C., Jackson, A., Burns, A., & Thomas, P. (2000). Is the clinical expression of late-life depression influenced by brain changes? MRI subcortical neuroanatomical correlates of depressive symptoms. *International psychogeriatrics*, *12*(4), 425-434.

Stamatiou, K. (2009). *GIRIATRIKOS ASTHENIS KAI PSYCHIKI YGEIA.*

Tsoulea, R., & Tsoulea, R. (2013, Oktovrios 5). *I katathlipsi tis tritis ilikias.* TA NEA. https://www.tanea.gr/2013/10/05/health/i-katathlipsi-tis-tritis-ilikias/

Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση σε ζητήματα αειφορίας στον τομέα του τουρισμού

Ταντή Δήμητρα, Απόφοιτης Α.Σ.Τ.Ε.Ρ Π.Ε.80,Απόφοιτης Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ,

Περίληψη

Το παρόν διερευνά τη διασύνδεση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) και της εκπαίδευσης στον αειφόρο τουρισμό, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα εργαλεία και οι τεχνικές που βασίζονται στην ΤΝ ενισχύουν τη μάθηση σχετικά με τις πρακτικές του βιωσιμότητας και αειφορίας στον τομέα του τουρισμού. Εξετάζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις εφαρμογές ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εστιάζοντας στην εξατομικευμένη μάθηση, τις διαδραστικές προσομοιώσεις και τη γνώση βάσει δεδομένων. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύει τις μετασχηματιστικές δυνατότητες της ΤΝ στην παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης στον τομέα του αειφόρου τουρισμού. Η σπουδαιότητα της εν λόγω έρευνας έγκειται στη συμβολή της στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση στον τομέα του τουρισμού, προωθώντας πιο βιώσιμες και υπεύθυνες πρακτικές στον κλάδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση σε πρακτικές αειφορίας στον τουρισμό, Τεχνητή νοημοσύνη στη μάθηση, Εκπαίδευση σε πρακτικές υπευθυνότητας στον τουρισμό

The role of AI in sustainability education in the tourism sector

Tandi Dimitra, A.S.T.E.R Gradaute P.E.80, A.S.PAI.TE.Graduate,

Abstract

The present paper explores the interface between Artificial Intelligence (AI) and sustainable tourism education, examining how AI-based tools and techniques enhance learning about sustainability and sustainability practices in the tourism sector. It examines the existing literature on AI applications in educational environments, focusing on personalised learning, interactive simulations and data-based knowledge. The study highlights the transformative potential of AI in providing effective education in the field of sustainable tourism. The importance of this research lies in its contribution to the understanding of how AI can revolutionise education in the tourism sector, promoting more sustainable and responsible practices in the industry.

Key-words: Sustainable Tourism Education, Artificial Intelligence in Learning, Responsible Tourism Training

Εισαγωγή

Ο αναπτυσσόμενος τομέας του βιώσιμου και περιβαλλοντικά υπεύθυνου τουρισμού

αποκτά ολοένα και περισσότερο κεντρικό ρόλο στην παγκόσμια συζήτηση για τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος. Αυτό το νέο μοντέλο τουρισμού, που δίνει έμφαση στην αειφορία και την υπευθυνότητα, ευθυγραμμίζεται με τους ευρύτερους στόχους της διατήρησης των φυσικών πόρων και της προώθησης κοινωνικοοικονομικών οφελών για τις τοπικές κοινότητες. Όπως τονίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, ο βιώσιμος τουρισμός δεν επιδιώκει μόνο την ελαχιστοποίηση του οικολογικού αποτυπώματος των τουριστικών δραστηριοτήτων, αλλά στοχεύει επίσης στην προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης και εκτίμησης της πολιτιστικής και περιβαλλοντικής ποικιλομορφίας μεταξύ των τουριστών (European Commission, 2013).

Παράλληλα με αυτές τις εξελίξεις στον τουρισμό, ο τομέας της εκπαίδευσης υφίσταται σημαντικό μετασχηματισμό, ο οποίος καθοδηγείται από τις εξελίξεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ). Ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από την απλή αυτοματοποίηση των εργασιών και περιλαμβάνει εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, προσαρμόσιμα μαθησιακά περιβάλλοντα και πληροφορίες που βασίζονται σε δεδομένα σχετικά με τα μαθησιακά πρότυπα των μαθητών. Η ενσωμάτωση της ΤΝ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική αναβάθμιση, αλλά μια θεμελιώδη αλλαγή στην παιδαγωγική προσέγγιση, προσφέροντας πιο προσαρμοσμένες και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση σε πρακτικές αειφορίας στον τομέα του τουρισμού

Οι επικρατούσες παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση στον τομέα του βιώσιμου τουρισμού επικεντρώνονται κυρίως στην εκμάθηση εντός της σχολικής τάξης και στις βιωματικές δραστηριότητες. Οι εν λόγω μέθοδοι, όπως επισημαίνεται από τους Jin κ.α (2021), υπογραμμίζουν τη σημασία της άμεσης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τις τοπικές κοινότητες για την προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης των πρακτικών βιωσιμότητας από τους εκπαιδευόμενους. Εντούτοις, αν και αποτελεσματικές, οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετωπίζουν πολλές φορές περιορισμούς όσον αφορά την επεκτασιμότητα και την προσαρμοστικότητα που επιδεικνύουν, ιδίως όσον αφορά την αντιμετώπιση διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και παγκόσμιων προοπτικών.

Η ενσωμάτωση των εξελιγμένων τεχνολογικών προϊόντων στην κατάρτιση στον τουρισμό έχει σημάνει μια αλλαγή παραδείγματος, επιτρέποντας την επέκταση της προσβασιμότητας και την παροχή περισσότερο εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών στους εκπαιδευόμενους (Haleem et al., 2022). Οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, όπως ενδεικτικά αναφέρεται στο έργο των Timotheou κ.α., (2022), έχουν επεκτείνει την εμβέλεια της τουριστικής εκπαίδευσης, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους από διάφορες γεωγραφικές τοποθεσίες να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικό περιεχόμενο. Οι συγκεκριμένες πλατφόρμες όχι μόνο προσφέρουν διευκόλυνση πρόσβασης, αλλά και πληθώρα πόρων, συμπεριλαμβανομένων διαδραστικών ενοτήτων και εικονικών περιηγήσεων, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην παροχή ολοκληρωμένων γνώσεων

σχετικά με τις πρακτικές βιώσιμου τουρισμού.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην τουριστική εκπαίδευση, όπως διερευνήθηκε από τον Çınar, (2020), έχει ενισχύσει σημαντικά τη δέσμευση και τη διαδραστικότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Η βασισμένη στην προσομοίωση μάθηση αποτελεί μια τεχνική που υιοθετείται όλο και περισσότερο στα προγράμματα κατάρτισης στον τουρισμό, προσφέροντας μια εμπειρία προσαρμοσμένη στην πρακτική εφαρμογή της μεταδιδόμενης γνώσης. Οι παραδοσιακές μέθοδοι στην εκπαίδευση σε πρακτικές αειφορίας στον τομέα του τουρισμού έχουν θέσει ισχυρά θεμέλια, εντούτοις η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, ιδίως της ηλεκτρονικής μάθησης, της μάθησης με βάση την προσομοίωση και των πλατφορμών που βασίζονται στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, έχουν φέρει επανάσταση στον κλάδο (Timotheou et al., 2022).

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί αντικείμενο αυξανόμενου ενδιαφέροντος, κυρίως λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει για να επαναστατικοποιήσει τα παραδοσιακά πρότυπα μάθησης (Saputra et al., 2023). Οι θεμελιώδεις αρχές της ΤΝ στην εκπαίδευση περιστρέφονται γύρω από την εξατομίκευση των μαθησιακών εμπειριών, τις προσαρμόσιμες τεχνολογίες μάθησης και τη χρήση της ανάλυσης δεδομένων για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η ικανότητα της ΤΝ να επεξεργάζεται τεράστιους όγκους δεδομένων και να παρέχει εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές είναι ιδιαίτερα μετασχηματιστική, προσφέροντας μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση (Grassini, 2023).

Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι εφαρμογές της ΤΝ διευρύνονται στη δημιουργία διαδραστικών και καθηλωτικών μαθησιακών εμπειριών. Όπως τονίζεται από τους Zhang και Aslan, (2021), οι προσομοιώσεις και τα εικονικά περιβάλλοντα που βασίζονται στην ΤΝ επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν με πολύπλοκα περιβαλλοντικά συστήματα κατά τρόπο ελεγχόμενο αλλά και ρεαλιστικό. Οι τεχνολογίες αυτές όχι μόνο διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση των περιβαντολλογικών ζητημάτων, αλλά και ενισχύουν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Επιπλέον, το έργο των Chaudhry και Kazim, (2021) υπογραμμίζει τον ρόλο που παίζει η τεχνητή νοημοσύνη στην ενίσχυση της προσβασιμότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι επίσης εμφανείς στην εφαρμογή της στη μάθηση με βάση τα δεδομένα. Όπως διερευνήθηκε από τους Kamalov κ.α., (2023), οι αλγόριθμοι ΤΝ μπορούν να αναλύσουν περιβαλλοντικά δεδομένα, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα μοτίβα και τις τάσεις στα οικολογικά συστήματα. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο παρέχει στους εκπαιδευόμενους πρακτική εμπειρία στην ανάλυση δεδομένων, αλλά και αναδεικνύει τις πραγματικές εφαρμογές της μάθησής τους.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση αντιμετωπίζει ορισμένες προκλήσεις. Όπως σημειώνουν οι Chiu κ.α., (2023), υπάρχουν ηθικά ζητήματα

τα οποία πρέπει να αντιμετωπισθούν, όπως η προστασία της ιδιωτικής ζωής, η διαφύλαξη των δεδομένων και η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ του πληθυσμού, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους που βασίζονται στην ΤΝ. Επιπλέον, η ανάγκη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών τόσο στα περιβαλλοντικά θέματα όσο και στην τεχνολογία ΤΝ αποτελεί σημαντική πρόκληση για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων.

Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η ΤΝ έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει σημαντικά την περιβαλλοντική εκπαίδευση παρέχοντας εξατομικευμένες, διαδραστικές και καθοδηγούμενες από δεδομένα μαθησιακές εμπειρίες. Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ σε αυτόν τον τομέα απαιτεί προσεκτική εξέταση των ηθικών ζητημάτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες ΤΝ.

Β. Η εκπαίδευση σε πρακτικές αειφορίας στον Τουρισμό με τη χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση, ιδίως στην κατάρτιση στον τομέα της αειφορίας στον τουρισμό, σηματοδοτεί μια σημαντική στροφή προς περισσότερο διαδραστικές και αποτελεσματικές μεθοδολογίες μάθησης. Η βιβλιογραφία παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των διαφόρων εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών που βασίζονται στην ΤΝ, καθώς και της χρήσης εικονικών προσομοιώσεων για την κατανόηση των οικολογικών επιπτώσεων, οι οποίες είναι αμφότερες κομβικές στο πλαίσιο του βιώσιμου τουρισμού.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία με βάση την ΤΝ στην εκπαίδευση σε θέματα αειφορίας στον τουρισμό περιλαμβάνουν μια σειρά τεχνολογιών που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για την εξατομίκευση του μαθησιακού περιεχομένου (Bangare et al., 2022). Αυτοί οι αλγόριθμοι αναλύουν τα δεδομένα του εκπαιδευόμενου για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, αντιμετωπίζοντας έτσι τα ατομικά μαθησιακά στυλ και τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες.

Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης σε αυτόν τον τομέα είναι η χρήση ευφυών συστημάτων διδασκαλίας (ITS). Τα ITS μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση και καθοδήγηση σε πραγματικό χρόνο στους εκπαιδευόμενους, προσομοιώνοντας μια εμπειρία μάθησης ένας προς έναν. Τα συστήματα αυτά είναι ιδιαίτερα ωφέλιμα για την κατανόηση σύνθετων εννοιών που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα, όπως η οικολογική ισορροπία και οι βιώσιμες επιχειρηματικές πρακτικές στον τουρισμό. Ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στην ενίσχυση της διαδραστικότητας στη μάθηση είναι επίσης εμφανής στη χρήση των chatbots (Okonkwo & Ade-Ibijola, 2021).

Η σχετική έρευνα καταδεικνύει πώς τα chatbots που λειτουργούν με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση κατά απαίτηση και να προσφέρουν άμεση

υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους (Kooli, 2023). Στο πλαίσιο του βιώσιμου τουρισμού, τα chatbots μπορούν να παρέχουν γρήγορη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με βιώσιμες πρακτικές, νομικούς κανονισμούς και δεοντολογικά ζητήματα στον τουρισμό.

Οι εικονικές προσομοιώσεις, μια άλλη πτυχή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, προσφέρουν μια καθηλωτική μαθησιακή εμπειρία, ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των οικολογικών επιπτώσεων του τουρισμού. Οι Kincaid κ.α., (2003), υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα των προσομοιώσεων εικονικής πραγματικότητας (VR) στην αναπαραγωγή πραγματικών περιβαλλόντων και σεναρίων. Οι προσομοιώσεις αυτές επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να βιώσουν εικονικά τις συνέπειες διαφόρων τουριστικών δραστηριοτήτων στα οικοσυστήματα, παρέχοντας βαθύτερη κατανόηση της σημασίας των βιώσιμων πρακτικών. Επιπλέον, όπως συζητείται από τους Quintero κ.α., (2019), η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και η εικονική πραγματικότητα (VR) συμβάλλουν καθοριστικά στην προσομοίωση πολύπλοκων οικολογικών συστημάτων. Οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να οπτικοποιούν και να αλληλεπιδρούν με διάφορα περιβαλλοντικά σενάρια, ενισχύοντας την κατανόηση της οικολογικής βιωσιμότητας στον τουρισμό. Ο καθηλωτικός χαρακτήρας αυτών των προσομοιώσεων προάγει μια βαθύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση προς την περιβαλλοντική διατήρηση. Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση στον αειφόρο τουρισμό επεκτείνεται επίσης στη μάθηση με βάση τα δεδομένα.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά εργαλεία με βάση την ΤΝ και οι εικονικές προσομοιώσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της κατάρτισης στον αειφόρο τουρισμό. Οι τεχνολογίες αυτές παρέχουν εξατομικευμένες, διαδραστικές και καθηλωτικές μαθησιακές εμπειρίες, απαραίτητες για την κατανόηση και την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών στον τουρισμό. Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών απαιτεί προσεκτική εξέταση του σχεδιασμού και της παράδοσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς και συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Σύνθεση ευρημάτων και Συζήτηση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση σε θέματα αειφορίας στον τουρισμό, όπως περιγράφεται στην υπό εξέταση βιβλιογραφία, συγκροτεί μια μετασχηματιστική προσέγγιση στη μάθηση. Από την παρούσα σύνθεση της βιβλιογραφίας προκύπτει η πολύπλευρη επίδραση της ΤΝ στην τουριστική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, ενισχυμένη διαδραστικότητα και καθηλωτικές προσομοιώσεις για την κατανόηση των οικολογικών επιπτώσεων.

Οι πρακτικές επιπτώσεις της ΤΝ στην τουριστική εκπαίδευση είναι βαθιές. Όπως προτείνουν οι Kamalov κ.α., (2023), η εξατομίκευση της μάθησης με βάση την ΤΝ μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

ανταποκρινόμενη στα ατομικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα επωφελές στον ποικιλόμορφο τομέα του τουρισμού, όπου οι επαγγελματίες προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα και διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης σχετικά με τη βιωσιμότητα. Οι προσαρμοστικές τεχνολογίες μάθησης, που επισημαίνονται από τους Saputra κ.α., (2023), επιτρέπουν μια πιο διαφοροποιημένη και αποτελεσματική παράδοση σύνθετων εννοιών που σχετίζονται με τις πρακτικές βιώσιμου τουρισμού.

Επιπλέον, η χρήση εικονικών προσομοιώσεων, όπως συζητείται από τους Kincaid κ.ά. (2003), προσφέρει έναν καινοτόμο τρόπο για την κατανόηση των πραγματικών επιπτώσεων των τουριστικών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον. Αυτές οι καθηλωτικές εμπειρίες δεν είναι μόνο ελκυστικές, αλλά προωθούν επίσης μια βαθύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση των βιώσιμων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευομένων. Η ικανότητα της ΤΝ να παρέχει πρακτική, βιωματική μάθηση μέσω προσομοιώσεων είναι ένα σημαντικό άλμα από τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης που βασίζονται σε συγγράμματα.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην τουριστική εκπαίδευση δεν στερείται προκλήσεων. Μία από τις πρωταρχικές ανησυχίες, όπως επισημαίνουν οι Chiu, κ.α. (2023), είναι το ψηφιακό χάσμα. Η ανισότητα στην πρόσβαση σε προηγμένους τεχνολογικούς πόρους μπορεί να οδηγήσει σε άνισες ευκαιρίες μάθησης, ιδίως σε λιγότερο ανεπτυγμένες περιοχές όπου ο τουρισμός αποτελεί συχνά βασική οικονομική δραστηριότητα. Αυτό εγείρει ηθικές ανησυχίες σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την πιθανή διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των διαφόρων κοινωνικοοικονομικών ομάδων.

Ολοκληρώνοντας, η βιβλιογραφία δείχνει ότι, ενώ η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση στον αειφόρο τουρισμό μέσω εξατομικευμένης μάθησης, διαδραστικών εργαλείων και καθηλωτικών προσομοιώσεων, υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις και ηθικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία, η διασφάλιση της ιδιωτικότητας των δεδομένων και η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ τεχνολογικών και παραδοσιακών μεθόδων μάθησης είναι απαραίτητες για την επιτυχή ενσωμάτωση της ΤΝ στην τουριστική εκπαίδευση. Καθώς ο τομέας συνεχίζει να εξελίσσεται, η συνεχής έρευνα και ο διάλογος σχετικά με αυτά τα ζητήματα θα είναι ζωτικής σημασίας για τη μεγιστοποίηση των πλεονεκτημάτων της ΤΝ με ταυτόχρονη άμβλυνση των προκλήσεών της.

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση στον αειφόρο τουρισμό αποκάλυψε τις δυνατότητες της νέας αυτής τεχνολογικές εξέλιξης να βελτιώσει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία. Η ικανότητα της τεχνητής νοημοσύνης για προ-

σωποποίηση, τη χρήση διαδραστικών εργαλείων μάθησης και καθηλωτικών προσομοιώσεων προσφέρει μια πολλά υποσχόμενη οδό για την αποτελεσματική μετάδοση γνώσεων σχετικά με τις βιώσιμες πρακτικές στον τομέα του τουρισμού. Η σύνθεση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει τον μετασχηματιστικό αντίκτυπο της ΤΝ στην κάλυψη ποικίλων μαθησιακών αναγκών, στην παροχή ευκαιριών βιωματικής μάθησης και στην προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα φέρνει επίσης στο φως τις προκλήσεις και τους ηθικούς προβληματισμούς που συνδέονται με την ενσωμάτωση της ΤΝ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το ψηφιακό χάσμα, οι ανησυχίες για την προστασία της ιδιωτικής ζωής των δεδομένων και η ανάγκη για μια ισορροπημένη προσέγγιση της μάθησης αποτελούν κρίσιμα ζητήματα που απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε στρατηγικές για τον μετριασμό αυτών των προκλήσεων, ιδίως όσον αφορά τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους που βασίζονται στην ΤΝ. Επιπλέον, θα ήταν πολύτιμες οι μελέτες που διερευνούν τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα της ΤΝ στην εκπαίδευση και τον αντίκτυπό της στην πρακτική εφαρμογή πρακτικών βιώσιμου τουρισμού από τους εκπαιδευόμενους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bangare, M. L., Bangare, P. M., Ramirez-Asis, E., Jamanca-Anaya, R., Phoemchalard, C., & Bhat, D. A. R. (2022). Role of machine learning in improving tourism and education sector. *Materials Today: Proceedings*, *51*, 2457–2461. https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.11.615

Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2021, July 7). Artificial Intelligence in Education (AIEd): a high-level academic and industry note 2021. *AI And Ethics*, *2*(1), 157–165. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Çınar, K. (2020, December 30). The Digital Revolution: Impact on Tourism Education. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, *8*(4), 2417–2443. https://doi.org/10.21325/jotags.2020.719

European Commission. (2013). *Sustainable Tourism for Development Guidebook*. Retrieved December 30, 2023, from https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284415496

Grassini, S. (2023, July 7). Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, *13*(7), 692. https://doi.org/10.3390/educsci13070692

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275–285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Jin, Y. Q., Lin, C. L., Zhao, Q., Yu, S. W., & Su, Y. S. (2021, March 11). A Study on Traditional Teaching Method Transferring to E-Learning Under the Covid-19 Pandemic: From Chinese Students' Perspectives. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632787

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023, August 16). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, *15*(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Kincaid, J. P., Hamilton, R., Tarr, R. W., & Sangani, H. (2003). Simulation in Education and Training. *Applied System Simulation*, 437–456. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9218-5_19

Kooli, C. (2023, March 23). Chatbots in Education and Research: A Critical Examination of Ethical Implications and Solutions. *Sustainability*, *15*(7), 5614. https://doi.org/10.3390/su15075614

Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100033. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033

Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019, August 13). Augmented Reality in Educational Inclusion. A Systematic Review on the Last Decade. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835

Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M., & Kusumastuti, D. (2023, August 30). Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review. *Indonesian Journal of Computer Science*, *12*(4). https://doi.org/10.33022/ijcs.v12i4.3266

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A. M., & Ioannou, A. (2022, November 21). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, *28*(6), 6695–6726. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100025. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

Zhang, X., Shu, K., Rajkumar, S., & Sivakumar, V. (2021, January). Research on deep integration of application of artificial intelligence in environmental monitoring system and real economy. *Environmental Impact Assessment Review*, *86*, 106499. https://doi.org/10.1016/j.eiar.2020.106499

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικό σενάριο βασισμένο στα νέα προγράμματα σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας: «Οι τελευταίες ώρες του Θηραμένη»

Μαραγκόζη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο βασίζεται στα νέα προγράμματα σπουδών (τ.Β' 1096/28.02.2023). Εκπονήθηκε στο πλαίσιο επιμόρφωσης και εφαρμόστηκε διά ζώσης σε Έλληνες μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου. Βασικό στοιχείο είναι η εργασία σε ομάδες και η προώθηση της συνεργασίας προκειμένου να προσεγγιστεί αποτελεσματικά το απόσπασμα του αρχαίου ελληνικού κειμένου, το οποίο προέρχεται από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα. Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εμπλακούν στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με τρόπο ενεργό και διαθεματικό.

Λέξεις-κλειδιά: νέα προγράμματα σπουδών, ομάδες, διδακτικό σενάριο, αρχαία Ελληνικά

Teaching scenario based on the new curriculum for the Ancient Greek Language: "The last hours of Theramenes"

Maragkozi Irini,Philologist, M.Ed.

Abstract

This article is a teaching scenario of ancient Greek courses, based on the new curriculum (τ.Β' 1096/28.02.2023). It has been prepared in the context of training and has been applied to Greek high school students of the 1st grade. Key element is working in groups and promoting collaboration in order to understand the text on multiple levels. The text is from the book Xenophon´s *Hellenica*. The objectives were achieved to a satisfactory level and the students were given the opportunity to engage in the ancient Greek course in an active and interdisciplinary way.

Key-words: new curriculum, groups, teaching scenario, ancient Greek

Εισαγωγή

Το παρόν σενάριο περιέχει διερευνητικές δραστηριότητες που αξιοποιούν την ομαδοκεντρική διδασκαλία στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και την ατομική στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των εργαλείων τής e-class πλατφόρμας. Πρόκειται για διδασκαλία σε περιβάλλον Μικτής Μάθησης (Blended Learning) και για εφαρμογή της μεθόδου της «ανεστραμμένης τάξης» (flipped classroom). Η «ανεστραμμένη τάξη» είναι ένα μοντέλο ενεργητικής

και ανακαλυπτικής μάθησης κατά το οποίο ο μαθητής/η μαθήτρια διδάσκονται και διά ζώσης και εξ αποστάσεως με σκοπό αφενός να διευρυνθεί ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος στις σχολικές αίθουσες και αφετέρου να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους με την επιθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Η διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση που προτείνεται διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων για αναζήτηση πληροφοριών, την κριτική επεξεργασία δεδομένων, τον πειραματισμό κατά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας.

Η διδασκαλία των προτεινόμενων παραγράφων ξεκινά με τη μελέτη και επεξεργασία τους μέσα στη σχολική αίθουσα, ακολουθεί η εμπέδωση με τη χρήση ασύγχρονου υλικού στην πλατφόρμα e-class και «κλείνει» με παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στη διά ζώσης διδασκαλία.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Οι τελευταίες ώρες του Θηραμένη» (Ξενοφῶντος, *Ἑλληνικά*, 2.3.55 - 2.3.56).

Βαθμίδα - Τάξη: Α΄ Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες διά ζώσης + 1-1,5 ώρα ασύγχρονη εξ αποστάσεως (+ 1 ώρα διά ζώσης για παρουσίαση των εργασιών στην τάξη)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ

- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της ιστορικής αφήγησης.
- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του Ξενοφώντα.
- Να εντοπίζουν όσα στοιχεία αναφέρονται στο κείμενο σχετικά με τις τελευταίες ώρες του Θηραμένη. Απώτερος στόχος είναι να συγκροτήσουν μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την προσωπικότητα του Αθηναίου πολιτικού λαμβάνοντας υπόψη και όσες πληροφορίες έχουν αποκομίσει από τις προηγούμενες ενότητες, στις οποίες πρωταγωνιστούσε ο Θηραμένης.
- Να περιγράφουν το χωροχρονικό πλαίσιο του κειμένου (η Αθήνα τελεί υπό το καθεστώς των τριάκοντα τυράννων, οι οποίοι στους πρώτους μήνες της κυριαρχίας τους έχουν δείξει το σκληρό πρόσωπό τους. Αποκορύφωμα της ανάλγητης στάσης τους είναι η δίκη-παρωδία και η εκτέλεση του Θηραμένη το 403 π.Χ., επειδή ήταν πιο μετριοπαθής από εκείνους).
- Να εντοπίζουν τα κύρια πρόσωπα, τη δράση και τα κίνητρά τους στον χώρο και στον χρόνο (Θηραμένης, Σάτυρος, Βουλευτές) και να μπορούν να αιτιολογούν και να ερμηνεύουν τη στάση τους.

- Να αναγνωρίζουν την ετυμολογία και να διασαφηνίζουν τη σημασία των μη οικείων λέξεων, χρησιμοποιώντας αρχαιοελληνικά λεξικά, έντυπα ή ηλεκτρονικά.
- Να αναγνωρίζουν συντακτικά βασικούς όρους του αρχαίου κειμένου προκειμένου να μπορούν να νοηματοδοτήσουν το κείμενο.
- Να αναπτύσσουν προβληματισμό για το διστακτικό αλλά σαφές σχόλιο του Ξενοφώντα («ταῦτα ἀποφθέγματα οὐκ ἀξιόλογα… ἐκεῖνο δέ κρίνω τοῦ ἀνδρὸς ἀγαστόν…») και να αναπτύσσουν κρίση για το πώς έβλεπε συνολικά ο Ξενοφών τον Θηραμένη.
- Να συγκρίνουν το αρχαιοελληνικό κείμενο με άλλα είδη λόγου (ποίηση).
- Να προβαίνουν σε δημιουργική γραφή με αφορμή το αρχαιοελληνικό κείμενο.
- Να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο από διάφορες πηγές.
- Να συγκρίνουν το αρχαιοελληνικό κείμενο με άλλα κείμενα της ΑΕ γραμματείας.
- Να αποδίδουν στα Νέα Ελληνικά το αρχαιοελληνικό κείμενο.
- Να αντιπαραβάλλουν περισσότερες από μια αποδόσεις του αρχαίου κειμένου και να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις για τις τυχόν διαφορετικές αποδόσεις.
- Να συνεργάζονται στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εξ αποστάσεως και διά ζώσης και να δραστηριοποιούνται σε βιωματικές δράσεις.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Είναι απαραίτητο οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές δραστηριότητες στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, να γνωρίζουν το περιβάλλον τής e-class και να μπορούν να κάνουν χρήση των συνεργατικών και των ατομικών ψηφιακών εργαλείων. Είναι καλό να έχουν επίγνωση ότι ο δικός τους ρόλος είναι να ανακαλύψουν ένα κομμάτι της νέας γνώσης και να βοηθήσουν, ώστε η ομάδα τους να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Από την άλλη, ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να επιλύει απορίες επί του σεναρίου.

Σκοπός σεναρίου - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του σεναρίου είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες ότι το τέλος του Θηραμένη δεν αποτελεί απλώς αντικειμενική αφήγηση ενός στιγμιότυπου από την περίοδο του καθεστώτος των τριάκοντα τυράννων. Είναι πολύ περισσότερο ένα σχόλιο του αφηγητή - Ξενοφώντα τόσο για το καθεστώς, όσο και για τον πολιτικό Θηραμένη, που έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στα γεγονότα αυτής της περιόδου. Δίνεται, λοιπόν, η μοναδική ευκαιρία στους μαθητές/μαθήτριες να προσεγγίσουν τόσο την προσωπικότητα του Θηραμένη, όσο και την προθετικότητα του συγγραφέα Ξενοφώντα.

Ειδικότερα επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες:

- Να εξασκηθούν στα βήματα προσέγγισης του πρωτότυπου κειμένου.
- Να παραγάγουν τη δική τους ΝΕ απόδοση του κειμένου με τη συνδυαστική μελέτη πρωτότυπου κειμένου και πολλαπλών αποδόσεων.
- Να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές επιλογές και η συντακτική δομή υπόκεινται στην απόδοση του νοήματος.
- Να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τη σημασία του χιούμορ και του παιγνιώδους πνεύματος.
- Να διακρίνουν τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο κείμενο.
- Να προβληματιστούν σχετικά με τα ηθικά ζητήματα που τίθενται στο κείμενο.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το παρόν σενάριο είναι πρόταση διδασκαλίας και σχεδιάστηκε για μια κανονική τάξη 25 μαθητών/μαθητριών. Τα θρανία είναι οργανωμένα μετωπικά και προβλέπεται η αναδιάταξή τους στον χώρο προκειμένου να πραγματωθούν οι συνεργατικές δραστηριότητες. Η ύπαρξη προβολέα συνδεδεμένου με υπολογιστή ή διαδραστικού πίνακα, καθώς και η σύνδεση στο διαδίκτυο, κρίνεται απαραίτητη για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας των μαθητών/μαθητριών στην ολομέλεια.

Διδακτική προσέγγιση

Με το συγκεκριμένο σενάριο γίνεται προσπάθεια να προσεγγίσουν οι μαθητές/μαθήτριες το τέλος της ζωής του Θηραμένη, όπως διασώθηκε διά τους αιώνες από τον αφηγητή Ξενοφώντα. Η πρώτη επαφή με το κείμενο γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα, όμως η εμπέδωση και η επέκταση της γνώσης ολοκληρώνεται με ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες στην ψηφιακή ασύγχρονη τάξη.

Τα φιλολογικά μαθήματα ακολουθούν την κειμενοκεντρική μέθοδο για την προσέγγιση των προς διδασκαλία αποσπασμάτων και το ίδιο προτείνεται και στο παρόν σενάριο. Στόχος είναι να κατανοήσει ο μαθητής/τρια ότι όλες οι απαντήσεις των ερμηνευτικών ερωτήσεων βρίσκονται μέσα στο αρχαιοελληνικό κείμενο, το οποίο καλείται να μην το προσεγγίσει ως ένα ξενόγλωσσο ή ανοίκειο γλωσσικά κείμενο – αντιθέτως να το δεξιωθεί ως ένα κείμενο που είναι γραμμένο σε μια παλαιότερη μορφή της γλώσσας μας και να το απολαύσει ενεργοποιώντας το γλωσσικό του αισθητήριο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις που αφορούν τη γραμματική και το συντακτικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Επιπλέον, η διαλογική μέθοδος διδασκαλίας και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα βοηθήσει τους μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και έναν πιο ενεργό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης από τους ίδιους. Θα τους οδηγήσει να αναλάβουν ρόλους, και πρωτοβουλίες, να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/τριές τους, να γνωριστούν καλύτερα και να μάθουν να σέβονται τη συνεισφορά κάθε μέλους της ομάδας στον προς επίτευξη στόχο.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

1η & 2η ώρα διδασκαλίας - Εκκίνηση/έναρξη διδασκαλίας ή Αφόρμηση

Περικειμενική πλαισίωση: Οι παράγραφοι 55 και 56 είναι οι τελευταίες της νοηματικής ενότητας που είθισται να τιτλοφορούμε ως «η δίκη του Θηραμένη». Έχει προηγηθεί η δράση του Θηραμένη κατά τη διαδικασία διαπραγμάτευσης των όρων της ειρήνης, η διαφοροποίησή του από την αιμοσταγή πολιτική των τριάκοντα τυράννων και η δίκη στην οποία τον έσυρε ο αρχηγός των τυράννων, ο Κριτίας.

Οι μαθητές/μαθήτριες, επομένως, έχουν ήδη διαμορφώσει άποψη και κρίση για το συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο και έχουν κρατήσει θετική, αρνητική ή επιφυλακτική στάση για το πρόσωπό του. Σε αυτές τις παραγράφους γίνονται «αυτόπτες μάρτυρες» της εκτέλεσής του και έχουν την ευκαιρία να αφουγκραστούν σε ευθύ λόγο κάποια από τα τελευταία του λόγια. Η δύναμη αυτής της θεατρικής σχεδόν στιγμής κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και τους δίνει αφορμή για περαιτέρω ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Από το περικείμενο στο κείμενο

Πρώτη ανάγνωση του κειμένου: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει κοινό φύλλο εργασίας στους μαθητές/-τριες με τους βασικούς στόχους-ερωτήματα του κειμένου. Έπειτα τούς διαβάζει δυνατά και εκφραστικά το αρχαίο κείμενο μία φορά και στη συνέχεια καλεί τους μαθητές/μαθήτριες να το ξαναδιαβάσουν σιωπηλά και να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν ό,τι μπορούν και καταλαβαίνουν από τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Μάλιστα, προτρέπει τους μαθητές/μαθήτριες να συνεργαστούν με τον διπλανό/ή τους, ώστε να βοηθηθούν και να εντοπίσουν από κοινού τις απαντήσεις.

Με αυτόν τον τρόπο έχει επιτευχθεί η πρώτη ερμηνευτική προσέγγιση του αποσπάσματος.

Εντοπισμός λέξεων-κλειδιών & νοηματικών αξόνων

Αναμένεται οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν να εντοπίσουν λέξεις-κλειδιά και να απαντούν ικανοποιητικά στις περισσότερες από τις ερωτήσεις που έχουν τεθεί. Πιο ειδικά περιμένουμε να μας δώσουν τις εξής απαντήσεις απομονώνοντας λέξεις ή φράσεις του αρχαίου κειμένου:

• Ποιοι τραβούσαν («εἷλκον») τον Θηραμένη από τον βωμό;

«ὁ Σάτυρος μέν – οἱ ὑπηρέται δε». Δίνουμε έμφαση στο αντιθετικό ζεύγος «μέν-δε» και τονίζουμε τον βίαιο τρόπο με τον οποίο ο Σάτυρος και οι υπηρέτες απέσπασαν τον Θηραμένη από τον βωμό παραβιάζοντας τους άγραφους ηθικούς νόμους.

• Ποιους επικαλούνταν («ἐπεκαλεῖτο») εκείνη τη στιγμή ο Θηραμένης;

«καί θεούς καί ἀνθρώπους». Εδώ τονίζουμε την εμφατική καταφατική συμπλοκή με τη διπλή χρήση του «καί», τον οποίο χρησιμοποιεί ο Ξενοφών για να δώσει έμφαση στη δραματική αυτή σκηνή.

• Ποια στάση κράτησαν οι βουλευτές («ἡ βουλή»); Γιατί;

«ἡ βουλή ἡσυχίαν εἶχεν». Αναμένεται να ανατρέξουν στα γλωσσικά σχόλια, ώστε να επιβεβαιώσουν ότι η φράση σημαίνει «οι βουλευτές παρέμεναν αδρανείς, δεν αντιδρούσαν». Επίσης, περιμένουμε να έχουν υπογραμμίσει τις λέξεις/φράσεις «πλῆρες τῶν φρουρῶν - ἐγχειρίδια» και να έχουν καταλάβει ότι ο λόγος που οι βουλευτές δεν έκαναν κάτι για να βοηθήσουν τον Θηραμένη ήταν ο φόβος και για τη δική τους ζωή.

• Πώς αντέδρασε ο Θηραμένης όταν τον οδηγούσαν στον τόπο της εκτέλεσης μέσω της αγοράς; Φώναζε ή ήταν σιωπηλός;

Αναμένεται να εντοπίσουν τη φράση «μάλα μεγάλῃ τῇ φωνῇ» και να καταλάβουν ότι ο Θηραμένης διαμαρτυρόταν σε όλη τη διάρκεια της μεταγωγής του στον τόπο της εκτέλεσής του.

• Με ποιον τρόπο εκτελέστηκε;

Οι μαθητές/μαθήτριες πιθανότατα γνωρίζουν τη λέξη «κώνειο» (από την τρίτη γυμνασίου που είχαν συναντήσει τη λέξη στην 9η ενότητα «Οι νόμοι επισκέπτονται τον Σωκράτη στη φυλακή») και αναμένεται να εντοπίσουν τη φράση «ἀναγκαζόμενος τό κώνειον ἔπιε».

• Ποια ήταν τα τελευταία λόγια του Θηραμένη;

Τα εισαγωγικά βοηθούν τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν τη φράση «Κριτίᾳ τοῦτ΄ ἔστω τῷ καλῷ» και με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων να καταλάβουν το νόημά της.

• Ποια είναι η τελευταία κρίση που διατυπώνει ο Ξενοφών για τον Θηραμένη;

Είναι πιθανό κάποιοι από τους μαθητές/μαθήτριες να εντοπίσουν τη φράση «μήτε τὸ φρόνιμον μήτε τὸ παιγνιῶδες ἀπολιπεῖν ἐκ τῆς ψυχῆς», αν και η συγκεκριμένη ερώτηση θα κατανοηθεί καλύτερα στο στάδιο της ερμηνείας του κειμένου που θα ακολουθήσει.

Με αυτή την προσέγγιση οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι ο Θηραμένης δεν είχε κανέναν να τον βοηθήσει. Το άτεγκτο καθεστώς των τριάκοντα τυράννων και ειδικά ο Κριτίας παγίδευσαν τον Θηραμένη σε μια δίκη-παρωδία, κατά την οποία καταλύθηκαν οι νόμοι, η λογική και η ηθική. Κατανοούν ότι το τέλος του ήταν προδιαγεγραμμένο και ότι σε όλη την πόλη κυριαρχούσε ο παραλογισμός και ο φόβος.

Προετοιμάζονται για να μπορέσουν να συμμετάσχουν σε πιο περίπλοκες ερμηνευτικές δραστηριότητες.

Αναλυτική διερεύνηση περιεχομένου και μορφής

Για να προσεγγίσουμε το απόσπασμα, κρίνεται χρήσιμο να ακολουθηθεί μια διαδικασία αποδόμησης/ανάλυσής του προχωρώντας από ευρύτερες ενότητες σε μικρότερες. Για τον λόγο αυτό δίνεται σχηματικά το κείμενο, χωρισμένο σε περιόδους και με σημαντικές συντακτικές επισημάνσεις που έχουν γίνει από τον/την εκπαιδευτικό στο κοινό φύλλο εργασίας.

Με αυτόν τον τρόπο αρχίζει σταδιακά να οργανώνεται το διάγραμμα του κειμένου. Με έντονη γραφή επισημαίνονται τα ρήματα, οι παρατακτικοί σύνδεσμοι είναι υπογραμμισμένοι, οι υποτακτικοί σύνδεσμοι είναι με πλάγια γράμματα, οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί σε αγκύλες, ενώ κάθε περίοδος είναι χωρισμένη σε ξεχωριστές προτάσεις. Στόχος των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται σε ομάδες των δύο, είναι να εντοπίσουν τα υποκείμενα, αλλά και τους ρηματικούς τύπους (απαρέμφατα και μετοχές) οι οποίοι δεν μπορούν να έχουν αυτόνομη παρουσία μέσα στον λόγο και να προσπαθήσει να τους συνδέσει λογικά-νοηματικά με τα ρήματα.

Είναι αναγκαία η επισήμανση των ιστορικών χρόνων στην απόδοση της αφήγησης γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν. Ιδίως ο παρατατικός χρησιμοποιείται για να φανεί ότι τα γεγονότα είχαν διάρκεια και ότι ο Θηραμένης αγωνίστηκε αρκετή ώρα, για να γλιτώσει τη ζωή του.

Επίσης, χρειάζεται να γίνει η διακρίβωση του ρόλου του ευθέος λόγου στο πλαίσιο της ιστορικής αφήγησης, αλλά και της πρόθεσης του Ξενοφώντα, ο οποίος διακόπτει την τριτοπρόσωπη αφήγηση προκειμένου να απευθυνθεί σε πρώτο πρόσωπο στον αναγνώστη και να δώσει το προσωπικό του σχόλιο για τις τελευταίες στιγμές του Θηραμένη. Τελικά επιτυγχάνεται η ολιστική προσέγγιση του χαρακτήρα του Θηραμένη, που παρά τον αμφιλεγόμενο ρόλο του στα γεγονότα, στο τέλος της ζωής του έδειξε αξιοπρέπεια αποδεικνύοντας την ευφυΐα και το πνεύμα του.

Η ΝΕ απόδοση του κειμένου

Οι μαθητές/τριες επιχειρούν να αποδώσουν προφορικά το κείμενο σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο λειτουργώντας σε πλαίσιο «διαισθητικής/βιωματικής μετάφρασης». Ανατρέχουν στα γλωσσικά σχόλια και ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να προσεγγίσουν δυσκολονόητα σημεία. Το δοθέν διάγραμμα του κειμένου κρίνεται ότι βοηθά σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές/μαθήτριες να ακολουθήσουν την πορεία σκέψης του αρχαίου Έλληνα αφηγητή και να αποδώσουν σε σωστά Νέα Ελληνικά το νόημα.

3η ώρα διδασκαλίας - εξ αποστάσεως

Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης του κειμένου ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/μαθήτριες για το επόμενο στάδιο μελέτης του κειμένου που θα γίνει σε περιβάλλον ασύγχρονης εκπαίδευσης στην πλατφόρμα e-class. Υποχρέωση των μαθητών/τριών είναι να απαντήσουν ατομικά σε μια άσκηση κλειστού τύπου. Τα ερωτήματα αφορούν ένα πρώτο στάδιο προσέγγισης του νοήματος, αλλά και ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού. Στόχος είναι να ελέγξουν οι μαθητές/-τριες τον βαθμό εμπέδωσης της νέας γνώσης, αλλά και τον βαθμό ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης και εφαρμογής της στο πλαίσιο του αρχαίου κειμένου με το οποίο ήρθαν σε επαφή εντός της σχολικής τάξης.

4η ώρα διδασκαλίας - εξ αποστάσεως

Επιπλέον, ενημερώνονται ότι θα πρέπει να εργαστούν εξ αποστάσεως και σε ομάδες προκειμένου να διερευνήσουν και διαφορετικές πτυχές του αρχαίου κειμένου αναδεικνύοντας τυχόν συνδέσεις του με την επικαιρότητα και την καθημερινότητα της εποχής μας. Ο χωρισμός σε ομάδες γίνεται βάσει της επιθυμίας και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Τα φύλλα εργασίας των ομάδων βοηθάνε προκειμένου να απαντήσουν σε τέτοιου είδους ερωτήματα. Θα ακολουθήσει παρουσίαση των εργασιών στην επόμενη διά ζώσης συνάντηση.

Πιθανές επεκτάσεις - προσαρμογείς σεναρίου

Το παρόν σενάριο είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί και σε συνθήκες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με την πρώτη, τη δεύτερη και την τελευταία ώρα τής διά ζώσης διδασκαλίας να υλοποιούνται ως σύγχρονη εξ αποστάσεως με τη χρήση σχετικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων (είτε του ΠΣΔ, είτε Webex, Zoom κλπ.) και την τρίτη ώρα να υλοποιείται ασύγχρονα εξ αποστάσεως (ατομικά και ομαδικά) με την πλατφόρμα e-class και τα εργαλεία της.

Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία

Avdi, A., Chatzigeorgiou, M. (2007). I *techni tou dramatos stin ekpaidefsi, 48 protaseis gia ergastiria theatrikis agogis*. Athina: Metaichmio.

Dialisma, K., Droukopoulos, A., Koutroumpeli, E., Chrysafis. G. (2015) *Archaioi Ellines Istoriografoi*. Athina: Institouto Technologias Ypologiston & Ekdoseon «Diofantos». Retrieved from: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/

Karamanolis, P. (2012). Nikites kai Ittimenoi. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Retrieved from: http://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/Karamanwlis_Nikites_kai_httimenoi.pdf

Markantonatos, D. & Tsiotras, V. (2021). *Archaia Elliniki Glossa kai Grammateia – A΄ Lykeiou, Neo Programma Spoudon*. I.E.P.

Flippedlearning (2014). Definition of Flipped Learning. Retrieved from: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Programma Spoudon tou mathimatos tis Archaias Ellinikis Glossas kai Grammateias ton A', B' kai G' taxeon Genikou Lykeiou. Ar. Fyllou 1096. Retrieved from: https://stadiodromia.gr/enhmer2sh/22_23/129.pdf

Διδακτικό σενάριο για την Νεοελληνική Γλώσσα της Β' Δημοτικού με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών: «Μελένιες ιστορίες»

Κυριακού Μαρία Ανθή, Δασκάλα-Νηπιαγωγός, Μ. Ed.

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται η αποτύπωση ενός διδακτικού σεναρίου που εφαρμόστηκε στην β' τάξη του Δημοτικού, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το σενάριο εκπονήθηκε στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σκοπός του διδακτικού σχεδίου είναι να ενεργοποιηθεί και να καλλιεργηθεί η γλωσσική έκφραση των μαθητών καθώς και ν' αντιληφθούν την ύπαρξη και τη συνεισφορά της μέλισσας στο περιβάλλον. Ο διδακτικός σχεδιασμός στοχεύει στο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη βιωματική μέθοδο, τη μαθητοκεντρική, διαθεματική και τη διεπιστημονική προσέγγιση.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοελληνική γλώσσα, διδακτικό σενάριο, γλωσσική έκφραση, μέλισσα

Teaching scenario for Modern Greek Language of 2nd Grade Elementary School based on the new curriculum: "Honey-made Stories"

Kyriakou Maria Anthi, Teacher-Kindergarten teacher, M. Ed.

Abstract

This specific work attempts to present a teaching scenario that was implemented in the second grade of Elementary School within the framework of the Modern Greek Language course. The scenario was developed as part of the training for educators on the new curriculum for the Modern Greek Language course. The aim of the teaching plan is to activate and cultivate students' linguistic expression and to make them aware of the existence and contribution of bees to the environment. The instructional design aims to attract students' interest and actively engage them in the learning process, characterized by the use of technology, differentiated pedagogy, collaborative methods, experiential learning, student-centered, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches.

Key-words: Modern Greek Language course, teaching scenario, linguistic expression, bees

Εισαγωγή/ Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Μελένιες ιστορίες»
Βαθμίδα - Τάξη: Δημοτικό / Β΄ Τάξη
Γνωστικό Αντικείμενο: Γλώσσα Β' Δημοτικού

Θεματικά Πεδία: Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου / Παραγωγή προφορικού λόγου / Περιγραφικά κείμενα / Κλιτική μορφολογία & ορθογραφία
Θεματικός κύκλος: «Περιβάλλον»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

1η διδακτική ώρα

Οι μαθητές να:

1. Να αξιοποιούν μη γλωσσικά στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου (ήχους, μουσική, εικόνες), καθώς και την προγενέστερη γνώση πάνω στο θέμα.

2. Να αντλούν πληροφορίες (θέμα, συμμετέχοντες/- ουσες, σειρά γεγονότων ή δράσεων, τόπος κ.ά.) από την ακρόαση ποικίλων κειμένων (ιστορίες, αναδιηγήσεις, οδηγίες, συνομιλίες).

2η διδακτική ώρα

Οι μαθητές να:

1. Να εκφράζονται προφορικά σε συμβατικό ή ψηφιακό επικοινωνιακό πλαίσιο ακολουθώντας τον κατάλληλο επιτονισμό, ώστε να γίνονται κατανοητοί/- ές από την ομάδα.

3η διδακτική ώρα

Οι μαθητές να:

1. Να εντοπίζουν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά ενός περιγραφικού κειμένου (γενική παρουσίαση του περιγραφόμενου, κύρια γνωρίσματα, συναισθήματα, σκέψεις, εντυπώσεις).

2. Να συμμετέχουν στον ομαδικό σχεδιασμό και τη σύνταξη περιγραφικού κειμένου, σε χειρόγραφη ή/και ψηφιακή μορφή.

4η διδακτική ώρα

Οι μαθητές να:

1. Να συνδέουν τα επιρρήματα του τόπου με την περιγραφή χώρου (προφορική ή/και γραπτή εφαρμογή).

Θεματικές ενότητες

Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες: Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου

Ο /Η εκπαιδευτικός δείχνει τις εικόνες από ένα παραμύθι με μια μέλισσα και αξιοποιούν την προγενέστερη γνώση τους για το θέμα «μέλισσες». Οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν το περιεχόμενο του παραμυθιού. Καταγράφονται σε πίνακα διπλής εισόδου οι υποθέσεις τους και παράλληλα τις αιτιολογούν. Οι μαθητές ακροάζονται το παραμύθι μέσα από μια έγκυρη ψηφιακή πλατφόρμα και μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται έλεγχος των υποθέσεών τους. Τέλος, παίζουν ένα ψηφιακό παιχνίδι όπου καλούνται να τοποθετήσουν στη σειρά τις εικόνες από το παραμύθι που ακροάστηκαν σύμφωνα με την ακολουθία των γεγονότων.

Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες: Παραγωγή προφορικού λόγου

Οι μαθητές δραματοποιούν το παραμύθι που ακροάστηκαν. Ο/ Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να σκεφτούν ένα διαφορετικό τέλος για το παραμύθι σε δυο-τρεις προτάσεις. Επιδιώκεται κατάλληλος ρυθμός, επιτονισμός και χρωματισμός της φωνής.

Κειμενικός γραμματισμός: Περιγραφικά κείμενα

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει μια εικόνα με μια μέλισσα. Οι μαθητές ανά δυο περιγράφουν τη μέλισσα. Αναφέρονται στο τι είναι, στο είδος και στην οικογένειά της, στο περιβάλλον που ζει, στα χαρακτηριστικά της, στις συνήθειές της, στη διάρκεια ζωής της, στη σχέση της με τον άνθρωπο.

Σχεδιασμός οργανογράμματος σε έναν ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη για την περιγραφή της μέλισσας: Ιδεοθύελλα, εύρεση σχετικού λεξιλογίου, οργάνωση των δεδομένων. Ακολουθεί ομαδική σύνταξη του κειμένου.

Γραμματική περιγραφή: Κλιτική μορφολογία & ορθογραφία.

Πραγματοποιείται ατομική περιγραφή των μαθητών/- τριών της θέσης που έχει μια μέλισσα σε σχέση με την κυψέλη της με τη χρήση επιρρημάτων που έχει γράψει ο/η εκπαιδευτικός στον πίνακα (πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά κ.λπ.).

Οργάνωση της τάξης

Η τάξη οργανώνεται σε κέντρα ενδιαφέροντος. Τοποθετούνται αφίσες με τα ονόματα των μαθητών, τους κανόνες και το συμβόλαιο της τάξης. Έτσι δημιουργείται το αίσθημα ομαδικότητας και οι μαθητές ενεργούν μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και σεβασμού. Υπάρχει ξεχωριστή γωνιά με αναρτήσεις των εργασιών που αφορούν στη Γλώσσα, ώστε να λειτουργεί ο χώρος υποβοηθητικά σε σχέση με την εκάστοτε διδασκαλία. Ενισχύεται ο γραπτός λόγος με αναρτήσεις εικόνων που μπορούν να περιγραφούν ή να τοποθετηθούν στη σειρά σε σχέση με την αλληλουχία των γεγονότων. Γράφονται σε αφίσες λέξεις-κλειδιά (πχ.: μια αφίσα με τοπικά επιρρήματα ή μια αφίσα με τα μέλη του σώματος μιας μέλισσας) σε σχέση με τη θεματική που διδάσκεται κάθε φορά διαμορφώνοντας έτσι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Αναρτάται σε εμφανές σημείο το παραχθέν υλικό από τους μαθητές, ατομικό ή ομαδικό, ώστε να ενισχυθεί η

αυτοπεποίθησή τους (π.χ.: Το κείμενο που προκύπτει από τον εννοιολογικό χάρτη για τη μέλισσα). Ο/Η εκπαιδευτικός τοποθετεί βιβλία στη βιβλιοθήκη της τάξης σε σχέση με τη μέλισσα και τη λειτουργεί ως δανειστική. Τοποθετείται ένα τραπέζι με υλικά σχετικά με τη μέλισσα (π.χ.: Ηχοϊστορίες, Usb Player, άλμπουμ με εικόνες, φιγούρα μέλισσας, αληθινό κερί μέλισσας, μέλι).

Ο ρόλος των μαθητών και του εκπαιδευτικού

Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αναδεικνύουν τον ενεργό ρόλο των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση που σημειώνουν καθώς και ο βαθμός συνεργασίας. Η περιγραφή της μέλισσας ανά δύο, η δραματοποίηση του παραμυθιού και η επιλογή ενός διαφορετικού τέλους σε μια ιστορία προϋποθέτει την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργασία και τον καταμερισμό εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού.

Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να έχει την κατάλληλη κατάρτιση για να μπορεί να δημιουργήσει το ανάλογο σενάριο διδασκαλίας σε σχέση με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τα κίνητρα μάθησής τους, το περιβάλλον τους, την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση και την επικαιρότητα. Έχει ρόλο υποβοηθητικό, καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και συντονιστικό. Φροντίζει όλοι οι μαθητές να έχουν έναν ρόλο και τους υποβοηθάει να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους εμψυχώνοντάς τους και επιβραβεύοντάς τους όταν και όπου χρειάζεται. Τέλος, είναι υπεύθυνος για το χώρο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, για τα υλικά και για τα μέσα που προσφέρονται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ψηφιακά μέσα, χώρος, μέσα και υλικά, τρόποι διαφοροποίησης

Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι τα εξής:

1. Ακρόαση του παραμυθιού με τη μέλισσα από ψηφιακή πλατφόρμα.
2. Ψηφιακό παιχνίδι τοποθέτησης σε σειρά εικόνων από παραμύθι με τη μέλισσα που ακροάστηκαν σύμφωνα με την ακολουθία των γεγονότων.
3. Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη για τη μέλισσα.

Χώρος:

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο χώρος όπου διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία για τις περισσότερες δραστηριότητες.

Η αίθουσα με τη βιβλιοθήκη του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά σε σχέση με τη βιβλιοθήκη της τάξης ώστε μαθητές να δανείζονται βιβλία με θέματα σχετικά με το περιβάλλον και όχι μόνο με τη μέλισσα. Η αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών δίνει την επιλογή η δραστηριότητα με το παιχνίδι σειροθέτησης να γίνει σε

ζευγάρια. Η δραματοποίηση του παραμυθιού ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα εκδηλώσεων καθώς εμπνέει τους μαθητές και δημιουργεί το ανάλογο συναίσθημα, ώστε οι μαθητές να οικειοποιηθούν με μεγαλύτερη ευκολία το ρόλο τους κινούμενοι με άνεση και ασφάλεια στον χώρο.

Μέσα και υλικά: Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εφαρμογές, προτζέκτορας, φωτογραφίες, βίντεο και χαρτί Α4.

Ως προς τους τρόπους διαφοροποίησης:

1. Η δραστηριότητα με τον εννοιολογικό χάρτη σχεδιάστηκε, ώστε η περιγραφή της μέλισσας να είναι εφικτή και για τους μαθητές που το μαθησιακό τους προφίλ διευκολύνεται με την οπτικοποίηση.

2. Η δραστηριότητα με τη ψηφιακή σειροθέτηση σχεδιάστηκε για να μπορούν να συμμετέχουν μαθητές με προβλήματα συγκέντρωσης, αφού έλκονται από τις εικόνες και ανατροφοδοτούνται άμεσα από το ψηφιακό παιχνίδι.

3. Η δραστηριότητα με τη δραματοποίηση σχεδιάστηκε, ώστε να συμμετάσχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και μαθητές με προβλήματα ελληνομάθειας.

Φάσεις διδασκαλίας και δραστηριότητες

Τίτλος: «Μελένιες Ιστορίες»

Σκοπός του διδακτικού σχεδίου είναι να ενεργοποιηθεί και να καλλιεργηθεί η γλωσσική έκφραση των μαθητών καθώς και να αντιληφθούν την ύπαρξη και τη συνεισφορά της μέλισσας στο περιβάλλον.

Επιμέρους στόχοι διδασκαλίας:

1. Οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της μέλισσας για τον πλανήτη μας.

2. Οι μαθητές να διακρίνουν τα μέρη του σώματος μιας μέλισσας.

3. Οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, επεξεργασίας της πληροφορίας, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας.

4. Οι μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και να αναγνωρίσουν τη συνεισφορά της μέλισσας σε αυτό.

Διδακτικές ώρες: 4

Στάδια Διδασκαλίας

1.Προετοιμασία και ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Για την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προβάλλονται φωτογραφίες από ένα παραμύθι με μέλισσες και οι μαθητές αναφέρονται σε προηγούμενες εμπειρίες ή γνώσεις τους σε σχέση με αυτό που απεικονίζεται κάθε φορά. Η συναισθηματική και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών διαμορφώνεται σε σχέση με τις αναφορές των μαθητών, στην επιστήμη και στην επικαιρότητα. Έτσι γίνεται συζήτηση και συσχετισμός των φωτογραφιών και του ψηφιακού παραμυθιού με τη σημασία και τη συνεισφορά της μέλισσας στο περιβάλλον. Πραγματοποιούνται αναφορές σε σχέση με τη νέα ενότητα, τη σύνδεση και τη σχέση της με τα προηγούμενα κεφάλαια, τη χρησιμότητα και τα οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές και για ολόκληρο τον πλανήτη, ενώ αναφέρονται οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας και ο γενικός σκοπός της ενότητας.

2.Παρουσίαση

Αναδεικνύονται και παρουσιάζονται οι σκέψεις, οι ιδέες, οι στάσεις και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες.

Οι θεματικές ενότητες και η νέα ύλη έχουν μια αρμονική σχέση και συνδέονται με μια λογική ακολουθία:

- Η γνωριμία με τα έντομα και συγκεκριμένα με τη μέλισσα.
- Τα μέρη του σώματος μιας μέλισσας.
- Η σημασία και η συνεισφορά της μέλισσας για το περιβάλλον.

Στην παρουσίαση γίνεται χρήση συμμετοχικών πρακτικών όπως η συζήτηση, οι ερωτοαπαντήσεις, ο καταιγισμός ιδεών, οι ομαδικές εργασίες και η δραματοποίηση. Η εισήγηση, όπου γίνεται, είναι σύντομη και περιεκτική. Γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ παράλληλα προσφέρονται ποικίλες μορφές αναπαράστασης των πληροφοριών. Συγκεκριμένα παρέχονται φωτογραφίες, εννοιολογικός χάρτης και ψηφιακό παραμύθι. Η βιωματική μέθοδος που επιτυγχάνεται μέσα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού υποβοηθάει το σύνολο των μαθητών να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργεί μια προσμονή και μια γλυκιά αγωνία για τους συμμετέχοντες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική χρησιμοποιείται ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ισότιμη αντιμετώπιση και να χαρούν τη μάθηση. Γίνεται χρήση της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και όχι κατακερματισμένη και στείρα.

3.Εφαρμογή

Οι μαθητές εργάζονται αρχικά ατομικά και αναφέρονται σε εμπειρίες τους σε σχέση με τις εικόνες που βλέπουν, διατυπώνουν υποθέσεις για το παραμύθι που ακολουθεί και συζητούν για τις μέλισσες. Στη συνέχεια εργάζονται σε ζευγάρια και κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει έναν ρόλο και δραματοποιούν το παραμύθι που ακροάστηκαν.

Προβαίνουν στην προφορική περιγραφή της μέλισσας, συμπληρώνουν, ανά δύο, ψηφιακά τον εννοιολογικό χάρτη που έχει ετοιμάσει ο/ η εκπαιδευτικός και συγγράφουν ομαδικά ένα περιγραφικό κείμενο γι' αυτήν. Τέλος, γίνεται περιγραφή από τους μαθητές της θέσης που έχει μια μέλισσα σε σχέση με την κυψέλη της με τη χρήση επιρρημάτων που έχει γράψει ο/η εκπαιδευτικός στον πίνακα (πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά κ.λπ.). Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και ο/ η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, διευκολύνει και συμβουλεύει τις ομάδες επιδιώκοντας την επίτευξη των γνωστικών στόχων, των δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση νέων στάσεων.

4.Έλεγχος, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας

Πριν τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, οι ιδιαίτερες ικανότητες, οι ανάγκες, το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, η κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση, η επικαιρότητα, η επιστήμη και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών. Πραγματοποιείται μια έρευνα για το τι θέλουν να μάθουν οι μαθητές σε σχέση με τον θεματικό κύκλο και διαμορφώνεται το ανάλογο σχέδιο διδασκαλίας. Έτσι ο έλεγχος πραγματοποιείται από τον σχεδιασμό. Κάθε δραστηριότητα αξιολογείται στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της. Η ανατροφοδότηση για κάθε δραστηριότητα γίνεται από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό με τη χρήση πίνακα διπλής εισόδου ή από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή όταν πρόκειται για το ψηφιακό παιχνίδι ή από την ομάδα με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού που δίνει κατευθυντήριες γραμμές (ετεροαξιολόγηση), με τη χρήση εννοιολογικού χάρτη ή από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοξιολόγηση) με τη χρήση φύλλου εργασίας.

5.Ανακεφαλαίωση

Γίνεται μια σύντομη αναφορά στα κύρια σημεία της διδασκαλίας και αναγράφονται στον πίνακα. Οι μαθητές αναφέρουν αυτά που τους άρεσαν, αυτά που τους δυσκόλεψαν και αυτά που τους έκαναν εντύπωση. Γίνεται σύνδεση των βασικών σημείων της ενότητας με τα επόμενα μαθήματα και παράλληλα πραγματοποιείται μια πρώτη έρευνα για το τι θέλουν να μάθουν οι μαθητές στον επόμενο θεματικό κύκλο. Γίνεται ανάθεση στους μαθητές μέσα από την πλατφόρμα 'e-me' ιστότοπων, μέσα από τους οποίους μπορούν να ενημερωθούν για δράσεις που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον. Τέλος ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργάζονται, να παράγουν έργο και να διαμορφώνουν νέες θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον.

Υλικό και φύλλα εργασίας (δίνονται για όλες τις διδακτικές ώρες)

Φύλλα εργασίας:

Χρησιμοποιείται ένα φύλλο εργασίας για κάθε ζευγάρι μαθητών για την περιγραφή της μέλισσας. Επιπλέον δίνεται ένα φύλλο εργασίας για κάθε μαθητή για να πει με τοπικά επιρρήματα τη θέση που έχει η μέλισσα σε σχέση με την κυψέλη της. Ακόμα δίνονται

φύλλα ετεροαξιολόγησης για κάθε ζευγάρι και ένα φύλλο εργασίας αυτοαξιολόγησης για κάθε μαθητή.

Υλικό:

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εφαρμογές, προτζέκτορας, φωτογραφίες και βίντεο.

Βιβλιογραφικές πηγές/Δικτυογραφία

ΙΕΠ, 2023. *Προγράμματα σπουδών Νεοέλληνικής Γλώσσας στο δημοτικό*. Ανάκτηση Ιούνιος, 2023 από https://elearning.iep.edu.gr/study/pluginfile.php/1482694/mod_folder/content/0/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B1_%CE%94_%CE%A0%CE%A3_V2.pdf?forcedownload=1.

Εθελοντική δεντροφύτευση. Ανάκτηση Ιούνιος, 2023 από https://dasarxeio.com/tag/%CE%B5%CE%B8%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%86%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/.

Παραμύθι για τη μέλισσα. Ανάκτηση Ιούνιος, 2023 από https://www.youtube.com/watch?v=O-kii-9bXSQ

Ιστορίες του Λαβύρινθου και Νέα Προγράμματα Σπουδών Λυκείου: Ο μύθος του Μινώταυρου στην ψηφιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας της διαφορετικότητας για τάξεις μεικτών ικανοτήτων

Κουτσιμπέλη Όλγα
Γλωσσολόγος-Φιλόλογος, ΜΑ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., M.Ed Διοίκησης της Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στόχος είναι αφενός να μελετηθούν διαφοροποιημένα στη σχολική τάξη οι λογοτεχνικές μυθολογικές χρήσεις του λαβύρινθου (Μινώταυρος) και αφετέρου οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιθωριοποίησης μέσω της ψηφιακής χρήσης της τεχνολογίας. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αρχικά οι μαθητές/τριες να μελετήσουν το ποίημα «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τ. Πατρίκιου και τις πιθανές λογοτεχνικές χρήσεις του. Αφού ασκηθούν σε θέματα που αφορούν τις λογοτεχνικές χρήσεις του «Λαβύρινθου» και εκφράσουν τις προσωπικές ποιητικές τους επιλογές, προτείνεται να αναλύσουν συγκριτικά και σε ομάδες το κείμενο «Η κατοικία του Αστερίωνα» του Χ. Λ. Μπόρχες και να παρουσιάσουν τις τελικές τους εργασίες στην ολομέλεια της τάξης, με πιθανές επεκτάσεις στην προσωπική ποίηση των μαθητών/τριών και στις εικαστικές τέχνες.

Λέξεις-κλειδιά: Λαβύρινθος, λογοτεχνικές μυθολογικές χρήσεις, προσωπική ποίηση, εικαστικές τέχνες, περιθωριοποίηση, ψηφιακή τεχνολογία, τάξεις μεικτών ικανοτήτων

Abstract

This teaching scenario focus on the one hand on the discussion of the literary mythological uses of labyrinth (Minotaur) in the mixed ability classroom and on the other hand on students'sensitization to issues of marginalisation by means of the digital technologies. For this purpose, in this specific study is proposed at the beginning of the lesson the study of the poem "Stories of the Labyrinth" by T. Patrikios and its literary mythological uses, in order to be discussed by the students the personal poetic options and next is proposed be studied in comparison with the previous issues the text "La casa de Asterión" of J. L. Borges. Finally, students' finally projects are presenting in the classroom as a whole, with possible implications to the students'personal poetry and visual arts.

Key-words: labyrinth, literary mythological uses, personal poetry, visual arts, marginalisation, digital technologies, mixed ability classes

Ταυτότητα Σεναρίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ

ΝΕ Γλώσσα Λυκείου, Εικαστικά, Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες (2 Χ 45΄, 1 Χ 40’) 130’

Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα

Γνωστικό αντικείμενο/τάξη: ΝΕ Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, Θεματικό πεδίο: 1. Ανάγνωση/κατανόηση, Θεματική ενότητα: Συστάδες κειμένων πεζών και ποιητικών (ΠΣ 2022: 21).

Γνωστικό αντικείμενο/τάξη: ΝΕ Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, Θεματικό πεδίο: 2. Παραγωγή λόγου, Θεματική ενότητα: Δημιουργική γραφή (ΠΣ 2022: 22).

Γνωστικό αντικείμενο/τάξη: ΝΕ Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, Θεματικό πεδίο: 4. Διαλογικότητα, Θεματική ενότητα: 4α. Διάλογος με τον κόσμο των κειμένων, 4β. Διάλογος μεταξύ των αναγνωστών για τα λογοτεχνικά κείμενα (ΠΣ 2022: 23).

Γνωστικό αντικείμενο/τάξη: ΝΕ Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, Θεματικό πεδίο: 5. Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας, Θεματική ενότητα: 5γ. Διακαλλιτεχνική δράση και διερεύνηση, (ΠΣ 2022: 25).

Γνωστικό αντικείμενο/τάξη: ΝΕ Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, Θεματικό πεδίο: 6. Από την ανάγνωση της λογοτεχνίας στον κριτικό γραμματισμό, Θεματική ενότητα: Ανθρώπινες ταυτότητες, (ΠΣ 2022: 26).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΠΣ

- Να κατανοούν και να διατυπώνουν εύστοχα τα θέματα που αναδεικνύουν τα λογοτεχνικά κείμενα, αξιοποιώντας τη σχέση μορφής και περιεχομένου (Ανάγνωση/κατανόηση) (ΠΣ 2022: 21).
- Να δημιουργούν δικά τους κείμενα με προφορικό, γραπτό ή ψηφιακό λόγο, αξιοποιώντας την αναγνωστική τους εμπειρία (Παραγωγή λόγου) (ΠΣ 2022: 21)
- Να ασκούνται στον βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης και σύνθεσης των κειμένων της δημιουργικής γραφής (Παραγωγή λόγου) (ΠΣ 2022: 22).
- Να ασκούνται στην υποβολή ερωτημάτων που προκύπτουν από το κείμενο και να διατυπώνουν τα θέματα που, κατά τη γνώμη τους, αυτό πραγματεύεται (Διαλογικότητα) (ΠΣ 2022: 23).
- Να αναπτύσσουν την προσωπική τους άποψη για τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να την τεκμηριώνουν με στοιχεία που απορρέουν από αυτά (Διαλογικότητα) (ΠΣ 2022: 23).

- Να αξιοποιούν μέσα και τρόπους άλλων τεχνών, π.χ. του κινηματογράφου, της ζωγραφικής, της φωτογραφίας, καθώς και ηλεκτρονικά μέσα, εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης, μορφές ηλεκτρονικού Τύπου και τα εικονικά περιβάλλοντα με τις ποικίλες δυνατότητες που προσφέρουν και τα νέα δεδομένα που δημιουργούν στην προσέγγιση και κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων (ΠΣ 2022: 25).
- Να συνειδητοποιούν ότι οι εμπειρίες που αποκτούν από τα λογοτεχνικά κείμενα τους/τις βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να αποκτήσουν συνείδηση ενεργού και δημοκρατικού πολίτη που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωνίζεται για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Από την ανάγνωση της λογοτεχνίας στον κριτικό γραμματισμό) (ΠΣ 2022: 26).

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικειμένου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το συγκεκριμένο σενάριο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α΄ Λυκείου και προϋποθέτει βασικές γνώσεις της θεωρίας της λογοτεχνίας, όπως ποιητικό υποκείμενο κλπ, όπως και βασικές γνώσεις χειρισμού σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (συνδυασμός webex και e-class). Ωστόσο, μπορεί να εφαρμοστεί με τροποποιήσεις και στην πλατφόρμα e-me. Το συγκεκριμένο σενάριο δύναται να τροποποιηθεί στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο προς την κατεύθυνση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών όσο και στην κατεύθυνση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (audio-book) με αντίστοιχη περαιτέρω τροποποίηση των δραστηριοτήτων. Η ένταξη της τέχνης συνάδει με την τεχνική της διαφοροποιημένης μάθησης.

Σκεπτικό σεναρίου-επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Οι μαθητές/μαθήτριες αφού μελετήσουν τις μυθολογικές χρήσεις του λαβύρινθου (Μινώταυρος) και ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιθωριοποίησης, μελετούν το ποίημα «Λαβύρινθος» του Τ. Πατρίκιου και τις πιθανές λογοτεχνικές χρήσεις του. Αφού ασκηθούν σε θέματα που αφορούν τις λογοτεχνικές χρήσεις του «Λαβύρινθου» και εκφράσουν τις προσωπικές ποιητικές τους επιλογές, αναλύουν συγκριτικά και σε ομάδες το κείμενο «Ο Αστέριος» του Μπόρχες και παρουσιάζουν τις τελικές τους εργασίες στην ολομέλεια της τάξης, με επεκτάσεις στην τέχνη.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Βασικές γνώσεις ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου και βασικές γνώσεις χειρισμού πλατφορμών σύγχρονης (webex) και ασύγχρονης (e-class, e-me) εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Σκοπός σεναρίου-Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις:

- Να προβληματιστούν για τις μυθολογικές χρήσεις του λαβύρινθου
- Να μελετήσουν τις λογοτεχνικές χρήσεις ενός μυθολογικού στοιχείου (του λαβύρινθου)
- Να μελετήσουν στοιχεία σύγχρονης μεταπολεμικής ποίησης (όπως το πεζολογικό ύφος)
- Να αναγνώσουν την προσωπική φωνή του ποιητή
- Να εξοικειωθούν με τις ψηφιακές χρήσεις της λογοτεχνίας

Δεξιότητες:

- Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες συνεργασίας
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ετεροαξιολόγησης
- Να αναπτύξουν ψηφιακές αναγνωστικές δεξιότητες

Στάσεις:

- Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες θετική στάση έναντι της διαφορετικότητας
- Να αναπτύξουν θετική προδιάθεση έναντι των διαφερόντων ατόμων
- Να αναπτύξουν θετική προδιάθεση έναντι των διαφερόντων συμμαθητών/τριών τους
- Να αναπτύξουν θετική προδιάθεση για τις ψηφιακές χρήσεις της λογοτεχνίας

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το σενάριο πραγματοποιείται με τη μορφή σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας της webex (για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως) και της e-class (για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως). Ο χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι 3 διδακτικές ώρες, δύο για την σύγχρονη και μία για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Θεωρείται δεδομένη η προηγούμενη ενασχόληση και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Διδακτική προσέγγιση

Το σενάριο ακολουθεί την διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, χρησιμοποιεί τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης και τεχνικές ετεροαξιολόγησης (peer reviewing) των μαθητών/τριών.

Ενδεικτική πορεία διδασκαλίας

Παρουσίαση σχετικού περιεχομένου

- Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών σχετικά με τη μυθολογία του Λαβύρινθου: Διαδικτυακή μελέτη της ιστορίας του Μινώταυρου
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα περιθωριοποίησης ομάδων/ατόμων: για παράδειγμα συζήτηση για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες/άτομα

Παρουσίαση προβλήματος

- Παρουσίαση του θέματος στους μαθητές: μελέτη του ποιήματος "Ιστορίες του Λαβύρινθου" του Τίτου Πατρίκιου
- Συζήτηση για λογοτεχνικές χρήσεις του θέματος του Λαβύρινθου

Επικοινωνία και συνεργασία

- Δημιουργία ομάδων μαθητών: μέσω breakout sessions
- Ενεργοποίηση των εργαλείων για την επικοινωνία και τη συνεργασία: παρουσίαση στοιχείων του ποιητικού υποκειμένου ("ήρωα" του ποιήματος) και των προσωπικών ποιητικών επιλογών των μαθητών/τριών/ανάρτηση σε wiki

Αξιολόγηση

- Αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών-Σύγκριση με το κείμενο "Η κατοικία του Αστερίωνα" του Μπόρχες/Ανατροφοδότηση
- (Ετερο)αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριών
- Συνεργασιμότητα

Συζήτηση

- Δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για συζήτηση
- Ανακεφαλαίωση βασικών εννοιών: Λαβύρινθος, Αδιέξοδο, Περιθωριοποίηση, Απομόνωση, Μοναξιά

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Χρονο-προ-γραμ-ματι-σμός	Δραστηριότητα (Φύλλα εργασίας)	Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. **Πριν την ανάγνωση** **Ασύγχρονη διδασκαλία (5΄+20΄=25΄)**	• Μελετήστε κρατώντας σημειώσεις το αναρτημένο υλικό στις «Συζητήσεις» της e-class για τις μυθολογικές χρήσεις του λαβύρινθου, με έμφαση στην ιστορία του Μινώταυρου (5΄) • Αναρτήστε ατομικά στις «Συζητήσεις» της e-class από ένα σύντομο σχόλιο στην προηγούμενη δραστηριότητα, με στόχο να ευαισθητοποιήσετε τους συμμαθητές σας σε θέματα περιθωριοποίησης διαφερόντων ατόμων (20΄)	• Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να μελετήσουν εξ αποστάσεως υλικό που αναρτάται στις «Συζητήσεις» της e-class και αφορά τις μυθολογικές χρήσεις του λαβύρινθου, με έμφαση στην ιστορία του Μινώταυρου • Οι μαθητές/μαθήτριες αναρτούν ατομικά ένα σύντομο σχόλιο στο παραπάνω εργαλείο, με στόχο την ευαισθητοποίηση της τάξης σε θέματα περιθωριοποίησης διαφερόντων ατόμων	• Τεχνική της ανεστραμμένης τάξης • Σημειώσεις σε φύλλο εργασίας/ Εργαλείο «Έγγραφα» e-class • Εργαλείο «Συζητήσεις» e-class
Φάση 2. **Κατά την ανάγνωση** **Σύγχρονη διδασκαλία (5΄+10΄=15΄)**	• Ακούστε την απαγγελία του ποιήματος «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου κρατώντας σημειώσεις σε φύλλο εργασίας (5΄) • Συζητήστε σε breakout sessions ομάδες (της webex) τις πιθανές λογοτεχνικές χρήσεις της έννοιας του «Λαβύρινθου» (10΄)	• Οι μαθητές/μαθήτριες ακούν την απαγγελία του ποιήματος «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου, κρατώντας σημειώσεις σε φύλλο εργασίας (Έγγραφα της e-class) • Οι μαθητές/μαθήτριες συζητούν σε breakout sessions ομάδες (της webex) τις πιθανές λογοτεχνικές χρήσεις της	• Ακρόαση ποιήματος • Σημειώσεις σε φύλλο εργασίας/Έγγραφα e-class • Συζήτηση ομάδων σε «Breakout sessions»/webex

		έννοιας του «Λαβύρινθου»	
Φάση 3. **Κατά την ανάγνωση** **Ασύγχρονη διδασκαλία (10΄+10΄+5΄=25΄)**	• Να συμπληρώσετε τις κενές λέξεις του κειμένου με αναφορά στο ποιητικό υποκείμενο, τον «ήρωα» του ποιήματος (χώρος, χρόνος, σκέψεις, πράξεις, ψυχοσύνθεση) στις «Ασκήσεις» της e-class (10΄) • Εναλλακτικά, να επιλέξετε σημεία του ποιήματος που θεωρείτε ιδιαίτερα και να τα παρουσιάσετε σε προφορική συζήτηση στην τάξη (10΄) • Στη συνέχεια, να αναρτήσετε σε ομάδες σε wiki της τάξης σας τις παραπάνω προτιμήσεις σας	• Οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν το ποιητικό υποκείμενο, τον «ήρωα» του ποιήματος (χώρος, χρόνος, σκέψεις, πράξεις, ψυχοσύνθεση) μέσω ασκήσεων συμπλήρωσης κενών (10΄) στις «Ασκήσεις» της e-class • Εναλλακτικά, οι μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν σημεία του ποιήματος που θεωρούν ιδιαίτερα και τα παρουσιάζουν σε προφορική συζήτηση στην τάξη (10΄) • Στη συνέχεια, αναρτούν σε ομάδες τις προτιμήσεις τους σε αντίστοιχο wiki της e-class (5΄)	• Εργαλείο «Ασκήσεις»/e-class • Εργαλείο «Wiki»/e-class
Φάση 4. **Κατά την ανάγνωση** **Ασύγχρονη διδασκαλία (5΄+**	• Μελετήστε το κείμενο «Η κατοικία του Αστερίωνα» του Μπόρχες και ακολουθώντας τις οδηγίες που θα βρείτε στον Τοίχο της e-class, εντοπίστε κοινά σημεία με το ποίημα «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου	• Οι μαθητές/μαθήτριες μελετούν το κείμενο «Η κατοικία του Αστερίωνα» του Μπόρχες που θα βρουν στον Τοίχο της e-class και εντοπίζουν κοινά σημεία με το ποίημα «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου, κρατώντας	• Τοίχος/e-class • Έγγραφα/e-class • Audio-book: https://www.youtube.com/watch?v=70EQvsl8dYE

20΄=25΄)	• Εναλλακτικά ακούστε το audio-book (https://www.youtube.com/watch?v=70EQvsl8dYE) για την κατοικία του Αστερίωνα, σε απαγγελία ΚωνσταντίνουΟικονόμου και εντοπίστε κοινά σημεία με το ποίημα «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου • (Έγγραφα/e-class) (5΄+20΄)	σημειώσεις (Έγγραφα/e-class) (5΄ +20΄) • Εναλλακτικά οι μαθητές/τριες ακούνε το audio-book (https://www.youtube.com/watch?v=70EQvsl8dYE) για την κατοικία του Αστερίωνα, σε απαγγελία Κωνσταντίνου Οικονόμου και εντοπίζουν κοινά σημεία με το ποίημα «Ιστορίες του Λαβύρινθου» του Τίτου Πατρίκιου • (Έγγραφα/e-class) (5΄+20΄)	
Φάση 5. **Μετά την ανάγνωση** **Σύγχρονη διδασκαλία (20΄+10΄=30΄)** **+** **Εικονική**	• Παρουσιάστε σε ομάδες τις τελικές σας ομαδικές εργασίες σχετικά με τη σύγκριση των 2 κειμένων (Πατρίκιος + Μπόρχες), στην ολομέλεια της τάξης, (ενδεικτικά μέσω του εργαλείου "breakout sessions") (20΄) • Έχοντας ως αφόρμηση την παραπάνω δραστηριότητα ετεροαξιολογήστε τις	• Οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν σε ομάδες τις τελικές τους εργασίες σχετικά με τη σύγκριση των 2 κειμένων (Πατρίκιος + Μπόρχες), στην ολομέλεια της τάξης, (ενδεικτικά μέσω του εργαλείου "breakout sessions") (20΄) • Οι μαθητές/μαθήτριες αναστοχάζονται την παραπάνω	• Εργαλείο «Breakout sessions" • Εργαλείο «polling» • Εικονική περιήγηση • Αφίσα ιδρύματος Θεοχαράκη (πίνακας Εγγονόπουλου) • Αγγείο Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου

επί-σκεψη στο Αρχαι-ολο-γικό Μου-σείο Ηρα-κλείου (10΄) **Εναλ-λα-κτικά: Με-λέτη αφίσας + αγ-γείου**	εργασίες των ο-μάδων σας (εν-δεικτικά μέσω του εργαλείου polling) (10΄) • Περιηγηθείτε ει-κονικά στα εκθέ-ματα του Αρχαι-ολογικού Μου-σείου Ηρα-κλείου. Με α-φόρμηση ένα από τα εκθέματα δημιουργήστε ένα σύντομο χάι-κου (δημιουρ-γική γραφή) • Εναλλακτικά με-λετήστε τις συ-γκλίσεις και απο-κλίσεις των ανα-παραστάσεων των ταυτοτήτων του Μινώταυρου α) στην αφίσα του ιδρύματος Θεοχαράκη και β) στην ανα-παράστάσή του στο αγγείο του μουσείου	δραστηριότητα μέσω ετεροαξιο-λόγησης των ερ-γασιών των ομά-δων (ενδεικτικά μέσω του εργα-λείου polling) (10΄) • Οι μαθητές/τριες περιηγούνται ει-κονικά στα εκθέ-ματα του Αρχαι-ολογικού Μου-σείου Ηρακλείου και δημιουργούν με αφόρμηση ένα από τα εκθέ-ματα το προσω-πικό τους (σε ο-μάδες/δυάδες/α-τομικά) χάι-κου. • Οι μαθητές/τριες εναλλακτικά με-λετούν τις συγκλίσεις και αποκλίσεις των αναπαρα-στάσεων των ταυτοτήτων του Μινώταυρου α) στην αφίσα του ιδρύματος Θεοχαράκη και β) στην ανα-παράστάσή του στο αγγείο του μουσείου	

Πιθανές επεκτάσεις/προσαρμογές του σεναρίου

- Συζητήστε σε breakout sessions ομάδες τις πιθανές λογοτεχνικές χρήσεις της έν-νοιας του «Λαβύρινθου» (10΄).
- Εναλλακτικά, να επιλέξετε σημεία του ποιήματος που θεωρείτε ιδιαίτερα και να τα παρουσιάσετε σε προφορική συζήτηση στην τάξη (10΄).

- Στη συνέχεια, να αναρτήσετε σε ομάδες σε wiki της τάξης σας τις παραπάνω προτιμήσεις σας.
- Παρουσιάστε σε ομάδες τις τελικές σας ομαδικές εργασίες σχετικά με τη σύγκριση των 2 κειμένων (Πατρίκιος + Μπόρχες), στην ολομέλεια της τάξης, μέσω του εργαλείου "breakout sessions" (20΄).
- Έχοντας ως αφόρμηση την παραπάνω δραστηριότητα ετεροαξιολογήστε τις εργασίες των ομάδων σας (ενδεικτικά μέσω του εργαλείου polling) (10΄).

Αναστοχασμός/Ετεροαξιολόγηση

- Έχοντας ως αφόρμηση την τελευταία δραστηριότητα ετεροαξιολογήστε τις εργασίες των ομάδων σας (ενδεικτικά μέσω του εργαλείου polling/webex) (10΄).
- Οι μαθητές/μαθήτριες αναστοχάζονται την τελευταία δραστηριότητα μέσω ετεροαξιολόγησης των εργασιών των ομάδων (ενδεικτικά μέσω του εργαλείου polling/webex) (10΄).

Βιβλιογραφία

Borges, J. L. (1990). «I katoikia tou Asteriona». Mythoplasies. Athina: Ypsilon.

Koutsimpeli, O. (2023). «O Minotavros enochleitai». Adimosiefto poiima apo chei-rografi syllogi.

Oikonomou, A. K. (2023). Borges, J. L. (1990). «I katoikia tou Asteriona». Audiobooks.

Patrikios, T. (2002). «Istoria tou Lavyrinthou». I Pyli ton Leonton. Athina: Diatton.

PS NE Logotechnias Lykeiou (2022). Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis

Tomlinson, C. A. (2015). Pos na diaforopoiisoume ti didaskalia se taxeis mei-ktis ikanotitas. Athina: Grigori.

Πηγές

Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου: Αγγείο Μινώταυρου.

Εγγονόπουλος, Ν. (1960) Θησεύς και Μινώταυρος.

Ίδρυμα Θεοχαράκη (2023). Εγγονόπουλος, Ν. (1960) Θησεύς και Μινώταυρος.

1ο Παράρτημα-Φύλλα εργασίας

Ενσωματώνονται στον χρονοπρογραμματισμό (Δραστηριότητες)

2ο Παράρτημα-Κείμενα

1ο κείμενο: Πατρίκιος, Τ. (2002). «Ιστορία του Λαβύρινθου». Η Πύλη των Λεόντων. Αθήνα: Διάττων.

Απ' όταν ο Θησέας σκότωσε τον Μινώταυρο

ο λαβύρινθος εγκαταλείφθηκε, απολύθηκαν οι φύλακες

με τον καιρό γκρεμίστηκε η οροφή του

βγήκαν στο φως οι τρομεροί διάδρομοι

οι αίθουσες για τα βασανιστήρια, την ανθρωποφαγία

οι στοές με τις κρυμμένες εφευρέσεις

τους καταχωνιασμένους θησαυρούς

πέσανε οι τοίχοι, μείναν μόνο τα χνάρια

από περίπλοκα χαράγματα πάνω στη γη.

Όμως προσομοιώσεις λαβυρίνθων, σκοτεινές κατασκευές

δεν έπαψαν να χτίζονται με νέα υλικά

με καινούρια τέρατα, θύματα, ήρωες, ηγεμόνες,

φτιάχνονται προπαντώς λαβύρινθοι με λέξεις

κάθε χρονιά μπαίνουν μέσα τους νέες φουρνιές,

αγόρια και κορίτσια με φόβο μαζί και αψηφισιά

για τις παγίδες, τις καταπακτές, τ' αδιέξοδα

φιλοδοξώντας να ξαναπλάσουν και να παίξουν

το παλιό δράμα προσαρμοσμένο στα νέα δεδομένα

δίνοντας στους κύριους ρόλους τα ίδια ονόματα

Μίνωας, Πασιφάη, Μινώταυρος, Αριάδνη,

Δαίδαλος, Ίκαρος, Θησέας.

2ο κείμενο: Borges, Jorge Luis (1990). «Η κατοικία του Αστερίωνα». Μυθοπλασίες. Αθήνα: Ύψιλον.

«Η δε [Πασιφάη] Αστέριον εγέννησε».
Απολλόδωρος, Βιβλιοθήκη, Γ΄,
1

Ξέρω πως με κατηγορούν ότι είμαι φαντασμένος κι ίσως, ακόμα πως είμαι μισάνθρωπος, ή και τρελός. Τέτοιες κατηγορίες αυτές (που θα τις τιμωρήσω όταν θα έρθει ο καιρός) είναι γελοίες. Είναι αλήθεια πως δεν βγαίνω από το σπίτι μου, κι είναι αλήθεια επίσης πως οι πόρτες του (που ο αριθμός τους είναι άπειρος) είναι μέρα νύχτα ανοιχτές για τους ανθρώπους και τα ζώα. Μπορεί να μπει όποιος θέλει. Εδώ δεν βρίσκει βέβαια κανείς γυναικείες πομπές, ούτε τυπικότητες και πολυτέλειες όπως στα παλάτια, βρίσκει μονάχα ηρεμία και μοναξιά. Και βρίσκει ακόμα ένα σπίτι που όμοιό του πάνω στη γη δεν υπάρχει. (Όποιοι ισχυρίζονται ότι στην Αίγυπτο υπάρχει ένα παρόμοιο, είναι ψεύτες).

Ακόμα κι εκείνοι που με συκοφαντούν, το παραδέχονται πως ούτε ένα έπιπλο καν δεν βρίσκεται μέσα σ' αυτό το σπίτι. Άλλο γελοίο είναι που λένε πως εγώ, ο Αστερίωνας είμαι φυλακισμένος. Να ξαναπώ πως δεν υπάρχει ούτε μία κλειδωμένη πόρτα; Να προσθέσω πως δεν υπάρχει ούτε μία κλειδαριά; Άλλωστε, κάποιο βραδάκι, βγήκα στο δρόμο· κι αν γύρισα πριν νυχτώσει, το έκανα γιατί φοβήθηκα τα πρόσωπα του όχλου: πρόσωπα άχρωμα και επίπεδα, σαν ανοιχτή παλάμη. Ο ήλιος είχε βασιλέψει πια, όμως το τρομαγμένο κλάμα ενός παιδιού κι οι φοβισμένες ικεσίες του κοσμάκη, ήταν απόδειξη πως μ' είχαν αναγνωρίσει. Ο κόσμος προσευχόταν, έτρεχε, γονάτιζε· άλλοι σκαρφάλωσαν στους στυλοβάτες του ναού με τα Πελέκια· άλλοι μάζευαν πέτρες. Κάποιος, μάλιστα, νομίζω ότι βούτηξε στη θάλασσα για να κρυφτεί. Δεν είναι τυχαίο που ήτανε βασίλισσα η μάνα μου: δεν μπορώ να συγχρωτίζομαι με το πλήθος, όσο και αν η ταπεινοφροσύνη μου το επιδιώκει.

Το γεγονός είναι πως είμαι μοναδικός. Δεν μ' ενδιαφέρει τί μπορεί να μεταδώσει ο ένας άνθρωπος στον άλλον· σαν τον φιλόσοφο, σκέφτομαι πως τίποτα δεν μεταδίδεται με την τέχνη της γραφής. Οι ασήμαντες κι ενοχλητικές λεπτομέρειες δεν έχουν θέση στο πνεύμα μου, που είναι πλασμένο για σπουδαία και μεγάλα πράγματα. Ποτέ μου δεν κατάφερα να συγκρατήσω σε τι διαφέρει το ένα γράμμα από το άλλο. Από τη μεγάλη μου ανυπομονησία δεν μπόρεσα να μάθω να διαβάζω. Μερικές φορές λυπάμαι γι' αυτό, επειδή οι νύχτες και οι μέρες είναι μεγάλες.

Βέβαια δεν μου λείπει η ψυχαγωγία. Σαν το κριάρι που ορμά, τρέχω στις πέτρινες στοές μέχρι να πέσω, ζαλισμένος, στο πάτωμα. Παραφυλάω στη σκιά του πηγαδιού

ή στη στροφή του διαδρόμου και κάνω πως με ψάχνουν. Ανεβαίνω σε κάτι ταράτσες απ' όπου πέφτω ώσπου να καταματωθώ. Οποιαδήποτε στιγμή μπορώ να κάνω πως κοιμάμαι, με τα μάτια κλειστά και την ανάσα μου λαχανιαστή. (Μερικές φορές κοιμάμαι πραγματικά και, συχνά όταν ανοίγω τα μάτια μου, το χρώμα της μέρας έχει αλλάξει.) Αλλά απ' όλα τα παιχνίδια, προτιμώ να παίζω τον άλλο Αστερίωνα. Κάνω πως έρχεται να με επισκεφθεί και πως του δείχνω την κατοικία μου. Με υποκλίσεις και ευγένειες του λέω: «Τώρα ξαναγυρίζουμε στην προηγούμενη διασταύρωση» ή «Τώρα θα βγούμε σε μια άλλη αυλή» ή «Καλά έλεγα εγώ πως θα σου άρεσε ο αγωγός» ή «Τώρα θα δεις μια στέρνα που γέμισε άμμο» ή «Αμέσως μετά το υπόγειο διακλαδίζεται». Μερικές φορές κάνω λάθος και σκάμε στα γέλια κι οι δυο.

Αλλά δεν έχω φανταστεί μονάχα τούτα τα παιχνίδια· έχω σκεφτεί και το σπίτι μου. Όλοι οι χώροι του σπιτιού επαναλαμβάνονται πολλές φορές, αλλά κάθε μέρος είναι διαφορετικό. Δεν υπάρχει ένα πηγάδι, μία αυλή, ένας στάβλος, μια γούρνα, αλλά δεκατέσσερις (άπειρες) γούρνες και στάβλοι και πηγάδια κι αυλές. Το σπίτι έχει το μέγεθος του κόσμου· ή, μάλλον, είναι ο κόσμος. Παρ' όλα αυτά, αφού εξάντλησα αυλές τα πηγάδια και σκονισμένες στοές από γκρίζα πέτρα και ξεθάρρεψα, βγήκα στο δρόμο κι είδα επιτέλους το ναό με τα Πελέκια και τη θάλασσα. Και δεν είχα καταλάβει, μέχρι που μου το φανέρωσε ένα όνειρο, τη νύχτα, πως είναι πάλι δεκατέσσερις (δηλαδή άπειρες) οι θάλασσες και οι ναοί. Όλα υπάρχουν πολλές φορές, δεκατέσσερις φορές, εκτός από δυο πράγματα που φαίνεται πως υπάρχουν μονάχα μια φορά: εκεί πάνω, ο περίπλοκος ήλιος· εδώ κάτω, ο Αστερίωνας. Ίσως να είμαι εγώ που έφτιαξα τα αστέρια και τον ήλιο και το πελώριο σπίτι, μα δεν θυμάμαι πια.

Κάθε εννιά χρόνια μπαίνουν στο σπίτι εννιά άνθρωποι για να τους γλιτώσω από το κακό. Ακούω τα βήματά τους και τις φωνές τους από το βάθος των πέτρινων στοών και τρέχω χαρούμενος να τους συναντήσω. Η τελετή κρατάει λίγα λεπτά. Ο ένας μετά τον άλλο σωριάζονται, χωρίς να λερώσω τα χέρια μου με αίμα. Πέφτουν ο ένας ύστερα από τον άλλο, δίχως καν να ματώσω τα χέρια μου. Μένουν εκεί όπου έπεσαν και τα σώματά τους με διευκολύνουν να ξεχωρίζω τη μια στοά απ' την άλλη. Δεν ξέρω ποιοι είναι, ξέρω μονάχα ότι ένας από αυτούς προφήτεψε πεθαίνοντας πως κάποια μέρα θα φανεί κι ο δικός μου λυτρωτής. Από τότε, δεν με βαραίνει πια η μοναξιά, ξέροντας ότι ο λυτρωτής μου υπάρχει και ότι στο τέλος θα σταθεί πάνω στο χώμα. Αν το αυτί μου μπορούσε να πιάσει τον κάθε ψίθυρο του κόσμου, θα καταλάβαινα τα βήματά του. Ελπίζω να με πάει σε έναν τόπο με λιγότερες στοές και λιγότερες πόρτες. Πώς να είναι, τάχα, ο λυτρωτής μου; Αναρωτιέμαι. Άραγε θα είναι ταύρος ή άνθρωπος; Να είναι, τάχα, ταύρος με κεφάλι ανθρώπου; Ή θα είναι σαν κι εμένα;

Ο πρωινός ήλιος άστραφτε πάνω στο μπρούντζινο σπαθί. Δεν είχε χυθεί ούτε σταγόνα αίμα. «Θα το πιστέψεις, Αριάδνη;» είπε ο Θησέας. «Ο Μινώταυρος δεν αντιστάθηκε σχεδόν καθόλου.»

3ο κείμενο: Κουτσιμπέλη, Όλγα, «Ο Μινώταυρος ενοχλείται» (Αδημοσίευτο ποίημα)

Θα μπορούσαμε να φτάσουμε στο βάθος των πραγμάτων

αλλά ποιος ο λόγος να μπούμε σε ένα λαβύρινθο,

να αναζητούμε συμμάχους και μίτους

ή να κινδυνέψουμε να χαθούμε

και τέλος πάντων

γιατί να ενοχλούμε τον Μινώταυρο

ενώ μπορούμε να κινούμαστε

πάνω σε λείες, απλές και απαλές επιφάνειες

κάνοντας πατινάζ πάνω στις ιδέες

και γνωρίζοντας ότι ακριβώς κάτω από τον πάγο

βρίσκονται όλα μας

τα συναισθήματα.

3ο κείμενο: Αφίσα Ιδρύματος Θεοχαράκη: Εγγονόπουλος, Ν. (1960) Θησεύς και Μινώταυρος

4ο κείμενο: Αγγείο Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου

ΙΔΡΥΜΑ
ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ & ΜΟΥΣΙΚΗΣ
Β & Μ ΘΕΟΧΑΡΑΚΗ